

Selbststeuerung und Kontextsteuerung im heilpädagogischen Wirkungsbereich

**Überlegungen zu Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen für
die Umsetzung von Ansätzen aus den Konzepten der Selbst- und Kontext-
steuerung in einer heilpädagogischen Schulklasse**

Name, Vorname:

Luchsinger, Stephanie

Eingereicht bei:

Kristina Hermann

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Juni 2014 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

In dieser Bachelor-Thesis wird versucht, das Konzept der Selbststeuerung und der Kontextsteuerung auf eine heilpädagogische Schulklasse der Primarstufe zu übertragen. Die SchülerInnen dieser Klasse benötigen eine besondere Förderung im Verhaltens- und Beziehungsbereich. Es wird die Frage beantwortet, welche Ansätze aus diesen beiden Konzepten für den heilpädagogischen Wirkungsbereich geeignet sind. Ebenfalls wird betrachtet, welche Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen für deren Umsetzung notwendig sind.

Es kristallisierten sich vor allem die Fokussierung auf den Erwerb und die Förderung der entsprechenden Fähigkeiten zur Selbststeuerung als umsetzbare Ansätze aus dem Konzept heraus. Dabei sind die SchülerInnen aber auf die Unterstützung der Lehrpersonen und SozialpädagogInnen angewiesen. Jene brauchen wiederum spezifisches Fachwissen und ein Repertoire an Fähigkeiten.

Des Weiteren wird eine heilpädagogische Schulklasse von vielen Kontextbedingungen permanent beeinflusst. Die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen als GruppenleiterInnen müssen sich diesen Bedingungen bewusst sein, wenn es darum geht, das Geschehen in der Gruppe zu verstehen und/oder die Gruppe zu steuern.

Vorwort

Meine jetzige Tätigkeit in einem sonderpädagogischen Zentrum für Kinder in der Primarstufe, welche eine spezielle Förderung im Verhaltens- und Beziehungsbereich benötigen, wirkte sich wegweisend und inspirierend auf meine Bachelor-Thesis aus.

Das sonderpädagogische Zentrum ist eine kleine, übersichtliche Tagesschule. Sie bietet ca. fünfzehn Kindern – unterteilt in zwei Klassen - einen Sonderschulplatz. Acht Personen arbeiten in den Bereichen Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Beratung, Hauswirtschaft und Rektorat.

Die Arbeit im Bereich der Sozialpädagogik ist vielfältig und tangiert die anderen Bereiche. Zu den Aufgaben der Sozialpädagogik zählen u.a. die Unterstützung der Lehrperson im Klassenzimmer, die Betreuung von einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen während der Unterrichtszeit oder in der Freizeit sowie das Kochen oder das gemeinsame Mittagessen.

Die Bachelor-Thesis entstand aufgrund der immer wiederkehrenden Auseinandersetzung mit der Thematik Steuerung von Gruppen. Zusätzlich konnte ich mich für die Aufzählung der Rahmenbedingungen der inneren und äusseren Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse sowie in der Diskussion der Ergebnisse (Teil II) auch an meinen Erfahrungen in der Praxis orientieren.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Begleitperson, Kristina Hermann, Dozentin und Mitarbeiterin am Institut für Sozialplanung und Stadtentwicklung an der FHNW, für ihre engagierte und geduldige Unterstützung bei der Erarbeitung des Konzepts und während des Schreibens an der Bachelor-Thesis bedanken.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinem Partner und meiner Familie, bei meinen Verwandten und Bekannten für ihre Geduld und ihr Verständnis sowie für ihre Beratung und Hilfe bedanken.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Vorgesetzten und meinen Arbeitskollegen für ihren Support bei der Erarbeitung der Fragestellung sowie für das Gegenlesen meiner Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	1
Vorwort.....	2
1 Einleitung.....	5
1.1 Problemstellung und Eingrenzung der Thematik.....	6
1.2 Kurze Einführung in die Begriffe der Selbststeuerung und Kontextsteuerung.....	6
1.3 Fragestellung und Zielsetzung.....	7
1.4 Aufbau der Bachelor-Thesis.....	8
1.5 Einblick in die Heilpädagogik.....	8
1.6 Was ist eine Gruppe?.....	10
1.7 Warum soll eine Schulklasse zur Gruppe werden?.....	11
Erarbeitung der theoretischen Grundlagen (Teil I).....	12
2 Das Konzept der Selbststeuerung.....	13
2.1 Selbststeuerung und Reflexion.....	14
2.2 Selbststeuerung und Leitung.....	17
2.3 Das Schleifenmodell der Selbststeuerung.....	20
2.4 Selbststeuerung und das gruppeneigene Modell.....	21
2.5 Zusammenfassung.....	22
2.6 Selbststeuerung lernen.....	22
3 Konzept der Kontextsteuerung.....	23
3.1 Die Gruppengrenze als relevante Kontextbedingung.....	25
3.2 Die Zeit als relevante Kontextbedingung.....	26
3.3 Weitere relevante Kontextbedingungen.....	28
3.4 Eine Methode zur Ermittlung von Kontextbedingungen.....	29
3.5 Zusammenfassung.....	30
4 Die Unterscheidung zwischen der inneren und äusseren Umwelt einer Gruppe.....	30
4.1 Die innere Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse.....	31
4.2 Die äussere Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse.....	34

Diskussion der Ergebnisse (Teil II)	36
5 Ansätze aus dem Konzept der Selbststeuerung	38
5.1 personelle Ebene.....	38
5.2 Fachlich-inhaltliche Ebene.....	41
5.3 Organisationsbezogene Ebene.....	42
6 Ansätze aus dem Konzept der Kontextsteuerung	42
6.1 Personelle Ebene.....	43
6.2 Fachlich-inhaltliche Ebene.....	43
6.3 Organisationsbezogene Ebene.....	45
Schluss (Teil III)	45
7 Finitum	45
7.1 Schlussfolgerungen.....	46
7.2 Fazit zur Zielerreichung.....	47
7.3 Offene Fragen.....	47
7.4 Schlussplädoyer.....	47
8 Literaturverzeichnis	48
 Abbildungsverzeichnis	
<i>Abbildung 1: Das Schleifenmodell der Selbststeuerung (Schattenhofer 1992: 64)</i>	20
<i>Abbildung 2: Die Gruppe und ihre Umwelt (in Anlehnung an Edding 2009: 472)</i>	24
<i>Abbildung 3: Innere und äussere Umwelt (König/Schattenhofer 2006: 25)</i>	31

1 Einleitung

Die Gruppe ist eine Grundform unseres sozialen Lebens. Wir wachsen in einer Gruppe auf, spielen, lernen und arbeiten in verschiedenen Gruppen (vgl. König/Schattenhofer 2006: 9). Durch die steigende Komplexität infolge der Globalisierung und der Vernetzung untereinander verlangt auch die Berufswelt immer mehr funktionsfähige Teams, um bestimmte Aufgabenstellungen und Entscheidungslagen bewältigen zu können. Wird in Teams bzw. Gruppen gearbeitet, kommt automatisch auch das Innenleben, die Dynamik der Gruppe, zum Tragen. Jedes Gruppenmitglied ist mit dieser sozialen Seite des Gruppengeschehens verknüpft. Die Qualität dieses Geschehens entscheidet letztendlich, wie an der Aufgabe selbst gearbeitet oder in welchem Ausmass sie zum Spielfeld ungelöster Beziehungsthemen wird (vgl. Wimmer 2008: 36f/45 und 1989: 25f).

Der Begriff Gruppendynamik bezeichnet eben dieses Geschehen in Gruppen. Gleichzeitig bezeichnet er aber auch die wissenschaftliche Erforschung solcher Prozesse. Gruppendynamik ist demnach eine eigene Disziplin innerhalb der Sozialwissenschaften (vgl. König/Schattenhofer 2006: 12).

Seit den 1980er Jahren, als gruppendynamische Konzepte durch die Systemtheorie ergänzt wurden, wird die Gruppe als ein autonomes Sozialsystem verstanden (vgl. ebd.: 19). Eine zentrale Idee der Systemtheorie ist dabei, dass ein System nach eigenen Prozessen funktioniert und dadurch eigene Strukturen aufbaut (vgl. Schattenhofer 2009: 439). Es erhält somit ein Eigenleben. Wie Interventionen von aussen wirken und wie die Gruppe darauf reagiert, ist daher nicht vorhersehbar. Dieses Verständnis macht deutlich, dass die Gruppe nicht direkt von aussen steuerbar ist, sondern die Steuerung von Gruppen vielmehr als Selbststeuerung zu konzipieren ist (vgl. König/ Schattenhofer 2006: 19).

Die Fähigkeit der Gruppe zur Selbststeuerung wird in vielen Arbeitsfeldern vermehrt verlangt (vgl. Schattenhofer 2009: 453). Entsprechend sind die zukünftigen Arbeitskräfte – also unsere Kinder - darauf vorzubereiten. Die Bildungsinstitution Schule hat sich als Teil unseres Erziehungs- und Bildungssystems dieser Aufgabe angenommen. Sie vermittelt ihren Klienten die wichtigsten Fähigkeiten und Kenntnisse für das kompetente Handeln in der Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 2006: 213).

Da die Schule ihre Klienten in Gruppen organisiert, um ihre Aufgabe effizienter erfüllen zu können (vgl. Ulich 2001: 36, Ulich 1973: 63), bietet sie bereits einige Voraussetzungen für den Erwerb der entsprechenden Fähigkeiten. Durch die engen Strukturen (vgl. Ulich 2001: 37), welche in der Schule herrschen, liegt aber für die Verfasserin dieser Bachelor-Thesis die Behauptung nahe, dass wenig Raum für die Entfaltung der Selbststeuerungspotenziale der

Gruppe zur Verfügung steht. Dadurch wird dieser Prozess für die SchülerInnen selten bis gar nicht erfahrbar und kann auch nicht für das Soziale Lernen genutzt werden. Umso schwieriger wird die Heranführung der SchülerInnen an diese Fähigkeiten, wenn die PädagogInnen wie auch die SozialpädagogInnen mit Menschen arbeiten, die in ihrer Entwicklung auf irgendeine Art gehemmt sind.

1.1 Problemstellung und Eingrenzung der Thematik

Die Gruppendynamik ist als wissenschaftliches Forschungsgebiet sehr umfangreich. Sie hat sich mit den verschiedensten Themengebieten auseinandergesetzt. So kann viel Literatur gefunden werden, welche sich mit Gruppen in unterschiedlichen Kontexten (Freizeit, Erziehung, Arbeit, etc.) befasst und/oder Anregungen bietet, wie am besten mit Gruppen gearbeitet werden kann. Aufgrund dieser Fülle an Informationen wird die Thematik für diese Bachelor-Thesis eingegrenzt und folgendes Anliegen fokussiert betrachtet:

Der Fokus dieser Bachelor-Thesis liegt auf der Frage nach der Steuerung von Gruppen. Es wird von einer Schulklasse mit Kindern in der Primarstufe ausgegangen, welche besonderen Bildungsbedarf im Verhaltens- und Beziehungsbereich (verhaltensauffällig, AD(H)S, Störungen aus dem autistischen Spektrum, Lernbeeinträchtigung) haben. Sie müssen darum eine heilpädagogische Schule besuchen. In diesem Kontext sollen vor allem die Möglichkeiten der Selbststeuerung der Gruppe, aber auch die Kontextsteuerung als Anstoss zur Selbststeuerung genauer betrachtet werden.

Weitere wichtige Themen, welche davon tangiert werden, sind: die Systemtheorie als Hintergrundfolie; die Beschreibung von Krankheitsbildern; andere gruppendynamische Inhalte wie Modelle der Gruppenentwicklung, Normen und Rollen in Gruppen, verschiedene Formen der Macht in Gruppen, etc. Interkulturelle Aspekte und Problematiken zwischen den Gruppenmitgliedern gehören ebenso dazu wie allfällige in der Religion bestehende Unterschiede. Auch die Gender-Thematik; Diversity; entwicklungspsychologische Theorien sowie soziale Problemstellungen der Herkunftsfamilien, können nur angeschnitten oder angedeutet, nicht aber weiter vertieft werden, da ansonsten der Rahmen dieser Bachelor-Thesis gesprengt würde.

1.2 Kurze Einführung in die Begriffe der Selbststeuerung und Kontextsteuerung

Um die Fragestellung verständlicher werden zu lassen, werden hier die Begriffe Selbststeuerung und Kontextsteuerung kurz erläutert. Da die Selbststeuerung aus der Selbstorganisation hervorgeht, wird Letzteres zu definieren versucht, um den Begriff Selbststeuerung zu erklären.

Selbstorganisation ist nach Schattenhofer (1992: 24/52) einerseits als ein Prozess zu verstehen, in welchem die Gruppe ein autonomes Verhalten gegenüber der Umwelt entwickelt. Die

Gruppe erarbeitet sich eigene Prozesse und erzeugt dadurch eigene Strukturen. Der Prozess ist unter bestimmten Ausgangsbedingungen in jedem System vorzufinden. Andererseits wird Selbstorganisation auch als reflektierter Prozess verstanden, über den die Gruppe verfügen und sich so in die gewünschte Richtung entwickeln kann. Letzteres wird mit dem Begriff Selbststeuerung besser erfasst. Selbststeuerung kann somit als gruppeneigene Umgangsweise mit sich verändernden Kontextbedingungen verstanden werden (vgl. Schattenhofer 2009: 437).

Unter Kontextsteuerung wird die Beeinflussung eines sozialen Systems durch gezielte Veränderung der Rahmen- und Existenzbedingungen verstanden (vgl. Edding 2009: 472f). Sie ist neben der Leitung von Gruppen und der Diagnose eine weitere Form der Fremdsteuerung (vgl. Edding/Schattenhofer 2009: 12). Die Einwirkung auf das System erfolgt „über die Schaffung von Bedingungen, die es für das zu beeinflussende System attraktiv oder unausweichlich erscheinen lassen, eine selbstgenerierte Veränderung vorzunehmen. Solche Bedingungen können (...) in Aussicht gestellte Anreize oder Sanktionen, Handlungsbarrieren, etc. sein“ (Blessin/Wick 2014: 220). So zielen alle bewusst getroffenen Massnahmen zur Beeinflussung eines Systems darauf ab, dessen Selbststeuerungskräfte anzuregen (vgl. Edding 2009: 473).

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Die Fragestellung für die Bachelor-Thesis lautet wie folgt:

Welche Ansätze aus den Konzepten der Selbststeuerung und Kontextsteuerung von Gruppen eignen sich im heilpädagogischen Wirkungsbereich? Welche Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen sind für deren Umsetzung notwendig?

Diese Bachelor-Thesis ist eine theoretische Arbeit und kann später als eine Grundlagenarbeit für ein Konzept in der entsprechenden Institution genutzt werden. Die Fragestellung wird durch die Auseinandersetzung mit geeigneter Fachliteratur und wissenschaftlichen Studien beantwortet und diskutiert.

Ziel dieser Bachelor-Thesis ist, basierend auf den Ansätzen aus den Konzepten der Selbststeuerung und Kontextsteuerung die Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen herauszuarbeiten, welche in einer heilpädagogischen Institution vorhanden sein sollten, um eine Gruppe „steuern“ zu können. Es soll dabei vor allem betrachtet werden, wie viel Raum zur Selbstorganisation und Selbststeuerung der Klasse mit Berücksichtigung der Entwicklungshemmungen durch die Organisation ermöglicht werden kann, um den Prozess für die SchülerInnen erfahrbar zu machen und somit auch soziales Lernen zu ermöglichen. Ferner soll durch die Bachelor-Thesis klar werden, warum es sinnvoll ist, sich als Organisation mit der Selbststeuerung und Kontextsteuerung auseinanderzusetzen.

1.4 Aufbau der Bachelor-Thesis

Der Aufbau der Bachelor-Thesis erfolgt aus der Logik der Beantwortung der Fragestellung und umfasst drei grössere Teile:

Im ersten Teil der Bachelor-Thesis werden die theoretischen Grundlagen erörtert, indem je auf die Konzepte zur Selbststeuerung und Kontextsteuerung eingegangen wird. Ebenfalls werden die Rahmen- und Existenzbedingungen sowie die Merkmale einer heilpädagogischen Schulklasse dargestellt.

In einem zweiten Teil werden die Rahmen- und Existenzbedingungen sowie die Merkmale mit den Konzepten verknüpft. Es wird eruiert, welche Ansätze für den heilpädagogischen Wirkungsbereich geeignet sind und was es braucht, damit diese umgesetzt werden können. Die dazu erforderlichen Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen werden auf der personellen, fachlich-inhaltlichen und organisationsbezogenen Ebene diskutiert.

Im dritten Teil folgt die abschliessende Beantwortung der Fragestellung. Die Bachelor-Thesis schliesst mit einem Fazit zur Zielsetzung, der Formulierung von offengebliebenen Fragen und einem Schlussplädoyer ab.

Um den Kontext der Ausgangslage besser zu verstehen, wird nachfolgend der heilpädagogische Wirkungsbereich beschrieben. Ebenso wird ein einheitliches Ausgangsverständnis des Begriffes Gruppe hergestellt. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, warum es von Vorteil ist, dass eine Schulklasse zur Gruppe wird.

1.5 Einblick in die Heilpädagogik

Paul Moor (1965: 13) definiert Heilpädagogik als „die Lehre von der Erziehung derjenigen Kinder, deren Entwicklung durch individuelle oder soziale Faktoren dauernd gehemmt ist“.

Pädagogik selbst ist die Lehre der Erziehung, in der auch der Unterricht mitgedacht ist (vgl. ebd.). Hannes Dohrenbusch (vgl. 1999a: 265) versteht unter Erziehung, dass der/die Erziehende seinen/ihren Zögling in einen Stand zu versetzen vermag, das eigene Lebensziel in der bestehenden Gesellschaft zu finden und zu erreichen. Dazu gehört auch die Bildung des Zöglings, durch die Weltoffenheit, Solidarität zu anderen Menschen, Kritikfähigkeit und somit auch Urteilsfähigkeit entwickelt und gefördert werden sollen (vgl. ebd.: 267).

Auf den Wirkungsbereich bezogen ist Heilpädagogik die Lehre der Erziehung von schwererziehbaren, von geistesschwachen (von lernbeeinträchtigten oder geistig behinderten), von mindersinnigen (von blinden, tauben oder stummen), und von sprachgebrechlichen (von jenen, welche stottern oder stammeln) Kindern (vgl. Moor 1965: 14). Die Heilpädagogik hat also mit Kindern zu tun, welche aus dem Rahmen fallen: mit Kindern, welche nicht die (sozialen und/oder biologischen) Voraussetzungen mitbringen, um die von der Gesellschaft festgelegten Ziele zu erreichen, und für die die gewohnten Erziehungsmethoden nicht mehr aus-

reichen (vgl. ebd.: 44f). Die Heilpädagogik hat mit Kindern zu tun, die gleichzeitig auf ärztliche, fürsorgliche, richterliche und seelsorgerische Hilfe und damit auch auf die Zusammenarbeit der jeweiligen Fachkräfte angewiesen sind (vgl. ebd.: 276).

Dabei darf aber nicht an dem festgehalten werden, was der Begriff Heilpädagogik zu versprechen scheint. In der heilpädagogischen Arbeit geht es heute nur am Rande darum, durch Erziehung etwas zu heilen. Die Hilfe der Heilpädagogik besteht darin, eine angemessene Erziehung unter erschwerenden Bedingungen anzubieten (vgl. ebd.: 43f), eine Erziehung trotz der Einschränkungen durch etwas Unheilbaren (vgl. ebd.: 276).

Dies bezieht sich nicht nur auf das entwicklungsgehemmte Kind, sondern auch auf das Umfeld des Kindes. Ein Grundsatz von Moor (ebd.: 43) besagt, dass nicht nur das entwicklungsgehemmte Kind als solches zu erziehen ist, sondern immer auch seine Umgebung. Sie leidet ebenfalls an dem Leiden des Kindes und verschlimmert es oftmals dadurch, weil sie mit dem Leiden nicht umgehen kann.

Der/die HeilpädagogIn sieht auch im entwicklungsgehemmten Kind einen Menschen mit derselben Würde wie alle anderen. Er/sie hat das Kind zur grösstmöglichen Selbständigkeit im Rahmen seiner Entwicklungshemmungen zu erziehen und sich gleichzeitig politisch wie auch gesellschaftlich für deren Akzeptanz und Integration einzusetzen (vgl. ebd.: 52 und Haerberlin 1985: 10).

Die angedeuteten Aufgaben, die Anforderungen an die Fachkraft und das Menschenbild finden sich auch in der Sozialpädagogik wieder, mit dem Ziel, den Klienten einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen (vgl. Thiersch 2004: 14f). So sind denn auch die Arbeitsfelder der Ausübenden (fast) dieselben, allerdings mit einem anderen fachspezifischen Hintergrundwissen und Schwerpunkt. Dies zeigt auf, dass eine klare Abgrenzung zwischen den beiden Professionen schwierig sein kann, nach Haerberlin (1985: 14) sogar fragwürdig ist. Eine verstärkte Zusammenarbeit von HeilpädagogInnen und SozialpädagogInnen in einer wie in Kapitel 1.1 beschriebenen Schulklasse empfiehlt sich u.a. auch dadurch, weil immer mehr Erziehungsleistungen, welche nicht mehr im Familiensystem erbracht werden können, auf die Schule verlagert werden (vgl. Strobel-Eisele 1996: 448). Gabi Strobel-Eisele (1996: 459) plädiert daher für eine Trennung zwischen Wissensvermittlung und Erziehung bzw. zwischen Lehrperson und ErzieherIn. Dadurch sollen die aufkommenden Probleme (vermehrte Übergabe von erzieherischen Aufgaben an die Schule, das schlechte Gewissen der Lehrperson bei der Bewertung und Selektion der SchülerInnen) besser gemeistert werden können.

Heilpädagogik ist also die Erziehung und Bildung des entwicklungsgehemmten Kindes mit den für das Kind angemessenen Methoden (vgl. Dohrenbusch 1999b: 295). Sie setzt deshalb – im Gegensatz zur normalen Pädagogik – ein spezialisiertes Wissen über pädagogische, psychische sowie soziale Gegebenheiten und Problemstellungen voraus (vgl. Moor

1965: 56/277).

Das Wissen darum, was in der heutigen Gesellschaft an Fähigkeiten erwartet wird, gibt der Erziehung eine entsprechende Richtung vor. Die Fähigkeiten des Einzelnen spielen für ein Gelingen der Selbststeuerung in Gruppen eine nicht zu vernachlässigende Rolle und weisen auf weitere mögliche Ansatzpunkte in der Erziehung hin.

1.6 Was ist eine Gruppe?

Ausgegangen wird von dem aus der Kleingruppenforschung entstandenen eher engen Begriff von Gruppe. Er wird unter formalen Gesichtspunkten definiert und weist folgende Merkmale auf (vgl. König/Schattenhofer 2006: 15):

Eine Gruppe besteht aus

- ◆ *drei bis ca. 20 Mitgliedern* (ab 20 Mitgliedern wird von einer Grossgruppe gesprochen),
- ◆ *hat eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel,*
- ◆ *sowie die Möglichkeit einer direkten Kommunikation,*
- ◆ *und eine gewisse zeitliche Existenz* von ein paar Stunden bis zu vielen Jahren.

Des Weiteren entwickeln Gruppen mit der Zeit

- ◆ *ein Wir-Gefühl* der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhalts,
- ◆ *ein System gemeinsamer Normen und Werte* als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse,
- ◆ *und ein Geflecht von aufeinander bezogenen sozialen Rollen, welche auf die Lösung der gemeinsamen Aufgabe oder auf die Erreichung des gemeinsamen Ziels ausgerichtet sind.*

Diese Definition wurde gewählt, weil sie die in der übrigen Literatur verwendeten Begriffserklärungen von Gruppe – wie sie in Handbüchern für GruppenleiterInnen, etc. vorkommen - nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-These auf eine einfache und klare Weise zusammenfasst.

Es liessen sich weitere verwandte Begriffe wie Team, Menge, Masse, Netzwerk oder Gesellschaft aufführen, um den Begriff der Gruppe weiter zu schärfen (vgl. König/Schattenhofer 2006: 16ff). Auf diese wird hier jedoch nicht weiter eingegangen, da es den Rahmen dieser Bachelor-These sprengen würde.

In verschiedenen Bereichen schliessen sich Menschen zu Gruppen zusammen, um gemeinsam etwas zu unternehmen. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen wie z.B. einer Schulklasse ist nicht immer von Freiwilligkeit gekennzeichnet (vgl. König/Schattenhofer 2006: 23). Dennoch sollten die Mitglieder als Gruppe zusammenarbeiten und funktionieren. Es kommt daher die Frage auf, was eine Gruppe arbeitsfähig macht.

Verschiedene ForscherInnen haben sich über die Rahmenbedingungen Gedanken gemacht, welche erfüllt werden müssen, damit ein Haufen von Individuen zu einer arbeitsfähigen Gruppe wird. GruppendynamikerInnen gehen dabei davon aus, dass die Gruppe während dem Entwicklungsprozess drei Dimensionen und damit drei notwendige Fragen immer wieder neu bearbeiten und definieren muss: Zugehörigkeit (Wer gehört dazu, wer nicht?), Macht und Einfluss (Wem wird Macht und Einfluss zuerkannt, wem nicht?), sowie Intimität (Wie wird mit Vertraulichkeit und Intimität umgegangen?) (vgl. Clausen 2009: 394f, König/Schattenhofer 2006: 34). Durch deren Bearbeitung und Beantwortung entwickelt die Gruppe eine tragfähige innere Ordnung und kann so ihre orientierende Funktion für ihre Mitglieder entfalten (vgl. König/Schattenhofer 2006: 34).

Weitere Faktoren, die für die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe von Bedeutung sind, sind u.a. Vertrauen in die gemeinsamen Fähigkeiten, Verbundenheit und Zusammenhalt, offene Kommunikation und gemeinsame Lernerfahrungen (vgl. Clausen 2009: 394).

Die beschriebenen Faktoren spielen auch für bestimmte Unterrichtsmethoden in der Schulklasse eine wichtige Rolle, was im nachfolgenden Kapitel thematisiert wird. Inwiefern die Schulklasse als Zwangsgruppe bezeichnet werden kann, wird im Kapitel 4.2 näher betrachtet.

1.7 Warum soll eine Schulklasse zur Gruppe werden?

Nach Stanford (2002: 13) sind Schulklassen, welche sich zu erfolgreichen Gruppen formiert haben, produktive Arbeitsgemeinschaften. Die Gruppenentwicklung bewirkt, dass die SchülerInnen ungezwungen miteinander umgehen können, sich gegenseitig akzeptieren, auf die Beiträge der anderen eingehen sowie offen und direkt miteinander kommunizieren. Fühlen sich die SchülerInnen wohl miteinander, fördert dies die Aneignung von Fachwissen. Der Lernerfolg erhöht sich durch die aktivere Beteiligung der SchülerInnen im Unterricht sowie durch verstärkte Schüler-Schüler-Interaktionen (vgl. ebd.: 21f).

Zusätzlich verbessert sich durch die Gruppenentwicklung auch die Klassenführung. Stanford zeigte durch ein Forschungsprojekt auf, dass in denjenigen Klassen, in denen gruppendynamische Übungen durchgeführt wurden, die Schüler eine engere Beziehung zueinander und weniger Spannungen untereinander entwickelt hatten. Sie wurden dadurch fähiger, Diskussionen zu führen und als Team - ohne Anleitung durch die Lehrperson - auf ein Ziel hinzuarbeiten. Störungen im Klassenzimmer nahmen merklich ab (vgl. ebd.: 23f).

Gruppenentwicklung vermittelt somit grundlegende soziale Fähigkeiten und Einstellungen, die die SchülerInnen auch noch lange nach der obligatorischen Schulzeit gebrauchen und einsetzen können (vgl. ebd.: 26).

Krappmann und Oswald (1995: 147) konnten in ihren Forschungsarbeiten zu Interaktionspro-

zessen unter Kindern in Schulklassen, welche keine gruppenspezifischen Übungen absolvierten, u.a. nachweisen, dass nur in wenigen Fällen die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen ohne grössere Spannungen und überwiegend aufgabenorientiert verlief. Trotzdem war die Zusammenarbeit mehrmals nicht mit annähernd gleichen Beiträgen der Beteiligten möglich. In den Fällen von gelingender angeordneter Partner- oder Gruppenarbeiten wurde unter der Bedingung von gegenseitiger Wertschätzung gearbeitet. Durch das gute Verhältnis der Kinder untereinander schienen Vorwürfe wegen der manchmal vorkommenden ungleichen Beiträge verhindert zu werden.

Das Versagen zur Kooperation weist nach Krappmann und Oswald (ebd.) auf soziale Unfähigkeiten hin.

Wissenschaftler um Gary W. Ladd (2014: 27) beobachteten in ihren Forschungen bei den SchülerInnen ähnliche Defizite im sozialen Verhalten. Sie gehen davon aus, dass die SchülerInnen einen grösseren Nutzen aus Partner- oder Gruppenarbeiten ziehen können, wenn sie die entsprechenden sozialen Fähigkeiten für die Zusammenarbeit bereits haben.

Der Beitrag von Ladd et. al. (2014) bekräftigt die Forschungsergebnisse von Krappmann und Oswald (1995) und zeigt gleichzeitig auf, dass es sinnvoll ist, gruppenspezifische Übungen mit den SchülerInnen durchzuführen und damit die sozialen Fähigkeiten zu fördern.

Erarbeitung der theoretischen Grundlagen (Teil I)

Im nachfolgenden Kapitel wird das Konzept der Selbststeuerung dargelegt. Die Ausführungen zur Reflexion, zur Leitung, zum Schleifenmodell der Selbststeuerung und zum gruppeneigenen Modell bilden die Grundlage des Konzepts. Sie deuten zugleich die notwendigen Rahmenbedingungen sowie die personellen Voraussetzungen für das Praktizieren von Selbststeuerung an. Die Darlegung schliesst mit einer Zusammenfassung und mit den Überlegungen von Schattenhofer (1992) bezüglich des Lernens von Selbststeuerung ab.

Anschliessend wird das Konzept der Kontextsteuerung erläutert. Darin spielen die Kontextbedingungen Gruppengrenze und Zeit als theoretischer Hintergrund eine wichtige Rolle. Weitere relevante Kontextbedingungen und Methoden zu deren Ermittlung werden ebenfalls aufgezeigt. Das Konzept entstand im Versuch, aus der Forschung hervorgegangene Teilkonzepte zu dieser Thematik in einem grösseren, orientierenden Rahmen zusammenzufassen.

Darauf folgt eine Darstellung der Rahmen- und Existenzbedingungen, welche eine heilpädagogische Schulklasse beeinflussen und prägen. Die Aufzählung kann nicht als vollständig angesehen werden. Für die Beantwortung der Fragestellung ist sie jedoch zweckmässig. Es sind Bedingungen, welche sich durch Literaturrecherchen und durch den erlebten Arbeitsalltag der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis aufdrängen. Oder in Anlehnung an Jürgen Fabian

(1997: 207): Die Umweltaspekte, die für die Gruppe von Bedeutung sind, werden anhand der Vorkenntnisse der Rahmenbedingungen, die die Gruppe umgeben, hypothetisch zusammengetragen. Als Grundlage zur Kategorisierung dieser Umweltaspekte dient die Differenzierung zwischen der inneren und der äusseren Umwelt von Gruppen (vgl. König/Schattenhofer 2006: 23).

2 Das Konzept der Selbststeuerung

Zu Beginn möchte die Verfasserin dieser Bachelor-Thesis darauf aufmerksam machen, dass Selbststeuerung ein theoretisch anspruchsvolles Konzept ist, welches das soziale System Gruppe als autonom und grundsätzlich unberechenbar konstruiert. Schattenhofer's (2009: 464f) Anspruch an sein Modell ist, dass es nicht die absolute Wahrheit über den Gegenstand vermittelt. Es bietet vielmehr eine Arbeitshilfe, um festzustellen, wo sich die Gruppe im Hinblick auf die Selbststeuerung befindet und wohin sie sich entwickeln könnte.

Das Konzept der Selbststeuerung ist gleichsam eine Brille, mit der spezifische Beobachtungen gemacht und dahingehend bewertet werden, ob sie zu den Abläufen oder Vorgehensweisen der Selbststeuerung passen, während anderes im Hintergrund bleibt. Können passende Beobachtungen gemacht werden, sollte nach Schattenhofer (2009: 437/467) diese Perspektive weiterverfolgt und ausgebaut werden. Dabei müssen sich die Beobachter, Selbststeuerer, etc. bewusst sein, dass auch sie Teil des Systems sind und somit selbst nur über eine begrenzte Sicht verfügen.

Damit selbstorganisiertes Verhalten möglich ist und Selbststeuerung gelingen kann, brauchen Gruppen den entsprechenden Freiraum, d.h. die notwendigen Entscheidungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse, um die ihnen anvertrauten Aufgaben erfüllen zu können. Dieser Freiraum muss von der Umwelt bzw. der hierarchisch übergeordneten Instanz ermöglicht werden. Ob er genutzt und wie er gestaltet wird, hängt dann aber von den inneren Bedingungen des Systems ab (vgl. Schattenhofer 1992: 22 und 2009: 452ff).

Ebenfalls muss die Gruppe die benötigten Ressourcen für die Aufgabenerfüllung zur Verfügung gestellt bekommen (vgl. Schattenhofer 2009: 454).

Richard Hackmann (1987, zit. nach Schattenhofer 2009: 452) unterscheidet vier unterschiedliche Niveaus der Selbststeuerung:

Von Führungskräften geführte Einheiten: Die Mitglieder tragen nur für die jeweils aktuelle Aufgabe die Verantwortung.

Sich selbst führende Einheiten: Neben dem Ausführen der Aufgabe sind die Mitglieder auch für deren Planung und für die Kontrolle der Durchführung verantwortlich (entspricht den teilautonomen Arbeitsgruppen).

Sich selbst gestaltende Einheiten: Das Ziel ist vorgegeben. Die Gruppe darf selbst über die notwendigen Mittel und Abläufe bestimmen, um das Ziel zu erreichen (entspricht den Projektgruppen des oberen Managements).

Sich selbst bestimmende Einheiten: Diese Gruppen bestimmen ihre Aufgaben und Ziele sowie den Rahmen, in dem diese erreicht werden sollen, selbst (entspricht den selbstorganisierten Gruppen im Sinne von Schattenhofer (1992: 71f)).

2.1 Selbststeuerung und Reflexion

Die Fähigkeit zur Reflexion gilt als Basis für die Selbststeuerung. Dazu muss sich das System selbst beobachten, thematisieren und beschreiben. Es muss sich seinen Bezügen und Abhängigkeiten zu den relevanten Umwelten bewusst sein und diese ebenfalls zum Thema der Reflexion machen (vgl. Schattenhofer 1992: 52).

(Selbst-) Reflexion bezieht sich auf das, was ist – was das System ausmacht, das Selbst – und setzt es in Relation mit dem, was sein könnte bzw. was sein sollte – dem Idealzustand. Beim System Gruppe kann das Selbstbild der Gruppe als Bezugspunkt verstanden werden. Das Selbstbild ist eine von den Gruppenmitgliedern gemeinsam entwickelte Konstruktion. Diese setzt sich aus Beobachtungen, Gefühlen, Ansichten, Gedanken, Erwartungen und Verhaltensweisen zusammen, die für wichtig gehalten werden. Gleichzeitig wird damit auch definiert, was nicht zur Gruppe gehört oder tabuisiert wird. Die geteilten Vorstellungen des Idealzustandes sind ebenfalls Teil des Selbstbildes. Die Selbstreflexion kann sich demnach nur auf die kommunizierten Anteile der Selbstbeschreibung beziehen (vgl. Schattenhofer 2009: 442).

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion begründet zugleich die Lernfähigkeit des Systems. Ersteres bietet die Möglichkeit, aus gemachten Erfahrungen klug zu werden und sich selbst in Auseinandersetzung damit zu verändern und an die neuen Strukturen anzupassen (vgl. Schattenhofer 1992: 52). Joachim Stempfle (2005: 74) – auf den sich Schattenhofer (2009) in seinem Beitrag mehrmals bezieht - beschreibt denn auch die Selbstreflexion als einen Prozess in zwei Schritten: Erster Schritt ist die kritische Selbstbetrachtung, welche in einem zweiten Schritt durch gezielte Anstrengungen zur Selbstmodifikation führt.

Damit dies aber gelingt, dürfen Gruppen nicht nur ihr Selbstbild bestätigen, sondern sie müssen darüber hinaus dieses auch in Frage stellen und neue Sichtweisen zulassen können. Die ausgeschlossenen oder tabuisierten Anteile müssen besprechbar werden. Da dies nicht automatisch geschieht, braucht die Gruppe Anlässe, welche die Alltagsprozesse unterbrechen und den Mitgliedern ermöglichen, sich vom Alltagsgeschehen zu distanzieren, die Gruppe als Ganzes von aussen zu sehen und sich über sie auszutauschen (vgl. Schattenhofer 2009: 442f und 1992: 53).

Bei diesen Anlässen wird einerseits die Sachaufgabe reflektiert, was der ersten Ebene der Reflexion entspricht. Handgreifliche Sachfragen, die nichts mit den ausführenden Personen und der Organisation der Gruppe zu tun haben, können jederzeit besprochen werden. Bezogen auf die Aufgabe wird auch am ehesten ein regelmässiger Zyklus von Planen – Handeln – Reflektieren durchgearbeitet (siehe Kapitel 2.3). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Gruppen lernen, die sachlichen Ziele immer besser zu erreichen (vgl. Schattenhofer 2009: 457 und 1992: 161).

Andererseits braucht die Gruppe entsprechende Anlässe, um den Gruppenprozess zu diskutieren und zu reflektieren. Dies entspricht der zweiten Ebene der Reflexion. Es handelt sich um Themen, die in der Gruppe normalerweise aus der Kommunikation ausgeschlossen sind, weil sie sozialen Sprengstoff enthalten. Die Mitglieder müssen sowohl über die Qualität ihrer Arbeitsbeziehungen, über erfüllte und enttäuschte Erwartungen, über die Einhaltung von Absprachen, über die gerechte Verteilung von Aufgaben, über die entstandenen Rollen und Normen als auch deren Zweckmässigkeit, über die Bezüge zur Umwelt, etc. sprechen können und sich gegenseitig kritisieren dürfen. Nur so kann die Zusammenarbeit reflexiv gesteuert werden. Die Aufzählung lässt ebenfalls deutlich werden, dass diese Ebene unterschiedlich tief gestaltet werden kann. Abhängig ist dies vom jeweiligen Reflexionsanlass, von der jeweiligen Notwendigkeit, zu reflektieren, und von der entwickelten Reflexionskultur der einzelnen Gruppen (vgl. Schattenhofer 2009: 445f). In seiner Untersuchung stellte Schattenhofer (1992: 162f) fest, dass sich meist kein Anlass für eine Reflexion auf der zweiten Ebene ergibt, der einen nicht konflikthaltigen Einstieg ermöglicht.

Tatsächlich ist die Reflexion des Gruppenprozesses kein einfacher Vorgang. Er setzt erstens die Fähigkeit der Beteiligten voraus, zwischen einer engagierten und einer distanzierten Position der Gruppe und ihren Aufgaben gegenüber hin und her wechseln zu können. Die Beteiligten müssen sich einerseits als engagierten Teil der Gruppe erleben können und mit ihren Interessen und Beiträgen in der Gruppe Anklang finden. Andererseits müssen die Beteiligten die eigenen Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich der Gruppe sowie die Erfordernisse der Gruppe als Ganzes mit ihren Zielen wahrnehmen können (vgl. ebd.: 56f, Schattenhofer 2009: 465). Dieses Wechselspiel ist die Grundlage für die Selbststeuerung. Denn ohne Distanzierung keine Steuerung und ohne Engagement keine handelnde und lebendige Gruppe (vgl. Schattenhofer 1992: 56f.). Es bedingt zweitens, dass einzelne Beteiligte bereit sind, auch kritische Sichtweisen mitzuteilen. Es braucht also die individuelle Fähigkeit, zu reflektieren und sich auszudrücken. Aber auch die Gruppe muss diesen Wechsel von Aktion zu Reflexion ermöglichen und organisieren. Die Überlegungen der Einzelnen zur Gruppe brauchen im Gespräch ihren Platz. Werden sie von der Gruppe nicht eingeholt, werden sie nicht zur Verfügung gestellt. Sie können somit auch nicht im Sinne der Selbststeuerung aktiv wer-

den (vgl. Schattenhofer 2009: 446).

Einfacher scheint die Reflexion auf zweiter Ebene in informellen Gesprächen während den Kaffeepausen oder nach den jeweiligen Gruppentreffen zu gelingen. Hier wird sehr wohl über die sozialen Geschehnisse am Arbeitsplatz gesprochen, aber mit Gleichgesinnten, nicht mit den Betroffenen (vgl. Schattenhofer 1992: 163 und 2009: 445). Entsprechend konflikthafte Themen müssen sich in der Gruppe erst mit viel Energie an die thematische Oberfläche drängen, um überhaupt beachtet zu werden. Ein relativ zufälliger Anlass löst dann eine Explosion aus und bewirkt, dass alles Angestaute losbricht. Schattenhofer (1992: 108/163) nennt dieses Phänomen das Dampfkesselprinzip. Von den anderen Mitgliedern wird der ausgebrochene Konflikt oft als Machtkampf zwischen den Kontrahenten wahrgenommen. Schattenhofer (2009: 458) nimmt daher an, dass regelmässige Reflexionsschleifen auf der zweiten Ebene solche Explosionen rechtzeitig vermeiden könnten.

Die Konflikte setzen aber auch einen Lernprozess in Gang, der zu einer bewussteren Gestaltung der Zusammenarbeit führt (vgl. ebd.). Die Gruppe wird reflexionsfähiger als zuvor. Denn ähnliche kritische und konfliktreiche Themen können später leichter angesprochen werden. Joachim Stempfle (2005: 74) bestätigt dieses Ergebnis im Rahmen seiner Theorie zu Problemlösegruppen: Krisen veranlassen Gruppen dazu, ihre eigenen Annahmen und damit ihr mentales Modell mit der Realität zu vergleichen und sich bewusst und zielgerichtet zu verändern.

Weitere Anlässe, die von Gruppen gerne zur Reflexion auf der zweiten Ebene genutzt werden, sind Beratungen, Supervisionen, Reflexionstage oder die Teilnahme an Vorträgen, die von externen, neutralen Drittpersonen gestaltet und geleitet werden. Es sind von aussen herbeigeführte Krisen. Vieles von dem, was die Mitglieder über ihre Gruppe denken, kann in dem neu entstandenen Sozialsystem leichter und offener angesprochen werden. Einerseits gelten dort andere Normen und Regeln. Andererseits werden alle zu gleichberechtigten Mitgliedern (vgl. Schattenhofer 1992: 167f und 2009: 459). Von der Drittperson wird daher nicht nur methodisches Können sondern vor allem auch Schutz vor möglichen Verletzungen und Machtmissbrauch durch die anderen Mitglieder erwartet (vgl. Schattenhofer 1992: 168).

Schattenhofer hat in seiner Untersuchung (1992: 125ff) des Weiteren festgestellt, dass die Gruppen thematische Grenzen bilden und somit nicht alles besprochen und reflektiert werden kann bzw. darf. Einerseits behindern diese die Gruppe von einer tiefgründigen Reflexion auf der zweiten Ebene. Sie bieten andererseits aber auch Schutz vor zu viel Konfliktstoff und dem Auseinanderbrechen der Gruppe. Stempfle (2005: 67) stellte in seinem theoretischen Beitrag fest, dass Konflikte, welche durch fundamental unterschiedliche Interessen oder durch unterschiedliche Persönlichkeiten hervorgerufen und nicht gelöst werden können, tatsächlich am besten vermieden werden. Der Gruppenarbeit ist dies zuträglicher als eine of-

fensive Konfliktbewältigung.

Betreffend der Wirkung von Reflexion wurde in weiteren Untersuchungen von Schippers et. al. (2005), West et. al. (2006), Susan Carter und Michael West (1998) sowie Dean Tjosvold, Moureen Tang und Michael West (2004), auf die sich Schattenhofer (2009: 454ff) bezieht, herausgefunden, dass sich reflektierende Teams besser an sich verändernde Aufgaben und Umwelten anpassen und dadurch länger leistungsfähig bleiben konnten. Zudem sind solche Teams innovativer.

Reflektiert wird also vor allem die Sachaufgabe (Reflexion auf der ersten Ebene). Die Reflexion des Gruppenprozesses und der Arbeitsbeziehungen (Reflexion auf der zweiten Ebene) findet nur in Ausnahmefällen statt, angeregt durch innere Konflikte oder durch externe neutrale Drittpersonen. Konflikte stossen Lernprozesse an, wodurch die Gruppe reaktiv einen bewussteren Umgang mit sich selbst entwickelt. Da es aber oftmals längere Zeit dauert, bis Konflikte ausbrechen, werden notwendige Klärungen zur Zusammenarbeit häufig verschleppt. Gleichzeitig bieten die thematischen Grenzen einen Schutz vor zu viel Konfliktstoff. „Wer sich für Selbststeuerung interessiert, der wird somit darauf achten, ob und wie Gruppen sich Anlässe zur Reflexion schaffen oder wie sie von der Umwelt vorgegebene Anlässe nutzen.“ (Schattenhofer 2009: 446)

Nach Stempfle (2005: 75) können Gruppen Selbstreflexion nur dann konstruktiv nutzen, wenn die Mitglieder über eine hohe Kompetenzeinschätzung von sich selber verfügen. Denn die Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern und Defiziten kann anstelle einer Verbesserung des eigenen Handelns auch zu Mutlosigkeit und Resignation führen, vor allem wenn die Gruppe nicht dazu in der Lage ist, alternative Handlungsstrategien zu entwickeln.

Damit die Gruppe Selbststeuerungsprozesse organisieren kann, braucht es Leitung im Sinne der Gestaltung der gemeinsamen sozialen Prozesse (vgl. Schattenhofer 2009: 446). Dies führt zum zweiten zentralen Element der Selbststeuerung, das im nachfolgenden Kapitel behandelt wird.

2.2 Selbststeuerung und Leitung

Die sozialen Prozesse zeichnen sich durch die wechselseitigen, beabsichtigten oder unbeabsichtigten Beeinflussungen der Mitglieder aus, deren Auswirkungen im systemtheoretischen Verständnis nicht voraussehbar sind. Leitung wird dagegen als die absichtsvolle Beeinflussung des Verlaufs, der Ziele, der Organisation und der Struktur der Gruppe durch die Handlungen der Mitglieder verstanden (vgl. Schattenhofer 2009: 446 und 1992: 57).

Selbstorganisierte Gruppen lehnen formale Führungskräfte ab. Dennoch sind Leitungsfunktionen vor allem im Hinblick auf die Koordination der gemeinsamen Aufgabe auszuführen.

Leitung bekommt daher einen funktionalen Charakter: Es braucht keinen Führer an sich, aber jemanden – am besten abwechselnd mit anderen - der das Zusammenspiel der Einzelnen in bestimmten Situationen koordiniert. Die punktuelle Übernahme dieser leitenden Funktion wird durch persönliche Interessen wie dem Wunsch nach mehr Strukturierung der Teamsitzung, etc. angeregt. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung hängt demnach vor allem davon ab, in wie weit der Gruppe die Unterscheidung zwischen der personenbezogenen und der funktionalen Hierarchie gelingt (vgl. Schattenhofer 1992: 58/155ff).

Wie bei der Reflexion kann auch bei der Leitung zwischen der ersten und der zweiten Ebene unterschieden werden (vgl. Schattenhofer 2009: 447 und 1992: 60). Was letztendlich als Sachaufgabe in selbstorganisierten Gruppen gilt, was geplant, entschieden und getan wird (erste Ebene), wird im Groben von den Mitgliedern gemeinsam festgelegt (vgl. Schattenhofer 1992: 161). Allerdings setzt eine Anweisung, was in einer konkreten Situation zu unternehmen ist, dennoch eine bestimmte (Macht-) Position in der Gruppe voraus, damit sie nicht folgenlos bleibt (vgl. ebd.: 60).

Mit Blick auf die Selbststeuerung ist jedoch die Leitung der zweiten Ebene von besonderer Bedeutung. Diese Art von Leitung soll nicht festlegen, wie etwas geplant und strukturiert und wie entschieden wird, sondern sie soll zur Klärung dieser Fragen anregen. Der Reflexionsprozess wird dadurch eingeleitet. Ob und wie dieser letztendlich genutzt wird, ist wiederum Gegenstand der Reflexion. Damit sorgt die Leitung auf der zweiten Ebene für die Entwicklung des Instrumentariums der Selbststeuerung und dass dieses dann bei Bedarf der Gruppe zur Verfügung steht. Die Leitung wird daher als Anleitung zur Problemlösung begriffen, nicht als die Lösung der Probleme selbst (vgl. Schattenhofer 2009: 447 und 1992: 60ff).

Eine solche Leitung setzt nicht unbedingt eine hierarchisch höhere Position voraus, aber eine als neutral anerkannte Person. Personen, welche Leitungsfunktionen übernehmen, müssen darauf Acht geben, dass sie die Leitungshandlungen der ersten und der zweiten Ebene nicht vermischen. Denn hier beginnen alle Gruppenphänomene wie Machtmissbrauch und Manipulation. Die Macht, welche über die Steuerung von Verfahren ausgeübt wird, um Inhalte im eigenen Sinne zu beeinflussen, ist schwerer zu erkennen als diejenige, mit der direkter Einfluss auf z.B. inhaltliche Fragen ausgeübt werden kann (vgl. Schattenhofer 1992: 60f).

Wie Schattenhofer (ebd.: 152) in seiner Untersuchung nachweisen konnte, gilt in den selbstorganisierten Gruppen die Grundregel, dass niemand Macht über einen anderen haben und ihn im Sinne der eigenen Ziele beeinflussen darf. Einzelne Funktionen wie die Gesprächsleitung oder Koordinationsaufgaben werden deshalb lange nicht eingerichtet (vgl. ebd.: 154ff). Es hat auch niemand das Recht, andere in der Gruppe im Hinblick darauf, wie sie ihre Aufgabe erledigen, offen kritisch positiv oder negativ zu bewerten. Obwohl der Anspruch gilt,

dass alle jederzeit alles ansprechen können, was einen stört, wird davon nur in Ausnahmesituationen Gebrauch gemacht. Dieses Bewertungstabu verhindert die kollegiale Führung sowie das Lernen im Zusammenhang der Gruppe (vgl. Schattenhofer 2009: 462).

Die indirekte Macht wird vor allem von Personen, welche zum inneren Kern der Gruppe zählen, ausgeübt. Sie werden als die engagierten und informierten Personen wahrgenommen. Sie haben auch den entsprechenden Einfluss gegenüber den weniger anwesenden Mitgliedern. Sie werden zu informellen LeiterInnen mit Billigung der übrigen Beteiligten (vgl. ebd.: 155).

Als Ersatz für eine formale Hierarchie entsteht eine informelle Hierarchie, welche aber nicht der Reflexion zugänglich ist. Macht ist ein Tabuthema und die informelle Leitung ist offiziell nicht kritisierbar. Denn schliesslich können alle, die wollen, das Gleiche machen. Es wird daher auch nur so viel Leitung ausgeübt, dass das Chaos gerade noch erträglich ist. Es braucht die weiter oben erwähnten Krisen, damit dieses Thema besprochen werden kann (vgl. Schattenhofer 2009: 461 und 1992: 155).

Wer aber leitet und anleitet, darf die Gruppe nicht nur in ihren aktuellen Aufgaben und Bezügen zu ihren Umwelten sehen und dieses Chaos zu bändigen versuchen, sondern er/sie braucht auch eine Vorstellung davon, was in Zukunft sein könnte. Leitende müssen die individuelle Fähigkeit besitzen, sich von der Gruppe im Moment distanzieren zu können und eine Zukunftssicht für die Gruppe zu entwickeln, auf die hin geleitet werden soll (vgl. Schattenhofer 1992: 59). Zudem müssen diese Personen die Verantwortung für die Gestaltung der Reflexionsprozesse als Grundlage zur Selbststeuerung auch übernehmen wollen und ausführen können (vgl. Schattenhofer 2009: 447).

Wird jedoch, wie oben beschrieben, nur gerade so viel geleitet, wie es für den unmittelbaren Fortgang der Arbeit notwendig ist, bleibt der Spielraum für die Selbststeuerung relativ klein. Langfristige Planungen und Reflexionen können so nicht geleistet werden (vgl. ebd.: 461).

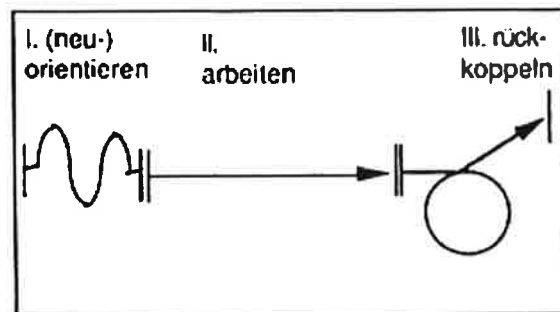
Die Leitung auf der zweiten Ebene hat zum Ziel, die Gruppe in ihrer Zielerreichung und in der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen, indem sie Reflexionsphasen über die Arbeitsprozesse einleitet (vgl. ebd.: 447). Das oftmals herrschende Macht- und Bewertungstabu erschwert aber die kollegiale Führung und die Gestaltung der Zusammenarbeit. Es dient allerdings dem Schutz der Gruppe vor zu viel sozialem Sprengstoff (siehe Kapitel 2.1).

Selbststeuerung anzuleiten bedeutet demnach, die in der Gruppe tabuisierten Themen Macht und Bewertung/Feedback in der richtigen Dosierung immer wieder anzusprechen und so diese Tabus gezielt zu brechen. Nur so können kritische Sichtweisen überhaupt in die Gruppe gelangen und Rückmeldungen zu Verhaltensweisen und Wirkungen Lernprozesse anregen und im Sinne der Selbststeuerung aktiv werden (vgl. ebd.: 462).

2.3 Das Schleifenmodell der Selbststeuerung

Für die Ausarbeitung seines Modells zur Selbststeuerung orientierte sich Schattenhofer (2009: 449 und 1992: 63f) am Schleifenmodell von J. Schmidt (1987, 1988, 1989):

Abbildung 1: Das Schleifenmodell der Selbststeuerung (Schattenhofer 1992: 64)



Dieses Modell lässt sich hinsichtlich zweier Dimensionen betrachten: Den Phasen Planen/Entscheiden (Orientierung), Handeln (arbeiten) und Reflektieren (rückkoppeln) können einerseits unterschiedliche Tätigkeiten, die in einer Gruppe bewältigt werden müssen, zugeordnet werden. Diese Tätigkeiten erfordern jeweils bestimmte Arbeitsmethoden, eine bestimmte Art der Leitung und Rollenverteilung (vgl. Schattenhofer 2009: 450 und 1992: 64). Andererseits lässt sich mit dem Ablaufmodell das sequenzielle Vorgehen auf der Aufgabenebene und der Gruppenebene darstellen (vgl. Schattenhofer 2009: 449).

Die Gruppen müssen diesen Zyklus nicht immer vollständig durchlaufen. Wird jedoch eine Phase systematisch vernachlässigt, hat dies typische Probleme zur Folge: Eine Gruppe, die z.B. nur plant und entscheidet, aber keine Handlungen umsetzt, bleibt wirkungslos. Wird z.B. die Phase der Reflexion vernachlässigt, so wird die Gruppe immer Dasselbe tun wie auch die gleichen Fehler immer wieder begehen (vgl. Schattenhofer 1992: 64). Um sich selbst steuern zu können, kommt es auf eine regelmässige Bewältigung aller drei Phasen an (vgl. Schattenhofer 2009: 450).

Mit dem eben Beschriebenen wird auch wieder die Bedeutung der Leitung deutlich: Leitung muss hier die Abfolge von Planen/Entscheiden, Handeln und Reflektieren steuern. Sie sammelt die Aufmerksamkeit aller Beteiligten und führt Vereinbarungen herbei, worum es im jeweiligen Augenblick eigentlich geht. Gelingt dies nicht, so sollte die Leitung gerade darüber wieder eine Reflexion herbeiführen (vgl. Schattenhofer 1992: 64).

Dieses Modell kann nach Schattenhofer (2009: 450) als normativ verstanden und somit als ein gruppeneigenes Modell, an dem sich Steuerung ausrichten hat, aufgefasst werden. Dazu mehr im folgenden Kapitel.

2.4 Selbststeuerung und das gruppeneigene Modell

Das Selbstbild der Gruppe – oder anders ausgedrückt: Das gruppeneigene Modell – wurde bereits in den vorangehenden Kapiteln mehrmals erwähnt. Reflexion und Leitung brauchen einen Bezugspunkt. Die Reflexion braucht ein von allen geteiltes Bild des momentanen Zustandes der Gruppe, um es mit dem Idealzustand oder den Anforderungen aus den Umwelten in Beziehung zu setzen und entsprechende Schlüsse für das weitere Handeln daraus zu ziehen. Die Leitung bezieht sich auf ein Ziel und unterstützt die Gruppe auf ihrem Weg dahin (vgl. Schattenhofer 2009: 448).

Wer Selbststeuerungsprozesse in der Gruppe anregen möchte, muss also auch nach den von allen Gruppenmitgliedern geteilten Vorstellungen, Erwartungen, Beobachtungen, Gefühlen, Ansichten, Gedanken und akzeptierten Verhaltensweisen fragen. Meist wird mit diesen Aussagen ein Idealbild der Gruppe skizziert. Es lässt sich somit auch untersuchen, in wie weit das Idealbild der Realität entspricht, dass heisst dessen, was tatsächlich im Alltag ausgelebt wird (vgl. ebd.).

Wird die Gruppe auf ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung hin überprüft, ist es wichtig, dass im gruppeneigenen Modell die Idee der Selbststeuerung vorkommt. Dies ist nach Schattenhofer (2009: 448) dann der Fall, wenn nach den beschriebenen Merkmalen reflektiert und geleitet wird. Die Gruppe muss sich selbst als gestaltend und gestaltbar erleben und erkennen. Die Mitglieder sollten sich selbst als Erzeuger der Strukturen und Normen verstehen, welche sich in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Rahmenbedingungen entwickelt haben und die Gruppe prägen. Sie können deshalb auch von ihnen wieder modifiziert werden, wenn Veränderungen in der Umwelt oder im Innern der Gruppe dies erfordern.

Schattenhofer (1992: 170ff und 2009: 463) konnte in seiner Untersuchung drei idealtypische Modellvorstellungen herausarbeiten: Die Gruppe als Ansammlung von Einzelpersönlichkeiten - die individualistische Brille (das Engagement, die Fähigkeiten und Ressourcen der Einzelnen sind entscheidend, nicht die Gruppe an sich), die Gruppe als Werkzeug - die Sachbrille (über den gemeinsamen Umgang in der Gruppe werden sich keine Gedanken gemacht) und die Gruppe als Heimat und Rückhalt - die Gemeinschaftsbrille (Konflikte untereinander werden als bedrohlich und zerstörend empfunden). Keine Gruppe lässt sich eindeutig dem einen oder anderen Modell zuordnen. Jedes dieser Modelle ist funktional für bestimmte Aufgaben und Gruppenzwecke wie auch für bestimmte Phasen der Gruppenentwicklung (vgl. Schattenhofer 2009: 463). Keines ist richtig oder falsch, sie sind jeweils nur mehr oder weniger passend (vgl. Schattenhofer 1992: 170).

Demgegenüber müsste ein viertes gruppeneigenes Modell (die Selbststeuerungsbrille) die Selbststeuerung in besonderem Masse miteinbeziehen, in dem sich die Gruppe, wie oben

erläutert, als etwas Gestaltendes und Gestaltbares versteht. Dieses Modell müsste nach Schattenhofer (1992: 173 und 2009: 463) Ähnlichkeiten mit dem beschriebenen Schleifenmodell (Kapitel 2.3) aufweisen.

Gruppen lernen, indem sie sich mit den jeweils anstehenden Anforderungen auseinandersetzen und diese zu bewältigen versuchen (vgl. Stempfle 2005: 74, Schattenhofer 2009: 464). Das Selbstbild der Gruppe (und damit auch die Ansicht über die Möglichkeiten zur Gestaltung der Gruppenstrukturen und Arbeitsbeziehungen) wird aber nur im äussersten Notfall verändert, wenn der Druck von Innen oder Aussen zu sehr steigt. Die professionelle Begleitung muss demnach den geeigneten Zeitpunkt erkennen, zu dem sie intervenieren und den Entwicklungsprozess anstossen kann (vgl. Schattenhofer 2009: 464, siehe auch Kapitel 3.2).

2.5 Zusammenfassung

Selbststeuerung ist einerseits auf die Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder zur Reflexion angewiesen. Andererseits muss die Gruppe selbst dazu fähig sein, den Wechsel zwischen Aktion und Reflexion zu organisieren und ihren Mitgliedern Raum für ihre Beobachtungen und Sichtweisen zur Verfügung zu stellen. Die Leitung der zweiten Ebene kann die Gruppe in diesen Wechseln unterstützen. Dazu muss die Gruppe selbst wiederum zu einem funktionalen Verständnis von Leitung gelangen und gezielt das Macht- und Bewertungstabu brechen, damit kollegiale Führung möglich wird. So kann auch Lernen im Zusammenhang der Gruppe stattfinden. Als Bezugspunkt für die Reflexion und Leitung dient das gruppeneigene Modell, das die Idee der Selbststeuerung mit einschliessen sollte.

Selbststeuerung braucht aber auch den Spielraum, um ausgelebt werden zu können. Zudem muss die Gruppe die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen.

2.6 Selbststeuerung lernen

Wie bereits zu Beginn erwähnt und durch die Beschreibung deutlich geworden, ist Selbststeuerung ein anspruchsvolles Konzept und daher nicht einfach umzusetzen. Gegenüber der streng arbeitsteiligen und hierarchischen Arbeitsorganisation ist dies die anspruchsvollere Variante der Zusammenarbeit. Sie stellt hohe Anforderungen an die einzelnen Beteiligten bezüglich der sozialen Kompetenzen in Bezug auf die kollegiale, wechselseitige Führung als Ersatz oder Ergänzung zu einer hierarchischen Führung; den Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung, bei dem die eigenen Bedürfnisse und Interessen sowie die Erfordernisse der Gruppe als Ganzes mit ihren Zielen wahrgenommen werden sollen; als auch die Fähigkeit, mit den sozialen Prozessen in der Gruppe umgehen zu können bzw. die Gruppe als soziales System zu verstehen (vgl. Schattenhofer 2009: 465).

Schattenhofer (1992: 190) stellte in seiner Untersuchung fest, dass die Einzelnen über die

Teilnahme an der Gruppe und mit der Be- und Verarbeitung des Erlebten viel gelernt haben und viele neue, bemerkenswerte Fähigkeiten erwerben konnten.

Aber nicht nur die einzelnen Mitglieder müssen lernen, sondern auch die Gruppe. Jede neue Gruppe beginnt, trotz der vielleicht hohen sozialen Kompetenzen ihrer Mitglieder, den Lernprozess von vorne. Selbststeuerung muss erst Schritt für Schritt gelernt werden, in Auseinandersetzung mit den Anforderungen, welche aus den Umwelten an die Gruppe herangetragen werden. Gruppen brauchen Herausforderungen, um zu lernen. Wiederholte Reflexionschleifen, die der Aktion folgen, fördern diesen Lernprozess. Sie können ihn aber nicht beliebig beschleunigen. Zudem braucht es Sichtweisen, die über das bestehende hinausweisen, um sich selbst Ziele setzen und zu einer generativen Gruppe werden zu können. Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Gruppen, welche die eigene Organisation steuern müssen, vermehrt auf externe Reflexionshilfen angewiesen sind (vgl. Schattenhofer 1992: 192f und 2009: 465f).

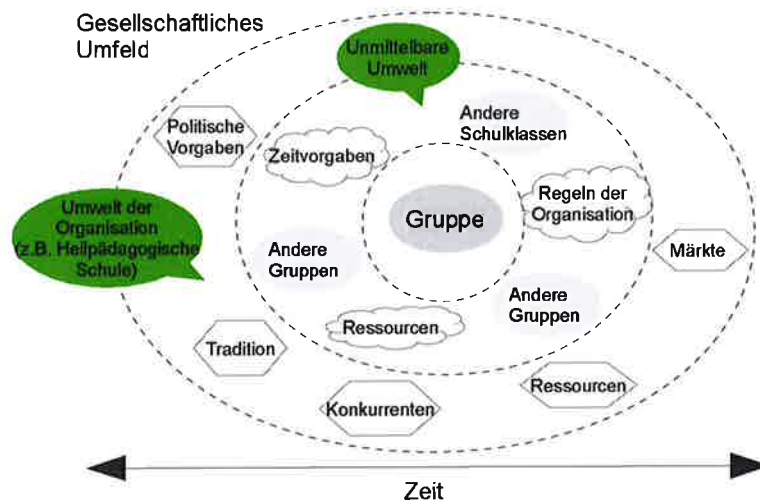
3 Konzept der Kontextsteuerung

Mit dem Einbezug der Systemtheorie entstand ein neues Verständnis hinsichtlich der Steuerung von sozialen Systemen. Diese Theorie hat die Umwelt der Gruppe zu einem wichtigen Faktor dafür werden lassen. Viele Akteure haben sich dieses Wissen zunutze gemacht und versuchen, Gruppen in ihrer unmittelbaren Umwelt (siehe Abbildung 2) so zu stören, dass sie sich bewegen und verändern. Verschiedene Formen der indirekten Steuerung wie Entlohnung, Beurteilung, Information sowie Controlling wurden hierfür entwickelt. Wird die Gruppe aber mittels dieser Instrumente zu eng geführt, bleibt zu wenig Spielraum für die Selbststeuerung der Gruppe (vgl. Edding 2009: 467ff).

Gruppen müssen sich in ihrem (Arbeits-) Alltag mit den auf sie einwirkenden Bedingungen arrangieren, sich gegen sie wehren oder sie beeinflussen, sie aber auf jeden Fall zur Kenntnis nehmen. Die Umwelteinflüsse können in der näheren Umgebung der Gruppe oder in weiter Entfernung ihren Ursprung haben (siehe Abbildung 2). Für Gruppen ist es deshalb wichtig, den Blick weit genug schweifen zu lassen. Nur dann besteht eine gute Chance, wichtige Informationen auch zu bemerken (vgl. Edding 2009: 467/474).

Für die jeweiligen Akteure ergeben sich so zwei eng mit einander verbundene, aber dennoch zu unterscheidende Handlungsfelder: Das Feld der Kontextsteuerung (Definition siehe Kapitel 1.2) und das Feld der Kontextorientierung (vgl. ebd.: 468). Kontextorientierung bezeichnet eine Haltung, die gleichzeitig die Gruppe inkl. ihres Innenlebens und die Umwelt mit ihren beeinflussenden Faktoren im Blick hat. Sie ist dann fruchtbar und hilfreich, wenn es dem/der BeobachterIn gelingt, hypothetische Aussagen zu Zusammenhängen zwischen dem Zustand der Gruppe und den Kontextbedingungen zu machen (vgl. ebd.: 473f).

Abbildung 2: Die Gruppe und ihre Umwelt (in Anlehnung an Edding 2009: 472)



Die Beschaffenheit des jeweiligen Kontextes einer Gruppe kann sehr verschiedenartig sein. Auch unterscheidet sich die Bedeutung, die verschiedene Kontextbedingungen oder bestimmte Akteure für eine Gruppe haben können (vgl. ebd.: 469). Edding (ebd.: 471f) stellte in ihrem Beitrag fünf Bedingungen zusammen, welche für jede Gruppe von Bedeutung sind und die mehr oder weniger durch den Kontext einer Gruppe definiert werden (siehe auch Abbildung 2):

- ◆ Jede Gruppe hat eine Grenze, welche durch die System-Umwelt-Differenz (vgl. Luhmann 1988: 36) begründet wird. Es entsteht ein Innen und Aussen, welche die Grenzen ihrerseits gestalten. Die Grenzen können sichtbar oder unscharf, durchlässig oder undurchlässig sein.
- ◆ Jede Gruppe hat Zugangsbedingungen, durch die definiert wird, wer dazu gehört. Sie regeln die Zusammensetzung und die Grösse der Gruppe. Jedoch kann nicht jede Gruppe diese Zugangsbedingungen selbst bestimmen.
- ◆ Um existieren und arbeiten zu können, braucht jede Gruppe Ressourcen (vgl. Baraldi/Corsi/Esposito 1998: 186f) – personelle, technische, finanzielle und materielle. Die Kontrolle über den Zugang zu diesen Ressourcen ist eine wichtige Kontextbedingung.
- ◆ Zur Umwelt jeder Gruppe gehören andere Gruppen, mit denen sie sich vergleicht, in Konkurrenz mit ihnen steht oder von denen sie abhängig ist.
- ◆ Jede Gruppe existiert in der Zeit. Jede hat eine Geschichte und eine Zukunft. Viele Gruppen sind in ihren Zusammenkünften an zeitliche Vorgaben gebunden, müssen termingerecht ihre Arbeiten abliefern und/oder sind an die Zeitrhythmen anderer angekoppelt.

Gruppengrenzen, ihre Eigenschaften sowie deren Folgen und die Bedeutung der Zeit für das Gruppengeschehen sind relevante Kontextbedingungen. Nach Edding (2009: 475) kann davon ausgegangen werden, dass diese immer wirksam sind. Es sind auch jene Kontextbedingungen, über die gesichertes Wissen vorhanden ist. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese beiden Bedingungen behandelt. Die Ausführungen sollen nach Edding (ebd.) zu Steuerungsideen anregen. Sie bieten aber keine Anleitung zur Manipulation des Kontextes mit verlässlichen Folgen.

3.1 Die Gruppengrenze als relevante Kontextbedingung

Die Grenze trennt die Gruppe von ihrer Umwelt. Sie ermöglicht somit für alle Beobachtenden die Unterscheidung zwischen einem „wir“ und einem „ihr“ (vgl. Edding 2009: 475). Gleichzeitig fungiert die Grenze auch als Verbindung zur Umwelt (vgl. Luhmann 1988: 52), über die hinweg Informationen (vgl. Berghaus 2003: 52) und Arbeitsleistungen ausgetauscht werden. Die Gruppen sind oft vielfach mit anderen Gruppen vernetzt und voneinander abhängig. Die Qualität dieser Verbindungen entscheidet denn auch oftmals über die Qualität der eigenen Leistung (vgl. Edding 2009: 475).

Die Eigenschaften der Grenzen wirken auf das Innenleben der Gruppen wie auch auf ihre Umwelt. Sie werden aber ihrerseits auch von der Gruppe beeinflusst. Durch gezielte Veränderungen der Grenzeigenschaften eröffnen sich vielerlei Steuerungsmöglichkeiten (Boundary Management) (vgl. ebd.: 476).

So ist die Durchlässigkeit der Grenzen im Hinblick auf die Austauschbeziehungen eine wichtige Eigenschaft. Im Folgenden werden vier wichtige Aspekte über den grenzüberschreitenden Austausch dargestellt (vgl. ebd.: 477ff):

Alles wird interpretiert: Alles, was an Einflüssen über die Grenze hinweg zur Gruppe gelangt, wird aufgenommen und zu verstehen versucht. In diesem Prozess wird bereits der Inhalt verändert, gestaltet, ausgelegt oder umgedeutet. Je nachdem, wie die Gruppe den Einfluss versteht, wird ihm mehr oder weniger Bedeutung beigemessen. Somit kann dieser ernst genommen oder auch ignoriert werden. Erhält eine Gruppe z.B. eine Zeitvorgabe für die Erledigung einer bestimmten Aufgabe, so legt die Gruppe aus, wie ernst sie zu nehmen ist, oder ob auch eine verspätete Erfüllung ohne Konsequenzen möglich ist. Mehrere Austauschprozesse werden notwendig, wenn ein bestimmtes Ergebnis erzielt werden soll.

Kommunikation mit der Umwelt: Verschiedene Studien weisen nach Edding (ebd.) darauf hin, dass die Kommunikation mit der Umwelt die Gruppenleistung und damit den Arbeitserfolg signifikant erhöhen. Dies sei vor allem bei unsicheren und besonders komplexen Aufgaben der Fall. Es ist daher von Vorteil, wenn die Gruppe auch von sich aus aktiv auf ihre Umwelt zugeht. Wichtiger sei dabei vor allem die Art der Interaktion, weniger die Häufigkeit.

Sicherheit: Psychologische Sicherheit und ein unterstützender Kontext sind Voraussetzungen für einen grenzüberschreitenden Austausch (vgl. Edmondson 1999, zit. in ebd.). Prägen Respekt und gegenseitiges Vertrauen die Arbeitsbeziehungen zwischen den Mitgliedern und brauchen sie keine Angst zu haben, durch ihr Verhalten unerwartete und unangenehme Folgen zu verursachen, so steigt die Bereitschaft, mit Drittpersonen in Kontakt zu treten, nachzufragen oder Feedback zu geben. Ein unterstützender Kontext bietet bei Bedarf Hilfe an, versorgt die Gruppe mit Information und anerkennt die Leistung der Gruppe. Ist dies nicht der Fall, so sinkt die Bereitschaft der Gruppe, sich jenseits der Grenzen zu engagieren und damit meist auch dessen Leistung.

Lernen und Veränderung: Gruppen müssen lernen und sich den veränderten Bedingungen anpassen, wenn sie bestehen wollen. Ihre Anpassungsfähigkeit hängt mit der Durchlässigkeit der Grenzen sowie mit der Art der grenzüberschreitenden Interaktionen zusammen (vgl. Lewin 1948, zit. in ebd.). Der Lernprozess setzt voraus, dass die Gruppe Informationen aus der Umwelt nicht nur aufnimmt, sondern sie auch aktiv aufsuchen.

Unter Bezugnahme auf die Forschungen von Moon et. al. (2004) und Hollenbeck et. al. (2002) weist Edding (ebd.) darauf hin, dass die Beschaffenheit der herrschenden Arbeitsnormen in den jeweiligen Gruppen ebenfalls bestimmen, wie gut sich die Gruppe an eine neue Situation anpassen kann. Gemäss den ForscherInnen transportierten die untersuchten Gruppen alte Arbeitsnormen in die neue Situation. Während einzelne Normen zur Anpassung an die veränderten Anforderungen taugten, behinderten andere Normen die Gruppe dabei. Um den Bogen zur Selbststeuerung zu spannen, bedeutet dies, dass in einem Reflexionsprozess der Gruppe die entstanden Arbeitsnormen auf ihre Zweckmässigkeit hin überprüft werden müssen, damit eine Anpassung an die veränderten Kontextbedingung gelingt.

Je nach Situation gewinnt die Gruppengrenze für den Betrachter (als Gruppenmitglied, als Nichtmitglied oder als Bürokrat, welcher die Grenze aus einer formalen Perspektive betrachtet) eine andere Bedeutsamkeit. Mal ist sie wichtig, mal weniger, mal ist sie deutlich sichtbar, mal weniger. Stimmen jedoch die gefühlten Grenzen nicht mit den formalen überein, entstehen Spannungen. Viele Interventionen oder Beratungsbemühungen haben dann das Ziel, solche Differenzen auszugleichen und die gefühlte mit der formalen Grenze zur Deckung zu bringen. Gruppen, welche noch kein „Wir-Gefühl“ entwickeln konnten, haben nur eine formale, aber keine erlebte Grenze (vgl. ebd.: 476f.).

3.2 Die Zeit als relevante Kontextbedingung

Die Zeit hat eine grosse Bedeutung für Gruppen. Edding (2009: 482ff) stellt in ihrem Beitrag drei Komponenten der Zeit vor: die Lebensdauer von Gruppen, Zeitvorgaben und ihre Bedeutung für die Gruppe sowie Zeitrhythmen der Organisation und ihre Auswirkungen auf die

Gruppe.

Betreffend der Lebensdauer von Gruppen zieht Edding (ebd.) in Bezug auf die Forschungen von Katz (1982), Katz/Allen (1988), Katz/Tushman (1979), Hackmann (2002), Ming-Liang Yeh et. al. (2005), und Guzzo/Dickson (1997) das Fazit, dass weiterhin umstritten bleibt, ob ein Zusammenhang zwischen der Lebensdauer von Gruppen und ihrer Leistung besteht, und wie dieser beschaffen ist. Die wichtigste Variable scheint die Aufgabe selbst zu sein.

Katz stellte in seiner Studie fest, dass länger bestehende Gruppen, die mindestens fünf Jahre zusammenarbeiteten, weniger leisteten als die „jüngeren“ Gruppen. Sie kommunizierten viel weniger häufig untereinander und mit Personen ausserhalb der Gruppe. Andere Faktoren wie das Lebensalter der Mitglieder und die Dauer ihrer Organisationszugehörigkeit spielten dabei keine Rolle. Ausschlaggebend war die Lebensdauer der Gruppe (vgl. ebd.).

Hackmann (2002) dagegen verwies auf ein Experiment, welches bewies, dass die Leistung eines Streichquartetts stieg, je älter diese Gruppe wurde und je mehr Vertrauen sie untereinander aufbauen konnten.

Guzzo und Dickson (1997) verweisen auf eine Forschungsarbeit, in der aufgezeigt werden konnte, dass die Fehlerhäufigkeit von militärischen Flugzeugbesatzungsteams zwar zuerst abnahm, wenn sie mehr Zeit für die gegenseitige Vertrauensbildung hatten. Sie stieg danach aber wieder an, da sich das Selbstvertrauen der Teams und ihre Risikobereitschaft steigerte (vgl. ebd.).

Zeitvorgaben erweisen sich als machtvolle indirekte Steuerungsinstrumente. Die Gruppe kann sich selbst zeitliche Strukturen setzen, oder sie werden von aussen verordnet. Meistens ist Letzteres der Fall (vgl. ebd. 484).

Klare und verlässliche Zeitstrukturen schaffen Sicherheit. Sie geben einen orientierenden Rahmen, indem sie Handlungsräume definieren (z.B. die Dauer einer Schulstunde). Dies hilft den Betroffenen, abzuschätzen, wie viel Zeit ihnen noch bleibt, um eine Aufgabe zu erfüllen, ein persönliches Thema einzubringen oder bis die Anwesenheitspflicht erfüllt ist. Betroffene können sich dadurch auch einfacher auf minimal strukturierte Situationen wie z.B. ein gruppendynamisches Training einlassen (vgl. ebd.).

Von aussen gesetzte Zeitvorgaben für die Erledigung einer Aufgabe stellen auch eine Herausforderung dar, die die Mitglieder zu gemeinsamen Bemühungen hinsichtlich deren Einhaltung einladen. Zeitvorgaben können unterschiedliche Eigenschaften aufweisen: Sie können eng oder weit, kleinteilig oder grossräumig sein. Dies hängt nicht nur von der Aufgabe selbst ab. Auch Interessen, Ziele oder politische Kräfteverhältnisse drücken sich in ihnen aus (vgl. ebd.).

Die von aussen an die Gruppe gestellten Zeitanprüche beeinflussen und stören den Grup-

penentwicklungs- und Arbeitsprozess, da diese sich nicht nach dem gruppeneigenen Rhythmus vollziehen können. Gruppen entwickeln einen internen Zeitrhythmus hinsichtlich der termingerechten Erfüllung der Aufgabe. Mit Bezug auf die Forschungsarbeiten von Connie Gersick (1988, 1989) weist Edding (2009: 484) darauf hin, dass Gruppen in einer ersten Phase zwar eifrig, aber eher planlos arbeiten und sich nicht um die Vorgaben kümmern. Auf halber Strecke organisieren sie sich dann plötzlich neu und arbeiten im Bewusstsein der verbleibenden Zeit zügig und effizient.

Darauf aufbauend entwickelte Hackman (2002, zit. in ebd.) seine Annahme, dass unterstützende Interventionen nur in bestimmten Arbeitsphasen wirksam sind: zu Beginn, auf halber Strecke, wenn sich die Gruppe neu orientiert, und am Schluss, wenn die Gruppe ihren Arbeitsprozess reflektiert.

Werden Zeitvorgaben zu eng gesetzt oder fehlen sie ganz, besteht die Gefahr, dass sie zu einer Belastung führen oder gar eine Überlastung hervorrufen. Zeitdruck führt zwar zunächst zu einer Steigerung der Leistung gemäss einer Studie von Karau/Kelly (1992), auf die Edding (2009: 485) hinweist. Sie nimmt dann aber wieder ab. Ob dieses Resultat mit dem Abbruch von sozialen Aktivitäten zusammenhängt, der vorgenommen wurde, um die eigene Konzentration und damit die Leistung zu erhöhen, konnten die Autoren nicht eruieren.

Edding (2009: 486f) stellt in ihrem Beitrag in Bezug auf die Zeitrhythmen der Organisation, von denen auch die in ihr eingebetteten Gruppen beeinflusst sind, das Konzept des „Entrainment“ von Ancona/Chong (1999) vor. Die zentrale Annahme darin ist, dass sich die verschiedenen Zeitrhythmen und Zyklen innerhalb der Organisation immer wieder aneinander angleichen. „Dabei 'bemächtigen sich' übergeordnete Zeitmuster der nachgeordneten.“ (ebd.) Die Organisation stülpt also ihre Zeitrhythmen über die der Gruppe.

Wird dieses Verständnis weiter ausgedehnt, so spielen auch Zeitmuster ausserhalb der Organisation über ein ganzes Jahr hinweg eine Rolle: So richten sich z.B. akademische Institutionen nach dem akademischen Jahr mit seinen Semestern und Semesterferien sowie Prüfungsterminen; Produktentwicklungsprozesse können sich an die Kaufrhythmen der Kunden anpassen, etc. (vgl. ebd.).

Für Edding (ebd.: 487) ist dieses Konzept noch weiter entwicklungsfähig und mit empirischen Befunden besser zu untermauern. Es bietet aber eine anregende Möglichkeit, über Zusammenhänge zwischen Gruppen und Organisationen nachzudenken.

3.3 Weitere relevante Kontextbedingungen

Wird mit Gruppen gearbeitet, sind neben den oben beschriebenen Kontextbedingungen noch weitaus andere zu beachten. Auf diese wird hier nur sehr kurz eingegangen.

Wird z.B. von Führungskräften ein neues Team zusammengestellt, können sie sich nach Edding (2009: 488ff) am Modell eines gut entworfenen Teams von Hackman (2002) orientieren. Für eine gute Arbeit im Team sind die Rahmenbedingungen angemessene Gruppengrösse, die richtige Gruppenzusammensetzung und eine motivierende Gestaltung der Aufgabe besonders wichtig.

Die Gruppen sollen nach Hackman (2002, zit. in ebd.) nicht mehr als sechs Personen zählen. So ist eine gute Produktivität noch gewährleistet. Betreffend der Zusammensetzung, wie unterschiedlich Teammitglieder für eine optimale Arbeit sein können oder sollen, besteht noch Uneinigkeit. Gemäss Edding (ebd.: 490) könnte die Faustregel gelten: „lieber heterogen als zu homogen“. Da die meisten Aufgaben von aussen gesetzt werden, gehören sie nach Edding (ebd.) ebenfalls zum Kontext. Sie sollten drei Bedingungen erfüllen: sie sollten von den Ausführenden als sinnvoll betrachtet werden können; die Ausführenden sollen sich für das Ergebnis der Aufgabe verantwortlich fühlen, indem sie die internen Arbeitsprozesse selbst gestalten können; und es muss eine direkte und verlässliche Rückmeldung in Bezug auf das Ergebnis der Aufgabe und dessen Qualität geben.

Nach dem Start des neuen Teams sollte es während seiner Existenz auf einen unterstützenden Kontext zurückgreifen können. Nach Hackman (2002, zit. in ebd.: 490f) sind dies vor allem die Belohnungsregelung und das Informationssystem. Ersteres hat zum Ziel, ausgezeichnete Teamleistungen zu belohnen und dadurch das erwünschte Teamverhalten zu verstärken. Die Organisation muss die erforderlichen Informationen für die Erfüllung der Aufgabe den Teams in einer passenden Form zur Verfügung stellen.

Zu beachten ist nach Edding (ebd.) jedoch, dass die komplizierte und spannungsvolle soziale Wirklichkeit durch solch einfach scheinende Anpassungen der Kontextbedingungen nicht ausgehebelt wird. Sie ist nach wie vor vorhanden und muss bei einer Umsetzung des Modells von Hackman berücksichtigt werden.

3.4 Eine Methode zur Ermittlung von Kontextbedingungen

Eine gute Methode, um relevante Kontextbedingungen der Gruppe zu ermitteln, ist die Erarbeitung der einzelnen Arbeitsschritte zur Gestaltung eines Workshops. Denn die Vorbereitung und Planung eines Workshops bedürfen nach Edding (ebd.: 492f) der Haltung der Kontextorientierung (Definition siehe Kapitel 3) und spezieller Vorarbeiten. Sie bezieht sich in ihrem Beitrag auf Doppler und Lauterburg (2008), welche in ihrem Buch genau beschreiben, wie dabei vorzugehen ist.

In der Sondierungsphase gilt es erstens zu klären, ob die geplante Veranstaltung den Kriterien eines Workshops entspricht. Zweitens müssen die Berater die Kontextbedingungen für die Veranstaltung erkunden. Dazu gehören u.a. die Erkundung des Themas inkl. den Interes-

sen und Standpunkten der Beteiligten und ob der Workshop die passende Arbeitsform für dessen Behandlung ist; die Ermittlung des richtigen Zeitpunkts für die Durchführung der Veranstaltung; die Erkundung des Kontextes der Organisation selbst, in dem der Workshop stattfindet; und das Wissen, wo die wichtigsten Konfliktlinien verlaufen (vgl. ebd.).

Ist nach den Vorbereitungen und den vielen Erkundungsgesprächen der Entscheid zu Gunsten des Workshops gefallen, folgt in einem nächsten Schritt dessen Konzeption und Planung (vgl. ebd.), auf die hier aber nicht mehr eingegangen wird.

3.5 Zusammenfassung

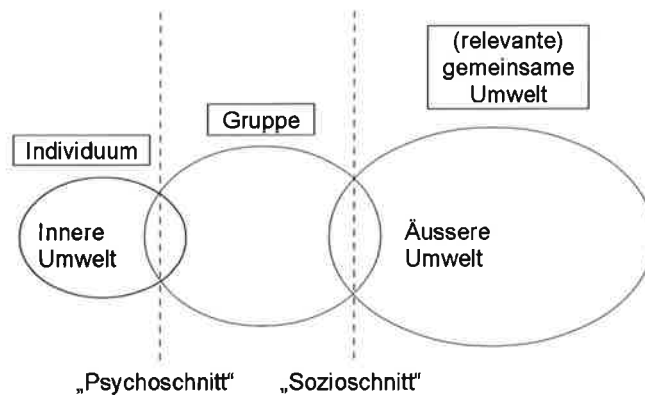
Es gibt zahlreiche Kontextbedingungen, die berücksichtigt werden müssen, wenn mit Gruppen gearbeitet wird. Einige davon können in der unmittelbaren Nähe der Gruppe vorkommen, andere dagegen sind eher weit von ihr entfernt. Da die gezielte Veränderung der Kontextbedingungen grosse Auswirkungen auf die Gruppe haben kann, werden sie gerne als Steuerungsinstrumente eingesetzt. Längst sind aber noch nicht alle Faktoren, welche eine Gruppe beeinflussen, untersucht. Es können keine verlässlichen Angaben über die Folgen von Störgrössen gemacht werden, weil die Reaktion der Gruppe auf eine Störung bzw. auf einen Einfluss nicht voraussagbar ist. Natürlich ist dies nur eine Sichtweise. Andere Sichtweisen gehen davon aus, dass Gruppenreaktionen mittels eng gestalteter Kontextbedingungen sehr genau zu berechnen und zu steuern sind (vgl. ebd.: 499).

Für die Gruppe selbst und das Gruppengeschehen ist der Kontext enorm wichtig, da sie von ihm abhängig sind und von ihm beeinflusst werden. Gemäss einer These von Edding (ebd.) überschätzen BeraterInnen und LeiterInnen meist ihren Einfluss auf die Gruppe und unterschätzen den der Umwelt. Welche Bedingungen für die Gruppe relevant sind, ist von Fall zu Fall unterschiedlich und hängt von der spezifischen Situation ab, in der sich die Gruppe gerade befindet (vgl. ebd.).

4 Die Unterscheidung zwischen der inneren und äusseren Umwelt einer Gruppe

Wie bereits mehrmals erwähnt, haben Gruppen Umwelten. Obwohl Gruppen ein Eigenleben entwickeln und damit unabhängig (re-)agieren, sind sie doch von ihrer Umwelt abhängig (vgl. König/Schattenhofer 2006: 23). Für die soziologische Analyse von Gruppen hat es sich als sinnvoll erwiesen, zwischen zwei Arten von Umwelten zu unterscheiden (vgl. Neidhardt 1983: 16): zwischen der inneren und der äusseren Umwelt - wie in Abbildung 3 sichtbar.

Abbildung 3: Innere und äussere Umwelt (König/Schattenhofer 2006: 25)



Die innere Umwelt beinhaltet alle bewussten und unbewussten Gefühle, individuelle Erfahrungen, Interessen, Wertvorstellungen, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Ansichten der einzelnen Mitglieder (vgl. König/Schattenhofer 2006: 24, Neidhardt 1983: 20). Es können jedoch nur bestimmte Anteile der Mitglieder Zugang zur Gruppe finden, die anderen Anteile bleiben ausgeschlossen (vgl. Berghaus 2003: 32, König/Schattenhofer 2006: 24, Neidhardt 1983: 20). Die Gruppe schützt sich damit vor einer Überlastung durch ein Übermass an individuellen Interessen, Erfahrungen und Gefühlen und damit vor der eigenen Auflösung, indem sie vieles latent hält (vgl. Neidhardt 1983: 20). Die Mitgliedschaft erfordert eine entsprechende Anpassungsleistung des Individuums. Die innere Grenze ist aber nicht unverrückbar. Gruppendynamische Interventionen haben das Ziel, die Grenze gegenüber der inneren Umwelt der Gruppe zu erweitern und flexibler zu gestalten. Dies ermöglicht einen grösseren Spielraum für die Individuen in der Gruppe und verringert den Anpassungsdruck. Jede vorgenommene Erweiterung der inneren Grenzen muss aber in Relation zu den Anpassungskosten der Gruppe gesehen werden (vgl. König/Schattenhofer 2006: 24).

Die äussere Umwelt erscheint für die Gruppe nach Neidhart (1983: 20) „vor allem als Gesamtheit der Personen, die nicht Gruppenmitglieder sind“. Des Weiteren gehören, wie bereits im Kapitel der Kontextsteuerung (Kapitel 3) angesprochen, Rahmenbedingungen dazu, welche von ausserhalb der Gruppe festgesetzt werden.

Die jeweils betrachtete Gruppe existiert zwischen den Grenzen der beiden Umwelten und muss die daraus entstehenden Konflikte und Spannungen ausbalancieren (vgl. König/Schattenhofer 2006: 25).

4.1 Die innere Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse

Um die innere Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse zu ergründen, wird es nicht reichen, nur auf die sichtbaren Aspekte – also auf die Individuen selbst und ihren offensichtlichen „Problemen“, in diesem Fall ihre Entwicklungshemmungen – zuzugreifen. Die Themen,

Ansichten, Gefühle, etc., welche die Gruppe und das soziale Gruppengeschehen betreffen, aber nicht immer offenkundig zu Tage treten, müssten von Fall zu Fall in persönlichen Gesprächen herausgefunden werden, um deren Bedeutung für die Gruppe in spezifischen Situationen verstehen zu können (vgl. Fabian 1997: 212).

Da diese Bachelor-Thesis keine empirische Arbeit ist, werden hier nur einzelne (evidente) Aspekte mitsamt ihrer möglichen Bedeutung für die Gruppe dargelegt:

- ◆ Einer der Aspekte, wie bereits angedeutet, sind die *Entwicklungshemmungen* (siehe Kapitel 1.5) der Kinder. Wie in Kapitel 1.1 zur Eingrenzung der Thematik beschrieben, wird in dieser Bachelor-Thesis von einer heilpädagogischen Schulklasse mit Kindern in der Primarstufe ausgegangen, welche besonderen Bildungsbedarf im Beziehungs- und Verhaltensbereich haben. Sie sind Mitglieder der Gruppe „heilpädagogische Schulklasse“. Diese Kinder haben in irgendeiner Art eine Entwicklungs- und/oder Verhaltensstörung. Unter Entwicklungsstörung kann jede Abweichung der Entwicklung eines Menschen vom Durchschnitt definiert werden. Dazu gehören u.a. hormonelle Entwicklungsstörungen, geistige Behinderung, Teilleistungsstörungen wie Dyskalkulie oder Legasthenie, Sprachentwicklungsstörungen sowie der frühkindliche Autismus (vgl. Lempp 2005: 385). Der Begriff Verhaltensstörung ist ein Sammeltopf für alle Arten von Unangepasstheit, Auffälligkeit und Normabweichung im Kindes- und Jugendalter, ganz unabhängig von der Verursachung. Er beschreibt das Missverhältnis zwischen den Verhaltenserwartungen der Erwachsenen und der Bereitschaft oder der Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, diese zu erfüllen (vgl. ebd.: 390).

Eine erkennbare Abweichung eines Menschen von der Norm stigmatisiert und erfordert grössere Anpassungs- und Eingliederungsleistungen von den Betroffenen. Der Drang zur Kompensation der Abweichung drückt sich in einem erhöhten Ehrgeiz, durch Ausnützung der Auffälligkeit oder in übersteigerte Anpassung aus. Gelingt die Kompensation dem Individuum nicht, ist soziale und pädagogische, gegebenenfalls auch medizinische Hilfe angezeigt (vgl. ebd.: 386).

SozialpädagogInnen und HeilpädagogInnen, die mit dieser Klientel arbeiten, müssen demnach eine Vorstellung davon haben, mit welchen Entwicklungs- und Verhaltensstörungen die Kinder und damit auch die Gruppe konfrontiert werden (vgl. Moor 1965: 277).

Zu Verhaltensstörungen gehören auch Störungen des Sozialverhaltens (vgl. Lempp 2005: 392), welche das Gruppengeschehen beeinflussen. Diese Verhaltensaspekte hängen eng mit den einzelnen Mitgliedern der Gruppe zusammen und sind nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis Teil der Gruppe, ob sie nun von der Gruppe gefragt sind oder nicht. Denn die Kinder können ihr Verhalten nicht immer bewusst steuern und so gewisse Verhaltensweisen aktiv aus der Gruppe ausschliessen. Sie stellen - neben

den von der Umwelt erwünschten und damit angebrachten Verhaltensweisen - eine weitere Verhaltensmöglichkeit als Antwort auf ein Ereignis dar, derer sich die Gruppe, vor allem aber auch die Leitenden und Beobachtenden bewusst sein müssen. Nach Hare (1962, zit. in Ulich 1973: 27) beeinflussen denn auch die unterschiedlichen Auswirkungen von ähnlichen oder unähnlichen Merkmalen der Persönlichkeit wie Interessen, Intelligenz und Kontaktfähigkeit sowie die sozialen Merkmale der Mitglieder wie Sympathien, Alter und Geschlecht das Gruppengeschehen.

- ◆ Bezogen auf die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget befinden sich die SchülerInnen im Primarschulalter hauptsächlich in der *konkret-operativen Entwicklungsstufe*. Sie beginnen sich von ihrem egozentrischen Weltbild zu lösen und bilden die Fähigkeit aus, sich in andere Personen hineinzusetzen. Das Denken wird reversibel. Es zeigen sich erste Ansätze logischen Denkens. Das Reflektieren der eigenen Handlungen und Empfindungen wird möglich, aber noch nicht in Bezug auf die Auswirkungen auf andere Kinder. Der Ausgangspunkt des Denkens sind konkrete Gegebenheiten. Das Kind ist gleichzeitig der eigenen Ichbezogenheit unterworfen. Erst in der nächsten Stufe wird abstraktes Denken möglich und damit auch das gedankliche Überprüfen von etwaigen Folgen (vgl. Hurrelmann 2006: 70f, Kegan 1986: 55ff).
- ◆ Ein weiterer Aspekt ist, dass bei jedem Gruppenmitglied und in jeder Gruppensituation Wünsche und Bedürfnisse, aber auch Ängste und Befürchtungen aktiviert werden, die die Einzelnen aus ihrer Lebensgeschichte mitbringen. In einer neuen und unbekanntem Situation wird auf *alte Erfahrungen* und auf *bewährte Verhaltensmuster* zurückgegriffen (vgl. König/Schattenhofer 2006: 30f). Vor der Primarschule werden diese Erfahrungen überwiegend in der Familie gesammelt (vgl. Hurrelmann 2006: 138f, Luft 1972: 64f). Dies kann dazu führen, dass der/die Betroffene eine Situation ganz anders bewertet und entsprechend reagiert. Eine Aufklärung des Hintergrundes hilft, die Verhaltens- und Sichtweisen zu verstehen (vgl. König/Schattenhofer 2006: 30f). Hierzu gehören auch unterschiedliche kulturelle und religiöse Wertvorstellungen.
- ◆ König und Schattenhofer (2006: 32f) halten es für sinnvoll und hilfreich, davon auszugehen, dass sich *ein Kernkonflikt* in der Gruppe herausbildet. Er ist für die Gruppe typisch, prägend und identitätsstiftend. Er ist eine Antwort darauf, wie mit den Dimensionen des gruppenspezifischen Raumes (Zugehörigkeit, Macht und Einfluss, Intimität; siehe Kapitel 1.6) unter den besonderen Bedingungen eben dieser speziellen Gruppe umgegangen wird. Die Entdeckung des Kernkonflikts kann zwar zunächst existenzbedrohend wirken, aber er kann und soll auch als konstitutives Element betrachtet werden, das die Gruppe in Bewegung bringt und die Kohäsion stärken kann, sobald er kommunizierbar wird.

4.2 Die äussere Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse

Die äussere Umwelt ist gegenüber der inneren Umwelt einer heilpädagogischen Schulklasse einfacher zu ergründen. Aber auch hier wären in persönlichen Gesprächen weitere Themen zu suchen, welche die Gruppe in spezifischen Momenten beschäftigen. Deshalb werden hier ebenfalls nur einzelne (evidente) Aspekte dargelegt:

- ◆ Um festzulegen, welche Angebote in welchem Umfang, zu welcher Qualität und zu welchem Entgelt eine Institution anbietet, schliesst der Kanton mit den Anbietenden von sonderpädagogischen Leistungen *eine Leistungsvereinbarung* ab. Diese wird regelmässig überprüft. Bei Bedarf kann das Leistungsangebot von Seiten des Regierungsrates her angepasst werden (vgl. Direktion für Bildung und Kultur Zug 2010: 24).
- ◆ Obwohl diese Leistungsvereinbarung weit weg von der Gruppe „heilpädagogische Schulklasse“ ist, wird sie von diesem Aspekt beeinflusst. U.a. hängt davon ab, welche (finanziellen, personellen, materiellen und technischen) *Ressourcen der Organisation* für die Erfüllung ihrer Aufgabe zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 22 und Schrapper 2009: 190).
- ◆ Des Weiteren wird dadurch *die Angebotsstruktur* sowie *das Leitbild* als Verkörperung der ideellen Grundlage (vgl. Huber 1998: o.S.) und dessen Umsetzung stark beeinflusst.
- ◆ Auch ist festgelegt, für welche Behinderungsart und Stufe die heilpädagogische Organisation zuständig ist (vgl. Direktion für Bildung und Kultur Zug 2010: 24). Damit sind die direkten *Zugangsbedingungen* zur Gruppe bereits grob definiert. Die Organisation selbst verfeinert die Zugangsbedingungen weiter (vgl. Fend 2000: 65).
Zudem werden die Kinder aufgrund eines standardisierten Verfahrens, wenn die sonderpädagogischen Massnahmen für eine angemessene Förderung des Kindes in einer Regelklasse nicht mehr ausreichen, der heilpädagogischen Organisation zugewiesen (vgl. Direktion für Bildung und Kultur Zug 2010: 20).
- ◆ Wer in welche Schule zu gehen hat, wird mitunter auch von *den gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen* bestimmt. So hängt das Auftreten von Verhaltensstörungen von den Ansprüchen und der Toleranz der Erwachsenen gegenüber diesen, aber auch von den Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen und ihren Beziehungen zu ihrer Umwelt ab. Sind die Auffälligkeiten sehr schwer, werden sie als Krankheit deklariert, sind in der internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) eingetragen und werden so als behandlungsbedürftig erklärt (vgl. Lempp 2005: 390).
- ◆ Es wurde deutlich, dass die Mitgliedschaft in der Gruppe „heilpädagogische Schulkasse“ stark vom *Zwang zur Teilnahme* bestimmt ist (vgl. König/Schattenhofer: 2006: 23). So ist die Schulpflicht aller Kinder im Gesetz verankert (vgl. Art. 302 ZGB, Abs. 2 und 3 / §§ 5, 23, Schulgesetz des Kantons Zug). Ferner sind im kantonalen Schulgesetz Bestimmun-

gen über die Unterrichtszeit, die Klassengrösse, die Lehrpläne und die Lehrmittel festgehalten (§§ 10ff, Schulgesetz des Kantons Zug).

Weitere Aspekte, warum die Schulklasse generell als zwanghafte Gruppierung angesehen werden kann, sind nach Dieter Ulich (1973: 60/63) die Festlegung des Gruppenziels und der Verhaltensnormen von aussen; das Arrangieren von Schulklassen aufgrund von organisatorischen Beweggründen und nicht, weil dies die Zielerreichung prinzipiell fördern würde; und dass das Lernen zwar in Gruppen stattfindet, die Leistung aber individuell in Konkurrenz zu anderen erfolgen muss.

Damit ist nahezu alles, was in der Schule geschieht und geschehen darf, durch Verordnungen und Vorschriften geregelt (vgl. Ulich 2001: 37).

- ◆ Aufbauend auf den Bestimmungen im Schulgesetz, erstellt die Schule einen detaillierten Stundenplan, in dem die Unterrichts- und Pausenzeiten genau festgelegt sind. Damit setzt die Organisation *verbindliche Zeitvorgaben* und erzeugt so eine Tages- bzw. Wochenstruktur, die für die Mitglieder der Gruppe Orientierung bieten und Sicherheit schaffen (siehe Kapitel 3.2).

Die Lehrpersonen unterteilen diese eher grossräumigen Zeitvorgaben nochmals, entsprechend den erteilten Aufgaben im Unterricht.

- ◆ Unsicherheit besteht in der *Lebensdauer* dieser einen spezifischen Gruppe. Denn es wird regelmässig überprüft, ob eine Reintegration eines Gruppenmitgliedes in die Regelklasse realisierbar ist. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass ein neues Mitglied aufgrund einer Zuweisung in die Gruppe aufgenommen werden „muss“ (vgl. Direktion für Bildung und Kultur Zug 2010: 21). Für die Gruppe bedeutet dies, dass sie praktisch jederzeit Mitglieder verliert oder neue gewinnt und sich dadurch neu formieren muss. Sie muss ihre gefühlte Grenze immer wieder der formalen Grenze annähern (siehe Kapitel 2.6/3.1).
- ◆ Nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis kann *die Lehrperson* (oder SozialpädagogIn) als eine weitere Kontextbedingung angesehen werden. Hier muss etwas weiter ausgeholt werden. Denn diese Aussage unterstellt, dass die Lehrperson kein Mitglied der Gruppe ist: Ob dem wirklich so ist, ist nach Ulich (1973: 79/85ff) umstritten und hängt davon ab, ob die Lehrperson von der Klasse nur als formell eingesetzter Leiter oder aber als Führer wahrgenommen wird. Der Führer muss sich seine Autorität in der Gruppe erarbeiten, sie wird ihm von der Gruppe zuerkannt. Der Leiter dagegen bekommt die Autorität von aussen erteilt (vgl. ebd.: 84). Welche Bedeutung die Lehrperson für die Gruppe hat, muss demnach im konkreten Einzelfall bestimmt werden (vgl. ebd.: 87).

Luft (1972: 64) beschreibt die Lehrperson als Teilnehmer und Beobachter, nicht explizit als Mitglied. Dies deutet nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis darauf hin,

dass die Lehrperson die Gruppe mehr von aussen betrachtet, als wirklich am Gruppenleben teilzunehmen. Trotzdem wird sie gleichzeitig vom Gruppenleben beeinflusst und wirkt auf es zurück.

Damit die Lehrperson aber die Position und die Rolle eines von allen anerkannten Führers einnehmen kann, muss sie Teil der Gruppe sein (vgl. ebd.: 71). Wie der Lehrperson das gelingt, hängt von ihren Verhaltensweisen (vgl. Koch 2014: 58/67, Luft 1972: 67), ihrer Persönlichkeit und ihrem Führungsstil ab: Von der Art und Weise, wie die Lehrperson die angestrebten Verhaltensänderungen erreicht; wie sie ihren Einfluss in der Gruppe geltend macht (vgl. Ulich 1973: 84, Luft 1972: 67).

So oder so hat die Lehrperson einen enormen Einfluss auf die Klasse. Sie kann und darf viele (Kontext-) Bedingungen, welche die Klasse beeinflussen, verändern, festlegen, etc., während das die Gruppe selbst nicht (unbedingt) kann oder darf. So kann sie u.a. Aufgaben vergeben, Zeitvorgaben setzen, Verhaltensnormen festlegen und deren Einhaltung überwachen und reglementieren, einzelne Mitglieder belohnen oder bestrafen, die Kommunikationsstruktur und die Informationswege gestalten (vgl. Ulich 2001: 40, Ulich 1973: 85f, Luft 1972: 63/66), sowie Einfluss auf den Stundenplan oder die Zugangsbedingungen zur Gruppe nehmen (vgl. Fend 2000: 65). Natürlich entwickelt die Klasse auch eine eigene Ordnung mit eigenen Interaktionsmustern, eigenen Normen und Grenzen, eigenen Möglichkeiten, um die eigenen Mitglieder zu belohnen oder zu bestrafen (vgl. Luft 1972: 64/66) – unabhängig von der offiziell und durch die Lehrperson vertretene Ordnung.

- ◆ *Durchlässigkeit der Grenze:* Da alle Einflüsse und somit auch die Anweisungen der Lehrperson von der Gruppe interpretiert werden, gilt für die Lehrperson, ihre Aufmerksamkeit z.B. auf die Umsetzung ihrer Anweisungen zu richten. Dies gibt ihr die Möglichkeit, rechtzeitig weitere Austauschprozesse darüber zu initiieren und die Gruppe so in der Erfüllung ihrer Aufgabe zu beeinflussen.
- ◆ Alle genannten Aspekte beeinflussen nicht nur gemeinsam die Gruppe in irgendeiner Art, sondern sie beeinflussen sich auch gegenseitig (vgl. Edding 2009: 488).

Diskussion der Ergebnisse (Teil II)

Es ist keine einfache Angelegenheit, das Konzept der Selbststeuerung auf eine Schulklasse zu übertragen. Einige Faktoren sind nicht so leicht zu klären und bedürfen einer genaueren wissenschaftlichen Betrachtung. Ein Faktor ist die Frage, ob überhaupt bzw. ab wann eine Schulklasse als Gruppe im Sinne der Definition zu Beginn dieser Bachelor-Thesis bezeichnet werden kann. Bei der Beantwortung dieser Frage ist zu beachten, dass die theoretischen

Überlegungen zur Gruppe und deren Dynamik vor allem aus der Analyse von industriellen Arbeitsgruppen und der T-Gruppe stammen. Eine Schulklasse ist jedoch keine industrielle Arbeitsgruppe, weshalb die Begriffe und Forschungsergebnisse nicht ohne Weiteres übernommen werden können. So treffen einige Definitionsmerkmale des Begriffs Gruppe für die Schulklasse zu, andere wiederum nicht (vgl. Ulich 1973: 16/34/48).

Stanford geht z.B. davon aus, dass die SchülerInnen sich zu einer erfolgreichen Arbeitsgruppe formieren können. Dem widerspricht, dass letztlich die Leistungen der Einzelnen bewertet werden. In der Schule gibt es nur wenige Situationen, in denen gemeinsame Leistung gefordert und auch als das anerkannt und bewertet wird. Vielmehr wird das Konkurrenzverhalten gefördert. Häufig eingesetzte Unterrichtsmethoden wie der Frontalunterricht oder die eigenständige Erledigung schriftlicher Aufgaben erlauben zudem kein echtes wechselseitiges und aufeinander bezogenes Verhalten der SchülerInnen, wie es für eine Gruppe charakteristisch wäre (vgl. Ulich 2001: 51).

Hinsichtlich dem Anspruch, die Schulklasse zu einer Gruppe werden zu lassen, scheint es primär um die Ausbildung von sozialen Kompetenzen zu gehen, damit das Lernen effizienter wird und eine harmonische Lernatmosphäre entstehen kann (vgl. Koch 2014: 56, Stanford 2002: 24). Soziale Kompetenz wird als die Fähigkeit verstanden, zwischenmenschliche Beziehungen gestalten und beeinflussen zu können. So kann denn auch niemand alleine sozial kompetent sein oder werden. Dies gelingt nur in Interaktion mit anderen Individuen (vgl. Hochbein 2013: 459).

Schlussendlich läuft es darauf hinaus, dass durch eine bestimmte Brille geschaut und das Beobachtete mit einer bestimmten Hintergrundfolie verglichen wird. Dabei können gelegentlich passende Beobachtungen gemacht werden. So können in der Schulklasse typische, gruppendynamische Prozesse beobachtet werden, wie sie auch in den industriellen Arbeitsgruppen auftreten. Aus dem Blickwinkel der Selbststeuerung können ebenfalls passende Beobachtungen in einer heilpädagogischen Schulklasse gemacht werden. Jedoch gilt dies nur für ein Teil der beschriebenen Ansätze aus dem Konzept der Selbststeuerung.

Welche Ansätze dies sind und welche Rahmenbedingungen und personelle Voraussetzungen es für deren Umsetzung braucht, wird in den anschließenden Kapiteln diskutiert. Für diese Auseinandersetzung bieten sich die personelle, die fachlich-inhaltliche sowie die organisationsbezogene Ebene an, da die geeigneten Ansätze vor allem diese Bereiche betreffen. So geht es um Fähigkeiten, welche die SchülerInnen, die Lehrpersonen/SozialpädagogInnen wie auch die Gruppe aufweisen sollten, damit Selbststeuerung erfolgreich realisiert werden kann; um fachliches Wissen der Lehrpersonen/SozialpädagogInnen zur Selbststeuerung, um die SchülerInnen adäquat anleiten zu können; sowie um geeignete Bedingungen, welche die Organisation sicherstellen muss, damit Selbststeuerung gelingen kann.

5 Ansätze aus dem Konzept der Selbststeuerung

5.1 *personelle Ebene*

Selbststeuerung ist für ihr Gelingen auf die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder angewiesen. Da die SchülerInnen aufgrund ihres Alters und ihrer persönlichen Reife nicht alle geforderten Fähigkeiten erbringen können, müssen die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen einen Teil übernehmen. Dazu sind auch von ihnen individuelle Fähigkeiten gefordert. Zusätzlich muss die Gruppe als Ganzes gewisse Anforderungen erfüllen.

Im Unterschied zu einer Regelklasse haben die SchülerInnen der heilpädagogischen Schulklasse, von der hier ausgegangen wird, Defizite im Verhaltens- und Beziehungsbereich. Ihnen wird das Anwenden der spezifischen Fähigkeiten teils schwerer fallen als ihren gleichaltrigen KollegInnen in der Regelklasse.

So ist die Fähigkeit der Reflexion eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für die Selbststeuerung. Damit aber die Gruppe sich selbst reflektieren kann, ist sie auf die Selbstreflexionsfähigkeit der Einzelnen angewiesen. Dies verlangt eine kritische Selbstbetrachtung und eine anschließende Modifikation seiner Selbst. Bereits ersterem weichen Kinder mit Verhaltensstörungen oftmals aus. Denn sie wissen, dass sie den Ansprüchen der Erwachsenen so oder so nicht genügen, weshalb sie auch nicht in eine Regelklasse gehen können. Selbst wenn sich die Kinder ihres Fehlverhaltens bewusst sind, gelingt es ihnen aber oft nicht, ihr Verhalten trotz der Unterstützung von Lehrpersonen und/oder SozialpädagogInnen zu ändern (vgl. Gebauer 2000: 38f). Die Interventionen der Lehrpersonen und der SozialpädagogInnen zielen daher darauf ab, die Selbstsicherheit zu stärken, damit die Auseinandersetzung mit den eigenen Defiziten nicht zu Mutlosigkeit und Resignation führen. Da aus verschiedenen Gründen immer mehr Erziehungsleistungen an die Schule übertragen werden, lernen die Kinder manchmal auch erst in der Schule, welche Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen angebracht sind.

Im Primarschulalter verfestigen die Kinder ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion. Gegen Ende der Primarschule können sie ihre Ichbezogenheit abstreifen und eine objektivere Haltung (auch sich selbst gegenüber) einnehmen. Sie sind dann in der Lage, die Fehler nicht nur bei den anderen zu verorten, sondern ihren eigenen Anteil an der Situation zu erkennen und zuzugeben. Es gelingt ihnen, sich selbst im Rahmen der Gruppe wahrzunehmen.

Während der Jahre in der Primarschule festigen sie ebenfalls die Fähigkeit, sich gegenüber anderen angemessen auszudrücken und kritische Sichtweisen mitzuteilen. Sie lernen, bei Schwierigkeiten die Hilfe von Gleichaltrigen in Anspruch zu nehmen (vgl. Bennack 2006: 69f). Durch das gegenseitige Helfen können bereits erste indirekte Erfahrungen in der kollegialen Führung gesammelt werden. Die SchülerInnen lernen auf diese Weise unterstützende aber

auch kritische Hinweise betreffend dem Lösen von Aufgaben zu geben und entgegenzunehmen. Sie erfahren, dass jemand anderes über mehr Wissen in bestimmten Bereichen verfügen kann, deshalb aber nicht gleich der Chef sein muss.

In Anbetracht dieser Ausführungen scheint es für die SchülerInnen jedoch noch nicht möglich zu sein, die Verantwortung für den Reflexionsprozess in der gesamten Gruppe gemäss dem Selbststeuerungskonzept von Schattenhofer zu übernehmen. Denn diese wollen eingeleitet sein. Es muss jeder Raum erhalten, um seine Gedanken, Empfindungen sowie Sichtweisen mitteilen zu können, damit diese im Sinne der Selbststeuerung wirksam werden können. Das verlangt von den SchülerInnen, dass sie einander zuhören, aufeinander eingehen, kränkende Aussagen für den Moment auf sich beruhen lassen können und sich gemeinsam für die Lösung der Probleme verantwortlich fühlen. Hier braucht es die Unterstützung und Begleitung einer neutralen Person. Angesichts der Rolle und Position der Lehrperson oder des/der Sozialpädagogen in der Gruppe wird er/sie die Verantwortung dafür übernehmen.

Für die Selbststeuerung ist weiter von Bedeutung, ob sich die SchülerInnen als Mitglieder einer Gruppe wahrnehmen und ob sie gemeinsam ein Selbstbild entwickeln. Dies setzt voraus, dass sie in Bezug auf eine Aufgabe ein gemeinsames Ziel entwerfen und eine Gruppenleistung als Resultat erwartet wird. Denn bezugnehmend auf das Selbstbild werden die Gruppenaktivitäten reflektiert und entsprechende Massnahmen eingeleitet, um sich zu verändern und den gesteckten Zielen näher zu kommen.

Das zuletzt Genannte verlangt auch eine Zukunftssicht der Gruppe. Wohin soll sie sich entwickeln? Die Verfasserin dieser Bachelor-Thesis bezweifelt, dass ein/eine PrimarschülerIn die damit verbundene Verantwortung übernehmen kann. Der/die SchülerIn ist von der Entwicklung und Bildung her noch gar nicht fähig, alle relevanten Umweltbezüge der Gruppe und deren Einflüsse auf die Gruppe zu erfassen und zu verstehen, um diese in Überlegungen zur weiteren Entwicklung der Gruppe mit einzubeziehen. Diese Zukunftssicht hat eher die Lehrperson bzw. der/die Sozialpädagogen und beeinflusst die Gruppe entsprechend.

Die Mitglieder der Gruppe müssen fähig sein, soziale Prozesse zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können. Je nach persönlicher Reife und der genossenen Erziehung im familiären Umfeld gelingt dies den einzelnen SchülerInnen mehr oder weniger. Besondere Schwierigkeiten damit können Kinder mit Störungen aus dem autistischen Spektrum haben. Je nachdem, wie stark diese ausgeprägt sind, können sie oftmals nicht erfassen, was in der Gruppe vor sich geht (vgl. Schirmer 2012: 42ff). Das verlangt wiederum mehr Toleranz und Verständnis der anderen Gruppenmitglieder. Die innere Grenze der Gruppe muss dahingehend flexibel sein. Zusätzlich werden die sozialen Prozesse in der hier angenommenen heilpädagogischen Schulklasse durch die Störungen im Sozialverhalten vielfältiger und (damit auch) herausfordernder im Umgang für die einzelnen Gruppenmitglieder. Als Beispiel können hier eher de-

struktive Kontaktaufnahmeversuche der SchülerInnen untereinander oder das Einschüchtern des Schwächeren, um die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen, genannt werden.

Die Gruppe selbst muss die Wechsel zwischen Aktion und Reflexion organisieren können. Oder die Gruppe muss die Bereitschaft zeigen, die von der Lehrperson oder dem/der Sozialpädagogen organisierten Reflexionsanlässe nutzen zu wollen. Die Gruppe sollte zudem offen für die Gedanken und Ideen ihrer Mitglieder sein und den Mut haben, auch kritische Sichtweisen entgegenzunehmen. Tabuisiertes muss besprechbar werden.

Für die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen bedeutet dies, dass sie die noch nicht entwickelten Fähigkeiten temporär der Gruppe zur Verfügung stellen müssen, bis diese sich bei den SchülerInnen herausbilden. Gleichzeitig gilt es, die SchülerInnen bzw. die Gruppe in deren Erwerb und Weiterentwicklung zu unterstützen. So muss die Lehrperson oder der/die Sozialpädagogen z.B. Reflexionsanlässe schaffen, den Reflexionsprozess strukturieren und die SchülerInnen in Ausübung dieser Fähigkeit anleiten, bis sie die Steuerung des gesamten Prozesses oder Teile davon selbst übernehmen können. Auch im Umgang mit sozialen Prozessen benötigen die SchülerInnen gegebenenfalls Hilfestellungen, indem den SchülerInnen angebrachte Verhaltensweisen gezeigt, oder Ratschläge zu angemessenen Reaktionsweisen bei destruktiven Verhaltensweisen anderer Gruppenmitglieder gegeben werden. Können aufkommende Konflikte nicht von den SchülerInnen selbständig bearbeitet werden, sind sie auch hier auf die Fähigkeiten der Lehrperson oder des/der Sozialpädagogen zur konstruktiven Konfliktbewältigung angewiesen.

Das setzt die Fähigkeit der Lehrperson oder des/der Sozialpädagogen voraus, zu spüren bzw. zu wissen, welche Verantwortlichkeiten in welchen Situationen dem einzelnen Gruppenmitglied bzw. der Gruppe bereits zugetraut werden können und wo noch Unterstützung notwendig ist. Es braucht das Gespür, wo Grenzen zum Schutz der SchülerInnen gesetzt werden müssen, auch wenn sie die Selbststeuerung einschränken, und wo sie gelockert werden können, um die Selbststeuerungspotenziale der Gruppe zu aktivieren. Da die Lehrperson bzw. der/die Sozialpädagogen aufgrund seiner/ihrer Rolle und Position in der Gruppe hauptsächlich die Leitung auf der ersten und der zweiten Ebene übernimmt, braucht es auch die Fähigkeit, diese in geeigneter Dosis an die SchülerInnen zu Übungszwecken übergeben zu können. Es braucht also den Mut, loszulassen und gegebenenfalls in seinen Erwartungen enttäuscht zu werden, wenn es anders herauskommt, als es gedacht war. Es braucht das Vertrauen in die Fähigkeiten der SchülerInnen.

Wie mit der Gruppe umgegangen wird, hängt nach Ansicht der Verfasserin u.a. davon ab, wie die Lehrperson bzw. der/die Sozialpädagogen die Gruppe sieht: ob sie mittels enger Führung als steuerbar und genau berechenbar oder ob sie im Sinne des Systemverständnis als auto-

nomes, soziales Konstrukt wahrgenommen wird. Die Rolle der Lehrperson hat sich denn auch von der früher vorherrschenden Form der direkten Anweisung und Steuerung hin zur Rolle als Moderator und Supervisor von selbstorganisierten Lernprozessen der SchülerInnen mit Interventionen bei falschen Weichenstellungen und Arbeitsansätzen verändert (vgl. Hurrelmann 2006: 208).

Wie die Rolle der Lehrperson ausgefüllt wird, hängt neben der fachlichen Ausbildung und der organisatorischen Beschaffenheit des Schulsystems auch von der Persönlichkeit und den Erfahrungen der Lehrperson ab (vgl. ebd.: 200). Ebenfalls besteht eine starke Korrelation zwischen dem Lehrerverhalten und dem Mitarbeiten der SchülerInnen sowie ihrem Fehlverhalten (vgl. Koch 2014: 56). Denn die Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen ist nur in Interaktion und mit einer guten Beziehung zum/zur SchülerIn möglich (vgl. Hurrelmann 2006: 166/200).

Daneben müssen die Lehrpersonen und die SozialpädagogInnen die Bedürfnisse der SchülerInnen sowie die Bedürfnisse und Forderungen der Vorgesetzten und der Erziehungsverantwortlichen aufeinander abstimmen können (vgl. Luft 1972: 64/66). Dabei dürfen sie sich selbst nicht vergessen. Wenn sie ihre eigenen Schwächen und Stärken kennen, sich getrauen, sich die eigenen blinden Flecken aufzeigen zu lassen, und einen offeneren Umgang damit pflegen, können sie dazu beitragen, mehr Vertrauen bei den SchülerInnen zu wecken (vgl. ebd.: 67) und sie für das Soziale Lernen zu motivieren.

Aufgrund des Entwicklungsstandes der SchülerInnen und den Verhaltensstörungen kann nicht davon ausgegangen werden, dass bereits alle beschriebenen Fähigkeiten, welche zur Selbststeuerung notwendig sind, vorhanden sind und diese nur noch im Sinne der Selbststeuerung aktiviert und koordiniert werden müssen. Vielmehr zeigt sich hier die Fokussierung auf den Erwerb und die Förderung der beschriebenen Fähigkeiten als geeignete Ansätze aus dem Konzept der Selbststeuerung für den heilpädagogischen Wirkungsbereich. Ebenfalls das regelmässige Durchlaufen der Phasen Orientieren – Handeln – Reflektieren eignet sich als Ansatz sehr gut, um die SchülerInnen auf ihre späteren Aufgaben in der Gesellschaft und im Beruf vorzubereiten. Denn diese Abfolge kann überall angewendet werden.

5.2 Fachlich-inhaltliche Ebene

Die SchülerInnen sammeln während der Primarschule vor allem Erfahrungswissen zu adäquaten Verhaltensweisen und möglichen Reaktionen auf destruktive Verhaltensweisen ihrer KollegInnen. Daneben üben sie Selbstreflexion sowie die gemeinsame Reflexion in der Gruppe.

Die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen dagegen benötigen Wissen über die Systemtheorie, das Konzept der Selbststeuerung, gruppenspezifische Prozesse, entwicklungs-

psychologische Erkenntnisse sowie über Entwicklungs- und Verhaltensstörungen und damit Wissen über spezifische Krankheitsbilder wie Autismus oder das Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), wollen sie die SchülerInnen adäquat in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen. Gleichzeitig müssen sie um die benötigten Fähigkeiten zur Selbststeuerung wissen, um diese gezielt bei den SchülerInnen fördern zu können. Das verlangt wiederum Wissen über didaktische Methoden zur Vermittlung von sozialen Fähigkeiten.

Weitere Wissensbereiche, über die die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis hinsichtlich der Selbststeuerung verfügen müssen, sind z.B. das Wissen um die eigene Person und das eigene Verhalten in der Gruppe bzw. die eigene Wirkung auf das Gegenüber; Wissen über Aspekte der professionellen Beziehungsgestaltung; sowie Wissen über die Möglichkeiten der Machtausübung und welche Mächte auf die eigene Person (zurück-) wirken.

5.3 Organisationsbezogene Ebene

Damit Selbststeuerung gelingen kann, braucht die Gruppe den entsprechenden Freiraum. Dieser muss von der hierarchisch übergeordneten Instanz, also von den Lehrpersonen oder SozialpädagogInnen bzw. von der Organisation zur Verfügung gestellt werden. Es kommt demnach darauf an, ob dies in der Organisationskultur vorgesehen ist oder nicht. Ebenfalls braucht die Gruppe die entsprechenden Ressourcen dafür. Bei der heilpädagogischen Schulklasse scheint nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis die Zeit eine kostbare Ressource zu sein. Denn diese entscheidet darüber, wann sich die Schulklasse ihrem Gruppenentwicklungsprozess widmen kann (z.B. in der Pause) und wann die interne Kommunikation zu Gunsten des Unterrichts und dem Lösen von Einzelaufgaben unterbrochen werden muss. Institutionelle Schranken wie bestimmte Unterrichtsmethoden oder die festgelegten Zeitfenster behindern typische Aktivitäten der Gruppe. Es kommt daher darauf an, wie offen die gesamte Organisation gegenüber der Selbststeuerung von Schulklassen ist und welche Einschränkungen sie lockern kann und will. Es ist z.B. sinnvoll, wenn in der Organisationsstruktur Zeitgefäße zur Reflexion in der Gruppe angeboten werden. Dies kann bereits im Stundenplan als „Sozialstunde“ oder „Klassenrat“ festgelegt werden oder die Lehrperson kann einen Teil der Unterrichtszeit zur Verfügung stellen, um soziale Unstimmigkeiten zu klären.

6 Ansätze aus dem Konzept der Kontextsteuerung

Wird die Gruppe als soziales System verstanden, gewinnt die indirekte Steuerung an Bedeutung. Ziel ist es, die in Organisationen eingebetteten Gruppen so zu stören, dass sie sich bewegen und verändern (vgl. Edding 2009: 467). Dazu eingesetzte indirekte Steuerungsinstru-

mente in einer Schulklasse können z.B. das Bestrafen und Loben oder die Bewertung der Leistungen sein.

Auch hier können geeignete Ansätze aus dem Konzept der Kontextsteuerung auf der personellen, der fachlich-inhaltlichen und auf der organisationsbezogenen Ebene diskutiert werden. Damit die indirekten Steuerungsinstrumente von den Lehrpersonen bzw. den SozialpädagogInnen adäquat eingesetzt werden, ohne die Selbststeuerungspotenziale der Gruppe zu fest einzuschränken, erfordert dies von den Lehrpersonen und SozialpädagogInnen nach Ansicht der Verfasserin dieser Bachelor-Thesis ebenfalls Fachwissen und bestimmte Fähigkeiten. Es ist aber nochmals darauf hinzuweisen, dass die Manipulation des Kontextes keine verlässlichen Folgen hervorrufen.

6.1 Personelle Ebene

Die Reflexionsfähigkeit ist in diesem Zusammenhang ebenfalls von Bedeutung. Die eingesetzten indirekten Steuerungsinstrumente müssen von der Lehrperson bzw. von dem/der SozialpädagogIn situationsabhängig auf ihre Zweckmässigkeit hin überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Es erfordert Mut, sich u.U. gegen alteingesessene und von allen anerkannte Methoden zu wehren bzw. diese zu hinterfragen. Es beinhaltet auch, das in der Gesellschaft festgefahrene Bild, wie eine Schule zu sein hat, zu verändern und sich damit für eine angemessenere Erziehung sowie für eine grössere Toleranz der Erwachsenen gegenüber den „speziellen“ SchülerInnen einzusetzen.

Ferner sollten die Lehrpersonen bzw. die SozialpädagogInnen den Überblick bewahren und sich bewusst sein, welche Steuerungsinstrumente gerade wirken. Dies hilft ihnen, das Geschehen in der Gruppe zu interpretieren und deren Reaktion zu verstehen.

6.2 Fachlich-inhaltliche Ebene

Zeit kann einerseits aus Sicht der Gruppe als Ressource betrachtet werden. Aus Sicht der hierarchisch höheren Instanz bietet diese Tatsache andererseits die Möglichkeit, diese Ressource zu beschränken und sie so als ein Steuerungsinstrument einzusetzen. Dafür braucht es das Wissen, was dieses Instrument in welchen Situationen bewirken kann. Werden z.B. für bestimmte Aufgaben kleinräumige Zeiteinheiten festgesetzt, fordert dies die SchülerInnen dazu auf, aktiv zu werden. Wenn diese zu eng gesetzt werden, können sie Druck ausüben und zu Frustration, allenfalls zu Resignation führen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass Prozesse mitten drin unterbrochen werden müssen, weil die Zeit vorbei ist. Können z.B. Spannungen zwischen den SchülerInnen nicht „rechtzeitig“ gelöst werden, stören diese dann den Unterricht und die SchülerInnen können sich nicht angemessen auf die neue Aufgabe konzentrieren. Wie bereits weiter oben erwähnt, kann es in solchen Situationen sinnvoll sein,

den fachlichen Unterricht kurz zu unterbrechen und den SchülerInnen etwas Zeit für die Klärung der Unstimmigkeiten zur Verfügung zu stellen.

Ferner beeinflussen die Zeitrhythmen des akademischen Kalenderjahres die SchülerInnen. So fällt vielen das konzentrierte Arbeiten in den letzten Wochen vor den Ferien sehr schwer. Die Lehrpersonen können diese Kontextbedingung in ihren Überlegungen zum Unterricht mit einbeziehen und den Lehr- und Lerninhalt dementsprechend gestalten. Für die SozialpädagogInnen bietet dies eine Erklärung für das unruhige Verhalten der SchülerInnen in der Freizeitbetreuung und sie können entsprechend verständnisvoll darauf reagieren. Ebenso Kenntnisse über den biologischen Rhythmus und damit über den Wach-Schlaf-Rhythmus können für die Gestaltung der ersten Lektionen am Tag hilfreich sein.

Ein weiteres wichtiges Steuerungsinstrument im Unterricht ist die Gruppenzusammensetzung und die Gruppengröße. In Bezug auf die gesamte Klasse können dies die Lehrpersonen nur gering beeinflussen (siehe Kapitel 4.2). Hinsichtlich der Gruppenarbeit im Unterricht sind diese zwei Bedingungen nach wie vor interessante Steuerungsinstrumente. Mit einer sorgfältig ausgewählten Gruppenzusammensetzung kann die Lehrperson, aber auch der/die SozialpädagogeIn massgeblich die Zusammenarbeit beeinflussen. So wird diese effizienter und es entsteht eine angenehme Lernatmosphäre, wenn SchülerInnen zusammenarbeiten können, welche sich gut verstehen. Überwiegt dagegen Antipathie unter den SchülerInnen, kommt es eher zu Unstimmigkeiten (siehe Kapitel 1.7). Ebenfalls reduziert sich mit einer kleineren Gruppe das Konfliktpotenzial, da weniger unterschiedliche Ideen und Ansichten vorkommen. Hier kommt die Frage auf, worauf der Fokus gesetzt wird: auf einen möglichst störungsarmen und effizienten Unterricht oder auf das Soziale Lernen und damit auf den Umgang mit anderen SchülerInnen und ihren vielseitigen Ideen.

Neben dem Wissen über wirkungsvolle Steuerungsinstrumente braucht es auch die Kenntnis über andere Kontextbedingungen, welche die Gruppe beeinflussen. Welche dies genau sind, müsste von Fall zu Fall abgeklärt werden, um deren Bedeutung für die Gruppe zu verstehen. Die Haltung der Kontextorientierung hält die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen dazu an, aufmerksam gegenüber möglichen Einflüssen zu sein und auch solche in Betracht zu ziehen, die nicht im unmittelbaren Umfeld der Gruppe liegen. Zudem wirken sich die Kontextbedingungen – bewusst oder unbewusst wahrgenommen – ebenfalls auf den Umgang der Lehrpersonen und SozialpädagogInnen mit der Gruppe aus.

Kenntnisse über die Eigenschaften der Grenze der spezifischen Gruppe und deren Durchlässigkeit für Informationen sind hinsichtlich der Gestaltung von Aufgaben von Bedeutung. Denn die Lehrpersonen und SozialpädagogInnen übernehmen nach der Familie und dem Kindergarten auch die Filter- und Komplexitätsreduktionsfunktion für Informationen aus der Umwelt (vgl. Hurrelmann 2006: 202). Informationen – einerseits durch die Vermittlung von Wissen,

andererseits durch das Aufzeigen von unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten – werden der Gruppe in einer geeigneten Form zugänglich gemacht.

Daneben kann mit einer attraktiven Gestaltung der Aufgabe das Verantwortungsgefühl und die Lernmotivation erhöht werden, indem die SchülerInnen den Arbeitsprozess mitgestalten können. So sind Aufgaben sinnvoll, die verschiedene individuelle Lösungswege zulassen. Ob die SchülerInnen die jeweilige Aufgabe an sich als sinnvoll betrachten – was eine weitere Bedingung für die Attraktivität der Aufgabe ist – ist eine andere Frage. Diese wird hier aber nicht näher bearbeitet. Eine direkte und verlässliche Rückmeldung bezüglich der Lösung der Aufgabe ist in der heilpädagogischen Schule vorhanden – durch die regelmässige Bewertung der Leistungen der SchülerInnen.

6.3 Organisationsbezogene Ebene

Die Organisation selbst muss natürlich zulassen, dass alteingesessene Steuerungsinstrumente hinterfragt und angepasst werden. Sie sollte den Wechsel zwischen Aktion und Reflexion organisieren und die angewendeten Steuerungsinstrumente regelmässig bezüglich ihrer Zweckmässigkeit überprüfen und den (Entscheidungs-) Freiraum für die Entwicklung von Alternativen sowie die dazu benötigten Ressourcen zur Verfügung stellen.

Schluss (Teil III)

7 Finitum

Im Schlussteil werden die Überlegungen des zweiten Teils zu einer Antwort auf die Fragestellung verdichtet. Es wird überprüft, ob die Zielsetzung erreicht wurde und es werden offengebliebene Fragen formuliert. Mit einem Schlussplädoyer schliesst die Bachelor-Thesis ab.

In der Einleitung wurde die Fragestellung wie folgt festgelegt:

Welche Ansätze aus den Konzepten der Selbststeuerung und Kontextsteuerung von Gruppen eignen sich im heilpädagogischen Wirkungsbereich? Welche Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen sind für deren Umsetzung notwendig?

Um die Thematik verorten zu können, wurde der Wirkungsbereich der Heilpädagogik und damit das Arbeitsfeld der heilpädagogischen Lehrpersonen und SozialpädagogInnen erläutert sowie der Begriff Gruppe definiert. Als Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung wurden die Konzepte der Selbststeuerung und der Kontextsteuerung vorgestellt sowie evidente Rahmenbedingungen der inneren und äusseren Umwelt der Gruppe erarbeitet. In einem zweiten Teil wurden Überlegungen zur Umsetzung von einzelnen Ansätzen aus beiden Konzepten angestellt. Zusammenfassend kommt die Verfasserin dieser Bachelor-Thesis zur folgenden Antwort.

7.1 Schlussfolgerungen

Die heilpädagogische Schulklasse lässt sich zwar hinsichtlich den beschriebenen Merkmalen der Selbststeuerung überprüfen, das Modell von Schattenhofer ist aber nicht eins zu eins auf die Schulklasse übertragbar. Denn dieses Modell wurde anhand von Untersuchungen zu selbstorganisierten Gruppen, welche von Anfang an über einen grossen Spielraum zur Selbstorganisation verfügt haben und auf Vorgaben von aussen nur wenig Rücksicht nehmen mussten, entwickelt. Die untersuchten Gruppen konnten von Beginn an über ihre Mitglieder (Zugehörigkeit), ihre Ziele und Aufgaben sowie deren Gestaltung entscheiden (vgl. Schattenhofer 1992: 71f). Zudem waren die Mitglieder alles erwachsene Personen. Aber bereits für Erwachsene ist die Selbststeuerung ein anspruchsvolles Konzept.

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Schulklasse in einer Organisation eingebettet ist und daher innerhalb der Vorgaben von aussen agieren muss. Mit der Definition von Richard Hackmann zu den unterschiedlichen Niveaus der Selbststeuerung kommt die Schulklasse der von Führungskräften geführten Einheit am nächsten (siehe Kapitel 2).

Durch die institutionellen Vorgaben und Schranken wird der Spielraum für die Selbststeuerung zwar extrem eingeengt. Werden aber die vielen kleinen Möglichkeiten (in den Pausen, bei Gruppenarbeiten, etc.) betrachtet, welche den SchülerInnen zur Verfügung stehen, gibt es durchaus Raum für die Entfaltung der Selbststeuerungspotenziale der Schulklasse oder der Subgruppen. Das hängt natürlich hauptsächlich von den Lehrpersonen und SozialpädagogInnen bzw. der Organisation ab, wie viele (Übungs-) Möglichkeiten zur Selbststeuerung den SchülerInnen durch die Gestaltung der verschiedenen Aufgaben angeboten werden.

Aufgrund des Entwicklungsstandes der SchülerInnen und ihren Verhaltensstörungen scheinen geeignete Ansätze aus dem Konzept der Selbststeuerung daher vor allem die Fokussierung auf den Erwerb und die Förderung der entsprechenden Fähigkeiten wie die Selbstreflexionsfähigkeit, den Umgang mit sozialen Prozessen sowie eine angemessene Ausübung der Leitungsfunktion zu sein. Dabei sind sie auf die Unterstützung der Lehrpersonen und SozialpädagogInnen angewiesen. Jene brauchen wiederum spezifisches Fachwissen u.a. zur Selbststeuerung, zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen sowie über Entwicklungs- und Verhaltensstörungen, um die SchülerInnen adäquat in ihrer Entwicklung auch hinsichtlich der Selbststeuerung unterstützen zu können. Daneben müssen sie selbst über ein grosses Repertoire an Fähigkeiten verfügen.

Der Kontext der heilpädagogischen Schulklasse dagegen wirkt auf jeden Fall auf sie zurück. Als Lehrperson oder SozialpädagogIn gilt es sich daher bewusst zu sein, wie viel Einfluss sie selbst tatsächlich auf die Schulklasse geltend machen können und welcher Einfluss von anderen Kontextbedingungen ausgeübt wird.

7.2 Fazit zur Zielerreichung

Die Ziele für diese Bachelor-Thesis wurden in der Einleitung beschrieben.

Die Auswahl der Ansätze aus den Konzepten der Selbststeuerung und Kontextsteuerung, welche für den heilpädagogischen Wirkungsbereich geeignet sind, wurden erörtert und begründet. Ebenfalls konnten einige Rahmenbedingungen und personelle Voraussetzungen zur Anwendung der Konzepte herausgearbeitet und erläutert werden. Genauere Ausführungen, wie diese von den betreffenden Akteuren umgesetzt und garantiert werden können, müssten in einer Konzeptarbeit dargestellt werden. Die Verortung der herausgearbeiteten Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen auf den drei Ebenen (personelle, fachlich-inhaltliche und organisationsbezogene) war für diese Bachelor-Thesis sinnvoll und ausreichend. Es konnte ferner aufgezeigt werden, dass Spielräume für Selbststeuerung sowie für soziales Lernen hinsichtlich von Selbststeuerung vorhanden sind. Es wurde jedoch nur ansatzweise ausgeführt, wo diese Spielräume liegen (könnten). Im Verlauf der Arbeit konnte durch die zusammengetragenen Informationen zur Thematik ebenfalls aufgezeigt werden, warum eine Auseinandersetzung mit den Konzepten der Selbststeuerung und Kontextsteuerung vorteilhaft bzw. sinnvoll ist.

7.3 Offene Fragen

Während der Beantwortung der Fragestellung sind der Verfasserin einzelne Fragen aufgekommen, welche nur oberflächlich angegangen werden konnten. So kam z.B. die Frage auf, ob eine Schulklasse überhaupt als eine Gruppe im Sinne der Definition aus der Kleingruppenforschung bezeichnet werden kann, oder ob für die Schulklasse der Inhalt des Begriffs modifiziert werden müsste. Ebenfalls stellte sich die Frage, ob die Lehrperson oder der/die SozialpädagogeIn als Gruppenmitglied gilt, oder nicht. Ferner kam die Frage auf, ob das „Wir-Gefühl“ die Gruppe erst zu einer Gruppe im Sinne der eingangs erwähnten Definition macht. Eine vertiefere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen wäre interessant.

7.4 Schlussplädoyer

Mit der Erarbeitung der Bachelor-Thesis konnte ich viele Erfahrungen zum eigenen Umgang mit solchen Arbeiten sammeln. Als eine positive Erfahrung zeigte sich für mich das erfolgreiche Setzen von erreichbaren Zwischenzielen, die ich auch erreichte. Dies wirkte sich motivierend und entlastend auf mich aus. In der Regel setze ich mir sehr ambitionierte Ziele, welche ich nicht immer erreichen kann, und erhöhe damit den Druck massiv. Ebenfalls lernte ich, mir kreative Pausen zu gönnen, wenn der Schreibfluss stockte – was des Öfteren vorkam. Als herausfordernd empfand ich, während den interessanten und ergiebigen Literaturrecherchephasen nicht den Fokus auf die eigentliche Fragestellung zu verlieren.

8 Literaturverzeichnis

- Baraldi, Claudio / Corsi, Giancarlo / Esposito, Elena (1998).** GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bennack, Jürgen (2006).** Erziehungskonzepte in der Schule. Praxishilfen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Berghaus, Margot (2003).** Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.
- Blessin, Bernd / Wick Alexander (2014).** Führen und führen lassen. 7. Auflage. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Clausen, Gisela (2009).** Führung: Das sensible Zusammenspiel. In: Edding, Cornelia / Schattenhofer, Karl (Hg.). Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag. S. 358-403.
- Direktion für Bildung und Kultur Zug (2010).** Konzept Sonderpädagogik KOSO. URL: <http://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/sonderpaedagogik/konzept-sonderpaedagogik-koso>
[Zugriffsdatum: 26.04.2014]
- Dohrenbusch, Hannes (1999a).** Theorie der Erziehung - Pädagogik. In: Dohrenbusch, Hannes / Blickenstorfer, Jürg (Hg.). Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung. Luzern: Edition SZH/SPC. S. 263-275.
- Dohrenbusch, Hannes (1999b).** Heilpädagogik. In: Dohrenbusch, Hannes / Blickenstorfer, Jürg (Hg.). Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung. Luzern: Edition SZH/SPC. S. 287-298.
- Edding, Cornelia (2009).** Die Umwelt von Gruppen – Kontextorientierung und Kontextsteuerung. In: Edding, Cornelia / Schattenhofer, Karl (Hg.). Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag. S. 467-500.
- Edding, Cornelia / Schattenhofer, Karl (Hg.) (2009).** Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag.
- Fabian, Jürgen (1997).** Überlegungen zu einem Konzept von Gruppengrenzen. In: Langthaler, Werner / Schiepek, Günter (Hg.). Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen. 2. Auflage. Münster: Lit. S. 197-214.
- Fend, Helmut (2000).** Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. o.Jg. (41). S. 55-72.
- Gebauer, Karl (2000).** Wenn Kinder auffällig werden. Perspektiven für ratlose Eltern. Düsseldorf: Walter Verlag.

-
- Haeberlin, Urs** (1985). Allgemeine Heilpädagogik. Bern: Paul Haupt Verlag.
- Hochbein, Marko** (2013). Soziale Kompetenz – was ist das? In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 20 Jg. (4). S. 447-460.
- Huber, A.** (1998). Wege zur Qualität. Innere und äussere Bedingungen qualitativer Arbeit. Arbeitshandbuch für heilpädagogische und sozialtherapeutische Institutionen. 2. Auflage. Winterthur: Geschäftsstelle „Wege zur Qualität“.
- Hurrelmann, Klaus** (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kegan, Robert** (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritt und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.
- Koch, Kai-Christian** (2014). Klassenführung und Gruppendynamik in der Grundschule - Eine empirische Untersuchung zur Popularität und Trivialität von Klassenführung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 45 Jg. (1). S. 57-71.
- König, Oliver / Schattenhofer, Karl** (2006). Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans** (1995). Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Juventa.
- Ladd, Gary W.** (2014). The 4R-SUCCESS programm: promoting children's social and scholastic skills in dyadic classroom activities. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 45 Jg. (1). S. 25-44.
- Lempp, Reinhart** (2005). Entwicklungs- und Verhaltensstörungen. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 385-393.
- Luft, Joseph** (1972). Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Luhmann, Niklas** (1988). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Neidhardt, Friedhelm** (1983). Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. In: Neidhardt, Friedhelm (Hg.). Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 25. S. 12-34.
- Moor, Paul** (1965). Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe. Bern: Hans Huber Verlag.
- Thiersch, Hans / Grunwald, Klaus** (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Thiersch, Hans / Grunwald, Klaus (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa. S. 13-39.

-
- Schattenhofer, Karl** (1992). Selbstorganisation und Gruppe. Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schattenhofer, Karl** (2009). Selbststeuerung von Gruppen. In: Edding, Cornelia / Schattenhofer, Karl (Hg.). Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag. S. 437-466.
- Schirmer, Brita** (2012). Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung: Beziehungen zu Mitschülern aufbauen und gestalten – ein Aspekt sonderpädagogischer Förderung. In: Sautter, Hartmut / Schwarz, Katja / Trost, Rainer (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schrappner, Christian** (2009). Die Gruppe als Mittel zur Erziehung – Gruppenpädagogik. In: Edding, Cornelia / Schattenhofer, Karl (Hg.). Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Handbuch. Weinheim: Beltz Verlag. S. 186-208.
- Schulgesetz des Kantons Zug.** URL: <http://bgs.zg.ch/frontend/versions/1247?locale=de>
[Zugriffsdatum 27.04.2014]
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch, Art. 302.** URL: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19070042/index.html> [Zugriffsdatum 27.04.2014]
- Stanford, Gene** (2002). Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher. 7. Auflage. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Stempfle, Joachim** (2005). Eine integrative Theorie des Problemlösens in Gruppen III: Sozio-emotionale Regulation, Konflikte und Kompetenzbedrohungen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 36 Jg. (1). S. 61-80.
- Strobel-Eisele, Gabi** (1996). Selbstorganisation: Ein neues Paradigma für die Schulpädagogik – oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 42 Jg. (5). S. 445-461.
- Ulrich, Dieter** (1973). Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. 3. Auflage. München: Franz Ehrenwirth Verlag KG.
- Ulrich, Klaus** (2001). Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wimmer, Rudolf** (2008). Das besondere Lernpotential der gruppendynamischen T-Gruppe. Seine Bedeutung für die Steuerung des Kommunikationsgeschehens in komplexen Organisationen. In: Heintzel, Peter (Hg.). Betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, Rudolf** (1989). Ist Führen erlernbar? Oder warum investieren Unternehmungen in die Entwicklung ihrer Führungskräfte? In: Zeitschrift Gruppendynamik. 20 Jg. (1). S. 13-41.

Bachelor-Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor-Thesis

Name, Vorname: Luchsinger, Stephanie

Titel Bachelor-Thesis: Selbststeuerung und Kontextsteuerung im heilpädagogischen Wirkungsbereich

Untertitel: Überlegungen zu Rahmenbedingungen und personellen Voraussetzungen für die Umsetzung von Ansätzen aus den Konzepten der Selbst- und Kontextsteuerung in einer heilpädagogischen Schulklasse

Begleitung Bachelor-Thesis: Kristina Hermann

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor-Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: Unterschrift:
