

**PERSON, GRUPPE, AUFGABE -
EIN VORSCHLAG ZUR ORDNUNG
UND DISKUSSION
GRUPPENDYNAMISCHER PRAXIS
(1979)**



Ich habe diesen Aufsatz vom Material her bereits 1977 im wesentlichen abgeschlossen. Weitere Publikationen habe ich ab dann nur in geringem Umfang berücksichtigt. Ich stütze mich hier vor allem auf amerikanische Literatur, die ich seinerzeit zu Forschungszwecken zur Kenntnis nahm. Ich möchte mit diesem Aufsatz zur Klärung und Auseinandersetzung über gruppensdynamische Verfahren beitragen.

1. Einleitung

Gleich zu Anfang gesagt, ich teile gruppensdynamische Praxis unter dem Aspekt ihrer Priorität im Realitätsbezug in personenbezogene, gruppenbezogene und aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien ein. Diese Dreiteilung ist als solche nicht originell, jeder, der sich intensiver mit Gruppensdynamik befasst hat, weiß, dass mit ihr Dimensionen bezeichnet sind, die so oder in ähnlicher Form immer wieder vorkommen, z.B. in der Themenzentrierten Interaktion (TZI),

die Person, Gruppe und Thema unterscheidet oder in der Konzeption von Brocher/Deichmann/Fürstenau (1972), die ihr „berufsbezogenes gruppensdynamisches Laboratorium“ curricular in Person, Gruppe, Institution strukturieren.

Ich bevorzuge die Aufteilung gruppensdynamischer Praxis nach ihrem Realitätsbezug im Gegensatz zur Aufteilung nach Verfahren und Praxeologien, z.B. Psychoanalyse, Psychodrama, Gestalt etc., weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass zum einen die Anwendung eines bestimmten Verfahrens noch nicht notwendigerweise Auskunft darüber gibt, in welchem Realitätsbezug sie steht, dass ein und dasselbe Verfahren, z.B. psychoanalytisch orientierte Gruppensdynamik sowohl personenbezogen, gruppenbezogen, als auch aufgabenbezogen praktiziert werden kann (vgl. Heigl-Evers 1970) dass zum anderen gruppensdynamische Praxis eine Vielzahl von Elementen verschiedener Verfahren enthalten kann. Diese Einteilung hat darüber hinaus den Vorteil, offen zu sein für Entwicklungen, wie sie gerade im Bereich Gruppensdynamik immer wieder festzustellen sind. Es ist wohl so, dass einerseits bestimmte Verfahren auf einen bestimmten Realitätsbezug festgeschrieben sein dürften, wie z.B. Encounter auf Personen- und Gruppenbezug, dass andererseits bestimmte Verfahren – z.B. Gestalt, die z.Z. vor allem personenbezogen praktiziert wird – im Realitätsbezug durchaus weiter entwickelbar erscheinen. Die Psychoanalyse hat es ja auch von der Couch Freuds über die Gruppen von Bion (1948, 1949, 1950); Ezriel 1950; Foulkes (1949), Slavson (1950 und

Wolf (1949 u. 1950), um nur einige aus der Gründerzeit zu nennen, bis hin zur Institutionsanalyse Fürstenaus (1970) gebracht oder neben dem Psychodrama ist insbesondere von seinem Begründer Moreno das Soziodrama entwickelt worden, das dieser ausdrücklich auch zur Analyse politischer Prozesse und Strukturen vorsah (Moreno 1943) Bevor ich meine Einteilung inhaltlich weiter ausführe, noch ein Wort zu einer Schwierigkeit, die ich beim Rezipieren vorfand. Im Bereich Gruppendynamik herrscht offenbar eine Art babylonischer Sprachverwirrung, die immer wieder zu Klagen führt (z.B. Brocher 1971; Däumling 1968). Ich möchte mich dem anschließen. Die Sprachverwirrung hat allerdings auch materielle Gründe. Sie stellt sich bei näherem Hinsehen nicht allein als das Problem eines schludrigen Sprachgebrauchs dar, als das sie zunächst erscheint, sondern sie reflektiert ein Problem, das in der Sache liegt: Bereits die Praxis der Gruppendynamik ist dermaßen verzweigt und vermischt, dass es schwerfällt, immer auch klare Linien auszumachen. Hierbei stellt sich als spezielles Problem dar, dass im Verlauf von Entwicklungen oder Neuorientierungen ein bestimmter Sprachgebrauch beibehalten wurde, obwohl das Verfahren, das damit ursprünglich bezeichnet war, bereits völlig modifiziert und der Sprachgebrauch nicht mehr angemessen war (vgl. Back 1972; S 17). Z.B liegt ein völlig undurchsichtiger Gebrauch des Begriffs „Sensitivity“ vor (Däumling 1968; Däumling 1970; Gibb 1972; Brocher 1971; Back 1972; Schmidbauer 1974). Dieser Begriff wird, soweit ich das erkennen kann, auf völlig verschiedene

gruppendynamische Verfahren angewandt. Manchmal habe ich den Eindruck gewonnen, das damit allerlei gruppendynamische Verfahren gemeint sind, manchmal aber auch nur bestimmte.

2. Personenbezogene Lernmedien

Dieser Kategorie subsumiere ich vor allem Verfahren, die Brocher (1971) als „individuelle Erlebnis-Entdeckungsgruppen mit kathartischer Wirkung“ bezeichnet. Und zwar handelt es sich um Verfahren, die in der Regel in kleinen Gruppen („face to face groups“) praktiziert werden, in denen das Individuum im Mittelpunkt steht und die sich in erster Linie auf das individuelle, unmittelbar sinnliche Erleben vor den sprachlichen Ausdruck („beyond words“, Back 1972) beziehen, also auf Erlebnisse der Freude, der Trauer, der Angst, der Aggression, der Zuneigung, der Nähe, der Ferne, der Geborgenheit, des Verlassenseins etc.

Personenbezogene Lernmedien stammen aus einer Vielzahl von Quellen. Da wären vor allem zu nennen die „West – Coast“ – Variante der National Training Laboratories, Psychoanalyse und Neo-Psychoanalyse, die somatische Psychologie Wilhelm Reichs, Psychodrama nach Jacob L. Moreno, Encounter nach Carl Rogers, die Gestalt Therapie nach Fritz Perls, amerikanische Adaptionen asiatischer Religionen und Lebenslehren sowie westliche Existenzphilosophien und der amerikanische Pragmatismus. Entsprechend dieser verschiedenen Quellen wird in den verschiedenen Verfahren unterschiedlich gearbeitet. Besonders durch den experimentellen Charakter der Gruppen, in denen diese Verfahren entwickelt worden

sind, sowie der Experimentierfreude und der Mobilität von Therapeuten und Trainern, gab es zwischen den einzelnen Richtungen auch einen intensiven Austausch. Eindeutige Abgrenzungen der einzelnen Verfahren voneinander sind darum häufig nicht leicht möglich, weil sie meistens Modifikationen und Kombinationen anderer Verfahren darstellen.

Ziele der personenbezogenen Lernmedien liegen in erster Linie darin, ein hohes Maß an Selbstübereinstimmung in Erleben, Bewusstsein und kommunikativem Verhalten zu erreichen (vgl. Bödiker / Lange 1975), auf diese Weise „zu sich selbst“ zu finden, „sich selbst“ zu sein, mit sich und der Welt im Einklang zu leben, „Abschied von der Angst“ (Schutz 1971) zu nehmen und persönliches Glück und Freude zu empfinden. Erst in zweiter Linie steht die Begegnung mit anderen Individuen auf dem Programm. Hierbei geht es um soziale Interaktion auf der Grundlage der Selbstkongruenz. Kennzeichnend für den ideologischen Hintergrund dieser Verfahren ist u.a. der Gedanke der Förderung, der Erweiterung, der Entfaltung, der Entwicklung, des Wachstums, der Intensivierung des unmittelbar sinnlichen Erlebens. Dabei ist die Prämisse grundlegend, dass jeder Mensch ein je eigenes Potential (human potential) in sich birgt, das aufgrund zivilisatorischer Einflüsse unterdrückt ist, weithin brach liegt und verkümmert ist und nur erschlossen werden braucht. Personenbezogene Lernmedien verstehen sich so als die „Entfaltung der im Menschen angelegten Möglichkeiten“ (Schutz 1971, S. 11). Dieses Vorhaben wird im Amerikanischen in – wegen ihrer schillernden Semantik – zum Teil nur

schwer zu übersetzenden Bezeichnungen ausgedrückt. Es geht da um „education of human potential“ (Mann 1972), „development of human potential“ (Schutz 1967), „expanding human awareness“ (Schutz 1967), „expansion of human potentiality“ (Back 1972), „the undiscovered self“ (Jung 1957), „the transparent self“ (Jourard 1968), „to tune in yourself“ (Lewis/Streitfeld 1970), „turning on without drugs“ (Gustaitis 1969), „learning to be“ (Mann 1972), „personal adjustment“ (Jourard 1963), „personal growth“ (Back 1972; Saulnier / Simard 1973), „interpersonal growth“ (Egar 1970), „encounter“ (Roger 1974; Coulson 1971; Goffman 1961).

Charakteristisch für personenbezogene Lernmedien ist, dass der durch sie angestrebte Fortschritt durch zeitweiligen lebensgeschichtlichen Rückschritt bewirkt werden soll oder in ihm besteht. Als exemplarisch können die Äußerungen von Schutz (1971) gelten, der nach dem Schicksal der Freude im Verlauf des Sozialisationsprozesses fragt und dazu feststellt: Bei den meisten Menschen nimmt sie im Laufe der Zeit immer mehr ab, sie wird entstellt und verstümmelt. Schuld- und Angstgefühle zehren an ihr. Er äußert daraufhin in bezug auf sein Vorhaben; „Vielleicht gelingt es uns, etwas von dieser Freude wiederzuerlangen, etwas von den körperlichen Tastfreuden wiederzugewinnen und unsere Freude mit anderen Menschen zu teilen – so wie es im frühen Kindesalter möglich war.“ (Schutz 1971, S. 10 f) Personenbezogenen Lernmedien geht es zum Teil ausdrücklich um die Wiederherstellung kindlicher Lebensformen, um das Aufdecken und das Wiederbeleben von

verlorengegangenen, verkümmerten oder tabuierten Bereichen mitmenschlichen Verhaltens. Die Regression wird durch den weitgehenden Verzicht auf Abstraktion, Reflektion und symbolische Ausdrucksformen erzielt. Back (1972) nennt drei Wege, auf denen der Wechsel von alltäglichen Werten und Konventionen zu denen dieser Verfahren zu vollziehen ist: „From symbols to concrete expression, from intellect to emotion, and from mind to body.“ (S. 79) Im Mittelpunkt stehen demnach das unmittelbare, vorbegriffliche Erleben und der direkte Ausdruck dieses Erlebens. Z.B. Hass wäre durch eine Prügelei auszudrücken, Liebe durch den Austausch von Zärtlichkeiten etc. Die konsequente Beachtung dieses Prinzips führt in der Tat zu Verhaltenssequenzen in Gruppen, die wie Kinderspiele aussehen, obgleich sie für die (erwachsenen) Beteiligten eine tiefe Bedeutung haben. In personenbezogenen Lernmedien werden nonverbale und verbale Ausdrucks- und Erlebnisweisen gefördert. Hierzu werden häufig sogenannte „Interaktionsspiele“ (Vopel 1975 u. 1976; Schwäbisch / Siems 1975), „growth games“ (Lewis / Streitfeld 1970) angewandt. Dies sind pädagogische Strukturierungen, die in der Regel nach einem vorgegebenen Plan, aber auch nach jeweiliger Maßgabe des Trainers oder Wünschen von Teilnehmern die Arbeit in der Gruppe regeln und den Fokus auf bestimmte einzelne Erlebnisweisen oder Ausdrucksformen richten sollen. Personenbezogene Lernmedien wie übrigens auch gruppenbezogene und z.T. auch aufgabenbezogene Lernmedien werden in der Regel außerhalb der gewohnten Umgebung

der Teilnehmer durchgeführt. Dadurch soll den Teilnehmern eine offene und unbelastete Atmosphäre geboten werden, in der sie frei von den Konventionen des Alltags und äußeren Zwängen mit ihren Gefühlen und Einstellungen agieren können. Speziell zu diesem Zweck sind zuerst in den USA eigens Tagungsstätten geschaffen worden, sogenannte „growth centers“ (Liste in Lewis / Streitfeld 1970), in denen diese Verfahren praktiziert, weiterentwickelt und tradiert werden. Bekanntlich gibt es mittlerweile auch bei uns eine Vielzahl solcher „Institute“ oder „Häuser“. Die Arbeitsweise personenbezogener Lernmedien ist durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet. Wesentlich für ihr Funktionieren ist das Prinzip des „Hier-und-jetzt“ (Moreno 1969). Damit ist gemeint, die Individuen in der Gruppe konzentrieren sich in erster Linie auf das, was mit ihnen und anderen gerade ist. Andere Gesichtspunkte, z.B. persönliche Reminiszenzen oder Ereignisse außerhalb der Gruppe, treten demgegenüber zurück (Däumling 1968, S. 117). Ebenso wesentlich ist das Prinzip von Offenheit und Ehrlichkeit, das Schutz (1971) als einen der Eckpfeiler seines Ansatzes nennt. Erst durch das offene und ehrliche Aussprechen ihres persönlichen Befindens, von Eindrücken, Wünschen, Vorstellungen etc. sollen die Individuen zu dem kommen, was sie „eigentlich“ interessiert und lernen, „sie selbst“ zu sein. Hierfür ist die Schaffung eines besonderen sozialen Klimas durch „unfreezing“ bzw. „warming up“ erforderlich. Offenheit „löst Gefühle der Wärme und der menschlichen Nähe aus, wie sie uns bei unseren

meisten Erlebnissen und Erfahrungen nur selten zuteil werden“ (Schutz 1971, S. 11).

Erst in der Atmosphäre von Wärme, gegenseitiger Offenheit und gegenseitigen Akzeptierens sind die Individuen in der Lage, die in ihnen angelegten Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen. Die Beziehungen zwischen den Individuen innerhalb der Gruppe durchbrechen die gesellschaftlich üblichen Konventionen, sie werden freier und vertiefen sich.

3. Gruppenbezogene Lernmedien

Dieser Kategorie ordne ich Verfahren zu, in denen die Gruppe im Mittelpunkt steht. Gruppenbezogenen Lernmedien befassen sich mit den informellen sozialen Prozessen und Strukturen in Gruppen und haben in erster Linie die Förderung spezifisch sozialer Fähigkeiten zum Ziel. Hierzu zählen insbesondere Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenflexibilität, emotionale Belastbarkeit, Spontaneität, sowie das Erkennen von Prozessen und Strukturen in Gruppen. Das unmittelbar sinnliche Erleben der Individuen kommt im gruppenbezogenen Lernmedium – im Gegensatz zum personenbezogenen Lernmedium – nicht um seiner selber willen und nicht in dem gleichen Umfang ins Spiel, sondern unter dem Aspekt, soziale Phänomene zu erkennen und mit ihnen reflektiert umgehen zu können. Das Verhalten der Individuen interessiert demgemäß unter dem Aspekt seiner sozialen Angemessenheit und Wirkung. Gruppenbezogene Lernmedien entstammen einer Vielzahl von Quellen und enthalten dementsprechend eine Vielzahl

unterschiedlicher Elemente.

Ursprünglich waren die Sozialwissenschaft, insbesondere theoretische Gruppendynamik, Feldtheorie und Feldforschung, Soziometrie, Tat-Forschung, Soziodrama, die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sowie die Gemeinwesenarbeit. Später kamen psychologische Elemente hinzu, Psychoanalyse, Neo-Psychoanalyse, Sozialpsychologie, Einflüsse bzw. Rückflüsse personenbezogener Abspaltungen der National Training Laboratories sowie das Encounter.

In Zusammenhang mit diesen Verfahren werden in der amerikanischen Literatur eine Reihe bezeichnender Begriffe gebraucht. Da ist z.B. von „basic skill training“ (Barron / Kruler 1948) die Rede, von Training in „group skills“ (Johnson / Johnson 1975), „interactive skills“ (Rackham 1971) oder „interpersonal competence“ (Weinstein 1969) oder „interpersonal behavior“ (Schutz 1958). Da geht es um die „dynamics of the discussion group“ (Backford / French jr. 1948), um „group dynamics“ (Cartwright / Zander 1960²), „interrelating group dynamics“ (Silver 1967), „group dynamics training“ (Redlich / Astrachan 1969), „interpersonal relations technique“ (van Zelst 1952). „human relations training“ (Miles 1960). Es geht weiter um „interaction analysis“ (Hare 1973), um „stereotypes and growth of groups“ (Thelen / Dickermann 1949) sowie um „functional roles of group members“ (Benne / Sheats 1948). Die Frage, „what makes groups productive?“, wird ebenfalls gestellt (Schutz 1955) Kennzeichnend für diesen Schwerpunkt gruppenspezifischer Praxis ist der Entwicklungsgedanke.

Man spricht von „group development“ (Hare 1973; Bennis / Shephard 1956), „progressive development of small groups“ (Theodorson 1953), „developing the mature and effective group“ (Thelen / Stock 1955) und unterscheidet „developmental sequence in small groups“ (Tuckmann 1965). Diese Entwicklung soll aber nicht sozusagen aus sich selbst heraus, allein durch ein günstiges Sozialklima erfolgen, sondern durch Training. Bezeichnend ist auch der Ausdruck „laboratory education“. Es geht um Erziehung bzw. Lernen mit z.T. klar definierten Lernzielen. Dementsprechend gibt es einen Trainer.

Das klassische gruppenbezogene Lernmedium ist die Trainingsgruppe (T-Group). Auf sie gehe ich im folgenden ausführlicher ein, weil sich um sie die gesamte Gruppendynamik rankt, auch wenn sie in Reinform nur noch selten veranstaltet wird.

Die T-Group als besonderes pädagogisches Arrangement ist fast zufällig bei einem Gruppenexperiment der Sozialforscher Lewin, Bradford, Lippit und Benne entstanden. Dieses Team wollte das Training und die Erforschung von Gruppenprozessen miteinander verbinden und veranstaltete zu diesem Zweck auf Veranlassung der Connecticut Interracial Commission im Sommer 1946 ein Projekt, in dem die Diskussion kommunaler Funktionsträger über den Umgang mit Problemen der jüdischen Minorität (Lewin 1953) erforscht und trainiert werden sollten (Benne 1964; Marrow 1970 und 1977; Gottschalk / Pattison 1969; Bradford 1967; Back 1972). Die Arbeit in diesem Projekt geschah u.a. in drei Kleingruppen, denen Forschungsassistenten zugeordnet waren, die den Verlauf der

Gruppendiskussionen aufzeichnen und dem Forscherteam mitteilen sollten. Bei einer dieser Rückmeldesitzungen hörten einige Teilnehmer aus den Gruppen auf eigenen Wunsch zu. Der Bericht über ihre Gruppe und insbesondere ihr eigenes Verhalten lösten bei den Zuhörern heftigen Widerspruch aus. Lewin forderte Sie auf, ihre Wahrnehmungen darzulegen und stellte diese neben die Beobachtungen der Forschungsassistenten. An den folgenden Rückmeldesitzungen nahmen weitere Gruppenmitglieder teil. Es kam wieder zu zum Teil heftigen Auseinandersetzungen und Diskussionen über Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Forscher realisierten schnell, dass persönliche Beteiligung und starke emotionale Reaktionen, die beim Reden über das eigene Verhalten auftraten, enorme pädagogische Möglichkeiten in sich bargen, die in eine völlig neue Form von Lehren und Lernen wiesen. Bereits im nächsten Projekt, dem „First National Training Laboratory“, das im Sommer 1947 veranstaltet wurde, hatte das neue Verfahren, genannt „Basic Skill Training Group“, einen festen Platz im pädagogischen Arrangement, neben den themen- bzw. anwendungsbezogenen Diskussionsgruppen. Nach mehrjährigen Experimenten mit dem neuen Verfahren wurde in den fünfziger Jahren eine bestimmte Arbeitsweise relativ fixiert und das Kind bekam einen Namen: T-Group. (vgl. Benne 1964; Back 1972) Die Auswertungen von Gruppendiskussionen durch die daran Teilnehmenden („group self evaluation“ Gottschalk / Pattison 1969) wurde zu einer neuen Lehr- und Lernmethode: Die Lernenden

entdecken in ihrer Erfahrung (vgl. Luft 1972), was zu lernen ist. Dieses Verfahren hat gegenüber den traditionellen Lehr- und Lernformen, die auf die Vermittlung von Wissen abheben, tiefgreifende Vorteile. Zum einen werden Subtilität und Komplexität von Gruppenprozessen in der eigenen Erfahrung einleuchtender, als wenn sie z.B. in Vortragsform gelehrt würden. Zum anderen wird dadurch, dass die Person des Lernenden stark emotional involviert wird, eher eine Veränderung von Einstellung und Verhalten bewirkt als durch die konventionelle Unterrichtung (Levin / Butler 1952)

Zur Arbeitsweise der T-Group: In der T-Group sitzen „face to face“ in der Regel ein Trainer (eventuell mit einem Co-Trainer oder Beobachter) und sechs bis zehn Teilnehmer. Es fehlt eine feste Tagesordnung und es werden keine allgemeinen oder fernabliegenden Themen erörtert. Maßgeblich ist vielmehr das Hier-und-jetzt-Prinzip. Denn es geht darum, in der offenen, noch unstrukturierten Gruppensituation spezifische Kommunikationserfahrungen zu machen. Dies geschieht vor allem mit Hilfe des „feed back“ Verfahrens. D.h. die Gruppenmitglieder teilen sich wechselseitig ihre Eindrücke in Bezug auf den jeweils anderen mit. Dabei gilt als Regel, dass derjenige, der feed back erhält, dieses aufnimmt, ohne zu diskutieren, zu erklären oder zu rasonieren. Zu Beginn der Gruppe legt der Trainer die Ziele der Zusammenkunft kurz dar oder schweigt ganz (Bradford 1964). Insgesamt verhält er sich wenig aktiv (Gibb 1972). Er verzichtet insbesondere darauf, Strukturierungsvorschläge zu machen und produziert so ein „Dilemma“ (Argyris 1967). Durch dieses

Verhalten stehen die Gruppenmitglieder dem Problem gegenüber, selbstverantwortlich (Argyris 1967) ihren eigenen Weg bei der Entwicklung der Gruppe zu finden und die dabei auftretenden Probleme irgendwie zu lösen (Luft 1972). In der Regel ist die Anfangsphase der Gruppenarbeit durch eine starke Abhängigkeit der Teilnehmer vom Trainer gekennzeichnet. Der Trainer reagiert auf diese Abhängigkeitswünsche, indem er bestimmt und freundlich seine Vorstellungen von der Zusammenarbeit mitteilt, die auf die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Teilnehmer hinauslaufen. Er wird gegebenenfalls die auftretenden Phänomene als Schwierigkeiten erklären, die mit dem Entwicklungsstand der Gruppe zusammenhängen. Der Trainer fungiert auf diese Weise auch künftig als Beobachter- und Vermittler des Gruppenprozesses. Er bemüht sich, die Gruppeninteraktionen im Hier-und-jetzt zu halten und kontinuierlich die Wahrnehmungen und Gefühle zu behandeln, die die Gruppenmitglieder über sich in der jeweiligen Situation hervorbringen (Däumling 1970); Der Trainer hilft auf diese Weise der Gruppe, ohne ihr allerdings die Arbeit abzunehmen oder Entwicklungen zu verhindern (Argyris 1967). Die Gruppe konzentriert sich darauf, u.a. herauszufinden, auf welche Weise sie sich entwickelt, welche Ziele, Bedürfnisse und Interessen sie bestimmen, welche Mittel sie zu Erreichung dieser Ziele ausgewählt und eingesetzt hat, wie in ihr Entscheidungen fallen, auf welche Weise sich in ihr Führung und Autorität etablieren, wie die Teilnehmer Beziehungen zueinander aufnehmen und wie sie diese

Beziehungen praktizieren. Dabei durchläuft die Gruppe erfahrungsgemäß eine Reihe von Entwicklungsstufen (Thelen / Dickermann 1949; Thelen / Stock 1955; Theodorson 1953; Tuckmann 1965), die Gegenstand von Trainerinterventionen sein können. Das Modell der T-Group, wie es in den fünfziger Jahren in den National Training Laboratories fixiert worden ist, wurde mittlerweile vielfältig modifiziert und erweitert. Es schließt zahlreiche Interventionsstile, Theorien über Gruppenleitung und Verhaltensmodifikation ein (Gibb 1972). Heutige Anwendungsformen der T-Group: eine Form der Anwendung, die der Ur-Version der T-Group am nächsten kommt, ist die Einrichtung der T-Group im Rahmen eines Laboratoriums, das die Durchführung eines bestimmten Arbeitsauftrages zum Ziel hat. Trainingsgruppe und Arbeitsgruppe sind in dieser Konzeption einander funktional zugeordnet und sollen einander ergänzen. In der T-Group werden in der Regel die Beziehungsprobleme bearbeitet, die für die Teilnehmer des Laboratoriums in der Arbeitsgruppe entstanden sind. Die T-Group hat in diesem Arrangement u.a. den Sinn, zur Verbesserung der Arbeitsweise und Behebung von aktuellen Schwierigkeiten in der Arbeitsgruppe gezielt den informellen sozialen Bereich zur Sprache zu bringen und aufzuklären. Die T-Group wird im Verlauf des Laboratoriums nach Bedarf oder nach festgesetzten Zeiten mehrmals eingerichtet. Die T-Group wird gelegentlich auch ohne Einbindung in ein Arbeitsprogramm als Laboratorium durchgeführt. Sie dient dann in der Regel der Vermittlung von Erfahrungen und

Erkenntnissen über die Entwicklung und Verfahrensweisen kleiner Gruppen an den Trainer-Nachwuchs. In dieser Anwendungsform haben die Teilnehmer ausschließlich sich selbst zum Gegenstand. Die Arbeitsweise besteht wesentlich in der Evaluation der Gruppenprozesse. Hierbei können – je nach Zielsetzung – bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden, wie z.B. die Abfolge von Entwicklungsphasen oder die Machtstrukturen in der Gruppe etc. Diese Anwendungsform dauert 10 – 14 Tage.

Eine Mischform zwischen einer Arbeitsgruppe und einer T-Group stellt die sogenannte „Instrumented-T-Group“ dar. Dies ist eine Veranstaltung, die durch Übungen oder Arbeitsaufträge in bestimmter Hinsicht bereits vorstrukturiert ist. Der Fokus liegt so auf Phänomenen, die sich möglicherweise nicht organisch aus der Gruppeninteraktion entwickelt haben, aber aus anderen Gesichtspunkten heraus als bearbeitenswert gelten, z.B. im Hinblick auf Kooperationsverhalten, Entscheidungsverhalten, Führungsverhalten etc. (vgl. Brocher 1967; Giere 1965; Antons 1974²; Bödiker / Lange 1975)

Gruppenbezogene Lernmedien haben einen breiten Anwendungsbereich. Sie werden z.B. als Innovationsstrategie in Institutionen bzw. Organisationen eingesetzt, insbesondere im Rahmen des Manager-Trainings (Campbell / Dunette 1969; van Zelst 1962). Durch den Einsatz gruppenbezogener Lernmedien wird versucht, die Persönlichkeitsentwicklung von Studenten zu fördern und ihre Studienleistung günstig zu beeinflussen (Meyer 1969; Scholz 1975; Kutter 1977; Schuch 1977 c; Arbes / Hubbel 1973).

Gruppenbezogene Lernmedien werden auch im Rahmen der Lehrerfortbildung eingesetzt. Hier sollen sie u.a. für den informellen sozialen Bereich der Institution Schule sensibilisieren und Handlungsmöglichkeiten für die Lehrer aufzeigen. Diese Formen der Anwendung gehen z.T. nahtlos in die Kategorie der aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmedien über.

4. Aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien

Der Kategorie aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien subsumiere ich pädagogische Verfahren, in denen der Komplex Individuum und Gruppe innerhalb einer Organisation bzw. Institution im Mittelpunkt steht. Diese Trainings haben in erster Linie die Förderung von Kompetenzen zum Ziel, die auf die Lösung komplexer Aufgabenstellungen gerichtet sind. Diese Trainings können daher nicht ausschließlich oder vor allem auf „Verhaltensweisen privater Geselligkeit und Intimität“ abgestellt sein. Sie müssen vielmehr „die mehr oder minder spannungsvolle variable Beziehung der persönlichen Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen und Fähigkeiten zu den komplizierten Rollenanforderungen, wie sie innerhalb sozialer Systeme auf den einzelnen zukommen, zum Brennpunkt des Lernens machen“ (Fürstenau 1970, S. 229). Es handelt sich um eine Form der Pädagogik, für die u.a. die Frage maßgeblich ist, „wie die Entwicklung des einzelnen und der Organisation optimal gestaltet werden kann“ (Bass 1970, S. 114). Aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien stammen aus

verschiedenen Quellen. Hier wären u.a. Organisationssoziologie und Organisationspsychologie, theoretische und angewandte Gruppendynamik, Institutions- bzw. Organisationsberatung, die politische Bildung, Psycho- und Soziodrama, Psychoanalyse, Sozialpsychologie zu nennen.

Die Belange dieser Pädagogik werden z.B. in folgenden Bezeichnungen reflektiert. Es geht da um „role, personality and social structure in the organizational setting“ (Levin 1959), „interpersonal competence and organizational effectiveness“ (Argyris 1962), „integrating the individual and the organization“ (Argyris 1964), sowie um „changing organizations“ (Bennis 1966). „the dynamics of planned change“ (Lippit / Watson / Westley 1958), „the planning of change“ (Bennis / Benne / Chin 1961), oder um „organization and innovation“ (Argyris 1965)

Kennzeichnend für aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien ist u.a. der Gedanke der Veränderung und Innovation. Damit ist im wesentlichen gemeint, Individuen und Gruppen sollen lernen, ihre beruflichen Rollen oder politischen Vorstellungen so zu interpretieren und auszufüllen, dass sie ihre Kompetenzen und Vorstellungen optimal einbringen können, realistisch nach aufgaben- und problemadäquaten Lösungen suchen und dabei gegebenenfalls suboptimale Regelungen und Konventionen über Bord werfen oder zu verändern versuchen.

Bei aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmedien gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsansätze und Schwerpunkte.

Es werden z. B. in unterschiedlichem Ausmaß und in verschiedener Form die Belange von Individuum,

informellen sozialen Beziehungen und Organisation bzw. Institution berücksichtigt. Dies hängt mit den Zielsetzungen der jeweiligen Veranstaltung zusammen und den pädagogischen Arrangements, die zur Erreichung der Ziele konzipiert werden.

Die Bearbeitung komplexer Aufgaben kann z.B. in Anlehnung an das Modell der National Training Laboratories organisiert werden, in denen die themenbezogene Arbeit in der „action group“, das Training der informellen sozialen Beziehungen in der „basic skill training group“ stattfanden. Eine weitere Variante liegt in dem Modell des Inter-Gruppen Laboratoriums vor, in dem z.B. verschiedene soziale Interessengruppen unter Anleitung durch einen Trainer-Staff ihre kontroversen Standpunkte austauschen und besser kennenlernen und auf diese Weise zu einem optimierten Konfliktlösungs- oder –umgangsverhalten kommen können (vgl. Blake / Mouton / Sloma 1975)

Mit politisch-bildnerischen Zielsetzungen können politische Inhalte durch eine Kombination von Aktionsforschung, Gruppenarbeit und szenischen Gestaltungen erfahrungsgemäß vermittelt werden (Schuch 1977 b; Schuch 1978)

Durch Organisationslaboratorien, in denen sich Trainer und Teilnehmer jeweils als Teilsysteme einer zu entwickelnden Organisation verstehen, die bestimmten Kriterien genügen und Aufgaben erfüllen muß, können Kompetenzen hinsichtlich von Entscheidungsverhalten, Entwicklung ökonomischer und zielgemäßer Arbeitsformen, Umgang mit organisationsvermittelter Macht etc. überprüft und entwickelt werden.

Im folgenden stelle ich eine psychoanalytisch-sozialwissenschaftlich inspirierte Variante eines aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmediums dar, das von Brocher / Deichmann / Fürstenau (1972) entwickelt ist. Die hier beschriebene Version wird mittlerweile nicht mehr praktiziert. Das Ziel des „berufsbezogenen gruppenspezifischen Laboratoriums“ wird unter dem Stichwort „Erweiterung der professionellen Kompetenz“ zusammengefasst. Im einzelnen soll sich diese Erweiterung auf folgendes beziehen:

- „1. die Fähigkeit, berufliche Situationen und Verläufe differenziert und umfassend konzeptuell zu ordnen sowie sozialwissenschaftliche Zielsetzung, Konzepte und Methoden situationsbezogen zu konkretisieren,
2. aufgrund dessen: die Fähigkeit zur verantwortlichen situationsangemessenen Entscheidung über professionelle Interventionen,
3. die Fähigkeit zu selbstständiger Kooperation mit Angehörigen gleicher und anderer Berufe aufgrund gemeinsamer Zielsetzungen (Teamarbeit),
4. Die Fähigkeit, zu produktiver (kreativer) Lösung neuer beruflicher Aufgaben und Anforderungen,
5. die Fähigkeit, die eigene professionelle Tätigkeit im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zu sehen und daraus Konsequenzen zu ziehen.
6. Persönlichkeitspsychologisch bedeutet das die Erweiterung der professionellen Pseudoidentität zugunsten der Entwicklung einer besser in die Person integrierten Berufsauffassung und –identität.“ (Brocher / Deichmann / Fürstenau 1972, S. 400)

Später stellte Fürstenau (1977) noch einmal heraus, dem Lernmedium gehe es primär darum, die persönliche Rollengestaltung durch Mitarbeiter von Institutionen sowie die persönliche Gestaltung der Kooperationsanforderungen seitens der Mitarbeiter mit den primären Zielsetzungen der Institution und den daraus resultierenden Aufgaben in Verbindung zu setzen. Die Fortzubildenden sollen auf diese Weise zu einer Vertiefung des psychosozialen Verständnisses ihrer beruflichen Situation und Aufgabe und zu einem darauf bezogenen differenzierteren, freieren, kreativeren Umgang mit dieser Situation kommen. Das Lernen im berufsbezogenen gruppenspezifischen Laboratorium findet innerhalb einer dreistufigen curricularen Hierarchie statt, in die die Lernenden je nach Qualifikation aufgenommen werden bzw. die sie durch mehrfache Teilnahme am Lernmedium durchlaufen können. Die Stufe 1 hat die persönliche Berufs- und Arbeitssituation innerhalb einer Gruppe zum Gegenstand. Hier finden erste Konfrontationen mit der Art des Erlebens anderer und des Umgangs mit anderen im Laboratorium wie im Beruf statt. Es erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit der Gruppe als Faktor persönlicher beruflicher Entfaltung. In der Stufe II werden Projekte in parallelen Teams im Rahmen einer innovativen Organisation bearbeitet. Hier erfolgt die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gruppenmäßigen Gegebenheiten und mit der Interaktion von Gruppen in ihrer Bedeutung für die persönliche Meisterung unterschiedlicher beruflicher Situationen. In der Stufe III ist das Management einer innovativen

Organisation die Aufgabe. Hier steht im Mittelpunkt die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit kompliziert strukturierten beruflichen Arbeitsfeldern unter besonderer Berücksichtigung institutioneller berufstypischer und gesamtgesellschaftlicher Einflussfaktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung persönlicher beruflicher Kompetenzen (vgl. Brocher / Deichmann / Fürstenau 1972) Die curriculare Hierarchie des berufsbezogenen gruppenspezifischen Laboratoriums beinhaltet keine starre Abfolge von Trainingssequenzen. Das Design wird vielmehr Schritt für Schritt je nach den Erfordernissen der Lernsituation gestaltet. Entsprechendes gilt für die Beteiligung der Lernenden an Entscheidungen über das Design. Der Grad an Partizipation ist vom Stand ihres Lernens und ihrer Organisation in mitentscheidenden Gruppen abhängig. Z.B. die Projektarbeit der Stufe II wird, abgesehen von der Arbeitsaufgabe und bestimmten institutionellen Regelungen und Erfordernissen, von ihren Mitgliedern selbstverantwortlich gestaltet. Höchstes Maß an Freiheit kommt der Gruppe auf Stufe III zu, die unter Supervision die Projektarbeit der Stufe II leitet. Das Besondere am berufsbezogenen gruppenspezifischen Laboratorium, der Berufsbezug, ist strukturelles Moment der gesamten Arbeit. So werden sich im Laboratorium entwickelnde soziale Phänomene in erster Linie im Hinblick auf spezifisch berufliche Situationen interpretiert. Es wird der Versuch unternommen, die erlebten Ereignisse direkt reflektierend mit bisherigen berufsbezogenen Erfahrungen auf konkrete Weise in

Beziehung zu setzen. Dies gilt insbesondere für das feed back. Das feed back soll von beruflicher Orientierung und Anwendungsmöglichkeit geleitet sein. Hingegen soll vermieden werden, die zu Lernzwecken künstlich geschaffenen Beziehungen und Gruppenbildungen zu dramatisieren und „zu personalen Begegnungen“ zu überhöhen, die den Ernst des beruflichen wie privaten Lebens leicht vergessen lassen. (vgl. Brocher / Deichmann / Fürstenau 1972, S. 405)

5. Diskussion

In diesem Abschnitt stelle ich personenbezogene und aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien gewissermaßen als Pole gruppenspezifischer Praxis gegenüber, komme allerdings dazwischen immer wieder einmal auf gruppenbezogene Lernmedien zu sprechen. Ich möchte mit dieser Gegenüberstellung einerseits die von mir gewählte Einteilung gruppenspezifischer Praxis weiter erläutern, andererseits bereits in die Diskussion dieser Lernmedien eintreten.

So wie ich personenbezogene, gruppenbezogene und aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien sehe, ergibt sich eine Art kultureller Schichtung bzw. Stufung dieser Verfahren. Diese Stufung mache ich einerseits an der Nähe zur politisch-gesellschaftlichen Realität fest, in der wir uns befinden und im – Zusammenhang damit – andererseits am Komplexitätsgrad der jeweiligen Lernmedien.

Mir zeigt sich, gemessen an der Komplexität der politisch-gesellschaftlichen Realität, die das Alltagsleben ausmacht, dass

personenbezogenen Lernmedien relativ geringe Komplexität zukommt, insofern sie auf das unmittelbar sinnliche Erleben und Handeln von Individuen bezogen sind, dabei allerdings in zunehmendem Maße die Wahrnehmung und Thematisierung informeller sozialer Prozesse und Strukturen vernachlässigen und die Auswirkungen politisch-gesellschaftlicher Formbestimmungen ignorieren. Demgegenüber nehmen gruppenbezogene Lernmedien an Komplexität zu, insofern sie über die individualistische Sicht hinaus den Aspekt informeller sozialer Beziehungen berücksichtigen. Das höchste Maß an Komplexität weisen schließlich aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien auf, weil in ihnen die individuellen, informell sozialen und politisch-gesellschaftlichen Aspekte zum Tragen kommen. Die Zunahme an Komplexität ist nicht allein durch das Hinzukommen einer Dimension zu einer bereits vorhanden begründet, sondern vor allem dadurch, dass die hinzukommende Dimension die bereits vorhandene strukturell überlagert und sie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik grundlegend modifiziert. Dies möchte ich an einigen Beispielen illustrieren:

- Dem Gefühl der Angst, wie auch dem anderer elementarer Erlebnisweisen, wird im personenbezogenen Lernmedium eine andere Bedeutung und pädagogische Würdigung eingeräumt als im aufgaben- bzw. berufsbezogenen. Im personenbezogenen Lernmedium steht im Vordergrund, die Angst zu erkennen, sie zu akzeptieren und auszudrücken.

- Im aufgabenbezogenen Lernmedium geht es dagegen darum, die Angst in Beziehung zu der beruflichen Situation zu setzen, in der sie auftritt, auf diese Weise Erkenntnisse über die jeweilige Situation und über sein persönliches Verhalten in dieser Situation zu gewinnen und neue, situationsangemessene, angstmindernde Einstellungen und Verhaltensweisen zu entdecken und aufzubauen.
- Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Form der Kommunikation, die in den unterschiedlichen Lernmedien angestrebt wird. Das Ziel des personenbezogenen Lernmediums liegt im Herstellen scheinbar ursprünglicher, einfacher und unmittelbarer Kommunikation, was durch den tendenziellen Verzicht auf symbolische Ausdrucksformen und den Rückgriff auf nonverbale Interaktionsformen erreicht werden soll. Naturgemäß liegt der sprachliche Ausdruck auf einem niedrigen intellektuellen Niveau. Die Lebensweise, die so realisiert wird, unterscheidet sich radikal von der des Alltagslebens. Im aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmedium wird dagegen der Versuch unternommen, persönliche Aspekte und berufliche Rolle einander näher zu bringen. Die persönlichen Belange werden demgemäß nicht in kindgleichen Ausdrucksformen vermittelt, sondern in Bezug auf die berufliche Rolle auszudrücken versucht. Die Sprache ist naturgemäß elaboriert und der Aufgabenstellung angepaßt.
- Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Vorstellung von Authentizität, in der sich personenbezogene und aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien unterscheiden. Während im personenbezogenen Lernmedium die Individuen dann als authentisch gelten, wenn ihr subjektives Erleben dominiert, ohne von kulturellen Gepflogenheiten und situationalen Erfordernissen "fremdbestimmt" zu sein, stellt die Authentizität im anwendungsbezogenen Lernmedium die Integration der Individuen in den politisch-sozialen Zusammenhang in den Vordergrund, insbesondere unter dem Aspekt, dass die Individuen ihre persönlichen Belange realitätsgerecht in den politisch-sozialen Kontext einbringen und realisieren können. In diesem Zusammenhang sprach Ruth Cohn von selektiver Authentizität, Petzold von fokussierter Authentizität. Durch die Integration von Individuen und politisch-sozialem Kontext soll die Flucht in Überlebensstrategien, z.B. durch die Annahme einer professionellen Pseudoidentität, verhindert werden, die regelmäßig von hohen psychischen Kosten begleitet ist.
- Das letzte Beispiel, das ich anführen möchte, bezieht sich auf die Form des Feed Back, das bekanntlich in gruppenspezifischen Verfahren konstitutives Arbeitsmittel ist. Geht es im personenbezogenen Lernmedium um die Mitteilung eines persönlichen Eindrucks elementarer Art, den ein Gruppenmitglied über ein anderes gewonnen hat, spielt im aufgaben-

bzw. berufsbezogenen Lernmedium bereits der Anwendungsaspekt eine Rolle und überlagert das unmittelbar Persönliche. Das Feed Back erfolgt mit dem Blick auf berufliche Situationen und deren angemessener und kompetenter Bewältigung. Die letztere Form des Feed Back muss nicht minder spontan sein bzw. kann ebenso authentisch aus der Person kommen, wie das Feed Back im personenbezogenen Lernmedium.

6. Schluß

Im personenbezogenen Lernmedium werden individuelle Unmittelbarkeit und Eigentlichkeit im Erleben und Ausdruck dieses Erlebens angestrebt. Dies geschieht bildlich gesprochen durch das Abstreifen des zivilisatorischen Korsetts, d.h. durch den Verzicht auf herkömmliche kulturelle Formbestimmungen bzw. Konventionen, die im Alltag traditionell maßgeblich sind und u.a. das impulsive Ausleben von Triebwünschen verhindern. Psychoanalytisch betrachtet handelt es sich hierbei um den Abbau von Triebabwehrhaltungen zugunsten der direkten Triebabfuhr bzw. die Minderung verinnerlichter Sublimationszwänge. Im Unterschied dazu werden im aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmedium solche Kompetenzen gefördert, die auf eine adäquate Auseinandersetzung mit der äußeren Realität gerichtet sind. Die äußere Realität wird nicht ignoriert, sondern als existent vorausgesetzt und in das Arbeitsvorhaben miteinbezogen. Es werden auf diese Weise weder Regressions- noch Fluchttendenzen gefördert, sondern die Entwicklung

lebensgeschichtlich „reifer“ Leistungen, die in der Terminologie der Psychoanalyse als Ich-Leistungen bezeichnet werden. Ich-Leistungen sind der Definition zufolge der Komplex psychischer Leistungen, die eine Regulation des menschlichen Lebens garantieren, indem sie die Integration individueller Triebwünsche einerseits und verinnerlichter kultureller Normen sowie Forderungen der äußeren Realität andererseits erreichen. Zu den Ich-Leistungen zählte Freud (1938) ausdrücklich auch die Veränderung der äußeren Realität. Nach meiner Auffassung stellen personenbezogene und aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien pädagogische Lösungsversuche desselben sozialen Problems dar: dem Auseinanderfallen der individuellen Existenz durch die verschiedenen Rollenanforderungen innerhalb der komplizierten Struktur hochentwickelter industrieller Gesellschaften. Es sind allerdings Lösungsversuche in kontroverse Richtungen: Im personenbezogenen Lernmedium wird dieses Problem auf individualistisch-existenzialistische Weise zu lösen versucht, d.h. durch das Durchbrechen von Konventionen und die Abkehr von komplizierter Realität, durch die Reduktion von Komplexität und Dissonanz zugunsten der Förderung und Bestätigung individuellen Erlebens und Erlebensausdrucks und der Propagierung eines romantisch-humanistischen Antiintelektualismus. Aufgaben- bzw. berufsbezogenen Lernmedien versuchen dagegen das Problem zu lösen, indem sie sich der Desintegration offen stellen, die widersprüchlichen Rollenanforderungen und die damit verbundenen Schwierigkeiten als real akzeptieren und schließlich die

Fähigkeit der Individuen zu fördern versuchen, mit den Widersprüchen zu leben, sich mit ihnen realistisch auseinandersetzen sowie innerhalb der Widersprüche ihre politisch-sozialen Interessen zu erkennen und sie in einem durchaus radikalen Sinne „integrativ“ zu realisieren.

Die diskutierten Ansätze haben Vorteile und Nachteile. Ihre Indikation ist jeweils zu überprüfen. Ich habe wohl bisher deutlich gemacht, dass ich aufgaben- bzw. berufsbezogene Lernmedien für die sinnvollere, wenn auch schwierigere Form gruppendynamischer Praxis halte.

7. Literatur

ABRAMS, M.: Possibilities and Problems of Group Interviewing, in: Public Opinion Quarterly 13, 1949, p. 502 - 506

ARBES, B.H./HUBBEL, R.N.: Packaged Impact: A Structured Communication Skills Workshop, in: International Journal of Counselling Psychology, Vol. 20 (4), 1973, p. 332 - 337

ARGELANDER, H.: Gruppenprozesse - Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung, Reinbek: Rowohlt 1972

ARGYRIS, Chris: Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Homewood, Ill: Irwin-Dorsey 1962

ARGYRIS, Chris: Integrating the Individual and the Organization, New York: Wiley 1964

ARGYRIS, Chris: Organization and Innovation, Homewood, Ill: Irwin & Son 1965

ARGYRIS, Chris: On the Future of Laboratory Education, in: The Journal of Applied Behavioural Science, Vol. 3, 1967, No. 2, p. 153 - 183

BACK, K.W.: Beyond Words. The Story of Sensitivity Training and the Encounter Movement, New York: Russel Sage Foundation 1972

BARRON, M.E./KRULER, G.K.: Case Study of a Basic Skill Training Group, in: Journal of Social Issues, Vol. 4, 1948, No. 2, p. 10 - 30

BASS, B.M.: Anarchismus und T-Gruppe. Einige Lehren für die Entwicklung von Organisationen, in: Gruppendynamik, 1, 1970, H.2, S. 111 - 123

BENNE, K.D./SHEATS, P.: Functional Roles of Group Members, in: Journal of Social Issues, Vol.4, No. 2. p. 41 - 49

BENNE; K.D.: History of the T-Group in the Laboratory Setting, in: BRADFORD/GIBB/BENNE:1967, p. 80 - 135

BENNIS, W.G./BENNE, K.D./CHIN, R. (ed.): The Planning of Change, New York: Holt, Rinehart & Winston 1961; gekürzte deutsche Ausgabe: dies.: Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart: Klett-Cotta 1975

BENNIS, W.G./SHEPHARD, H.A.: A Theory of Group Development, in: Human Relations, 9, 1956, p. 415 - 437

BENNIS, W.G.: Changing Organizations, New York 1966

Bion, W.R.: Experiences in Groups. In Human Relations. 1, 1948, S. 314 – 320; 2, 1949, S. 13 – 22; 3, 1950, S. 395 – 402; 4, 1951, S. 221 – 228.

BLAKE, R.R./MOUTON, J.S./SLOMA, R.L.: Das Intergruppen-Laboratorium für Gewerkschaft und Unternehmensleitung: eine Strategie für die Lösung von Konflikten zwischen Gruppen, in: BENNIS/BENNE/CHIN: 1975, S. 179 - 199

BÖDIKER, M.-L./LANGE, W.H.: Gruppendynamische Trainingsformen. Techniken, Fallbeispiele, Auswirkungen im kritischen Überblick, Reinbek: Rowohlt 1975

BRADFORD, L.P.: Biography of an Institution, in: Journal of Applied Behavioural Science, Vol. 3, 1967, No.2, p. 127-143

BRADFORD, L.P./GIBB, J.R./BENNE, K.D.: T-Group Theory and Laboratory Method, New York/London/Sidney: Wiley & Sons 1967 (1. Aufl.: 1964)

BRADFORD, L.P.: Introduction, to: The Dynamics of the Discussion Group, in: Journal of Social Issues, Vol. 4, No. 2, 1948, p. 2 - 7

BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig: Westermann 1967

BROCHER, T.: Warum Gruppendynamik?, in: Gruppendynamik, 1, 1970, H. 1, S. 2 – 8

BROCHER, T.: Methodische Entwicklungsprobleme der Gruppendynamik, in: Gruppendynamik, 2, 1971, H. 2, S. 128 - 138

DR. HANS WALDEMAR SCHUCH

- BROCHER, T./DEICHMANN, Chr./FÜRSTENAU, P.: Zur Konzeption berufsbezogener gruppenspezifischer Laboratorien, in: Gruppenspezifische Dynamik, 3, 1972, H. 4, S. 400 – 406
- CAMBELL, J.P./DUNETTE, M.D.: Effectiveness of T-Group Experiences in Managerial Training and Development, in: Psychological Bulletin, Vol. 70. No. 2, 1968, p. 73 - 104
- CARTWRIGHT, D./ZANDER, A.: Group Dynamics. Research and Theory, New York/London: Harper & Row 1960²
- COCH, L./FRENCH, J.R.P.: Overcoming Resistance to Change, in: Human Relations, Vol. 1, 1947/48, No.4, p.512 - 532
- COHN, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart: Klett-Cotta 1975
- COULSON, W.R.: Encounter Groups, in: The Counselling Psychologist, 2, 2,1971
- COULSON, B./LAND, D./MEADOR, B. (ed.): The La Jolla Experiment. Eight Personal Views, La Jolla Programm 1977
- DÄUMLING, A.M.: Die Herausforderung des Sensitivitäts-Trainings, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppenspezifische Dynamik, 4, 1970, H. 1, S. 1 - 16
- DÄUMLING, A.M.: Sensitivity-Training, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppenspezifische Dynamik, 2. 1968, S.113 - 123
- DEICHMANN, Chr./FÜRSTENAU, P.: Über einige Besonderheiten psychoanalytischer sozialwissenschaftlicher Beratungs- und Fortbildungsarbeit mit Gruppen, in: Gruppenspezifische Dynamik, 7, 1976, H. 4, S. 332 - 326
- DOPPLER, K./VOIGT, B.: Entwicklungen und Tendenzen angewandter Gruppenspezifische Dynamik in Deutschland, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppenspezifische Dynamik, 12, 1977, H. 1, S. 34 - 48
- EBERT, H.: Themenzentrierte Interaktion in der Fortbildung von Erzieherinnen im Elementarbereich, in: SCHUCH, H.W.: 1978, S. 65 - 100
- EGAR, G.: Encounter: Group Processes für Interpersonal Growth, Belmont, Calif.: Brooks & Cole 1970
- ELMER, H.: Aufgabenorientierte gruppenspezifische Verfahren als Medien politisierender Erwachsenenbildung und Verfahren zur Entwicklung politischer Organisationen, unveröff. M.A.. Arbeit, Konstanz 1977
- Ezriel, H. A.: Psychoanalytic Approach to Group Treatment. in: British Journal of Medical Psychology 23, 1950, S. 50 - 74
- FOULKES, S.H.: Introduction to Group Analytic Psychotherapy, London: Heinemann 1949
- FÜRSTENAU, P.: Institutionsberatung - ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft, in: Gruppenspezifische Dynamik, 1, 1970, H. 3, S. 219 - 233
- FÜRSTENAU, P.: Über die politische Relevanz psychoanalytischer Praxis, in: Gruppenspezifische Dynamik, 8, 1977, H. 1, S. 49 - 65
- GIBB, J.R.: Sensitivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen, in: HORN, K.: 1972
- GIERE, W.: Gruppenpädagogik - Gruppenspezifische Dynamik, in: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, hrsg. von Horst Speichert im Auftrag der Zeitschrift päd. extra, Reinbek: Rowohlt 1975, S. 157 - 163
- GOFFMAN, E.: Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction, Hammondsworth: Penguin University Books 1972 (1. Aufl. 1961)
- GOTTSCHALK, L.A./PATTISON, E.M.: Psychiatric Perspectives on T-Groups and the Laboratory Movement: An Overview, in: American Journal of Psychiatry, 126, 1969, p. 823 - 839
- HARE, P.A.: Theories of Group Development and Categories for Interaction Analysis, in: Small Group Behaviour, Vol. 4, 1973, No. 3, p. 259 - 304
- HEIGL-EVERS, A.: Analytische Gruppenpsychotherapie, in: SCHRAML, W.J. (Hrsg.): Klinische Psychologie, Bern: Huber 1970, S.437 - 450
- HEINICKE, C./BALES, R.F.: Development Trends in the Structure of Small Groups, in: Sociometry, 16, 1953, p. 7 - 38
- HEINTEL, P.: Gruppenspezifische Dynamik und politische Bildung, in: Gruppenspezifische Dynamik, 7, 1976. H. 4, S. 319- 322
- HEINTEL, P.: Zum Wissenschaftsbegriff der Gruppenspezifische Dynamik, in: Das Argument, 91, 1975, S. 494 - 515
- HENDRY, C.E.: Role-Practice Brings the Community in the Classroom, in: Sociometry, 7, 1944, p. 196 - 204
- HIGGIN, G./BRIDGER, H.: The Psychodynamics of an Inter-Group Experience, in: Human Relations, 17, 1964, p. 391 - 446

DR. HANS WALDEMAR SCHUCH

- HORN, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppensdynamischer Verfahren, in: Das Argument, 50, 1970, S. 261 - 283
- HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis, Frankfurt: Suhrkamp 1972
- HORN, K.: Können gruppendynamische Verfahren Medium politisierender Bildung sein?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 23, 1973, H. 1. S. 37 - 46
- HOSTIE, R.: Training zur Sensibilisierung für menschliche Beziehungen, Salzburg: Müller 1975
- HOWARD, J.: Please Touch, New York: McGraw-Hill 1970
- HÜPPAUF, H.: Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewusstseins?, in: Gruppendynamik, 4, 1973, H. 1, S. 5 - 18
- JOHNSON, D.W./JOHNSON, R.P.: Joining Together: Group Theory and Group Skills, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1975
- JOURARD, S.M.: Personal Adjustment: Approach Through the Study of the Healthy Personality, New York: Macmillan 1963
- JOURARD, S.M.: The Transparent Self, Princeton, N.J.: Van Nostrand 1964
- JOURARD, S.M.: Disclosing Man to Himself. Princeton, N.J.: Van Nostrand 1968
- JUNG, C.: The Undiscovered Self, New York: New American Library 1957
- KUTTER, P.: Psychoanalytisch orientierte Gruppenarbeit an der Hochschule - Möglichkeiten und Grenzen. in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 11, 1977, S. 256 - 266
- LEVINE, J./BUTLER, J.: Lecture Versus Group Decision in Changing Behaviour, in: Journal of Applied Psychology, 36, 1952, p. 29 - 33
- LEVINSON, D.J.: Role, Personality and Social Structure in the Organizational Setting, in: Journal of Abnormal Social Psychology, 58, 1959, p. 17 - 180
- LEWIN, K./LIPPIT, R.: An Experimental Approach to the Study of autocracy and Democracy: A Preliminary Note, in: Sociometry, 1, 1938, No. 3/4, p. 292 - 300
- LEWIN, K.: Frontiers in Group Dynamics, in: Human Relations, 1, 1947/48, No. 1, p. 5 - 41
- LEWIN, K.: Tattforschung und Minderheitsprobleme, in: ders.: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim, Christian-Verlag 1968, S. 278 - 298 (1. Aufl. 1953)
- LEWIN, K.: Frontiers in Group Dynamics, in: Human Relations, 1, 1947/48, No. 1, p. 5 - 41
- LEWIS, H.R./STREIFELD, H.S.: Growth Games. How to Tune in Yourself, Your Family, Your Friends, New York: Harcourt/Brace/Jovanovich 1970
- LIPPIT, R.: The Psychodrama in Leadership Training, in: Sociometry, 6, 1943, No. 3, p. 286 - 292
- LIPPIT, R./WATSON, J./WESTLEY, B.: The Dynamics of Planned Change, New York 1958
- LUFT, J.: Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart: Klett 1972
- MARROW, A.J.: Aus der Vorgeschichte der National Training Laboratories, in: Gruppendynamik, 1, 1970, H.1, S.45 - 49
- MARROW, A.J.: Kurt Lewin - Leben und Werk, Stuttgart: Klett-Cotta 1977
- MEYER, C.D.: The T-Group and Academic Achievement: An Experimental Investigation into the Effect of T-Group Counselling on College Underachievers, Groningen 1969 (Diss.)
- MILES, M.B.: Human Relations Training: Processes and Outcome, in: Journal of Counselling Psychology, 7, 1960, No. 4, p. 301 - 306
- MORENO, J.L.: Das Stegreif Theater, Berlin: Kiepenheuer 1923
- MORENO, J.L.: Die dramatisierte Zeitung, in: ders.: Rede vor dem Richter, Berlin: Kiepenheuer 1925
- MORENO, J.L.: Inter-Personal Therapy and the Psychopathology of Inter-Personal Relations, in: Sociometry, 6, 1943, No. 4, p. 434 - 449
- MORENO, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1954
- MORENO, J.L.: The Concept of Here and Now, Hic et Nunc. Small Groups and their Relation to Action Research, in: Group Psychotherapy, 22, 1969, No. 3/4, p. 139 - 140
- RACKHAM, N. (ed.): Developing Interactive Skills, Northhampton: Wellens Publ. 1971
- REDL, F.: Resistance in Therapy Groups, in: Human Relations 1948, 1, 307 - 313
- REDLICH, F.C./ ASTRACHAN, B.: Group Dynamics Training, in: American Journal of psychiatry, 125, 1969, 11, p. 1501 - 1507
- SBANDI, P.: Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus

DR. HANS WALDEMAR SCHUCH

- sozialpsychologischer Sicht, München: Pfeiffer 1973
- SBANDI, P.: Zur Entwicklung gruppendynamischer Laboratorien im deutschen Sprachraum, in: Gruppentherapie und Gruppendynamik, 5, 1971, H. 1, S. 1 - 16
- SCHEIN, E.: Process Consultation: Its Role in Organization Development, London: Addison-Wesley 1969
- SLAVSON, S.R.: Analytic Group Psychotherapy with Adults, Adolescents and Children. New York: Columbia University Press 1950
- SCHMIDBAUER, W.: Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik, München 1974
- SCHOLZ, G.: Selbsterfahrungsgruppen in pädagogischen Studiengängen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, 36, 1975
- SCHUCH, H.W.: Gruppenberatung, Selbsterfahrung, Supervision, in: SCHWARZER, R. (Hrsg.): Beraterlexikon. Ein praktisches Nachschlagewerk für Erziehung und Unterricht, München: Kösel 1977 (1977 a)
- SCHUCH, H.W.: Bedürfnisse und politische Erziehung, in: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, 6, 1977, H. 4, S. 180 - 184 (1977 b)
- SCHUCH, H.W.: Vorschlag eines Forschungsvorhabens: Integrationsversuche im Regelstudium, Konstanz 1977 (Typoskript) (1977 c)
- SCHUCH, H.W. (Hrsg.): Der subjektive Faktor in der politischen Erziehung, Stuttgart: Klett 1978
- SCHUTZ, W.C.: Firo - A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour, New York: Rinehart & Co. 1958
- SCHUTZ, W.C.: Joy: Expanding Human Awareness, New York: Grove Press 1967; deutsche Ausgabe: ders.: Freude. Abschied von der Angst durch Psycho-Training, Reinbek: Rowohlt 1971
- SCHUTZ, W.C.: What makes Groups Productive?, in: Human Relations, 8, 1955, p. 429 - 465
- SCHWÄBISCH, L./SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining, Reinbek: Rowohlt 1974
- SILVER, A.W.: Interrelating Group-Dynamic, Therapeutic and Psychodynamic Concepts, in: International Journal of Group Psychotherapy, 17, 1967, p. 139 - 150
- STORROW, H.A.: What Happened at Bethel: A Personal View of Human Relations Training, Reading at the 119th Annual Meeting of the American Psychiatric Association, St. Louis, Missouri, May 1963
- SUTHERLAND, J.D.: Notes on Psychoanalytic Group Therapy: Therapy and Training, in: Psychiatry, 15, 1952, p. 111 - 117
- THELEN, H.A./DICKERMANN, W.: Stereotypes and Growth of Groups, in: Educational Leadership, 6, 1949, p. 309 - 316
- THELEN, H.A./STOCK, D.: Basic Problems in Developing the Mature and Effective Group, in: National Education Association Journal, 44, 1955, p. 105 - 106
- THEODORSON, G.A.: Elements in the Progressive Development of Small Groups, in: Social Forces, 31, 1953, p. 311 - 320
- TUCKMANN, B. W.: Developmental Sequence in Small Groups, in: Psychological Bulletin, 63, 1965, No. 6, p. 384 - 399
- VOPEL, K.W./KIRSTEIN, R.E.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm, München: Pfeiffer, 1974
- VOPEL, K.W.: Interaktionsspiele, Hamburg: ISKO-Press 1975/76
- WEINSTEIN, E.A.: The Development of Interpersonal Competence, in: D.A. GOSLIN (ed.): Handbook of Socialisation Research, Chicago: Rand McNally 1969, p. 753 - 775
- WIMMER, R.: Gruppendynamik und politische Bildung - Bedingungen einer sinnvollen Synthese, in: Gruppendynamik, 6, 1974, S. 420 - 434
- WOLF, A.: The Psychoanalysis of Groups, in: American Journal of Psychotherapy, first part: 3, 1949, p. 525 - 558, second part: 4, 1950, p. 16 - 50
- ZANDER, A./LIPPIT, R.: Reality Practice as Educational Method, in: Sociometry, 7, 1944, No. 2, p. 129-151
- ZELST, van, R.H.: An Interpersonal Relations Technique for Industry, in: Personnel, 29, 1952, No. 1, p. 68 - 77