

*Gruppendynamik und Gruppenforschung*

AXEL SVENSSON: Bemerkungen zum Dependenzkonzept und zu Interaktionsformen in Gruppen .....	217
ANNELISE HEIGL-EVERS und FRANZ HEIGL: Gruppenposition und Lernmotivation .....	236
GERT-WALTER SPEIERER: Über das Gesprächsverhalten von Gruppenpsychotherapeuten .....	248

*Zur gruppenpsychotherapeutischen Methodik*

HELMUT BACH: Fragen eines Analytikers an die Gruppen- Psychotherapie .....	259
--	-----

*Spezielle Anwendungen der Gruppenpsychotherapie*

HILARION PETZOLD: Psychodramatisch gelenkte Aggression in der Therapie mit Alkoholikern .....	268
FRIEDRICH BEESE: Das Modell der therapeutischen Gemeinschaft und seine Anwendung auf psychotherapeutische Kliniken	282
REINHILDE MEISS, WILTRUD LICHTÉ-SPRANGER, PETER PETERSEN: Psychisch chronisch Kranke gestalten ihre Ferien .....	295

*Didaktische Gruppen*

RAYMOND BATTEGAY: Vergleich des Einflusses der Balint- Gruppe und der analytischen Gruppe auf den Allgemein- praktiker .....	296
--	-----

*Berichte aus den Arbeitskreisen*

RAOUL SCHINDLER: Tätigkeitsbericht aus dem österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG) .....	300
UDO DERBOLOWSKY: Sektion: „Analytische Gruppenpsycho- therapie“ im DAGG .....	302
WERNER BECK: Sektion „Gruppenmethoden in Klinik und Praxis“ im DAGG .....	306
PETER PETERSEN: Sektion: „Gruppenmethoden in Klinik und Praxis“ im DAGG .....	310

*Literaturberichte*

Zeitschriftenreferate (EDITHA ENKE-FERCHLAND) .....	312
Veranstaltungskalender 1971 .....	317

ANNE LISE HEIGL-EVERS und FRANZ HEIGL

## Gruppenposition und Lernmotivation\*

Für das theoretische Verstehen und für die praktische Beeinflussung von Lernprozessen bietet die Gruppendynamik wichtige Aspekte; unter *Gruppendynamik* soll in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche Beobachtung und Analyse von Kommunikationssystemen und Interaktionsprozessen verstanden werden (LEWIN 1951; HOFSTÄTTER 1957; BRADFORD et al. 1964; DÄUMLING 1968; HEIGL 1969 und 1970).

Als *Gruppendynamik* wird außerdem die Veränderung von Ursache-Wirkung-Beziehungen in kleinen Gruppen bezeichnet. Ferner ist darunter die praktische Anwendung gruppenpsychologischer Theorien z. B. in der Hochschuldidaktik, in der Institutionsberatung (FÜRSTENAU 1970), in der sozialen Rehabilitation von psychisch Kranken und dissozialen Persönlichkeiten zu verstehen sowie schließlich auch die Vermittlung gruppenpsychologischer Erfahrungen durch Lehrveranstaltungen in Form der sogenannten Trainingslaboratorien oder gruppendynamischen Seminare.

*Lernen* wird definiert als der Prozeß, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder von Reaktionen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird (SKOWRONEK 1969). *Lernen* umfaßt sowohl das Aneignen von sozialen Verhaltensweisen wie das von Wissensstoff. Erlernen von Sozialverhalten und Erwerb von Informationen stehen zueinander in Interdependenz (siehe dazu auch BROCHER 1967).

Unter dem Aspekt der Individualgenese spielt sich jedes Lernen, sowohl das genetisch frühere des Sozialverhaltens wie das spätere des Stofflernens, in der Primärgruppe der Familie ab. Die Primärgruppe wird sozialpsychologisch definiert als eine spezielle face-to-face-Formation, in der die Mitglieder auf gemeinsame Ziele hin zusammenarbeiten, in der sie viele Ideale und Verhaltensweisen miteinander teilen, einen gewissen Grad von Zuneigung füreinander entwickeln und sich ihrer Verbundenheit bewußt sind.

In der Kindheit ist die Interdependenz von Stofflernen (Aneignen von Wissensstoff) und emotionalem Lernen (Aneignen sozialer Verhaltens-

---

\* Nach einem Vortrag, gehalten am 22. April 1970 im Rahmen der Diskussionstage der Medizinischen Fakultät der Universität Göttingen über medizinischen Unterricht und Fragen der Hochschuldidaktik.

Aus dem Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Göttingen (1. Vorsitzender: Dr. F. HEIGL).

weisen) evident. Im Erwachsenenleben wird dieser Zusammenhang häufig nicht gesehen, ohne daß er jedoch aufhörte zu existieren. Mit anderen Worten: Lernen geschieht immer in Interaktion mit anderen; auch in der singulären Situation bei räumlicher Abwesenheit der anderen werden diese, zum Beispiel als potentielle Partizipanten oder Konkurrenten, von der Phantasie des Lernenden antizipiert. Außerdem wirken die „bedeutsamen Anderen“ der frühen Kindheit (RAPAPORT 1959) als internalisierte unbewußte Objekte auf den Lernprozeß ein. Lernen vollzieht sich also immer in Gruppen und ist deshalb gleichzeitig aufgabenzentriert und gruppentzentriert (vgl. dazu auch COHN 1970).

Die Motivation zum Lernen bildet sich auf folgende Weise: Es geht zunächst um einen Lernanreiz im Sinne einer initialen Motivation. Die Bedingungen für die Lernmotivation bestehen in einer Frustration, in einem Hindernis, das sich den bisher zum Erfolg führenden Denk- und Handlungsgewohnheiten entgegenstellt (THORNDIKE 1953; SKINNER 1953; ALEXANDER 1956; CORRELL 1967; HEIGL 1969). Ohne ein solches Problem bildet sich keine Lernmotivation. Mit anderen Worten: der Lernanreiz geschieht durch Unterbrechung automatischer Befriedigungen; am Anfang des Lernens steht ein Dilemma.

Außerdem ist ein Lernanreiz im Sinne einer akzessorischen Motivation zu nennen: Der Mensch hat, darin vielen Tieren ähnlich, die Fähigkeit, eine Beziehung zwischen einem Akt und dessen Ergebnis, so auch zwischen einem Lernakt und einem Lernergebnis, zu empfinden (THORNDIKE 1953; SKINNER 1953; CORRELL 1967; SKOWRONEK 1969; HEIGL 1969). Durch diese Rückempfindung des Erfolges eines Lernaktes steuert der Mensch seine Lernschritte. Anders gesagt: er lernt am Erfolg und verkürzt dadurch die für Versuch und Irrtum benötigte Zeit. Das Erfolgserlebnis, das einen Lernakt begleitet, stellt eine zusätzliche Motivation für weiteres Lernen dar. Jeder Mensch ist bezüglich dieser zusätzlichen Lernmotivation auf die Mitwirkung anderer Menschen angewiesen, vor allem derer, mit denen er in einer Gruppe zusammengeschlossen ist. Das Konzept des „am Erfolge Lernen“ besagt, daß jeder Mensch über den Erfolg seines Lernens dauernd informiert werden muß. Mit anderen Worten: das sensorische System des einzelnen genügt nicht, um ein Erfolgserleben zu vermitteln; der einzelne bedarf dazu vielmehr der Rückmeldung von seiten der anderen.

Eine weitere, wie sich später herausstellte, besonders bedeutungsvolle Lernmotivation wurde 1946 bei gruppendynamischen Experimenten der LEWIN-Schule entdeckt (s. BENNE 1964): Wenn man Mitglieder kleiner Gruppen in einem bestimmten Rahmen mit Informationen über ihr eigenes Verhalten und dessen Wirkungen auf andere konfrontiert, dann wird dadurch ein Prozeß des Lernens über sich selbst und über die Art der Kommunikation zwischen sich und den anderen, über Inter-

erfahrung (LAING 1969), Interaktion und Gruppenverhalten im allgemeinen eingeleitet und gefördert. Voraussetzung ist allerdings, daß die Teilnehmer sich zu solchen Daten nicht defensiv einstellen, d. h. über ein ausreichendes Maß an Ich-Stärke verfügen.

So geartete Lernerfahrungen innerhalb von Gruppen werden vornehmlich durch sogenanntes feedback vermittelt. Wenn ein Mensch einem anderen etwas mitteilt, so wird es notwendigerweise niemals zu einer vollkommenen Identifikation zwischen Kommunikant und Empfänger der Kommunikation kommen; der Empfänger der Kommunikation erlebt den Kommunikanten höchstens annähernd so wie dieser sich selbst erlebt (SBANDI 1970). Diese Abweichung und ihre Mitteilung (feedback) kann zum Erlernen neuer Kommunikationsformen motivieren und damit zu einer Verbesserung der Kommunikation führen. Das geschieht innerhalb von Gruppen durch das sogenannte feedback-Kontrollsystem, das von SBANDI (1970) kürzlich ausführlich dargestellt wurde. Ein Abweichen des Ist-Wertes vom Soll-Wert der Kommunikation hinsichtlich ihrer Art (i. e. Verhaltensweisen der Teilnehmer) und ihres Inhalts (i. e. Thema) schafft Unbehagen. Wird dieses Unbehagen geäußert, so kann ein neues Kommunikationsmodell und können evtl. ein neuer Soll-Wert für die Kommunikation innerhalb der Gruppe sowie eine entsprechende Lernmotivation bei den Teilnehmern entstehen. „Durch den feedback-Prozeß wird also das System (Gruppe) gesteuert und korrigiert“ (CHIN 1961).

Neben dem feedback spielen folgende Informationsvermittlungen in Gruppen eine Rolle: die Interpretation, die Selbstbeobachtung und die Fremdbeobachtung. Während das feedback dem Muster folgt: Ich fühle so und so in Antwort auf dein Verhalten und deine Kommentare, entspricht die Interpretation dem Muster: Das, was du jetzt ausdrückst, anstrebst, tust, bedeutet dies oder jenes. Oder sie folgt dem Muster: Du tust das jetzt, weil . . . (STOCK WHITAKER u. LIEBERMAN 1964; HEIGL-EVERS u. HEIGL 1970).

Nach den Untersuchungen von THELIN (1954), BATES (1952), SEARS (1940), ROETHLISBERGER u. DIXON (1939) und LINDGREN (1956) sind der Bezug des einzelnen Gruppenmitglieds zur Gruppe und die Antizipation der Gruppenreaktion durch den einzelnen von Bedeutung für das Lernen; d. h. daß, nach der Formulierung CORRELLS (1967), Lernen u. a. eine Funktion der Antizipation der Gruppenreaktion durch den einzelnen ist. Die Tendenz zur Konformität zwischen den individuellen Lernneigungen und den Auffassungen der betreffenden Gruppe ist so stark, daß CORRELL die Frage stellt, ob ein individuelles Lernen gegen die Einstellung der Gruppe überhaupt möglich ist (McKEACHIE 1954; CORRELL 1967).

Eine weitere Determinante für Lernmotivation und Lernfähigkeit ist

nach unseren Beobachtungen der individualspezifische Bezug des einzelnen zur Gruppe sowie die individualspezifische Antizipation oder Erwartung der Gruppenreaktion auf sein Verhalten; es handelt sich um die Determinanten, die durch die Begriffe *Position*, *Funktion* und *Rolle*\* bezeichnet werden.

Damit eine Gruppe funktionieren kann, sowohl in strukturierter, aufgabenzentrierter wie auch in unstrukturierter, gruppenzentrierter (z. B. therapeutischen Gruppen) Form, muß sich unter den Teilnehmern eine *Funktionsverteilung* herausbilden (HOMANS 1960). Diese Funktionsverteilung ist abhängig

- a) von der der Individualstruktur inhärenten Disposition für eine bestimmte Funktion oder Position, d. h. von der endogenen Motivation des einzelnen;
- b) von der Zusammensetzung (z. B. homogen oder heterogen) und der Struktur (z. B. offen oder geschlossen) der Gruppe und daraus resultierenden Interaktionen, d. h. von der exogenen, situationsbedingten Motivation des einzelnen;
- c) von der Aufgabe und Zielsetzung der Gruppe;
- d) von den Beziehungen der betreffenden Gruppe zu ihrer Umwelt, vom jeweiligen sozialen Kontext.

Für die Positions- oder Funktionsverteilung innerhalb von Gruppen wurde von R. SCHINDLER (1957/58) im Sinne der von ihm entwickelten „soziodynamischen Grundformel“ ein Schema angegeben, das von einem von uns erweitert und modifiziert wurde. Nach diesem modifizierten Schema (HEIGL-EVERS 1966, 1967, 1968) sind in Gruppen folgende Positionen bzw. Funktionen zu beobachten:

Die Funktion des Repräsentanten des gemeinsamen Gruppenbelangs, der Aktion (*Alpha*).

Die Funktion des aktiv an der Aktion Partizipierenden (*Gamma*), die folgende Varianten zeigt:

- a) den im Sinne der Identifikation mit *Alpha* partizipierenden („deine Sache ist die meine“) *Gamma I*;

\* Die Bezeichnungen *Position*, *Funktion* und *Rolle* beziehen sich auf verschiedene Aspekte desselben gruppenpsychologischen Phänomens. *Position* bezeichnet die einem Gruppenteilnehmer (formell oder informell) zugewiesene Stellung und damit die Art der ihm eingeräumten Einflußnahme innerhalb einer Gruppe; sie bestimmt außerdem die von dem Betreffenden in der Gruppe funktionsteilig auszuübende Aktivität. *Funktion* bezeichnet diese einer Position eigentümliche Aktivität. *Rolle* bezeichnet die charakteristische Art und Weise, in der der Inhaber einer definierten Gruppenposition die ihm zugewiesene Aktivität ausübt, wobei die Art der Ausübung den Erwartungen der anderen entsprechen muß.

- b) den in komplementärer Weise zur Aktion partizipierenden („ich unterstütze deine Sache in ergänzender Weise“) *Gamma II*;  
 d) den in kontrollierend=überwachender Weise partizipierenden („ich überwache die Durchführung der Aktion im Sinne der von ihr implizierten Gruppennorm“) *Gamma III*.

Die Funktion des mit Einschränkung Partizipierenden (Kritik an der Aktion), des *Beta*, die folgende Varianten zeigt:

- a) den im Sinne eines bedingten Pro partizipierenden („ja, ich stimme zu, aber . . .“) *Beta I*;  
 b) den im Sinne eines bedingten Kontra partizipierenden („nein, ich bin dagegen, außer wenn . . .“) *Beta II*;  
 c) den im Sinne des Schwankens partizipierenden *Beta III* („einerseits bin ich für diese Sache, andererseits scheint mir einiges für eine entgegengesetzte Aktion zu sprechen“).

Die Funktion des schwachen Gegners der Aktion, des *Omega* („ich bin dagegen, ich stimme nicht zu, ich schließe mich aus“ — mit Angst oder sonstigem Unbehagen).

Die Funktion des *Gegners* (der Aktion), der eine Gegenaktion repräsentiert und damit ein *Gegenalpha* ist.

Diese Positionen oder Funktionen sind inhaltsneutral. Sie haben Trägerfunktion in bezug auf variable Rollen. Gruppenpositionen oder Gruppenfunktionen sind bestimmten Rollen in spezifischer Weise zugeordnet. So ist zum Beispiel der Position des *Alpha* und seiner Funktion der Repräsentanz die Rolle des Führers, des Sprechers, des Initiators zugeordnet; der Position des *Gamma I* und seiner Funktion des identifikatorischen Partizipierens ist die Rolle des Mitglieds oder Mitläufers zugeordnet. Der Position des *Gamma II* und seiner Funktion des komplementären Partizipierens entsprechen die Rollen des Helfers, des Nutznießers, des Zuarbeiters. Zur Position des *Gamma III* und seiner Funktion des kontrollierend=überwachenden Partizipierens gehören die Rollen des Normenhüters, des Ideologen, des Kontrolleurs, des Überwachers.

Den Positionen des *Beta I* und *Beta II* und ihren Funktionen der eingeschränkten Partizipation sind die Rollen des Beobachters, des Kritikers, des Rezensenten, der „grauen Eminenz“, des Experten, des Beraters, des Anwalts sowie die Rolle des Konsultanten zugeordnet, der Position des *Beta III* die Rollen des Schiedsrichters, des Vermittlers, des Unterhändlers.

Der Position des *Omega* und seiner Funktion des geschwächten, ohnmächtigen Protestes entsprechen die Rollen des Außenseiters, des Hofnarren, des Prügelknaben, des Sündenbocks (s. a. MERL 1968).

Die Gruppenpositionen werden von R. SCHINDLER (1960/61) in Entsprechung zur Definition der Rolle (HARTLEY u. HARTLEY 1955; RICHTER 1963) u. a. charakterisiert durch die an den Betreffenden gerichteten bewußten und unbewußten Erwartungen der Gruppe. „So regt die Erwartung gegenüber der Alpha-Position dieses Gruppenmitglied zur Selbstdarstellung an . . . Die Erwartung gegenüber der Beta-Stellung regt zu umschriebener, meistens praktisch verwertbarer Leistung an . . . Die Erwartung gegenüber der Gamma-Position regt zu Handlung und motorischer Aktivität („Mittun“) an . . . Von der Omega-Position geht eine deutliche Hemmwirkung aus . . . typisch ist auch der Anreiz zur ängstlich vorgetragenen Aggression . . . Auch die Erwartungen gegenüber dem Gegner fördern in der Regel aggressive Impulse“ (R. SCHINDLER 1960/61).

Nach unseren eigenen Beobachtungen und Überlegungen besteht eine Abhängigkeit der Lernmotivation sowie Lernfähigkeit des einzelnen von dessen Gruppenposition bzw. Gruppenfunktion. Die Einnahme einer bestimmten Gruppenposition bzw. die Übernahme einer bestimmten Gruppenfunktion führt zu einer bestimmten mehr oder minder einseitigen Lernmotivation, die bei habitueller Einnahme der Position und Rolle zur Lernstörung führt. Der Wechsel von einer Position zur anderen kann dagegen einen Lernschritt bedeuten. Neben der individuellen Charakterstruktur des Teilnehmers einer Gruppe scheint uns seine Gruppenposition der wichtigste Faktor für Lernmotivation und Lernfähigkeit zu sein.

Jede Position impliziert eine bestimmte Sichtweise, d. h. der Positionsinhaber sieht und erlebt das Gruppengeschehen unter einem bestimmten, für ihn dominierenden Aspekt. So sieht der Inhaber der Alpha-Position den Gruppenprozeß vorwiegend unter dem Aspekt der Repräsentanz, der Inhaber der Beta-Position unter dem Aspekt des eingeschränkten, distanzierten Engagements, der Inhaber der Gamma-Position erlebt die Gruppe unter dem Aspekt der Identifikation und der Außenseiter unter dem der Gefährdung und des Protestes.

In der *habituellen Position der Repräsentanz* mit den Rollen des Initiators, Sprechers oder Stars wird kein starker Lernanreiz erlebt. Wem es zum Beispiel in einem Seminar hauptsächlich um Glanz und Repräsentanz geht, wer darin durch die Teilnehmer und den Dozenten oder Tutor ausdrücklich bestätigt wird, hat in dieser Gruppe nur geringe Chancen zum Lernen. Er erfährt hier nur eine intensive Geltungsbefriedigung. Der Lernanreiz durch das Dilemma eigener Ohnmacht entfällt und damit ein Hauptfaktor für die Motivation, neue Informationen aufzunehmen und neue Einstellungen zu entwickeln. Der Repräsentant einer Gruppe sollte nach den eigenen und nach den Erwartungen der

anderen alles schon wissen, sollte des Lernens in der Gruppe nicht mehr bedürfen, sich also auch nicht lernbedürftig zeigen.

In einer Oberstufenklasse einer höheren Schule repräsentierte eine Schülerin das Leistungspotential der Klasse im Sinne einer unbestrittenen Alpha-Position. War sie einmal nicht in der Lage, eine Frage zu beantworten oder die Lösung eines Problems anzugeben, so reagierte der Klassenlehrer beunruhigt, meinte Symptome einer beginnenden Erkältung bei der Schülerin wahrzunehmen und drängte sie, den Unterricht zu verlassen und sich ins Bett zu legen.

In einer Seminargruppe entwickelte der Inhaber der Alpha-Position die Tendenz, immer dann, wenn der Dozent ihm im Sinne der Korrektur oder Neuinformation etwas gesagt hatte, zu beweisen, daß er über diese Informationen im Grunde längst verfügte, daß sie in seinen vorangegangenen Äußerungen implizit enthalten gewesen waren.

Ein Sprecher einer Lerngruppe sagte einmal: „Mir ist es das wichtigste, ich habe das Vertrauen der Gruppenmitglieder und kann mich dadurch getragen fühlen.“

Der Inhaber der Alpha-Position nimmt nur solchen Lernstoff auf oder solches Verhalten an, das seine repräsentative Funktion festigt. Es fällt ihm ausgesprochen schwer, Gedankengängen anderer zu folgen, also Gefolgsmann zu sein; dies wäre aber notwendig, um zunächst einmal die Gedankengänge des Gegenübers zu verstehen. Menschen, die habituell die Alpha-Position beziehen, sind besonders kritikempfindlich und lernen oft leichter in der Abgeschlossenheit der eigenen Studierstube oder aus von Koryphäen verfaßten Lehrbüchern, von denen sie, bei Vermittlung durch das gedruckte Wort, allenfalls etwas annehmen können.

In der *habituellen Position des Partizipierens* mit den Rollen des Anhängers, des Assistenten oder Schülers ist eine Lernmotivation hauptsächlich im Sinne einer rezeptiven Einstellung, der Aufnahme des Wissensstoffes und der Identifikation mit dem Dozenten gegeben. Demgegenüber tritt die kritische Auseinandersetzung mit dem Angebotenen zurück. Der Betreffende übernimmt Informationen bereitwillig, ist sehr in der Gefahr, das Gehörte nachzubeten, und bleibt in dieser nur rezeptiven Einstellung unkreativ. Der bloße Schüler indentifiziert sich mit dem Dargebotenen und dem Darbietenden zu schnell; es fehlt die kritische Abgrenzung vom Stoff und von dessen Vermittler. Ein so eingestellter Student äußerte einmal: „Mir ist noch nie der Gedanke gekommen, daß meine Lehrer etwas Falsches sagen könnten.“

Auch die *habituelle Position des eingeschränkten, distanzierten Partizipierens* mit den Rollen des Beobachters und des Kritikers ist mit einer ganz bestimmten Lernmotivation verbunden, nämlich mit derjenigen zur kritischen Distanzierung vom angebotenen Wissensstoff. Der reine Beobachter verharret aufgrund seiner Einstellung eines: „Ja, aber . . .“; „nein, außer . . .“; „teils, teils . . .“ in zu großem Abstand zum Lernstoff und zum Stoffvermittler und vermeidet so jedes engagierte Sich-einlassen. Nur als mit Sicherheit kompetenter Kritiker wagt er sich aus seiner

Beobachtersstellung heraus, während er sich sonst mit seiner Einstellung und mit seinen Gefühlen gegenüber der Gruppe, auch in bezug auf den angebotenen Lernstoff, nur wenig exponiert, also zu sehr in der bloßen inneren Auseinandersetzung mit Stoff und Stoffvermittler verbleibt. Wer nur kritischer Beobachter ist und seine *reservatio mentalis* immer beibehält, wird sich nicht berühren, bewegen und befruchten lassen und wird aus diesem Grunde un kreativ bleiben.

In der *habituellen Position des ohnmächtigen Protestes* mit den Rollen des Außenseiters, des Hofnarren, des Prügelknaben oder Sündenbocks ist man nicht zur Teilnahme am Lernprozeß der Gruppe motiviert; eine vorwiegend defensiv=protestierende Einstellung gegenüber den anderen macht das unmöglich. Der Inhaber der Omega-Position erlebt die Bewältigung des Lernstoffes als Zumutung, gegen die er sich auflehnt. Diese Auflehnung kann sich sowohl in den verschiedenen Äußerungsformen geistiger Abwesenheit manifestieren (Nicht=hinhören, Abschalten der Aufmerksamkeit, Sich=ablenken=lassen durch Umweltreize und Tagträumereien usw.) als auch in der Form aktiven Protestes (nörgelnde herabsetzende Kritik, Lächerlichmachen, vorwurfsvolle Resignation).

Die Majorität der am Lernprozeß Partizipierenden erlebt, zumeist unreflektiert, im Omega das Widerständige des Lernstoffes und den eigenen latenten Widerstand gegen die mit dessen Bewältigung verbundene Mühsal; sie ist in Abwehr dagegen dazu motiviert, den Omega zu bekämpfen, z. B. indem sie ihn auslacht, sich mit Entrüstung gegen ihn wendet, ihn links liegen läßt oder ihn auszuschließen versucht. Dadurch wird die defensiv=verneinende Einstellung des Omega noch verstärkt.

Eine Positions= bzw. Funktionsverteilung ist für Entstehung und Erhaltung einer Gruppe notwendig, wobei die einzelnen Positionen bzw. Funktionen je nach Gruppenmodell verschieden charakterisiert und bezeichnet werden. Entscheidend für die Fähigkeit zum Lernen ist die Flexibilität oder die Rigidität, mit der der einzelne Positionen einnimmt, wechselt oder beibehält. In einer institutionalisierten Position läßt die Lernmotivation oft nach; die „Stufe der Inkompetenz“ ist dann häufig erreicht.

Positiv formuliert bedeutet das bisher Dargestellte: *Optimales Lernen* geschieht dann, wenn jemand positionsflexibel ist, wenn jemand in der Lage ist, seine Position in der Gruppe seinen Bedürfnissen entsprechend zu verändern. Jede Position bedeutet eine bestimmte einseitige Anschauung, gegenüber einem neuen Lernstoff ebenso wie gegenüber neuen sozialen Verhaltensweisen. Wer habituell an eine Position gebunden ist, ist dem Lernstoff gegenüber einseitig motiviert. Eine didaktische Funktion des Dozenten oder Tutors könnte also darin bestehen, die einzelnen auf solche Positions= und Rollenfixierungen und deren das Lernen blockierenden Effekt aufmerksam zu machen.

Abschließend noch ein kurzer Hinweis auf die regelhaft in Kleingruppen auftretenden Konflikte: Nach BENNIS (1964) treten bei der Entstehung und bei der Erhaltung von Gruppen in unserer Kultur vor allem zwei Konfliktbereiche in Erscheinung: der eine betrifft die Orientierung gegenüber Autorität oder, allgemeiner ausgedrückt, die Orientierung in bezug auf den Umgang mit und die Verteilung von Macht und Einfluß in der Gruppe. Mit anderen Worten: es geht um die Probleme der Rebellion, der Unterwürfigkeit und des Rückzugs als den charakteristischen konflikthaften Antworten auf Autoritäten. Der zweite Konfliktbereich betrifft die Orientierung der Mitglieder untereinander. Hierbei geht es wesentlich um den Umgang mit und die Verteilung von Intimität, also um die Fragen von gefühlshafter Nähe und Ferne. Die charakteristischen Konflikte in diesem Areal stellen sich in destruktivem Wettbewerb, emotionaler Ausbeuterei oder emotionalem Rückzug dar.

In jeder Kleingruppe, auch in einer vorwiegend auf Lernzwecke ausgerichteten Seminargruppe, sind diese beiden um Macht und Intimität zentrierten Konfliktbereiche zu beobachten. Wenn der Dozent oder Tutor als Informationsvermittler oder in seiner didaktischen Funktion nicht darum weiß, wenn er z. B. nicht in der Lage ist, Zeichen für Kämpfe um Führung und Autorität oder Zeichen für Rivalitätsauseinandersetzungen um die Gunst des Dozenten, Tutors, Gruppensprechers oder eines anderen Teilnehmers zu erkennen, so ist er auch nicht in der Lage, das Gruppengeschehen zu diagnostizieren und angemessen, durch feedback, Mitteilung von Beobachtungen oder Interpretation, zu intervenieren.

Latente Kämpfe um Autorität und Macht können sich z. B. darin anzeigen, daß ein Teilnehmer einer Arbeitsgruppe vorwiegend prinzipielle Fragen hinsichtlich der Gültigkeit der von dem betreffenden Dozenten vermittelten Informationen stellt und damit indirekt die Kompetenz des Informationsvermittlers anzweifelt. Es geht diesem Teilnehmer dabei im Grunde weniger um kritische Auseinandersetzung mit dem angebotenen Stoff als vielmehr um einen prinzipiellen Zweifel an der Kompetenz des betreffenden Dozenten; es geht ihm im Grunde um einen eigenen Führungsanspruch.

Ein Signal für latente Rivalitätskonflikte unter den Mitgliedern einer Seminargruppe kann so aussehen: Der Teilnehmer A schließt sich mit seinen Diskussionsbemerkungen regelhaft an einen Diskussionsbeitrag des Teilnehmers B an, und zwar immer so, daß er den Beitrag von B erweitert, verbessert oder modifiziert und auf diese Weise indirekt zum Ausdruck bringt, daß er es besser weiß und kann als B, um sich so dem Dozenten zu empfehlen und B in dessen Gunst auszustechen.

### Zusammenfassung

Wir sind davon ausgegangen, daß gruppenspezifische Erkenntnisse für das Verständnis und die Förderung von Lernprozessen wichtig sind.

Nach einer Skizzierung der Charakteristika der Gruppendynamik und des Lernens, insbesondere der Beziehungen zwischen Stofflernen und emotionalem (sozialem) Lernen, haben wir die Lernanreize durch initiale und akzessorische Lernmotivationen kurz dargestellt:

- den Lernanreiz durch Frustration und Dilemma;
- das Konzept des „am Erfolge Lernen“;
- den Lernanreiz durch Information über das eigene Verhalten und dessen Wirkung auf andere;
- den Lernanreiz durch die Antizipation der Gruppenreaktion von seiten des einzelnen.

Als eine weitere Lernmotivation, die sich uns aus eigenen Beobachtungen an strukturierten und unstrukturierten Gruppen ergeben hat, haben wir den individualspezifischen Bezug des einzelnen zur Gruppe sowie die individualspezifische Antizipation oder Erwartung der Gruppenreaktion dargestellt, d. h. die Bedeutung von Position, Funktion und Rolle als Determinanten des Lernprozesses. Wir haben dabei zentriert auf die Position, die der einzelne in der Gruppe einnimmt, das heißt, die ihm von den anderen Gruppenteilnehmern zugewiesene Stellung mit dem ihm zuerkannten Maß an Einflußnahme.

Ausgehend von der soziodynamischen Grundformel R. SCHINDLERS haben wir vier Gruppenpositionen unterschieden:

- die des Repräsentanten oder Alpha;
- die des uneingeschränkt Partizipierenden oder Gamma;
- die des eingeschränkt distanziert Partizipierenden oder Beta;
- die des ohnmächtig Protestierenden oder Omega.

Wir haben sodann die positionsspezifischen Einseitigkeiten der jeweiligen Seh- und Erlebnisweise mitsamt den daraus resultierenden Lernmöglichkeiten und Lernbehinderungen beschrieben, wie sie sich besonders bei *habituellem* Einnahme einer Position ergeben.

Der Inhaber der Alpha-Position ist einerseits dazu befähigt, die Aufgabe der Gruppe und das zu ihrer Bewältigung verfügbare Potential zu repräsentieren. Er ist also dazu motiviert, Stärke zu bekunden. Auf der anderen Seite hindert ihn der in der Funktion der Repräsentanz involvierte Geltungsanspruch an der Rezeption neuen Lernstoffes in der Gruppe.

Der Inhaber der Gamma-Position ist auf der einen Seite in der Lage, sich mit neuen Informationen und mit deren Vermittler schnell zu identifizieren. Auf der anderen Seite fällt ihm die kritische Abgrenzung gegen Lernstoff und Stoffvermittler schwer.

Der Inhaber der Beta-Position ist dazu befähigt, sich aus kritischer Distanz mit Information und Informationsvermittler auseinanderzusetzen; doch fehlt ihm die Fähigkeit zu intensivem Engagement, das die Voraussetzung für eine Befruchtung durch den Lernstoff und dessen Vermittler und damit für kreative Möglichkeiten ist.

Der Inhaber der Omega-Position schließlich ist befähigt, das Widerständige und Fragwürdige eines Lernstoffes und die themenimmanenten und gruppenimmanenten Probleme und Konflikte zu sehen und zu artikulieren, jedoch aus einer defensiv-verneinenden Einstellung heraus, die sich in Ablehnung des Lernstoffes und der Gruppe manifestiert.

Abschließend erwähnten wir kurz die regelhaft in Kleingruppen unserer Kultur in Erscheinung tretenden Konfliktzentren: Umgang mit und Verteilung von Macht einerseits und Intimität andererseits. Einige Anzeichen solcher Konflikte in Seminargruppen wurden erwähnt und ihre Bedeutung für den Dozenten oder den Tutor in seiner didaktischen Funktion akzentuiert.

#### Literatur

- ALEXANDER, F.: Psychoanalysis and psychotherapy. Norton and Company, New York 1956. — BATES, A. P.: Some sociometric aspects of social ranking in a small face-to-face-group. *Sociometry* 1952, p. 337 ff. — BENNE, K. D.: History of the T-group in the laboratory setting. In: T-group theory and laboratory method, pp. 80–135, Hrsg. BRADFORD, GIBB and BENNE. John Wiley and Sons, New York 1964. — BENNIS, W. L.: Patterns and vicissitudes in T-group development. In: T-group theory and laboratory method, pp. 249–265, Hrsg. BRADFORD, GIBB and BENNE. John Wiley and Sons, New York–London–Sidney 1964. — BRADFORD, L. P., GIBB, J. R., and BENNE, K. D.: T-group theory and laboratory method. John Wiley and Sons, New York–London–Sidney 1964. — BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1967. — CHIN, R.: The utility of system models and developmental models for practitioners. In: The planning of change, Hrsg. BENNIS, BENNE and CHIN, New York 1961. — COHN, RUTH: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 3: 251–259 (1970). — CORRELL, W.: Lernpsychologie. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1967. — DÄUMLING, A. M.: Sensitivity-Training. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 2: 113–123 (1968). — FÜRSTENAU, P.: Institutionsberatung. In: Gruppendynamik 1: 219–223 (1970). — HARTLEY, E. L., und HARTLEY, R. E.: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Verlag Rembrandt, Berlin 1955. — HEIGL, F.: Zur Psychodynamik der Lernstörungen. *Z. psycho-somat. Med.* 15: 239–251 (1969). — DERS.: Einige Gedanken zur Gruppendynamik. *Z. psycho-somat. Med.* 16: 80–98 (1970). — HEIGL-EVERS, ANNELISE: Die Gruppe unter soziodynamischem und antriebspsychologischem Aspekt. In: Analytische Gruppenpsychotherapie, Grundlagen und Praxis, Hrsg.: H. G. PREUSS. Urban u. Schwarzenberg, München–Berlin–Wien, 1. Aufl. 1966. — DIES.: Zur Behandlungstechnik in der analytischen Gruppenpsychotherapie. *Z. psycho-somat. Med. u. Psychoanal.* 13: 266–276 (1967). — DIES.: Einige technische Prinzipien der analytischen Gruppenpsychotherapie. *Z. psycho-*

somat. Med. u. Psychoanal. 14: 282–291 (1968). — HEIGL, F., und HEIGL-EVERS, ANNE LISE: Gesichtspunkte zur Indikationsstellung für die kombinierte Einzel- und Gruppenpsychotherapie. In: Gruppenpsychotherapie u. Gruppendynamik 4: 82–99 (1970). — HOFSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik. Rowohlt, Hamburg 1957. — HOMANS, G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Westdeutscher Verlag, Köln u. Opladen 1960. — LAING, R. D.: Phänomenologie der Erfahrung. Edition Suhrkamp, Frankfurt 1969. — LEWIN, K.: Field-theory in social science. New York 1951. — LINDGREN, H. C.: Educational psychology in the class-room. New York 1956. — McKEACHIE, W. J.: Individual conformity to attitudes of classroom groups. J. abnorm. psychol. 1954, p. 282 ff. — MERL, H.: Die Omega-Position in der analytischen Gruppe. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1: 51–67 (1968). — PAWLOW, J. P.: Sämtliche Werke. Berlin 1953. — RAPAPORT, D.: Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Klett Verlag, Stuttgart 1959. — RICHTER, H.-E.: Eltern, Kind und Neurose. Klett Verlag, Stuttgart 1963. — ROETHLISBERGER, F. J., and DIXON, W. S.: Management and the worker. Cambridge 1939. — SBANDI, P.: „Feedback“ im Sensitivity-Training. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 4: 17–32 (1970). — SCHINDLER, R.: Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. Psyche 11: 308–314 (1957/58). — Über den wechselseitigen Einfluß von Gesprächsinhalt, Gruppenposition und Ichgestalt in der analytischen Gruppentherapie. Psyche 14: 382–392 (1960/61). — SEARS, P. S.: Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful school children. J. abnorm. soc. psychol. 1940, p. 498 ff. — SKINNER, B. F.: Science and human behavior. New York 1953. — SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. Juventa Verlag, München 1969. — LIEBERMAN, M. A. and STOCK WHITAKER, DOROTHY: Psychotherapy through the group process, pp. 169–175. Tavistock Publications, 1964. — THELIN, H. A.: Dynamics of groups at work. Chicago, 1954. — THORNDIKE, E. L.: Fundamentals of learning. New York, 1932.

(Als Vortrag gehalten und diskutiert auch im Tutorenseminar der Stiftung Volkswagenwerk vom 18.–20. 1. 1971 in Reinhausen bei Göttingen.)

#### Anschrift der Verfasser:

Dr. med. ANNE LISE HEIGL-EVERS, 3405 Tiefenbrunn bei Göttingen, Nieders. Landeskrankenhaus.

Dr. med. FRANZ HEIGL, 34 Göttingen, Beethovenstraße 25.