

Christof Arn

Gruppe und Gruppenkraft aus didaktischer Perspektive

Zwei Geschichten - zwei Gruppenverständnisse

Einer unserer Lehrer im Gymnasium hat ganz auf Konkurrenz gesetzt: Er hat zu jeder Prüfungskorrektur nicht nur die Note geschrieben, sondern auch den Rang in der Klasse. Er hat uns aufgefordert, uns umzuschauen und diejenige Person zu finden, die wir nächstes Mal übertreffen müssen, um einen höheren Rang zu erreichen. Das war seine Methode, Gruppenkräfte nutzen zu wollen.

Mein Doktorvater hat in seinen Seminaren Raum dafür gegeben, dass die Gruppe als ganze den Seminarverlauf mitplanen konnte. So ist eine Gruppenatmosphäre mit gemeinsamem Ziel entstanden: Wie können wir unser Seminar so gestalten, dass es interessant werden wird? Es ist uns übrigens gut gelungen, dieses Seminar zum Thema «Arbeit» – ich erinnere mich gerne und durchaus auch an Inhalte. Langfristiges Lernen kam zustande.

Zwei grundverschiedene Arten und Weisen, Arbeit mit und in Gruppen zu gestalten. Wahrscheinlich ohne dass die beiden Lehrenden das gewusst haben: Sie illustrieren zwei verschiedene Arten, «Gruppe» zu definieren, wie ich gleich erläutern werde. Denn je nach dem, wie man «Gruppe» versteht, verhält man sich anders – und nimmt damit auch Einfluss auf die Aktivitäten der Gruppenmitglieder und der Gruppe insgesamt.

Was ergibt sich daraus für die Arbeit in Hochschule und Erwachsenenbildung – für Didaktik überhaupt? Zwei Blickrichtungen helfen besonders, davon für die Gestaltung von Bildungsaktivitäten zu lernen: die Blickrichtung auf den Umgang mit Zielen und die Blickrichtung auf den Umgang mit Unterschieden in der Gruppe.

Ein gemeinsames Ziel als Potenzial - die Definitionsfrage

Es versteht sich, dass eine Gruppe mehr bzw. etwas anderes ist als eine zufällige Ansammlung von Menschen. Doch was genau macht es aus, dass aus einer Ansammlung von Menschen eine Gruppe wird? Siepermann (2016) definiert so:

«Charakteristische Merkmale: Bestimmte Anzahl von Mitgliedern, die (1) über längere Zeit miteinander ein gemeinsames Ziel verfolgen und

(2) in einem kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionszusammenhang stehen («Wir-Gefühl») und

(3) gruppenspezifische Rollen, Normen und Werte ausbilden.»

Über die letzten beiden Definitionskriterien besteht grundlegend Einigkeit. Mit dem «gemeinsamen Ziel» hingegen unterscheidet sich Siepermann von vielen anderen Definitionen.

Denn viele andere Definitionen erwähnen ein gemeinsames Ziel nicht oder eher am Rande. So sieht es in allen im Artikel «Soziale Gruppe» in der Wikipedia erwähnten wissenschaftlichen Definitionen aus, etwa in diejenigen von Friedhelm Neidhardt oder in jener von Lutz von Rosenstiel (2007, 288). Sie stellen folgende Definitionskriterien ins Zentrum: Beziehungen unter den Mitgliedern und Dauerhaftigkeit der Gruppe, «Wir-Gefühl» und eine Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Rollen innerhalb der Gruppe. Manche nennen zwar auch gemeinsame Normen, Werte und Ziele, doch tauchen die gemeinsamen Ziele, wenn, dann lediglich als Unterkriterium einer Kriteriengruppe auf; ausserdem im Plural. Bei Siepermann, der hier exemplarisch für die andere Position steht, ist es ein ganz bestimmtes gemeinsames Ziel, das eine Gruppe definiert – als erstgenanntes Definitionskriterium.

Eine Gruppe von Lernenden nun (also eine Klasse, eine Teilnehmendengruppe in einer Weiterbildung usw.) ist bezüglich der Zielfrage ein Spezialfall. Man könnte meinen, es gäbe ein gemeinsames Ziel, nämlich etwas Bestimmtes zu lernen und/oder eine Prüfung zu bestehen bzw. generell ein Modul, einen Ausbildungsgang, eine Weiterbildung erfolgreich abzuschliessen. Dieses Ziel ist aber bemerkenswerterweise in aller Regel kein kollektives, es ist nur dasselbe: Es haben alle das *gleiche* Ziel, aber nicht ein *gemeinsames*. Die Leistungskraft der anderen ist für die Zielerreichung aus der eigenen Perspektive nicht sonderlich wichtig – sie kann sogar störend sein, falls ein Modul mit einer Prüfung abgeschlossen wird, deren Bewertungssystem die einzelne Person relativ zum Gruppenganzem beurteilt. Dies geschieht leider nicht ganz selten, sondern immer dann, wenn Prüfende versuchen, den Gesamtnotenschnitt der Gruppe «in einem vernünftigen Rahmen» zu halten, sei dies bewusst oder unbewusst. (So oder so ist es falsch, weil damit dieselbe Studierendenleistung in der einen Gruppe so und in der anderen mit einer anderen Note bewertet würde.) Konkurrierende, parallele Individualziele als Gegebenheit, das war der Ansatzpunkt für den erwähnten Gymnasiallehrer.

Ein gemeinsames Ziel hat ein Chor, der ein bestimmtes Stück zur Aufführung bringen möchte; hat eine Mannschaft, die ein Spiel gewinnen möchte; usw. Ein gemeinsames Ziel ist eines, das man zusammen erreicht oder gemeinsam verfehlt. Ein solches gemeinsames Ziel bringt eine ganz bestimmte Dynamik mit sich. Zu dieser gehört, dass alle an der Leistungskraft der anderen vital interessiert sind, ebenso wie an einem geschickten Zusammenspiel aller Einzelleistungen. Zwar wird es auch hier Konkurrenz unter den Einzelnen geben, doch ist es für die Zielerreichung wichtig, dass die Konkurrenzdynamiken Randerscheinungen bleiben.

So arbeiten beispielsweise Lernendengruppen, wie sie Studierende für Prüfungsvorbereitungen oft spontan und selbstgesteuert bilden. Zwei, drei oder grob geschätzt bis zu fünf Lernende können eine Zweckgemeinschaft bilden. Durch gegenseitiges Feedback, gemeinsame Aufgabenbewältigung, «Nachhilfeunterricht», Teilen von zusätzlichen Informationen, gegenseitige Motivierung, Erstellung und Einhaltung einer gemeinsamen Zeitstruktur usw. können sie sich so organisieren, dass alle mehr profitieren als sie investieren. Dies wird insbesondere darum möglich, weil die Tauschbeziehungen überschaubar sind und alle wissen, wer was beiträgt, wer was profitiert und ob das im Grossen und Ganzen fair ist. Eine solche Gruppe wird dann tatsächlich von einem gemeinsamen Ziel im Sinne von Siepermann zusammengehalten.

Eine solche Gruppenkraft kann auch in der Gesamtgruppe der Lernenden in einem Modul oder Studiengang entstehen, wie die eingangs erwähnte Seminargestaltung zwanglos vorgeführt hat.

Tatsächlich lernen diejenigen besser und schneller, die inhaltlich motiviert sind und/oder verglichen mit sich selbst Fortschritte machen möchten, während Konkurrenz mit anderen sich als wenig lernwirksame Motivation erweist (Martin 2013, 353). Will man als lehrende Person dieser wissenschaftlichen Evidenz folgen, kann man dazu beitragen,

- a) dass sich solche Subgruppen bilden können;
- b) dass auch die Gesamtgruppe Gelegenheit erhält, das Gelingen des Moduls, der Weiterbildung, eines Studiengangs als gemeinsames Ziel zu sehen.

Für a) kann man je nach eigenem Stil, gegebener Situation, Beschaffenheit der Gruppe, Art der Lernenden ganz Verschiedenes tun. Denkbar ist, die Bildung von Tandems, Lerngruppen, Projektgruppen usw. mit zu organisieren.

Eine Bedingung für b) ist, dass die Gruppe tatsächlich Mitgestaltungsmöglichkeiten hat. b) setzt ebenso voraus, dass das Ziel der Bildungsveranstaltung thematisiert wird, von den Lernenden nicht nur nachvollzogen, sondern angeeignet werden kann, was wiederum die Bereitschaft voraussetzt, auch hier Adjustierungen vorzunehmen, Beweglichkeit und Offenheit für spezifische Interessen der Lernenden zu zeigen.

Für b) muss man etwas Zeit lassen – am Anfang. Nachher macht sich diese in der Regel mehr als bezahlt. Gelingt es, eine gemeinsame Gruppenkraft zu entwickeln, so empfinde ich das als grosse Entlastung für mich als lehrende Person und die Aussicht auf unvergessliche Lernprozesse und Lernende, die sich noch viele Jahre daran (und damit an mich) erinnern, ist wunderbar.

Statt Gruppenphasen: Wertschätzung für Dissens

Weltberühmtheit erlangten die fünf Phasen bzw. Entwicklungsschritte von Gruppen nach Tuckmann (1965):

1. «Forming»: Die noch neue Gruppe ist unsicher. Man hält sich an allgemeine Regeln zwischenmenschlichen Umgangs. Klärungen betreffend gruppenspezifischer Aufgabe(n) und Zusammenarbeitsregeln werden versucht.
2. «Storming»: In der Suche nach gemeinsamen Zielen und Zusammenarbeitsstrukturen melden sich individuelle Ziele, Vormachtsansprüche und grundlegende sachliche Differenzen. Die Energie der Gruppe fließt weitgehend in diese Auseinandersetzungen.
3. «Norming»: Zusammenarbeitsformen etablieren sich – explizit diskutiert und festgehalten, oder/und implizit und stillschweigend. Die gemeinsame Aufgabe rückt zunehmend ins Zentrum.
4. «Performing»: Die Zusammenarbeit ist weitgehend geklärt und kann offen und leicht je nach Bedarf verändert werden. Gegenseitige Unterstützung und Anerkennung prägen die gemeinsame Arbeit an der Aufgabe, auf die sich die Energie nun konzentriert.
5. «Adjourning»: Erst später hat Tuckmann diese Phase seinem Modell hinzugefügt. Sie ist nur relevant für Gruppen, die einen abschliessbaren Auftrag

haben und sich anschliessend auflösen. Diese Auflösungsphase enthält Trauerelemente.

Dieses Phasenmodell wurde für kleine Gruppen und auf der Basis von Untersuchungen über bestimmte Typen von Gruppen (darunter keine klassischen «Klassen» im Bildungssystem) entwickelt, seither bisweilen kritisiert und sehr oft positiv aufgenommen und weiterentwickelt. Es ist bis heute Bestandteil vieler Weiterbildungen und erfreut sich auch heute, ein halbes Jahrhundert nach seiner Publikation, grossen Interesses.

Lehrende, die auf Stufe Hochschule in Ausbildungsstudiengängen unterrichten, können das Modell jedoch für die Gestaltung der Gruppenprozesse in ihren Modulen nur sehr bedingt anwenden, denn: Allermeist kennen sich die Studierenden bereits. Nicht selten erlebten sie schon in vorhergehenden Modulen in etwa dieselbe Zusammensetzung. Dann mag die neue Dozentin für den längst laufenden Gruppenprozess nur eine kleine «Störung» oder im besseren Fall eine «neue Inspirationsquelle» sein, und es wäre unpassend, im Gesamtablauf des Moduls Rücksicht auf diese fünf Phasen nehmen zu wollen. Genau das hingegen kann Sinn machen, wenn die eigenen Lehrveranstaltungen nicht Teil einer längeren Ausbildung bzw. eines ausgedehnten Studiengangs sind, sondern wenn es sich um eine in sich abgeschlossenen Weiterbildungseinheit handelt, die beispielsweise in einer kontinuierlich zusammengesetzten Gruppe im Verlauf eines Jahres abgeschlossen wird und wenn sich die Gruppe genügend intensiv trifft in dieser Zeit.

Man kann dieses Fünf-Phasen-Modell allerdings auch als Fünf-Aspekte-Modell rekonstruieren und davon ausgehen, dass Unsicherheit («Forming»), Differenzen («Storming»), Einigungen («Norming»), Wirksamkeit («Performing») und Abschiede («Adjourning») alles Aspekte von Zusammenarbeit in Gruppen sind, die gleichzeitig bzw. abwechselnd oder auch wiederkehrend zu Tage treten.

Dann hilft das Modell, Aspekte, die unangenehm empfunden bzw. negativ bewertet werden können – das gilt speziell für Differenzen – positiv und vor allem als notwendig zu erkennen. «Storming» als Aspekt der Gruppenzusammenarbeit wird normalisiert, ja positiv bewertet – zu Recht! Denn Differenzen sind die Basis für wohlherwogene Entscheide und «differenzierte» Ergebnisse.

Das gilt sehr ähnlich auch für eine positive Akzeptanz gegenüber Unsicherheit (erste Phase, jetzt als genereller Aspekt der Zusammenarbeit gesehen). Sie ist wesentlich produktiver als Scheinsicherheit – und in einer zunehmend komplexen Welt ist Unsicherheit eher der Grundzustand als Sicherheit. Folglich sind Entscheidungen, die bewusst von Unsicherheit ausgehen, in der Regel intelligenter, als solche, die Sicherheiten suggerieren.

Ebenso gilt das für Abschiede. Dinge bzw. Teilaufgaben als abgeschlossen, abgebrochen oder unmöglich zu erklären, kann schwer fallen. Menschen akzeptieren «versunkene Kosten» schwerlich und neigen dazu, dort wo sie schon viel Energie verloren haben, noch mehr zu investieren – in der Hoffnung die verlorene Energie zurückzugewinnen. Mal kann das klappen, oft verschlechtert es die Gesamtbilanz. Eine Abschiedskultur zu entwickeln, kann helfen.

Einigungen und Wirksamkeit hingegen werden in der Regel positiv konnotiert. Hier mag es umgekehrt sinnvoll sein, gelegentlich einen kritischen Blick auf diese beiden Aspekte zu werfen. Denn vorschnelle Einigung und rasch erzielte Wirkungen stellen sich nicht selten aus einer späteren oder auch bloss breiteren Perspektive als deutlich weniger erfreulich dar. Dann wird man sagen: Weniger Einigkeit und vorsichtigere Wirksamkeit wäre mehr gewesen.

So kann das Tuckmann-Modell, verstanden als Aspekte-Modell, wesentlich dazu beitragen, diese verschiedenen Momente des Gruppe-Seins ausgewogen zu würdigen.

Oft werden diese verschiedenen Aspekte auch durch bestimmte Personen in der Gruppe mehr oder weniger stark verkörpert: Zweifler sind also genauso wichtig wie Umsetzerinnen, Verunsicherte bzw. Verunsichernde genauso wie Einigungsorientierte usw.

Ganz generell kann man sagen: Differenz ist das Potenzial der Gruppe. Diversity-Management gibt der sich daraus ergebenden gemeinsamen Aufgabe einen Namen. Will man das Potenzial der Gruppe nicht nur ausschöpfen, sondern entfalten (Röösli 2015), so macht es Sinn, darauf zu achten, dass sich alle Gruppenmitglieder nicht nur einbringen können, sondern auch tatsächlich einbringen.

Für die Frage des Einbringens spielt von den fünf grossen Persönlichkeitsmerkmalen vor allem eines eine bedeutende Rolle: das Persönlichkeitsmerk-

mal der Introversion versus Extraversion. Diese Persönlichkeitsmerkmale sind gut erforscht. Man schätzt, dass etwa ein Drittel der Bevölkerung introvertiert, ein Drittel extravertiert und etwa ein Drittel bezüglich dieses Merkmals im Mittelfeld liegt (dazu und zum folgenden Abschnitt: herausragende Publikation zum Thema Introversion ist Cain 2013).

Extravertierte bringen ihre Fähigkeiten in Gruppen in aller Regel automatisch ein. Möchte man auch die Potenziale der Introvertierten erreichen und entfalten, so lohnt es sich – und damit kehre ich zum Feld des Lehrens und Lernens zurück – geeignete didaktische Methoden zu wählen. Einzel- und Paararbeit, welche Gruppen- und Plenumsarbeit vorbereiten, gehören zu den Meisterstücken diversitätsfähiger Didaktik: Wenn alle vor dem Brainstorming im Plenum (oder sogar stattdessen) alleine oder in Zweiergruppen eine Teilsammlung entwickeln, enthält die Gesamtsammlung oft nicht nur mehr Ideen, sondern – dank der Reduktion der Anpassungsautomatismen – auch mehr überraschende, neuartige.

Diversität der Gruppe auf der Dimension «Introversion–Extraversion» methodisch zu beachten ist somit entscheidend, um das Diversitätspotenzial einer Gruppe zu nutzen. Grundsätzlich steht allerdings diese Dimension auch exemplarisch für andere Differenz-Dimensionen. Anpassungsdruck ist zwar als Gruppenerfahrung verbreitet (und lässt im Experiment viele Leute das Gegenteil von dem behaupten, was sie sehen, nur um sich anzupassen, vgl. Sader 2008, 46-52), ist aber im Grossen und Ganzen weder hilfreich noch notwendig. Wertschätzung, sowie vor allem konkretes Abholen und Nutzen von Individualität, eigenständigem Denken, Ermunterung zur Differenz unter den Lernenden durch die lehrende Person in der Gestaltung des gemeinsamen Prozesses der Gruppe beflügelt.

Die gemeinsame Seminarplanung, von der die zweite der beiden eingangs erzählten Geschichten handelt, lebte damals entscheidend von der Vielfalt in der Seminargruppe. Unterschiedlichste Ideen und Interessen kamen zu Tage. Vorwissen und Kontaktmöglichkeiten, welche Studierende mitbringen, werden zum Potenzial. Es entstand eine Lehrveranstaltung, die offensichtlich auch für den Professor selbst interessant war. So wurde er – zumindest in einer bestimmten Hinsicht – auch Gruppenmitglied. Das könnte das Geheimnis der guten Gruppenführung in der Lehre (und wohl auch anderswo) sein: als

lehrende Person kreativ die eigene Mit- und Haupt-Verantwortung für die Entwicklung der Zusammenarbeit und insbesondere das Ziel im Auge behalten – und zugleich als Mensch Teil der Gruppe werden.

Quellen und weiterführende Literatur

- Arn, Christof (2016): [Agile Hochschuldidaktik](#). Beltz-Juventa, Weinheim.
- Cain, Susan (2013): Still. Die Kraft der Introvertierten. Goldmann, München.
- Martin, Andrew J. (): Goal Orientation. In: Hattie, John; Anderman, Eric M.: International Guide to Student Achievement. Routledge, New York. Seiten 353–358.
- Rosenstiel, Lutz von (2007): Organisationspsychologie. 6. Auflage. Kohlhammer, Stuttgart.
- Rööfli, Franz (2015): Initialisierung musterbrechender Managementinnovation. Eine interdisziplinäre Betrachtung. Eul-Verlag, Lohmar.
- Sader, Manfred (2008): Psychologie der Gruppe (Grundlagentexte Psychologie). Weinheim, Juventa.
- Siepermann, Markus (o.J.): [Gruppe](#). Artikel im Gabler Wirtschaftslexikon. Verlag Springer Gabler. Digital publiziert unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55468/gruppe-v9.html> (Entnahmedatum 18.4.2016) .
- Wikipedia (Hg.) (2016): [Soziale Gruppe](#) (Artikel). Digital publiziert unter https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Gruppe (Entnahmedatum 2.8.2016).

10.8.2016
Christof Arn



Reaktionen erwünscht: christof.arn@hslu.ch