

Pädagogische Hochschule Freiburg
Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft

DIPLOMARBEIT

Thema: Verstehensprozesse in Gruppen als Grundlage für den Erwerb sozialer
Kompetenz

Fach: Gruppenpädagogik

Themensteller: Prof. Dr. Alfred Holzbrecher und Dipl. Päd. Ulrich Kirchgäßner

Verfasserin: Kathrin Berdelmann, Freiburg

Freiburg, Juli 2004

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Soziale Kompetenzen	6
1.1 Definitionen	6
1.2 Gründe für die Aktualität sozialer Kompetenzen	9
1.2.1 Die funktional ausdifferenzierte Gesellschaft und ihre Folgen	9
1.2.2 Die moderne und postmoderne Gesellschaft	11
1.3 Gründe für die Aktualität sozialer Kompetenzen in der Arbeitswelt	13
1.4 Entwicklung soz. Kompetenz als Kernthema für Bildung	17
1.4.1 Gruppendynamik	17
1.4.3 Organisationsentwicklung	18
1.5 Soziale Kompetenzen sind verstehensbasiert	20
2. Verstehen als Prozess	23
2.1 Wahrnehmung, Subjektivität und Intersubjektivität	24
2.2 Niklas Luhmanns systemtheoretisches Verstehensmodell	28
2.2.1 Verstehensrelevante Grundbegriffe der Systemtheorie	29
2.2.2 Verstehen als Umgang mit Differenzen	33
2.2.2.1 Beobachtung und der blinde Fleck	33
2.2.2.2 Differenzen und Re-entry	34
2.2.2.3 Der Akt des Verstehens	38
2.2.3 Weitere Konsequenzen des Verstehensmodells	43
2.2.3.1 Verstehensprozesse in sozialen Systemen	43
2.2.3.2 Missverstehen	44
2.2.3.3 Doppelte Kontingenz als Auslöser der Morphogenese sozialer Systeme	45
2.2.4 Fazit: Kernbestandteile systemtheoretischen Verstehens	47

2.3 Konsequenzen für Lernprozesse	48
2.3.1 Strukturelle Kopplung als zentrale Voraussetzung der Bildung von Differenzschemata	49
2.3.2 Die Auswirkung von Kommunikation auf Differenzschemata	49
2.3.3 Transjunktionen: das Erkennen der Relativität eigener Differenzen	51
3. Verstehen in Gruppen	53
3.1 Systemtheoretische Definition der Gruppe	53
3.1.1 Sinn in Gruppen, Gruppensinn	55
3.1.2 System - Erwartungen	56
3.1.3 Normen und Rollen	56
3.1.4 Autonomie der Gruppe	57
3.2 Der Prozess der Gruppenbildung	57
3.2.1 Phasen der Gruppenbildung nach Tuckmann	58
3.2.2 Dimensionenmodell der Genese sozialer Systeme	58
3.3 Einflussnahme von Gruppen auf individuelle Schemata und Verstehensmöglichkeiten	60
3.3.1 Strukturelle Kopplung	61
3.3.2 Doppelte Kontingenz	61
3.3.3 Normen und Rollen	62
3.3.4 Feedback	62
3.3.5 Gemeinsamer Sinnhorizont und festgefahrener Sinn	63
3.3.6 Zusammenbrüche der Systemordnung	64
3.3.7 Reflexion und Selbstthematizierung	65
3.4 Die Eignung von Gruppen für den Erwerb sozialer Kompetenz	66

4. Interventionsmöglichkeiten zur Steuerung von Lernprozessen in einer Gruppe	69
4.1 Vorteile von Intervention	69
4.2 Problemanalyse der Intervention in Gruppen als soziale Systeme	71
4.2.1 Beobachtung	72
4.2.2 Intervention im Kontext: Intervention in die Kommunikation	73
4.3 Techniken der Intervention	77
4.3.1 Exkurs: Therapeutische Intervention	77
4.3.2 Paradoxe Intervention: Künstlich herbeigeführte Sinnzusammenbrüche, Selbstthematization und -reflexion	78
4.4 Beispiel für angewandte Techniken der Intervention	79
4.4.1 Die Einstiegssituation	81
4.4.2 Situation doppelter Kontingenz lässt ein Kommunikationssystem entstehen	83
4.4.3 Subjektiver Sinn und Abgrenzung	84
4.4.4 Die Anschlussqualität der Beiträge	84
4.4.5 Konfrontation verschiedener Differenzen in verschiedenen Phasen	88
4.4.6 Die Interventionen des Trainers	90
4.4.7 Verschiedenen Phasen der Gruppenentwicklung und Kommunikation	92
4.4.8 Lernpotenzial der Gruppe für soziale Kompetenzen	95
5. Abschließende Bemerkung	98
6. Glossar systemtheoretischer Begriffe	99
7. Literaturverzeichnis	101

Einleitung

Soziale Kompetenzen sind heute eine zentrale Anforderung an jedes Individuum, die sich in fast allen gesellschaftlichen Bereichen stellt. Die Theorien und Methoden zum Erwerb und zur Förderung sozialer Kompetenz sind zumeist sehr praktisch orientiert. So werden Konzepte und Methoden der Gruppendynamik mit Laboratory Trainings in T-Gruppen herangezogen, und in der Psychologie finden Trainings sozialer Kompetenzen im Rahmen von Verhaltenstherapien oder Coachings (z.B. NLP) statt. Auch in der Wirtschaft stellen soziale Kompetenzen eine zentrale Anforderung dar. Hier gehört die Förderung zum Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung (z.B. Teamentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Führungskräfteentwicklung).

Systemische Ansätze werden in der Theorie und Praxis der Förderung sozialer Kompetenzen in zunehmendem Maße herangezogen, wie im Bereich der Wirtschaft z.B. durch ganzheitliche Management-Konzepte. Jedoch gibt es bislang keine ausgearbeiteten Analysen dieser Thematik auf der Basis der soziologischen Systemtheorie. Die Systemtheorie Niklas Luhmanns gilt als radikale Universaltheorie zur Beschreibung der Gesellschaft und ist ein Gedankengebäude, mit dem sich viele soziale Phänomene untersuchen lassen.

In dieser Arbeit wird nun erstmals eine Verknüpfung des Erwerbs und der Förderung sozialer Kompetenz mit der Systemtheorie Luhmanns, speziell ihrem Konzept des Verstehens, versucht. Die Systemtheorie bietet ein spezielles Verstehenskonzept, dessen Tragfähigkeit für das Problem des Erwerbs sozialer Kompetenz ausgeleuchtet werden soll. Natürlich ist das Verstehensmodell Luhmanns nicht das einzige. Es liegt nahe, an hermeneutische Konzepte des Verstehens zu denken sowie an psychologische Ansätze. Aus Gründen der Kohärenz und des Umfangs dieser Arbeit konnten weitere Verstehenskonzepte jedoch nicht berücksichtigt werden.

Die Anwendung der Systemtheorie auf den Erwerb sozialer Kompetenz durch das Instrument des systemtheoretischen Verstehenskonzeptes ergibt einen neuen begrifflichen Rahmen für Analyse und Förderung sozialer Kompetenzen. Die Systemtheorie gilt als radikal subjektiv, sie trennt Gesellschaft und deren Mitglieder. Individuen sind in gewisser Hinsicht isolierter gefasst als bei allen anderen Theorien des Verstehens und des Erwerbs sozialer Kompetenz. Das systemtheoretische Verstehensmodell ist in der Systemtheorie aber eine Möglichkeit, ein gewisses Maß an Intersubjektivität zu erreichen. Aus diesem Grund kann das Modell Luhmanns auf den Erwerb sozialer Kompetenz übertragen werden. Die Theorie wirft zudem neue Perspektiven auf Gruppenprozesse und Interaktionen, die allgemein als von zentraler Bedeutung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen angesehen werden. Dabei werden andere Prozesse herausgearbeitet als die weitgehend durch die Kleingruppenforschung bekannt gewordenen.

Die Verknüpfung der Konzepte der soziologischen Systemtheorie mit sozialer Kompetenz mag zunächst befremden – die Systemtheorie liefert eher wertneutrale und universelle Beschreibungen ohne praktische Implikationen. Soziale Kompetenz ist dagegen ein Thema, das einen hohen praktischen Anspruch hat. Vor allem die systemtheoretische Fassung des Verstehens macht diese Verknüpfung möglich. Die Vorteile liegen in einer neuen Perspektive auf die Phänomene des Erwerbs sozialer Kompetenz. Zudem lassen sich durch den neuen begrifflichen Rahmen andere Einsichten in Grenzen und Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit erwarten.

Es handelt es sich bei dieser Arbeit um eine theoretische Analyse sozialer Kompetenz, bei der die Systemtheorie Luhmanns die analytischen Werkzeuge liefert. Mit der Frage, wie sich soziale Kompetenz manifestiert, beschäftige ich mich im ersten Teil. Soziale Kompetenz als sehr weitgefasster Begriff, bestehend aus verschiedenen Teilfähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, ist schwer in seinen Grenzen festzulegen. Aus diesem Grund suche ich nach einer Kernkompetenz, die allem sozial kompetenten Verhalten zugrunde liegt. Meines Erachtens ist es die Fähigkeit zu verstehen – seine Interaktionspartner mit ihren jeweiligen Wünschen und Zielen, sich selbst mit seinen Wünschen und Zielen, die jeweils soziale Situation mit all ihren Facetten, Regeln und Gesetzen, und die jeweils für die Bewältigung zur Verfügung stehenden Strategien und Handlungsmöglichkeiten. Wenn diese Aspekte in einem gewissen Grade bewusst und verstanden worden sind, ist es möglich, sein Verhalten an das der anderen Beteiligten und die Situation anzupassen und dabei seine eigenen Ziele nicht zu vernachlässigen. Es ist also ein Maß von Verstehensmöglichkeiten relevant, um in verschiedenen und sich verändernden Situationen sozial kompetent zu handeln. Damit muss das Verstehen an sich genauer untersucht werden, was ich hier auf der Basis der Systemtheorie versuche, da diese eine Erörterung des Verstehensbegriffs bietet, die sich von psychologischen Verstehenstheorien unterscheidet.

Im Rahmen dieser Arbeit ist soziale Kompetenz nicht einfach auf die in Organisationen und am Arbeitsplatz geforderte soziale Kompetenz reduziert, sondern es handelt sich um eine weiter gefasste Definition, die alles Handeln in allen sozialen Situationen beinhalten soll. Es muss unterschieden werden zwischen verschiedenen Arten sozialer Kompetenz, die z.B. eine Führungskraft mit vielen Mitarbeitern und ein Teammitglied besitzen müssen. In manchen Fällen ist soziale Kompetenz auch durch Parameter wie Macht bestimmt. In dieser Arbeit soll jedoch eine übergeordnete soziale Fähigkeit, ohne Machtbestandteile und auf allen Sektoren des täglichen Handelns relevant, allgemein beschrieben werden. Demnach muss die Definition der sozialen Kernkompetenz abstrakter ausfallen als die konkret in bestimmten Bereichen geforderte Kompetenz. Die Systemtheorie mit ihrer Definition von Verstehen bietet hier die nötige Abstraktheit.

Verstehen wird im zweiten Kapitel dieser Arbeit genauer untersucht. Auf systemtheoretischer Grundlage stellt es sich als ein Prozess dar, der auf das selbstbezügliche Nachvollziehen von Schemata der Weltbetrachtung und Interpretation anderer Individuen hinausläuft. Die eigenen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Interpretation der Welt sind dabei maßgebend, um die bei anderen vermuteten Schemata zu antizipieren und damit nachvollziehen zu können, wie sie die soziale Situation erleben. Es handelt sich also um das eigene Konstruieren von Verstehen und Weltbeobachtung. Aus diesem Grund werde ich einleitend für das systemtheoretische Verstehen einige relevante Grundlagen des Konstruktivismus vorstellen. Schließlich kann das nun definierte Verstehen wieder als Kernkompetenz auf die soziale Kompetenz rückbezogen werden. Dann stellt sich soziale Kompetenz, die durch die gegebenen individuellen Möglichkeiten des Verstehens bedingt ist, als Möglichkeit des Anschlusses an die Kommunikation dar, welche sich zwischen den Beteiligten einer sozialen Situation entwickelt. Denn durch die Qualität einer Anschlusskommunikation bestimmt sich der weitere Verlauf eines Gesprächs und ob sich ein Gegenüber verstanden und respektiert fühlt; in ihr spiegelt sich die kompetente, erfolgreiche und zielorientierte Abgleichung der oben genannten Aspekte eigener und fremder Ziele und Situationserfordernisse. Angemerkt sei an dieser Stelle bereits, dass sich Kommunikation auf jegliche Art sozialer und zwischenmenschlicher Mitteilung bezieht, sowohl nonverbaler als auch verbaler Art (demnach ist z.B. auch Nichtmitteilung eine Mitteilung). Als Fazit wird sich im zweiten Kapitel herausstellen, dass die Ausbildung sozialer Kompetenz durch Interventionen in den Differenzschemata unterstützt werden kann und sich an der (qualitativen) Art der Anschlusshandlung zur Bewältigung einer sozialen Situation zeigt.

Im dritten Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, ob und auf welche Weise die Art von verstehensbasierter und schemata-determinierter sozialer Kompetenz erlernbar respektive förderbar ist, und wie sich Gruppen dazu eignen. Dazu werden die natürlichen, sich in Gruppen durch bestimmte Dynamiken automatisch abspielenden Prozesse zunächst unter dem Aspekt untersucht, inwieweit sie persönliche Welt-Beobachtungsschemata beeinflussen, ausbilden und prägen. Danach wird das Fazit gezogen, dass Gruppen ein geeigneter Ort zum Ausbilden sozialer Kompetenz in dem festgelegten Sinne sind.

Im letzten Teil dieser Arbeit soll es dann um Interventionsmöglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenz gehen, die an der Ausbildung und Erweiterung der verstehensrelevanten – und adäquateren Kommunikationsanschluss ermöglichenden – Differenzschemata ansetzen. Gerade positiv ist es, wenn Systeme in Gruppen und durch Intervention darauf aufmerksam werden, dass es neben ihren Perspektiven und Schemata der Weltsicht noch andere gibt, wenn sie die eigenen Unterscheidungen sozusagen in Differenz zu anderen möglichen Unterscheidungen erkennen. Die sogenannten Transjunktionen können durch interventive Maßnahmen wie paradoxe Intervention und Hinführung zur Selbstthematization angeregt

werden. Wenn die eigenen Erwartungen auf andere neue Differenzschemata treffen, können sie dadurch weiterentwickelt, erweitert, differenziert, modifiziert oder wie auch immer verändert werden. Das heißt, sie verändern sich laufend weiter, sie bleiben nicht statisch, und den Menschen wird bewusst, dass es neben ihren eigenen noch andere Perspektiven der Weltbetrachtung gibt. Es handelt sich um eine Art Selbstreflexion, ein kritisches sich in Frage stellen bei allen Schemata, die angewendet werden in dem Wissen, dass es noch andere mögliche gibt, die genauso logisch bzw. funktional für andere Systeme sind. Dieses stellt sich als wichtige Voraussetzung dar, um sozial kompetent handeln zu können.

Zum Schluss zeige ich am Beispiel der aufgezeichneten Kommunikation einer (gruppendynamischen) Trainingsgruppe, wie in Gruppen über die Kommunikation Einfluss auf die individuellen Beobachtungs- oder Sinn-schemata und damit die Interpretationen der Umwelt und der in ihr befindlichen Mitmenschen genommen wird und sich damit die Möglichkeiten des Verstehens und Anschlusses der Teilnehmer verändern. Schließlich kann in einem Seminar die Möglichkeit, sich auch in zukünftigen Situationen und sozialen Systemen sozial kompetenter zu verhalten, erhöht werden. Das versuche ich anschaulich zu belegen an den in der Kommunikation der Gruppe vorkommenden Prozessen und Interventionen des Trainers, die darauf abzielen, Veränderungen in den Differenzschemata eines Teilnehmers zu bewirken, mit denen er die Welt und andere betrachtet, und damit seine Komplexität zu steigern, die zukünftig anderen Austausch mit der Umwelt ermöglicht.

Auf dem Hintergrund der analytischen Werkzeuge der soziologischen Systemtheorie ist in dieser Arbeit soziale Kompetenz als positiv besetzter Begriff so definiert, dass der sozial kompetente Mensch in der Lage ist, trotz der vorhandenen eigenen Schemata andere fremde Schemata zu antizipieren und in das eigene System so einzuführen, dass damit die Welt aus der Perspektive des anderen nachvollzogen werden kann und gleichzeitig die eigene Weltsicht erweitert angereichert wird. Er ist dann in der Lage, seine eigenen Ziele mit den Zielen des anderen, den er nun versteht, abzustimmen und entsprechend zu handeln. Fördernd dafür sind die Erkenntnis der Relativität einer Perspektive der Weltbetrachtung und die Verfügbarkeit einer großen Zahl relevanter anderer Perspektiven, die genutzt werden können, um die Weltsicht anderer nachzuvollziehen.

Mit der Systemtheorie kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie eine Art Rezept dafür liefert, wie soziale Kompetenz erreicht werden kann. Mit der Theorie eröffnen sich jedoch neue Sichtweisen, wenn man versucht, sie auf den Erwerb sozialer Kompetenz zu übertragen. Sie leistet hier eine neue Perspektive, mit der zwar einerseits nur wertneutral und hochabstrakt etwas beschrieben wird, was üblicherweise relativ wertbesetzt und teilweise emotional behandelt wird. Soziale Kompetenz ist ein Thema, das ebenso wie Verstehenstheorien in jeder Hinsicht positiv besetzt und ohne ethisch-moralische Werte nicht zu denken ist. Andererseits jedoch liegen in der systemtheoretischen Abstraktheit, wie oben

gezeigt, Vorteile. Eine wertneutrale Theorie wird angewendet auf einen wertbesetzten Gegenstand. Die Systemtheorie ist jedoch nur Mittel der Analyse, ein begrifflicher Rahmen für das Denken. Durch ihre Anwendung auf den Problembereich sozialer Kompetenzen wird weder der Gegenstand der Analyse wertneutral noch wird die neutrale Theorie werterfüllt.

Schließlich hebt die Systemtheorie auch eines hervor: Die Bedeutung von subjektiven Wahrnehmungsschematismen in allen sozialen Situationen und die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Selbstveränderung in Form einer Weiterentwicklung der eigenen Möglichkeiten, in bestimmter Art wahrzunehmen und zu verstehen. Dann besteht eine kontinuierliche Bewegung in Richtung Intersubjektivität, die meines Erachtens positiv ist.

1 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenz ist ein positiv besetzter Begriff, der in fast allen Lebensbereichen eine erhebliche Rolle zu spielen scheint. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine spezifische Eigenschaft, sondern um ein Bündel mehrerer Fähigkeiten. Deshalb wird auch von „sozialen Kompetenzen“ (im Plural) gesprochen. In dieser Arbeit werden beide Ausdrücke gleichbedeutend verwendet.

Soziale Kompetenzen sollte ein jeder besitzen, um sich privat wie im Beruf erfolgreich und kompetent mit der Umwelt auseinandersetzen zu können. So implizieren nicht nur Ausdrücke wie „Risikogesellschaft“, „Wissensgesellschaft“ und „Informationsgesellschaft“ erhöhte Anforderungen an die Kompetenzen des Einzelnen (personal, medial, sozial, usw.) zur Meisterung des persönlichen und sozialen Alltags, sondern bestimmte soziale, ökonomische und technologische Entwicklungen erfordern auch im Berufssektor respektive auf dem Arbeitsmarkt Kenntnisse und Fertigkeiten, die qualitativ immer umfassender und anspruchsvoller werden und nicht mehr durch rein fachliche Kompetenz abzudecken sind (vgl. Schmerr, 1993, 7). Soziale Kompetenzen sind oft Bestandteil von Stellenanforderungsprofilen, wobei jedoch die Schwierigkeit besteht, diese Kompetenzen eindeutig nachzuweisen oder zu überprüfen. Dieses ist der Grund für die in großer Zahl entworfenen Instrumente in der Personalentwicklung vieler Unternehmen zur entsprechenden Einschätzung und Bewertung von Mitarbeitern. Dass soziale Fähigkeiten einen großen Teil des erfolgreichen Miteinanders und der damit ebenfalls verbundenen Arbeitszufriedenheit tangieren und sich somit auf den Gesamterfolg der Firma auswirken, ist unumstritten.

Doch was genau sind soziale Kompetenzen und warum besteht in dieser Zeit ein solch enormer Bedarf an diesen Fähigkeiten? Welche Konsequenzen hat dieser Bedarf für den Bildungssektor? Mit diesen Fragen wird sich dieses Kapitel befassen. Zum Abschluss wird dann untersucht, ob es so etwas wie einen Kern der sozialen Kompetenzen gibt, was genau, oder besser, welche übergeordnete Fähigkeit – wenn es eine gibt - macht den Menschen sozial kompetent?

1.1 Definitionen

Der Begriff „Soziale Kompetenzen“ wird oft im Plural verwendet, weil es sich nicht um eine spezifische Fähigkeit handelt, die man besitzt oder nicht. Es handelt sich vielmehr um einen Oberbegriff für eine Vielzahl von Fähigkeiten des Handelns in sozialen Situationen. Sie umfassen Kenntnisse, trainierbare Fertigkeiten und teilweise sogar Einstellungen. Soziale Situationen sind gegeben, sobald Individuen in Gruppen oder auch Organisationen aufeinander treffen und interagieren. MacBeath (1988) grenzt soziale Kompetenzen von

personalen ab. Die personalen Kompetenzen helfen dem Individuum, mit sich selbst und seiner Lebenssituation zurechtzukommen. Die sozialen Kompetenzen dagegen braucht das Individuum für das Zusammenleben mit anderen Personen.

Für den Begriff sozialer Kompetenzen gibt es sehr verschiedene Definitionen. So definieren ihn Hirsch/Pfingsten aus dem Bereich der Sozialpsychologie als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen (vgl. Hirsch/Pfingsten, 1983, 6). Am treffendsten werden soziale Kompetenzen meines Erachtens von Damm-Rüger (1996) definiert: „Soziale Qualifikation zeichnet sich dadurch aus, dass man in der Lage ist, die eigenen und die fremden Interessen und Ziele abzugleichen, auszuhandeln und abzustimmen und dabei die betrieblichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.....Soziale Qualifikation lässt sich nicht erlernen, indem man sich einen Kanon von Verhaltensweisen oder normativen Orientierungen aneignet. Vielmehr muss man in die Lage versetzt werden, in jeder Situation für sich die Frage zu beantworten, welche Normen und Erwartungen jeweils eine Rolle spielen können, welche subjektiven Interessen und Gefühle angesprochen sind und wie die Position des Interaktionspartners einzuschätzen ist“ (Damm-Rüger, 1996, 35).

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Kategorien sozialer Kompetenz sich jeweils überlappen. Diese Überlappung oder gar Verschachtelung und Interdependenz wird besonders gut durch das Modell von Fühles-Ubach/Osswald (2000) dargestellt. Als soziale Kompetenzen benennen sie folgende konkrete Fähigkeiten:

1. *Kommunikationsfähigkeit*, als Basis der Fertigkeiten – ohne sie wäre keine der anderen möglich. Sie verweist auf interaktive Fähigkeiten der Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung. Dabei spielt auch nonverbale Kommunikation eine Rolle.
2. *Kooperationsfähigkeit*, hierbei geht es bereits um gemeinsames Handeln, konkreter um das gemeinsame Tun von zwei oder mehr Personen, das bewusst und planvoll aufeinander abgestimmt ist. Die Zielerreichung jedes Beteiligten sollte dabei in gleichem Masse gewährleistet sein.
3. *Team- oder Gruppenfähigkeit* unterstützt eine effizienz- und lernfördernde Organisationsform mit dem Ziel, Zusammenarbeit zu optimieren. Sie setzt Kommunikation und Kooperationsfähigkeiten voraus. Es geht einerseits um Zielerreichung, andererseits um Kohäsion und Interaktion, Gruppenzusammenhalt, -strukturen und –prozesse, die es positiv zu nutzen gilt. Dazu gehört, vereinbarte Regeln zu beachten, sich verantwortlich zu fühlen und Konflikte konstruktiv anzugehen. Jeder einzelne ist dabei Bestandteil des Teams, wobei das Team mehr sein und leisten kann als die Summe seiner Mitglieder (=Emergenz). Im Team wird kommuniziert, kooperiert und koordiniert, um das Ziel zu erreichen.

4. *Konfliktfähigkeit*, als notwendige Fertigkeit auf allen Ebenen, wobei die Anforderungen an die Konfliktfähigkeit graduell mit jeder neuen Ebene steigen (siehe Abb. 1.1). Konfliktfähigkeit umfasst den Umgang mit und die Bewältigung von Konflikten (Vermeidungsstrategien abbauen) sowie das frühzeitige Erkennen potenzieller Konfliktherde.

Das Zusammenwirken dieser Kompetenzen kann in einer Pyramidenform dargestellt werden:

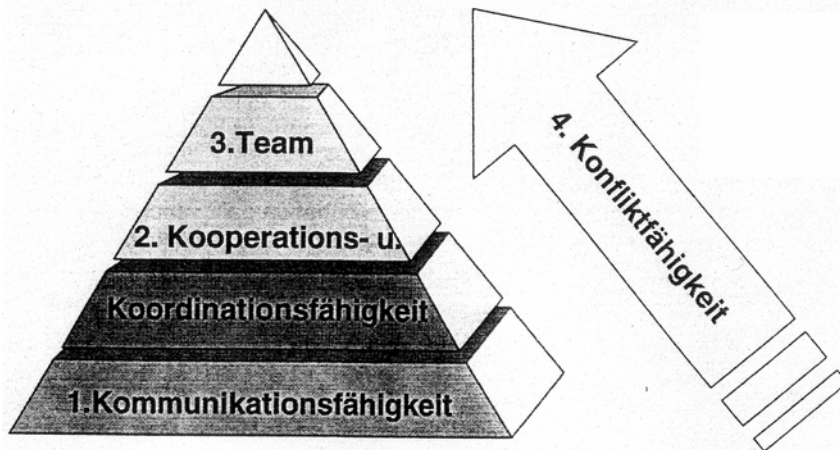


Abb. 1.1: Hierarchie sozialer Kompetenzen (aus: Fühles-Ubach/Osswald, 2000, 69)

Die Pyramide als Darstellungsform verdeutlicht den strukturellen Aufbau der einzelnen Bestandteile. Kommunikationsfähigkeit, als Voraussetzung für alle anderen Fähigkeiten, liegt diesen als Fundament zugrunde. Jede weitere Ebene ist jeweils Voraussetzung für die Kompetenzen der noch höheren Ebenen.

Soziale Kompetenzen sind eng mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen verknüpft. Als Schlüsselqualifikationen gelten Kompetenzen und Kenntnisse, die es ermöglichen, auf schnell wechselnde Situationen und Anforderungen intelligent zu reagieren und neue, unvorhergesehene Aufgaben zu bewältigen. Immer stärker werden auch soziale Kompetenzen, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, miteinbezogen in die zuvor stärker als kognitive Kompetenzen, wie z.B. problemlösendes, strukturiertes Denken oder Informationsgewinnungsstrategien, definierten Schlüsselqualifikationen (vgl. Böhm, 2000,473). Schlüsselqualifikationen beinhalten also soziale Kompetenzen als Teilqualifikation.

Es ist wichtig, soziale Kompetenzen nicht als eine Gabe oder Fähigkeit zu betrachten, die natürlich gegeben ist und auf die man sich zeitlebens in allen Situationen verlassen kann. Das könnte beispielsweise durch den Begriff der „sozialen Intelligenz“ nahegelegt werden. Soziale Fähigkeiten werden vielmehr in konkreten sozialen Situationen erworben und sind zunächst auch einmal an diese gebunden. Das heißt, dass nicht unbedingt jede Fähigkeit auf jede beliebige Situation übertragbar ist. Es können bei denselben Personen beträchtliche

Unterschiede im Ausmaß und in der Form sozial kompetenten Verhaltens bestehen, beispielsweise je nach dem Geschlecht und der Vertrautheit des Interaktionspartners.

1.2 Gründe für die Aktualität sozialer Kompetenzen in der Gesellschaft

Warum sind soziale Kompetenzen heute so aktuell? Ich werde versuchen, diese Frage auf zweifache Art zu beantworten. Die erste Antwort bezieht sich auf unsere heutige Gesellschaft und die Gründe, warum sich in ihr eine derartige Nachfrage nach sozialer Kompetenz bilden konnte. Die zweite Antwort, die ich im Abschnitt 1.3 behandeln werde, betrifft einen speziellen Bereich unserer Gesellschaft, in dem soziale Kompetenzen besonders nachgefragt sind und von hoher Bedeutung zu sein scheinen – die berufliche Welt der Organisationen und Unternehmen. In beiden Fällen wird kurz ein Überblick über die historische Entwicklung gegeben, welcher die Gründe für die heutige Existenz- bzw. Organisationsform von Gesellschaft und Arbeitswelt und die damit verbundenen Konsequenzen für den Bedarf an sozialen Kompetenzen aufzeigen soll.

1.2.1 Die funktional ausdifferenzierte Gesellschaft und ihre Folgen

Ein Grund für die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen ist in der heutigen Gesellschaftsform zu finden. Die heutige Gesellschaft ist von einer Vielschichtigkeit, Vernetztheit und Vielfältigkeit, die für den einzelnen Menschen kaum noch zu fassen ist. Sie ist gekennzeichnet durch eine generelle Orientierungslosigkeit in sich rapide ändernden Zeiten und durch Situationen, in denen schnell und sicher gehandelt werden muss, ohne auf verlässliche Regeln und Werte zurückgreifen zu können. Soziale Kompetenzen stellen eine individuelle Möglichkeit der Bewältigung dar, denn sie ermöglichen, zunächst einmal sehr verallgemeinernd gesagt, anhand von internen Strukturen und Schemata Situationen angemessen zu erfassen und zielorientiert zu handeln. Soziale Kompetenzen helfen, Komplexität in Alltags- und vor allem in Interaktionssituationen zu reduzieren. Denn gerade in diesen Situationen, in denen sich die sich auflösenden Gesellschaftsstrukturen besonders stark zeigen können, kann es zu Wertekonflikten und fehlender Verbindlichkeit, somit zu Unsicherheiten kommen. Woran soll man sich orientieren, wenn „anything goes“ gilt? Die Vielschichtigkeit von Interaktionen ist kaum mehr zu durchschauen. Daher sind Reduktionen in Form von Handlungsplänen von Nöten, die Handlungsfähigkeit wieder herstellen.

Soziale Kompetenzen sind besondere Fähigkeiten, die dazu verhelfen, soziale Situationen im Beruf und Privatleben ganz allgemein besser bewältigen zu können. Die komplexen Strukturen der heutigen Gesellschaftsform verlangen geradezu nach solchen individuellen Fähigkeiten, einerseits, um als ihr Mitglied diese Komplexität bewältigen zu können, andererseits, um die Gesellschaft damit zu stabilisieren und zu reproduzieren. Historisch

gesehen war dies nicht immer so. Soziale Kompetenzen sind ein Begriff des letzten Jahrhunderts und spielten in früheren Zeiten sicher nicht die gleiche Rolle wie heute. Aus diesem Grund ist es interessant, sich kurz mit den Gründen dieser gesellschaftlichen Entwicklung unter einem soziologischen Blickwinkel auseinander zu setzen.

Wie kam es zu einer so komplexen ausdifferenzierten Gesellschaftsform? (Komplexität soll folgend verstanden werden als der Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung, Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes, eines Bereiches, in dem mehr Ereignisse, Zustände und Relationen zueinander möglich als realisierbar sind. vgl. Willke, 2000, 22). Luhmann unterscheidet drei evolutionäre Stufen der primären gesellschaftlichen Differenzierungsform, wobei der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft die segmentär differenzierte und die stratifikatorisch differenzierte Gesellschaft vorausgehen.

Die *segmentär differenzierte Gesellschaft* ist typisch für archaische Gesellschaften und heute noch bei Stämmen z.B. in Afrika zu beobachten. Die Gesellschaft ist in gleiche Teile, etwa Familien, Stämme, Dörfer eingeteilt. Sie ist noch gekennzeichnet durch Handeln aus der Gemeinschaftlichkeit des Glaubens, charakterisiert durch einen allgemeinen Wertekonsens und überwiegend repressives Recht. (vgl. Willke, 2000, 20). In segmentär differenzierten Gesellschaften ist weitgehend festgelegt, was erwartbar ist. Es besteht also keine hohe Komplexität, und auch Evolution ist eher unwahrscheinlich. Eine Ausdifferenzierung der einfachen segmentären Gesellschaft erfolgte, indem gestiegene Komplexität durch die Verteilung auf ungleiche Schultern zu bewältigen versucht wurde, die in ihrer Ungleichheit allerdings aufeinander bezogen sein mussten (vgl. Willke, 2000, 125f.). Die Reaktion auf die nicht mehr handhabbare Steigerung von Komplexität war die Umstellung der Gesellschaftsstruktur auf eine stratifikatorische Differenzierung.

Die *stratifikatorisch differenzierte Gesellschaft* entstand beim Übergang von Stammesgesellschaften in komplexere soziale Verbände und reichte bis ins 17. Jahrhundert. Sie ist charakterisiert durch Differenzierung in ungleiche Schichten. Während die segmentäre Gesellschaft durch die Teilung in gleiche Kategorien bestimmt war, ist diese durch Ungleichheit bestimmt, die jedoch nicht beliebig ist, sondern durch hierarchische Strukturen gegliedert. Die ständische Gesellschaft steht exemplarisch für die stratifikatorische Differenzierung. Die eindeutig vertikale Differenzierung der Gesellschaft zeichnete sich im Vergleich zur segmentär differenzierten Sozialform durch einen immensen Komplexitätszuwachs aus. Jedoch waren die Positionsbestimmungen innerhalb des Systems noch relativ transparent (vgl. Willke, 2000, 127): es gab genaue Regeln, was in den Ständen als erlaubt galt, was für und wie Beziehungen zu anderen gepflegt werden durften.

Die Komplexität stieg historisch immer weiter an, es gab immer mehr Menschen, neue Formen des Zusammenlebens entstanden. Tendenziell gibt es einen Zusammenhang zwischen Komplexitätssteigerung und gesellschaftlicher Differenzierung, der durch die Form

der Differenzierung bestimmt wird. Dass es nun zur Weiterentwicklung und damit zu einer funktional ausdifferenzierten, modernen Gesellschaft kam, lässt sich u.a. durch die Säkularisierung in der Zeit der Aufklärung erklären. Politische Macht trennte sich von religiöser Autorität und Kirche. Dadurch stieg die Komplexität der Gesellschaft enorm, denn es hatte eine Ausdifferenzierung/Spezialisierung stattgefunden. Seitdem setzte sich die Differenzierung in nicht miteinander austauschbare Funktionen fort. Das bedeutet, dass es keine gleichen Teile mehr gibt, sondern nur noch ungleiche, die sich nicht mehr gegenseitig ersetzen können, sondern sich autonom, individuell weiterspezialisieren in unterschiedliche Richtungen und Subsysteme. „Es entsteht also aus der semantischen Autonomisierung verschiedener Bereiche der Gesellschaft eine neue Form der primären gesellschaftlichen Differenzierung. Deren Teilsystemgrenzen verlaufen nun nicht mehr an Orten und Kopräsenzen (also äquivalenten Existenzen) wie in der segmentär differenzierten Gesellschaft. Auch verlaufen sie nicht mehr an relativ undurchlässigen Schichten, wie in der stratifikatorischen Gesellschaft, sondern an gesellschaftlichen Funktionen, die je exklusiv sind und sich nicht gegenseitig ersetzen können“ (Willke, 2000, 131). Die Schichten sind also (sofern sie in neuer Form existieren) äußerst durchlässig geworden, was durch den Begriff der sozialen Mobilität belegt wird.

Arbeitsteilung und die Industrialisierung bilden Anfangspunkte unserer heutigen Gesellschaftsform. Um weiterhin darzustellen, warum den sozialen Kompetenzen in dieser Gesellschaft eine solch enorme Bedeutung zukommt, werde ich zunächst auf den Soziologen Emil Durkheim eingehen, der sich mit den Auswirkungen der modernen Gesellschaft auf soziale Faktoren beschäftigt hat. Anhand seiner Ausführungen kann gezeigt werden, wie die heutigen Strukturen sich schon damals andeuteten. Dabei treten andere Gesichtspunkte als die der Segmentierung in den Vordergrund.

1.2.2 Die moderne und postmoderne Gesellschaft

Angesichts der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen seiner Zeit, der Industrialisierung ab 1850 in Deutschland sowie der nachfolgenden Klassenkämpfe und politischen Umstürze, gelangt Durkheim zur Ansicht, dass sich traditionelle Wertsysteme auflösen. Die Industrialisierung habe zur Folge, dass alle sozialen Bande, die der Ähnlichkeit entstammen, allmählich ihre Kraft verlieren würden (vgl. Durkheim, 1988, 228). Durkheim machte die Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft für die Auflösung gemeinschaftsstiftender kultureller Überzeugungen und damit für die Auflösung gesellschaftlicher Strukturen und Lebensverhältnisse verantwortlich. Religion und Kirche hatten ihren starken Einfluss und ihre Orientierungsfunktion schon in der Aufklärung verloren. Handlung und individuelles Verhalten werden daher nicht mehr durch gemeinsame Werte abgesichert und innerhalb eines bestimmten zulässigen Rahmens orientiert. Der Einzelne erlebt dann vielfach

Unsicherheit, weil er nicht unbedingt weiß, wie sich konkret verhalten werden sollte. Wenn keine gemeinsam geteilten Richtlinien mehr bestehen, wird Verhalten beliebig.

Nach Durkheim bedurfte es einer neuen Moralität, der organischen Solidarität, weil sonst ein Wertezerfall durch nicht länger existierende Verbindlichkeiten drohte, und dies resultiere in Autonomie und letztlich Orientierungs- und Bindungslosigkeit, im Extremfall befürchtete er Suizid. Die tiefgreifenden Veränderungen der Gesellschaft haben sie mit hoher Geschwindigkeit von der segmentären Gliederung befreit, und folglich ist für Durkheim die Moral, die dem segmentären Sozialtypus entsprach, verkümmert, ohne dass sich an anderer Stelle die neue genügend rasch entwickelt hat. Der Raum sollte wieder gefüllt werden, den die alte Moral im Bewusstsein hinterlassen hat, denn das individuelle Urteil habe sich vom Kollektivurteil gelöst (vgl. Durkheim, 1988, 479).

Durkheim beschrieb schon damals mit seinen Befürchtungen treffend die Charakteristika der heutigen Zeit. Jetzt werden sie von Beck (1986) beispielsweise beschrieben als

- *Risikogesellschaft*, die Ausdruck der hoch entwickelten Technologien unserer Zeit ist, wie Kernenergie, Gentechnologie etc., deren Auswirkungen nicht mehr vorhersehbar sind. Damit sind auch die selbst produzierten Risiken nicht mehr kalkulierbar.
- *Pluralisierung* bezeichnet die Vielfalt der Lebens- und Familienstrukturen unserer Gesellschaft sowie die Möglichkeit der pluralen Lebenswege, sogenannte Wahlbiographien. Eine generelle Vielfalt an Milieus, Lebensstilen und Möglichkeiten bieten sich dem Individuum.
- *soziale Mobilität* zeigt die Dynamik der modernen Sozialstrukturen, die sich ständig verändern und den Mensch dazu zwingen, mobil zu sein. Der Mensch kann sich nun horizontal und vertikal im Positionsgefüge bewegen.
- *Wissens- und Informationsgesellschaft*, was Ablösung der Schriftkultur durch eine Multi-Media-Informationskultur bedeutet. Die rasanten Entwicklungen in der Informationstechnologie, die neuen Medien und die Notwendigkeit der Information verlangen ständige Lernbereitschaft, Flexibilität und Wissensmanagement.
- *Globalisierung*, das Zusammenwachsen der Weltmärkte, fordert interkulturelle Fähigkeiten und Sensibilisierungen.
- *generelle Unsicherheit* im Hinblick auf die Zukunft.

Auf dem Bildungssektor zeigen sich Entwicklungen, die auf eine gewisse Anpassung an die pluralen Bedingungen der heutigen Zeit hinweisen:

- *Individualisierung*, zunehmende Unabhängigkeit des individuellen Lebenslaufs von Instanzen. Daraus folgt, dass bei der Auswahl der Lernarrangements die Individualität der Lernenden sehr viel stärker berücksichtigt wird.

- *Deinstitutionalisierung*: Das Lernen in der Wissensgesellschaft ist durch eine stärkere Pluralisierung von Lernorten gekennzeichnet. Lernen durchdringt viele Lebensbereiche und erfolgt verstärkt auch außerhalb der Institutionen.

Generell ist auch von einer verminderten *Halbwertszeit von Wissen* die Rede. Die Gültigkeit von Wissen zerfällt innerhalb weniger Jahre durch die ständige Weiterentwicklung und Forschung in allen Bereichen. Die Hälfte des Wissens wird in einem bestimmten Zeitraum obsolet, wobei obsolet heißen soll, dass diese Lehrinhalte nicht notwendigerweise als falsch erkannt worden sind, sondern dass sie irrelevant, entbehrlich, veraltet sind, dass man sie eben heute nicht mehr erwähnen würde (vgl. Luckhardt, 2001). Was heute beispielsweise in einer Ausbildung zum Lokführer gelehrt wird, kann in 5 Jahren durch zunehmende Technisierung der Berufe schon keine Gültigkeit mehr haben. Aus diesen Tatsachen ergeben sich rasant wandelnde Anforderungen an die Qualifikationen und damit die Lernfähigkeit des Einzelnen, vor allem an die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und zur Fortbildung.

1.3 Gründe für die Aktualität sozialer Kompetenzen in der Arbeitswelt

Im beruflichen Leben gab es ebenfalls einschneidende Entwicklungen, die die Arbeitslandschaft und –kultur massiv veränderten. Heute liest man kaum eine Stellenbeschreibung, in der keine soziale Kompetenz gefordert ist. Die gewünschte Qualifikation hat auch in diesem Sektor Gründe, die mit der skizzierten allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zu tun haben. Zusätzlich gibt es aber auch spezielle Gründe, die in einer Entwicklung liegen, die vor rund 70 Jahren mit den Hawthorne-Studien und der Entdeckung des sozialen Faktors in der Berufswelt ihren Ausgangspunkt nahm.

Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts dominierte der sogenannte Taylorismus die Arbeitsorganisation, eine mechanistische Sichtweise, die auf Taylor und sein Menschenbild des Homo Oeconomicus zurückging. Die Führungsmethoden in Grossbetrieben waren angelehnt an sein „Scientific Management“ und beinhalteten eine sehr reduktionistische, den individuellen Arbeiter als Teil einer Maschinerie betrachtende Perspektive. Der Arbeiter hatte nach strikten Regeln und Vorschriften zu funktionieren, ihm wurde jegliche Individualität und Persönlichkeit abgesprochen. Damit wurden ebenfalls alle sozialen und gemeinschaftlichen Aspekte des Arbeitslebens unterdrückt. Es fand kein Austausch zwischen den Arbeitern statt, dies wurde sogar untersagt. Die Hawthorne-Studien waren dann der Ausgangspunkt der Human Relations Bewegung. Elton Mayo konnte mit diesen Studien belegen, dass sich soziale Faktoren motivational auf den Arbeitsprozess auswirken und sowohl zu einer größeren als auch zu einer geringeren Leistung führen können. Er gilt als der „Entdecker der sozialen Gruppe im Betrieb“ (vgl. Kern, 99, 195). Die Forscher waren auf Phänomene gestoßen, die wenig später zum Teil einer systematischen Klein-gruppenforschung wurden.

Denn das Entscheidende, das die Hawthorne-Studien leisteten, war, dass die sozialen Dimensionen des Arbeitsprozesses überhaupt erst zur Kenntnis genommen wurden und von der Vorstellung des Homo Oeconomicus abgerückt wurde. Diese stärkere Berücksichtigung der wechselseitigen Aufeinanderbezogenheit menschlichen Sozialverhaltens im Betrieb führte zu einer Veränderung des Führungsstils und zur Human Relations Schule.

Nach diesen Ausführungen wird schon deutlich, dass es für Menschen, die miteinander ihre Arbeitszeit verbringen, bedeutend ist, dass bestimmte soziale, zwischenmenschliche, Prozesse zwischen ihnen ablaufen, in denen sie sich austauschen können, sich respektiert fühlen und aufeinander eingehen können. Diese Prozesse sind auch für die Produktivität eines Unternehmens von Bedeutung. Soziale Kompetenzen spielen folglich eine zunehmend wichtigere Rolle, da sie das Gelingen des sozialen Miteinanders sichern. Eine sozial kompetente Führungskraft, ebenso wie ein sozial kompetenter Kollege, kann dazu beitragen, dass soziale Prozesse zufriedenstellend und gelungen für alle ablaufen.

Es gab aber nicht nur Veränderung in der Bewertung sozialer und motivationaler Aspekte des Arbeitslebens, sondern auch strukturelle Veränderungen. Mit zunehmender Dynamik und Demokratisierung in Gesellschaft und Wirtschaft sowie durch strukturelle Veränderungen auf Märkten werden Hierarchien immer flacher, und es gibt neue Organisationsformen. Das Denken und Planen wird heute nicht mehr nur den Spitzen der Hierarchie überlassen. Stattdessen wird das Unternehmen als lebendige, dynamische Organisation gesehen. Eine spezielle Variante neuer betrieblicher Organisationsformen, in denen Kommunikation von zentraler Bedeutung ist, ist das Team.

Teams sind autonome Kleingruppen, die einen bestimmten Aufgabenbereich der Organisation übernehmen und verantworten. Alle Mitglieder des leistungslosen Teams sind in gleicher Weise verantwortlich. Oft sind sie nur temporär zusammen, wie in Projektarbeit. Insgesamt sind dann die Betriebe nicht mehr durch Strukturen gekennzeichnet, also etwas statisches, sondern durch Prozesse und ihre Schnittstellen, also etwas dynamisches, sich wandelndes. Es zeigt sich, dass ein Geflecht von Beziehungen und Interaktionen den Teamalltag ausmacht, dass enger Kontakt und Kooperation mit anderen Mitgliedern unausweichlich sind und dass es auch auf erfolgreiche Kommunikation und Konfliktbewältigung ankommt. Von Teams werden also soziale Kompetenzen verlangt.

Teams sind zum Fundament einer innovativen, lernenden und partnerschaftlichen Organisation geworden. Sie besitzen keine starre Struktur, sondern vielmehr fließende, flexible Bewegungsmuster von Menschen und Ressourcen, die ihnen Reaktionsschnelligkeit und Kreativität ermöglichen. Oft muss schnell gehandelt werden, die Situationen sind meist nicht durch vorstrukturierte Vorgehensweisen genormt. Von Teams verspricht man sich, dass das Potenzial jedes einzelnen Mitarbeiters durch eine energie- und entwicklungsfördernde Führung voll entwickelt und entfaltet werden kann. Zudem wird erwartet, dass der

stetige Kommunikationsfluss, Ideenaustausch, die Koordination bestimmter Aktivitäten sowie enge und gute Beziehungen innerhalb der Belegschaften angeregt werden können. Die Folge sollen permanente Innovation und Arbeitszufriedenheit sein.

Auch wenn die Potentiale der Teamarbeit als sehr hoch eingeschätzt werden, ist klar, dass sie nicht unter allen Bedingungen realisiert werden können. Zu den Voraussetzungen für erfolgreiche Teamarbeit kann man beispielsweise rechnen (vgl. Decker, 1993, 29):

- gemeinsame Werte, Ziele und eine akzeptierte Unternehmenskultur
- Demokratie am Arbeitsplatz, Mitbestimmung und Engagement für Partnerschaft
- eine optimale Förderung des einzelnen Mitarbeiters.

Nach dem bisher Gesagten wird deutlich, dass soziale Kompetenzen in der beruflichen Welt, insbesondere in Unternehmenskulturen, eine Notwendigkeit sind, denn ohne solche würden Arbeitsabläufe behindert, blockiert oder fehlschlagen. Durch die Hawthorne-Untersuchungen wurde gezeigt, dass sich soziale Faktoren positiv auf Arbeit und Zufriedenheit auswirken können. Durch neue Formen der Arbeitsorganisation, insbesondere die Arbeit in Teams, werden besondere Anforderungen an soziale Kompetenzen gestellt. Auch die Bedeutung der Gruppe im menschlichen Alltag sollte an dieser Stelle deutlich geworden sein.

Rosenstiel (1992, 86) hebt die verstärkte Forderung nach der Fähigkeit, mit anderen und zunehmend immer verschiedenartiger werdenden Menschen kommunizieren zu können, hervor. Seine Argumente sind folgende:

- Manuelle Tätigkeiten gehen in ihrer Bedeutung zurück, denn sie werden von einer intelligenten Technik übernommen. Interpersonale Kommunikation wird dagegen selbst im gewerblichen Bereich zunehmend gefordert, so dass die Kommunikationsfähigkeit zu einer neuen Arbeitstugend wird.
- Die Komplexität der Probleme wächst. Dies macht die Bearbeitung von Aufgaben durch ein interdisziplinäres und oft auch, z.B. durch Globalisierung bedingt, interkulturell zusammengesetztes Team erforderlich. Daraus folgt, dass man sich auch mit Personen verständigen muss, die eine andere Ausbildung und einen anderen praktischen Erfahrungshintergrund haben. Spezialisten müssen also ihr differenziertes Fachwissen so kommunizieren können, dass es auch von Nicht-Fachleuten verstanden werden kann.
- Eine verstärkte Kundenorientierung setzt voraus, dass man Wünsche und Forderungen der Kunden zu verstehen lernt und in adäquater Weise, also durch eine sachkundige, freundliche Kommunikation, darauf zu antworten weiß.
- Der Vorgesetzte muss in der Lage sein, die Mitarbeiter so zu motivieren, dass sie sich selbst Ziele setzen und ihr Handeln sorgfältig kontrollieren. Dies erfolgt in der Regel durch Zielvereinbarungen und –begründungen im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, Teambesprechungen etc., das heißt mit Mitteln zwischenmenschlicher Kommunikation.

- Mitbedingt durch den Wertewandel kommt es in den Unternehmen zunehmend zu Wertkonflikten und Identitätskrisen. Die Aufgabe von Führungskräften ist es, in solchen Situationen des Zweifels am Sinn der eigenen Tätigkeit oder auch in Situationen der Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit Werte zu vermitteln und den Glauben an die Legitimation der Ziele, die man verfolgt, zu stützen. Dieses setzt Fähigkeiten zur differenzierten verbalen und nonverbalen Kommunikation voraus.

- Durch die zunehmende westeuropäische Integration, die Öffnung nach Osten, die Internationalisierung der Märkte und die rapid ansteigende grenzüberschreitende Kooperation oder gar Fusion von Unternehmen steigt die Notwendigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen und mit anderen Muttersprachen zu kooperieren. Dies aber fordert ganz spezielle kommunikative Kompetenz, die spezifisch dadurch gekennzeichnet ist, Normen und Selbstverständlichkeiten sprachlicher und nicht-sprachlicher Symbole vor dem Hintergrund einer andersartigen Tradition zu verstehen, zu interpretieren sowie adäquat darauf zu reagieren. Die Entwicklung einer multikulturellen Kompetenz wird in vielen Unternehmen eine ständig wichtiger werdende Herausforderung sein (Vgl. Rosenstiel, 1992, 87-88).

Diese Argumente weisen besonders auf die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Kommunikation in unterschiedlichsten sozialen Zusammenhängen hin, die als wesentlichstes Merkmal oder als Kern sozialer Kompetenzen hervortreten scheint. Für die Organisation ist ein sozial kompetenter Mitarbeiter also enorm wichtig. So steht in Stellenausschreibungen, wie erwähnt, häufig der Begriff der fachübergreifenden Fähigkeiten, womit auch soziale Kompetenzen gemeint sind. Diese Anforderung betrifft mittlerweile alle Bevölkerungsschichten. Nicht nur in Führungspositionen werden soziale Fähigkeiten verlangt, sondern ebenso von Facharbeitern oder Sachbearbeitern.

Den hohen Anforderungen an soziale Kompetenzen stehen oft nicht die entsprechenden Fähigkeiten gegenüber. Das gilt auch für Führungskräfte. Die Kompetenzdefizite entstehen schon mangels entsprechender Ausbildung im Schulsystem. Die demographische Entwicklung in Europa lässt zudem vermuten, dass die Lücke nicht über Neurekrutierung von Arbeitskräften gefüllt werden kann, da es immer weniger jüngere Leute gibt, welche die Lücke schließen könnten. Insgesamt kann also nur über entsprechende Ausbildung etwas bewirkt werden. Damit fällt das Thema soziale Kompetenzen verstärkt in den Bereich der Erwachsenen-Aus- und Fortbildung und beruflichen Weiterbildung in und außerhalb der Organisationen. Für Betriebe heißt das, dass innerbetriebliche Personalentwicklungsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen zunehmend notwendig werden, damit das Unternehmen seine Konkurrenzfähigkeit innerhalb eines härter werdenden internationalen Wettbewerbs bewahren kann (vgl. Rosenstiel, 1992, 86).

1.4 Entwicklung sozialer Kompetenzen als Kernthema in Bildung und Weiterbildung

Die vielfältigen Verunsicherungen durch gesellschaftliche Veränderungen verstärken die Notwendigkeit, durch Bildung vorzubereiten und zu helfen. Bildung macht sich generell zum Ziel, entsprechend den Lern- und Arbeitsproblemen individuell zu beraten und bei der Lösung der Probleme unterstützend begleiten zu können. Schon aufgrund dieses grundsätzlichen Ziels sollte die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen der Mitarbeiter und Teilnehmer immer impliziert sein (vgl. Block, 1993, 8). Wegen der in den Abschnitten 1.3 und 1.4 beschriebenen Entwicklungen und den aus ihnen resultierenden Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt an die Individuen wird es nämlich mehr und mehr zu einer zentralen Aufgabe für das Bildungssystem, soziale Kompetenzen auszubilden bzw. zu fördern. Vermehrt werden Maßnahmen sogar schon für die Schule verlangt, möglichst früh soll Sozialverhalten gelernt werden. Doch gerade weil in vergangenen Zeiten mehr als jetzt die traditionelle Schulbildung durch beispielsweise rezeptiven Frontalunterricht solche Fähigkeiten nicht ausbildete, ist diese Thematik heute besonders relevant für die Weiterbildung.

Es stellt sich die Frage, wie und durch welche Maßnahmen die Bildung den Erwerb sozialer Kompetenzen fördern kann. Das geschieht mit Hilfe einer Vielzahl von Ansätzen und Konzepten. Immer mehr allgemein-didaktische Konzepte und zunehmend auch pädagogische Überlegungen zeigen, wie durch aktivierende Lernmethoden und durch eine Stärkung der Eigenaktivität der Erwerb allgemeiner personaler und sozialer Kompetenzen gefördert werden kann (vgl. Schwänke, 1993, 16). In allen Ansätzen zeigt sich, dass es besonders wichtig ist, dass ein aktives Lernen stattfindet. Und das bedeutet weniger kognitive Wissensrezeption und mehr aktives Handeln und Erleben der einzelnen Person und der Gruppe. Dann müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen in Gruppen die Techniken der Kommunikation und Kooperation erprobt und trainiert werden und das eigene Verhalten im Umgang mit beiden Komponenten reflektiert und weiterentwickelt werden kann. Zwei Konzepte werden folgend kurz benannt, ein unspezifisches, d.h. nicht direkt auf die Arbeits- und Berufswelt bezogenes Konzept (Gruppendynamik), und ein speziell für die Unternehmens- und Arbeitskultur entwickeltes Konzept (Organisationsentwicklung) zur Förderung von u.a. sozialer Kompetenz.

1.4.1 Gruppendynamik

Die Gruppendynamik hat Theorien und Konzepte entwickelt, die sich mit den Strukturen und Prozessen in Kleingruppen beschäftigen. Neben diesem Verstehen der Gruppenprozesse hatte die angewandte Gruppendynamik in der Tradition von Kurt Lewin auch ein

Handlungsinteresse, indem mit Methoden wie der Trainingsgruppe, dem Feedback, dem sozialen Lernen und der Selbsterfahrung in Gruppen Verhaltensweisen und Einstellungen der Gruppenteilnehmer geändert werden sollten. Damit ist die Gruppendynamik vor allem ein Instrument zur Gewinnung höherer sozialer Kompetenz und zum Erlernen erfolgsversprechender Kooperation.

Schneider (1985, 268) benennt fünf Ziele der Gruppendynamik, darunter ein erhöhtes Bewusstsein von und gegenüber emotionalen Reaktionen, die in der eigenen Person und in anderen Menschen ablaufen; zudem die erhöhte Fähigkeit, Konsequenzen der eigenen Handlungen durch Beachtung der eigenen und fremden Gefühle zu erkennen, und Entwicklung von Begriffen und Einsichten, die es erlauben, persönliche Wertvorstellungen und Intentionen in den Anforderungen der Situation zu verwirklichen. Dazu hat die Gruppendynamik ein breites methodisches Repertoire entwickelt, wie die Gruppenmitglieder über ihre Wahrnehmung und Intervention Einfluss auf andere Mitglieder und den sozialen Kontext „Gruppe“ nehmen können (vgl. Schattenhofer, Weigand, 1998, 7f).

Gruppendynamische Verfahrensweisen arbeiten mit Konzepten aus den verschiedensten Disziplinen. Auch systemtheoretische Konzepte spielen eine zunehmend wichtige Rolle. Diese bieten die Möglichkeit, die gruppendynamische Praxis einordnen und theoretisch reflektieren zu können (vgl. Schattenhofer, Weigand, 1998, 7f). In Kapitel 4 wird konkret am Beispiel einer T-Gruppe systemtheoretisch analysiert, wie Gruppenprozesse zu den oben aufgeführten Zielen führen können, nämlich zu verbesserten sozialen Kompetenzen. An genannter Stelle wird auf die Gruppendynamik wieder zurückgekommen.

1.4.2 Organisationsentwicklung

Die Organisationsentwicklung hat erkannt, dass es unerlässlich ist, soziale Kompetenzen für die Zufriedenheit der Mitarbeiter zu fördern, denn diese machen die Organisationskultur aus. Nach dem Eisbergmodell von French und Bell (1999) schwimmt die Spitze des Berges, nämlich die formale Organisation, nur so lange, wie sie vom unsichtbaren Teil der Organisation, der Organisationskultur, getragen wird. Deshalb setzt Organisationsentwicklung an der tragenden Basis an und versucht, von dort aus die Funktionsfähigkeit der Organisation zu verbessern, und zwar in einem „...dialogischen Prozess des gemeinsamen Lernens von Führungskräften und Mitarbeitern, indem die Kooperationsfähigkeit der Beteiligten entwickelt und nötigenfalls ein Konsens über sinnvolle Änderungen der organisatorischen Regelungen gesucht wird“ (Fluri, 1992, 206/7).

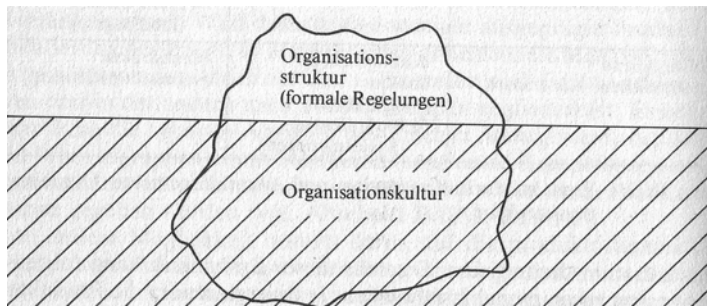


Abbildung 1.2 : Eisbergmodell nach Frech und Bell (1999, 33)

Der Bildungssektor hat in hohem Maße auf die gesellschaftlichen und betrieblichen Anforderungen in den unterschiedlichen Bereichen reagiert. Es gibt viele Methoden von Lernstatt über Qualitätszirkel und TZI sowie Rollenspiel, Streitgespräch, Fallbearbeitung im Rahmen der oben genannten Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Neuenberger (1991, 176ff) nennt folgende Wege zur Entwicklung bzw. Förderung interpersonaler Beziehungen:

- Neue Formen der Arbeitsgestaltung (Job Rotation, Job Enlargement, teilautonome Arbeitsgruppen)
- Teamentwicklung
- Gruppendynamisches Training
- Rollenklärung und Rollenanalyse
- Rollenverhandeln, Qualitätszirkel
- Projektarbeit
- Netzwerkbildung
- Unternehmensplanspiele

Die verschiedenen Maßnahmen der Organisationsentwicklung lassen sich danach unterteilen, ob sie eher inhaltsorientiert sind, wie Vortrag oder Videofilm, oder eher prozessorientiert, wie z.B. Rollensimulation, Unternehmensplanspiel, gruppendynamisches Training. „Inhaltsorientierte Vorgehensweisen sind nur bedingt dafür geeignet, zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beizutragen, da z.B. im Rahmen eines Vortrags oder Referats die Ansprache in erster Linie kognitiv erfolgt, Emotionen oder Handlung aber kaum angesprochen werden.....hohe Bedeutung aber kommt bei den inhaltsorientierten Techniken sicherlich den Visualisierungen zu, z.B. wenn richtiges oder falsches Sozialverhalten über (Video-) Filme demonstriert wird“ (Rosenstiel, 1993, 96). Bei den prozessorientierten Vorgehensweisen erfolgt eine Aktivierung der Teilnehmer wie bereits erwähnt, die jedoch trotzdem Kognitionen wie Emotionen und Handeln ansprechen sollte. Die Methoden reichen von einfachen Lehrgesprächen oder Plenumsdiskussionen über Rollenspiele bis zu komplexen Fallstudien.

1.5 Soziale Kompetenzen sind verstehensbasiert

Soziale Kompetenzen umfassen verschiedene Fähigkeiten, die dem Individuum insgesamt helfen, erfolgreich in sozialen Situationen zu agieren. Nun kann die Frage gestellt werden, was diesen Fähigkeiten im Kern gemeinsam ist. Im Abschnitt 1.1 wurden soziale Kompetenzen in allgemeiner Weise so definiert, dass man „...in der Lage ist, die eigenen und die fremden Interessen und Ziele abzugleichen, auszuhandeln und abzustimmen und dabei die betrieblichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.... in jeder Situation für sich die Frage zu beantworten, welche Normen und Erwartungen jeweils eine Rolle spielen können, welche subjektiven Interessen und Gefühle angesprochen sind und wie die Position des Interaktionspartners einzuschätzen ist“ (Damm-Rügers, 1996, 35). Wenn man diese Fragen für sich beantworten kann, dann ist dies nichts anderes, als ein Verständnis für sich und die anderen an der Situation Beteiligten aufzubringen. Anders ausgedrückt sollte man sein eigenes Handeln mit dem Handeln und den Interessen und Wünschen anderer abgleichen können. Die Definition Damm-Rügers deutet also an, dass soziale Kompetenzen etwas mit Verständnis und Verstehensprozessen zu tun haben, und zwar dem Verständnis für andere, von anderen sowie von sich selbst in der sozialen Situation. Letztlich muss sich der Interaktionspartner durch das Handeln einer sozial kompetenten Person auch verstanden fühlen. Das werde ich nun an den in Abschnitt 1.1 beschriebenen Definitionen spezieller sozialer Kompetenzen näher erläutern.

In der in Kapitel 1.1 dargestellten Pyramide der sozialen Fähigkeiten ist die Konfliktfähigkeit die grundlegend notwendige Fähigkeit auf allen Ebenen. Eng verknüpft mit ihr ist die Fähigkeit zur Akzeptanz und Toleranz anderer Sichtweisen, das folgende Zitat spiegelt sich eine in der Form konfliktfähige Grundeinstellung: „Ich begreife, welche Ziele du verfolgst und welchen Stellenwert sie für dich haben. Ich kann nachvollziehen, dass du zu ganz anderen Vorstellungen über unser Miteinander kommst als ich. Ich kann und will dir deshalb ein offenes Ohr leihen, damit du deine Beweggründe darlegen kannst; und ich bemühe mich meinerseits, dir einen nachvollziehbaren Eindruck von der (Psycho-) Logik meiner Vorstellungen zu ermöglichen“ (Stahl, 2002, 107). Umgekehrt ist zu erwarten, dass die Umsetzung der eigenen Ziele und das erfolgreiche Miteinander um so eher scheitern, je weniger Verständnis signalisiert wird. Die sogenannte egozentrische und damit sozial inkompetente Haltung zeichnet sich durch den Glauben aus, dass es umso leichter ist, seine eigenen Vorstellungen durchzusetzen, je massiver die Vorstellungen anderer abgelehnt werden (vgl. Stahl, 2002, 107). Konfliktfähigkeit dagegen definiert sich geradezu dadurch, dass ein gewisses Maß an Verständnis für den anderen aufgebracht wird, damit ein Konflikt erfolgreich bewältigt werden kann.

Entsprechend verhält es sich mit der Kompetenz der Teamfähigkeit, die wiederum auf Konfliktfähigkeit angewiesen ist. Sie beinhaltet ein Verständnis der Gruppe, seiner eigenen Position darin sowie der anderen Rollen. Weiterhin sind für die Teamfähigkeit ein Mindestmass an Verständnis für Normen, ablaufende Prozesse und für das persönliche und professionelle Verhalten der anderen Mitglieder in einem Team erforderlich sowie Toleranz und Akzeptanz. Hier ist nicht nur das Team gemeint, welches am Arbeitsplatz und in Organisationen miteinander arbeitet, sondern ich beziehe mich auf jegliche Teams, die Sportgruppe, das Team bestehend aus Freunden, die zusammen eine Reise unternehmen, und alle Alltagsgruppen, die ein Ziel in einer bestimmten Zeit verfolgen, das sie zusammen erreichen wollen.

Auf der Ebene der Kooperations- und Koordinationsfähigkeit ist vor allem Verständnis der Situation und der (Arbeits-) Abläufe sowie der Gruppenstrukturen gefragt. Eine gute Kommunikationsfähigkeit, die die unterste Ebene sozialer Kompetenzen darstellt, setzt eine gewisse Feinfühligkeit, ein Fingerspitzengefühl und Empathie voraus sowie ein Verständnis von der Wahrnehmung seiner Kommunikationsakte seitens der anderen. Erfolgreiche Kommunikation erfordert ein solches Bild des anderen, das es ermöglicht, richtige Ausdrucksformen zu finden.

Nach dem Gesagten haben praktisch alle Bereiche sozialer Kompetenzen eine gewisse Fähigkeit als Grundlage, nämlich die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen und sein eigenes Handeln mit ihrem abzugleichen. Für gewisse soziale Kompetenzen kommen weitere Fähigkeiten hinzu, wie z.B. die Akzeptanz des anderen bei der Konfliktfähigkeit. Durch besseres Verstehen der sozialen Situation mit all ihren Facetten ist eine Person eher handlungsfähig, insbesondere in unvorhersehbaren und schnell wechselnden Situationen, die ein typisches Kennzeichen unserer Gesellschaft sind. In ihnen hilft das Verstehen anderer Personen, um die Verhaltenserwartungen an sich selbst besser einzuschätzen und ebenso die Erwartungen, die die Situation mit sich bringt. Es kann angemessener und zufriedenstellender (für sich selbst und für den Interaktionspartner) reagiert werden, die „Wünsche“ und Erwartungen der anderen werden besser antizipiert und man ist sozial erfolgreicher, weil der Interaktionspartner sich verstanden fühlt.

An dieser Stelle soll deutlich gemacht werden, dass „Verstehen“ in dieser Arbeit in ganz spezifischer Weise verstanden werden soll. Das Konzept des Verstehens wird im nächsten Kapitel systemtheoretisch entfaltet, und das bedeutet eine absolute Loslösung von der Vorstellung, dass man wirklich, in einem tiefgehenden und wahren, empathischen Sinne, verstehen kann. Verstehen bleibt eine Art Konstruktion. In dem Verstehensmodell von Niklas Luhmann ist es vor allem von Bedeutung, welche verschiedenen Möglichkeiten der sozial kompetente Mensch an Schemata zur Verfügung hat, mit denen er die Welt betrachtet und damit auch soziale Situationen und andere Individuen wahrnimmt. Verstehen manifestiert

sich hier über die Kommunikation, und soziale Kompetenz zeigt sich an den vielfältigen Möglichkeiten des Anschlusses an die Kommunikation zwischen zwei Interaktionspartnern, die wiederum durch eine Vielfalt von Schemata ermöglicht wird.



Abbildung 1.3: Verstehen im Prozess der Kommunikation

Abbildung 1.3 soll illustrieren, wie sich Verstehen im Prozess der Kommunikation niederschlägt. Person 1 (P1) sagt etwas, eine Mitteilung (M), woraufhin Person 2 etwas erwidert. Das, was Person 2 erwidert, hängt stark von den Möglichkeiten ab, die sie zur Verfügung hat, die Situation aufzufassen, von der Art und Weise, wie sie Person 1 versteht und was für Erwartungen sie an sich selbst antizipiert. Zudem hängt die Kommunikation davon ab, welche Anschlussmöglichkeiten Person 2 zur Verfügung hat, und gerade diese treffen das von Person 1 wirklich Gemeinte umso eher, je weniger einseitig die Möglichkeiten der Weltbetrachtung von Person 2 sind und je adäquater sie die Situation eingeschätzt (verstanden) hat. Person 1 fühlt sich dann mehr oder weniger verstanden, doch die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich verstanden fühlt, ist höher, wenn die andere Person von Natur aus vielseitige Anschluss- oder Antwortmöglichkeiten auf das von Person 1 Mitgeteilte hat.

Der systemtheoretische Verstehensbegriff ist prinzipiell wertneutral. Eine Person, die soziale Kompetenzen besitzt in Form der gerade beschriebenen Fähigkeiten, kann diese Kompetenz also missbrauchen und für eigene Zwecke einsetzen (sie versteht besser und kann nun manipulieren). Hierbei handelt es sich um eine offensichtliche „Rückseite sozialer Kompetenzen“. Dennoch ist der Begriff der sozialen Kompetenz prinzipiell ein positiv besetzter Begriff und impliziert, dass der Interaktionspartner des sozial kompetenten Individuums sich verstanden und seinen Erwartungen gerecht behandelt fühlt. Gegenüber der enormen Bedeutung der „Vorderseite sozialer Kompetenzen“ tritt ihre Rückseite in den Hintergrund.

Obwohl ich bisher die Rolle des Verstehens für soziale Kompetenzen betont habe, möchte ich an dieser Stelle auch darauf hinweisen, dass Unverständnis und Missverstehen nicht mit allen Mitteln zu vermeiden sind. Sie können vielmehr fruchtbar genutzt werden, um Verstehensprozesse zu initiieren und zu fördern. Im nächsten Kapitel sollte dieses deutlich werden.

2. Verstehensprozesse

„Verstehen ist Grundmodus des Seins und Daseins“ (Heidegger, 1960)

Im ersten Kapitel habe ich dargestellt, wie soziale Kompetenzen definiert werden, warum sie heute von so großer Bedeutung sind, wie der Bedarf von Bildungsmaßnahmen in den verschiedenen Bereichen gedeckt wird und in welcher Form und mit welchen Methoden solche Maßnahmen durchgeführt werden. Ebenfalls habe ich erörtert, dass es bei sozialen Kompetenzen im Kern um einen Akt des Verstehens und damit auch des sich Einlassen, Akzeptierens und Tolerierens sowie der Erkenntnis der Existenz verschiedener Wahrheiten, Weltansichten und Perspektiven geht.

Um nun den Erwerb sozialer Kompetenzen unter dem Aspekt des (gegenseitigen) Verstehens von Gruppenmitgliedern näher zu beleuchten, werde ich versuchen, Verstehensprozesse (und damit den Erwerb sozialer Kompetenzen) auf der Grundlage der Theorie sozialer Systeme Niklas Luhmanns darzustellen. Mithilfe dieser Theorie lassen sich neue Erkenntnisse über den Ablauf von Verstehen und damit verbundenem Lernen auch in Bezug auf soziale Fähigkeiten gewinnen. Im letzten Kapitel wird sich noch zeigen, dass manche Methoden, wie beispielsweise in Maßnahmen der Gruppendynamik, aus der Perspektive der Systemtheorie andere Qualitäten haben und, systemtheoretisch unterlegt, effektiv den Erwerb sozialer Kompetenzen fördern.

In diesem Kapitel geht es jedoch zunächst um Verstehensprozesse an sich, und dabei beschränke ich mich auf das gegenseitige bzw. zwischenmenschliche Verstehen sowie das Verstehen von sich selbst. Gemeint ist hier einerseits ein tiefer liegendes Verständnis als jenes oberflächliche in der Kommunikation, bei dem nur die jeweiligen Kommunikationsakte des anderen, die Worte und Sätze, im Sinnzusammenhang verstanden werden, so dass der Fortgang des Gesprächs gesichert ist. Gemeint ist ein *Verstehen der anderen Person*, ein Verständnis von Handlungen, Absichten und Einstellungen, also eine Art sozialer Fähigkeit (natürlich ist mit Verständnis nicht notwendigerweise Konsens gemeint). Es handelt sich um ein Verstehen mit den „positiven Eigenschaften des Verbindens von Menschen mit Menschen und Dingen in der Umwelt“ (Uhle, 1986, 220). Dieses Verstehen ist grundlegend für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Obwohl in diesem Kapitel von Verstehen die Rede ist, das über das Verständnis des jeweiligen Kommunikationsaktes hinausgeht, kann andererseits Verstehen nur über die Kommunikation erreicht werden.

Voraussetzung für jegliches Verstehen ist, dass es Mitmenschen zu verstehen gibt und dass diese wahrgenommen werden. Doch wie können solche Wahrnehmungsprozesse und die daraus entstehenden Verstehensprozesse ablaufen, wenn von einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Perspektive ausgegangen wird, in der kein direkter Kontakt zur

Außenwelt möglich ist und jegliche Beobachtung dieser Außenwelt eine Konstruktion der Person ist? Im ersten Teil dieses Kapitels möchte ich auf Wahrnehmung und Erkenntnis aus konstruktivistischer Perspektive eingehen und somit zeigen, was möglich, und besonders, was nicht möglich ist. Im nächsten Schritt wird der Verstehensakt explizit aus systemtheoretischer Sicht dargestellt, wobei anfangs die dafür notwendigen systemtheoretischen Begriffe wie Sinn, Differenz, Beobachtung und Kopplung definiert werden. Schließlich werde ich kurz auf die Konsequenzen für Lernprozesse eingehen.

2.1 Wahrnehmung, Subjektivität und Intersubjektivität

„Existence is a selective blindness“ (S.Brown, 1972)

Um wahrnehmen zu können, muss ETWAS wahrgenommen werden können. Woher aber kommt die Sicherheit, dass das Wahrgenommene wirklich vorhanden ist? Die abendländische Erkenntnistheorie ging oft von einer zu entdeckenden und zu erforschenden Realität aus, von etwas, das schon immer vorhanden war und immer detaillierter erkundet und erklärt werden musste. Erkenntnis und Wissen waren ein Abbild und eine Beschreibung dieser Wirklichkeit.

Die Frage, ob eine wahrnehmbare Wirklichkeit in der Tat existiert, ist traditionsreich. Demokrit, ein Vorsokratiker, stellte schon eine Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Wirklichkeit und Wahrnehmung in Frage: „...dass wir nicht erkennen können, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist“ (Capelle, 1953, 437). Die Frage nach der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wirklichkeit verweist auf einen zirkulären Sachverhalt, denn um beweisen zu können, dass eine Übereinstimmung zwischen dem wirklichen, wahrnehmungsunabhängigen Sachverhalt und einer individuellen Wahrnehmung bestünde, müsste der wirkliche Sachverhalt festgestellt werden, was wiederum Wahrnehmung erforderte. Glasersfeld weist darauf hin, dass es kaum möglich ist, imstande zu sein, die Wahrnehmung eines Gegenstandes mit dem postulierten Gegenstande selbst, der die Wahrnehmung verursacht haben soll, zu vergleichen (vgl. Glasersfeld, 1994, 4). So geht die konstruktivistische Erkenntnistheorie davon aus, dass im Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstreferenz jede Beobachtung der Wirklichkeit einen Eingriff in die Wirklichkeit bedeutet und dabei diese verändert, aber auch zuerst einmal herstellt. Der Konstruktivismus stellt also Fragen danach, WIE die Wirklichkeit erlebt und WIE Wissen erworben wird. Die Neurobiologen Maturana und Varela haben zur Wahrnehmung und Erkenntnis ein Konzept entworfen, das die Grundannahmen der Konstruktion einer subjektiven Wirklichkeit und der Selbstbezogenheit der Wahrnehmung bekräftigt. Im

Folgenden werde ich die für Wahrnehmung und später Verstehen relevanten Aspekte erläutern.

Heidegger war der Meinung, dass die zum Mitsein gehörige Erschlossenheit des Mitdaseins anderer besagt, im Seinsverständnis des Daseins läge schon das Verständnis anderer, weil Sein Mitsein ist (vgl. Heidegger, 1960, 213). Die Ausführungen der Neurobiologen Maturana und Varela zu Erkennen und Wahrnehmen zeigen jedoch, dass das Mitverständnis anderer etwas komplexer ist als von Heidegger beschrieben. Maturana und Varela versuchen zu zeigen, dass jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt. Erkennen ist damit eine Handlung, mit der ein Mensch sich selbst hervorbringt, und somit kommen Maturana/Varela zu dem Schluss: „Jedes Tun ist Erkennen, jedes Erkennen ist Tun“ (Maturana/Varela, 1984, 31). Das werde ich folgend genauer erläutern.

Versuche zur Farbwahrnehmung und zu optischen Täuschungen zeigen, dass eine bestimmte Wahrnehmung, z.B. einer Farbe, mit bestimmten Konfigurationen von Aktivitätszuständen im Nervensystem einhergeht, welche durch die Struktur des Nervensystems gemeinsam mit dem Lichtreiz determiniert sind. Es kann nachgewiesen werden, dass bestimmte Zustände von neuronaler Aktivität (z.B. beim Sehen von Blaugrün) durch eine große Anzahl von verschiedenen Lichtkonfigurationen, die wie Perturbationen wirken, ausgelöst werden können. Weiter ist es möglich, eine Eins-zu-Eins-Korrespondenz zwischen der Benennung von Farben und Zuständen neuronaler Aktivität zu identifizieren, nicht jedoch zwischen der Benennung von Farben und dem Lichtreiz (speziell einer Wellenlänge). Welche neuronalen Aktivitäten durch welche Reize ausgelöst werden, ist allein durch die individuelle Struktur jeder Person und nicht durch die Eigenschaften des perturbierenden Agens, also dem Lichtreiz oder Farbe, bestimmt (vgl. ebenda, 27). Damit wird deutlich, dass alles, was von außen an uns getragen und wahrgenommen wird, die Prägung der eigenen Struktur in sich trägt. Das bedeutet weiter, dass wir nicht die äußeren Reize oder Bilder eins zu eins im Inneren abbilden wie bei einer Fotokamera. Vielmehr regen Reize oder Perturbationen neuronale Aktivitäten an, die auf eine spezifische Weise durch die individuelle Struktur von Neuronen, synaptischen Verbindungen und neuronalen Netzwerken konfiguriert und determiniert werden. Das, was wirklich wahrgenommen wird, und ob etwas wahrgenommen wird, ist also durch die bereits vorhandene Struktur allein bestimmt.

Umweltreignisse stoßen neuronale Aktivität an, ohne sie wirklich festlegen zu können. Nach Maturana und Varela wirkt ein äußerer Reiz wie eine Stimme (Perturbation), welche zu vielen Stimmen bei einer heftigen Diskussion in einer großen Familie hinzukommt. Der schließlich erreichte Konsens über zu unternehmende Aktionen ist nicht Ausdruck dessen, was die Familienmitglieder im Einzelnen vorgebracht haben, sondern entsteht auf einer emergenten Ebene.

Es wird deutlich, dass Wahrnehmung im Selbstkontakt, nämlich rekursiv auf die eigene Struktur zurückgreifend, funktioniert. Deshalb ist ein solcher Organismus, von nun an System genannt, operational geschlossen. In seinen Operationen bezieht es sich immer auf sich selbst. Durch Perturbationen kann das System irritiert werden (vgl. Abb. 2.1), so dass es zu einem Wandel der Aktivitätsrelationen zwischen den Komponenten kommt, der wiederum zu einem weiteren Wandel führt. Abbildung 2.1 verdeutlicht ebenfalls die zirkuläre Struktur des Systems durch den Kreis. Der Pfeil, der die Rekursivität des geschlossenen Systems darstellen soll, weist auf den Selbstkontakt des Systems während des Umweltkontakts hin. Das System operiert dennoch autonom, denn es stellt sich selbst aus den und durch die Bestandteile her, aus denen es besteht. Diese Tatsache wird Autopoiese genannt. Autopoietische Systeme „ziehen sich sozusagen an den eigenen Schnürsenkeln empor“ und konstituieren sich mittels eigener Dynamik im umliegenden Milieu. Jeder neuronale Aktivitätszustand geht auf einen vorigen neuronalen Aktivitätszustand zurück und kann nur durch ihn hervorgerufen werden. Ein geschlossenes System operiert als zirkuläre Struktur, in die es keinen linearen Input und aus der es keinen linearen Output gibt.

Umweltkontakt erfolgt paradoxerweise durch Selbstkontakt. Perturbationen können zu Zustandsänderungen führen, determinieren diese aber nicht. Dazu muss das System strukturell an die Umwelt gekoppelt sein. Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Strukturen des Systems selbst festlegen, in welcher Form der Umweltkontakt stattfindet. Strukturwandel beginnt für jedes Lebewesen mit einer Anfangsstruktur, die den Verlauf seiner Interaktionen mit der Umwelt bedingt und gleichzeitig die Änderungen einschränkt, die durch diese Interaktionen in ihm ausgelöst werden. Der Wandel, der aus den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und seiner Umwelt resultiert, wird zwar von dem perturbierenden Reiz hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierten Systems determiniert.

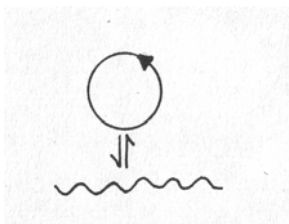


Abb. 2.1: Perturbation eines geschlossenen Systems (Maturana/Varela, 1982, 84)

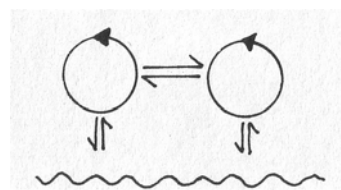


Abb. 2.2: Wechselseitige Perturbation zweier Systeme (Maturana/Varela, 1982, 85)

Wenn zwei autopoietische Systeme sich gegenseitig wahrnehmen, so wie es bei zwischenmenschlicher Interaktion der Fall ist, und diese, die füreinander Umwelten darstellen, aneinander gekoppelt sind, stellen sie füreinander eine Quelle von Perturbationen dar (vgl. Abb. 2.2). Das kann einen Austausch innerer Strukturen zur Folge haben, aber wiederum findet kein kausales Einwirken oder Übertragen bzw. Abbilden der jeweils fremden

Strukturen im eigenen System statt. Eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen kann in Koontogenese bzw. Koevolution übergehen, das heißt, beide Systeme verändern, erweitern oder modifizieren ihre Strukturen in Abhängigkeit von den Perturbationen des jeweils anderen.

Wenn eine NICHT von Beobachtern unabhängige Welt vorausgesetzt wird, erscheint alles, was wahrgenommen, erkannt, behandelt, gesagt und getan wird, relativ. „ So sind wir mit dem Problem konfrontiert, zu verstehen, wie unsere Erfahrung – unsere Lebenspraxis mit einer uns umgebenden Welt gekoppelt ist, die erfüllt zu sein scheint von Regelmäßigkeiten, die in jedem einzelnen Fall das Ergebnis unserer biologischen und sozialen Geschichte sind“ (Maturana/Varela, 1982, 259).

Was bedeutet das alles für Verstehen, konkreter, für soziales Verstehen, also Verstehen in sozialen Interaktionssituationen des Alltags? Das hat einige radikale Einschränkungen zur Folge, denn Verstehen scheint unmöglich zu sein, wenn jeder Mensch seine eigene subjektive Welt produziert und Wahrnehmung ein Produkt von Sinnesempfindungen ist und somit relativ und höchst unzuverlässig. Wie ist dennoch Intersubjektivität möglich? Und wie kommt es dazu, dass wir uns auch oft verstanden fühlen von anderen Menschen? Eine besonders wichtige Einsicht für das Verstehen ist es, dass wir mit anderen Personen koexistieren und deshalb einsehen müssen, dass ihre Gewissheit – so wenig wünschenswert sie auch erscheinen mag – genauso legitim und gültig ist wie unsere. Die einzige Chance für Koexistenz ist die Suche nach einer umfassenderen Perspektive, einer Art Existenzbereich, in dem beide Parteien in der Hervorbringung einer gemeinsamen Welt zusammenfinden.

Ein Konflikt ist beispielsweise immer eine Negation eines gemeinsamen Existenzbereichs. Er lässt sich niemals in dem Bereich lösen, in dem er stattfindet, wenn die beiden Parteien sich ihrer Sache „sicher“ sind. Ein Konflikt ist nur zu überwinden, wenn man sich in einen anderen Bereich bewegt, in dem Koexistenz stattfindet (vgl. ebenda, 246 f.). Der Bereich der Koexistenz macht Verstehen möglich und führt wieder zu den sozialen Kompetenzen. So handelt es sich um eine soziale Kompetenz, diesen Bereich zu suchen und zu finden bzw. in ihm zu handeln oder zu erkennen. Intersubjektivitäten können hergestellt werden, wenn sie auf Parallelitäten der Strukturen, Operationen und Kognitionsbereiche gründen. Natürlich muss ein System so beschaffen sein, dass es den jeweils anderen in seinem Kognitionsbereich beschreiben kann (vgl. Rusch, 1986, 49).

Die Abbildung 2.3 zeigt den Kognitionsbereich des Melonenmannes, der die Notwendigkeit der Intersubjektivität illustriert. Er ist davon überzeugt ist, dass seine Realität die einzig wirkliche ist. Seine Umwelt ist von ähnlichen Wesen bevölkert, so dass er davon ausgehen kann, dass diese ebenfalls der Meinung sind, die einzige wirkliche Realität zu kennen. Doch auch ihr Universum ist mit ähnlichen Elementen bevölkert, darunter der Melonenmann. Nun kommt er in einen Konflikt mit seiner Ansicht, dass das, was er sieht, die einzig wahre

Realität ist. Denn das Prinzip der Relativität, das eine These ablehnt, die für zwei Phänomene jeweils einzeln zutrifft, aber nicht für beide zusammen gelten kann (vgl. von Foerster, 1999, 41), verweist darauf, dass es einen Bereich der Intersubjektivität geben muss.

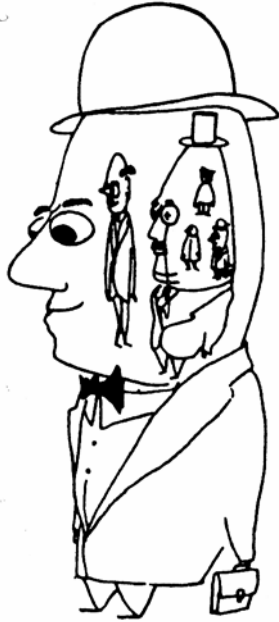


Abb. 2.3: Der Melonenmann (Von Foerster 1999, 41)

2.2 Niklas Luhmanns systemtheoretisches Verstehensmodell

„Der reizvollste Faktor in meiner Welt ist das Nichtverstehen“ (Gregory Bateson)

Das Zitat von Bateson ist gewissermaßen eine Vorwegnahme dessen, was später in diesem Kapitel deutlich werden soll – nämlich dass Nicht-Verstehen allem Verstehen vorausgeht. Oben wurde die Notwendigkeit festgestellt, sich in einem Bereich der Koexistenz zu bewegen, um andere überhaupt wahrzunehmen, mit ihnen zu interagieren und letztlich zu verstehen. Mithilfe der systemtheoretischen Erklärung des zwischenmenschlichen Verstehens oder des Verstehens zwischen autopoietischen Systemen wird der Verstehensprozess in der Koexistenz verschiedener Systeme, die gekoppelt sind, deutlicher. Beobachtung des anderen Systems anhand systemeigener Unterscheidungen spielt dabei die zentrale Rolle. Im Folgenden stelle ich das Verstehensmodell Luhmanns dar. Nach einer kurzen Einführung in die Theorie sozialer Systeme sollen vorbereitend auf das Modell die Begriffe des Sinns, der strukturellen Kopplung, der Beobachtung und der Differenzschemata eingeführt werden. Dabei setze ich nun ein grundlegendes Verständnis der Systemtheorie voraus. Aus diesem Grunde werde ich viele der theorietytischen Begriffe nicht detailliert erläutern, sondern verweise auf das hinten angehängte Glossar.

2.2.1 Verstehensrelevante Grundbegriffe der Systemtheorie

Das Konzept der Autopoiese, ursprünglich von Maturana und Varela für biologische Vorgänge in Organismen entworfen, wird von Niklas Luhmann auf die Soziologie übertragen. Er möchte eine umfassende Theorie der Gesellschaft entwerfen und knüpft dabei an den Struktur-Funktionalismus Talcott Parsons an.

Niklas Luhmann geht davon aus, dass alles soziale Handeln Kommunikation ist. Wird nicht mehr kommuniziert, ist Soziales nicht mehr existent und damit auch keine Gesellschaft. Gesellschaft ist dabei ein universales soziales System, das in Subsysteme untergliedert ist. Zum einen gibt es die Funktionssysteme Recht, Religion, Wirtschaft, Wissenschaft, Erziehung, Moral etc.; diese Systeme übernehmen je eine Funktion für die Gesellschaft. Des weiteren gibt es Organisationssysteme, also die Institutionen, in denen die genannten Funktionssysteme handlungsfähig werden. Ein weiterer Typ sozialer Systeme sind die Interaktionssysteme, die sich überall realisieren, wo mindestens zwei Personen in Interaktion treten.

Innerhalb sozialer Systeme wird Kommunikation realisiert, das heißt, einzelne Kommunikationen sind die Elemente eines sozialen Systems. Als sich selbst organisierende Systeme verhalten sie sich immer zu sich selbst, die internen Arbeitsprozesse schließen permanent an sich selbst an. Das wird als **Selbstreferenz** bezeichnet. Genau hier setzt das **Autopoiesekonzept** an. Soziale Systeme sind autonom und stellen sich aus den Bestandteilen her, aus denen sie bestehen, und zwar rekursiv. Das heißt also, durch Kommunikation wird Kommunikation hervorgerufen, eingeschränkt bzw. determiniert, aber auch ermöglicht. Jedes Kommunikationsereignis wird durch das vorausgehende bestimmt und legt damit zugleich das nachfolgende in gewisser Weise fest. Damit ist Kommunikation zirkulär, prozessiert rückgreifend auf sich selbst von Ereignis zu Ereignis. Maturana und Varela haben die Autopoiese der Lebewesen dargestellt, Luhmann tut dies für die Kommunikationssysteme der Gesellschaft. Die Elemente jedes sozialen Systems sind also einzelne aufeinander bezogene Kommunikationshandlungen.

Die Gesellschaft besteht somit aus einem fortlaufenden Prozess aneinander anschließender und auf sich selbst verweisender Kommunikationen. Damit werden die Individuen außerhalb von Kommunikationssystemen angesiedelt – sie können nicht kommunizieren, stellen eigene autopoietische Systeme dar und sind nicht die Elemente sozialer Systeme. Kommunikation ist damit etwas Eigenständiges in Form einer emergenten Ordnung, in die nichts Psychisches eingeht. Bewusstseinsprozesse finden als Gedankenoperationen keinen unmittelbaren Einlass in Kommunikation. Es ist unmöglich, ausgehend von der Kommunikation festzustellen, was die an der Kommunikation beteiligten Bewusstseinsysteme denken (vgl. Kneer/Nassehi, 1993, 70). Der Vorteil dieser Konzeption liegt darin,

dass der Mensch als etwas Komplexeres betrachtet wird, etwas, mit dem Soziales nicht erklärt werden kann. Damit ist der Mensch freier und eigenständiger.

Menschen haben eine andere Operationsgrundlage als soziale Systeme, nämlich **Bewusstsein**. Ihre autopoietische Reproduktion bezieht sich auf das Prozessieren von Gedanken und Bewusstseinsinhalten. Nur Gedanken können Gedanken hervorbringen und auf sie Bezug nehmen, jeder neue Gedanke muss an einen vorausgegangenen anschließen. „...denn wie kann Bewusstsein sich anders stimulieren als durch den Rückgriff auf bereits erzeugte Bewusstseinszustände“ (Luhmann a, 2002, 23). Zwar kann der inhaltliche Bezug der Gedanken alles Beliebige aus der Umwelt sein (genauso wie bei der Kommunikation), jedoch bleibt der Vorgang selbst innerhalb seiner eigenen zirkulären Struktur geschlossen (es können nur Gedanken gedacht werden).

Die Operationsebenen sozialer und psychischer Systeme, in denen Elemente jeweils selektiv verknüpft und dadurch reproduziert werden, bleiben also getrennt. Ein Bewusstseinsakt bestimmt sich aus Anlass von Kommunikation (oder aus Anlass andersartiger Sinnerfahrungen) durch Bezug auf andere Bewusstseinsakte. Jedes System ist somit autonom, jedoch nicht autark, denn es braucht den Umweltkontakt, um seine Autopoiese fortzusetzen, um nicht in sich selbst zu erstarren. Dieser erfolgt jedoch nur auf der Basis eigener strukturdeterminierter Gesetzmäßigkeiten. Systeme können sich nur aus eigenen Produkten reproduzieren. Sie können keine Elemente, keine unverarbeiteten Partikel aus der Umwelt importieren.

Der Begriff **Sinn** ist im Rahmen dieser Arbeit von zentraler Bedeutung, denn Sinn ist ein subjektiv steuerndes Kriterium in jedem System. Aus diesem Grund wird er folgend detaillierter erläutert. Ein System entscheidet selbst, wodurch es perturbiert werden kann, welche Reize aus der Umwelt in die eigene Komplexität eingearbeitet werden. Grundlegend dafür ist der von Luhmann eingeführte Begriff Sinn. Bei Maturana und Varela war einzig von bereits vorhandenen Strukturen die Rede, die das System einerseits einschränken und andererseits einen Möglichkeitsraum eröffnen und somit die Art des Umweltkontakts determinieren. Luhmann nimmt an, dass der Umweltkontakt durch den jeweils spezifischen Sinn des Systems bestimmt ist. Die Grenzen zur Umwelt sind Sinn Grenzen; durch Sinn wird Umweltkomplexität reduziert und in handhabbare Bahnen gelenkt.

Psychische und soziale Systeme sind die einzigen sinnverarbeitenden Systeme, in ihnen sind immer nur bestimmte Operationen möglich, vieles bleibt ausgeschlossen. Aus einer Unzahl von Möglichkeiten wählen Systeme aus, was anschlussfähig an ihre Systemkommunikation ist, d.h. auch, was sie aus der Umwelt reizen kann. Ein System kann nie alle Möglichkeiten realisieren. Es ist beispielsweise unmöglich für ein Bewusstseins-system, alles zu denken, was überhaupt denkbar ist. Genauso wenig kann in einem sozialen

System alles kommuniziert werden, was kommunizierbar ist. Sprache muss vieles ausschließen, um wenig einzuschließen.

Die Umweltgrenzen eines sozialen Systems werden durch Sinn bestimmt, die Kommunikationsprozesse gewinnen eine gewisse Eigenlogik und stellen aufgrund der kommunizierten Vergangenheit ein Reservoir an Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung. Sinn steuert und strukturiert also Systeme, ermöglicht, zwischen relevanten und irrelevanten Themen zu unterscheiden. Dabei verhält sich Sinn ebenfalls autopoietisch, also rekursiv und selbstbezüglich. Wie für die Wahrnehmung festgestellt wurde, bringt jedes Lebewesen seine eigene Welt hervor und kann nur in einem bestimmten Rahmen Reize aus der Außenwelt wahrnehmen. Genauso verhält es sich mit dem Sinn – jedes System realisiert andere Sinnselektionen (als eine Auswahl aus verschiedenen möglichen Selektionen). Die Differenz von Aktualität und Möglichkeit fällt bei jedem System anders aus, verschiebt den Raum der folgend möglichen Selektionen und reproduziert ihn gleichzeitig in anderer Weise. Damit steuert der Sinn jedes System anders, determiniert bei jedem System andere Möglichkeiten des Umweltkontaktes. Nun kann davon ausgegangen werden, dass sozialer Sinn nicht gleich sozialer Sinn ist und ebenfalls nicht gleich psychischer Sinn. Es gibt demnach höchst unterschiedliche Sinnperspektiven. Und gerade dieser Aspekt ist wichtig für die Thematik des Verstehens.

Interpenetration bzw. strukturelle Kopplung sind die systemtheoretischen Bezeichnungen für den Umweltkontakt und die darin stattfindenden Austauschprozesse. Luhmann hatte in Bezug auf das Verhältnis von Systemen zueinander in Anlehnung an Parsons in seinen früheren Werken von Interpenetration gesprochen. Später übertrug er die Autopoiesetheorie auf die Soziologie und verwendete den Begriff der strukturellen Kopplung für Intersystembeziehungen (vgl. Bartelemess, 2000, 83f). Ich werde die Begriffe folgend synonym benutzen, wie Luhmann das in einigen Texten auch tat.

Wenn systemtheoretisch von Verstehen gesprochen werden soll, und zwar zunächst von zwischenmenschlichem Verstehen, dann kann dieses so formuliert werden: Die Komplexität eines Menschen wird für einen anderen von Bedeutung. Verstehen heißt, dass eine Art von Systemkontakt hergestellt werden muss. Dies kann durch Interpenetration oder über strukturelle Kopplung an soziale Interaktionssysteme laufen. Denn die Beziehung von Mensch zu Mensch ist ein soziales Phänomen. Die Bedingungen des Zustandekommens von zwischenmenschlichem Kontakt sind soziale. Menschen brauchen die sozialen Beziehungen, um sich zu entwickeln bzw. auszudifferenzieren, „nur Dank des sozialen Systems Gesellschaft können Menschen so komplex sein, wie sie sind“ (Luhmann, 1984, 303f).

Strukturelle Kopplung beschreibt den Zustand des zeitweiligen Zusammenlaufens der Operationsweisen zweier Systeme, indem beispielsweise ein Gedanke aus dem Bewusstseinsystem Eingang als kommunikativer Beitrag in das soziale System findet und wieder – über das soziale System - auf andere Bewusstseinsysteme wirken kann, die auch daran gekoppelt sind. Dabei geht die Selbstbezüglichkeit jedes einzelnen Systems nicht verloren. Die verschiedenen Systeme operieren absolut überschneidungsfrei, der Eingang in das andere System kann nur auf der jeweiligen Operationsbasis stattfinden, also „durch das schmale Nadelöhr“ (Luhmann b, 2002, 123) der Kommunikation in das soziale System oder als Gedanke in das psychische System. Strukturelle Kopplung kann eine Strukturänderung des jeweiligen Systems zur Folge haben, in jedem Fall aber nutzen sich interpenetrierende Systeme zum eigenen Komplexitätsaufbau. Komplexitätsaufbau wird sich später als wichtiger Aspekt für die Verbesserung von sozialem Verstehen und damit verbundenen Kompetenzen erweisen. Durch Kommunikation irritiert ein psychisches System seine Gedankenautopoiese, oder anders gesagt, Kommunikation fasziniert Bewusstsein, es sorgt für Strukturaufbau (z.B. nach Krisen hilft die Kommunikation, Gedanken zu sortieren). Und ebenso ist Kommunikation auf Bewusstsein angewiesen. Doch ist zu beachten, dass Systeme immer nur in einer schmalen Bandbreite irritierbar und empfänglich sind, eben durch ihren jeweiligen Sinn determiniert (siehe oben). Durch strukturelle Kopplung entwickeln sie sich in Abhängigkeit voneinander und bauen Komplexität auf. Doch die gekoppelten Systeme können die Komplexität des jeweils anderen Systems nie voll ausnutzen, d.h. nie ganz und gar ins eigene System überführen (vgl. Luhmann, 1986, 311). Warum nicht? Die gegenseitige Nutzung der Strukturen wird nicht durch Anschluss von Komplexität an Komplexität vollzogen. Sie liegt auch nicht in einer Punkt-für-Punkt-Korrespondenz der Elemente verschiedener Systeme, so dass bei Kopplungen von psychischen und sozialen Systemen jedem Bewusstsein ein soziales Ereignis entspräche und umgekehrt.

Jede Operation des Erkundens und des Beobachtens verändert zugleich ihren Gegenstand, denn sie ist Operation in beiden Systemen zugleich. Ihr Objekt hält nicht still, sondern nimmt die Operation in sich auf und verändert sich dadurch. Jede Reproduktion eines Systems, die stattfindet gegenüber einer komplexen Umwelt, verläuft als interne Steigerung von Komplexität, und diese Veränderung wirkt dann wieder selektiv auf das, was noch möglich ist - sie schränkt also ein und führt dennoch zu höherer Autonomie, viel spezialisierterer bzw. ausdifferenzierterer Kontakt wird möglich. Interpenetration ist ebenso ein zentraler Bestandteil von Komplexitätsaufbau. Durch Sinn wird Koevolution ermöglicht und damit auch „Sinnevolution“. Strukturelle Kopplung ist daher unerlässlich für den Erwerb neuer oder die Änderung bereits vorhandener Strukturen für Lernvorgänge.

Bezieht man die hier vorgestellten Konzepte der Systemtheorie Luhmanns auf das Verstehen, wird deutlich, dass zwischenmenschliches Verstehen ein sozialer Sachverhalt ist,

der über die Bildung eines sozialen Systems und daran gekoppelter psychischer Systeme läuft. Innerhalb dieser Kopplung findet eine gegenseitige Beobachtung des jeweils fremden Systems statt.

2.2.2 Verstehen als Umgang mit Differenzen

Wenn die Wahrnehmung anderer Systeme innerhalb einer strukturellen Kopplung durch Beobachtung erfolgt, geht die Beobachtung auch dem Verstehen voraus. Die nun vorgestellten Begriffe der Beobachtung und der Differenz sind zentral für das anschließend beschriebene Verstehensmodell.

2.2.2.1 Beobachtung und der blinde Fleck

Der Begriff der Beobachtung ist ein Schlüsselbegriff für Verstehen. Systeme können beobachten. Luhmann definiert Beobachtung unter Bezugnahme auf Spencer Browns operative Logik. <Mach eine Unterscheidung - Draw a distinction> ist die seiner Theorie unterliegende Prämisse. Beobachtung ist eine Operation, die innerhalb eines Systems stattfindet. Um etwas beobachten zu können, muss es bezeichnet werden, und um es zu bezeichnen, muss es von etwas anderem, das es nicht ist, unterschieden werden. Deswegen ist Beobachten „...das Handhaben einer Unterscheidung zur Bezeichnung der einen und nicht der anderen Seite“ (Luhmann b, 2002, 143). Ohne eine Unterscheidung könnte man nichts beobachten; wenn es keine Abgrenzung von etwas anderem gäbe, gäbe es keine Information. Sobald etwas bezeichnet wird, taucht eine Zweiseitenform auf; obwohl die eine Seite unsichtbar mitgeführt und momentan nicht relevant ist, wird sie mitproduziert. Es handelt sich um zwei Seiten, die in Differenz zueinander stehen – kurz um die Einheit einer Differenz. Deswegen ist alles, was wahrgenommen und beobachtet wird, die Einheit einer Unterscheidung. Beobachten und Wahrnehmen von Umwelt und von Systemen geschieht also in Form von „Handhabung einer Unterscheidung und Bezeichnen einer Seite“. Der berühmte Satz von Bateson (1981, 582): „A difference that makes a difference“ verweist auf eine grundlegende Unterscheidung, die einen weiteren Unterschied erzeugt. Wichtig ist nun, dass die Beobachtung mithilfe der gewählten Unterscheidung nur sehen kann, was sie sehen kann. Was sie mit der einen speziellen Unterscheidung nicht sehen kann, nämlich alles andere, bleibt ihr unzugänglich. Es kann entweder nur die eine oder die andere Seite vorliegen. Das bedeutet zweierlei: erstens gibt es jeweils mehr als eine Unterscheidungsmöglichkeit, mit der etwas beobachtet werden kann, und zweitens wird unter Beobachtung eine systeminterne Operation verstanden, Beobachtung ist somit immer eine Konstruktion des Systems (vgl. Kneer/Nassehi, 1994, 100). Die Logik der Beobachtung mit der daraus resultierenden Beobachtung der Umwelt ist die Logik des beobachtenden Systems ((vgl. Maturana / Varela , 1982 , 64).

Alles Beobachtbare wird konstruiert in Abhängigkeit von der gewählten Unterscheidung, die die Beobachtungsoperation verwendet. Die Unterscheidung selbst ist damit ein blinder Fleck des Beobachtens (vgl. von Foerster, 1993, 25ff.). Das bedeutet, dass sich die Beobachtung im Moment des Beobachtens nicht selbst reflektieren bzw. sich nicht selbst beobachten kann. Sie kann die verwendete Unterscheidung nicht von etwas anderem unterscheiden und damit auch nicht bezeichnen. Um den blinden Fleck zu überwinden und damit zu sehen, was mit der gewählten Unterscheidung nicht zu sehen war, ist eine neue Unterscheidung notwendig, eine Unterscheidung der Beobachtung zweiter Ordnung, die wiederum eine Differenz zu der ersten gewählten Unterscheidung darstellt. Die zeitlich zurückliegende erste Beobachtungsoperation kann dann durch eine weitere beobachtet werden, entweder durch einen weiteren Beobachter oder einen selbstbeobachtenden reflexiven Akt des gleichen Systems. Dennoch bleibt auch die Beobachtung zweiter Ordnung an die eigenen Unterscheidungen gebunden. „Man könnte sagen, dass die Beobachtung zweiter Ordnung in Bezug auf ihre eigenen Unterscheidungen somit eine Beobachtung erster Ordnung ist.....Auch die Beobachtung zweiter Ordnung bleibt an ihren blinden Fleck gebunden“ (Kneer/Nassehi, 1994, 101). Doch ein großer Vorteil der Beobachtung der Beobachtung ist, dass durch sie Rückschlüsse auf die eigene Beobachtung und ihren blinden Fleck ermöglicht werden. Der Beobachter zweiter Ordnung kann zumindest sehen, dass er nicht sehen kann, was er nicht sehen kann (vgl. Luhmann, 1989, 334) und somit seinen Standpunkt relativieren.

In diesem Modell lassen sich deutlich die im Abschnitt 1.1 eingeführten konstruktivistischen Grundannahmen wieder erkennen: Es gibt keine objektive, sondern nur eine selbst-konstruierte Wahrnehmung der Außenwelt. Erkenntnis ist „...Konstruktion eines Unterschiedes, wobei das, was den Unterschied ausmacht, in der Realität keine Entsprechung hat. Realität als solche (das heißt ohne Beziehung auf Erkenntnis) ist unkennbar“ (Luhmann, 1990, 698).

2.2.2.2 Differenzen und Re-entry

Verstehen *kann* Resultat von Beobachten *sein*. Übertragen auf die jeweiligen Operationsmodi der Systeme heißt das, psychische Systeme können beobachten anhand von Gedanken und soziale Systeme anhand von Kommunikation. Sie müssen nur in der Lage sein, Differenzen in Form der im letzten Abschnitt behandelten Unterscheidungen zu bilden. Und diese Differenzen spielen dann für weiteres Verstehen eine Rolle, wie sich bald zeigen wird.

Wenn eine Unterscheidung gewählt wird, wird eine Differenz bzw. ein bereits im System vorhandenes Differenzschema aktualisiert. Im System bilden sich durch Umweltkontakt

solche Differenzschemata aus. Die Bildung dieser Schemata wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch konkret behandelt. Und ein System tendiert dazu, die erfolgreichen Schemata zu wiederholen und zu verfestigen. Das kann auch an dem Phänomen beobachtet werden, dass Unscharfes und Unbekanntes, was wahrgenommen wird, oft auf bereits Bekanntes zurückgeführt wird bzw. durch die Lupe bereits bewährter Differenzen gesehen. Offenbar gibt es eine Tendenz, neue oder unklare Situationen aufgrund derjenigen Differenzschemata zu interpretieren, die sich bereits als erfolgreich erwiesen haben.

Oft werden mit den durch diverse Umweltkontakte bewährten Differenzen bei fortgesetztem Kontakt die Möglichkeiten in der Umwelt (natürlich strukturdeterminiert) wahrgenommen. Mithilfe solcher Schemata kann in der Umwelt Information gewonnen werden, auch in Bezug auf bestimmte Anschlussmöglichkeiten und zukünftige Operationen. Das System muss Erwartungen bilden können, um Möglichkeiten zu sehen, muss Typen oder Schemata haben, um die Umwelt einordnen zu können. Demnach sind Erwartungen in Form der Differenzschemata im System vorhanden. Die Bedeutung dieser Differenzschemata wird noch einmal unterstrichen, wenn bedacht wird, dass Systemstrukturen immer Erwartungsstrukturen sind. Die Erwartungen in Differenzform sind eine Leistung, die von System zu System sehr unterschiedlich ausfallen kann (vgl. Luhmann b 2002, 129).

Nun kann der bereits eingeführte Begriff „Sinn“ neu formuliert werden. Es wurde konstatiert, dass psychische und soziale Systeme sinnverarbeitende Systeme sind. Alles, was sie wahrnehmen, muss einem bestimmten Sinn entsprechen, um überhaupt wahrgenommen werden zu können. Bei genauerer Betrachtung entpuppt sich Sinn ebenfalls als Zweiseiten-Form, als Unterscheidung respektive Differenz. Sinn ist die Differenz von AKTUELL Gegebenem und aufgrund dieser Gegebenheit MÖGLICHEM. Ein bestimmter Sinn, ist eine Aktualisierung aus einem Horizont von möglichem Sinn. Eine Seite wird markiert und eine andere, nicht aktualisierte, bleibt unbezeichnet. Es ist diese Grunddifferenz von Aktualität und Möglichkeitshorizont, die es ermöglicht, Differenzen zwischen den offenen Möglichkeiten zu unterscheiden, sie zu typisieren, zu schematisieren und der dann folgenden Aktualisierung Informationswert abzugewinnen (vgl. Luhmann, 1984, 111). Denn alles, was vorstellbar ist, ist etwas im Hinblick auf etwas anderes und kann nur so Informationsgewinnung ermöglichen.

Jedoch handelt es sich bei der Beobachtung eines Objekts in der Umwelt, oder schlicht der Umwelt, eigentlich um zwei durchzuführende Operationen des Unterscheidens: Ausgangspunkt ist die Differenz zwischen System und Umwelt als Primärdifferenz. Systeme artikulieren ihre Selbstreferenz dadurch, dass sie sich von etwas anderem unterscheiden und dann diese Unterscheidung zum Informationsgewinn nutzen. Für Beobachten und Beschreiben ist diese erste grundlegende Unterscheidung Voraussetzung aller weiteren Operationen des Beobachtens und Anwendens von Unterscheidungen in der Umwelt. Je nachdem,

welche Seite ein System bei dieser ersten Unterscheidung bzw. Differenz bezeichnet, mag es sich nun im Unterscheidungsbereich der System-Umwelt-Differenz auf sich selbst als System richten oder auf Einheiten in seiner Umwelt. Zusätzlich wird beim Beobachten die erwähnte weitere Art von Differenzen benutzt. Bei den weiteren Differenzen kann es sich um Schemata wie gut/schlecht, wahr/unwahr, nützlich/schädlich etc. handeln, die der Umwelt bzw. einem Objekt in ihr zugeordnet werden. Nur damit gibt es ein *wogegen* der Selektion, ein Bezeichnen der einen Seite der Unterscheidung und somit einen Informationsgewinn. Ein Beispiel: Ein System beobachtet einen Schrank. Es unterscheidet a) sich selbst von der Umwelt, der Schrank ist Teil der Umwelt, b) den Schrank in der Umwelt von dem, was er nicht ist (nämlich alles, was kein Schrank ist), also von der unsichtbaren anderen Seite.

Bei der Beobachtung werden die grundlegenden Unterscheidungen nun in das System wiedereingeführt, in ihm repräsentiert. Das bedeutet, dass man – im Fall eines beobachtenden psychischen Systems - zwischen den Gedanken und den gedachten Objekten unterscheidet. Der Schrank beispielsweise ist nur der inhaltliche Gedankenbezug, nicht aber ist der Gedanke selbst ein Schrank. In dem System repräsentieren sich noch einmal die Umwelt und die eigene Grenze zu ihr. Diese Wiedereinführung der System-Umweltunterscheidung in das System heißt *RE-ENTRY*. Damit ist die innere Repräsentation der System-Umwelt-Grenze, die sich im System noch einmal widerspiegelt, gemeint.

In Abbildung 2.4 stelle ich den Re-entry graphisch dar. Der große Kreis steht für die Umwelt, in ihr befindet sich ein System, welches ein Objekt beobachtet. Dieses System verwendet die Primärdifferenz (D1), indem es sich selbst von der Umwelt unterscheidet, also die System/Umwelt-Differenz. Zudem beobachtet dieses System ein Objekt und verwendet dabei eine weitere Differenz (D2), nämlich das Objekt mit seiner mitproduzierten unsichtbaren Seite - das was es nicht ist. Dies alles, die Umwelt und alles in ihr sowie das System selbst, nenne ich zur Verdeutlichung Konfiguration A. Beim Re-entry wird nun die gesamte Konfiguration A, das heißt, die in ihr vorkommenden, vom System selbst verwendeten Differenzen D1 und D2, wieder in das System eingeführt. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die Primärdifferenz D1, und dort konkret die Umweltseite, die Differenz D2 beinhaltet. Denn nur in der Umwelt der ersten System/Umweltdifferenz D1 kommt das beobachtete Objekt und damit die Differenz D2 vor. Dieser Re-entry, so wird sich im nächsten Abschnitt zeigen, ist ein Kardinalbegriff für Verstehen. Dort geht es nämlich um die verinnerlichte Repräsentation der System-Umwelt- Differenz des anderen zu verstehenden Systems.

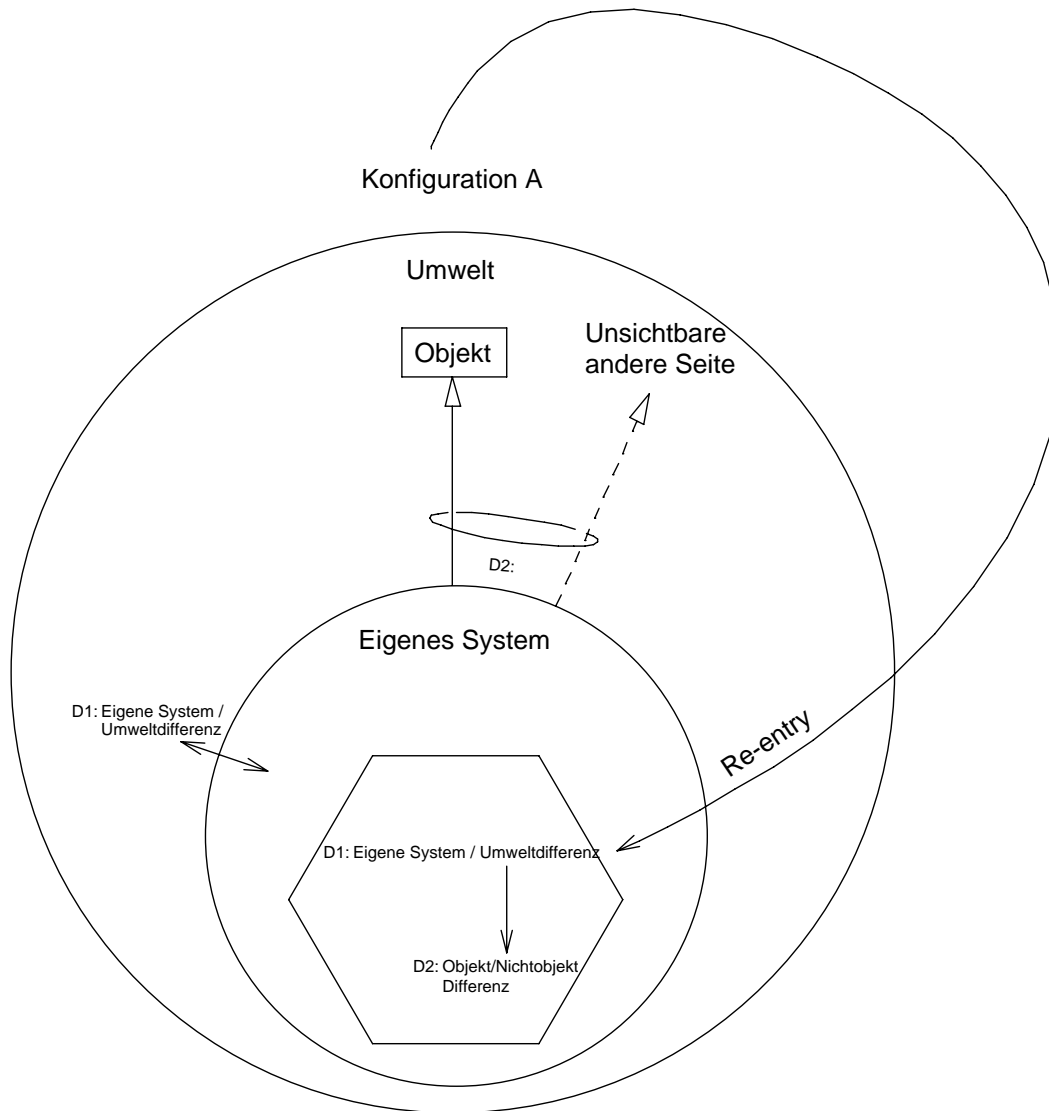


Abb. 2.4: Re-entry

Soziale und psychische Systeme entwickeln Differenzschemata, die stets auch (Komplexitäts-) Reduktionen darstellen (vgl. Luhmann, 1986, 78). So ist z.B. auch Sozialisation nur möglich, wenn es die Differenzschemata gibt, die das psychische System der Umwelt zuordnet und dabei gleichzeitig auf sich bezieht. Jedes dieser Schemata steigert dann, wie bereits erwähnt, die Wahrscheinlichkeit, neue Erfahrungen in die gleiche Linie einzuordnen, denn ein System tendiert dazu, bereits aktualisierte Schemata wieder zu verwenden. Deshalb es wichtig ist, nicht ein Schema dominieren zu lassen, sondern möglichst verschiedene herauszubilden (vgl. Luhmann, 1984, 329ff.). Zudem darf der Begriff der Differenzschemata nicht vereinfacht verstanden werden, z.B. in der Form, dass jedes Schema dual ist (warm/trocken, kalt/nass etc.). Die Schemata sind in der Regel komplizierter und lassen sich teilweise nicht in einfachen und gegensätzlichen Begriffen darstellen. So kann von multiplen, miteinander verwobenen und sich gegenseitig bedingenden Schemata ausgegangen werden.

2.2.2.3 Der Akt des Verstehens

Wenn sich nun die Beobachtung und Beschreibung der Umwelt auf ein anderes System, genauer, dessen Differenzhandhabung, richtet und damit einen Schritt weiter geht als die bloße Beobachtung der Umwelt, kann von Annäherung an Verstehen gesprochen werden. Die Beobachtung eines anderen Systems ist Voraussetzung für Verstehen dieses Systems. Die Beobachtung läuft nur anhand systemeigener Differenzierungsschemata, die auf das fremde System angewendet werden, ab.

Doch alles Verstehen hat auch mit zirkulären Sachverhalten zu tun, die in sich selbst auf sich selbst verweisen. Die interne Selbstreferenz des anderen Systems führt immer auf sich zurück, man kann ihr endlos nachgehen, sie kreist immer in sich und nimmt auf sich selbst Bezug. Es lässt sich erahnen, dass diese Tatsache ein verstehendes System vor Probleme stellt. Genau hier gilt es, bei Verstehensversuchen anzusetzen, denn will man einen anderen Menschen verstehen, muss man es mit seiner Handhabung der eigenen Selbstreferenz (der des fremden Systems) „aufnehmen“. Verstehen ist Verstehen der Handhabung von Selbstreferenz (vgl. Luhmann, 1986, 72). Es muss beobachtet werden, wie das beobachtete System für sich selbst die Differenz von System und Umwelt handhabt, bzw. wie es sich selbst in Differenz zu seiner Umwelt handhabt. Verstehen kann nur durch Beobachten erreicht werden, also muss die Beobachtung sich auf die Handhabung der System-Umweltgrenze des anderen Systems konzentrieren. Deswegen kann nun formuliert werden: Verstehen entsteht aus Beobachtung im Hinblick auf die Handhabung von Selbstreferenz.

Es wurde erläutert, dass alles Beobachten an bestimmte, im System gebildete Differenzschemata gebunden ist. Somit ist Verstehen auch durch Differenzen begründet. Die Leitdifferenz, die das Verstehen durch Beobachtung ermöglicht, ist folglich die System-Umwelt-Differenz eines anderen Systems (vgl. Luhmann, 1984, 80). Das bedeutet, dass ein verstehendes System anhand von einer eigens konstruierten Unterscheidung seine Umwelt beobachtet – genauer, ein System in seiner Umwelt, das es verstehen möchte. Die beobachtungsleitende Unterscheidung, d.h., die Differenz, die es dazu benutzt, sollte hier der Differenz entsprechen, die das *zu verstehende System* benutzt, um sich von der Umwelt abzugrenzen, also seine selbstreferente Handhabung seiner System-Umweltgrenze. Wohlgermerkt existiert diese beobachtungsleitende Unterscheidung *neben* der eigenen Abgrenzung von der Umwelt, also der allen weiteren Beobachtungshandlungen unterlegten Primärdifferenz (in Abbildung 2.4 als D1 dargestellt). Das verstehende System legt also stets die eigene Selbstreferenz zu Grunde und bleibt dadurch unaufhebbar systemrelativ.

Um den Prozess des Verstehens etwas deutlicher zu machen, werde ich versuchen, ihn in einzelnen Schritten darzustellen (vgl. dazu Luhmann, 1986, 80):

1. Das verstehende System orientiert die eigene Beobachtungsoperation in der Differenz von sich selbst zu seiner Umwelt. Das ist die Primärdifferenz. Es hält also seine eigene System-Umweltgrenze und bleibt damit immer systemrelativ, sonst würde es sich mit dem zu verstehenden System verwechseln.
2. Das verstehende System führt aber zugleich in die Umwelt eine zweite System/Umwelt-Differenz ein, nämlich die eines anderen Systems. Das andere System wird beobachtet, und für das Verstehen ist es wichtig, dass die Differenz-schemata, die für diese Beobachtung genutzt werden, die Primärdifferenz eines anderen Systems treffen bzw. nachvollziehen. Das verstehende System versucht damit die Art und Weise nachzuvollziehen, wie das zu verstehende System seine Umwelt beobachtet und sich dabei von ihr abgrenzt.
3. Das verstehende System führt zunächst einmal, wie bei jeder Beobachtung der Umwelt, einen Re-entry durch, indem es die eigene System-Umwelt-Unterscheidung wieder in sich selbst einführt. Da es sich bei der Beobachtung in der Umwelt um eine andere System-Umwelt-Differenz handelt, muss es den Re-entry nun doppelt handhaben: Es wird nicht nur die eigene System-Umwelt-Unterscheidung in das verstehende System wiedereingeführt, sondern innerhalb der Umwelt dieser Unterscheidung zusätzlich die System-Umwelt-Unterscheidung des zu verstehenden Systems. Wenn beide Unterscheidungen in den eigenen Bereich wiedereingeführt sind, kann das verstehende System in seiner Umwelt ein anderes System aus dessen Umweltbezügen heraus verstehen.
4. Nach dem doppelten Re-entry mag die eigene oder die fremde Selbstreferenz (also: Handhabung der System-Umwelt-Grenze) kurz dominieren als Indikation der Differenz, vom der man gerade ausgeht. Ein Verstehen ist aber nur möglich, wenn jeweils die andere System-Umwelt-Unterscheidung mit im Blick bleibt, wiederum als andere Seite einer Bezeichnung, als das „Wogegen“ einer Selektion.
5. Ein ständiges Hin- und Herbewegen, eine Art Oszillation des Verstehensprozesses ist notwendig, damit das verstehende System sich selbst als Element in der Umwelt des verstandenen Systems erfahren kann, nämlich als eines von vielen anderen in dessen Umwelt. Es sieht durch das andere, wie es in Konkurrenz mit anderen Eindrucksquellen auf es wirkt.
6. Doch bei dieser ganzen Aktion bleibt das verstehende System in seinen eigenen Differenzen gefangen – also in seinen eigenen Konstruktionen. Sein eigener blinder Fleck kann nicht überwunden werden; es kann das andere System nur so verstehen, wie dies mit den eigenen vorhandenen Differenzschemata möglich ist. Obwohl es versucht, die System-Umweltdifferenz eines anderen Systems zu treffen, aktualisiert es nur seine eigene Beobachtung und damit eigene Konstruktion von Verstehen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass es, je nach Form und Zahl von Differenzschemata, zu unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten dafür kommen kann, dass ein beobachtendes System die Selbstreferenz (System-Umwelt-Differenz) eines beobachteten Systems treffen bzw. nachvollziehen kann. Sind nur sehr einseitige Differenzschemata im System vorhanden, dann bleibt die Wahrscheinlichkeit gering, dass dieses System andere auch nur annähernd adäquat verstehen kann. Es wird kaum annähernd gelingen, die Art und Weise nachzuvollziehen, wie das andere System seine Umwelt betrachtet. Hier wird auch deutlich, wie die Differenzschemata im Verstehensprozess für das verstehende System die Welt konstituieren. Durch die aktualisierten Schemata wird eine Person so und nicht anders wahrgenommen.

Nun soll auf die These zurückgekommen werden, dass soziales Verstehen, somit für soziale Kompetenz relevantes Verstehen (vgl. Abschnitt 2.2.1, Interpenetration bzw. strukturelle Kopplung), nur in Interaktion und damit über die Kommunikation in sozialen Systemen entsteht. Es kann vermutet werden, dass Verständnis über die Anschlusskommunikation signalisiert wird (vgl. Abbildung 1.3). Das bedeutet, dass sich jemand *über die Anschlusskommunikation* seiner Mitteilung mehr oder weniger verstanden fühlt. Soziale Kompetenz zeigt sich darin, dass ein Mensch (bzw. ein psychisches System) ein differenziertes und qualitativ hochwertiges, feinfühliges Verständnis für die möglichen Anschlusskommunikationen hat. Grundlegend dafür ist die Komplexität der Differenzschemata, die er zum Verständnis anderer psychischer Systeme zur Verfügung hat. Er kann eher verstehen und damit auch differenzierter anschließen und so Verständnis signalisieren (und vielleicht hat er sogar verstanden). Er hat mithin mehrere Verstehensmöglichkeiten zur Verfügung und kann unter ihnen adäquat auswählen.

Anschlusskommunikation ist an das die Systeme verbindende Medium Sinn gebunden, „...Speziell in der Kommunikation können dann nur noch Sinnbegriffe verwendet werden, die eine gemeinsame Welt voraussetzen und den jeweils welthaften systemrelativen Status von System und Umwelt neutralisieren“ (vgl. Luhmann, 1986, 81). Deshalb ist Sinn auch das Medium des verstehenden Beobachtens, denn nur auf der Basis von Sinn verschmelzen die Umwelten miteinander zu einem gemeinsamen Sinnhorizont. Das bedeutet weiter, dass nur sinnverarbeitende, also lebende, psychische und soziale, Systeme verstanden werden können. (Andererseits können Systeme sehr wohl auch beobachten, ohne zu verstehen, denn die Beobachtung eines Menschen zielt nicht notwendigerweise auf seinen Bewusstseinszustand und seine Intention hin. Es wird nur festgestellt, DASS Pestalozzi seine Jacke falsch geknöpft hat, aber nicht, WARUM er dies tat, was ein notwendiger Aspekt seines Verständnisses wäre (vgl. Luhmann, 1986, 72).

Es wurde deutlich, dass der Prozess des Verstehens ein differenzengesteuerter kognitiver Akt der Beobachtung ist, bei dem ein System versucht, sich auf die Grunddifferenz eines

anderen Systems einzustellen. Dabei sollte klar sein, dass die Beobachtungen der jeweils verstehenden Systeme „eben ihre Beobachtungen sind, und dass die keineswegs mit dem Selbstverständnis des beobachteten Systems übereinstimmen“ müssen (Willke, 1987, 94). Noch einmal sei also darauf hingewiesen, dass es nie möglich sein wird, wirklich richtig zu verstehen. Kein Mensch kann voll und ganz die tatsächliche Differenzhandhabung eines anderen Systems treffen (vgl. Willke, 1994, 120). Die informationsproduzierenden Differenzen werden durch den Beobachter und nicht durch den Gegenstand definiert. Also führt jedes Differenzschema zu unterschiedlichen Beobachtungen. „Jede dieser Beobachtungen produziert Information nur im Kontext ihrer Leitdifferenz. Die Rationalität der Information, die durch die Beobachtung gewonnen wird, ist die Rationalität der ihr zugrunde liegenden Differenz. Und es ist keineswegs eine triviale Frage, was denn die Rationalität der Differenz, von du und ich, von richtig und falsch, von gut und böse etc. sei“ (Willke, 1987, 100).

Jedes verstehende Beobachten ist subjektiv. Es kann relativiert werden, wenn man weiß, mit welchen beobachtungsleitenden Differenzen gearbeitet wird, so dass man herausfinden kann, was beobachtet wird. Hier liegt offensichtlich ein erster Ansatz für Lernen und Intervention. Denn der erste Schritt zum Arbeiten und zur Veränderung eigener Differenzen ist das Wissen, sich auf eine Differenz eingelassen zu haben. Der Beobachter weiß dann zwar möglicherweise noch nichts über den Sinn dieser Differenz, aber immerhin kann er wissen, dass er sich überhaupt auf eine Differenz eingelassen hat (vgl. Willke, 1987, 100).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass Beobachten Basisoperation für jedes Verstehen ist. Verstehen kommt jedoch nur zustande, wenn man eine bestimmte Unterscheidung, nämlich die von System und Umwelt, verwendet und diese Unterscheidung in den eigenen geschlossen-selbstreferentiell reproduzierten Sinn hineinprojiziert. Bei sozialer Reflexivität, wenn es um das Erleben des Erlebens und Handelns anderer Systeme geht, wird Sinn(-erleben) auf andere Systeme mit eigener System-Umwelt-Differenz projiziert. Verstehen setzt sich also zusammen aus folgenden Komponenten:

- Sinnbegriff und eigene System-Umwelt-Unterscheidung,
- Beobachtung fremder Selbstreferenz und System-Umwelt-Konzepte,
- doppelter Re-entry, also Projektion auf eigene Selbstreferenz.

An dieser Stelle möchte ich nun die schon mehrfach erwähnte Hypothese zum Erlernen sozialer Kompetenz durch Verstehensprozesse noch einmal zusammenfassend formulieren: Sozial kompetent ist eine Person, die ihr eigenes Handeln mit dem anderer Personen und deren Erwartungen zur Zufriedenheit beider oder aller Parteien optimal abgleichen kann. Dann fühlt sich der oder die Interaktionspartner verstanden, und die verstehende Person fühlt verstanden zu haben. Verstehen heißt, mit eigenen zur Verfügung stehenden

Differenzschemata die Handhabung der System-Umwelt-Differenz und der Differenzschemata des anderen Systems nachzuvollziehen. Wie eine Situation nun verstanden worden ist, spiegelt sich in der Anschlusskommunikation, die mehr oder weniger adäquat ist, so dass sich die Person mehr oder weniger verstanden fühlt. Dies hängt wiederum davon ab, wie viele verschiedene Möglichkeiten des Anschlusses für das verstehende System zur Verfügung stehen. Die These lautet nun: Je mehr Differenzschemata das System ausbildet, um die Selbstreferenz des anderen Systems nachzuvollziehen, desto vielfältiger und qualitativ hochwertiger sind seine Anschlussmöglichkeiten an die vorausgegangene Kommunikation und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Geantwortete das Gemeinte trifft und das andere System sich verstanden fühlt.

Zur Verdeutlichung der These soll ein einfaches Beispiel dienen. Ein System soll nur das Schema nützlich/schädlich ausgebildet haben, mit dem es die Welt betrachtet und versuchen kann, andere Systeme zu verstehen. Dann ist auch die Möglichkeit des Anschlusses an Kommunikation von einer solchen Einseitigkeit geprägt: Das System kann nur im Rahmen des Schemas nützlich/schädlich anschließen. Die Wahrscheinlichkeit ist relativ gering, dass sich das andere System verstanden fühlt und dass das System auch nur annähernd verstanden hat und damit sozial kompetent handeln kann. Durch eine größere und ausdifferenziertere Menge von zur Verfügung stehenden Differenzschemata steigert sich die Komplexität des Systems und es kann in vielfältigeren Umweltkontakt treten und auch andere Anschlüsse an die Kommunikation sehen. Die Wahrscheinlichkeit ist größer, dass es bei seinem Verstehensversuch die Handhabung der fremden Selbstreferenz in Form einer Differenz trifft, als wenn es nur das Schema nützlich/schädlich hätte. Seine Beiträge zur Kommunikation werden sich dann qualitativ verbessern. Wenn es sich bei seinen Kommunikationsanschlüssen an den vermeintlichen Erwartungen des anderen Systems orientiert (die durch das versuchte Verständnis für das andere System antizipiert wurden), fühlt sich das andere System durch den kommunikativen Beitrag vielleicht verstanden. Der Kommunikation ist es allerdings egal, ob sich ein System verstanden fühlt, sie wird so oder so fortgesetzt. Wenn jedoch von sozialer Kompetenz gesprochen werden soll, dann ist es wichtig, dass die Interaktionspartner aufeinander in Form von Verstehen eingehen können. Das Differenz-vielfältigere System hat dabei mehr Möglichkeiten, adäquat zu handeln. Psychische Systeme werden komplexer und damit sozial kompetenter durch Erweiterung ihrer Differenzschemata des Weltbezugs. Soll soziale Kompetenz gefördert werden, muss die Ausbildung und Vervielfältigung der Differenzschemata gefördert werden.

2.2.3 Weitere Konsequenzen des Verstehensmodells

Mit dem vorgestellten Konzept des sozialen Verstehens sind in Luhmanns Systemtheorie noch einige weitere Aspekte verknüpft, die von Bedeutung sind. Besonders, wenn es später um das Verstehen in Gruppen geht, werden einige der im Folgenden behandelten Fragen von Bedeutung sein.

2.2.3.1 Verstehensprozesse in sozialen Systemen

Bisher wurde behandelt, wie sich das Verstehen psychischer Systeme über das soziale System der Kommunikation abspielt. Eine Frage lautet nun, ob soziale Systeme auch selbst in diesem Sinne in der Lage sind zu verstehen. Soziale wie psychische Systeme sind sinnverarbeitende Systeme, und Sinn fungiert als systemverbindendes Medium. Man kann davon ausgehen, dass sich alle sinnverarbeitenden Systeme verstehen können, damit auch soziale Systeme.

In sozialen Systemen wird die Autopoiesis der Kommunikation geordnet, Kommunikationen schließen rekursiv aneinander an. Selbstverständlich setzen Kommunikationen Bewusstsein voraus, doch überschneiden sich psychische und soziale Systeme nicht, es gibt kein Bewusstsein in der Kommunikation. Das heißt, dass in sozialen Systemen nicht das Bewusstsein, sondern die Kommunikation selbst in der Lage sein muss, zu verstehen.

Meines Erachtens kann das Verstehen in sozialen Systemen in zwei Typen differenziert werden. Der erste Typ des Verstehens ist ein eher technisches, zu Reproduktionszwecken vollzogenes, rationales Verstehen. Es zählt die reine Anschlussrationalität für die Kommunikation. Um dieses genauer darzustellen, kann zu analytischen Zwecken eine Kommunikation in die Bestandteile Information, Mitteilung und Verstehen untergliedert werden. Hierbei verweist Information auf Relevanz und wahr/unwahr (worum handelt es sich), Mitteilung auf Absichten und Motive (warum wird gerade dieses so mitgeteilt), Verstehen auf die Differenz zwischen Information und Mitteilung und zugleich die Anschlusskommunikation, in der sich das Verstehen der letzten widerspiegelt. Eine Kommunikation kann verstanden werden, wenn es gelingt, die Selektivität der Information (aus einem Horizont von Möglichkeiten wurde gerade diese ausgewählt) von der Selektivität der Mitteilung (warum wird es an dieser Stelle auf diese Weise mitgeteilt, wo doch so viele andere Mitteilungen möglich wären) zu unterscheiden. Das Unterscheiden von Mitteilung und Information hat seinerseits komplizierte Voraussetzungen in der Wahrnehmung. „Ego muss in der Lage sein, das Mitteilungsverhalten von dem zu unterscheiden, was es mitteilt“ (Luhmann, 1986, 118).

Beim ersten Typ kommunikativen Verstehens wird nun deutlich, dass es nicht in die Tiefe geht. Das Verstehen betrifft nicht, was es mit jedem einzelnen psychischen System (welches die Beiträge liefert) im Detail auf sich hat. „Kommunikation kann mit der Unergründlichkeit im menschlichen Inneren durchaus leben“ (Luhmann, 1986, 95). Es handelt sich bei diesem

Verstehen also nicht um das Verstehen, welches durch Interpenetration und strukturelle Kopplung erlangt werden kann, indem die Komplexität eines anderen und die Handhabung seiner System-Umweltgrenzen für ein anderes System von Bedeutung wird, sondern es handelt sich um ein Verstehen, welches laufend in Anspruch genommen wird, um den Fortgang der Kommunikation, die Anschlussfähigkeit, zu sichern. Dies geschieht in stark vereinfachter Form. Die Kommunikation beobachtet im Hinblick auf Selbstreferenz nur, um die Differenz von Information und Mitteilung ansetzen zu können. Damit kann eine Kommunikation verstanden werden (inklusive Absicht der Mitteilung), ohne auch nur im Geringsten die Person zu verstehen, die als Mitteilender beteiligt ist.

Der zweite Typ des Verstehens in sozialen Systemen ist dem sozialen Verstehen ähnlicher. Kommunikation kann in dem Sinne versuchen zu verstehen, dass sie kommunikativ vergegenwärtigt, wie sie als Umwelt auf andere Systeme wirken könnte. Ein Leitungsgremium einer Gewerkschaft beispielsweise kann über die Frage beraten, ob die öffentliche Meinung, die Regierung, der normale Bürger es verstehen würde, wenn man sich für einen Streik entscheidet. Oder eine Regierung kann zum Beispiel kalkulieren, dass ein harter Kurs nicht vom Kommunikationssystem der Gewerkschaft, wohl aber von den meisten ihrer Individuen verstanden und akzeptiert werden wird (vgl. Luhmann, 1986, 92). Und Kommunikation über solche Themen setzt voraus, dass sie sich selbst in die Umwelt der Systeme versetzt, die verstanden werden sollen. Kommunikativ ist die Kommunikation also in der Lage, durch Beobachtung die Handhabung von Selbstreferenz anderer Systeme zu untersuchen und sie dann zu verstehen.

2.2.3.2 Missverstehen

Bisher war von Verstehen die Rede. Aber auch dieser Begriff stellt eine Differenz dar, eine Zweiseitenform: Verstehen impliziert als andere Seite das Missverstehen. Im Alltag werden Verstehen und Missverstehen positiv bzw. negativ beurteilt. In der systemtheoretischen Betrachtung wird deutlich, dass sie nur schwer zu unterscheiden sind. Im nächsten Abschnitt werde ich zeigen, dass diese andere Seite des Verstehens von großer Bedeutung ist, denn Missverstehen ist zunächst hochwahrscheinlich aufgrund verschiedener Eigenschaften psychischer und sozialer Systeme. Mit der subjektiven und systemrelativen Konstruktion von Differenzschemata kommt es natürlich automatisch zu erheblichen Problemen, und es stellt sich die Frage, wie unter diesen Umständen ein fremdes System überhaupt angemessen durch ein anderes beschrieben werden kann (vgl. Willke 1987, 95), ganz zu schweigen davon, verstanden zu werden.

Als Verstehen kommt in Betracht, was das verstehende System für Verstehen hält, und das schließt Missverstehen ein. Da aber das Verstehen und Missverstehen einschließende Verstehen sich meist als Verstehen versteht, also sich des Missverstehens selten bewusst

ist, gilt als verstanden, wenn der Verstehende glaubt, verstanden zu haben, und damit liegt wieder eine Konstruktion vor. Verstehen und Missverstehen sind für den Verstehenden bzw. Missverstehenden also nur schwer zu unterscheiden, wenn überhaupt, dann auf der Grundlage der Konsequenzen für die Kommunikation.

Missverstehen ist häufig ein Grund von Dissens. Luhmann ist der Meinung, dass Konsens empirisch unmöglich sei. Denn „...empirisch wäre Konsens die Duplikation eines Bewusstseinszustandes durch einen anderen (oder gar jedes Bewusstseinszustandes durch jeden anderen)...Verstehen dient als funktionales Äquivalent für Konsens, indem man weitere Operationen statt auf Konsens auf dessen Sicherheitsäquivalent „Verstehen“ stützt“ (Luhmann, 1986, 88). Ich werde noch zeigen, wie Missverstehen und Nichtverstehen dem Verstehen vorausgehen können und ein Potenzial für die Auslösung von Prozessen darstellen, die schließlich zu Verstehen führen.

2.2.3.3 Doppelte Kontingenz als Auslöser für Morphogenese sozialer Systeme

In Luhmanns Theorie ist der Sachverhalt der doppelten Kontingenz von zentraler Bedeutung, wenn es um Interaktion von verschiedenen Systemtypen geht. Aus diesem Grund spielt er auch für Verstehen eine Rolle. Doppelte Kontingenz ist unterschwellig permanent eine treibende Kraft und der Auslöser für alle Interaktionen zwischen zwei psychischen Systemen und damit für die Morphogenese bzw. Entstehung sozialer Interaktionssysteme. Damit ist sie allem Verstehen vorausgesetzt, denn Verstehen ist ja auf soziale Interaktion bzw. Kommunikation angewiesen, also auf soziale Systeme. Doppelte Kontingenz lässt soziale Systeme entstehen, in denen soziales Verstehen ermöglicht wird.

In einer Situation der doppelten Kontingenz treffen zwei geschlossene Systeme aufeinander. Sie nehmen sich gegenseitig wahr, können sich aber nicht durchschauen, es sind black boxes. Ein jedes System bestimmt sein eigenes Verhalten durch komplexe selbstreferentielle Operationen innerhalb seiner Grenzen. Die Systeme beobachten sich nun gegenseitig. Das, was von ihnen sichtbar wird, ist deshalb notwendig immer eine Reduktion. Die beiden geschlossenen Systeme bleiben füreinander intransparent, der Versuch, den anderen in seinem Verhalten zu berechnen, würde scheitern. Wie kann nun Handeln zustande kommen, wenn jedes System sein Handeln vom jeweils anderen System abhängig macht? Diese Situation der Unsicherheit, Ungewissheit birgt eine unbestimmte und überwältigende Komplexität für beide Systeme in sich. Sie sind mit dieser Situation vollkommen überfordert, da sie Erwartungen bilden können müssen, um Unsicherheit zu absorbieren. Dazu müssen sie die Ungewissheit in der Umwelt, gegeben in Form der unbestimmten Komplexität, reduzieren. Unsicherheit kann mithilfe von Kommunikation reduziert werden. Die übermäßige Komplexität und Unübersichtlichkeit erzwingt geradezu die Bildung eines Sozialsystems, über welches die psychischen Systeme in Kontakt treten und langsam die Komplexität der

anderen reduzieren. Durch das Interaktionssystem kann dann Verstehen ermöglicht werden, und durch die verinnerlichte Annäherung an die System-Umwelt-Differenz eines anderen Systems (durch langsam erfolgende Einschätzung, „diese Person ist so und so, ich kann sie einschätzen“) können sich dann Erwartungen bilden, die strukturbildend wirken.

Alles beginnt also mit Versuchen einer Anfangskommunikation, mit versuchsweisem Handeln. Die schwarzen Kästen erzeugen auf diese Weise <Weißheit>, sobald sie aufeinander treffen, bzw. zumindest genug Transparenz für den Verkehr miteinander. Die Anfangsfrage lautet, ob der Partner eine Kommunikation annehmen oder ablehnen wird (vgl. Reese-Schäfer, 1999,77) Die oberflächliche, anfängliche Kommunikation kommt mit immanenten Verstehenskontrollen in Gang. Dadurch wird nach und nach Verstehbares ausdifferenziert und der Anteil an Missverstehen reduziert. Auf diese Weise kann eine emergente Ordnung zustande kommen, die zwar durch die Komplexität der sie ermöglichenden Systeme bedingt ist, ihr aber nicht in vollem Umfang entspricht. Es ist also gerade die Situation einer Intransparenz, eines Nichtverstehens, die Kommunikation hervorruft und soziale Interaktionssysteme entstehen lässt.

In der Situation der doppelten Kontingenz bleiben die Systeme stets getrennt. Sie verschmelzen nicht bei der zunehmenden Ausbildung von Erwartungsstrukturen, sondern sie konzentrieren sich auf das, was sie am anderen System als Input/Output beobachten können. Sie lernen jeweils selbstreferentiell in ihrer je eigenen Beobachterperspektive.

Die zunehmende Ausbildung von Erwartungsstrukturen und damit verbundene Weißheit bedeutet auch nicht, dass sich die Systeme irgendwann durchschauen. Mit jeder neuen Kommunikation reproduziert sich die Möglichkeit zur Handlungsfreiheit, zur Ablehnung und damit zur Intransparenz, Die Systeme bilden zwar nach und nach Gewissheiten durch Erwartungen aus, werden jedoch nie ganz transparent füreinander. Doppelte Kontingenz ist in diesem Sinne autokatalytisch, das heißt, die Situation wird immer wieder reproduziert, nie aufgebraucht. Jeder Sinn erzeugt Gegensinn - „Jedes ausgesprochene Wort erregt Gegensinn“ (Goethe, 1893, S.500). Wenn Ego nun weiß, dass Alter weiß, dass Ego sich um Voraussicht des Verhaltens von Alter bemüht - muss Ego auch den Effekt dieser Antizipation mit einbeziehen (vgl. Luhmann, 1984, 171).

Als Beispiel soll eine Diskussion um das Thema der Atomenergie dienen. Zwei psychische Systeme stellen in ihrer Kommunikation fest, dass sie beide Atomgegner sind. Doch selbst nach beliebig langem kommunizieren steht nicht fest, dass sie voll und ganz der gleichen Ansicht sind und in allen Punkten übereinstimmen. Die Differenzschemata des einen Systems mögen eher politischer Art sein, die des anderen Systems eher umwelttechnischer Art. Und damit werden die Intransparenz und das Nichtwissen um die Sichtweisen und die Weltbetrachtung (die jeweiligen Differenzschemata) des anderen mit jeder neuen Kommunikation mitproduziert. Jede neue Kommunikation kann immer wieder auch Anlass zur

Ablehnung geben. Auch die Möglichkeit zum Nichtverstehen und Missverstehen reproduziert sich mit jeder Kommunikation und damit wiederum die Möglichkeit, Verstehensprozesse in Gang zu bringen. Obwohl ich mehrfach auf das Potenzial von Nichtverstehen und Missverstehen für das Auslösen von Verstehensprozessen hingewiesen habe, sollte klar sein, dass es sich nur um ein Potenzial handelt. Nichtverstehen und Missverstehen können auch andere Wirkungen haben. Insbesondere kann aufgrund zu stark divergierender Ansichten – zu unterschiedlicher Differenzschemata, mit denen die Welt betrachtet wird - die Kommunikation zum Abbruch gebracht werden.

Es kann also konstatiert werden, dass durch die Ausgangsbedingung des Sich-fremd-seins und Nichtverstehens bzw. Missverstehens eine Morphogenese sozialer Systeme stattfindet. Gerade im Missverstehen liegt also auch hier ein Potenzial, denn eigentlich sind die mit dieser komplexen Situation verbundenen Reduktionszwänge, Intransparenzen und Verstehensdefizite Ausgangspunkt für das Entstehen sozialer Systeme. Im Laufe der Zeit werden die beteiligten Systeme im Rahmen des Interaktionssystems zwar weißer, transparenter, berechenbarer, doch können sie deshalb auch besser verstanden werden? Zumindest ist klar, dass durch doppelte Kontingenz soziale Systeme gebildet werden und dass in ihnen Verstehensprozesse stattfinden können. Das Ziel dabei ist die Ausbildung von Erwartungen über das jeweils andere System bzw. dessen Beiträge. Durch Teilnahme am durch doppelte Kontingenz entstandenen Interaktionssystem können die eigenen Differenzschemata ausdifferenzierter und adäquater für die Beobachtung der Handhabung von Selbstreferenz anderer Systeme werden. Gerade Missverstehen und Nichtverstehen können also zum Erlernen von besserem Verstehen dienen. „Und jeder schwarze Kasten kann sich dann im Verhältnis zum weißen Kasten verstanden oder nicht verstanden fühlen“ (Luhmann, 1986, 109).

2.2.4 Fazit: Kernbestandteile des systemtheoretischen Verstehenskonzeptes

Aus welchen Kernbestandteilen setzt sich nun das Konzept des Verstehens in der Systemtheorie zusammen? Ich möchte zwei besonders wichtige Aspekte hervorheben:

1. Verstehen hat mit Beobachtung und damit verbundenen Differenzen und Schematisierungen zu tun, mit dem Versuch, mit den systemeigenen Differenzen die System-Umweltdifferenzen bzw. systemeigene und strukturdeterminierte Handhabung von Selbstreferenz *eines anderen Systems* wahrzunehmen. Dies geschieht natürlich blind und im Selbstkontakt. Eine Annäherung an die System-Umwelt-Unterscheidung eines anderen Systems wird dann in den eigenen Bereich wieder eingeführt (doppelter Re-entry) und stellt eine innere Repräsentation der Umweltwahrnehmung des anderen Systems dar. Ich habe schon angedeutet, dass durch die Steigerung der eigenen Komplexität und damit verbunden die Erweiterung und Modifikation der systemeigenen Unterscheidungen/Differenzen eine Verbesserung

und Erleichterung der „Treffsicherheit“ des Verstehens und Beobachtens der Differenzen des anderen Systems verbunden sein könnte. Zumindest sind vielfältigere Anschlussmöglichkeiten an die Kommunikation vorhanden. Grundsätzlich soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass alle Wahrnehmung der Umwelt und damit auch der Mitmenschen als Systeme durch Beobachtung stattfindet. Dabei hat jeder Mensch als Bewusstseinsystem verschiedene, selbstkonstruierte Differenzierungsschemata zur Verfügung, mit denen wahrgenommen und Information gewonnen wird. Diese Operationen sind Voraussetzung für das zwischenmenschliche Verständnis, welches wichtig ist für den Erwerb sozialer Kompetenzen. So kann vermutet werden, dass Differenzen in Bezug auf das Erlernen sozialer Kompetenzen eine Schlüsselrolle spielen.

2. Zudem habe ich herausgestellt, dass Verstehen Missverstehen und Nichtverstehen einschließt, dass also nicht unbedingt Konsens, wie man bei dem Ziel des Verstehens vermuten könnte, eine zentrale Position auf dem Weg zum Verständnis und damit auch auf dem Weg zum Erlernen sozialer Kompetenzen einnimmt. Denn erst durch Nichtverstehen, Missverstehen und die immanente Situation doppelter Kontingenz, die in einer Situation mit mindestens zwei Interaktionspartnern gegeben ist, kommen Prozesse in Gang, die den Weg für Verstehen freimachen, die soziale Systeme entstehen lassen, durch die der Kontakt zueinander hergestellt wird. Das heißt auch, dass Verstehen etwas Soziales ist, das nur durch Soziales hergestellt werden kann, also durch bzw. über Kommunikation. (Es sollte an dieser Stelle deutlich sein, dass Kommunikation nicht im rein sprachlichen Sinne gemeint ist, sondern jegliche Formen einschließt, Gesten, Körperhaltung, andere Signale, die wahrgenommen und interpretiert werden. Denn man kann andere Menschen auch ohne Worte verstehen, allein durch Beobachtung ihrer Handlungen, Gesten. Doch selbst in diesem Fall ist ein soziales System aus einer anfänglichen Intransparenz entstanden). Und auch erst durch die Morphogenese sozialer Systeme kann eine Strukturveränderung bzw. –erweiterung stattfinden, die als Lernen bezeichnet werden kann und auf dessen Grundlage die Differenzschemata bearbeitet werden können.

2.3 Konsequenzen für Lernprozesse

Wie kann mit den herausgestellten zentralen Punkten des Verstehensprozesses für den Erwerb sozialer Kompetenzen gearbeitet werden? Wie kann ein Lernprozess mit diesem Ziel ermöglicht werden? Ich möchte nun versuchen herauszustellen, welche Einflüsse sich an welchen Stellen in welcher Art auf die Bildung der systemeigenen Differenzen auswirken. Dafür untersuche ich nun bestimmte Bestandteile der Systemtheorie auf ihre „differenz-

wirksamen“ Auswirkungen. Von zentraler Bedeutung ist dabei deren Entwicklung, weil mit den Differenzschemata die Umwelt und damit auch andere sinnverarbeitende Systeme beobachtet, beschrieben und verstanden werden.

2.3.1 Strukturelle Kopplung als zentrale Voraussetzung der Bildung von Differenzschemata

Bereits mehrfach wurde die Schlüsselrolle von struktureller Kopplung (vgl. Abschnitt 2.2.1) für den Aufbau von Strukturen und die Steigerung der eigenen Komplexität erwähnt. Strukturelle Kopplung bezeichnet das gegenseitige Inanspruchnehmen von Fremdkomplexität durch psychische und soziale Systeme. Sie ist zentral für die Strukturveränderung, denn durch sie tritt ein System in Kontakt mit seiner Umwelt und kann so seine Strukturen in Form von Erwartungen ausbilden.

Systemstrukturen sind immer Erwartungsstrukturen, und Erwartungen stellen sich immer in Form von Differenzen dar: etwas wird erwartet und gleichzeitig etwas anderes nicht. Folglich, so wurde festgestellt, sind Erwartungsstrukturen nichts anderes als die subjektiven Differenzschemata. Bei der strukturellen Kopplung trifft die fremde Komplexität damit immer auf vorstrukturierte Erwartungen. Erwartungen bzw. Differenzen werden für Beobachtungen genutzt, und erst dadurch findet ein Informationsgewinn für das System statt. Durch vielfältigen Umweltkontakt differenziert ein System seine Erwartungsstrukturen respektive seine Differenzen weiter aus, es wird komplexer, und hat damit mehr Möglichkeiten, an die Umwelt anzuschließen und mit ihr in Kontakt zu treten.

Gilgenmann (1986, 119) beschreibt eine Art ewigen Kreislauf der Strukturänderung oder der koevolutiven kreisförmigen Entwicklung psychischer und sozialer Systeme. Jede Selbstbehauptung, jede Reproduktion eines Systems in und gegenüber der überkomplexen Umwelt verläuft als interne Steigerung von Komplexität. Diese Veränderung wirkt selektiv auf das, was dann noch möglich ist, das heißt, sie schränkt ein und ermöglicht aber gleichzeitig mehr in diesem spezifisch ausdifferenzierten Reizspektrum. Das entspricht also einer Komplexitätsreduktion sowie einer inneren Komplexitätssteigerung. Doch wie genau vollzieht sich eine solche Strukturänderung oder -erweiterung, ein Lernprozess im Rahmen der Kommunikation?

2.3.2 Die Auswirkung von Kommunikation auf Differenzschemata

Oben wurde festgestellt, dass innerhalb der strukturellen Kopplung die Teilnahme an Kommunikation die Gedankenauto-poiese und die darin verankerten Strukturen ausdifferenzieren vermag. Damit die Kommunikation die Erwartungsmöglichkeiten psychischer Systeme ändern kann, und zwar innerhalb einer strukturellen Kopplung, ist eine Zentrierung der Beobachtung auf den Kommunikationsvorgang selbst erforderlich. Die Information einer

Kommunikation muss begriffen werden, und das bedeutet, dass ihre Selektivität (denn sie ist ja eine bestimmte Selektion, die vorgenommen wurde) beurteilt werden kann, also ihre Aktualisierung vor einem Hintergrund von anderen Möglichkeiten. Das ist nur möglich, wenn eine begrenzte Zahl von Varianten mit im Blick steht (vgl. Luhmann, 1986, 99). Es muss also miterkannt werden, welche anderen Möglichkeiten ernsthaft in Betracht zu ziehen und doch durch die Information auszuschließen sind. Der schon reduzierte Selektionshorizont bzw. die andere Seite der Differenz der Information muss mitrepräsentiert werden.

Es ist schwierig und zeitraubend, im Kommunikationsprozess das jeweils ausgeschlossene andere mit darzustellen. Für den Prozess des Verstehens bedeutet das, das verstehende System muss sich einfühlen, die Differenzen miterraten, um zu verstehen, was das zu verstehende System bzw. die Kommunikation meint. Das bedeutet Einfühlen in Präferenzen, Ansichten und Beurteilungen– also das Handhaben der Selbstreferenz, das Beobachten des jeweiligen Beobachtens des anderen Systems. Es kommt darauf an, die Information durch ein Verstehen des Systems (warum es diese Information an dieser Stelle so mitteilt) zu begreifen. Anhand der Kommunikation kann gelernt werden, ein anderes System zu verstehen. Folgendes Beispiel soll diesen Prozess veranschaulichen.

Zwei Freunde sind zusammen unterwegs, um einen Rasenmäher zu kaufen. Sie haben beide ganz unterschiedliche Differenzschemata aktualisiert, mit denen sie in den Kontakt der (Rasenmäher-) Umwelt treten. Person A hat bestimmte Erwartungsstrukturen, die durch das Schema <teuer/billig> geprägt sind. Person B sieht den Rasenmäherkauf eher durch die Typisierung <praktisch, qualitativ wertvoll> im Vergleich zur anderen Seite von <unpraktisch, schlechtes Material> (er kombiniert sogar zwei Schemata). Aufgrund des kommunikativen Beitrags von A: „Das ist aber ein schöner und dazu noch günstiger Rasenmäher, den kaufe ich jetzt.“, erfährt Person B etwas über die System-Umwelt-Grenze von A, nämlich auf welche Art sie mit der Umwelt in Kontakt tritt. Indem B versucht, die Selektivität der Mitteilung zu erfassen, nämlich warum A sagt, dass der Rasenmäher gerade <günstig> sei, wird er auf die mitrepräsentierte, aber nicht bezeichnete andere Seite von „billig“ verwiesen und damit auf die von A verwendete Differenz. B versucht, A`s Umweltgrenze nachzuvollziehen, wenn er versucht, die Rasenmäherwelt kurzfristig mit A`s Augen zu betrachten und nur auf den Preisaspekt der Geräte achtet. Er erfährt plötzlich seine verwendeten Differenzen in Differenz zu den fremden Differenzen und ist dadurch in der Lage, sie zu relativieren und schließlich vielleicht zu erweitern (im Sinne des Wissens darum, dass es nicht nur um Qualität, sondern auch um Preis/Leistungsverhältnisse geht). B hat versucht, A verstehend zu beobachten.

Dieses Beispiel ist sehr einfach, denn normalerweise spielen multiple miteinander verbundene und voneinander abhängige Schemata in einer sozialen Situation mit, die sie um

einiges komplexer machen. Dennoch kann an dem Beispiel veranschaulicht werden, wie sich Kommunikation prägend auf Differenzschemata auswirkt.

Im Alltag sind Kommunikationen typischerweise kurzdauernde Ereignisse, die in großer Zahl aufeinander folgen und manchmal an eine große Zahl von Menschen adressiert sind. Aus Zeitmangel kann dann ein Verstehen der fremden und eigenen Selektivität unmöglich sein. Auch im Beispiel des Rasenmäherkaufs ist die Wirkung der Bemerkung von A ja keineswegs zwingend, sondern diese Bemerkung könnte in einer schnellen Folge kommunikativer Akte auch konsequenzenlos geblieben sein. Die Existenz zeitlicher Beschränkungen führt wieder zu der Folgerung, dass Verstehensdefizite unvermeidlich sind. Aufgrund ihrer wiederum Verstehensprozesse auslösenden Wirkung sind sie jedoch auch erwünscht, wie an verschiedenen Stellen begründet.

2.3.3 Transjunktionen: das Erkennen der Relativität eigener Differenzen

Jeder Veränderung von Differenzschemata liegt ein zentraler Vorgang zugrunde: Keine Differenz kann bearbeitet, also erweitert oder modifiziert werden, noch kann in irgendeiner Form ein Verstehensprozess stattfinden, ganz zu schweigen von sozial kompetentem Handeln, wenn ein System nicht in der Lage ist, seine gebräuchlichen Differenzschemata aus ihrer festen Verankerung im System zu lösen und zu relativieren. Es muss in der Lage sein, diese Differenzen wiederum als Unterschied zu anderen Möglichkeiten zu erkennen und damit seine Weltsicht als eine von vielen möglichen akzeptieren. Die Differenzschemata müssen kritisch betrachtet und der Blickwinkel um andere mögliche Differenzen erweitert werden. Willke (1987, 100ff.) spricht hier von Transjunktionen. Transjunktionen sind von Bedeutung, wenn Differenzen gewählt und etabliert sind, die beispielsweise verstehensbehindernd sind. Diese Differenzen können z.B. so gedacht werden, dass sie soziale Inkompetenz charakterisieren. Das System kann in sozialen Situationen also permanent die Erfahrung machen, nicht erfolgreich an die Kommunikation anschließen zu können oder übergangen zu werden. Dann besteht eine Möglichkeit, das System dabei zu unterstützen, sich auf andere Differenzen umzustellen. Dabei wird beispielsweise die zunächst verwendete Differenz nicht verworfen, sondern sie wird durch einen Rejektionswert selbst als eine Wahl erfahren. Der Rejektionswert dient dazu, diese Differenz als Grundlage einer notwendigen Wahl zurückzuweisen. Das heißt, der Wert muss nicht unbedingt angenommen werden, sondern er soll die alte Struktur nur aufbrechen und schließlich einen dritten Wert bzw. eine ganz andere Differenz als Operationsgrundlage ermöglichen (vgl. Willke, 1987,100). Demnach kann von einer Transjunktion gesprochen werden, wenn ein System von einer alten, nun abgelehnten Differenz auf eine neue verwiesen wird.

Die Einheit (der Zweiwertigkeit) einer Differenz lässt sich nur beobachten als Einheit einer Differenz in Differenz zu einer anderen Einheit. Dabei wird außerdem deutlich, dass

eigentlich jede Beobachtung einer Differenz schon eine transjunktive Operation ist, weil das Wahrnehmen dieser Einheit schon auf andere mögliche Differenzen/Einheiten als nicht bezeichnete Seite verweist. Was nach der Transjunktion genau passiert, was also das System macht, ob es die Erweiterung oder Modifikation ist, also eine Komplexitätssteigerung des Systems folgt, wird durch die Transjunktion noch nicht festgelegt. Im Übrigen ist auch das Beispiel mit den zwei Rasenmäherkäufern (vgl. Abschnitt 2.3.2) ein Fall, bei dem der eine Freund (B) eine Transjunktion erfährt, indem er über die Kommunikation auf die ihm fremden Differenzschemata aufmerksam wird. Falls er diese aufgreift, stehen ihm dadurch noch mehr Kombinationsmöglichkeiten der Rasenmähermerkmale zur Verfügung; er erfährt dann eine innere Komplexitätssteigerung.

Kein Verstehen anderer Systeme und auch kein sozial kompetentes Handeln kann zustande kommen, wenn ein System nur die eigenen Schemata sehen kann und nicht in der Lage ist, die Differenzschemata anderer Systeme einerseits zu erkennen, andererseits gar die in ihnen enthaltene perspektivische Weltsicht (und damit Wünsche und Ziele des Systems) nachzuvollziehen (durch Verinnerlichung = Re-entry der Differenzschemata anderer Systeme). Denn dann ist ein System auch nicht in der Lage, sich in seinem Handeln auf die Differenzschemata des anderen einzustellen. Aus der Kommunikation können auch die Anstöße kommen, durch Transjunktionen zu verändern. Indem ein System beobachtet, dass seine Beschreibung eines anderen Systems nicht passt oder akzeptiert wird, sieht es sich zu Korrekturen oder weiteren Tests veranlasst. Kommunikative Übereinstimmung, Verstehen und Verständigung ist dann das Ergebnis selbstreferentiell fundierter Wiederholungen von divergenten, d.h. auseinanderklaffenden, Wirklichkeitsbeschreibungen. Die Kommunikation hat also bestimmte Rückmeldungsmechanismen.

Zusammenfassend ist es eine Voraussetzung für das Arbeiten an bzw. die Verbesserung von Differenzschemata, dass ein System die eigenen Differenzen selbst wiederum als Differenzen sehen kann, als gewohnte Möglichkeiten unter vielen anderen. Wenn diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, können die oben beschriebenen Faktoren der Kopplung und der Kommunikation nicht fruchten. Zumindest kann ihr Potenzial für das Ausbilden neuer und Verändern alter Differenzen nicht entfaltet werden. Wie eine Intervention zu diesen Zwecken konkreter aussehen kann, wird in Kapitel 4 behandelt.

3 Verstehen in Gruppen

„Act always so as to increase the number of choices“. (von Foerster 1984,3)

Dieses Zitat zeigt auf, was in Gruppen möglich ist: Gruppen haben das Potenzial, bei ihren Mitgliedern die Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Denkens zu erweitern – die Mitglieder als psychische Systeme können komplexer werden und die Kontaktmöglichkeiten mit der Umwelt verändern und vervielfältigen. Wie dieses in Gruppen realisiert werden kann, möchte ich nun zeigen. Ich befasse mich in diesem Kapitel mit folgenden Fragen: Was ist eine Gruppe im Sinne der Systemtheorie? Wie werden in Gruppen Differenzschemata gebildet und beeinflusst? Was folgt daraus für das Miteinander und das gegenseitige Verstehen? In Gruppen interagieren die Mitglieder miteinander, sie müssen ihr Verhalten aufeinander abstimmen, und dies für ein bestimmtes Gruppenziel, auf das hingearbeitet wird. Welche Möglichkeiten ergeben sich unter solchen Bedingungen für den Erwerb sozialer Kompetenzen?

Gruppen können von sehr unterschiedlicher Art sein. Der Gruppentyp, an den im Zusammenhang mit den hier behandelten Fragen in erster Linie zu denken ist, ist eine längerfristig andauernde Gruppe, die sich beispielsweise mit dem Ziel der Ausbildung sozialer Kompetenz gebildet hat. Jedoch laufen die folgend dargestellten Prozesse zumindest teilweise auch in Freundeskreisen und allen Gruppen generell ab. Aus diesem Grund lege ich mich nicht auf eine ganz bestimmte Gruppenform fest. Der Vorteil einer Gruppe jedoch, die aus ungleichen Personen besteht, oder solchen, welche sich nicht gut persönlich kennen und dennoch ein mehr oder weniger vordefiniertes Ziel haben, ist der, dass ein gemeinsamer Sinnhorizont noch nicht so fest ausgeprägt ist. Denn das hätte gewisse Nachteile, wie ich noch herausstellen möchte. Stattdessen existieren noch sehr individuelle Sichtweisen der einzelnen Teilnehmer, und darin liegt ein hohes Potenzial für den Erwerb sozialer Kompetenzen.

3.1 Systemtheoretische Definition der Gruppe

Im Folgenden werde ich versuchen, die systemtheoretischen Erkenntnisse aus Kapitel 2 für Verstehensprozesse in Gruppen nutzbar zu machen. Dazu muss die Gruppe in der Terminologie der Systemtheorie dargestellt werden. Zuvor möchte ich aber kurz auf die Bedeutung der Gruppe in unserer Gesellschaft eingehen, gefolgt von einer Gruppendefinition.

In unserer Gesellschaft ist die Zusammenkunft von Menschen zu einem bestimmten Zweck in Gruppenform ein alltägliches Phänomen. Hier leben die Menschen von Geburt an in Paar- und Gruppenbeziehungen. Bereits der Säugling erlebt in der Regel unterschiedliche Bezugspersonen, die mit ihm gemeinsam unterschiedliche Paarbeziehungen bilden. Kinder erleben

ihre sprachliche soziale Welt im Normalfall als Abfolge verschiedener Gruppen und Paarbeziehungen, in denen sie Mitglieder oder Partner sind (vgl. Kasenbacher, 2003, 108). Wenn wir uns an bestimmte Lebensphasen unserer Vergangenheit erinnern, so sind diese indirekt immer an bestimmte Einbindungen in verschiedene Gruppen gebunden, beispielsweise die Kindergartenzeit oder Grundschulzeit, die Zeit bei den Pfadfindern oder in der Handballmannschaft.

Allgemein wird eine Gruppe folgendermaßen definiert (nach B. Schäfers 1980, 19ff):

- Es handelt sich um eine bestimmte Anzahl von Mitgliedern,
- die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels
- über längere Zeit
- in einem kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess
- ein Gefühl der Zusammengehörigkeit,
- ein System gemeinsamer Normen
- sowie ein aufeinander bezogenes Rollendifferential entwickeln.

Diese Definition muss nun aus systemtheoretischer Perspektive etwas abgeändert werden.

Wenn man von Systemen ausgeht, muss zunächst die Unterteilung in soziale und psychische Systeme vorgenommen werden, wie in Kapitel 2 dargestellt. Das bedeutet, dass die Gruppe als soziales System eine kommunikative Operationsgrundlage hat, an das die Gruppenmitglieder als psychische Systeme, auf Bewusstseinsbasis, gekoppelt sind und Beiträge zur Gruppenkommunikation leisten. (Diese Kommunikation wiederum wirkt, wie im Abschnitt 2.2.1 „Strukturelle Kopplung“ gezeigt, auf die Gedankenautopoiese und den Komplexitätsaufbau der psychischen Systeme zurück.) Das bedeutet weiter, dass die psychischen Systeme, also die Gruppenmitglieder, keinen direkten und kausalen Einfluss auf das Gruppengeschehen haben, sondern dass sich dieses auf einer emergenten Ebene abspielt. Wie die Abbildung 3.1 verdeutlicht, sind die Mitglieder (als psychische Systeme) außerhalb der Gruppe (als soziales System) positioniert. Sie stehen zwar in Austausch mit der Gruppe in ihrer Umwelt, doch können auch Nichtmitglieder entdeckt werden, die ebenfalls Umwelt für die Gruppe darstellen, so wie diese für sie Umwelt ist. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass der Kontakt zwischen Gruppenmitgliedern und Gruppe ein anderer ist als zwischen Nichtmitgliedern und Gruppe.

Das soziale System „Gruppe“ besteht und ist entstanden aus aufeinander bezogenen Interaktionen beziehungsweise Kommunikationen, die längerfristig anhalten. Die Gruppe löst sich nicht sofort auf, wenn nicht mehr kommuniziert wird. Dieses wird durch die Funktion einer Mitgliedschaft gewährleistet. Genau wie bei Organisationssystemen sind die Gruppenmitglieder durch kontinuierliche Inklusion an das System gebunden. Die Gruppe als soziales System ist als Systemtyp zwischen den Organisationssystemen und Interaktions-

systemen einzuordnen. Sie besitzt eine Reihe von Merkmalen, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

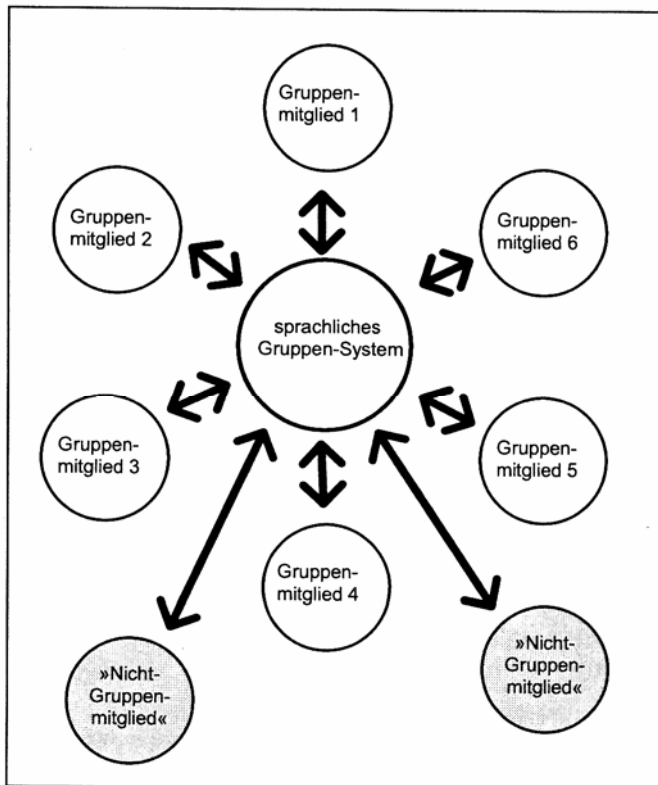


Abb. 3.1: Gruppe und Gruppenmitglieder als verschiedene Systeme
(aus: Kasenbacher, 2003, 119)

3.1.1 Sinn in Gruppen, Gruppensinn

Innerhalb des Gruppensystems sind, wie in allen sozialen Systemen, die Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt. Es kann nicht über alles kommuniziert werden, der je spezifische Sinn der Gruppe schränkt ein und selektiert, was aufgegriffen wird. Dadurch, dass Gruppenmitglieder in die Systemkommunikation durch Mitgliedschaft inkludiert sind, kann das soziale System Gruppe kommunikative und erwartbare Beiträge von seinen Mitgliedern erwarten. Handelt es sich z.B. um eine Menschenrechtsgruppe – eine selbstorganisierte Initiative, die sich abends trifft, um über die Menschenrechtsprobleme zu diskutieren -, erwartet das soziale System kommunikative Beiträge zu diesem Thema und adressiert die Mitglieder nicht etwa als Hypertoniepatienten. Nur bestimmte Beiträge sind für die Gruppe anschlussfähig.

Die spezifische Art der Gruppe (Freizeitgruppe, Arbeitsgruppe, Sportgruppe, Clique...) bestimmt also die Sinnselektionen der Kommunikation, d.h. was kommuniziert wurde und in Zukunft anschlussfähig sein wird. Damit definiert sie ihre Grenze und wird handlungsfähig. Dabei ist es gleichgültig, ob ein Gruppensystem über sich selbst kommuniziert oder über andere Dinge. Der gemeinsame Sinnhorizont einer Gruppe fungiert stets als Filter; er legt Relevanzgesichtspunkte fest und regelt Präferenzen. Und die Sinnkriterien einer Gruppe

geben ihr jeweils verschiedene relevante Umwelten vor (und nicht andersherum: die Umwelten geben ihr den eigenen Sinn vor. Denn Umwelten sind, zur Erinnerung, ebenfalls beobachtungsrelative Konstrukte des Systems).

3.1.2 System - Erwartungen

Mit einem spezifischen Systemsinn sind bestimmte Erwartungen verbunden. Welche Kommunikation ist von wem zu erwarten? Dabei können die Erwartungen differenziert sein und Rollen bzw. Positionen betreffen, Aufgabenübernahmen, Normen und Ziele. Die Inklusion von Gruppenmitgliedern regelt deren erwartbare, funktionale kommunikative Beiträge für das soziale System. Inkludiert wird, wer die Inklusionsbedingungen erfüllen kann. (Das bedeutet z.B., dass ein Mitglied einer anonymen Alkoholikergruppe, welches die Kommunikation ständig durch irrelevante Beiträge stört oder gar kein Alkoholproblem hat, schnell exkludiert werden kann.)

Das Gruppensystem hat die Erwartung von kommunikativen Beiträgen, die mit seinem Sinn kongruent sind und die Reproduktion und Anschlussfähigkeit des Systems sichern – kurz: von anschlussfähigen Beiträgen. Das Gruppensystem ist also einerseits auf seine Mitglieder angewiesen (an diese ist es gekoppelt), aber andererseits ist es dennoch ein selbstreferentes autopoietisches System, das seine Grenzen festlegt und seine Identität durch relative Autonomie zur Umwelt erhält.

3.1.3 Normen und Rollen

Mit den Begriffen der Erwartungen und der Inklusion sind die Begriffe der Normen und Rollen seitens der inkludierten Mitglieder verknüpft. Das normative System einer Gruppe umfasst die Normen und die sozialen Rollen, die dort ausgebildet sind. Normen sind innerhalb eines sozialen Systems gemeinsame Vorstellungen, die sich auf bestimmte Handlungen richten und Personenaggregate betreffen. Sie organisieren das Ganze des Systems. Rollen können definiert werden als die innerhalb eines Systems gemeinsamen Vorstellungen, die sich auf bestimmte Akteure richten und Handlungsaggregate betreffen; diese organisieren Teilbereiche des Systems (vgl. Willke 1976, 429).

Für die Prozesse der Strukturbildung und -veränderung spielt die Gruppennorm eine wichtige Rolle. Der Zusammenhang von Rollen- und Strukturbildung mit dem Konzept der sozialen Norm entsteht dadurch, dass die Notwendigkeit wechselseitig abgestimmter Interaktionen zur Antizipation bestimmter Verhaltensweisen führt. In der Gruppe bildet sich aus diesen Antizipationen ein normativer Rahmen, der bestimmte Rollen festlegt (vgl. Willke 1976, 429). Diese Norm spielt bei der Ausbildung von Differenzschemata ebenfalls eine zentrale Rolle. Darauf komme ich im Abschnitt 3.3 zurück.

3.1.4 Autonomie der Gruppe

Autonom ist ein System in dem Maße, in dem es fähig ist, die Selektionskriterien für den Austausch mit der Umwelt selbst zu setzen und nach Bedarf zu ändern. Struktur und Binnendifferenzierung sind beispielsweise Mechanismen, die den Systemen eine relative Autonomie ermöglichen (vgl. Willke, 1976, 428). Dieses ist wiederum nichts anderes als gesteigerte interne Komplexität, die einerseits gesteigerte Umweltautonomie, andererseits gesteigerten Umweltkontakt ermöglicht. Hat ein System – z.B. eine Gruppe - ein inneres Modell der Außenwelt ausgebildet und so seine Komplexität gesteigert, so befreit es sich damit von dem Zwang, unmittelbar auf Reize reagieren zu müssen. Das ist die gesteigerte Autonomie. Zudem gewinnt es Zeit, um die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und damit bestimmte Widerstände der Umwelt zu überwinden. Das ist der gesteigerte Umweltkontakt. Das innere Modell der Außenwelt ist natürlich System-Konstruktion und beruht auf beobachtungsleitenden Unterscheidungen respektive Differenzen des Systems.

Zusammengefasst kann festgehalten werden: Je ausdifferenzierter eine Gruppe innerlich ist, desto autonomer ist sie gegenüber der Umwelt. Da sich die Gruppe dennoch permanent mit ihrer Umwelt auseinandersetzt (in der sich ebenfalls die Mitglieder der Gruppe befinden), ist das Gruppensystem in einer ständigen sich weiterentwickelnden bzw. sich ausdifferenzierenden Bewegung. Damit können sich die internen Strukturen in Form von Erwartungsstrukturen, binnendifferenzierten Normen und Rollen kontinuierlich wandeln. Somit sind die Gruppenstrukturen keine statischen Determinanten, sondern ein dynamischer Prozess, welcher der Erreichung des Gruppenziels dient. Es stellt sich nun die Frage, wie genau sich die Normen und Gruppenrollen entwickeln, die für das soziale System funktional sein können und die auf Strukturbildung, -änderung, -erweiterung bei den gekoppelten psychischen Systemen rückwirken. An dieser Stelle soll der Prozess der Gruppenbildung aufgegriffen werden.

3.2 Der Prozess der Gruppenbildung

Für die Frage nach dem Prozess der Gruppenbildung möchte ich zunächst auf ein allgemein bekanntes Modell aus der Gruppendynamik (Tuckmann, 1965) eingehen und dann ein zweites heranziehen (Willke, 1999), welches den gleichen Prozess systemtheoretisch beschreibt. Es werden sich Parallelen feststellen lassen. Ich stelle diese Modelle vor, weil sich an ihnen vor allem die Momente der initialen Unsicherheit und der nachfolgende Prozess der Sinnstiftung festmachen lassen.

3.2.1 Phasen der Gruppenbildung nach Tuckmann (1965)

Tuckmann (1965) untergliedert die Gruppenbildung in aufeinanderfolgende Phasen, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

1. Forming: Die Gruppe findet sich in dieser Phase zusammen, die ersten Kontakte werden geknüpft. Man ist sich noch fremd und kennt seine Position innerhalb der Gruppe nicht. In dieser Phase herrscht generelle Unsicherheit im Umgang miteinander. Die Zugehörigkeit zur Gruppe wird jedoch abgesichert. Indem die Gruppe sich so nach innen bildet und nach außen abgrenzt, schafft sie die Grundvoraussetzung für ihr Weiterbestehen.
2. Storming: Unterschiedliche Ziel- und Rollenvorstellungen und Konflikte lassen in dieser Phase Streit und heftige Auseinandersetzungen entstehen. Es findet eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von Gemeinsamkeiten hin zu Unterschieden statt. Diese treten nun mehr denn je hervor. Jeder will seinen Standpunkt vertreten, seine Interessen durchsetzen. Es herrscht Konkurrenz, und ein Spannungspotenzial entfaltet sich. Die Ziele und der Sinn der Gesamtgruppe werden in Frage gestellt.
3. Norming: Die Konflikte haben sich gelegt. Dies ist die Phase des sich Einigens, sich Festlegens und Abfindens. Jeder findet seine Position und Rolle in der Gruppe. Daraus bilden sich die Regeln und Normen. Durch Zielvereinbarungen wird die Arbeitsfähigkeit der Gruppe angesichts bestehender Differenzen hergestellt. Aus den unterschiedlichen und konkurrierenden Zielen werden die für alle verbindlichen überlebensfähigen Ziele ausgewählt.
4. Performing: Nun ist die Gruppe arbeitsfähig. Diese Phase ist geprägt durch Engagement, sich Einbringen und sich Profilieren. Die Arbeitsaufgaben werden aufgenommen, und die Gruppe arbeitet auf die Realisierung des Ziels hin. Jeder hat seine feste Rolle, die Gruppe hat etablierte Werte und ein Normensystem entwickelt. Sie ist nun in sich geschlossen.

3.2.2 Dimensionenmodell der Genese sozialer Systeme

Willke (1999, 205 ff.) stellt ein Konzept der Genese sozialer Systeme in fünf Dimensionen vor, die nacheinander für die Problemlösefähigkeit von Systemen wichtig werden. Die sukzessive Bedeutung der einzelnen Dimensionen erlaubt es, sie auch als Phasen zu betrachten, die sich teilweise mit den Tuckmannschen Phasen überkreuzen, sie aber auch ergänzen etwa in dem Sinne, dass Willke mit der letzten Phase über Tuckmann hinausgeht.

1. Grenzbildung: Die Grenzziehung erfolgt bei der Gründung einer Gruppe durch den Aufbau spezifischer sozialer Beziehungen und einer systemspezifischen Beziehungsdynamik zwischen den Mitgliedern einerseits, zwischen ihnen und Nicht-Mitgliedern andererseits – also den relevanten Personen in den Umwelten. Hierdurch werden Grenzen gezogen, die unterscheidbar machen, welche sozialen Interaktionen zum System gehören und welche

nicht. Es etabliert sich eine Grenze, die kontinuierlich aufrechterhalten und bestätigt wird, solange das System in der Lage ist, sich zu reproduzieren. An dieser Stelle entsteht auch die autopoietische Basis des Gruppensystems, denn die Handlungen nehmen immer mehr auf sich selbst Bezug und schließen aneinander an. Die Rekursivität und Vernetztheit der Interaktionen wird zur Selbstreferenz.

2. Ressourcengewinnung: Eine Gruppe (bzw. das soziale System) hat ein bestimmtes Ziel, das sie erreichen möchte. Dafür braucht sie bestimmte Kompetenzen und Ressourcen. Die Kompetenzen sind oft eng verknüpft mit dem Sinn des Systems. So sind für eine Universität die einschlägigen Kompetenzen die in Lehre und Forschung. Eine Universität generiert systemspezifische Ressourcen dann in dem Maße, in dem es ihr gelingt, ihre Kompetenz für Lehre und Forschung deutlich zu machen. Denn dadurch erhält sie die Ressourcen in Form von beispielsweise Geldern für Forschungsmittel, die Forschung und dann Lehre ermöglichen. Dadurch wiederum generiert sie die Ressourcen, die sie als Universität erfolgreich und produktiv machen (vgl. Willke, 1999, 207).
3. Strukturbildung: Zu Beginn der Gruppe (bei Tuckmann in der Phase des Forming) ist noch einiges möglich an Veränderung, d.h. ein hohes Maß an Plastizität und Spontaneität der ablaufenden Prozesse. Doch nach und nach bilden sich typischerweise in einer Gruppe immer deutlicher Strukturen aus. Sie legen gewissermaßen das Schienennetz fest, auf denen die Prozesse und Operationen dieser spezifischen Gruppe ablaufen. In dieser Phase werden Aspekte der Arbeitsteilung festgelegt, Normen und Rollen bilden sich. Bei Tuckmann entspräche diese Phase jener des Forming, in der Regeln, Normen gebildet werden und ein jeder seine Rolle und Position in der Gruppe findet.
4. Prozesssteuerung: Prozesse organisieren die Ordnung oder Abfolge der ablaufenden Operationen in der Zeitdimension. Prozesse koordinieren und synchronisieren die Momente der zusammengesetzten Handlungen einer Gruppe. Mit diesem Schritt der Prozesssteuerung werden die Prozesse eingeführt und stabilisiert, die dem Erhalt einer bestimmten Funktion des Systems, also dem Gruppenziel, dienen.
5. Reflexion: Ein soziales System reflektiert sich selbst, indem es sich mit seiner bisherigen Identität selbst in Frage stellt. Damit handelt es sich um Reflexion der ursprünglichen etablierten Ziele und Prioritäten unter dem Gesichtspunkt, diese dann zu revidieren, wenn sich der Kontext, in dem sich die Gruppe befindet, hinreichend verändert hat. Somit ist wieder die Möglichkeit für Modifikation und Evolution gegeben. Auch können nun Subsysteme entstehen und sich damit die fünf aufeinander aufbauenden Dimensionen wiederholen.

Wenn nun die beiden Modelle der Gruppenbildung verglichen werden, Tuckmanns Modell aus der Kleingruppenforschung und Willkes Modell, welches ein explizit systemtheoretisches ist, dann fallen Gemeinsamkeiten auf. Es gibt offensichtlich Aspekte, mit denen sich Gruppen

bei ihrer Entstehung auseinandersetzen müssen. Dazu gehört vor allem die Festlegung der eigenen Grenzen, dessen, was zur Gruppe gehören soll und was nicht. Die erste Phase der Grenzziehung und des Forming, also der Gruppenbildung durch Zusammenkunft der Mitglieder und Abgrenzung, ist bei beiden Modellen ähnlich. Bei Willke sind die Phasen des Norming und Performing in den Dimensionen der Ressourcengewinnung, Strukturbildung und Prozesssteuerung abgebildet. Willke macht einen weiteren Schritt durch die Dimension der Reflexion, denn jede Gruppe (zumindest Arbeitsgruppe) wird herausfinden wollen, ob sie der Zielerreichung näher kommt, und ihre Strategien überprüfen. Das heißt, sie muss sich vom Alltag distanzieren und eine Beobachtung zweiter Ordnung durchführen, eine gewisse Distanz zu sich selber gewinnen.

3.3 Einflussnahme von Gruppen auf individuelle Schemata und Verstehensmöglichkeiten

Wie beeinflussen Gruppen die Differenzschemata ihrer Mitglieder, bzw. wie wird die Art und Weise, wie wir andere Menschen verstehen können, in Gruppen geprägt? Prinzipiell gilt ja, dass Verstehen umso adäquater oder besser möglich ist, je komplexer die Differenzschemata eines Systems sind. Dann ist auch eine bessere Organisation eigener Handlungen (bzw. des Anschlusses) in Abstimmung mit dem sozialen Umfeld und damit sozial kompetentes Handeln möglich. Wenn Gruppen also die Möglichkeiten beeinflussen können, die dem einzelnen durch die vorhandenen beobachtungsleitenden Differenzschemata gegeben sind, dann können sie ihren Teil dazu beitragen, dass sich soziale Kompetenz in Form von neuen Anschlusskommunikationen manifestiert.

In Gruppen können die psychischen Systeme untereinander über soziale Interaktionssysteme, welche im Rahmen des Gruppensystems als Subsysteme gebildet werden, in Kontakt treten. Das bedeutet, die Gruppe bildet den Rahmen für die darin möglichen Verstehensprozesse. Es bleibt nun zu untersuchen, ob und wie die Gruppe das Ausbilden verschiedenartiger und erweiterter Differenzen der psychischen Systeme, die für Verstehen und soziale Kompetenz von zentraler Bedeutung sind, ermöglicht und fördert. Können in Gruppen diese subjektiven, hoch individuellen Parameter langfristig verändert werden? Wie beeinflussen also Gruppen die (Selbst-) Strukturänderung ihrer Mitglieder? Ich werde im Folgenden die Möglichkeiten untersuchen, die Gruppen bieten, um die Komplexität der Mitglieder - der psychischen Systeme - zu steigern, sowie die Bedingungen dafür. Dabei verwende ich die in Kapitel zwei behandelten Theoriebausteine der Systemtheorie und

beziehe sie erstmals in der Form auf Gruppen, so dass diese Verknüpfung aufzeigt wie Differenzschemata der Gruppenmitglieder durch diese Prozesse geprägt werden könnten.

3.3.1 Strukturelle Kopplung

Die Mitglieder einer Gruppe befinden sich, wie schon erwähnt, in der Umwelt des sozialen Systems und sind daran strukturell gekoppelt, d.h., sie lassen sich von ihm perturbieren und können dadurch strukturverändernd Eigenkomplexität aufbauen. Die Voraussetzung aller folgenden Möglichkeiten von Gruppen, Einfluss auf Differenzschemata eines psychischen Systems zur Wahrnehmung der Umwelt zu nehmen, ist die strukturelle Kopplung. Sie ist die immanent gegebene Bedingung dafür, dass sich in einem System durch Reize aus seiner Systemumwelt (hier der Gruppe) überhaupt etwas verändern oder neu bilden kann (vgl. Kapitel 2.2.1).

3.3.2 Doppelte Kontingenz

In Gruppen ist zwischen den Mitgliedern als psychischen Systemen die Situation der doppelten Kontingenz in multipler Form gegeben. Wie im Abschnitt über doppelte Kontingenz bereits beschrieben, wirkt sie katalytisch, d.h. sie wird nie aufgebraucht. Wechselseitige Intransparenzen werden in einer Gruppe also nicht völlig abgebaut, sondern mit fortschreitender Kommunikation entstehen immer neue Intransparenzen.

Auch in der Gruppe ist doppelte Kontingenz für die anfängliche Interaktion verantwortlich. Zunächst ist die Unsicherheit groß. Zwar kann sie durch Kommunikation reduziert werden, aber es bleibt stets Unsicherheit bestehen. Beispielsweise sind die im sozialen Gruppensystem erzeugten Normen nicht unbedingt bindend für die Mitglieder, sondern bieten gerade die Möglichkeit, sich nonkonform zu verhalten. Der Sinn der psychischen Systeme (als Mitglieder) bleibt dem sozialen System (der Gruppe) immer unzugänglich, und somit ist auch in der Gruppe Kommunikation notwendig, um eine gewisse Sicherheit in Form von Erwartungen zu erzeugen. Der Unterschied zur doppelten Kontingenz in der Dyade ist in der Gruppe entsprechend verschärft: Intransparenz besteht zwischen dem sozialen System und den Mitgliedern sowie zwischen den einzelnen psychischen Systemen untereinander.

Aufgrund der größeren Zahl der Mitglieder gibt es in der Gruppe ein viel umfangreicheres und komplexeres Feld von möglichen Relationen und damit auch Perturbationen als in der Dyade. Die Gruppe versorgt die einzelnen Systeme mit chaotischer Unordnung in einem höheren Maße, als in der dyadischen Kommunikation möglich ist. Und dieses komplexe Verstörungsfeld bietet verschiedenste Anreize, sich mit den Differenzschemata anderer Systeme zu befassen. Schon allein wegen der Intransparenz der black boxes und der gegenseitigen Unterstellung von Handlungsfreiheit sind Missverstehen und Nichtverstehen vorprogrammiert. Dass diese Situation zu Versuchen des Verstehens des Verhaltens zum

Zweck der Erwartungsbildung und Komplexitätsreduktion führt, und zwar in Form einer Beobachtung der Handhabung von Selbstreferenz der anderen Systeme, erscheint zwingend.

3.3.3 Normen und Rollen

Die Rolle ist eine Erwartungsstruktur, die wiederum in Differenzform gegeben ist, nämlich die Orientierungsdifferenz für die sinnvolle Produktion von Kommunikation in sprachlichen Gruppensystemen auf der Ebene der Sozialdimension (vgl. Kasenbacher, 2003, 112). Das Gruppenmitglied sieht sich ständig mit Erwartungen der sozialen Gruppe konfrontiert. Ein bestimmtes Bild wird von ihm gezeichnet. Durch die gegebene kontingente Situation kann das psychische System zwar entscheiden, ob es sich erwartungskonform oder abweichend verhalten will. Dennoch prägt die Erwartung schon die Identität des Mitglieds, indem die laufende Unterscheidung von identisch/nicht identisch (entspricht meinem Selbstbild bzw. entspricht diesem nicht) produziert wird. Durch die Unterscheidung zwischen dem, was identisch ist, und dem, was nicht identisch ist, wird also in einem psychischen System schon eine erste individuelle Differenz tangiert.

Menschen brauchen Gruppensysteme, um ihre eigene Identität oder ihr sprachliches Ich-Bewusstsein (das mit ihrer Rolle in Relation steht) auszubilden und es auf einem aktuellen Stand halten zu können. Denn an der Kommunikation einer Gruppe kann sich ein Individuum immer wieder überprüfen und vergleichen bzw. abgrenzen. Jedes psychische System erhält so in struktureller Kopplung mit den sozialen Systemen laufend seine Identität. Umgekehrt wirken psychische Systeme auf Normen und Rollen zurück, also auf das soziale System. Wenn ein Gruppenmitglied den Erwartungen nicht entspricht und sich abweichend verhält, dann wird es seiner Rolle im sozialen System untreu - es zeigt eine neue, vom Gruppensystem nicht erwartete Seite seiner Person (vgl. Kasenbacher, 2003, 110). Dann wird die Person aufgrund ihres Verhaltens neu eingeschätzt (oder exkludiert), es muss eine Modifikation der Rolle bzw. des Personenbildes respektive der gruppeneigenen Erwartungen und somit Differenzen stattfinden.

3.3.4 Feedback

Ein anderer Vorteil in Gruppen ist, dass nicht nur gegenseitiges Verstehen und Missverstehen in direkter Kommunikation überprüft werden kann, sondern auch die Allgemeingültigkeit der eigenen, für sich selbst viablen Schemata, und zwar anhand von vielfältigerem Feedback. Verstehenskontrollen sind in der Kommunikation von vornherein gegeben. Nicht verstanden worden zu sein oder ein Dissens stellen an sich schon eine Art Feedback dar, das dazu veranlassen kann, eigene Konzepte zu überprüfen. Durch aktives, konstruktives Feedback kann zusätzlicher Anreiz zur Auseinandersetzung mit sich selbst

gegeben werden. Denn oft sind kommunikative und intersoziale Probleme durch die Stabilität festgefahrener und reduktionistischer Differenzschemata bedingt. Feedback ist eine Rückmeldung aus der Umwelt, die in Gruppen in potenziierter Form vorkommen kann.

Häufig ist Feedback, genauer betrachtet, wechselseitige vorläufige Beschreibung, welche solange ihre Gültigkeit behält, wie sie viabel ist und das Verhalten des jeweils beschriebenen Systems brauchbar erklären kann. In einer Gruppe findet durch permanente Interaktion laufend Feedback statt. Die Beschreibungen sind hier Unterscheidungen, Differenzen, entstanden aus Beobachtungsoperationen. Feedback und Metakommunikation macht also die Differenzen, die den einzelnen Personenbildern zugrunde liegen, kommunizierbar. Weil Differenzen kommunizierbar werden, werden die Gruppenmitglieder dadurch erst auf mögliche, latente Differenzierungsmuster hingewiesen, ganz gleich, ob sie diese selbst verwenden oder ob diese von anderen verwendet werden. Damit hängt auch Feedback wieder als Instrument mit Selbstverstehen (durch die Unterscheidung identisch/nicht identisch angetrieben) zusammen und kann verhelfen, den eigenen blinden Fleck (zugunsten eines neuen) zu erkennen und zu überwinden, was einer Transjunktion nahe käme. Genau diese Tatsache wird sich in Kapitel 4.4 am praktischen Beispiel der T-Gruppenkommunikation sehr deutlich herausstellen.

3.3.5 Gemeinsamer Sinnhorizont und festgefahrener Sinn

Sinn ist zunächst jedem psychischen System eigen und unterschiedlich. Doch im fortschreitenden Prozess der Gruppenbildung bildet sich ein Sinnhorizont, den alle Mitglieder mit dem sozialen System teilen, zumindest in der Wahl ihrer kommunikativen Beiträge. (Der Sinnhorizont produziert natürlich wieder die Möglichkeit des Gegensinns in jedem Mitglied.) Durch den Sinnhorizont des sozialen Gruppensystems und dessen Einfluss auf die psychischen Mitgliedssysteme finden Annäherungen statt. Da Sinn ja ebenfalls eine Form ist, die sich in Differenzwerten manifestiert, wirkt sie prägend auf den Sinn der psychischen Mitgliedssysteme. In anderen Worten heißt das, dass der soziale Sinn der Gruppe auch strukturverändernd in den psychischen Systemen wirkt, und zwar trotz der immer gegebenen Kontingenz und Möglichkeit zur Ablehnung. Wenn der Gruppensinn akzeptiert und in eigene Sinnschemata integriert wird oder diese beeinflusst, hat das Einfluss auf die damit sich ausprägenden Differenzen, mit denen zukünftig wahrgenommen wird. Wenn sich ein Individuum auch ablehnend gegenüber dem Sinnhorizont der Gruppe verhält, dann hat es sich zumindest mit den sinnzugehörigen Differenzschemata der Gruppe auseinandergesetzt und sich insofern wieder verändert. Meistens wird es jedoch so verlaufen, dass im Verlauf der Zeit die Gruppe selbst ihren Sinnhorizont aus den anfänglich sehr unterschiedlichen Einstellungen und Schemata bildet, die sich immer weiter annähern. Schließlich kann von sehr ähnlichen Weltansichten ausgegangen werden, zumindest ausschnittsweise und

bestimmte Aspekte der Welt betreffend. Teile der von vornherein vorhandenen individuellen Schemata wurden zumindest um den Gruppensinn erweitert, wenn nicht gar modifiziert. Das zeugt von einer ersten Strukturänderung der Gruppenmitglieder, nämlich von dem Zeitpunkt an, an dem sich die Gruppe bildete und verschiedene Individuen mit individuellen Differenzschemata zusammenkamen, bis zu dem Zeitpunkt, an dem sich ein gemeinsamer Sinnhorizont entwickelte.

Bei weiterem Bestand der Gruppe kann eine Art Gleichschaltung erfolgen. Der gemeinsame Gruppensinn verfestigt sich, die Gruppe denkt gleich, die kontinuierliche Entwicklung und Veränderung hat sich festgefahren. Das Fatale hieran ist, dass sich die Mitglieder untereinander dann gar nicht mehr bemühen müssen, Verständnis füreinander aufzubringen. Die von anderen angewandten Differenzen zur Weltbetrachtung sind von vornherein für die weiteren Mitglieder klar und basieren auf dem gemeinsamen Sinnhorizont. Damit ist eine Stagnation des Gruppeneinflusses auf die psychischen Differenzschemata erreicht, die nicht mehr durch neue Differenzwahrnehmung aufgebrochen werden kann. Auch das oben beschriebene Feedback zeigt nicht mehr seine differenzenprägende Wirkung oder gar eine Auslösung von Auseinandersetzung und Bewusstwerdung eigener Differenzen. Es kann z.B. im Extremfall der Boden für gefährliche Ideologien gebildet worden sein, die durch diesen geteilten Gruppensinn nicht mehr in Frage gestellt werden, so z.B. im Nationalsozialismus (wo mit Sicherheit sehr fragwürdige Differenzen zur Weltinterpretation angewandt wurden). Es gibt zwei Faktoren, die einer Verfestigung des Gruppensinns entgegen wirken: Erstens, die (anfangs automatisch vorkommenden) Sinnzusammenbrüche und Widersprüche, beispielsweise durch Missverstehen, zweitens, die intentionale Einführung von Selbstreflexion. Im Folgenden werden die beiden Möglichkeiten vorgestellt.

3.3.6 Zusammenbrüche der Systemordnung

Durch Kommunikation treten reihenweise Widersprüche auf. Luhmann misst diesen eine besonders zentrale Bedeutung für den Aufbau neuer Strukturen zu. Die Instabilitäten, die solche Widersprüche erzeugen, müssen also nicht unbedingt funktionsschädlich sein. Der Widerspruch zerstört für einen Augenblick die Gesamtrepräsentation des Systems, geordnete, reduzierte Komplexität zu sein. Für einen Augenblick ist dann unbestimmte Komplexität wieder hergestellt, ist alles möglich. Aber zugleich hat der Widerspruch genug Form, um die Anschlussfähigkeit der kommunikativen Fortsetzung von Sinn doch noch zu garantieren (vgl. Luhmann, 1984, 503 ff.). Und genau an dieser Stelle bestehen große Chancen, neue Sichtweisen und Grundlagen der (System-) Beobachtung auszubilden. Wenn also in Gruppen gehäuft Widersprüche vorkommen und sogar provoziert werden, können diese zur Neubildung von Differenzschemata genutzt werden oder zum Aufbrechen von festgefahrenen Sinndifferenzen. Widersprüche treten beispielsweise für ein einzelnes

psychisches System schon in Form von Missverstehen oder vom Sinn her schwer verständlicher Aussagen anderer Systeme bzw. Gruppenmitglieder oder allein durch die komplexe Vernetztheit und Vielschichtigkeit der gruppeninternen Interaktionen auf.

Wie bereits erwähnt, sind Konflikt und Missverstehen in Gruppen besonders anfangs von hoher Wahrscheinlichkeit. Erinnert sei an die Phase des Storming von Tuckmann (1965). Diese ist für die Ausbildung neuer Differenzen besonders interessant, da sie Widersprüche, Missverstehen, Konflikt, und Sinnzusammenbrüche in sich trägt. Zudem ist, um die Konflikte in dieser Phase zu lösen, viel Kommunikation notwendig, die auf die jeweiligen individuellen Unterscheidungen Bezug nimmt. Und das impliziert Feedback sowie Diskussion über Rollen und Normen der Gruppe. Andererseits ist die Gruppe in dieser Phase labil, die einzelnen Mitglieder sind noch eher isoliert und erleben im Missverstehen und im Konflikt das Aufeinanderprallen verschiedener Differenzschemata und Sichtweisen, die je nach Stärke zu einem Zusammenbruch der eigenen Systemordnung (nur für Bruchteile von Sekunden) führen kann. Aber gerade in diesen Bruchteilen sind dann Transjunktionen möglich, das Aufmerksamwerden auf andere Beobachtungsdifferenzen, mit denen die Welt betrachtet wird. Dann, wenn diese wahrgenommen und in gewisser Weise verinnerlicht (Re-entry) werden, hat Verstehen und eigene Strukturveränderung stattgefunden.

Sinnzusammenbrüchen und Widersprüchen kommt also eine wichtige Funktion zu, da sie in der Lage sind, Veränderungen auszulösen. Missverstehen, Konflikt, aber auch Änderungen im prozessualen Ablauf (besonders die Phase des Storming) können Sinnzusammenbrüche bei psychischen Systemen oder auch in der Kommunikation herbeiführen. Je länger eine Gruppe besteht, desto weniger Widersprüche tauchen von selbst auf, und zwar als Folge der beschriebenen Verfestigung des gemeinsamen Sinnhorizonts und dem damit verbundenen Stagnieren einer bewussten Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Differenzschemata. Dann sind interventive Maßnahmen angebracht, damit sich Systeme wieder bewusst mit eigenen Differenzen auseinandersetzen können und Transjunktionen möglich werden.

3.3.7 Reflexion und Selbstthematization

Beobachtungen 2.Ordnung bieten in Gruppen eine fundamentale Möglichkeit, die differenzgebundenen Perspektiven der Gruppenmitglieder zu erweitern und ihre Komplexität zu steigern, so dass sie sich in einer Form sozialer Kompetenz spiegeln könnten. Mehrmals wurde in den bereits genannten Aspekten die Notwendigkeit einer Erkenntnis deutlich, dass andere Schemata neben den eigenen verwendeten bestehen könnten. Selbstthematization und Selbstverstehen ist nun eine Möglichkeit, anhand der Erkenntnis der eigenen Konstruktion von Differenzen andere zu verstehen. Sie ist die Möglichkeit, einen verfestigten Sinnzusammenhang wieder aufzubrechen und die Weiterentwicklung und Bewegung der

Differenzen, die von Gruppe und Mitgliedern benutzt werden, zu veranlassen. Teilweise kommen Prozesse der Selbstreflexion automatisch in Gang. Teilweise jedoch, und damit beschäftigt sich Kapitel 4, muss die Selbstthematisierung erst eingeleitet werden.

In dem beschriebenen Sinne ist Selbstverstehen ein Weg zum Fremdverstehen, denn ohne dass die Relativität der eigenen Welt-Differenzierungsmuster erkannt wird, kann es kein Erkennen und Akzeptieren anderer geben, somit auch keine Strukturweiterung. Systeme lernen sich selbst verstehen, und das ist die Grundlage für das Verstehen von Systemen überhaupt. Dadurch wird erst die Möglichkeit geschaffen, andere (sinngebundene) Differenzen und somit andere Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten zu registrieren. Die Distanz zu sich selbst ist die Voraussetzung jeder Kontingenzerfahrung: ein System sieht schließlich ein, dass seine Selbstbeschreibung nur eine von mehreren möglichen, mithin kontingent ist. In dieser Selbstbeobachtung kann ein System nun bewusst seine Selbstbeschreibung verändern und damit seine strukturellen Differenzen und seine Art, mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Selbstverstehen ist jedoch nicht umfassend, sondern bedeutet lediglich die Erkenntnis, dass andere Schemata als die selbst verwendeten existieren. Dies eröffnet die Möglichkeit für die in Kapitel 2.3.3 behandelten Transjunktionen.

Um zur Reflexion anzuleiten, müssen Differenzen im sozialen Gruppensystem kommunizierbar gemacht werden. Die Gruppe kann im Rahmen der Kommunikation diejenigen Irritationen erzeugen, welche die Gruppenmitglieder in Distanz zu ihren eigenen Selbstbeschreibungen bringen. Und das geschieht in facettenreicher Weise in jedem Gruppenalltag automatisch (im Kontakt mit vielen Menschen kriegt jeder den Spiegel vorgehalten). Beispielsweise kann ein Sich-Nicht-Verstanden-Fühlen zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Differenzschemata führen und in der Erkenntnis von deren Relativität enden, welche damit schon wieder eine Erweiterung der Strukturen darstellt.

3.4 Die Eignung von Gruppen für den Erwerb sozialer Kompetenz

Wie eignen sich Gruppen, um anhand von Verstehensprozessen soziale Kompetenzen auszubilden? Die zwei Grundannahmen dieses Abschnitts lauten: Erstens, Gruppen bieten besonders viel Anlass dazu, dass Gruppenmitglieder sich von alten Differenzschemata lösen müssen. Zweitens, Gruppen helfen dabei, alte Differenzen zu verändern und zu erweitern und neue zu bilden.

Die oben behandelten Möglichkeiten des Einwirkens auf die Beobachtungsschemata von Systemen, die in Gruppen gegeben sind, kommen nicht einzeln vor, sondern sind selbstverständlich miteinander vernetzt, gehen ineinander über und lösen sich gegenseitig aus. Gruppen bieten beispielsweise durch die automatisch eingebauten Feedbackmechanismen Möglichkeiten, Selbstthematisierungsprozesse auszulösen, die dann zur

Steigerung der eigenen Komplexität durch Aufnahme und Konstruktion neuer Muster führen. Des Weiteren ist in Gruppen durch ein hohes Maß an Kommunikation und Dichte der Interaktionen ein großes Potenzial für Missverstehen und interpersonelle Konflikte gegeben. Auch die Normen und Rollen sind nicht von vornherein gegeben und verhalten sich danach statisch, sondern sie verändern sich und müssen auch kontinuierlich mit verschiedensten Faktoren abgeglichen werden. Die Gruppe ist also ein dynamisches, unübersichtliches, bewegliches und unvorhersehbares System, in dem je nach Sinn- und Rollen/Normenstrukturen chaotische Zufälle, Konflikte, selektiv wahrgenommene Umweltperturbationen Resonanz erzeugen können. Für die an die Gruppe strukturell gekoppelten Mitglieder ergibt sich eine nicht überwindbare, weil sich katalytisch reproduzierende Situation der doppelten Kontingenz in vielfacher Form. Diese bringt Prozesse der Komplexitätsreduktion in unerschöpflicher Zahl in Gang, die auf das Beobachten, Nachvollziehen und Integrieren fremder Differenzen abzielen und die Beschäftigung und Bewusstwerdung der eigenen Differenzen nach sich ziehen.

Die Mitglieder werden durch die in der Gruppe vielfältig ablaufenden kommunikativen Prozesse permanent irritiert. Sie erhalten zudem eine bestimmte Rolle und richten sich in ihren Beiträgen auf den Gruppensinn aus. Im Extremfall organisieren sie sogar ihre Strukturen (=Erwartungen) gemäß den Erwartungsstrukturen des sozialen Systems. Der Sinnhorizont der Gruppe ist dabei die allumfassende Kraft. Denn er prägt und leitet alle in der Gruppe ablaufenden Prozesse in seiner besonderen Weise.

Wie zeigt sich nun die strukturverändernde Wirkung der Gruppe bei ihren Mitgliedern? Durch die dargestellten Prozesse werden bei psychischen Systemen Möglichkeiten der Wahrnehmung auf der Grundlage von Differenzen vermehrt, und durch Veränderung an genau diesen Differenzschemata wird ihre Komplexität gesteigert. Das geschieht dadurch, dass Strukturen erweitert werden. Sie sind dann in die Lage versetzt, mehr und unterschiedlichere Umweltirritationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Kurz, die Anzahl der Möglichkeiten des erfolgreichen Umweltkontaktes wird gesteigert und ein sich permanent weiter ausdifferenzierender Kreislauf in Gang gebracht. Die Möglichkeiten, die ein System zum Verständnis eines anderen zur Verfügung hat, nämlich die Beobachtung der Handhabung von Selbstreferenz mit systemeigenen Differenzen, sind vermehrt worden. Damit ist zumindest die Wahrscheinlichkeit gestiegen, dass ein System ein anderes durch die Rekonstruktion von dessen Differenzen eher versteht, denn die Einseitigkeit der Betrachtung und des Verstehens des anderen Systems ist vermindert durch weniger einseitige Schemata, die dafür zur Verfügung stehen. Gruppen helfen somit bei der Ausbildung neuer, erweiterter Differenzschemata, die dann den anderen Systemen zugeordnet werden können.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit des flexiblen Handelns in verschiedenen sozialen Situationen mit wechselnder Komplexität und unterschiedlichen Anforderungen generell durch das Verstehen dieser Situationen und der an ihnen beteiligten Personen begründet ist, dann manifestiert sich soziale Kompetenz auch in den zur Verfügung stehenden Anschlussmöglichkeiten und der Wahl jener, durch die sich ein Gegenüber mehr oder minder verstanden fühlt, die den Erfordernissen der Situation gerecht werden und die eigenen Ziele damit abstimmen. Somit hängen soziale Kompetenzen davon ab, welche Fähigkeiten ein Individuum hat, ein gewisses Maß von Verständnis aufzubringen, um sein Handeln an dem zu orientieren, was es von den Absichten und generell vom Handeln der anderen Person verstanden hat. Als Konsequenz lässt sich nun schließen, dass sich Gruppen wunderbar für den Erwerb sozialer Kompetenzen eignen. Denn Verstehensprozesse laufen dort auf vielfältigen, unterschiedlichen Ebenen ab. Gruppen bieten die Möglichkeit, kontinuierlich neue Schemata von beobachtungsleitenden Differenzen zu entwickeln, die dann auf sich selbst und auf andere bezogen werden können und evtl. auch in späteren Situationen außerhalb der Gruppe (in anderen strukturellen Kopplungen) zur Verfügung stehen und greifen, aber dennoch flexibel veränderbar sind. Einem psychischen System sind mehr und verschiedenartigere, wahrscheinlich treffendere Anschlussmöglichkeiten an soziale Kommunikation dadurch möglich, dass es flexiblere Raster der Differenzbildung für Wahrnehmung und Verstehen zur Verfügung hat. Die Wahrnehmung wird präziser, es kann mehr wahrgenommen respektive verstanden werden. Kompetentes Handeln im Sinne von Antizipationen, welche Erwartungsstrukturen ein anderes System in Interaktion hat und welche Wirkungen das eigene Verhalten haben könnte (natürlich bleibt es mehr oder weniger unvorhersehbar), ferner im Sinne von Möglichkeiten, auf diese Antizipationen adäquat zu reagieren, und außerdem im Sinne eines Verständnisses der Kommunikationsstrukturen eines sozialen Systems, ist wesentlicher Teil der sozialen Kompetenz, die in Gruppen erworben werden könnte.

4. Intervention

„Erst wenn wir neu beobachten konstruieren wir neue Realitäten“ (Willke 1997,79)

Im letzten Teil dieser Arbeit geht es um Interventionen für eine Verbesserung des Verstehens respektive die Erweiterung der eigens konstruierten Wahrnehmungsmuster, um damit erfolgreicher in sozialen Situationen bestehen zu können. Ich beschränke mich folgend als einzig dargestellte Interventionsmöglichkeit auf die Intervention in der Kommunikation, weil es hier um soziale Kompetenzen geht und die Kommunikation in der Gruppe ein Vehikel ist, um soziale Kompetenz zu fördern. Die Arbeit mit Gruppen zu solchen Zwecken hat bereits eine Tradition. Die Gruppendynamik hat sich die Sensibilisierung und Bewusstwerdung der eigenen Rolle in der Gruppe, das Erkennen der Gruppenprozesse in Bezug auf Normen, Machtgefüge, Funktionen etc. sowie das Erlernen von Metakommunikation zum Ziel gesetzt. Ebenso arbeitet die Gruppenpädagogik mit sozialer Gruppenarbeit als eine Methode „...die den Einzelnen durch sinnvolle Gruppenerlebnisse hilft, ihre soziale Funktionsfähigkeit zu steigern und ihren persönlichen Problemen, ihren Gruppenproblemen oder den Problemen des öffentlichen Lebens besser gewachsen zu sein“ (Konopka, 1971, 35). Mit anderen Worten wird auch hier versucht, in Gruppen die soziale Kompetenz der Mitglieder zu steigern. Natürlich bieten viele andere, z.B. erlebnisorientierte Methoden ebenfalls solche Möglichkeiten. Intervenierende zielgerichtete Eingriffe zu bestimmten Zwecken in Gruppen werden also bereits seit Jahrzehnten durchgeführt. In dieser Arbeit wird jedoch von einem systemtheoretischen Gruppenverständnis ausgegangen.

4.1 Vorteile von Intervention

Warum soll interveniert werden? Laufen die in Kapitel 3 dargestellten Prozesse der Komplexitätssteigerung der Systeme nicht ohnehin ab? Meines Erachtens sollte in Gruppen, deren Mitglieder das Ziel verfolgen, soziale Kompetenz zu erlangen, aus zwei Gründen interveniert werden.

Gruppen haben ein hohes Potenzial für Ausbildung und Erwerb sozialer Kompetenzen auf der Basis von Verstehensprozessen. Die Gruppe ist ein Ort, an dem vieles möglich ist, das sich strukturbildend oder zumindest -beeinflussend auf die Teilnehmer auswirken kann. Nun kann – und das ist der erste Grund für Intervention - dieses Potenzial effektiver genutzt werden, indem von außen versucht wird, die positiven Prozesse zu initiieren und in gewisser Weise zu steuern. In der Gruppe werden also von einem Gruppenleiter, einem Berater oder auch einem Trainer fördernde und entfaltende Prozesse ausgelöst, die vielleicht ohne ihn zögerlicher oder gar nicht ins Laufen gekommen wären. Auch kann er versuchen, negative

Einflüsse oder entwicklungsbehindernde Störungen zu blockieren und von der Gruppe fernzuhalten. (Ob ihm das gelingen wird, ist eine andere Frage.) Grundsätzlich kann auch von Defiziten als Auslöser für Interventionsmaßnahmen ausgegangen werden, beispielsweise bei jeder Arbeitsgruppe, die an Teamentwicklungsmaßnahmen teilnimmt, damit das Arbeitsklima, das Miteinander und die Produktivität verbessert werden.

Intervention zur Verstärkung von Gruppenpotentialen kann die Gruppenmitglieder dazu anleiten, Unerwartetes und Neues zu erwarten (vgl. Kasenbacher, 2003, 150). Das kann zu Prozessen führen, die über die Beschäftigung mit eigenen Differenzen zur Erweiterung alter führen können. Wenn also ein intervenierender Gruppenleiter oder Berater dafür sorgen möchte, dass Verstehensprozesse zur Erweiterung von individuellen Differenzschemata führen, also zu langfristigen Veränderungen, die letztlich zu erfolgreichem Verstehen und Handeln in verschiedenen sozialen Situationen führen, dann muss er so intervenieren, dass prinzipiell mehr möglich ist, respektive dass es anders weiter geht als bisher, weil neues Wissen zugänglich geworden ist. Es werden Möglichkeiten eröffnet, die es vorher nicht gab, die Komplexität der Systeme wird gesteigert. „Steuere deine Intervention stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten erweiterst...“ (Geissler, Orthey, 1998, 64).

In Kapitel 3 wurde auf ein gewisses Problem mit dem in einer Gruppe entstehenden gemeinsamen Sinnhorizont aufmerksam gemacht, und dieses Problem führt zum zweiten Grund für Interventionen. In einer Gruppe kommen zwar verschiedene Individuen mit unterschiedlichen Einstellungen (und damit auch Differenzschemata) zusammen, die im Laufe der Zeit dann diese alt bewährten Strukturen auflockern und verändern, nämlich durch Erweiterung der individuell gegebenen Beobachtungsmaßstäbe. Doch bei weiterem Bestand der Gruppe findet meist eine Art „Angleichung“ der Sichtweisen statt, verursacht durch den sich einpendelnden gemeinsamen Sinnhorizont. Dieser Gruppensinn verfestigt sich zunehmend auch in den Einstellungen der Mitglieder der Gruppe. Es wird ähnlich gedacht, und die Mitglieder erfahren keine Anreize mehr, über sich zu reflektieren und ihre Sichtweisen zu überprüfen und zu erweitern. Damit kann die Gruppe auch nicht mehr zur Entwicklung sozialer Kompetenz beitragen, sie steht sozusagen still und entwickelt sich zumindest in dieser Richtung nicht weiter - es sei denn, es kommt neue Bewegung in die Gruppe, hervorgerufen durch Intervention.

Interventionen zur Lockerung des verfestigten Gruppensinns tragen dazu bei, festgefahrene Strukturen neu aufzubrechen, sie machen die redundant gewordenen Verstehensprozesse (redundant, weil sie nicht mehr nötig sind, wenn alle Mitglieder ähnlich denken) wieder zu notwendig werdenden Verstehensversuchen. Das kann bedeuten, dass der gemeinsame Sinnhorizont (welcher sich in Normen, Rollen, Gruppenziel und Gruppengrenzen spiegelt) in Frage gestellt oder verändert wird. Auch hier spielt die weiter unten dargestellte Arbeit mit künstlich herbeigeführten Widersprüchen bzw. Sinnzusammenbrüchen eine entscheidende

Rolle. Aber auch durch andere Interventionstechniken kann einer Verfestigung der Differenzen, die sich nicht mehr durch Verstehensprozesse verändern können, gesteuert werden. In Betrieben wird solchen Problemen unter anderem mit neuer Durchmischung von Gruppen in Form von Teams, Projekten und Workshops begegnet. Dadurch verändern sich die oben genannten Parameter, in denen sich Gruppensinn spiegelt, und neuer Sinn kann entstehen.

In den genannten Fällen wird intervenierend in eine Gruppe eingegriffen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sich die Teilnehmer selbstständig verändern, so dass sie aus einem Zustand heraus in einen anderen übergehen. Wie kann in sozialen Systemen also so interveniert werden, dass soziale Kompetenz durch Verstehensprozesse gefördert wird und die oben genannten Gefahren des sich Festfahrens verhindert oder bewältigt werden? Was ist dem Gruppenleiter als Intervention überhaupt möglich? Wie kann er beispielsweise ein System von der Erkenntnis vorherrschender Interpretationstendenzen und der Erkenntnis ihrer Kontingenz zum Übergang auf andere Interpretationstendenzen (d.h. zu einem bestimmten Strukturwandel im Rahmen der autopoietischen Möglichkeiten) bewegen, um seiner Realitätskonstruktion eine Wende zu geben (vgl. Wollnik, 1994, 148). Denn wenn von geschlossenen Systemen ausgegangen wird, gestaltet sich ein linear kausales Einwirken schwierig. Deshalb werde ich im nächsten Abschnitt zunächst eine Problemanalyse vornehmen, um festzustellen, wo genau die Schwierigkeiten von Interventionen liegen. Darüber können dann Möglichkeiten des indirekten Einflusses erkannt werden.

4.2 Problemanalyse der Intervention in Gruppen als soziale Systeme

Autopoietische Systeme stellen komplexe, eigendynamische und damit auch undurchsichtige Probleme für eine zielgerichtete Intervention dar. Willke (1994, 72) weist u.a. auf folgende Besonderheiten komplexer Systeme hin:

- Weil komplexe Systeme nichtlinear vernetzt sind, sind Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht eng miteinander verknüpft, sondern räumlich, zeitlich und sozial variabel und verwickelt verbunden.
- Die Systeme können auf die Veränderung vieler Systemparameter sehr gering reagieren; hier sind Interventionen bedeutungslos, das System erscheint träge, sein Verhalten wird kaum beeinflusst.
- Allerdings reagieren sie stark auf die Veränderung einiger weniger anderer Parameter. Das sind eben die, die im spezifischen Reizspektrum des Systems liegen bzw. dem Sinn des Systems anschlussfähig sind.
- Systeme können ihre Eigendynamik und Autonomie zunehmend steigern. Mit der Ausbildung einer gewissen Eigenkomplexität reagieren Systeme immer stärker auf

sich selbst und sind immer mehr mit ihren eigenen Prozessen beschäftigt. Sie können sich deshalb nur selektiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, wie im vorausgehenden Punkt schon erwähnt.

Wenn davon ausgegangen wird, dass eine Intervention immer eine Veränderung bewirken möchte, anders ausgedrückt: einen Unterschied, der einen Unterschied macht (vgl. Bateson, 1981, 582), dann muss sie berücksichtigen, dass Geschlossenheit, Unabhängigkeit von der Umwelt, selektives Filtern von Umwelteinflüssen, Autonomie und hohe Selbstbezogenheit unvermeidbare Charakteristika von Systemen sind. Intervention bedeutet dann nicht gezielte Veränderung, Anpassung, Informationsübertragung oder Input-Output-Kategorien, sondern bedeutet, sich den Systemgesetzen zu unterwerfen (vgl. Wollnik, 1994, 138). Jede Veränderung in der Struktur eines Systems kann nur Eigenleistung des jeweiligen Systems selbst sein. In Kapitel 2 wurde hinreichend deutlich, dass es kein direktes Einwirken in geschlossene Systeme geben kann, sondern dass ein System selbst bestimmt, was es an Resonanz erzeugt und inwiefern dadurch strukturelle Veränderungen ausgelöst werden können. Systeme sind zwar von außen reizbar, aber nicht steuerbar. Intervention kann nur über Perturbationen laufen, die sich als Ereignis im Bereich der möglichen Perzeptionen (dem spezifischen Reizspektrum) des zu intervenierenden Systems darstellen. Wie die Intervention sich schließlich auswirkt und welchen Einfluss sie letztlich hat, hängt demnach nicht von der Interventionsabsicht, sondern von der Operationsweise und Eigendynamik der Selbststeuerung des intervenierten Systems ab (vgl. Willke 1987, 108). Wie kann also von einer erfolgsversprechenden Planung einer Interventionsmaßnahme die Rede sein, wenn es keinerlei Anhaltspunkte über die Auswirkungen eben dieser gibt? Wo kann eine Intervention ansetzen, die über ein soziales System (Gruppe) psychische Systeme (Gruppenmitglieder) zur Strukturänderung anregen möchte?

4.2.1 Beobachtung

Die Voraussetzung jeder Intervention ist eine Beobachtungshandlung. Das intervenierende System muss zunächst einmal Informationen über die Operationsweise des zu intervenierenden Systems sammeln. Es muss versuchen, dieses System zu verstehen, und das kann nur durch Beobachtung geschehen. Und Verstehen heißt wiederum systemspezifischen Nachvollzug der Handhabung von Differenzen, mit denen das jeweilige System seine Umwelt wahrnimmt. Wie kommt das zu beobachtende System zu relevanten Unterscheidungen und wie geht es mit diesen Unterscheidungen um? Eine Intervention bei nicht-trivialen Systemen verlangt in besonderem Maße Wissen über die Art, wie das zu beobachtende System selbst beobachtet, aber auch, wie der intervenierende Beobachter beobachtet (vgl. Willke, 1999, 13, 21). Denn kein Beobachter kann sich soweit verfremden, dass die von ihm nachvollzogenen Beobachtungskategorien mit den realen Differenzschemata des

Systems kongruent sind. Er muss dann besonders beachten, dass beobachtete Probleme oder Defizite, die er glaubt, im zu intervenierenden System zu erkennen, perspektivenabhängig sind und interpretationsgebunden bleiben. Die Beobachtung des Systems durch den Leiter oder Berater bleibt an seine subjektiven Interpretationen gebunden, die natürlich einen blinden Fleck haben, der niemals überwunden werden kann. Darauf weisen Geissler und Orthey (1998,72) hin, indem sie feststellen, dass jede Intervention oder Beratung selbst auf eigenen Differenzen aufbaut, mit denen der Berater das System, bei dem er intervenieren will, beobachtet und versteht. Die Beobachtungen, die auf Defizite weisen, sind selbst Konstruktionen des Gruppenleiters oder des Beraters.

Aus den manifesten Handlungen und Entscheidungen des beobachteten Systems muss auf seine Operationslogik geschlossen werden, um zu wissen, was eben diese Handlungen und Entscheidungen (für bestimmte Unterscheidungsmuster beispielsweise) für das System bedeuten. Neben den internen Faktoren spielen die externen bzw. der Kontext des Systems noch eine Rolle. Auch dieser muss vom Beobachter beachtet werden, denn in ihm befinden sich für das System relevante Aspekte. Bei komplexen Systemen kommt auf den ersten Blick meist nur eine Oberflächenstruktur zum Vorschein, deren Muster und Kausalbeziehungen scheinbar leicht verständlich sind, doch in der Tiefenstruktur verbergen sich Kausalnetzwerke, welche die Operationsweise des Systems steuern und die dem Beobachter beim besten Willen nicht zugänglich sind. Ein Beobachter muss auf Überraschungen und Handeln unter Risiko gefasst sein.

Intervention hat immer auch unbeabsichtigte Folgen, nämlich nicht-einkalkulierte Nebenwirkungen, die sich durch die bloße Absicht der Intervention ergeben. Eine solche Nebenwirkung ist die Art und Weise, auf die ein System eine Intervention aufnimmt. Denn das System „...liest ...Intervention in seiner eigenen Sprache und im Rahmen seiner eigenen Welt“ (Willke, 1999, 96). Ein Beispiel für solche Komplikationen ist in therapeutischer Intervention zu finden, bei der allein schon die Operation der Beobachtung des psychischen Systems durch den Therapeuten die normale Routine des Systems verändert, so dass genau das Verfahren, welches versucht, Aufschluss über ein System zu geben, die Wirklichkeit des Systems verfälscht. Wer sich beobachtet weiß, handelt oft nicht mehr natürlich und spontan.

4.2.2 Intervention im Kontext: Intervention in der Kommunikation

Es wurde gesagt, dass Systeme sich nur selbst verändern können, denn die Veränderungen werden durch die bereits vorhandenen Strukturen bestimmt. Dennoch sollte deutlich geworden sein, dass die Anregung zur Selbstorganisation von außen kommen kann, nämlich in Form von Umweltreizen. Das heißt weiter, dass eine Perturbation im systemrelevanten Kontext dieses Systems Eingang in die interne Arbeitsweise finden kann; das Lernen findet selbstorganisiert und kontextabhängig statt, da liegt eine Chance des Beeinflussens (vgl.

Barthelemess, 2002, 193). Geht die Intervention über Möglichkeiten und Ausmaße dieses Kontextes hinaus, gefährdet das die Autopoiese des Systems, es löst sich evtl. auf oder reagiert mit „raffinierten Formen von Widerstand wie Blockade, Protest, Unterlaufen der Intervention oder ähnlichem“ (Willke, 1999, 338). Intervention heißt also, eine Art von geeigneten Störungen zu finden, die die gewünschten strukturellen Veränderungen provozieren können. Es soll veranlasst werden, dass letztlich Neues vom System gehandhabt wird.

Wenn jede Beeinflussung und Intervention darauf angewiesen ist, über ein bestimmtes, für das Adressatensystem wahrnehmbares, Reizspektrum zu wirken, dann erscheint es logisch, dass sie sich an die systemeigene Sprache des intervenierten Systems halten muss. Diese Sprache ist im Wesentlichen auf den für das intervenierte System bedeutsamen Differenzen aufgebaut (vgl. Willke 1999, 110). Umweltereignisse müssen als wahrgenommene Differenzen nach den Regeln der Selbststeuerung des Systems prozessiert werden. Um bleibende Veränderungen zu bewirken, müssen die aus den Differenzen neu gewonnenen Informationen die Veränderungen einleiten, ohne dabei das System zum Stillstand zu bringen oder seine Reproduktion zu unterbrechen. Vergleichbar wäre dies mit einem Auto der sehr komplizierten Sorte, das in voller Fahrt repariert werden muss (vgl. Willke, 1987, 108).

Es wird immer klarer, warum die Grundvoraussetzung jeder Intervention eine Beobachtung des fremden Systems ist. Ohne Kenntnis über den Kontext und die systemeigene Sprache in Form der Differenzen und der Vermutung über die weiteren Folgen der Interventionshandlung würde jeder Interventionsversuch scheitern. Denn die gegebenen Reize müssen in der Form relevant sein, dass eine Veränderung in der Selbstorganisation wahrscheinlich wird, wobei wiederum die Einschränkung gegeben ist, dass die Reize nicht determinieren können, welche Veränderung erfolgt.

Bei genauer Betrachtung enthüllt sich die Kommunikation der sozialen Systeme als Kontext der psychischen Systeme. In unserem Fall soll die soziale Kompetenz mithilfe des sozialen Systems Gruppe erlangt werden. Über die Kommunikation des sozialen Gruppensystems sind die psychischen Systeme beeinflussbar. In der Gruppe wird auf die Gruppenkommunikation oder –aktion Einfluss genommen. Was bedeutet das genauer?

Der Gruppenleiter versucht aktiv, mithilfe bestimmter Techniken die Strukturen der Kommunikation zwischen ihm und den Teilnehmern bzw. unter den Teilnehmern zu gestalten und zu verändern, so dass selbstorganisiertes Lernen möglich wird. Er muss somit die Einflussnahme über das soziale System Gruppe, in dem die Kommunikation stattfindet, handhaben. Er muss in der Lage sein, *bestimmte* Verstörungen in die Kommunikation zu bringen, die die weiteren Prozesse und den Verlauf der Gruppenkommunikation beeinflussen können. Es handelt sich dann um zielgerichtete Kommunikation zwischen

psychischen und sozialen Systemen, welche die Autonomie des intervenierten Systems respektiert (vgl. Willke, 1987, 333).

Die erste Voraussetzung für eine Beeinflussung psychischer Systeme ist also das Gelingen der Beeinflussung der Gruppenkommunikation. Das, worüber nicht gesprochen wird, kann das, was gesprochen wird, nicht determinieren. Ein Intervenierender muss daher versuchen, gewisse Dinge kommunizierbar zu machen, die nicht von selbst ausgelöst werden und die hilfreich sind zur Stimulation der Strukturveränderung bei psychischen Systemen. Er muss die Mitglieder der Gruppe ermutigen, ihre eigenen Sichtweisen zu erweitern und primär sich ihrer Differenzen bewusst zu werden. Man könnte von einer differenzgesteuerten Kommunikation sprechen, in der gerade Differenzschemata kommunizierbar gemacht werden, oder einer Kommunikation, die verstärkt Verstehensprozesse zu initiieren weiß, weil die Systeme eine Verfremdung zu sich selbst erfahren, die Reflexion auslöst. Und diese Kommunikation kann dann langfristig soziale Kompetenz fördern.

Es wurde schon angedeutet, dass solche Prozesse durch Sinnzusammenbrüche, die plötzlich über die Gruppenkommunikation in den psychischen Systemen erzeugt werden, ins Laufen gebracht werden. Über Intervention in der Kommunikation kann also eine Einflussnahme auf den Verlauf und den thematischen Bezug der Kommunikation versucht werden. Diese Kommunikation stellt wiederum die reizspezifische Umwelt der Teilnehmer-systeme dar, aus der sie verstört werden können. Der Gruppenleiter kann sehen, dass z.B. spontan in der Gruppe über bestimmte Inhalte nicht gesprochen wird. Er ist ein Beobachter zweiter Ordnung, der andere Unterscheidungen benutzt als der Gruppe zugänglich sind. Wenn über die Kommunikation eine Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen initiiert werden könnte, also gesprochen würde, würde das etwas verändern, doch solange dieses nicht geschieht, hat es keine Realität. Über Beeinflussung der Kommunikation kann die Vermittlung von Kontingenzerfahrung geschehen. Dieses war der erste Schritt zum Verständnis anderer. Wenn es dem Intervenierenden gelingt, über die Kommunikation die Teilnehmer zu Selbstreflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster anzuleiten und damit zu der Erkenntnis zu führen, dass die normale Selbstbeschreibung und Weltsicht kontingent ist bzw. anders sein könnte, dann ist die Konsequenz eine Strukturweiterung durch Vermittlung neuer Differenzen.

Von Bedeutung ist es ebenfalls, dass sich der Intervenierende bei der Beeinflussung auf die Prozesse und Strukturen auf der psychischen Ebene konzentriert. Er muss sozusagen doppelte Arbeit leisten, denn über das Sozialsystem der Beeinflussung, die Gruppe, versucht er, den psychischen, operational geschlossenen, Systemen, den Mitgliedern, durch unterschiedliche Techniken Anregung zu bieten. Er muss einerseits die Kommunikation der Gruppe beeinflussen und sich an den Verstörungsmöglichkeiten des Sozialsystems orientieren. Andererseits zielt er auf die Veränderung der psychischen Systeme und muss sich

deshalb innerhalb der Verstörung des sozialen Systems in seinen Versuchen ebenfalls auf Strukturelemente bzw. von ihm antizipierte relevante Differenzschemata der psychischen Systeme ausrichten, damit diese durch die von ihm beeinflusste Kommunikation perturbiert werden. Anders ausgedrückt kommt es für den Intervenierenden darauf an, die Kommunikation so zu gestalten, dass sie den Differenzschemata der psychischen Systeme in einer solchen Weise entspricht bzw. nicht entspricht, dass diese zur Selbstorganisation und Strukturweiterung angeregt werden, obwohl er seine Intervention in der Kommunikation des sozialen Systems ansetzt.

Barthelemess (2002, 199ff.) schlägt vor, sich für die Intervention spezifisch konzipierte Beeinflussungssysteme vorzustellen. Die Gruppe wird ergänzt durch einen Beeinflusser, und dadurch erweitert sich das Sozialsystem durch ein Beeinflussungssystem, wie ich in Abbildung 4.1 illustriert habe.

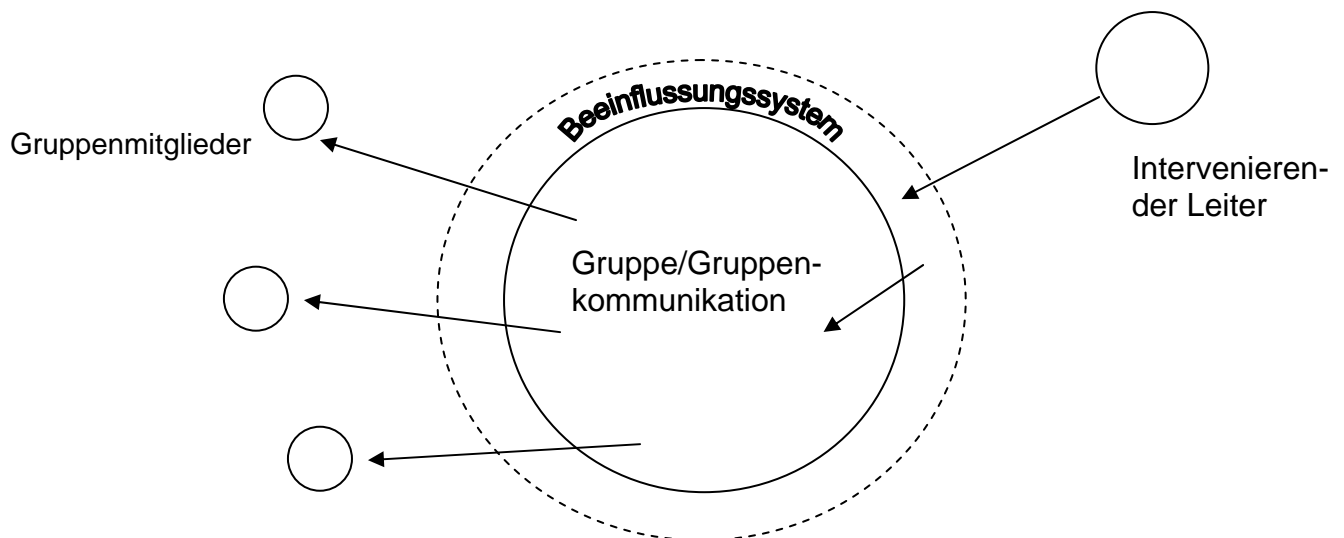


Abb. 4.1: Gruppensystem und Beeinflussungssystem

Eine einflussnehmende Instanz geht mit dem System eine strukturelle Kopplung ein. Über diese wird von ihr ein bestimmter Verlauf von Zustandsveränderungen veranlasst, die das System in sich selbst bewirkt. Nun zielt die Beeinflussung im Sozialsystem auf die Modifizierung der Kommunikations- und Beziehungsmuster ab, der Strukturen und Prozesse. Die beeinflussende Wirkung hört somit im Bereich der Kommunikation auf und setzt darauf, dass die beeinflusste Kommunikation zu einer intendierten Veränderung der Strukturen seitens der psychischen Systeme genutzt wird. Der Intervenierende kann in dem Versuch der doppelten Beeinflussung nur dann erfolgreich sein, wenn er versucht, in der Sprache der Systeme zu perturbieren. Diese Sprache ist, wie erwähnt, hauptsächlich auf den für ein System bedeutsamen Differenzen aufgebaut (vgl. Willke 1994, 110). Somit handelt es sich um die antizipierten Differenzen des Sozialsystems und der beteiligten psychischen Systeme. Aufgrund dieses Wissens kann der Intervenierende versuchen, seine Interventionsmaßnahmen

an den Differenzschemata der psychischen Systeme auszurichten. Dann kann es ihm gelingen, beispielsweise Selbstreflexion zu provozieren, um alte, festgefahrenen Differenzschemata aufzubrechen und die Möglichkeit zu späteren Transjunktionen zu geben.

4.3 Techniken der Intervention

Im Folgenden werden einige wichtige Techniken der Einflussnahme auf und vor allem durch die Kommunikation dargestellt. Weiter oben wurde bereits festgestellt, dass eine Voraussetzung für das Verstehen anderer Systeme die Möglichkeit der Beobachtung ihrer Selbstreferenz ist. Dazu ist nötig, die eigenen Differenzschemata als kontingent zu erkennen, sie somit vor dem Hintergrund anderer möglicher Differenzen zu betrachten. Damit ist die Neubildung und Differenzierung von Differenzen immer auch eine Beschäftigung mit sich selbst. Ein Intervenierender muss also eine Beschäftigung der Systeme mit sich selbst fördern, denn es liegt in ihrer Hand, ob und wie sie sich verändern. Techniken der Intervention sind in der Regel Methoden, die geeignet sind, eine Selbstreflexion des Systems herbeizuführen, die in einer Art Selbstbeobachtung zweiter Ordnung münden und fruchtbaren Boden für Strukturveränderungen jeglicher Art im System darstellen.

4.3.1 Exkurs: Therapeutische Intervention

In der Therapie geht es immer um Veränderung von Strukturen der Patienten, damit sie ihre Lebensprobleme bewältigen können. Eine Steuerung im Sinne einer intendierten Verhaltensmodifikation durch linear-kausale Intervention ist aber auch hier nicht möglich. Therapeuten müssen ebenfalls versuchen, eine Intervention so anzusetzen, dass sie sich in das innere Operationsgeflecht des Patientensystems einschleust und dort Veränderungen bewirkt, obwohl diese Veränderungen, wenn sie radikal von außen kämen, bei dem System Widerstand hervorrufen würden. Es muss also behutsam und in gewisser Weise verdeckt zur Selbständerung angewiesen werden. Mara Selvini-Palazolli (1981) aus dem Bereich der Familientherapie beispielsweise versucht, Familiensysteme beobachtend zu verstehen, ohne die Regeln dieser Systeme ändern zu wollen, krankmachende Regeln dabei aber so herauszustellen, dass die Familie sich selbst damit konfrontieren muss. Wenn eine Familie die krankmachende Verstrickung gewisser Verhaltensweisen versteht und diese fallen lässt, muss sie sich selbst neue Alternativen schaffen und sich damit selbst verändern. Und das ist besser, weil das System eher solche Regeln generieren wird, die seiner Eigenart und autonomen Operationsweise angemessen sind (vgl. Willke 1994, 118).

Wie kann erreicht werden, dass ein System wie beispielsweise eine Familie dazu gebracht wird, seine eigenen Operationen und Regeln als dysfunktional zu erkennen, obwohl diese in gewisser Weise zur Systemerhaltung (wenn auch krankmachend) beitragen? Das kann

dadurch erfolgen, indem therapeutische Kommunikation zunächst diejenigen Irritationen erzeugt, die das zu therapierende System in Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung zwingen, denn diese Distanz ist die Grundlage für Verstehen und Denkmöglichkeiten weiterer Optionen. Und diese Irritationen können z.B. durch Sinnzusammenbrüche ausgelöst werden. Den Anstoß zu dieser Veränderung bekommt das System durch die Erfahrung von Differenzen und unterschiedlichen Optionen der Selbstbeschreibung „...der Klient wird an der Richtschnur seiner Gefühle auf die Spur der Selbstbeobachtung gesetzt“ (Willke, 1994, 117).

4.3.2. Paradoxe Intervention: Künstlich herbeigeführte Sinnzusammenbrüche, Selbstthematization und -reflexion

Paradoxe Interventionen stellen zwar einen Eingriff in das System dar, steuern dieses aber nicht, sondern regen es nur zur Selbststeuerung an, wie in der systemischen Therapie bei Selvini-Palazolli (1981). Ganz im Sinne Palazolli's handelt es sich aber nicht um einfache Selbststeuerung, sondern um Anregung zu einer *anderen* Steuerung als bisher. „Paradoxe Intervention bedeutet: Intervention als Einführung einer Nicht-Intervention“ (vgl. Geissler, Orthey, 1998, 63), die keine Veränderung erzwingt. Paradoxe Intervention bedeutet in gewisser Weise das Unerwartete für ein interveniertes System, und zwar in Form einer unerwarteten Differenz. Bei der Intervention in einer Gruppenkommunikation, die indirekt die Mitglieder zur „Anderssteuerung“ als vorher anregen soll, handelt es sich um erwartungswidrige Kommunikation für Systeme, die bestimmte Erwartungen haben. Und diese widersprüchliche Kommunikation ist nichts anderes als eine Differenzform, die das System zur Bearbeitung der Differenz zu den eigenen vorherrschenden Differenzen zwingt, also zur Erkenntnis von deren Kontingenz.

Anlass für eine paradoxe Intervention kann ein von außen beobachtetes Defizit sein (z.B. das Fehlen sozialer Kompetenz aus bestimmten Gründen). Doch das beobachtete Defizit ist unter Umständen für das System selbst funktional. Damit ist die Beobachtung von *außen* der Anlass der Intervention und nicht das Defizit selbst, das heißt, die Beobachtung erfordert eine Intervention, nicht das System selbst erfordert sie (vgl. Geissler, Orthey, 1998,63). Die Beobachtung sollte nun als mögliche Realität in das System eingeführt werden, die dann eine Differenz zu der vom System sich selbst zugeschriebenen Realität darstellt. Intervention ist damit Erzeugung von Differenzen und die Einführung einer Differenzverarbeitungsnotwendigkeit in das System, denn es soll sich mit ihm bisher unbekanntem Unterscheidungen auseinandersetzen. Es wird sozusagen ein veränderter Sinn in das System eingeführt und mit einem alten Sinnzustand konfrontiert. Das System erfährt sich in Differenz zu sich selbst. Das ist der erste Schritt zur Selbstreflexion und dann zu einer Transjunktion. Im Extremfall, wenn die eingeführten Differenzen (in Form von versuchten Irritationen) einen radikalen Widerspruch zu dem bisher gewesenen Zustand im System auslösen, kann für einen

Moment der vorher dominierende Sinn zusammenbrechen. Die Gesamtrepräsentation des Systems, bestehend aus geordneter reduzierter Komplexität, wird für einen Moment zerstört, und unbestimmte Komplexität, die alles ermöglicht, ist wieder hergestellt (vgl. Reese-Schäfer, 2001, 68). In Kapitel 3.3.1 wurde bereits auf die Möglichkeiten der Strukturveränderung hingewiesen, die sich durch Sinnzusammenbrüche bieten. Intervention ist eine immer wieder neu zu aktualisierende Form der Ausstattung des Systems mit differentieller Irritation (Einführung von Differenzen), welche die Beobachtung des eigenen Zustandes thematisiert und durch Kommunikation dazu anregt, sich von ihm zu unterscheiden (vgl. ebenda, 70).

4.4 Beispiele für angewandte Techniken der Intervention

Im Folgenden überprüfe ich die bisher theoretisch abgehandelten Möglichkeiten der Intervention in Gruppen in der Praxis. Dies soll geschehen anhand des Protokolls der Kommunikation einer T-Gruppe. An den Auszügen aus diesem Protokoll soll sich zeigen, wie in Gruppen psychische Systeme zur Selbstreflexion angeregt und mit neuen Differenzen konfrontiert werden, die sich in sie einschleusen und Transjunktionen bewirken können, und zwar durch die in Kap. 3 vorgestellten (Differenz-)wirksamen Gruppenprozesse, sowie die in diesem Kapitel beschriebenen interventiven Möglichkeiten.

Die nun eingefügten Auszüge der Kommunikation einer T-Gruppe dienen der Illustration der systemtheoretischen Analyse. Sie wurden gewählt, weil sich an ihnen die bisher nur sehr theoretisch behandelten systemtheoretischen Kategorien besonders gut veranschaulichen lassen. Es kommt daher nicht so sehr auf den Inhalt und die gruppenspezifischen Methoden an, auch nicht auf die ursprünglichen Intentionen des Autors, sondern auf die Merkmale der Kommunikation aus systemtheoretischer Perspektive. Bei der Lektüre der Auszüge mögen die Inhalte der Kommunikation manchmal oberflächlich oder trivial erscheinen, zumal im Kontrast zu systemtheoretischen Kategorien. Doch sollte klar sein, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen diesen Kategorien und der Alltagskommunikation in jeglicher Art von Gruppen besteht. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine T-Gruppe oder eine Arbeitsgruppe im Rahmen von Maßnahmen der Teamentwicklung handelt. Die unmittelbar sichtbare oberflächliche Komplexität einer Kommunikation muss nicht mit der Komplexität der systemtheoretischen Analyseinstrumente übereinstimmen.

Auch in der systemtheoretisch orientierten Gruppendynamik wird davon ausgegangen, dass Systeme autonom gesteuert und nicht berechenbar sind. Die Trainingsgruppe stellt ein komplexes System dar. Im Rahmen des gruppenspezifischen Laboratory-Trainings ist sie selbst der zentrale Untersuchungsgegenstand und Grund der Gruppenzusammenkunft. Die Aufgabe der Teilnehmer ist es, sich auf das soziale Miteinander zu konzentrieren (vgl.

Wimmer, 1993, 125). Es werden damit Anforderungen an Denk- und Handlungsorganisationen gestellt, wie sie in Alltagssituationen nicht vorkommen.

In Gruppen kann sozial kompetentes Verhalten gefördert werden, wie in Kapitel 3 dargelegt. Der Anfang hierfür liegt in der erwähnten Anregung zur Selbstreflexion. In T-Gruppen werden im Verlauf neben dem großen sozialen „Hauptsystem“ verschiedene andere soziale Systeme initiiert, wie z.B. weitere Sub-Trainingsgruppen, Tandemgruppen und andere (vgl. Kasenbacher, 2003, 145). Dadurch entstehen spezialisierte Lernformen, die Systeme zusätzlich in unterschiedlicher Weise reizen und mit ungeordneter Komplexität versorgen, die zu Reflexion und Veränderung der eigenen Strukturen führen kann. Es gibt durch Bildung von Subsystemen komplexere Interaktionsmöglichkeiten, in denen Konfrontationen mit anderen Differenzen unausweichlich sind.

Die im nächsten Abschnitt auszugsweise wiedergegebene Kommunikation der Gruppenmitglieder innerhalb einer T-Gruppe wird detailliert analysiert, um die Stellen herauszuarbeiten, an denen aktiv Einfluss auf subjektive Differenzschemata stattfindet und Selbstreflexion angestoßen wird, insbesondere durch interventive Eingriffe des Trainers. In der sich entwickelnden Kommunikation kann dabei beobachtet werden, wie die anfangs separaten psychischen Systeme, die in keinem Bezug (über ein soziales Interaktionssystem) zueinander stehen, durch die Situation doppelter Kontingenz miteinander in Kopplung treten und Erwartungen bilden, so dass über die in Kapitel 3 beschriebenen Phasen und Prozesse der Gruppenbildung (Tuckmann und Willke) ein Gruppensystem mit gemeinsamem Sinnhorizont entsteht. Die dabei ablaufenden Prozesse regen an, sich aktiv mit eigenen Mustern der Welt-sicht auseinander zu setzen und sich seiner Differenzschemata bewusst zu werden.

Die Auseinandersetzung mit subjektiven Differenzschemata lässt sich nach und nach zu verschiedenen Zeitpunkten bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen beobachten. Somit bieten sich immer mehr Möglichkeiten zur Integration neuer Sichtweisen anderer Teilnehmer dadurch, dass Verständnis für sie aufgebracht wird. An gewissen Stellen spiegelt sich eine deutliche Beobachtung der Differenzschemata mancher Mitgliedersysteme durch andere Gruppenmitglieder. Besonders im letzten Teil der Reflexion zeigt sich eine Änderung der Kommunikation in vielen Aspekten: Die Änderung in der Flüssigkeit und der Art des Anschlusses der Kommunikation lässt auf eine Steigerung der Komplexität der Mitgliedersysteme sowie auch der Gruppe im Sinne von vielfältigeren Anschlussfähigkeiten schließen. Es scheint in höherem Maße möglich, adäquat auf die einzelnen Beiträge der Teilnehmer zu reagieren. Dies wird besonders deutlich im Kontrast zu den Anfängen der T-Gruppe, wo es für die einzelnen Mitglieder schwierig scheint, die Kommunikation in Gang zu bringen und Anschlussfähigkeit herzustellen (was bedingt ist durch die noch nicht erfolgte feste Kopplung an ein soziales System und durch die komplexe und multiple kontingente Situation).

Am Beispiel der Aufzeichnungen eines Seminars einer T-Gruppe möchte ich verschiedene wichtige Aspekte, Prozesse und Entwicklungsverläufe unter systemtheoretischer Perspektive beleuchten, und zwar:

- die Einstiegssituation und Sensibilisierung des Trainers auf Selbstbeobachtung
- die doppelte Kontingenz in dieser Situation, welche die Bildung der ersten Interaktionen veranschaulicht
- wie der zunächst noch subjektive Sinn und Abgrenzung die Kommunikation bestimmt
- wie sich die Anschlussqualität der Beiträge im Verlauf der Kommunikation, d.h. in der Zeitdimension, verändert
- wie der Trainer durch seine Interventionen die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Differenzschemata ankurbelt
- wie sich die verschiedenen Phasen der Gruppenentwicklung (siehe Kapitel 3.2) auch in dieser T-Gruppe widerspiegeln und an der Kommunikation festmachen.

4.4.1 Die Einstiegssituation

„Trainer: Wir werden bis Samstag zusammen sein in dieser Gruppe. Das ist unser Raum. Und die Aufgabe ist, das zu beobachten, was hier herinnen geschieht und warum es geschieht, also im hier und jetzt im Verhalten von uns zueinander. Achten sie also darauf, was geschieht und warum es geschieht. Wenn nichts geschieht, dann gibt es trotzdem ein warum.....“ (Lindner, 1997, 185).

Deutlich wird an einer solchen Einstiegssituation, dass sich der Trainer anders verhält, als die Teilnehmer wahrscheinlich erwarten. Sein Ziel ist letztlich, eine Erweiterung des Sinnhorizonts des zukünftigen Gruppensystems zu initiieren. Er kann nur im Gruppensystem seine Intervention ansetzen und nicht in den psychischen Systemen, wie zu Anfang des Kapitels 4 ausgeführt wurde. Er setzt nun eine Intervention in der Kommunikation eines Systems, das noch gar nicht existiert. Das ist paradox. Diese Gruppe existiert noch gar nicht, sondern muss erst langsam durch Interaktion entstehen. Wenn die einzige Interaktionsanweisung der Gruppe allerdings Selbstbeobachtung bzw. Beobachtung der Gruppe ist, dann führt das ins Nichts. Diese Anweisung zur Selbstreflexion kann durch das anfangs entstehende Interaktionssystem nicht befolgt werden, und zwar einerseits, weil es sich erst einmal als Interaktionssystem selbst aus der Situation der doppelten Kontingenz heraus bilden muss und sich dann, andererseits, in ein Gruppensystem umwandeln muss, an welches die Mitglieder gekoppelt sind. Erst danach ist es fähig, sprachliche Selbstreflexion zu produzieren. Der Zweck dieses Einstiegs ist es, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die psychischen Systeme das, was aus der Kommunikation kommt, vermehrt reflektieren, zumindest mehr, als dieses in Alltagssituationen der Fall ist (vgl. Kasenbacher, 2003, 151). Zum gleichen Zweck verhält sich der Trainer in der Einstiegssituation auch eher passiv, so dass sich das Potenzial der Situation doppelter (bzw. multipler) Kontingenz entfalten kann und sich relativ schnell ein Interaktionssystem bildet, welches sich dann schneller in ein Gruppensystem umwandelt. Die Mitteilungen, welche die Gruppenmitglieder einbringen, folgen dann in relativ

kurzer Zeit (zumindest in kürzerer Zeit, als wenn der Trainer zunächst lange über Thematik, Ziel, Ablauf etc der Gruppe referierte und einen Einstieg moderierte).

Wie nun dieses Interaktionssystem aus der Anfangssituation heraus gebildet wird, zeigt sich sehr anschaulich am folgenden Auszug (alle Auszüge aus: Kasenbacher, 2003, 152 ff.; durch Dialekt unklare Textstellen wurden von mir zum besseren Verständnis übersetzt, fehlende Zeichensetzung habe ich aus demselben Grund ergänzt):

Trainer: Nach diesem Überblick, gehen wir es an. Mein Co-Trainer und ich werden Sie die Woche hier begleiten. Ähnlich, was in der anderen Gruppe auch schon gesagt wurde. Es geht darum, Möglichkeiten miteinander zu produzieren, um zu sehen, wie so eine Gruppe entsteht, wie sie sich entwickelt, was immer an Strukturen sie ausprägt, wie sich die Themenschwerpunkte im Laufe der Zeit verändern und warum. Wie man selber vorkommt in diesen Strukturen und in diesen veränderten Konstellationen. Das ist so das Beobachtungsmaterial, das wir miteinander erzeugen und der Fokus unserer Arbeit, um dafür Lernchancen zu ermöglichen wechselseitig.

Ca 20 Sek. Schweigen.

Anna blickt ihren Nachbarn (Hans) an: Ich möchte den Kollegen fragen, was er der Gruppe für Lernchancen eröffnet hat.

Hans: Äh, ich fühle mich grundsätzlich, sag ich einmal, wohl in der Gruppe und ich denke, dass ich im Rahmen des Gesprächs das eine oder das andere dazu beitragen kann, dass sich die eine oder andere Chance auftut. Habe ich das zufriedenstellend beantwortet?

Anna: Es geht nicht nur um mich.

Franz: Um wen geht's denn noch?

Anna: Um die Gruppe.

Franz: Aha. Ja, ich hab bis jetzt kein Problem mit – wie ist dein Name?

Hans: Hans.

Franz: Ah ja. Ich hab zusammengesessen beim Mittagessen mit dem Horst und dem Herbert, wo wir auch schon ein bisschen gesprochen haben über die Situation heute Morgen. Mir ist aufgefallen, ich bin jemand, der spontan auch dazu neigen würde, ja so eine Art Vorstellungsrunde zu machen. Also verschiedene Dinge zu sich persönlich zu sagen und von den anderen zu erfahren, um auf diese Weise möglichst rasch ein Gefühl für die andern zu bekommen, oder um sich möglichst dann wohl zu fühlen in der Runde. Aber wir haben darüber gesprochen, unter Umständen ist das gar nicht so unproblematisch, dass es Leute gibt, die dieses Vorgehen nicht für so sinnvoll halten, und auf Grund dessen ist mir die Idee gekommen, ob es vielleicht sinnvoll ist, dass wir zunächst einmal überlegen, wie wir den Einstieg gestalten wollen, wir könnten sozusagen zunächst einmal uns fragen, welcher Einstieg uns sinnvoll erschiene. Ansonsten wäre ich gerne bereit, die Vorstellungsrunde zu eröffnen, wenn das allgemein okay wäre.

Uschi: Also, mir ist ganz im Gegenteil durch das Beobachten des heutigen Vormittags zum ersten Mal im Leben die Idee gekommen, dass jemand eine Gruppe eine Woche lang machen könnte und das Geheimnis um die eigene Person bewahren könnte. Und sich statt dessen wirklich auf die Dynamik zu konzentrieren. Und durch diese Tarnkappe sich selbst einmal ganz anders zu erleben, als man vielleicht gewohnt ist, sich in Gruppen zu erleben, weil man sich halt vorstellt und weil man sagt, wer man ist und woher man kommt. Also für mich ist es eigentlich reizvoller, es einmal so zu probieren, ohne Vorstellung. Barbara: Ich hab' mir das auch überlegt, also, so mit dem Vorstellen und so, die Namen lernt man früher oder später, glaub' ich, sowieso kennen und uns lernen wir auch kennen. Nun das wär halt eine Vorstellungsrunde, was dafür spricht, ist, einmal jede Stimme gehört zu haben, das wär für mich etwas z.B., dass ich weiß, wie die Stimme klingt. -

Uschi: Da kann ja jeder bis zehn zählen.

Einige lachen.

Barbara: Wär' auch effektiv!!

Uschi: Also ich find, es soll jeder machen, was er gern möchte. Also ich möchte ausprobieren, ob's mir überhaupt gelingt – nix heraus zu rücken.

Einige lachen.

Hans: Hast du dir das als grundsätzliches Ziel für diese ganze Woche vorgenommen. Das heißt, einfach da zu sein und möglichst viel zu erfahren und möglichst wenig zu erzählen, oder erzählst du überhaupt nichts, oder bist du eher ein verschlossener Mensch?

Uschi: Was glaubst du?

Alle lachen.

Trainer: Sie fängt schon an.

Hans: Also auf jeden Fall eine lustvolle Plauderin, das ist für mich ganz klar.

Uschi: Sicher sogar!

Hans: Ich glaub, das wär ja auch nicht gut, wenn wir da zusammen sitzen und keiner sagt was, jeder wartet am anderen-

Uschi: Ah, du hast das jetzt so verstanden, dass ich mit dir nicht sprechen werde!

Alle lachen.

Trainer: Das wäre ein Missverständnis gewesen.

Hans: Dass du von dir nicht sprechen wirst, oder nicht sprechen willst.
 Uschi: Ich werde auch von mir sprechen. Aber ich werde möglicherweise nichts sagen, was meinen Beruf betrifft und wie viel Geld ich dabei verdiene und etliche Dinge.
 Hans: Ja, das interessiert mich so nicht.
 Uschi: Eine Vorstellungsrunde normalerweise hängt sehr wohl mit diesen Dingen zusammen.
 Hans: Aber du willst schon etwas von dir erzählen? - Grundsätzlich?
 Uschi: Werden wir sehn.
 Hans: Oder willst du nur zuhören?
 Uschi: Wieso willst du das jetzt wissen?
 Hans: Weil's mich einfach interessiert, ganz spontan.
 Uschi: Aber du gehst davon aus, weil ich sag, ich will jetzt keine Vorstellungsrunde..., also ich will's für mich einmal probieren, jetzt hier, was ich am Vormittag bemerkt hab, dass das ja auch möglich wär, nicht die obligate Vorstellungsrunde für mich zu absolvieren. Daraus schließt du, dass ich hier nichts sprechen werde und nichts von mir erzählen werde. Und das halt ich für..., ich weiß nicht, wie du auf die Idee kommst.
 Hans: Ich hab's so verstanden, es kann aber sein, dass ich's falsch verstanden hab.
 Uschi: Ich glaub auch.
 Hans: Dass du von dir nichts erzählen willst und dass du von dir nicht sprechen willst. Also, wenn ich dich jetzt falsch verstanden hab, lassen wir's einfach so im Raum stehen.
 Uschi: Also ich hab jetzt mehrfach gesagt, ich werde von mir sprechen, ich werde von mir erzählen, aber ich werde möglicherweise die Eckdaten, die in einer Vorstellungsrunde üblicherweise erwähnt werden, vielleicht schaffen nicht zu erwähnen, eine ganze Woche.
 Hans: Alles bestens.
 Franz: Ich hab's ähnlich aufgefasst wie ihr. Bei deiner ersten Formulierung ... so als würdest du gerne als Person draußen bleiben wollen. Ich glaube, du hast unterschieden zwischen: du würdest gerne die Dynamik der Gruppe erleben – und selber als Person draußen bleiben.
 Uschi: Das find ich interessant, dass das so rüber gekommen ist, so hab ich das überhaupt gemeint, dann.
 Franz: Also gut. Ich meinte umgekehrt mit Vorstellung nicht, dass einfach nur Oberflächlichkeiten gesagt werden, wie Beruf, Alter, ... eh und dergleichen, sondern, ja, das kann dann ja auch – ein bisschen weiterreichen. Eben, gemäß wie so die Resonanz ist und wie so das Klima ist, das entsteht. Dass man auch dann mehr von sich persönlich einbringt. So hatte ich das auch verstanden.
 Horst: Was mir sehr gut gefallen hat in der Art, wie du dich vorgestellt hast, ... eh ist, ohne dass du deinen Namen gesagt hast, hat man gewisse Vorstellungen und Ziele von dir erfahren, die einem grad' am Anfang sehr viel mehr helfen als der Name.
 Uschi: Mhm, - was hast du erfahren?
 Horst: Ja, dass z.B. du es versuchen möchtest, Eckdaten oder so eigentlich in der Gruppe nicht zu erwähnen, und mit dem macht man sich eigentlich, ohne den Namen zu kennen, ein gewisses Bild von dir. Ob das richtig ist oder falsch wird sich dann in der Woche zeigen.
 Uschi: Mhm.
 Horst: Aber man erfährt ja schon relativ viel, indem du das einfach in die Gruppe sagst.

In diesem Textauszug sind verschiedene typische Merkmale einer Systembildung zu erkennen, die im Folgenden näher erläutert werden.

4.4.2 Die Situation doppelter Kontingenz lässt ein Kommunikationssystem entstehen

Die Anfangssituation ist durch eine Ansammlung psychischer Systeme gekennzeichnet, die in keiner Kopplung miteinander stehen. Doppelte respektive vielfache Kontingenz bedeutet hohe Intransparenz und gegenseitig unterstellte Handlungsfreiheit, welche die Umweltkomplexität für den Einzelnen überwältigend hoch erscheinen lassen. Keiner weiß, wie der andere sich verhalten wird, was er von ihm erwarten kann und was er von ihm halten soll. Die Situation ist geprägt durch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Das zwanzig-sekündige Schweigen symbolisiert diese Ausgangslage. Die Situation erzwingt geradezu Kommunikation. Die Teilnehmer sind dazu geneigt, die (unangenehme) Komplexität zu reduzieren, aus Unsicherheiten Sicherheiten und Gewissheiten zu gewinnen. Dies geschieht nur mit Kommunikation und der Bildung eines Interaktionssystems, an welches sie lose gekoppelt

sind. Ein psychisches System (Anna) versucht eine Mitteilung, und die Frage ist nun, ob sie angenommen oder abgelehnt wird. Durch ihre Frage an Hans versucht sie, die für sie unhaltbar gewordene Komplexität und Spannung zu reduzieren und Erwartungen über zukünftige Beiträge vom ihm auszubilden zu können.

Auch der weitere Verlauf der anfänglichen Kommunikation ist, thematisch betrachtet, der gemeinschaftliche Versuch einer Komplexitätsreduktion. Es geht um die Vorstellungsrunde, bei der es sich um ein Instrument für die Reduktion der initialen Komplexität handelt. Einige Teilnehmer wünschen eine Vorstellungsrunde. Andere (Uschi) möchten sich eher noch nicht preisgeben, sondern ihre Grenzen bewahren, aber dennoch möglichst viel über die anderen erfahren. Sehr lange wird nun darüber diskutiert, ob und wie eine Vorstellungsrunde gehalten werden soll. Und mit jedem neuen kommunikativen Beitrag wird Komplexität reduziert, so dass sich das neue Interaktionssystem immer mehr stabilisiert und sich nach und nach die ersten Strukturen bilden. Man weiß einiges über Uschi, Hans und Franz.

4.4.3 Subjektiver Sinn und Abgrenzung

Zu Anfang kann ein langwieriger Prozess des sich Einschätzens und Abtastens beobachtet werden. Es handelt sich noch immer um eine Handvoll von sich mehr oder weniger abgrenzenden Individuen. Eine gewisse Isoliertheit der einzelnen zeigt sich an der Aufrechterhaltung ihrer eigenen Grenzen, was man besonders deutlich an den Statements von Uschi, Barbara und Hans sieht. Sie stellen jeweils deutlich ihre Standpunkte dar, ihre Weltsicht, die Differenzschemata. In dem, was sie sagen, nehmen sie in gewisser Weise Bezug aufeinander, jedoch nicht in der Form, dass sie wirklich auf das vorher Gesagte eingehen. Sie heben jeweils ihr Schema hervor („Mein Standpunkt ist dieser...“). Deshalb kann hier noch nicht von einem im Interaktionssystem etablierten und gefestigten gemeinsamen Sinn ausgegangen werden, sondern nur vom jeweils eigenen subjektiven Sinn jedes psychischen Systems, der mit den verschiedenen Differenzschemata verknüpft ist.

4.4.4 Die Anschlussqualität der Beiträge

In der Anfangsphase können die Intransparenz und die vielen black boxes nicht sofort in „weiße Kästen“ umgewandelt werden. Es existieren also nicht sofort sicher funktionierende Erwartungsstrukturen. Verstehensprozesse sind schwer möglich, weil die psychischen Systeme noch zu sehr in ihren subjektiven Sinnschemata verankert bleiben. Aus diesen Gründen kann an mehreren Stellen beobachtet werden, wie der Anschluss an die Kommunikation nicht gelingt, sondern diese immer wieder für ein paar Sekunden zusammenbricht. Es wurde dann eine Kommunikation produziert, die für die anderen nicht anschlussfähig war aufgrund des fehlenden gemeinsamen Sinnhorizonts. Das weist auf eine

sehr labile und unsichere Anschlussfähigkeit der einzelnen Teilnehmer in dieser ersten Phase hin.

Auffällig ist in der Anfangsphase nicht nur die Labilität der Anschlussfähigkeit der Kommunikation, sondern auch die Qualität des Anschlusses. Wie eben festgestellt wurde, ist der Kommunikationsfluss eher stockend und die Teilnehmer gehen nicht direkt auf das ein, was der Vorredner sagte. Zudem können wir ein Missverständnis zwischen Uschi und Hans beobachten, das sich sehr lange hält, bevor es aufgelöst werden kann. Uschi muss sich mehrere Male erklären, ihre anfängliche Aussage erläutern, damit schließlich alle, und vor allem Hans, sie in der Art verstanden hatten, wie sie es meinte. Uschis Differenzen waren Hans zunächst fremd und unverständlich. Durch Hans' wiederholten Anschluss an ihre Kommunikation fühlte sie sich höchstwahrscheinlich überhaupt nicht verstanden. Deutlich wird das besonders in der Passage, die mit Hans' Nachfrage beginnt: „Aber du willst schon etwas von dir erzählen? – Grundsätzlich? Uschi: Werden wir sehn. Hans: Oder willst du nur zuhören? Uschi: Wieso willst du das jetzt wissen?“ und so weiter (siehe oben). Uschi muss sehr deutlich ihre Handhabung der Selbstreferenz bzw. ihren subjektiven Sinn darlegen. Für Hans bleibt sie immer noch intransparent, und er kann aus diesem Grund auch nicht so anschließen, dass sie sich verstanden fühlt und nicht mehr rechtfertigen muss. Bei den anderen Beiträgen lässt sich im Vergleich zu einer späteren Phase der Gruppenaktivität ebenfalls eine eher niedrige Anschlussqualität feststellen. Auch später, als es um die einzelnen Namen geht, hangelt sich die Kommunikation bzw. ihr Sinn an einzelnen Wortbedeutungen entlang, wie an dieser Stelle:

5 Sek.

Uschi: Also ich fühle mich bevorzugt, dass ich am Vormittag in der Außengruppe gesessen bin. Weil dadurch bin ich überhaupt auf Ideen gekommen, was in so einem Setting eigentlich alles möglich ist.

Thomas: Ja, so ist es mir auch gegangen. Ich bin gewohnt, eigentlich mit so einer Vorstellungsrunde zu beginnen, Eckdaten zu sagen. Ich habe vorhin die Gruppe auch beobachtet und ich find's wirklich ganz reizvoll, außer jetzt meinen Namen – Thomas, jetzt erst mal nichts zu erzählen.

Anna: Hat uns die Namensnennung nicht auch der Trainer schon abgenommen?

Murmelt leise Zustimmung einiger Gruppenmitglieder.

Hans: Ich glaub, man merkt sich doch die Namen besser, wenn er –

Anna: Hans.

Hans: - vom Träger – Danke.

Lachen

Franz: Ich hab's nicht verstanden.

Uschi: Hans.

Franz: Ach, Hans.

Lachen.

Franz: Ich dachte deinen Namen jetzt endlich zu erfahren.

Uschi (zeigt auf Trainer): Oja, der ist genannt worden heute schon.

Franz: Da hab ich nicht aufgepasst.

Uschi: Ich heiß Uschi.

Franz: Ah, danke.

Uschi: Aber Hans ist mir z.B. gruppenspezifisch schon aufgefallen, lange bevor die Gruppendynamik losgegangen ist, möchte ich jetzt dazu sagen, und deswegen weiß ich auch immer noch, wer er ist. Ich hab ihn auch schon angesprochen. Sofern er sich erinnert.

Hans: Ja, du hast mir nicht gesagt, wer du bist.

Lachen

Uschi: Und da hab ich noch weniger Grund gehabt zu sagen, wer ich bin.

Hans: Ich hab mir gedacht, Uschi: selbstbewusste Frau, aber...

Uschi: Ja eben –

Hans: Du hast mir ja nicht gesagt, wer du bist. Na, mir ist das schon wichtig, also ein Name ist mir wichtig...

Uschi: Aber der Name ist jetzt offensichtlich durch, oder ist der noch immer nicht angekommen?

Hans: Uschi.

Uschi: Richtig.

Hans: Mit U.

Uschi: Mit U.

Hans: Okay.

Hans: Ich weiß nicht, wer ist – entschuldige (zu Franz) –

Franz: Bitte.

Hans: Weiß jeder in der Gruppe, die Namen des anderen? Oder wie -, wie spricht man sich sonst an? Sagt man einfach: Hallo, du mit der blauen Hose, oder – das wollt ich einfach einmal so kurz besprochen haben. Also mir ist das ein Anliegen, also wenn ich jemanden anspreche, dann würd ich gern sagen: Du Thomas, oder du Sabine, oder du Uschi z.B.. Also ich würd – du bist mir als Mensch zu wertvoll (zeigt auf Uschi), dass ich sag: du! Nicht also –

Uschi: Ich fühl mich aber auch überhaupt nicht angesprochen jetzt in dieser Vornamendiskussion, muss ich ehrlich sagen. Ich hab das mit keinem Wort in irgendeiner Weise –

Hans: Vielleicht gibt's hier jemanden, der sich angesprochen fühlt.

Sabine: Ja, also ich fühl mich natürlich angesprochen, weil du meinen Namen also ausgesprochen hast

Hans: Ja –

Sabine: und -, also ich hab dich vorhin sehr wohl verstanden (zeigt auf Uschi), dass das mit den Namen nicht dagegen gesprochen war – (zeigt mit der rechten Hand zwischen Franz und Uschi hin und her)

Uschi: Mhm.

Sabine: Und das möcht ich eigentlich auch so halten. Also ich bin die Sabine und meine Stimme habt ihr jetzt auch gehört. Und Eckdaten, das kommt vielleicht noch.

Franz: Ja, ich heiße Franz, der Herr Trainer hat ja nur meinen Nachnamen genannt. Franz heiße ich.
5 Sek.

Hans: Weil du mich als erster angesprochen hast, würd mich interessieren, wer du bist (blickt zu Anna).

Anna: Anna.

Hans: Mhm. – Danke.

Lachen

Uschi: Also ich bin die Uschi. Und ich merk jetzt, wo es um Namen geht, dass es wieder zäher geht. Das war früher -, da war der Prozess schon ein bisschen freier und jetzt fühl ich mich doch ein bisschen so--- plötzlich zu sagen: Ja, mein Name ist Uschi, das ist meine Stimme, Eckpfeiler kriegt ihr keine –

Lachen

Uschi: Ist es nicht so? Aber ich hab das einfach am Vormittag mitgenommen und hab mir gedacht, so wie das gelaufen ist in der anderen Gruppe, das war für mich auch nicht -, das hab ich auch nicht als gut erlebt, oder eher beklemmend erlebt, und hab mir gedacht, wie werden denn wir das schaffen, wie wir zum Reden kommen. Aber wir haben ja unseren Hans, der hat uns vielleicht gerettet in der Situation. Ja, jetzt weiß ich nicht, ob vielleicht auch noch Punkte an dich (Blick zu Hans), möchte in der Situation...

Hans: So gesehen war eigentlich mein Auftritt heute am Vormittag sehr produktiv, wenn man so sagen darf.

Trainer: Die Anna hat ja darauf hingewiesen schon, gleich am Anfang. Oder haben Sie was anderes gemeint?

Anna: Nein, nein.

30 Sek.

Franz: Gibt es denn 'ne Alternative dazu, sich jetzt vorzustellen? Außer dann minuten- oder vielleicht stundenlang zu schweigen.

Es scheint sich hier um einen eher verzweifelten Versuch zu handeln, die Kommunikation in Gang zu halten. Dennoch bricht sie auch hier wieder für 5 Sekunden zusammen, so dass Uschi sogar bemerkt, dass es wieder zäher geht.

Als Kontrastbeispiel hierzu soll nun folgender Auszug dienen, der von einem späteren Zeitpunkt stammt, zu dem sich Gruppenstruktur und –kommunikation schon sehr verändert haben:

Hardy: Ne, ich hab gekämpft um mein Buch (Hardy bezieht sich auf die Übung „Wüstenspiele“ vom Vortag.)

Karin: Ich rede jetzt nicht unbedingt nur von dem Spiel gestern.

Hardy: Aber ich mach's jetzt mal an dem Spiel...

Trainer: Ich rede jetzt nicht von der Übung, ich rede vom Allgemeinen. In der Aussage, was er sagt (weist auf Dietmar) sind zwei Aspekte drinnen: Verlassen auf Experten. Das hieße, wenn die Gruppe

hier Gruppendynamik betreibt, verlassen auf uns zwei (zeigt auf Co-Trainer und sich selbst), ja. Bzw. auf solche, die besonders lautstark sind. Und der Rest muss sich – kann sich – enthalten. Und ist zufrieden. Das haben Sie gesagt (mit Blick zu Dietmar).

Hardy: Wer sind denn die Experten?

Co-Trainer: Der Herr Lindner und ich.

Hardy: Lasst ihn noch mal (weist auf Dietmar). Das ist die Aussage von Herrn Lindner. Ich weiß nicht, ob das auch Dietmars Aussage ist.

Trainer (weist auf Dietmar): Er hat es gesagt.

Hardy: Hast du es eben gesagt?

Trainer: Haben Sie es nicht gehört?

Willi: Nein, ich habe es auch nicht gehört. Sie haben es ihm in den Mund gelegt, aber ich kann mich nicht erinnern, dass er es gesagt hat.

Hardy: Ja.

Trainer zu Dietmar: Haben Sie es gesagt oder nicht?

Dietmar: Ich habe gesagt, auf Experten. Also ich überlege jetzt. Der Schrei nach dem Trainer ist häufig da. Ich denke, dass man da auch das Machtdreieck oder Einflussdreieck sehen muss. Zu dem Zeitpunkt waren das für uns die Experten.

Trainer (zu Hardy): Darf er das sagen?

Hardy: Wieso nicht, klar darf er das sagen.

Bernhard: Experten nicht direkt. Diejenigen, die eine große dicke fette Meinung hinlegen, und gegen diese große dicke fette Meinung sind die kleinen Schüsse von allen anderen relativ unwirksam, und damit bleibt diese große dicke fette Meinung in der Mitte sitzen und stehen, oder wie immer man das sagt. Das war auch gestern so. Einzelne Meinungen haben vorgeherrscht oder sind gelegt worden. Ich kann mich erinnern, du Harry, glaube ich, hast immer wieder versucht, die Wichtigkeit des Kompasses einzubringen, du hast gesagt: „Moment, der Kompass ist wichtiger“, weil der Stufe zu Stufe immer weiter nach hinten gerutscht ist. Und du bist dann an der Tafel gestanden und hast gesagt: „so denkt doch an den Magneten, so denkt doch an den Magneten“. Aber da ist die große dicke Meinung des „Wassers“ – ja, das wir durch den Kanister gehabt haben und durch das Messer und den Mantel...

Trainer: Ich betrachte ihren Beitrag im Augenblick als Flucht...

Bernhard: Nein, nicht als Flucht. Ich sag's ja, ich selbst komme mir vor in dieser Runde als einer, der kleine Schüsse abgegeben hat, die total unwirksam waren. Das ist ja keine Flucht, oder?

Trainer: Ich red nicht von der Übung.

Bernhard: Nein, ich mein auch nicht die Übung.

Trainer: Ah so, überhaupt.

Bernhard: Ich meine nicht die Übung. Sondern das war auch nur ein Beispiel dafür, dass es auch in dieser Übung war. Nur, es war die ganze Woche so durch, dass einzelne, nämlich das Machtdreieck, große, sozusagen schwerwiegende Meinungen vorgegeben hat. Und dagegen war das, was ich oder manche andere in den Raum gestellt haben, ein kleiner unwirksamer Schuss.

Co-Trainer: Wen meinen Sie da jetzt mit dem Machtdreieck?

Bernhard: Ja, für mich war das...

Co-Trainer: Nein, ich mein die Namen.

Bernhard: Am Anfang waren das sicher – ganz am ersten Tag – die Anna und du, Willi. Am zweiten Tag ist sicherlich dazugekommen die Susanna, da hat sich das dann ein bisschen verlagert. Die Anna habe ich immer an den ersten Tagen in dem Dreieck mit drinnen gesehen. Und irgendwo hast dich auch du (weist auf Hardy) dran beteiligt in diesem Machtdreieck. Aber die Susanna, du Harry und du Anna und am Beginn der Willi. Ihr ward sicher diejenigen, die die größten, schwerwiegendsten Meinungen hereingelegt habt.

Susanna: Da stellt sich die Frage, warum die Gruppe das zulässt?

Bernhard: Ja sicher.

Harry: Also ich glaube, da sind zwei Punkte. Einerseits ob die Schüsse zu schwach waren, oder ob der, gegen den die Schüsse losgehen, ein Schild vor sich hat und das dadurch nicht trifft. So stellt sich für mich die Frage, ob wir praktisch zu wenig agiert haben oder ob wir zu wenig gehört worden sind?

Dietmar: Oder ob ich damit leben kann, dass meine kleine Macht keinen Einfluss ausübt und ich deshalb keine größere Gegenwehr leiste.

Karin: Also ich kann schwer damit leben.

Bernhard: Ich hab kein so ein großes Problem damit. Nur ich glaube, dass diese Schüsse zu klein und unwirksam von uns waren, oder von mir zumindest. – Von mir selber kann ich sagen, weil nicht die entsprechende Agilität dahinter war. Weil wir als die Ruhigen gegolten haben – oder ich als einer der Zurückhaltenden oder einer der Ruhigen. Und wenn dann ein Argument kommt, dann wird das nicht so aufgenommen.

Co-Trainer: Dann sehen Sie also in dem Machtdreieck den Herrn Lindner nicht drinnen.

Bernhard: Am Anfang sicherlich nicht so sehr. Äh, je weiter die Zeit fortgeschritten ist, umso mehr. Aber nicht Kraft seiner Lautstärke oder Kraft seiner Agilität, sondern beim Lindner war es Kraft seiner Autorität als erfahrener Mann, glaube ich. Weil der Herr Lindner hat nie irgendwo in einer Lautstärke was geäußert, oder in einem Redeschwall, sondern wenn der Herr Lindner was geäußert hat – und das war speziell am zweiten Tag, am Nachmittag – habe ich sehr verspürt dann, dass da mehr gekommen ist an Fragen, an Manövern, an Lenkungsmanövern. Und das war dann eine ganz andere Art von Einfluss.

Hardy: Ich glaube, das ist eben genau der Punkt und das hat mich eben wieder geärgert, weil er (weist auf den Trainer) hat dem Dietmar suggeriert „wir sind diejenigen, die Einfluss haben“. Und der Dietmar

hatte nicht die Möglichkeit, von sich aus seine Meinung zu sagen und wurde beeinflusst. Und deshalb finde ich genau richtig, wenn du sagst, es ist eine unterschiedliche Art und Weise des Einflusses, der hier genommen wird.

Bernhard: Ja.

Dietmar: Aber du reagierst ganz stark drauf. Ich habe dir ja gestern gesagt, „jetzt hast du die zehn Einflusspunkte“. – Und trotzdem, als er sich (zeigt auf den Trainer) eben sehr leise zu Wort gemeldet hat, hast du sofort innegehalten – ich weiß nicht, ob du meinen Blick gesehen hast?...

Hardy: Nein, ich hab ihn nicht gesehen...

Dietmar: Äh, da hab ich gemerkt, dass du auch auf diesen Einfluss reagierst.

Hardy: Ich habe mich geärgert, ganz klar.

Bernhard: Das ist aber automatisch, zumindest bei mir selbst, wenn eine Autorität – oder in meinen Augen eine Autorität – in Erscheinung tritt, dass man dann automatisch einen leichten Rückzieher macht oder irgendwo Respekt zeigt, ja. Das muss dann nicht laut sein. (Wendet sich dem Trainer zu) Bei Ihnen war es Respekt oder Einfluss gegenüber mir durch Ihre Autorität, durch Ihre Erfahrung. Und vielleicht auch durch Ihre Vatergestalt, die ich sehe.

An diesem Auszug fällt als erstes auf, dass keine Zusammenbrüche der Kommunikation mehr vorkommen. Das ist ein Zeichen für eine kontinuierlich gegebene Anschlussfähigkeit. Die Teilnehmer führen hier eine Diskussion um Machtfragen. Man kann erkennen, dass sie in ihren Beiträgen direkt aufeinander Bezug nehmen und zudem auf etwas anderes – den nun vorhandenen gemeinsamen Sinn, den Gruppensinn, der zu diesem Zeitpunkt durch die Differenz Macht/Ohnmacht gegeben ist. Alle Beiträge, die an diesen die Kommunikation leitenden Sinn anschließen, werden erfolgreich in die Kommunikation aufgenommen. Es hat sich ein gemeinsamer Sinnhorizont entwickelt, das bedeutet, das anfängliche Interaktionssystem hat sich in ein Gruppensystem umgewandelt und ein WIR entstand.

Nun treten innerhalb des Rahmens des WIR zwar neue individuelle Unterschiede auf (was ja auch wünschenswert ist), die jedoch unter Aspekten eines gemeinschaftlich gegebenen Sinns diskutiert werden. Die Existenz eines Gruppensinns bedeutet also nicht, dass nun alle die gleichen Differenzen anwenden. Das wird bei den verschiedenen Ansichten von Hardy und Dietmar deutlich, denn diese haben immer noch eigene Differenzschemata, die sie hier darlegen. Eine gewisse Intransparenz bleibt immer bestehen; Systeme können sich nie ganz durchschauen. Dennoch haben sich im Gruppensystem Kommunikation und somit Erwartungsstrukturen gebildet. Die andere Person wird in einer bestimmten Weise eingeschätzt, so wie Dietmar hier ein bestimmtes Bild von Hardy hatte, dem er nicht zu entsprechen schien. Zudem wird von den Teilnehmern bewusst reflektiert, wie es dazu kommen konnte, dass ihre früheren Beiträge zur Gruppenkommunikation nicht den gewünschten Anschluss fanden. Das lässt eine Selbstreflexion erkennen, denn im Seminar erlebten sich die Teilnehmer in Differenz zu denen, welche die „dicke, fette Meinung“ hatten, die zum Machtdreieck gehörten und sich als anschlussfähiger erwiesen. Damit ist ein erster Schritt in Richtung Veränderung der eigenen Anschlussfähigkeit eingeleitet.

4.4.5 Konfrontation verschiedener Differenzen in verschiedenen Phasen

Schon in der ersten Phase des Zusammentreffens findet eine Konfrontation mit fremden Differenzschemata statt. Uschi konfrontiert Hans mit ihm unbekanntem Differenzen, die sie in

Bezug auf das Thema „sich gegenseitig kennen lernen“ besitzt. Hans hat hier ein völlig anderes Sinnschema und kann es nicht verstehen, warum Uschi nichts über sich erzählen möchte. Er und Uschi erfahren die jeweils andere Differenz im Unterschied zu ihrer eigenen. Doch Hans versucht eindrücklich, Uschis Schemata nachzuvollziehen, wie sich an der oben eingefügten Passage zeigt. Aber auch Uschi versucht, Hans zu verstehen und zu verstehen, warum er sie nicht versteht, und sie ist auch diejenige, die nachher erkennt, dass die von ihr verwendeten Differenzen in keiner Weise für die anderen verständlich sind, für sie jedoch selbstverständlich. Dadurch öffnet sie sich für die Differenzen der anderen bzw. erfährt die eigenen in Distanz und eröffnet sich eine Transjunktion. Besonders deutlich wird es an der Stelle, an der Franz dem Hans zustimmt, er habe es ähnlich falsch verstanden. Uschi sagt dann, dass sie es sehr interessant findet, dass es so aufgefasst wurde, obwohl sie es nicht so meinte. Ein kleiner Schritt weiter wäre es nun, wenn sie verstehen würde, WARUM es die beiden so aufgefasst haben. Hans versucht tatsächlich, ihre System-Umwelt-Grenze nachzuvollziehen, doch letztlich wird ihm (sowie Uschi) bewusst, dass er sie missverstanden hat. Da ihm Uschi noch nicht bekannt ist, kann er schlecht nachvollziehen, wie sie denkt, und kann dementsprechend nur mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit ihre in diesem Aspekt benutzten Differenzen treffen. In dem Moment allerdings, in dem er das Missverständnis bemerkt oder nachvollziehen kann, wie sie es meinte, findet meines Erachtens ein kleiner Sinnzusammenbruch statt, der dazu führt, dass Hans nun in der Lage ist, zwar nicht die eigenen Schemata zu verändern – er steht ja immer noch zu seiner Meinung – aber Uschis Schemata besser zu rekonstruieren; sie hat nun etwas mehr Transparenz für ihn bekommen. Es ist zu vermuten, dass er folglich ihre verwendeten Schemata besser einschätzen kann und demnach anders an ihre Kommunikationen anschließen.

Die Differenzen, die im Gespräch eine Rolle spielen, verändern sich im Verlauf der Phasen. So werden die Teilnehmer auch in dem Abschnitt über das Machtdreieck in hohem Maße mit den subjektiven Differenzschemata der anderen konfrontiert, aber die Konfrontation ist hier von anderer Art als in der frühen Phase der Gruppenbildung. In sehr eindrücklicher Weise finden hier Prozesse der Selbstreflexion und der Reflexion des Verhaltens der anderen statt. Es wird auch Feedback darüber gegeben, wie die anderen jeweils wahrgenommen werden, z.B. durch Dietmar, der Hardy mitteilt, dass er sich durch den Trainer hat beeinflussen lassen, was ihn sehr ärgerte. An dieser Stelle werden die Beteiligten automatisch mit den Sichtweisen der anderen konfrontiert und erleben ihre eigenen in Differenz dazu. Sie reflektieren ihr eigenes Verhalten, um zu prüfen, woran ihre fehlende Anschlussfähigkeit lag, und kommen zu dem Schluss, dass die „Schüsse zu schwach waren“. Sie stellen fest, dass einige Teilnehmer mit ihrer Ohnmacht sehr gut leben können, andere gar nicht (Karin, Hardy).

In dem Abschnitt über das Machtdreieck wird deutlich, dass Differenzen explizit dargelegt werden. Zu diesem Zeitpunkt befindet sich die Gruppe erstens in der Phase der Reflexion

(Willke, 1999), in der sie eindeutig über Abläufe und Strukturen kommuniziert, und zweitens ist ein hohes Maß von Reflektion eigener Schemata und subjektiver Weltsicht erreicht, die gerade durch die Differenzenerfahrung zu anderen ausgelöst wurde. An diesem Punkt ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass Verstehensprozesse in Gang kommen, in denen versucht wird, mit Hilfe eigener Schemata die System-Umwelt-Grenze der anderen nachzu-vollziehen. Ein erster Ansatz zeigt sich in den im obigen Ausschnitt letzten Beiträgen von Dietmar, Hardy und Bernhard. In ihnen wird aufgrund eigener Differenzen eine Erklärung für die Differenzen von Hardy gesucht. Und damit werden die fremden Differenzschemata zunächst antizipiert, dann auf sich selbst bezogen und als verständlich empfunden, indem sie zu erklären versucht werden. Das könnte bedeuten, dass sie evtl. akzeptiert und integriert wurden bzw. die eigenen Schemata erweitert worden sind.

4.4.6 Die Interventionen des Trainers

Der Trainer hat einzig über die Kommunikation die Möglichkeit, Selbstreflexion und Verstehensprozesse anzuregen. In der oben beschriebenen Passage lag aufgrund der dort stattfindenden Selbstreflexions- und Beobachtungsprozesse ein Veränderungspotenzial für die psychischen Systeme. Eben jene Diskussion um Macht/Ohnmacht der einzelnen Mitglieder wurde durch eine anfangs vom Trainer gesetzte Kommunikation in Form einer Frage ausgelöst:

Trainer: ...wenn dem so ist, dann wiederhole ich meine Frage und richte sie an den einzigen seriösen in dieser Gruppe (wendet sich Dietmar zu). Glauben Sie nicht, dass die ein bisserl oberflächlich arbeiten? – Nicht nur bei dem Wüstenspiel.

Dietmar: Ich weiß nicht, ob ich es oberflächlich nennen würde...

Trainer: Sind wir schnell zufrieden?

Dietmar: Für mich wäre das auch zu schnell, zu sagen, es ist oberflächlich. Ich denke eher, die Frage ist, was bringt in einer Gruppe eine Entscheidung. Und da ist auf der einen Seite das, was wir Expertenwissen genannt haben, wo wir uns darauf verlassen haben. Und auf der anderen Seite auch Personen, die als Experten vielleicht gesehen werden, die Einfluss kriegen mit ihrer Aussage. Und vielleicht ist die Oberflächlichkeit darin, das nicht genügend zu hinterfragen.

Karin: Das ist aber das, was der Herr Lindner gesagt hat. Wir geben uns zu schnell zufrieden. Das tun wir sicher.

Der Trainer gibt mit dieser Frage eine Anweisung an Dietmar, das Verhalten anderer Teilnehmer zu reflektieren. Dieser muss sich fragen, wie er selbst zu diesem Verhalten steht, bzw. ob er die vom Trainer verwendete Differenz oberflächliches/nicht oberflächliches Verhalten für die Beobachtung der anderen Teilnehmer annehmen will. Damit verlangt der Trainer zum einen eine Selbstreflexion. Beim Abwägen, ob er die Situation durch dieses Schema betrachten möchte oder nicht, stößt Dietmar auf die Erkenntnis, dass seine eigene Interpretation des Verhaltens auf anderen Differenzen basieren muss. Zum zweiten konfrontiert der Trainer auch die anderen Teilnehmer mit einer neuen Differenz, die nun eine Transjunktion auslösen kann. Die Gruppenmitglieder können sich selbst reflektieren, denn sie erhalten eine Art Feedback, durch das sie ihr eigenes Verhalten durch neue Differenzen gespiegelt sehen. Auch die Nachfrage des Trainers: „Sind wir schnell zufrieden?“ ist eine indirekte Steuerung zur Reflexion selbst verwendeter Differenzen. Denn nun muss sich Dietmar direkt fragen,

warum er die zuvor verwendete Differenz von oberflächlich/nicht oberflächlich nicht wirklich angenommen hat und was seine eigenen Differenzen im Unterschied dazu sind; er wird aufgefordert, sich dieser explizit bewusst zu werden und sie zu benennen bzw. zu kommunizieren. Er muss außerdem darüber nachdenken, ob er schnell zufrieden ist, also eine Differenz von der Sorte anspruchsvoll/anspruchlos auf sich beziehen. Damit hat der Trainer zur Selbstreflexion eigener Differenzen angeregt und die Möglichkeit einer Transjunktion par excellence eingeleitet. Später wird diese Differenz nämlich von Karin aufgegriffen und sozusagen anerkannt. Das heißt, es hat hier eine Erweiterung der Differenzschemata stattgefunden, mit denen sich Teile der Gruppe selbst betrachten, und eventuell sind dabei auch die subjektiven Schemata der einzelnen Teilnehmer erweitert worden. Dabei können die Gruppenteilnehmer die neuen Differenzschemata für sich selbst immer noch für zutreffend oder nicht zutreffend halten. Fakt ist, dass sie die Differenzen auf sich selbst bezogen haben und sie somit in ihr System integriert wurden.

Auch die folgende Entwicklung der Diskussion ist sehr fruchtbar in Bezug auf die Konfrontation mit subjektiven Differenzschemata und die kontinuierlich fortgesetzte Reflexion der Gruppenprozesse und –dynamik sowie der einzelnen Teilnehmer und ihres Verhaltens. Der Trainer (bzw. Co-Trainer) setzt im weiteren Verlauf dieser Phase seine Interventionen wie folgt:

Bei anderen war es irgendwo die Lautstärke, das Massive, der massive Redeschwall und die Aktion, die dann was abblocken kann.

Willi: Also, bei mir ist das der Punkt, warum ich dem Herrn Lindner die Irritation (bei der Übung „Soziogramm“) verabreicht habe. Weil ich das eben immer so als von hinten usw., als das Stille erlebe, das dann eben so um die Ecke biegt und dann plötzlich da ist. Also, ich habe auch seinen Versuch gesehen, dem Dietmar etwas in den Mund zu legen. Also, das ist das, was mich daran irritiert. Die Art der Macht oder Einflussnahme.

Co-Trainer: Ich habe da bei Ihnen dieses Bild, das Sie da beschrieben haben (bei der Übung „Darstellung der Gruppe auf eine künstlerische Art“) im Kopf: Dass Sie gehen und es ist einer hinter Ihnen, der ein Messer hinein...ich weiß jetzt nicht, wie Sie das beschrieben haben.

Willi: Ja.

Co-Trainer: Und wenn ich so etwas höre, dann denke ich mir, - also ich hätte Angst, in Ihrer Situation, wenn ...

Willi: Ja freilich. Irritation ist ja, bitte, nichts anderes als eine Art von Angst.

Einige Gruppenmitglieder schütteln verneinend den Kopf.

Willi: Für mich schon.

Co-Trainer: Na ja, man kann das schon so stehen lassen. Wenn der Herr...(Willi) da Angst hat, dann ist Angst eben dann da, das muss man akzeptieren.

Hardy: Von wem kam jetzt der Begriff Angst?

Willi: Also, der Begriff ist von ihm (zeigt auf den Co-Trainer) gekommen...

Hardy: Ja, das fand ich gut, das wollte ich nur gerade wissen.

Willi: ...und ich habe ihm tendenziell zugestimmt.

Hardy: Irritation als Angst, sorry, das ist falsch. Das find ich falsch.

Co-Trainer zeigt auf Willi: Fragen Sie ihn ...

Trainer: Moment, wenn er (weist auf Willi) zustimmt, ist es nicht falsch.

Hardy: Ja, aber da lege ich ihm etwas in den Mund. Sie machen ihm (weist auf Willi) das Leben einfacher damit...

Karin: Aber, entschuldige, entschuldige. Er (weist auf Willi) hat doch die Möglichkeit, zu sagen „nein, das ist keine Angst“ ...

Hardy: Aber ...

Karin: Genauso wie der Dietmar die Möglichkeit gehabt hatte, zu sagen „die Experten sind wer anderer“.

Hardy: Er (weist auf den Co-Trainer) macht es ihm aber einfacher.

Co-Trainer: Wir können es ja ganz klar formulieren. Ich kann dann fragen: Herr ... (Willi), haben Sie vor mir Angst? Und wenn ich ihn jetzt frage, dann wird er ja nicht vor lauter Angst vor mir...Ich glaube, dass das stimmt, was er sagt.

Hardy: Nein, ich meine...

Co-Trainer: Was macht es Ihnen so schwer, das zu akzeptieren, dass da einer herinnen sitzt, der sagt, er hat Angst vor dem Herrn Lindner.

Hardy: Nein, das hat er ja nicht gesagt. Er hat Ihnen zugestimmt, dass es Angst ist.

Willi: Noch einmal, es ist eine Art von Angst. O.k., ich habe nicht die Angst „jetzt fällt mir etwas auf den Kopf“ oder „ich gehe jetzt raus und ersaufe da draußen“, aber es ist eine Art von Angst, von der ich nicht unbedingt sagen kann: so und jetzt mache ich sie daran fest. – Wie gesagt – das mit dem Messer von hinten... ich erwarte ja nicht, dass er (weist auf Lindner, der neben ihm sitzt) mir wirklich ein Messer von hinten..., bitte, ist ja kindisch....Aber es ist so das Gefühl davon, das ich dabei erlebe. Nicht etwa ein physisches, sondern, wenn du so willst, eine Art verbales oder emotionales Messer. Und das ist etwas, was mich mit Unsicherheit, Angst und damit: Irritation konfrontiert.

Wie werden hier Transjunktionen angeregt? Der Trainer (Co-Trainer) nennt zunächst explizit sein bei Willi vermutetes Schema, die Differenz Angst/keine Angst. Damit macht er diese Differenz kommunizierbar und konfrontiert einerseits Willi selbst, andererseits die anderen mit ihr. Bei Willi führt das zu einer Selbstreflexion, ob dieses Schema wirklich jenes ist, mit dem er den Sachverhalt beobachtet. Er stimmt zu, aber andere können das nur mit Kopfschütteln bemerken. Der Trainer hat hier eine Zuspitzung der latent die Kommunikation bestimmenden Differenzschemata auf den Begriff der Angst vorgenommen, und damit ist eine Sichtweise aufgekommen, die die anderen in Divergenz zu der ihren sehen. Anschließend versucht er, eine Transjunktion einzuleiten: „Na ja, man kann das so stehen lassen, wenn der Herr...da Angst hat, dann ist Angst eben dann da, das muss man akzeptieren“. Er versucht, Verständnis für ein neues Schema auszudrücken und damit die anderen, die sich eben noch in Differenz zu diesem erfahren haben, anzuleiten, das ebenfalls zu tun. Dann besteht die Möglichkeit, dass ein Verstehensprozess erfolgt, der den anderen später die Möglichkeit gibt, adäquater auf Willi und sein Verhalten in dieser Hinsicht zu reagieren, weil sie seine verwendeten Differenzen eher nachvollziehen können. Damit könnten sie evtl. sozial kompetenter auf ihn reagieren bzw. ihr Verhalten besser auf das seinige abstimmen.

4.4.7 Verschiedene Phasen der Gruppenentwicklung und Kommunikation

Die typischen Phasen, welche die Gruppe durchläuft, können am Beispiel der Kommunikation in der T-Gruppe recht deutlich herausgearbeitet werden. Dabei können die Phasen Tuckmanns und Willkes (vgl. Kap. 3.2) als Orientierung gelten und auch wiedererkannt werden.

In der *ersten Phase* der Zusammenkunft der zukünftigen Gruppenmitglieder bestand noch keine Gemeinschaft, wie bereits festgestellt wurde. Diese Phase verläuft ähnlich dem von Tuckmann beschriebenen Forming. Es handelt sich um eine Ansammlung einzelner, höchst verschiedener psychischer Systeme, die sich noch unsicher und orientierungslos auf ihre subjektiven Differenzschemata stützen. Noch weiß keiner über seine spätere Rolle und Position, die er in der Gruppe einnehmen wird, Bescheid. Es werden allerdings erste Kontakte geknüpft, und ein labiles Interaktionssystem entsteht, welches durch mehrmaligen Kommunikationsabbruch gekennzeichnet ist. Die in der Kommunikation erkennbaren Differenzen sind eher oberflächlich. Es geht um Namen, um Vorstellungsrunden und individuelle

Einstellungen dazu. Diese Phase dient zunächst einmal der vorsichtigen Abtastung und Orientierungsgewinnung, alles mit dem Ziel der Komplexitätsreduktion und Stabilisierung des soeben gebildeten Interaktionssystems, damit sich bald ein Gruppensystem daraus bilden kann.

An den letzten Kommunikationen der ersten Phase ist zu erkennen, dass die Voraussetzungen für die Grenzziehung und Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls, was essentiell für die Entstehung der Gruppe ist, geschaffen wurden:

Horst: Auf der anderen Seite kennst du die Erwartungen, du kannst dann vielleicht auch leichter damit umgehen, als wenn das nicht so ist.

Barbara: Stimmt.

Franz: Nee, bei mir hat das nicht den Charakter von Erwartungen, das sind Wunschkäußerungen. Und Druck möchte ich nicht im Geringsten ausüben. – Ich hoffe, ich kann etwas dazu beitragen, dass es in Richtung meiner Wünsche geht, aber ob es insgesamt klappt, hab ich ja nicht in der Hand.

Co-Trainer: Na, aber das ist jetzt so ein Wunsch in Richtung: hoffentlich bleibt das Wetter schön im Urlaub, oder –

Franz: Ja, das wär toll.

Thomas: Immer?

Franz: Wenn das Wetter immer schön bliebe, wär das, finde ich, ganz toll. Ist aber unwahrscheinlich. Es gibt wahrscheinlich meistens auch Regentage. Was ich mir bezüglich dessen wünsche, ist, dass die auftretenden Spannungen -, dass wir die bereinigen können.

Co-Trainer: Na, ich frag mich dann, um eben im Bild zu bleiben: Wer macht da das Wetter?

Franz: Ja, wir alle. Ich denke, wir alle.... So gesehen sind wir sogar unabhängig vom Wetter.

Die Teilnehmer schauen mit Spannung auf die zukünftige Entwicklung der Gruppe (Franz). Der Trainer stellt explizit schon eine Frage, welche die nächste Phase einleitet, nämlich das Aushandeln der Gruppengrenzen, und die zudem noch auf die Förderung eines WIR-Gefühls zielt. Insgesamt ist das Kommunikationsnetz nun relativ stabil, die Anfangsschwierigkeiten sind überwunden.

In der nächsten *Phase der inneren Strukturierung* geht es um Grenzen und Abläufe. Bei Willke wird diese Phase in die Phasen der Grenzziehung und der Strukturbildung unterteilt (die zweite Phase der Ressourcengewinnung trifft im Falle einer T-Gruppe nicht zu, da das Gruppenziel die Beobachtung der Gruppe durch sich selbst ist). Auch zu der Phase des Tuckmannschen Storming können (jedoch sehr unterschwellig) Parallelen entdeckt werden. Hier geht es um Grenzziehung, nämlich die, wer zur Gruppe gehört und wer nicht, zudem um Unterschiede (Differenzen) der verschiedenen Personenbilder und schließlich um Rollen der Einzelnen in der Gruppe. Konfrontationen unterschiedlicher Interpretationen dieser Aspekte finden an verschiedenen Stellen statt:

Stefan: Also, ich glaub, wir sind schon eine Gruppe.

Trainerin: Wer ist wir?

Stefan: Ja, alle zehn Leute, die jetzt hier sitzen.

Stefan zeigt in den Kreis, alle lachen (mit der Trainerin sitzen elf Personen im Kreis).

Stefan: Alle zehn, außer der Trainerin. Also, Sie haben schon einen anderen Status als die normalen, als die Nicht-Trainer. Und deshalb glaub ich, dass das manchen stört.

Lachen.

Horst: Aus meiner Sicht ist das ganz o.k. Also ich empfinde sie (die Trainerin) da als Teilnehmerin.

Rainer: Also, was Gruppe angeht bin ich weniger bescheiden als du (blickt zu Stefan). Äh, ich meine, wir sind noch keine Gruppe. Unter Gruppe darf ich verstehen, äh, dass wir so weit zusammenarbeiten können, dass wir auch was weiterbringen. Ich glaube, im Moment – nehmen wir als Beispiel eine Mauer oder ein Haus oder einen Adventskalender – sind wir schneller, wenn jeder einzeln einen macht, als

wenn wir versuchen, das gemeinsam zu lösen. Also, deshalb würde ich sagen, wir sind eine Gruppe, wenn wir sagen, jetzt sind wir zu zehnt schneller als zehn einzelne.
 Trainerin: Also, ich will ja nicht lästig fallen, aber ich finde, die Anzahl von Personen in dieser T-Gruppe sollten wir schon einmal klären.
 Stefan: Elf oder zehn...
 Trainerin: Ich weiß nicht, ob wir da buchhalterisch vorgehen sollten, aber ob zehn oder elf ist doch nicht ganz wurscht.
 Rainer: Für mich ist da so was wie eine sowjetische Botschaft – schön, dass sie da ist...
 Lachen.
 Horst: Wieso grad sowjetische...
 Trainerin: Wieso grad sowjetische...
 Rainer: Na, Sie haben so eine rote Hose an...
 Die Trainerin hat eine rote Hose an. Lachen der Gruppe.
 Co-Trainerin: Schwebt da die Phantasie einer Kontrollinstanz mit, wie da die Trainerin...
 Rainer: Nein, nein, überhaupt nicht.
 Co-Trainerin: Ich glaube, deshalb passiert es auch immer wieder, dass wir von Gruppe und zehn Leuten reden, weil sie doch da sehr etwas kontrolliert herinnen.

Wiederum ist der Einstieg durch eine raffinierte Intervention der Trainerin gegeben, die auf eine Diskussion der nun relevanten Differenzen hinsteuert, nämlich im übertragenen Sinne: Wer ist WIR, gibt es ein Wir, wer gehört dazu, welche Grenzen zieht die Gruppe nun? Später wird die Differenz Gleichheit/Ungleichheit der Teilnehmer diskutiert. Dies zielt in weiterem Sinne auf die Rollen der einzelnen ab, über die sich die Mitglieder noch nicht so klar sind.

Gerold: Äh – wenn wir in der Gruppe etwas machen wollen, dann sollten wir uns schon Gedanken machen, aus was besteht die Gruppe überhaupt, welches System...
 Birgit: Na, na – was ist deine Meinung?
 Horst (zu Birgit): Ich finde interessant, wieso du das interessant findest, ohne deine Position bekannt zu geben.
 Lachen.
 Gerold (zu Horst): Ich bitte auch darum, mich ausreden zu lassen. Ich werd jetzt von allen...
 Horst: Entschuldigung...
 Gerold: ...Ich bin aber nicht da in so einer Rolle jetzt, Lösungen zu präsentieren. Ich kann auch nur Ideen bringen. Eine Idee war eben, dass ich mir gedacht habe, Entschuldigung, der Stefan weiß das ja vielleicht, dass das schlecht ist: Die Trainerin darf nicht in der Gruppe sein. Vielleicht ist das so.
 Trainerin (zeigt auf Stefan): Er hat schon Gruppenerfahrung.
 Gerold: Ich denke mir...
 Stefan: Soll ich jetzt Recht haben, weil ich schon eine T-Gruppe gemacht habe?
 Gerold: Nein. Es ist ja kein persönlicher Angriff. Nein, es ist nur dieser Unterschied. Du hast das vorhin angesprochen. Es ist die Gruppe mit zehn Leuten. Und die Trainerin hat bei jedem Meeting interveniert, und ihre Rolle – ist sie Gruppenteilnehmerin, ja oder nein. Das ist irgendwie von ihr aufgeworfen worden.
 Birgit: Und da ist meine Frage: Wie siehst das du jetzt?
 Gerlinde: Genau.
 Gerold: Seid mir jetzt nicht böse, aber ich weiß es nicht.
 Birgit: Nein, aber ich erwarte jetzt eine Antwort.
 Gerold: Aber ich glaube, das ist ein wichtiger Punkt, besprechen wir das alle zusammen.... Und wenn wir wissen, was die Gruppe ist, vielleicht können wir dann ein Ziel formulieren oder auch Regeln oder was auch immer.
 Rainer: Mich interessiert jetzt aber wirklich mehr, was du meinst, und was man alles bereden kann, ist mir im Moment wirklich herzlich wurscht. Weil ich weiß von euch zehn oder elf – je nach Zählung – nichts. Außer von dir, Stefan, oder von mir selber weiß ich es eigentlich auch.
 Gerold: Jetzt muss ich aber erst eine Stufe zurückgehen, vielleicht wissen wir auch unsere einzelnen Rollen nicht. Vielleicht sollten wir auch das erst einmal kennen lernen, ob wir überhaupt Gruppenmitglieder sein wollen. Wollen wir überhaupt Teil einer Gruppe sein, oder gibt's da sowieso nur..., gibt's da einzelne Sprengkörper herinnen, die die Gruppe gar nicht entstehen lassen wollen hier herinnen.
 Alice: Wir sind es doch de facto, allein durch den Rahmen sind wir doch – ist jeder Teil hier der Gruppe, also allein, dass ich bereit bin, hier zu sitzen, und wir eben hier sitzen. Mir ist das klar, jeder von uns hier ist ein Gruppenmitglied. Wahrscheinlich mit unterschiedlichen Rollen und auch Funktionen (zeigt auf die Trainerin). Aber deswegen will ich jetzt nicht in Frage stellen, ob ich ein Teil der Gruppe bin. Selbstverständlich bin ich ein Teil, eine Teilnehmerin der Gruppe, ja.
 Gerold: Vielleicht ergibt sich das jetzt deswegen, weil es in der anderen Gruppe einen Exponenten gibt, nicht, weil sich der total outet, aber der sehr provozierend ist, und deshalb habe ich mir jetzt gedacht, arbeitet der jetzt für oder gegen die Gruppe.
 Co-Trainerin: Aber egal ob er jetzt dafür oder dagegen ist, - so wie die Alice das meint – ist er ja immer Gruppenmitglied.

Nachdem jeder mehr oder weniger seine Mitgliedschaft zur aktuell bestehenden Gruppe anerkannt hat, lässt sich in der Diskussion ein roter Faden, ein gemeinsamer Sinn und, aufgrund der Behandlung der Rollenfrage, ein anfängliches WIR-Gefühl beobachten. Langsam bildet sich eine gewisse Dynamik, es finden sich mehr WIR-Aussagen als ICH-Aussagen, die in der ersten Phase gehäuft beobachtet werden konnten. An Alices Aussage wird das besonders deutlich. Der Übergang zur nächsten Phase kündigt sich an. In dieser ist die Gruppe nun ein *funktionsfähiges soziales System*. Die lose Kopplung hat sich gefestigt, die Teilnehmer sind fest in die Gruppenkommunikation inkludiert und kennen sich näher, so dass sich auch bestimmte Erwartungsstrukturen gebildet haben. Die Gruppe hat nun schon einige Aktivitäten wie Spiele (das Wüstenspiel) zusammen unternommen. Die Tuckmannsche Phase des *Performing* wurde erreicht.

In der Machtdiskussion kann schon die bei Willke als letzte auftretende *Phase der Reflexion* erkannt werden. Denn nun werden die Prozesse und Rollen, die der Einzelne in der Gruppe einnahm, kritisch in Frage gestellt und durch die gemeinsam gegebenen Sinnschemata bewertet. Die Kommunikation ist intimer geworden, und so verhält es sich auch mit den in ihr vorkommenden Differenzen. Nicht mehr nur die oberflächlichen Differenzen um Namen und Schreibweisen, wie in der Anfangsphase, sondern auch die tiefer gehenden persönlichen und konkret einzelne Mitglieder betreffenden Differenzen werden thematisierbar. Es geht um Prozesse, die in der Gruppe abgelaufen sind, und deren subjektive Interpretationen durch die eigenen Sinnschemata UND die Gruppenschemata. Denn nun, da es eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit gemeinsamer Vorgeschichte gibt, ist eine Art Schutzraum entstanden. In der gruppensystemischen T-Gruppe ist im Kontext von Wissenschaft (in dem die T-Gruppe selbst der Untersuchungsgegenstand ist) ein emotionales Binnenklima entstanden, das normalerweise in dieser Dichte nur in der Privatsphäre vorhanden ist (vgl. Kasenbacher, 2003, 175). Die Reflexion bezieht sich damit nicht nur auf die gemeinsam geteilten Differenzen, sondern auch auf die der einzelnen Systeme, die sich durch Teilnahme an der Kommunikation und der darin stattfindenden gezielten Irritationen des Trainers ihrer bewusst werden. Hier geht es um substantielle Differenzen, mit denen die Welt betrachtet wird. Somit kann hier auch die soziale Kompetenz durch langfristige Veränderungen in den Differenzschemata und der damit verbundenen Anschlussmöglichkeit an Kommunikationen anderer psychischer Systeme gefördert werden.

4.4.8 Lernpotenzial der Gruppe für soziale Kompetenzen

Was kann in einem solchen Trainingsseminar wie dem hier skizzierten gelernt werden? Veränderungen in den Unterscheidungsschemata, mit denen die Welt beobachtet und verstanden wird, sind wahrscheinlich eine Konsequenz, zumindest sind diese für den Erwerb sozialer Kompetenz wünschenswert. Wenn nichts gelernt wurde, kann von einer Aufrecht-

erhaltung der alten, bereits vor dem Seminar vorhandenen Schemata in der gleichen Form gesprochen werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die T-Gruppe jedoch eine Beschäftigung mit eigenen Unterscheidungsschemata bewirkt, ist relativ wahrscheinlich.

Was leistet die T-Gruppe? Durch den Selbstzweck der Gruppe um der Gruppe willen und die Anleitung zur Selbstbeobachtung wird bei den gekoppelten Mitgliedern ein hohes Maß an Selbstthematisierung hervorgerufen. Vieles, was die Gruppenmitglieder erleben, wird der Gruppe wiederum mitgeteilt; so entsteht ein selbstreflektierendes soziales System. Die Gruppe hebt durch Metakommunikation ihre Reflexionen auf die Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung und indirekt damit auch die Selbstbeobachtung der psychischen Systeme. Jeder ist in einer T-Gruppe zugleich Beobachter, Teilnehmer, Diagnostiker, Handelnder, Planer, auswertender Theoretiker, Praktiker und Kritiker (vgl. Benne, 1972, 140). Die Komplexität des einzelnen psychischen Systems wird durch die Teilnahme an einem Trainings-Gruppensystem, welches gerade auf Beobachtung und Selbstbeobachtung der eigenen Differenzschemata und Arten der individuellen Weltsicht sowie der persönlichen Anschlussmöglichkeiten an eine Gruppe(-nkommunikation) angelegt ist, wahrscheinlich gesteigert, da sich diese Aspekte durch den Akt der Beobachtung schon verändern.

Die strukturelle Kopplung mit dem Gruppensystem eröffnet Veränderungsmöglichkeiten in den Strukturen der psychischen Teilnehmersysteme, und zwar Veränderungen in deren Erwartungsstrukturen, mit denen sie zukünftig durch die Welt gehen und sie unter bestimmten Sinnschemata „erwarten“ und beobachten. Sie lernen also, und zwar selbstreferentiell für und durch sich, jedoch als Resultat kollektiver Lernprozesse (vgl. Heintel, 1992, 347), wobei die individuellen Lernprozesse aber ganz anders ausfallen können als die kollektiven Lernprozesse im sozialen System. Dabei lassen sich die psychischen Teilnehmersysteme auf das Risiko der Irritation bisheriger Denkgewohnheiten ein, mit denen sich der Einzelne in der Vergangenheit wahrscheinlich gut zurecht fand. Die Irritation bietet die Möglichkeit zu einer Erweiterung der Denkgewohnheiten und damit des Blicks auf sich selbst und die unterschiedlichen sozialen Bezüge, in die man eingebunden ist.

Wenn ein System komplexer wird, verlässt es einen bestimmten Zustand und geht in einen anderen, ausdifferenzierteren Zustand über. Es kann in genau den vorherigen Zustand nicht wieder zurückfallen. Demnach wird in der Gruppe eine überdauernde Selbstveränderung des Systems bewirkt, die sich auch in neuen Situationen mit anderen Menschen, also außerhalb des Gruppensystems, bemerkbar machen sollte. Dann könnte es der Person gelingen, mit den erweiterten und modifizierten Differenzen in sozialen Interaktionen *eher* die Systemgrenzen der anderen Mitsysteme nachzuvollziehen beziehungsweise sie aufgrund des wie auch immer qualifizierteren Inventars von eigenen Differenzschemata *eher* zu treffen. Das würde dann erlauben, eigene Beiträge zur Kommunikation besser an Beiträge anderer psychischer Systeme anzuschließen, so dass die Kommunikation erfolgreich und zufriedenstel-

lend weitergeführt werden kann. Die überdauernde Selbstveränderung umfasste eine qualitative und eventuell auch quantitative Steigerung eigener beobachtungsleitender Differenzschemata, also eine Komplexitätssteigerung, die in einem qualitativen Unterschied der zur Verfügung stehenden Verstehens- und schließlich Anschlussmöglichkeiten resultierte.

Durch die spezifische Komplexitätssteigerung wurde in dem Sinne eine Form sozialer Kompetenz erlangt, dass zukünftig neue und für alle daran Beteiligten zufriedenstellendere Kopplungen in sozialen Systemen ermöglicht werden. Damit ist zwar nicht spezielles Verhalten für spezielle Situationen gelernt, aber es gibt eine Art erweiterte Vorstrukturierung, die MEHR ermöglicht, als es vorher der Fall war (wenn es z.B. einseitige, festgefahrene Beobachtungsmöglichkeiten gab). Optimal ist es, wenn diese Art von Differenzlernen dauerhaft angeregt wird. Dann stellt ein System kontinuierlich seine Schemata in Frage, prüft und modifiziert sie, reflektiert sich selbst und befindet sich in einem dynamischen Prozess statt in einem statischen Zustand. Es besitzt dann eine soziale Kompetenz, die sich selbst in sozialen Situationen durch die in ihnen geforderten sozialen Verstehensprozesse stetig weiterentwickelt und so für die aktuellen Anforderungen verbessert.

In diesem Kapitel über Intervention wurde gezeigt, dass es Möglichkeiten und Gründe gibt, intervenierend zum Zwecke des Erwerbs sozialer Kompetenz einzugreifen. Die Systemtheorie bietet eine genaue und detaillierte Analyse der Interventionsmöglichkeiten in der Gruppenkommunikation. Dort werden Reize ausgelöst, die zur Beschäftigung und Bewusstwerdung mit eigenen Schemata führen können, wie durch das Initiieren von Sinnzusammenbrüchen, beispielsweise über die Einführung von dem System bis dahin fremden Differenzen in die Kommunikation. Auch das indirekte Hinweisen auf von den Systemen verwendete latente Schemata, dadurch, dass sie nun kommunizierbar gemacht werden, kann erfolgreich eine Selbstthematizierung und schließlich Transjunktionen auslösen. Die Hypothesen wurden an der Praxissituation einer T-Gruppe überprüft. Als Ergebnis konnte gezeigt werden, dass zumindest in T-Gruppen Prozesse zum Erwerb sozialer Kompetenz ausgelöst werden.

Abschließende Bemerkung

In dieser Arbeit versuchte ich, eigene Thesen aufzustellen, wie in Gruppen über die das Verstehen bedingenden Differenzschemata und deren Beeinflussung der Erwerb sozialer Kompetenz ablaufen könnte. Die von mir herausgearbeiteten einzelnen Aspekte versuchte ich am Beispiel der Kommunikation einer T-Gruppe, die ich aus einem gruppensystemischen Buch (Kasenbacher, 2003) entnommen habe, zu verdeutlichen und zu überprüfen. Ich untersuchte die Kommunikation dieser Gruppe daraufhin, ob die aufgestellten Thesen über die dort stattfindende Bildung und Veränderung von Schemata, mit denen die Welt betrachtet wird, sich tatsächlich manifestieren. Das Ergebnis zeigt, dass die Teilnahme an Gruppen – system-theoretisch beleuchtet - zum Erwerb sozialer Kompetenz in dem zu Anfang definierten Sinne führen kann.

Das Schreiben dieser Arbeit war für mich selbst ein Prozess, von dem ich nicht genau vorhersagen konnte, wie er sich nach und nach entwickelt. In der Literatur habe ich keine Quellen zu der von mir konkret gewählten Thematik gefunden - wohl zur systemtheoretischen Ausarbeitung der gruppensystemischen Praxis, jedoch nicht in Verbindung mit dem Erwerb sozialer Kompetenz auf dem Hintergrund des Verstehensmodells Luhmanns.

Ich denke, dass die Systemtheorie ein großes Potenzial bietet, um damit alle möglichen sozialen Phänomene zu bearbeiten. Unter den verschiedenen Systemtheorien ist gerade die Luhmanns noch am wenigsten auf praktisch orientierte Bereiche übertragen worden. Dennoch sehe ich in ihr eine gute Möglichkeit, Teilbereiche durch die genauen Analyse-möglichkeiten, welche sie durch ihre Begriffe bietet, weiterzuentwickeln. Zudem wird mit dem Kapitel über Interventionen gezeigt, dass auch in der Systemtheorie ein praktisches Umsetzungspotenzial steckt. Das wurde hier am Beispiel einer T-Gruppe, deren Kommunikationsmaterial zur Veranschaulichung diente, erläutert. Andere Anwendungsmöglichkeiten dürften sich beispielsweise im Bereich der Personalentwicklung finden, wenn es um die Förderung sozialer Kompetenzen geht.

Meines Erachtens wird in dieser Arbeit ebenfalls deutlich, wie die Kommunikation alltäglich die subjektive Wahrnehmung beeinflusst, wie sie auf die Schemata, welche der Welt und unseren Mitmenschen zugeordnet werden, wirkt. Zudem zeigt sich, wie abhängig ein Individuum von seiner Umwelt ist, weil sie dafür sorgt, dass die Schemata ständig in Veränderung sind (oder sein sollten). Nur dank der Intersubjektivität, dem sozialen Kontakt können Menschen sich weiterentwickeln. Und nur Dank der Kommunikation können sie soziale Kompetenzen ausbilden und sich in einer schnell verändernden Welt ebenfalls verändern und weiterentwickeln, um in ihr zu bestehen.

Glossar

Die Begriffe werden hier für den theoretischen Kontext dieser Arbeit erläutert

Anschlusskommunikation:	Kommunikation ist ein fortlaufender Prozess von Elementen, die aneinander anschließen (wobei eine Kommunikation eine soziale Mitteilung jeglicher Art ist und ein Element darstellt). Die Kommunikationen nehmen jeweils aufeinander Bezug und schließen damit an das vorher Mitgeteilte an.
Anschlussrationalität:	Nur dem Zweck des Anschlusses der Kommunikation dienend, hier der Reproduktion der Kommunikation dienend, welche das einzig relevante Kriterium für das soziale System ist.
Autopoiese:	Ein System reproduziert sich selbst aus den Elementen und erhält sich mithilfe der Elemente, aus denen es besteht. In einem psychischen System z.B. können nur Gedanken weitere neue Gedanken auslösen. Autopoietische Systeme grenzen sich somit von der Umwelt ab und sind in sich geschlossen.
Bewusstseinssystem:	Teilsystem eines Menschen, das autopoietisch auf der Basis von Gedanken operiert.
Black box:	System, dessen Aufbau und innerer Ablauf nicht sichtbar sind
Differenzschema:	Eine Zweiseitenform, dessen einer oder anderer Wert Elementen in der Umwelt eines Systems zugeordnet werden. Mithilfe dieser Differenz kann es die Umwelt wahrnehmen und in ihr Information gewinnen, indem alles Wahrgenommene entweder der einen oder der anderen Seite zugeordnet wird.
Emergenz::	Etwas entsteht aus dem Zusammenspiel seiner Faktoren, lässt sich aber nicht aus diesen einzelnen Faktoren erklären, auf sie zurückführen, ist auf einer (höheren) Ebene.
Exklusion:	Ausschluss: Bezeichnet die Irrelevanz von psychischen Systemen für die Kommunikation in sozialen Systemen. Ihre Beiträge sind nicht anschlussfähig für soziale Prozesse und den Systemsinn des sozialen Systems.
Inklusion:	Einschluss: Bezeichnet die Art und Weise, in der psychische Systeme in der Systemkommunikation eines sozialen Systems für relevant gehalten werden. Adressiert Erwartungen von kommunikativen Beiträgen an inkludierte psychische Systeme.
Intersubjektivität:	Merkmal eines Bereichs, in dem sich gemeinsames Erleben annähert oder überschneidet, der von verschiedenen Personen gemeinsam nachvollziehbar ist.
Intransparenz:	Undurchschaubarkeit
Kausalvernetzung:	Vernetzung verschiedener Elemente in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang.
Komplexität:	In der Umwelt eines System herrschende Gesamtheit aller möglichen Ereignisse und Zustände. Innerhalb des Systems ist Komplexität die Vielschichtigkeit und Vernetztheit seiner Operationen und Elemente. Je mehr Relationen zwischen Elementen (in Umwelt oder System) bestehen, desto komplexer ist es.
Kontingenz::	Mit- oder Nacheinanderauftreten von Ereignissen. Die Beziehung zwischen diesen ist nicht kausal determiniert, ist aber auch nicht rein zufällig - es könnte immer auch anders sein.
Koontogenese:	Koevolution, zwei Systeme entwickeln sich in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander weiter, indem sie sich wechselseitig aus der jeweiligen Umwelt perturbieren.

Leitdifferenz:	Die Primärdifferenz, die Differenz oberster Priorität.
Perturbation:	Störung, z.B. ein Reiz aus der Umwelt, der vom System wahrgenommen und in die selbstreferente Operationsweise aufgenommen wird und dadurch innerhalb des Systems Resonanz bzw. Veränderungen auslösen kann.
Perzeption:	Reizaufnahme, Wahrnehmung
Primärdifferenz:	Grundunterscheidung System/Umwelt, die ein System immer aufrechterhält und mit der es sich von der Umwelt abgrenzt.
Re-entry:	Wiedereinführung der System/Umweltunterscheidung in das System, führt zur einer Art inneren Modells der Grenze, welches Umwelt und System beinhaltet.
Rekursivität:	Rückbezüglichkeit der Operationen eines Systems, welche immer auf Vorausgegangene Operationen Bezug nehmen, durch sie bestimmt werden.
Selbstreferenz:	Innere Verweisung auf sich selbst, ein ständiger Selbstkontakt, eine unendliche Zirkularität der Einheit, die ein System für sich selbst ist.
Sinndifferenz:	Sinn ist eine Zweiseitenform, bestehend aus einer bezeichneten, aktualisierten Seite (dem momentanen Sinn), und eine andere mögliche, doch nicht aktualisierte Seite. Somit stellen Aktualität und Möglichkeit eine Differenz dar.
Sinnhorizont:	Ein bestimmter Bereich, in dem Systeme Operationen realisieren können. Dieser ist durch einen speziellen Sinn begrenzt, der innerhalb bestimmter Grenzen Handlungen ermöglicht. Sinn steuert und strukturiert somit Systeme.
soziale Mobilität:	Möglichkeit, sich horizontal und vertikal zwischen den Schichten und Bereichen der Gesellschaft zu bewegen.
Strukturelle Kopplung:	Ein temporäres Zusammenlaufen der Systeme, die füreinander Umwelt sind. Dabei hält der inhaltliche Bezug von Gedanken beispielsweise Einzug in die Kommunikation (jedoch nur als Kommunikation). Bei der Kopplung nehmen die Systeme gegenseitig die Komplexität des anderen Systems in Anspruch und nutzen es zum eigenen Strukturaufbau. D.h. Kommunikation wird von psychischen Systemen genutzt, um Strukturen aufzubauen, genau wie Bewusstsein Kommunikation erst ermöglicht.
T-Gruppe:	Trainingsgruppen im Zusammenhang mit dem Laboratory-Training aus der Gruppendynamik, in denen durch reflexive Selbsterfahrung Wissen über eigenes soziales Verhalten erworben werden kann.
Transjunktion:	Umstellung auf neue Differenzschemata. Erkennen der Relativität der Primärdifferenzen aufgrund der Hinweisung auf mögliche andere Differenzen bzw. Erfahrung einer neuen Differenz zwischen alten und neuen möglichen Differenzschemata. Ermöglichung der Integration neuer Werte.

Literaturverzeichnis

Barthelemess, M.: Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation, Ein systemtheoretisches Modell der Intervention. Weinheim, Beltz, 2002

Bateson, G.: Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981

Beck, U.: Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine Andere Moderne. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986

Benne, P., in Bradford, L.P., Gibb, J.R.: Geschichte der Trainingsgruppen im Laboratorium. Stuttgart, Klett, 1972

Block, P.: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen VHS- Verbands, 1993,7

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart, Kröner, 2000.

Brown, S: Laws of Form. New York, 1972

Capelle, W.: Die Vorsokratiker, Fragment 10. Stuttgart, 1953

Damm-Rüger, S.: Fingerspitzengefühl im Berufsalltag, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 25, 1996

Decker, F.: Teamworking. Lexika Verlag, 1998

Durkheim, E., Luhmann, N.: Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1988

Fluri, P.: Management. UTB Wissenschaft, 1992

Dobrick, M. in Schorr, K.E., Luhmann, N.: Zwischen Intransparenz und Verstehen. 1986

Flacke, M.: Verstehen als Konstruktion. Opladen, 1994

French, W.L., Bell, C.H.: Organisationsentwicklung. UTB Wissenschaft, 3. Auflage, 1999

Fühles-Ubach, S., Osswald, A: Soziale Kompetenzen als Schlüsselqualifikation im Bibliotheks- und Informationswesen, In: Soziale Kompetenzen als Leitungs- und Managementqualifikation. 2000

Geissler, K., Orthey, F. in Schattenhofer, Weigand (Hrsg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1998

Gilgenmann, K. in Unverferth, H.J.: System und Selbstproduktion: Zur Erschließung eines neuen Paradigmas in den Sozialwissenschaften. Europäische Hochschulschriften: Reihe 22, Soziologie, Bd.10, 1986

Glaserfeld, E. von.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1994

Goethe J.W. in Geiger, L. (Hrsg.): Otilies Tagebuche. Die Wahlverwandtschaften, Bd 5, 6. Auflage. Berlin 1893

Heintel, P. in Wimmer, R.: Organisationsberatung. Wiesbaden, 1992

Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen, 1960

Hinsch, R, Pfingsten, U.: Gruppentraining sozialer Kompetenzen, Materialien für die psychosoziale Praxis. München, Urban & Schwarzenberg, 1983

- Hörmann, H.: Meinen und Verstehen. Frankfurt, 1978
- Kasenbacher, K.G.: Gruppen und Systeme. Leske + Budrich, 2003
- Kern, B. in Schäfers, B.: Einführung in Gruppensoziologie. UTB, 1999
- Kneer, G., Nassehi, A.: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 1993,
- Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit, ein helfender Prozess. Betz, 1971
- Korte, H.: Einführung in die Geschichte der Soziologie. UTB Wissenschaft, Leske und Budrich, 1992.
- Kühlwetter, K. in: Paul, G. (Hrsg), Soziale Kompetenzen als Leitungs- und Managementqualifikation. Berlin, 2000
- Lindner, I., Weyer: Hernstein - Gruppendynamik, Absolventenbefragung. in: Gruppendynamik 2, 1997
- Luckhardt, H.D.: Informationsgesellschaft und Informationskultur, Virtuelles Handbuch Informationswissenschaft, <http://is.uni-sb.de/studium/handbuch/infokultur/infokult1.php>, Universität des Saarlandes, 2001
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1984
- Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 3, Frankfurt, 1989
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt, 1990
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2002a
- Luhmann, N.: Einführung in die Systemtheorie. Carl Auer Systeme, 2002b
- MacBeath, J. in: Personal and social education. Professional issues in education Bd. 3, 1988
- Maturana, H.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, Vieweg, 1982
- Maturana, H., Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Goldmann, 1987
- Neuenberger, P.: Personalentwicklung. Stuttgart, 1991
- Reese-Schäfer, W.: Niklas Luhmann, eine Einführung. Junius, 2001
- Roethlisberger, F.J., Dickinson, W.J., : Management and the worker. An account of research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works. Chicago, Cambridge London, 1975
- Rosentstiel, L. in: Sonntag: Personalentwicklung in Organisationen. Hofgreffe, 1993
- Rusch G. in: Schorr, K.E., Luhmann, N.: Zwischen Intransparenz und Verstehen. 1986
- Schattenhofer, K.: Die Dynamik der Selbststeuerung. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1998
- Schattenhofer, K.: Selbstorganisation und Gruppe: Entwicklungs- und Steuerungsprozesse in Gruppen. Opladen, 1992
- Schäffter, O. in: Claude, A: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen VHS-Verbands, 1986
- Schiepek, G. in, Reiter, L. (Hrsg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin, Springer, 1997

- Selvini-Palazolli, M.: Paradoxon und Gegenparadoxon. Stuttgart, Klett-Cotta, 1981
- Schneider, H.D.: Kleingruppenforschung, Teubner, Stuttgart, 1985
- Schmerr, U. in: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation., Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen VHS- Verbands, 1993
- Schwänke, U. in: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. Hrsg. Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen VHS- Verbands, 1993,7
- Stahl, E.: Dynamik in Gruppen. Weinheim, Beltz, 2002
- Tuckmann, B.W.: Development sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63, 1965
- Uhle, R. in: Schorr/Luhmann: Zwischen Intransparenz und Verstehen. 1986
- Von Foerster, H.: Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Carl-Auer Systeme Verlag, 1999
- Von Foerster, H.: Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. Pieper Verlag, 1993
- Willke, H. in: König, R. (Hrsg): Funktionen und Konstitutionsbedingungen des normativen Systems der Gruppe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 28.Jg, 1976
- Willke, H. in: Baecker, D. (Hrsg.): Theorie als Passion, Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1987
- Willke, H. in Schiepek, G.(Hrsg): Systeme erkennen Systeme, Psychologie Verlags Union, München – Weinheim, 1987
- Willke,H. in Götz, K.: Theoretische Zumutungen, Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Carl Auer Verlag, 1994
- Willke, H. in Reiter, L. (Hrsg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin, Springer, 1997
- Willke,H.: Systemtheorie 2: Interventionstheorie. UTB, 1999
- Willke, H.: Systemtheorie 1, Grundlagen. UTB, 2000
- Wimmer, R. in: Heintel, P.: Erlebt die Gruppendynamik eine Renaissance? Eine systemtheoretische Reflexio gruppensystemischer Arbeit am Beispiel der Trainingsgruppe. Wien: WUV-Univ.-Verlag, 1993
- Wollnik, M. in: Götz, K.: Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Carl Auer Verlag, 1994