



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Gruppendynamische Modelle als
Interventionsinstrument für den Unterricht
unter besonderer Berücksichtigung des
Pflichtgegenstands Bewegung und Sport“**

verfasst von

Christoph Hofer

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, April 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtstudium UF Bewegung und Sport und
UF Psychologie und Philosophie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad N. Kleiner

Abstract

Aus der bildungswissenschaftlichen Literatur geht hervor, dass in den letzten Jahren die Unterrichtsqualität zunehmend durch disziplinäre Schwierigkeiten, Lernunwilligkeit und gegenseitiges Mobbing beeinträchtigt wird. Speziell AHS-Lehrer/innen - die jeweils 50 oder maximal 100 Minuten in einer Klasse unterrichten – fühlen sich oftmals überfordert, wenn ihnen wirkungsvolles Eingreifen abverlangt wird. Erfolgsversprechende Ansätze, wie diesen Phänomenen gezielt begegnet werden kann, sind daher dringend nötig.

Darüber hinaus werden auf dem Arbeitsmarkt Teamfähigkeit und kooperative Kompetenzen immer wichtiger, adäquate Anpassungen im Schulsystem stehen jedoch u.a. auf organisatorischer Ebene aus. Während über die Arbeit mit Teams und Mitarbeitergruppen in Unternehmen unter gruppendynamischen Aspekten umfangreiche wissenschaftliche Literatur existiert, wurde die Arbeit mit Schulklassen diesbezüglich nicht hinreichend aufgearbeitet, obwohl die wichtigsten sozialen Fähigkeiten gerade in diesem Alter ausgebildet werden.

Daher wurde in dieser Diplomarbeit die umfangreiche Literatur zur Gruppendynamik auf das für Lehrer/innen relevante Wissen über grundlegende Gruppenprozesse geprüft. Nach einer einführenden Auseinandersetzung mit Gruppendynamik und Schule wurden drei gruppendynamische Modelle ausgewählt, welche das komplexe Geschehen in Gruppen für Lehrer/innen beobachtbar und analysierbar machen sollen: das Raummodell nach Antons, das Tuckman-Modell und das rangdynamische Modell nach Schindler. Durch diese werden einerseits die latenten Kräfte in Gruppen, andererseits die Gruppenstruktur und drittens der Gruppenprozess in den Fokus gerückt. Nach einer ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung wurde die Anwendbarkeit der drei Modelle im Schulkontext, im Speziellen auf die Phänomene Konflikt, Krise und Mobbing, untersucht und dargelegt, dass Lehrer/innen in Form der gruppendynamischen Modelle ein effizientes Instrument zur Verfügung steht, um Konflikte zu analysieren, steuernd in das Gruppengeschehen einzugreifen und somit konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Abstract

According to scientific education literature, in recent years the quality of education has been affected by disciplinary difficulties, unwillingness to learn, and the increasing instances of bullying of students. AHS teachers, who only teach 50 or even 100 minutes per class, often feel overwhelmed when they are expected to intervene effectively. Promising approaches, which specifically and effectively address these phenomena, are therefore urgently needed.

Additionally, teamwork and cooperative competences are increasingly important and adequate adjustments in the school system, *inter alia*, are yet to be implemented by administration. While there exists extensive literature on working in teams and employee group dynamics in business, work with school-age children and youth groups in the context of group dynamics has not been previously sufficiently studied. Yet, the most important social skills are learned in this age.

To this point, this work examined the extensive literature on group dynamics relevant to teachers and basic group process. After an introduction to the discussion of group dynamics in school, three models of group dynamics were used to analyze and observe the complexities of groups for teachers. The models were Antons model, the Tuckman model, and the dynamic-ranking Schindler model such that the latent power in groups and on the other hand group structure and thirdly the group process are brought into focus. After this full discussion of the three models, they were explored in the context of applicability in schools, particularly concerning the aforementioned classroom phenomena of conflict, crisis, and bullying. It could be illustrated that group dynamic models are efficient instruments for teachers to analyze conflict, steer intervening group processes, and therefore constructively deal with conflict.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Einleitung	1
1.1 Problemaufriss	2
1.2 Methode der Bearbeitung	4
1.3 Gliederung der Arbeit	5
2 Grundlegende Definitionen in Bezug auf die Gruppe	6
2.1 Die Gruppendynamik und deren Bedeutung für die Schule	8
2.1.1 Der Wirkungsbereich der Gruppendynamik	9
2.1.2 Gruppenarbeit und deren Bedeutung für unsere moderne Gesellschaft	12
2.2 Die Schule als Institution	13
2.2.1 Die Funktion von Schule	14
2.2.2 Die Schulklasse als Gruppe	15
2.2.2.1 Der Mensch als soziales Wesen	15
2.2.2.2 Informelle und formelle Gruppen	17
2.3 Der Gruppenprozess	18
2.4 Die Struktur von Gruppen	21
2.4.1 Exkurs Gruppennormen	22
2.4.2 Die Beschreibung der Gruppenstrukturen	24
3 Gruppendynamische Modelle	25
3.1 Der gruppendynamische Raum	27
3.2 Das gruppendynamische Raummodell	28
3.2.1 Die Ebenen des gruppendynamischen Raumes nach Antons et al. 2001	30
3.2.2 Die Dimensionen im gruppendynamischen Raum	33
3.2.2.1 Die Dimension Zugehörigkeit (drinnen/draußen)	34
3.2.2.2 Die Dimension Macht und Einfluss (oben/unten)	34
3.2.2.3 Die Dimension Intimität (nah/fern)	35
3.2.3 Erwartungen an den gruppendynamischen Raum	36
4 Rollen als verhaltensbestimmende Parameter im Gruppengeschehen	39
4.1 Die Interaktion in der Gruppe und die Beziehungsstruktur	39
4.2 Soziale Rollen, Positionen und sozialer Status	41
4.2.1 Die Funktion von sozialen Rollen und das Gruppengeschehen	42
4.2.2 Rollentheorien und deren Rollenverständnis in Bezug auf das Individuum	47
4.2.2.1 Der strukturalistische Ansatz	47
4.2.2.2 Der funktionalistische Ansatz	48
4.2.2.3 Der symbolisch- interaktionistische Ansatz	48
4.3 Rollenmodelle und deren Funktion in der Gruppe	48
4.4 Theorien zur Rollenvergabe und Rollenübernahme	50
4.5 Die Anwendbarkeit von Rollenmodellen in der Schule	53
4.6 Das rangdynamische Modell nach Raoul Schindler	57
4.6.1 Die Dynamik der Gruppe	58
4.6.2 Alpha - der Repräsentant der Gruppe	59
4.6.3 Beta - die Expert/innen-Position	60
4.6.4 Gamma - die Gefolgschaftsposition	61
4.6.5 Omega - die Widerstandsposition	61
4.6.6 Die Gegenüber-Position („G“)	63

4.7 Das Übernehmen von rangdynamischen Positionen	63
4.8 Pathologische Formen der Rollenübernahme, -vergabe	65
5 Gruppendynamische Modelle und deren Anwendung im schulischen Kontext	66
5.1 Exkurs: Macht in Gruppen	66
5.1.1 Die Machtposition der Lehrkraft	68
5.1.2 Der Machtkonflikt	71
5.2 Gruppendiagnostik unter spezieller Berücksichtigung der Rangdynamik	72
5.3 Gruppendynamik und Gruppenkonflikte/-krisen	75
5.3.1 Konfliktarten	76
5.3.2 Der Umgang mit Konflikten	81
5.3.3 Der Umgang mit Krisen	83
5.4 Gruppendynamische Interventionen	84
5.4.1 Einschub: Die Position der Lehrperson in der Gruppe	85
5.4.2 Die strukturelle Intervention	86
5.4.3 Die interpersonale Intervention	86
5.4.4 Die personale Intervention	87
5.4.5 Widerstandsarbeit	87
5.5 Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten	88
5.6 Konfliktsituationen und Schule	90
5.7 Rangdynamik und Mobbing	94
5.7.1 Die Definition von Mobbing und die Abgrenzung zu Konflikten	94
5.7.2 Die Bedeutung des Außenseiters für die Gruppe	96
5.7.3 Mobbing in Gruppen	98
5.7.4 Mobbing in der Schulklasse	100
5.7.4.1 Das Verhalten von Lehrkräften	101
5.7.4.2 Die Verletzung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen	102
5.7.5 Interventionen bei Mobbing aus rangdynamischer Sicht	103
5.7.5.1 Ungünstige Interventionen	103
5.7.5.2 Günstige Interventionen	105
5.8 Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und Konflikte	108
6 Fazit	114
Literaturverzeichnis	119

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb.1: Schule als gruppendynamisches Arbeitsfeld	1
Abb.2: Faktoren die das Gruppenklima bedingen	9
Abb.3: Auswirkungen des Gruppenklimas	11
Abb.4: Das Tuckman-Modell	19
Abb.5: Riemann-Thomann-Kreuz	25
Abb.6: Gruppendynamische Analysemodelle für Lehrer/innen	27
Abb.7: Selbstkonzept	45
Abb.8: Die innere Dynamik von Gruppen	58
Abb.9: Soziogramm	75
Abb.10: Die wichtigsten seelischen Bereiche bei aufkommendem Stress	76
Abb.11: Konfliktpotential und Konsensmöglichkeiten	77
Abb.12: Strukturmodell der verdeckten Konfliktauslöser	78
Abb.13: Inter- und intrapersonelle Konflikte	81
Abb.14: Die Zusammenhänge zwischen gruppendynamischen Modellen, Interventionsebenen und der Gruppenanalyse	85
Abb.15: Entwicklungsphasen in der Teambildung	93
Abb.16: Betrachtung des Mobbinggeschehens aus rangdynamischer Sicht	98

Vorwort

In Gruppendynamikseminaren und Sozialpsychologievorlesungen, die ich an der Universität Wien während meines Studiums besucht habe, wurde mir immer wieder bewusst, welche verborgenen Kräfte in Gruppen vorhanden sind und wie groß deren Auswirkungen sein können. Dadurch und aufgrund meiner Tätigkeit als Tennislehrer, wo ich viel mit Kinder- und Jugendgruppen arbeite, wurde mein Interesse für Gruppenprozesse geweckt. Darüber hinaus bin ich in den letzten Semestern meines Studiums immer wieder auf Artikel gestoßen, die sich mit den Belastungen im Unterricht beschäftigen. Dabei rangierten Disziplinprobleme stets an vorderster Stelle und auch die schulpraktischen Studien und fachbezogenen Praktika vermitteln mir den Eindruck, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen bei vielen Lehrer/innen einen Großteil der Unterrichtszeit einnimmt, wobei ich in der Praxis selbst erfahren habe, dass im Sportunterricht eine andere Dynamik als in anderen Unterrichtsfächern herrscht. Mit der starken körperlichen Komponente, der unausweichlichen Interaktion und dem Wettbewerb zwischen den Schüler/innen sind Konfliktpotentiale verbunden, welche einerseits negativ in den Unterricht hineinwirken können, die andererseits aber auch positiv für die Entwicklung der Schulklasse und der einzelnen Personen genutzt werden können. Da in den letzten Jahren der Kompetenzbegriff verstärkt in den Blickpunkt der Lehrer/innen gerückt wurde, und speziell die soziale Kompetenz, aber auch die Selbstkompetenz für alle zwischenmenschlichen Beziehungen von grundsätzlicher Bedeutung ist, kam mir die Idee, dass die Auseinandersetzung mit Gruppendynamik hier sehr wesentliche Beiträge für die Arbeit der Lehrer/innen bieten könnte und ich war begeistert davon, dass ich die Gelegenheit bekam, im Rahmen der Abschlussarbeit in meinem Studium an diesem Thema zu arbeiten.

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Insbesondere gilt mein Dank:

Herrn Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, Universität Wien, für seine intensive Betreuung in Form von wertvollen Hinweisen und Rückmeldungen bezüglich meiner Arbeit.

Herrn Konrad Wirnschimmel (Psychotherapeut, Dynamische Gruppenpsychotherapie), ÖAGG, für das Zur-Verfügung-Stellen der Literatur von Prim. Univ. Doz. Dr. Raoul Schindler.

Frau Mag.^a Birgit Peterson, Schreibwerkstätte 2013/14, für wertvolle Tipps zur Gestaltung meiner Diplomarbeit.

Weiters danke ich meiner Familie und meinen Freunden für die Unterstützung im Laufe meines Studiums, wobei ich besonderen Dank meiner Mutter **Mag.^a Gabriele Hofer** aussprechen möchte, die die vorliegende Arbeit Korrektur gelesen hat.

1 Einleitung

Erkenntnisse der Gruppendynamik, einer wissenschaftlichen Disziplin, die Vorgänge in Gruppen und deren Beeinflussbarkeit erforscht, dienen Führungskräften, Therapeuten oder Organisationsentwicklern als Grundlage für das Reflektieren, Entscheiden und Handeln in komplexen sozialen Situationen, wenn man die vielen Neuerscheinungen zu diesem Thema auf dem Buchmarkt als Indiz wertet. Auch im Unterricht laufen permanent gruppendynamische Prozesse ab, dennoch ist die Gruppendynamik im schulischen Kontext erst an der Wende zum 21. Jh. wieder vermehrt in das Blickfeld der Wissenschaftler geraten, vermutlich im Zusammenhang mit neuen Lehrplänen, die die Vermittlung von sozialer Kompetenz als Schlüsselqualifikation einfordern.

Ausgehend von der Hypothese, dass die Unterrichtsgestaltung von der Einbeziehung gruppendynamischer Modelle in die Analyse des Unterrichtsgeschehens stark profitieren müsste, zielt diese Diplomarbeit darauf ab, die umfangreiche Literatur über Gruppendynamik auf für Lehrer/innen relevantes Wissen zu prüfen und dieses schlüssig aufzubereiten.

Zugleich soll die These überprüft werden, dass gruppendynamische Modelle Lehrer/innen ein präziseres Steuern des Unterrichtsgeschehens ermöglichen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt darauf zu zeigen, dass gruppendynamische Modelle Lehrer/innen als Instrument dienen, um Konflikte zu analysieren und konstruktiv mit ihnen umzugehen.

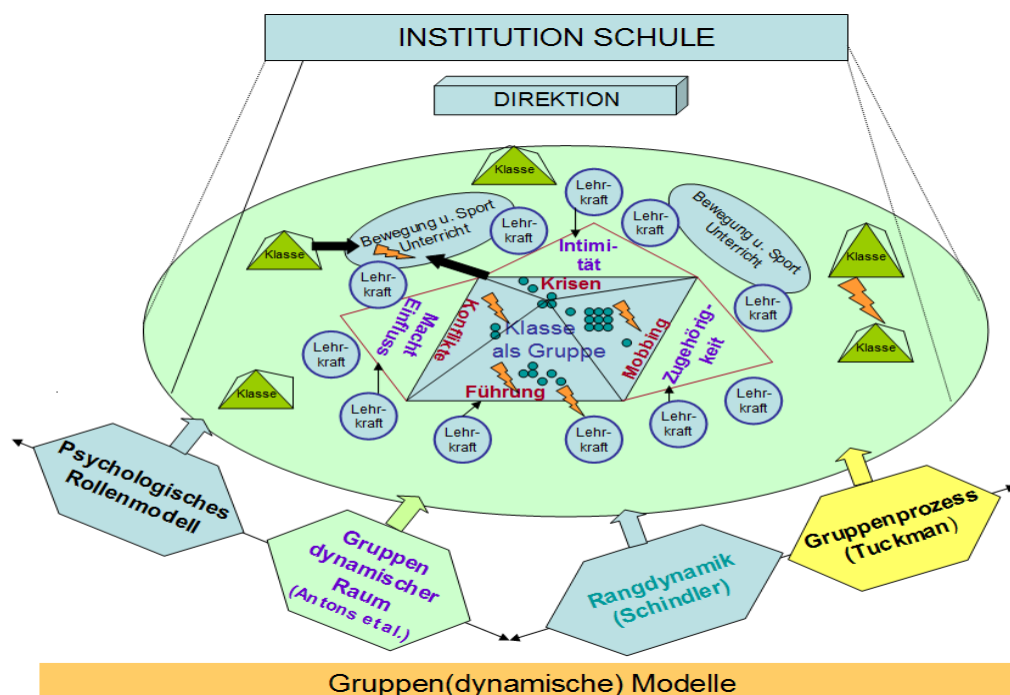


Abb.1: Schule als gruppodynamisches Arbeitsfeld.

Ein verstärktes Einbeziehen gruppodynamischer Modelle würde Lehrer/innen, die sich der Eigendynamik einer Schulklasse eher ausgeliefert fühlen, die Grundlagen dafür liefern, Gruppenprozesse zu analysieren, in diese einzugreifen, die soziale Entwicklung der Schüler/innen positiv zu beeinflussen, und das Gefühl vermitteln, das Unterrichtsgeschehen auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse souveräner steuern zu können. Daraus ergibt sich die Forderung, vermehrt gruppodynamische Modelle in Bezug auf den Unterricht zu beforschen, damit die Auseinandersetzung mit gruppodynamischen Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht sinnvoll in zukünftige Studienpläne integriert werden kann.

1.1 Problemaufriss

Rauh (2010, S.12f.) stellt fest, dass psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen heutzutage vermehrt auftreten und dass sie sich leicht zu gravierenden Störungen auswachsen können, wenn es nicht gelingt, ihnen rechtzeitig und angemessen zu begegnen. Die Institution Schule spielt bei der Manifestation und Diagnose solcher in Entwicklung befindlicher Störungen eine entscheidende Rolle, weil Kinder und Jugendliche hier den Großteil ihrer Zeit verbringen und sich dabei stets in jenem sozialen Kontext befinden, in dem verschiedenste Störungsbilder deutlich werden, weil laut Rauh (2010, S.40f.) Kinder für die Bildung ihres Selbst nicht alleine auf die Beziehungen zu Erwachsenen, sondern auch auf die strukturell andersartigen Beziehungen zu anderen Kindern angewiesen sind. Früher wurden Beziehungen vor allem zu Kindern in der Nachbarschaft gepflegt, doch aufgrund des heute üblichen Nachmittagsunterrichts bzw. der Nachmittagsbetreuung und der verringerten Anzahl an Kindern in der unmittelbaren häuslichen Umgebung kann die Funktion des natürlichen sozialen Umfeldes von der Nachbarschaftsgruppe nicht mehr übernommen werden. Daraus resultiert die verstärkte Bedeutung der Schulklasse, die diese Funktion nun übernehmen muss. In der Schule werden auch die Verabredungen für den Nachmittag getroffen, sie ist heutzutage zentrale Schaltstelle für Peer-Kontakte. Die Sozialkontakte in der Schule haben also stark an Bedeutung für die Schüler/innen gewonnen und werden darüber hinaus von starken Gefühlen begleitet, weil die Beziehungen in der Schulklasse nicht kündbar und zumindest über einen gewissen Zeitraum stabil sind. Außerdem gleichen sie den Eltern- bzw. Geschwisterbeziehungen. Dadurch finden in Schulklassen zum Teil heftige

Übertragungsprozesse statt, bei denen Einstellungen und Gefühle zu wichtigen Bezugspersonen, die zumeist in frühen Entwicklungsstadien ihren Ursprung haben, in der aktuellen Beziehung zu Mitschüler/innen oder Lehrer/innen wiederbelebt werden, was jedoch zumeist unbewusst geschieht (vgl. Yalom, 1999, S.210f.).

Den Sozialkontakten muss infolgedessen auch von Seiten der Lehrer/innen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Gruppendynamisches Wissen stellt eine Möglichkeit dar, das Beziehungsgeschehen besser zu verstehen, ungesunde Entwicklungen zu entdecken und darauf sinnvoll zu reagieren. Nach Rauh (2010, S.45) sind Kinder heute in verschieden strukturierten sozialen Situationen, wie in der Schule, dem Sportverein oder auch bei Geburtstagsfeiern weniger erfahren als noch vor ein paar Jahren. Gruppendynamisch versierte Lehrpersonen können dieser Entwicklung entgegenwirken, indem sie der Gruppendynamik im Unterricht mehr Bedeutung einräumen und dabei soziale Fähigkeiten der Schüler/innen verstärkt fördern. Bohnsack (1996, S.63) sieht den Schwerpunkt der schulischen Bildung darin, den Einzelnen in die Gesellschaft und Kultur einzuführen, sodass die Beziehungsfähigkeit der Schüler/innen über Verwandtschafts- und Sympathiebeziehungen hinaus entwickelt wird. Um dieser Forderung gerecht zu werden, muss die Entwicklung der Gesellschaft im Schulkontext berücksichtigt werden und die Institution Schule muss sich an die veränderten Bedingungen anpassen.

Darüber hinaus kann gruppendynamisches Wissen auch dazu beitragen, produktiv mit sozialen Konflikten umzugehen und somit die Unterrichtsqualität und Unterrichtszufriedenheit zu verbessern. Aus bildungswissenschaftlicher Literatur wie jener von Keller (2010, S.27ff.) geht hervor, dass vor allem in den letzten Jahren die Unterrichtsqualität durch disziplinäre Schwierigkeiten und lernunwillige Schüler/innen beeinträchtigt wird. Die Disziplin der Schüler/innen steht in Studien, wie jener von Kretschmann (2000, S.107) sogar an erster Stelle der genannten Belastungen im Lehrberuf. Bueb (2007, S.17) vertritt die Meinung, dass die Schüler/innen Zwang, Unterordnung und Verzicht lernen müssen, um zur Selbstdisziplin zu gelangen. Andere Autoren wie Tielke (1998, S.23f.), die sich auf gruppendynamische Theorien stützen, betrachten eine verständnisvolle, akzeptierende Haltung der Leitung und die positiven Beziehungen innerhalb einer Gruppe als Grundstein für ein harmonisches Klassenklima, das sowohl die Beziehung der Lehrer/innen zu den Schüler/innen als auch auf die Beziehung der Schüler/innen untereinander umfasst. Tielkes Argumentation wird auch durch die Neurobiologie gestärkt:

Auf Prof. Dr. Gerald Hüther, einen deutschen Neurobiologen, Bezug nehmend hebt Klein (2013, S.10f.) hervor: „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, bei der niemand als Verlierer zurückgelassen wird.“

1.2 Methode der Bearbeitung

Für die vorliegende Arbeit werden zur Recherche von Büchern, Zeitschriften und Studien u.a. die Deskriptoren „Gruppendynamik und Schule“, „Gruppendynamik und Unbewusstes“, „Gruppendynamik und Teambildung“, „soziales Lernen und Gruppendynamik“, Klasse als Gruppe“ und „Unterricht und Gruppenprozesse“ herangezogen.

In Form eines hermeneutischen Herangehens werden unterrichtsrelevante gruppendynamische Modelle und Methoden verglichen und interpretiert sowie Schwerpunkte, Gegensätze und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Kennzeichnend für eine anspruchsvolle hermeneutische Analyse ist, dass man nicht geradlinig auf ein bestimmtes Ergebnis zusteuert, sondern sich über Nachfragen und vorsichtiges Umkreisen einem Themenbereich nähert (vgl. Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S.14). Hermeneutik ist „die Kunst der Interpretation von Texten im weiteren Sinn des Verstehens von Sinngebilden aller Art, sowie die theoretische Reflexion auf die Methoden und Bedingungen des Verstehens.“ (Pechtl & Burkhard, 1999, S.231) Sie ist immer auch mit Interpretation verbunden. Diese ist nie endgültig, jedoch kann man aus guten Gründen behaupten, dass eine fachwissenschaftliche Interpretation so lange als abgeschlossen gilt, als ihr keine ebenso schlüssige Alternativinterpretation zur Seite gestellt werden kann (vgl. Rittelmeyer & Parmentier, 2007, S.18f.).

Der hermeneutische Zirkel ist für Interpretationen von großer Bedeutung, wenn man über den Wahrheitsgehalt von Texten nachdenkt.

Das eigene Vorverständnis beeinflusst die Interpretation, und die subjektiven erkenntnisleitenden Fragestellungen bedingen die Formen des Verstehens und Auslegens. Die wiederkehrenden Bewegungen von Vorverständnis und Interpretation eines Textes, die zu neuem Vorverständnis und neuer Interpretation führen, werden seit Schleiermacher als hermeneutischer Zirkel bezeichnet. (Stiegler & Reicher, 2005, S.29)

So kann man die These aufstellen, dass auch in den Geisteswissenschaften das Aufsuchen von zirkelhaften Argumentationen sinnvoll ist, jedoch wird die Geisteswissenschaft in

ihrem Wesen wohl nicht ausreichend begriffen, wenn man sie ausschließlich von methodologischen Gesichtspunkt angeht. Es würde einen erheblichen Missgriff bedeuten, wenn nur Methoden der Naturwissenschaften für die Geisteswissenschaft angewandt würden (vgl. Hufnagel & Zovko, 2000, S.43f.).

Im Unterschied zu Naturwissenschaften, die auf nomologische Aussagensysteme bzw. übergeordnete Gesetze abzielen und Hypothesen formulieren, um funktionale Kausalzusammenhänge über Erkenntnisbereiche zu gewinnen, die als Produkt der Forschung gelten, streben die Geisteswissenschaften das Verstehen von Texten und die Erforschung der vielfältigen Bezüge der Lebenswelten, wie etwa der Erziehungs- und Bildungswelt an. (Stiegler & Reicher, 2005, S.29)

1.3 Gliederung der Arbeit

Das Kapitel 1 umfasst den Problemaufriss, der zum Thema hinführt und worin der zu bearbeitende Themenbereich abgesteckt wird.

In Kapitel 2 werden die Themengebiete Gruppendynamik und Institution Schule bearbeitet, wobei grundlegende Phänomene betrachtet werden, die als Basis für die weitergehende Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Modellen in dieser Arbeit fungieren.

Hier und in den folgenden Kapiteln 3 und 4 werden die ausgewählten gruppendynamischen Modelle so detailliert beschrieben, dass sie auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht geprüft werden können.

Im Kapitel 5 geht es um die Anwendbarkeit dieser Modelle im Schulunterricht, insbesondere im Bewegungs- und Sportunterricht*, wobei die ausgewählten Modelle vor allem in Bezug auf Phänomene wie Konflikte, Krisen und Mobbing untersucht werden und die Führung von Gruppen durch die Lehrer/innen** einen Themenschwerpunkt darstellt.

Die Ergebnisse der hermeneutischen Betrachtungsweise werden im letzten Kapitel „Fazit“ zusammengefasst.

* Hinweis: Mit den Begriffen Sportunterricht und BuS ist in der vorliegenden Arbeit stets der „Bewegung und Sport“ Unterricht gemeint.

** Hinweis: Die geschlechtsneutralen Formulierungen in dieser Arbeit erfassen jeweils auch die weibliche Form.

2 Grundlegende Definitionen in Bezug auf die Gruppe

Gruppendynamik als wissenschaftliche Disziplin umfasst den sozialpsychologischen Forschungsbereich der Kleingruppenforschung, wobei die Beziehungen der Teilnehmer/innen einer Gruppe den Untersuchungsgegenstand darstellen (vgl. Freudenreich, 1986, S.1).

„Gruppendynamik untersucht die Art und Weise, wie sich Menschen in Gruppen verhalten, und versucht, die Umstände zu verstehen, die eine Gruppe produktiver machen.“ (Stanford, 1980, S.13)

Ehe das Thema Gruppendynamik tiefgreifender bearbeitet werden kann, muss zunächst der Begriff Gruppe bestimmt werden.

Konecny (2006, S.335) beschreibt die Gruppe als „ein hochorganisiertes Kollektiv, das sich meist aus einer kleinen Anzahl von Mitgliedern zusammensetzt, die untereinander in Beziehung stehen.“ Stahl (2012, S.29) fügt hinzu, dass Gruppen im Vergleich zu Ansammlungen zielgerichtete Interaktionen miteinander aufnehmen, sprich das Handeln und die dahinter stehenden Ziele werden aufeinander abgestimmt.

Aus der Definition von Konecny (2006) geht hervor, dass sich die Gruppendynamik im Grunde mit Kleingruppen beschäftigt, und es ist fraglich, ob eine Schulklasse mit etwa 25 Schüler/innen als Kleingruppe betrachtet werden kann. Bis zu welcher Anzahl an Personen man von Gruppe sprechen kann, ist jedoch nicht genau geklärt. Hierzu gibt es verschiedene Angaben: Nach Stahl (2012, S.29) handelt es sich um eine Gruppe, solange jedes Gruppenmitglied mit jedem in Kontakt treten kann, sobald das nicht mehr möglich ist, muss sich die Gruppe gliedern und wird zur Organisation. Stahl (2012, S.29) führt dabei an, dass 18 Personen die Obergrenze für eine Gruppe sind. Auch nach Auhagen und Bierhoff (2003, S.104) ist eine Gruppe durch „relative Kleinheit“ und den „unmittelbaren Kontakt“ zwischen den Gruppenmitgliedern charakterisiert. Was die „relative Kleinheit“ anbelangt, geben sie 3 bis ca.25 Personen als Richtwert an. Die Dyade, die Gesamtheit von zwei Personen, nehmen sie aus ihrer Definition von Gruppe aus, da in der Dyade hinsichtlich der möglichen Beziehungskonstellationen besondere Bedingungen herrschen.

Büttner (1995, S.81f.) nimmt eine Unterscheidung zwischen Groß- und Kleingruppen vor, wobei er die Schulklasse der Großgruppe zuordnet. Er beschreibt, dass die „Unfähigkeit des Einzelnen eine persönliche Beziehung zu allen anderen Gruppenmitgliedern herzustellen“ (Büttner, 1995, S.81) konstituierend für eine Großgruppe ist. Nach Büttner

(ebd.) agieren Großgruppen im Unterschied zur Kleingruppe „grober und gewalttätiger“, wodurch Widersprüche und Konflikte stärker akzentuiert sind. Großgruppen „neigen dazu, individuelle Differenzierungen zu verwischen und Individuen zu Protagonisten von Gruppenbestrebungen zu machen.“ (Shaked, 1990, S.255 zit. n. Büttner (1995, S.82)). Das deutet darauf hin, dass die Rollenstrukturen, auf die im Weiteren noch genauer eingegangen wird, in Großgruppen besonders deutlich zur Geltung kommen und dass diese besonders stark mit bestimmten Gruppenthemen in Verbindung stehen. Daraus kann man schließen, dass Kenntnisse über die Rollen innerhalb der Gruppe in Bezug auf Großgruppen besonders effektiv sind, um den Themen, an denen die Gruppe gerade arbeitet, folgen zu können. Die dynamischen Energien in Großgruppen sind deutlich stärker als in Kleingruppen. Daraus resultiert auch der verstärkte Druck auf den/die Leiter/in, der sogar zu Angst vor der Gruppe führen kann.

Obwohl die Klassenschülerzahl, die genannten Höchstwerte für den Begriff Gruppe überschreitet, können die Erkenntnisse, die in der gruppendynamischen Forschung gewonnen wurden, auch im Schulbereich konstruktiv eingesetzt werden. Denn in der von mir herangezogenen Literatur wird nirgendwo die Schulklasse als Organisation beschrieben, welche durch eine starre Struktur und große Mitgliederzahl gekennzeichnet wäre. Auch weist kein Autor darauf hin, dass eine Schulklasse nicht Gruppe als Gruppe zu betrachten wäre. Dennoch sollte man den Faktor der hohen Gruppenmitgliederanzahl in Schulklassen nicht aus den Augen verlieren (vgl. Schindler, 1992a).

Tielke (1998, S.14) beschreibt den besonderen Gruppencharakter der Schulklasse folgendermaßen: Bei einer Schulklasse handelt es sich um eine Gruppe von vielen, die in eine Organisation die Schule eingebunden ist. Es handelt sich dabei um eine meist große Gruppe, die eine ganz spezifische Struktur besitzt. Einerseits besteht eine gewisse Hierarchie in der Schulklasse, weil die Lehrperson, was die institutionellen Vorgaben anbelangt, in der Hierarchie über den Schüler/innen steht, aber was die Schüler/innen anbelangt, gibt es von Seiten der Organisation Schule keine Hierarchieunterschiede, weshalb sich die Schüler/innen ihre Position in der Schulklasse erkämpfen müssen, was natürlich mit Spannungen und Konflikten verbunden ist (vgl. ebd.). Außerdem ist die Mitgliedschaft in der Schulklasse „unfreiwillig“, weil in Österreich Schulpflicht besteht und die Jugendlichen bis zum vollendeten neunten Schuljahr eine Schule besuchen müssen.

Ziel erfolgreicher Gruppenarbeit in der Schule ist es aus der Schulklasse ein Team zu formen. Der Begriff „Team“ kommt eigentlich aus dem Managementbereich, aber moderne Literatur zur Gruppenarbeit in der Schule ist heutzutage ohne den Teambegriff gar nicht mehr vorstellbar. Auhagen und Bierhoff (2003, S.105) definieren das Team als eine besondere Form der Gruppe:

Bei einem Team handelt es sich um eine Gruppe, deren Mitglieder in einer funktionalen Arbeitsbeziehung stehen. Sie haben eine gemeinsame Aufgabe zu lösen, die meist, allerdings nicht immer, von außen vorgegeben ist. Im Sinne dieser Definition stehen Teams also nicht den Gruppen gegenüber, sondern bilden eine Teilmenge dieses Phänomenbereiches. (Auhagen & Bierhoff, 2003, S.105)

Dieser Definition von Team nach Auhagen und Bierhoff (2003) werde ich mich in dieser Arbeit nicht anschließen. Im schulischen Kontext beschreibt der von Auhagen und Bierhoff (2003) definierte Teambegriff eher die Arbeitsgruppe, in welcher das Leistungsverhalten im Vordergrund steht. Allerdings ist anzumerken, dass z.B. Heinz Klippert (2005) parallel zu Auhagen und Bierhoff (2003) den Teambegriff konstant im Zusammenhang mit Gruppenarbeit verwendet. Dennoch halte ich es für notwendig, in Bezug auf Schulklassen zwischen „Team“ im Sinne von funktionsfähigen Arbeitsgruppe(n) und „Team“ im Sinne einer funktionierenden Klassengemeinschaft zu differenzieren, da im einen Fall der Fokus auf dem komplexen Feld „Leistung“, im anderen Fall jedoch (deutlich stärker) auf dem Sektor „Sozialkompetenz“, also auf Aspekten wie gemeinsamer Verantwortung, gegenseitiger Unterstützung, Klassenklima und Identifikation liegt.

Um aus einer Schulklasse eine Klassengemeinschaft bzw. (eine) funktionierende Arbeitsgruppe(n) zu formen, ist es notwendig, sich unter verschiedenen Aspekten mit gruppenspezifischen Prozessen und deren Wirkungen auseinanderzusetzen. Hat man den Fokus auf Arbeitsgruppen, dann ist es wichtig, dass die Schüler/innen häufig die Gelegenheit bekommen, die verschiedenen Rollen innerhalb eines Teams in Einzelverantwortung zu erproben. In dieser Arbeit wird der Fokus jedoch auf das Team im Sinne der Klassengemeinschaft gelegt.

2.1 Gruppendynamik und ihre Bedeutung für die Schule

Dorothea Freudenreich (1986, S.2) beschreibt den Einfluss von gruppendynamischen Prozessen sehr treffend:

Gruppendynamische Prozesse zwischen den Teilnehmern bestimmen das Gruppenklima, das Vertrauen der Mitglieder in die Gruppe, Führungs- und Teilnehmerprobleme, das Ringen um Ansehen und Einfluss und Positionen, unabhängig davon, ob sie durchschaut und bearbeitet werden.

Schüler/innen befinden sich in einer von der Schule als Institution aus Gründen der Betriebsorganisation gebildeten formellen Gruppe, negativ formuliert in einer Zwangsgemeinschaft. Wie sich eine solche entwickelt, und zwar sowohl in Bezug auf Lernbereitschaft und Wissenserwerb als auch in sozialer Hinsicht, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den in der Gruppe ablaufenden Prozessen, denn der Großteil des Schullebens besteht für Schüler/innen aus dem Umgang mit Mitschüler/innen. Gewünscht sind natürlich die positiven Effekte, die z.B. als Motivationsgewinn, als gutes Klassenklima in Bezug auf Leistungsbereitschaft, aber auch auf sozialer Ebene wirken. Die unerwünschten möglichen negativen Effekte, wie ein von Konflikten oder Mobbing geprägtes Klassenklima, schaffen in Schulklassen unweigerlich Handlungsbedarf seitens der Lehrer/innen.

2.1.1 Der Wirkungsbereich der Gruppendynamik

Das Zitat von Dorothea Freudenreich zeigt die Einflussbereiche der Gruppendynamik auf, die sich in jeder Gruppe in der einen oder anderen Form offenbaren. Daraus lässt sich schließen, dass Lehrpersonen die Dynamik in Gruppen mit Hilfe von gruppenspezifischem Wissen sinnvoll lenken und dadurch z.B. Disziplinproblemen präventiv entgegenwirken könnten oder - noch grundlegender - ein vertrauensvolles, akzeptierendes Gruppenklima, in dem sich alle Beteiligten auch wohlfühlen und befreit und lustvoller miteinander agieren, schaffen können (vgl. Sandner, 2013, S.11).

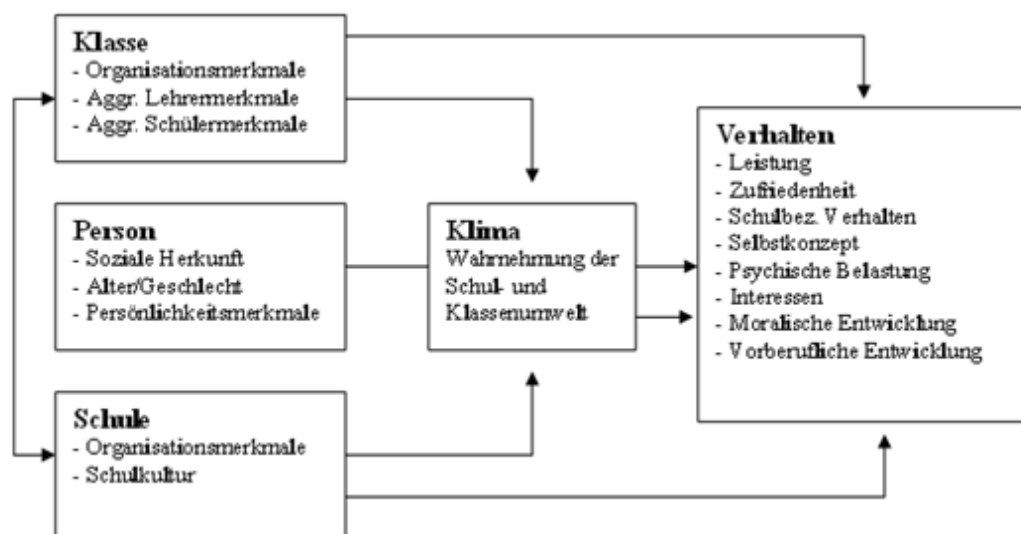


Abb.2: Faktoren, die das Gruppenklima bedingen mod. n. Eder (1996, S.100).

Um die positiven Effekte des gruppenspezifischen Prozesses zu nutzen und die Gefahr der „Heimat- und Beziehungslosigkeit“ (Muck & Muck, 1980, S.150) der Schüler/innen zu verringern, sollten Schulklassen also eine relativ stabile organisatorische Einheit darstellen (vgl. ebd.). Häufige Neukonstituierungen des Klassenverbandes sind aus gruppenspezifischer Sicht der Gruppenentwicklung abträglich, da dadurch die Phasen der Gruppenbildung stets aufs Neue durchlaufen werden müssen. Innerhalb des Klassenverbandes ist es Aufgabe der Lehrperson ein sicheres Ordnungsgefüge zu gewährleisten, d.h. den Orientierungsrahmen z.B. in Bezug auf Verantwortlichkeiten zu liefern und verbindlich zu erhalten (vgl. Wellendorf, 1995, S.254 zit. n. Rauh, 2010, S.217).

Außerdem beeinflusst die Lehrperson durch ihr Verhalten nicht nur die Gruppendynamik, sondern auch die Verhaltensformen der Schüler/innen. Das Auftreten und Verhalten der Lehrkraft bietet ein Modell an für das Verhalten, das sie bei den Jugendlichen hervorbringen möchte (vgl. McLeish et al., 1975, S.130).

Allerdings ist die Vorbildwirkung von Lehrer/innen begrenzt. Dynamiken in der Gruppe können solche Dimensionen annehmen, dass die Lehrperson zuweilen kaum noch zur Klasse durchdringen kann. Somit können zuweilen sogar harte pädagogische Eingriffe in die Gruppendynamik der Klasse erforderlich werden, wie z.B. die Versetzung einzelner Schüler/innen in andere Klassen, um überhaupt wieder konstruktiv mit der Klasse arbeiten zu können. Eine Versetzung eines Schülers/ einer Schülerin darf aber nicht als harmlos betrachtet werden, da dadurch ein massiver Eingriff in die Dynamik der Gruppe vorgenommen wird (vgl. Rauh, 2010, S.166). Dennoch sind zuweilen solche Vorgehensweisen notwendig, wenn sich die Strukturen so verhärtet haben, dass die Lehrkraft durch verbale Interventionen überhaupt nicht mehr zu den Schüler/innen durchdringen kann. Allerdings ist das Problem häufig nicht dadurch gelöst, dass man einen Schüler/ eine Schülerin in eine andere Klasse versetzt. Darauf wird jedoch in Kapitel 5.7 „Rangdynamik und Mobbing“ noch genauer eingegangen.

Gruppendynamische Kenntnisse sind also notwendig, um Schwierigkeiten innerhalb des Klassenverbandes frühzeitig erkennen und die Möglichkeit wahren zu können, ihnen vor ihrer vollen und unter Umständen destruktiven Entfaltung entgegenzuwirken. Falls sich dennoch Probleme manifestieren, erlaubt es die Kompetenz bezüglich gruppenspezifischer Prozesse dem Lehrer/ der Lehrerin eine sinnvolle Bearbeitung derselben durch die Gruppe entsprechend anzuleiten.

„Der Erfolg jeder Zusammenarbeit wird von dem Zusammenspiel sach-logischer und psycho-logischer (psychosozialer) Faktoren bestimmt.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.141) Zu den sachlogischen Faktoren gehören die offiziellen Ziele, Methoden, Vorgehensweisen, usw., die der Bearbeitung der Aufgabe dienen und sich im sichtbaren Bereich befinden. Im Hintergrund spielen eine Reihe nicht messbarer Faktoren, wie eigene Wertvorstellungen, Prägungen, Bedürfnisse und Sehnsüchte eine entscheidende Rolle, welche sich auf psychosozialer Ebene manifestieren (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.141). Hier zeichnet sich die Komplexität der Prozesse innerhalb der Schüler/innengruppe eines Klassenverbandes ab, in die zusätzlich noch die Eltern mit ihrem Verhalten und ihren Einstellungen zu den Vorgängen innerhalb der Klasse hineinwirken.

„Eine gesunde psychosoziale Ebene der Gruppe, auf der der Einzelne auch auf seine „Kosten“ kommt, ist eine wichtige Voraussetzung für die Leistungsfähigkeit der Gruppe.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.142) Nicht nur das Leistungsverhalten, sondern auch das Lernverhalten und die Sozialkompetenz der Schüler/innen werden massiv von der psychosozialen Ebene beeinflusst. Das hat mehrere Gründe. Einerseits sind die Energiequellen und Antriebskräfte, welche die Arbeit auf der Sachebene fördern, in der psychosozialen Ebene verankert. Andererseits ist die Formulierung des Sachproblems und in weiterer Folge seine dauerhafte Lösung erst möglich, wenn eine entsprechende Vertrauensbasis vorhanden ist. Denn oft muss die Benennung der Probleme durch Personen erfolgen, die sich bedroht fühlen, weshalb Sicherheit auf der Beziehungsebene eine unabdingbare Voraussetzung für konstruktive Sacharbeit ist (vgl. ebd. S.142f.).

Die verschiedenen Ebenen des gruppodynamischen Raumes werden in Kapitel 3.1 „Der gruppodynamische Raum“ noch genauer beschrieben.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass sich Lehrkräfte der Dynamik der Gruppe sowieso nicht entziehen können. Auch wenn sie sich nicht mit den Gruppenprozessen auseinandersetzen und diese beeinflussen wollen, herrscht in der Gruppe eine Dynamik, welche sich positiv oder negativ auf die Leistung, den Zusammenhalt und die Befindlichkeit der Mitglieder auswirkt (vgl. Gudjons, 1997, S.160).



2.1.2 Gruppenarbeit und deren Bedeutung für unsere moderne Gesellschaft

Soziale Fähigkeiten wie die Teamfähigkeit spielen in unserer modernen Gesellschaft eine große Rolle. In deutschen Unternehmen steht das schulische Bildungsziel „Teamfähigkeit und kooperative Kompetenz“ sogar an zweiter Stelle (vgl. Klippert, 2010, S.126f.). Übungen zur Gruppenarbeit und die damit verbundenen Anforderungen dienen der Ausbildung entsprechender Qualifikationen, die gerade in der heutigen Arbeits- und Berufswelt von zentraler Bedeutung sind, und gehören mittlerweile in der Institution Schule zum Trend der Zeit (vgl. ebd.). Lehrer/innen haben inzwischen die Vorteile der Gruppenarbeit für die schulische Arbeit erkannt und wollen durch die aktive und interaktive Auseinandersetzung der Schüler/innen mit Lerninhalten das Lernen beflügeln. Klippert (2010, S.127) erklärt, dass die Aspektvielfalt durch die unterschiedlichen Ideen und Beiträge der Schüler/innen größer wird und dass die Aneignungsprozesse und das Begreifen dadurch intensiviert werden.

Lernschwächere Kinder werden durch die Erklärungen der anderen hochgradig gestützt und die lernstärkeren Kinder lernen durch die eigenen Erklärungen sehr viel mehr, als wenn sie nur mit Kindern zusammenarbeiten würden, die in diesem Fach ähnlich stark sind.“ (Klippert, 2010, S.127).

Darüber hinaus haben die Schüler/innen durch Gruppenarbeit die Möglichkeit, ihr Lernen selber in die Hand zu nehmen. Individuelle Arbeitsabläufe und Arbeitstempi können innerhalb des Unterrichtsgeschehens in Einklang gebracht werden, wodurch nicht nur unterschiedliche Schülertalente besser integriert werden können. Durch die sozialen Anforderungen der Gruppenarbeit werden jene Qualifikationen erworben, die in der heutigen Arbeits- und Berufswelt von ganz zentraler Bedeutung sind. Gruppenarbeit gewährleistet außerdem durch die Zusammenarbeit mit gleichgestellten Mitschüler/innen eine relativ angstfreie Lernatmosphäre, in der es den Schüler/innen leichter gemacht wird, bestehende Probleme und Verständnisschwierigkeiten offen anzusprechen. Die Aktivität der Schüler/innen ist daher wesentlich ausgeprägter. Es können bei der Erfüllung einer Aufgabe Lernumwege und Seitenpfade eingeschlagen werden, der Lösungsweg bleibt zum Großteil den Schüler/innen überlassen und dadurch wird vermehrt Selbständigkeit und Selbstverantwortung gefordert (vgl. Klippert, 2010, S.126ff.). Die Umsetzung von gruppendynamischem Unterricht wird jedoch dadurch erschwert, dass in der Schule und auch in unserer Gesellschaft Konkurrenz- und Leistungsdruck vorherrschen, wohingegen

bei Gruppenarbeiten Kooperation und Beziehungsaufnahme im Vordergrund stehen sollte. Die Sinnhaftigkeit des Bildens von Synergien, die die Ressourcen der einzelnen Teammitglieder zusammenführen, ist inzwischen zwar bekannt, aber in unserer westlichen Leistungsgesellschaft steht immer noch Konkurrenzdenken im Vordergrund (vgl. Ulich, 1983, S.68). Klippert (2010, S.135) fordert daher, dass Gruppenarbeiten regelmäßig durchgeführt wird, weil ansonsten die dabei gewonnenen Einsichten und Regelwerke schnell wieder vergessen werden und die verinnerlichten Konkurrenz- und Leistungsstrukturen das Geschehen wieder dominieren.

Allerdings entstehen erfolgreiche Klassengruppen, auch wenn man häufig Gruppenarbeiten durchführt, nicht von allein, sondern müssen mit großer Sorgfalt entwickelt werden, wobei die Lehrkraft viel Geschick und Geduld beweisen und die Probleme verstehen muss, mit denen die Gruppenmitglieder konfrontiert werden. Die Lehrperson muss die Schüler/innen auf dem Prozess begleiten, in dem sich diese neuen Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln und in dem Schüler/innen lernen, wie sie mit neuen Problemen letztendlich umgehen müssen (vgl. Stanford, 1980, S.13f.).

Erfolgreiche Klassengruppen haben nach Stanford (1980, S.13) folgende Merkmale gemeinsam:

- Die Gruppenmitglieder verstehen und akzeptieren sich gegenseitig.
- Die Kommunikation ist offen.
- Die Mitglieder fühlen sich für ihr Lernen und Verhalten verantwortlich.
- Die Mitglieder kooperieren miteinander.
- Müssen Entscheidungen getroffen werden, gibt es festgelegte Verfahrensregeln.
- Die Mitglieder sind fähig, sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen und ihre Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen.

2.2 Die Schule als Institution

„Als offizielle Bildungseinrichtung ist die Schule der Ort institutionell geregelter und kontrollierter Wechselwirkungsverhältnisse von Lehrenden und Lernenden mit dem Zweck der Bildung und Ausbildung der Schüler durch Unterricht und Erziehung.“ (Köck, 2005, S.19) Auch Schindler (1992a) versteht unter Institution ein gruppenähnliches Gebilde, welches sich durch eine fixierte hierarchische Rangordnung auszeichnet. Im Gegensatz zur Gruppe ist die Dynamik in der Institution eingefroren. Die Merkmale der Institution sind auf äußere Kennzeichen und Regeln festgelegt, wodurch die Überschaubarkeit unabhängig von der Zahl der Mitglieder erhalten bleibt. Schule weist auf der Makro- und Mesoebene, d.h. auf der gesamtgesellschaftlichen wie auch auf der organisatorischen Ebene der

Einzelschule, die Merkmale einer Institution auf, auf der Mikroebene, der Ebene der Schulklasse, überlagern sich aber die Strukturen von Institution und Gruppe.

2.2.1 Die Funktion von Schule

Schule wird in unserer Gesellschaft häufig als Instanz der Wissensvermittlung betrachtet, doch Bildung beinhaltet viele darüber hinausgehende Funktionen.

Köck (2005, S.20ff.) hebt neun Aufgaben der Schule hervor: die Sozialisationsfunktion, die Hilfestellung bei der Persönlichkeitsentwicklung, die Qualifikationsfunktion, die Ausbildung von Menschlichkeit, die Integrationsfunktion, die Kompensationsfunktion, die Selektions- und Allokationsfunktion, die Funktion als Verwaltungs- und Wirtschaftsinstanz und die Selbstgestaltungsfunktion.

Wenn man die hier angeführten Funktionen von Schule betrachtet, kann man unschwer erkennen, dass Schule einiges mehr als reine Wissensvermittlung leistet und daher wird man als Lehrperson der Funktion von Schule auch nur zu einem kleinen Teil gerecht, wenn man sich nur auf diese Aufgabe konzentriert. Funktionen wie die Sozialisation, Personalisation, Ausbildung zur Menschlichkeit und Integration können nur mittels sozialer Interaktion in der Gruppe erreicht werden. Gruppendynamisches Wissen und Kompetenzen der Lehrer/innen sind daher Voraussetzungen, um den nötigen Beitrag in diesen Bereichen erfolgreich leisten zu können.

Bohnsack (1996, S.63) sieht den Schwerpunkt der schulischen Bildung darin, den Einzelnen in die Gesellschaft und Kultur einzuführen. Die Beziehungsfähigkeit der Schüler/innen soll über Verwandtschafts- und Sympathiebeziehungen hinaus entwickelt werden.

Sozialisation bezeichnet einen lebenslangen Prozess, in dessen Verlauf ein Mensch im Wechselwirkungsverhältnis mit seinem gesellschaftlichen Umfeld über Lernvorgänge in das umgebende Gesellschaftssystem mit seinen Werten und Verhaltenserwartungen hineinwächst. (Köck, 2005, S.21)

Durch die Sozialisation soll sichergestellt werden, dass allgemeinverbindliche Werte und bewährte Verhaltensnormen bestehen bleiben und Kinder und Jugendliche funktionstüchtig in die Gesellschaft eingegliedert werden, wodurch Schule das Bindeglied zwischen Familie als Subsystem und der Gesellschaft als Gesamtsystem darstellt (vgl. Köck, 2005, S.21).

„Die Personalisation beschreibt jene Lernprozesse, durch welche ein Mensch seine besonderen Anlagen und Fähigkeiten, seine unverwechselbare Einmaligkeit und je eigene Weltansicht entwickeln kann.“ (Köck, 2005, S.21) Der Selbstentfaltung der Schüler/innen

wird in der Institution Schule heute bereits Aufmerksamkeit geschenkt, während man früher davon ausging, dass sich die Persönlichkeit von selbst entwickelt. Nach Köck (2005, S.21) erweist sich Selbstentfaltung als Motor in der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung. Personalisation zielt daher darauf ab, eine stabile Ich-Stärke zu entwickeln, die Neugierhaltung des jungen Menschen, Freude am Erfahren von Welt und am Lernen zu stärken, kritisches Offensein gegenüber allem Begegnenden zu fördern und die Bereitschaft zu konstruktiven Veränderungen zu forcieren sowie Rücksichtnahme auf Benachteiligte fix zu verankern.

Unter Humanfunktion versteht man in diesem Zusammenhang, dass Schule den Schüler/innen Raum für die Entwicklung der dem Menschen wesentlichen eigenen Lebensvollzüge gibt und gleichzeitig ein Übungsfeld darstellt, für den menschlichen Umgang miteinander (vgl. Köck, 2005, S.23).

Integration meint das „(Wieder-)Herstellen eines Ganzen, einer Einheit, Eingliederung in ein übergeordnetes Ganzes.“ (Köck, 2005, S.24) Besondere Aufmerksamkeit soll dabei Gesellschaftsmitgliedern (Hochbegabten, bildungsmäßig Benachteiligten, Personen mit Behinderung, usw.) zuteil werden, deren Integration entweder aus eigenem Antrieb oder durch Reaktionen des Umfeldes von besonderen Schwierigkeiten begleitet ist.

2.2.2 Die Schulklasse als Gruppe

Innerhalb der Schulklasse werden in unmittelbarer Auseinandersetzung mit den Klassenkolleg/innen die Bedürfnisse nach sozialem Anschluss und Kontakt erprobt. Schüler/innen fügen sich mehr oder weniger gut in die Gemeinschaft der Klasse ein und erleben Entwicklungsprozesse, die ihr soziales Verständnis und Handeln prägen. Das Selbstwertgefühl der Schüler/innen wird von der sozialen Stellung in der Gruppe und der Leistungsfähigkeit, die durch den Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern festgelegt wird, entscheidend beeinflusst.

2.2.2.1 Der Mensch als soziales Wesen

Der Mensch gilt daher als ein soziales Wesen, das sich Normen, Werten und Erwartungen beugen muss und erst durch Interaktionen in Gruppen zu einem Wesen wird, welches zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt wird. Dahrendorf (2006, S.19) bezeichnet ihn als „homo sociologicus“.

Konecny (2006, S.335) definiert Gruppe als „hochorganisiertes Kollektiv, das sich meist aus einer kleinen Anzahl von Mitgliedern zusammensetzt, die untereinander in Beziehung stehen“ und zeigt, dass alle Gruppenmitglieder miteinander verbunden sind. Zwischen den verschiedenen Personen einer Gruppe besteht also eine wechselseitige Abhängigkeit. Bedeutung derselben wird deutlich, wenn man sich näher mit den rangdynamischen Prozessen in der Gruppe beschäftigt, was im Rahmen dieser Arbeit geschehen soll. Aufgrund der wechselseitigen Abhängigkeit hat nämlich, jede Veränderung eines Teils der Gruppe Auswirkungen auf die anderen Teile der Gruppe. Die Lehrkraft ist dabei auch Bestandteil der Gruppe und an der Gestaltung der emotional- sozialen Prozesse beteiligt. Für eine Analyse der Gruppenprozesse durch die Lehrperson bedeutet das, dass sie sich als direkt an der Interaktions- und Beziehungsdynamik beteiligte Person verstehen muss (vgl. Hofstätter, 1972, S.16). Ihr Verhalten hat direkten Einfluss auf die Dynamik in der Gruppe und jede Veränderung in ihrem Verhalten wird weitere Veränderungen innerhalb der Gruppe bewirken.

In einer Klassengemeinschaft sind Schüler/innen gezwungen, viel Zeit mit den Mitschüler/innen zu verbringen. Der Kommunikationspsychologe Paul Watzlawick prägte den Ausspruch: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 1969, S.50), das heißt, selbst wenn wir scheinbar nichts tun, befinden wir uns in Interaktion mit den anderen.

Neuberger (2002, S.313) beschreibt den „homo sociologicus“ als fremdbestimmte, konforme, unselbständige Marionette. Selbst wenn diese Position manchen als zu extrem erscheinen wird, verdeutlicht sie doch die Abhängigkeit von den anderen. Wir können uns als gemeinschaftliches Wesen den Erwartungen der jeweiligen Bezugsgruppen nicht entziehen, schon gar nicht im Jugendalter, wo Sozialverhalten gerade auch innerhalb der Peergroup erprobt und das eigene Selbstkonzept entwickelt wird. Menschen nutzen zur Bestimmung des Selbstkonzepts Informationen, die aus der Erlebensumwelt stammen (vgl. Hencke, o.A., S.1).

Die „soziale Identität“ wird geprägt über die Mitgliedschaft in bestimmten sozialen Gruppen und ist eng mit der Übernahme bestimmter Rollen innerhalb der Gruppe verbunden.“ (vgl. Hencke, o.A, S.2) Das soziale Selbst bezieht sich auf die Wertschätzung und den Erfolg in der Gruppe. Aus diesen Fakten lässt sich ohne Zweifel die Notwendigkeit einer eindringlichen Beschäftigung mit gruppenspezifischen Prozessen seitens der Lehrer/innen ableiten. Denn die Phase der Selbstkonzeptbildung ist in der Pubertät eine besonders heikle Phase, die mit großen Verunsicherungen in Bezug auf

Selbstwert und Selbstvertrauen auch aufgrund der vehementen körperlichen Veränderungen einhergeht.

In dieser Phase benötigen Schüler/innen Zuwendung und im Umgang mit anderen mitunter auch Unterstützung und Anleitung oder u.U. sogar Schutz durch ein rigores Eingreifen einer Autoritätsperson.

Diese Erkenntnis sollte Lehrkräfte davor bewahren, die als klein eingestuften Probleme in der Gruppe zu unterschätzen. Oft entstehen schwer kontrollierbare Dynamiken aus scheinbar unbedeutenden Konflikten.

2.2.2.2 Informelle und formelle Gruppen

Eine Anzahl von Menschen bilden dann eine Gruppe, wenn sie gemeinsam geteilte Anliegen und Ziele haben sowie die Einsicht, diese gemeinsam besser erreichen zu können als alleine. Eine Gruppe entsteht im engeren Sinne nur, wenn die einzelnen Mitglieder sich in gewissem Umfang gegenseitig benötigen und benötigen wollen, um ihre Ziele zu erreichen. Eine Ansammlung von Menschen ohne gemeinsames Thema wird keine Gruppe werden. (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.138)

Jede Gruppe ist aus Sicht ihrer Mitglieder ein Ort, an dem persönliche Ziele verfolgt werden. Um persönlicher Ziele willen schließen wir uns Gruppen an. (Stahl, 2012, S.28)

Langmaack und Braune-Krickau (2000) und Stahl (2012) heben hier hervor, dass der Mensch normalerweise Ziele verfolgt, wenn er sich einer Gruppe anschließt. Anders ist das jedoch bei Gruppen, welche institutionellen Vorgaben unterliegen, wie es in Schulen der Fall ist. Hier sind organisatorische Gründe für die Klassen-, d.h. Gruppenbildung entscheidend. Die Gruppen entstehen nicht aufgrund gemeinsamer Interessen und Sympathien. Die Ziele werden von außen vorgegeben. Dadurch entsteht eine andere Dynamik in der Gruppe. Häufig passieren in solchen Gruppen unvorhergesehene Dinge, welche z.B. zur Verängstigung und Einschüchterung der Gruppenmitglieder führen: Personen behalten Informationen, welche die anderen benötigen für sich und/oder sie begeben sich aus der Angst, Schwäche zu zeigen oder sich lächerlich zu machen, in eine beobachtende Position. Dadurch kann der Gruppenprozess ins Stocken geraten und die Gruppe tritt am Stand (vgl. Büttner, 1995, S.25ff.). Generell ist das Angstniveau in Schulklassen größer als beispielsweise in gruppendynamischen Trainingsgruppen, weil Schüler/innen für einen längeren Zeitraum eine Klassengemeinschaft bilden. Durch diese stärkere Bindung an die Klasse besteht eine verstärkte Abhängigkeit von der Gruppe. Natürlich gibt es auch Möglichkeiten, die Klasse zu verlassen, aber sowohl ein Klassen-

als auch ein Schulwechsel ist mit vielen Unannehmlichkeiten verbunden und daher wird ein solcher von Schüler/innen nur in höchster Not angestrebt (vgl. Schindler, 1969b, S.33).

Daher ist es eine wichtige Aufgabe des Klassenvorstandes/ der Klassenvorständin und der jeweiligen Klassenlehrer/innen in einer Gruppe von vornherein für klare Spielregeln zu sorgen, die den Schüler/innen das nötige Maß an Sicherheit verschaffen (vgl. Büttner, 1995, S.25ff.). So kann das Angstniveau der Schüler/innen gering gehalten werden und durch die Interaktion der Jugendlichen untereinander kann der Gruppenprozess beginnen.

Nun kommt zum Tragen, dass auch Personen in institutionell geregelten Gruppen Ziele haben, die sie durch die Gruppe befriedigen wollen. Die Gesamtheit der individuellen Ziele, die ein Einzelner in einer Gruppe im Auge hat, wird als persönlicher Zielpool bezeichnet. Je mehr persönliche Ziele sich im Laufe der Zeit umfassend verwirklichen lassen, desto mehr wächst die Zufriedenheit mit der Gruppe und die Bindung an sie. Umgekehrt verlieren wir die Lust an einer Gruppe, wenn entscheidende Ziele nicht oder nur unzureichend verwirklicht werden können. Für die Lehrpersonen ist es eine schwierige Situation, mit einer solchen Fülle an verschiedenen persönlichen Zielpools konfrontiert zu werden. Um die Zufriedenheit der einzelnen Mitglieder in der Gruppe zu gewährleisten, müsste stets der Gruppenzielpool beachtet werden, in dem alle persönlichen Zielpools vereinigt sind. Erschwerend kommt hinzu, dass nur die offiziellen Ziele leicht berücksichtigt werden können, da über diese problemlos gesprochen werden kann. Die zwischenmenschlichen Ziele, welche entscheidenden Einfluss auf das Geschehen in der Gruppe und damit auf die Zufriedenheit des Einzelnen haben, können meist nicht offen thematisiert werden (vgl. Stahl, 2012, S.29f.). Der Lehrer/ Die Lehrerin muss die Ziele des übergeordneten Systems (des Schulsystems) und den Gruppenzielpool der Klasse aufeinander abstimmen, woraus sich Probleme entwickeln können, wenn eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Schulsystems und den Bedürfnissen der Schüler/innen besteht. Mit diesem Spagat muss jede Lehrperson in unserem Schulsystem fertig werden (vgl. Ulich, 1973, S.85).

2.3 Der Gruppenprozess

Jede Gruppe ist unterschiedlich, es gibt jedoch dynamische Gesetzmäßigkeiten, die sich im Prinzip unabhängig vom Thema und auch unabhängig von den Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen einstellen (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.145).

Verschiedene Modelle beschreiben diese Entwicklung von Gruppen. Das berühmteste dieser Gruppenentwicklungsmodelle, das Tuckman-Modell, soll hier vorgestellt werden: Tuckman entwickelte sein Modell anhand von Beobachtungen und Untersuchungen unterschiedlicher Arten von Gruppen und daher gilt dieses Modell auch als allgemeines Modell für den Entwicklungsprozess von Gruppen. Es bietet einen Überblick über den „ewigen Kreislauf“ der Strukturentwicklung, die von jeder Gruppe durchlaufen werden muss (vgl. Majce-Egger, 1999, S.106).

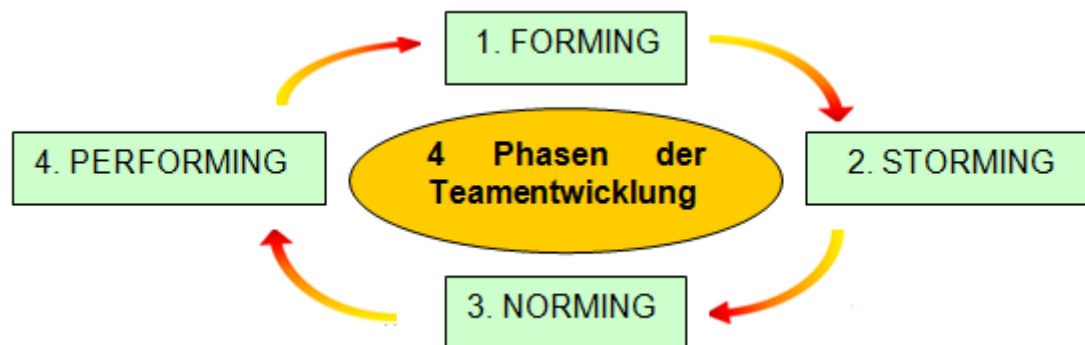


Abb.4: Das Tuckman-Modell.

Die erste Phase ist das sogenannte Forming. Darunter versteht man das Kennenlernen der einzelnen Individuen (vgl. Gollwitzer, 2006, S.197). Die Gruppe schafft in dieser Phase die Voraussetzungen für die Gruppenevolution, sie schließt sich im Inneren zusammen und grenzt sich nach außen ab (vgl. Stahl, 2012, S.70).

Dann kommt es zum Storming, hierbei steht das Aushandeln von Zielen, Rollen, Normen im Vordergrund. Die Gruppenmitglieder offenbaren ihre persönlichen Ziele in dieser Phase und wenden sich dann den vorhandenen Unterschieden zu, wodurch sich das Spannungspotential der Gruppe entfaltet. Daher wird diese Phase häufig auch als Streitphase bezeichnet (vgl. Stahl, 2012, S.70).

In der dritten Phase, dem sogenannten Norming, kommt es auf der Basis der ausgetragenen Zielkonflikte zur Ausbildung einer gemeinsamen Identität (vgl. Gollwitzer, 2006, S.197). Der gemeinsame Gruppenvertrag wird ausgehandelt, Regeln der Gruppe werden formuliert und für alle verbindlichen Ziele ausgewählt (vgl. Stahl, 2012, S.71).

Beim Performing werden die Normen, Ziele und Rollen gefestigt und angepasst, und es wird produktiv gearbeitet. Zum Abschluss, beim Adjourning, löst sich die Gruppe wieder auf. (vgl. Gollwitzer, 2006, S.197)

Das Tuckman-Modell wurde von einigen Autoren, wie Fatzer und Jansen (1980) oder Stahl (2012) um Phasen erweitert, um dadurch ein noch besseres Abbild des tatsächlichen Gruppenprozesses zu liefern.

Stahl (2012, S.71f.) fügt die Phase des Re-Forming hinzu. Er erklärt, dass jede Gruppe das Performing früher oder später verlässt, spätestens wenn ein Arbeitsabschnitt abgeschlossen ist. Dann verfällt die Gruppe in die Phase des Re-Forming, die der Phase des Forming sehr ähnlich ist. Wieder herrscht Unsicherheit und es wird hinterfragt, ob die alten Regeln und Normen noch Gültigkeit haben. Daher kann man diese Phase auch als Zeit des Bilanzierens oder Sich-Besinnens betiteln. An die Re-Formingphase schließen neuerlich Storming, Norming und Performingphasen an.

Nach Stahl (2012, S.72) handelt es sich bei diesem Modell nicht um ein lineares, sondern um ein zirkuläres Entwicklungsmodell. Dieses ewige „Rad der Wiedergeburt“ (Stahl, 2012, S.72) sorgt, solange es sich dreht, dafür, dass die Gruppe auf der Höhe der Zeit ist, ihren Vertrag fortlaufend aktualisiert und sich dadurch den sich ständig verändernden Umweltbedingungen optimal anpasst. Wenn die Gruppe dieses Rad anhält, dann gefährdet sie ihre Anpassungsfähigkeit und damit auch ihre Arbeitsfähigkeit (vgl.ebd, S.72f.).

Für die Lehrpersonen macht es Sinn, das Tuckman-Modell zu kennen, weil sie den Gruppenprozess besser verstehen können, wenn sie wissen, in welcher Phase sich die Gruppe befindet, und die Art der Intervention auf die jeweilige Gruppenphase abstimmen können:

Eine Gruppe beginnt nie als Gruppe- (...) - sondern entwickelt sich über den mehr oder minder langen Weg von einer Anzahl einzelner Personen, den einzelnen ICHs, über erste Kontaktaufnahme zu anderen, über kleinere und wechselnde Beziehungsnetze schließlich zu einem „WIR“, zu einem Gefüge, dem sich die Teilnehmer auch emotional zugehörig fühlen. (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.139)

Für die Lehrperson heißt das, dass sie die Aufgabe übernehmen muss, den Schüler/innen einen Raum bereitzustellen, in dem Kontaktaufnahme in einem Ausmaß ermöglicht wird, dass es zur Ausbildung des „Wir-Gefühls“ kommt. Denn wenn ein entsprechender Raum für gegenseitige Interaktion vorhanden ist, dann entwickelt sich die Ordnung im komplexen System Gruppe weitgehend von selbst (vgl. Stahl, 2012, S.38f.).

Zu beachten ist jedoch, dass überall dort, wo sich Personen miteinander auseinandersetzen, auch häufig Konflikte auftreten. Bei der notwendigen Klärung des Machtproblems in der Gruppe, welches vor allem in Kapitel 5.1 „Exkurs: Macht in Gruppen“ beschrieben wird, entstehen große Konfliktpotentiale. Daraus resultierende Konflikte können die Gruppe beim Verfolgen ihrer Ziele stark beeinträchtigen oder sogar dazu führen, dass die

Gruppenstruktur so verändert wird, dass die Gruppe zerfällt. Das ist vor allem bei institutionalisierten Gruppen wie einer Schulklasse, die gezwungenermaßen vorgegebene Ziele bearbeiten muss, ein großes Problem. Die Lehrperson hat den Auftrag den Schüler/innen fachliche Inhalte zu vermitteln. Wenn der Gruppenprozess jedoch durch Konflikte unterbrochen wird, kann eine sinnvolle Auseinandersetzung mit den Lernzielen verhindert werden. Zeitweise kann es daher nötig werden, dass die Lehrperson in die Klassenordnung eingreift, wenn diese das Erreichen der angestrebten Unterrichtsziele erschwert oder verhindert bzw. negativen Einfluss auf die Entwicklung gewisser Gruppenmitglieder hat. Das sollte den Lehrer/innen den Stellenwert von sinnvoller und rechtzeitiger Konfliktbearbeitung im Gruppenprozess hinreichend verdeutlichen. Wie die Lehrperson Einfluss auf die Gruppenordnung nehmen kann, wird im Laufe der Arbeit noch ausführlich behandelt. (Siehe hierzu Kapitel 5 „Gruppendynamische Modelle und deren Anwendung im schulischen Kontext“)

Sinnvolle Gespräche über gemeinsame Ziele sind möglich, sobald die Schüler/innen als Klassenverband ein „Wir-Gefühl“ entwickeln (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.139).

„Erst aus dem „Wir“-Gefühl heraus wird es für die Teilnehmer möglich, die Anliegen der anderen nicht nur zu hören, sondern auch auf sie einzugehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen und zu akzeptieren.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.139) Daher wird dieses Gefühl in der Regel von Gruppen angestrebt. Das Zusammengehörigkeitsgefühl ist ein Zeichen dafür, dass eine Gruppe gemeinsame Normen entwickelt hat, die die Kommunikation in der Gruppe vereinfachen und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, (vgl. Marmet, 1999, S.27). Darauf wird unter Punkt 2.4.1 „Exkurs Gruppennormen“ noch genauer eingegangen.

Auf dieser Grundlage kann dann produktiv gearbeitet werden, wobei sich die einzelnen Gruppenmitglieder einbringen und engagieren. Nun werden Regeln bestimmt, die während der Zusammenarbeit so lange modifiziert werden, bis sie sich bewähren.

2.4 Die Struktur von Gruppen

In zahlreichen Experimenten und Beobachtungen ist immer nachgewiesen worden, daß [sic] wesentliche Elemente eines Gruppenprozesses aus einer über die Zeit der Existenz einer Gruppe zunehmenden Vereinheitlichung von Ansichten, Gefühlen und Verhaltensweisen sowie der Herausbildung sozialer Normen bestehen. Gruppenmitglieder übernehmen nach und nach Rollen, die für das Leben der Gruppe, für ihr Ziel von Bedeutung sind. Und schließlich kommt es in fast allen Gruppen zu immer deutlicheren Auseinandersetzungen über die Macht. Sei es, daß ein Gegenpol zur Leitung gebildet wird oder werden muß, sei es, daß sie eine Hierarchie entwickelt, in der sie die Abstände der einzelnen Teilnehmer zueinander definiert. (Büttner, 1995, S.77)

Im Laufe des Gruppenprozesses bildet sich, wie aus Büttners Zitat gut zu entnehmen ist, eine spezifische Gruppenstruktur heraus.

Damit unsere Gesellschaft funktionieren kann, muss die Ordnung und Sicherheit im sozialen Zusammenleben gesichert sein. Rollen- und Machtverteilung sorgen für die nötige Ordnung, wenngleich diese Ungleichheiten verursacht. Aber diese Ordnung ermöglicht den Menschen Orientierung im sozialen Feld, das Erstellen einer Kommunikationsstruktur und Verhaltensstruktur, welche an die Macht- und Rollenverteilung angelehnt ist und sie spendet Sicherheit, weil dadurch Bezugspunkte entstehen. Für die Sicherheit in der Gesellschaft sorgen Normen, Werte und Regeln, die von ihr aufgestellt werden und sie ist es auch, die sich um die Einhaltung und Sanktionierung von Verstößen dieser kümmert.

Genau wie die Gesellschaft muss auch jede andere Gruppe Normen und Spielregeln für die Zusammenarbeit und das Zusammenleben finden (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.144). Daher bezeichnet man Gruppen auch als selbstorganisierte Systeme (vgl. Stahl, 2012, S.38f.). Jeder soziale Kontakt wird durch Regeln, Werte und Normen bestimmt, ohne Ordnung gäbe es Chaos und Unsicherheit, die letztendlich den Bestand der Gemeinschaft gefährden würden.

Normen und Gruppenregeln, aber auch Rollenerwartungen bestimmen das Verhalten von Gruppenmitgliedern. In den Rollen, Statusbeziehungen und Kommunikationsnetzwerken spiegeln sich Gruppenstrukturen wieder (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.294f.).

In der Schulklasse ist die Lehrperson der/die wichtigste Repräsentant/in der Ordnung, die das gemeinsame Leben bestimmt. Sie hat entscheidenden Einfluss auf die Normen und Werte einer Gruppe und muss den Schüler/innen die Bedeutung von Normen und Werten und das Einhalten der daraus resultierenden Verhaltenserwartungen näherbringen. Bei ihr liegt die Verantwortung für die Herstellung von Ordnung und Disziplin in der Klasse, wenn Regeln nicht eingehalten werden und gegen Normen verstoßen wird.

Allerdings sollte die Lehrkraft die Schüler/innen als Gruppe, in die Herausbildung der Werte und Normen einbeziehen, weil sich gezeigt hat, dass Schüler/innen dann eher bereit sind, sich an diese zu halten (vgl. Piaget, 1999, S.86).

Zwar gibt es im Schulsystem Regeln, an die sich alle Schüler/innen halten müssen, wie z.B. die Schulordnung, jedoch entwickelt jede Schulklasse, innerhalb dieses Rahmens, ihre eigenen spezifischen Gruppenregeln konstituiert ihre eigenen Normen und bildet ihre eigenen Rollenstrukturen aus.

2.4.1 Exkurs: Gruppennormen

In vorgeformten sozialen Situationen steht es uns nicht frei zu handeln, wie wir wollen, weil Normen die Situation regeln. Auch wenn wir diese Normen ignorieren, senden wir eine Botschaft. Normen sind geteilte Meinungen, wie das geeignete Verhalten eines Gruppenmitgliedes aussehen soll, wobei gewisse Mitglieder größeren Spielraum haben und andere weniger großen, je nach Rolle die sie einnehmen (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.291).

Im Gruppenprozess gleichen sich die Ansichten und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder an und aus diesen Angleichungsprozessen entwickeln sich Gruppennormen. Indem sich die Mitglieder in die Gruppenstrukturen einordnen, geben sie zwar in gewisser Weise ihre Eigenständigkeit und Individualität auf, doch diese Strukturen sind notwendig, damit eine Gruppe bestehen kann (vgl. Büttner, 1995, S.77). Dadurch wird die Willkür in der Beziehung von Menschen zueinander begrenzt und Menschen können sich mit Sicherheit und Dauerhaftigkeit aufeinander einstellen (vgl. Popitz, S.10). Über Normen beeinflusst die Gruppe das Verhalten von Gruppenmitgliedern. Diese sind sozusagen Verhaltenserwartungen, die an alle Mitglieder einer Gruppe gerichtet sind und sie bieten dadurch einen Bezugsrahmen, in dem wir unser eigenes Verhalten lokalisieren können. Dadurch ermöglichen Normen Einheitlichkeit bezüglich Einstellungen und Verhalten, durch die die Gruppenzugehörigkeit definiert wird. Unterschiedliche Verhaltensnormen für Universitätsprofessoren und Studierende machen es möglich, die Gruppe der Professoren von jener der Studierenden klar zu unterscheiden (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.294). Normen können sowohl explizite Regeln sein, welche von der Legislative mittels Sanktionen eingefordert werden, oder sie können als implizite, nicht überwachte Hintergründe des täglichen Lebens auftreten, welche ohnedies als gegeben

angesehen werden. Bei der zweiten Form handelt es sich um versteckte Normen, die in das tägliche Leben integriert sind (vgl. ebd., S.294).

Nur ein Teil des Normensystems liegt in ausformulierter Form vor und entspricht dem verbreiteten Denkmodell, nach welchem es für Normkonformität positive und für Normverletzung negative Sanktionen gibt. (...) Die meisten Normen haben wir aber in unserer Sozialisation internalisiert und wir befolgen sie, ohne dass es dazu irgendwelcher Sanktionen bedarf. (Auhagen & Bierhoff, 2003, S.117)

Zu beachten ist auch, dass Normen standhaft sind, was Veränderungen anbelangt, immerhin sollen sie auch Stabilität und Voraussagbarkeit ermöglichen. Sie sollen Unsicherheiten und Ängste der Gruppenmitglieder reduzieren, diese Funktion könnten sie nicht erfüllen, wenn sie sich häufig und schnell wandeln würden. (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.294)

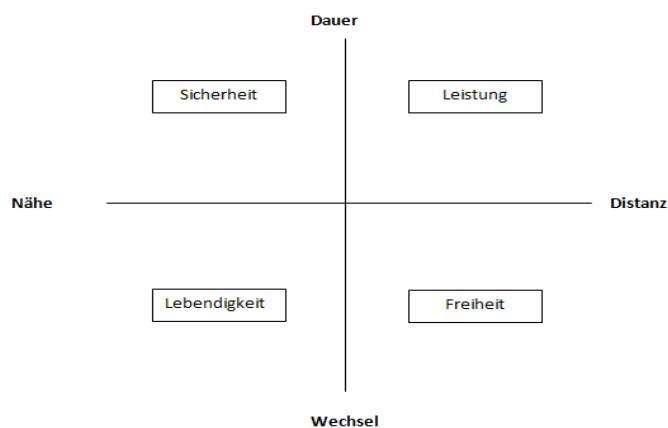
In der Schule muss schnell auf die Ausbildung unerwünschter Normen reagiert werden, weil auch die Einhaltung unerwünschter Normen deren Verfestigung bewirkt. Daher ist es zwar notwendig, den Schüler/innen Raum zu geben, den Gruppenprozess selber zu steuern und die Gruppenstrukturen selber zu gestalten, doch Fehlentwicklungen muss sofort Einhalt geboten werden. Von Fehlentwicklung kann man meiner Meinung nach dann sprechen, wenn einzelnen Schüler/innen Schaden zugefügt wird bzw. die Möglichkeit besteht, dass Schüler/innen geschädigt werden, oder wenn die Entwicklung den angestrebten Zielen der Institution Schule im Weg steht.

2.4.2 Die Beschreibung der Gruppenstrukturen

In Gruppen kommen Menschen mit unterschiedlichem sozialen Background sowie unterschiedlicher Persönlichkeit und dementsprechend mit breit gestreuten Bedürfnissen, Werten und Zielen zusammen. Gruppenstrukturen lassen sich in Form von Graphiken oder durch Matrixdarstellungen visualisieren und bilden die verschiedenartigen Beziehungen zwischen den Mitgliedern ab. Eine Möglichkeit zu deren Veranschaulichung ist das Riemann- Thomann- Kreuz

Mit diesem Modell kann das Entstehen und die Weiterentwicklung von Gruppenstrukturen beschrieben werden. Das Riemann- Thomann Kreuz wird aus zwei Dimensionen der Gruppenstruktur gebildet: Die Dimension Abgegrenztheit reicht vom Pol „Nähe“ bis zu „Distanz“, die Dimension Berechenbarkeit reicht von „Dauer“ bis „Wechsel“. Das Miteinander in der Gruppe wird dann in Hinblick auf die zwei Dimensionen untersucht und den Gruppenmitgliedern wird auf Grund ihres seelischen Heimatgebietes ein Platz in einem Quadranten des „Riemann-Thomann-Kreuzes“ zugeordnet. Mit dem Modell lässt

sich beschreiben, welche Richtung die Gruppe einschlägt, sprich ob eher „Nähe“ oder „Distanz“ vorherrscht und ob sich „Dauer“ oder „Wechsel“ durchsetzt. Darüber hinaus kann auch die Positionierung der einzelnen Mitglieder in Beziehung zum Gruppenfeld betrachtet werden. Es kann abgeschätzt werden, wie viel Nähe, Distanz, Dauer oder Wechsel eine Person einfordern darf, ohne in Konflikt zu geraten oder die Mitgliedschaft zu gefährden. Dadurch kann die Lehrperson dafür sensibilisiert werden, welche der Gruppenmitglieder besonders dazu neigen in Konflikt mit anderen Personen, deren



seelisches Heimatgebiet sich in einem anderen Quadranten des Riemann- Thomann Kreuzes befindet, oder mit der gesamten Gruppe zu geraten (vgl. Stahl, 2012, S.223ff.).

Abb.5: Riemann- Thomann Kreuz (mod. n. Stahl, 2012, S.313).

Stahl (2012, S.226) beschreibt den Vorteil des Modells darin, dass mit nur 2 Merkmalsausprägungen auch der Zugang zu komplexen Tiefendimensionen in Gruppen gelegt wird, außerdem hat sich das Modell in der Beschreibung von seelischen und dyadischen Strukturen bereits bewährt und das Individuum und die Gruppe lassen sich gegenseitig in Beziehung setzen.

Ein weiteres Hilfsmittel zur Analyse von Gruppenstrukturen ist die Rollenverteilung in Gruppen. Jede Rolle hat eine bestimmte Funktion für das System „Gruppe“. Daher wird es einfacher das Geschehen in der Gruppe zu überblicken, wenn man die Rollenverteilung beachtet, aber darauf wird in Kapitel 4 „Rollen als verhaltensbestimmende Parameter im Gruppengeschehen“ noch genauer eingegangen.

3 Gruppendynamische Modelle

Jede Gruppe entwickelt sich individuell, und zwar aufgrund der verschiedenen Persönlichkeiten, die dort aufeinandertreffen, aber auch aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Aufgaben, die zu bearbeiten sind. Gruppenprozesse verlaufen niemals identisch, dennoch gilt es Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, um Erklärungshilfen für Entwicklungen der Gruppe zu gewinnen. Solche methodischen Hilfestellungen für die Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen liefern gruppensystemische Modelle.

Es gibt verschiedene Arten von gruppensystemischen Modellen. Majce-Egger (1999, S.95) spricht von Modellen des sozialen Lernens, Gruppenentwicklungsmodellen, Gruppenstrukturmodellen und tiefenpsychologischen Gruppenmodellen. Diese Modelle erläutern das Gruppengeschehen basierend auf ihrem jeweils spezifischen theoretischen Hintergrund. All diesen Modellen gemeinsam ist eine vereinfachte Darstellung der komplexen Wirklichkeit und der Versuch, diese auf möglichst wenige Aspekte zu reduzieren.

Gruppenmodelle werden in der gruppensystemischen Arbeit benötigt, um das sehr komplexe Geschehen, welches sich nicht nur auf manifester, sondern auch auf latenter Ebene ereignet, beobachtbar und analysierbar zu machen. Sie helfen dem Analytiker dabei, Ordnung in das unüberschaubare Netz von Beziehungen und Dynamiken in der Gruppe zu bekommen und ermöglichen es, die individuellen Verhaltensweisen und die Motivation der Mitglieder sowie deren Interaktionen zu verstehen (vgl. Majce-Egger, 1999, S.95).

Während die Tiefenpsychologie eher innerpsychische Prozesse und die Triebthematik, Abwehr- und Übertragungsmechanismen in den Vordergrund stellt, orientiert sich die Sozialpsychologie am beobachtbaren Verhalten, wie z.B. den Interaktionsprozessen, der Rollenverteilung sowie den Wert- und Normsystemen (vgl. Winter, 2008, S.21).

Im Folgenden werden das gruppensystemische Raummodell nach Antons et al. und das rangdynamische Modell nach Raoul Schindler behandelt.

Ersteres gehört in die Kategorie von Modellen, die den gruppensystemischen Raum thematisieren und damit vorrangig auf die generell in Gruppen ablaufenden Dynamiken eingehen. Hierbei bildet das Raummodell nach Antons et al. den Schwerpunkt, welches ein diagnostisches Rahmenmodell darstellt, das einen entscheidenden Beitrag dazu leistet die

diversen Prozesse in Gruppen auf latenter und manifester Ebene zu klassifizieren und zu beschreiben. Dieses Modell soll als erste, allgemeine Orientierungshilfe dienen, kann aber in weiterer Folge als analytisches Mittel zur Diagnose von Gruppenproblemen herangezogen werden.

Zum zweiten werden Gruppenstrukturmodelle in Form von Rollenmodellen beschrieben, die die spezifischen Strukturen und Dynamiken der Gruppe zu ergründen helfen und Anhaltspunkte dafür liefern, wie die Interaktionen zu verstehen sind. In dieser Kategorie bildet das rangdynamische Modell nach Schindler, ein diagnostisches Strukturmodell, den Schwerpunkt. Aufgrund der mit Hilfe dieses Modells gewonnenen Kenntnisse über die soziale Struktur der Schulklasse und die einzelnen Beziehungsverhältnisse der Schüler/innen untereinander kann die Lehrperson zielgerichteter und effektiver in Bezug auf die Dynamik der Schulklasse intervenieren.

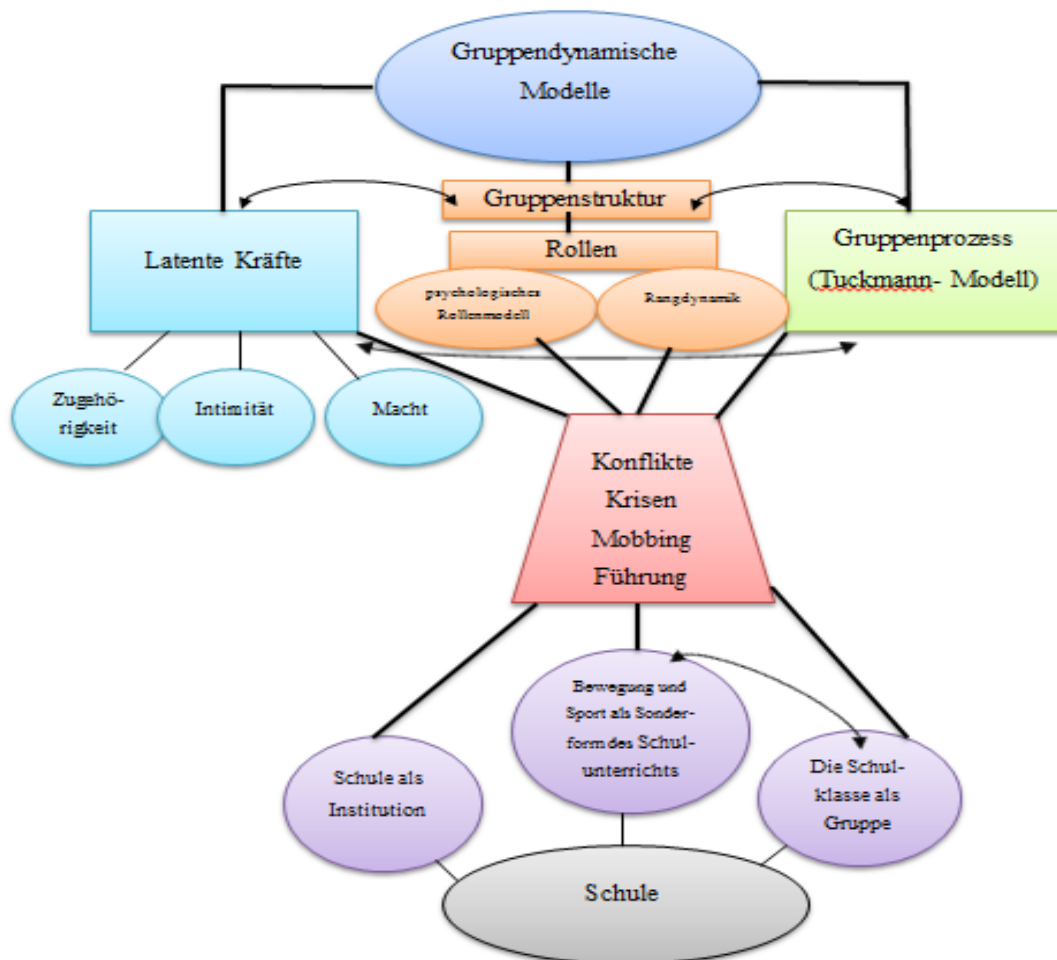


Abb.6: Gruppendynamische Analysemodelle für Lehrer/innen.

3.1 Der gruppendynamische Raum

Um als Gruppe eine Sachfrage bearbeiten zu können, müssen von der Gruppe jene Bedingungen, die es ermöglichen, die Sachfrage anzugehen, erst geschaffen werden. Gruppendynamiker/innen beschäftigen sich mit eben diesem Bedingungsgefüge und den Wechselwirkungen, die sich zwischen der Sachebene und der psychosozialen Dynamik einer Gruppe ergeben. In jeder Gruppe müssen grundlegende Konflikte, Spannungen und Themen bearbeitet und geregelt werden, damit die Gruppe für ihre Mitglieder eine stabile innere Ordnung entfalten und ihnen Orientierungsmöglichkeiten bieten kann. Erst dann erweist sich eine Gruppe als arbeitsfähig, denn nach Langmaack und Braune-Krickau (2000, S.141) wird der Erfolg der Zusammenarbeit „von dem Zusammenspiel sachlogischer und psycho-logischer (psychosozialer) Faktoren bestimmt.“

Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der gruppendynamischen Raum im Normalfall, einer dynamischen Veränderung unterliegt. Daher ist die Ordnung keine festgefügte, sondern eine ständig wandelbare. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit auch das Tuckman-Modell in groben Zügen beschrieben, weil es den Entwicklungscharakter von Gruppen verdeutlicht (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.34f.).

3.2 Das gruppendynamische Raummodell

Das gruppendynamische Raummodell unterscheidet drei Dimensionen des gruppendynamischen Prozesses und damit drei für den gruppendynamischen Raum notwendige Themen- Zugehörigkeit, Macht und Intimität auf welche jede Gruppe ihre spezifischen Antworten finden muss. Es geht davon aus, dass die drei Dimensionen als Abfolge bearbeitet werden, wobei zuerst die Zugehörigkeit, dann die Machtfrage und zum Schluss Nähe und Distanz ausdifferenziert werden (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.34f.). Meines Erachtens lässt sich diese Reihenfolge in der Bearbeitung der unterschiedlichen Dimensionen des gruppendynamischen Raumes aus dem in Kapitel 2.3 „Der Gruppenprozess“ beschriebenen Tuckman- Modell ableiten. In der Phase des Formings suchen die Gruppenmitglieder nach Gemeinsamkeiten und klären, ob sie zu der Gruppe zugehörig sein können. Während der Stormingphase geht es um das Thema Macht, die einzelnen Mitglieder versuchen Klarheit in Bezug auf die Hierarchie der Gruppe zu gewinnen. Entscheidungsfindungen bezüglich der Rollen und Abläufe ebnen in der Phase

des Norming den Weg zur Phase des Performing, wo die Gruppenmitglieder kooperieren und das Thema Intimität abgehandelt wird, was sich in starken interpersonellen Beziehungen der Gruppenmitglieder äußert.

Die Idee mit Hilfe von Dimensionen im gruppodynamischen Raum Orientierung zu schaffen, geht zurück auf William C. Schutz, der in seinem Buch „The interpersonal underworld“ (1958) von drei „basic interpersonal needs“ ausgeht, nämlich „inclusion, control und affection.“ Irvin David Yalom beschrieb dann in Weiterentwicklung der „basic interpersonal needs“ von Schutz als „coreconcerns of a group“ die drei Polaritäten „in or out, top or bottom, near or far“, aus denen sich die Themen Zugehörigkeit, Macht und Intimität ableiten lassen. Yalom versteht die Polaritäten als Schritte eines Entwicklungsmodelles, die nacheinander durchlaufen werden. Ausgehend von diesem Modell hat sich dann das gruppodynamische Raummodell entwickelt (vgl. Antons et al., 2001, S.31f.).

Antons et al. (2001, S.20) beschreibt, wie wichtig es für Gruppen ist, sich mit der Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe und damit auch mit der Abgrenzung gegenüber anderen auseinanderzusetzen.

Entscheidend für jede Gruppe ist nicht nur die Beschäftigung mit den einzelnen Dimensionen, sondern vor allem mit dem Zusammenspiel von Zugehörigkeit, Macht und Intimität. Denn diese Interaktion prägt den gruppodynamischen Raum entscheidend. Die drei Dimensionen können niemals komplett isoliert bearbeitet werden, da alle drei aufeinander verweisen. Wenn die Frage der Zugehörigkeit geklärt wird, spielt gleichzeitig auch das Bedürfnis nach Nähe eine Rolle, wenn die Aufgabe Nähe und Distanz bearbeitet wird, dann schwingen immer auch Zugehörigkeit und Bedürfnisse nach Nähe mit (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.34f.). Antons et al. (2001, S.33) beschreibt dieses Phänomen als dialektische Verwiesenheit der drei Koordinaten und sieht darin auch die Stärke des gruppodynamischen Raummodells, welches eben einen dialektischen Blick ermöglicht, der die drei Dimensionen in ihrer Verwobenheit als Ganzes betrachtet und intervenierend ins Spiel bringt:

Das gruppodynamische Raummodell mit seinen drei basalen sozialen Dimensionen und den dazugehörigen Polaritäten ermöglicht es, die Besonderheit und unverwechselbare Gestalt der Gruppe darin zu beschreiben, wie sie im Gruppenprozess die drei sozialen Dimensionen und Spannungen thematisiert und praktisch gestaltet. (Antons et al. et al., 2001, S.33)

Im Umgang mit den drei Dimensionen bildet sich in jeder Gruppe ein spezifischer und typischer Kernkonflikt aus, der zunächst unentdeckt bleibt, sich im Laufe des

Gruppenprozesses herauskristallisiert und in der Regel bis zum Ende erhalten bleibt. Das Phänomen des Kernkonfliktes wird im Anschluss in den Ebenen des gruppensystemischen Raumes nach Antons et al. noch genauer beschrieben.

Die hohe Komplexität von Gruppenprozessen ist des Weiteren darauf zurückzuführen, dass ein Geflecht verschiedenster Beziehungen zum Tragen kommt, bei denen Unbewusstes eine erhebliche Rolle spielt:

Der Prozess einer Gruppe wird im Wesentlichen bestimmt durch Beziehungen verschiedenster Art: Der Beziehung der Beteiligten zu sich selbst und zu ihrer eigenen Biographie, den Beziehungen zwischen den Teilnehmer/innen, zwischen den Teilnehmer/innen und den Trainer/innen, zwischen der Gruppe und ihrer Umwelt, den Beziehungen zwischen den verschiedenen Untergruppen, usw. (Antons et al., 2001, S.39)

All diese Beziehungen umfassen neben den manifesten, sichtbaren Teilen auch unbewusste, verdeckte und somit latente Anteile, die auf den Verlauf des Gruppenprozesses Einfluss nehmen. Wie schon in Kapitel 1.1 „Problemaufriss“ erwähnt, fließen in der Schule z.B. häufig zusätzlich heftige Übertragungsprozesse aus den Eltern- bzw. Geschwisterbeziehungen in die Beziehungen zu den Lehrer/innen bzw. Mitschüler/innen ein.

Wenn sich Teilnehmer also unverständlich verhalten oder Rituale ablaufen, deren Sinn niemand versteht, kann man davon ausgehen, dass latente Kräfte am Werk sind. Beziehungen entwickeln sich nämlich nicht nur hinsichtlich der Inhalte des Bewussten, sondern auch hinsichtlich der Inhalte des Unbewussten. Auch in Bezug auf das Verhalten von Individuen wird den unbewussten Kräften nämlich ein weitaus größerer Einfluss zugeschrieben als den bewussten Kräften. Sehr anschaulich beschreibt dieses Phänomen die Metapher des Eisberges. Sieben Achtel der Masse des Eisberges sind unter der Wasseroberfläche verborgen und bestimmen die Lage und das „Verhalten“ im Wasser, das fast unabhängig von dem übrigen Achtel ist, welches über die Wasseroberfläche hinausragt (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.26f.).

Das gilt in analoger Weise auch für das Verstehen von Gruppenprozessen. Eine einfache Unterscheidung zwischen latenten und manifesten Inhalten reicht jedoch nicht. Um in der Gruppe zu einer genauen Analyse der latenten Prozesse zu kommen, wurden von Vertretern der analytisch orientierten Gruppenpsychotherapie Modelle entwickelt, die dafür sorgen sollen, den unsichtbaren Bereich des Gruppenlebens begrifflich zu fassen, gliedern und schichten. Bei diesen gruppenpsychotherapeutischen Modellen finden Ebenen der Inhalts- und Sachaufgabe einer Gruppe sowie die Ebene des soziodynamischen

Geschehens wenig Beachtung. Gerade diese sind für die Gruppendynamik aber sehr wichtig und daher entwickelten Antons et al. ein gruppensystemisches Arbeitsmodell, welches Anleihe bei dem gruppenanalytischen Modell der Psychotherapie nahm (vgl. Antons et al., 2001, S.40).

3.2.1 Die Ebenen des gruppensystemischen Raumes nach Antons et al. (2001)

Auf der Ebene der Arbeits- und Sachaufgabe werden alle aufgabenbezogenen Handlungen einer Gruppe beschrieben, welche den manifesten Kern des Gruppengeschehens ausmachen: „Das Ziel oder die Funktion einer Gruppe gegenüber ihrer ‚äußeren Umwelt‘ prägt die Struktur und den Prozess einer Gruppe ebenso wie ihre ‚innere Umwelt.‘“ (Antons et al., 2001, S.41) Dennoch fehlt dieser Bezugspunkt nach Antons et al. (ebd.) bei psychoanalytischen Modellen.

Antons et al. unterscheidet vier Ebenen des gruppensystemischen Raums.

In Gruppen gibt es im Allgemeinen einen starken Druck auf Einheitlichkeit des Gruppenziels, als Gegenkraft gegen Intra- und Interzielkonflikte. Sowohl der Streit über die richtige Art der Erreichung eines konsensualen Ziels als auch der Streit über die Wertigkeit konkurrierender Ziele führt häufig zu Konflikten. (Gudjons, 1997, S.89).

In gruppensystemischen Theorien wird den manifesten Prozessen ein hoher Stellenwert und massiver Einfluss auf das Gruppengeschehen eingeräumt, obwohl natürlich berücksichtigt wird, dass diverse latente Prozesse mitspielen, sogar was die Gruppenzielfindung und deren Bearbeitung anbelangt.

Die Ebene der Soziodynamik beschreibt das Beziehungsgeflecht mit den entsprechenden Normen, Rollen und Ordnungen, die das Beziehungsgeschehen im Hier und Jetzt prägen. Die soziodynamische Ordnung lässt sich nur anhand der Interaktionsmuster beobachten, wobei es, wie in Kapitel 2 beschrieben, z.B. Rollenmodelle oder das Riemann-Thomann-Kreuz gibt, die das Verstehen und Beschreiben dieser Ordnung erleichtern. Sie wird auch nur bearbeitbar, wenn sie aus dem Verborgenen, der Latenz, herausgeholt und für die gesamte Gruppe sichtbar gemacht wird. Dann kann der gruppensystemische Trainer/ die Lehrperson mit der Gruppe an einer Neugestaltung dieser Ordnung arbeiten (vgl. Antons et al., 2001, S.41).

Auf der Ebene der Psychodynamik werden die unbewussten Übertragungsprozesse von Seiten der Gruppenmitglieder, aber auch von Seiten der Leiter/innen thematisiert. Bei den Übertragungsprozessen handelt es sich um unbewusste Erfahrungen, Wünsche, Ängste und Projektionen, die aus frühen Gruppenerlebnissen vor allem aus der eigenen Herkunftsfamilie mitgebracht werden und mit denen auf das Gruppengeschehen reagiert wird (vgl. Antons et al., 2001, S.41). Ein Mensch bildet nämlich innerhalb der Familie, in der er aufwächst und die seine Sozialisation beeinflusst, die für ihn typischen Beziehungsmuster (vgl. Sandner, 2013, S.5). Burrow (1950 zit. n. Sandner, 2013, S.17) behauptet, dass Rivalitäten und Dominanzgebärden, so wie man sie in Gruppen findet, aufgrund von vorhandenen pathologischen Beziehungen, in die jedes Kind hineinsozialisiert wird, entstehen, und zwar „durch die Ein- und Unterordnung von Säuglingen unter die sozial vermittelten Bedürfnisse der Mutter, des Vaters und anderer wichtiger Bezugspersonen und deren Wünsche, Interessen und Vorstellungen, was „gut“ und „schlecht“ sei.“ Es wird hierbei von Beziehungspathologien gesprochen, weil der Einzelne durch diese sozialen Erwartungen in eine Beziehungssituation gebracht wird, die von moralisierenden Bewertungen geprägt ist und dadurch isolierend auf den Einzelnen wirkt. Burrow (1998, S.109) beschreibt das folgendermaßen: „Anstatt einen gemeinsamen Inhalt oder Sinn zu vermitteln, wurden die sozialen Symbole in der Weise verändert, dass sie im Extremfall vollständig persönlichen Besitzansprüchen dienen“. Die sozialen Erwartungen an sich selber und an die anderen Gruppenteilnehmer/innen kommen aus der eigenen Familie und treten in spezifischer Weise in der aktuellen Gruppe auf. Daher ist es wichtig, dass Lehrpersonen mit den Eltern der Schüler/innen Kontakt suchen. So können sie entscheidende Einblicke in die Hintergründe der Beziehungsdynamik des Schülers/der Schülerin bekommen und sich eventuell unter Bezug auf Beziehungspathologien passende Interventionen überlegen. Es handelt sich hierbei also um ein generelles Problem unserer Gesellschaft. In der Schule finden sich Schüler/innen in Gruppenkontexten wieder, wo sie daher ihre sozialen Erwartungen oder „sozial Images“, wie Burrow sie nennt bearbeiten. Diese müssen sich zumindest teilweise auflösen, damit eine harmonische und nicht von wechselseitiger Opposition und Rivalität, Dominanz oder Unterwerfung bestimmte Verhaltensweise dominiert (vgl. Sandner, 2013, S.17ff.). Sandner (1976, S.205f.) zit. n. Sandner (2013, S.5) führt diesbezüglich den Begriff der Gruppenmatrix ein, den er von Foulkes übernommen hat. Mit Gruppenmatrix meint er das Beziehungsgeflecht, welches jeder Mensch in der Primärgruppe erworben hat und als Programm ständig mit sich herumträgt. Nach Sandner (2013, S.35f.) muss bei einem Zusammenkommen von

Personen, die sich zu einer Gruppe zusammenschließen wollen, der kleinste gemeinsame Nenner aller mitgebrachten und verinnerlichten Interaktionssysteme gefunden werden, sodass eine neue gemeinsame Gruppenmatrix entstehen kann. Die Gruppenmatrix ist also ein gemeinsames, neues Übertragungsgeflecht, bestehend aus Aspekten der Übertragung aller Gruppenmitglieder. Ein Gruppenleiter sollte bemüht sein, einen so detaillierten Einblick wie möglich in diese Gruppenmatrix zu bekommen, weil die Einzelaktivitäten der Personen ihren Stellenwert und Sinn erhalten, wenn sie mit dieser Matrix in Verbindung gebracht werden. Vor allem emotionale Bewegungen Einzelner sollten vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Gruppenmatrix betrachtet werden, um den Sinn der Aktionen und Reaktionen der Gruppe begreifen zu können. Auf Basis der gemeinsamen Gruppenmatrix können in der Gruppe auch Übereinkünfte getroffen werden, auch wenn keine Kommunikation darüber stattgefunden hat.

Zur Ebene der Psychodynamik gehören darüber hinaus auch gruppenweit gehegte unbewusste Übereinkünfte, sogenannte unbewusste Grundannahmen, welche bestimmen, was für die Teilnehmer gut und gedeihlich oder aber schlecht und gefährlich ist. Die wohl bekannteste Beschreibung solcher Grundannahmen hat Bion (2001) vorgenommen.

Auf der vierten Ebene wird der Kernkonflikt beleuchtet, der in jeder Gruppe vorhanden ist und der den Verlauf des Gruppenprozesses ganz entscheidend prägt. Gruppendynamiker/innen gehen davon aus, dass dieser Konflikt zunächst unentdeckt ist und erst im Laufe der Zeit ausgehandelt und ausgestaltet wird, sodass seine konkrete Thematik eigentlich nur im Nachhinein rekonstruiert werden kann. Der Kernkonflikt stellt eine für jede Gruppe spezifische Variation der drei Dimensionen des gruppendynamischen Raumes dar. Diese müssen in jeder Gruppe auf individuelle Weise bearbeitet werden.

„Für das Verständnis der Prozesse in der Gruppe ist es nach Foulkes außerordentlich wichtig zu erfassen, was gerade das entsprechende Gruppenproblem ist, auf dessen Hintergrund oder als dessen Repräsentant der gerade handelnde Teilnehmer auftritt.“
(Sandner, 2013, S.38)

Als gruppendynamisches Modell geht das hier vorgestellte Modell davon aus, dass die unterschiedlichen Ebenen verschiedene Beobachtungsschwerpunkte präsentieren, die jeweils zu einem besseren Verständnis des Gruppenprozesses beitragen können. Das bedeutet aber nicht, dass die Thematik dem Bewusstsein schwerer zugänglich ist als die Thematik der darüber liegenden Ebenen, je mehr man in die Tiefe geht und sich dem Kernkonflikt der Gruppe nähert. Diese Betrachtungsweise wäre typisch für psychoanalytisch orientierte Modelle (vgl. Antons et al., 2001, S.41).

Die Darstellung des gruppendynamischen Raumes nach Antons et al. soll veranschaulichen, dass sich nur ein geringer Anteil des Geschehens der Gruppe wirklich auf der manifesten, bewussten Ebene abspielt. Dadurch lässt sich auch folgendes Zitat von Gudjons (1997, S.160) besser nachvollziehen: „Gruppen handeln keineswegs rational, sondern auch gefühlsbezogen. Daher muss über diese Gefühle geredet werden, vor allem wenn sie sich als Blockade des Gruppenlebens erweisen.“ Gudjons Feststellung verdeutlicht, dass es auch in der Schule nötig ist, tiefer zu blicken und nicht nur die manifeste Ebene zu betrachten. Das impliziert, dass die Lehrkraft immer wieder Gespräche mit den Schüler/innen suchen sollte, um die Hintergründe ihres Handelns besser zu verstehen und angemessen zu agieren, anstatt bedingungslos jegliches abweichendes Verhalten zu bestrafen, so wie Bueb (2007, S.17) das fordert.

3.2.2 Die Dimensionen im gruppendynamischen Raum

Wie schon erwähnt beeinflussen sich die drei Dimensionen Zugehörigkeit, Macht und Intimität gegenseitig und das Modell kann der Lehrkraft Klarheit verschaffen, worum es gerade geht. Daher werden im Folgenden die einzelnen Dimensionen des gruppendynamischen Raumes näher beschrieben:

3.2.2.1 Die Dimension Zugehörigkeit (drinnen/draußen)

In jedem Menschen schlummert das Bedürfnis mit anderen Menschen zusammen zu sein, sich auf der anderen Seite aber auch getrennt von anderen als eigenständiges Individuum erfahren zu können. Die Gruppe bildet sich in diesem Feld von Zugehörigkeit und damit gleichzeitiger Abgrenzung zu anderen heraus. Für jede Gruppe ist es wichtig, Grenzen zu ziehen, wer dazugehört und wer nicht. Darüber hinaus benötigt die Gruppe in ihrem Inneren eine Ordnung, durch die festgelegt wird, wer im Zentrum und wer am Rande steht. Ohne diese wäre die Gruppe gar nicht existent. Andererseits kann das Entwicklungspotential der Gruppe deutlich eingeschränkt werden, wenn die Grenzziehung zu rigide ist, sodass es mit der relevanten Umwelt keinen Austausch mehr gibt. Die Frage, wer dazugehört und wer nicht, wird auf formeller und informeller Ebene bearbeitet. Auf der informellen Ebene geht es um viel mehr als die formale Aufnahme in die Gruppe. In den Klassenverband aufgenommen ist ein Schüler/ eine Schülerin, sobald er/sie einer bestimmten Klasse zugeteilt wurde. Dass es dennoch Schüler/innen gibt, die nicht richtig dazugehören, erlebt jede/r während der eigenen Schullaufbahn. Hier auf der Ebene der unausgesprochenen Normen und Regeln spielt vor allem die Spannung zwischen dem

Bedürfnis nach Zugehörigkeit und der Angst vor Ausschluss die entscheidende Rolle. Diese Spannung ist vor allem in der Anfangsphase jeder Gruppe in hohem Ausmaß vorhanden und verweist auf die vorhandenen Chancen und Risiken dieser Phase (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.34ff.).

Im privaten wie im beruflichen Bereich sind wir darüber hinaus in eine Vielzahl an Zugehörigkeiten eingebunden, die sich überlappen können und dann in weiterer Folge Konkurrenz- und Loyalitätsprobleme hervorrufen können. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Zugehörigkeiten müssen gestaltet werden und im Konfliktfall müssen die verschiedenen Zugehörigkeiten in eine Rangfolge gebracht werden, um klare Positionen beziehen zu können (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.36.).

3.2.2.2 Die Dimension Macht und Einfluss (oben/unten)

Macht ist ein Merkmal jeder sozialen Beziehung, daher ist sie auch in das Netz der sozialen Beziehungen eingebunden. Machtstrukturen haben durchaus ihre Berechtigung vor dem Hintergrund, dass schon in kleinen Gruppen die Anzahl der möglichen Beziehungen sehr groß ist und Machtstrukturen notwendig sind, um diese Komplexität zu reduzieren. Die Macht des/der Einzelnen ist auf Zustimmung bzw. Unterstützung durch andere gebunden: „Zur Ausübung der Macht gehört immer auch ein Gegenüber, das sich auch bemächtigen lässt.“ (Geramanis, 2007, S.27) „Macht bzw. Die in Gruppen und Teams regelmässig [sic] zu beobachtende Rivalität und Konkurrenz um die ‚richtigen‘ und ‚besten‘ Ideen, Vorschläge und Lösungen, die oberflächlich gesehen auf der Sachebene zu liegen scheinen, berühren genau diese Dimension.“ (König & Schattenhofer, 2006, S.37)

Der Kampf um Macht kann nämlich zu einem Hindernis für die Gruppe werden, wenn er alles zu dominieren beginnt und es der Gruppe unmöglich wird, ihre Ressourcen nach den jeweiligen Erfordernissen einzusetzen. Für den Umgang mit Machtbalancen stehen einer Gruppe zwei „Lösungen“ zur Verfügung, nämlich die Einführung einer Hierarchie bzw. das Entwickeln von Normen. In den meisten Gruppen des beruflichen Lebens gibt es formale Hierarchien: Einzelnen Personen werden Führungsaufgaben übertragen und damit Macht über andere verliehen. Die zweite Möglichkeit spielt eine mindestens gleichbedeutende Rolle, dennoch wird ihr in unserer Gesellschaft zumeist weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei handelt es sich um das Herausbilden von Normen und Regeln. Diese sind immer nur zum Teil formal vorgegeben und innerhalb des vorgegebenen Rahmens entwickelt jede Gruppe ihr eigenes Regelwerk. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Umgang mit Macht in Gruppen gerahmt wird - einerseits von der

äußeren Umwelt, wie der sie umgebenden Organisation, und andererseits von der inneren Umwelt der Gruppe, wo die Gruppenmitglieder ihre Bedürfnisse nach Macht und Einfluss und ihre gelernten Erlebens- und Verhaltensweisen in die Gruppe mitbringen (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.37).

Sandner (2013, S.39) postuliert, dass bei sorgfältiger Ermöglichung von Kommunikation jede Gruppe zu einem gemeinsamen Normensystem findet, wodurch das Machtproblem eingedämmt wird und nach und nach eine realistische Weise der Kommunikation und Kooperation entsteht.

3.2.2.3 Die Dimension Intimität (nah/fern)

Die Dimension „Intimität“ beschreibt den Bezug in der Gruppe, ob diese eher auf formellen Beziehungen basiert oder ob es ein ausgeprägtes informelles Leben in der Gruppe gibt, das heißt, ob eher eine Tendenz zur Distanz oder zur Nähe besteht und wie dieses Bedürfnis geregelt ist. Antworten auf Fragen wie „Wie nahe dürfen sich die einzelnen Individuen sein?“, „Müssen alle gleich eng miteinander verbunden sein?“ oder „Darf man sich distanzieren?“ müssen in jeder Gruppe gefunden werden. (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.38)

Die Verwobenheit mit den Dimensionen Macht und Zugehörigkeit beschreiben König und Schattenhofer folgendermaßen:

„Aus der gegenseitigen Attraktivität von Personen füreinander kann sich schnell eine Rangordnung herausbilden, die einzelne Gruppenmitglieder an den Rand rückt. (...) Besonders attraktiv wahrgenommene Personen können zu Machtzentren werden, um die herum sich Untergruppen bilden.“ (König & Schattenhofer, 2006, S.39)

Besondere Sprengkraft haben auch enge Freundschafts- bzw. Liebesbeziehungen, weil diese auf Exklusivität aufgebaut sind, das heißt sie schließen andere aus und entwickeln den Anspruch auf besondere Loyalität zueinander (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.39). Dadurch kann die Balance in Bezug auf die Intimität in der Gruppe leicht verloren gehen.

3.2.3 Erwartungen an den gruppendynamischen Raum:

Sandner (2013, S.57) geht davon aus, dass

jeder Mensch im Laufe seiner individuellen Entwicklung in der Auseinandersetzung mit den für ihn wichtigen Einzelnen und Gruppen bestimmte interpersonale oder psychosoziale Verhaltenskompetenzen erwerben muss, um sich als Erwachsener in Gruppen als Person von anderen abgrenzen zu können und in einen fruchtbaren und für alle Beteiligten möglichst befriedigenden sozialen Austauschprozess eintreten zu können.

Die Positionierung und die Verhaltensweise der einzelnen Personen im gruppendynamischen Raum basieren auf Erfahrungen der Lebensgeschichte.

Sandner (2013, S.41ff.) unterscheidet hierbei in einem stark vereinfachten Modell drei Ebenen, denen das Verhalten in der Gruppe zugeordnet werden kann:

Die erste Ebene, welche sich auf die am weitesten in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen bezieht, ist die präödipale Ebene, auf welcher Konstellationen in und zwischen den Teilnehmer/innen wiederbelebt werden, die genetisch einer sehr frühen Phasen der Mutter- Kind-Beziehung zugerechnet werden können. In dieser Phase soll die psychosoziale Kompetenz erworben werden, sich in einer unbekannten Gruppensituation als Person zu bewahren und abzugrenzen, ohne übermäßige Angst und Abwehrmaßnahmen. Wenn Probleme in diesem Bereich vorliegen, dann weisen diese auf eine Fehlentwicklung in der präödipalen Phase hin (vgl. Sandner, 2013, S.41ff.).

Die zweite Ebene ist die ödipale Ebene. Auf dieser kommt es zu Reaktivierungen und Übertragungen der jeweiligen Familienkonstellation der Teilnehmer/innen. Die Auseinandersetzung mit den Dimensionen Macht, Intimität und Zugehörigkeit wird der ödipalen Phase zugeschrieben und Probleme im Umgang mit diesen Dimensionen, wie Verleugnung, Verdrängung oder Projektion stammen aus dieser Phase der Entwicklung (vgl. ebd.).

Und zu guter Letzt gibt es noch die interaktionelle Ebene, auf der sich die realen Auseinandersetzungen der Mitglieder abspielen, die aus den unterschiedlichen Interessenslagen der Teilnehmer/innen entstehen. Im Verlauf der Sozialisation werden im Kindergarten, der Schule, in den Peergroups weitere Entwicklungsschritte vollzogen. Im Kindergarten lernen die Kinder eine Vielfalt von gleichrangigen Beziehungen kennen. In den Freundschafts- und Liebesbeziehungen lernen die Heranwachsenden das Spektrum von Nähe und Distanz in vollem Ausmaß kennen und entwickeln ein Gefühl für den Unterschied zwischen privater und öffentlicher Person (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.40f.).

Auf allen drei Ebenen laufen während des Gruppengeschehens Prozesse ab, wobei hierbei die Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie einen ganz besonders hohen Stellenwert einnehmen (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.40).

Die Konfliktthemen Macht, Intimität, Zugehörigkeit, die die basalen Beziehungen der Gruppe prägenden, werden nach dem Vorbild früh in der Sozialisation erworbener Muster gestaltet. Die einzelnen Individuen möchten den neuen gruppendynamischen Raum nach dem Vorbild des in der eigenen Familie erfahrenen Raummusters gestalten. In der Triade Mutter, Vater und Kind wird unsere soziale Existenz in ihrer Struktur vorgebildet. Wir erfahren in dieser das Gefühl der Zugehörigkeit aus dem heraus wir eine erste Vorstellung von unserem Platz in dieser Welt entwickeln. In der Eltern-Kind-Beziehung machen wir Menschen unsere lebensgeschichtlich ersten Erfahrungen mit hierarchischen Unterschieden und Geschlechtsdifferenzen. Kinder, die Geschwister haben, lernen sogar ein noch diffizileres Hierarchiesystem kennen. Man ist im Optimalfall seinen Geschwistern ebenbürtig, dennoch gibt es einen Ältesten, einen Jüngsten und eventuell ein oder mehrere mittlere Geschwister. In der Familie wird daher die Grundlage für die drei Grundbedürfnisse gelegt (vgl. ebd.).

In der Triade steht der Mensch zum ersten Mal in einem Strukturkonflikt, nämlich dem, die affektive Ausschließlichkeit mit anderen zu teilen. Dieser Strukturkonflikt verfolgt uns in allen weiteren Gruppen, die wir durchlaufen. Stets müssen wir gemeinsam mit anderen Macht, Intimität und Zugehörigkeit im Medium der Sprache aufbauen und teilen, wobei wir nicht auf traditionelle Regeln zurückgreifen können, da jedes Individuum eine unterschiedliche Sozialisation durchlaufen hat. In unserer individuellen Lösung dieses Konfliktes konstituieren wir uns selber als autonome Subjekte. Bei der Konfliktlösung kommt der Sprache eine bedeutende Rolle zu. Schon Lacan hat darauf hingewiesen, dass die Lösung dieses Strukturkonfliktes und der Spracherwerb parallel verlaufen (vgl. Antons et al., 2001, S.34).

Der gruppendynamische Raum besitzt so viel Verstörungspotential, weil er unsere früh erworbenen Muster der Bewältigung und Gestaltung von Macht, Intimität und Zugehörigkeit ausschnitthaft zum Vorschein bringt. Daher ist dieser auch so affektreich besetzt. Besonders wenn strukturelle Analogien zum Sozialisationsraum der familiären Triade gebildet werden, können durch die Berührung der sozialisatorisch frühen Schichten des Individuums affektiv bedeutsame Phänomene hervorgerufen werden. Daher rührt das

enorme Lernpotential des gruppenspezifischen Raumes und die besondere Bedeutung für die Lehrkraft (vgl. Antons et al., 2001, S.34).

Die gruppenspezifischen Ebenen liefern der Lehrkraft eine Checkliste, mit der sie überprüfen kann, ob die Zugehörigkeit in der Gruppe geklärt ist, oder ob es Schüler/innen gibt, die nur formell Teil der Gruppe sind. Es kann nachvollzogen werden, ob die Machtfragen schon geregelt sind oder ob das Gruppengeschehen von Rivalitäten bestimmt wird, und zum Abschluss kann ermittelt werden, wie die Beziehungen innerhalb der Gruppe aussehen, ob diese eher sachlicher oder zwischenmenschlicher Natur, sprich von gegenseitiger Zuneigung geprägt, sind. Aufgabe der Lehrperson ist es, die Gruppe zu beobachten und das Klassenklima wahrzunehmen. Das gruppenspezifische Raummodell kann den Lehrer/innen helfen herauszufinden, welche Dimension bei den Schüler/innen gerade besonders ausgeprägt ist. Wenn z.B. die Machtdimension dominiert, kann beobachtet werden, ob eine Bereitschaft vorhanden ist, sich von anderen unterstützen und belehren zu lassen, bzw. selber andere zu unterstützen, d.h. ob Kooperation in der Klasse vorherrscht oder ob das Klassenklima von Auseinandersetzungen um „richtige“ Lösungen geprägt ist und Rivalitäten an der Tagesordnung sind. Wie man mit solchen Konfliktsituationen umgeht wird in Kapitel 5.3 „Gruppendynamik und Gruppenkonflikte/-krisen“ noch ausführlich behandelt.

An dieser Stelle wäre es auch interessant, sich mit Bions Theorie der Grundannahmen auseinanderzusetzen, weil diese Theorie sich mit den Konfliktbereichen beschäftigt, welche zwischen der Ebene der bewussten psychischen Aktivität und der Ebene der triebhaften, kollektiven Phantasien, bestehen. Seine Theorie setzt sich mit dem psychischen „Funktionieren“ des Menschen als kollektives Wesen auseinander. Da diese Arbeit jedoch einen begrenzten Rahmen hat, können nur die ausgewählten Modelle und Theorien behandelt werden.

4 Rollen als verhaltensbestimmende Parameter im Gruppengeschehen

Die Struktur einer Gruppe spiegelt sich in den Rollen, Normen, den Statusbeziehungen und der Führung wieder. All diese strukturbildenden Merkmale werden durch Interaktions- und Kommunikationsnetzwerke der Gruppenmitglieder beeinflusst (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.294). Daher wird im Weiteren nun die Interaktions- und Beziehungsstruktur der Gruppe näher betrachtet.

4.1 Die Interaktion in der Gruppe und die Beziehungsstruktur

„Die Tatsache, dass Personen untereinander Beziehungen aufnehmen [sic] ist das elementare Kennzeichen von Gruppen. Durch unterschiedliche Interaktionen bildet sich ein regelrechtes Netzwerk zwischen den Mitgliedern.“ (Winter, 2008, S.9) Je mehr Interaktion innerhalb einer Gruppe erfolgt, desto stärker ist der Kohäsionsgrad, sprich der Zusammenhalt innerhalb derselben. Analog zu den zwei bedeutsamsten Themenbereichen, den sachlogischen und den psychosozialen, die in Kapitel 3.1 „Der gruppenspezifische Raum“ ausführlich beschrieben wurden, herrschen innerhalb einer Gruppe zwei Kontaktarten vor: Einerseits gibt es den „Binnenkontakt“, womit die bedürfnis- und interessenrelevanten Beziehungen innerhalb der Gruppe gemeint sind, und andererseits die „Rollenspezialisierung“, die zur Erreichung der vorgegebenen oder selbst gewählten Gruppenziele dient. Das heißt in der Gruppe gibt es eine Rollenstruktur, die mit der Gruppenaufgabe, der Verteilung von Macht mit Blick auf Positionen in der Autoritätshierarchie und der Kommunikation in Hinblick auf die Stellung im gruppeninternen Kommunikationssystem zusammenhängt. Vor dem Hintergrund dieser Rollenstruktur ist jedes Mitglied einer Gruppe der auswechselbare Inhaber einer Rolle bzw. Position (vgl. Kiper, 2008, S.90).

Die Strukturierung einer Gruppe erfolgt auch über den Respekt, der einer Rolle zuteil wird, wodurch dann das Kommunikationsnetzwerk, welches reguliert, wer mit wem kommuniziert, gestaltet wird. In organisierten Gruppen gibt es so gut wie immer sowohl ein formales als auch ein informelles Kommunikationsnetzwerk (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.297).

Die Freundschaftsstruktur, welche auf der wechselseitigen Anziehung zwischen Gruppenmitgliedern basiert, wird durch den Binnenkontakt charakterisiert. Vor dem Hintergrund dieser Struktur wird jedes Gruppenmitglied als individuelle Person betrachtet und hat als solche auch einen individuellen Wert für die Gruppe. Auf dieser Strukturebene findet die informelle Kommunikation statt (vgl. Kiper, 2008, S.90).

Der „Binnenkontakt“ ist für Jugendliche und deren Identitätsfindung besonders wichtig. Eckert (2012, S.194) schreibt: „Durch eine „Vereindeutigung“ einer kategorialen Zugehörigkeit zu einer Gruppe (...) kann die jugendliche Suche nach Identität befriedigt werden.“ Gleichzeitig betont er aber auch, dass es durch diese starke Selbstklassifikation

häufig zur „Negativklassifikation“ von anderen Gruppen, die als „ungleichwertig“ angesehen werden, kommt (vgl. Eckert, 2012, S.194). Wenn der „Binnenkontakt“ also zu intensiv wird, gerät die Gruppe in Gefahr die eigene Gruppe überzubewerten und andere Gruppen abzuwerten. Darüber hinaus kommen dadurch Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Mitglieder zu kurz. Daher ist es gefährlich, sich in der Identität der Gruppe zu verlieren, wohingegen es wichtig ist, dass diese ihren Mitgliedern Nähe und Geborgenheit bietet. Dieser Grenzgang muss innerhalb jeder Gruppe bewältigt werden (vgl. Winter, 2008, S.9). In der Schule ist die „Negativklassifikation“ anderer Gruppen eines der größten Konfliktpotentiale. Die Zusammenhänge zwischen Konflikten und Gruppendynamik werden in Kapitel 5 näher erläutert.

Aus dem Einfluss von „Binnenkontakt“ einerseits und „Rollenspezialisierung“ andererseits wird ersichtlich, dass in den Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern entweder das Erreichen von Leistungszielen oder der sozial emotionalen Zusammenhalt im Vordergrund steht. Daher muss ein/e gute/r Gruppenführer/in Lokomotion und Kohäsion in Balance halten. Auf der einen Seite muss die Gruppe in Bewegung gehalten und für das Erreichen der angestrebten Gruppenziele gesorgt werden, andererseits muss der innere Zusammenhalt der Gruppe intakt bleiben, damit auf dem Weg zum angestrebten Ziel keine Mitglieder verloren gehen. So haben sozialpsychologische Studien, wie jene von Sorrentino & Field (1986) gezeigt, dass Personen, die sich sowohl in hohem Ausmaß um die Aufgabenorientierung sowie um die sozial-emotionale Komponente der Gruppenmitglieder bemühen, zumeist zum/r Gruppenführer/in gewählt werden (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.315).

Fiedler (1965) wies in seiner Studie nach, dass Gruppen mit einem/r Führer/in, der/die sich intensiv um die sozial-emotionale Ebene bemüht, in Situationen mit durchschnittlicher Situationskontrolle, also in Situationen, wo keine extremen Stressoren vorhanden sind, die beste Leistung erbringen (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.316).

4.2 Soziale Rollen, Positionen und sozialer Status

Der Rollenbegriff kommt ursprünglich aus dem Theater, wo die Handelnden vorübergehend vorgegebene, fremde Figuren spielen müssen. Die Rollendefinition beinhaltet, was das soziale Handeln anbelangt, jedoch weitere Aspekte, wie jenen, dass die Person häufig erst herausfinden muss, bei welchem „Stück“ sie eigentlich mitspielt. Darüber hinaus besteht im sozialen Handeln auch die Möglichkeit, selber als Stückschreiber/in zu agieren, das heißt, Rollen zu interpretieren und zu gestalten. Die Rolle

muss verstanden und in Interaktion mit konkreten anderen in Szene gesetzt werden. Damit sich eine nachvollziehbare Handlung entwickeln kann und um chaotisches autistisches Durcheinanderhandeln zu vermeiden, müssen sich die Akteure, an Absprachen und Vorgaben, sogenannte Rollenerwartungen, halten. Gleichzeitig müssen sie aber auch für unerwartete Entwicklungen und Chancen offen sein (vgl. Neuberger, 2002, S.314f.). Gollwitzer (2006, S.78) definiert Rolle als die „Gesamtheit der Verhaltenserwartungen, die an einen Inhaber einer Position herangetragen werden.“ (Gollwitzer, 2006, S.78)

Nach dieser Definition charakterisiert eine Rolle keinen Menschen, sondern eine Position und die mit dieser verknüpften Verhaltenserwartungen. Sie legt fest, welche Erwartungen an die Rollenträger legitimer Weise gerichtet werden dürfen (vgl. Neuberger, 2002, S.314).

Allerdings kann man sie, wie bereits ausgeführt, in einem gewissen Ausmaß selber beeinflussen. Die Rolle ist sozusagen der „dynamische Aspekt der Position“, also das, was der Positionsinhaber durch sein Handeln zeigt. Eine Position ist dagegen eher etwas Starres.

In unserem gesellschaftlichen Gefüge nehmen Menschen unterschiedliche, zum Teil auch hierarchisch voneinander geschiedene Positionen ein. Die soziale Position hängt also mit Status zusammen und wird mit diesem manchmal sogar gleich gesetzt. Der Status meint jedoch die Bewertung, die einer sozialen Position in der Gesellschaft zu Teil wird. Von einem Positionsinhaber erwarten die Leute, die mit ihm zu tun haben, bestimmte Verhaltensweisen. Die Summe der Erwartungen, die an den Positionsinhaber herangetragen werden, macht die soziale Rolle aus (vgl. Vester, 2009, S.52f.).

Nicht alle Rollen sind gleich. Bestimmte Rollen haben mehr Macht und Einfluss und sind daher begehrter als andere. Es finden heftige Statuskämpfe statt, um die gewünschten Rollen zu erlangen. Allerdings bekommen die meisten Mitglieder die angestrebte Rolle nicht und kommen sich daher weniger fähig als andere vor. Aus diesem Gefühl resultiert der Eindruck, dass die Personen, welche die gewünschte Rolle letztendlich einnehmen, den anderen überlegen sind, und daraus resultieren Prestige und Status. Die Wertschätzung der Rolle einer Person spiegelt sich im Status wieder. Rollen mit hohem Status haben zwei Eigenschaften: Einerseits verfügen sie über Anerkennung seitens der anderen Gruppenmitglieder und andererseits tendieren Personen in diesen Rollen dazu, Ideen und Aktivitäten zu initiieren, welche dann von der Gruppe übernommen werden. Den höchsten Status in der Gruppe hat daher meistens der Gruppenführer (vgl. Hogg & Vaughen, 2008, S.296f.).

4.2.1 Die Funktion von sozialen Rollen und das Gruppengeschehen

Das Konzept der sozialen Rolle nach Dahrendorf wurde entwickelt, um die Komplexität der Beziehung zwischen Individuum und Gruppe überschaubarer zu machen. Vor allem bei sehr großen Gruppen kann die Struktur sehr komplexe Ausmaße annehmen. Daher sind Rollentheorien vielfach auch ein probates Hilfsmittel zur Analyse von Gruppenstrukturen. Diese gehen davon aus, dass jede Rolle eine bestimmte Funktion für das System „Gruppe“ hat. Das Geschehen in der Gruppe lässt sich mit Hilfe der Rollenverteilung einfacher überblicken. Folgendes Zitat von Stahl (2012, S.296) liefert die dafür nötige Begründung: „Rollen vereinfachen das Gruppengeschehen, indem sie Verhaltenswahrscheinlichkeiten festlegen und dadurch das im Miteinander vorhandene Überraschungsmoment begrenzen.“ König und Schattenhofer (2006, S.47) erläutern den Zusammenhang zwischen Erwartungssicherheit und der Vereinfachung des Gruppengeschehens: Da Rollen aus den Erwartungen entstehen, die von anderen Mitgliedern der Gruppe an den/die jeweilige/n Rollenträger/in herangetragen und von diesem/dieser akzeptiert und verinnerlicht werden, tragen sie dazu bei, „Erwartungssicherheit zu schaffen und die Komplexität des Gruppengeschehens für sich selbst und andere zu reduzieren.“ (Stahl, 2012, S.297) Damit spendet der/die Rollenträger/in der Gruppe Sicherheit, was für das Zustandekommen von starker Gruppenkohäsion notwendig ist. Die Rückwirkung der Stabilität hat aber auch eine Kehrseite. Das Miteinander wird überschaubarer, stabiler und berechenbarer, zugleich aber auch beengter, ritualisierter und langweiliger (vgl. Stahl, 2012, S.296).

Neuberger (2002, S.316) fasst die Funktion von Rollen ähnlich zusammen, hebt aber verstärkt die Beziehungsebene und Kontaktaufnahme im Zusammenhang mit der Rolle in der Gruppe hervor, wobei es sich sicherlich auch um eine nicht zu vernachlässigende Dimension handelt:

Rollen sorgen für eine berechenbare Formatierung des Handelns und tragen damit bei zur Erleichterung der Kontaktaufnahme und zur Vervielfältigung von Beziehungsmöglichkeiten; soziale Verhältnisse werden entkompliziert und von den aktuellen situativen Bedingungen teilweise unabhängig gemacht, also partiell entkontextualisiert.

Auch nach Stahl (2012, S.296) vermindern Rollen die Komplexität des Gruppengeschehens gleich auf mehreren Ebenen: Einerseits verleiht eine Rolle jedem Einzelnen eine personale Identität. Wer Rollen besetzt, weiß, wer er in der Gruppe ist, d.h. er kennt die Verhaltenserwartungen, die an ihn gestellt werden. Damit entlastet er sich selber von Selbstunsicherheit und macht sich für sich selber und die anderen

berechenbarer, allerdings wirkt die Rolle insofern auch einengend. Rollen verweisen die Mitglieder auf ihren Platz in der Gruppe.

Nach Hogg und Vaughan (2008, S.295) beeinflussen die Rollen, die wir einnehmen, durch ihre identitätsverleihende Funktion auch unser Selbstkonzept. Das ist auch der Grund, warum es gefährlich ist, wenn Personen über lange Zeit randständige Rollen einnehmen. Ihr Selbstkonzept und Selbstbild wird dadurch entscheidend beeinflusst. Daher soll an dieser Stelle kurz die „Social Identity Theory“ von Tajfel (1979) erwähnt werden. Diese beschreibt den Einfluss der individuellen Rollen auf das Selbstkonzept und dieses Wissen wird in Kapitel 5 für Interventionen bei Gruppenkonflikten, wie Mobbing etc., von Bedeutung sein.

Bei der „Social Identity Theory“ wird angenommen, dass Personen über den Prozess der sozialen Kategorisierung ihre Umwelt in unterschiedliche Gruppen gliedern, um die Realität zu strukturieren und sich selber in diese Struktur einordnen zu können. Darüber hinaus wird den sozialen Gruppierungen eine „wertbesetzte Dimension“, wie „Nützlichkeit oder Schädlichkeit“ etc., zugeordnet. Auch dieses Vorgehen dient der Reduktion der Komplexität der sozialen Wirklichkeit. Außerdem vermitteln soziale Gruppen, nach der „Social Identity Theory“ von Tajfel (1979), ihren Mitgliedern eine sozial definierte Identität. Diese beinhaltet Aspekte eines individuellen Selbstkonzepts, die aus der Zugehörigkeit des Individuums zu bestimmten sozialen Kategorien entstehen. Das heißt, die soziale Identität entsteht durch die diversen Gruppenmitgliedschaften der Person und die Beziehungen dieser Gruppen zu anderen Gruppen. Einen wichtigen Part der sozialen Identität nimmt daher, wie aus dieser Beschreibung ersichtlich wird, der Vergleich mit Mitgliedern fremder Gruppen ein. Alle Individuen streben nach positiver sozialer Identität, die sie jedoch nur erreichen können, wenn dieser soziale Vergleich positiv ausfällt. Dieses Faktum macht klar, welche Bedeutung die Zugehörigkeit zu Gruppen eigentlich hat: Jede Mitgliedschaft in einer Gruppe steuert einen gewissen Teil zum positiven und negativen Selbstkonzept einer Person bei (vgl. Krieger, 2005, 80ff.).

Die Schulklasse stellt in unserer jetzigen Gesellschaft eine besonders bedeutsame Gruppe für Jugendliche dar. Nachbarschaftsgruppen haben in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung verloren, da die Nachbarschaftskinder, durch den Besuch unterschiedlicher Schulen und Nachmittagsbetreuungen nur wenig Kontakt haben und generell eine verringerte Kinderanzahl in der unmittelbaren Nachbarschaft vorhanden ist. Die Nachbarschaftsgruppe kann daher die Funktion des natürlichen sozialen Umfeldes nicht

mehr übernehmen. Kinder und Jugendliche halten sich immer mehr in pädagogisierten Gruppen auf, wie z.B. dem Turnverein, dem Musikverein, den Pfadfindern, usw. Am häufigsten und langfristigsten wird aber der Kontakt zu Gleichaltrigen in der Schule gepflegt. Die Schule ist zentrale Schaltstelle für Peerkontakte geworden und dort werden auch die Verabredungen für den Nachmittag getroffen (vgl. Rauh, 2010, S.40f.). Daher hat die Schulclique enorm an Bedeutung gewonnen.

Krieger (2005, S.13) hebt hervor, dass Schule und insbesondere der Sport besonders heikle Bereiche sind, was die Identitätsbildung von Kindern anbelangt: „Die allgemeinen lebensweltlichen bzw. identitätsbildenden Bedingungen erscheinen in den sozialen Bereichen Sport und Schule noch um einige Unsicherheiten erweitert bzw. spezifiziert.“ (Krieger, 2005, S.13). Eckert (2012, S.51) liefert eine weitere Begründung, warum Gruppenzugehörigkeit von besonderer Bedeutung ist: Cliques sind für Heranwachsende der zentrale Lern- und Erfahrungsraum. Aus der bisherigen Darstellung wird klar: Es ist von grundlegender Bedeutung, dafür zu sorgen, dass alle Schüler/innen in die Klassengemeinschaft integriert sind und die Schulklasse ein positives Gruppengefühl entwickelt, denn der Selbstwert einer Person setzt sich nach der „social Identity Theory“ aus sozialer und personaler Identität zusammen. Die Entstehung der sozialen Identität wurde bereits erläutert. Die personale Identität setzt sich aus „idiosynkratischen Aspekten“ zusammen. Dabei spielt die Einschätzung relevanter Persönlichkeitsmerkmale, wie Intelligenz, Attraktivität, Sportlichkeit, usw. eine bedeutende Rolle. Daraus lässt sich folgern, dass Lehrkräfte, was die Ausbildung eines gesunden Selbstwertes der Schüler/innen anbelangt, die Möglichkeit haben, über die Förderung der Gruppenzugehörigkeit der Schüler/innen, auf deren soziale Identität und damit auf den Selbstwert der Schüler/innen Einfluss zu nehmen. Ansonsten müssen sie an der Selbsteinschätzung der betreffenden Personen arbeiten, was meines Erachtens vor allem im Schulkontext der schwerer umsetzbare Zugang ist (vgl. Krieger, 2005, S.83). Auf den Aspekt der personalen Identität wird in dieser Arbeit, um den Umfang im Rahmen zu halten, nicht weiter eingegangen.

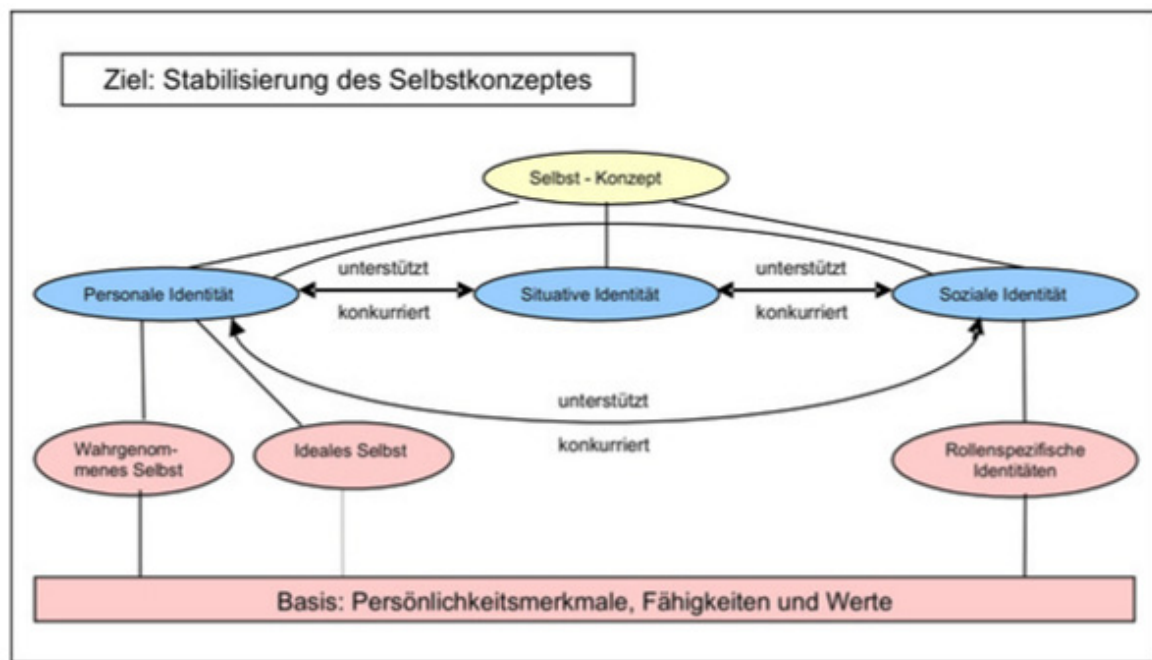


Abb.7: Selbstkonzept (Hencke, o.A., S.7).

Stahl (2012, S.296) führt weiter aus, dass nicht nur das Verhalten, sondern auch die Kommunikation unter den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe, durch die Übernahme einer Rolle, berechenbarer wird. Die Kommunikation zwischen Rollenträgern läuft in weiten Teilen nämlich ritualisiert ab. Die Themen, die zwischen zwei Rollenträgern besprochen werden können, sind begrenzt, der Umgangston ist festgelegt usw.. Unsicherheiten in der Kommunikation werden dadurch absorbiert. Daher werden auch Gruppen mit deutlich ausgeprägten Rollen häufig von vielen unterschwelligem Berührungsängsten geplagt und in solchen Fällen müssen die zu stark ritualisierten Umgangsformen und das einschränkende Rollenverhalten außer Kraft gesetzt werden.

Rollen sorgen außerdem für mehr Stabilität im Gruppenfeld. Jeder Rollenträger versorgt die Gruppe mit den mit seiner Rolle einhergehenden Themen und liefert damit seinen Beitrag zu den „Nähe -Distanz“ und „Dauer -Wechsel“- Strömungen der Gruppenstruktur. Keiner kann es sich leisten, aus seiner Rolle zu fallen, ohne das gesamte Feld zu verändern (vgl. Stahl, 2012, S.296ff.).

Und zu guter Letzt ermöglichen Rollen auch die Personalisierung von abstrakten Gruppenthemen, wodurch eine Bearbeitung dieser Themen für die einzelnen Gruppenmitglieder einfacher wird. Rollenträger können zu Trägern von Konflikten werden. In der Auseinandersetzung mit ihnen kann man sich eine Position zum betreffenden Thema erarbeiten, denn für Menschen scheint es einfacher, sich mit Personen

als Thementrägern als mit den Themen selbst auseinanderzusetzen. Die Personalisierung ermöglicht es, Konfliktlinien direkt zu erkennen und sich diesen zu stellen (vgl. ebd.).

In Schulklassen besteht z.B. ein Konfliktpotential zwischen dem Fleißigen, der für Gehorsam und Pflichtbewusstsein steht und die Dimension der Dauer vertritt und dem Rebell, der die Strukturen der Gruppe hinterfragt und gegen die bestehende Ordnung aufbegehrt. Dieser vertritt die Dimension des Wechsels. Der Fleißige gilt als unkritischer Verteidiger des Bestehenden und wird auf Angriffe des Rebellen auf die bestehende Ordnung reagieren, um seinen Rollenerwartungen gerecht zu werden und zu verhindern, dass er in der Rolle des Fleißigen in Verruf gerät. Dadurch entsteht ein Konflikt zwischen diesen beiden Rollen und die anderen Gruppenmitglieder können in der Auseinandersetzung mit den beiden Rollenträgern selber Stellung beziehen. Für dieses Beispiel wurden „der Fleißige“ bzw. „der Rebell“, also Rollen des psychologischen Rollenmodells herangezogen, die unter Kapitel 3.3 „Rollenmodelle und deren Funktion in der Gruppe“ noch genauer beschrieben werden (vgl. ebd.).

Hogg und Vaughan (2008, S.295) fassen die Funktionen von Rollen wie folgt zusammen:

Einerseits repräsentieren Rollen die Arbeitsteiligkeit der Gruppe. Sie stellen sie mit klaren sozialen Erwartungen innerhalb der Gruppe aus und stellen Informationen bereit, wie die Mitglieder miteinander in Beziehung stehen. Dadurch dass sie jedem Gruppenmitglied einen bestimmten Platz in der Gruppe verschaffen, tragen sie auch entscheidend zur Selbstbeschreibung des Individuums bei.

Es wurde nun ausführlich beschrieben, wie Rollen das Gruppengeschehen vereinfachen. Die Bedeutsamkeit dieser Vereinfachung soll ein Beispiel aus der Soziologie illustrieren. Soziologen haben den sozialen Rollenbegriff im Kontext von Sozialgebilden beschrieben. Soziale Rollen sind für das Zusammenleben notwendig, da man sonst in jeder sozialen Situation erst herausfinden müsste, wie man sich zu verhalten hat, um seine Erwartungen zu befriedigen. Das heißt in einem Restaurant müsste man erst herausfinden, an wen man sich wenden muss und wie das Procedere der Bestellung abläuft, um bestellen zu können. Aufgrund sozialer Rollen weiß der Gast jedoch, dass er sich an den Kellner wenden muss, wenn er etwas zu essen oder trinken bestellen will, und dass er erwarten kann, dass dieser den Auftrag weiterleitet und das Essen und/oder Trinken serviert. Die sozialen Rollen legen fest, was der Gast vom Kellner erwarten kann und umgekehrt. Dasselbe gilt für jede andere soziale Situation -den Arzt- oder Theaterbesuch, Bankgeschäfte usw.. Natürlich gibt es eine gewisse Bandbreite in der Erwartungsstruktur, aber die generellen

Erwartungshaltungen sind durch die verschiedenen Rollen geregelt (vgl. Vester, 2009, S.52). Wenn also keiner der Interaktionspartner aus seiner Rolle fällt, dann kann man mit ziemlicher Sicherheit vorhersagen, in welcher Situation man mit welchem Verhalten zu rechnen hat, was Voraussetzung für die Bewältigung unseres Alltagslebens ist (vgl. Neuberger, 2002, S.319).

Nicht nur in formellen Gruppen unserer Gesellschaft, wie in Arbeitsgruppen, sondern auch in informellen Gruppen gibt es eine Rangordnung bezüglich der gespielten Rollen der Gruppenmitglieder. Sie ist gegeben durch das Ausmaß, in welchem die Gruppenmitglieder die Normen der Gruppe aufnehmen und respektieren. Das Rollenverhalten ist in formellen Strukturen relativ starr festgelegt. In informellen Gruppen ist die Struktur etwas undeutlicher und meist von Persönlichkeitsmerkmalen bestimmt. Hier haben die einzelnen Rollenträger einen größeren Spielraum. Die Tendenz zu konformem Verhalten ist jedoch in informellen Gruppen sehr hoch, was dazu führt, dass die Unterschiede bezüglich des Rollenverhaltens zumeist eher gering sind (vgl. Böhm, 1971, S.34f.).

Obwohl Schule eine Institution ist, in der Schüler/innen in ihrer Klasse gleichberechtigt sind, bildet sich innerhalb der Klasse in der Gruppe der Schüler/innen eine Rangordnung aus.

4.2.2 Rollentheorien und deren Rollenverständnis in Bezug auf das Individuum

Je nachdem welchem Ansatz der Rollentheorien man folgt, lässt sich der Rollenbegriff etwas anders verstehen. Nach Neuberger (2002, S.318ff.) werden drei Ansätze unterschieden, die sich mit dem Rollenbegriff befassen. Die Ausführungen zu den einzelnen Ansätzen basieren auf Neuberger (2002, S.318ff.).

4.2.2.1 Der strukturalistische Ansatz

Der strukturalistische Ansatz postuliert, dass Rollen keine starren allumfassenden Handlungsvorschriften, jedoch positions- und lagespezifische Festlegungen sind. Jede Person hat auch einen gewissen Spielraum zur Gestaltung der individuellen Rolle. Den Positionsinhabern wird auf der Basis sozialer Übereinkünfte ihr Tun und Lassen in gewissem Ausmaß vorgeschrieben, sodass man durch die wechselseitig kommunizierten Erwartungen mit ziemlicher Sicherheit vorhersagen kann, in welcher Situation mit welchem Verhalten des Rolleninhabers zu rechnen ist. „Diese Erwartungen sind positionsspezifisch mehr oder weniger verbindlich und mehr oder weniger eindeutig.“

(Neuberger, 2002, S.321) Demnach gibt es auch Positionen mit mehr und solche mit weniger Gestaltungsspielraum. In jedem Fall sind Rollen nicht nur reine Masken, die man auch wieder ablegen kann, sondern die Rollen die ein Mensch spielen muss, prägen in intensivem Ausmaß seine Persönlichkeit. Allerdings übernimmt die Person in der Gesellschaft nicht nur eine Rolle, sondern viele. In jeder Gruppe, in der sie Mitglied ist, hat sie mindestens eine spezifische Rolle zu spielen.

4.2.2.2 Der funktionalistische Ansatz

Nach dem funktionalistischen Ansatz steht nicht das Individuum, sondern das übergeordnete System im Mittelpunkt. Der persönliche Aspekt hat nach diesem Ansatz wenig Bedeutung, weil alle Aspekte hierbei von einer übergeordneten Ebene rein auf den Nutzen für das System betrachtet werden. Es ist also weitgehend egal, wer eine bestimmte Funktion einnimmt, wesentlich ist, dass diese erfüllt wird. Interessant ist dabei auch, dass soziale Systeme sich nicht nur auf eine Steuergröße verlassen. Die wichtigen Systemfunktionen sind mehrfach abgesichert.

4.2.2.3 Der symbolisch - interaktionistische Ansatz

Bei diesem Ansatz wird zwischen der „Rolle“, die man spielt, und dem „Ich“ klar unterschieden. Das „Ich“ kann sich reflexiv auf seine Rolle beziehen und diese dadurch selber in gewissem Rahmen modifizieren: Die Rolle des Kellners/der Kellnerin ist zwar stets an ähnliche Erwartungshaltungen gebunden, aber nach dem symbolisch-interaktionistischen Ansatz macht es einen entscheidenden Unterschied, wer die Rolle einnimmt und wie die betreffende Person diese interpretiert. Wie sich jemand verhält, kann man also nur vor dem Hintergrund der einmaligen Biographie der betroffenen Person beurteilen. Die Rolle jeder Person ist also nach dem symbolisch-interaktionistischen Ansatz einmalig, auch wenn mehrere Tausend andere Personen auch die Rolle des Kellners/der Kellnerin einnehmen, doch jeder/jede tut das auf seine/ihre individuelle Art und Weise.

4.3 Rollenmodelle und deren Funktion in der Gruppe

Im Gruppenfeld ist eine Vielzahl an denkbaren Rollenkategorien möglich, jedoch sind die psychologischen Rollen und die gruppendynamischen Rollen wohl jene mit dem größten Bekanntheitsgrad und der häufigsten Anwendung.

Psychologische Rollen werden über die Art der Beiträge gemessen und an den Dimensionen des Riemann- Thomann-Kreuzes bestimmt, je nachdem, ob sich eine Person in ihrer Rolle mehr um die Dimension Nähe, Distanz, Wechsel oder Dauer bemüht. Das Verhaltensrepertoire soll aus den psychologischen Veranlagungen der Gruppenmitglieder heraus verstanden werden. Typische psychologische Rollen sind der Streber, der Clown, die Prinzessin, Hans im Glück, das Nesthäkchen usw..

Gruppendynamische Rollen beschreiben quantitativ das Ausmaß, in dem ein Mitglied die in der Gruppe durchsetzbaren Ziele und Werte, Themen, Umgangsformen und Argumentationsweisen prägt. Das Verhalten der Gruppenmitglieder wird bezogen auf den Einfluss auf das sachliche und zwischenmenschliche Gruppengeschehen und die gruppenspezifische Macht beschrieben (vgl. Stahl, 2012, S.301ff.).

Während psychologische Rollenmodelle davon ausgehen, dass alle Gruppenmitglieder ihren Persönlichkeitstyp in die Gruppe einbringen und damit ihre Rolle und ihren Platz definieren, setzt die gruppenspezifische Betrachtungsweise voraus, dass sich entsprechend der Aufgabe und der personellen Zusammensetzungen ein entsprechendes Set von Rollenmustern herausbildet, das nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger bestimmt ist. Eine Gruppe ist nach diesem Konzept nur dann arbeitsfähig, wenn in ihr ein bestimmtes Repertoire an unterschiedlichen Rollen ausgebildet werden kann. Wenn alle die Führung übernehmen, oder im anderen Extremfall alle Gefolgschaft leisten wollen, aber niemand vorangeht und die Initiative ergreift, kann die Gruppe nicht arbeiten. Daher muss nach gruppenspezifischen Rollenmodellen ein Mindestmaß an Ausdifferenzierung innerhalb des Rollenspektrums vorhanden sein, damit eine Gruppe als solche funktionieren kann (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.47f.). Nach dem gruppenspezifischen Rollenmodell wird das Verhalten der Gruppenmitglieder nicht auf psychologische Veranlagungen zurückgeführt, anstatt dessen wird das Verhalten der Gruppenmitglieder situationsübergreifend in Bezug auf den Gruppenvertrag und dessen Entwicklung überprüft (vgl. Stahl, 2012, S.316). Die Rollen sind nach diesem Verständnis nicht an bestimmte Personen gebunden, sondern können unter den Mitgliedern situationsspezifisch verteilt werden. Die konkrete Gestaltung der Rolle stellt sich nach dem gruppenspezifischen Rollenmodell als Kompromissbildung zwischen den Anforderungen der Gruppe und den persönlichen Wünschen, Interessen und Möglichkeiten, die die Einzelnen mitbringen dar. Rollen sind nicht ausschließlich von der Gruppe vordefiniert, sondern es gibt immer auch einen individuellen Raum zur Gestaltung und Ausdifferenzierung der eigenen Rolle. Auf der anderen Seite wird auch niemand auf Grund

seiner Persönlichkeit darauf festgelegt, immer ein und dieselbe Rolle zu übernehmen (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.48ff.). Außerdem soll an dieser Stelle betont werden, dass eine Person nicht über das gesamte Bestehen der Gruppe hinweg ein und dieselbe Rolle einnimmt. In gesunden Gruppen wechseln die Rollenpositionen häufig (vgl. Majce-Egger, 1999, S.277). Psychologische Rollen enthalten grundsätzlich einen gewissen Funktionsaspekt, während sich gruppendynamische Positionen gemäß dem rangdynamischen Modell nach Schindler mit einer Funktion treffen können, dies aber nicht müssen. Die Funktion, die sich in einer Rolle ausdrückt, kann im Grunde von jeder Position aus eingenommen werden. So kann z.B. die Führung aus jeder Position heraus übernommen werden, aber darauf wird im Kapitel 5.1 „Exkurs: Macht in Gruppen“ noch genauer eingegangen (vgl. Schindler, 1993).

Im Folgenden werden einige Theorien zur Rollenvergabe bzw. Rollenübernahme thematisiert, um verständlich zu machen, wie man zum Träger einer bestimmten Rolle wird.

4.4 Theorien zur Rollenvergabe und Rollenübernahme

Jeder Mensch hat in seinem Leben von Geburt an eine Reihe von Rollen zu erfüllen, durch die er zu anderen in Beziehung tritt. Er ist zunächst Kind, und zwar Sohn oder Tochter und lernt schon in diesen Rollen, welche Verhaltensweisen bzw. Erwartungen mit dieser Rolle und der komplementären, ergänzenden Rolle des Erwachsenen oder Elternteils verknüpft sind. Allerdings sind nicht alle Rollen zugewiesene, manche werden auch freiwillig gewählt, wie z.B. Berufsrollen. Somit verfügen wir alle über ein Rollenrepertoire, das zur Bewältigung neuer Situationen jeweils abgeändert und ergänzt werden kann. In vielen Gruppen gibt es klar definierte Rollen, die festlegen, wie sich derjenige, der sie übernimmt zu verhalten hat, was bedeutet, dass klare Erwartungen über das Verhalten mit der Rolle verknüpft sind (vgl. Aronson et al., 2008, S.322). So ist z.B. klar, dass ein Vorgesetzter einem Mitarbeiter Aufgaben zuteilen kann, was umgekehrt nicht möglich ist.

Damit stellt sich die Frage, wonach sich entscheidet, welche Rolle eine Person in der Gruppe einnimmt.

Stahl (2012, S.313f.) erklärt die Vergabe von Rollen innerhalb von Gruppen folgendermaßen:

„Die einzelnen Mitglieder begeben sich in jenen Bereich des Gruppenfeldes, die sie mit ihrem seelischen Heimatgebiet abdecken können, und werden durch die Reaktion der Gruppe dorthin gelenkt, wo sie gebraucht werden. Der Einzelne trifft mit seinem im Heimatgebiet geprägten Rollenrepertoire auf den durch das bestehende oder angestrebte Gruppenfeld geprägten Rollenkanon.“

Hier wird deutlich, dass bei der Rollenübernahme massiv der Einfluss von außen zum Tragen kommt. Allerdings ist das Individuum dieser Dynamik nicht ausgeliefert, sondern kann auch selber aktiven Einfluss auf die eigene Rollenübernahme nehmen.

Es scheint mir wichtig hervorzuheben, dass Rollen einerseits durch eigene aktive Tätigkeit erlangt werden, dass andererseits aber auch aufgrund von Vorurteilen anderer bzw. durch deren handeln passiv in eine Rolle gedrängt werden kann, da innerhalb der Gruppe darauf geachtet wird, dass jede Person stets eine Rolle innehat.

Jedem Menschen steht aufgrund seines Heimatgebietes ein breites Verhaltensrepertoire offen, aus dem er stimmungs- und situationsgemäß auswählen kann. Diese Bandbreite versetzt uns in die Lage, angesichts des spezifischen Gruppenzusammenhangs unterschiedliche Rollen zu spielen. (Stahl, 2012, S.314)

Jede Person sollte sich daher ihrer Selbstverantwortung in Bezug auf die Rolle in einer Gruppe bewusst sein. Je nach Gruppe, in die man sich einfügen möchte, und der dort vorherrschenden Grundstimmung bezüglich der Dimensionen Distanz und Nähe sowie Dauer und Wechsel kann eine Person mit bestimmten psychischen Anlagen sehr unterschiedliche Rollen einnehmen (vgl. Stahl, 2012, S.314f.).

Ein mäßig nähebedürftiger Mensch kann in einer Gruppe, deren Feld stark distanzgeprägt ist, mit seiner aufgeschlossenen Art in die Nähe des „Softies“ geraten, während er in einer anderen Gruppe, die sich eher ein warmes Nest bereitet, als „kühler Kopf“ gilt. (Stahl, 2012, S.314)

Das Riemann-Thomann-Kreuz zeigt, dass es innerhalb von Gruppen Rollen geben muss, die sich um Nähe kümmern und welche, die sich um die nötige Distanz bemühen, Rollen, die die Dauerhaftigkeit der Gruppe im Blick haben und solche, die sich für Wechsel und Entwicklung in der Gruppe einsetzen. Zwar muss es hierbei keine ausgewogene Verteilung geben, aber komplementäre Rollen sind notwendig. Die einzelnen Personen werden in die Richtung gedrängt, die die Gruppe in der aktuellen Situation am meisten benötigt und die Gruppe achtet dann darauf, dass die vorhandene Rollenverteilung bestehen bleibt, indem die Gruppe selber jene Personen sanktioniert, die aus ihrer Rolle herausfallen und sich nicht an die damit verbundenen Erwartungen halten. Daher ist es auch relativ schwierig sich von einer eingenommenen Rolle wieder zu distanzieren. Die Institution Schule bestraft ein solches Verhalten natürlich nicht, jedoch müssen Schüler/innen mit den Reaktionen der Gruppe fertig werden, was viel schwieriger sein kann als mit einer, von einer Institution vorgegebenen Bestrafung fertig zu werden (vgl. Stahl, 2012, S.303ff.).

Die Vergabe von gruppendynamischen Rollen wird im Anschluss an das rangdynamische Modell nach Schindler beschrieben.

Wie aus dem strukturalistischen Ansatz zur Rollentheorie hervorgeht, legen Rollen keine genauen Handlungsvorschriften fest, aber man muss den an eine Position gestellten Erwartungen gerecht werden. Die Theorie des „Role- Taking“ und „Role- Making“ beschäftigt sich genau mit diesem individuellen Umgang mit den Rollenerwartungen.

Die beiden Begriffe definiert Neuberger (2002, S.334) folgendermaßen:

Role Taking „steht für die konforme Übernahme der formalen und informellen Erwartungen, die an eine Position geknüpft sind“.

Role Making „ist demgegenüber der aktive Versuch die Erwartungen im eigenen Sinne zu gestalten.“

Die Theorie des „Role Making“ betrachtet Rollen nicht als starre unveränderliche Schablonen, sondern als Vereinbarungen zwischen Erwartungsstellern und Rollenträgern (vgl. Neuberger, 2002, S.334). Nach Breitzkreuz und Dieckmann (1996, S.16) wird beim „Role Making“ das festgeschriebene Rollenverhalten aufgebrochen und die Möglichkeit der aktiven Ausgestaltung der sozialen Rolle genutzt. Es gibt jedoch keine völlig freie Wahl in Bezug auf die Grundeigenschaften der jeweiligen Rolle. Was das „Role Making“ anbelangt, geht es aber darum, den Spielraum, den die anderen Gruppenmitglieder vorgeben, richtig einzuschätzen und die Rolle somit innerhalb dieses Spielraumes selber zu gestalten. Wenn man die Rolle jedoch über diesen vereinbarten Spielraum hinweg verändert, verstößt man gegen Gruppennormen und zieht den Unmut der Gruppe auf sich.

Bezieht man sich auf den „Vertical Dyad Linkage“-Ansatz werden die Führer/innen-Mitglieder-Beziehungen bzw. im Kontext dieser Arbeit die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung in lauter Zweiergruppen eingeteilt, das nennt sich dyadische Relation. In diesen Zweierbeziehungen werden die Rollenvertragsbedingungen ausgehandelt. Es gibt immer Schüler/innen, die der Lehrperson wenig Schwierigkeiten bereiten und solche, mit denen sich die Lehrkraft ständig herumärgern muss. Die Personen, mit denen man gut auskommt, werden der „in group“ zugeteilt und jene, die Schwierigkeiten verursachen, der „out group“. Nun wird behauptet, dass sich die Lehrperson der „in group“ und „out group“ gegenüber anders verhält. Das Verhalten gegenüber der „in group“ ist zumeist vertrauensvoll, informell- locker und respektierend. Der „out group“ gegenüber dominiert hingegen ein von Formalitäten, Misstrauen und Distanz geprägtes Verhalten. Dadurch beeinflusst auch die Lehrkraft die Rollengestaltung der Schüler/innen, weil sie der „in

group“ durch ihr Verhalten mehr Spielraum für „Role Making“ gibt, wohingegen von der „out group“ eher ein „roletaking“ gefordert wird (vgl. Neuberger, 2002, S.335).

Der modernere Ansatz zum Vertical Dyad Linkage- Ansatz ist die „Leader Member Exchange“ Theorie, auch kurz LMX- Theorie genannt. Sie bezieht sich auf die zuvor beschriebene „VDL- Theorie“, nur dass bei ihr nicht in „in-“, und „out-group“ unterteilt wird. Anstatt dessen wird die Qualität der Beziehung zwischen dem Gruppenführer und den anderen Mitgliedern beschrieben. So werden die Beziehungen zum Gruppenführer in high LMX und low LMX Beziehungen unterteilt, also in enge Beziehungen zwischen ihm und seinen Gruppenmitgliedern bzw. in weniger enge Beziehungen. Auch nach diesem Ansatz bekommen Mitglieder mit hohem LMX mehr Unterstützung und mehr Freiheiten und haben dadurch mehr Möglichkeiten in der Gruppe (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.320f.). Dieses Modell stammt aus der Organisationspsychologie bzw. Sozialpsychologie, jedoch ist es auch für den Schulkontext anwendbar.

Im schulischen Kontext sollen/können die verschiedenen Modelle vor allem das Bewusstsein bei Lehrpersonen schaffen, dass ihr Verhalten entscheidenden Einfluss auf das Rollenverhalten der Schüler/innen hat.

4.5 Die Anwendbarkeit von Rollenmodellen in der Schule

Stahl (2012, S.301ff.) ist offenbar der Meinung, dass die von ihm beschriebenen Rollenmodelle, sprich das psychologische und das gruppendynamische Rollenmodell auch in der Schule anwendbar sind, ansonsten würde nicht ein Großteil der angeführten Beispiele aus dem Schulkontext stammen.

Rollenmodelle werden jedoch nicht von allen Autoren als ein sinnvolles Hilfsmittel zur Beschreibung der Gruppenstrukturen erachtet. Sader (1998, S.81) ist der Meinung, dass das Rollenkonzept für die Beschreibung von Gruppenstrukturen nicht optimal ist, weil es selten systematisch gewonnene Verhaltensstichproben gibt und darüber hinaus die Sichtweise der Lehrperson durch eine mögliche Zugehörigkeit zur Gruppe zusätzlich verzerrt sein kann. Ob die Lehrperson nun als Teil der Gruppe betrachtet wird oder nicht, durch die enge Verbindung zur Klasse kann man diese nicht als nüchterne/n, unbeeinflusste/n Beobachter/in sehen. Darüber hinaus stellt Sader (1998) die These auf, dass es sinnvoller ist, auf beschreibbares Verhalten anstatt auf Etikettierungen, wie das Rollenkonzept sie vorgibt, zurückzugreifen. Sader (ebd.) unterscheidet bei seiner Kritik nicht zwischen psychologischen und gruppendynamischen Rollenmodellen. Im Weiteren

wird jedoch gezeigt, dass sich seine Kritik vor allem auf psychologische Rollenmodelle konzentriert.

Auch Ulich (1973, S.77f.) kritisiert die Anwendbarkeit von Rollenmodellen im schulischen Kontext. Er gibt an, dass Schüler/innen aufgrund gelegentlicher Beobachtungen bestimmte Gewohnheiten, Eigenschaften und schließlich Persönlichkeitszüge zugeschrieben werden. Aus dieser eingeschränkten Beobachtung wird dann ein Typ konstituiert, der dem Schüler/der Schülerin dauerhaft anhaftet. Sader (1998, S.82) stößt in die gleiche Richtung vor und bemängelt gleichfalls, dass Personen durch Rollenzuschreibungen förmlich in eine gewisse Verhaltensweise gedrängt werden, ohne zu berücksichtigen, dass sich die betreffende Person vielleicht in anderen Situationen ganz anders verhält. Diese Problematik wurde schon bei der Unterscheidung von aktiven und passiven Rollen thematisiert. Die Wahrnehmung der betroffenen Person wird entscheidend beeinflusst, je nachdem in welcher Rolle sich diese befindet. Folgt man dem strukturalistischen Ansatz wirkt die jeweilige Rolle auf die Persönlichkeit der betroffenen Person zurück, wodurch auch die Verhaltensweisen dieser Personen und der Gruppe in eine spezifische Richtung gelenkt werden.

Sader (1998) und Ulich (1973) weisen in ihren Beschreibungen auf ein Problem hin, welches auch König und Schattenhofer (2006, S.47) in etwas anderer Form beschreiben. Bei all den Vereinfachungen, die Rollenmodelle uns ermöglichen, muss nach König und Schattenhofer (ebd.) nämlich stets darauf geachtet werden, dass man die Rolle nicht mit der Person gleichsetzt. Eine Person geht niemals vollkommen in einer Rolle auf. Eine bestimmte Rolle bringt immer nur einen Ausschnitt der Person zur Geltung.

Als Repräsentant für die gruppendynamischen Modelle wird an dieser Stelle das rangdynamische Modell nach Schindler besprochen, wodurch verdeutlicht werden soll, dass die von einigen Autoren geäußerte Kritik an Rollenmodellen sich mehr oder weniger auf psychologische Modelle beschränkt. Gleichzeitig soll dargelegt und begründet werden, warum das rangdynamische Modell nach Raoul Schindler als probates Analyse- und Interventionsinstrument in der Schule angesehen werden kann.

Wenn man Ulichs (1973) Kritik der Typisierung von Personen durch Rollenmodelle in Bezug auf das rangdynamische Modell betrachtet, muss man anmerken, dass das rangdynamische Modell versucht, die innere Dynamik in der Gruppe zu beschreiben, in der Regel jedoch nicht dazu herangezogen wird, Personen Eigenschaften, Persönlichkeitszüge oder dergleichen zuzuschreiben, obwohl Personen mit bestimmten

Persönlichkeitseigenschaften häufig bestimmte innerhalb der Rangdynamik definierte Positionen anstreben. Personen in der Alphaposition haben z.B. häufig narzisstische Züge (vgl. Majce-Egger, 1999, S.262). Darüber hinaus haben sie eine Tendenz, Ideen und Aktivitäten zu initiieren und handeln auch dementsprechend. Selten kommen Leute, die besonders einfühlsam mit den anderen Gruppenmitgliedern umgehen und viel argumentieren in die Alpha- Position (vgl. Schindler, 1957a, S.310). Dennoch ist die Tendenz, Personen auf bestimmte Verhaltensweisen festzulegen, wenig präsent, da das rangdynamische Modell, wie der Name schon sagt, ein dynamisches ist, in dem Positionen nicht starr sind. Wer in welche Position kommt, ist sehr stark abhängig vom Thema der Gruppe und wenn dieses wechselt, verändern sich zumeist auch die Gruppenpositionen (vgl. Majce-Egger, 1999, S.277).

Auch die weiteren Kritikpunkte, die Ulich (1973) den Rollenmodellen anlastet, beziehen sich vor allem auf psychologische Rollenmodelle, was er selbst jedoch nicht explizit darlegt. Nach Ulich (1973, S.73) sind Rollen quasi-objektiv und gesellschaftlich sanktioniert. Die Rollenträger sind austauschbar, weil das System unabhängig von konkreten Personen besteht. Der tatsächliche Einfluss des Klassensprechers hat jedoch meist sehr wenig mit seiner offiziellen Rolle zu tun, weil die Bedeutung dieser Rolle von Klasse zu Klasse verschieden ist. Den Einfluss, den ein Klassensprecher innerhalb der Gruppe hat, hat er Kraft seiner Persönlichkeit und nicht Kraft seiner Position. Hieraus folgert Ulich (1973, S.73f.), dass es den Rollen in der Klasse an Institutionalisierung fehlt und darüber hinaus muss es Rollen, wie den Clown, den Rebellen usw. in einer Klasse nicht geben. Aus dieser Beschreibung, in der Ulich (ebd.) Rollen, wie den Clown, etc. anführt, ist ersichtlich, dass er seine Kritik auf psychologische Rollen bezieht. Hinsichtlich der psychologischen Rollen gibt es tatsächlich kaum gesellschaftliche oder institutionell verankerte Vorgaben und insofern ist diese Kritik psychologischen Rollenmodellen gegenüber gerechtfertigt.

In gruppendynamischen Rollenmodellen, wie jenem von Raoul Schindler, wird jedoch nur die allgemeine Kräfteverteilung und der Einfluss auf das aktuelle Ziel- und Wertsystem der Gruppe beschrieben. Innerhalb dieses Modells gibt es auch eine von Raoul Schindler eindeutig beschriebene Struktur, die darstellt, wie die Kraftverhältnisse innerhalb der Gruppe aussehen können. Bestimmte Rollen müssen besetzt werden, das ist in allen gruppendynamischen Rollenmodellen so. Damit die Gruppe arbeitsfähig werden kann, auch wenn eine bestimmte Rolle nicht besetzt ist, müssen sich die anderen Gruppenmitglieder neu formieren, um diese zu belegen. Wie jedoch einzelne Personen ihre

Position ausgestalten, bleibt ihnen und ihrer Persönlichkeit überlassen (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.50f.).

Das Rangdynamikmodell nach Schindler ist, wie bereits erwähnt ein dynamisches Modell und daher können sich die Kraftverhältnisse ändern und Rollen getauscht werden. Das passiert in gesunden Gruppen sogar recht häufig, vor allem wenn sich das Gruppenthema ändert (vgl. Schindler, 1993).

Ulich (1973, S.76f.) behauptet, dass Rollen Verbindlichkeitscharakter haben müssen, was bedeutet, dass ihre Einhaltung gefordert und sanktioniert werden muss. Sie sind zielbezogen und funktional sowie komplementär. All diese Eigenschaften sieht Ulich in der Schule unzureichend erfüllt. Er kritisiert, dass es inoffizielle Vorschriften gibt, wie sich ein Streber bzw. Klassenclown verhalten muss, allerdings müssen diese nicht verbindlich eingehalten werden. Darüber hinaus erfüllen Rollen in der Klasse nach Ulich (ebd.) bis auf die des Klassensprechers keine wirklichen Funktionen und sie sind im Vergleich zu einer Fußballmannschaft auch nicht komplementär angelegt, wodurch eine ausgewogene Funktionszuteilung fehlt. Verbindlichkeitscharakter besteht in Bezug auf die einzelnen Positionen des rangdynamischen Modells tatsächlich nicht. Wäre das der Fall, dann wären die Schüler/innen auch in ihrer Rolle gefangen, was sicherlich nicht sehr sinnvoll wäre, denn dann könnte man nicht mehr von einer Gruppe sprechen. Man müsste, wenn man sich auf Schindlers Modell der Rangdynamik bezieht, von einer Institution sprechen, wo jede Person nur nach festgelegten Spielregeln agieren darf. Institutionen sind viel starrer und weniger dynamisch als Gruppen und daher auch weniger leistungsfähig (vgl. Schindler, 1992a).

Darüber hinaus haben die Rollen in gruppendynamischen Trainingsgruppen auch keinen Verbindlichkeitscharakter und dennoch kommen Rollenmodelle zur Anwendung.

Sader (1998, S.82) hegt konträre Kritikpunkte an Rollenmodellen. Er ist nämlich der Meinung, dass die Zuordnung von Rollen zu Personen der Anfang und nicht das Ende des Lernprozesses sein sollte. Seines Erachtens ist es sinnvoll, wenn eine Person eine Rolle als Erweiterung ihres bisherigen Rollenrepertoires kennen lernt. Von diesem Standpunkt geht auch das rangdynamische Rollenmodell nach Schindler aus, welches aus der bifokalen Familientherapie stammt, wo genau dieses Übernehmen von anderen Rollen in Gruppen einen Schwerpunkt darstellt (vgl. Majce-Egger, 1999, S.47f.). „In Schulklassen gibt es keine arbeitsteilige Funktionsdifferenzierung mit nachfolgender Rollengliederung, sondern nur eine soziale Verhaltensdifferenzierung.“ (Ulich, 1973, S.79) Damit will Ulich (1973,

S.79) ausdrücken, dass es seiner Meinung nach in Schulklassen keine sinnvollen Rollenzuweisungen geben kann, dass jedoch bestimmte Verhaltenstypen in vielen Schulklassen vorzufinden sind. Das rangdynamische Modell geht aber davon aus, dass die in diesem Modell beschriebenen Rollen in allen Gruppen vorhanden sein müssen. Da die Schulklasse eine Gruppe ist, was in Kapitel 2.2.2 „Die Schulklasse als Gruppe“ näher erläutert wurde, sind die rangdynamischen Positionen auch in Schulklassen identifizierbar. Allerdings muss angemerkt werden, dass die rangdynamischen Positionen in Schulklassen besonders häufig wechseln, da je nach Unterrichtsfach andere Fähigkeiten von den Schüler/innen gefordert werden, und somit ist es wahrscheinlich, dass je nach Unterrichtsfach zumindest einige Positionen anders besetzt sind.

Ulichs (1973) Kritik an den Rollenmodellen und deren Anwendbarkeit für die Schule ist insofern ernst zu nehmen, als den Lehrer/innen die möglichen Schwierigkeiten, bei der Anwendung eines solchen Modells vor Augen geführt werden. Wenn man die Rollenmodelle als Orientierungshilfe im Klassenverband hernimmt, dann hilft ein solches Modell, eine Struktur herzustellen und man kann über die Beschäftigung mit bestimmten Personen schneller erkennen, an welchen Themen die Klasse gerade, abseits der von der Lehrperson vorgegebenen Inhalte, arbeitet. Dennoch muss bei der Anwendung eines solchen Modells darauf geachtet werden, dass nicht vorschnell ein Schüler/eine Schülerin in eine gewisse Rolle gedrängt wird. Da der Klassenverband aber Personen benötigt, die sich um notwendige Aufgaben in der Gruppe kümmern, werden bestimmte Personen durch die Dynamik in der Gruppe zur Übernahme einschlägiger Rollen bewegt (vgl. Stahl, 2012, S.314).

4.6 Das rangdynamische Modell nach Raoul Schindler

Schindlers rangdynamisches Modell gehört zu den gruppendynamischen Modellen, deren zentrales Anliegen die Beschreibung der inneren Dynamik einer Gruppe ist, die verantwortlich für das Schicksal und das Wohlbefinden der Gruppe ist (vgl. Schindler, 1957a, S.309).

4.6.1 Die Dynamik der Gruppe

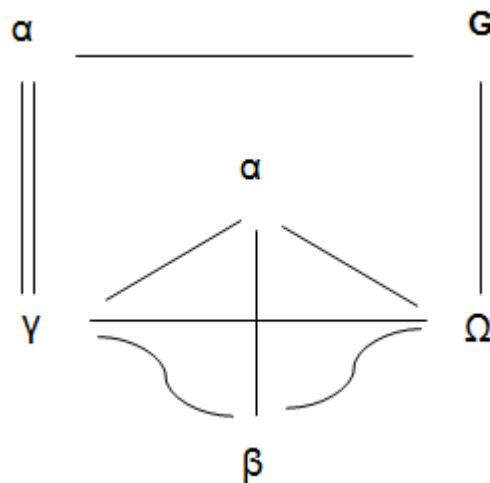


Abb.8: Die innere Dynamik von Gruppen mod. n. Schindler (1957a, S.313).

In jeder Gruppe, solange sie lebendig ist, spielt sich ständig eine innere Dynamik ab. Die Gruppe hat nicht nur eine nach außen gerichtete gemeinsame Dynamik, sondern auch eine ständige Dynamik, die die Kräfte erhält, und zwar handelt es sich im Inneren der Gruppe um eine Dreiecksdynamik: Die Affekte fließen von Alpha gegen Gamma und von Gamma gegen Omega und von dort wieder gegen Alpha zurück. Beta liegt außerhalb des Affekte-Kreislaufs, außer es zieht diese auf sich, wodurch dann der energetische Kreis der Affekte in der beschriebenen Dreiecksdynamik über Beta, anstatt über das bisherige Alpha verläuft, wodurch Alpha vorübergehend in die Position des Gegners abgedrängt wird. Eine solche Revolution lähmt die Kraft der Gruppe nach außen (vgl. Schindler, 1957a, S.311f.). Da Beta im Normalfall außerhalb des Affekte-Dreiecks steht, ist Beta auch die einzige Position, die innerhalb des rangdynamischen Modells nicht besetzt sein muss. Wenn eine andere Position nicht besetzt ist, wird der Affektfluss unterbrochen. So kommt es zur Auflösung der Gruppe, wenn eine der drei Positionen nicht nachbesetzt wird (vgl. Winter, 2008, S.58).

Majce-Egger (1999, S.109) beschreibt, dass die oben erläuterte dynamische Organisationsstruktur durch die Identifikationsverhältnisse der Mitglieder zueinander und zum Gegenüber entsteht und auch bestimmt werden kann.

Folgendes Zitat von Schindler (1992a) verdeutlicht nochmals die Dynamik der Gruppe im Inneren und die daraus resultierenden Motivationsregeln der Gruppe. Die Rangdynamik beschreibt „die durch die Rangordnungsstruktur sich ergebende innere Motivationsregel:

Die durch Gamma repräsentierte Gruppenleistung motiviert sich durch die Identifikation mit Alpha und stellt sich als Überwindung des Omega in seiner Identifikation mit dem Gruppen-Gegner dar. Daher handelt Gamma innerhalb der Gruppenszene so, wie es träumt (wünscht), daß Alpha mit dem Gegner verfahren sollte.“ (Schindler, 1992a, Abs.6)

4.6.2 Alpha - der Repräsentant der Gruppe

Alpha ist der Repräsentant der bewussten und unbewussten Wert- und Zielvorstellungen der gesamten Gruppe. Er verkörpert die Identität der Gruppe (vgl. Pritz, 1983). Alpha ist umgangssprachlich also der Führer, der die Gruppe nach außen vertritt, und ist jene Person, die handelt und damit die Bewegung der Gruppe vorgibt (vgl. Majce-Egger, 1999, S.272). Dadurch ist Alpha eine aktive handelnde Position und keine analytische Position. Alpha kann eigentlich nur sich selbst sinnvoll analysieren, nicht jedoch die anderen Gruppenmitglieder (vgl. Pritz, 1983).

Diese identifizieren sich mit Alpha, genauer gesagt mit dem Unbewussten der Person auf der Alphaposition. Das heißt die Gruppe liebt sich narzisstisch in dem sich in der Alphaposition befindenden Individuum und dadurch leistet Alpha seinen Beitrag zum Zusammenhalt der Gruppe (vgl. Heilinger, 2004, S.54). Man kann jedoch nicht davon sprechen, dass Alpha Narrenfreiheit in der Gruppe hat, es muss nämlich im Konsens mit Gamma agieren, weil Alpha seine gesamte Macht aus der Zustimmung durch Gamma bekommt. Alpha erhält seine Position nämlich dadurch, dass er/sie die attraktivste Konfrontation mit dem äußeren Gegenüber präsentiert. Die Attraktivität der Konfrontation wird dadurch bemessen, dass sich möglichst viele Gammas bereit erklären, sich Alpha anzuschließen (vgl. Heilinger, 2004, S.54). Alpha ist ständig bedroht, innerhalb der Gruppe abzustürzen, wenn es die Gammas nicht mehr für den von ihm/ihr vorgegebenen Weg gewinnen kann (vgl. Majce-Egger, 1999, S.274). Alpha als Gruppenerste/r hat also eine Doppelfunktion in der Gruppe. Einerseits steht es im Mittelpunkt der Gruppe und muss sich nach innen mit der eigenen Gruppe auseinandersetzen, andererseits steht Alpha aber auch „G“ gegenüber und muss sich nach außen mit dem Gegenüber auseinandersetzen, was aus der Graphik (Abb.8) ersichtlich ist (vgl. Heilinger, 2004, S.54f.).

Ein kraftvoll gegen die Gammas wütendes Alpha wird von der Gruppe nicht als Bedrohung wahrgenommen, sondern als Ausdruck der geballten Stärke und des Stils der Gruppe, mit dem sie mit dem Gegenüber fertig zu werden träumt (vgl. Schindler, 1957c, S.229). Der Gruppenerste agiert auf affektiver Ebene und ist daher der affektive Führer der Gruppe. Personen, welche die Alphaposition innehaben, genießen die Anerkennung der

Gruppe. Häufig kommt es vor, dass sich Personen mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen in dieser Position befinden (vgl. Majce - Egger, 1999, S.262).

4.6.3 Beta - die Expert/innen-Position

Beta ist der Fachmann/die Fachfrau der Gruppe. Die Personen, in der Position von Beta, beraten die Gruppe und legitimieren sich dadurch. Beta muss also im Gegensatz zu Alpha etwas leisten, etwas vorweisen können, um den Nutzen für die Gruppe deutlich zu machen und dadurch seine Person zu legitimieren (vgl. Heilinger, 2004, S.54).

„Wer sie einnehmen will, muss Sachkenntnis im Bereich der Interessen der Gruppe haben.“ (Schindler, 1957a, S.310)

Betas Unabhängigkeit ist sehr groß, es ist nicht so stark mit den Gruppennormen verbunden und braucht nicht einmal schicksalsanteilig mit der Gruppe verbunden zu sein. Aus der Beta-Position heraus kann man auch ein distanziertes Verhältnis zu den emotionalen/affektiven und lustbetonten Abläufen im Gruppen-Innenraum einnehmen (vgl. Tielke, 1998, S.61).

Beta steht, wie man der Graphik (Abb.8) entnehmen kann, außerhalb des Kreislaufs der Affekte und ist nur über Alpha indirekt mit der Gruppe verbunden. Schindler (1993) beschreibt die Beta Position folgendermaßen: Beta „ist ein randständiges Umspielen der Gruppenrichtung, das aber keine unmittelbare Gegenrichtung angibt.“ Beta kann es sich sogar leisten, über das Treiben der Gruppe zu lächeln, wenn er/sie damit nicht provozierend agiert, sodass er/sie nach Omega abrutscht. Es braucht nämlich die Anerkennung von Alpha, weil dieses die Verantwortung für ihn und seine Vorschläge übernimmt. Durch die enge Verbindung zu Alpha wird Beta häufig beim Sturz von Alpha mitgerissen oder sogar von Alpha als Sündenbock geopfert. Jedoch sind für Beta auch aufgrund seiner Eigenart und Selbständigkeit günstige Voraussetzungen gegeben, einmal selber Alpha zu sein (vgl. Schindler 1957a, S.310).

Beta kann durch seine Leistung oder Ideen, die Affekte der Gruppe auf sich ziehen und so zum Konkurrenten von Alpha werden. Der energetische Kreis der Affekte verläuft dann durch ihn, was in der Grafik durch die geschwungene Linie angedeutet wird (vgl. Schindler, 1957c, S.229f.). Beta ist auch jene Position, welche gerne von Therapeuten/Therapeutinnen eingenommen wird, weil sie von dieser Position aus Einfluss auf die anderen Positionen ausüben können. Über das Prinzip der latenten Gegengruppe

hat Beta auch die Möglichkeit, selber in die Alpha- oder Omegaposition überzuwechseln und dadurch Bewusstseinsprozesse zu ermöglichen (vgl. Schindler, 1957a, S.313f.). Als Beta kann man auch andere Ziele im Auge behalten als jene, die in der Gruppe aktuell verfolgt werden. Daher ist es von dieser Warte aus gut möglich, eine analytische Position einzunehmen. Durch das breitere Blickfeld von Beta vergrößert es die Umweltauflösung und bildet das Realitätsprinzip der Gruppe (vgl. Schindler, 1992b, S.108).

4.6.4 Gamma- die Gefolgschaftsposition

Die Gammas identifizieren sich mit Alpha und können als seine Gefolgschaft bezeichnet werden. Sie tragen seine Bewegungsrichtung mit und machen diese somit zur gemeinsamen Bewegungsrichtung der Gruppe (vgl. Heilinger, 2004, S.55).

Erst durch diese Nachfolge erreicht der Alpha-Anspruch Wirklichkeit. Wenn es Alpha nicht gelingt, dass ihm Gammas nachfolgen, verrät das seinen Mangel an sozialer Kompetenz und erst wenn zwei Gammas Alpha nachfolgen, entsteht das Gefühl einer Gruppe, die etwas gemeinsam erreichen will. Gammas sind risikovermeidend und ängstlich und erhoffen sich von Alpha, dass er die für sie nötige Kraft und Sicherheit ausstrahlt (vgl. Majce-Egger, 1999, S.262). Darüber hinaus sind Gammas die Leistungsträger/innen der Gruppe. Sie müssen nachfolgen, aber nicht die Vorreiterrolle bezüglich Willensbildung übernehmen (vgl. Heilinger, 2004, S.55). Nach Schindler (1993) ist Gamma daher die angenehmste Position, weil diese von jeglicher Verantwortung entlastet ist und „nur“ mitmacht. Gamma hasst Omega und richtet seine Kraft gegen es. Gamma agiert gegenüber Omega, so wie es sich erträumt, dass es sich gegen den Feind „G“ wenden kann (vgl. Schindler, 1957a, S.311).

4.6.5 Omega- die Widerstandsposition

Omega spiegelt den Widerstand in der Gruppe wieder und stellt damit eine mögliche Gegenbewegung zur Gruppe dar. Es steht aber in der Gruppe isoliert da und ist in seinem Agieren gegen die Wert- und Zielvorstellungen der Gruppe eine Position, die am leichtesten zu erkennen ist (vgl. Schindler, 1992b, S.108). Personen in dieser Position des/der Gruppenletzten durchleben ständig die im Gruppen-Innenraum erreichte

Übereinstimmung und bringen die Personen in der G-Position in das Gruppengeschehen ein (vgl. Tielke, 1998, S.62).

Omega identifiziert sich mit dem Gegenüber der Gruppe und repräsentiert es in der Gruppe. Es repräsentiert die Eigenschaften, die „G“ wirklich oder in der Vorstellung der Gruppe besitzt. Omega richtet sich gegen Alpha, von dem es sich angegriffen fühlt und erzeugt dadurch eine maximale Provokation der Gruppe, weshalb es von Gamma bekämpft wird (vgl. Heilinger, 2004, S.55).

Omega ist jene Position, die am längsten braucht, um sich Initiativen anzuschließen. Es übernimmt die Repräsentation der Dissonanz in der Gruppe und entlastet die Gammas dadurch. „Omega protestiert durch sein Handeln gegen die Gruppenaktionen aus einem Gefühl der Hilflosigkeit und Unsicherheit heraus.“ (Krüger, 2011, S.194)

Omega ist das Symbol möglicher Kehrtwendung und spiegelt die Ambivalenz der Gruppe wieder (vgl. Schindler, 1992b, S.108).

Folgendes Zitat von Majce-Egger (1999, S.273) erklärt eine wichtige Funktion von Omega: „Sein Zögern repräsentiert die Gegenkräfte, die in der Entscheidung zur Gruppenbewegung überwunden werden müssen“. Durch das Zurückbleiben von Omega muss sich die Gruppe immer wieder mit Omegas Einstellungen auseinandersetzen, um weitergehen zu können. Es zwingt die Gruppe daher, den eingeschlagenen Weg zu reflektieren, und trägt dazu bei, das Bekenntnis zur Gruppenentscheidung zu verstärken, oder führt zu einer Abkehr von den Gruppenzielen (vgl. Majce-Egger, 1999, S.263). Zusätzlich werden die verdrängten Anteile, die jeder Einzelne aus der Gruppe nicht haben will, auf Omega projiziert. Die Gruppe entlastet sich, indem sie diese eigenen verdrängten Anteile in Omega bekämpft. Omega übernimmt die Ängste der Gruppe und wird auch daher oft als Prügelknabe der Gruppe bezeichnet. In einer reifen Gruppe nimmt dagegen jedes Individuum die verdrängten Anteile wahr, lässt sie zu und muss sie daher nicht auf andere übertragen (vgl. Schindler, 1993).

Nach Heilinger (2004, S.55) gibt es drei Haltungen, die Omega einnehmen kann. Einerseits gibt es das nachzüglerische Omega, welches schwach und „langsam“ ist, zumindest was die Bewegungsrichtung der Gruppe anbelangt. Das distanzierte Omega ist einfach ängstlich, ambivalent und zögerlich hinsichtlich der Bewegungsrichtung und gerät dadurch in die Omega-Position. Das rebellische Omega hingegen verweist heroisch auf die Umkehr. Für es wird das Mitgehen ein Opfer.

4.6.6 Die Gegenüber-Position („G“)

Die Gegenüberposition ist ein notwendiges Element der Gruppenorganisation, denn die dynamische Ordnungsstruktur entsteht erst durch die Identifikationsverhältnisse der einzelnen Mitglieder zueinander und zum Gegenüber (vgl. Schinder, 1993). Eine Gruppe lebt von der Abgrenzung nach außen und zu einem wichtigen Teil von der Beziehungsdynamik im Inneren. Um diese Identifikations- und Abgrenzungsprozesse in Gang zu bringen, braucht die Gruppe ein Gegenüber (vgl. Majce-Egger, 1999, S.273). Das kann ein zu erreichendes Ziel oder ein Kollektiv sein, häufig ist „G“ auch das Alpha einer anderen Gruppe. Es ist Anlass und Ziel der Gruppenbildung zugleich. Das Gegenüber ist das Element, welches der Gruppe entgegensteht und woraus sie ihre innere Motivation bezieht (vgl. Heilinger, 2004, S.56). Das Gegenüber ist also zwingend notwendig, damit sich eine Gruppe konstituieren kann, denn die Gruppe identifiziert sich dadurch, dass sie etwas gemeinsam hat, ein gemeinsames Ziel, das im Inneren entsteht (vgl. Schindler, 1993). „In „G“ findet die Fülle des Möglichen ihre Realität, dort wird die Begegnung persönliche Wirklichkeit.“ (Majce-Egger, 1999, S.273)

4.7 Das Übernehmen von rangdynamischen Positionen

Welche der beschriebenen Positionen man einnimmt, hängt von der Entwicklungsphase der Gruppe, dem aktuellen Thema sowie von der Gruppenzusammensetzung ab. In gesunden und reifen Gruppen können die Rangpositionen von mehreren Personen eingenommen werden (vgl. Majce-Egger, 1999, S.277). Wahrscheinlich gibt es Personen, die zu gewissen Positionen neigen, aber es hängt von den eben beschriebenen Faktoren ab, ob sie die Position auch tatsächlich bekommen (vgl. Schindler, 1993). „Wenn der Einzelne aus seiner Primärgruppe austritt und sich in eine neue Gruppe hineinbegibt, so versucht er seine gelernte Rolle wieder zu spielen und die anderen in die Rollen der früher erlebten Mitspieler hineinzudrängen.“ (Sader, 1998, S.5)

Eine Gruppe ist eigentlich erst dann eine Gruppe, wenn sie eine Identität hat. Diese entsteht dadurch, dass sich die verschiedenen Positionen ausdifferenzieren. (vgl. Schindler, 1993) Die Gruppenidentität wird nämlich durch die komplexe soziale Ordnung der Gruppen repräsentiert (vgl. Majce-Egger, 1999, S.107).

Zu Beginn der Gruppenentwicklung muss ein gemeinsames Gruppenziel gefunden werden, mit dem sich die Gruppe befassen kann. Kinder verhalten sich in dieser Phase sehr laut. Sie

sind sehr aktiv, hüpfen viel herum und rivalisieren mit den anderen Personen. Damit wollen die Kinder und vor allem jene, die Anspruch auf die Alpha-Position hegen ihre Richtung präsentieren. An dieser Stelle lässt sich die Bedeutung des Gegenübers erkennen, denn die Kinder könnten alle auseinanderlaufen. Dann käme überhaupt keine Gruppe zustande, wenn sie aber einen gemeinsamen Ausgangspunkt haben, jemanden oder etwas, mit dem sie sich beschäftigen können und sei es nur eine Kleinigkeit wie eine Fliege, so kann ein Zug entstehen und gewisse Richtungen scheiden aus. Wie man hierbei sieht, ist das Gegenüber entscheidend für die Konstituierung einer Gruppe. Diese definiert sich nämlich dadurch, dass sie etwas gemeinsam hat, ein gemeinsames Ziel, das im Inneren entsteht. Bei Erwachsenen verläuft die Dynamik recht ähnlich, nur dass diese weniger auf lautes, aktives Imponiergehabe zurückgreifen. Diese schweigen und demonstrieren ihre Macht, indem sie sich unbeeindruckt von dem Verhalten anderer zeigen (vgl. Schindler, 1993). Die Person, die das attraktivste Ziel vorgibt, d.h. das Ziel, welchem die meisten anderen Gruppenmitglieder nachfolgen, kommt in die Alpha-Position (vgl. Heilinger, 2004, S.54). Personen, die gute Ideen haben, aber denen dennoch nicht entsprechend viele Personen folgen, erlangen die Alpha-Position nicht (vgl. Schindler, 1993). In der Schulklasse sind Leistungs- und Sympathiestatus entscheidend dafür, in welche Rolle man kommt (vgl. Apel, 2002, S.46).

Diejenigen, die Alpha nachfolgen, besetzen die Gamma-Position, und wer sich durch besondere Sachkenntnis hervortut und für die Alpha-Position wichtig ist, kann in die Beta-Position gelangen (vgl. Schindler, 1957a, S.310f.). Die Omega Position wird von jemandem besetzt, der Schwächen zeigt bzw. von der jeweiligen Norm der Gruppe abweicht. Davon wird in Kapitel 5.7 unter „Rangdynamik und Mobbing“ noch genauer die Rede sein (vgl. Dambach, 2009, S.38f.).

Das Gruppenziel kann sich jedoch recht schnell ändern und dann werden auch die rangdynamischen-Positionen neu verteilt (vgl. Schindler, 1993).

Wenn die Neuverteilung gelingt, dann kann man von einer gesunden Gruppe sprechen, die Möglichkeit des Wechsels der Positionen ist nämlich ein Kriterium für eine gesunde Gruppe (vgl. Majce-Egger, 1999, S.277).

4. 8 Pathologische Formen der Rollenübernahme und -vergabe

Die Übernahme von psychologischen und gruppenspezifischen Rollen verläuft nicht immer unproblematisch. Es gibt auch pathologische Formen der Rollenübernahme. Eine solche sollte von Lehrkräften erkannt werden können, um die Möglichkeit der Intervention zu wahren.

Zu einer neurotischen Rollenvergabe durch die Gruppe, kommt es in Gruppen, wo die Angst vor Chaos und Zerfall übermächtig werden. Hier klammern sich die Mitglieder vorbehaltlos an einen Führer und der Wechsel der inoffiziellen Führerschaft wird gehemmt. In solchen Gruppen dominiert im gemeinsamen Zielpool das Streben nach Sicherheit und Führung.

Allerdings kann nicht nur die Rollenvergabe, sondern auch die Rollenübernahme durch Einzelne neurotisch erfolgen. Normalerweise versuchen Menschen, die Beziehungskonstellationen der Ursprungsfamilie auch in einer neuen Gruppe zu initiieren. Hier ist es ihnen möglich, diese auch in etwas modifizierter Form zu gestalten (vgl. Sandner, 2013, S.5). Mitunter ist jedoch das Verhaltensrepertoire von Menschen in Gruppen so eingeschränkt, dass sie sich im Extremfall nur in einer einzigen Beziehungskonstellation sicher fühlen, weshalb sie auch stets immer das gleiche Beziehungsklima suchen (vgl. Stahl, 2012, S.315). „Ein solch starres, situationsangepasstes Verhalten bei der Rollenvergabe hat in der Regel neurotischen Charakter. Es steht im Dienste der Abwehr unbewusster Ängste.“

In Bezug auf die Unterscheidung zwischen der „normalen“ und der „neurotischen“ Form der Beziehungskonstellation erklärt Bion (2001, S.121), dass die primitiven Phasen und Mechanismen bei neurotisch veranlagten Gruppen leicht zu erkennen sind, wohingegen bei gesunden Gruppen diese Mechanismen ohne bewusste Aufmerksamkeitslenkung gar nicht die Aufmerksamkeit des Beobachters erregen. Neurotisch veranlagte Personen arbeiten nach dem Motto: „Ich trete für jedes beliebige Thema ein, wenn mir dadurch nur die gewünschte Rolle zuwächst.“ (Stahl, 2012, S.323) Zu einer solchen Person passt daher die Aussage: „Ich muss Führer sein, egal welches Thema ich dafür repräsentieren muss.“ Dabei verzichtet die Person auf die Verwirklichung anderer persönlicher Ziele, weil die Angst vor anderen zwischenmenschlichen Konstellationen so groß ist, dass die Flucht in bekannte, bewährte und zuverlässige gruppenspezifische Rollenmuster als einzige Rettung erscheint (vgl. Stahl, 2012, S.323).

Daher ist eine gewisse Rollendistanz von großer Bedeutung. Nach dem symbolisch-interaktionistischen Ansatz wird zwischen Rolle und „Ich“ unterschieden. Diese Unterscheidung ist bei der Rollendistanz das entscheidende Merkmal. Nach Neuberger (2002, S.316) versteht man unter Rollendistanz „ein reflexives Verhältnis zu den Erwartungen und Zumutungen“, die an die eigene Rolle gerichtet werden. Ist diese Distanz nicht vorhanden, besteht ein gewisses Risiko zur Fehlsteuerung, Instrumentalisierung, Repressivität, Spaltung und zu situativem Ungleichgewicht bzw. totaler Identifikation, sprich Verschmelzung mit der Rolle. Rollendistanz soll in der Schule vermittelt werden und Lehrpersonen sollten erkennen können, welche Schüler/innen über eine mangelnde Rollendistanz verfügen. Neurotische Rollenübernahmen können aufgelöst werden, indem die gelebten Automatismen bewusst gemacht werden, dann tun sich Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung auf. In einigen Fällen wird aber auch eine psychotherapeutische Begleitung vonnöten sein (vgl. Stahl, 2012, S.325).

5 Gruppendynamische Modelle und deren Anwendung im schulischen Kontext

Wie in den vorangehenden Kapiteln ausgeführt, stellt Schule für die Heranwachsenden ein ganz entscheidendes Interaktionsfeld dar, wo nicht nur kognitives, sondern auch soziales Lernen stattfindet. Dabei sind die Beziehungen zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen aber auch zwischen Schülern/Schülerinnen untereinander im Rahmen dieser Interaktionen von grundlegender Bedeutung, ebenso wie die Verteilung von Rollen und Macht. Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel der Beitrag, den die vorgestellten gruppendynamischen Modelle zu erfolgreichem Unterricht leisten können, dargestellt werden.

5.1 Exkurs: Macht in Gruppen

In Kapitel 3.2 wurde „Das gruppendynamische Raummodell“ beschrieben, dass im gruppendynamischen Raum drei Dimensionen sehr bedeutsam sind, nämlich Zugehörigkeit, Macht und Intimität (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.34).

Vor allem der Umgang mit Macht spielt in der Schule eine große Rolle, weil Macht ein Bestandteil jeder sozialen Beziehung ist und Konflikte und Probleme hier vielfach ihren Ursprung haben. Im schulischen Kontext kommt dem Beobachten der Verteilung von Macht und der Entwicklung von Machtpositionen seitens der Lehrer/innen eine Schlüsselrolle zu, da Macht von entscheidendem Einfluss beim Führen von Gruppen ist.

Das rangdynamische Modell nach Schindler, welches einen Schwerpunkt in dieser Arbeit einnimmt, beschreibt vor allem die Machtstruktur in der Gruppe und weniger den Grad der Intimität und Zugehörigkeit. Diese können mittels einer zusätzlichen soziometrischen Untersuchung genauer ermittelt werden, aber das ist nicht Schwerpunkt dieser Arbeit und wird daher auch nicht ausgeführt.

McLeish et al. (1975, S.126) beschreiben Macht „als Fähigkeit, das Verhalten eines anderen Menschen zu beeinflussen“. Etwas differenzierter ist die Definition von Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1964, S.38)

Auffallend an dieser Definition ist, dass der Begriff Macht hier im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch, wo überwiegend eine negative Konnotation mitschwingt, die z.B. Assoziationen wie Ausübung von Macht mittels Gewalt oder Manipulation anhaftet, zumindest wertneutral, wenn nicht als etwas grundsätzlich Positives dargestellt wird, nämlich als Chance, zu erreichen, was man will. Macht wird festgelegt als Ausrichtung auf ein trotz Ressentiments erfolgreiches Verwirklichen des eigenen Willens, und zwar unabhängig davon, worauf sie beruht. Für Weber ist die Macht selbst vermutlich wertneutral, dagegen könnte das, worauf sie fußt, entscheidend für die positive oder negative Bewertung sein: „Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemanden in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber, 1922, Abs.1)

Außerdem sticht in Webers Definition der Zusatz „innerhalb einer sozialen Beziehung“ heraus, der deutlich macht, dass Macht grundsätzlich in soziale Beziehungen eingebettet ist. In einer Gruppe von 10 Personen gibt es 5110 mögliche Beziehungskombinationen und das bei multiplen Perspektiven. Um sich als Lehrkraft in dieser riesigen Anzahl durchsetzen zu können, bedarf es der Macht (vgl. König, 2007, S.19ff.). Macht bündigt das Chaos und schafft Ordnung. Es handelt sich zwar um eine ungleiche Ordnung, weil einige über wenig und andere über viel Macht verfügen, dennoch wird eben eine Ordnung

geschaffen, welche den Personen innerhalb des Machtgefüges Sicherheit spendet (vgl. Paris, 2005, S.21).

Der Umgang mit Macht stellt jede Gruppe vor eine notwendige Aufgabe, nämlich vor die individuelle Lösung der Fragen, wer innerhalb der Gruppe über wie viel Macht verfügt bzw. wie in der Gruppe Entscheidungen getroffen werden. Durch die Bearbeitung dieser Themen entsteht eine Ordnungsdynamik. Idealtypisch können Normierung und Hierarchisierung als mögliche Lösungen herangezogen werden, wobei nach König (2007) sowohl ein Mindestmaß an Normierung als auch an Hierarchisierung in jeder Gruppe vorhanden sein muss (vgl. König, 2007, S.19ff.).

5.1.1 Die Machtposition der Lehrkraft

Der Umgang mit dem Machtproblem stellt die Lehrer/innen im Unterricht vor eine Herausforderung. Zeigen Lehrpersonen ihre Macht durch intensive Regelsetzung, binden sie die Schüler/innen sehr stark an sich und verhindern dadurch deren Zusammenschluss. Setzen sie bei einem Angriff eines Schülers/ einer Schülerin auf ihre Machtausübung jedoch keine Maßnahmen, senden sie eine klare Botschaft, was ihren Umgang mit Macht anbelangt und werden zumeist an Macht einbüßen.

Bevor die Machtposition der Lehrkraft im Schulkontext näher betrachtet wird, soll eine Studie von Piaget vorgestellt werden, die sich mit Gruppenleitung und Gruppendynamik im Erziehungskontext beschäftigt hat. Piaget zeigte in Untersuchungen mit spielenden Kindern, von denen die eine Gruppe bestimmte Regeln durch eine Autoritätsperson aufgezwungen bekamen, während die andere ohne Vorgaben von Regeln spielen durfte, dass die aufgezwungenen Regeln zwar teilweise befolgt, aber unregelmäßig von einzelnen Gruppenmitgliedern wieder gebrochen wurden. Weiters beobachtete Piaget in dieser Gruppe kaum kooperative Handlungen der Kinder. Bei den Kindern, die auf sich selbst gestellt waren, passierte etwas anderes. Nach einer Eingewöhnungsphase, in der die Probanden kaum zueinander fanden, entstand eine intensive Kommunikation. Sie begannen über die Regeln zu diskutieren, die dann eingehalten wurden. Dieses gemeinsame Erstellen der Regeln führte also laut Piaget dazu, dass diese mehr respektiert und befolgt wurden (vgl. Piaget 1999, S.86).

Wie bereits in Kapitel 5.1 „Exkurs Macht in Gruppen“ erwähnt, kann die Machtproblematik durch Normierung oder Hierarchisierung gelöst werden. Im Klassenverband kommt besonders der Normierung eine bedeutende Rolle zu, da alle Schüler/innen gleichgestellt sind. Daher muss die Lehrkraft, darauf achten, dass sich keine

ungewünschten Normen konstituieren können, denn jede Normeinhaltung führt gleichzeitig zur Verfestigung der Norm, was impliziert, dass die Lehrperson rasch handeln muss, um die Etablierung der Norm zu verhindern. Auf der anderen Seite zeigt Piagets Beobachtung, dass es notwendig ist, Schüler/innen genügend Raum zu geben, damit diese ihre eigenen Normen und Regeln entwickeln können (vgl. König & Schattenhofer, 2006, S.37). Piagets (1999) Untersuchung ist also ein Plädoyer für regel- und normgeleiteten Umgang mit Macht in der Schule.

Sinnvoll wäre es nach König (2007, S.176), wenn die Lehrer/innen das Machtgefüge so gestalten, dass ein von ihnen festgelegtes Maß an Auseinandersetzung ermöglicht wird, sodass eine konstruktive verbale Auseinandersetzung bei entstehenden Problemen möglich ist.

Im Lehrberuf ist also nicht nur Führung gefragt, sondern es muss die Balance zwischen verständnisvoller Zuwendung und Führung gefunden werden:

Bauer (2007, S.54) beschreibt das folgendermaßen:

Der Lehrberuf erfordert eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Verstehende Zuwendung bedeutet, den einzelnen Schüler nicht nur unter dem Aspekt seines schulischen Könnens (oder seiner schulischen Schwächen) zu sehen, sondern auch und vor allem als Person, das heißt seine Motive, sein Bemühen, sein Verhalten, seine emotionalen Stärken ebenso wie seine problematischen Seiten wahrzunehmen. Dabei vermeidet die verstehende Zuwendung Kränkungen, Demütigungen und Bloßstellungen. Führung bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen zu vertreten, Ziele zu formulieren, Schüler zu fördern, als Lehrkraft mutig zu diesen Forderungen zu stehen und Kritik zu üben, Schülerinnen und Schüler dabei aber Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu unterstützen.

Lehrer/innen haben in der Regel eine starke Machtposition in der Gruppe, was bewirkt, dass ihre Aussagen von den Schüler/innen auf Zuspruch bzw. Ablehnung geprüft werden. Dahinter steckt der Wunsch nach Ankerkennung durch die Autorität, der in jeder Person schlummert, und dahinter steckt auch eine typische Übertragung (vgl. König, 2007, S.179). Die Lehrperson wird nämlich häufig in die Rolle der Elternposition und die Mitschüler/innen in die Rolle der Geschwister gedrängt (vgl. Rauh, 2010, S.166). Daher achtet die Gruppe auch darauf, dass niemand der Lehrperson zu nahe kommt. Wenn das jemand wagt, dann begeht er damit einen Verstoß gegen die Gruppennormen und riskiert dabei in die Omegaposition abzurutschen (vgl. Dambach, 2009, S.39).

Das impliziert auch, dass es wichtig ist, allen Schüler/innen das Gefühl zu geben, gleich und gerecht behandelt zu werden, denn Gruppenführer, die alle Mitglieder relativ gleich behandeln, werden bevorzugt. Außerdem wird ihnen eher das Vertrauen geschenkt und dies ist für die Gruppenführer/innen von großer Bedeutung, weil sie nur unter diesen

Bedingungen innovativ und transformativ handeln können (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.320ff.).

Der Wunsch nach Anerkennung wird begleitet von Abhängigkeitsgefühlen. Die Schüler/innen haben zwei Möglichkeiten mit diesen Gefühlen umzugehen: Sie können z.B. die Abhängigkeit eingehen oder diese mittels einer Gegenabhängigkeit abwehren. Die Gegenabhängigkeit geht einher mit der Illusion der Unabhängigkeit und dem Wunsch, die Autoritätsperson verschwinden zu lassen. Jene Rädelsführer/innen, die sich für die Gegenabhängigkeit entscheiden, versuchen dann häufig, die anderen Mitglieder in der Abgrenzung zur Lehrperson im Namen einer bestimmten Idee um sich zu scharen. Gelingt ihnen das, dann ist der Weg zur moralischen Anklage des/der Lehrers/in geebnet. Die Lehrperson formt als Teil des Machtspiels eine eigene Grundhaltung zu der moralischen Gegenanklage gegenüber der anklagenden Person. Hierbei muss sie jedoch achtsam sein, denn wenn sie diesen Versuch über Normierung Macht auszuüben ignoriert, dann unterstützt sie diesen dadurch. Geht sie jedoch zu stark in die Konfrontation, liefert sie dadurch die Rechtfertigung für die Normierung (vgl. König, 2007, S.189ff.).

Das Verhältnis zu einer Autoritätsperson ist stets von dem existenziellen Thema der Spannung zwischen Freiheit und Beschränkung geprägt. Je nach dem, welche Erfahrungen die einzelnen Personen mit Autoritätspersonen gemacht haben, sind solche für sie entweder positiv oder negativ besetzt. Der Lehrer/Die Lehrerin wird nach König (2007, S.185) demnach immer überschätzt, entweder im positiven oder im negativen Sinn: Sie wird als Rückhalt oder aber als Beschränker/in persönlicher Freiheit wahrgenommen.

Die Überschätzung muss in beiden Fällen allmählich zurückgenommen werden. Im Falle der negativen Überschätzung können durch gemeinsame Erfahrungen neue Bilder entstehen und die destruktiven Kräfte, die dazu dienen, die früheren Autoritäten abzuwehren, können allmählich abgebaut werden, was von großer Bedeutung ist, weil diese Abwehr erhebliche Energie bindet, die den weiteren Entwicklungsmöglichkeiten der Personen verloren geht (vgl. ebd.). Bei der positiven Überschätzung ergibt sich die Bindung an die Anerkennung der Autorität daraus, dass die Schüler/innen bei der Lehrperson die eigenen verinnerlichten Wert in nachahmenswerter Form verinnerlicht sehen, was wiederum sehr eng mit der eigenen Selbstanerkennung verbunden ist (vgl. ebd.). Überschätzung muss jedoch in jedem Fall allmählich zurückgenommen werden. Sich mit einer Person zu identifizieren, ist für junge Menschen im Lernmodus sinnvoll, solange sie nur das übernehmen, was zu ihnen passt. Um selbständig zu werden, muss die Identifizierung aufgelöst werden, aber auch, um der Gruppe die Chance zu geben,

zusammenzuwachsen und nicht die Lehrperson zu stark im Fokus zu haben. Darüber hinaus ist es für das Wohlergehen der Lehrperson sinnvoll, sich selbständig zu distanzieren, denn bei längerer Zusammenarbeit wird sie als idealisierte Person häufig vom Thron geworfen. Eine allmähliche Zurücknahme der Überschätzung sollte daher Ziel der Lehrkraft sein. Außerdem sollten Lehrer/innen wissen, dass es normal ist, dass die Gruppe, sobald sie eine gewisse Kohäsion erreicht hat, verstärkt die Auseinandersetzung mit der Autoritätsperson sucht (vgl. König, 2007, S.185ff.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es sinnvoll ist, beim Zusammenkommen der Gruppe einen direktiven Leitungsstil zu wählen, der der Gruppe Halt gibt und sich dann mit zunehmender Gruppenkohäsion immer mehr in die Richtung eines non-direktiven Leitungsstils zu bewegen, sodass die Gruppe ihre eigenen adäquaten Normen und Regeln herausbilden kann und Überschätzungen abgebaut werden können (vgl. Krüger, 2011, S.198ff.). Nach dem rangdynamischen Modell ist es ohnedies nicht sinnvoll, sich als Lehrkraft lange in der Alphaposition aufzuhalten, weil sich die Gruppe ansonsten nach dem eigenen Unbewussten darstellt, man vermag sich nur noch selbst zu analysieren, der Blick auf die anderen Gruppenmitglieder ist getrübt und Omega kann aus der Alpha-Position überhaupt nicht wahrgenommen werden (vgl. Krüger, 2011, S.198). Weiters besteht die Gefahr, dass der Leiter mit seinen Themenvorschlägen den latenten Gruppenkonflikt verdeckt, wenn er sich in die Alpha- oder Omega-Position begibt. Daher sollte das nur in speziellen Fällen stattfinden, die im Zuge dieser Arbeit beschrieben werden. In die Alpha-Position gelangt die Leitung durch einen sehr direktiven Leitungsstil, ein sehr starkes Engagement oder weil man sich selber zu viel in den Gruppenprozess und daher in Gegenübertragung und Übertragung hineinziehen lässt (vgl. Krüger, 2011, S.199).

5.1.2 Der Machtkonflikt

Stahl (2012, S.311) beschreibt ein Beispiel für einen typischen Machtkonflikt. Bei seiner Beschreibung handelt es sich um einen Jungen, der während des Schuljahres neu in die Klasse hinzukommt und die Rolle des Rebellen bekommt, weil er sich dem Musiklehrer widersetzt:

„Seinen großen Auftritt hatte er im Musikunterricht, der vor allem darin bestand, im Spielen der C-Blockflöte gedrillt zu werden. Als Hinzugezogener besaß Pauke noch kein Instrument und musste deswegen während seiner ersten Musikstunden allein in der letzten Reihe sitzen. Als er nach zwei Wochen immer noch flötenlos dort saß, sprach der Musiklehrer ihn an: „Pauke, wo ist deine Flöte?“ Die Antwort kam aufreizend unterkühlt und phlegmatisch: „Ich hab’ noch keine.“ „Dann wird ‘s aber langsam Zeit.“

Dieser Dialog wiederholte sich nach weiteren 14 Tagen. Der Lehrer fragte hartnäckig nochmals nach dem Grund für das Fehlen der Flöte und erhielt schließlich die unglaubliche Antwort, die jeder von uns hörte und doch keiner recht glauben mochte: „Weil ich keine Lust habe.“ Danach herrschte Grabesstille. Der erbleichte Musiklehrer rang sichtlich mit sich, und wir anderen waren uns sicher, dass es Pauke jetzt an den Kragen gehen müsse. Aber es geschah nichts. Der Musiklehrer war angesichts eines solchen unerhörten Fehlverhaltens einfach am Ende seines Lateins. Peter Pauke saß den Rest des Schuljahres demonstrativ desinteressiert in der letzten Reihe, bekam eine Fünf in Musik und war für uns anderen plötzlich zum Helden geworden: Er hatte das Unaussprechliche gewagt und überlebt.“

Das Beispiel zeigt den destruktiven Verlauf eines in der Schule gar nicht so seltenen Machtkonflikts, der letztlich auch auf der Verunsicherung der formellen und informellen interpersonalen Beziehungen in der Schulklasse beruht und speziell für den Schüler negative Folgen zeigt. Der Schüler steigt zwar in der inoffiziellen Statushierarchie enorm, er wird zum Helden, weil er in der Abwehr der Gegenabhängigkeit verharrend seine „Unabhängigkeit“ beweist. Aber er entspricht den Leistungsanforderungen nicht. Die Befriedigung der sozio-emotionalen Bedürfnisse verhindert das Erreichen des Unterrichtsziels. Für den Lehrer zieht der Konflikt dagegen wohl einen deutlichen Prestigeverlust in der inoffiziellen Status- Hierarchie nach sich, der aber aufgrund seiner Machtposition in der offiziellen, seitens der Schule als Organisation geregelten Statushierarchie abgefedert wird. Klar ersichtlich ist, dass ein solcher Verlauf/eine solche Eskalation keineswegs wünschenswert ist. Ist der Konflikt so weit gediehen, bedarf es häufig der Intervention von außen, da der Lehrer/die Lehrerin als Beteiligte/r unter Umständen nicht mehr den nötigen Zugang zu dem/r Schüler/in findet.

5.2 Gruppendiagnostik unter spezieller Berücksichtigung der Rangdynamik

Gruppenmodelle können die Lehrkräfte dabei unterstützen, das Beziehungsgeschehen sorgfältig zu analysieren und diagnostizieren, und ihnen dadurch die Möglichkeit verschaffen, zielgerichteter und präziser zu intervenieren.

Mit Hilfe der Modelle soll die Wirklichkeit der Gruppen erschlossen und die nötigen Zielsetzungen, Inhalte und Wege des sozialen Lernens der jeweiligen Gruppe sollen erfasst werden. Mehr Klarheit über die Vorgänge in der Gruppe verschafft der Lehrperson die nötige Distanz für den gezielten Umgang mit den Schüler/innen, und in der Folge mehr Geduld und Akzeptanz den Schüler/innen gegenüber sowie mehr Sicherheit bei der

Auswahl pädagogischer Schritte, was bei allfälligen Interventionen sehr hilfreich sein kann (vgl. Tielke, 1998, S.117f.).

Was das rangdynamische Modell nach Schindler anbelangt, so kann der Therapeut nicht nur durch seine verbalen Interventionen, sondern auch durch seine rangdynamische Positionierung in der Gruppe, eine Weiterentwicklung dieser und der Einzelpersonen ermöglichen bzw. behindern (vgl. Majce-Egger, 1999, S.48). Was hier dem Therapeuten zugeschrieben wird, ist im bereits ausgeführten Zusammenhang zweifellos auch auf Lehrer/innen übertragbar. Majce-Egger (1999, S.48) konstatiert in Bezug auf den Therapeuten: „Er ist nicht nur Übungsfigur, sondern auch ein real beweglicher Teil der dynamischen Gruppe und über den Wechsel von rangdynamischen Positionen kann er eine Weiterentwicklung der Gruppe und der Einzelpersonen ermöglichen bzw. behindern.“

Zweifellos ist es auch der Lehrperson möglich, auf diese Art Einfluss auf die Gruppe und deren Mitglieder zu nehmen, denn Interventionen haben immer sowohl thematische Auswirkungen als auch Einfluss auf die rangdynamische Struktur und in weiterer Folge auch auf die Organisations- und Beziehungsstruktur der Gruppe (vgl. Majce-Egger, 1999, S.109).

Um gezielt gewünschte Interventionen setzen zu können, muss der/die Gruppenleiter/in den latenten Sinn des Gruppengeschehens verstehen, nur dann kann er/sie konstruktiv arbeiten, denn „in der Gruppe stellen sich Prozesse der Verarbeitung unbewusster, angstausslösender Konflikte dar.“ (Majce-Egger, 1999, S.255.) Das manifeste Geschehen offenbart nur das Konfliktverhalten, nicht aber die wahren Ursachen des Konfliktes, die verborgen in latenten Ebenen zu finden sind, wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben. Diese unbewussten Konflikte sollten daher von der Lehrperson wahrgenommen und in ihrer Verwobenheit durchschaut werden. Das rangdynamische Modell nach Schindler kann die Lehrperson insofern unterstützen, als es den latenten Anteil des Gruppengeschehens aufdeckt. Die Definition von rangdynamischen Positionen innerhalb der Gruppe erleichtert die Analyse der Gruppenprozesse.

Die Bestimmung der rangdynamischen Positionen erfolgt mittels Gruppenbeobachtung. Dabei geht man von der Omega- Position aus. Sie ist leicht ausfindig zu machen, da sie die auffälligste Position ist, ihr/e Inhaber/innen agieren gegen die Wert- und Zielvorstellungen der Gruppe, provozieren die Gruppe dadurch und grenzen sich somit deutlich von den anderen Gruppenpositionen ab (vgl. Schindler, 1969b, S.32). Wenn man Omega gefunden hat, dann findet man Alpha relativ leicht, weil es sich dabei um das komplementäre

Gegenteil von Omega handelt. Alpha repräsentiert die zum Willen von Omega gegensätzliche Wahrheit (vgl. Krüger, 2011, S.193ff.). Alphas arbeiten jedoch im Konsens mit ihren Gammas und können daher leicht mit Gamma, aber auch mit Beta –dem Fachmann bzw. der Fachfrau- verwechselt werden.

„Das Ausformulieren des Inhaltes der Aktionen von Alpha und Omega in einem symbolischen, an die Definitionen der Gruppenpositionen nach Schindler angelehnten Satz hilft der Leiterin dann, das in dem latenten Gruppenkonflikt ausgelebte aktuelle Gruppenthema zu erfassen.“ (Krüger, 2011, S.195)

Wenn der latente Gruppenkonflikt und das Gruppenthema mit Hilfe der rangdynamischen Diagnostik erfasst wurden, „kann den unterschiedlichen Gruppenmitgliedern bei ihren protagonistenzentrierten Spielen und der damit verbundenen Bearbeitung des Gruppenthemas fast blind gefolgt werden.“ (Krüger, 2011, S.195) Das Gruppengeschehen ist dadurch leichter nachvollziehbar und spannungsgeladene Themen werden deutlich. Da jede Gruppe ständig an einem spezifischen Gruppenthema arbeitet, ist diese Vorgangsweise bei jeder Gruppe sinnvoll. Wenn ein Gruppenthema abgearbeitet ist, dann tritt in der Gruppe eine sogenannte „Chaosphase“ ein, in der nach einem neuen Gruppenthema gesucht wird, und zwar solange, bis sich die Interaktion der Gruppenmitglieder um ein neues Gruppenthema zentriert und sich ein neues Alpha-Omega-Paar etabliert (vgl. Krüger, 2011, S.195f.).

Die Bestimmung der Rangdynamik sollte immer durch Gruppenbeobachtung erfolgen und nicht über Methoden wie die Soziometrie bestimmt werden, weil diese nach Schindler (1973, S.31f.) ungeeignet sind, rangpositionelle Aussagen zu treffen, da in Form der Befragung ein direkter Eingriff in die Dynamik der Gruppe erfolgt. Laut Schindler (ebd.) sollen soziometrische Befunde und rangdynamische Befunde nicht vermischt werden. Tielke (1998, S.48) erklärt hierzu, dass soziometrische Verfahren stets eine Bestandaufnahme darstellen, die Situation in der Gruppe kann sich im Moment der Testung aber schon wieder verändert haben. Daher müssen die Ergebnisse aus soziometrischen Analysen mit Vorsicht behandelt und stets mit der eigenen Wahrnehmung der Realität abgeglichen werden. Soziometrische Befunde können jedoch als Ergänzung herangezogen werden und haben zu diesem Zweck auch ihre Berechtigung, solange keine Kontraindikationen vorliegen. Solch eine Kontraindikation wäre z.B. eine lebhafte Rivalität um die Alpha-Position, da durch die Fixierung der Gruppe in prägruppalen Spannungsverhältnissen, die Testung problematisch sein kann. Soziometrische Tests

können auch nur dann bei der Aufklärung von Widerständen helfen, wenn diese oberflächlich liegen und nicht extrem angstbesetzt sind. In Schulklassen ist diese Methode mit Vorsicht zu gebrauchen, da Schulklassen, im Gegensatz zu Trainingsgruppen, doch über längere Zeit zusammen sind und daher häufig eine höhere Verängstigung besteht. Es gibt aber interessante Sachverhalte innerhalb der Rangdynamik, welche mittels der Soziometrie überprüft werden können. So ist jedes in der Beta-Position befindliche Gruppenmitglied ein potentieller Rivale von Alpha. Soziometrisch lässt sich erkennen, wie aktuell diese Rivalität ist, denn sie hängt von der Popularität des Rivalen von Alpha ab. Es soll aber nochmals betont werden, dass die rangdynamischen Positionen nicht mittels soziometrischer Verfahren bestimmt werden können, weil es hierbei leicht zu Fehlinterpretationen kommen kann (vgl. Schindler, 1969b, S.33f.).

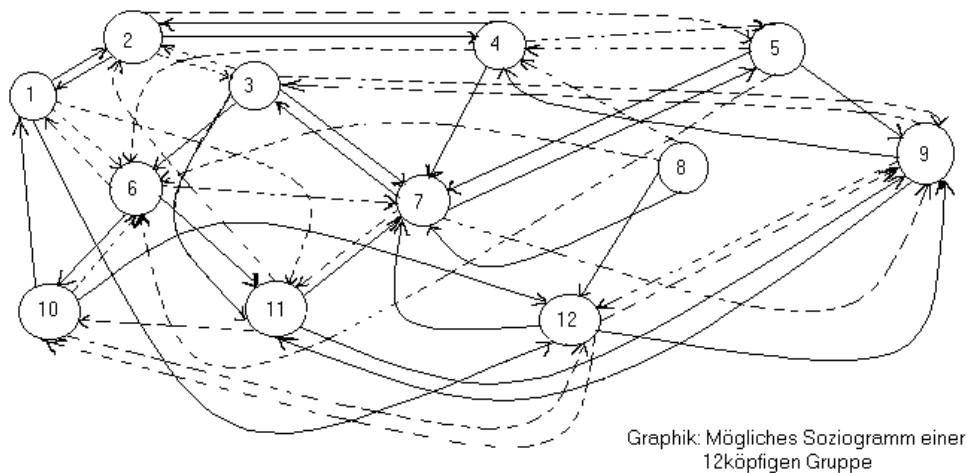


Abb.9: Soziogramm (Stangl, 2001).

5.3 Gruppendynamik und Gruppenkonflikte/-krisen

Es gibt verschiedenste Definitionen des Begriffs Konflikt. Viele wichtige Vertreter aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Strömungen, wie z.B. Sigmund Freud oder Konrad Lorenz haben sich mit dem Thema Konflikt beschäftigt (vgl. Nollmann, 1997, S.13). Das macht verständlich, warum es eine klare, allgemeingültige Definition von Konflikt nicht gibt.

In dieser Arbeit wird es vor allem um die soziale Dimension von Konflikten gehen.

Folgende Definition nach Glasl (1992, S.14f.) beschreibt die wichtigsten Merkmale sozialer Konflikte: „Ein sozialer Konflikt ist eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeit im Denken/Vorstellen/ Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit einem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolgt.“ (Glasl, 1992, S.14f.)

Bei diesem Ansatz von sozialem Konflikt steht die Interaktion zwischen Menschen im Mittelpunkt. Das ist der Bereich, in dem sich Konflikte manifestieren.

Krainz (2005, S.37) weist darauf hin, dass bei einem Konflikt mindestens zwei Interessen kollidieren und fügt hinzu, dass die beteiligten Parteien sich aufeinander beziehen müssen. Denn nur wenn die betroffenen Personen auch aufeinander bezogen sind, kann es zum Kollidieren der jeweiligen Interessen kommen, ansonsten können sie konfliktlos ihre unterschiedlichen Interessen verfolgen. Aufeinander bezogen sind Konfliktparteien vor allem dann, wenn sie gegenseitig vom Verhalten des anderen abhängig sind. Daher ist das Konfliktpotential auch umso größer, je stärker die Parteien voneinander abhängig sind (vgl. Höher & Höher, 2004, S.54).

Wie aus Glasls (1992, S.14f.) Definition von Konflikt hervorgeht, beginnt jeder Konflikt mit Differenzen, im Bereich der Wahrnehmung oder des Denkens, des Fühlens oder Wollens, aber nicht jede Differenz ist schon ein Konflikt: „Aus Differenzen wird erst dann ein sozialer Konflikt, wenn wenigstens zwei Personen an der Differenz beteiligt sind und den dabei auftretenden Stress nicht konstruktiv bewältigen können.“ (Auhagen & Bierhoff, 2003, S.123).

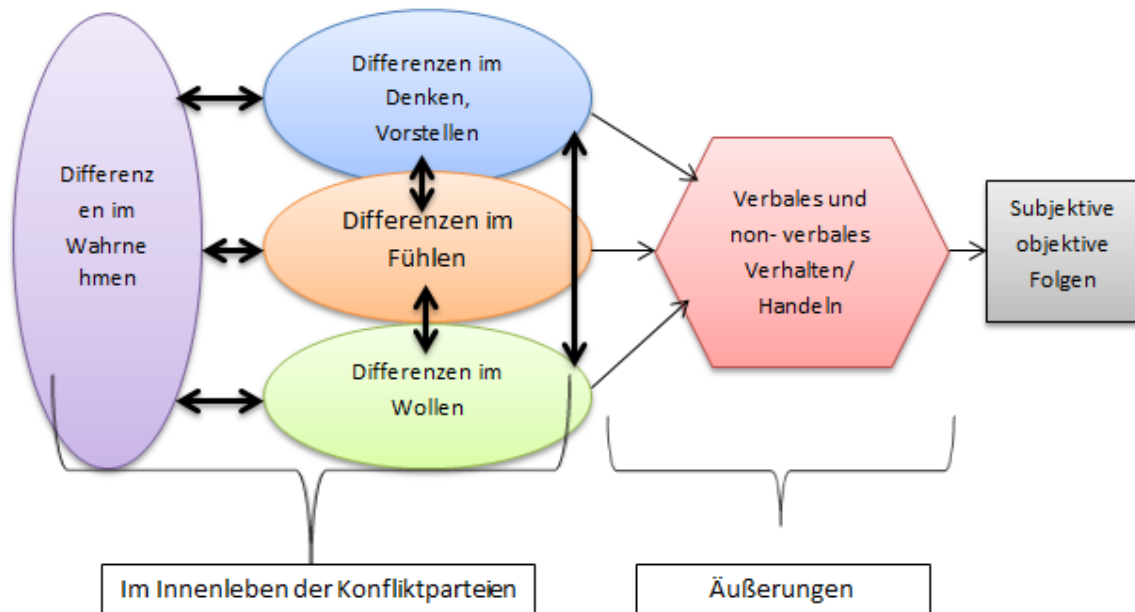


Abb.10: Die wichtigsten seelischen Bereiche bei aufkommendem Stress
mod. n. Auhagen und Bierhoff (2003, S.124).

5.3.1 Konfliktarten

Konflikte können auf verschiedenen Ebenen auftreten. Glasl (1992, S.60ff.) unterscheidet zwischen mikro-sozialen, meso-sozialen und makro-sozialen Rahmen für Konflikte. Bei Konflikten auf mikro-sozialer Ebene handelt es sich um Konflikte unter Schüler/innen bzw. zwischen der Lehrperson und Schüler/innen, sobald weitere Personen oder Instanzen einbezogen werden, wie das Kollegium, die Eltern oder gar der Stadtschulrat, befindet man sich schon im meso-sozialen Rahmen und wenn sogar öffentliche Verwaltungen eingeschaltet werden, dann handelt es sich um Konflikte auf marko-sozialer Ebene.

In dieser Arbeit werden nur die mikro- sozialen Konflikte bearbeitet, die sich in Schulklassen auf Gruppenebene ereignen. Aber auch auf dieser Ebene gibt es ein großes Potential an möglichen Konflikten, häufig sind Konflikte über Gruppenziele, über Positionen in Gruppen und Rollenkonflikte: Da Menschen, die eine Gruppe bilden, stets auch den Wunsch hegen, ihre eigenen individuellen Ziele zu verfolgen, gibt es in jeder Gruppe ein Pool von Zielen, von denen eines zum gemeinsamen Ziel werden muss. Beim Suchen eines entsprechenden Konsenses sind Konflikte quasi vorprogrammiert (vgl. Stahl, 2012, S.29f.).

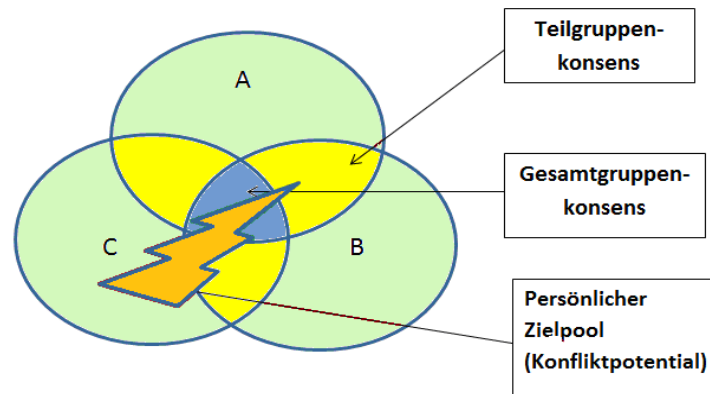


Abb.11: Konfliktpotential und Konsensmöglichkeiten.

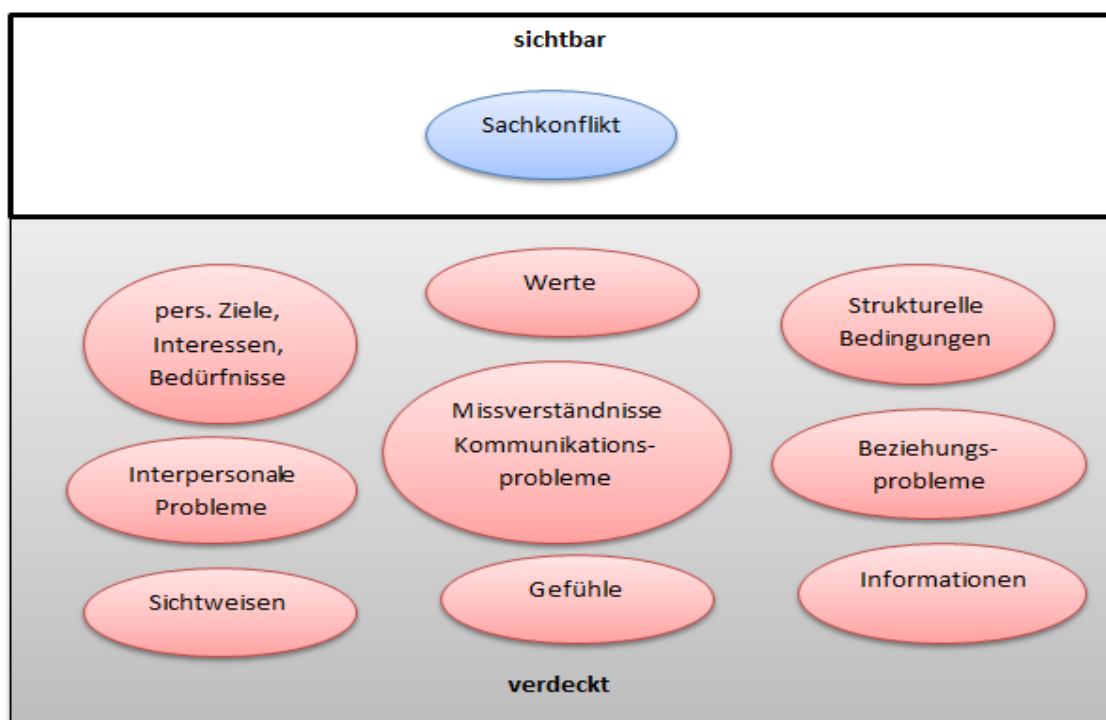
Gudjons (1997, S.89) erläutert das Vorhandensein eines großen Konfliktpotentials:

In Gruppen gibt es im Allgemeinen einen starken Druck auf Einheitlichkeit des Gruppenziels, als Gegenkraft gegen Intra- und Interzielkonflikte. Sowohl der Streit über die richtige Art der Erreichung eines (konsensualen) Ziels als auch der Streit über die Wertigkeit konkurrierender Ziele führt häufig zu Konflikten.

Eckert (2012, S.14) beschreibt darüber hinaus, dass es sich bei Konflikten in Jugendgruppen zumeist um Kämpfe um „Räume“ bzw. ein Kräftemessen im Sinne der Herstellung von Dominanz, Macht und Ehre handelt.

Auch Dahrendorf (1962, S.109) sieht Herrschafts- und Machtverhältnisse als eine der Hauptursachen für Konflikte. Das lässt sich sowohl intergruppal als auch innergruppal nachvollziehen. Zwischen Gruppen kann es zu Konflikten kommen, weil diese versuchen ihre Stellung im Machtgefüge zu verbessern, aber auch innerhalb einer Gruppe kommt es häufig zu Konflikten, weil mehrere Personen eine bestimmte potente Position einnehmen wollen. Wenn mehrere Personen z.B. die Führung der Gruppe übernehmen wollen, spricht die Alpha-Position anstreben, dann kommt es logischerweise häufig zu Auseinandersetzungen zwischen diesen Personen. In einem solchen Fall kann man auch von einem Rangordnungskonflikt sprechen, der als Konflikt um die individuelle Besetzung begehrter sozialer Positionen charakterisiert wird (vgl. Giesen, 1993, S.104f. zit. n. Bark, 2012, S.50).

Diese Beschreibungen lassen den Schluss zu, dass Konflikte hier häufig durch hintergründige Dynamiken und Interessen bedingt werden und daher Wissen über die Rangverhältnisse in der Gruppe helfen kann, diese Dynamiken besser zu durchblicken. Häufig steht ein Thema im Vordergrund, während der wahre Konflikt- z.B. um unterschiedliche Wertvorstellungen oder Interessen- der die Spannungen zwischen den Parteien ausgelöst hat, im Hintergrund bleibt und nicht ausgetragen wird. Bei dem im Vordergrund ausgetragenen Konflikt handelt es sich um einen Sachkonflikt, wobei so gut wie jedes Thema als konfliktbehaftet erlebt und zum Vordergrundkonflikt erklärt werden kann. Auch im Hintergrund gibt es eine Vielzahl von Themen, welche für die Konfliktauslösung verantwortlich sind. Einem/r gruppendynamisch versierten Lehrer/in, der/die weiß, dass sich das Gruppengeschehen auf mehreren Ebenen abspielen kann, fallen Unstimmigkeiten schneller auf, und die Hintergrundkonflikte können durch Anwendung gruppendynamischer Modelle einerseits schneller identifiziert werden und andererseits durch das gesammelte Wissen über die Dynamik der Gruppe, auch besser bearbeitet werden



(vgl. Höher & Höher, 2004, S.49).

Abb.12: Strukturmodell der verdeckten Konfliktauslöser mod. n. Höher & Höher (2004, S.48).

Nach Sandner (2013, S.35) sind die Konflikte und das Beziehungsgeflecht einer Gruppe eng verwoben: „Die Weise der Bedürfnisartikulation und Bedürfnisbefriedigung sind in

diesem Geflecht von Beziehungen festgelegt und damit auch die Konflikte, die sich aus der unzureichenden Bedürfnisbefriedigung auf Dauer ergeben.“

Und Stumpf (2003, S.265) hebt hervor, dass die Konflikte dann eskalieren, wenn neben den aufgabebezogenen Interessen der Beteiligten auch ihre Beziehungen beeinträchtigt werden, und behauptet, dass rein aufgabenbezogene Konflikte schnell und meistens aus eigener Kraft durch die Gruppenmitglieder gelöst werden können. Das legt nahe, dass hartnäckige Konflikte, auch wenn zuweilen ein aufgabenbezogener Themenbereich im Vordergrund steht, im Allgemeinen auf beziehungsbezogenen Konflikten auf tieferer verborgener Ebene beruhen.

Insgesamt gesehen eskalieren Konflikte dann, wenn sie nicht zum Thema gemacht werden, bzw. wenn die latenten Konflikthalte nicht geklärt oder aufgelöst werden. Widmet man Konfliktpotentialen mit Hilfe von gruppendynamischen Modellen verstärkte Aufmerksamkeit, kann eingegriffen werden, wenn sich der Konflikt noch im mäßigen Intensitätsbereich befindet, somit leichter zu lösen ist und noch keine negative oder gar irreversible Wirkung auf die Gruppe hat. Das Ausmaß der erlebten Beeinträchtigung wird größer, der Umfang der beeinträchtigten Handlungsfelder wächst und die Zahl der involvierten Personen steigt, je länger ein Konflikt besteht (vgl. Stumpf, 2003, S.270). Daher sollten Lehrkräfte latente Konfliktpotentiale so früh wie möglich erkennen und nach Möglichkeit auch gleich präventiv behandeln. Sandner (2013, S.8) erklärt, dass Lehrpersonen Konflikte wahrnehmen können, wenn die begleitenden Gesten der Akteure zu den manifesten Inhalten des gesprochenen Wortes im Widerspruch stehen. Das fällt gruppendynamisch geschulten Lehrpersonen mit großer Wahrscheinlichkeit leichter, weil sie über entsprechende Kenntnisse, die die verschiedenen latenten Ebenen betreffen, verfügen.

Wie schon erwähnt, übernehmen Menschen im täglichen Zusammenleben permanent Rollen. Auch diese können Konflikte verschiedener Art verursachen:

Jede Person kann zur gleichen Zeit mehrere soziale Positionen einnehmen, da die meisten Personen auch verschiedenen sozialen Gruppierungen angehören (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.115). In jeder Gruppe, der eine Person angehört, hat diese eine eigene Position und Rolle. Die Gesamtheit aller Positionen und Rollen, die eine Person innehat, beschreibt ihre soziale Persönlichkeit (vgl. Tielke, 1998, S.48).

Auhagen und Bierhoff (2003, S.115) führen das Beispiel an, dass eine Frau gleichzeitig Vereinsvorsitzende, Ehefrau, Mutter und Lehrerin sein kann und mit jeder dieser Rollen

Rollenerwartungen, sprich Verhaltenserwartungen, die an den/die Träger/in einer Rolle gerichtet werden, einhergehen. Diese Rollenerwartungen sind aber nicht immer miteinander vereinbar und so entstehen die sogenannten Interrollenkonflikte, wobei gewisse Rollen gesellschaftsbedingt häufig konflikträchtig sind. (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.115) Ein Schüler/Eine Schüler/in hat z.B. die Rolle des Sohnes/der Tochter, des Klassensprechers/der Klassensprecherin, des/der jüngeren/älteren/mittleren Bruders/Schwester usw.. All diese Rollen gehen mit bestimmten Erwartungen von Seiten der Bezugsgruppe einher, welche in Konflikt stehen können, sodass es zu Konflikten zwischen zwei oder mehreren von der betreffenden Person eingenommenen Rollen kommen kann. Die Eltern richten z.B. Erwartungen an ihr Kind in der Rolle des braven Sohnes/der braven Tochter, dass es nett, brav und fleißig in der Schule ist, während die Mitschüler/innen die Erwartung gegenüber ihrem/ihrer coolen Mitstreiter/in hegen, dass sie gemeinsam herumblödeln und die Grenzen der Institution Schule ausloten.

„Zu jeder Rolle innerhalb einer Gruppe, Gesellschaft oder Organisation gehört ein Gegenstück. Einen Führer gibt es nicht ohne Geführte.“ (Auhagen & Bierhoff, 2003, S.115) Zu jeder Rolle gibt es also eine, meistens sogar mehrere Komplementärrollen mit unterschiedlichen, eventuell sogar gegensätzlichen Verhaltenserwartungen. Konflikte, die daraus entstehen, dass zu einer Rolle unterschiedliche Komplementärrollen mit unterschiedlichen Erwartungen gehören, bezeichnet man als Intrarollenkonflikte: Ein/e Lehrer/in hat z. B. Komplementärrollen in den Eltern, den Schüler/innen, den Kolleg/innen, der Schulleitung usw. (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.115). Auch Schüler/innen haben unterschiedliche Komplementärrollen in den Eltern, den Lehrer/innen, der Schulleitung, den Mitschüler/innen, von denen unterschiedliche Erwartungen an den/die Schüler/in gerichtet werden. Daraus entsteht ein Konfliktpotential. Die Lehrer/innen und die Schulleitung richten andere Erwartungen an eine/n Schüler/in als die Mitschüler/innen. Diese erwarten, dass sie bei einer Schularbeit abschreiben dürfen, die Lehrer/innen dagegen, dass jede/r Schüler/in seine/ihre Arbeit als eigenständige Leistung erbringt.

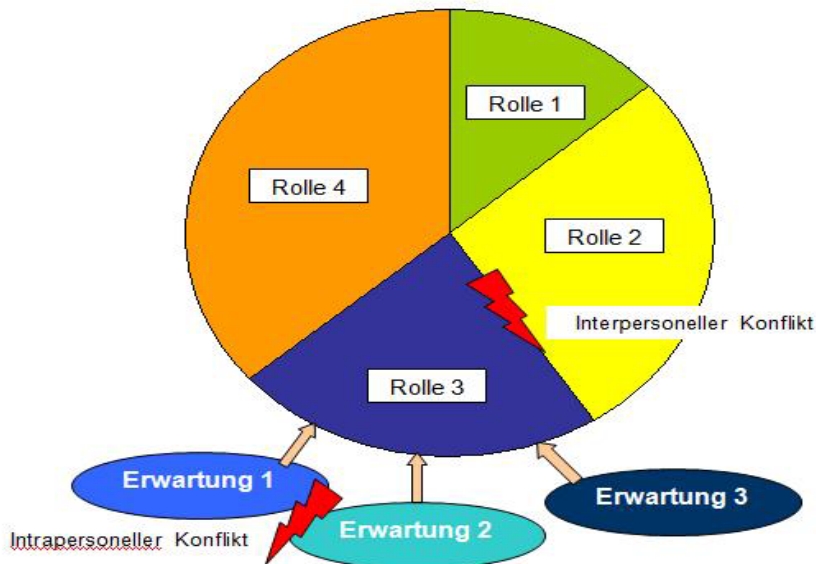


Abb.13: Inter- und intra-personelle Konflikte.

5.3.2 Der Umgang mit Konflikten

Es konnte aufgezeigt werden, dass in Gruppen und insbesondere in Schulklassen ein großes Konfliktpotential besteht, daraus ergibt sich die Frage, wie kann mit diesen Konflikten sinnvoll umgegangen werden kann.

Für die Gruppe ist die Klärung von Konflikten insofern sehr wichtig, weil diese häufig sowohl das Beziehungsgeschehen als auch die Gruppenleistung massiv beeinflussen (vgl. Tielke, 1998, S.111).

Wenn auch im alltäglichen Sprachgebrauch dem Begriff Konflikt eine negative Konnotation anhaftet, so sind Konflikte aus gruppendynamischer Sicht nicht grundsätzlich negativ zu betrachten. Konflikte sind vielmehr ein Signal dafür, dass etwas nicht stimmt und verändert werden muss (vgl. Besemer, 2001, S.24f.). Sie haben insofern eine wichtige Funktion in Bezug auf die Weiterentwicklung von Gruppen und Personen. Konflikte unterbrechen die Selbstverständlichkeit und werden als Krisen erlebt, in denen neue Ressourcen herangeführt und Ziele definiert werden und in denen Entscheidungen zu treffen sind. Durch sie kann der alltägliche Sinn revidiert werden und daher kommt es zu Versuchen, neuen Sinn zu stiften (vgl. Eckert, 2012, S.194).

Wie man dem Gruppenphasenmodell von Tuckman in Kapitel 2.3 „Der Gruppenprozess“ entnehmen kann, muss außerdem jede Gruppe in die „Konfliktphase“ kommen, ansonsten ist sie in einem früheren Stadium stehen geblieben und kann sich nicht weiterentwickeln (vgl. Stanford, 2002, S.187f.). Konflikte haben also Weiterentwicklungspotential und häufig muss es zu Konflikten kommen, damit sich die Betroffenen mit Veränderung und

Weiterentwicklung beschäftigen. Therapeuten stimulieren zuweilen sogar Konflikte, damit die Spannungen endlich so groß werden, dass die betroffenen Personen handeln (vgl. Whiteman, 1972, S.359f. zit. n. Majce-Egger, 1999, S.260).

„Wenn es zu Konflikten kommt, dann ist es ausgesprochen wichtig, dass der Lehrer den Schülern dabei hilft, in solchen Situationen ihre Gefühle und ihr Verhalten zu verstehen und zu lernen, auf konstruktive Weise Konflikte zu lösen.“ (Stanford, 1980, S.17) Die Lehrperson sollte also die Fähigkeit besitzen, die Gegensätze in den Einstellungen, Interessen und Handlungstendenzen zwischen den anwesenden Personen bzw. Gruppenmitgliedern wahrzunehmen, was z.B. durch eine Analyse mit Hilfe des rangdynamischen Modells möglich wird, sich diesen kommunikativ zu stellen und eine Lösung zu suchen, die eine weitere Entwicklung des Beziehungsgeschehens und des gemeinsamen Handelns aller Beteiligten möglich macht. Nach Gugel (2000, S.19) muss die Lehrperson die Vorstellung der Konfliktparteien, dass einer nur durch den Verlust des anderen gewinnen kann beseitigen, damit die Möglichkeit einer sinnvollen Konfliktlösung besteht. Dabei muss allen Beteiligten klar sein, dass nicht eine Person alles gewinnen kann. Alle müssen einen Teil ihrer Interessen und persönlichen Ziele zur Konfliktklärung loslassen, sodass es zu einer gemeinsamen Lösung kommen kann.

Nach Besemer (2001, S.24ff.) muss bei einer sinnvollen Konfliktaustragung ein Perspektivenwechsel stattfinden, sodass nicht mehr die andere Person bzw. Gruppe als Problem angesehen wird, sondern das zwischen den Gruppen existierende Problem erkannt und gemeinsam behandelt wird. Die Konfliktparteien müssen also von einer persönlichen Ebene auf eine sachliche Ebene gebracht werden, damit der Konflikt konstruktiv ausgetragen werden kann und eine Weiterentwicklung der Gruppe bewirkt bzw. möglich macht.

Allerdings können Konflikte aber auch negative Auswirkungen haben, im Besonderen gewalttätige Konflikte. Gewalt ist von Lehrer/innen durch rigoroses Eingreifen zu unterbinden, um die Betroffenen zu schützen. Abgesehen von physischen Verletzungen führen gewalttätige Konflikte zu Feindschaften, entsprechende Solidargemeinschaften werden gebildet und somit längerfristige Feindseligkeiten begründet, was generell unbedingt vermieden werden sollte (vgl. Eckert, 2012, S.194).

5.3.3 Der Umgang mit Krisen

Nach Keller (2010, S.7) verlaufen Konflikte meist negativ und störend und führen häufig zu Krisen.

Konflikte haben eine enge Verbindung zu Krisen und häufig ist nicht klar, um welches Phänomen es sich nun genau handelt. Daher soll an dieser Stelle der Unterschied zwischen Konflikten und Krisen beleuchtet werden.

„Wir sprechen von Krise bei Einzelnen oder in der Gruppe, wenn sich unterschiedliche Beweggründe und nicht allen bekannte Ängste oder Wünsche zu Konflikten auswachsen, diese sich brennpunktartig verdichten und in einen Höhepunkt gipfeln.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.178) Krisen sind also als Zuspitzungen von Konflikten zu betrachten. Der Konflikt kann nicht mehr ungelöst bestehen bleiben, sondern erreicht als Krise solche Intensität, dass eine Entscheidung fallen muss: „Eine Krise ist eine Situation, die eine Entscheidung fordert und meist einen Wendepunkt bei Einzelnen oder der Gruppe darstellt.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.178)

Krisen können auf die betroffenen Personen gravierenden negativen Auswirkungen haben: „Akute Krisen können Teilnehmende psychisch und körperlich so belasten, dass ihre Weiterarbeit oder gar ihre Gesundheit ernsthaft in Frage gestellt wird.“ (Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.192)

D.h. Konflikte müssen ernst genommen werden, sodass Krisen erst gar nicht entstehen.

Bei persönlichen Krisen muss der Gruppenleiter typgerechte Angebote für die betroffene Person erstellen, sodass diese einerseits bei ihren Stärken bleiben, aber andererseits relativ angstfrei auch Neues ausprobieren kann. Je nach Persönlichkeitstyp braucht die betroffene Person andere Hilfestellung durch den Gruppenleiter (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.188ff.).

In der Arbeit mit einem/r in der Krise steckenden Schüler/in geht es darum seine/ihre Widerstände zu akzeptieren und dafür zu sorgen, dass diese auch von anderen Schüler/innen akzeptiert werden. Es geht nicht darum, die Widerstände der betroffenen Person zu brechen, sondern zu verstehen, was dieser/diese mit seinem/i ihrem Widerstand anzeigt. Im Widerstand steckt für den Betroffenen/die Betroffene immer ein Sinn, den er/sie aber selbst oft noch nicht benennen kann. Der Umgang mit Widerstand benötigt eine zugewandte und akzeptierende Grundhaltung des Leiters (vgl. ebd.).

Generell ist es wichtig, der betroffenen Person das Gefühl zu vermitteln angenommen zu sein. Hierfür ist nicht nur die Grundhaltung des Leiters entscheidend. Ein positiver emotionaler Kontakt zu zumindest einer anderen Person ist die sicherste Hilfe für Teilnehmende, um aus schwierigen Situationen herauszukommen. Daher sollte der Leiter herausfinden, zu welchem Mitglied der Gruppe eine tragfähige Beziehung besteht. Dafür ist das rangdynamische Modell gut geeignet und soziometrische Verfahren können zur Unterstützung herangezogen werden. Die sich in der Krise befindende Person soll mit seinen/ihren Gefühlen und Aussagen so akzeptiert werden, wie er/sie im Moment ist. Sie muss gestützt und geschützt werden und soll seine/ihre Gefühle frei von tätlichen Angriffen ausdrücken können (vgl. Langmaack & Braune-Krickau, 2000, S.193).

5.4 Gruppendynamische Interventionen

Im Kontext der Sozialarbeit wird der Begriff Intervention als ein bewusstes, zielgerichtetes Eingreifen in ein aktuelles Geschehen definiert, durch das Fähigkeiten bei den Beteiligten aktiviert werden sollen, die ein alternatives Verhalten und somit neue Erfahrungen als Voraussetzung für die Problemlösung ermöglichen (vgl. Stimmer, 1994, S.257).

Die Gruppendynamik berücksichtigt, dass Interventionen, egal welcher Art, immer Auswirkungen auf die ganze Gruppe haben und nicht nur auf eine Person, weil die Personen innerhalb einer Gruppe gegenseitig über eine Gruppenstruktur verbunden sind, für die die Rollen der einzelnen Personen von entscheidender Bedeutung sind. Gruppendynamische Interventionen sind immer prozessorientiert und abhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase der Gruppe. Grundlage jeder gruppendynamischen Intervention ist eine Analyse des Systems „Gruppe“. Die Gruppenphänomene und die unbewussten Gruppenthemen werden ergründet und in Beziehung zum manifesten Gruppengeschehen gesetzt. Erst nach dem Erstellen einer entsprechenden Diagnose kann mit der Interventionsplanung begonnen werden, wobei alle verfügbaren Hilfsmittel eingesetzt werden können, um die Interaktionen von Gruppenmitgliedern zu verstehen (vgl. Majce-Egger, 1999, S.255f.).

Ein fundiertes Wissen über den gruppendynamischen Raum und die Ebenen, auf denen sich gruppendynamische Prozesse abspielen, ist hierfür unerlässlich. Um den Gruppenprozessen in dem Ausmaß folgen zu können, dass man basierend auf gesicherten Informationen, einen Interventionsplan erstellen kann, muss das Geschehen vereinfacht

werden. Dazu werden zumeist gruppendynamische Modelle, wie die in dieser Arbeit beschriebenen, herangezogen.

Interventionen können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Es wird unterschieden zwischen der strukturalen Ebene und der personalen bzw. interpersonalen Ebene, wobei immer jene Ebene herangezogen werden soll, die gerade am erfolgversprechendsten erscheint. Interventionen können aber auch auf mehreren Ebenen gleichzeitig erfolgen.

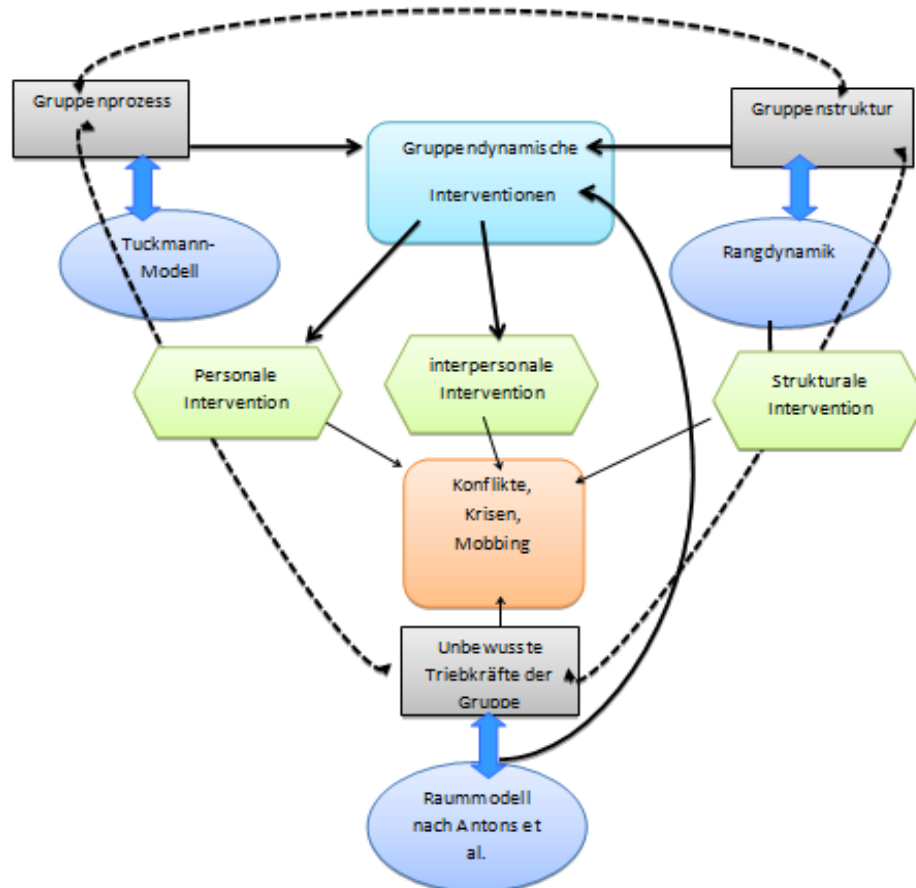


Abb.14: Die Zusammenhänge zwischen gruppen-dynamischen Modellen, Interventionsebenen und der Gruppenanalyse.

5.4.1 Exkurs: Die Position der Lehrperson in der Gruppe

Ehe das Thema der Gruppenintervention in einer Schulklasse abgehandelt werden kann, muss die Frage geklärt werden, ob die Lehrperson Teil der Klassengruppe ist oder außerhalb der Gruppe steht. Wenn man nämlich das rangdynamische Modell betrachtet, wird rasch klar, dass es einen großen Unterschied macht, ob die Lehrperson sich in der „G“- Position befindet, sprich außerhalb der Gruppe steht, oder ob sie als Teil der Gruppe eine der rangdynamischen Gruppenpositionen einnimmt kann.

Elbing (1963, S.14 zit. n. Recke 2007, S.37) gibt an, dass die Lehrperson formell zur Klasse gehört, informell kann sie, muss aber nicht dazugehören. Die formelle Ordnung ist für die Gewährleistung der Aufgaben der Organisation Schule (siehe Kapitel 2.2.2.2 „informelle und formelle Gruppen“) verantwortlich, die informelle Ordnung ist für die Befriedigung der sozialen Grundbedürfnisse zuständig. Aus dieser Beschreibung lässt sich schließen, dass es im Entscheidungsbereich der Lehrperson liegt, ob sie sich in die Gruppe hineinbegibt und sich damit im Feld der Rangpositionen der Gruppe bewegen kann oder ob sie außerhalb der Gruppe in der „G“- Position bleibt. Was die Interventionen anbelangt, ist es von Vorteil, wenn die Lehrperson zur Gruppe gehört, weil sie dann über die Möglichkeit der strukturalen Intervention verfügt, die in Kapitel 5.4 „die strukturale Intervention“ noch beschrieben wird. Doch auch wenn das der Fall ist, ist es notwendig, dass sie eine gewisse professionelle Distanz zu den Schüler/innen einhält, worauf in weiterer Folge noch genauer eingegangen, wird.

5.4.2 Die strukturale Intervention

Die strukturale Intervention basiert auf der Theorie, dass sich durch den Wechsel der Gruppenposition der Lehrperson die Gruppenstruktur verändert, so dass z.B. eine vom Ausschluss bedrohte Person wieder in die Gruppe integriert werden kann (vgl. Majce-Egger, 1999, S.258f.).

5.4.3 Die interpersonale Intervention

Bei einer Intervention auf interpersonaler Ebene geht es um das “Beschreiben oder Verdeutlichen der Beziehung zwischen zwei oder mehr Tn., die Repräsentant/innen des unbewußten Gruppengeschehens sind.“ (Majce-Egger, 1999, S.261)

Dadurch sollen die konflikthaften Beziehungsstrukturen allen Mitgliedern bewusst gemacht werden. Das Aufzeigen der Kommunikationsmuster macht nämlich Differenzierungen und Entwicklungen auf Beziehungsebene möglich und verändert dadurch das Konfliktgeschehen (vgl. Majce-Egger, 1999, S.261).

5.4.4 Die personale Intervention

Ziel von personalen Interventionen ist es einer einzelnen Person zu helfen, sie zu unterstützen, zu schützen oder mit der eigenen Position bzw. Rolle in der Gruppe zu konfrontieren. Dennoch ist der Adressat der gruppendynamischen Intervention auch in diesem Fall niemals nur ein Gruppenmitglied, sondern stets die gesamte Gruppe.

Zu personalen Interventionen gehört die Verdeutlichung des Erlebens und Verhaltens eines Gruppenmitglieds, die Beschreibung von Handlungsabläufen, die Deutung der dynamischen Rangposition, die Rollengestaltung. Die persönliche Rollenflexibilität kann thematisiert werden, Realitätsüberprüfung und Widerstandsarbeit eröffnen der gesamten Gruppe neue Perspektiven.

Im Schulkontext muss mit personalen Interventionen jedoch vorsichtig umgegangen werden, weil die Gruppenmitglieder teilweise nicht über die emotionale Reife verfügen mit diesen sinnvoll umzugehen. Daher muss die Lehrperson den richtigen Zeitpunkt für solche Interventionen finden, was ein schwieriges Unterfangen darstellt, zumal es viel Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen bedarf.

5.4.5 Widerstandsarbeit

In der Arbeit mit Gruppen ist man häufig mit Widerständen von Seiten der Gruppe bzw. einzelner Gruppenmitgliedern konfrontiert. Schulklassen sind hierbei keine Ausnahme.

Widerstände in der Gruppe gehören zu deren Entwicklungsprozess und sollen dementsprechend auch als etwas Natürliches betrachtet werden. Wenn z.B. der Lehrer/die Lehrerin die Realität wahrnimmt, dass ausgeprägter Widerstand adäquate Handlungen in dem Maß behindert, dass das Konfliktpotential innerhalb der Gruppe permanent ansteigt, erst dann sollte der Widerstand angesprochen und gemeinsam mit der Gruppe der Nutzen des Widerstandes erforscht werden (vgl. Majce-Egger, 1999, S.267f.).

Wie wirksam diese Intervention dann tatsächlich ist, hängt von mehreren Faktoren ab, wie z.B. der Einstellung und Haltung aller Beteiligten, der Beachtung der Gruppenphase, dem Zeitpunkt der Durchführung, dem Thema, den Wiederholungen und Vermeidungen der Gruppe ab, wobei das Konfliktgeschehen als Entwicklungschance oder Gefährdung zu erkennen ist (vgl. ebd.).

5.5 Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten

Die enorme Bandbreite der Konfliktlösungsstrategien darzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Im Folgenden sollen jene Möglichkeiten für den Umgang mit Konflikten genannt werden, die Antons (1975, S.225) beschreibt und von denen er nur drei, nämlich Allianz, Kompromiss und Integration, für anzustrebende Formen hält.

Konflikte zu verwerfen, vertuschen, verdrängen bzw. die Opposition zu ignorieren, fällt unter Konfliktvermeidung, die eine Konfliktlösung unmöglich macht.

Werden Mitglieder, die Konflikte anzetteln, über Spott, Ignoranz oder Gewalt gedrängt, die Gruppe zu verlassen, wird der Konflikt zwar nicht gelöst, aber eliminiert.

Wenn die Mehrheit die Minderheit innerhalb der Gruppe zwingt, eine allgemeine Meinung zu übernehmen, so ist das ein klarer Fall von Unterdrückung und der Konflikt liegt nur auf Eis, bis sich die Kräfteverhältnisse wandeln.

Stimmt die Minderheit der Mehrheit dagegen zu und leidet auch nicht unter dieser Zustimmung, wird es in absehbarer Zeit keine weiteren Auseinandersetzungen geben, aber die Einseitigkeit der Zugeständnisse zeugt von einem klaren Ungleichgewicht in der Gruppe.

Wird ein Bündnis geschlossen, entscheiden sich die Konfliktparteien für eine Kooperation. Durch diese Allianz bleibt der Konflikt zwar bewusst erhalten, wird aber eingefroren und stört die Kooperation vorerst nicht.

Zugeständnisse auf beiden Seiten führen bei gleich starken Parteien zu einem Kompromiss. Keine Partei erlangt dadurch Befriedigung, doch der Bestand der Gruppe ist nicht mehr gefährdet. Die Kompromissfindung wird als Notwendigkeit betrachtet.

Die reifste aber seltenste Form der Konfliktbearbeitung ist die Integration. Widersprechende Meinungen werden diskutiert, gegenseitig abgewogen und neu formuliert, sodass es zu einer gemeinsamen Lösung kommt, die alle Beteiligten befriedigt.

Was den Vorgang der Konfliktlösung anbelangt, so postuliert Nollmann (1997, S.112f.), dass das Hinzuziehen einer dritten Person zum Konfliktgeschehen eine Destabilisierung der festgefahrenen Konflikthalte bewirkt, wodurch ein schlichtes Fortsetzen der schemenhaften Weltbeobachtung unwahrscheinlich wird. Somit ist in dieser neuen Situation die stabile Konfliktstruktur aufgehoben. Ein Rückzug von festgefahrenen

Erwartungshaltungen und auch ein mögliches Nachgeben wird in Anwesenheit einer dritten Partei möglich. Das wiederum impliziert, dass es in vielen Konfliktfällen ausreicht, wenn die Lehrperson den Konflikt als solchen identifiziert und als Vermittler eintritt. Auch Linz (2004) schlägt als allgemeine Konfliktlösungsmöglichkeit eine „große Aussprache“ vor, die mit der gesamten Klasse durchgeführt werden soll. Hierbei können offene Fragen bzw. Probleme offen angesprochen werden. Wichtig ist, dass der Zeitpunkt eines solchen Gesprächs gut gewählt ist. Es soll erst angesetzt werden, wenn sich die Emotionen etwas beruhigt haben, denn direkt im Anschluss an eine mit starken Emotionen beladene Situation ist eine solche Vorgehensweise nicht zielführend.

Damit eine solche Konfliktaustragung funktionieren kann, müssen sich die beteiligten Konfliktparteien an gegebene Konfliktvorschriften und Austragungsregeln halten und eine übergeordnete Kontrollinstanz, die Lehrperson, welche eine „faire“ Konfliktaustragung garantieren soll, akzeptieren (vgl. Bark, 2012, S.49).

Bei der Konfliktbearbeitung muss die Lehrperson als Vermittler/in agieren. Ein/e Vermittler/in ist kein/e Schiedsrichter/in, er/sie bezieht die sozio-emotionalen Hintergründe des Konfliktgeschehens systematisch mit ein und versucht dabei, die hinter den Positionen stehenden Interessen zum Ausdruck kommen zu lassen. D.h. der/die Vermittler/in moderiert die Kommunikation, legt jedoch keine Lösungen vor. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson nicht zu beziehungsorientiert vorgeht, ansonsten droht sie selber in den Beziehungskonflikt hineingezogen zu werden (vgl. Stumpf, 2003, S.276f.). Stumpf (2003, S.278) beschreibt die Kompetenzen, die ein/e professionelle/r Vermittler/in haben sollte. Eine solche Person sollte vertrauenswürdig sein, sie sollte Allparteilichkeit vermitteln, über emotionale Intelligenz, eine wertschätzende Grundhaltung und Fehlerfreundlichkeit verfügen sowie konfrontationsfähig sein.

Das heißt aber nicht, dass die Konfliktlösung unter den genannten Voraussetzungen ohne weiteres vonstatten geht, daher wäre es wünschenswert, dass die Lehrpersonen sich auch mit etwas umfangreicheren Konfliktlösungsstrategien auseinandersetzen.

Ein probates gruppendynamisches Mittel zur Konfliktklärung ist der Rollentausch. Wenn man mit Hilfe des rangdynamischen Modells herausgefunden hat, zwischen welchen zwei Positionen sich ein Konflikt abspielt, dann kann, nachdem die Fronten sich etwas beruhigt haben, ein Rollentausch sinnvoll sein. Er ermöglicht es der jeweiligen Partei, die konträre andere Wahrheit zu erfahren, diese als berechtigt zu erkennen und sie in das eigene Denken und Fühlen zu integrieren. Dieses Vorgehen ist vor allem sinnvoll bei Konflikten

zwischen Alpha und Omega, weil die Person in der Omega-Position verdrängt, was die Person in der Alpha-Position offen auslebt und umgekehrt. Alpha verdrängt z.B. Enttäuschungsgefühle und Omega verdrängt Gefühle der uneingeschränkten Zufriedenheit (vgl. Krüger, 2011, S.194). Nach Auhagen und Bierhoff (2003, S.128ff.) setzen Interventionen bei Konflikten nicht nur an der Wahrnehmung und dem Denken der einzelnen Personen an, sondern auch an den Gefühlen, dem Wollen und Verhalten der betreffenden Personen. Die Wahrnehmung und das Denken der am Konflikt betroffenen Parteien kann durch Präsentation des Selbst- und Fremdbildes in der Konfliktsituation und eine nachfolgende Stellungnahme und Diskussion darüber bearbeitet werden. Die Gefühle der anderen Partei können dabei aber häufig nicht ausreichend nachvollzogen werden. Daher kann man sich der Methode des Rollentausches bedienen, um die Gefühle der anderen Konfliktpartei besser nachzuvollziehen und auch die eigenen Gefühle besser wahrzunehmen. Negative Gefühle erscheinen dadurch in einem anderen Licht und es ist Platz für mehr positive Gefühle.

Beim „Wollen“ so beschreiben Auhagen und Bierhoff (2003, S.130f.), geht es um das Bewusstmachen von unbewusst steuernden Triebfeldern. Das heißt Ziele, Bedürfnisse und Werte der beteiligten Parteien, die hinter den Forderungen an die andere Partei stecken, sollen aufgedeckt werden. Diese sollen der anderen Partei dargelegt werden und aus dem Zielpool beider Parteien sollen dann gemeinsame Ziele gefunden werden, sodass ein Konsens zwischen beiden Parteien möglich wird.

Was das Verhalten anbelangt, so ist es notwendig, dass den betroffenen Parteien klar gemacht wird, dass ihr eigenes Verhalten im Konfliktprozess außer Kontrolle geraten ist und wann das passiert ist. Es werden Situationen analysiert, in denen das Verhalten der betroffenen Parteien anders gewirkt hat, als es beabsichtigt war. Natürlich ist es schwierig, gewohntes Verhalten sofort zu ändern, und daher muss man mit Rückfällen rechnen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, wenn man ein Procedere vereinbart, falls es zu Rückfällen kommt (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.132).

5.6 Konfliktsituationen und Schule

Korte (1993, S.8f.) beschreibt, dass es in der Schule in den letzten Jahrzehnten zunehmend mehr Verstöße und schwerere Delikte gibt.

Becker (1981, S.124) führt das darauf zurück, dass in der Schule und im Unterricht Schüler/innen immer wieder frustriert werden, zum Beispiel durch langweiligen Unterricht, schlechte Zensuren und ähnliches. Schüler/innen können außerdem ihre psychomotorischen Bedürfnisse häufig nicht befriedigen, weil sie auf Grund der Schulordnung und von den Lehrpersonen aufgestellten Regeln in ihrem Bewegungsdrang eingeschränkt werden. Daraus lässt sich folgern, dass alleine durch die allgemeine Schulsituation ein großes Konfliktpotential besteht (vgl. Becker, 1981, S.124 zit. n. Recke, 2007, S.27ff.).

Hinzu kommt, dass man es in der Schule mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, die sich in der Pubertät, einer kritischen Phase der Entwicklung jedes Menschen befinden. In dieser Phase müssen sich die Betroffenen mit wichtigen Lebensaufgaben auseinandersetzen, wie z.B. der biologischen Reife, der Selbstfindung, der langsamen Ablösung von der Familie, dem Aufbau eines Wertsystems, um nur einige zu nennen. Die Bewältigung dieser Aufgaben ist sehr komplex und mit beträchtlichen emotionalen Problemen verbunden (vgl. Schenk-Dazinger, 1988 zit. n. Recke, 2007, S.27ff.).

Im Schulunterricht und im Speziellen im Sportunterricht kann und muss vor allem an den Voraussetzungen gearbeitet werden, dass Schüler/innen über adäquate soziale Fähigkeiten verfügen, um Konfliktpotentiale frühzeitig zu erkennen und adäquat mit ihnen umgehen zu können.

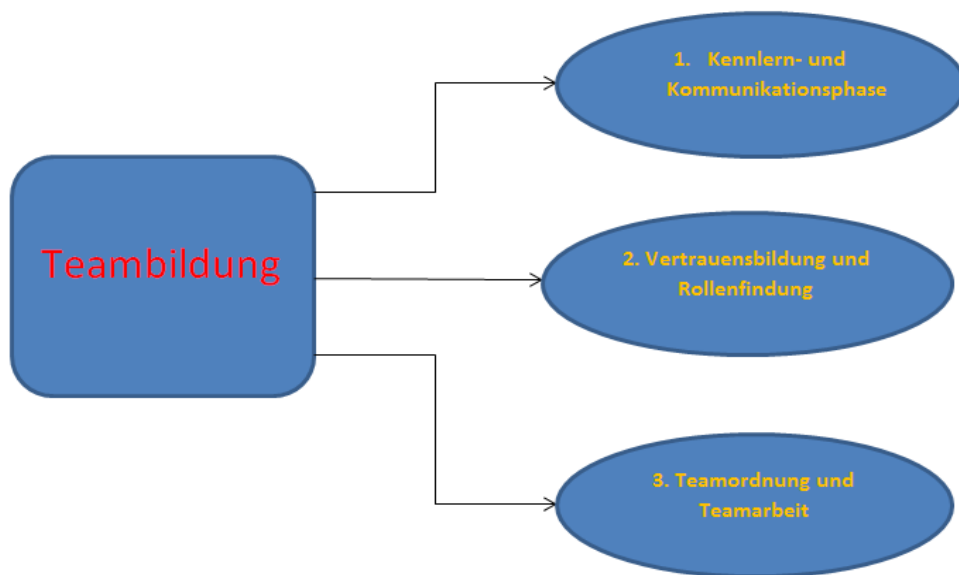
Vor allem eine gute Kommunikation ist Voraussetzung, dass Konflikte sinnvoll bearbeitet werden können. Daher sollten im Bewegungs- und Sportunterricht vermehrt Kommunikationsspiele durchgeführt werden, wenn die Lehrkraft erkennt, dass die Schülergruppe in diesem Bereich Defizite aufweist, sodass sich die Klasse im Nachhinein leichter auf eine Verständigung einigen kann und somit dem Ziel, ein Team zu werden, einen großen Schritt näher kommt (vgl. Lange & Stür, 2011).

Kommunikation umfasst nach Tileke (1998, S.111) „die Fähigkeit, sich anderen verständlich mitzuteilen und anderen so zuzuhören, daß im wesentlichen [sic] erfaßt wird, was andere mitteilen wollen.“ Kommunikative Fähigkeiten sind die Basis für jegliche Zusammenarbeit. Wichtig ist dabei, dass die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen Beachtung finden und die Teilnehmer/innen dazu angeregt werden, ihre Bedürfnisse offen zu artikulieren und diese sollen konstant in die Interaktionen eingebunden werden (vgl. Lange & Stür, 2011).

Das Verschweigen von im Hintergrund mitschwingenden Bedürfnissen und Interessen stellt ein -wie in Kapitel 5.3.1 „Konfliktarten“ ausgeführt - entscheidendes Konfliktpotential dar. Häufig sammelt sich Wut gegenüber der betreffenden Person an, und im Laufe der Interaktion entsteht ein Beziehungskonflikt. Daher ist es vor allem in aufgabenbezogenen Konfliktsituationen wichtig, die Schüler/innen auch dazu zu ermuntern ihre, Bedürfnisse zu artikulieren (vgl. Stumpf, 2003, ca. 273f.). Voraussetzung dafür ist gegenseitiges Vertrauen, sodass die Schüler/innen zu ihren individuellen Wünschen und Zielen stehen können und so gemeinsame Lösungen gefunden werden können. Aus diesem Grund sollten auch Spiele zur Vertrauensförderung in den Bewegungs- und Sportunterricht eingebaut werden. Dabei geht es vorrangig darum, die Ängste der Schüler/innen abzubauen, Selbstvertrauen aufzubauen, Vertrauen ins Team zu fördern, Verantwortungsbewusstsein zu schaffen und Vorurteile abzubauen. Der BuS-Unterricht ist insofern geradezu prädestiniert im gemeinsamen Handeln jenes Gruppenklima zu schaffen, das in Kapitel 2.1.1 „Der Wirkungsbereich der Gruppendynamik“ als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit beschreiben wurde. Um einen vertrauensvollen Unterrichtsrahmen zu schaffen, müssen vor allem die Regeln der Gruppe klar strukturiert sein.

Tielke (1998, S.110f.) streicht zusätzlich noch die Bedeutung von sozialer Wahrnehmung heraus, um effektiv miteinander in Interaktion treten zu können. Soziale Wahrnehmung bedeutet, sowohl die eigene Person im „Hier und Jetzt“ sowie andere Personen in dieser Konstellation wahrzunehmen, als auch das Beziehungsgeschehen zwischen allen Anwesenden und die Umwelt als unmittelbaren Lebens- und Handlungsraum der Gruppe und ihrer einzelnen Mitglieder zur Kenntnis zu nehmen. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung für den Umgang mit sozialen Konflikten, da hierfür „Gegensätze in den Einstellungen, Interessen und Handlungstendenzen zwischen den anwesenden Personen bzw. Gruppenmitgliedern“ (Tielke, 1998, S.112) wahrgenommen werden müssen. Daher sollte im Bewegungs- und Sportunterricht auch verstärkt die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung der eigenen Einstellungen und Interessen, aber auch auf jene der anderen Gruppenmitglieder gerichtet werden, um aus Schüler/innen konfliktfähigere Menschen zu machen. Das impliziert, dass auch die Lehrperson über eine stark ausgeprägte soziale Wahrnehmung verfügen muss, um die in dieser Arbeit beschriebenen gruppendynamischen Theorien auch sinnvoll in die Arbeit mit den Schüler/innen einbringen zu können.

Wenn die Kommunikations- und Vertrauensbasis geschaffen ist, dann kann durch Interaktionsspiele mit der Teambildung begonnen werden, wobei Rollenfindungsspiele von



besonderer Bedeutung sind, sodass jedes Gruppenmitglied seinen/ihren Platz in der Gruppe finden kann (vgl. Lange & Stür, 2011).

Abb.15: Entwicklungsphasen in der Teambildung (mod. n. Lange & Stür, 2011).

Lange und Stür (2011) liefern für die erste und zweite Teambildungsphase, die Analogien zur Forming- und Normingphase des Tuckman-Modells aufweisen, eine gute Auswahl einerseits an Kommunikationsspielen und andererseits an vertrauensfördernden und Rollenfindungsspielen für die Gruppe. Exemplarisch sollen hier zwei Spielbeschreibungen wiedergegeben werden, wobei in der genannten Übungssammlung noch viele weitere beschrieben werden:

Der Schokosumpf

Material: Teppichfliesen, Fallbegrenzung, Augenbinden

Spielbeschreibung: Die Teilnehmer befinden sich mitten in einem Schokosumpf. Das Problem ist, dass sie zwar einen schönen Tod hätten, aber im Sumpf trotzdem untergehen würden, wären da nicht ihre Fliesen! Nun stellt sich jede/r Teilnehmer/in auf eine dieser Fliesen.

Die Teilnehmer müssen versuchen, durch den vorher festgelegten Ausgang ins Freie zu gelangen. Allerdings dürfen sie sich nur auf den Fliesen bewegen. Sollten sie neben die Teppichfliesen treten, werden sie blind und müssen von den anderen geführt werden. Sollte eine Fliese von keinem berührt werden, sinkt diese in den Sumpf und wird den Spieler/innen weggenommen.

Variante: Kann auch mit DIN A4- Blättern gespielt werden.

Achtung: Das Spielfeld darf nicht zu groß sein und die Teppichfliesen müssen so dicht beieinander sein, dass man von einer auf die andere gelangen kann. (Lange & Stür, 2011)

Dem Spiel ist unschwer zu entnehmen, dass es klare Regeln vermitteln und die Kommunikation in der Gruppe fördern soll. Vom dem/der Einzelnen ausgehend sollen die Schüler/innen die Zusammenarbeit als Gruppe bewerkstelligen und sicherstellen, dass die ganze Gruppe das Sumpfgebiet gut überbrückt.

5.7 Rangdynamik und Mobbing

In den letzten beiden Jahrzehnten geriet Mobbing in der Schule als feindselige Verhaltensweise von Schüler/innen gegenüber einzelnen Mitschüler/innen zunehmend in den Blickpunkt des allgemeinen Problembewusstseins.

5.7.1 Die Definition von Mobbing und die Abgrenzung zu Konflikten

Der Begriff Mobbing kommt vom englischen Wortstamm „to mob“, was soviel wie gemeinschaftlich über jemanden herfallen bedeutet. Hiermit wird bereits die Konstellation festgelegt, dass beim Mobbing viele gegen einen stehen (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.394).

Dambach (2009, S.14) definiert Mobbing als Psychoterror, der von einer Mehrheit der

Gruppe über einen längeren Zeitraum gegen immer dieselbe Person bzw. unter Umständen auch gegen zwei oder drei Personen ausgeübt wird.

Auhagen und Bierhoff (2003, S.394) sprechen aber auch von Mobbing, wenn eine Person auf unterschiedliche Weise eine andere Person, die diesen Angriffen aus unterschiedlichen Gründen nicht gewachsen ist, attackiert. Charakteristisch für Mobbing ist ein deutliches Machtgefälle zwischen den Kontrahenten, das aber nicht von vornherein existiert haben muss. Dieses Machtgefälle ist klar durch das rangdynamische Modell nach Schindler und die rangdynamischen Positionen darstellbar.

Bei Mobbing handelt es sich um einen grundsätzlich destruktiven Prozess. Somit gibt es deutliche Unterschiede zwischen Mobbing und Konflikten, vor allem auch, was die Intervention anbelangt. Bei Mobbing stehen im Gegensatz zu Konflikten nicht mehr die Sachinhalte im Vordergrund, sondern der Fokus wird auf die Person, die ausgegrenzt wird, gerichtet. Für die Austragung von Konflikten muss ein adäquater Raum geschaffen werden, wo der Interessensabgleich kontrolliert, fair und konstruktiv vor sich gehen kann, wogegen bei Mobbing das gegen eine andere Person gerichtete Verhalten in aller Deutlichkeit zurückgewiesen und unterbunden werden muss (vgl. Esser et al. 1999, S.72). Denn beim Mobbing geht es nicht darum, den Gemobbten zum Einlenken oder zur Unterordnung zu veranlassen, der Fokus liegt einfach nur auf der Ausgrenzung der gemobbten Person. Mobbing hat per se eine moralische Dimension, denn nach Kasper (2004, S.2) greift Mobbing die Menschenwürde der betroffenen Person an, und Mobbing hat keine konstruktiven Ziele im Hintergrund, wie das bei Konflikten der Fall ist (vgl. Auhagen & Bierhoff 2003, S.395). Mobbing ist als eine Art Sonderfall eines Konflikts zu bezeichnen. Es handelt sich um einen Prozess, ausgehend von einem verdeckten Konflikt, der unter Umständen nur durch eine Übertragung, wie auch in Kapitel 5.7.2 "Die Bedeutung des Außenseiters für die Gruppe" erläutert wird, an eine Person gebunden wird und per se einen destruktiven Charakter hat, in dem er auf Schädigung, Ausgrenzung bzw. Vernichtung abzielt.

Esser et al. (1999, S.72) weisen auf die Diskrepanz in Bezug auf die Ursachen des Mobblings hin: „Bei Mobbing bleibt das zugrunde liegende Problem meist im Hintergrund, während die angegriffene Person als „das Problem“ in den Vordergrund gerückt wird.“ Auch Auhagen und Bierhoff (2003, S.395) sind der Meinung, dass die tatsächlichen Motive für Mobbing meist nicht identisch mit den Konfliktthemen sind, die in den Vordergrund rücken. Leymann (1993, zit n. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.397) führt sogar

an, dass die Ursache für Mobbing meist ein Konflikt ist, der in weiter Vergangenheit liegt, allerdings kann auch ein akuter Konflikt zu Mobbing führen. Der Anlass für Mobbing kann daher ein offener oder ein verdeckter „kalter“ Konflikt sein.

Folgt man diesen Beschreibungen ist Mobbing einem Vordergrundkonflikt ähnlich, der den dahinter liegenden Hintergrundkonflikt verdecken will. Daraus ist abzuleiten, dass für die Mobbingintervention die Klärung des Konfliktes, den die Klasse mit der Person hat, die sie zur/zum Mobbingbetroffenen macht, gar nicht entscheidend ist, weil hinter diesem Konflikt eine ganz andere Problematik der Gruppe steckt. Nach Auhagen und Bierhoff (2003, S.400) bilden oft triviale Motive wie Neid, Eifersucht, frühe Kränkung, Angst vor Aufdeckung eigener Schwächen und Fehler den persönlichen Hintergrund des Mobbingmotivs. Mobbing wird daher zeitweise auch zur Vermeidung einer öffentlichen Austragung von Konflikten herangezogen, wenn eine Person der Auffassung ist, dass ihre Interessen und Motive nicht „gesellschaftsfähig“ sind oder wenig Chancen auf Erfolg haben. Mobbing wird in diesem Fall als eine Form der Konfliktlösung verwendet, mit dem Ziel, die Gegenseite zu zermürben und dabei das eigene Risiko möglichst gering zu halten.

Der gruppendynamische Ansatz zur Behandlung von Mobbing besteht aufgrund dieser verdeckten Problemlage in der Klärung des latenten Gruppenkonfliktes. Dabei wird angenommen, dass sich auch die Schwierigkeiten mit der vom Mobbing betroffenen Person auflösen, wenn der latente Konflikt innerhalb der Gruppe gelöst ist.

Daher sind die meisten theoretischen und pragmatischen Lösungsansätze, was die Bearbeitung von Mobbingkonflikten anbelangt, gesprächsförmige Bearbeitungen (vgl. Auhagen & Bierhoff, S.405).

5.7.2 Die Bedeutung des Außenseiters für die Gruppe

In allen Gruppen kommt es wie in Kapitel 4 beschrieben, stets zu einem Ringen um Positionen, da nach der Auffassung, auf der das rangdynamische Rollenmodell beruht, eine der vier Positionen des rangdynamischen Modells übernommen werden muss (vgl. Pritz, 1983).

Wenn in diesem Ringen jemand Schwäche zeigt, dann drängen die Gammas, die Mitläufer des Alphas diejenigen sofort in die Omegaposition. Signale der Schwäche kommen meist nicht auf der verbalen Ebene zum Ausdruck, sondern werden durch die Körpersprache offenbart, die weniger leicht zu verbergen ist (vgl. Dambach, 2009, S.38f.).

„Überdurchschnittlich in Gefahr, Außenseiter zu werden sind diejenigen, die von der jeweiligen Norm abweichen.“ (Dambach, 2009, S.39). Nach Hogg und Vaughan (2008, S.301) bedrohen randständige Personen die Integrität der Gruppe durch Unterwanderung der normativen Gemeinsamkeiten der Gruppe. Das bedeutet, dass Schüler/innen, welche sich angepasst an die Normen der Klasse verhalten, d.h. bereit sind, der aktuellen Gruppeneinstellung nachzufolgen, wenig gefährdet sind, in eine Außenseiter-Position zu geraten. Solche Personen haben nach dem rangdynamischen Modell Gamma Position inne. Viele Personen streben aber machtvollen Positionen wie die Alpha-Position an. Wenn aber nicht zumindest einige Gruppenmitglieder ihren Vorschlägen folgen und die Gruppe sich in eine andere Richtung orientiert, dann ist die Gefahr, dass diese Person zur Außenseiter/in wird, relativ groß. Zwischen „Außenseiter sein“ und „gemobbt werden“ besteht jedoch ein Unterschied.

Gruppen haben meist mit massiven Schuldgefühlen zu kämpfen und versuchen diese über Projektion zu verarbeiten. Motive, Gefühle und Verhalten, die man bei sich selber nicht akzeptiert, fallen einem beim anderen noch störender auf. Die Gefühle werden auf den anderen übertragen und bei ihm bekämpft, wobei es unentdeckt bleibt, dass es sich hierbei um einen Kampf gegen die eigenen Regungen handelt. Indem die Gruppe die wenig wünschenswerten Gefühle auf den Außenseiter projiziert, kann sich die Gruppe von diesen kurzzeitig befreien (vgl. Strobel, 2007, S.37).

Schindler (1993) erklärt, dass sich die Gruppe entlastet, indem sie die verdrängten Anteile in Omega bekämpft. Mobbing dient der Gruppe sozusagen als Ventil gegen angestaute Aggressionen, ohne dass diese dadurch langfristig abgebaut werden können (vgl. Dambach, 2009, S.17). Menschen fällt es leichter, sich mit Personen zu beschäftigen als mit Inhalten. Daher tendieren sie nach Stahl (2012, S.296ff.) dazu, sich mit diesen Inhalten zu beschäftigen, indem sie Personen, die diese Inhalte präsentieren, an deren Stelle setzen. Bestimmte Personen stehen in der Gruppe für bestimmte Themen und wenn das, wofür eine Person steht, der Gruppe widerstrebt und daher bekämpft wird, dann kann es sein, dass diese Person in die Außenseiterrolle gerät. Personen als Thementräger geben den anderen Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, sich anzulehnen oder sich davon abzugrenzen (vgl. Strobel, 2007, S.37).

Majce-Egger (1999, S.274) beschreibt die Bedeutung von Omega folgendermaßen: „Es entsteht eine innere Bewegung gegen Omega. Durch die Überwindung von Omega erfährt die Gruppe ihre Kraft. Kann das Zurückbleiben von Omega leicht überwunden werden,

zeigt sich dadurch eine hohe Potenz der Gruppe über den Widerstand von „G“. Die Gruppe glaubt stärker zu sein, wenn sie Omega als „Sündenbock“ ausstößt. Die Gruppe fühlt sich kurze Zeit erleichtert, wenn sie Omega ausstößt und dadurch kommt es zu einer Erhöhung der Motivation der Gruppe. Das Problem liegt jedoch tiefer und daher ist dieser Motivationsschub nur von kurzer Dauer. Das muss die Gruppenleitung der Gruppe glaubhaft näherbringen.

Der Druck von außen wird in „G“ zusammenfassbar und erlebbar. Wenn die Gruppe selber Druck auf sich ausübt, dann erhöht sie dadurch die Kohäsion. Wenn so etwas passiert, dann tritt Omega in seiner Erscheinung hervor, solange bis die Bewegung umschlägt.“

Randständige Personen haben daher auch noch die Funktion für die Gruppe, dass die Gruppenführer durch das Herabwürdigen der in dieser Position befindenden Mitglieder veranschaulichen können, was die Gruppe ist und wie Gruppenmitglieder sein sollen und wie nicht, denn, wie bereits erwähnt, erleichtert die Auseinandersetzung mit Personen die Bearbeitung eines Themengebietes.

Eine weitere wichtige Rolle kommt den am Rande der Gruppe aufzufindenden Mitgliedern zu, wenn es zu einem sozialen Umschwung in der Gruppe kommt. Auch wenn diese Personen in der Gruppe nicht besonders viel Einfluss haben, wird ihre Kritik im Gegensatz zu jener von Personen, die außerhalb der Gruppe stehen, gehört und kann dadurch Anregung zum Umschwung bewirken (vgl. Hogg & Vaughan, 2008, S.301).

Nach Tielke (1998, S.54) liegt die Bedeutung von Omega darin, dass es Informationen von außen in die Gruppe bringt, alternative Lösungsansätze präsentiert und der Gruppe korrigierende Rückmeldungen liefert.

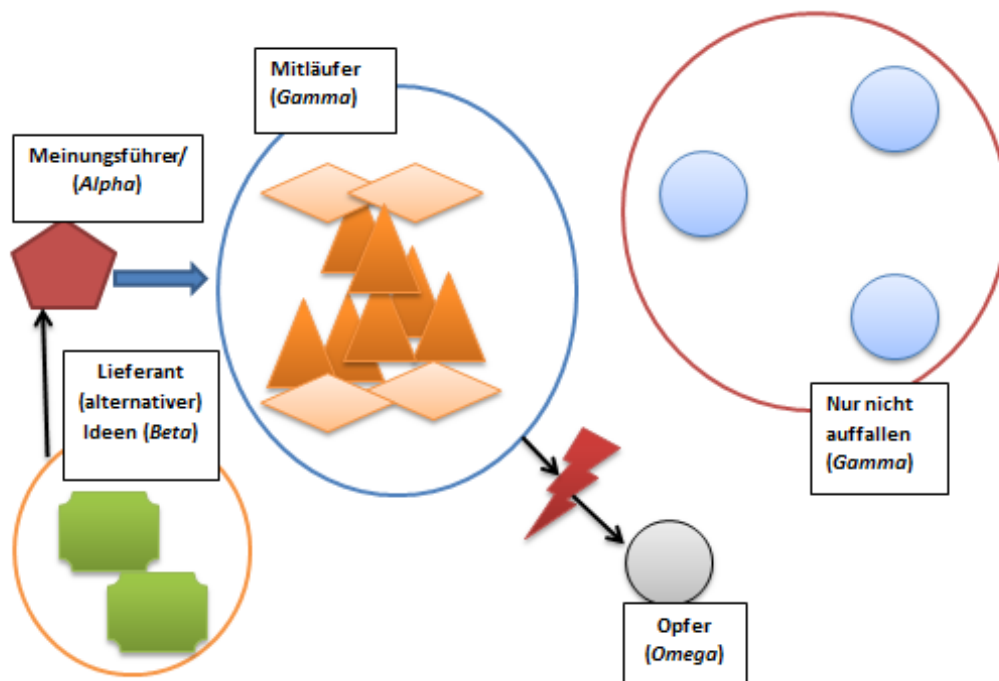


Abb.16: Betrachtung des Mobbinggeschehens aus rangdynamischer Sicht.

5.7.3 Mobbing in Gruppen

Bei Mobbing kommt erschwerend hinzu, dass die betroffene Person aktiv von der Gruppe benachteiligt und im weiteren Verlauf auch angegriffen wird. Die Gruppe wählt daher häufig Verhaltensweisen, die die Person noch weiter in die Außenseiterposition drängen bzw. zu einem Verhalten zwingen, die den Aggressoren sogar eine Begründung für ihr Verhalten liefert. Schüler/innen prahlen, verhalten sich arrogant, werden zum „Classencrown“ oder wehren sich aggressiv gegen das Mobbing, sodass Lehrkräfte häufig der Meinung sind, dass die Person selber schuld ist, dass sie gemobbt wird (vgl. Dambach, 2009, S.47ff.).

Auch Leymann (1993, zit. n. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.399) vertritt die Meinung, dass die Ursache für Mobbing bei den Gemobbten selber zu suchen ist und psychische Defizite bzw. Erkrankungen dafür verantwortlich sind, dass die betroffenen Personen den Anforderungen der Gruppe nicht gewachsen sind. Auhagen und Bierhoff (2003, S.399) betrachten diese These jedoch als nicht haltbar, weil auch leistungswillige und besonders motivierte Personen zum Mobbingopfer werden können.

Dambach (2009, S.40) hält Leymanns Einschätzung entgegen: „In erster Linie ist es die Gruppe, die zum Außenseiter stempelt, nicht der Einzelne selbst. Sein abweichendes Verhalten ist in der Regel die Folge seiner Ausgrenzung.“ Jedoch sind häufig persönliche

Eigenheiten oder spezifische Arbeitsauffassungen der Grund, warum eine Person in eine randständige Position gerät und damit zu einem potentiellen Mobbingopfer wird (vgl. Auhagen & Bierhoff, 2003, S.399).

Außenseiter greifen z.B. auf Prahlen zurück, zumeist in dem Versuch, das Verhalten des Gruppenführers und anderer angesehener Mitschüler/innen zu imitieren. Eigentlich erhoffen sie sich dadurch mehr Wertschätzung, liefern aber durch die Prahlerei eine offiziell vertretbare Begründung für die Ablehnung ihrer Person. In die Rolle des Klassenclowns begeben sich Schüler/innen oft, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie in dieser Rolle weniger drangsaliert werden. Darüber hinaus wenden die Lehrpersonen dem Klassenclown sehr viel Aufmerksamkeit zu, wodurch dieser sich in seinem Verhalten zusätzlich verstärkt fühlt (vgl. Dambach, 2009, S.47ff.).

Alle Gruppenmitglieder - auch die Lehrperson selbst - haben Anteil daran, dass sich die Person so verhält, wie sie sich verhält.

Außenseiter/innen bewegen sich in einem Teufelskreis: Die Gruppe erklärt eine Person zum/zur Außenseiter/in bzw. mehrere Personen zu Außenseiter/innen und begründet ihre Ausgrenzung mit deren Verhalten. Die Ausgrenzung bewirkt aber wiederum nur eine Verstärkung des Abwehrverhaltens des Betroffenen. In besonderen Fällen wird das Verhalten des Außenseiters/der Außenseiterin nicht als Abwehr identifiziert, weil niemand aus der momentanen Gruppe ihn/sie zuvor ausgegrenzt hat. Das Abwehrverhalten bezieht sich in diesem Fall noch auf das Geschehen in der vorangegangenen Gruppe. In Stresssituationen neigen Menschen nämlich dazu, in alte Verhaltensmuster zurückzufallen, weil die bisherigen Gruppenerlebnisse stets auch das aktuelle Verhalten aller Gruppenmitglieder beeinflussen. Daher kann ein solches Abwehrverhalten in einer neuen Gruppe zum Vorschein kommen und die Person erneut in die Außenseiterposition befördern.

Aus diesem Grund ist es meist keine sehr gute Lösung, ein Mobbingopfer in eine andere Gruppe zu versetzen, denn einerseits wird die gesamte Dynamik der Gruppe gestört und andererseits ist auch der betroffenen Person aufgrund ihrer Tendenz, unter Stress alte Verhaltensmuster zu wiederholen, nur äußerst selten damit geholfen. Ein Entfernen des Mobbingopfers aus der Gruppe sollte daher auf Extremsituationen beschränkt bleiben (vgl. Rauh, 2010, S.166).

Erschwerend kommt hinzu, dass dem Mobbingopfer erst, wenn es mit Aggression oder Flucht reagiert, die Ursache für sein Verhalten, nämlich die Abweisung der Mehrheit ihm

gegenüber, bekannt ist. Die Ursache für sein prahlerisches Verhalten bzw. die Clownerie bleibt ihm dagegen verborgen, dieses Verhalten beschönigen die Betroffenen bzw. streiten es sogar ab. Solange die betroffene Person seine/ihre starren Verhaltensmuster nicht bearbeiten kann, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er/sie wieder auf ähnliche Muster zurückgreift und dadurch wieder in die Außenseiterposition gelangt (vgl. Dambach, 2009, S.47ff.).

Auch wenn grundsätzlich niemand vor Mobbing gefeit ist, werden in der Literatur zwei Idealtypen von Mobbingopfern unterschieden: Einerseits gibt es den passiven und andererseits den provozierenden Opfertypus. Die passiven Mobbingopfer sind empfindlich, vorsichtig und schweigsam und lehnen sehr oft Gewalttätigkeit ab, was den Tätern signalisiert, dass sie Angst haben und es nicht wagen werden, sich zu Wehr zu setzen, wenn sie angegriffen werden. Das provozierende Mobbingopfer ist im Allgemeinen unkonzentriert und nervös und ruft durch sein Verhalten in seinem Umfeld negative Reaktionen hervor. Während passive Mobbingopfer meist in Depressionen verfallen, wehren sich provozierende Opfer gegen die Gemeinheiten und werden teilweise gewalttätig. Sie werden in diese kämpferische Rolle hineingedrängt und ihr Verhalten kann sogar so weit gehen, dass es zum Schulausschluss kommt (vgl. Kasper, 2004, S.19).

5.7.4 Mobbing in der Schulklasse

Mobbing wird, wie bereits beschrieben, genutzt, um Schuldgefühle und angestaute Aggressionen abzubauen, es dient aber auch dazu Eintönigkeit und Langeweile zu verhindern sowie dem Wunsch nach Amusement bzw. dem Streben nach Profilierung. Solche Motive kommen gerade im Schulkontext immer wieder zum Tragen (vgl. Dambach, 2009, S.17).

Probleme mit Außenseitern haben nach Ulich (1983, S.66f.) ihre Wurzeln in der Leistungs- und Konkurrenzhierarchie der Schule. Abgelehnt werden einerseits die besonders guten Schüler/innen, vor allem wenn bei diesen auch das Konkurrenzdenken stark ausgeprägt ist. Sie werden häufig als „Streber“ bezeichnet. Andererseits werden aber auch die besonders schlechten Schüler/innen abgelehnt.

Somit stehen die Schüler/innen in dem Zwiespalt zwischen Leistungsdruck auf der einen Seite und dem Druck nach Freundschaft und Kooperation auf der anderen Seite. Wenn sich die Schüler/innen der Konkurrenzstruktur entsprechend verhalten, gefährden sie die

Klassengemeinschaft, was Sanktionen von Seiten der Mitschüler/innen nach sich ziehen kann, verhalten sie sich aber solidarisch, kann das ihre Position in der Leistungshierarchie gefährden (vgl. Recke, 2007, S.50).

5.7.4.1 Das Verhalten von Lehrkräften

Das Verhalten von Lehrkräften hat großen Einfluss darauf, ob es in der Klasse zu Mobbing kommt oder nicht. Vor allem in autoritär geführten Gruppen suchen sich Lehrer/innen zeitweise Schüler/innen, welche sich unterordnen und sehr angepasst sind, als Bündnispartner gegen die virulente Aufstandsbewegung in der Gruppe. Solchen Bündnispartnern wird zumeist die psychologische Rolle des Einsichtigen zugeordnet. Wenn das Klima in der Klasse emanzipatorische oder rebellische Züge annimmt, dann geraten diese Bündnispartner der Lehrpersonen, als Träger der Antithemen in die Außenseiterposition, womit auch Mobbing einhergehen kann (vgl. Stahl, 2012, S.306). Daher sollten Lehrer/innen generell das Entstehen überstarker Paarbeziehungen vermeiden, wenn sie sich einzelnen Schüler/innen zuwenden, wobei es natürlich ist, dass man als Lehrperson mit manchen Schüler/innen besser auskommt als mit andern (vgl. Tscher, 1992, S.86 zit. n. Rauh, 2010, S.216). Dennoch: Eine Lehrperson, die professionelle Distanz zu allen Schüler/innen wahrt und ein pädagogisches Arbeitsbündnis zum Einzelnen und zur Klasse aufbaut, verkörpert pädagogische Professionalität (vgl. Oevermann, 1996, S.176f. zit. n. Rauh, 2010, S.216).

Tielke (1998, S.65) weist darauf hin, dass sich Lehrkräfte das Leben zur Hölle machen, wenn sie nicht die nötige Distanz gegenüber den Schüler/innen einhalten.

Lehrpersonen können – auch wenn sie sich mit professioneller Distanz in die Gruppe begeben - als Mitglied der Gruppe agieren, wobei sie stets eine Sonderstellung in der Gruppe haben werden. Häufig wird die Lehrkraft jedoch die „G“- Position einnehmen und, je nachdem wie sie sich der Gruppe gegenüber verhält, wird sie als Gegenüber oder als Gegner wahrgenommen werden.

Erfährt eine Gruppe eine Leitung wiederholt als akzeptierend und hilfreich, dann wird diese Leitung als Gegenüber und nicht mehr als Gegner empfunden und schließlich angenommen. Als Gegenüber hat die Leitung für eine vereinbarte Zeit die Aufgabe übernommen, die Gruppenmitglieder zu befähigen, selbständiger, selbstverantwortlicher und in einer gegenseitigen partnerschaftlichen Einflussnahme als Gruppe zu handeln. (Tielke, 1998, S.23)

Hier wird hervorgehoben, wie wichtig eine akzeptierende und helfende Einstellung der Lehrperson ist, auch wenn diese nicht direkt Teil der Gruppe ist. Tielke (1998, S.27f.)

schreibt, dass durch diese konstruktive Einstellung der Leitung der Gruppe gegenüber erst konstruktive Beziehungs- und Arbeitsprozesse ermöglicht werden.

Je akzeptierender das Verhalten und Handeln aus der G-Position heraus geschieht, desto mehr entwickelt sich in der Gruppe zwischen den einzelnen Positionen sowie zwischen der Gruppe und den Personen bzw. Gruppierungen in der G-Position gegenseitiges Vertrauen und die Möglichkeit miteinander vertrauensvoll zu kooperieren. Hierbei entwickeln sich neue dynamische Beziehungsstrukturen, die sowohl die Gruppe als dynamische Einheit als auch die einzelnen Mitglieder zu hohen Leistungen bei der Bewältigung von Gruppenaufgaben befähigen. (Tielke, 1998, S.58)

Das Verhalten der Lehrperson hat also entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die Gruppenmitglieder untereinander verhalten und damit auch auf die Wahrscheinlichkeit, dass Mobbing in der Gruppe auftritt.

5.7.4.2 Die Verletzung des Selbstwertgefühls von Jugendlichen

Über die Zeitspanne alle Schulstufen ist im Durchschnitt jeder/e sechste Schüler/in von Mobbing betroffen, wobei die Lernmotivation, die Gesundheit und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten darunter leiden können (vgl. Kasper, 2004, S.2). Hogg und Vaughan (2008, S.302) erklären die negativen Konsequenzen damit, dass die Rollen, die wir in den diversen Gruppen einnehmen, durch ihre identitätsverleihende Funktion, unser Selbstkonzept und Selbstbild in entscheidendem Maße beeinflussen. Generell haben Menschen ein überwältigendes Bedürfnis dazuzugehören und wenn es ihnen gelingt, dann erfahren sie eine Bestätigung des Selbstwerts, die auch das Selbstbewusstsein stärkt.

Außerdem wird unter Berücksichtigung der jugendkulturellen Aspekte klar, wie wichtig die Anerkennung von Jugendlichen desselben Alters und Geschlechts für Heranwachsende ist. Eine Bestätigung der eigenen Selbstdefinition benötigen Jugendliche vor allem von Seiten der Gleichaltrigen und weniger durch die Eltern und Lehrkräfte. Zahlreiche Untersuchungen belegen die Bedeutung, die der Vergleich mit anderen und daher auch eine Randstellung in der Gruppe für die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Daher muss Mobbing in der Schule unbedingt auch präventiv entgegengewirkt werden, denn die Gefahr für Seele und Körper ist groß, wenn Kinder auf dem Weg zum Erwachsenwerden von der Peergroup ausgeschlossen werden (vgl. Dambach, 2009, S.28f.).

Niemand weiß, wie viele Ängste in und vor Gruppen, wie oft Menschenscheu, Misstrauen, Neid und Missgunst auf das Konto von Mobbing Erfahrungen in der Schulzeit gehen, von den körperlichen Gesundheitsschäden einmal ganz abgesehen. (Dambach, 2009, S.66)

5.7.5 Interventionen bei Mobbing aus rangdynamischer Sicht

Um Mobbing frühzeitig wahrnehmen zu können, ist es notwendig, den Gruppenprozess zu beobachten und in seiner Komplexität analysieren zu können. Das rangdynamische Modell ist, wie schon ausführlich erläutert, eine gute Vereinfachung, um Gruppenprozesse besser beobachtbar zu machen. Vor allem die Gruppenstruktur wird durch dieses Modell klarer und leichter nachvollziehbar, was sich dort bewährt wo es darum geht, Betroffenen in einer kritischen und fixierten Situation zu helfen (vgl. Schindler, 1969b, S.31). Denn das ist das eigentliche Anwendungsgebiet der Rangdynamik, welches aus der bifokalen Familientherapie entstanden ist.

Mobbing ist ein Gruppengeschehen daher lassen sich die von Schindler beschriebenen rangdynamischen Positionen innerhalb der Gruppe klar identifizieren. Die Alpha-Position wird von der Person eingenommen, von der die Mobbinginitiative ausgeht. Die Beta-Position unterstützt den die Initiator/in argumentativ gegen den/ die Außenseiterin. Die Gammas sind die Mitläufer, die sich dem Willen Alphas unterordnen und die Omega-Position wird vom Mobbingopfer eingenommen.

An dieser Stelle ist noch einmal anzumerken, dass nicht jede Person, die sich mit voller Absicht oder auch ungewollt am Rande der Klasse befindet bzw. die Omega-Position innehat, geschützt werden muss (vgl. Majce-Egger, 1999, S.259). Es gibt Personen, die auch in dieser Position nicht drangsaliert werden. Hierbei handelt es sich nicht um Mobbingopfer (vgl. Dambach, 2009, S.23).

5.7.5.1 Ungünstige Interventionen

Von jeder Position aus kann Einfluss auf das Mobbinggeschehen genommen bzw. das Mobbinggeschehen beendet. Die Art und Weise der Einflussnahme ist abhängig von der Position in der man sich befindet. Die Wirkung hängt von der Vernetzung der Position des/der Intervenierenden im System ab.

Die Lehrperson kann je nachdem, ob sie Teil der Gruppe ist oder sich außerhalb der Gruppe in der „G“-Position befindet, unterschiedlich eingreifen. Ist sie nicht Teil der Gruppe, kann sie direkt bei der Person in der Alpha-Position, also aus „G“ heraus intervenieren (vgl. Kolodej, 2008, S.75).

Allerdings ist von Mobbing betroffenen Personen häufig nicht geholfen, wenn sich die Lehrperson schützend vor sie stellt oder das Opfer durch rationale Argumentation verteidigt, weil dadurch nur ein weiterer Sachverhalt geliefert wird, der die betroffene Person von der Norm der Gruppe abhebt und weiter in die Omega-Position treibt. Majce-Egger (1999, S.285) beschreibt diese Konstellation als Schutzstellung als Schutzstellung aus „G“, die den/die Angegriffene/n noch weiter in die Omega-Position drängt. Er/sie bekommt die Folgen des Schutzes dann zu spüren, wenn „G“ nicht anwesend ist. Der/die Angegriffene wird aber nur in seltenen Fällen den Schutz zurückweisen, obwohl das nach der Autorin eine gute Strategie in Bezug auf seinen/ihren Stand in der Gruppe wäre, jedoch müsste er/sie riskieren von beiden Seiten den Anschluss zu verlieren. Majce-Egger (1999, S.285) postuliert daher, dass eine Schutzform dieser Art nur bei körperlicher Bedrohung angewendet werden soll.

Eine weitere Schutzform, die Lehrer/innen häufig anwenden und die dem Opfer genau so wenig hilft, ist die Schutzstellung aus Beta. Hierbei wird versucht, dem Omega durch rationale Argumentation zu helfen. Dadurch wird jedoch die vorgegebene Richtung von Alpha angegriffen und das entfacht einen Rivalitätskampf zwischen dem Gruppenalpha und dem Beta im Namen des Angegriffenen, was zur Folge hat, dass dieser wiederum weiter nach Omega abgedrängt wird (vgl. Majce-Egger, 1999, S.285).

Das Problem des Mobbing ist selbst dann nicht gebannt, wenn man das Mobbingopfer aus der Gruppe nimmt, weil, wie bereits ausführlich beschrieben, Mobbing dann entsteht, wenn die Gruppe mit massiven Regungen im Inneren nicht zurechtkommt und diese deshalb auf eine Person projiziert. Entfernt man das Mobbingopfer kommt eine andere Person in die Omega-Position und die unverarbeiteten Regungen werden dann auf diese Person projiziert (vgl. Strobel, 2007, S.37). Der Gruppe ist daher mit dem Versetzen der betroffenen Personen nicht geholfen. Die Omega- Position muss nämlich laut dem rangdynamischen Modell immer besetzt werden bzw. sein, sonst kommt es zum Zerfall der Gruppe. (vgl. Schindler, 1993). Eine sinnvolle Interventionsform muss daher zugleich das Mobbingopfer schützen und die Schuldgefühle der Gruppe bearbeiten. Die Gruppe muss Einsicht in ihre inneren Regungen bekommen und lernen, mit ihren Schuldgefühlen sinnvoll umzugehen, sodass ein Bekämpfen dieser Gefühle durch die Projektion auf andere Personen langfristig vermieden werden kann.

5.7.5.2 Günstige Interventionen

Durch rangdynamische Interventionen, die sich nicht auf eine Veränderung der Inhalte richten, sondern durch Veränderung der eingenommenen Rangposition das Beziehungsverhältnis umgestalten, kann der Fokus der Gruppe verschoben werden (vgl. Majce-Egger, 1999, S.279). So kann der Grad der Beachtung des Mobbingopfers durch Interventionen auf der Basis dieses Modells gehoben und die Organisation der Schuld in der Gruppe neu gelenkt werden. Daher ist das rangdynamische Modell als Interventionsinstrument wohl auch in der Schule vonnöten, um Mobbingopfer effizient unterstützen zu können (vgl. Majce-Egger, 1999, S.271f.). Mittels rangdynamischen Interventionen kann das gemobbte Individuum geschützt und eine geeignete Ausgangsbasis geschaffen werden, um die latenten inneren Regungen zu bearbeiten. Voraussetzung dabei ist jedoch, dass die Lehrperson die versteckten Inhalte erkennt. Da es sich bei rangdynamischen Interventionen um sogenannte strukturelle Interventionen handelt, sollte diese jedoch nur in kritischen Situationen wie bei aggressivem Mobbing eingesetzt werden sollten.

Die strukturelle Intervention basiert auf der Theorie, dass durch den Wechsel der Gruppenposition seitens der Gruppenleitung die Gruppenstruktur verändert wird und eine vom Ausschluss bedrohte Person gerettet werden kann (vgl. Majce-Egger, 1999, S.280f.). Eine solche Interventionsform kann von einer Lehrperson allerdings nur dann angewandt werden, wenn sie über eine fundierte gruppendynamische Ausbildung verfügt, die man im Laufe des Lehramtstudiums nicht erwirbt, d.h. eine entsprechende Zusatzausbildung wäre in diesem Falle von Nöten. Doch es ist schon ein großer Schritt getan, wenn die Lehrkraft die spannungsgeladenen Strukturen erkennt und sie sich nach adäquater externer Hilfe umschauen kann, die sie bei den nötigen Interventionen unterstützt.

Eine Form der strukturalen Intervention ist z.B. die sogenannte Omega-Stimulation. Diese erfolgt, indem sich der/die Gruppenleiter/in konsequent in der Rangposition zurückfallen lässt, bis er/sie hinter der betroffenen Person rangiert. Um das zu realisieren, werden z.B. Ängste des Versagens artikuliert und zusätzlich die Unterstützungen aus dem Beta und Gammabereich zurückgewiesen. Die Person, die zuvor in der Omega-Position war, kommt in die Gamma-Position, wenn die Omega-Position durch die Gruppenleitung besetzt wird. Bei dieser Vorgehensweise schwingt im Hintergrund stets die Grundannahme mit, dass sich die Gruppenleitung im Normalfall selber relativ leicht wieder aus der Omega-Position befreien kann und diese Position auch besser ertragen kann als jede andere Person der Gruppe (vgl. Majce-Egger, 1999, S.283f.).

Während bei der Omega- Stimulation ein Gruppenmitglied aus der Omega- Position befreit wird, verbleiben die Personen bei der Alpha- oder Beta-Stimulation in ihrer Position und werden von der Gruppenleitung noch zusätzlich in dieser gestärkt. Von Alpha-Stimulation spricht man, wenn sich die Gruppenleitung in „G“ befindet, dann kann diese das Gruppenalpha konfrontierend ansprechen und diesem eine gemeinsame Aktion vorschlagen, die das Interesse der Mehrheit der Gruppe wecken wird (vgl. Majce-Egger, 1999, S.282f.). Die Gruppe muss nämlich stets interessiert bleiben, ansonsten besteht die Gefahr, dass die Gammas Alpha nicht weiter nachfolgen und dieses in der Gruppenhierarchie abstürzt (vgl. Heilinger, 2004, S.54f.). Um Alpha zu unterstützen, geht der/die Leiterin in die Gamma-Position. In der Gamma-Position lebt die Therapeutin, wie Schindler (1957a, S.311) beschreibt, in der Affektivität von Alpha mit und nimmt mit einem Teil ihrer Person einen Ort ein, den das Unbewusste des Protagonisten/ der Protagonistin verlangt. Dadurch können latente Inhalte, die bei der Bewegungsrichtung von Alpha und damit auch der Gruppe mitschwingen, besser wahrgenommen werden. Nicht sinnvoll ist dieses Vorgehen, wenn sich Alpha gerade in rivalisierender Auseinandersetzung befindet. Die Intervention kann aber auch angewandt werden, wenn man unterbrechen will, dass Alpha die restliche Gruppe benutzt, und Alpha zur Selbstreflexion gebracht werden soll.

“Um gruppendynamische Konflikte progressiv auszutragen, muss die Leiter/in deshalb also flexibel zwischen den gruppendynamischen Positionen angemessen wechseln.“ (Krüger, 2011, S.197)

Egal aus welcher Position, eine Intervention sollte immer über eine große Zahl an Gruppenmitgliedern erfolgen (vgl. Heilinger, 2004, S.54f.). Um die Gruppendynamik zu verändern und insbesondere die gemobbte Person wieder in das System zu integrieren, empfiehlt es sich jene Mitglieder ausfindig zu machen, zu denen die beste Beziehung besteht. Dafür kann evtl. auch eine soziometrische Analyse herangezogen werden. Je mehr Personen nämlich Alpha die Gefolgschaft verweigern, desto schwächer wird dieses, da es von der Anerkennung der Gruppe abhängig ist (vgl. Kolodej, 2008, S.75).

Bei Mobbing gibt es nach Kolodej (2008, S.74) vorrangig Gammas, sprich Mitläufer, die sich nicht aktiv am Mobbing beteiligen, aber aus Angst vor Alpha schweigen. Kolodej (2008, S.74) ist der Meinung, dass in Mobbing-Szenarien die Mehrheit der Beteiligten glaubt, am Mobbinggeschehen nicht beteiligt und daher auch nicht verantwortlich zu sein, weil sie sich nicht aktiv einbringt. Sie haben ihre Verantwortung an Alpha abgegeben und

deshalb muss es nach Kolodej (1999, S.75f.) zur „Re-Individualisierung“ dieser Mitläufer kommen, sodass diese wieder die Verantwortung für ihr Handeln bzw. Nichthandeln übernehmen. Kolodej (1999, S.70) postuliert, dass diese bisher unbeteiligten Schüler/innen aktiviert werden müssen, damit sie die Übergriffe nicht weiter dulden, sondern für einen konstruktiven Gruppenprozess eintreten. Nach dem rangdynamischen Modell sind typische Gammas aber jene Gruppenmitglieder, die sich mit Alpha identifizieren und Omega hassen, d.h. diese Personen agieren am heftigsten gegenüber der von Mobbing betroffenen Person. (vgl. Schindler, 1957a, S.311)

Was Mobbing anbelangt, gibt es anscheinend zwei unterschiedliche Arten von Mitläufern, nämlich die aktiven, das sind die von Schindler beschriebenen Gammas, und die passiven, jene Gruppenmitglieder, die nach Kolodej das Mobbinggeschehen nur aus der Ferne beobachten, sich jedoch nicht aktiv beteiligen. Das stimmt auch mit meinen persönlichen Praxiserfahrungen und den Beobachtungen von erfahrenen Lehrer/innen überein, mit denen ich gesprochen habe. Nie gehen destruktive und schädigende Aktivitäten von allen Schüler/innen aus.

Man kann also behaupten, dass ein Konflikt zu Mobbing oder Psychoterror werden kann, weil er sich dazu entwickeln darf, da innerhalb der Gruppe kein Widerstand auftritt. Dieses Sich-nicht-darum-Kümmern könnte sich nach weiterer Forschung sehr wohl als der wichtigste Grund für die Entstehung von Mobbing herausstellen. Die, die zuschauen dürften mitschuldig sein, denn sie sind dann die Möglichmacher. (Leymann, 1993, S.61 zit. n. Kolodej, 1999, S.70f.)

Die Beta-Position ist für solche Interventionen eine gute Position, weil aus ihr heraus sowohl auf die Alpha-Position, als auch auf die Gammas eingewirkt werden kann (vgl. Schindler, 1957a, S.313f.). Folgt man Kolodejs (1999) und (2008) Beschreibungen zur Mobbingintervention scheint jedoch der Blick auf die Gamma-Position von besonderer Bedeutung zu sein.

Auch der/die vom Mobbing Betroffene kann intervenieren. Für ihn/sie empfiehlt es sich, direkt bei Alpha zu intervenieren, um diesem den Willen zur Gegenwehr deutlich zu machen und in der Folge dann auch Gegenwehr zu leisten. Die systemische Sichtweise besagt, dass das Individuum durch seine eigene Veränderung die Wahrscheinlichkeit der Veränderung bei anderen erhöhen kann, da ein System sich wechselseitig bedingt und aufrechterhält. Damit rückt vor allem das individuelle Verhalten der von Mobbing betroffenen Person in den Mittelpunkt und seine/ihre Position wirkt aktiver und weniger hilflos (vgl. Kolodej, 2008, S.75f.).

Eine Intervention bei einer höheren Stelle, wie z.B. beim Klassenvorstand oder dem Schulleiter, kann vor allem dann zielführend sein, wenn die Intervention so erfolgt, dass

die Klasse von der Intervention bei der übergeordneten Instanz nichts mitbekommt und durch diese z.B. strukturelle Interventionen erfolgen.

Es sollte ersichtlich geworden sein, dass es nicht einfach ist, bei Mobbing die passende Vorgehensweise zu finden. Es empfiehlt sich daher, Mobbing präventiv entgegenzuwirken. Tielke (1998, S.148) beschreibt den Vorgang eines zweckmäßigen Umgangs mit „Außenseitern“, der verhindern kann, dass diese zu Mobbingopfern werden, folgendermaßen:

1. Der Außenseiter äußert sich.
2. Der Außenseiter wird anfangs ignoriert.
3. Der Außenseiter wird abgelehnt- nicht so sehr in der Sache, sondern mehr emotional (irrational).
4. Der Außenseiter reagiert mit feindseligem Verhalten, er zieht sich entweder zurück oder greift die Gruppe an.
5. Die Gruppe stellt sich in ihrer Mehrheit den Äußerungen des Außenseiters und befaßt [sic] sich mit ihm.
6. Die Gruppenmehrheit gewinnt den „Außenseiter“ für sich (Integration), weil sie die Äußerungen als gruppenwichtige oppositionelle Beiträge erkennen kann (rational).
7. Der Gruppenzusammenhalt verstärkt sich und erhält eine realistische Basis.
8. Die „Opposition“ wird positiv erlebt (emotional und rational) und ist jetzt willkommen.

5.8 Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und Konflikte

Im Bewegungs- und Sportunterricht werden Konflikte, aber auch konfliktbehaftete Strukturen besonders deutlich sichtbar:

„Die allgemeinen lebensweltlichen bzw. identitätsbildenden Bedingungen erscheinen in den sozialen Bereichen Sport und Schule noch um einige Unsicherheiten erweitert bzw. spezifiziert.“ (Krieger, 2005, S.13)

Das Setting des Unterrichtsgegenstandes vermittelt nicht nur Freude und Spaß an der Bewegung, sondern bietet durch die Ausrichtung auf exakte Messunterschiede und Quantifizierung der Leistungsfähigkeit sowie Wettkampforientierung auch geeignete Ansatzpunkte, Sport und Körper für die Austragung bestehender Konflikte zu instrumentalisieren. Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport finden Schüler/innen Gelegenheiten und Mittel zwischen ihnen bestehende Konflikte, die schon außerhalb des Sportunterrichtes aufgetreten sind, auszuleben. Sport wird von vielen Schüler/innen als Mittel zum Zweck genutzt, um Macht und Stärke zu demonstrieren. Aggression kann durch Verstöße gegen sportliche Fairness körperlich ausagiert werden.

Da gruppenbezogene Konfliktpotentiale im Bewegungs- und Sportunterricht somit besonders deutlich zutage treten, bietet er eine besonders gute Möglichkeit, Einblick in die konfliktbehafteten Strukturen zu bekommen und diese zu analysieren, wobei Modelle, die die Komplexität des Gruppengeschehens verringern, benötigt werden.

Der Wunsch nach positiver Identität, wie er in der „Sozial Identity Theory“ in Kapitel 3.2.1 „Die Funktion von sozialen Rollen und das Gruppengeschehen“ dargestellt wird, kann nur erfüllt werden, wenn der soziale Vergleich zu anderen Gruppen positiv ausfällt, weshalb diese zunächst bekämpft werden (vgl. Krieger, 2005, S.81). Stärke innerhalb der Gruppe wird durch abwertendes Verhalten gegenüber anderen erworben (vgl. Krieger, 2005, S.86f.). Deshalb ist das Zusammentreffen von Schüler/innen aus Parallelklassen im Sportunterricht vielfach stark konfliktbehaftet. Lehrpersonen kennen das Phänomen: Wenn man Schüler/innen aus Parallelklassen zusammenwürfelt, entstehen nicht selten handfeste Konflikte, die zu einem dauerhaft negativ belasteten Erleben der Gruppenbeziehungen im Sportunterricht führen (vgl. Krieger, 2005, S.157). Schüler/innen der Parallelklasse gehören nicht zur eigenen Gruppe und werden nach dem rangdynamischen Modell daher zunächst als „G“ im Sinne von Gegner wahrgenommen. Krieger (2005, S.158ff.) beschreibt, dass Schüler/innen aus Parallelklassen homogenisiert werden: Es wird von Einzelnen auf die anderen geschlossen, sodass Vorurteile und Stereotype das Miteinander charakterisieren, der „Outgroupdiskriminierung“ steht die „Ingroupfavorisierung“ als ein die soziale Identität stärkender Prozess gegenüber. Durch vermehrten Kontakt mit der Parallelklasse kann sich die Dynamik dann aber in mehrere Richtungen entwickeln. Es kann zur weiteren Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen kommen, aber auch eine Verbesserung der Verhältnisse und der Abbau der Stereotype und Vorurteile sind möglich.

In welche Richtung sich diese Dynamik entwickelt, hängt stark von der Unterrichtsgestaltung ab. Generell ermöglicht eine offene schülerinnenzentrierte Unterrichtsgestaltung, wie z.B. offenes Lernen, wo die Jugendlichen in Kleingruppen selbständig an bestimmten Arbeitsaufträgen arbeiten können, den Aufbau von positiven Schüler/innen- Schüler/innen- Beziehungen auch zwischen den Schüler/innen der Parallelklassen, wohingegen eine lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung das eher verhindert. Allerdings muss seitens der Schüler/innen grundsätzlich auch die Bereitschaft vorhanden sein, bestehende Vorurteile abzubauen. In dieser Hinsicht wird die Einstellung der Gruppe gegenüber anderen stark von den Meinungsführer/innen der Gruppe bestimmt, die sich häufig in der Alphaposition der Gruppe befinden. Wenn die Lehrkraft die Dynamik der Gruppe kennt, kann sie Einfluss auf die Zusammensetzung von

Kleingruppen bei verschiedensten Arbeitsaufträgen nehmen und dadurch bewusst jene Kontakte fördern, die wiederum Einfluss auf die Meinung der Gruppenführer/innen und damit die Meinung der Gruppe haben. In solchen Fällen kann es auch durchaus sinnvoll sein, die Gruppenzusammenstellung zu lösen, wobei die Lösung nicht völlig dem Zufall überlassen sondern nach den Vorstellungen der Lehrkraft so weit modifiziert wird, dass die pädagogisch oder gruppensdynamisch gewünschte Gruppenkonstellation entsteht (vgl. Klippert, 2010, S.128f.).

Außerdem muss beachtet werden, dass es im Sportunterricht zur Bildung von Gruppen kommt, die deutlich im Widerspruch zu den sonst üblichen Gruppierungen stehen, weil im Sportunterricht andere Fähigkeiten von Bedeutung sind als beispielsweise im Mathematikunterricht, und daher sind auch die rangdynamischen Positionen anders verteilt als in anderen Unterrichtsfächern. Durch diese Veränderung der Rangdynamik der Klassengemeinschaft kommt es zur Neuformierung von Gruppen und die Gruppenstruktur verändert sich, wodurch neue Konfliktpotentiale entstehen (vgl. Krieger, 2005, S.151).

Andererseits können virulente Konflikte oder Konfliktpotentiale relativiert und der gemeinsamen Sache Sport untergeordnet werden. Sherif (1998) hat in seinem „Feriallagerexperiment“ gezeigt, dass man eine konfliktdeeskalierende Wirkung erzielen kann, wenn man ein gemeinsames sinnstiftendes Ziel etabliert, zu dessen Verwirklichung alle Mitglieder zweier im Konflikt stehenden Gruppen ihren Teil beitragen müssen. Es kann darüber hinaus auch angenommen werden, dass eine gemeinsame sinnstiftende Aufgabe auch bei Intra-Gruppenkonflikten deeskalierend wirkt (vgl. Kolodej, 2008, S.76). Somit können alle Übungen und Spiele im Sportunterricht, die dazu dienen, dass die Klasse bzw. Klassen gemeinsam ein sinnstiftendes Ziel erreichen, die Gruppenkohäsion verstärken und Konflikte innerhalb einer Klasse bzw. zwischen zwei Klassen reduzieren.

Vor allem Mannschaftsspiele gelten diesbezüglich als besonders effektiv, weil sich die Gruppe gemeinsam auf die im Spiel- und Sporttreiben willkürlich geschaffenen Hindernisse und Probleme, sowie deren erfolgreiche Überwindung - vorwiegend mit körperlichen Mitteln - ausrichten kann. Dabei ist ein positives Gemeinschaftserlebnis möglich, was wiederum zu einer Verstärkung der Gruppenkohäsion führt. Eine solche Entwicklung ist aber nur möglich, wenn als kontextuelle Bedingung eine übereinstimmende positive Einstellung zum Sport vorhanden ist, da solche Brückenbauaktionen nur dann den gewünschten Erfolg zeigen, wenn die spaßbesetzten Inhalte weitgehend übereinstimmend bewertet werden (vgl. Krieger, 2005, S.122f.).

Der Bewegungs- und Sportunterricht kann einheitsstiftende Aufgaben und Erfolge liefern, die auch Mobbing präventiv entgegenwirken (vgl. Kolodej, 1999, S.75). Hierfür bietet er einen besonders geeigneten Lernbereich, der aufs engste mit Gruppendynamik und sozialem Lernen verbunden ist, nämlich Spiele. Beim Spielen befinden sich die Schüler/innen in der Gruppe und es stehen Spaß und Freude am gemeinsamen Erlebnis im Vordergrund. Konflikte werden nicht oder nur nebenbei thematisiert, dennoch werden zahlreiche soziale Fähigkeiten durch dieses Gruppenerlebnis gefördert: Schüler/innen müssen sich strikt an Regeln halten, wenn die Lehrpersonen Regelübertritte konsequent ahnden. Sie lernen in Groß- und Kleingruppen zu kooperieren. Dabei wird die Wahrnehmung für das eigene Verhalten verbessert und so die eigene Persönlichkeit gestärkt, aber auch die Klassengemeinschaft gefördert. Beim Gewinnen und Verlieren lernen die Jugendlichen mit Frustration umzugehen. Vor allem aber können sich soziale Rollen verändern, weil durch sinnvolles Spielen häufig neue Handlungsräume für die Spieler/innen eröffnet werden (vgl. Krüger & Richter, 2006, S.17f.). Gruppenspiele sind für Schüler/innen günstig, weil sie andere Rollen austesten können und sie bieten eine gute Gelegenheit, randständige Mitglieder wieder in die Gruppe zu integrieren, indem der Gruppe die Bedeutung des Mitgliedes nähergebracht wird. Gruppendynamisch versierte Lehrpersonen, die über eine fundierte Kenntnis des rangdynamischen Modells verfügen, können dabei das Spielgeschehen so beeinflussen, dass die Fähigkeiten der randständigen Person in ihrer Bedeutung für die Gruppe steigen und somit die betreffende Person eine machtvollere Position übernehmen kann. Ähnlich gehen auch Therapeuten vor, die nach dem rangdynamischen Modell arbeiten. Auch diese achten darauf, Mitglieder, die stets in die Omegaposition gelangen, so in Gruppen einzugliedern, dass diese ihre Fähigkeiten besonders gut ausspielen können, um ihnen eine andere Rollenübernahme zu ermöglichen und den festgefahrenen Gruppenbezug aufzubrechen (vgl. Pritz, 1983).

Im Sportunterricht können je nach Bedarf Spiele, die die Bedeutung der Gruppe in den Vordergrund stellen, oder solche, die die Bedeutung des einzelnen Mitglieds für die Gruppe betonen, zum Einsatz kommen.

Werden Spiele für die Teamordnung durchgeführt, so muss stets Teamarbeit von den Schüler/innen gefordert werden, wobei die Interaktion der Schüler/innen im Vordergrund stehen soll. Eine Rollenverteilung ist notwendig, um das Team in sich zu stärken. Wenn die Schüler/innen noch Probleme mit der Rollenfindung haben, dann muss an den individuellen Ressourcen gearbeitet werden und es sollten ein paar Übungen zur Rollenfindung vorgeschaltet werden, wobei die Jugendlichen ihre eigenen Stärken erfahren

und durch, das häufige Wechseln von Rollen, Rollenflexibilität erwerben (vgl. Lange & Stür, 2011). In gesunden Gruppen werden nämlich je nach Aufgabenstellung und Rahmenbedingungen unterschiedliche Rollenübernahmen von den Schüler/innen erwartet (vgl. Majce-Egger, 1999, S.277). Ziel der Teamordnungsspiele ist es, die Bedeutung der Gruppe zu kräftigen, somit die soziale Identität der Personen zu verbessern und gleichzeitig die Gruppenkohäsion zu stärken (vgl. Lange & Stür, 2011).

Generell bietet sich der Sportunterricht, wie unter dem Punkt 4.7 „Konfliktsituationen und Schule“ schon gezeigt werden konnte, zur Vermittlung von sozialen Kompetenzen an, die durch Kooperationsspiele, Konfliktrollenspiele oder Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert werden können. Vor allem Spiele der Erlebnispädagogik können in diesem Zusammenhang im Sportunterricht sinnvoll zum Einsatz kommen (vgl. Krüger & Richter, 2006, S.17f.).

Tielke (1998, S.110ff.) beschreibt, dass die folgenden fünf interaktionellen Fähigkeiten von Jugendlichen entwickelt werden müssen, damit diese zu einem konfliktfähigen und arbeitsfähigen Team werden können: die soziale Wahrnehmung, die Kommunikation, der Umgang mit sozialen Konflikten, das Treffen von Gruppenentscheidungen und die Zusammenarbeit in der Gruppe. Mit „interaktionellen Fähigkeiten“ meint Tielke (1998, S.110) Fähigkeiten meint, „die mehrere Personen wechselseitig beeinflussen und zu einem gezielten gemeinsamen Handeln veranlassen.“

Er beschreibt, dass die interaktionellen Fähigkeiten in der hier aufgezählten Reihenfolge aufeinander aufbauen und außerdem in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Beziehungsgeschehens in der Gruppe stehen (vgl. Tielke, 1998, S.114).

Nun folgt eine exemplarische Darstellung von Übungen, die mit Schüler/innen zur Rollenfindung bzw. Teamordnung durchgeführt werden können. Die Spiele sollen das Gesamtgefühl der Gruppe stärken, Voraussetzungen schaffen, um ein adäquates Miteinander innerhalb der Schulklasse zu ermöglichen und persönlichkeitsbildende Wirkung haben, wobei vor allem Kooperationsfähigkeit, Selbstwertgefühl und Selbsteinschätzung verbessert werden sollen (vgl. Lange & Stür, 2011).

Rollenfindungsspiele:

Zur Rollenfindung eignen sich nach Lange und Stür (2011) Spiele wie einen Zick- Zack-Lauf mit einer Turnbank durch einen Hindernisparcours, wobei einigen Personen die Augen verbunden sind, oder Transportspiele bei denen im Team ein Eimer mit Wasser oder Bällen transportiert werden muss, oder Spiele wie „Das Blatt wenden“, wo alle

Schüler/innen auf einer Plane stehen müssen und diese unter ihren Füßen wenden müssen, ohne dass sie die Plane verlassen.

Exemplarisch wird hier nun das Spiel **Turmbau zu Babel** detailliert beschrieben:

Verwendet werden Materialien aus dem Geräteraum.

Zwei Gruppen (oder mehr) bekommen eine gleiche Anzahl an gleichen Utensilien, aus denen sie innerhalb einer vorgegebenen Zeit einen möglichst hohen und stabilen Turm bauen sollen. Es ist Aufgabe der Gruppe, die verschiedenen beim Turmbau nötigen Rollen im Laufe der Interaktion zu verteilen, wenn diese nicht von alleine durch Gruppenmitglieder übernommen werden. (Lange & Stür, 2011)

Das Ziel des Spiels ist es, dass sich verschiedene Rollen und Gegenrollen herauskristallisieren, die von unterschiedlichen Schüler/innen übernommen werden, wobei sich die Rollenverteilung durchaus ändern kann und auch soll, wenn das Spiel erneut gespielt wird.

Teamordnungsspiele:

Es können auch Spiele durchgeführt werden, die dabei helfen, die Gruppenstruktur zu fördern und dafür zu sorgen, dass der Klasse über Teamarbeit die Bedeutung jedes einzelnen Mitgliedes für die Gruppe deutlich gemacht wird. Alle Schüler/innen – auch die randständigen - bekommen so eine Möglichkeit, sich in die Gruppe zu integrieren.

Folgende Spiele nach eignen sich Lange und Stür (2011) gut als Teambildungsspiele: Seerettung, Pyramide, Ortswechsel, schiefe Turm von Pisa, usw.

Exemplarisch werden nun die Teamordnungsspiele „Pyramide“ und Handtuchball hier vorgestellt:

Pyramide:

Als Material dienen Turnmatten, die ausgelegt werden. Das Team hat die Aufgabe, aus mindestens 10 Teilnehmer/innen eine Pyramide zu bauen. Diese soll so stabil wie möglich werden, alle Personen sollen als „tragende“ Kraft eingebunden werden und die Pyramide muss mindestens 10 Sekunden stehen. (Lange & Stür, 2011)

Ziel des Spiels ist es, die Teamarbeit der Schüler/innen zu fördern. Um die Pyramide zu errichten, müssen die Schüler/innen die für sie passenden Rollen einfordern, wobei die Aufgabe die Pyramide zu bauen im Vordergrund steht. Um die Aufgabe zu erfüllen sind ganz unterschiedliche Fähigkeiten von Nöten was erkannt und wertgeschätzt werden soll.

Alle Fähigkeiten sind gleich wichtig, es ist egal, ob man kräftig ist und sich daher gut für die Basis der Pyramide eignet, oder ob man leicht und geschickt ist und somit die ideale Person für die Spitze der Pyramide darstellt. Damit einhergehend soll das Vertrauen in die Fähigkeiten der jeweiligen Teampartner gefördert werden.

Handtuchball mit der Mannschaft:

Handtuchball ist ein Spiel, welches die Zusammenarbeit des Teams in hohem Maße fordert und gut als Teamordnungs- bzw. Teambildungsspiel eingesetzt werden kann.

Handtuchball wird in Mannschaften über eine Schnur/ein Netz gespielt.

Je 4 Spieler/innen verteilen sich um ein großes Handtuch und nehmen die Zipfel des Handtuchs in die Hand. Die Mannschaften spielen sich gegenseitig den Ball zu, indem sie ihn gemeinsam mit dem Handtuch über das Netz/die Schnur befördern. Um die Schüler/innen zunächst nicht zu überfordern, darf der Ball in der Anfangsphase z.B. einmal auf dem Boden aufprellen, bevor er mit dem Handtuch über die Schnur gespielt wird. In weiterer Folge kann das Spiel dann auch als Wettkampf durchgeführt werden (vgl. Bergmann-Späti & Whybra-Döttelbeck, 2002, S.175).

Ziel des Spieles ist es, die Kooperationsfähigkeit der Schüler/innen zu verbessern. Diese sollen unterschiedliche Rollen einnehmen: Sie sollen erfahren, was es bedeutet, eine Gruppe zu führen, aber auch, was es heißt, Teil einer Gruppe zu sein und dabei Anweisungen zu folgen. Die Schüler/innen sollen lernen, Verantwortung zu übernehmen, und gegenseitiges Vertrauen entwickeln. Besondere Beachtung sollte die Lehrperson daher der verbalen, sowie nonverbalen Kommunikation widmen und anschließend mit den Schüler/innen reflektieren, wie sie zu einer gemeinsamen Handlung gekommen sind.

6 Fazit

In dieser Arbeit wurden drei Gruppenmodelle ausgewählt, die nicht vergleichbar sind, weil sie jeweils einen anderen Sachverhalt bearbeiten. Das Tuckman-Modell, welches nur in groben Zügen beschrieben wurde, beschäftigt sich mit den Entwicklungsphasen im Gruppenprozess, wohingegen das Raummodell nach Antons et al. die hintergründigen Dynamiken aufzeigt, die sich in Gruppen abspielen und das rangdynamische Modell nach Schindler erfasst die Struktur einer Gruppe. Jeder der Aspekte, die von den Modellen

beschrieben werden, ist von Bedeutung, um das Gruppengeschehen in seiner Komplexität nachvollziehen zu können. Deshalb habe ich diese drei Modelle ausgewählt. Natürlich gibt es unzählige andere gruppensdynamische Modelle, die die gleichen Sachverhalte bearbeiten, jedoch verdeutlichen die von mir ausgewählten Modelle am besten, was ich zum Ausdruck bringen wollte und es war mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, noch mehr Modelle heranzuziehen. Dennoch konnte ich aufzeigen, dass es sinnvoll und meines Erachtens sogar notwendig ist, gruppensdynamische Modelle heranzuziehen, um das Unterrichtsgeschehen präziser und zielgerechter zu steuern. In Gruppen und insbesondere in Jugendgruppen besteht ein großes Verstörungspotential, welches in frühen Sozialisationsphasen erworben wurde. Der schulische Kontext ist nach dem Kindergarten der erste Raum in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, in dem sie ihre früh erworbenen Muster bearbeiten können. Nur wenn diese Muster in der sozialen Interaktion aufgearbeitet werden, können Menschen ihre soziale Handlungsfähigkeit frei entfalten. Wie die Arbeit zeigt, spielt die Interaktion unter Gleichen, wie es im Schulkontext der Fall ist, hierbei eine besonders wichtige Rolle, da die Peergroup aufgrund unserer gesellschaftlichen Entwicklungen v.a. die Gruppe der Schulkollegen/innen umfasst. Das allein könnte bereits der Forderung nach einer verstärkten Auseinandersetzung mit Gruppendynamik im schulischen Kontext entsprechenden Nachdruck verleihen. Darüber hinaus konnte aber auch gezeigt werden, dass die Dynamik der Gruppe mit ihren latenten Prozessen entscheidenden Einfluss auf das Gruppengeschehen hat und in diesem Sinne auch darauf, wie viel die Schüler/innen vom Unterricht profitieren können. Und nicht nur das. Wie meine Ausführungen über die Funktionen der Schule zeigen, stellt mittlerweile die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Selbstkompetenz und soziale Kompetenz, eine zentrale Aufgabe der Schule gegen über Heranwachsenden dar, deren Selbstfindungsprozess durch das Geschehen im Klassenverband massiv beeinflusst wird. Aber wenn der Auftrag der Schule an die Lehrkräfte weit über das Vermitteln von Wissen hinaus geht, soll hier nochmals betont werden, dass auch die Wissensvermittlung selbst durch Konflikte und andere störende gruppensdynamische Prozesse massiv beeinträchtigt und unter Umständen sogar verhindert werden kann. Daher ist eine positiv verlaufende Dynamik in der Gruppe Voraussetzung bzw. die Basis, um die Aufgaben der Schule erfüllen zu können. Vor allem in Kapitel 4 wurde veranschaulicht, dass das Verhalten der Lehrperson großen Einfluss auf die Dynamik der Schulklasse hat und daher erscheint es mir geradezu fahrlässig, sich nicht mit den in der Klasse stattfindenden Gruppenprozessen zu beschäftigen bzw. erst dann, wenn negative Entwicklungen diese Auseinandersetzung

unumgänglich machen. Die Lehrkraft kann über enormes Fachwissen verfügen, wenn sie die Dynamik der Klasse nicht zu steuern bzw. beeinflussen versteht, wird sie den Schüler/innen wohl nur sehr schwer ihr Fachwissen vermitteln können.

Wie die unterschiedlichen Phänomene, die in dieser Arbeit behandelt wurden, verdeutlichen, ist Gruppendynamik ein sehr komplexer und vielschichtiger Prozess, vor allem weil dieser in jeder Gruppe unterschiedlich verläuft. Kein Gruppenprozess ist mit dem einer anderen Gruppe identisch. Dennoch gibt es Gesetzmäßigkeiten in Gruppenprozessen, die unter anderem durch gruppensdynamische Modelle beschrieben werden. Das Wissen über diese Gesetzmäßigkeiten ermöglicht eine Orientierung im Dschungel der Gruppenprozesse und vermittelt der Lehrperson Anhaltspunkte, die ihr als Analyseinstrument mehr Sicherheit im Umgang mit der Eigendynamik einer Gruppe geben und das Gefühl vermitteln, der Gruppendynamik nicht oder zumindest weniger ausgeliefert zu sein, was umgekehrt bedeutet, dass Lehrer/innen das Unterrichtsgeschehen steuern können und damit im Griff zu haben.

Jedes der von mir beschriebenen Modelle kann ein Hilfsmittel sein, um die jeweils einzigartige Wirklichkeit einer Gruppe für sich besser zu erschließen, jedoch dürfen die aus den Modellen gewonnenen Erkenntnisse einer Gruppe nicht einfach übergestülpt werden. Damit würde, wie Tielke (1998, S.118) eindringlich beschreibt, „die Wirklichkeit des einzigartigen Geschehens der konkreten Gruppe verfälscht.“ Für die Analyse des Gruppengeschehens müssen daher aus Beobachtungen und Gesprächen stammende Fakten herangezogen werden, die dann mittels der Gruppenmodelle gedeutet werden. Die Modelle können dabei helfen, die Fakten zu werten und sie vor dem Hintergrund der Modelle in einen solchen Zusammenhang zu bringen, dass eine differenziertere Diagnose und in der Folge eine entsprechende Intervention möglich wird (vgl. Tielke, 1998, S.118).

Das Tuckman-Modell verdeutlicht, dass das Gruppengeschehen ein dynamisches ist, welches sich ständig wandelt, und dass man die Gruppenprozesse kontinuierlich aufmerksam beobachten muss, denn sobald man einen Sachverhalt ergründet hat, kann sich dieser auch schon wieder gewandelt haben. Außerdem wird von diesem Modell aufgezeigt, dass eine Gruppe diverse Phasen durchlaufen muss, um zu einem arbeitsfähigen Team zu werden. Wenn die Gruppe in einer bestimmten Phase stecken bleibt, dann ist das für die Lehrperson das Indiz, dass sie handeln muss, um den Gruppenprozess wieder ins Laufen zu bringen.

Durch das Raummodell wird vermittelt, dass die Hintergründe des Verhaltens von Personen auf verschiedenen Ebenen liegen können und dass zwecks sinnvoller Bearbeitung des Problems Interventionen so gesetzt werden müssen, dass sie die richtige Ebene treffen. Daher sind die aus diesem Modell gewonnenen Kenntnisse eine Voraussetzung, um das Gruppengeschehen nachvollziehen zu können und eine entsprechende Gruppendiagnostik zu ermöglichen.

Das rangdynamische Modell und das psychologische Rollenmodell, beschreiben die Struktur und damit auch das Machtgefüge in der Gruppe, auf dem Gruppenkonflikte häufig basieren. Da eine der primären Aufgaben von Rollen darin besteht, das Zusammenleben in der Gruppe zu vereinfachen, reduzieren Kenntnisse über solche Rollen die Komplexität des Gruppengeschehens deutlich. Rollenmodelle geben Aufschluss über die Rollenstruktur und die damit verbundenen Erwartungshaltungen und machen dadurch das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder durchschaubar bzw. vorhersagbar. Hat man die Rollenstruktur erst einmal aufgeschlüsselt, kann die Dynamik in der Gruppe viel besser nachvollzogen werden und die Hintergründe für das Verhalten der Gruppenmitglieder können schneller durchschaut werden. Dadurch können Beziehungspathologien schneller erkannt und frühzeitig behandelt werden, bevor sich diese zu Krisen auswachsen. Gerade die Prophylaxe ist für den Schulkontext von enormer Bedeutung. Wenn negative Entwicklungen als massive Probleme in der Klasse manifest geworden sind, sind Lehrer/innen oft auf externe Hilfe angewiesen, da die dann nötigen Interventionen ihre Kompetenzen überfordern. Leider ist in Österreich nur in sehr geringem Ausmaß Hilfe von außen verfügbar und daher müssen die Lehrkräfte auch solange wie möglich mit dem Gruppengeschehen alleine zurechtkommen. Falls es dennoch in seltenen Fällen zum Eingreifen eines externen Experten kommt wenn eine Lehrkraft in der Lage ist, den Gruppenprozess zu analysieren, kann sie ihn auch entsprechend begleiten, frühzeitig intervenieren, und Eskalationen, die Expertenwissen benötigen, dadurch vermeiden. Darüber hinaus bewirken Erklärungsmodelle, die Verläufe einschätzbar machen, auch, dass Lehrpersonen mit mehr Geduld und Akzeptanz an das Verhalten von Schüler/innen herangehen können. Es darf nicht vergessen werden, dass Kenntnisse des rangdynamischen Modells und anderer Modelle für Lehrer/innen eine große Palette von Interventionsmöglichkeiten eröffnen. Durch die genauen Kenntnisse über die Gruppenstruktur kann erschlossen werden, wann Interventionen von Nöten sind und wo man am besten mit der Intervention ansetzt. Außerdem wäre mittels des rangdynamischen Modells eine eigene Interventionsform, die in Kapitel 4 behandelt wurde, nämlich die

strukturelle Intervention, möglich, die aber nur genutzt werden kann, wenn man profunde Kenntnisse über die rangdynamische Struktur der Klasse besitzt.

Zum Abschluss muss ich noch anmerken, dass gruppendedynamische Literatur vor dem letzten Jahrzehnt, was den Schulkontext anbelangt, so gut wie inexistent war. Selbst den Mitgliedern der ÖAGG war eigentlich keine moderne Literatur zur Gruppendedynamik im Berufsfeld Schule bekannt. Auch was die Lehrer/innenausbildung in Österreich anbelangt gibt es kein verpflichtendes Seminar, das ein/e angehende/r Lehrer/in besuchen muss, welches sich im Speziellen mit Gruppendedynamik und deren Modellen auseinandersetzt. Es hat fast den Anschein, als wäre die Tatsache, dass Lehrer/innen täglich mit Gruppen arbeiten in Vergessenheit geraten. Wie ich jedoch in dieser Arbeit veranschaulichen konnte, spielt die Gruppendedynamik eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, ein Arbeitsklima herzustellen, in dem die Schüler/innen möglichst viel vom Unterricht profitieren können. Mit Hilfe der von mir angeführten gruppendedynamischen Modelle können hilfreiche Kenntnisse für die Gestaltung des Unterrichts gewonnen werden. Im Speziellen Sportlehrer/innen sollten sich ausführlicher mit gruppendedynamischen Modellen befassen, denn in keinem anderen Fach können gruppendedynamische Prozess so gut initiiert werden, wie es im Bewegungs- und Sportunterricht mit seinem ganz eigenen Setting möglich ist. Daher halte ich eine weitere Beschäftigung mit Gruppendedynamik und deren Anwendung im Schulkontext für notwendig und empirische Studien über die durch den Einsatz von gruppendedynamischen Übungen verursachten Auswirkungen im Sportunterricht wären höchst interessant. Ich stelle hiermit die Hypothese auf, dass das Gruppenklima in Klassen die im Sportunterricht gruppendedynamisch betreut werden, besser ist als in Klassen, in denen kein gruppendedynamischer Schwerpunkt gesetzt wird. Klassen, die von gruppendedynamisch geschulten Lehrer/innen betreut werden, sollten nach dieser These besser mit Normabweichungen umgehen und im Team arbeiten können sowie auftretende Konflikte besser bewältigen.

Literaturverzeichnis

Antons, K. (1975). *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Apel, H.J. (2002). *Herausforderung Schulklasse: Klassen führen- Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Aronson, E, Wilson, T., Akert, R. (2008). *Sozialpsychologie*. München [u.a.]: Pearson Studium-Verlag.

Auhagen, A.E, Bierhoff, H.W. (2003). *Angewandte Sozialpsychologie: das Praxishandbuch*. Weinheim: Beltz-Verlag.

Bauer, J. (2007). *Lob der Schule : sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg : Hoffmann und Campe-Verlag.

Bark, S. (2012). *Zur Produktivität sozialer Konflikte*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Becker, G.E. (1981). *Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg-Verlag.

Bergmann-Späti, D., Whybra- Döttelbeck, N. (2002). *Praxisbuch Sporttherapie. Prävention und Rehabilitation. Praxiserprobte Stundenbilder. Erlebnisorientierte Gestaltung. Ganzheitlicher Ansatz*. Aachen: Meyer & Meyer-Verlag.

Besemer, C. (2001). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Königsfeld [u.a.]: Stiftung Gewaltfreies Leben [u.a.].

Bion, W.R. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und anderen Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.

Böhm, H. Das Rollen- und Gruppenkonzept der Soziologie und seine Anwendung im Marketing : gezeigt am Problem der Einführung neuer Produkte. Wien: Universität Wien.

Bohnsack, F. (1996). *Sozial- Erziehung im Sozial- Verfall: Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim [u.a.] : Beltz-Verlag.

Breitkreuz, G. , Dieckmann, J. (1996). *Soziologie für Pädagogen*. München, Wien: Oldenbourg-Verlag.

Bueb B. (2007). *Das Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein List.

Büttner, C. (1995). *Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch pädagogische Einführung*. Mainz: Matthias- Grünwald-Verlag.

Dahrendorf, R. (2006). *Homo sociologicus. ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden: VS-Verl.

Dambach, K.E. (2009). *Mobbing in der Schulklasse*. München [u.a.]: Reinhard-Verlag.

- Eckert, R. (2012). *Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt*. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Esser, A., Wolmerath, M., Niedl, K. (1999). *Mobbing. Der Ratgeber für Betroffene*. Wien: ÖGB-Verlag.
- Falk, G. Heintel, P., Krainz, E.E. (2005). *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS.
- Fatzer, G., Jansen, H.H. (1980). *Die Gruppe als Methode : gruppendynamische und gruppentherapeutische Verfahren und ihre Wirksamkeit*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verlag.
- Freudenreich, D. (1986). *Gruppendynamik und Schule*. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glasl, F. (1992). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Gollwitzer, M. (2006). *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Gudjons, H. (1997). *Didaktik zum Anfassen : Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Gugel, G. (2000). *Das ABC der Konfliktbearbeitung*. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik.
- Heilinger, A. (Hrsg.). (2004). *Brush up your tools!: aus der Werkstatt von Supervision und Coaching*. Wien [u.a.]: Studien-Verlag.
- Hofstätter, P.R. (1972). *Gruppendynamik : Kritik der Massenpsychologie*. Hamburg: Rowohlt.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. *Social Psychology*. Harlow [u.a.]: Pearson Education Limited.
- Höher, P., Höher, F. (2004). *Konfliktmanagement. Konflikte kompetent erkennen und lösen*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Hufnagel, E., Zovko, J. (2000). *Einführung in die Hermeneutik*. St. Augustin: Gardez-Verlag.
- Kasper, H. (2004). *Schülermobbing- tun wir was dagegen!.* Lichtenau: AOL-Verlag.
- Keller, G. (2010): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Huber-Verlag.
- Kiper, H., Mischke, W. (2008). *Selbstregulierendes Lernen- Kooperation- soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

- Klein, K. (2013). *Unterrichtsmethoden klipp und klar. Praxishandbuch individuelles, gemeinsames und kooperatives Lernen (5.-10.Klasse)*. Hamburg: AOL- Verlag.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Köck, P. (2005). *Handbuch der Schulpädagogik für Studium- Praxis- Prüfung*. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Kolodej, C. (1999). *Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewältigung. mit zahlreichen Fallbeispielen*. Wien: WUV-Universitäts-Verlag.
- Kolodej, C. (2008). *Mobbingberatung: Fallbeispiele und Lösungen für Berater/innen und Betroffene*. Wien: Facultas-WUV-Verlag.
- Konecny, E., Leitner, M.L. (2006). *Psychologie*. Wien: Braunmüller-Verlag.
- König, O., Schattenhofer, K. (2006). *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- König, O. (2007). *Macht in Gruppen. Gruppendynamische Prozesse und Interventionen*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Korte, J. (1993). *Faustrecht auf dem Schulhof*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Kretschmann, R. (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Praxis-Verlag.
- Krieger, K. (2005). *Wir/Ich und die anderen- Gruppen im Sportunterricht*. Graz [u.a]: Meyer & Meyer-Verlag.
- Lange, H., Stür, T. (2011). *Spiele für die Gruppe. 100 Stationskarten zur erfolgreichen Teambildung*. Wiebelsheim: Limpert-Verlag.
- Langmaack, B., Braune- Krickau, M. (2000). *Wie die Gruppe laufen lernt. Ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Linz, L. (2004). *Erfolgreiches Teamcoaching. Ein sportpsychologisches Handbuch für Trainer*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Majce- Egger, M. (Hrsg.). (1999). *Gruppentherapie und Gruppendynamik- Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden*. Wien: Facultas-Universitäts-Verlag.
- Marmet, O. (1999). *Ich und du und so weiter. Eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- McLeish, J., Matheson, W., Park, J. (1975). *Lernprozesse in Gruppen*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft Ulm.

- Muck, M., Muck, G. (1980). *Psychoanalyse und Schule : Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen*. Stuttgart: Lucis & Lucis Verlagsgesellschaft.
- Nollmann, G. (1997). *Konflikte in Interaktion, Gruppe und Organisation : zur Konfliktsoziologie der modernen Gesellschaft*. Opladen : Westend- Verlag.
- Paris, R. (2005). *Normale Macht : soziologische Essays*. Konstanz : UVK-Verlagsgesellschaft.
- Piaget, J. (1999). *Über Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verlag.
- Precht P., Burkhard F. P. (1999). *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart: J.B. Metzler-Verlag.
- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe - Ressourcen schulischer Bildung : eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren-Verlag.
- Recke, C. (2007). *Gruppendynamische Konflikte in Schulklassen : bewegungsorientierte Interventionsansätze*. Graz: Universität Graz.
- Ricking, H. (2006). *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Rittelmeyer C., Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sader, M. (1998). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Sandner, D. (2013). *Die Gruppe und das Unbewusste*. Berlin, Heidelberg: Springer VS-Verlag.
- Stahl, E. (2012). *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Stanford, G. (1980). *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitung für Lehrer und Erzieher*. Braunschweig: Georg Westermann-Verlag.
- Stiegler, H., Reicher, H. (2005). *Praxisbuch. Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Stimmer, F. (Hrsg.).(1994). *Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. München [u.a.]: Oldenbourg-Wissensch. Verlag.
- Strobel, H. (2007). *Teamarbeit : [erfolgreiche Teamarbeit in der betrieblichen Praxis]*. Wien: ÖGB-Verl.
- Stumpf, S. (2003). *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag.

Tielke, K.J. (Hrsg.). (1998). *Gruppenleben. Basistheorien zur Dynamik, Leitung und Führung von Gruppen*. Paderborn: Bdkj-Verlag.

Ulich, D. (1973). *Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen*. München: Ehrenwirth-Verlag.

Ulich, K. (1983). *Schüler und Lehrer im Schulalltag: eine Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verlag.

Vester, H.G. (2009). *Kompendium der Soziologie. 1. Grundbegriffe*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Wien [u.a.] : Huber-Verlag.

Winter, E. (2008). *Ausgewählte Modelle der Gruppendynamik im handlungsorientierten Ansatz von Outdoor- Aktivitäten*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.

Yalom, I.D. (1999). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie : ein Lehrbuch*. München : Klett-Cotta-Verlag.

Zeitschriften

Burrow, T. (1998). Das Fundament der Gruppenanalyse oder die Analyse der Reaktionen von normalen und neurotischen Menschen. *Luzifer-Amor*, 21, 104–113.

Krüger, T.R. (2011). Die Gruppe als sich selbst organisierendes System Konsequenzen für die psychodramatische Arbeit mit Gruppen. *Psychodrama und Soziometrie*, 10, 191-207.

Krüger, T.R., Richter, J. (2006). Konfliktbearbeitung konkret. Konfliktlösungsstrategien mit Schulklassen erarbeiten. *Pädagogik*, 58 (11), 14-18.

Schindler, R. (1957a). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche*, 11, 308-314.

Schindler, R. (1957c). Soziodynamik der Krankenstation. In: *Zeitschrift für diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. 5. S. 227- 236.

Schindler, R. (1969b). Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 3, 30-36.

Schindler, R. (1992a). Die Bedeutung der Rangdynamik für die pubertäre Entwicklung. *Gruppenanalyse*, 2, 107-113.

Internetquellen

Geramanis, O. (2007). Gruppen-Kompass. Gruppen-Design zwischen Struktur und Prozess. Zugriff am 24. April 2011 unter http://www.gruppendynamik.ch/downloads/gruppen_kompass.pdf/view

Hencke, M. (o.A.). Identität in Lexikon der verhaltenswissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre. Zugriff am 17.03. 2014 unter http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/imf/files/lexikon/bindung/Identitaet.pdf

Hortien, R. (o.A.). Musikunterricht unter sozialpädagogischer Perspektive. Musikarbeit als Verbesserung des Klassenklimas. Zugriff am 06.03.2014 unter <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/hortien/Dissertation%20%28Hortien%29.pdf>

Pritz, A. (1983). Bemerkungen zu Raoul Schindlers wissenschaftlichem Werk. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 19 (1), 88-94. Zugriff am 06.03. 2014 unter <http://www.gddg.at/artikel/PRITZ83A.HTM>

Stangl, W. (2001). Soziometrie. Zugriff am 08.03.2014 unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Soziometrie.shtml>

Schindler, R., Svoboda, W. (1993). Das Rangdynamische Positionsmodell. Ein Interview. Unveröffentlichtes Manuskript ÖAGG. Zugriff am 06.03.2014 unter <http://www.gddg.at/artikel/SCHIN93A.HTM>

Schindler, R. (1992). Rangdynamik und Gruppenorganisation. Zugriff am 06.03.2014 unter <http://www.gddg.at/artikel/SCHIN92A.HTM>

Weber, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. §16 1. zugriff am 17.03.2014 unter www.textlog.de/7312.html

Lebenslauf

Christoph Hofer

Wilhelminenstraße 91/18/4
1160 Wien



LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Geboren am
Eltern

6. Mai 1990 in Wien
Mag. Hannes Hofer, AHS - Lehrer
Mag.^a Gabriele Hofer, geb. Weingartmann,
AHS - Lehrerin
ein jüngerer Bruder
Österreich
ledig

Geschwister
Staatsangehörigkeit
Familienstand

Schulbildung

1996 – 2000
2000 - 2004
2004 - 2008

Volksschule Wien XIV, Diesterweggasse 30
Bundesgymnasium Wien XIV, Linzerstraße 146
Bundesrealgymnasium mit besonderer
Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung
Wien XIV Astgasse 3

2007

Abschluss der Ausbildung zum Lehrwart „Fit Erwachsene“
Zertifikat Europäischer Wirtschaftsführerschein (EBCL)

2009

Abschluss der Ausbildung zum Rettungssanitäter
Abschluss der Ausbildung zum Instruktor für Tennis
Beginn des Lehramtstudiums mit den Unterrichtsfächern
Bewegung und Sport und Psychologie-Philosophie sowie
Sportwissenschaften an der Universität Wien
Beginn der Ausbildung zum Tennislehrer
Abschluss der Ausbildung zum Tennislehrer
Abschluss des 1. Studienabschnittes

2010

2011

Studienrichtungsvertreter der Fachrichtung Sportwissen-
schaften

2012

Abschluss der Ausbildung zum Dipl. Masseur
Abschluss der Ausbildung zum SAFA Fitness- Personal
Trainer

2013

Mitwirkender an der Universitätslehrveranstaltung
„Bildungswissenschaftliche Praxisreflexion“
Teilnahme am Workshop „Gruppen organisieren- Arbeiten
im Team“ im Zuge der „ÖH-Vertretungswerkstatt 2013“.
Diverse Zusatzausbildungen beim ÖTV „Auf dem Weg zur
Weltspitze“; „ÖTV Fortbildungsveranstaltung mit Toni
Nadal und Detlev Kreysing“
Einreichung des 2. Studienabschnittes in den
Unterrichtsfächern Bewegung und Sport, Psychologie-
Philosophie sowie Pädagogik.

Erklärung über die persönliche Urheberschaft

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Datum

Unterschrift