

## Interventionswissenschaft: Theorie und Praxis einer besonderen Wissenschaftsform

Schuster, Roland J.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schuster, R. J. (2024). *Interventionswissenschaft: Theorie und Praxis einer besonderen Wissenschaftsform*. (Science Studies). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839470466>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



Roland J. Schuster

# INTERVENTIONS- WISSENSCHAFT

Theorie und Praxis  
einer besonderen Wissenschaftsform

[transcript] science studies

Roland J. Schuster  
Interventionswissenschaft

**Roland J. Schuster** (Dipl.-Ing. Dr.), geb. 1968, forscht und lehrt an der Fachhochschule des BFI Wien. Dort ist er stellvertretender Studiengangsleiter des Bachelor-Studiengangs Technical Sales and Marketing. Er promovierte an der Universität Klagenfurt und absolvierte das Diplomstudium Wirtschaftsingenieurwesen für Maschinenbau an der Technischen Universität Wien.

Roland J. Schuster

# **Interventionswissenschaft**

Theorie und Praxis einer besonderen Wissenschaftsform

**[transcript]**

Ein wesentlicher Beitrag der Finanzierung stammt von der FH des BFI Wien.



### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnbl.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

**Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld**

© Roland J. Schuster

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Der Drache Ouroboros in »De Lapide Philosophico«, herausgegeben 1625 von Lucas Jennis, Frankfurt. Vektorgrafik von Gordon Johnson auf Pixabay.

Korrektur: Anette Nagel (dt.) / Teresa Gehrs, Matthew Rees (engl.)

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839470466>

Print-ISBN: 978-3-8376-7046-2

PDF-ISBN: 978-3-8394-7046-6

Buchreihen-ISSN: 2703-1543

Buchreihen-eISSN: 2703-1551

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

*Der Klagenfurter Schule der Gruppendynamik, insbesondere  
Ewald E. Krainz  
Peter Heintel (†)  
und  
Ina Paul-Horn  
gewidmet.*





# Inhalt

---

## Theoretische Fundierung von Interventionswissenschaft

<b>1</b>	<b>Interventionswissenschaft in a Nutshell</b> .....	15
1.1	Historische Entwicklung der Interventionswissenschaft .....	15
1.2	Definitive Skizze der Interventionswissenschaft .....	16
1.3	Zum Unterschied von Interventionswissenschaft und Interventionsforschung .....	19
1.4	Bemerkungen zu Umsetzung, Dokumentation und Verortung von Interventionswissenschaft und -forschung .....	21
1.5	Qualität im Kontext von Wissenschaft und Interventionswissenschaft .....	23
1.6	Betrachtungen zu menschlicher Wahrnehmung und Wissenschaft .....	40
1.7	Wissenschaft als Basis für das Generieren von Hypothesen im Kontext von Interventionsforschung .....	51
1.8	Praxis als Basis für das Generieren von Hypothesen im Kontext von Interventionsforschung .....	54
1.9	Zum persönlichen Anteil des Autors im Kontext von Interventionswissenschaft und Interventionsforschung .....	57
1.10	Aspekte der Verkörperung im Kontext von Kommunikation .....	60
<b>2</b>	<b>Gruppe, Gemeinschaft, Individuum, Gesellschaft</b> .....	69
2.1	Betrachtung der historischen Entwicklung der Begriffsverwendung und -beziehung .....	69
2.2	Unterschiede der Kommunikation bei Individuen, Gruppen, hierarchischer Organisation und Gesellschaft .....	76
2.3	Grundsätzliche Probleme von Begriffsbildung und der Setzung von Grenzen .....	84
2.4	Gezieltes Anstreben von Bewusstheit im Rahmen von Organisationsprozessen .....	87
<b>3</b>	<b>Hierarchie und (Projekt-)Gruppe</b> .....	91
3.1	Die Organisationsform Hierarchie .....	91
3.2	Projektmanagement .....	94
3.3	Dialektik der Erweiterung von hierarchischer Organisation durch Projektmanagement .....	96
3.4	Diskussion .....	99

<b>4</b>	<b>Integration von Wissensgebieten veranschaulicht am Beispiel der Integration des rangdynamischen Modells von Raoul Schindler</b> .....	101
4.1	Zum rangdynamischen Modell von Raoul Schindler .....	101
4.2	Zum Unterschied zwischen Gruppe, Arbeitsgruppe und Organisation .....	105
4.3	Zur Optimierung von Arbeitsgruppen im Kontext von Organisationen .....	109
4.4	Zusammenfassung .....	113
<b>5</b>	<b>Integration von Wissensgebieten veranschaulicht an einer Reflexion zum Begriff Kultur</b> .....	115
5.1	Einleitung .....	116
5.2	Eine Annäherung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive .....	117
5.3	Eine Annäherung aus der Perspektive von Organisationswissenschaftler:innen .....	121
5.4	Eine Annäherung aus der Perspektive der Projektmanager:innen .....	127
<b>6</b>	<b>Integration von Wissensgebieten veranschaulicht am Beispiel der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung</b> .....	137
6.1	Überblick .....	137
6.2	Der Prozess menschlicher Wahrnehmung .....	138
6.3	Menschliche Kommunikation in Bezug zum Prozess menschlicher Wahrnehmung .....	143
6.4	Die Dimension Zeit in Bezug auf den datenverarbeitenden menschlichen Organismus .....	147
6.5	Der Mensch als Messinstrument für menschliche Datenverarbeitung .....	150
6.6	Die Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung und deren Rolle in Bezug zu menschlichen Denkprozessen in Organisationen .....	152
6.7	Anwendung der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung .....	155
6.8	Diskussion .....	160
<b>7</b>	<b>Interdisziplinäre Zusammenarbeit veranschaulicht am Beispiel der Reflexion der (Harvard-)Case-Methode aus gruppendynamischer Perspektive</b> .....	161
7.1	Abstract .....	161
7.2	Overview of the (Harvard) case method and its teaching approach (Author: Jürgen Radel) ..	162
7.3	The (Harvard) case method from a group dynamics perspective .....	165
7.4	Internal (individual) authority and its relationship to the True Self, EQ, and teaching .....	168
7.5	Group dynamics (GD) in the context of teaching .....	178
7.6	The experience-centered teaching approach (ECTA) (Authors: Jürgen Radel & Roland J. Schuster) .....	183
7.7	Discussion (Authors: Jürgen Radel & Roland J. Schuster) .....	187

# Beispiele aus der Praxis der Interventionswissenschaft

<b>8</b>	<b>Zum Design des 3. PM-Symposiums der FH des BFI Wien</b>	
	Interventionswissenschaftliche Aspekte in Bezug auf Gestaltung, Ablauf und Interpretation einer Großveranstaltung .....	191
8.1	Grundlegendes zum PM-Symposium aus der Perspektive der Interventionswissenschaft ...	191
8.2	Exkurs zu Hintergrundtheorien aus dem Bereich der Psychoanalyse .....	193
8.3	Das Design des PM-Symposiums als Intervention .....	196
8.4	Zur Planung und Vorbereitung des PM-Symposiums .....	197
8.5	Das Design des PM-Symposiums und Überlegungen zum Container-Contained-Prozess .....	198
8.6	Überlegungen zur Struktur des PM-Symposiums (Raum- und Zeitdimension) .....	204
8.7	Resümee zum PM-Symposium 2012 .....	209
8.8	Ausblick .....	213
<b>9</b>	<b>On the teaching of leadership intervention science in the action-theoretical background and design of a lecture on leadership</b> .....	215
9.1	Aims, target groups, and general didactical idea of the paper .....	215
9.2	A psychodynamic view of leadership .....	218
9.3	A psychodynamic perspective on the »Jonah« film sequence .....	224
9.4	Learning by experience – an approach based on intervention science .....	228
9.5	Conclusion .....	236
9.6	Appendix (Cast of the Movie »Master and Commander« (Weir 2003)) .....	237
<b>10</b>	<b>Fallstudie: Optimierung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe (Interventionswissenschaft in Aktion)</b> .....	239
10.1	Ziel der Interventionsforschung und Beschreibung der Forschungssituation .....	239
10.2	Grundlegendes zur Organisation .....	243
10.3	Fallstudie: Detaildarstellung der Optimierung des Arbeitsprozesses der AG anhand einer konkreten Intervention .....	244
10.4	Ergebnisse und Erkenntnisse innerhalb der Arbeitsgruppe (lokal) .....	251
10.5	Ergebnisse und Erkenntnisse in Bezug auf die Interventionswissenschaft (global) .....	252
<b>11</b>	<b>Etablierung einer Gruppenreflexion</b> .....	255
11.1	Einleitung .....	255
11.2	Theoretische Aspekte und grundlegende Voraussetzungen der Gruppenreflexion .....	256
11.3	Chronologische Entwicklung des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion .....	257
11.4	Zur interventionswissenschaftlichen Perspektive der Gruppenreflexion .....	265
11.5	Darlegung und Interpretation der Beobachtung von PreBI (Autor: Karl PreBI) .....	271
11.6	Die Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung und ihre Relevanz in der Lehrpraxis für Projektmanager:innen (Autorin: Ina Pircher) .....	275
11.7	Zusammenfassende Bemerkungen .....	281
<b>12</b>	<b>Lehren, Lernen und Emotion</b> .....	283
12.1	Emotion: Ausloten von Begriffsbestimmung und -verwendung .....	283
12.2	Der Begriff Emotion in Bezug auf die dargelegte praktische Anwendung .....	285

12.3	Der politische Aspekt der dargelegten praktischen Anwendung .....	288
12.4	Die praktische Anwendung des Faktors Emotion .....	290
12.5	Diskussion .....	295
<b>13</b>	<b>Learning by experience; emotions as border guards and signposts regarding unknown territory .....</b>	<b>297</b>
13.1	Introduction .....	297
13.2	The intervention science perspective .....	299
13.3	The connection between experience, consciousness, feelings, emotions, and thinking .....	301
13.4	Exploring the boundary of unknown territory .....	305
13.5	Scope of action of sequences (1-3) .....	311
13.6	Discussion .....	313
<b>14</b>	<b>Praxis, Forschung und Lehre als co-creativer Prozess .....</b>	<b>315</b>
14.1	Interventionswissenschaftliche Perspektive auf Didaktik im Allgemeinen .....	316
14.2	Interventionswissenschaftliche Perspektive auf Didaktik im konkreten Fall .....	319
14.3	Co-creative Planung der Lehrveranstaltung und deren Beforschung .....	323
14.4	Erfahrungen im Forschungsfeld ( <i>Autorin: Jana Ochsenreither</i> ) .....	325
14.5	Diskussion .....	329
	<b>Verzeichnis Zusatzmaterial .....</b>	<b>335</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>337</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>367</b>
	<b>Gastautor:innen in alphabetischer Reihung nach Nachnamen .....</b>	<b>371</b>
	<b>Index .....</b>	<b>373</b>

# Einleitung

---

In dieser Arbeit wird eine spezielle Form von Wissenschaft, nämlich die Interventionswissenschaft dargelegt. Diese Art von Sozialwissenschaft ist, bedingt durch ihren inter- und transdisziplinären Anspruch, schwer zu bestimmen. Das Interdisziplinäre, also das Einbeziehen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, erfordert ein Koordinieren von Spezialist:innen und Traditionen, deren Abgrenzung jedoch ein wesentliches Merkmal von Spezialisierung ist – ein konflikträchtiger Widerspruch. Das Transdisziplinäre, also das Einbeziehen von Praktiker:innen, erweitert diesen Widerspruch ins nahezu Unbegrenzte. Ein plakatives Beispiel dafür ist das Beforschen von Migration mittels Interventionsforschung, der Anwendung von Interventionswissenschaft (vgl. z.B. Gruber 2021).

Mittels der Unterscheidung zwischen dem ersten Teil, der Theorie, und dem zweiten, von praktischer Anwendung dominierten Teil soll sich den Leser:innen Interventionswissenschaft sowohl inhaltlich als auch durch die Form der Darlegung erschließen.

Beim ersten Teil, dem *body of knowledge* der Interventionswissenschaft, handelt es sich, allgemein formuliert, um eine Kombination von Wissen und Bewusstsein bezüglich menschlicher Wahrnehmung und Kommunikation, das die jeweils eigene Prägung der Interventionswissenschaftler:innen mit berücksichtigt.

Ein kurzer historischer Abriss legt die Entstehung der Interventionswissenschaft dar. Eine definitorische Skizze, gefolgt von der Unterscheidung der Interventionswissenschaft von ihrer praktischen Anwendung der Interventionsforschung, verweist auf erste Muster zur Identifikation dieser Form von Wissenschaft in ihrer komplexen Verwobenheit von Theorie, Praxis und Alltag. Insbesondere wird auf die Qualität der Interventionswissenschaft Bezug genommen und dargelegt, wie deren Dokumentation innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft gehandhabt wird. Dabei wird darauf verwiesen, dass Interventionswissenschaft eine Unterart von Aktionswissenschaft<sup>1</sup> ist. Betrachtungen zu menschlicher Wahrnehmung, dem persönlichen Anteil des Autors und Verkörperung im Kontext von Kommunikation sollen den Leser:innen die Wichtigkeit der Relativierung von Objektivität vor Augen führen. Außerdem wird der Organisationsform Hierarchie und deren Auswirkungen nachgespürt. Dies geschieht

---

1 Engl.: Action Science.

durch den Vergleich von hierarchischen Organisationen mit Projektgruppen. Anhand zweier Beispiele wird aufgezeigt, wie die Integration von Wissensgebieten auf theoretischer Ebene umgesetzt werden kann. Zum Schluss des theoretischen Teils wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Radel und Schuster anhand einer gemeinsam ausgeführten Reflexion beschrieben.

Im zweiten, auf die Praxis der Interventionswissenschaft bezogenen Teil werden sieben Forschungsbeispiele dargelegt. Das erste Beispiel von Interventionsforschung beschreibt die Gestaltung, den Ablauf und die Interpretation einer Veranstaltung und die dabei durchgeführten Interventionen. Im zweiten Beispiel wird eine didaktische Intervention dargelegt, bei der Studierende ausgehend von einer Filmszene Schritt für Schritt in die Reflexion eigener Erlebnisse und deren gemeinsame Bearbeitung im Hier und Jetzt der Lehrsituation geführt werden. Im dritten Beispiel ist die Begleitforschung einer Arbeitsgruppe innerhalb der Institution, in der der Autor tätig ist, beschrieben. Dieses Beispiel zeigt auf, dass Interventionsforschung im Rahmen von Organisationsentwicklung eingesetzt werden kann. Das vierte Beispiel beschreibt die Etablierung einer Gruppenreflexion innerhalb eines Projektmanagementsymposiums, das regelmäßig stattfindet. Die Gruppenreflexion wird dabei als Ergänzung zu Fachvorträgen, bei denen Forschungsergebnisse einem eher passiven Publikum dargelegt werden, eingesetzt. Die Ergänzung besteht darin, dass bei der Gruppenreflexion alle Beteiligten über ein aktuelles Thema reflektieren und dadurch eine maximale Aktivierung aller Anwesenden gegeben ist. Im fünften und im sechsten Beispiel wird dargelegt, wie Emotionen didaktisch erschlossen und für ein Lernen aus Erfahrung nutzbar gemacht werden können. Im siebten und letzten Beispiel wird eine komplexe Lehr-, Lern- und Forschungsanordnung beschrieben, die aufzeigt, wie Praxis, Forschung und Lehre als co-creativer Prozess verwirklicht werden können.

# **Theoretische Fundierung von Interventionswissenschaft**





# 1 Interventionswissenschaft in a Nutshell

---

## 1.1 Historische Entwicklung der Interventionswissenschaft<sup>1</sup>

Die hier beschriebene Interventionswissenschaft und deren Anwendung, nämlich die Interventionsforschung, hat sich historisch aus der Klagenfurter Schule der Gruppendynamik entwickelt. Die Klagenfurter Schule der Gruppendynamik und Interventionsforschung beginnt 1970 mit der Gründung der Klagenfurter Universität als Hochschule für Bildungswissenschaften. Unter der Leitung des damaligen Vorstands des Philosophischen Instituts, Peter Heintel, wurde Philosophie vom damaligen Team<sup>2</sup> praxisbezogen und interdisziplinär betrieben (vgl. Wieser o.J., S. 2–3). Ziele waren:

- gesellschaftliche Praxis zu reflektieren und nach Möglichkeit zu verändern,
- das Einbeziehen anderer wissenschaftlicher Disziplinen,
- in der Didaktik der Fächer sollten Lerntheorien durch Sozialinterventionen ersetzt werden,
- die Kooperation zwischen Philosophie und verschiedenen Künsten.

Gruppendynamik (siehe z.B. Schwarz 1996; Rehtien 2001) war von Anfang an Teil der Klagenfurter Philosophie. Sowohl Peter Heintel als auch die meisten der in Fußnote 2 genannten Assistenten waren ausgebildete Gruppendynamik-Trainer.<sup>3</sup> Das Besondere an der Klagenfurter Schule war, dass diese Disziplin erstmals im deutschen Sprachraum an einer Universität verankert wurde (vgl. Wieser o.J., S. 2–3). Die Gruppendynamik der Klagenfurter Schule ist als Wissenschaft von »Veränderung und Eingriff« konzipiert und damit »Interventionswissenschaft« (Krainz 2007, S. 24). Was Publikationen betrifft, so ist die Gruppendynamik der Klagenfurter Schule in den von Ewald Krainz herausgegebenen Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik (Springer Verlag für Sozialwis-

---

1 Der Inhalt dieses Kapitels ist größtenteils einem Aufsatz von Schuster und Radel (2020) entnommen.

2 Gerhard Schwarz, Uwe Arnold, Bernhard Pesendorfer, Christof Šubik, Thomas Macho, Manfred Moser, Helmut Stockhammer, Wolfgang Köttinger, Ludwig Nagel, Jakob Huber, Kurt Buchinger, Michael Polemis, Dietmar Pickl.

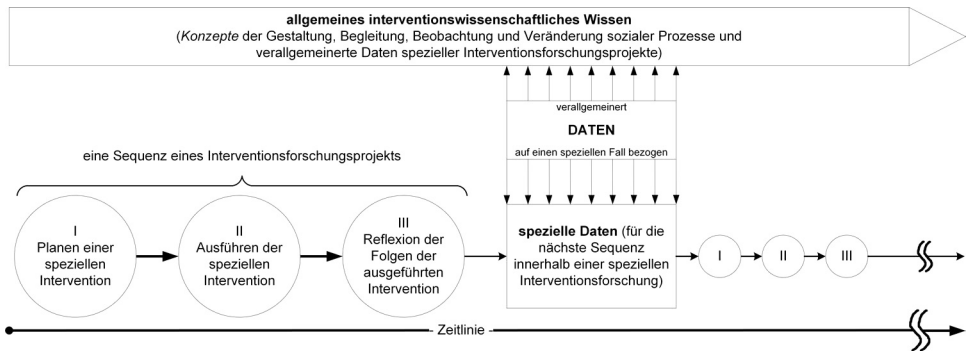
3 Zu Entwicklung und Verbreitung des gruppendynamischen Trainings siehe z.B. Schwarz 1996 bzw. Rehtien 2001.

senschaften, aktuell 12 Bände) abgebildet. Forschung zu didaktischen Formaten ist integriert und wurde von Beginn an betrieben (vgl. Duwe 2018, S. 37–52). Durch die Schriftenreihe *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung* (Heintel et al. 2003–2013) wurde eine wissenschaftliche Basis gelegt, die, ergänzt durch drei Bände zu Interventionsforschung (Krainer und Lerchster 2012; Lerchster und Krainer 2016; Ukowitz et al. 2019), den aktuellen Stand der Klagenfurter Schule der Interventionsforschung darlegt. Aktuell ist die Gruppendynamik und Interventionsforschung auf unterschiedliche Orte und unterschiedliche Akteure verstreut. Durch Publikationen erfolgt jedoch ein wissenschaftlicher Diskurs, der zur forschungsmethodischen Weiterentwicklung beiträgt.

## 1.2 Definitiorische Skizze der Interventionswissenschaft<sup>4</sup>

Das Hauptaugenmerk der Interventionswissenschaft liegt auf Konzepten der *Gestaltung, Begleitung, Beobachtung und Veränderung sozialer Prozesse*. Einerseits fließen verdichtete Erfahrungen aus der Arbeit im Feld in diese Konzepte ein. Andererseits wird Wissen aus anderen Disziplinen geschöpft und integriert. Die Arbeit im Feld, also die Gestaltung, Begleitung, Beobachtung und Veränderung sozialer Prozesse, erfolgt mittels Interventionsforschung, der Anwendung von Interventionswissenschaft.

Abb. 1: Lauf von Interventionswissenschaft und –forschung



Quelle: Eigene Darstellung

Dieser Lauf von Anwendung, Verdichtung und Dokumentation der Erfahrung aus der Anwendung und erneuter, aus der Dokumentation schöpfender Anwendung ist in Abb. 1 entlang einer als unendlich gedachten Zeitlinie dargestellt. Allgemeines interventionswissenschaftliches Wissen unterscheidet sich stark vom lokalen Wissen des speziellen Anwendungsfalles und ist auf Grund der Allgemeinheit lediglich bedingt für

4 Der Inhalt dieses Kapitels stammt größtenteils aus dem Aufsatz »Interventionswissenschaft und Interventionsforschung im Kontext von österreichischen Fachhochschulen« erschienen in: Ina Paul-Horn und Tina Rabl (Hg.): *Forschung, die eingreift*, Bd. 13. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 223–248, (Schuster 2021, Copyright © 2021, Springer Nature).

weitere Anwendungsfälle brauchbar. Es bedarf der Interventionsforscher:innen, um das allgemeine interventionswissenschaftliche Wissen wirksam anzuwenden. Das lokale Wissen, gewonnen aus den speziellen Daten des jeweiligen Interventionsforschungsprojekts, kann zwar für nachfolgende lokale Projekte direkt von Nutzen sein; für neue Projekte in anderen Kontexten muss das in der lokalen Anwendung gewonnene Wissen durch die Interventionsforscher:innen verallgemeinert werden.

Wesentlich ist dabei die Betrachtung von Zeit, in Abb. 1 als Linie dargestellt. Einer naturwissenschaftlich definierten Zeit(einheit)<sup>5</sup> (vgl. Bauch 2017, S. 13) wird eine individuelle zeitliche Wahrnehmung gegenübergestellt. Diese Wahrnehmung findet in der Gegenwart statt, wobei das *Gedächtnis* als gegenwärtig in Bezug auf die Vergangenheit, die *Anschauung* als gegenwärtig in Bezug auf die Gegenwart und die *Erwartung* als gegenwärtig in Bezug auf die Zukunft angesehen wird (vgl. Augustin 2004 [397 bis 401], S. 307). Damit ist aus Perspektive der Interventionswissenschaft *Zeit auch* ein sozialer Prozess, konkret erlebbar im Aushandeln von Gedächtnis, Anschauung und Erwartung von betroffenen Menschen. Peter Heintel hat diese Form der Zeitbetrachtung in einem seiner Vorträge meines Erachtens treffend auf den Punkt gebracht, indem er sagte, dass »nicht die Zeit vergeht, sondern wir vergehen« (2013, 42:30-42:40). Der bewusste Umgang mit dem eigenen Vergehen ist wichtig für das Verstehen von und den Umgang mit sozialen Prozessen, zumindest aus Perspektive der Interventionswissenschaft. Daraus ergibt sich das Problem, dass eine Definition von Interventionswissenschaft lediglich aus dieser von Eigenzeit dominierten Perspektive sinnvoll ist.

Ein weiteres grundsätzliches Problem, Interventionswissenschaft definitorisch zu bestimmen, liegt darin, dass es weder einen einheitlichen Gegenstandsbereich noch einen einheitlich auf die Forschung bezogenen Wissenschaftsbegriff gibt (vgl. Hanschitz et al. 2009, S. 186). Aus diesem Grund wird auf eine Darlegung von wesentlichen allgemeingültigen Merkmalen von Interventionswissenschaft zurückgegriffen. Diese allgemeingültigen Merkmale sind im Zuge der Publikation von Forschungsarbeiten durch eine situationsbezogene Definition des interventionswissenschaftlichen Kontexts zu ergänzen. Erst dadurch wird das Bild von Interventionswissenschaft vervollständigt. Folgende allgemeingültige Merkmale lassen sich somit festhalten:

- Interventionswissenschaft ist »disziplinär nicht zuordenbar« (Krainz 2008, S. 21)<sup>6</sup> und lässt sich meines Erachtens lediglich über deren Intention, nämlich an zwischenmenschlichen Aushandlungsprozessen professionell mitzuwirken, definieren. Peter Heintel (2005, S. 60) stellt fest, dass Menschen sowohl individuell als auch kollektiv ein Gegenstandsfeld sind, »das zu einer für es selbst wesentlichen Selbstbeschreibung und Selbsterkenntnis imstande ist«. Ausgehend von Heintels Überlegungen ist die Intention von Interventionswissenschaft, zwischenmenschliche Prozesse mittels Interventionsforschung so zu begleiten, dass die an diesen

5 »Die Sekunde ist das 9 192 631 770-fache der Periodendauer der dem Übergang zwischen den beiden Hyperfeinstrukturniveaus des Grundzustandes von Atomen des Nuklids Cs entsprechenden Strahlung«.

6 Beziehungsweise vgl. Krainz 2008, S. 23.

Prozessen beteiligten Menschen zu einem Prozessbewusstsein gelangen und basierend darauf nachhaltige kollektive Entscheidungen treffen können (vgl. ebd., S. 60).

- Interventionswissenschaft geht prinzipiell davon aus, dass ein demokratisches Kollektiv sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene Selbstbewusstsein erfordert (vgl. Krainz 2011). Erst auf Grund dieses durchgängigen Selbstbewusstseins sind kollektive Entscheidungen demokratisch. Dies ist auch mit einer guten Anpassung an die jeweiligen Anforderungen verbunden, weil eine individuelle Basis sichergestellt ist.
- Gruppendynamik ist eine Form von Interventionswissenschaft. Der Autor dieser Arbeit ist beeinflusst von der Klagenfurter Schule der Gruppen- und Organisationsdynamik<sup>7</sup> bzw. Interventionswissenschaft<sup>8</sup> und Interventionsforschung<sup>9</sup>.
- Interventionsforschung<sup>10</sup> ist Forschung, die Erkenntnisse der Interventionswissenschaft zur Anwendung bringt<sup>11</sup>.
- Interventionsforschung trägt dazu bei, dass interventionswissenschaftliche Erkenntnisse geschaffen, geändert oder verworfen werden.
- Interventionsforschung bearbeitet praxisrelevante Fragestellungen mittels themenbezogener inter- und transdisziplinärer Teams; dabei ist die direkte Umsetzung von Forschungsergebnissen im beforschten Feld Teil der Forschung.<sup>12</sup>
- Interventionsforschung arbeitet sowohl inter- als auch transdisziplinär.
- Interdisziplinär wird hier so verstanden, dass verschiedene wissenschaftliche Disziplinen in einer Forschungsaktivität involviert sind.
- Transdisziplinär ist Forschung dann, wenn sich diese verstärkt an gesellschaftlichen Anforderungen orientiert und/oder betroffene wissenschaftliche Laien (Praktiker:innen) in einer Forschungsaktivität partizipierend involviert sind.<sup>13</sup>
- Auf Grund der Fokussierung auf zwischenmenschliche Prozesse ist Interventionsforschung verwoben mit den jeweiligen Wahrnehmungen der Forscher:innen. Obholzer (2006, S. 106) z. B. spricht davon, dass man sich als »ein Instrument in das System hinein[schaltet], schaut [...] was eigentlich passiert, wie man sich benimmt, was mit den Gefühlen passiert, was mit den Gedanken passiert und [sich dann fragt]: Wo kommt dieses Gefühl, wo kommen diese Gedanken her? Und das ist natürlich nicht leicht, man kann sagen, das ist mein Gefühl, man kann aber auch sagen, ist es vielleicht möglicherweise ein Gefühl, das aus der Organisation kommt«. Da solche Wahrnehmungen unweigerlich individuell und damit nicht objektivierbar, sondern lediglich mitteilbar sind, spielt das Selbstbewusstsein der Forscher:innen eine wesentliche Rolle in der Forschungsarbeit. Das Verwenden des eigenen Körpers als Forschungsinstrument erfordert eine Kalibrierung der eigenen Wahrnehmung

---

7 Vgl. Duwe 2018, S. 37ff.; Krainz 2008; Schwarz 1996.

8 Vgl. Lesjak 2009; Lesjak 2013.

9 Vgl. Heintel 2012.

10 Vgl. Lerchster 2012.

11 Vgl. Krainz 2008, S. 23.

12 Vgl. Ukowitz 2012, S. 11ff.

13 Vgl. Ukowitz 2012, S. 8ff.

durch das Spüren des eigenen Körpers, das Wahrnehmen und Reflektieren von eigenen Gefühlen und die Fähigkeit, den jeweiligen sozialen Kontext zu beachten und zu reflektieren<sup>14,15</sup>.

- Interventionswissenschaft und Interventionsforschung lassen sich international gesehen und mittels englischer Sprache ausgedrückt unter die wissenschaftliche Kategorie *action science* und *action research* einordnen. Dabei umfasst Interventionsforschung speziell die beiden Unterkategorien *participatory action research* und *participatory research practices*.<sup>16</sup>

Auf Basis dieser Darlegung wird im nächsten Abschnitt erörtert, wie Interventionswissenschaft von Interventionsforschung abzugrenzen ist.

### 1.3 Zum Unterschied von Interventionswissenschaft und Interventionsforschung<sup>17</sup>

Der Unterschied zwischen Interventionswissenschaft und Interventionsforschung lässt sich allgemein als Unterschied zwischen Theorie und Praxis skizzieren. Interventionsforschung ist angewandte Interventionswissenschaft und damit deren Praxis. Interventionswissenschaft beinhaltet unter anderem das aus dieser Praxis gewonnene, verdichtete und verallgemeinerte Wissen und ist damit Dokumentation der von den jeweiligen Forscher:innen reflektierten Interventionsforschung.

Interventionswissenschaft und Interventionsforschung bilden ein Spannungsfeld zwischen den Polen Verallgemeinerung und Verbesonderung (vgl. Krainer 2003, S. 59). Während Interventionswissenschaft also danach strebt, Wissen zu generieren und zu verallgemeinern, liegt der Fokus von Interventionsforschung auf situationsbezogenem Erkennen von Gegebenheiten und deren Weiterentwickeln im Kontext des einzelnen Forschungsprojekts.

Zusätzlich verfügt Interventionswissenschaft über ein historisch gewachsenes Repertoire<sup>18</sup> an Lehr- und Lernmethoden, deren Hauptaspekte im Kontext der Klagenfur-

14 Vgl. Schuster 2013; Schuster 2016.

15 In Bezug zu Körperwahrnehmung und Wahrnehmung von sozialem Kontext im Hier und Jetzt und deren Reflexion können Interventionsforscher:innen nicht nur von der Psychoanalyse, sondern z.B. auch von der Phänomenologie (vgl. z.B. Lohmar 2016) oder von alten Traditionen wie z.B. dem animistischen Konzept des Vodun etc. lernen (vgl. z.B. Odenthal 2018, S. 134; Feyerabend 2010, S. 28ff.). Meines Erachtens ist die Beachtung von persönlichen und deshalb nicht eindeutig definierbaren bzw. lediglich durch die Betroffenen selbst zu definierenden Aspekten nicht nur wichtige Interventionsforschungsexpertise, sondern vor allem notwendig zur Erhaltung körperlicher, geistiger und seelischer Gesundheit (vgl. Heintel 2005b, S. 67; Fengler 1996, S. 313; Krainz 2019).

16 Vgl. Cassell und Johnson 2016, S. 100ff.

17 Der Inhalt dieses Kapitels stammt größtenteils aus dem Aufsatz »Interventionswissenschaft und Interventionsforschung im Kontext von österreichischen Fachhochschulen« erschienen in Ina Paul-Horn und Tina Rabl (Hg.): *Forschung, die eingreift*, Bd. 13. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 223–248, (Schuster 2021, Copyright © 2021, Springer Nature).

18 Vgl. z.B. Lesjak 2009. Weitere Quellen diesbezüglich sind z.B. Spaller et al. 2016; Colman und Bexton 1975; Colman und Geller 1985; Cytrinbaum und Noumair 2004.

ter Schule die Trainingsgruppe und das Organisationstraining<sup>19</sup> sind. Vereinfacht gesagt handelt es sich dabei um Laboratorien, die Lernen in hochkomplexen Situationen ermöglichen und gleichzeitig (von den Lehrenden) zur Generierung von Wissen beforscht werden (vgl. z.B. Kasenbacher 2003 und Duwe 2018). Im weitesten Sinne sind auch diese Lehr- und Lernmethoden in der Anwendung Interventionsforschung. Ein wesentliches Merkmal dieser Methoden ist, dass das individuelle Lernen in den Verantwortungsbereich der Teilnehmer:innen gelegt wird und damit die Grenze zwischen Lehrenden und Lernenden teilweise verschwindet (vgl. Lesjak 2009, S. 14f.). Lediglich so ist Selbsterkenntnis möglich, denn diese liegt per Definitionem beim jeweiligen Individuum. Die Folge der den Studierenden zugemuteten Verantwortung bezüglich des eigenen Lernens ist, dass auch die beteiligten Lehrenden aus der Erfahrung lernen. Auch hier zeigt sich der Unterschied zwischen Interventionswissenschaft und Interventionsforschung, und zwar daran, dass der Rahmen für die Laboratorien wissenschaftlich dokumentiert, entsprechend kalkuliert eingesetzt und weiterentwickelt wird, dass jedoch innerhalb dieses Rahmens ein Experimentierraum aufgespannt ist, der aufseiten der Interventionswissenschaftler:innen durch Interventionsforschung erschlossen werden muss. Insofern ist Interventionswissenschaft unbestimmt bestimmt.<sup>20</sup> Aus dieser Perspektive betrachtet ist das verallgemeinerte Wissen der Interventionswissenschaft erst dann vollständig, wenn Interventionsforscher:innen dieses zur Anwendung bringen. Ein weiterer Aspekt davon ist, dass jedes Individuum eine Verkörperung des Wissensbestands ist und diesen damit bis zu einem gewissen Grad individualisiert. Das – in welcher Form auch immer – gespeicherte Wissen ist lediglich ein Abbild der jeweils aktiven (interventionswissenschaftlichen) Gemeinschaft und damit immer fließend.

Diese unbestimmte Bestimmtheit ist eine allgemeine Eigenschaft menschlicher Gemeinschaften. Einerseits ist eine Gemeinschaft durch die involvierten Individuen bestimmt, andererseits sind jedoch auch diese Individuen bestimmt durch die Gemeinschaft – es besteht eine Wechselwirkung. Beispielhaft und in extremer Auslegung konstituiert jede Änderung – z.B. durch den Alterungsprozess von Individuen, durch Neuzugang mittels Geburt und durch Abgang auf Grund von Tod – auch die Gemeinschaft neu. Individuen und Gemeinschaften verändern sich, ob Individuen dies wollen oder nicht. Damit ist das Regulieren von Gemeinschaften eine immanente und permanente Aufgabe (vgl. Bammé 2003, S. 18). Mit dem Prozessieren von Theorie und Praxis in Form von Interventionswissenschaft und Interventionsforschung löst die Gemeinschaft der Interventionswissenschaftler:innen für sich selbst ein, was sie den mittels Interventionsforschung beforschten sozialen Systemen zumuten.

Zum Schluss sei hier noch ein wichtiger Widerspruch genannt, der den Unterschied zwischen Interventionswissenschaft und Interventionsforschung aus einer anderen Perspektive aufzeigt. Interventionswissenschaftler:innen müssen im Kontext von Forschung allfälligen Angeboten bezüglich Expert:innenmacht widerstehen, also darauf

19 Beide Formate sind auf universitärer Ebene als Lehrveranstaltungen an der Alpen-Adria-Universität verankert (siehe Krainz 2008).

20 Dies steht z.B. in Analogie zur Zahlenreihe des Archimedes, die deshalb unbestimmt bestimmt ist, weil zu jeder Zahl noch eine größere gefunden werden kann (vgl. Schwarz 1992, S. 9ff.).

verzichten, als wissenschaftliche:r Expert:in aufzutreten, und dem beforschten Kollektiv damit den Raum für die Suche nach eigenen Lösungen erhalten (vgl. Heintel 2005b, S. 54f.). Im Gegensatz dazu erfordert der wissenschaftliche Anspruch eine fundierte Darstellung dieser Expertise, um sich auf wissenschaftlicher Ebene behaupten zu können.

#### 1.4 Bemerkungen zu Umsetzung, Dokumentation und Verortung von Interventionswissenschaft und -forschung<sup>21</sup>

Die Umsetzung und Dokumentation von Wissenschaft und Forschung dieser Art geschieht nicht mittels der Unterscheidung quantitativ und qualitativ, sondern – dem *tertium non datur* widersprechend – praxisbezogen integrativ. Zur Veranschaulichung dieser Argumentation wird hier auf die Forschung im Kontext des Lehrer:innenberufs zurückgegriffen. Mit Bezug zu Darstellungen von Konzepten der Forschung zum Lehrer:innenberuf unterscheidet Tillmann (2011, S. 232–235) zwischen quantitativer Forschung und psychologischem Theoriehintergrund, qualitativer Forschung und soziologischem Theoriehintergrund und Aktionsforschung mit Lehrenden als Forschenden. Dabei verweist er darauf, dass im Fall der Aktionsforschung der Fokus weg von Theoriegenerierung und akademischem Diskurs hin zur Perspektive von Lehrenden als reflektierenden Praktiker:innen verlegt wird. Forschung und Entwicklung werden als gemeinsamer Prozess konzipiert mit dem Ziel, Vorschläge zur Verbesserung der Lehrpraxis zu generieren (ebd., S. 235). Ein mögliches Problem des von ihm skizzierten Fokus sieht Tillmann (ebd., S. 236–237) darin, dass die Verbesserung der Lehrpraxis die Theoriegenerierung und den akademischen Diskurs zu stark dominiert und damit eine geringe Relevanz der Aktionsforschung im Bereich der Forschung und Theoriebildung einhergeht. Altrichter und Feindt verweisen in ihrem Aufsatz »Handlungs- und Praxisforschung« (2008, S. 463) auf das »Feld der Organisationsentwicklung von Bildungsinstitutionen«. Die Autoren stellen fest, dass den Schulen auf Grund von Autonomisierung Aufgaben übertragen wurden, die »Entwicklungsarbeit vor Ort ebenso wie ihre Reflexion und Evaluation erfordern«. Außerdem vermuten sie, dass sich daraus ein Impuls für »die theoretische und forschungsmethodische Weiterentwicklung der Handlungsforschung ergeben [könnte]«.

Wird der Kontext der Lehrer:innenforschung erweitert auf eine allgemeine gesellschaftliche Ebene, so passt meines Erachtens die Formulierung, dass Menschen aktuelle lokale Problemstellungen auf Grund einer vorhandenen Dringlichkeit beforschen.

Abschließend kann für die Interventionsforschung verallgemeinernd festgestellt werden, dass es deren Zielsetzung ist, (Organisations-)Entwicklung vor Ort, deren Reflexion und Evaluation zu betreiben. Interventionsforschung ist politisches Agieren im gesellschaftlichen Raum. Auf Grund dieser Ausrichtung berührt Interventionsforschung formelle und informelle Machtverhältnisse und ist dementsprechend mit Vorsicht und Umsicht anzuwenden. Heintel und Huber (1978, S. 399) schreiben dazu:

---

21 Teile des Texts unter diesem Punkt wurden leicht abgeändert in Schuster und Radel 2020 veröffentlicht.

»Alle Forschung, bei der es um die Selbstbildung sozialer Systeme geht, muss politisch sein. Sie kann es aber zum Unterschied klassischer Wissenschaften offen sein und offen eingestehen. Aktionsforschung ist genuin politisch dadurch, dass sie an den politischen Dimensionen des ›Gegenstands‹ arbeitet, sie ist es aber auch dadurch, dass sie selbst ihre Wahrheit nur über politische Prozesse der Meinungsbildung findet. Jeder kollektive Selbstbildungs- und Selbsterforschungsprozess ist ein politischer.«

Was die Methodik betrifft, so wird Interventionsforschung unter anderem ausgeführt als *first-, second- und third-person inquiry* (vgl. Torbert und Taylor 2011, S. 241–246). Pragmatisch dargelegt ist

- (1) *first-person inquiry* die Selbstreflexion der involvierten Forscher:innen,
- (2) *second-person inquiry* die Reflexion im direkten Gespräch mit Kolleg:innen und anderen involvierten Betroffenen,
- (3) *third-person inquiry* der Diskurs mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft mittels Publikationen.

Im größeren wissenschaftlichen Kontext kann bei Interventionswissenschaft bzw. -forschung von einer speziellen Art von Aktionswissenschaft bzw. -forschung (engl. Action Science, Action Research) gesprochen werden. Cassell und Johnson (2016, S. 100–103) legen unterschiedliche Ausprägungen von Action Research dar, wobei die Interventionsforschung der Klagenfurter Schule – wie oben bereits erwähnt – zu den Kategorien Participatory Action Research und Participatory Research Practices zu zählen ist. Krainer und Lerchster (2012, S. 10) bemerken, dass »Praxissysteme [...] durch Interventionsforschung Unterstützung auf ihrem Weg zu kollektiver Selbstreflexion und Aufklärung erhalten [sollen]«. Interventionsforschung geht grundsätzlich von einer Wirkung im beforsteten System aus, ist dementsprechend sensibilisiert, mögliche Einflüsse wahrzunehmen, und reflektiert diese kritisch. Außerdem sind konkrete Interventionen in beforstete Praxisfelder Teil der Methode (vgl. Krainer und Lerchster 2012, S. 10). Damit ist ein Unterschied zu all jenen wissenschaftlichen Methoden markiert, deren Anliegen eine möglichst vollständige Trennung zwischen Forscher:innen und Forschungssystem ist.

Eine mögliche Unterscheidung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wissenschaftlich intensiv diskutiert. Grob umrissen wird der Unterschied zwischen Naturwissenschaft als generalisierend, Gesetze schaffend und Kulturwissenschaft als individualisierend, das Einzelne beschreibend herausgearbeitet (vgl. Noack 2007, S. 288–289). Dazu passend formuliert Krainer (2003–2013, S. 59), dass »Interventionsforschung [...] Entwicklungsinteresse, also den Wunsch nach Veränderung und Verbesserung, und Erkenntnisinteresse, also den Wunsch nach dem Generieren von Wissen, nach Verstehen, [verknüpft] und [...] für eine Aushandlung der Interessen und Vorgehensweisen [sorgt]. ›Verbesonderung‹ (das situationsbezogene Erkennen und Weiterentwickeln) hat Vorrang gegenüber ›Verallgemeinerung‹«. Action Research bzw. Aktionsforschung wird in Bereichen wie z.B. Business und Management (Coghlan und Shani 2016) und der Schulforschung (Helsper und Böhme 2008; Terhart et al. 2011) ca. seit den 1950er Jahren angewendet. Im Projektmanagement findet sich z.B. die Ausprägung »Projects-As-Practice« (vgl. Hällgren und Söderholm 2012, S. 501–518).



Um ein tieferes Verständnis für Interventionswissenschaft und -forschung zu vermitteln, wird im Folgenden über Qualität im Kontext von Wissenschaft und Interventionswissenschaft reflektiert.

## 1.5 Qualität im Kontext von Wissenschaft und Interventionswissenschaft<sup>22</sup>

Δόξ μοι ποῦ στῶ καὶ κινῶ τὴν γῆν.<sup>23</sup>

Durch die Betrachtung und Reflexion der Begriffe Qualität, Wissenschaft und Interventionswissenschaft sollen Sinn, Anwendungsfelder und Nutzen von Interventionswissenschaft aufgezeigt werden.

Schopenhauer (2009 [1859], S. 985–986) formuliert zum Begriff der Erkennbarkeit Folgendes:

»Denn die Erkennbarkeit überhaupt, mit ihrer wesentlichsten, daher stets nothwendigen Form von Subjekt und Objekt, gehört bloß der Erscheinung an, nicht dem Wesen an sich der Dinge. Wo Erkenntniß, mithin Vorstellung ist, da ist auch nur Erscheinung, und wir stehen daselbst schon auf dem Gebiete der Erscheinung: ja, die Erkenntniß überhaupt ist uns nur als ein Gehirnphänomen bekannt, und wir sind nicht nur unberechtigt, sondern auch unfähig, sie anderweitig zu denken.

[...]

Offenbar ist es wichtiger die Welt aus dem Menschen verstehen zu lernen, als den Menschen aus der Welt: denn aus dem unmittelbar gegebenen, also dem Selbstbewußtseyn, hat man das mittelbar Gegebene, also das der äußeren Anschauung zu erklären; nicht umgekehrt.«

Im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* schreibt Pulte (1976, S. 921) zur »Ausbildung moderner Wissenschafts-Begriffe im 19. und 20. Jh.«:

»Die Auflösung des klassischen und die Etablierung eines modernen Begriffs von Wissenschaft in weiten Teilen der Philosophie und der Wissenschaften beginnt im Wesentlichen im zweiten Drittel des 19. Jh. Ist der moderne Begriff in erster Näherung dadurch beschreibbar, daß Wissenschaft nur noch als ein konditional formuliertes, hypothetisch deduktiv organisiertes System von Propositionen über einen begrenzten Erfahrungs- und Gegenstandsbereich aufgefaßt, also der Anspruch auf strenge Allgemeinheit, unbedingte Notwendigkeit und absolute Wahrheit aufgegeben wird, kann der ihn herbeiführende Prozeß schlaglichtartig durch Momente wie »Reflexionscharakter, Positivierung, Entmetaphysierung, Autonomisierung, Operationalisierung, Problematisierung, Konditionalisierung, Hypothesisierung, Propositionalisierung, Intersubjektivierung und abstrahierte Theoretisierung« gekennzeichnet werden. Mit diesem Prozeß geht tendenziell eine Ausweitung des Begriffs von Wissenschaft

22 Der Inhalt dieses Kapitels beruht zu großen Teilen auf einem 2013 unter dem Titel »Gedanken zu den Begriffen Wissenschaft, Qualität und Interventionswissenschaft« veröffentlichten Aufsatz (Schuster 2013, S. 85–100).

23 »Gib mir einen Platz, wo ich stehen kann, und ich bewege die Erde« (Bartels et al. 1978, S. 14).

einher, wie etwa die Etablierung der Biologie oder der Psychologie als eigenständige Wissenschaft belegt.«

Etwas weiter unten bespricht Pulte (1976, S. 946–947) die »New Philosophy of Science und andere neuere Entwicklungen«. Diese weisen noch deutlichere Aspekte einer Erweiterung, aber gleichzeitig auch einer bescheideneren Auffassung des Verständnisses von Wissenschaft auf als das oben Dargelegte:

»Von den 1960er Jahren an gewinnt mit dem Niedergang des (zu dieser Zeit bereits ›alten‹) logischen Empirismus neben dem Kritischen Rationalismus die sog. ›New Philosophy of Science‹ für eine Neubestimmung von Wissenschaft an Bedeutung. Von den genannten Richtungen unterscheidet sie sich dadurch, daß sie Wissenschaft nicht durch logische Analyse ihrer propositional und systemhaft gefaßten Ergebnisse bzw. durch einheitliche methodologische Standards bestimmen möchte, sondern als einen historischen Prozeß versteht, der nicht nur durch innerwissenschaftliche Entwicklungsdeterminanten, sondern auch durch soziale und kulturelle Einflüsse, vor allem aber durch übergreifende, weder logisch noch methodologisch fixierbare theoretische Orientierungen (Denkstile, Themata, Ideale der Naturordnung, Paradigmen usw.) geregelt wird. Abgelehnt werden daher einförmige Zielbestimmungen von Wissenschaft ebenso wie Methodenmonismen und die empiristische Überbetonung von Sinneswahrnehmungen bzw. ›Daten‹.«

Interessant ist hier meines Erachtens die Einbindung eines geschichtlichen Verlaufes und sowohl sozialer als auch kultureller Faktoren. Auch ist der Hinweis auf weder logisch noch methodologisch fixierbare theoretische Orientierungen ein Schritt in Richtung einer Auffassung von Wissenschaft(en) bestimmt durch Menschen und ausgeführt von Menschen für Menschen. Sehr treffend pocht z.B. Maturana (2000, S. 248) auf die Einzigartigkeit und damit auch Wahrheit individueller menschlicher Erfahrung:

»Alle Erfahrungen ereignen sich auf eine selbstverständliche Weise und können daher als Erfahrungen nicht bestritten werden. Wir können höchstens sagen, daß eine Person, die eine Erfahrung berichtet, lügt. Wenn wir die Aufrichtigkeit dieser Person anerkennen, dann können wir ihre Erfahrung nicht als etwas verneinen, das sich in ihr ereignete. Erst im Bereich der Erklärungen können Konflikte entstehen.«

Damit wäre die wissenschaftliche Erfahrung auch immer eine Erfahrung der Wissenschaftler:innen. Laut Maturana (2000, S. 248) ergeben sich aus deren Erklärungen Konflikte, die sowohl zwischen den Wissenschaften als auch über diese hinaus relevant sind.<sup>24</sup> Wissenschaft hat also plötzlich Kontext im Sinne einer inneren Differenzierung (unterschiedliche Wissenschaften) und im Sinne von Gesellschaft (soziale und kulturelle Faktoren). Es werden inter- und transdisziplinäre Aspekte relevant. Bei weiterer Verfolgung der Argumentation von Pulte (1976, S. 947) zeigt sich eine Zuspitzung dieser Entwicklung:

---

24 Die grundsätzliche Freiheit des Menschen ist hier vorausgesetzt.

»Starke Beachtung findet auch P. K. Feyerabends Radikalisierung der Wissenschaft-Analyse der New Philosophy of Science (»Science is an essentially anarchistic enterprise«), die mit einem Verzicht auf jegliche Abgrenzung von Wissenschaft und anderen Lebens- und Erkenntnisformen (und selbst dem Mythos) einhergeht und in einer scharfen Kritik von Wissenschaft als dogmatisch und ideologisch befrachteter, demokratiefeindlicher Institution gipfelt. Auch unabhängig von dieser radikalen Auffassung besteht weitgehend Übereinstimmung darin, daß das mittlerweile als offen und autonom verstandene »Spiel Wissenschaft« zu sehr verschiedenen, den jeweiligen Kontexten und Erfordernissen angepaßten »Regelauslegungen« fähig ist: »Die Annahme, daß es einen einzigen Wissenschaft-Begriff gebe, an den sich die verschiedenen Zweige des Wissens in stärkerem oder geringerem Maße annähern, scheint nicht länger plausibel.«

Feyerabend (1980, S. 212–213) formuliert zu Wissenschaft Folgendes:

»[...] was sind die Wissenschaften?– läßt keine einfache Antwort zu. Jede Wissenschaft und jedes Stadium einer bestimmten Wissenschaft, ja, jede Schule hat ihre eigenen Annahmen, Methoden, Voraussetzungen, die man studieren muß, um ihre Beweggründe zu verstehen und ihre Ergebnisse richtig zu deuten. Allgemeine Behauptungen, wie »die Wissenschaften beruhen auf Tatsachen« oder »die Wissenschaften schreiten durch Annahmen und Widerlegungen fort«, erscheinen nur darum plausibel, weil sie so allgemein und vage sind.

[...]

welche besonderen Vorteile haben die Wissenschaften?– läßt sich nur durch einen Vergleich mit nicht-wissenschaftlichen Traditionen ermitteln. Dieser Vergleich bedient sich nicht wissenschaftlicher Maßstäbe, sondern der Maßstäbe jener Gruppen, die die Wissenschaften bezahlen und von ihnen gewisse Ergebnisse erwarten. Sie beurteilen, wer die besseren Ergebnisse hat– eine wissenschaftliche Medizin oder die Akupunktur; eine »wissenschaftliche« Charakterbewertung mit Hilfe von Tests oder das Urteil von Freunden und Bekannten; eine »wissenschaftliche« Seelenkunde oder religiöse Prinzipien. Die Ergebnisse sind von Fall zu Fall verschieden und sie ändern sich auch in der Zeit.

[...]

Die Wissenschaften oder eine bestimmte Wissenschaft werden in einem Landstrich, einem Dorf, einer Stadt, einem Landbezirk so verwendet, wie die Bürgervertretungen in diesem Landstrich, dieser Stadt, diesem Dorf, diesem Landbezirk entscheiden. Wiederum gibt es keine allgemeine, »abstrakte« Lösung, wiederum ändert sich die Lösung mit den Kenntnissen und Wünschen der Bürger.«

Feyerabend betont, dass die Wissenschaft für den Menschen da sein soll und diese damit auch menschlicher Entscheidung zu unterwerfen ist. Die Wissenschaft ist nicht mehr das »Allheilmittel«, sondern ein Mittel unter anderen. In den Vordergrund tritt die Betonung menschlicher Entscheidung.

Abschließend sei hier noch einmal Pulte (1976, S. 947) zitiert, der zwar etwas gemäßigter als Feyerabend, aber trotzdem deutlich auf die (fehlende) Verantwortungs-fähigkeit der Wissenschaft zu sprechen kommt:

»Arbeitet die Philosophie und Wissenschafts-Theorie des 20. Jh. so neben bzw. nach dem Aussage- und Systemcharakter (Wissenschaft als Resultat), der pragmatischen Bestimmung von Wissenschaft (Wissenschaft als Handlung), der methodologischen Regelmäßigkeit (Wissenschaft als Regelbefolgung), der historischen Bedingtheit und Veränderbarkeit (Wissenschaft als Prozeß) auch die Bestimmung und Wirkung der Wissenschaft als gesellschaftlicher Institution heraus, wird in der neueren Diskussion als Desiderat von Wissenschaft besonders deren Wertorientierung gesehen und eine Wissenschaftsethik etabliert. Bereits G. Picht verortet die fehlende Verantwortungsfähigkeit darin, daß Wissenschaft »im Zuge ihrer Emanzipation von der Philosophie jene Bereiche möglicher Erkenntnis aus dem Auge verloren hat, die erst sichtbar werden, wenn die Wissenschaft ihre eigenen Weltbezüge zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis macht. Von der Philosophie hat sich die Wissenschaft emanzipiert, aber die Probleme der Philosophie ist sie nicht losgeworden.«

Die angeführten Zitate zeigen, dass es eigentlich nicht mehr sinnvoll ist, von *der* Wissenschaft zu sprechen, sondern dass es notwendig ist, Unterscheidungen vorzunehmen. Das kann z.B. die Koexistenz unterschiedlicher Wissenschaften bedeuten, die – im besten Fall – einander ergänzen oder in transdisziplinären Teams die jeweils einzelnen Wissensbereiche mittels Teamarbeit nutzbringend verbinden. Außerdem wäre die Integration der Wissenschaften in die Gesellschaft ein weiterer wesentlicher Aspekt. Wissenschaft als die fokussierte Bearbeitung von diversen Problemfeldern und die dabei gewonnenen Erkenntnisse sind das eine, die Entscheidung worauf, wie und warum fokussiert wird, das andere. Berger und Heintel (1998, S. 250) greifen auf die Sophisten zurück und schreiben:

»Die philosophische Lehrpraxis der Sophisten macht klar, daß es nicht mehr eine Sache der Wahrheit oder des Wissens ist, das Gute und Richtige festzusetzen, sondern eine Sache des Denk- und Entscheidungsprozesses mit den jeweils in der Situation betroffenen Menschen. Es geht um eine gemeinsame Reflexionspraxis, nicht um eine philosophische Deduktion. Wahrheit ergibt sich erst, sie ist nicht vorweg, jedenfalls dort, wo es um ein gemeinsames Gutes geht.«

Aus dieser Sicht kann keine wissenschaftliche Methode bzw. Richtung aus sich selbst heraus deren Wahrheit als Notwendigkeit für die Gesellschaft beweisen, sondern es bedarf immer einer Entscheidung, eines Urteils. Das stimmt auch mit den von Feyerabend geforderten Punkten überein (siehe oben). Die Frage nach den »eigenen Weltbezügen wissenschaftlicher Erkenntnis« ist meines Erachtens wesentlich. Die Weltbezüge von Wissenschaft werden vor allem in Extremsituationen sichtbar.

Im Folgenden sind einige Sequenzen aus dem Bericht des Wissenschaftlers Richard P. Feynman<sup>25</sup> in Bezug auf die Entwicklung der Atombombe während des »Manhattan-Projekt« zitiert. Die damals erbrachte wissenschaftliche Leistung war eine außergewöhnliche. Die Frage, wie die Wissenschaft bzw. Wissenschaftler:innen damit umgehen, dass die jeweiligen Erkenntnisse unterschiedliche Anwendungen in der Praxis finden, ist eine sehr wichtige. Feynman (1992, S. 132) spricht in seinem Buch *Surely your're*

---

25 R. P. Feynman war Physiker und Nobelpreisträger des Jahres 1965.

*joking Mr. Feynman* von »active irresponsibility«, die er von von Neumann während der gemeinsamen Zeit in Los Alamos gelernt hat:

»Then there was John von Neumann, the great mathematician. We used to go for walks on Sunday. We'd walk in the canyons, often with Bethe and Bob Bacher. It was a great pleasure. And Von Neumann gave me an interesting idea: that you don't have to be responsible for the world that you're in. So I have developed a very powerful sense of social irresponsibility as a result of Von Neumann's advice. It's made me a very happy man ever since. But it was Von Neumann who put the seed in that grew into my active irresponsibility!«

Das Individuum entlastet sich somit dadurch, dass es die Verantwortung für die Gesellschaft ablehnt. Interessant wird die Betrachtung jedoch, wenn man sich vor Augen hält, dass die Gesellschaft schlussendlich aus Individuen besteht. Umso deutlicher zeigt die einige Seiten später von Feynman dargelegte Episode – kurz nach der Explosion einer Test-Bombe in Los Alamos – den menschlichen Aspekt der Fokussierung und des dabei auftretenden Verlusts des Überblicks. Feynman (1992, S. 135–136) erzählt eine kurze Gesprächssequenz mit einem damaligen Professor von ihm, der eine leitende Funktion beim »Manhattan-Project« hatte:

»After the thing [die Test-Bombe, R. J. S.] went off, there was tremendous excitement at Los Alamos. Everybody had parties, we all ran around. I sat on the end of a jeep and beat drums and so on. But one man, I remember, Bob Wilson, was just sitting there moping.

I said, »What are you moping about?«

He said, »It's a terrible thing that we made.«

I said, »But you started it. You got us into it.«

You see, what happened to me – what happened to the rest of us – we started for a good reason, then you're working very hard to accomplish something and it's a pleasure, it's excitement. And you stop thinking, you know; you just stop. Bob Wilson was the only one who was still thinking about it, at that moment.«

Die oben dargelegte Schilderung von Feynman hat sicherlich keine statistische Relevanz, sie soll jedoch die abstrakte Forderung der Notwendigkeit gemeinsam bewusster getroffener Entscheidungen innerhalb einer Gesellschaft anhand einer konkreten Situation verdeutlichen. Die Verantwortung kann dabei unmöglich bei einem Individuum liegen, sondern muss durch entsprechende Prozesse von möglichst vielen, im Idealfall von allen Individuen getragen werden. Denn von wem anders als vom Menschen selbst soll das vom Menschen Geschaffene verantwortet werden? Zumindest ertragen werden es die Menschen in jedem Fall müssen.

Was nun die Position der Wissenschaft betrifft, so ist diese ebenso wie das Individuum mit der Dialektik von Fokussierung und Überblick bzw. Weitblick konfrontiert. So stellt sich schlussendlich ein Bild des Begriffs Wissenschaft dar, der sowohl nach innen entsprechender Differenzierung verlangt bzw. bereits beinhaltet als auch nach außen im Sinne eines Bezugs zur Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit den »eigenen Weltbezügen wissenschaftlicher Erkenntnis« erfordert. Vor allem ist dabei interessant, dass gerade die Fokussierung und Spezialisierung, der es zu verdanken ist, dass hervorragende wissenschaftliche Leistungen erbracht werden, zum Verlust des Überblicks über die gesellschaftliche Gesamtsituation führen kann. Es ist eine nicht triviale Frage, inwie-

fern Wissenschaft auch dafür verantwortlich ist bzw. sein soll, einen Überblick über sich selbst und die gesellschaftliche Gesamtsituation zu behalten bzw. zu generieren. Für das konkrete Beispiel über die Entwicklung der Atombombe bedeutet dies, dass Mathematiker:innen lediglich einen Teil dessen, was eine Atombombe ist, darstellen bzw. erklären können, nämlich den mathematischen. Dies gilt ebenso für Physiker:innen bezogen auf den physikalischen und für Militärs bezogen auf den militärischen Teil usw. Hier greift der Ansatz der Interventionswissenschaft, der verlangt, dass z. B. zur Feststellung, »was eine Atombombe ist«<sup>26</sup>, nicht lediglich die Expertise der Mathematiker:innen, Physiker:innen, Militärs usw. notwendig ist, sondern vor allem auch jene der Überlebenden und zukünftig Betroffenen einer Atombombenexplosion. Die in der obigen Gesprächssequenz (Feynman 1992, S. 135–136) aufscheinende »dunkle Vorahnung« jenes Bob Wilson zeigt dessen empathische Ausrichtung, die im Keim schon das Verstehen all jenes menschlichen Leids, das die Folge des Einsatzes der Atombombe sein muss, beinhaltet. Das tatsächliche Ergebnis des Einsatzes einer Atombombe ist jedoch erst im Nachhinein und unter Einbeziehung aller Betroffenen zu erfassen. Aus dieser Argumentation wird aber auch das Paradoxe dieses Beispiels sichtbar. Denn das in Bezug zum Begriff Atombombe Argumentierte gilt auch für das Ergebnis des Einsatzes einer Atombombe. Das Ergebnis des Einsatzes einer Atombombe ist für Mathematiker:innen wahrscheinlich ein anderes als für die Militärs usw. Was bleibt, ist das gemeinsame »Menschsein«, also allen Menschen als Mensch<sup>27</sup> gegenüberzutreten. Damit ist die äußere Grenze die gesamte Welt-Gesellschaft an sich und Wissenschaft eine begriffliche Differenzierung unter anderen wie z. B. Wirtschaft, Religion, einzelne Staaten usw. Unabhängig davon, wieweit begriffliche Differenzierung getrieben wird, ist meines Erachtens neben der Erfassung, Benennung und technischen Nutzung von Naturgesetzen<sup>28</sup> eine notwendige Grundlage für Wissenschaft, »die Welt aus dem Menschen verstehen zu lernen« (Schoenhauer 2009 [1859], S. 986, siehe auch oben).

Zum Abschluss dieses Abschnitts sei hier eine Analogie formuliert, die auf die Sinnhaftigkeit einer größeren Bescheidenheit von Wissenschaft in Bezug auf sich selbst verweisen soll. Berger und Heintel (1998, S. 281) schreiben in Bezug auf die Sprache:

»Es gibt weder ein Wort, das nur ein einzelnes besonderes Seiendes meint, dieses daher ist, noch kann Sprache Wirklichkeit verdoppeln. Jedes Wort, jede Bezeichnung hebt aus dem unendlichen Zusammenhang alles Wirklichen ein Element, einen Teil heraus, um etwas mit ihm zu tun. Sprache ist Interpunktion der Wirklichkeit.«

26 Was unter dem Begriff Atombombe zu verstehen ist.

27 So selbstverständlich dies klingt, so schwierig stellt es sich in der Realität dar. Es sei hier darauf verwiesen, dass in der historischen Entwicklung zu Beginn lediglich Angehörige des »eigenen Clans« als Menschen bezeichnet wurden (Pesendorfer 1996 [1993], S. 1). Besonders in Konfliktsituationen oder Kriegszeiten sprechen die jeweiligen Konfliktparteien einander das »Menschsein« ab. Ein horrendes historisches Beispiel hierfür findet sich in aller Deutlichkeit in Österreich und Deutschland in der Zeit vor und während des Zweiten Weltkriegs. Außerdem wurde (und wird?) »Wissenschaft« immer wieder dazu herangezogen, objektiv zu beweisen, was gute und böse Menschen ausmacht. Dies meist mit der Konsequenz, zumindest eine weitere Verbreitung von bösen Menschen zu verhindern.

28 Darunter fallen z. B. die Schwerkraft und Ähnliches.

Analog dazu lässt sich meines Erachtens für Wissenschaft formulieren, dass diese ebenso eine Interpunktion der Wirklichkeit ist. Und ebenso kann Wissenschaft Wirklichkeit nicht verdoppeln. Das bedeutet, und hierin liegt eben die Notwendigkeit zur Bescheidenheit: Auch die Wissenschaft ist menschlicher Entscheidung unterworfen und damit mit menschlicher Verantwortung zu konfrontieren.

Die Recherche des Begriffs Qualität im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* ergab ein Bild der Umkreisung einer Frage, nämlich jener nach der Bestimmung von Qualität von Etwas, ein- oder ausschließlich des dieses Etwas wahrnehmenden Individuums. Hier sind einige Sequenzen herausgegriffen, die diese Umkreisung verdeutlichen sollen. So formuliert Blasche (1976, S. 1777–1778) in dem von ihm geschriebenen Beitrag »Neuzeit« wie folgt:

»P. Natorp folgt Kants kategorialer Bestimmung der Qualität als positionaler Setzung überhaupt, indem er sie als »einfache Identitätssetzung« definiert. Allerdings folgt er Cohen in der Auszeichnung der Qualität vor allem anderen Erkenntnis- und Gegenstandsbestimmung nicht, sondern sieht in der Quantität eine gleiche Ursprünglichkeit und einen »strengen Parallelismus der beiden Grundverfahren der Quantität und der Qualität«. Im Unterschied zur quantitativen Vielheit (»Mehrheit«) ist die qualitative Vielheit die »Verschiedenheit«. Die drei Stufen der Qualität, die im Unterschied zur quantitativen »peripherischen« für die »zentrale Synthesis« steht, sind »Einerleiheit« (Identität), »Verschiedenheit« und »Gattung«. Im Rahmen des Konzepts seiner Psychologie und der Auffassung des Gegebenen als Aufgegebenheit, in dem die Subjektivität respektive des Mangels an gegenständlicher Objektivierung definiert wird, verweist Natorp auf den Charakter der empfindungsmäßig aufgefaßten Qualitäten, »absolute Data«, nicht konstruiert und nicht durch einander ersetzbar zu sein. Sie sind subjektiv, weil in ihnen keine haltbare Einheit und Identität gegeben ist, sie sind inexakt, weil für ihre Auffaßbarkeit das Schwellengesetz gilt.

[...]

Als selbstständige Gegenstandsarten behandelt Carnap die Sinnes-Qualitäten in seinem Entwurf eines Konstitutionssystems der gegenständlichen Welt. Ihrer reinen Phänomenalität kommt im Unterschied zu den physikalischen Dingen weder eine Orts- noch eine Zeitbestimmung zu. Physische Dinge wiederum sind durch wenigstens eine Sinnes-Qualität bestimmt.

[...]

C. G. Hempel unterscheidet qualitativ-klassifikatorische Begriffe, die alle Phänomene in zwei Klassen einteilen (z.B. eisern und nicht-eisern), von den qualitativ-komparativen und den metrisch-quantifizierenden Begriffen. Die Metrisierung der Phänomene führt danach zu größerer Flexibilität im Vollzuge des Unterscheidens und Vergleichens, vor allem aber zur Anwendung der höheren Mathematik auf die Gegenstände der Wissenschaften, wobei die metrische Reduktion aller qualitativen Begriffe für grundsätzlich möglich gehalten wird. Der Qualität-Begriff und insbesondere die Unterscheidung von primären und sekundären<sup>29</sup> Qualitäten sind [...] Thema auch der gegenwärtigen philosophischen Diskussion.«

---

29 Bei der Unterscheidung von primären und sekundären Qualitäten handelt es sich grob gesagt um die Frage, inwieweit Qualitäten den Sinnen und inwieweit diese den Eigenschaften der durch die Sinne wahrgenommenen Körper zuzuordnen sind.

Im Folgenden wird auf den Aspekt menschlicher Wahrnehmung näher eingegangen. Eine konkretere Ausführung des Entstehens bzw. Aushandelns der Qualität von Etwas liefert Cassirer. Er zeigt auf, wie der Zusammenhang von »Sprachbildung« und »unmittelbaren Eindrücken« erst zu dem führt, was schließlich als Qualität der »Anschauung und Vorstellung« bezeichnet werden kann. Gleichzeitig zeigt Cassirer auf, dass es sich dabei im Besonderen um einen Prozess handeln muss, der im Allgemeinen durch die Symbolisierung durch z.B. Sprache (wissenschaftlich) bearbeitbar gemacht werden kann. Das sinnliche Empfinden im Hier und Jetzt wird als ein einzigartiges Ereignis gesehen, das als solches nie wieder in exakt gleicher Form auftritt und damit ein permanent fortschreitender Prozess ist. Konkret formuliert Cassirer (1994, S. 20) wie folgt:

»So zeigt etwa der Prozeß der Sprachbildung, wie das Chaos der unmittelbaren Eindrücke sich für uns erst dadurch lichtet und gliedert, daß wir es ›benennen‹ und es dadurch mit der Funktion des sprachlichen Denkens und des sprachlichen Ausdrucks durchdringen. In dieser neuen Welt der Sprachzeichen gewinnt auch die Welt der Eindrücke selbst einen ganz neuen ›Bestand‹, weil eine neue geistige Artikulation. Die Unterscheidung und Sonderung, die Fixierung gewisser Inhaltsmomente durch den Sprachlaut bezeichnet an ihnen nicht nur, sondern verleiht ihnen geradezu eine bestimmte gedankliche Qualität, kraft deren sie nun über die bloße Unmittelbarkeit der sog. Sinnlichen Qualitäten erhoben sind. So wird die Sprache zu einem der geistigen Grundmittel, vermöge dessen sich für uns der Fortschritt von der bloßen Empfindungswelt zur Welt der Anschauung und Vorstellung vollzieht. Sie schließt im Keime bereits jene intellektuelle Arbeit in sich, die sich weiterhin in der Bildung des Begriffs, als wissenschaftlichen Begriffs, als bestimmter logischer Formeinheit äußert. Hier liegt der erste Anfang jener allgemeinsten Funktion des Trennens und Verknüpfens, die ihren höchsten bewußten Ausdruck in den Analysen und Synthesen des wissenschaftlichen Denkens findet.«

Aus dem oben Zitierten wird hier gefolgert, dass Qualität an sich im Sinne einer feststellbaren Qualität von Etwas ebenso eine willkürliche Interpunktion darstellt, wie dies oben von Wissenschaft und Sprache behauptet wird. Über die Argumentation von Cassirer kommt insbesondere der selbstbezügliche Aspekt ans Licht, und zwar insofern, als die symbolische Form, z.B. Sprache, jeweils mitbestimmend dafür ist, was Qualität ist. So bin ich beim Schreiben dieser Zeilen sehr daran erinnert, wie mein Diplomstudium an der Technischen Universität Wien ausschlaggebend war in Bezug auf meine Art, schriftliche Arbeiten zu gestalten. In der Welt der Technik ist es üblich, durch technische Zeichnungen, mathematische Gleichungen, Tabellen, Skizzen usw. zu kommunizieren. Die Formulierung von umfangreichen Texten ohne bildliche Darstellungen usw. ist bei technischer Literatur eher die Ausnahme. Dementsprechend wird Qualität der Anschauung und Vorstellung auch vollkommen anders bezeichnet als im Fach Philosophie, mit dem ich seit meinem Doktoratsstudium intensiv konfrontiert bin. Bei Texten arrivierter Philosoph:innen sind Skizzen, Tabellen und mathematische Formeln eher die Ausnahme.

Meine Dissertation z.B. ist wiederum das Symbol eines Prozesses, denn dort findet sich eine Synthese von Text, Tabellen und Skizzen. Auf Grund meines Entwicklungsweges hat sich eine hybride persönliche symbolische Form des Ausdrucks ergeben, die die der schriftlichen Ausdrucksform der Technik und die der Philosophie verbindet. Wobei



hier betont sein soll, dass es im Besonderen die jeweilige Ausdrucksform lediglich einzigartig geben kann; allerdings ist es möglich, zur Verallgemeinerung von so etwas wie einer technischen oder einer philosophischen (mathematischen, physikalischen, militärischen usw.) Ausdrucksform zu sprechen.

Aus den obigen Darlegungen schliesse ich, dass Qualität von Etwas eine zwischenmenschliche, im besten Fall konsensuale Übereinkunft über Etwas und damit eine sowohl zeitlich als auch zwischenmenschlich begrenzte Festlegung ist. Das Etwas kann sowohl Materie als auch Prozess als auch eine Mischung beider sein.

Um eine weitere Perspektive zu gewinnen, wird hier auf das *Handbuch Qualität* zurückgegriffen, das sich mit dem Begriff Qualität<sup>30</sup> im Kontext von Qualitätsmanagement auseinandersetzt. Konkret schreiben Geiger und Kotte (2008, S. 3):

»Die Lehre vom Qualitätsmanagement (quality management), kurz auch ›Qualitätslehre‹, betrifft die Beschaffenheitsgestaltung von Einheiten. Qualitätsmanagement bezweckt: Die Beschaffenheit einer betrachteten Einheit (z.B. eines Produkts) sollte nach deren Realisierung die Forderung an diese Einheit erfüllen. [...]

Betrachtete Einheit (entity) kann sein:

1. eine Tätigkeit (activity); z.B. die eines Menschen oder die einer Maschine, etwa ein Prozess, also z.B. die Erbringung einer Dienstleistung;
2. ein Ergebnis von Tätigkeit(en), auch von maschinellen (Prozessen); das Ergebnis heißt stets ›Produkt‹. Es kann materiell (tangible) oder immateriell (intangible) sein. Immateriell sind z.B. eine Dienstleistung (service) und Software; [...]
3. eine Person (jedermann erlebt bis ins Alter Qualitätsprüfungen an Personen);
4. ein System, z.B. ein QM-System; oder eine ganze Organisation;
5. eine sonstige Einheit, z.B. eine Einheit im Messwesen; oder ein Messwert;
6. jede Kombination aus den zuvor genannten fünf Arten von Einheiten.«

Bei Betrachtung des Zitats zeigt sich, dass Qualitätsmanagement im weitesten Sinne als ein Ausgleichen bzw. Annähern zwischen Forderungen und deren Realisierung verstanden wird. Damit ist Zeit ein wesentlicher Faktor. Eine Forderung der Gegenwart soll durch Handlung, in Form einer Produkt- oder Dienstleistungserstellung, in der Zukunft eingelöst werden. Damit sind auch mindestens zwei Parteien impliziert, nämlich jene, die fordert, und jene, die diese Forderung einzulösen hat. Das Wort Qualität kommt im zitierten Textabschnitt lediglich als Teil der Wortkombination »Qualitätsmanagement« vor. Geiger und Kotte (2008, S. 68) formulieren unter der Überschrift »Zweckmäßige Definition des Fachbegriffs Qualität«<sup>31</sup>:

»Qualität betrifft die betrachtete Einheit selbst. Nachfolgend wird die zweckmäßigste Fassung der Definition des Fachbegriffs vorgestellt:

30 Man beachte, dass das Wort Qualität aus dem Lateinischen stammt und im Deutschen mit Beschaffenheit übersetzt ist.

31 Bei diesem Zitat wurde das Layout weitestgehend dem nachempfunden, wie es im Werk von Geiger und Kotte gestaltet ist.

Qualität = Relation zwischen realisierter Beschaffenheit und geforderter Beschaffenheit

Man kann die Definition auch etwas kürzer fassen und zugleich klarer machen:

Qualität = Realisierte Beschaffenheit bezüglich geforderter Beschaffenheit

Aus beiden Definitionen sieht man etwas überaus Wichtiges: Qualität ist stets etwas bezüglich der Forderung an die Beschaffenheit der betrachteten Einheit Realisiertes. Dass es eine »geforderte Qualität« deshalb nicht geben kann, wird daraus klar.«<sup>32</sup>

Es zeigt sich meines Erachtens bei Geiger und Kotte eine restriktive Verwendung des (Fach-)Begriffs Qualität insofern, als Forderung und Realisierung eindeutig zu vergleichen sind und damit keine Unsicherheit mehr besteht in Bezug auf die Entscheidung, ob nun Qualität gegeben ist oder nicht. Das Etwas, das betrachtet wird, wird als Einheit bezeichnet (siehe oben). Interessant ist hier, dass bei der von Geiger und Kotte definierten Form des (Fach-)Begriffs Qualität die Pforte menschlicher Entscheidung bzw. Entscheidungsfindung bereits durchschritten wurde. Das Problem der zwischenmenschlichen Entscheidungsfindung in Bezug auf Qualität wird dadurch umgangen, dass diese bereits vorausgesetzt ist. Das eigentliche Problem ist damit aber lediglich verschoben in andere Begriffe, nämlich Merkmale und Merkmalswerte bzw. Beschaffenheit. Der Begriff Beschaffenheit ist bei Geiger und Kotte (2008, S. 3) wie folgt festgelegt:

»Beschaffenheit ist die Gesamtheit der Merkmale und Merkmalswerte, die zur Einheit selbst gehören. Diese sind also »inhärent«. Es gibt zahlreiche, sich oft überschneidende Merkmalsgruppen, etwa Funktions-, Zuverlässigkeits-, Sicherheits-, Umweltschutzmerkmale usw., bei materiellen Produkten auch Geometriemerkmale.«

Geiger und Kotte (2008, S. 3) bestimmen also, dass die Beschaffenheit der »betrachteten Einheit« inhärent und damit unabhängig von Beobachter:innen (deren Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen) ist. Gerade die Frage nach der Relevanz von Beobachter:innen ist meines Erachtens jedoch die Kernfrage in Bezug zur Beschaffenheit von Etwas.<sup>33</sup> Die von den Autoren implizit eingeführte Behauptung ist, dass durch die Zerlegung (Analyse) des betrachteten Etwas – nämlich der betrachteten Einheit – in Merkmale und Merkmalswerte deren Beschaffenheit eindeutig festlegbar ist.

Diese Argumentation ist meines Erachtens sowohl in ihrer Form als auch in ihrem Inhalt zu widerlegen.

---

32 Der Mehrwert dieser »Klarheit« ist meines Erachtens fraglich, denn im Textzusammenhang betrachtet ist die Forderung nach einer gewissen Beschaffenheit zumindest Bestandteil der Definition von Qualität nach Geiger und Kotte. Damit gibt es zwar keine geforderte Qualität, jedoch muss die geforderte Beschaffenheit erfüllt sein, damit Qualität gegeben ist.

33 Für eine umfassende Diskussion siehe z.B. Pauen et al. 2007.

Was die Widerlegung der Form betrifft, so sei hier auf jenen Widerspruch verwiesen, der von Berger und Heintel (1998, S. 281, siehe oben) in Bezug auf Sprache (als symbolische Form) und Wirklichkeit angeführt wird, nämlich dass Sprache eine Interpunktion darstellt und Wirklichkeit keinesfalls verdoppeln kann. Meines Erachtens gilt dies auch für »Merkmale und Merkmalswerte«, die laut Geiger und Kotte (2008, S. 3, siehe oben) »die Gesamtheit der Beschaffenheit einer Einheit« darstellen sollen. Denn gerade das verlangt eine menschliche Entscheidung der betroffenen Parteien über relevante »Merkmale und Merkmalswerte«.

Was die Widerlegung des Inhalts betrifft, so stellt sich auch bei Einigung auf Merkmale und Merkmalswerte die Frage, inwieweit eine Metrisierung (also eine Vermessung) der Merkmale tatsächlich möglich ist, ohne dabei auf menschliches Urteil zurückzugreifen und damit unabhängig davon zu bleiben. Das Paradoxe bei der Betrachtung des inhaltlichen Teils ist, dass dieser den formalen Teil widerspiegelt und umgekehrt. Es ist unabhängig davon, ob Interpunktion durch Sprache oder in Sprache stattfindet; diese bleibt notwendig eine Entscheidung derjenigen, die Sprache verwenden. Oder, allgemeiner ausgedrückt, das Zuordnungsproblem oder die Willkür in Bezug auf Interpunktion ist unabhängig vom verwendeten Symbolsystem und bleibt damit in der Verantwortung der Verwender:innen.

Auch Geiger und Kotte (2008, S. 5) sind in ihrem Werk letztlich inkonsistent, denn sie konterkarieren sich selbst, z. B. durch Forderungen in Bezug zu Qualitätspolitik, indem sie mit der Notwendigkeit einer »Qualitätspolitik der obersten Leitung« eine menschliche Entscheidung voraussetzen. Möglicherweise liegt gerade darin die Praktikabilität der von den Autoren dargebrachten Theorie, nämlich dass diese in ihrer Form stimmig ist und lediglich in den Argumentationen Widersprüche verdeckt bleiben. Die gesamte Betrachtung gewinnt in jedem Fall an Klarheit, wenn der Aspekt menschlicher Entscheidung explizit in die Diskussion einbezogen wird. Damit müssten die Autoren jedoch die Idee einer außer Streit gestellten Beschaffenheit aufgeben.

Meines Erachtens ist bei Betrachtung des Werks von Geiger und Kotte eine Verwirrung von Begriffen zu erkennen. Dies deshalb, weil sich der Begriff Beschaffenheit etymologisch aus den Begriffen *ποιόν* bzw. *quale* entwickelt hat und in der Philosophie synonym zum Begriff Qualität verwendet wird (vgl. Blasche 1976, S. 1748–1778). Damit führt es unweigerlich zu Verwirrung, wenn der Begriff *Beschaffenheit* als *Überbegriff* (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 68) und losgelöst davon der Begriff *Qualität* als *spezifischer Fachbegriff* definiert wird (ebd., S. 3) (siehe Tab. 1).

Hier soll ein hypothetisches Fallbeispiel Klarheit schaffen. Die Annahme ist, dass die Beschaffenheit von Dienstleistungen gegenüber Kund:innen erfasst werden soll. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist, nach vollzogener Dienstleistung die davon betroffenen Kund:innen zu befragen.<sup>34</sup> Es zeigt sich sofort, dass die von Geiger und Kotte behauptete Inhärenz in Bezug auf die Beschaffenheit der Dienstleistung schon durch die Befragung der Kund:innen ad absurdum geführt wird. Denn damit wird die Entscheidung über die

---

34 Eine interessante und differenzierte Betrachtung von Qualität und Dienstleistung im Kontext von (Fach-)Hochschulen findet sich bei Schöch 2005, S. 151–180. Insbesondere wird dort noch unterschieden zwischen internen und externen Kund:innen.

Beschaffenheit der Dienstleistung zumindest teilweise von der Rückmeldung und damit von der Meinung der betroffenen Kund:innen abhängig.

Tab. 1: Begriff Qualität

Begriff Qualität (philosophisch)	Begriff Qualität (Qualitätsmanagement-Lehre)
<p>Definierende Merkmale von Etwas werden als qualitativ Bestimmtes (ποιόν, quale) zusammengefasst.</p> <p>In weiterer Folge entwickelt sich dafür der Begriff Qualität, der mit Beschaffenheit ins Deutsche übersetzt wird.</p> <p><b>Aktuell diskutierte Fragestellung:</b></p> <p>Ist menschliche Entscheidung bzw. Wahrnehmung relevant für das Bestimmen von Qualität von Etwas (primäre bzw. sekundäre Qualitäten)?</p>	<p>Qualität und Beschaffenheit sind hier zwei Begriffe mit unterschiedlicher Bedeutungszuordnung.</p> <p>Der Begriff Beschaffenheit wird in der Qualitätsmanagement-Lehre wie folgt definiert:</p> <p><b>Beschaffenheit ist die Gesamtheit der Merkmale und Merkmalswerte, die zur Einheit selbst gehören.</b></p> <p>Der Begriff Qualität wird in der Qualitätsmanagement-Lehre wie folgt definiert:</p> <p><b>Qualität = realisierte Beschaffenheit bezüglich geforderter Beschaffenheit</b></p>

Quelle: Selbstgestaltet

Auch die bei Geiger und Kotte angewandte Reduktion, nämlich den (Fach-)Begriff Qualität entsprechend ihrer Definition (also eingeschränkt) zu verwenden, hilft bei diesem Problem nicht weiter. Dies deshalb, weil bei im Vorfeld entschiedener Beschaffenheit der Einheit Dienstleistung die Qualität der Dienstleistung die »realisierte Beschaffenheit bezüglich der geforderten Beschaffenheit« ist und sich damit die Frage stellt, wer denn nun fordert. Wird die Kund:innenmeinung ausgeschlossen, so ist der Fall möglich, dass die Qualität (im Sinne von Kotte und Geiger) passt, und zwar deshalb, weil jene Personen, die die Dienstleistung definiert haben, die Ausführung derselben beobachten und für gut befinden. Gleichzeitig kann es aber bedeuten, dass andere betroffene Kund:innen unzufrieden sind, weil diese möglicherweise andere Vorstellungen<sup>35</sup> von bzw. Forderungen an die Beschaffenheit der Dienstleistung hatten.

Die Betrachtung ausgesuchter Stellen bei Zollondz (2011) ergibt ein ähnliches Bild wie jenes bei Geiger und Kotte. Insbesondere werden für diesen Aufsatz die Darstellungen im Kapitel »Qualität, Qualitätswissenschaft und Qualitätsmanagement« (Zollondz 2011, S. 2–54) als relevant betrachtet und im Folgenden einige wesentliche Stellen daraus untersucht.

Nach Zollondz expliziert Gerd F. Kamiske wohl als einziger Fachautor im deutschen Sprachraum den Begriff Qualitätswissenschaft. Zollondz zitiert diesen wie folgt (Kamiske et al. 1999, S. 239ff. in Zollondz 2011, S. 23):

35 Eine G. B. Shaw zugeordnete Äußerung passt hier sehr gut: Tue niemals einem anderen so, wie du willst, dass dir getan wird, denn er könnte einen anderen Geschmack haben.

»[...] stellt die Qualitätswissenschaft eine Querschnittsverbindung zu weiteren industriellen Wissenschaftsdisziplinen dar: Die Ingenieurwissenschaften repräsentieren den technischen Anteil, die Sozialwissenschaften den humanen, die Umweltwissenschaften den ökologischen und die Wirtschaftswissenschaften den ökonomischen Aspekt.«

Außerdem bemerkt Zollondz (2011, S. 22–23), dass Kamiske Qualitätswissenschaft als Querschnittsdisziplin mit der Technik als ihrem wesentlichen Bestandteil bestimmt. In Bezug zur Etablierung von Qualitätswissenschaft als Wissenschaft vermerkt Zollondz (2011, S. 28):

»Wenn man die Formulierung einer Qualitätswissenschaft nicht als genialen Handstreich zur langfristigen Erlangung und Sicherung von Forschungsmitteln sehen will (Interventionsstrategie), sondern als ernsthaftes Bemühen, einen Gegenstand wissenschaftlich zu erschließen, müssen die die Basis jeder Wissenschaft bildenden wissenschaftstheoretischen Grundlagen für die Qualitätswissenschaft entsprechend gefordert und dargelegt werden.«

In weiterer Folge zeichnet Zollondz (2011, S. 30) das Bild eines eindeutig geklärten Begriffs Wissenschaft und schließt dies mit einer Bemerkung in Bezug auf Kommunikation zwischen »wissenschaftlichen Subjekten«:

»Die notwendige Präzision [wissenschaftlicher Aussagen, R. J. S.] kann erreicht werden, indem man bei der Kommunikation zwischen wissenschaftlichen Subjekten das System von empirischen Elementen und empirischen Beziehungen eben nicht als Metaphern übersetzt, sondern in eine Sprache, bei der man einen durch Definitionen oder Axiome erzwungenen interkulturellen »common sense« voraussetzen kann, wie es für die wissenschaftsspezifische Fachsprache gilt und anzustreben ist, und in noch höherem Maße bei der Mathematik der Fall ist.«

Das Interessante ist hier, dass die seit der Antike behandelte Frage nach der Beschaffenheit von Etwas<sup>36</sup> über die Qualitätsmanagement-Lehre, die historisch als praktische Anwendung in Produktionsbetrieben der Industriegesellschaft gewachsen ist, nun in die Wissenschaft Einzug hält. Zollondz verfährt in seiner Argumentation in Bezug auf den Begriff Wissenschaft ähnlich wie Geiger und Kotte in Bezug auf den Begriff Beschaffenheit. Die auch von diesem Autor stillschweigend eingeführte Behauptung ist, dass durch die Zerlegung (Analyse) des betrachteten Etwas, nämlich der betrachteten Einheit (hier: Qualitätsmanagement), in Merkmale und Merkmalswerte deren Beschaffenheit eindeutig festlegbar ist. Außerdem setzt der Autor den Begriff Wissenschaft als eindeutig definiert, außerhalb menschlicher Entscheidung und argumentiert, dass eine »notwendige Präzision« erreicht werden kann, wenn dazu eine Sprache verwendet wird, »bei der man einen durch Definitionen oder Axiome erzwungenen interkulturellen »common sense«

---

36 Das schließt auch die Frage nach der Beschaffenheit von Etwas, das Wissenschaft genannt wird, ein.

voraussetzen kann«. Nun ist heute (2012) Wissenschaft bei Weitem nicht klar definiert<sup>37</sup>, die Grenzen der Mathematik sind spätestens seit Gödel<sup>38</sup> anerkannt und mit der Heisenbergschen Unschärferelation ist auch die Physik wieder in ihre Grenzen verwiesen worden, wie Heisenberg (1955, S. 132) selbst dies formuliert. Gadamer (2010, S. 263) verweist in Bezug auf Wissenschaft auf Folgendes: »Die Wissenschaft ist alles andere als ein Faktum, von dem auszugehen wäre. Die Konstitution der wissenschaftlichen Welt stellt vielmehr eine eigene Aufgabe dar, die Aufgabe nämlich, die Idealisierung, die mit der Wissenschaft gegeben ist, aufzuklären.« Eigentlich wird aus dem oben Zitierten und Argumentierten deutlich, dass sowohl der Begriff Qualität als auch der Begriff Wissenschaft zumindest in gewissen Belangen noch ungeklärt sind. Ähnlich wie bei Geiger und Kotte zeigt es sich, dass bei näherer Betrachtung auch Zollondz in seinem Werk inkonsistent argumentiert und Qualitätsmanagement durchaus menschliche Entscheidungen und auch Aushandlungsprozesse, um zu diesen zu gelangen erfordert<sup>39</sup>. Nach der Sichtweise von Zollondz in Bezug auf Wissenschaft wäre bei bewusster Betrachtung der Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen im Qualitätsmanagement eine Qualitätswissenschaft unmöglich.

Es ist bemerkenswert, dass zumindest in den beiden näher betrachteten Werken zu Qualitätsmanagement eine Tendenz vorherrscht, einen entmenschten Automatismus zu postulieren. Damit soll z.B. die Zuordnung von Forschungsmitteln geregelt und dadurch geniale Handstreichs zur langfristigen Erlangung und Sicherung von Forschungsmitteln (vgl. Zollondz 2011, S. 28) vereitelt werden. Oder es soll damit z.B. eine der betrachteten Einheit inhärente Beschaffenheit geben, die eine neutrale Bestimmung jener betrachteten Einheit ermöglicht (vgl. Geiger und Kotte 2008, S. 3). Möglicherweise ist diese Tendenz dem ursprünglichen Bezug des Qualitätsmanagements zur Technik zuzuschreiben (siehe die Argumentation von bzw. in Bezug zu Kamiske oben).

Was den Begriff Interventionswissenschaft betrifft, so steht dieser für ein Wissenschaftsverständnis, für das laut Bammé (2003, S. 6) noch andere Etikette wie »Kontextwissenschaft, Projektwissenschaft, Konstruktionswissenschaft, (wahr/falsch funktioniert/funktioniert nicht), projektorientierte Grundlagenforschung, Prozesswissenschaft« gebräuchlich sind. Bammé (2003, S. 6–7) nennt zwei Trends, durch welche die Charakteristika dieses neuen Typs von Wissenschaft erkennbar sind und durch welche sich Interventionswissenschaft vom tradierten Wissenschaftstyp unterscheidet, nämlich:

»Zum einen wird der Allgemeingültigkeitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis – bislang ein grundlegendes Moment wissenschaftlicher Aussagen – durch die praktischen Wirkungen von Wissenschaft in Frage gestellt. Der Allgemeingültigkeitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis basiert auf der beliebigen Wiederholbarkeit wissenschaftlicher Experimente. Sie sichern ihren Anspruch auf Wahrheit. Im wissenschaftlichen Experiment traditioneller Provenienz wird allerdings in systematischer Weise davon abstrahiert, welche Veränderungen das *Machen* von Erfahrungen im

37 Siehe auch die Argumentation zum Begriff Wissenschaft oben.

38 Dies wird z.B. von Nørretranders (2002, S. 87) anschaulich dargelegt.

39 Siehe dazu insbesondere das Kapitel »Qualität, Qualitätsmodelle und Qualitätsprogramme« (Zollondz 2011, S. 156–230).

Gegenstandsbereich der Erfahrung bewirkt. Interventionswissenschaft hingegen, indem sie ihre »Experimente« im Gegenstandsbereich der Erfahrung, also real macht, zeigt die Grenzen dieses traditionellen Anspruchs. Sie weiß, dass sie nicht nur *Erfahrungen* macht, sondern auch, dass sie Erfahrungen *macht*. [Mit anderen Worten wird also Wahrheit nicht nur entdeckt, sondern auch erzeugt, R. J. S.] [Hervorhebung im Original]

[...]

Zum anderen etabliert und verstärkt sich eine Tendenz, die Erkenntnis funktionaler Zusammenhänge als ein legitimes Endziel wissenschaftlicher Tätigkeit zu akzeptieren. Im Zentrum des Interesses steht nicht mehr so sehr die kognitive Reproduktion eines Gegenstandsbereiches, um ihn zu verstehen, sondern es geht eher darum, ihn zu handhaben, zu steuern, also um Verhaltensmodifikation, Krisenmanagement usw. Mit funktionellen Theorien kann man strategisch verfahren, ohne den Kausalmechanismus zu kennen, der einem Gegenstandsbereich zu Grunde liegt. Man muss nur seine wichtigsten Funktionen kennen.«

Interventionswissenschaft akzeptiert, reflektiert und instrumentalisiert also die Wirkung von Forscher:innen auf das beforschte System und beschränkt sich sowohl örtlich als auch zeitlich. Heintel bezieht sich bei seiner Formulierung in Bezug auf eine neue Rolle der Wissenschaft konkret auf »alles, was Menschen sind und sie betrifft« und argumentiert (Heintel 2005b, S. 60):

»Es gibt ein »Gegenstandsfeld«, das nicht nur »von außen« beschrieben und erkannt wird, sondern das zu einer für es selbst wesentlichen Selbstbeschreibung und Selbsterkenntnis imstande ist.

[...]

Es könnte daher Aufgabe werden, die Rolle der Wissenschaft selbst zu verändern – in Richtung einer begleitenden Intervention, die gerade diese menschlichen individuellen und kollektiven Fähigkeiten stützt und nützt. Ihr Anspruch ist einerseits größer, andererseits bescheidener. Er ist insofern weiter, weil er Bereiche in sich einbezieht, die der klassischen Wissenschaft per se nicht zugänglich waren (Freiheit, Selbstreflexion, Selbstbeschreibung, Frage, Selbstbewusstsein, Selbstdifferenz etc.). Und er ist bescheidener, weil er diese ihnen gemäß mit einbezieht, d.h. von jedem Objektivierungsanspruch Abstand nimmt.«

Mit dem Begriff Interventionswissenschaft und der dahinterstehenden Idee wird meines Erachtens die Gesellschaft (hoffentlich?) daran erinnert, dass – wie objektiv manche Bereiche der Wissenschaft auch sein mögen – Menschen in irgendeiner Form davon Gebrauch machen oder betroffen sein werden. So ist z.B. der physikalische Prozess der Kernspaltung mittlerweile so weit erforscht und über symbolische Formen gespeichert, dass dieser von verschiedensten handelnden Personen in Gang gebracht werden kann. Wie, wofür und ob dieser physikalische Prozess eingesetzt wird, ist schlussendlich eine Frage menschlicher Entscheidung (siehe dazu auch die Ausführungen zur Atombombe oben). Interventionswissenschaft beansprucht für sich, solche menschlichen Entscheidungsprozesse ebenso einer wissenschaftlichen Betrachtung bzw. Bearbeitung zu unterziehen wie z.B. Naturwissenschaft jene physikalischen Prozesse. Auch hier wird wiederum das Paradoxe dieser Gegebenheit erkennbar. Denn es erfordert eben-

so eine menschliche Entscheidung, das traditionelle Begriffsverständnis in Bezug zu Wissenschaft um den Begriff Interventionswissenschaft zu erweitern.

Abschließend ist zu bemerken, dass die Frage nach dem, was Wissenschaft ist, und was nicht bzw. wer dies bestimmen soll, eine fundamentale Frage aktueller Wissenschaftstheorie ist.

Besonders einprägsam ist die radikale Argumentation Feyerabends (vgl. Feyerabend 1980, S. 212–213 und Pulte 1976, S. 947), der Wissenschaft als demokratiefeindliche Institution darstellt. In diesem Kontext wird es als sinnvoll angesehen, dass Wissenschaft auch ihre eigenen Weltbezüge zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis macht.

Ebenso kontrovers wie der Begriff Wissenschaft wird der – ebenfalls dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* entnommene – Begriff Qualität diskutiert (vgl. Blasche 1976). Insbesondere ist in Bezug zum Begriff Qualität die Frage des Einbeziehens oder Ausschließens der individuellen Wahrnehmung bei der Bestimmung der Qualität von Etwas umstritten. Ein näherer Blick auf zwei Werke zum Thema Qualitätsmanagement, nämlich Geiger und Kotte 2008 sowie Zollondz 2011 zeigt, dass einerseits argumentiert wird, dass die Beschaffenheit von Etwas eindeutig und neutral festlegbar ist. Andererseits wird dort ebenso argumentiert, dass die menschliche Entscheidung eine wesentliche Rolle spielt. Damit findet sich, zumindest in den betrachteten Werken, die widersprüchliche Argumentation, dass die Beschaffenheit einer Einheit dieser inhärent zugeordnet ist und trotzdem auf die Notwendigkeit bewusster menschlicher Entscheidung verwiesen wird.

Mit dem Begriff Interventionswissenschaft werden jene menschlichen Aspekte erfasst und in die Wissenschaft eingebracht, die insbesondere z. B. bei der Naturwissenschaft als störend angesehen und von dieser – getreu dem Grundsatz *tertium non datur* – eliminiert werden. Die bewusste menschliche Entscheidung wird als wesentliche Komponente von jeglicher (zwischen)menschlicher Organisation angesehen. Auch wenn es Gebiete gibt, die dominiert sind von Naturgesetzen, ist aus interventionswissenschaftlicher Perspektive das Involvieren menschlicher Entscheidung in Wissenschaft grundsätzlich und generell notwendig. Dies deshalb, um den Menschen wenigstens in Bezug auf die von diesen selbst entwickelten Technologien (wie z. B. die Kernspaltung) bewusste (und sinnvolle?)<sup>40</sup> Steuerungsmöglichkeiten zu geben.

Aus dem bisher Argumentierten ergibt sich in Bezug zu den Begriffen Wissenschaft, Qualität und Interventionswissenschaft das Bild eines zirkulären Zusammenhangs, der in der Philosophie als Ouroboros<sup>41</sup> dargestellt wird (Abb. 2).

Wird für die Wissenschaft akzeptiert, dass die Qualität von Etwas erst aus menschlicher Entscheidung bestimmt werden kann, so kann auch die Qualität von Wissenschaft erst durch menschliche Entscheidung bestimmt werden. Da der Begriff der Qualität in der Wissenschaft umstritten ist, ist auch die Qualität der Wissenschaft umstritten. Weil jedoch der Begriff Qualität umstritten ist, ist damit – zumindest solange dieser umstritten ist – eigentlich gezeigt, dass Qualität von Wissenschaft menschlicher Entscheidung

40 Sinnzuordnung ist eine ausschließlich menschliche Fähigkeit.

41 Ouroboros wird das Bild einer Schlange (eines Drachen) genannt, die sich selbst in den Schwanz beißt. Das Wort stammt aus dem Griechischen und bedeutet »Schwanzverzehr«.



unterworfen ist. Deshalb ist die Frage nach der Entscheidungsfindung meines Erachtens die wesentliche und die Frage bzw. Suche nach einer naturgegebenen Vorentscheidung möglicherweise lediglich eine Flucht vor erstgenannter Frage. Aus dieser Perspektive kann die Notwendigkeit oder Nützlichkeit von Wissenschaft lediglich argumentiert, aber nicht bewiesen werden.

Abb. 2: Zirkularität von Interventionswissenschaft und -forschung



Quelle: Wikipedia, Lucas Jennis, Ouroboros

Die Erweiterung von Wissenschaft durch Vermehrung von wissenschaftlichen Fachbereichen und deren Abdriften vom gesellschaftlichen Alltag erfordert meines Erachtens einen entsprechenden Ausgleich. Dieser Ausgleich kann durch die Installation von Interventionswissenschaft geleistet werden. Diese zielt als Prozesswissenschaft auf eine jeweils problembezogene Zusammenführung von wissenschaftlichen Fachbereichen und Gesellschaft ab. Die Praxis von Interventionswissenschaft, nämlich Interventionsforschung, ist sowohl inter- als auch transdisziplinär ausgerichtet und integriert dadurch einerseits Fachgebiete untereinander, andererseits die Wissenschaft(en) in die Gesellschaft. Denn jegliche Wissenschaft<sup>42</sup> muss meines Erachtens in Verantwortung (vgl. Maturana 2000, S. 359–360) der Gesellschaft und damit aller Menschen stehen, sofern diese, wenigstens in Bezug zu den von ihnen entwickelten Technologien, Steuerungsmöglichkeiten haben wollen.

42 Dies beinhaltet selbstverständlich auch die Interventionswissenschaft.

## 1.6 Betrachtungen zu menschlicher Wahrnehmung und Wissenschaft<sup>43</sup>

Diese Betrachtung wird mit einem Überblick über wissenschaftliche Daten aus der Disziplin der Sinnesphysiologie begonnen. Laut Sinnesphysiologie gelangen von Umwelteinflüssen ausgelöste Reize mittels Sinnesorgane über Nervenfasern in sensorische Gehirnzentren. Dort werden die Reize weiterverarbeitet (vgl. Handwerker und Schmelz 2011, S. 252). Ein hier interessierender Aspekt ist die dabei stattfindende enorme Datenreduktion. Menschliche Sinnesorgane können von Umwelteinflüssen gereizt werden. Die hervorgerufenen Sinnesreize

»erzeugen an den Zellmembranen von Sensoren Potenzialänderungen, die zur Erregung afferenter<sup>[44, RJS]</sup> sensorischer<sup>[45, RJS]</sup> Nervenfasern führen. Die Erregungen vieler solcher afferenter Nervenfasern gelangen in sensorische Gehirnzentren und werden dort verarbeitet.« (Handwerker und Schmelz 2011, S. 252)

In folgender Tabelle (Zimmermann 1985, S. 138) ist die experimentell ermittelte psychophysische Kanalkapazität bzw. vereinfacht formuliert die Bandbreite menschlichen Bewusstseins (vgl. Nørretranders 2002, S. 212) aufgelistet.

Tab. 2: Experimentell ermittelte psychophysische Kanalkapazität

Sinnes-system	Anzahl Rezeptoren	Anzahl Afferenzen	Gesamte Kanalkapazität (bit/s)	ZNS	Psychophysische Kanalkapazität
Augen	$2 \times 10^8$	$2 \times 10^6$	$10^7$		40
Ohren	$3 \times 10^4$	$2 \times 10^4$	$10^5$		30
Haut	$10^7$	$10^6$	$10^6$		5
Geschmack	$3 \times 10^7$	$10^3$	$10^3$		1 (?)
Geruch	$7 \times 10^7$	$10^5$	$10^5$		1 (?)

Quelle: Zimmermann 1985, S. 138

Zimmermann (1985, S. 135) schreibt dazu:

»Wie wir aus der eigenen Erfahrung wissen, können wir unsere bewußte Aufmerksamkeit voll nur jeweils einem Sinnesorgan zuwenden. Deshalb ist es nicht möglich, mehrere der [...] maximalen psychophysischen Informationsflüsse gleichzeitig umzusetzen. Daraus läßt sich schließen, daß der maximale Informationsfluß einer bewuß-

43 Teile dieses Textes sind entnommen aus Radel und Schuster 2022.

44 Afferent bedeutet in diesem Zusammenhang zu einem Organ hinführend.

45 Sensorisch: die Sinne betreffend.

ten Sinneswahrnehmung bei 40 bit/s liegt, also viele Größenordnungen unter dem, was die Rezeptoren [sic!] aufnehmen [...]. Unsere Wahrnehmung beschränkt sich also auf einen winzigen Ausschnitt der im peripheren Nervensystem aufgenommenen Informationsfülle aus der Umwelt.«

Betrachtet man die Summe der Daten, die aus den fünf Sinnessystemen Augen, Ohren, Haut, Geschmack und Geruch dem Zentralnervensystem zufließen, dann ergibt das ca.  $3,12 \times 10^6$  Bit pro Sekunde (bit/s) bzw. ca. 3.121.000 bit/s. Die bewusste Sinneswahrnehmung ist auf lediglich eines der fünf Sinnessysteme beschränkt und wird als psychophysische Kapazität bezeichnet. Die größte psychophysische Kanalkapazität besteht in Bezug zu den Augen und beträgt 40 bit/s (vgl. Zimmermann 1985, S. 138). In Prozent ausgedrückt ist die bewusste Wahrnehmung eine Auswahl von ca. 0,128 % der insgesamt zur Verfügung stehenden Daten. Auf Grund der sehr eingeschränkten bewussten Wahrnehmung geschieht im menschlichen Organismus im Alltag ein aus kontrollierter und automatisierter Aufmerksamkeit kombinierter Prozess. Dabei überwiegt die vorbewusste, automatisierte Aufmerksamkeit (vgl. Birbaumer und Schmidt 2011, S. 192). Vereinfacht ausgedrückt reduziert der menschliche Organismus aufgenommene Detaildaten auf Muster, nimmt aktuelle Umgebungseinflüsse musterhaft wahr und selektiert auf Grund der Ähnlichkeit der wahrgenommenen mit den gespeicherten Mustern. Das bedeutet, die Datenverarbeitung menschlicher Organismen beruht auf vorbewussten Vorurteilsprozessen. Ein weiteres, sozusagen physikochemisches Vorurteil ergibt sich daraus, dass menschliche Sinnesorgane bereits insofern einer Auswahl ausgesetzt sind, als sie lediglich Reize innerhalb gewisser Grenzen erfassen – die Augen z.B. erfassen Licht nur im Bereich von ca. 400 Nanometer (nm) bis 780 nm Wellenlänge.

Das oben Argumentierte zeigt, dass das Bewusstsein nur einen sehr kleinen Ausschnitt der in unserer Umwelt vorhandenen Daten erfasst. Was uns die Perspektive der Sinnesphysiologie aufzeigt, sind quantitative Beschreibungen zu Funktion, Struktur und Grenzen menschlicher Sinnesorgane. Die wissenschaftliche Disziplin der Sinnesphysiologie ist per Definition beschränkt auf objektive Beobachtung, Analyse und Beschreibung physikochemischer Ereignisse.

Handwerker und Schmelz verweisen darauf, dass jenseits der Grenze objektiver Beobachtung und Analyse im Rahmen der Sinnesphysiologie das Gebiet der Wahrnehmungspsychologie beginnt. Wahrnehmungspsychologie befasst sich mit subjektiven Wahrnehmungen. Subjektive Wahrnehmungen sind jene, die wir selbst erfahren oder die uns von anderen Menschen mitgeteilt werden (vgl. Handwerker und Schmelz 2011, S. 252).

Mausfeld zeigt die historische Entwicklung der Wahrnehmungspsychologie beginnend mit der Psychophysik auf.

»Mit der Psychophysik sollte die Psychologie aus dem wissenschaftlich unfruchtbaren Dickicht philosophischer Fragestellungen, die sich vornehmlich um das Leib-Seele-Problem ranken, herausgeführt und einer rein erfahrungsmäßigen Behandlung zugänglich gemacht werden. [...] Die Ideengeschichte der Psychophysik führt mit mannigfaltigen Beispielen vor Augen, daß scheinbar einfache und in der Alltagssprache vertraute Begriffe, [wie z.B.] ›Empfindung‹, als wissenschaftliche Begriffe ontologi-

sche<sup>46</sup> Implikationen haben, durch die man immer wieder in die Aporien<sup>[47, RJS]</sup> des Leib-Seele-Problems, einem Erbe der abendländischen Philosophie, geführt wird.« (Mausfeld 1994, S. 141–142)

Mausfeld (1994, S. 148–150) formuliert zur Unterscheidung von Psychophysik und Wahrnehmungspsychologie:

»Je einfacher und präziser man den der Wahrnehmung zugrunde liegenden Reiz beschreiben kann, um so eher wird man geneigt sein, diesen Unterscheidungsbereich der (traditionellen) Psychophysik zuzurechnen; je komplexer eine physikalische Beschreibung des Reizes wird und je schwerer die Wahrnehmungsphänomene mit der physikalischen Reizbeschreibung in Beziehung gesetzt werden können, um so eher wird man von ›Wahrnehmungspsychologie‹ sprechen. Die (zumeist implizite) Auffassung von der Rolle und Funktionsweise des Wahrnehmungssystems, die jener Tradition der Psychophysik unterliegt, kann als Meßinstrumentkonzeption der Wahrnehmung bezeichnet werden. [...] [Die] [...] gesamte Geschichte der Wahrnehmungspsychologie [ist] auch die Geschichte einer fortwährenden Auseinandersetzung mit dieser Meßinstrumentkonzeption der Wahrnehmung.«

Historisch betrachtet war und ist Wahrnehmung ein wesentlicher Aspekt menschlicher Existenz, der entsprechend intensiv bearbeitet wurde und wird.

»Die philosophische Theoretisierung der Wahrnehmung seit der Antike konzentriert sich auf die erkenntnistheoretische Analyse des Wahrnehmungsaktes und die Fragen nach dem Wahrheitsanspruch der sinnlichen Wahrnehmung [...]. Dabei zeigt sich die Komplexität des Wahrnehmungsbegriffs von Anfang an in der Bildung und Bestimmung der Ober- und Unterbegriffe wie in terminologischen Ausdifferenzierungen. Besonders seit dem 19. Jh. weitet sich die Untersuchung der Wahrnehmung stark aus: Probleme ihres Verständnisses stehen nicht nur in der Wahrnehmungspsychologie [...] und in der Phänomenologie [...] im Zentrum des Interesses, sondern auch – besonders in der ersten Hälfte des 20. Jh. – in der Analytischen Philosophie [...]. Die Bedeutung und Leistung einer eigenen ›ästhetischen Wahrnehmung‹ versucht man seit dem 19. Jh. auch begrifflich zu profilieren [...].« (Busche 1976, S. 190)

Ortland (1976, S. 215–216) bemerkt, dass

»[i]nsbesondere von phänomenologischen Wahrnehmungstheoretikern [...] die Frage nach dem fundamentalen und irreduziblen Charakter der Wahrnehmung – im Unterschied zur Frage der Verlässlichkeit der Wahrnehmung oder nach ihrer Funktion für den Erwerb von Überzeugungen über bestimmte Sachverhalte – ins Zentrum des Interesses gerückt worden [ist]. Der Linguistic turn – die Ersetzung oder Konkretisierung der Frage nach dem ›Bewusstseinszustand‹ des etwas Wahrnehmenden durch die Frage nach den sprachlichen Formen, in denen das Wahrgenommene artikuliert werden kann – weist der Analyse des Gehalts der Wahrnehmung neue Wege [...]. Die ›Frage

46 Ontologische Fragestellungen sind z.B.: Was ist der Mensch? Gibt es einen Gott?

47 Aporien sind, vereinfacht ausgedrückt, nicht auflösbare Widersprüche.

nach der Bedeutung der Sprache für den Aufbau der Wahrnehmungswelt« [...] führt nicht allein zu einer Konkretisierung der Verstandesbegriffe, die im Wahrnehmungsurteil zum Einsatz kommen. Sie eröffnet auch den epistemologisch entscheidenden Zugang zur intersubjektiven Konstitution von gemeinsamen Bezugsobjekten«.

Obige Betrachtung der historischen Entwicklungen zeigt, dass die auf messbare physikalische Phänomene eingeeengte Psychophysik unter anderem zur Entwicklung der Sinnesphysiologie geführt hat, dass jedoch das ausgegrenzte Dickicht philosophischer Fragestellungen über den Umweg der Wahrnehmungspsychologie wieder in den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit kommt. Bereits dieser kleine Auszug aus jenem Bereich, der mit dem Wort Wissenschaft grob eingegrenzt werden kann, zeigt die fortwährende Entwicklung, Veränderung, grundsätzliche Offenheit und Umstrittenheit menschlichen Tuns in diesem Bereich beispielhaft auf.

Im Folgenden wird der Blick auf menschliche Wahrnehmung an sich gerichtet und erörtert, was dies für Wissenschaftler:innen bzw. für die Wissenschaft bedeutet. Auf Wikipedia findet sich folgende Definition von Wahrnehmung:

»Wahrnehmung (auch Perzeption genannt) ist bei Lebewesen der Prozess und das subjektive Ergebnis der Informationsgewinnung (Rezeption) und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und aus dem Körperinneren. Das geschieht durch unbewusstes (und beim Menschen manchmal bewusstes) Filtern und Zusammenführen von Teil-Informationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken.«<sup>48</sup>

Antje Flade (1992, S. 833) legt eine etwas detailliertere Definition des Begriffs Wahrnehmung in Form einer Auflistung dar:

1. »Der Begriff Wahrnehmung wird in zweierlei Hinsicht gebraucht, zum einen um den Prozeß des Wahrnehmens, zum anderen um das Ergebnis dieses Prozesses zu bezeichnen.
2. Ausgangspunkt der Wahrnehmung sind sensorische Phänomene, die durch Reizung der Sinnesorgane zustande kommen. Die Wahrnehmung ist folglich an Umweltreize gebunden.
3. Dinge, Personen, Ereignisse, Plätze usw. werden so, wie sie erscheinen, unmittelbar als wirklich erlebt. Die Wahrnehmung ist folglich im Unterschied zu den kognitiven Prozessen unmittelbar und gegenwärtig.
4. Der Mensch nimmt aus der Fülle der ihn umgebenden Umweltreize nur eine begrenzte Menge wahr. Ein charakteristisches Merkmal der Wahrnehmung ist demzufolge ihre Selektivität.
5. Die Umwelt wird nicht als eine Menge einzelner Reize (= Stimuli), sondern es werden Dinge, Personen, Substanzen, Ereignisse und Orte und mit diesen zugleich auch deren Angebote bzw. deren Bedeutungen wahrgenommen [...].
6. Was wir wahrnehmen, hängt nicht allein von den Umweltreizen, sondern auch von den Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und früheren Erfahrungen ab. Das Wahrnehmungsergebnis (= Perzept) kommt durch das Zusammenwirken von Umweltreizen und im Langzeitgedächtnis gespeicherten Erfahrungen zustande«.

---

48 Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung>, Zugriff am 24. August 2022.

Nach diesen Definitionen ist Wahrnehmung unbedingt an ein wahrnehmendes Individuum gebunden und kann lediglich durch dieses – z.B. unter Anwendung von Sprache – vermittelt werden. Wie Flade bemerkt, ist Wahrnehmung zwar unmittelbar und gegenwärtig, jedoch beeinflusst von Erfahrungen.

Erfahrung ist

»durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen [...] gewonnene[s] Wissen. Spezielle Bedeutungen des Begriffs Erfahrung sind: Allgemein: Lebenserfahrung. Das im Laufe eines Lebens gewonnene, erprobte und bewährte Wissen. Die Gesamtheit der Eindrücke, die wir in unserem bisherigen Leben empfangen haben. Philosophisch: Erfahrung im Sinne von empirischer Gewissheit. Die durch die Sinne vermittelte Gewissheit der äußeren und inneren Dinge. Wissenschaftlich: Erfahrung als die, durch Beobachtung bestätigte Erkenntnis.« (Echterhoff 2013, S. 481–482)

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist, dass Handeln dem Denken vorausgeht. Weick unterscheidet in Bezug auf Zeit (1995, S. 277) »[erstens] reine Dauer und [zweitens] diskrete Abschnitte mit räumlichen und zeitlichen Eigenschaften«. Er argumentiert weiter, dass

»die einzige Möglichkeit, wie eine Person die Abgetrenntheit des Erlebens erfahren kann, [...] darin [liegt], aus dem Erlebensstrom herauszutreten und die Aufmerksamkeit auf ihn zu richten. Wenn eine Person dies tut, ist es ihr nur möglich, die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was schon passiert ist, nicht auf das, was noch kommen wird. Jedes Verstehen entspringt aus Reflexion und Rückwärtsschauen.

[...]

Handlungen sind uns erst bekannt, wenn sie vollendet sind.« (Weick 1995, S. 277–278)

Wesentlich bei der Betrachtung menschlicher Wahrnehmung, das sei hier noch einmal betont, ist, dass auch Wissenschaftler:innen nicht nur darüber forschen, sondern unmittelbar davon betroffen sind.

Innerhalb menschlicher Körper finden größtenteils unbewusste Prozesse statt, die zwar durch objektive Beobachtung, Befragung betroffener Subjekte, Analyse und Synthese erkannt, beschrieben, bewusst gemacht und verändert werden können. Das erfordert jedoch einen entsprechenden Zeitaufwand, komplexe Messanordnungen und eine Fokussierung von Aufmerksamkeit. Das individuelle menschliche Dasein kann in diesem Kontext als eine Mischung aus Automatismus und permanenter, mittels Reflexion ermöglichter Bewusstseinsproduktion und darauf beruhenden Entscheidungen gesehen werden. Auf die Gesellschaft bezogen verhält es sich insofern ähnlich, als unter anderem in Universitäten geforscht und Wissen bzw. Erkenntnis produziert und auf diversen Datenträgern – dazu zählt meines Erachtens auch der menschliche Körper – dokumentiert wird. Insgesamt gesehen bleibt diese Dokumentation größtenteils unbewusst und lediglich auf die jeweiligen Spezialisierungen beschränkt (vgl. Foerster 1999, S. 61). Wie Heinz von Foerster darlegt, bringt uns hier auch die herkömmliche elektronische Datenverarbeitung nicht weiter, und zwar deshalb, weil im Prozess menschlicher Datenverarbeitung erst der menschliche Organismus die einwirkenden Daten zu Information verarbeitet (vgl. ebd., S. 43–62). Von Foerster (1999, S. 47) weist darauf hin,

»daß wir nicht einfach von ›Information‹ sprechen können, als wäre diese ein Gebrauchsgegenstand außerhalb des wahrnehmenden Bewußtseins. Die Welt enthält keine Information, die Welt ist, wie sie ist [...], Information über die Welt wird in einem Organismus durch seine Interaktionen mit der Welt erzeugt.«

Wesentlich ist dabei auch, dass zwar Beschreibungen von Tatsachen wahr oder falsch sein können, Tatsachen jedoch sind, wie sie sind – weder wahr noch falsch. Eine weitere Möglichkeit für Verwirrung ergibt sich daraus, dass auch eine Beschreibung eine Tatsache ist (vgl. Foerster 1999, S. 46). Menschliche Sinnesorgane erfassen Daten, die in weiterer Folge vom jeweiligen Organismus zu Information verarbeitet werden bzw. den jeweiligen Organismus informieren. Anders formuliert wird Information im menschlichen Organismus durch Interaktion mit der Umwelt erzeugt (vgl. ebd., S. 47) Das bedeutet, dass Information individuell, subjektiv und kontextbezogen ist; die Aufnahme derselben Daten führt bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlicher Information (vgl. Maturana 2001, S. 77–94).

Dass die oben zitierte Auffassung vom Begriff Information nicht in allen Bereichen gleich ist, zeigt ein Blick in das Online-Wirtschaftslexikon des Gabler Verlags: »Information Definition: Was ist Information? Derjenige Anteil einer Nachricht, der für den Empfänger neu ist.« (Lackes et al. 2022 online)<sup>49</sup>

Bleiben wir der Einfachheit halber bei folgenden zwei Aspekten, nämlich: (1) Der menschliche Organismus erzeugt Information und (2) menschliche Sprache – auch in schriftlicher Form – ist lediglich in kleinen Bereichen eine Möglichkeit, etwas, das menschlicher Wahrnehmung zugänglich ist, exakt abzubilden. Physikalische Grenzen bedingen bei Tiefenschärfe eine Einbuße von Überblick und umgekehrt.

Auch beim Begriff Information ergibt sich also das Problem, dass diesem Begriff unterschiedliche Bedeutungen und Schärfe zugeordnet sind. Konkret steht die Bedeutung und Schärfe von Begriffen im Zusammenhang mit der jeweiligen Gemeinschaft, die die Begriffe entwickelt und verwendet.

Ich belasse es an dieser Stelle beim beispielhaften Aufzeigen der Differenz zwischen Wahrnehmungen und Tatsachen. Denn meines Erachtens gibt es keine Möglichkeit, unterschiedliche Bedeutungszuordnungen ein für alle Mal auszugleichen. Soziale Systeme können Widersprüchen, Emotionen, Unvorhersehbaren, Veränderungen etc. nicht ausweichen und auch nicht endgültig auflösen (vgl. Schwarz 2014, S. 66), sondern lediglich damit umgehen.

Zusammengefasst ergeben sich folgende Schlüsse:

- In unserer Umwelt passiert mehr, als von unseren Sinnen erfasst werden kann.
- Ein sehr großer Anteil jener Daten, die von unseren Sinnesorganen erfasst werden, gelangt nicht in unser Bewusstsein.

---

49 Die Formulierung zeigt, dass Information und Empfänger als zwei unterschiedliche Einheiten aufgefasst werden. Dies steht im Gegensatz zu der Auffassung von Heinz von Foerster, dass Information im Empfänger erzeugt wird und deshalb das Ergebnis eines im menschlichen Körper ablaufenden Prozesses ist.

- Spezialisierung auf gesellschaftlicher Ebene, unter anderem im Bereich von Wissenschaft und Forschung, führt zu einem enormen Anwachsen von Detailwissen.
- Individuen sind sowohl die Verkörperung von implizitem speziellem und/oder lokalem Wissen als auch Rezipienten von Daten, die unter anderem von Wissenschaft und Forschung mittels verschiedener Medien wie z.B. Bücher, Dokumentationen, Online-Datenbanken und auch verkörpert durch die Wissenschaftler:innen zur Verfügung gestellt werden.
- Das *Medium* Körper verbindet individuelle menschliche mit gesellschaftlicher Datenverarbeitung. Deshalb kann auf eine Zirkularität von individueller und gesellschaftlicher Datenverarbeitung geschlossen werden.
- Die in Individuen stattfindende Verkörperung von Dasein (Wissen, Verhalten, Wahrnehmung etc.) findet in der jeweiligen Kultur der aus diesen Individuen bestehenden Gesellschaft ihren Ausdruck. Es besteht eine Zirkularität von individueller und gesellschaftlicher Verkörperung.

Was die hier verschriftlichte Recherche zu den Disziplinen Sinnesphysiologie und Wahrnehmungspsychologie und die Auseinandersetzung mit den Begriffen Wahrnehmung und Erfahrung betrifft, so ist meine subjektive Schlussfolgerung, dass ich daraus einerseits wichtige Erkenntnisse zu menschlichen Sinnesorganen, eigener Wahrnehmung und Phänomenen von Täuschung<sup>50</sup> etc. entnehmen konnte, dass andererseits jedoch die damit verbundene Datenmenge mein Bewusstsein überflutet hat. Erfassen, Selektieren und schriftliches Argumentieren unter Zeitdruck haben zu einer dementsprechend teils lustvollen, teils frustrierenden Belastung geführt. Hoffnungsloses Treiben in der Datenflut wechselte mit angenehmem Schwimmen und interessanten Tauchgängen.

Während die Betrachtung der Sinnesphysiologie bei mir eben jene Bestimmtheit vermittelt, der sich diese Disziplin selbst verpflichtet hat, führt das Einlesen in die Wahrnehmungspsychologie zu Zweifeln über die Zuverlässigkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit eigener Wahrnehmungen. Wie stark die Bestimmtheit der eigenen Wahrnehmung einer Illusion unterliegen kann, zeigt sich mir durch Erinnerung von folgender Erfahrung.

Wenn ich z. B. in Österreich oder Deutschland eine Autostraße überqueren will, dann blicke ich zuerst nach links, weil auf der rechten Seite der Straße gefahren wird. Der Blick nach links gibt mir Aufschluss darüber, ob der Nahbereich frei von Verkehr ist. Der Blick nach rechts sichert dann den Bereich des Straßenverkehrs ab, der räumlich ferner und damit auch weniger relevant für unmittelbare Gefahr durch sich nähernde Fahrzeuge ist.

Aus persönlicher Erfahrung hat sich erwiesen, dass diese Bestimmtheit bei einem Besuch in einem Land, in dem auf der linken Seite der Straße gefahren wurde, als routinemäßige Voraussetzung gefährlich wurde, weil der unmittelbare Nahbereich von einer anderen Seite her bedroht war. Wenn ich eine Straße überqueren wollte, dann richtete ich meinen Blick zuerst nach links und wenn ich wahrnahm, dass sich aus dieser Richtung kein Fahrzeug näherte, richtete ich meinen Blick nach rechts. Während dieser Än-

---

50 Flade (1992, S. 833) erwähnt in ihren Auslegungen die Müller-Lyer'sche Täuschung. Für Interessierte findet sich eine Erklärung unter folgender Internetadresse: <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/mueller-lyer-taeschung/7991>, Zugriff am 24. August 2022.



derung der Blickrichtung begann ich bereits mit der Bewegung, da erfahrungsgemäß der unmittelbare Gefahrenbereich erfasst und damit ein erster Schritt gefahrlos möglich war. Dementsprechend groß war mein Erschrecken, wenn ein Fahrzeug aus dieser für mich unerwarteten Richtung in unmittelbarer Nähe auf mich zukam.

Die *Ent*-Täuschung bestand daraus, dass sich mein verinnerlichtes Verhalten nicht als voraussetzungslose Vorsicht gegenüber der Umwelt, sondern als in speziellem Kontext eingeübte Vorsicht erwies. Dabei beruhte mein Verhalten auf der für mich bisher konsistenten Erfahrung, dass im Straßenverkehr Fahrzeuge aus Fußgängerperspektive von rechts kommend unmittelbar bedrohlicher sind als von links kommend.

In Bezug zu Erfahrung auf Grund ungewohnter Kontexte sind meines Erachtens drei Aspekte bemerkenswert:

- a) Das explizite Wissen bezüglich des ungewohnten Kontexts war bereits vor der Wahrnehmung, die ich bei der Überquerung der Straße gemacht habe, gegeben.
- b) Trotz dieses expliziten Wissens war es mir nicht möglich, bei der Überquerung der Straße mein durch Erfahrung<sup>51</sup> verinnerlichtes Muster der Straßenüberquerung anzupassen
- c) Das im Zuge der Wahrnehmung auftretende Erschrecken ist Teilergebnis des im Körper stattfindenden Wahrnehmungsprozesses.

In Bezug zu gewohnten Kontexten ist die Erkenntnis wichtig, dass Menschen offensichtlich dazu tendieren, diese als eine allgemeine Gegebenheit (Wahrheit) zu setzen. Dabei wird aus dem Bewusstsein verloren, dass im Kontext selbst bereits Vereinfachungen gegeben sind, die meist erst bei einem Wechsel hin zu einem anderen Kontext – oft überraschend und dadurch auch manchmal gefährlich – in das Bewusstsein treten.

Das Erste, was mein Körper signalisierte, war wie oben beschrieben Erschrecken, das in Ärger umschlug, der wiederum durch ein kognitives Erinnern an die Tatsache des Linksverkehrs im betreffenden Land von mir rationalisiert wurde. Erleichtert wurde diese Rationalisierung dadurch, dass das allgemeine Prinzip – der gesetzlich festgelegte Linksverkehr – die Schuld der betreffenden Fahrzeuglenkerin mir gegenüber relativierte.<sup>52</sup>

Im Gegensatz dazu habe ich z.B. ein Erschrecken im Straßenverkehr in Erinnerung, das während des Überquerens eines Fußgängerübergangs auftrat. Dabei war die Fußgängerampel auf Grün, ich hatte als Fußgänger Vorrang und wurde von einem Fahrzeug überrascht, dessen Lenker mich übersehen hat. Glücklicherweise reagierte der Fahrzeuglenker schnell genug mit einer Notbremsung, sodass kein Schaden entstand.

---

51 Meines Erachtens spielt das im Rahmen der Führerscheinprüfung erworbene explizite Wissen zum Straßenverkehr hier eine untergeordnete Rolle.

52 Wie aus dem Alltagsleben bekannt ist, reichen solche gesetzlichen Fakten oft nicht aus, um auftretende Gefühle zu relativieren. Ein Problem zwischenmenschlichen Auskommens ist oft die manipulativ eingesetzte Emotionalisierung und Personalisierung allgemeiner Regeln. Das geht so weit, dass in politischen Kontexten eine Emotionalisierung von unterschiedlichen Gepflogenheiten instrumentalisiert wird.

Auch in diesem Fall führte das Erschrecken in weiterer Folge zu Ärger über den Fahrzeuglenker. Hier bestärkten die allgemeinen Regeln meinen Ärger, da ich diese beachtet und eingehalten habe und der andere Verkehrsteilnehmer entweder das Verkehrssignal oder mich als Passanten oder beides, warum auch immer, übersehen hat.

Aus den oben geschilderten Erfahrungen zeigt sich, dass Körperreaktionen einer rationalen Verarbeitung vorangehen. Hier ist meines Erachtens wesentlich, zu bedenken, dass die gewählten Beispiele sich auf Grund der Deutlichkeit der Reaktion gut dazu eignen zu argumentieren. Dadurch werden eventuell auch ähnlich geartete Erinnerungen in Zuhörer:innen erweckt und so die Überzeugungskraft des Arguments verstärkt. Es kann jedoch auch zu dem Gegenargument verleiten, dass dies lediglich für spezielle Situationen mit entsprechendem Gefahrenpotenzial gilt und dass in einem ruhigen, gefahrlosen Zustand der Körper das Denken nicht beeinflusst.

Die Frage, inwieweit Körper, Denken und Bewusstsein verbunden und damit unbedingt aufeinander bezogen sind, hat Luc Ciompi in seinem Werk *Affektlogik* tiefgreifend behandelt. Ciompi (1998, S. 174) stellt unter anderem zusammenfassend fest,

»daß es keine reine Logik, sondern nur eine ›Affektlogik‹ gibt: Das Psychische spielt sich in einem aus Fühlen und Denken, Körperlichkeit und Geistigkeit kombinierten ›Doppelsystem‹ ab, das weitgehend der Polarität zwischen konkreter Materialität und abstrakter Relation zu entsprechen scheint. Nicht nur das Denken (und Reden), sondern auch das Fühlen erscheint wie ein internalisiertes und ökonomisiertes Probandeln ›entlang‹ den [...] vorgezeichneten affekt-logischen Operationsschemata. Das Streben nach Lust bzw. die Vermeidung von Unlust, das der psychoanalytischen Erkenntnis zufolge all unser Handeln bestimmt, stellt offensichtlich nichts anderes als den psychisch erlebbaren Aspekt und ›Ausdruck‹ eines noch viel umfassenderen, biologisch und sogar physikalisch und mathematisch begründbaren Strebens nach Spannungsausgleich und Gleichgewicht (bzw. vermehrter Harmonie) innerhalb [von] (und auch zwischen) offenen, aber zugleich umschriebenen Funktionssystemen dar.«

Ciompi gelingt es in dem erwähnten Buch meines Erachtens überzeugend darzulegen, dass Bewusstsein unbedingt mit Körperlichkeit zu tun hat. Überspitzt formuliert ist Logik zwingend Affekt-Logik, auch wenn es wissenschaftliche Bereiche gibt, die Logik losgelöst von Affekten konzeptualisieren. Prinzipiell führt das zu demselben Grenzproblem, das oben anhand der Darlegung des Unterschieds zwischen Sinnesphysiologie und Wahrnehmungspsychologie aufgezeigt wurde. Aus diesem Grund ist es meines Erachtens zulässig, auch besondere Situationen zur Betrachtung von Reflexion und Denken an sich heranzuziehen. Prinzipiell gilt: Wenn es die Situation, wie in den von mir geschilderten Beispielen, zulässt, dann ist in weiterer Folge eine Reflexion des Erschreckens möglich. Im weiteren Verlauf der Reflexion konnte ich in beiden Fällen kognitiv von meinem Ärger ablassen und mich beruhigen.

Eine weitere kognitive Verarbeitung brachte mir das Buch *Phänomen Stress* von Frederic Vester in Erinnerung, wo erklärt ist, dass jedes Erschrecken auch mit einer Hormonreaktion verbunden ist, die dem Körper sehr schnell Stoffe wie z.B. Zucker und Fett zur Verfügung stellt. Wenn keine unmittelbare intensive Aktivität passiert, belasten diese Stoffe den Körper (vgl. Vester 1993, S. 33–36). Um meinen Körper zu schonen, entschloss

ich mich, einige hundert Meter im schnellen Schritt zu gehen und meinen Stoffwechsel so wieder auszugleichen. Dies erleichterte es mir auch, den Ärger auf die Fahrzeuglenkerin zu beruhigen.

Bereits nach dieser kurzen und hochkomprimierten Zusammenstellung aus (natur)wissenschaftlichen Erkenntnissen, wissenschaftlicher Diskussion, Erinnerung eigener Wahrnehmung und deren Reflexion zeigt sich die Komplexität menschlicher Datenverarbeitung. Um aus einer bestimmten Situation, aus der Ärger entstanden ist, eine allgemeine Betrachtung abzuleiten, ist es meines Erachtens sinnvoll zu verallgemeinern. Allgemeiner ausgedrückt handelt es sich bei Ärger um eine Emotion. Lehmann (2018, S. 149) bemerkt diesbezüglich, dass

»Emotionen [...] als Medien der Vermittlung des Organismus mit seiner Umwelt immer zugleich Vermittlungen zwischen der Gegenwart des Organismus und seiner spezifischen Geschichte [sind]. Emotionen sind in dieser Perspektive nie nur Aktualereignisse, sondern zugleich immer auch rückbezogen auf die konkrete Geschichte des Organismus und seine emotional-kognitive Entwicklung mit ihren verschiedenen Formen der Speicherung bzw. Erinnerung.«

Emotionen haben meines Erachtens eine wesentliche Funktion im Übergangsbereich von automatisierter und kontrollierter Aufmerksamkeit im Rahmen menschlicher Datenverarbeitung. Sinnesphysiologisch betrachtet hat kontrollierte Aufmerksamkeit eine begrenzte Kapazität, und deshalb passiert im menschlichen Organismus hauptsächlich vorbewusste Datenverarbeitung und damit verbundene automatisierte Aufmerksamkeit. Der Wechsel zwischen kontrollierter und automatisierter Aufmerksamkeit wird durch musterhafte Ähnlichkeit von Wahrnehmungen gesteuert (vgl. Birbaumer und Schmidt 2011, S. 192).

Menschliche Wahrnehmung erfasst Musterhaftes sehr schnell und lenkt damit den Wechsel zwischen kontrollierter und automatisierter Aufmerksamkeit. Das Erfassen von Mustern hat den Vorteil der Geschwindigkeit, ist jedoch anfällig für Verwechslungen. Verwechslungen passieren auf Grund ähnlicher Muster. Im Fall einer gemeinsamen Sprache treten bereits bei unterschiedlichen Professionen, z.B. bei technisch im Gegensatz zu kaufmännisch sozialisierten Menschen, Missverständnisse auf, die sich darauf begründen, dass die verwendeten Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen sind (vgl. Schuster und Lobnig 2019, S. 65–69). Auf die Schwierigkeit von Kommunikation bei gleicher Sprache und unterschiedlichen Kulturräumen hat z.B. in humorvoller Weise der österreichische Kabarettist Karl Farkas durch die Bemerkung, dass Österreicher und Deutsche durch die gemeinsame Sprache unterschieden sind, hingewiesen (vgl. Sedlacek 2004, S. 7).

Hier ergibt sich meines Erachtens die Versuchung zu denken, dass es lediglich einer entsprechenden Berücksichtigung möglicher Auffassungsunterschiede bedarf, um solche Missverständnisse zu vermeiden. Dabei sind aber folgende Probleme relevant:

1. Wenn, um automatisierte Aufmerksamkeit zu vermeiden, die Bedeutung jedes Wortes erörtert wird, dann verzögert sich die Kommunikation entsprechend und scheidet irgendwann an der zur Verfügung stehenden Zeit.

2. Wenn, um mit der zur Verfügung stehenden Zeit auszukommen, nicht die Bedeutung jedes Wortes erörtert wird, dann stellt sich die Frage nach einem Auswahlverfahren für jene Wörter, deren Bedeutung man erörtert.
3. Ein probates und zeitökonomisches Auswahlverfahren ist das musterhafte Erfassen, wie es z.B. bei menschlicher Wahrnehmung der Fall ist.
4. Dieses musterhafte Erfassen bringt zwar den Vorteil der Geschwindigkeit, hat jedoch den Nachteil automatisierter Aufmerksamkeit. Damit führt dieser Punkt 4 wieder zurück zu Punkt 1.

Zum Schluss dieses Kapitels sind aus der Perspektive von Interventionswissenschaft zusammenfassend folgende wesentliche Punkte aufzuzählen:

- Menschen sind datenverarbeitende und Information produzierende Organismen.
- Emotionen bzw. Gefühle sind ein Teil des menschlichen Datenverarbeitungsprozesses.
- Der menschliche Datenverarbeitungsprozess läuft großteils unbewusst ab.
- Bewusstsein ist ein Produkt menschlicher Datenverarbeitung, das zeitlich gesehen am Ende des Verarbeitungsprozesses entsteht.
- Bewusstsein ermöglicht kontrollierte Aufmerksamkeit.
- Kontrollierte Aufmerksamkeit steht im Gegensatz zu automatisierter Aufmerksamkeit, die un- bzw. vorbewusst ist.
- Menschliche Aufmerksamkeit ist großteils automatisiert.
- Emotionen bzw. Gefühle können von Menschen sowohl bewusst und aktiv für Kommunikationszwecke eingesetzt als auch passiv wahrgenommen werden.
- Im passiven Wahrnehmen sind Emotionen bzw. Gefühle das Resultat einer Störung der automatisierten Aufmerksamkeit.
- Emotionen bzw. Gefühle können mittels Reflexion in bewusste Information<sup>53</sup> gewandelt werden (vgl. z.B. Trainor 1994).

Abschließend werden mögliche Abgrenzungen von Wissenschaft im Allgemeinen und damit verbundene Konsequenzen diskutiert.

Historisch gesehen zeigt sich, dass die Wissenschaft mit dem Widerspruch von objektiver und subjektiver Betrachtung ringt. Dabei liegt der Vorteil objektiver Betrachtung in der einfacheren Bestimmbarkeit von Ergebnissen. Dieser Vorteil geht jedoch mit einem Erkenntnisverlust einher. Das Einbeziehen subjektiver Betrachtung macht diesen Erkenntnisverlust wett, bringt jedoch das Problem von Deutungsmöglichkeiten mit sich. Beispielhaft dargelegt stellt sich dies bei den beiden Disziplinen Sinnesphysiologie und Wahrnehmungspsychologie wie folgt dar:

- Das Ergänzen der Disziplin Sinnesphysiologie mit einer weiteren Disziplin, nämlich Wahrnehmungspsychologie, erweist sich bei historischer Betrachtung als Phänomen, das bereits vorher aufgetaucht ist und unter anderem als Leib-Seele-Problem diskutiert wurde und wird. Historisch gesehen hat die Disziplin der Sinnesphy-

---

53 Hier ist Information im Sinne der Definition von Heinz von Foerster gemeint.

siologie ihren Ursprung in der Psychophysik, deren Anliegen es war, die Psychologie weg von philosophischen Fragestellungen wie: Was ist der Mensch? Gibt es einen Gott? etc. hin zu objektiver Beobachtung und Analyse zu führen. Das hat zwar – wie oben durch ausgewählte Beispiele hervorgehoben – zu detaillierten Erkenntnissen zu den Sinnesorganen, deren physikochemischen Funktionen, Struktur und Grenzen geführt, allerdings wurde ebenso erkannt, dass es notwendig ist, die einst ausgeschlossenen Themen wieder einzubeziehen, um die Komplexität der Datenverarbeitung im menschlichen Organismus besser erfassen zu können. (vgl. Mausfeld 1994, S. 141–142)

- Das Hinzuziehen einer weiteren Disziplin, wie z.B. Wahrnehmungspsychologie, beinhaltet jedoch weiterhin das grundsätzliche Problem eines analytischen Ansatzes, der auf der Voraussetzung beruht, dass ein Ganzes durch Betrachten und detailliertes Beforschen der Einzelteile erfasst und erklärt bzw. beschrieben werden kann. Der Vorteil dieser Differenzierung ist ein enormes Wachstum von explizitem und implizitem Wissen, der Nachteil, dass diese Wissensmenge insgesamt nicht mehr überschaubar und deren Umsetzung in die Praxis deshalb eine große Herausforderung ist.

Durch Verbindung einzelner wissenschaftlicher Zweige, z.B. der Phänomenologie, der Analytischen Philosophie, der Wahrnehmungspsychologie, der Sinnesphysiologie, ist zwar ein Erweiterungsschritt getan, jedoch das Prinzip einer datenerfassenden und -analysierenden Wissenschaft noch nicht verändert, lediglich in Bezug zur (naturwissenschaftlichen) Objektivität etwas aufgeweicht, *hard facts loaded with soft data* oder *soft data loaded with hard facts*, je nachdem, welche Perspektive präferiert wird.

Der meines Erachtens notwendige Schritt, um Wissenschaft mit Menschen und Menschlichem an sich zusammenzuführen, ist, die jeweils eigene Wahrnehmung der Wissenschaftler:innen reflexiv in den wissenschaftlichen Kontext mit einzubeziehen. Eine Wissenschaft, die sich reduziert auf eine Trennung von Subjekt und Objekt, ist – egal ob sie das offen bzw. bewusst erfasst oder nicht – ein Mittel zur Beherrschung der jeweils beforschten Objekte.

Im Folgenden wird erörtert, wie Interventionswissenschaft und -forschung diese Subjekt-Objekt-Trennung um die Dimension der diese Trennung aufhebenden menschlichen Entscheidung erweitern kann. Beispielhaft wird dafür das Generieren von Hypothesen im Kontext von Interventionsforschung herangezogen.

## 1.7 Wissenschaft als Basis für das Generieren von Hypothesen im Kontext von Interventionsforschung<sup>54</sup>

Sowohl Wissenschaft als auch die jeweils beforschte Praxis dienen als Basis für die Generierung von Hypothesen, die anschließend zu Hintergrundtheorien weiterentwickelt werden. Dies dient dazu, den Forschungsprozess einzugrenzen und die Produktion von Bewusstsein im beforschten System zu unterstützen (vgl. Lerchster 2012, S. 27–29).

54 Der Text in diesem Abschnitt stammt aus Schuster 2021, S. 228–230.

Hier wird als eines von vielen möglichen Beispielen aus der Wissenschaft das Konzept des *Projizierens von Gefühlen* als Basis für das Generieren von Hypothesen dargelegt. Der theoretische Hintergrund dafür wurde im Rahmen der Psychoanalyse entwickelt.<sup>55</sup> Die Neigung, Gefühle zu projizieren, eine Projektionsfläche für Gefühle anzubieten oder für Projektionen kaum empfänglich zu sein, basiert prinzipiell auf individueller Prägung (vgl. Halton 1994, S. 17). Diese Vorgänge der Projektion passieren sowohl bewusst als auch unbewusst, sind zum Zweck von Manipulation gezielt angelegte Verhaltensweisen und zählen zum Handwerkszeug für z.B. psychodynamisch arbeitende Berater:innen (vgl. Lohmer 2004).

Das unbewusste Projizieren von Gefühlen führt dazu, dass das Verhalten anderer Menschen so interpretiert wird, dass eigene Gefühle als von diesen anderen Menschen hervorgerufen erscheinen. So werden z.B. innere Konflikte so veräußert, dass die projizierende Person mit jener Person, die diese Projektion aufnimmt, in Streit gerät. Dieser Streit wird allerdings aufbewusster, im Fall einer Arbeitsgruppe die jeweiligen Arbeitsinhalte betreffenden Ebene ausgetragen. Verstärkt wird das Problem noch dadurch, dass die Vorgänge von Projektionen schleichend und parallel zu aktuellen Geschehnissen und den damit verbundenen Gefühlen passieren. Diese Vermischung von projizierten mit aktuell auftretenden Gefühlen und dem allgemein vorhandenen Alltagsstress kann dazu führen, dass eine Arbeitsgruppe von diffus kursierenden Gefühlen so verblendet wird, dass deren Arbeitsfähigkeit massiv beeinträchtigt ist.

Die Herausforderung für Interventionsforscher:innen besteht darin, einerseits Projektionsvorgänge im beobachteten sozialen System zu erkennen und andererseits eigene Projektionen und oder eigene Projektionsflächen durch Reflexion ins Bewusstsein zu heben und zu bearbeiten. Um dies zu bewerkstelligen, wird auf eigene Wünsche und Erinnerungen fokussiert. Die Begriffe Wünsche und Erinnerungen beziehen sich hier im weitesten Sinne auf die Formulierung von Bion, der im Kontext von Psychoanalyse fordert, den Klient:innen möglichst ohne eigene Wünsche und Erinnerungen zuzuhören. Laut Bion (2019/1970, S. 52) ist es

»[n]otwendig [...], das Verweilen bei Erinnerungen und Wünschen zu hemmen. Sie sind zwei Facetten derselben Sache: beide bestehen aus Elementen, denen Sinnesindrücke zugrunde liegen, beide implizieren die Anwesenheit einer direkten sinnlichen Befriedigung; die einen setzen einen Vorrat an sinnlichen, im Gedächtnis gespeicherten Objekten voraus, die anderen eine Verbindung von sinnlich befriedigenden Objekten«.

Außerdem formuliert Bion,

»daß der Analytiker sich nicht gestatten dürfe, Wünsche zu hegen – nicht einmal den Wunsch zu heilen –, weil dies der psychoanalytischen Entwicklung abträglich ist. Entwicklung an sich ist kein Ziel, das ›gewünscht‹ werden kann. Der schmerzhaft Charakter des Dilemmas ist essentiell« (ebd., S. 93).

---

55 Eine historische Betrachtung der Entstehung der Theorie und der damit verbundenen Begriffe findet sich bei Schoenhals Hart 2007, S. 28f.

Was Bion für die Psychoanalyse fordert, gilt auch für Interventionsforscher:innen, nämlich Situationen im Hier und Jetzt wahrzunehmen, möglichst ohne die Wahrnehmung durch verinnerlichte Wünsche oder Erinnerungen zu verzerren.

Es war eine der wichtigsten Erfahrungen im Zuge der betrachteten Interventionsforschung, dass speziell beim Erforschen der eigenen Organisation als interner Interventionsforscher mit äußerster Vorsicht vorzugehen ist. Der Wunsch, dass sich eine gesamte Organisation nach den individuellen Maßstäben des Wünschenden richtet, ist unbedingt zu bearbeiten bzw. erfährt binnen kürzester Zeit massiven Widerstand, oft auch Empörung jener, die mit diesem Wunsch konfrontiert sind.

Hier ist es meines Erachtens wesentlich für interne Interventionsforscher:innen, ihre professionelle Identität im Kontext der eigenen Organisation bewusst zu erarbeiten, und zwar unter der von Schwarz (2019, S. 108) gegebenen Prämisse, dass »Freiheit [...] eine Chiffre für die Identitätsfindungsmöglichkeit und Wirklichkeit, die ein Einzelner und Gruppen in einem Sozialbezug haben, [bedeutet]«. <sup>56</sup> Wie auch immer sich Menschen in Arbeitsgruppen verhalten, entwickeln, emanzipieren bzw. erfreut oder nicht erfreut über die durchgeführte Interventionsforschung sind (vgl. Schuster 2016, S. 189), soll unbedingt respektiert und auch zur Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens herangezogen, jedoch keinesfalls persönlich genommen werden. <sup>57</sup> Es ist empfehlenswert, sich als Forscher:in eine professionelle, im Unterschied zu einer persönlichen Identität zu erarbeiten, diese Identitäten zu trennen und penibel auf diese Trennung zu achten, insbesondere, wenn im eigenen Unternehmen geforscht wird. Außerdem ist es hochwahrscheinlich, dass Interventionsforscher:innen mit Projektionen der Beteiligten konfrontiert sind. Interventionen in solchen Situationen sind sehr heikel.

Die zwei folgenden Beispiele Leuschners (1998) legen meines Erachtens professionelle Interventionen ohne Wünsche und Erinnerungen der intervenierenden Personen dar:

»Don Nylan erzählte mir einmal von einem Auftrag einer Konfliktbearbeitung in einem zerstrittenen Team. Er habe dort einen Tag gegessen, sich alles angehört, außer zwei, drei Fragen nicht interveniert, und am nächsten Tag konnten die zerstrittenen Kontrahenten in seinem Beisein miteinander reden. Am Abend haben sich alle herzlich für seine Konfliktlösung bedankt; dabei habe er nichts getan. Ich habe mit ihm vergleichbares im Staff erlebt: er konnte die vorhandene Aggressivität und Angst empathisch wahrnehmen, er selbst wurde nicht aggressiv, was eine große entspannende Wirkung hatte.« (Leuschner 1998, S. 169)

»[M]ein erstes Training fand in einem Kloster statt, wo Otto Hürter außerhalb der Trainingszeit als Priester die Messe las und natürlich die TeilnehmerInnen dazu einlud. Ich ging nicht in diese Messe, wohl um neugierig-trotzig zu erproben, ob mir daraus Nachteile erwachsen. Ebenso provozierte ich die Klosterpforte durch spätabendliche Ausgänge, die die Nachtpfortenschwester aus dem Schlaf zwangen, um mir das

56 Krappmann bemerkt, »daß Ich-Identität kein sicherer Besitz des Individuums ist, sondern in jeder Interaktion gegen die Versuchung der Selbstaufgabe in Form schizoider Auflösung oder Erstarrung behauptet werden muß« (2016/1969, S. 198).

57 Das schließt persönliche Sympathien bzw. Antipathien aufseiten der Interventionsforscher:innen nicht aus, sondern ermöglicht lediglich ein bewusstes professionelles Umgehen damit.

Kloster zu öffnen. Otto erwähnte lediglich gelegentlich, an passender Stelle in einer Trainingssitzung amüsiert, wie intensiv ich arbeite, da ich doch auch die Institution (Klosterpforte und Messe) in meinen Auseinandersetzungsprozeß mit einbeziehe. [...] Er ging nicht in die Falle der wertenden Autoritätsauseinandersetzung und bewirkte, daß die Auseinandersetzung mit Widersprüchen in mir selbst angeregt wurde.« (ebd., S. 170f.)

So weit zur möglichen Anwendung des wissenschaftlichen Konzepts des *Projizierens von Gefühlen* im Rahmen von Interventionsforschung. Je nach Vorbildung, individuellen Präferenzen und Zusammensetzung des Forschungsteams variieren die wissenschaftlichen Konzepte, auf die zurückgegriffen wird. Grundsätzlich gilt hier *whatever works* unter der Bedingung, dass dies entsprechend argumentiert und dokumentiert wird. Im nächsten Abschnitt wird beispielhaft dargelegt, wie die jeweils beforschte Praxis als Basis für das Generieren von Hypothesen nutzbar gemacht werden kann.

### 1.8 Praxis als Basis für das Generieren von Hypothesen im Kontext von Interventionsforschung

In diesem Abschnitt ist ein Beispiel beschrieben, das aufzeigt, wie aus der Kommunikation und dem Verhalten der Praxispartner:innen Hypothesen generiert werden können. Das Beispiel stammt aus der Interventionsforschung im Zuge einer Dissertationsarbeit (Schuster 2010). In diesem Rahmen wurden vier österreichische Fachhochschulen (FH) beforscht. Der Zusammenhang von Interventionsforschung und *lernender Organisation* wurde weiterführend in einem Aufsatz der Schriftenreihe *Wirtschaft und Management* der Fachhochschule des BFI (Berufsförderungsinstitut) Wien betrachtet (Schuster 2011a). Bei der folgenden Darstellung handelt es sich um einen leicht modifizierten Auszug aus diesem Aufsatz.

Die Darstellung der Analyse beginnt mit einem Bild zur Übersicht. Dieses beinhaltet ganz oben die Interpretation des Systemkontakts (Abb. 3) und darunter die Darstellung der Hierarchieebenen und der Kommunikationswege (Abb. 4). Nach diesem Schema wurden alle vier untersuchten Fachhochschulen analysiert.

Abb. 3: Erklärung Übersichtsbild »Interpretation des Systemkontakts«

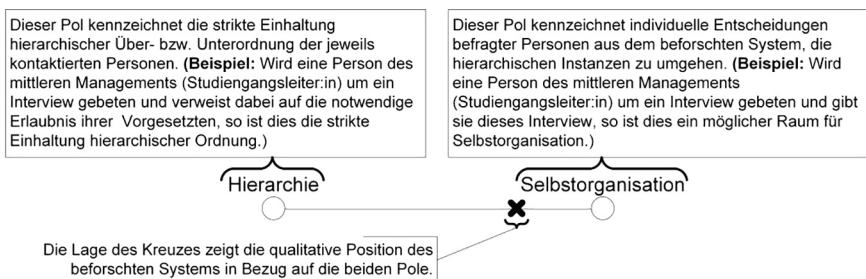
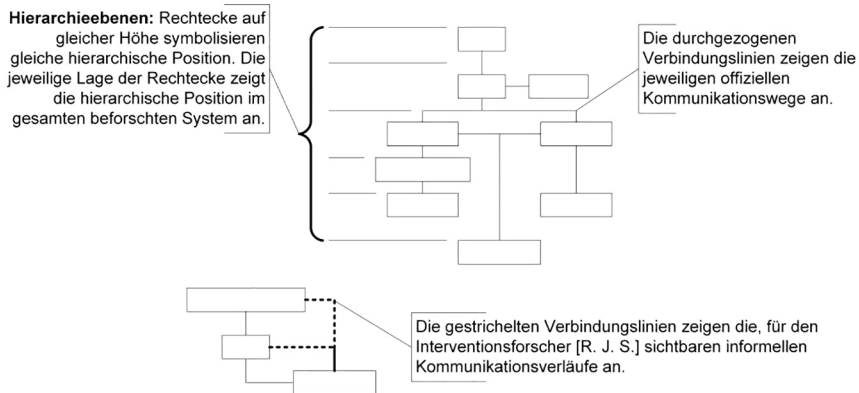




Abb. 4: Erklärung Übersichtsbild »Hierarchieebenen und Kommunikationswege«



Quelle: Schuster 2011a, S. 71

Im Folgenden ist die Analyse von Fachhochschule III (FH III) beispielhaft angeführt (Abb. 5). Auf Grund der Systemreaktion bei der Kontaktaufnahme mit der FH III wird diese als ein strikt hierarchisch funktionierendes System interpretiert (Abb. 5 oben). Nach dieser ersten Einschätzung der organisatorischen Prozesse der FH III erfolgt eine genauere Betrachtung der Kontaktaufnahme unter Berücksichtigung der aus dem offiziellen Organigramm entnommenen Hierarchiestufen des beforschten Systems. Die einzelnen Hierarchiestufen werden durch die vertikale Lage der Kästchen dargestellt (Abb. 5 Bereich rechts).

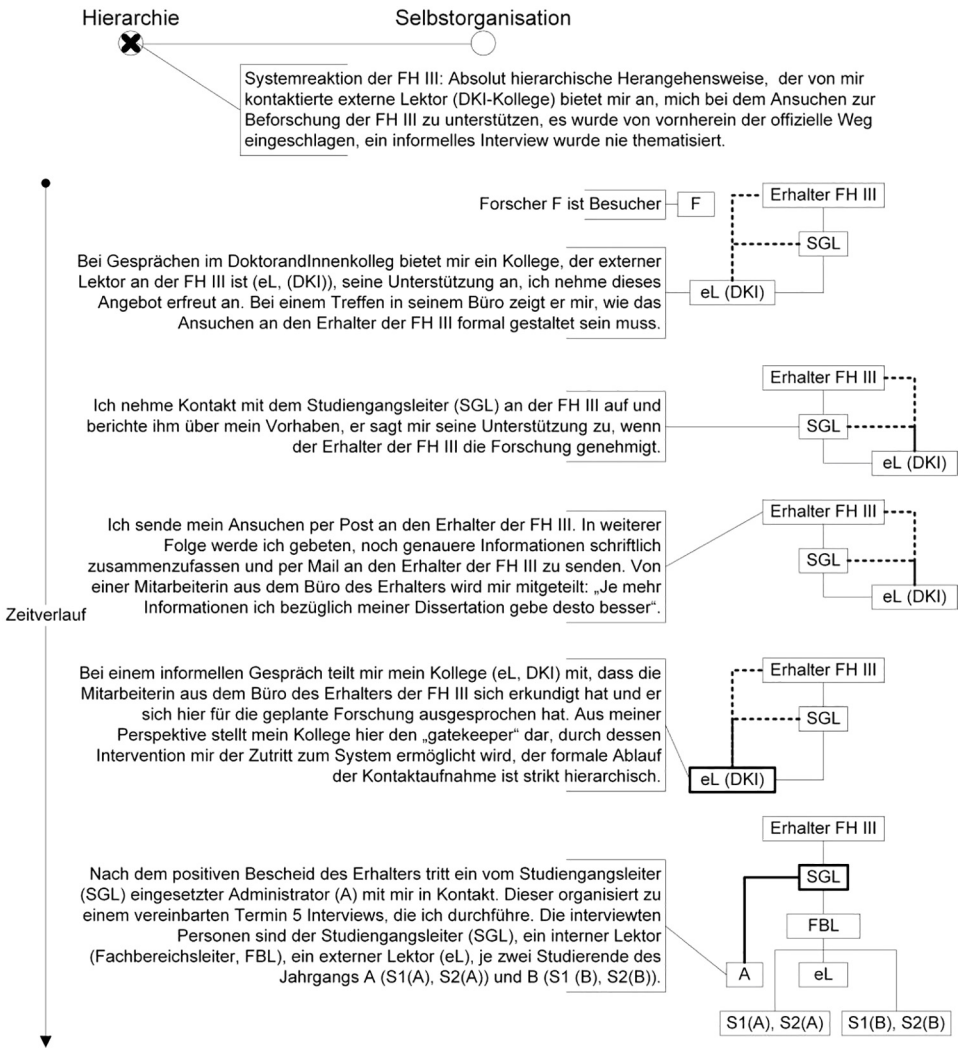
Durch die Eigendynamik der Prozesse ergab sich eine mehr oder weniger intensive Einbindung der Hierarchie der beforschten Systeme. Bei FH III ging der Kommunikationsweg bis zum Erhalter.

Die Kontaktaufnahme mit FH III (Abb. 5) geschah durch einen Kollegen am Doktorand:innenkolleg für Interventionsforschung (DKI), der als externer Lektor an dieser FH tätig ist. Als ich während einer Lehrveranstaltung innerhalb des Doktorand:innenkollegs über das Problem des Einbindens neuer FHs klage, bietet sich der Kollege an, den Kontakt mit der FH III zu vermitteln. Dieses Angebot wird von mir erfreut angenommen.

Es wird sofort der Instanzenweg eingeschlagen, der Kollege agiert selbstsicher und überzeugt, es wird von vornherein davon ausgegangen, dass die Entscheidung von der hierarchischen Höchstinstanz zu treffen ist. Der Kollege erklärt, wie das Ansuchen an den Erhalter der FH III auszusehen hat, gibt mir die Kontaktadresse des Studiengangsleiters und empfiehlt mir, diesen vorab von meinem Ansuchen an den Erhalter der FH III und vom Forschungsvorhaben zu unterrichten. Ich befolge all diese Anweisungen. Nachdem mir der Studiengangsleiter seine Unterstützung bei »grünem Licht« vom Erhalter der FH III zugesagt hat, sende ich mein Ansuchen an den Erhalter. Einige Zeit später werde ich von einer Mitarbeiterin aus dem Büro des Erhalters der FH III kontaktiert, diese fragt mich um detailliertere Angaben, die ich ihr gerne zusende. Nachdem, wie mir mein Kollege bei einem späteren Treffen erzählt, von der Mitarbeiterin aus dem Büro des Erhalters der FH III mit dem Studiengangsleiter und meinem Kollegen noch Rücksprache gehalten wurde, erhalte ich ca. zwei Wochen nach der Eingabe des Ansu-

chens für die Forschungserlaubnis die offizielle Erlaubnis des Erhalters der FH III. Kurz danach setzt sich ein vom Studiengangsleiter eingesetzter Administrator mit mir in Verbindung, vereinbart mit mir einen Termin und organisiert für mich Interviews mit dem Studiengangsleiter, einem Fachbereichsleiter, einem externen Lektor und je zwei Studierenden aus zwei verschiedenen Jahrgängen.

Abb. 5: Übersichtsbild Kontaktaufnahme FH III



Quelle: Schuster 2011a, S. 72

Fazit der Kontaktaufnahme ist, dass die Organisationskultur an der FH III eine strikt hierarchische Kultur ist, die einen hohen Grad an Funktionalität aufweist. Der Instanzenweg ist der einzig vorhandene. Es gibt keinen Raum für Selbstorganisation auf offi-

zieller Ebene. Damit sind Unsicherheit und Angst minimiert. Entscheidungswege sind hierarchisch eindeutig festgelegt. Interessant dabei ist, dass die Anonymisierung der Interviewteilnehmer:innen lediglich Bedeutung nach außen hat, da innerhalb der Organisation alles, bis auf den Inhalt der Interviews selbst, strikt dokumentiert ist. In Bezug auf Anonymisierung und »Entdecktwerden« äußern weder der Erhalter der FH III noch die jeweiligen Interviewpartner:innen Bedenken.

Die in mir auftauchenden Gefühle waren einerseits Unsicherheit und Angst während des Entscheidungsprozesses, andererseits hatte ich Allmachtsfantasien nach erhaltenem positivem Bescheid. Am Tag der Durchführung der Interviews war ich euphorisch und begeistert vom minutiös geplanten, reibungslosen Ablauf und der mir entgegengebrachten Wertschätzung.

Die Feldforschungshypothese daraus ist, dass die strikte hierarchische Entscheidungskultur innerhalb der Organisation eine Selbstaufgabe – das Individuum verschmilzt mit der Organisation – impliziert, die je nach Entscheidung zu Euphorie oder Enttäuschung des betroffenen Individuums führt. Die offene Haltung aller Interviewpartner:innen, trotz der innerhalb der Organisation fehlenden Anonymität, weist auf eine offene interne Kultur der Organisation hin. Hierarchie dominiert die Organisation absolut und wird positiv im Funktionieren der Abläufe in Bezug auf den durchlaufenen Forschungsprozess sichtbar. Die Frage, die sich mir als Forscher hier stellt, ist, wie die Möglichkeit von Selbstorganisation in diese straffe hierarchische Organisation implementiert werden kann.

Die hier lediglich skizzenhaft dargelegte Passage zeigt, wie aus der Praxis Hypothesen gewonnen werden können. Diese Hypothesen werden dann wiederum in das beforschte Feld eingespeist. Auch eine solche Rückkoppelung ist eine Intervention.

Neben dem Umstand, dass sowohl Wissenschaft als auch Praxis zur Bildung von Hypothesen herangezogen werden, ist es erforderlich, den jeweils eigenen persönlichen Anteil dabei zu betrachten. Beispielhaft ist im nächsten Abschnitt eine Untersuchung des persönlichen Anteils des Autors dargestellt.

## 1.9 Zum persönlichen Anteil des Autors im Kontext von Interventionswissenschaft und Interventionsforschung<sup>58</sup>

Alles Tun und Streben wirkt zurück auf die jeweils tuenden und strebenden Menschen und verändert diese. Jede *Spezialisierung*, also das *Ausrichten von Tun und Streben* auf einen bestimmt eingegrenzten Bereich, führt zu entsprechender Veränderung von Wahrnehmung, Haltung und Verhalten. Dadurch wird der bestimmt eingegrenzte Bereich zumindest aus aktueller Perspektive optimal erfasst und eine optimale Bearbeitung zum Erreichen bestimmter Zwecke möglich. In dieser detaillierten Erfassung und Bearbeitung eines bestimmten Bereichs liegt die Gefahr, dass vergessen wird, dass es sich lediglich um einen Ausschnitt handelt. Die Vorstellung, dass für den Gesamtüberblick lediglich das Zusammenstellen der verschiedenen Spezialisierungen erforderlich ist, er-

---

58 Die ersten beiden Absätze dieses Kapitels sind einem Aufsatz von Schuster und Radel (2020) entnommen.

weist sich in der Praxis als Illusion (vgl. Bammé 2006). Prinzipiell ist alles, was Menschen betrachten und erforschen, ein Ausschnitt von etwas, das den Menschen eigen ist, Forschende und Beforschte(s) bilden ein unauflösbares Ganzes. Eine Trennung von Beobachter und Beobachtetem, auch Objektivierung genannt, ist im besten Fall als zwar unerreichbares, jedoch in manchen Fällen zweckdienliches Ideal aufgeklärt. Was Wissen und Erkennen betrifft, argumentiert Luc Ciompi (2016, S. 43):

»Indem wir unser Wissen und Erkennen, ohne es radikal zu entwerten, immer nur als Annäherung an eine zwar anzunehmende, aber nie wirklich faßbare ontische Realität betrachten, entgehen wir einer doppelten Gefahr: der Gefahr nämlich, entweder unsere unpräzisen Ahnungen (mit Einschluß der wissenschaftlichen) als echtes Wissen zu verkennen, oder aber umgekehrt eine immerhin phantastische Menge von Information über diese Realität, die von »Sensoren« aller Art im Lauf der Onto- wie Phylogeneese angesammelt worden ist, allzu kleimütig einfach über Bord zu werfen.«

Neben diesem Streben nach Wissen und Erkennen bleibt immer auch die Freiheit der menschlichen Entscheidung bezüglich der jeweiligen Fokussierung. Auf gesellschaftlicher Ebene gibt es zwar Unterschiede auf Grund der Gesellschaftsordnung, prinzipiell handelt es sich jedoch um politische Entscheidungen, die festlegen, was gefördert, aufgegeben bzw. vernachlässigt oder geändert werden soll.

In der Europäischen Union ist es aktuell das Bestreben über das *multidisziplinäre MINTKT-Konzept*<sup>59</sup>, mittels der *Fächer Kunst, Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften* den Wissensaustausch zwischen den sogenannten *MINT- und IKT-Fächern*<sup>60</sup> zu optimieren. Damit soll ein Bewusstsein geschaffen werden über die Verwobenheit zwischen individuellem Tun und Streben und dem gesellschaftlichen Kontext, in den das jeweilige Individuum einbezogen ist. Der gesellschaftliche Kontext hat auch Auswirkung darauf, inwieweit individuelle Entscheidungen bezüglich eines akademischen Karriereweges möglich sind und wie sich dieser im Detail gestaltet. Im Folgenden lege ich beispielhaft für einen solchen Karriereweg meinen persönlichen Werdegang dar.

Mein Weg (R. J. S.) zur Interventionswissenschaft und -forschung geschah mittelbar über ein Diplomstudium<sup>61</sup> an der Technischen Universität Wien.<sup>62</sup> Meine Berufswahl und meine Ausbildung bis zu Beginn des Diplomstudiums waren implizit geprägt von der in meinem sozialen Umfeld kursierenden Idee, dass die Hierarchiepyramide eine Bildungspyramide ist. Das Anliegen meiner Eltern war es, mir möglichst viel Bildung zukommen zu lassen, damit meine Chancen steigen, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen. Die Familien-Logik lautete: je mehr Bildung, desto besser die Stelle, desto besser

59 Siehe dazu die »Förderung des MINTKT-Ansatzes« im Rahmen der Europäischen Union (EU): <http://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education>, abgerufen am 12. August 2022.

60 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik; IKT steht für Informations- und Kommunikationstechnologien

61 Die Bezeichnung des Studiums lautete: Wirtschaftsingenieurwesen für Maschinenbau.

62 Dieser Text ist ein Auszug aus einer schriftlichen Reflexion, die für das von Peter Heintel geleitete Seminar Wissenschaftstheorie der Interventionsforschung im Rahmen meines Doktoratsstudiums abgefasst wurde.

die Bezahlung, desto besser meine Lebensqualität, und zwar unabhängig von den Inhalten.

Nachdem ich im Alter von 18 Jahren mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in die Arbeitswelt eintrat und damit konfrontiert war, in der untersten hierarchischen Ebene positioniert zu sein, regte sich in mir das Bestreben, den Bildungsweg weiterzuführen. Das mündete in dem berufsbegleitenden Besuch einer auf technischen Inhalten ausgerichteten Abendschule. In weiterer Folge ermöglichten mir verschiedene Umstände den Ausstieg aus dem Berufsleben und den Abschluss der Reifeprüfung. Schließlich begann ich im Alter von 29 Jahren an der Technischen Universität Wien zu studieren. Allerdings hatte ich zu diesem Zeitpunkt noch immer die Familien-Logik unreflektiert verkörpert, was dazu führte, dass ich zweckrational meine bisher ausschließlich technische Ausbildung in besagtem Diplomstudium an der Technischen Universität Wien weiterführte. Das Problem dabei war, dass dies ohne inhaltlichen Ehrgeiz geschah, lediglich beruhend auf der Fantasie, durch den Abschluss eines Studiums sozial bessergestellt zu sein als zuvor. Das machte das Lernen der Inhalte zur Qual. Im Laufe der Zeit, mit jeder unter großen Mühen bestandenen Einzelprüfung wurde mir klarer, dass ich einer Täuschung anheimgefallen bin. Mir wurde immer klarer, dass der Zusammenhang *abgeschlossenes Studium, gut bezahlte Führungsposition und sehr gute Lebensqualität* eine Selbsttäuschung war. Im Laufe des Diplomstudiums wurde mir die Wichtigkeit von Inhalten vor Augen geführt; zusätzlich erschloss sich mir neben den in der Technik fokussierten naturgesetzlichen Zusammenhängen immer mehr die Relevanz einer allgemeinen politischen Perspektive im sozialen Miteinander. Ich erkannte zum Beispiel, dass eine wichtige Voraussetzung für professionellen Erfolg eine entsprechende soziale Vernetzung und politische Agitation im weitesten Sinne war.

Erst gegen Ende des Diplomstudiums an der Technischen Universität Wien bot sich mir mittels verschiedener Wahlfächer die Möglichkeit, innerhalb von Lehrveranstaltungen und damit unter professioneller Begleitung über solche Erkenntnisse zu reflektieren. Ich begann mich intensiv mit Psychologie und Soziologie zu befassen. Im Rahmen von Wahlfächern, die an der Technischen Universität Wien angeboten wurden, hatte ich durch eine *Trainingsgruppe* den ersten Kontakt mit der *Gruppendynamik der Klagenfurter Schule*.

Ich war fasziniert. Diese Begeisterung führte schließlich dazu, dass ich mich, diesmal auch inhaltlich hochmotiviert, für die Durchführung des Doktoratsstudiums *Gruppendynamik und Interventionsforschung* an der Universität Klagenfurt entschied. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Widerspruch von Naturbeherrschung und grundsätzlicher Entscheidungsfreiheit bot hier eine Möglichkeit der Neuorientierung. Insbesondere war es mir durch die Eigenart der Klagenfurter Schule möglich, die im Diplomstudium erworbenen technischen Fähigkeiten sinnvoll zu integrieren.

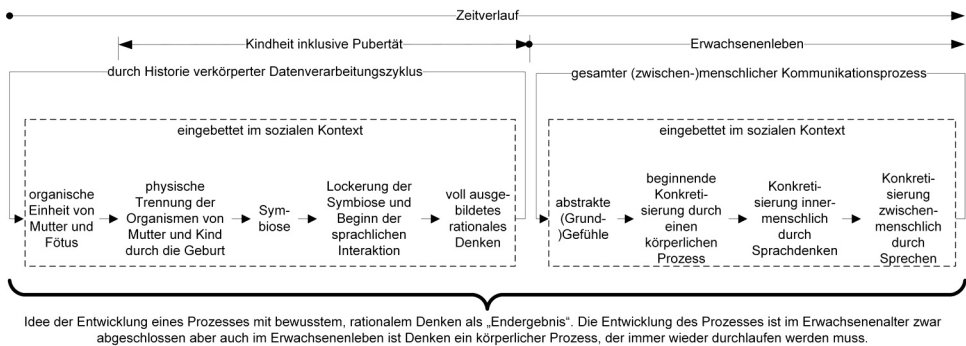
Das Reizvolle an der Interventionsforschung war für mich das Mit-dabei-Sein. Die Formulierung »Das Schiff ist immer auf hoher See« ist meines Erachtens hier sehr passend. Es gibt kein Trockendock, wo gearbeitet wird, es gibt kein Wiederholen von Versuchen. Es gibt nur ein Tun im Verlauf von Zeit. Dementsprechend gibt es zwar Ergebnisse, diese sind aber mit großer Vorsicht zu verwenden, weil zum Zeitpunkt der Ergebnisse die Situation, die zu diesen geführt hat, bereits Vergangenheit ist.

Ich selbst habe im Laufe meines Doktoratsstudiums die Entscheidung getroffen, mein professionelles Arbeiten im Bereich von Interventionswissenschaft und -forschung auszuüben. Drei Monate vor Abschluss des Doktoratsstudiums ergab sich eine Anstellung an einer Bildungsinstitution. Als Interventionswissenschaftler und -forscher habe ich schließlich einen für mich passenden professionellen Platz gefunden, präziser ausgedrückt: *er*-forscht.

### 1.10 Aspekte der Verkörperung im Kontext von Kommunikation

Hier wird eine pragmatische Hypothese für die Verbindung von Körper und Geist dargelegt, um damit aufzuzeigen, dass bei einem demokratischen Verständnis von Wissenschaft deren Verkörperung nicht zu umgehen ist. Verkörperung meint in diesem Zusammenhang, dass es bei Wissenschaft – wie bei jedem anderen menschlichen Unterfangen – unweigerlich einen persönlichen Anteil geben muss. Das Bewusstsein über diesen persönlichen Anteil ist eine notwendige Voraussetzung dafür, individuelle Freiheit verantwortungsvoll ausüben zu können.

Abb. 6: Selbstständigkeit der Entwicklung menschlicher Datenverarbeitung und Kommunikation



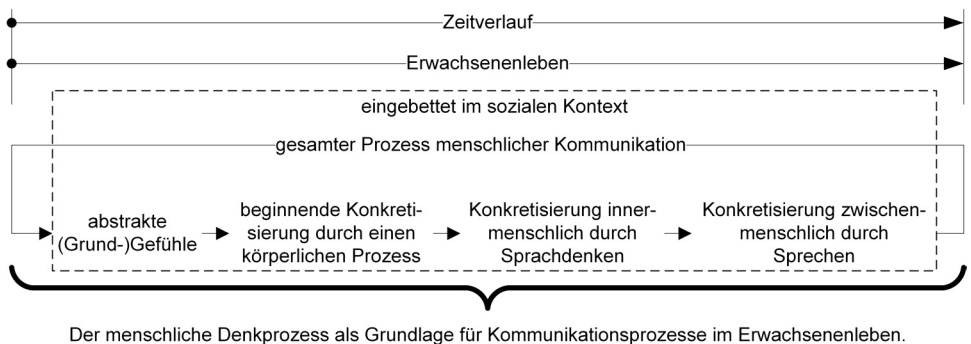
Quelle: Schuster 2011, leicht abgeändert

In Abb. 6 ist der menschliche physio-psychologische Entwicklungsprozess grob skizziert. Beginnend mit der physischen Trennung von Mutter und Kind bei der Geburt entwickelt sich zwischen- und innermenschlich eine Ausdifferenzierung von Gefühlen. Mit zunehmendem Alter des Kindes etabliert sich ein Verständigungsprozess, der eine Kombination aus Gefühlen, deren Verarbeitung und Ausdruck, unter anderem in Sprache, ist. Dieser zwischen- und innermenschliche Verständigungsprozess wird als Kommunikation bezeichnet. Da der physio-psychologische Entwicklungsprozess immer auch im sozialen Kontext stattfindet, sind Grundgefühle, Verkörperung und Sprachdenken sowohl inner- als auch zwischenmenschlich begründet. Inner- und Zwischenmenschliches beeinflussen sich gegenseitig (vgl. z.B. Kasenbacher 2003, S. 51–72). An dem Thema Verkörperung Interessierte seien hier auf die meines Erachtens sehr eindrucksvolle

Falldarstellung von Nurit Sommer (2009, S. 175–177) verwiesen, in der die Autorin die Verkörperung des Suizids der Tante durch einen Neffen, im Kontext der Familie und die Bearbeitung dieser Verkörperung schildert.

Die hier vertretene Auffassung ist, dass der menschliche physio-psychologische Entwicklungsprozess nicht nur die Kommunikation von Menschen maßgeblich beeinflusst, sondern auch deren grundlegendes Muster ist. In Abb. 7 ist der Prozess menschlicher Kommunikation im Erwachsenenleben noch einmal isoliert und vergrößert dargestellt.

Abb. 7: Prozess menschlicher Kommunikation



Quelle: Schuster 2011, leicht abgeändert

Grundgefühle werden hier als Teil eines Prozesses erachtet, der z.B. in Sprachdenken (innermenschlich) oder Sprechen (zwischenmenschlich) seine Konkretisierung bzw. Weiterentwicklung findet. Was den Begriff Grundgefühle betrifft, so sei hier auf die Arbeit von Machleidt et al. (1989) verwiesen. Diese Autoren verstehen unter Emotionen Rein- bzw. Mischformen der fünf Grundgefühle Intention, Angst, Aggression (Schmerz), Trauer und Freude. Zum Zusammenhang von Gefühlen und Sprache formulieren Machleidt et al. (1989, S. 1) konkret:

»Gefühle sind ihrem Wesen nach niemals gegenständlich. Gegenständlich aber sind ihre semiotischen Entsprechungen im Kommunikationsprozeß. Entsprechungen sind niemals das, wofür sie stehen, sondern eher vage Abbilder derselben. So auch die Sprache. Die Unschärfe, die auch bei sorgfältigen Beschreibungen von Gefühlserlebnissen bleibt, ist durch die Limitierung des semiotischen Zeichenvorrates begründet und deshalb prinzipieller Art. Allerdings können Mimik, Gestik, Modulationen des Stimmklanges und auch taktile Elemente der Bereicherung und Verfeinerung eines Dialogs dienen. Sprache kann das Kontinuum eines stets im Wandel befindlichen Gefühlserlebens zergliedert und verdichtet ›digitalisiert‹ reduktiv wiedergeben. Umgekehrt lassen sich die ›analogischen‹ Landschaften des Gefühlserlebens für Augenblicke in der verdichteten Beschreibung durch eine verfeinerte ›digitale‹ Begrifflichkeit wiederbeleben. Dies sind Lichtblicke der Sprachkunst und Bruchteile allenfalls aus einem stetigen, mehr oder weniger heftigen, immer anders modulierten Gefühlston in unserem Erleben bis hin zu seinen trivialen alltäglichen Ausdrucksvarianten.«

Das Wesentliche an der hier dargelegten Modellierung ist, dass menschliches Denken ohne (Grund-)Gefühle und damit ohne physiologische, im Körper unterschiedlich verteilte Prozesse unmöglich ist. Die Aufforderung, sachlich zu bleiben, kann aus dieser Perspektive lediglich bedeuten, sich einem gegebenen (größtenteils unbewussten) kulturellen Gefühlsmuster zu unterwerfen und damit Kommunikationsprozesse in ihrer Komplexität einzuschränken. Überhaupt wird hier die Einschränkung von Interpretation und Agitation von (Grund-)Gefühlen als ein Aspekt von Kultur gesehen. Die kulturell eingeschränkte Interpretation und Agitation von (Grund-)Gefühlen hat ihre positive Seite in der Verbindlichkeit und ihre negative in der Beharrlichkeit des kulturellen Rahmens (vgl. Kreindl et al. 2011).

Aus dem oben Argumentierten ergibt sich ein weiterer wichtiger Aspekt der hier vorgestellten Modellierung. Dieser besteht aus der Zweiteilung von Kommunikation in Bezug auf Bewusstes und Unbewusstes. Da ist einerseits der kulturell verankerte (un)bewusste Teil und andererseits der auf Grund dieser (un)bewussten kulturellen Verankerung bedingte (un)bewusste Teil von Kommunikation. Damit ergibt sich die zweifache Wirkung von Unbewusstem bei Kommunikation, nämlich zum einen unbewusst gespeichertes Kulturelles und zum anderen der unbewusste Anteil menschlicher Wahrnehmung im Hier und Jetzt. Der unbewusste Anteil menschlicher Wahrnehmung im Hier und Jetzt liegt in der durch körperliche Sensoren aufgenommenen Datenmenge begründet. Diese Datenmenge unterliegt einem automatischen biologischen Reduktionsprozess, dessen Ergebnis das jeweils bewusst Wahrgenommene ist (vgl. Nørretranders 2002, S. 189–229). Diese naturwissenschaftlichen Begründungen menschlicher Wahrnehmung sind hier von grundsätzlichem Interesse, und zwar in Bezug auf die Stichhaltigkeit der weiteren Argumentationen, werden aber im Detail nicht näher betrachtet. Die Interventionswissenschaft unterscheidet in Bezug auf die oben genannten Aspekte zwischen Struktur und Verhalten. Erlacher und Lesjak (2012, S. 66) formulieren dazu konkret:

»Die Grundannahme lautet also: Struktur erzeugt Verhalten – Verhalten erzeugt Struktur. Aus dieser Interdependenz leitet sich der gruppenspezifische Kollektivbegriff ab, der im Rahmen der Analyse von sozialen Strukturen ihre relationalen und nicht so sehr individuelle Merkmale in den Vordergrund stellt; sehr wohl wird aber zwischen einer Mikro- und einer Makroebene (Gruppenstruktur/organisierte Masse) differenziert.«

Bei der Differenzierung nach Verhalten und Struktur ist einerseits der aktuelle Moment – das *Hier und Jetzt* – das Interessierende. Andererseits ist es für ein vollständiges Bild wesentlich, auch noch die Geschichtlichkeit zu erfassen, also den Zeitraum vor dem Hier und Jetzt. Auf diese Kombination der genannten Aspekte verweist z.B. Ciompi (1998, S. 112–113):

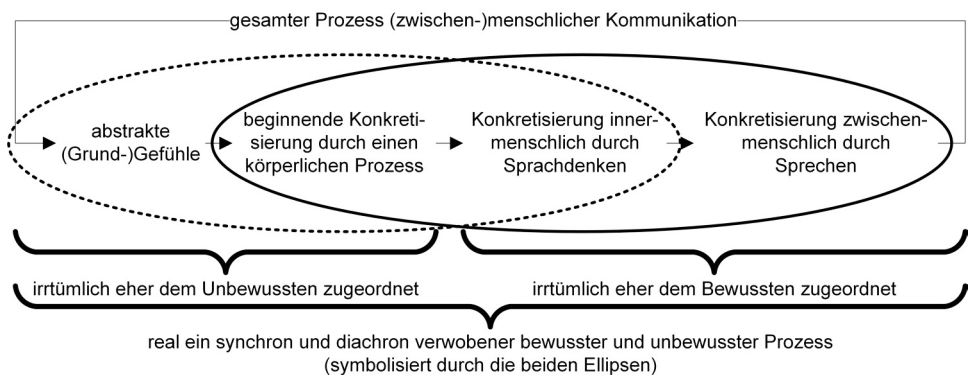
»Diachronie – das heißt Geschichtlichkeit, ›Längsschnitt‹ – und Synchronie – das heißt Gegenwart und ›Querschnitt‹ – sind offenbar keine unvereinbaren Gegensätze; es scheint sich vielmehr um zwei verschiedenartige Aspekte ein- und desselben Sach-



verhaltens und Gesamtzusammenhangs bzw. derselben ›Gesetzmäßigkeit‹ zu handeln, deren Wesen wahrscheinlich vor allem im (dynamischen) Gleichgewicht besteht.«

Zusammenfassend wird menschliche Kommunikation als ein Wechselspiel von Struktur (kultureller Rahmen) und Verhalten (im *Hier und Jetzt* beobachtbar) mit jeweils dia- und synchron verwobenen (un)bewussten Anteilen gesehen. In Abb. 8 ist diese Sichtweise skizziert. Die gängige Alltagsvorstellung ordnet meines Erachtens das Unbewusste eher dem (Grund-)Gefühlsbereich zu und sieht im Sprachdenken, Sprechen und Handeln irrtümlicherweise die Möglichkeit eines *vollständigen* Bewusstseins.

Abb. 8: Kommunikation



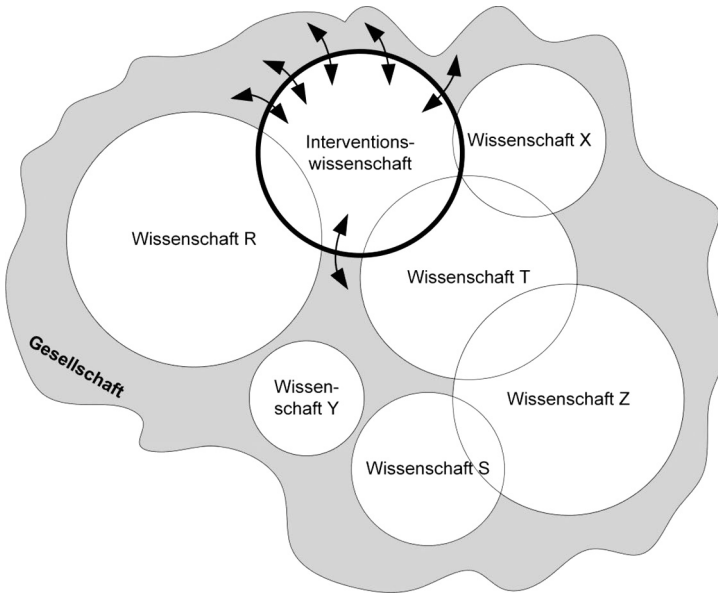
Quelle: Eigene Darstellung

Wichtig ist hier zu verstehen, dass das Unbewusste permanent und unaufhebbar sowohl in jedem Individuum als auch im Kollektiv wirkt. Die Interventionswissenschaft arbeitet mit diesem Bewusstsein über das Unbewusste bei Kommunikation sowohl an und mit dieser als auch durch diese.

Die beiden Merkmale von Interventionswissenschaft sind Inter- und Transdisziplinarität. Der Wortteil *Inter*, in der Bedeutung von zwischen, bezieht sich auf den gemeinsamen Nenner Wissenschaft und bildet damit eine Abgrenzung zu allem Nichtwissenschaftlichen. Interventionswissenschaftler:innen »schmoren also nicht ausschließlich im eigenen Saft«, sondern gehen auch über disziplinäre Grenzen hinaus. Der Wortteil *Trans*, in der Bedeutung von hinüber, hindurch, verweist auf die Überschreitung von Wissenschaft hin zu nicht wissenschaftlichem Gebiet. In diesem Fall wird der Elfenbeinturm verlassen und die Interventionswissenschaftler:innen begeben sich in das jeweilige Forschungsfeld (vgl. Krainz 2011a, S. 156). Disziplin in der ursprünglichen Bedeutung von Zucht, Ordnung bezeichnet im Kontext Wissenschaft die Einzelwissenschaft bzw. das Fachgebiet. Metaphorisch gesprochen ist die einzelne Disziplin eine Ackerfurche, die gesamte Wissenschaft der Acker und die Gesellschaft steht für das über diesen Acker Hinausgehende.

In Abb. 9 ist Interventionswissenschaft als eine unter anderen Wissenschaften grafisch dargestellt. Die einander überdeckenden Kreise symbolisieren dabei die Inter- und die in zwei Richtungen weisenden Pfeile die Transdisziplinarität. Mit Gesellschaft ist hier der gesamte, die jeweiligen wissenschaftlichen Institutionen umgebende soziale Raum gemeint. Unter Einbeziehen der oben dargelegten Aspekte von menschlicher Kommunikation ergibt sich für die Interventionswissenschaft folgende Argumentation:

Abb. 9: Trans- und interdisziplinäre Interventionswissenschaft



Quelle: Eigene Darstellung

- a) Kommunikation wird als Bedeutungsvermittlung zwischen Lebewesen begriffen. Interventionswissenschaft deklariert sich durch Kommunikation. Es ist z.B. konkret die Intention des Autors (R. J. S.), mittels dieses Abschnitts mit potenziellen Leser:innen in Kommunikation zu treten und die Bedeutung des Begriffs Interventionswissenschaft zu vermitteln. Dies geschieht hier vor allem dadurch, dass eine Definition der Interventionswissenschaft gegeben wird und durch Abgrenzung von relevanten Umgebungen wie z.B. anderen Wissenschaften und der Gesellschaft im Allgemeinen das Profil von Interventionswissenschaft verdeutlicht wird. Letzteres ergibt sich zwingend aus dem Anspruch von Inter- und Transdisziplinarität von Interventionswissenschaft, d.h., die Bedeutungsvermittlung muss sowohl in Bezug zu anderen Wissenschaftsdisziplinen als auch zur Gesellschaft allgemein geschehen.
- b) Kommunikation bedient sich unter anderem sprachlicher Symbole, die selbst niemals die Sache sind und diese niemals zur Gänze repräsentieren können. Interventionswissenschaft arbeitet an Kommunikation. Dieser Aspekt beinhaltet den Widerspruch von Speziellem und Allgemeinem. Eine (wissenschaftliche) Disziplin kann

als elaboriertes System sprachlicher und anderer Symbole (Symbolsystem)<sup>63</sup> gesehen werden, das Etwas, nämlich das jeweils bearbeitete Gebiet, repräsentiert. Das Erlernen von und der Umgang mit diesem elaborierten System von Symbolen erfordert entsprechende Aufmerksamkeit.

Je mehr sich ein Mensch bzw. eine Menschengruppe damit befasst, dieses Symbolsystem zu erlernen und zu bearbeiten, umso detaillierter wird die symbolische Darstellung des bearbeiteten Gebiets. Das Paradoxe dabei ist, dass lediglich die mit der Disziplin befassten Menschen diese Detaillierung wirklich verstehen.<sup>64</sup> In Bezug zu allen anderen Menschen ergibt sich ein Verständigungs- bzw. Kommunikationsproblem.

Um als Gesellschaft eine wissenschaftliche Disziplin tiefgreifend verstehen zu können, müsste diese ausschließlich aus Wissenschaftler:innen dieser Disziplin bestehen. Das bedeutet, je detaillierter ein Gebiet durch ein System von Symbolen repräsentiert wird, desto mehr entzieht sich dieses der Allgemeinheit. Dies passiert deshalb, weil für die Bearbeitung und das Verständnis dieser Symbole Zeit erforderlich und diese bei Individuen nur begrenzt vorhanden ist.

Es ist meines Erachtens nicht trivial, sich mit dem Differenzierungs- bzw. Spezialisierungsgrad von Symbolsystemen auseinanderzusetzen. Wenn es die absolute Darstellung von Etwas (einer Sache) durch symbolische Repräsentation nicht geben kann, so muss es sinnvollerweise Grenzen für die symbolische Repräsentation dieses Etwas geben. Die Entscheidung in Bezug auf die Setzung dieser Grenzen obliegt grundsätzlich den Menschen. Wie kann aber z.B. über die Finanzierung einer wissenschaftlichen Disziplin entschieden werden, wenn lediglich die entsprechenden Wissenschaftler:innen wissen, worum es dabei wirklich geht? Diese Entscheidung den betroffenen Wissenschaftler:innen selbst zu überlassen kann keine Lösung sein. Dieser Aspekt von Kommunikation eröffnet folgende Zirkularität:

- Symbolsysteme (z.B. sprachliche) dienen der Verständigung (Kommunikation).
- Es ist unmöglich, eine Sache (ein Gebiet etc.) zur Gänze durch Symbolsysteme zu repräsentieren.
- Zur sinnvollen Verwendung von Symbolsystemen sind Entscheidungen über Grenzen der Entwicklung solcher Systeme notwendig.
- Um solche Entscheidungen demokratisch treffen zu können, ist Kommunikation notwendig.
- Für differenzierte Kommunikation sind Symbolsysteme (z.B. sprachliche) notwendig.

---

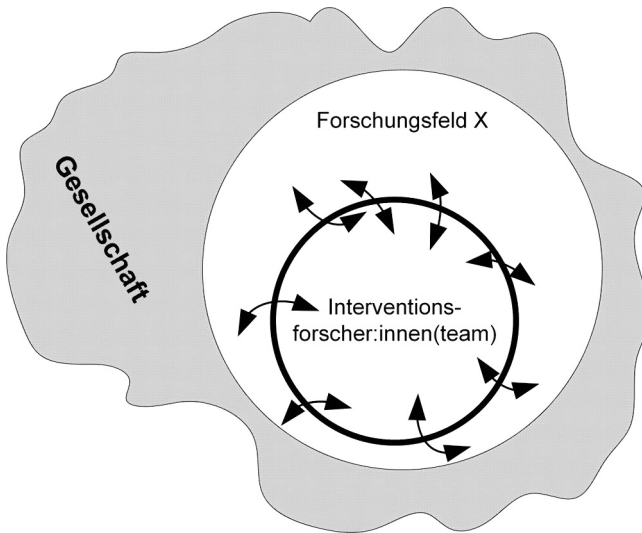
63 Der hier verwendete Begriff »Symbolsysteme« basiert auf dem Werk Philosophie der Symbolischen Formen von E. Cassirer (1994 [1922–1929]). Dort legt der Autor ein umfassendes und meines Erachtens zeitloses Fundament für das Verständnis von und den Umgang mit symbolischen Formen im zwischenmenschlichen Bereich. Ohne hier näher auf das Werk Cassirers einzugehen, sei doch auf die Wichtigkeit der Rezeption des Werkes für die Erstellung dieses Abschnitts hingewiesen.

64 Was auch immer dieses Verstehen für andere Menschen bedeutet, ist eine nicht triviale Frage.

Es zählt zur transdisziplinären Aufgabe von Interventionswissenschaft, an der Vermittlung zwischen allgemeinen und speziellen Symbolsystemen zu arbeiten und dabei insbesondere den hier behandelten Aspekt zu berücksichtigen.

- c) Die jeweilige Umwelt(-Erfahrung) von Menschen prägt deren Sprache und die Sprache prägt wiederum rekursiv die Umwelt(-Erfahrung) von Menschen. Interventionswissenschaft arbeitet mit Kommunikation. Dieser Aspekt beinhaltet den Kontext, das größere Ganze von Kommunikation. Der rekursive Zusammenhang von Sprache und Umwelt(-Erfahrung) und deren Rolle für die gegenseitige Prägung von Individuen, Gruppen und größeren sozialen Systemen betrifft die Interventionswissenschaft insofern, als diese damit selbst zwangsläufig einer Spezialisierung unterworfen ist. Soll die Forderung von Interventionswissenschaft, nämlich die Unterstützung sozialer Systeme bei der Selbstbewussterwerdung, eingelöst werden, so muss diese selbst ebenfalls reflektiert sein. Sind Interventionsforscher:innen innerhalb eines Forschungsfelds tätig, so erfordert diese Tätigkeit einerseits das Erforschen des Kontextes in Bezug auf das Forschungsfeld und andererseits das Berücksichtigen des jeweils eigenen Kontexts. Wie in Abb. 10 dargestellt kommt es zu einem transdisziplinären Austausch zwischen Forscher:innen(team) und Forschungsfeld, was wiederum Kommunikation bedeutet.

Abb. 10: Interventionsforscher:innen(team) innerhalb eines Forschungsfeldes



Quelle: Eigene Darstellung

Es liegt hier in der Verantwortung der Interventionsforscher:innen, sowohl die Kommunikation des beforschten Feldes als auch die eigene entsprechend dem jeweiligen Kontext zu reflektieren, um dem hier erörterten Aspekt von Kommunikation gerecht

zu werden. Erst bei Einbeziehen des Kontexts ist eine sinnvolle Bedeutungsvermittlung zwischen Menschen aus dem Forschungsfeld und den Forscher:innen möglich.

Nach den hier erörterten Zusammenhängen von menschlichem Körper und Kommunikation wird die Perspektive mittels der Betrachtung von Gruppe, Gemeinschaft, Individuum und Gesellschaft auf das Soziale erweitert.



## 2 Gruppe, Gemeinschaft, Individuum, Gesellschaft

---

In diesem Abschnitt werden die historische Entwicklung und die aktuelle Verwendung der Bezeichnungen Gruppe, Gemeinschaft, Individuum und Gesellschaft untersucht. Außerdem wird die historische Entwicklung des Menschen in Bezug zu diesen Begriffen gesetzt. Gruppe, Gemeinschaft, Individuum und Gesellschaft werden als Leitunterscheidungen für die Betrachtung von Kommunikation innerhalb sozialer Systeme angesehen. In der Lesart dieser Darlegung bilden mindestens zwei Individuen ein soziales System. Die Obergrenze der Anzahl der Menschen ist offen. Der Ausdruck *soziales System* ist damit lediglich durch die Tatsache bestimmt, dass damit Menschen gemeint sind; die weitere Ausprägung wird erst im Kontext der Darstellung vermittelt und bleibt grundsätzlich offen. Der Abschnitt schließt mit einer Reflexion über prinzipielle Probleme von Begriffsbildung und der Setzung von Grenzen.

### 2.1 Betrachtung der historischen Entwicklung der Begriffsverwendung und -beziehung

Der Ursprung des Wortes Gruppe liegt im Germanischen und bedeutet »Klumpen« (vgl. Görlich 1974, S. 929). Aus dem Germanischen entlehnt scheint es später im Romanischen, im Italienischen als »gruppo, groppo »Klumpen, Stark« und im Französischen als »groupe [...] »ein Haufe Figuren«, group [...] »ein Pack Geld« auf. Schließlich gelangt das Wort Gruppe ins Deutsche »als Fachwort der Künstlersprache«, konkret als »Bezeichnung einer künstlerischen Zuordnung von Figuren« zurück. In weiterer Folge »findet eine allgemeine Übertragung des Gruppe-Begriffs als Ausdruck einer inneren Beziehung von Dingen und Menschen und als Klassifikationsbegriff auf fast allen Sach- und Lebensbereichen statt« (ebd., S. 929).

Fokussiert man auf die Entwicklung von Menschen an sich, so hat die Gruppe als soziobiologische Institution eine besondere Bedeutung, weil diese sowohl im Fall von Verteidigung als auch in jenem von Angriff entsprechende Vorteile verschaffte und damit am Anfang der Menschheitsentwicklung zu vermuten ist (vgl. Claessens 1993, S. 32–37). Wird die Entwicklung des Menschen aus einer wenig spezialisierten Primatenart als Übergang von Primaten zu Hominiden zu menschlichen Jagdgruppen angenommen,

so stellt sich die Frage, wie eine Spezialisierung auf Nicht-spezialisiert-Sein verkörpert wird. Eine der möglichen Antworten ist, dass diese Spezialisierung durch Arbeitsteilung, Kooperation und Kommunikation gelang, jedoch um den Preis einer daraus entstehenden Abhängigkeit voneinander. Körperlich ist hier insbesondere der Umstand interessant, dass der Mensch in einer frühen Phase der Entwicklung geboren wird (Neotenie) und dadurch die aktuelle Umwelt stärkeren Einfluss auf die Entwicklung hat, als dies bei Lebewesen der Fall ist, die im Moment der Geburt bereits so entwickelt sind, dass sie in relativ kurzer Zeit nach dem Geburtsvorgang selbstständig agieren können. Basierend auf diesen Annahmen argumentiert Schwarz (2019, S. 13–27), dass menschliche Kommunikation eine Einheit von Menschen darstellt, die erst in weiterer Folge, abstrahiert von der Kommunikationseinheit, mittels Individualitäten bestimmbar sind.

Innerhalb einer Gruppe ist direkte Kommunikation unvermeidbar. Unter dieser Voraussetzung ist Identität die Identität der Gruppe. Aus dieser Perspektive ist individuelle Identität in der Zeit der Jagdgruppen nicht existent. Erst mit dem Beginn von indirekter Kommunikation im Rahmen eines sozialen Miteinanders, das jenes der Gruppe überschreitet, ist es sowohl möglich als auch notwendig, individuelle Identität zu entwickeln. Indirekte Kommunikation erfordert individuelle Identität, da diese erst die Vermittlung zwischen Gruppen ermöglicht. Paradoxerweise ist jedoch soziales Miteinander, das die Gruppe überschreitet, ebenso die Voraussetzung, um individuelle Identität entwickeln zu können. Damit ist evolutionär betrachtet folgender zeitlicher Ablauf der Entwicklung wahrscheinlich: (i) Gruppe, (ii) Gemeinschaft, (iii) Individuum und (iv) Gesellschaft. Dabei ist der unten noch detaillierter behandelte Bruch zwischen direkter und indirekter Kommunikation wesentlich.

Der Ursprung des Wortes *Individuum* liegt im Griechischen. Leukipp und Demokrit sind die Vertreter der antiken Atomtheorie, wobei die Aufstellung des Atombegriffs auf Leukipp zurückgeführt wird und eine Generation vor Demokrit geschah (vgl. Gadamer 2004, S. 58). Gadamer (2004, S. 57–58) weist darauf hin, »dass der Atombegriff gar nicht so mathematisch abstrakt gemeint ist, wie wir ihn uns heute denken. Er ist ein qualitativer Begriff und meint die Unteilbarkeit, das ›Solidum‹ und sonst nichts, also keineswegs unendliche Kleinheit«.

»[I]n der beginnenden Neuzeit [hat] die Begründung der Mechanik als Grunddisziplin der Naturerkenntnis den antiken Atombegriff wieder aufgegriffen (Galilei). Das neuere Denken erkannte in dieser Lehre, die alle qualitativen Gegebenheiten der Sinne aus unwahrnehmbaren Bewegungsvorgängen von Atomen ableitete, das Vorbild der modernen Wissenschaft.« (Gadamer 2004, S. 57)

Aktuell findet sich z.B. in der Physik eine Definition von *Atom*, die sich hauptsächlich auf Längenmaße, elektrische Ladungen und Gewichtseinheiten bezieht (vgl. Grodzicki 2000) und damit dem sogenannten Mess- und Wägbaren zugeordnet ist.

Das griechische *ἄτομον* wurde vermutlich von Cicero mit *Individuum* ins Lateinische übersetzt. Die Betrachtung der Entwicklung der Bedeutung der Begriffe *Atom* und *Individuum* im philosophischen Sprachverständnis (vgl. Kaulbach 1976) verweist auf eine grundsätzliche Unterscheidung. Grob umrissen wird unter *Atom* eine austauschbare Einzelheit verstanden, die zu größeren Komplexen zusammengesetzt werden kann.



Diese Betrachtung sieht gleiche Atome als ersetzbar an. Im Gegensatz dazu wird das *Individuum* als einzigartig und damit unersetzbar verstanden und insofern als Ganzes bzw. Ganzheit angesehen.

Etwa ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Borsche 1976) wird in der Philosophie die Bedeutung der Begriffe Individuum und Individualität durch Gegenbegriffe und das Einfassen in einen größeren Kontext ausgearbeitet. Beispiele dafür sind das Verhältnis von

- Individuellem und Allgemeinem,
- Individuum und Geschichte,
- Individuum und Gesellschaft,
- einem Individuum zu anderen Individuen,
- Individuum und Kosmos.

Der Begriff Individuum ist Lebewesen im Allgemeinen zugeordnet, bezeichnet z. B. aber auch einzelne Menschen im Besonderen und wird unter anderem in den Sozialwissenschaften verwendet. Luhmann (2005, S. 25) argumentiert diesbezüglich wie folgt:

»Die Gesellschaft kann als der große, human finalisierte Körper menschlichen Zusammenlebens nicht mehr zureichend begriffen werden. Weniger aufgefallen ist der gleiche Tatbestand auf der Ebene elementarer Interaktion. – Hier ist das menschliche Individuum eine zu kompakte, gleichsam zu anspruchsvolle Größe, die einer schärferen Analyse der Strukturen sozialer Interaktion im Wege steht. Bisher ist aber die soziale Interaktion ganz überwiegend als Beziehung zwischen Individuen behandelt worden. Die Sozialpsychologie, die am meisten zu diesem Forschungsbereich beigetragen hat, pflegt als Psychologie einen individuum-zentrierten Ansatz. Aber auch die soziologische Interaktionsforschung versteht Interaktion entweder von den Rollen oder neuesten von den Identitäten der Beteiligten her. Damit kommt teils zu viel, teils zu wenig in den analytischen Bezugsrahmen hinein – zu viel, weil keine Person, keine Rolle, keine Identität sich in einzelnen Interaktionsreihen erschöpft [...]; zu wenig, weil allein von solchen Randgrößen her die Eigengesetzlichkeit des sozialen Geschehens nicht zureichend scharf erfaßt werden kann. Eine Soziologie der Interaktion müßte Konzepte suchen, die das Soziale weder auf eine konditionierende Außenwelt des Individuums noch auf bloße Intersubjektivität beschränken, sondern es zunächst eigenständig zum Thema machen.«

Die Argumentation Luhmanns zeigt auf, dass auch im eingegrenzten Bereich der Sozialwissenschaften der Begriff *Individuum* aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Außerdem stellt er die generelle Brauchbarkeit der aus der physikalischen Gegebenheit des menschlichen Körpers abgeleiteten Differenzierung von Individuen für die soziologische Forschung in Frage. Nach Krainz (1988, S. 11) ist es wesentlich, zusätzlich zur physiologischen auch eine psychologische Perspektive einzunehmen:

»Beginnt man beim Einzelnen als Element eines sozialen Netzwerks, hat man sogleich Probleme der Benennung dieses Einzelnen. Bleiben wir beim ›Individuum‹ (lat. unteilbar). Konsequenz läßt sich die Unteilbarkeit nur auf die Körperlichkeit des einzelnen

anwenden, psychologisch ist die Sache keineswegs so eindeutig. Schon eine einfache Ambivalenz zerteilt den einzelnen in auseinanderstrebende Gegensätze, der Wunsch nach etwas und die Angst davor können zugleich da sein, zwei Seelen ach in einer Brust«.

Aus dieser Darlegung wird ersichtlich, dass auf Grund fortschreitender Spezialisierung eine allgemein gültige Begriffsauffassung bzw. -verwendung nicht möglich ist. Mit anderen Worten: je detaillierter ein Begriff gefasst wird, desto eingeschränkter wird dessen Verwendbarkeit. Diese eingeschränkte Verwendbarkeit erfordert die Einführung weiterer Begriffe. Die Einführung weiterer detaillierter Begriffe führt schließlich zu einem Problem der Überschaubarkeit – es wird unüberschaubar.<sup>1</sup> Ein passender Spruch dazu ist: Eine Expertin weiß immer mehr über immer weniger, bis sie am Ende von nichts alles weiß. Dem kann durch Verallgemeinerung entgegengewirkt werden, die jedoch wiederum nur auf Kosten der Detailliertheit passieren kann.

Luhmann (2005, S. 26) schlug den Weg einer Abwendung von Detailliertheit hin zu Verallgemeinerung ein:

»Von ›einfachen‹ Systemen sprechen wir nicht in einem absoluten Sinne. Etwas absolut Einfaches (im Sinne eines nicht weiter analysierbaren Sachverhaltes) gibt es im sozialen Leben nicht. Auch einfache Systeme sind daher noch komplex, nämlich zusammengesetzt, sie schließen als Systemtypus jedoch die am wenigsten komplexen Systeme ein. Sie sind einfach im Sinne einer unmittelbaren Überschaubarkeit für alle Beteiligten.«

Die Bezeichnung *einfache Systeme* sagt eigentlich nichts aus. Diese *fehlende Aussage* ermöglicht das Formulieren allgemein verwendbarer Modelle (vgl. Krainz 1988, S. 2), die, je nach Spezialisierung, entsprechend angepasst werden können. Teilung von etwas *Einfachem* wird nicht im Sinne von *machbar oder nicht*, sondern im Sinne von *sinnvoll oder nicht* aufgefasst bzw. verwendet.

Bereits einige Zeit vor Luhmann plädierte Jacob L. Moreno (1996, S. 159) dafür, »[den] Blick von der gewöhnlichen Konfiguration der sozialen ›Materie‹, wie Familien, Fabriken, Schulen, Nationen, Kulturen usw., ab[zu]wenden«. Laut Moreno würden diese »augenfälligen Gesellschaftsformen und Prozesse« Forscher:innen ablenken und in die Irre führen. Erst im Bewusstsein dieser Ablenkung »wird es dann möglich sein, die kleinste lebendige soziale Einheit, das, nicht mehr weiter teilbare *soziale Atom*, zu entdecken«. Was Individuen betrifft, so die weitere Argumentationslinie,

»brauchen [diese] außer sich noch andere Personen um eine Heim-, sexuelle oder Arbeitsbeziehung zu bilden. Ein Mensch braucht zur Erfüllung seiner Wünsche eine ganze Anzahl anderer Personen, und andere Individuen brauchen ihn zu diesem Zweck. [...] Diese sozialen Atome sind keine willkürlichen Konstruktionen, sondern wirkliche, energetische Netzwerke, die jeden Menschen umgeben und in zahllosen

1 Interessierte seien hier auf den Aufsatz »Bibliothekare und Technik: eine Mesalliance?« von Heinz von Foerster verwiesen, der die Problematik von Speicherung und Abrufbarkeit von Wissen darlegt. Siehe insbesondere Seite 44 (Foerster 1999a).

Formen, Größen, Gestalten und von verschiedener Dauer zwischen allen Menschen bestehen« (Moreno 1996, S. 160).

Basierend auf seiner Forschung zu Psychosen entdeckte Raoul Schindler, »dass die Rollenverteilung in einer Familie einer sehr starken Beharrung unterliegt«. So führte das Beharren auf der Rollenverteilung dazu, dass individuelle Therapiefortschritte von Patient:innen, erkennbar an einer Verhaltensänderung, von deren Familien rückgängig gemacht wurden. Ausgehend von dieser Erkenntnis entwickelte Schindler die bifokale Gruppentherapie, bei der sowohl mit den Patient:innen als auch mit Familienangehörigen jeweils im Gruppenformat gearbeitet wird (vgl. Schindler 2016, S. 82–83). Nach Schindler (2016, S. 83) lösen Veränderungen, z.B. Verhaltensänderungen von Individuen, im Familiensystem eine »affektive Unruhe« aus:

»Diese Unruhe tritt erst zurück, wenn die ursprüngliche Rollenverteilung wiederhergestellt oder eine neue, allseits akzeptable, gefunden worden ist. Es stellt sich dann ein neues affektives Gleichgewicht her, dessen Struktur aber nicht auf *ein* Individuum beziehbar ist, sondern das eine Gesamtlösung innerhalb der affektiv aufeinander gebundenen Sozietät darstellt, wir nennen es daher das *Familiengleichgewicht*.«

Es zeigt sich auch in diesem Fall, dass die Fokussierung auf das *Individuum* zu kurz greift und erst die Erweiterung der Betrachtung auf das Zusammenspiel von Individuen Handlungsspielräume eröffnet und Gestaltung sowohl individueller als auch kollektiver Wirklichkeiten ermöglicht.

Kurt Lewin vergleicht das Zusammenspiel von Individuum und Gruppe mit jenem von Teil und Ganzem und verweist darauf, dass Individuen, Subgruppen und Gruppen jeweils eigene, unterschiedliche Eigenschaften aufweisen. Auch er zieht Parallelen zur Physik und verweist dabei auf die von Cassirer<sup>2</sup> dargelegte Tatsache, dass in der Geschichte der Physik immer wieder über die Wirklichkeit (»reality«) von Atomen bzw. Elektronen etc. – jeweils aktuell kleinste Teilchen – diskutiert wurde. Insbesondere argumentiert Lewin (1997, S. 303): »In the social sciences it has usually been not the part but the whole, whose existence has been doubted«.

In diesem Kontext formuliert Lewin (1997, S. 303), dass es »kultureller Inseln« bedarf, innerhalb derer Individuen sich mittels Kleingruppen verändern können. Diese kulturellen Inseln sind laut Lewin deshalb notwendig, weil die verinnerlichten Werte einer Gesellschaft ein schwer überwindbares Beharrungsmoment für ein Individuum darstellen. In dem von Lewin argumentierten Setting wird das Format der Kleingruppe, als »kulturelle Insel« möglichst isoliert vom Wertesystem einer Gesellschaft, dazu verwendet, verinnerlichte gesellschaftliche Ideologien von Individuen nachhaltig zu ändern.

Auch Schindler entwickelte aus der Erkenntnis zu der oben aufgezeigten Wechselwirkung von Familiensystem und Patient:innen eine Intervention, die nicht nur auf Patient:innen, sondern auch auf deren Familiensystem fokussiert. Außerdem verwendete Schindler, ähnlich wie Lewin, die Kleingruppe als Veränderungsumwelt für Patient:innen (Individuen). Durch »künstliche Milieubildung« mittels »Verlagerung der Therapie

---

2 Cassirer, E.: Substance and Function (Chicago: Open Court, 1923), zitiert in Lewin 1997, S. 303.

in geschlossene Patientengruppen« wird individueller innerer psychischer Dynamik – im gelingenden Fall – eine entlastende Umwelt geboten. Die in dieser Umwelt entstehende äußere Dynamik ermöglicht es laut Schindler, wiederum therapeutische Interventionen zu setzen (vgl. Schindler 2016, S. 82).

Zur Betrachtung der Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft wird auf die Auslegungen von Tönnies zurückgegriffen. Ferdinand Tönnies (2012, S. 111) formuliert in seinen Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft zu den *Tatsachen des menschlichen Zusammenlebens*<sup>3</sup>:

»Die Tatsachen des menschlichen Zusammenlebens unterliegen einer dreifachen wissenschaftlichen Betrachtung und Erkenntnis. Diese Arten pflegen nicht auseinandergehalten zu werden, und dies ist freilich auf vollkommene Weise nicht möglich. Sie pflegen aber auch nicht begrifflich unterschieden, also in ihrem Wesen nicht gehörig erkannt zu werden, und dies ist allerdings möglich; es ist auch geboten und notwendig. Man muß nämlich unterscheiden: A. die biologische, B. die psychologische und C. die eigentlich soziologische Ansicht der Tatsachen des menschlichen Zusammenlebens.«

Auch hier zeichnet sich die Frage nach sinnvoll zu definierenden Grenzen ab. Die Betrachtung biologischer und psychologischer Aspekte kann auf einzelne Menschen<sup>4</sup> bezogen werden. Durch die Betrachtung *soziologischer Aspekte* wird von Tönnies, ähnlich der Argumentation von Moreno zum *sozialen Atom*, etwas als unteilbar gesetzt, das bei anders definierten Betrachtungen teilbar ist. Kurzum, es wird ein Gedankenmodell bewusst als solches entwickelt und dabei darauf geachtet, dass es sinnvoll und klärend einsetzbar ist, ohne aus dem Bewusstsein zu verlieren, dass es ersetzbar ist und durchaus überschneidend, ergänzend oder parallel zu anderen Gedankenmodellen sein kann.

Neben der meines Erachtens elegant formulierten und prinzipiell auch heute noch gültigen und vor allem anwendbaren Darlegung der Argumentation an sich ist hier vor allem die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft von Interesse.

Gemeinschaft ist für Tönnies (2012, S. 46) dadurch gekennzeichnet,

»daß innerhalb einer Mehrheit von Menschen Enthaltung von (gewissen) Feindseligkeiten und Ausübung (gewisser) Leistungen um bestimmter dauernder Beziehungen

- 
- 3 Etwas hoch Komplexes wie menschliches Zusammenleben wird mittels Gliederung in biologische, psychologische und soziologische Ansichten wissenschaftlich erfassbar, beschreibbar etc. gemacht. Gleichzeitig weist Tönnies darauf hin, dass dies eine Idealisierung ist. Auch bei der Argumentation von Tönnies wird deutlich, dass Eingrenzung auf eine betrachtete Einheit und deren Bezug zu anderen betrachteten Einheiten notwendig ist, um nicht auszufern. Außerdem sind alle Wissenschaftler:innen, so auch Tönnies, eingebunden in ihre Zeit. Im Fall von Tönnies war laut Lichtblau dessen »stark sozialistisch und freidenkerisch geprägte Gesinnung« (Tönnies 2012, S. 8) ausschlaggebend dafür, dass ihm ein Lehramt versagt blieb.
  - 4 Auch bei dieser Grenze gibt es z. B. im Fall einer schwangeren Frau die Schwierigkeit, den Zeitpunkt zu bestimmen, ab wann der Fötus nicht mehr Teil des Mutterleibs ist, sondern zum einzelnen Menschen wird. Insofern kann zwar die Betrachtung einzelner Körperzellen des menschlichen Körpers Abhilfe leisten. Dies verschiebt das Problem jedoch lediglich auf eine detailliertere Ebene, wo sich dann dieselben Probleme andersartig erneut stellen.

willen stattfindet, welche zwischen den Willen dieser Menschen derart obwalten, daß sie in Hinsicht auf diese Ausübung und jene Enthaltung eine dauernd gleiche Richtung haben. Denkt man sich diese Tendenz in vollkommener Ausführung, so würde der Wille jedes Menschen zu dem Willen jedes Anderen, auf den er überhaupt einzuwirken die Gelegenheit hat oder erlangt, sich in irgendeiner solchen Beziehung befinden.«

Gesellschaft ist eine *mögliche* Weiterentwicklung von Gemeinschaft und für Tönnies (2012, S. 46–47) dadurch gekennzeichnet, dass

»[j]eder Mensch [...] bereit [...] ist, sich genau in dem Maße jedem anderen gegenüber der Feindseligkeiten zu enthalten, als dieser sich derselben enthält; und jedem anderen unter der Bedingung Leistungen zu gewähren, daß dieser ihn entsprechende Gegenleistungen gewährt.«

Im Fall von Gemeinschaft sind dauernde Beziehungen der wesentliche Aspekt menschlichen Miteinanders. Diese dauernden Beziehungen basieren im Konzept von Tönnies auf Blutsverwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft und entwickeln sich durch Zusammenleben. Im Gegensatz bzw. in Weiterentwicklung dazu beschreibt Tönnies (2012, S. 258) eine »an sich rein sachliche Beziehung, die im Wechsel des Besitzes von Sachen ihr Wesen erschöpft«. Tönnies argumentiert Gemeinschaft und Gesellschaft als ineinander verwoben, wobei es im Fall von Gesellschaft sogar »zwischen Feinden, durch den vernünftigen Willen der beteiligten Individuen«<sup>5</sup> zu Tauschhandlungen bzw. dem gegenseitigen Erbringen von Leistungen kommen kann. Rationales Bewusstsein ist laut Tönnies die Voraussetzung für ein gesellschaftliches Miteinander (ebd., S. 258).

Tönnies<sup>6</sup> (2012, S. 264) schreibt, »daß es keinen Individualismus in Geschichte und Kultur gebe, außer wie er aus Gemeinschaft ausfließe und dadurch bedingt bleibe oder wie er Gesellschaft hervorbringe und trage«. Dabei argumentiert der Autor (ebd., S. 264) von der

»Tendenz von ursprünglichem (einfachem familienhaften) Kommunismus und daraus hervorgehendem, darin beruhendem (dörflich-städtischem) Individualismus zum unabhängigen (großstädtisch-universellen) Individualismus und dadurch gesetzten (staatlichen und internationalen) Sozialismus«.

Dabei bemerkt Tönnies (2012, S. 269), dass Gemeinschaft und Gesellschaft gleichzeitig vorhanden und immer mit Feindseligkeit verbunden sind.

Dieses Konzept von Tönnies bezeichnet einerseits die allgemeine historische Entwicklung beginnend bei familiären Bezügen über dörflich-städtischen Individualismus hin zu großstädtisch-universellem Individualismus und der damit verbundenen Gesellschaft. Andererseits kann dies auch für die Entwicklung eines Menschen von Geburt an

5 Laut Tönnies werden auch Vereine, Kollegien, Gemeinwesen und Staaten als Individuen angesehen.

6 Tönnies verwendet hier den Indikativ, weil er sich auf einen bereits vorher publizierten eigenen bezieht.

gesehen werden. Das Allgemeine der historischen Betrachtung und das Spezielle der Betrachtung eines Menschenlebens bedingen sich insofern gegenseitig, als sich beides parallel entwickelt und gegenseitig verstärkt. Dabei ist Gesellschaft das jüngere Phänomen, das Gemeinschaft als Voraussetzung hat und damit auch im Widerspruch dazu steht. Erst jene Menschen, die ihre auf *dauerhafte Beziehungen* innerhalb der Gemeinschaft beruhende Individualität weiterentwickeln in eine Individualität wechselnder Beziehungen, bilden *Gesellschaft* im Sinne von Tönnies. Diese Menschen geraten jedoch in Konflikt mit der ursprünglichen Gemeinschaft, da sie die dauerhaften Beziehungen auflösen bzw. verändern und damit einen Tabubruch begehen.

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass sich der Ursprung menschlichen Daseins in Form von Gruppen gestaltet hat. Die Weiterentwicklung von Gruppen zu Gemeinschaften ermöglichte parallel eine Weiterentwicklung von Individualität. Dabei ist zu unterscheiden zwischen gemeinschaftlicher Individualität, die auf unbewussten dauerhaften Beziehungen beruht, und der sich daraus entwickelnden gesellschaftlichen Individualität. Erst gesellschaftliche Individualität ermöglicht das gemeinschaftliche Grenzen überschreitende – rationale – In-Beziehung-Treten von Menschen. Gemeinschaftliche Individualität ist an Gemeinschaft gebunden, aber wird auch davon gestützt. Gesellschaftliche Individualität beinhaltet mehr Freiheit, mit dem Nachteil der eben aus dieser Freiheit entstehenden Vereinzelung bzw. Intellektualisierung. Mit Intellektualisierung ist hier gemeint, dass menschliche Beziehungen lediglich auf rationaler Ebene betrachtet werden und damit wesentliche Aspekte von Körperlichkeit menschlicher Wahrnehmung und direkten menschlichen Miteinanders aus dem Blick geraten.

Die Unterschiede menschlichen Miteinanders werden im nächsten Abschnitt erörtert.

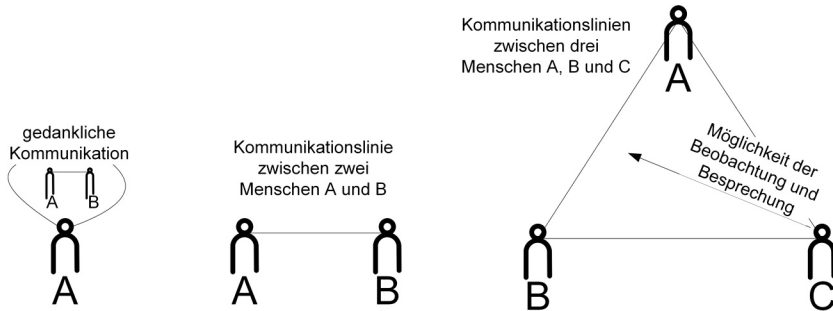
## 2.2 Unterschiede der Kommunikation bei Individuen, Gruppen, hierarchischer Organisation und Gesellschaft

Unter diesem Abschnitt werden verschiedene Aspekte von Kommunikation zwischen Individuen innerhalb von Gruppen, hierarchischer Organisation und Gesellschaft betrachtet.

Das Denken ermöglicht es Individuen, mit weiteren, in Gedanken vorgestellten Menschen innerlich zu kommunizieren. Obwohl dies lediglich eine Person mit sich selbst tut, so ist doch bereits die Vorstellung einer weiteren Person, begründet auf diverse Erfahrungen, Vermutungen und Fantasien, bis zu einem gewissen Grad eine kommunikative Hinwendung zu dieser Person. Bei einer Kommunikation zwischen zwei Individuen passiert diese Hinwendung äußerlich, kann aber oft auch begleitet bzw. beeinflusst sein von vorhergehender individueller innerlicher Kommunikation. Prinzipiell kann dabei neben dem Inhalt auch die Beziehung und das Verhalten der Kommunikationspartner:innen besprochen werden (vgl. Watzlawick et al. 2011, S. 53ff.). Es gibt jedoch keine weitere Person, die die Kommunikation beobachtet. Erst bei drei Beteiligten entsteht die Möglichkeit, dass jeweils eine Person die Kommunikation zwischen den beiden anderen beobachten kann. Damit wird es bei drei Personen möglich, dass eine Person die Kommunikation der zwei anderen direkt thematisieren kann. In Abb. 11 sind die individuelle

innerliche, Paar- und Dreierkommunikation skizziert. Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen wird mittels Kommunikationslinien symbolisiert.

Abb. 11: Individuelle innerliche, Paar- und Dreierkommunikation



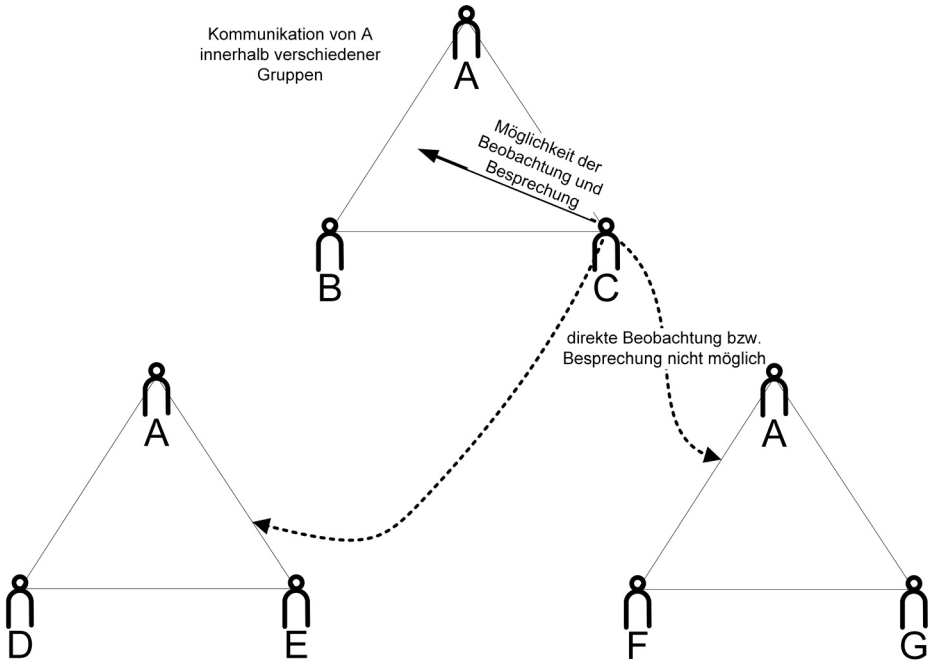
Quelle: Eigene Darstellung

Mit einer meines Erachtens eleganten Leichtigkeit setzt Peter Heintel (vgl. 1977, S. 93) den Bereich des Politischen als jenen Bereich, in dem direkte Kommunikation nicht mehr möglich ist. Dem gegenüber stellt er den Bereich der Gruppe, wo im *Hier und Jetzt* direkte Kommunikation *unvermeidbar* ist. Damit ist eine erste fundamentale Unterscheidung bestimmt, nämlich jene zwischen *direkter* und *indirekter Kommunikation*. Für menschliches Miteinander ist der Schritt von direkter zu indirekter Kommunikation ein fundamentaler Bruch, der es mit sich bringt, dass es möglich wird, dass ein Mensch innerhalb verschiedener Gruppen verschiedenes Verhalten zeigt, ohne dass dies offenbar wird. Bei direkter Kommunikation innerhalb einer Gruppe von z. B. drei Personen, unter der Voraussetzung, dass jeweils lediglich eine Person spricht und alle anderen zuhören, ist das Beobachten der Kommunikation aller durch alle möglich (Abb. 12). Die Beobachtung schließt zwar nicht aus, dass sich ein Mensch A im Gespräch mit B anders verhält als im Gespräch mit C, es wird jedoch allen offenbar.

Gruppendynamische Forschung hat gezeigt, dass sich ab einer Anzahl von 25 Personen Untergruppen bilden (vgl. Krainz 2007, S. 46–47). Das Optimum für eine Gruppe liegt bei zwölf Personen. Bei zwölf Personen ist es möglich, dass jede mit jedem kommuniziert, alle dabei zu Wort kommen und die dabei ausgetauschte Datenmenge in einem erfassbaren Rahmen bleibt. Mit erfassbar ist gemeint, dass das fokussierte Erfassen aller einzelnen Beiträge tiefgreifend möglich ist und sich z. B. nicht nur auf ein Erinnern an verbale Eckdaten wie Namen reduziert. Eine weitere Voraussetzung des dargelegten Modells ist, dass jeweils lediglich eine Person spricht und alle anderen zuhören.

Das Optimum ergibt sich dabei aus dem Widerspruch, dass eine steigende Anzahl von Personen die Komplexität der Problemerkennung und -bearbeitung erhöht, jedoch gleichzeitig die menschliche Aufmerksamkeitsspanne begrenzt ist. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass Gruppen, die aus weniger als zwölf Personen bestehen, Komplexität bzw. kollektive Bearbeitungsbandbreite verlieren, und jene, die aus mehr als zwölf Personen bestehen, die individuelle Bearbeitungsbandbreite überfordern.

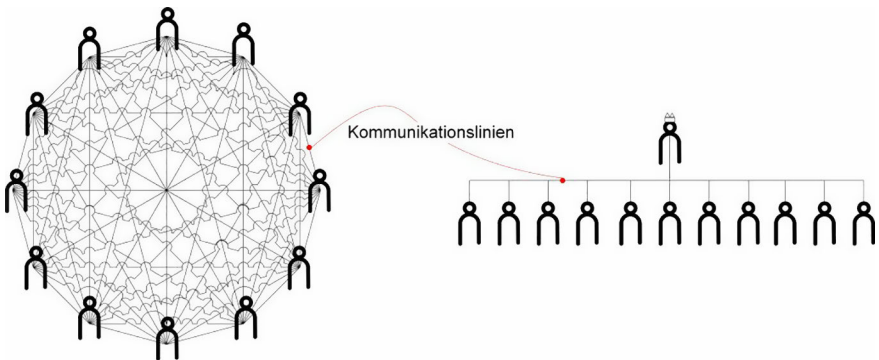
Abb. 12: Unterschied zwischen direkter und indirekter Kommunikation



Quelle: Eigene Darstellung

Im Zusammenhang mit hierarchischen Ordnungen wurden und werden diesbezüglich sogenannte Führungsspannen bzw. Leitungsspannen etc. diskutiert. Dabei handelt es sich grob umrissen um die Frage, wie viele Untergebene einem Vorgesetzten zuzuordnen und welche Vor- und Nachteile mit größeren bzw. kleineren Führungsspannen verbunden sind (vgl. Kreitz et al. 2008).

Abb. 13: Quantitative Betrachtung von Kommunikation



Quelle: Eigene Darstellung



Betrachtet man eine Anzahl von zwölf Personen und vergleicht das quantitative Maximum an möglichen *Kommunikationslinien* (Abb. 13) mit dem Minimum, so ergeben sich aus gruppendynamischer Perspektive folgende Zusammenhänge.

Wenn sich zwölf Personen in einem Raum treffen und im Kreis anordnen, sodass jeder jede sehen kann (Abb. 13 im Bild links), so ergeben sich bei Kommunikation aller mit allen maximal 66 Kommunikationslinien. Mathematisch lässt sich die maximale Anzahl von Kommunikationslinien mit der Gleichung

$$K_G = \frac{n \cdot (n-1)}{2}$$

ermitteln. Dabei steht  $K_G$  für Kommunikationslinien<sup>7</sup> und  $n$  für die Anzahl der involvierten Personen. Eine Kommunikationslinie symbolisiert die direkte Ansprache einer Person durch eine andere im Raum. In der Abbildung oben ist die maximale Zahl an Kommunikationslinien in einer Gruppe von zwölf Personen eingezeichnet.

Wird die Kommunikation dahingehend eingeschränkt, dass lediglich eine Person als Ansprechpartner:in fungiert (Abb. 13 im Bild rechts) und – in unserem Beispiel von insgesamt zwölf Personen – den elf anderen Personen die Aufgabe übertragen wird, diese eine Person mit Daten zu versorgen, dann gibt es ein Minimum von elf Kommunikationslinien. Dieses Minimum lässt sich mathematisch mit der Gleichung

$$K_H = n - 1$$

ermitteln. Dabei steht  $K_H$  für Kommunikationslinien<sup>8</sup> und  $n$  für die Anzahl von involvierten Personen.

Jede im Beispiel durch eine Kommunikationslinie symbolisierte Kommunikation erfordert Zeit. Damit zeigt sich, dass hierarchische Gliederung der Kommunikation bei gleicher Personenzahl wahrscheinlich weniger Zeit in Anspruch nimmt als Kommunikation in Gruppen. Der Unterschied  $U$  wächst mit steigender Personenzahl und hat unter der Bedingung der für Gruppen optimalen Anzahl von zwölf Personen ein Maximum von

$$66 - 11 = 55$$

Kommunikationslinien  $K_{U_{max}}$ . Dabei ist 66 die Anzahl der Kommunikationslinien  $K_{G_{opt}}$  innerhalb einer Gruppe und elf die Anzahl der Kommunikationslinien  $K_{H_{min}}$  innerhalb einer hierarchischen Ordnung, in die jeweils insgesamt zwölf Personen involviert sind.

Um diese äußerst reduzierte quantitative Betrachtung zu erweitern, werden nun zwei mögliche Fälle skizziert. Dabei bleibt die Grundvoraussetzung, dass es sich um Kommunikation zwischen zwölf Personen handelt, weiterhin bestehen.

- a) Zwölf Personen sitzen, untereinander völlig gleichberechtigt, einander in einem Sesselkreis gegenüber und verhandeln ein gemeinsam zu erreichendes, vorgegebenes

7 Das tiefgestellte G soll hier darauf verweisen, dass die Voraussetzung für diese Gleichung eine Kommunikation von jedem mit jeder innerhalb einer Gruppe im Hier und Jetzt ist.

8 Das tiefgestellte H soll hier darauf verweisen, dass die Voraussetzung für diese Gleichung eine Kommunikation von einem mit allen innerhalb einer Anzahl ( $n$ ) von Personen ist. Diese Voraussetzung ist z.B. typisch für eine hierarchische Ordnung, deshalb der gewählte Buchstabe H.

Ziel. Die Verhandlung findet ausschließlich unter Anwesenheit aller zwölf Personen statt.

- b) Zwölf Personen sind in einer vorausgesetzten hierarchischen Ordnung in der Form, dass eine Person die hierarchisch vorgesetzte und die elf anderen die hierarchisch untergebenen Personen sind. Die hierarchisch vorgesetzte Person hat ein vorgegebenes Ziel und kommuniziert mit den elf Untergebenen in Hinblick auf die Erreichung des Ziels.

Zu Fall a) Mit der Bekanntheit des Ziels ist noch nicht bestimmt, welche einzelnen Auffassungen davon existieren und ob diese übereinstimmen. Das bedeutet, dass ein gemeinsames Verständnis des Ziels erst verhandelt werden muss. Alle können sich einbringen, Redezeit ist für alle frei verfügbar bzw. kann von allen mehr oder weniger in Anspruch genommen werden. Auch hier zeigt sich, dass neben dem Verhandeln von Inhalten *notwendig* auch das Verhandeln der jeweils eigenen Position in der Gruppe passiert. Ebenso verhält es sich mit dem Modus für Entscheidungen. Wie Entscheidungen getroffen werden, ist erst zu verhandeln. Insgesamt zeigt sich, dass neben auf das Ziel bezogenen Themen unbedingt auch auf die gemeinsame Kommunikation fokussiert werden muss. Diese Komplexität zu verarbeiten ist eine große Herausforderung für die Kommunikation innerhalb der Gruppe. Die Kommunikation ist grundsätzlich transparent.

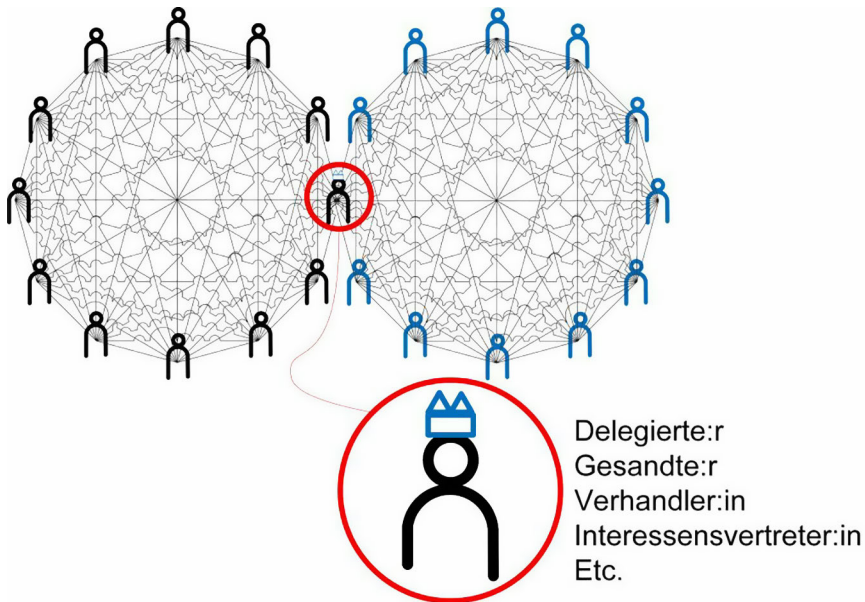
Zu Fall b) Das gegebene Ziel ist ident mit der Auffassung des Ziels der vorgesetzten Person. Die vorgesetzte Person entscheidet. Sie kommuniziert nach eigenem Ermessen mehr oder weniger mit den jeweils untergebenen Personen. Die vorgesetzte Person entscheidet, ob in einem Raum und zur gleichen Zeit oder ob jeweils räumlich und zeitlich getrennt kommuniziert wird. Es hängt von der vorgesetzten Person ab, ob die Kommunikation mit den Untergebenen transparent geführt wird oder nicht. Zu diesem Fall passt die Darstellung eines *gemeinsamen Willens* von Tönnies (2012, S. 48),

»daß ein gemeinsamer Wille überall vorhanden ist, wo eine Menge von Menschen sich dauernd in Herrschende und Gehorchende scheidet. Als Gehorchende müssen aber Alle angesehen werden, welche nicht einen Willen durch Willkür (in Handlungen oder Unterlassungen) kundgeben, der dem herrschenden Willen zuwider ist. Der Wille der Herrschenden gibt sich aber eben darin kund, daß der Wunsch, es mögen gewisse Handlungen durch die Gehorchenden geschehen oder nicht geschehen, durch willkürliche und wahrnehmbare Zeichen mitgeteilt wird. Je nach seiner Stärke und nach der Art seiner Mitteilung kann sich dieser Wunsch in verschiedenen Formen ausdrücken: als Bitte, Ermahnung, Forderung, als Schieds- oder Richterspruch, als Befehl, als Gesetz. Und er kann seine Wirkungsfähigkeit durch Anhängung von Versprechen (Verheißung) oder Drohung verstärken, d.h. durch die Vorhersagung, daß etwas geschehen oder nicht geschehen wird, wenn die Erfüllung des kundgegebenen Wunsches erfolgen oder nicht erfolgen sollte – sei es nun, daß dieses Geschehen als von der Willkür des Versprechenden (Drohenden) abhängig oder sonst als sichere bzw. wahrscheinliche Folge hingestellt wird.«

Mittels dieses einfachen Fallvergleichs ist ersichtlich, wie groß die Komplexitätsreduktion durch vorausgesetzte hierarchische Ordnung ist.

Wird der Bereich erweitert auf mehr als zwölf Personen, so wird eine Vermittlung zwischen den Gruppen notwendig; damit beginnt der von Heintzel (siehe oben) als *das Politische* bezeichnete Bereich. Dabei stellt sich die Frage, wie zwischen den Gruppen vermittelt wird. Eine Möglichkeit, die Vermittlung zu verwirklichen, ist die Ernennung (Befauftragung, Ermächtigung etc.) einer Gesandten (Botschafter, Delegierter, Interessensvertreterin etc.). Diese Situation ist in Abb. 14 skizziert.

Abb. 14: Betrachtung von Kommunikation zwischen Gruppen



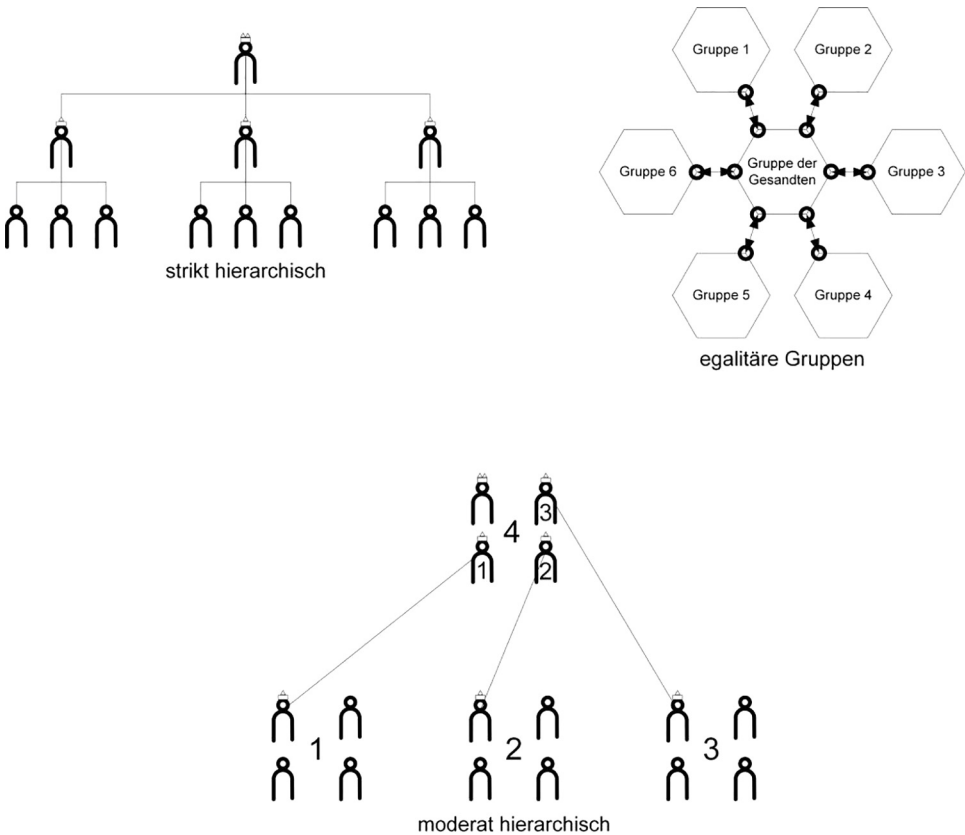
Quelle: Eigene Darstellung

Eine meines Erachtens wichtige Tatsache dieser sozialen Situation ist, dass jene Person aus einer Gruppe, die versandt wird, auch bei grundsätzlicher Gleichstellung aller Gruppenmitglieder durch die Versendung unterschieden ist von allen anderen. Faktisch ist die gesandte Person die einzige, die sowohl in der sendenden als auch in jener Gruppe, an die sie gesandt wird, bei der jeweils direkten Kommunikation dabei ist. Das ergibt ein Problem der Loyalität. Die gesandte Person ist damit konfrontiert, in der jeweiligen Gruppe Interessen auszuhandeln, die in der jeweils anderen Gruppe wahrscheinlich nicht im vollen Ausmaß angenommen werden. Das bedeutet, dass Gesandte die Last der Erwartung beider Gruppen zu tragen haben und in den jeweiligen Aushandlungsprozessen die jeweils andere Gruppe *repräsentieren* müssen (vgl. Pesendorfer 1996).

Basierend auf den oben dargelegten Betrachtungen von Kommunikation innerhalb egalitärer Gruppen und hierarchischer Ordnungen werden nun weitere Betrachtungen zur Kommunikation innerhalb von Gesellschaft – dem politischen Bereich – ausgeführt. Der Fokus wird auf die Organisationsform Hierarchie gelegt und es wird aus den zwei widersprüchlichen Polen, nämlich (1) strikter hierarchischer Ordnung und (2) Ordnung

mittels egalitärer Gruppen, ein Modell moderater hierarchischer Ordnung entworfen. Als grundlegendes Merkmal hierarchischer Ordnung wird die Reduktion des Zusammenwirkens von mehreren Personen auf eine Person hin angesehen. Die strikte hierarchische Ordnung ist dabei gekennzeichnet durch das *Tertium non datur* der formalen Logik (vgl. Heinrich 2021, S. 209), das in der völligen Unterwerfung der Untergebenen und der absoluten Herrschaft des Vorgesetzten – ein Drittes gibt es nicht – zum Ausdruck kommt. Die strikte hierarchische Ordnung ist in Abb. 15 links oben skizziert (siehe auch das Zitat oben, Tönnies 2012, S. 48). Demgegenüber ist in Abb. 15 rechts oben die Ordnung in und zwischen egalitären Gruppen angedeutet. Diese Form der Ordnung benötigt neben der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themen ein immanentes Aushandeln von Beziehungen und Ermächtigungen.

Abb. 15: Egalitäre Gruppen, strikt hierarchische und moderat hierarchische Organisation



Quelle: Eigene Darstellung

Aus der Mischung dieser beiden widersprüchlichen Pole ergibt sich die in Abb. 15 Mitte unten skizzierte moderate hierarchische Ordnung, die ein Drittes, nämlich Verhandlung der Untergebenen mit dem Vorgesetzten, zulässt und damit das *Tertium datur*

ermöglicht (vgl. Heinrich 2021, S. 214–215). Der *Preis* für diese Ermöglichung des Tertium datur mittels *moderater hierarchischer Ordnung* ist die Verlangsamung von (Entscheidungs-)Prozessen (vgl. Heintel und Krainz 2015, S. 88–92), der *Nutzen* die größere Komplexität der Betrachtungen auf Grund der intensivierten Kommunikation (vgl. die Skizze von Tannenbaum und Schmidt 1958). Innerhalb einer moderat hierarchischen Organisation ermöglicht die Autorität durch die Gestaltung der Kommunikation mit den Untergebenen eine Reflexion der Gegebenheiten.

Werden die Betrachtungen auf den gesellschaftlichen Bereich erweitert, so sind bereits in einem kleinen Staat wie Österreich über sechs Millionen wahlberechtigte Menschen<sup>9</sup> einzubeziehen. Der gesellschaftliche Bereich ist jedenfalls maximal divers. Meines Erachtens sind – *zumindest* was Europa betrifft – sowohl die extremen Pole strikte hierarchische Organisation und egalitäre Gruppen als auch sämtliche Abstufungen zu finden. Um eine Verstrickung in Detailbetrachtungen zu vermeiden, werden hier abschließend lediglich einige wesentliche Aspekte von Kommunikation auf gesellschaftlicher Ebene grob skizziert.

Die Frage, die sich stellt, ist, wie Meinungsbildung auf gesellschaftlicher Ebene mittels Kommunikation ermöglicht wird. Einerseits hat eine etablierte strikte hierarchische Ordnung den Vorteil, dass Meinungsbildung schnell und pragmatisch von jeweils herrschenden Autoritäten aus geschieht. Kurz gefasst ist die herrschende Meinung die Meinung der Herrschenden. Andererseits krankt diese Form der Organisation an der Problematik, dass tendenziell die Realität nach oben hin verzerrt wird, indem Autoritäten von Untergebenen vorzugsweise gute Nachrichten übermittelt werden. Das Resultat dieser Tendenz ist eine Abkoppelung des Informationsstands der Autoritäten von tatsächlichen Gegebenheiten. Eine in demokratischen Systemen etablierte Gegenmaßnahme ist die zeitliche Begrenzung von Autorität mittels festgesetzter Maximaldauer und die damit verbundene Zur-Wahl-Stellung von Amtsgewalt. Der Sinn von demokratischen Wahlen liegt darin, den amtierenden Autoritäten die aktuelle reale Situation der Wähler:innenchaft zu vermitteln und damit korrektiv zu sein. Wo solche Mechanismen nicht etabliert sind, z. B. in Diktaturen, gestalten sich Umbrüche meist gewaltvoller bzw. behält die Autorität lediglich unter Einsatz von (struktureller) Gewalt ihre Macht. Weder das demokratische noch das autoritäre System kommt ohne indirekte Kommunikation aus. Was bleibt, ist die Frage nach der Gestaltung von indirekter Kommunikation bzw. die Untersuchung, wie indirekte Kommunikation in unterschiedlichen Systemen gestaltet ist und was sich in der Folge daraus ergibt.

Um hier Beispiele zu nennen, so sind strikte Hierarchien wahrscheinlich in Institutionen wie Militär, Polizei, Kirche und Ähnlichem zu finden, moderate Hierarchien in verschiedenen wirtschaftlichen Bereichen, die einen intensiven Kundenkontakt erfordern, während z. B. Vereine egalitäre Gruppen auf freiwilliger Basis darstellen.

So weit zu den Unterschieden von Kommunikation zwischen Individuen innerhalb von Gruppen, hierarchischer Organisation und Gesellschaft. Um diese Skizze zu relativieren, werden im nächsten Abschnitt zusätzlich noch grundsätzliche Probleme bei der Begriffsbildung und der Setzung von Grenzen diskutiert.

---

9 Stand 2022. Siehe [https://www.bmi.gv.at/412/Bundespraesidentenwahlen/Bundespraesidentenwahl\\_2022/start.aspx#wahlberechtigte](https://www.bmi.gv.at/412/Bundespraesidentenwahlen/Bundespraesidentenwahl_2022/start.aspx#wahlberechtigte), Zugriff am 1. November 2022.

### 2.3 Grundsätzliche Probleme von Begriffsbildung und der Setzung von Grenzen

Durch die Reflexion von Problemen der Begriffsbildung und der Setzung von Grenzen soll Bewusstheit darüber geschaffen werden, dass Begriffe und in weiterer Folge Sprache und Schrift symbolische Formen sind, die es erlauben, aus dem aktuellen Sein Bezug auf Vergangenes und Zukünftiges zu nehmen. Ernst Cassirer (1994c, S. 175) folgend wird hier

»[u]nter einer ›symbolischen Form‹ [...] jede Energie des Geistes verstanden [...], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. In diesem Sinne tritt uns in Sprache, tritt uns die mythisch-religiöse Welt und die Kunst als je eine besondere symbolische Form entgegen. Denn in ihnen allen prägt sich das Grundphänomen aus, daß unser Bewußtsein sich nicht damit begnügt, den Eindruck des Äußeren zu empfangen, sondern daß es jeden Eindruck mit einer freien Tätigkeit des Ausdrucks verknüpft und durchdringt. Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit der Dinge nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft.«

Das Wesentliche dabei ist, dass es sich sowohl bei Sprache als auch bei Schrift um eine *Deutung von Etwas* handelt und nicht um dieses *Etwas an sich*. Busse (1987, S. 85) z.B. sieht in Bezug auf Sprache eine Gefahr darin, dass

»unausgesprochen nach jener (geschichtlichen) ›Wirklichkeit‹ gesucht [wird], die Prüfstein der ›ideologischen‹, theorie- und interessegeleiteten sprachlichen Benennung sein soll, wobei übersehen wird, daß *jede* sprachliche Aneignung von Erfahrenem, Gedachtem oder Gewolltem im Kern wirklichkeits-konstitutiv, d.h. ideologisch ist. Wer dies nicht anerkennt, verweigert die Einsicht, daß Wirklichkeit ist, was als solche sprachlich-bewußt angeeignet wird, und macht sich zum Schiedsrichter darüber, was die geschichtliche Wirklichkeit, unabhängig davon wie sie erfahren und ausgesprochen wurde, sein soll.«

Obwohl es den Anschein hat, dass mittels Sprache und Schrift Vergangenheit dargestellt und Zukunft vorweggenommen und beides dadurch festgestellt (fixiert etc.) werden kann, ist weder Vergangenheit und Zukunft noch Sprache und Schrift feststellbar. Alles ändert sich permanent. Cassirer (1994, S. 299–300) bemerkt dazu:

»Wenn in der Entstehung der Sprache Sinnliches und Gedankliches unlöslich ineinander verflochten scheinen, so begründet doch diese *K o r r e l a t i o n*, eben als solche, zwischen beiden kein Verhältnis einer bloß *e i n s e i t i g e n* Abhängigkeit. Denn der intellektuelle Ausdruck vermöchte sich nicht am sinnlichen und aus dem sinnlichen zu entwickeln, wenn er in diesem nicht schon ursprünglich beschlossen läge; – wenn nicht, mit *H e r d e r* zu sprechen, schon die sinnliche Bezeichnung einen Akt der ›Reflexion‹, einen Grundakt der ›Besinnung‹ in sich faßte. Das Wort: *πάντα θεῖα καὶ ἀνθρώπινα πάντα* findet daher vielleicht nirgends eine so deutliche Bestätigung, als in der Bedeutungs- und Formenlehre hochentwickelter Sprachen: der Gegensatz zwischen den beiden Extremen des Sinnlichen und des Intellektuellen faßt

den eigentümlichen Gehalt der Sprache nicht, weil diese in all ihren Leistungen und in jeder Einzelphase ihres Fortschritts sich als eine *z u g l e i c h* sinnliche und intellektuelle Ausdrucksform erweist.«

An dieser Stelle ist es meines Erachtens notwendig, einen Blick auf die Auswirkung von Schrift zu werfen und außerdem Sprache an sich zu betrachten. Aus dieser Perspektive erschließt sich, dass die hier dargelegte schriftliche Argumentation in deutscher Sprache bereits eine Voraussetzung ist, die Bewusstsein erfordert, um diese Darlegung ausreichend differenziert zu erfassen. Schrift ermöglicht die Fixierung von Bedeutungen und dadurch eine entsprechende Klärung und Vermittlung. Gleichzeitig wirkt Schrift verfestigend und erstarrend in Bezug zu menschlichen Erkenntnissen bzw. Sinnesempfindungen und wirkt damit pragmatischer gegenseitiger Verständigung im Hier und Jetzt entgegen (vgl. Trabant 2006, S. 191–195).

Bei gesprochener Sprache ist diese Fixierung nicht gegeben; zusätzlich ist Sprache sowohl als Sprache als auch als Zeichen möglich (vgl. Trabant 2006, S. 295). Dadurch ist Sprache flüssiger und flexibler als Schrift, erfordert aber für gelingende Kommunikation ein Bewusstsein für die Möglichkeit der bewussten Verwendung oder des Auftretens von Sprache als Zeichen. Herder (1789, S. 12–13) formuliert diesen Zusammenhang meines Erachtens anschaulich und sei deshalb hier zitiert:

»Unsre künstliche Sprache mag die Sprache der Natur so verdränget, unsre bürgerliche Lebensart und gesellschaftliche Artigkeit mag die Fluth und das Meer der Leidenschaften so gedämmt, ausgetrocknet und abgeleitet haben, als man will; der heftigste Augenblick der Empfindung, wo und wie selten er sich finde, nimmt noch immer sein Recht wieder und tönt in seiner mütterlichen Sprache unmittelbar durch Accente. Der auffahrende Sturm einer Leidenschaft, der plötzliche Überfall von Freude oder Froheit; Schmerz und Jammer, wenn sie tiefe Furchen in die Seele graben; ein übermannendes Gefühl von Rache, Verzweiflung, Wut, Schrecken, Grausen u. s. w. alle kündigen sich an, und jede nach ihrer Art verschieden. So viel Gattungen von Fühlbarkeit in unsrer Natur schlummern, so viel auch Tonarten.«

Ein Vorteil der Verbundenheit von Sprache mit körperlichem Ausdruck an sich ist, dass der Sprechakt damit eine enorme Komplexität beinhaltet. Daraus ergibt sich jedoch auch der Nachteil, dass diese Komplexität nicht ausschließlich durch Begriffe erfasst werden kann. Das bedeutet z. B., dass jede neue Generation ihre Sprache erst neu *er*-leben muss. Busse (1987, S. 86) verweist hier beispielhaft auf Wittgenstein:

»Begriffe lernen wir mit den Bedeutungen der Wörter in deren Gebrauch, sie sind nichts Abschließbares, Begrenztes [...]. Eine mit einem Begriff bezeichnete Sache lerne ich dadurch kennen, daß ich mit Beispielen und Übung den Gebrauch der Wörter erlerne. Dabei drückt ein Begriff nicht einfach einen Sachbezug aus, sondern er formt unser Verständnis der Sache durch Interessen, durch ein ideologie-gelenktes Weltbild, über das ich nicht einfach verfüge »weil ich mich von seiner Richtigkeit überzeugt habe; [...] sondern es ist der überkommene Hintergrund, auf dem ich zwischen wahr und falsch unterscheide.«

Abgesehen von der Weiterentwicklung von Sprache im Generationenverlauf wird damit auch deutlich, dass es eines gewissen Aufwands bedarf, um im Hier und Jetzt *bewusst* miteinander zu sprechen. Diese Zeit muss man sich *nehmen*, so wie dies z.B. im Coaching, in Psychoanalysen, Super- bzw. Intervisionen oder diversen Trainings getan wird. Im Alltag sind es meist Automatismen, Routinen, verinnerlichte Verhaltensweisen etc., die beim Sprechen ablaufen. Dies ist einerseits notwendig, um den Alltag ökonomisch abzarbeiten und Dinge zu erledigen; andererseits birgt es die Gefahr, dass die Realität aus dem Blick gerät. Schrift, als eine mögliche Form, Sprache zu konservieren, kann ebenso dazu verführen, zu meinen, dass Sprache vollständig abgeschlossen und weitergegeben werden kann.

Heinz von Foerster z. B. hat im Rahmen der Kybernetik diesbezügliche Probleme mathematisch formuliert und prinzipielle Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt (vgl. Foerster 1999a, S. 44, 1999b, S. 133–134, 1999c, S. 97–98). In Bezug auf die Speicherung von Musik auf einer Schallplatte formuliert von Foerster (1999c, S. 98):

»Aufzeichnungen vergangener Erfahrungen reproduzieren nicht die Ursachen dieser Erfahrungen, sie transformieren diese Erfahrungen vielmehr – durch einen Wechsel der qualitativen Bereiche – mit Hilfe einer Menge komplexer Prozesse in Äußerungen oder andere Formen symbolischen oder zielorientierten Verhaltens.«

Meines Erachtens lässt sich aus dem Dargelegten folgern, dass Sprache und Sprecher:in eine biologische Einheit bilden und mit anderen Sprache-Sprecher:innen im Hier und Jetzt in einen Austausch über *erlebte* Begriffe treten können. Was schriftlich konservierte Sprache<sup>10</sup> betrifft, so kann diese lediglich in Leser:innen etwas anregen; die exakte Wirkung bleibt jedoch offen.

Es stellt sich die Frage, was mit einer Teilung zwischen Sprache und Sprecher:in erreicht wird und wann die Grenze so gezogen werden sollte, dass Sprache und Sprecher:in als Ganzes aufgefasst werden.

Die interventionswissenschaftliche Perspektive betrachtet Sprache und Sprecher:in als Einheit und erarbeitet mittels Reflexionen gemeinsame Entscheidungen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es für andere Zwecke ebenso sinnvoll ist, Sprache und Sprecher:in als getrennt voneinander zu betrachten.

Fazit ist, dass das Definieren einer Grenze der Teilbarkeit unabhängig von der Möglichkeit weiterer Teilung sinnvoll ist. Das ermöglicht eine flexible Betrachtung von Einzelfällen, ohne dabei den Kontext aus den Augen zu verlieren. Begriffsbildung wird als eine Möglichkeit der Grenzziehung mittels Sprache aufgefasst. Das bewusste Erfassen und Reflektieren solcher sprachlichen Grenzen durch gemeinsame Reflexion ist wesentlich, um den Bezug zur Realität nicht zu verlieren. Auf Grund der menschlichen Tendenz, Routinen auszubilden, ergibt sich die Gefahr von Bewusstlosigkeit im Rahmen von Organisationsprozessen. Wie routinierter Bewusstlosigkeit durch das Anstreben von Bewusstheit im Rahmen von Organisationsprozessen entgegengewirkt werden kann, ist Thema des nächsten Abschnitts.

---

10 Dies gilt auch für andere Formen der Konservierung.



## 2.4 Gezieltes Anstreben von Bewusstheit im Rahmen von Organisationsprozessen

Das gemeinsame Wirken mehrerer Menschen innerhalb von Organisationen – das Organisieren – geschieht durch Prozesse. Diese Prozesse beinhalten »ineinandergreifende Verhaltensweisen«<sup>11</sup> von Menschen (vgl. Weick 1995, S. 130).

Die Abstimmung dieser Verhaltensweisen geschieht auf verschiedenen Ebenen, z.B. in Form von direkter und indirekter Kommunikation. Außerdem ist diese Abstimmung eine Mischung aus bewusstem und unbewusstem Tun, Unterlassen, Rezipieren bzw. Senden von Mitteilungen etc. Dazu kommt, dass häufig eine grundlegende, meist *hierarchische* Ordnung explizit vereinbart ist. Neben der formalen Vereinbarung entsteht im menschlichen Miteinander erfahrungsgemäß immer auch ein informelles Miteinander und darauf beruhende informelle Kommunikations-, Machtstrukturen etc. (vgl. z.B. Kühl 2012)

Dies alles beeinflusst das Verhalten der Menschen und die Abstimmung der Verhaltensweisen. Auf Grund der Vielfalt der Einflüsse auf menschliches Verhalten und Abstimmung desselben im Kontext von Organisationsprozessen ist ein vollständiger – bewusster – Überblick illusorisch und wäre auch nicht funktional. Trotzdem ist aus interventionswissenschaftlicher Perspektive die Notwendigkeit gegeben, *Bewusstheit* zu produzieren, und zwar selektiv und im Prozess. Heintel und Krainz (2015, S. 9) meinen mit »Organisationsbewusstheit« Kompetenzen und argumentieren dazu:

»Man muss Schwierigkeiten und Konflikte aufgreifen und analysieren lernen, muss über die ›Sozialgesetze‹ von Gruppen und Organisationen einigermaßen Bescheid wissen und sich über die strukturellen, organisatorischen, sozialen und emotionalen Bedingungen von Verhaltens- und Handlungsweisen informieren. Das bewährte Verfahren, bei jedem Problem einen Schuldigen zu suchen, Organisationsprobleme also bequemlichkeitshalber zu individualisieren, würde dann allmählich der übergeordneten Frage nach Ursachen in Gesamtumgebungskonstellationen weichen.«

Daraus ergibt sich das wesentliche Ziel von Interventionsforschung, nämlich Prozesse zu entwerfen und zu begleiten, die ein *ausreichendes* Maß an Bewusstheit der Beteiligten bezüglich dieser Prozesse ermöglichen. Beim Durchlaufen solcher Prozesse entstehen jene Kompetenzen, die von Heintel und Krainz unter dem Begriff *Organisationsbewusstheit* gefasst sind. Dabei wird Interventionsforschung im Sinne der Mäeutik eingesetzt, um damit eine Emanzipation der begleiteten Menschen zu fördern. Wissen wird also nicht von den Interventionsforscher:innen generiert und in das beforschte System eingespeist, sondern Erkenntnis wird gemeinsam mit den an der Interventionsforschung Beteiligten produziert. Heintel (2005, S. 100–101) formuliert dazu:

»Forschung, Wahrheit bekommen endliche Gestalt. Diese haben sie zwar auch sonst in den Wissenschaftsdisziplinen (›nach dem derzeitigen Stand der Wissenschaft‹); hier

11 In der von Luhmann getroffenen Unterscheidung sozialer Systeme in Interaktion, Organisation und Gesellschaft entsprechen ineinandergreifende Verhaltensweisen der Interaktion. Vgl. Martens und Ortmann 2006.

bezieht sich aber die Endlichkeit auf das ›Noch-Nicht‹ der Forschung, auf den immanenten Prozess. Im Rahmen der Interventionsforschung wird aber die wissenschaftliche Wahrheit selbst ›verlassen‹, muss aus ihrer Immanenz heraustreten, sich ›ausliefern‹. Manchmal läuft der Prozess sogar umgekehrt: Wissenschaftliche Wahrheit entsteht erst aus einer gemeinsamen Erfassung der jeweils endlichen Situation und liegt nicht schon von vornherein vor.«

Der Nebeneffekt davon ist, dass die Kompetenzen *Organisationsbewusstheit* in Organisationen verankert bzw. weiterentwickelt werden. Dieses Ziel erfordert entsprechende Relativierung und Eingrenzung, um sinnvoll angestrebt werden zu können.

Menschliches Bewusstsein ist weder klar definiert noch ist aktuell eine vollständige Erklärung dafür in Aussicht (vgl. Metzinger 2001). Unter anderem liegt das Problem darin, dass jeder Mensch ein einzigartiges Wesen ist, deshalb Umwelteinflüsse einzigartig verarbeitet und daraus individuelles Bewusstsein generiert. Wird Individualität in vollem Ausmaß zur Diskussion gebracht, dann ergibt sich das Problem enormer Komplexität und daraus resultierend die Frage, wie dies zeitlich und räumlich zu bewältigen ist. Zeitlich deshalb, weil intensive direkte Kommunikation entsprechende Zeit erfordert. Räumlich deshalb, weil lediglich maximal ca. 25 Personen, optimal ca. zwölf Personen (siehe O) in intensive gemeinsame Kommunikation treten können. Die Lösung, die sich in Organisationssystemen etabliert hat, war, verkürzt gefasst, einerseits die Voraussetzung Konflikte zu delegieren – Vorgesetzte entscheiden Konflikte der Untergebenen (vgl. Schwarz 2014, S. 292-299) – und andererseits eine Differenzierung zwischen organisationsinternen und -externen Konflikten. Luhmann (2005, S. 21) formuliert diesbezüglich:

»Organisationssysteme unterwerfen alle Mitglieder einem Modus hierarchischer Konfliktbehandlung und -entscheidung, dessen Anerkennung sie zur Mitgliedschaftspflicht machen. Zugleich differenzieren sie interne und externe Konflikte und unterbrechen deren Zusammenhang mit sonstigen Konflikten ihrer Mitglieder. Man darf sich im Dienst nicht an seinen Privatfeinden rächen, darf den Kindern des politischen Gegners keine schlechteren Zensuren erteilen oder umgekehrt dem Lehrer die Auszahlung eines Bankkredits verweigern, weil er schlechte Zensuren erteilt hatte. Entsprechend ist es eine für Organisationen typische Mitgliederpflicht, intern bestehende Konflikte – etwa Meinungsverschiedenheiten des Kollegiums in der Versetzungskonferenz – nach außen zu verbergen. In welchem Umfange diese Gebote faktisch realisiert werden können, ist eine empirische Frage. Keine Frage ist jedoch, daß mit Hilfe dieses neuen Systemtyps Organisation Konflikte in einem Umfange ermöglicht und reguliert werden können, wie es auf der Basis von Interaktion und Gesellschaft allein nicht möglich wäre.«

Diese Lösung beinhaltet einerseits den Vorteil, dass Vorgesetzte Entscheidungen unabhängig von der Meinung der Untergebenen treffen können. So ist es hilfreich, dass

»Hierarchien den Aspekt, dass Führungskräfte auf die ›persönliche Achtung‹ ihrer Mitarbeiter angewiesen sind, aus dem System auskoppeln, [dadurch] [...] hat das Manage-

ment die Möglichkeit, unpopuläre, bisherige Erwartungen verletzende Entscheidungen zu treffen.« (Kühl 2012, S. 169)

Kühl (2012, S. 169) verweist auf empirische Forschung, die erwiesen hat, dass auf Grund dieser Auskoppelung ausgeprägte Hierarchien schnell auf grundlegende Veränderungen reagieren konnten. Andererseits kann eben diese Entscheidungsbefugnis der bzw. des hierarchisch Vorgesetzten dazu führen, dass Entscheidungen getroffen und zwangsläufig ausgeführt werden, die unpassend und damit nachteilig sind. Dies wirft die Frage auf, wie diese widersprüchliche Wirkung hierarchischer Ordnung so prozessiert werden kann, dass deren Vorteile genützt und deren Nachteile vermieden werden können.

Eine mögliche Antwort liegt in der Unterscheidung von Individuum, Gruppe und Organisation, wobei die Gruppe als verbindendes Element zwischen Individuum und Organisation aufgefasst wird. Innerhalb von Gruppen ist direkte Kommunikation und damit auch Reflexion bezüglich organisatorischer Prozesse möglich. Eine reflexionsfähige Gruppe gibt Individuen die Gelegenheit, sich stärker und umfänglicher einzubringen, als dies in der Organisation möglich ist. Die Gruppe bietet hier einen Ort der intensiven persönlichen Auseinandersetzung und des gemeinsamen überschaubaren und damit motivierenden Wirkens. Außerdem ist es einer Gruppe leichter, sich in der Organisation zu behaupten, als einem Individuum.

Wird eine Abteilung moderat hierarchisch geführt (siehe o), so ist es möglich, Gruppenreflexion zu etablieren und damit bei Bedarf Bewusstheit innerhalb der Gruppe herzustellen. Dies ist ein erster Schritt in Richtung Organisationsbewusstheit. Dieser Schritt erfordert Interventionen sowohl vonseiten der Abteilungen bzw. Abteilungsleitungen als auch vonseiten der Organisation bzw. des leitenden Managements. Grundsätzlich ist für Organisationsbewusstheit direkte menschliche Kommunikation, das Berücksichtigen von Emotionen, das Thematisieren und Durcharbeiten von Konflikten etc. notwendig. Die Gruppe ist ein möglicher Ort dafür, jedoch benötigt dies entsprechende Kompetenzen bezüglich der Steuerung solcher Gruppen. Eine Schwierigkeit der Steuerung von Gruppen und damit auch jener von Organisationsprozessen liegt in der Verwobenheit von Emotion und Kognition. Luc Ciompi (2016, S. 103) stellt dazu fest:

»Zwischen Emotion und Kognition laufen [...] unaufhörliche zirkuläre Wechselwirkungen: Bestimmte kognitive Reize induzieren oder verstärken bestimmte Affekte und Stimmungen, und diese wiederum kanalisieren und organisieren die Wahrnehmung und das Denken. Da anfänglich intensiv bewusste Affektkomponenten sich mit der Zeit zunehmend abflachen und automatisieren, ohne aber ihre organisatorisch-integratorischen Wirkungen zu verlieren, läuft der Großteil dieser Anpassungsleistungen ganz außerhalb von Aufmerksamkeit und Bewußtsein. Sie führen, im Verein mit den körperlich-vegetativen Wirkungen der an alle Kognitionen gekoppelten Affektkomponenten, in jedem Moment zu einer sinnvollen Einstimmung des Gesamtorganismus auf eine gegebene Situation.«

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie die Organisationsform Hierarchie mittels (Projekt-)Gruppen erweitert werden und dadurch zu höherer Organisationsbewusstheit gelangen kann.

## 3 Hierarchie und (Projekt-)Gruppe

---

In diesem Abschnitt wird die Organisationsform Hierarchie und die Stellung von Projektmanagement innerhalb dieser Organisationsform reflektiert. Zuerst wird Hierarchie als Organisationsform dargelegt, danach wird argumentiert, welche Aspekte von Organisation durch Projektmanagement abgedeckt werden. Zum Schluss werden Möglichkeiten einer sinnvollen Einbettung von Projektmanagement in die Organisationsform Hierarchie diskutiert. Damit wird dargelegt, wie die Organisationsform Hierarchie durch (Projekt-)Gruppen erweitert werden kann.

### 3.1 Die Organisationsform Hierarchie<sup>1</sup>

Hierarchie wird von Schwarz speziell in Bezug auf Europa als eine über die Menschheitsgeschichte entwickelte, zum Großteil unbewusst verinnerlichte Organisationsform gesehen. Das kollektiv-unbewusste Hierarchiemuster ist in der europäischen Kultur verankert; dies wirkt sich im alltäglichen Miteinander von Menschen innerhalb von Organisationen aus (vgl. Schwarz 2000, S. 236). Unter Hierarchiemuster wird in dieser Arbeit das kollektiv-unbewusste Muster der Organisationsform Hierarchie verstanden. Ohne tiefgreifend darauf einzugehen, seien hier die vier von Schwarz (2000, S. 179–208) definierten Axiome der Hierarchie genannt:

- **Entscheidungsaxiom.** Die Zentralperson trifft die letzten Entscheidungen.
- **Wahrheitsaxiom.** Die Zentralperson weiß alles und hat immer recht.
- **Weisheitsaxiom.** Wenn sich zwei streiten, entscheidet der oder die Dritte [der oder die Vorgesetzte, R. J. S.].
- **Dependenzaxiom.** Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.

---

1 Dies ist eine leicht abgeänderte Version der Online-Open-Access-Publikation Schriften zur Interventionswissenschaft, 2012, FH des BFI Wien. Download verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274711896\\_Schriften\\_zur\\_Interventionswissenschaft\\_-\\_Zur\\_Organisationsform\\_Hierarchie](https://www.researchgate.net/publication/274711896_Schriften_zur_Interventionswissenschaft_-_Zur_Organisationsform_Hierarchie), Zugriff am 1. Jänner 2023.

Verkürzt gesagt beruht das Funktionieren von Hierarchie auf der nicht hinterfragten Gültigkeit dieser Axiome. Wesentlich ist hier das Verständnis, dass die Hierarchie als heilige Ordnung ein Tabu darstellt und die oben erwähnten Axiome damit eben kollektiv unbewusst wirken.

Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf die *Organisationsform Hierarchie* ist die Frage von Autorität und deren Entwicklung. Schwarz (2000, S. 128) formuliert dazu: »Für das Organisationsmodell Hierarchie ist Autorität natürlich eine Eigenschaft des Vorgesetzten. Je höher jemand in der Hierarchie platziert ist, desto mehr muss er von diesen Führungseigenschaften haben.« In weiterer Folge kommt Schwarz (2000, S. 129) zum Schluss, dass es sich bei Autorität und deren Anerkennung weniger um ein Problem eines Einzelnen, sondern um ein Problem der Gruppe handelt. Ein natürlicher Ursprung von Autorität liegt für Schwarz in der Entwicklung vom Säugling zum Erwachsenen. Er sieht in dieser Entwicklung drei wesentliche Stadien, nämlich *Dependenz – Konterdependenz – Interdependenz*, und betont den sozialen Kontext der Autorität der Erwachsenen (vgl. ebd., S. 107–110):

»Ohne die Entscheidung anderer wäre die Unbestimmtheit der Koordination für das Kind tödlich. Gehirn, Nervensystem und Motorik müssen erst langsam an die jeweilige Umwelt angepasst werden, Prägungen und Lernprozesse bestimmen die spätere Umwelt des Menschen. Je unbestimmter und unentwickelter ein Individuum geboren wird, desto besser ist es durch Prägung und Lernen auf die Umwelt zu adaptieren. Je weniger sozusagen vorprogrammiert ist, desto mehr Bestimmungsmöglichkeiten hat die Gruppe. Je weniger aber an Verhaltenssteuerung vorprogrammiert ist, desto größer ist die Abhängigkeit des Einzelnen von den schützenden Artgenossen, desto größer also und notwendiger die Autorität der Erwachsenen.«

Hier ist postuliert, dass jeder Mensch unweigerlich zu Beginn seines Lebens von Autorität gelenkt wird. Schwarz (siehe Abb. 16) beschreibt nun weiter, dass bei Durchlaufen der Pubertät diese Elternautorität im Optimalfall konfliktär überwunden wird und es zu einer reifen Selbstständigkeit des Individuums kommt. Schwarz (2000, S. 110) schreibt:

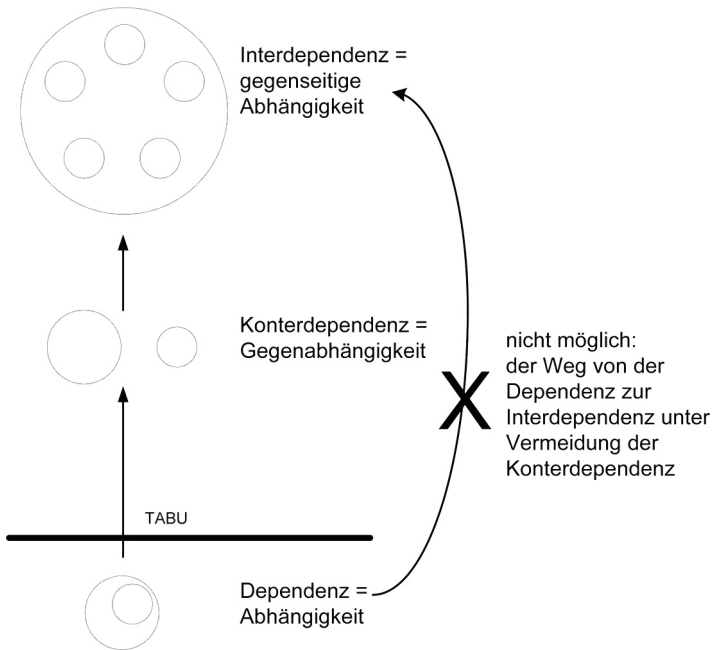
»Es handelt sich hier um eine Sollbruchstelle [Konterdependenz, R. J. S.]. Ohne Konterdependenz, d.h. ohne Phase der Negation einer Autorität gegenüber, von der man abhängig ist, können eigene Entscheidungen nicht getroffen werden. Konflikte sind daher im Reifeprozess unvermeidlich. Sie auf ein Minimum reduzieren zu wollen, heißt, die Reifung nur in wenigen, nämlich minimalen Dimensionen zuzulassen.«

Zusammenfassend formuliert prägt der familiäre Reifeprozess, eingebettet im sozialen Kontext, individuelle Muster, die zu entsprechenden Verhaltensformen innerhalb von Organisationen führen.

Dialektisch betrachtet hat die Organisationsform Hierarchie einerseits den Vorteil, (in Europa) kulturell verankert zu sein und damit entsprechende Stabilität aufzuweisen. Dadurch sind Fragen wie z.B. nach Führung, Führungsstil usw. eigentlich implizit bereits vorweggenommen, da, solange Hierarchie an sich nicht reflektiert ist, Führung keine wirkliche Fragestellung ist, zumindest nicht explizit. Konkret formuliert: Ein hierarchisches System etabliert kollektiv unbewusst Auswahlssysteme (z.B. Bildungs- oder Zer-

tifizierungssysteme) in Bezug auf Führende und Geführte; der Rest ergibt sich aus den oben genannten Axiomen in Verbindung mit dem kollektiven Unbewussten.<sup>2</sup>

Abb. 16: Interdependenz – Konterdependenz – Dependenz (Schwarz 2000, S. 110)



Quelle: Eigene Darstellung

Das zeigt den Nachteil der Organisationsform Hierarchie, nämlich, dass sie durch die kulturelle Verankerung im kollektiven Unbewussten ein Beharrungsmoment besitzt und aus sich selbst keine Lösungen zu bieten hat. Aus dieser Perspektive wird die Stabilität zum Hindernis. Heintel und Krainz (2015, S. 113) formulieren zum Problem der Selbstreflexion durch Hierarchie:

»Die Hierarchie als soziales Zwangssystem hat kein ›Organ‹ für ein Eigenleben außerhalb ihrer selbst. Was immer sich ihr in den Weg stellt, wird entweder einverleibt, beherrscht, oder das System macht dicht und entwickelt alle möglichen Formen jener Systemabwehr, die auch bei der Einführung alternativer Organisationsformen provoziert wird.«

Möglicherweise wird auch eine unbewusste Abwehr durch bestehende Hierarchie aktiviert, wenn z.B. von einer allgemeinen Bildung oder einer Bildung der gesamten Ge-

2 Siehe dazu auch das Werk von Krainz und Schilling Prüfung als psychosozialer Konflikt (Krainz und Schilling 1978).

sellschaft gesprochen wird. Die (kollektiv unbewusste?) Voraussetzung, dass höhere Bildung automatisch mit (Führungs-)Positionen verbunden wird, bedeutet für die höhere Bildung einer Gesamtgesellschaft einen Widerspruch, denn damit kann die Besetzung hierarchischer Positionen nicht mehr durch den »Auswahlfaktor« Bildungsgrad geregelt werden bzw. muss das hierarchische System grundlegend reflektiert werden. Interessierte seien hier auf Le Bon (2009 [1911], S. 89–97) verwiesen, der solche (Bildungs-)Fragen bereits 1911 angerissen hat. Dass diese Fragestellung nicht trivial ist, zeigt meines Erachtens die derzeitige Diskussion zur Reform des Schulsystems in Österreich.

Zusammenfassend wird für diesen Abschnitt postuliert, dass eine hierarchische Organisationsform prinzipiell auf historisch begründbarer, kollektiv unbewusster Anerkennung von »Über- und Unterordnung« basiert (vgl. Schwarz 2000, S. 236). Der Vorteil liegt in einem kollektiv unbewussten Automatismus, der funktioniert; der Nachteil liegt in demselben Automatismus, weil dieser eine konkrete Auseinandersetzung mit Problemstellungen im Hier und Jetzt verhindert.

### 3.2 Projektmanagement

Projektmanagement ist eine »jüngere« Anwendung im Kontext von Organisation. Litke (2007) bezeichnet das Manhattan Engineering District Project von 1941 als einen der Anfänge des modernen Projektmanagements.

Den Grund für die Anwendung von Projektmanagement findet Litke (2007, S. 23) in der notwendigen Koordination von Aktivitäten unter enormem Zeitdruck, die mit bisherigen Organisationsmethoden als undurchführbar galten. Hier zeigt sich, dass es so etwas wie eine klare Trennung zwischen der Organisationsform Hierarchie und Projektmanagement nicht geben kann, da historisch betrachtet Projektmanagement eine organisatorische Herangehensweise darstellt, die aus bereits bestehenden Herangehensweisen entwickelt wurde. Litke (2007, S. 21) formuliert dazu konkret:

»Das Projektmanagement ist demnach als Leistungs- und Organisationskonzept zu verstehen, mit dem versucht wird, die vielen, sich teilweise gegenseitig beeinflussenden Projektelemente und -geschehen nicht dem Zufall oder der Genialität einzelner Personen zu überlassen, sondern sie ganz gezielt zu einem festen Zeitpunkt herbeizuführen.«

Zum Überblick seien noch Patzak und Rattay (2004, S. 18–19) zitiert, die den Projektbegriff tabellarisch darlegen (Tab. 3). Damit werden jene Bereiche sichtbar, die für die Organisationsform Hierarchie Problemfelder darstellen und für die damit Bedarf an Projektmanagement besteht.

Für Heintel und Krainz (2000, S. 57) befindet sich die Organisationsform Hierarchie in einer Krise<sup>3</sup> und Projektmanagement wird von ihnen in diesem Zusammenhang so-

---

3 In der Argumentation der beiden Autoren ist die Ursache der Krise die »Selbstreflexionsresistenz« der Organisationsform Hierarchie.



wohl als »symptomatisch« als auch als »therapeutisch« angesehen. Zur Managementmethode Projektmanagement formulieren Heintel und Krainz (2015, S. 10) konkret:

»Das ›mythologische Zeitalter‹ der Organisation ist vorbei; aufgrund der Einsicht in die Notwendigkeit, Probleme nicht mehr anders als durch bewusste Eingriffe, ›eingreifendes Denken‹, lösen zu können, ist die Aufklärung des Menschen bei ihm selbst und seinen Organisationen angelangt. Projektmanagement ist eine Managementmethode, die genau an dieser historischen Bruchstelle operiert. In alte Unternehmensstrukturen eingeführt, kann es gar nicht funktionieren, wenn man sich nicht über den Bedingungsrahmen im Klaren ist.«

Tab. 3: Projektbegriff

<b>Projekte</b>	Einmalige, parallele und sequenzielle Vernetzung von Aktivitäten, wobei die Ausgangslage definiert, das angestrebte Ergebnis spezifiziert und die erforderlichen Maßnahmen zum Teil noch völlig offen sind, so dass wesentliche Unsicherheiten in der Zielerreichung bestehen.
<b>Merkmal</b>	<b>Beschreibung</b>
<b>neuartig:</b>	Nicht oder nur zum Teil sich wiederholende Aufgabenstellung, verbunden mit Unsicherheit und hohem Risiko.
<b>zielorientiert:</b>	Das zu erbringende inhaltliche Ergebnis (Sachziel) ist spezifiziert, der dafür erforderliche Zeit- und Mitteleinsatz (Formalziele) begrenzt.
<b>komplex, dynamisch:</b>	Die Aufgabenstellung ist umfangreich und stark vernetzt, so dass viele Abhängigkeiten zwischen den Einzelaufgaben und zum Umfeld bestehen, wobei sich Inhalte wie auch Abhängigkeiten laufend ändern können. Schlechte Überschaubarkeit.
<b>interdisziplinär, fachübergreifend:</b>	Die Erfüllung der Aufgabenstellung ist nur durch das Zusammenwirken unterschiedlichster Qualifikationen, die meist aus verschiedenen Organisationseinheiten kommen, möglich.
<b>bedeutend:</b>	Projekte haben für die beteiligten Organisationseinheiten eine hohe Relevanz bezüglich Nutzungseignung, Akzeptanz, wirtschaftlichen Erfolgs, Ressourcenbindung u. ä.

Quelle: Patzak und Rattay 2004, S. 18–19

Unter Bezugnahme auf Heintel und Krainz wird Projektmanagement hier prinzipiell als Erweiterung der Organisationsform Hierarchie gesehen. Konkret formulieren Heintel und Krainz (2015, S. 18) zur Funktion von Projektgruppen: »Projektgruppen als Informations- und Entscheidungsinstanzen sind jene alternativen Organisationsformen in Hierarchien, die am ehesten deren Strukturprobleme zu lösen im Stande sind«. Krainz bezeichnet Projektmanagement als »jüngsten und modernsten Typ der Verwendung des Sozialformates Gruppe«. Er argumentiert: »Projekte bringen die hierarchische Organisation am stärksten durcheinander, sie bilden häufig ein ›System im System‹ und ihre Steuerung ist mittlerweile zu einer eigenen professionellen Fertigkeit geworden, die über normale Steuerungsskills hinausgeht.« (Krainz 2011a, S. 152)

Durch diese prinzipielle Sichtweise in Bezug auf Projektmanagement als Erweiterung bzw. Weiterentwicklung der Organisationsform Hierarchie ist es möglich, dieses auf unterschiedlichste Weise und in unterschiedlichsten Kontexten zum Einsatz zu bringen. Hier wird die Hypothese vertreten, dass es erst bei konkreter Anwendung von Projektmanagement sinnvoll ist, über diese prinzipiellen Darlegungen hinauszugehen. Darin liegt gerade die Stärke von Projektmanagement, dass es eben kein allgemeiner Automatismus sein soll, sondern ein möglichst situationsangepasstes Organisations- bzw. Handlungsmuster innerhalb der Organisationsform Hierarchie, das bei Bedarf zum Einsatz kommt. Da der jeweilige Anwendungsfall von Projektmanagement keine Möglichkeit zur Darlegung liefert, weil dieser neu und undefiniert ist (siehe Tab. 3), bleibt lediglich der Prozess an sich für solche Anwendungsfälle zur Beschreibung und Weiterentwicklung. Auch in diesem Aspekt liegt, neben jenem der Gruppe als Sozialform, die Nähe von Projektmanagement zur Interventionswissenschaft und Interventionsforschung.

### 3.3 Dialektik der Erweiterung von hierarchischer Organisation durch Projektmanagement

In diesem Abschnitt soll verdeutlicht werden, welche Aspekte der Organisationsform Hierarchie durch Projektmanagement erweitert und bereichert und welche grundlegenden Konflikte dadurch freigelegt und (im Optimalfall) bearbeitbar werden. Heintel und Krainz (2015, S. 55–56) stellen fest:

»Von Anbeginn und grundsätzlich befinden sich Hierarchie und Gruppe in einer ständigen Gegnerschaft, die manchmal latent und befriedet ist, manchmal offen ausbricht (geläufige Beispiele wären etwa Abteilungsegoismus gegen Gesamtunternehmen, Familie gegen Schule, Banden gegen öffentliche Ordnung, »Freunderlwirtschaft« und Geheimbünde gegen offizielle Strukturen). Dass auch im Projektmanagement auf das Gruppenprinzip zurückgegriffen wird, ist historisch nicht zufällig. [...]

Wir sind also heute vor die Aufgaben gestellt, die Vorteile der Gruppe mit der Notwendigkeit der Hierarchie zu vereinen und zugleich mit den durch diese Vereinigung auftretenden Widersprüchen fertig zu werden. [...]

Um Gruppen mit Erfolg in Organisationen zu verankern, muss man über ihre Vorteile, aber auch über ihre Grenzen Bescheid wissen, vor allem muss man auch wissen, unter welchen Bedingungen Gruppen »gedeihen« und damit arbeitsfähig sind. Umgekehrt muss man sich mit Hierarchie und Organisation besser auskennen und begreifen, wie- so sie immer wieder »natürlicher Feind« von Gruppen sind.«

Ein wesentlicher Aspekt von hierarchischen Organisationen ist, trotz emotionaler Verstrickungen und persönlicher Kränkungen, trotz Todes- bzw. Krankheitsfällen und Ein- bzw. Austritten auf Dauer gestellt zu funktionieren. Es gibt einen gemeinsamen Zweck einer hierarchischen Organisation oder dieser wird zumindest als »Vision« propagiert. Für das Bewerkstelligen dieses gemeinsamen Zwecks ist der Faktor Mensch, dessen Verletzlichkeit, ja sogar dessen Sterblichkeit im Prinzip überwunden. Was eine hierarchische Organisation an sich ist, ist schwierig zu fassen, insbesondere deshalb, weil die je-

weilige Perspektive einen entsprechend großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Organisation ausübt. Nicht triviale Fragen sind z.B., ob jede Abteilung und jede:r Mitarbeiter:in die »Vision« gleich deutet, ob Entscheidungen des leitenden Managements von allen Individuen als sinnvoll erachtet werden (können) und Ähnliches.

»Individuen und Gruppen tritt ein undurchsichtiger ›Apparat‹ gegenüber; überall lauern Macht, Gefahr, Korruption. Die Kontrolle wird schwieriger, die oft uneinsichtige Außensteuerung wird als schicksalhaft und willkürlich empfunden. Viel einander ›Fremdes‹ wird unter eine Organisation gezwungen und zu unfreiwilliger Nähe verpflichtet, wodurch Unsicherheit und Angst entstehen; Vertrauen stellt sich hier nur über Umwege ein und ist ständig gefährdet.« (Heintel und Krainz 2015, S. 58)

Im Gegensatz zu großen »anonymen« und »undurchsichtigen« hierarchischen Organisationen sprechen Heintel und Krainz (2015, S. 57) Kleingruppen folgende Eigenschaften zu:

»Kleingruppen sind [...] der Ort überschaubarer direkter Kommunikation und Kontrolle. Man kann einander beobachten, die Botschaften des Körpers und der Sprache aufnehmen, sie interpretieren und austauschen. Positive und negative Emotionen können direkt einem Anlass und ›Gegenstand‹ zugeordnet werden und lassen sich daher direkter und leichter austragen. Man kennt einander, kann die Anderen einschätzen und weiß, was man zu erwarten hat. Das ermöglicht Handlungssicherheit. Man hat seine klaren ›Vertrauenshierarchien‹. Überhaupt ist Vertrauen ein Phänomen, das historisch fast ausschließlich an Kleingruppen gebunden ist.«

Für Pesendorfer (1993, S. 11) ist Organisation »das **System der Beziehungen zwischen Gruppen**, die selbst wieder Beziehungssysteme von Beziehungen sind« (Hervorh. im Original). Er bezeichnet den Unterschied von Gruppe und Organisationsstruktur metaphorisch mit dem Fließen von Schwach- bzw. Starkströmen. Konkret formuliert Pesendorfer (1993, S. 18):

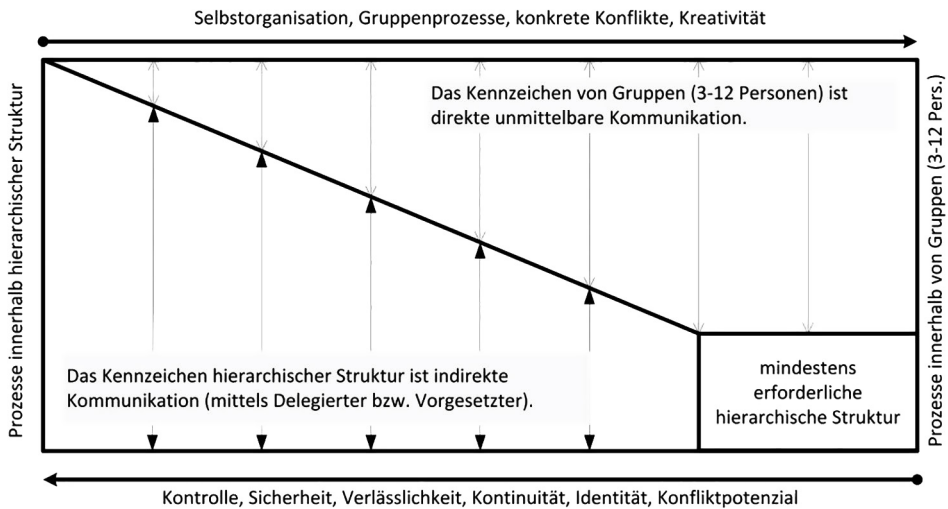
»Zwischen Menschen und in einer Gruppe gibt es unterschiedliche Beziehungen, es fließen Ströme von Zuwendung, Ablehnung, Verstehen und Unverständnis. Aber im Verhältnis zu den gebündelten Strömen einer Organisationsstruktur sind das **Schwachströme**. In Organisationsstrukturen fließt gebündelte Macht, **Starkstrom**. [...] Wenn die Gruppe einen Starkstromstoß bekommt, geht das im allgemeinen nicht gut. [...] Ich glaube, dass die Starkströme, die in Organisationen fließen, gebündelte Interessen und Emotionen repräsentieren und deswegen so mächtig und empfindlich sind (deshalb müssen sie oft zunächst voneinander isoliert werden).« (Hervorh. im Original)

In der hierarchischen Gesamtorganisation geht es um den *gemeinsamen Zweck*. Da die hierarchische Organisation jedoch auf Dauer gestellt und die Arbeitsteilung entsprechend differenziert ist, gibt es weder einen für alle Mitarbeiter:innen gemeinsamen Anfang (dieser ist meist lediglich als Mythos vorhanden) noch ein absehbares Ende. Die Befindlichkeiten der Mitarbeiter:innen sind weder zeitlich noch räumlich noch persönlich

exakt zuordenbar. Damit sind diese Befindlichkeiten auch kaum sinnvoll direkt im Kontext der Sache zu bearbeiten.

Positiv formuliert stellt Projektmanagement innerhalb der Organisationsform Hierarchie eine Möglichkeit dar, Emotionen in die jeweiligen Arbeitsabläufe aktiv mit einzubinden, um damit die Abhängigkeit der Organisationen von kollektiv unbewusst vorhandenen (emotionalen) Mustern durch kollektive Selbstbewussterdung zu verringern. Die Hypothese ist, dass Projektmanagement eine gesteigerte Flexibilität der Organisationsform Hierarchie bewirken kann. Die so gesteigerte Flexibilität erfordert allerdings zusätzliche (Zeit-)Räume für zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse. In folgender Abbildung ist diese Hypothese grafisch dargestellt.

Abb. 17: Organisationsform Hierarchie erweitert durch Projektmanagement



Quelle: Schuster 2012b, S. 10, leicht abgeändert

Selbstorganisation, (bewusste) Gruppenprozesse, konkrete Konflikte und Kreativität nehmen bei Prozessen innerhalb von Projekten zu. Im Gegensatz dazu haben Kontrolle, Sicherheit, Verlässlichkeit, Kontinuität, Identität und Konfliktpotenzial ein Maximum bei Prozessen innerhalb hierarchischer Struktur. Insbesondere sei hier die Unterscheidung zwischen konkreten Konflikten und Konfliktpotenzial noch einmal erwähnt. Die Organisationsform Hierarchie ist grundsätzlich geeignet, Konflikte durch die Entscheidung der jeweiligen Vorgesetzten zu lösen. Es muss jedoch bedacht werden, dass das oft lediglich dazu führt, dass Konflikte auf anderen Ebenen emotional weiteragiert werden. Diese mögliche Verschiebung von Konflikten auf andere Ebenen ist hier mit Konfliktpotenzial bezeichnet. Mit konkreten Konflikten sind die tatsächlich stattfindenden Konflikte innerhalb von Gruppen im Hier und Jetzt gemeint. Innerhalb von Gruppen werden Konflikte im Optimalfall durchgearbeitet und damit für Kreativität und Engagement genutzt.

Zusammenfassend ist der Kern der Dialektik der Organisationsform Hierarchie und der Anwendung von Projektmanagement innerhalb dieser Organisationsform auf physiologische Aspekte menschlicher Wahrnehmung zurückzuführen (vgl. Schuster 2011). Die hierarchische Gesamtorganisation ist Individuen nicht als direkte Wahrnehmung zugänglich. Emotionen und Interessen treten gebündelt auf, die detaillierte Zuordnung zu konkreten Personen ist unmöglich. Diese Unmöglichkeit der Zuordnung kann gewollt verstärkt werden, z.B. wenn von Personen(gruppen) Machtpolitik betrieben wird und diese Personen(gruppen) – aus welchen Gründen auch immer – ein großes Interesse haben, dass diese Machtpolitik nicht ihnen direkt zugeschrieben werden kann. Im Gegensatz dazu bezieht sich Projektmanagement auf Gruppenarbeiten und den direkten zwischenmenschlichen Austausch. Sympathien und Antipathien können bzw. sollen dort dazu führen, dass gewisse Mitarbeiter:innen bei neuen Projekten lediglich dann teilnehmen, wenn andere, diesen sympathische Mitarbeiter:innen ebenfalls daran teilnehmen. Dies trägt auch maßgeblich zum Erfolg von Projekten bei. Dieses direkte und direkt zuordenbare zwischenmenschliche Miteinander führt auch dazu, dass der Erfolg der eigenen Arbeit und der Arbeit des Projektteams deutlicher wahrzunehmen ist. Durch die begrenzte Zeitdauer bei Projekten ist ein Projekt auch als gemeinsames Gesamtwerk für alle Beteiligten sichtbar. Im Projektmanagement ist für die Projektgruppen die direkte Frage nach den Befindlichkeiten der Mitarbeiter:innen damit ein wesentlicher und direkt bearbeitbarer Bestandteil.

Die Erweiterung der Organisationsform Hierarchie durch Projektmanagement bedeutet in jedem Fall einen gewissen Kontrollverlust der zentralen hierarchischen Stelle, zumindest in Bezug auf den Detaillierungsgrad der Abläufe innerhalb der Projekte. Das bedeutet auch ein Zunehmen der Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen innerhalb der Projektgruppen. Die Frage nach der optimalen Durchsetzung der Organisationsform Hierarchie mit Projektmanagement ist hier von besonderem Interesse.

### 3.4 Diskussion

Ausgehend von Überlegungen zur Organisationsform Hierarchie und der Anwendung von Projektmanagement innerhalb dieser Organisationsform wurden in diesem Kapitel Bedingungen für die Möglichkeit einer Erweiterung der Organisationsform Hierarchie durch Projektmanagement erörtert. Die Möglichkeit, im sozialen Format Gruppe unter direkter Einbeziehung von Emotionen miteinander zu arbeiten, wurde als prinzipielle Eigenschaft von Projektmanagement herausgearbeitet. Speziell das Austragen von Konflikten, gemeinsame Bewusstwerdungsprozesse und ein übersichtliches gemeinsames Werk werden innerhalb von Projektmanagement verortet. Im Gegensatz dazu steht die Organisationsform Hierarchie als zeitoptimiertes Abarbeiten von oft zusammenhanglosen Tätigkeiten mit nicht direkt zuordenbaren emotionalen Befindlichkeiten. Die Möglichkeit für ein sinnvolles Einbinden der Vorteile von Projektmanagement in die Organisationsform Hierarchie wird darin gesehen, dass sich Hierarchie einerseits gezielter Reflexion öffnet und andererseits Verantwortung und Entscheidungskompetenzen breiter in der Organisation verteilt sind.



## **4 Integration von Wissensgebieten veranschaulicht am Beispiel der Integration des rangdynamischen Modells von Raoul Schindler**

---

Ein Anliegen der Interventionsforschung ist das Überschreiten der Grenzen von Spezialgebieten (vgl. Heintel 2005b, S. 99ff.). Damit wird das Problem der Enteignung eigenen Wissens durch Expert:innen wieder aufgelöst. Mit dem hier vorgelegten Beispiel wird aufgezeigt, wie Erkenntnisse aus einem hochspezialisierten Bereich in andere Bereiche übertragen und nutzbar gemacht werden können. Dass damit unweigerlich Unschärfen der Betrachtung, Interpretationsspielräume etc. einhergehen, liegt im Wesen dieser Vorgehensweise. Ein verantwortungsvoll spielerischer Umgang empfiehlt sich nicht nur zwischen wissenschaftlichen Spezialdisziplinen oder zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern, wie Spaller (2018) und auch Tippe (2018) am Beispiel des Modells von Raoul Schindler darlegen, innerhalb von Spezialdisziplinen selbst, um diese im weitesten Sinne lebendig zu erhalten.

In diesem Abschnitt wird herausgearbeitet, wie die Moderation von Arbeitsgruppen zu deren Optimierung beitragen kann. Als Grundlage für die Betrachtung von Arbeitsgruppen dient dabei das von Raoul Schindler entwickelte rangdynamische Modell. Insgesamt werden sowohl der organisatorische Kontext und die damit verbundene Organisationsdynamik als auch die Gruppendynamik im Sinne von Schindler in die Betrachtungen einbezogen. Es wird dargelegt, dass erst durch Bewusstheit über hierarchische Routinen und eine Klärung der konkreten Situation in der jeweiligen Arbeitsgruppe ein solides Fundament für die Arbeit einer Arbeitsgruppe geschaffen wird.

### **4.1 Zum rangdynamischen Modell von Raoul Schindler**

Raoul Schindler, ein Mediziner und Psychoanalytiker, hat für therapeutische Zwecke ein rangdynamisches Modell (z.B. 2013a) mit insgesamt fünf Positionen, nämlich der Alpha-, Beta-, Gamma-, Omega- und der Gegnerposition, entwickelt. Diese Positionen stehen in einer Rangordnung mit Alpha als höchstem, danach Beta, darauffolgend Gamma und Omega als niedrigstem Rang. Die Gegnerposition befindet sich außerhalb der

Gruppe, ist der Auslöser für die Gruppenbildung und steht in enger Beziehung zu Alpha. Die Gegnerposition wird neutral im allgemeinen Sinn des Entgegenstehens gesehen und kann im konkreten Fall aus Sicht der Gruppe sowohl positiv als auch negativ besetzt sein (vgl. Schindler 2016f, S. 115). Dieses Modell kann im Arbeitsalltag als Hilfe zur Interpretation und in weiterer Folge zur Optimierung für Prozesse in Arbeitsgruppen herangezogen werden. In diesem Abschnitt wird beispielhaft aufgezeigt, wie gruppendynamisch orientierte Interventionsforscher:innen mittels Wechsel der Gruppenposition (Schindler 2016b) Arbeitsgruppen optimieren können.

Schindler (2016e, S. 171) definiert Gruppe primär als kurzweiliges psychologisches Phänomen, das in wenigen Sekunden wieder verschwinden oder auch über längere Zeit andauern kann:

»Um Missverständnissen vorzubeugen, sei vorangeschickt, dass wir den Begriff ›Gruppe‹ weiterhin nicht im soziologischen Sinne gebrauchen wollen, also wie man etwa von ›Berufsgruppe‹, ›Religionsgruppe‹ usw. spricht, sondern, dass Gruppe in unserem Sinn einen psychologischen Tatbestand meint, der sich unter bestimmten Bedingungen zwischen einer Mehrzahl von Menschen herstellt, sie umschließt, abgrenzt und vereinigt und der sich ebenso, wie er sich aufgebaut hat, wieder verliert oder in andere psychologische Zustände überleitet.«

Er argumentiert einen Übergang in ein soziologisches Phänomen, wenn mittels äußerer Zeichen, z. B. Rangabzeichen, eine Fixierung von Positionen stattfindet (2013a, S. 6–7).

Die Positionen im rangdynamischen Modell können zu unterschiedlichen Zeitpunkten von unterschiedlichen Personen eingenommen werden (2013a, S. 8–10). Die inhaltliche Gestaltung einer Position wird von Schindler als Rolle bezeichnet, wobei er darauf verweist, dass die konkrete Rolle, die eine Person innerhalb oder in Bezug zu einer Gruppe spielt, ein Kompromiss aus jeweils persönlichen Ansprüchen und den Bedürfnissen der Gruppe ist. Speziell der Rolle des Sündenbocks – die eine mögliche Ausgestaltung der Omega-Position ist – schreibt Schindler dabei zu, dass diese mehr Auskunft über die Gruppe als über das jeweilige Individuum, das diese Rolle spielt, vermittelt (2016d, S. 225).

Abb. 18 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der von Schindler (2013a, S. 7–12) tiefenpsychologisch gedeuteten Positionen. Insgesamt stehen alle Positionen in psychodynamischer Beziehung zueinander. Dabei definiert sich jede Gruppe mittels der Position des Gegners (Außenfeind, Feindbild, Ziel, Problemstellung etc.), sodass die Positionen Alpha, Beta, Gamma und Omega, vermittelt über Alpha, dem Gegner gegenüberstehen. Jene Person, die die Alpha-Position inhaltlich gestaltet (Prestigeträger:in), führt die Gruppe an. Ein Erfolg bzw. Misserfolg von Alpha in Bezug zum Gegner gilt laut Schindler für die Gruppe insgesamt. Die Personen in der Position des Gamma identifizieren sich mit Alpha, das heißt, »[s]ie übernehmen identifikatorisch Willen und Affekt des Alpha« (Schindler 2016f, S. 115). In Bezug auf die Gamma-Position ist insbesondere interessant, dass diese mit Anonymität verbunden ist; laut Schindler (2016b, S. 130) ist man in dieser Position ohne eigene Verantwortung für auftretende Affekte. Die Person in der Position des Omega (Angsträger:in) identifiziert sich mit dem Gegner und repräsentiert diesen – allerdings machtlos – in der Gruppe. Omega ist die gruppeninterne Verkörperung des



Gegners unter der Kontrolle der Gruppe, dabei sind die Affekte der Gammas gegen die Omegas gerichtet. Laut Schindler (2016e, S. 180) ist die tiefenpsychologische Funktion des Omega in der Gruppe das »Ambivalenzprinzip«, das die Gruppe »nie vollends einheitlich werden [lässt]; immer erscheint der Gegner (›Realität‹) in ihr enthalten; immer wird das erreichte Wesen durchbrochen durch das durchscheinende Andere. [Das Ambivalenzprinzip] gehört somit zum persönlichsten in der Gruppe. Die Funktion des Omega allein entzieht sich der Möglichkeit der Institutionalisierung!« Schindler (2016c, S. 310) bezeichnet als eine mögliche Omega-Position jene des Prügelknaben, dessen Schwäche dazu dient, die Gruppe in dauernder Siegerlaune zu halten. Die Affekte von Omega sind gegen Alpha gerichtet und Alpha wiederum richtet die Affekte auf Gamma. »Sowohl in der identifikatorischen Aggression gegen sich selbst, die ihm vom Alpha zukommt, als auch in der ausgelebten Aggression gegen Omega erlebt sich Gamma in ›seinem‹ Kampf« (Schindler 2013a, S. 9). Die Person in der Position des Beta identifiziert sich mit der eigenen Expertise. Schindler (2013a, S. 8) formuliert, dass, »[w]er [die Beta-Position] [...] einnehmen will, [...] Sachkenntnis haben [muss] im Bereich der Interessen der Gruppe. Er muss die Gruppe beraten und sachlich anleiten, seine Ansichten mit überzeugenden Argumenten oder Erfolgen vertreten. Seine Autorität bleibt unangefochten, auch wenn er nur auf eng umschriebenem Gebiet Überragendes versteht, er ist Spezialist, Fachmann. Irgendwo muss er aber – im Gegensatz zum Alpha – etwas leisten und vorweisen können«.

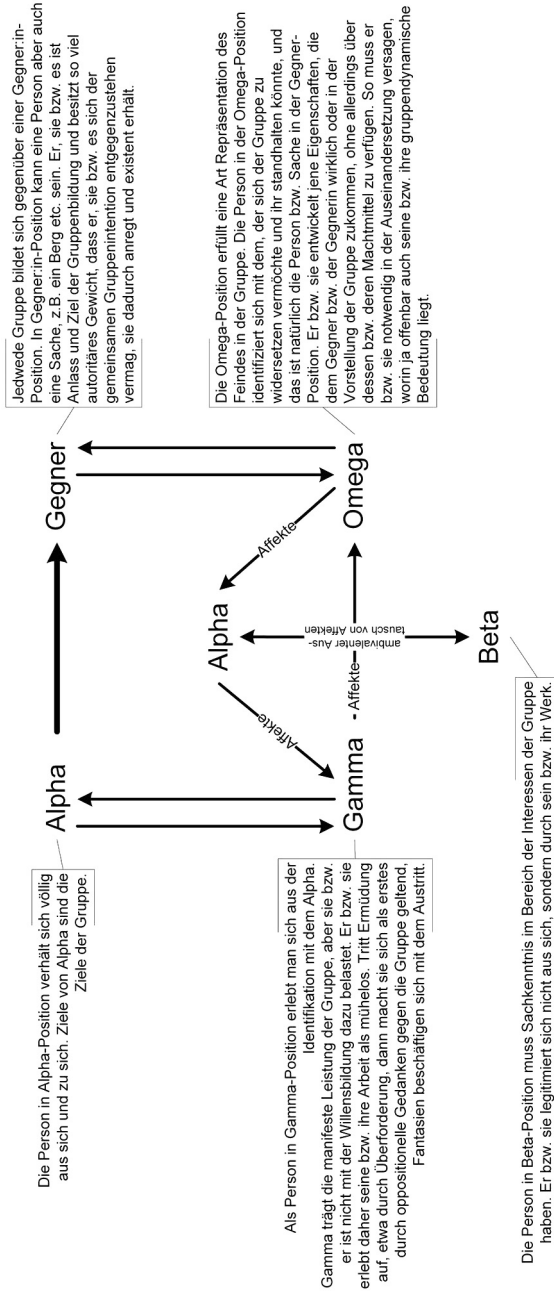
Gruppendynamisch erfahrene Moderator:innen können Positionen einnehmen, wieder verlassen und eine Gruppe aus allen Positionen – inklusive der Gegnerposition – leiten. Das bedeutet, dass das Modell dazu verwendet werden kann, Interventionen zu setzen, um Gruppen zu steuern. Laut Schindler (2016c, S. 312) gehört der Wechsel der Gruppenposition zu den strukturalen Möglichkeiten einer Intervention, die von inhaltlichen Möglichkeiten unterschieden werden können. So ist z.B. die Omega-Rochade eine von Raoul Schindler (2016c, S. 313) entwickelte Intervention. Dabei wird von der Moderatorin bzw. dem Moderator die Omega-Position aktiv besetzt. Diese Intervention dient zur Entlastung von Personen in der Omega-Position.

Zum Wechseln der Positionen ist zu bedenken, dass für das Moderieren einer Arbeitsgruppe meines Erachtens zwei notwendige Voraussetzungen gegeben sein müssen:

- (1) Es bedarf einer entsprechenden Erfahrung, um Positionen nach Belieben wechseln zu können, und
- (2) es bedarf einer formellen institutionellen Kompetenz der Moderation.

Die formelle institutionelle Kompetenz der Moderation darf dabei nicht unterschätzt werden, denn sie wirkt stabilisierend, weil sie eine außer Streit gestellte Fixierung ist, die weder von den Moderator:innen selbst noch von den anderen Teilnehmer:innen beeinflussbar ist, zumindest nicht kurzfristig und ohne eine äußere Instanz einzuschalten (vgl. Schindler 2016g, S. 279–280).

Abb. 18: Rangdynamisches Modell von Schindler (2013a, S. 7–12)



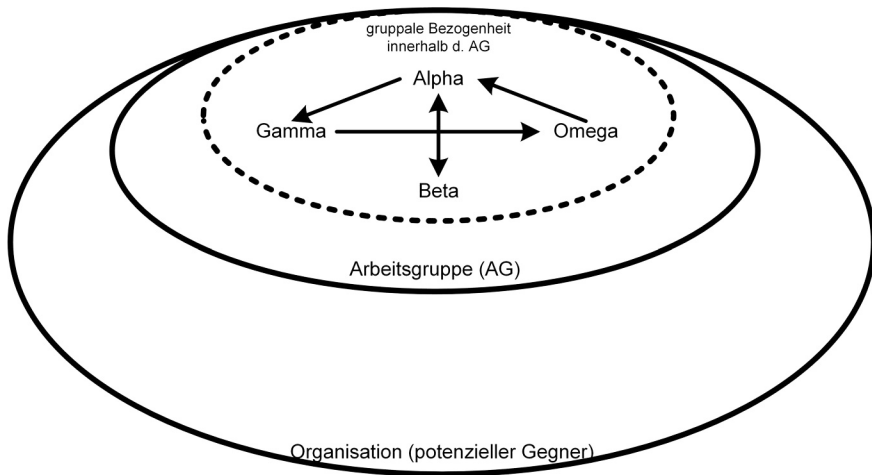
Quelle: Eigene Darstellung

## 4.2 Zum Unterschied zwischen Gruppe, Arbeitsgruppe und Organisation

In diesem Abschnitt wird das Wort Gruppe lediglich im Sinne der Definition von Schindler verwendet. Das bedeutet: In dem Moment, wo im Verhalten von Personen die Positionen Alpha, (eventuell<sup>1</sup>) Beta, Gamma und Omega in Bezug zu einer Gegnerposition zu erkennen sind, handelt es sich um eine Gruppe bzw. um eine gruppale Bezogenheit (Schindler 2016e, S. 172). Im Gegensatz dazu wird unter Arbeitsgruppe jene Zusammensetzung von Personen verstanden, die auf Grund von Weisung innerhalb einer Organisation passiert.

Der Einfachheit halber wird hier lediglich die gruppale Bezogenheit innerhalb von Arbeitsgruppen betrachtet. Der Vollständigkeit halber ist jedoch anzumerken, dass gruppale Bezogenheit auftreten kann, wann immer ausreichend – mindestens drei – Personen anwesend sind. Dies kann von formalen (Organisations-)Strukturen beeinflusst sein, ist aber nicht davon abhängig (Abb. 19).

Abb. 19: Gruppale Bezogenheit innerhalb einer Organisation



Quelle: Eigene Darstellung

Während der Unterschied zwischen Arbeitsgruppe und Organisation in einer festgesetzten Ordnung liegt, ist das Auftreten gruppaler Bezogenheit innerhalb von Arbeitsgruppen lediglich ein im Hier und Jetzt beobachtbares Phänomen. Dabei stellt meines Erachtens die schriftliche Darlegung von Weisungsbefugnis und -gebundenheit<sup>2</sup> und

- 1 Schindler bemerkt z.B. in einem Interview, dass Beta die einzige Position ist, die in einer Gruppe seiner Definition fehlen kann. Die notwendige Bedingung für gruppale Bezogenheit im Sinne von Schindler ist damit das Besetztsein der Positionen Alpha, Gamma und Omega, ausgerichtet auf eine Gegnerposition (Röck-Svoboda 1993, 16:10-16:35). Die Gegnerposition kann zwar ebenfalls durch eine Person besetzt sein, es reicht jedoch auch die Tatsache eines Ziels, einer Problemstellung oder etwas Ähnlichem dafür aus.
- 2 Zum Beispiel in Form eines Organigramms.

die auf (schriftlichen) Weisungen basierende Zusammensetzung einer Arbeitsgruppe einen Plan dar, dessen prozessuales Ist mittels Beobachtung von Phänomenen im Hier und Jetzt der Arbeitsgruppe ermittelt und beeinflusst werden kann. Es ist die Annahme, dass Menschen, die mit der Leitung von Arbeitsgruppen betraut werden, einen Vorteil davon haben, wenn sie die gruppale Bezogenheit erkennen bzw. aktiv, z.B. mittels Positionswechsel, die gruppale Bezogenheit beeinflussen oder deren Entstehen fördern können. Dabei ist außerdem zu beachten: Je mehr alle betroffenen Mitglieder Bewusstheit über gruppale Bezogenheit im Unterschied zur hierarchisch definierten Bezogenheit innerhalb der Arbeitsgruppe herstellen können, desto eher wird diese selbstorganisiert arbeiten können. Auf Grund der hohen Komplexität gruppenspezifischer Phänomene plädiere ich für die Entsendung von Moderator:innen in Arbeitsgruppen, insbesondere dann, wenn sich die Arbeitsgruppe aus Menschen zusammensetzt, deren Berufsalltag wenig oder gar nicht mit professioneller Gruppendynamik in Beziehung steht.

Dabei definiert sich jede Gruppe mittels der Position des Gegners (Außenfeind, Feindbild, Ziel, Problemstellung etc.), sodass die Positionen Alpha, Beta, Gamma und Omega, vermittelt über Alpha, dem Gegner gegenüberstehen. Jene Person, die die Alpha-Position inhaltlich gestaltet (Prestigetragender:in), führt die Gruppe an. Ein Erfolg bzw. Misserfolg von Alpha in Bezug zum Gegner gilt laut Schindler für die Gruppe insgesamt. Die Personen in der Position des Gamma identifizieren sich mit Alpha, das heißt, »[s]ie übernehmen identifikatorisch Willen und Affekt des Alpha« (Schindler 2016f, S. 115). In Bezug auf die Gamma-Position ist insbesondere interessant, dass diese mit Anonymität verbunden ist; laut Schindler (2016b, S. 130) ist man in dieser Position ohne eigene Verantwortung für auftretende Affekte. Die Person in der Position des Omega (Angstträger:in) identifiziert sich mit dem Gegner und repräsentiert diesen – allerdings machtlos – in der Gruppe. Omega ist die gruppeninterne Verkörperung des Gegners unter der Kontrolle der Gruppe, dabei sind die Affekte der Gammas gegen die Omegas gerichtet. Laut Schindler (2016e, S. 180) ist die tiefenpsychologische Funktion des Omega in der Gruppe das »Ambivalenzprinzip«, das die Gruppe »nie vollends einheitlich werden [lässt]; immer erscheint der Gegner (>Realität<) in ihr enthalten; immer wird das erreichte Wesen durchbrochen durch das durchscheinende Andere. [Das Ambivalenzprinzip] gehört somit zum persönlichsten in der Gruppe. Die Funktion des Omega allein entzieht sich der Möglichkeit der Institutionalisierung!« Schindler (2016c, S. 310) bezeichnet als eine mögliche Omega-Position jene des Prügelknaben, dessen Schwäche dazu dient, die Gruppe in dauernder Siegerlaune zu halten. Die Affekte von Omega sind gegen Alpha gerichtet und Alpha wiederum richtet die Affekte auf Gamma. »Sowohl in der identifikatorischen Aggression gegen sich selbst, die ihm vom Alpha zukommt, als auch in der ausgelebten Aggression gegen Omega erlebt sich Gamma in »seinem« Kampf« (Schindler 2013a, S. 9). Die Person in der Position des Beta identifiziert sich mit der eigenen Expertise. Schindler (2013a, S. 8) formuliert, dass, »[w]er [die Beta-Position] [...] einnehmen will, [...] Sachkenntnis haben [muss] im Bereich der Interessen der Gruppe. Er muss die Gruppe beraten und sachlich anleiten, seine Ansichten mit überzeugenden Argumenten oder Erfolgen vertreten. Seine Autorität bleibt unangefochten, auch wenn er nur auf eng umschriebenem Gebiet Überragendes versteht, er ist Spezialist, Fachmann. Irgendwo muss er aber – im Gegensatz zum Alpha – etwas leisten und vorweisen können«.

Gruppendynamisch erfahrene Moderator:innen können Positionen einnehmen, wieder verlassen und eine Gruppe aus allen Positionen – inklusive der Gegnerposition – leiten. Das bedeutet, dass das Modell dazu verwendet werden kann, Interventionen zu setzen, um Gruppen zu steuern. Laut Schindler (2016c, S. 312) gehört der Wechsel der Gruppenposition zu den strukturalen Möglichkeiten einer Intervention, die von inhaltlichen Möglichkeiten unterschieden werden können. So ist z.B. die Omega-Rochade eine von Raoul Schindler (2016c, S. 313) entwickelte Intervention. Dabei wird von der Moderatorin bzw. dem Moderator die Omega-Position aktiv besetzt. Diese Intervention dient zur Entlastung von Personen in der Omega-Position.

Zum Wechseln der Positionen ist zu bedenken, dass für das Moderieren einer Arbeitsgruppe meines Erachtens zwei notwendige Voraussetzungen gegeben sein müssen:

- (1) Es bedarf einer entsprechenden Erfahrung, um Positionen nach Belieben wechseln zu können, und
- (2) es bedarf einer formellen institutionellen Kompetenz der Moderation.

Die formelle institutionelle Kompetenz der Moderation darf dabei nicht unterschätzt werden, denn sie wirkt stabilisierend, weil sie eine außer Streit gestellte Fixierung ist, die weder von den Moderator:innen selbst noch von den anderen Teilnehmer:innen beeinflussbar ist, zumindest nicht kurzfristig und ohne eine äußere Instanz einzuschalten (vgl. Schindler 2016g, S. 279–280).

Der Einsatz einer Arbeitsgruppe benötigt meines Erachtens einerseits die konkrete inhaltliche Problemstellung bzw. das inhaltliche Ziel der Arbeitsgruppe und andererseits das Kurzschließen hierarchisch bedingter Kommunikationswege mittels Einbeziehens von Personen aus verschiedenen hierarchischen Ebenen und Bereichen. Aus gruppendynamischer Sicht besteht das prinzipielle Ziel einer Arbeitsgruppe darin, mittels kreativer, egalitärer Kommunikation Lösungsräume zu erschließen, die hierarchischer Organisation aus Prinzip (vgl. Schwarz 2019, S. 224–240) unzugänglich sind. Der Rückgriff auf Arbeitsgruppen beinhaltet somit für die hierarchische Organisation die Paradoxie, dass diese in Organisationen zu organisatorischen Problemen führen.

»Nur unter beträchtlichem Leidensdruck sehen Organisationen ein, daß sie auch gut funktionierende Gruppen brauchen (›In Wahrheit Nester von Widerstand und egoistischen Umtrieben!‹), oder Gruppen, daß sie im Rahmen der allgemeinen Verträglichkeit ihre Rechte nur von der Gesamt-Organisation garantiert erhalten können. Wer sieht schon gerne ein, daß er seinen Bestand nur dadurch sichern kann, daß er seine ständige Gefährdung durch den ›Hauptfeind‹ duldet?« (Pesendorfer 1996, S. 224)

Während sich der Plan für eine Arbeitsgruppe einfach schriftlich darstellen lässt, erfordert das Beurteilen und/oder Beeinflussen des prozessualen Ist entsprechende Erfahrung mit Gruppendynamik. Aus dieser Perspektive können Arbeitsgruppen hinsichtlich der Übereinstimmung von Plan und prozessuellem Ist optimiert werden.

Dabei ist zu bedenken, dass die Beobachtung, dass eine Arbeitsgruppe inhaltliche Ziele bearbeitet, aus gruppendynamischer Sicht nicht ausreicht, um zu erkennen, ob

diese Arbeitsgruppe in der Routine (im Automatismus) der hierarchischen Organisation verharrt oder nicht.

Es kann passieren, dass die Arbeitsgruppe lediglich als Abbild der Hierarchie funktioniert, Vorgesetzte innerhalb der Arbeitsgruppe automatisch Führung anbieten und die Untergebenen sich ebenso automatisch führen lassen. In dieser Situation findet zwar ein Arbeitsprozess statt, allerdings limitiert durch die persönlichen Grenzen der Vorgesetzten. In diesem Fall wäre der Prozess besser – und ohne den Aufwand der Koordination der Arbeitsgruppe – in der formalen hierarchischen Organisation abzuarbeiten.

Die Forschung hat gezeigt, dass im Fall einer Arbeitsgruppe mit Personen aus unterschiedlichen Hierarchieebenen ein Durcharbeiten dieser Tatsache notwendig war, damit die betreffende Arbeitsgruppe die inhaltlichen Aufgaben gut bearbeiten konnte (vgl. Schuster 2016, S. 189–190). Insgesamt ist ein bewusster, dosierter, durch entsprechende Moderation begleiteter Rückzug von Autorität und eine entsprechend dosierte Emanzipation der Untergebenen zu empfehlen (vgl. Heintel und Krainz 2015, S. 85). Dadurch kann eine Arbeitsgruppe schlussendlich eine optimale Arbeitsfähigkeit erreichen.

Auf Grund des bisher Dargelegten empfiehlt es sich, eine Arbeitsgruppe mit einem Moderator bzw. einer Moderatorin auszustatten, der bzw. die über gruppenspezifische Ausbildung verfügt. Insgesamt ist für die Etablierung einer Arbeitsgruppe aus gruppenspezifischer Sicht Folgendes zu empfehlen:

- **Ein klar formuliertes inhaltliches Ziel für die Arbeitsgruppe.** Aus gruppenspezifischer Sicht kann das Ziel die Gegenposition einer Gruppe einnehmen. Schindler (2016c, S. 309) bemerkt dazu, dass es sich beim Gegner um einen »Exponenten der Gegengruppe« aber auch um »eine Sache, etwa einen Berg, der von einer Bergsteigergruppe bezwungen werden soll« handeln kann. Für die Moderation von Arbeitsgruppen bietet es sich an, das Ziel für die Gestaltung der gruppspezifischen Beziehungen zu instrumentalisieren. Außerdem ergeben sich durch das gesetzte Ziel Anhaltspunkte für die innerhalb der Arbeitsgruppe notwendige Expertise und/oder die notwendigen formalen Autoritäten.
- **Die Bündelung von Expertise und Autorität in Bezug auf das Ziel.** Das umfasst einerseits den Einsatz unterschiedlicher Expert:innen aus unterschiedlichen Bereichen und andererseits das Kurzschließen hierarchisch bedingter Kommunikationswege mittels Einbeziehens von Personen aus verschiedenen hierarchischen Ebenen und Bereichen.
- **Die formelle Bestimmung eines Moderators bzw. einer Moderatorin für die Arbeitsgruppe.** Das Hauptaugenmerk dieser Person liegt auf dem prozessualen Ist und auf der darauf basierenden Optimierung des Arbeitsprozesses der Arbeitsgruppe.

Im nächsten Abschnitt wird dargelegt, wie die Optimierung von Arbeitsgruppen mittels Moderator:innen verwirklicht werden kann.

### 4.3 Zur Optimierung von Arbeitsgruppen im Kontext von Organisationen

Der oben beschriebene Unterschied zwischen Organisation, Arbeitsgruppe und Gruppe kann mittels der von Schindler beschriebenen Reifungsphasen analysiert und zur Optimierung von Arbeitsgruppenprozessen verwendet werden (Abb. 20). Für die Analyse sind die zweite, dritte und vierte Reifungsphase relevant. Die zweite Phase im kollektiven Personalisationsgeschehen, nämlich die prägruppale Phase, ist gekennzeichnet durch eine »nach außen abgegrenzte Wir-Beziehung«, wobei innerhalb der Gruppe »viel freie Angst« ist. Schindler (2016a, S. 214) stuft die gruppale Bezogenheit als dritte Reifungsphase ein; die vierte ist die Institutionalisierung mit einer fixierten Rangstruktur.

Bezogen auf die Reifungsphasen bedeutet das Etablieren einer Arbeitsgruppe einen Rückschritt aus den fixierten institutionellen hin zu dynamischen Rangstrukturen gruppaler Bezogenheit. Dieser Rückschritt führt unweigerlich in die angstbehaftete prägruppale Phase und aus dieser heraus kann sich gruppale Bezogenheit entwickeln.

Abb. 20: Reifungsphasen nach Schindler

	<b>Phase</b>	<b>Hauptmerkmal</b>	<b>Angst</b>	<b>Furcht</b>
(1)	Menge	kontaktloses nebenher	gebunden	vor den anderen als Projektion
(2)	prägruppale	allgemeiner Alpha-Anspruch	viel freie Angst	vor Alpha
(3)	gruppale	dynamische Rangstruktur	gebunden	vor dem Gegner
(4)	Institution	fixierte Rangstruktur	gebunden	vor Omega

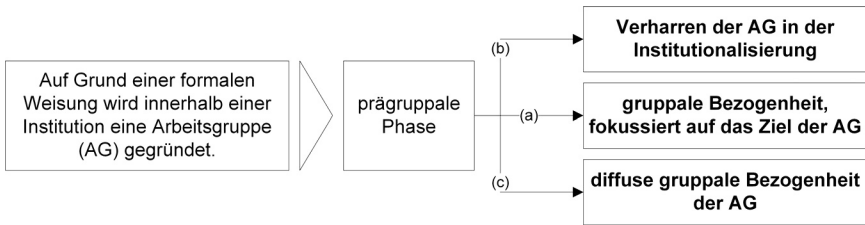
Quelle: 2016a, S. 214

Idealtypisch werden hier drei Möglichkeiten der Entwicklung des Arbeitsprozesses von Arbeitsgruppen betrachtet (siehe Abb. 21).

- a) Durch bewusste Verarbeitung der in der prägruppalen Phase auftretenden Angst, unter Berücksichtigung der gegebenen institutionellen Rollen, wird die Bedingung für die Möglichkeit gruppaler Bezogenheit geschaffen. Die organisatorischen Voraussetzungen, nämlich das Ziel und die institutionell gegebenen Rollen innerhalb der Arbeitsgruppe, werden als orientierender Rahmen wahrgenommen. In weiterer Folge ist es den beteiligten Personen je nach Expertise, institutionellen Kompetenzen und persönlicher Begabung möglich, gruppale Bezogenheit fokussiert auf das gegebene Ziel zuzulassen. Auf das Ziel der Arbeitsgruppe fokussierte gruppale Be-

- zogenheit bedeutet, dass alle beteiligten Personen ihre jeweilige Expertise und institutionelle Autorität optimal, weil selbstorganisiert und nicht durch hierarchisch gegebene Fixierung gehindert einbringen.
- b) Die in der prägruppalen Phase auftretende Angst resultiert im unbewussten Verharren der Arbeitsgruppenmitglieder in den fixierten institutionellen Strukturen bzw. Rollen. Die Arbeitsgruppe agiert im Modus hierarchischer Organisation und kann so die personellen Ressourcen nicht (optimal) nützen. Die Arbeitsgruppe fokussiert zwar auf das gegebene Ziel, arbeitet jedoch suboptimal, da die jeweiligen Expertisen und institutionellen Autoritäten durch hierarchische Fixierung blockiert sind. Das gegebene Ziel wäre innerhalb der hierarchischen Organisation, ohne den Aufwand der Etablierung einer Arbeitsgruppe, ebenso gut zu bearbeiten.
  - c) Die in der prägruppalen Phase auftretende Angst führt zwar nicht zum Verharren der Arbeitsgruppenmitglieder in den fixierten institutionellen Strukturen bzw. Rollen, gruppale Bezogenheit passiert jedoch lediglich diffus. Das kann sich z.B. darin äußern, dass das Ziel der Arbeitsgruppe zum Thema wird, und anstatt auf dieses zu fokussieren, werden Varianten des Ziels diskutiert. Ist die hierarchisch höchstgestellte Person der Arbeitsgruppe affin zur Gamma- oder Omega-Rolle, so kann auch die Organisation selbst zur Gegnerin werden und verhindern, dass das formelle Ziel der Arbeitsgruppe in die Gegenposition kommt, bzw. dieses aus der Gegenposition verdrängen. Im Fall diffuser gruppaler Bezogenheit steigt auch die Wahrscheinlichkeit von Scapegoating (vgl. Colman 1995, S. 5). Scapegoating bedeutet die Suche nach einem bzw. einer Schuldigen innerhalb der Arbeitsgruppe, der bzw. die verantwortlich gemacht wird für deren Scheitern. Im Modell von Schindler ist die Omega-Position jene, auf die das Scapegoating<sup>3</sup> fokussiert. Jene Person, die in der Arbeitsgruppe die Omega-Position einnimmt, gerät in die Opferrolle. Der Ausdruck diffuse gruppale Bezogenheit zeigt auf, dass zwar gruppale Bezogenheit vorhanden ist, diese jedoch die Anbindung an die Organisation und das damit verbundene Ziel der Arbeitsgruppe verloren hat.

Abb. 21: Idealtypische Möglichkeiten der Entwicklung des Arbeitsprozesses von Arbeitsgruppen

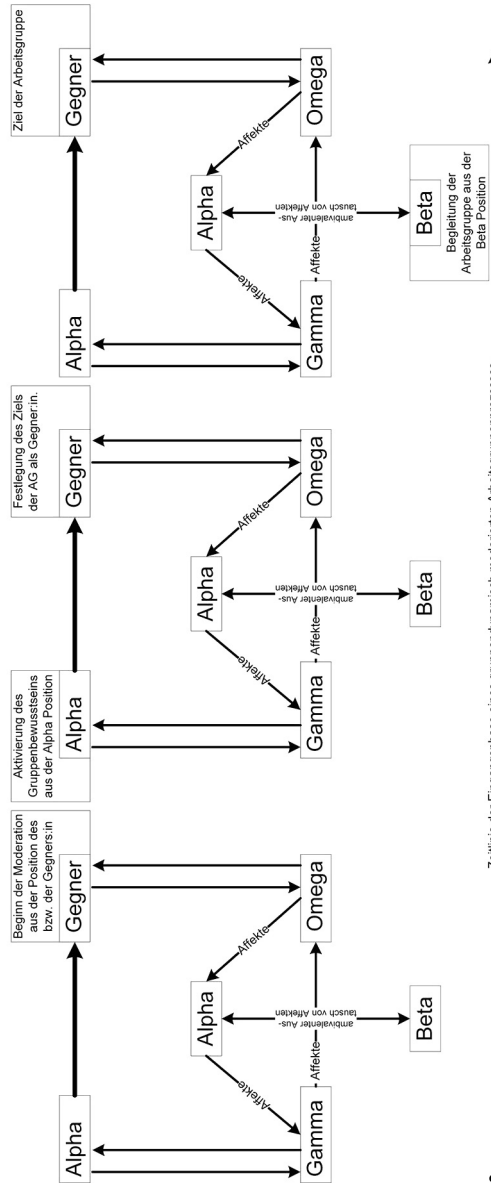


Quelle: Eigene Darstellung

3 Vergleiche dazu auch die Beschreibung des »Omega-Erlebnis-Experiments« von Schindler (2016c, S. 317–318).



Abb. 22: Gruppendynamische Interventionen in der Eingangsphase eines Arbeitsprozesses



Quelle: Eigene Darstellung

Variante a beschreibt die optimale Entwicklung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe, die Varianten b und c beschreiben mögliche Fehlentwicklungen. Wie oben dargestellt empfehle ich, für Arbeitsgruppen gruppendynamisch erfahrene Moderator:innen einzusetzen. Die Herausforderung für Moderator:innen liegt dabei darin, den Prozess

so zu steuern, dass in möglichst kurzer Zeit Variante a stabilisiert etabliert ist. Die angeführten idealtypischen Varianten sollen dafür als Orientierungsrahmen dienen.

Aus meiner Sicht ist es für Moderator:innen notwendig, zu Beginn der Arbeit mit einer Arbeitsgruppe vor allem auf gruppen- und organisationsdynamische Aspekte zu fokussieren; das inhaltliche Ziel ist in dieser ersten Phase zweitrangig. Erst nach der Eingangsphase liegt der Fokus auf dem inhaltlichen Ziel und die Moderation beschränkt sich auf durch die beobachtete Gruppendynamik gebotene Eingriffe. Diese zweite Phase ist als Arbeitsphase der Arbeitsgruppe bezeichnet. Aus psychohygienischen Gründen empfiehlt sich noch eine Endphase, die dem Abschied, m. a. W. der Auflösung der Arbeitsgruppe gewidmet ist. Die Dauer der Endphase kann je nach Dauer und Intensität des Prozesses der Arbeitsgruppe entsprechend variieren.

Da die Eingangsphase (Abb. 22) alle wesentlichen Aspekte der in dieser Arbeit thematisierten Gruppen- und Organisationsdynamik beinhaltet, wird im Folgenden lediglich auf diese Phase im Detail eingegangen.

Der erste Schritt der Eingangsphase besteht daraus, die hierarchischen Positionen, die fachliche Expertise und die jeweils persönlichen Motivationslagen aller Arbeitsgruppenmitglieder zu thematisieren. Ich empfehle Moderator:innen, dies aus der Gegner-Position zu tun, da auf Grund der von der Organisation festgelegten Ausgangssituation das formelle Ziel der Arbeitsgruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in der Gegner-Position ist. Mit anderen Worten formuliert: Es ist zu empfehlen zu Beginn auf die Beziehungsebene zu fokussieren, da das Ziel zwar formal bestimmt, die Arbeitsgruppe jedoch gruppensdynamisch betrachtet noch nicht bereit ist ihr Potenzial auf der Sachebene zu entfalten. Durch die Besetzung der Gegner-Position durch den Moderator bzw. die Moderatorin wird im gelungenen Fall das erste Mal gruppale Bezogenheit erreicht. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Alpha-Position der Gruppe von der hierarchisch höchstgestellten Person innerhalb der Arbeitsgruppe eingenommen wird. Dies ist zu diesem Zeitpunkt kaum vermeidbar, sollte jedoch aktiv, nämlich durch Bewusstseinsbildung, bearbeitet werden. Grundsätzlich ist zu vermuten, dass hierarchisch hochgestellte Personen zur Alpha- und hierarchisch niedriggestellte zur Gamma-Position tendieren. Bewusstseinsbildung innerhalb der Arbeitsgruppe zielt bei Ersteren auf Zurückhaltung und bei Letzteren auf Selbstvertrauen ab.

Im zweiten Schritt der Eingangsphase empfiehlt es sich für Moderator:innen, durch aktives Einnehmen der Alpha-Position das Bewusstsein der Arbeitsgruppe bezüglich der hierarchischen Positionen, der vorhandenen fachlichen Expertise und der jeweils persönlichen Motivation zu aktivieren. Gleichzeitig mit dem Einnehmen der Alpha-Position sollte der Moderator bzw. die Moderatorin das inhaltliche Ziel der Arbeitsgruppe in die Gegner-Position bringen. Schindler (2016c, S. 309) formuliert dazu:

»Eine Gruppe entsteht, wenn sich eine Bewegungsrichtung als etwas Gemeinsames durchsetzt. Sie richtet sich auf eine Zielvorstellung (Moreno<sup>4</sup> sprach von ›Tele‹), die in Gegenrichtung bewegt erscheint und, personalisiert, sich daher als ›Gegner‹ darstellt. Es kann sich hier um den Exponenten der Gegengruppe handeln, aber auch um eine Sache, etwa einen Berg, der von einer Bergsteigergruppe bezwungen werden soll,

---

4 Hier ist Jacob Levy Moreno gemeint (Arzt, Soziologe und Begründer des Psychodramas).

der sich aber dieser Absicht mit seinen Steilhängen und Schwierigkeiten, Steinschlag usw., entgegenstellt.«

Im gelingenden Fall wird die Routine hierarchischer Rollen bei den betroffenen Personen gelöst und der Fokus der Gruppe auf das inhaltliche Ziel ausgerichtet.

Der dritte und letzte Schritt der Eingangsphase ist der Wechsel des Moderators bzw. der Moderatorin in die Beta-Position. Aus dieser Beta-Position mit Bezug auf die gruppenspezifische Expertise wird der eigentliche Arbeitsprozess der Arbeitsgruppe in weiterer Folge moderiert. Zu diesem Zeitpunkt sind alle teilnehmenden Personen der Arbeitsgruppe im besten Fall potenzielle Anwärter:innen für die Besetzung der Alpha- und/oder Beta-Position (vgl. Schindler 2013b, S. 13). Dies ist das Ende der Eingangsphase, das insbesondere dadurch markiert ist, dass die Arbeit am inhaltlichen Ziel der Arbeitsgruppe beginnt.

Während der Arbeitsphase empfiehlt es sich für die Moderator:innen, entweder in der Beta- oder Gamma-Position den Gruppenprozess zu beobachten und lediglich dann einzugreifen, wenn sich eine Tendenz der Arbeitsgruppe zeigt, in die oben beschriebenen Varianten b oder c abzudriften. Ist dies der Fall, kann durch aktiven Positionswechsel steuernd in das prozessuale Ist eingegriffen werden.

#### 4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das rangdynamische Modell von Raoul Schindler für Moderator:innen eine Vorlage bieten kann, die Dynamik von Arbeitsgruppen zu beobachten und steuernd zu beeinflussen. Die Schnitt- bzw. Nahtstelle zwischen Organisation und Arbeitsgruppe ist hier von großer Bedeutung, da Organisationsdynamik – im Sinne von hierarchischen Routinen und Machtverteilungen – unweigerlich Wirkung auf die Gruppendynamik einer Arbeitsgruppe hat. Deshalb lassen sich folgende drei Punkte bestimmen, die den Rahmen bilden, der im Verlauf des Arbeitsgruppenprozesses durch das prozessuale Ist befüllt wird:

- Ein klar formuliertes inhaltliches Ziel für die Arbeitsgruppe.
- Die Bündelung von Expertise und Autorität in Bezug auf das Ziel.
- Die formelle Bestimmung eines Moderators bzw. einer Moderatorin für die Arbeitsgruppe.

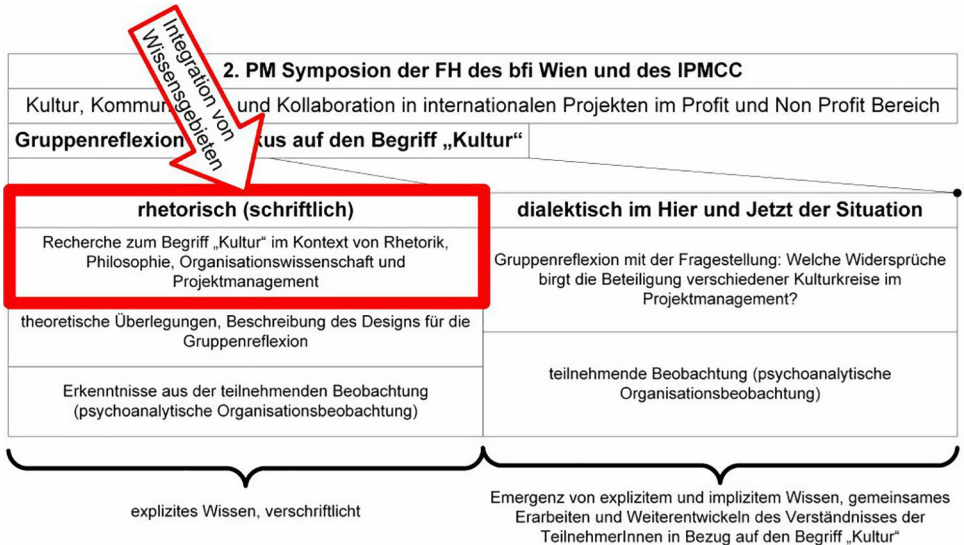
Unter dem prozessualen Ist werden die konkreten Interaktionen innerhalb der Arbeitsgruppe zusammengefasst, die mittels des rangdynamischen Modells von den Moderator:innen beobachtet und beeinflusst werden.

Es wurde im Detail dargelegt, wie Moderator:innen durch die aktive Einnahme verschiedener von Schindler definierter Positionen den Arbeitsgruppenprozess beeinflussen. Im gelingenden Fall

- (1) ist das prozessuale Ist der Arbeitsgruppe ausgerichtet auf das gegebene Ziel und
- (2) die betroffenen Personen arbeiten im Bewusstsein ihrer jeweiligen organisatorischen Rollen, jedoch befreit von organisatorischer Routine miteinander.

## 5 Integration von Wissensgebieten veranschaulicht an einer Reflexion zum Begriff Kultur<sup>1</sup>

Abb. 23: Integration von Wissensgebieten



Quelle: Kreindl et al. 2011, S. 10, leicht abgeändert

In diesem Abschnitt wird beispielhaft dargestellt, wie mittels der Reflexion eines Begriffs verschiedene Wissensgebiete zu einem Gesamtüberblick integriert werden können. Die betreffende Interventionsforschung wurde im Rahmen des 2. PM-Symposiums

<sup>1</sup> Dieses Kapitel ist ein leicht veränderter Auszug aus der Online-Open-Access-Publikation *Ein kritischer Blick auf die (Un)Tiefen des Begriffs Kultur im Projektmanagement*, 2011, Kreindl/Pircher/Schuster, FH des BFI Wien. Download verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274720240\\_Ein\\_kritischer\\_Blick\\_auf\\_die\\_Un-Tiefen\\_des\\_Begriffs\\_Kultur\\_im\\_Projektmanagement](https://www.researchgate.net/publication/274720240_Ein_kritischer_Blick_auf_die_Un-Tiefen_des_Begriffs_Kultur_im_Projektmanagement), Zugriff am 1. Jänner 2023.

an der FH des BFI Wien durchgeführt und beinhaltete einerseits die Recherche von explizitem Wissen und andererseits eine Gruppenreflexion, die im Rahmen des PM-Symposiums ausgeführt wurde (Abb. 23).

Dieser Abschnitt fokussiert auf das explizite verschriftlichte Wissen.

## 5.1 Einleitung

»Alle Grundworte wie Masse, Substanz, Materie, Ding, Körper, Ausdehnung und die Tausende in den Sprachen anderer Kulturen aufbewahrten Wortzeichen entsprechender Art sind wahllose, vom Schicksal bestimmte Zeichen, welche aus der unendlichen Fülle von Weltmöglichkeiten im Namen der einzelnen Kultur die einzig bedeutende und deshalb notwendige herausheben. Keines ist in das Erleben und Erkennen einer anderen Kultur genau übertragbar. Keines dieser Urworte kehrt nochmals wieder.«  
(Spengler 1997 [1923], S. 233)

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur* gestaltet sich nicht zuletzt deshalb schwierig, weil diese sechs Buchstaben eine enorme Komplexität bergen. Es ist wie das Öffnen einer von außen einfach und unscheinbar wirkenden Truhe, die auf dem Dachboden steht. Darin befinden sich alte Fotografien, gemalte Bilder, Briefe, Tagebücher, getrocknete Blumen, Orden, eine alte Tabakpfeife, Puppen, Babybekleidung und vieles mehr. Beim Betrachten der Dinge, die sich in dieser Truhe befinden, vergeht die Zeit wie im Flug. Je tiefer und genauer man die einzelnen Objekte in der Truhe betrachtet, desto schneller vergeht die Zeit und desto mehr Informationen bzw. kreative Einfälle eröffnen sich den Betrachter:innen. Schlussendlich muss die Exploration der Truhe wieder beendet werden, schon allein aus Zeitgründen. Die Frage in Bezug auf den Begriff *Kultur* ist nun: Wo fängt man an und wo hört man auf, um ein möglichst sinn- und bedeutungsvolles Bild der Komplexität zu erfassen, ohne dabei zeitlich bzw. textlich auszuufern?

Die Antwort hier ist eine pragmatische. Sie beginnt mit einem Exkurs zur Bedeutung des Begriffs aus möglichst allgemeiner Perspektive. Zu diesem Zweck wurden Fachlexika der Rhetorik und Philosophie herangezogen. Danach wird in drei ausgewählten Grundlagenwerken aus dem Bereich Organisationswissenschaft nach dem Begriff *Kultur* und dessen Komposita Ausschau gehalten und ein komprimiertes Ergebnis dargelegt. Abschließend werden fünf ausgewählte Bücher zum Thema Projektmanagement herangezogen. Bei der Analyse der Werke aus den Bereichen Organisationswissenschaft und Projektmanagement wird wie folgt vorgegangen:

- Im Inhaltsverzeichnis wird nach dem Begriff *Kultur* bzw. dessen Komposita gesucht und das Gefundene entsprechend abgearbeitet.
- Danach wird im Stichwortverzeichnis gesucht. Sofern sich dort noch unbearbeitete Stellen mit den gesuchten Begriffen finden, werden auch diese durchgearbeitet.

Die Anzahl der untersuchten Bücher war durch die zur Verfügung stehende Zeit determiniert. Dabei wurde ein quantitativer Schwerpunkt auf Bücher zum Thema Projektmanagement gelegt.

## 5.2 Eine Annäherung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive

Die geisteswissenschaftliche Perspektive ist, räumlich gesprochen, am weitesten entfernt vom Generalthema des Symposiums, nämlich Projektmanagement. Die Idee ist, den Begriff *Kultur* zunächst in seiner allgemeinen Verwendung zu betrachten, bevor in den jeweiligen Fachgebieten danach Ausschau gehalten wird. Projektmanagement wird hier aus der Perspektive von Organisationen gesehen; deshalb wird Organisationswissenschaft als übergeordnetes Fachgebiet herangezogen und Projektmanagement als ein Teilaspekt dieses Fachgebietes behandelt.

Im *Historischen Wörterbuch der Rhetorik* (Hist. WB d. Rhet. 1998, S. 1384–1386) findet sich unter der Definition des Begriffs *Kultur*:

»Das deutsche Wort Kultur ist Lehnwort aus lat. ›cultura‹ (Bearbeitung, Pflege), das dem landwirtschaftlichen Bedeutungsfeld angehört und nur in Verbindung mit einem Genitivobjekt zur Bezeichnung des Bearbeitungsobjekts verwendet wird, dessen Nutzen und Ertrag durch den Einwirkprozeß gesteigert werden sollen: ›cultura agrī‹ (Beackerung, Bearbeitung des Feldes, Ackerbau), ›cultura arborum‹ (Pflege, Veredelung, Kultivierung der Bäume). Die Bedeutungssegmente Tätigkeit und Ergebnis teilt ›cultura‹ mit ›cultus‹ (Pflege, Schmücken, Gepflegtheit). Beide werden übertragen gebraucht wie in ›cultus, cultura litterarum‹ (Pflege der Wissenschaft).

[...]

Der heutige Begriff Kultur, der als Wirkungszusammenhang aus Vergemeinschaftung, Sprache und Geschichte Selbstverständigung des einzelnen und gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion fundiert und orientiert (Vermittlung von Werten und Normen), ist eine Prägung des 18. Jh. und daher nicht ohne weiteres auf frühere Epochen zu übertragen.

[...]

Als hermeneutische Basis von Kultur zeigt sich die Selbstreflexion im Kontext von Tradition und Zukunft. Zugleich begründet die Norm des wahren Anfangs Auffassungen von Kultur, als Prozeß von Verfall und Untergang sowie organologische Kulturkreislaufmodelle. Als Konsensergebnis gilt Kultur nicht absolut, sondern vorläufig. Rhetorisch fundierte kulturelle Entwürfe besitzen Diagnose- und Therapiefunktion. Sie dienen der gesellschaftlichen ›Selbstbeschreibung und Selbstorganisation‹ in bezug auf einen Zielzustand, begründen Strategien seiner Verwirklichung und erstreben Geltung für das gesamte Kollektiv. Kulturentwicklung vollzieht sich in aller Regel unterhalb der Verfassungsebene.«

Aus Perspektive der Interventionsforschung ist insbesondere die Formulierung »Selbstreflexion im Kontext von Tradition und Zukunft« von Interesse. Im Prinzip wird auch vom Moderator bzw. der Moderatorin einer Gruppenreflexion angestrebt, dass diesbezüglich eine entsprechende Selbstreflexion passiert. Tradition ist häufig tief im indivi-

duellen und kollektiven Unbewussten verankert und erfordert eine entsprechende Bewusstmachung, bevor von dieser *fort*-geschritten werden kann.

Zwecks einer möglichst differenzierten Betrachtung des Begriffs *Kultur* wird im Folgenden noch ein Auszug aus dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* zu den Begriffen »Kultur« und »Kulturphilosophie« gebracht (Hist. WB d. Phil. 1976, S. 1309–1310):

»Cultura« absolut zu setzen, wagte der Naturrechtslehrer S. PUFENDORF. Er begriff den Naturzustand nicht mehr theologisch als den paradiesischen Urzustand Adams, sondern – in Anlehnung an HOBES – als einen glücklosen Zustand außerhalb der Gesellschaft. Diesem so verstandenen *status naturalis* setzte er den *status der cultura* entgegen. – So erhielt der von der klassischen Kulturphilosophie problematisierte Kultur-Begriff das ergologische wie soziative Sinnmoment. Als Gegenbegriff zur werklosen Natur war er nun der individuellen Sphäre des Einzelnen ent- und auf das Gruppenleben bezogen worden. Aber erst bei HERDER findet sich der moderne Kultur-Begriff. Er fügte ihm die Historizität als abschließendes drittes Sinnmoment in der Form bei, daß er »Kultur« und »kultiviert« als historische Beschreibungsworte gebrauchte: Er sprach von der Kultur als der Blüte seines Daseins. Damit war Kultur begriffen als eine beginnende, sich abwandelnde, sich vollendende und auflösende Lebensgestalt und -form von Nationen, Völkern, Gemeinschaften.«

Wie im Kontext der Rhetorik zeigt sich auch in jenem der Philosophie, dass *Kultur an sich* als Prozess gesehen wird. Damit steht Entstehen und Vergehen in Bezug zum Begriff *Kultur*. Hier zeigt sich auch die Sinnhaftigkeit dessen, den Begriff *Kultur* als *Behälter* zu sehen, dessen Inhalt einer permanenten Wandlung unterliegt. Mit anderen Worten: Obwohl *Kultur an sich* entsteht und vergeht, bleibt der Begriff *Kultur* konstant. Es stellt sich hier meines Erachtens die Aufgabe, den Begriff *Kultur* so zu verwenden, dass dieser es erlaubt, *Kultur an sich* *auszugsweise* beschreibbar zu machen.

Basierend auf den bisherigen Ausführungen zum Kulturbegriff aus der Perspektive von Rhetorik und Philosophie wird für die Verwendung des im Folgenden dargestellten Kulturbegriffs vorgeschlagen: *Kultur an sich* ist im weitesten Sinne als eine »sich wandelnde Lebensgestalt und -form von Gemeinschaften« (siehe oben, Hist. WB d. Phil. 1976, S. 1309–1310) aufzufassen. Der Begriff *Kultur* soll hierbei dazu verwendet werden, Aspekte von *Kultur an sich* in konkreter Form darzulegen und damit beschreib- und bearbeitbar zu machen. Der abstrakte Begriff »Gemeinschaften« macht es möglich, Kulturen

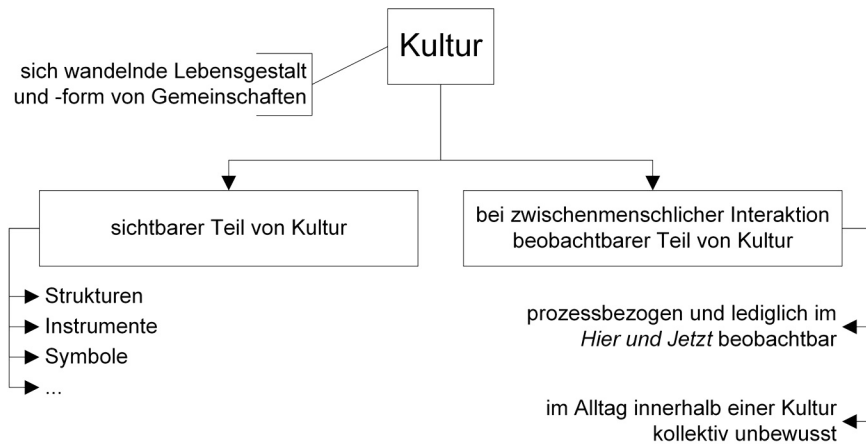
- von Völkern (Nationen),
- von Organisationen bzw. Institutionen innerhalb eines Volkes (einer Nation) und
- von Gruppen (Abteilungen) innerhalb einer Organisation zu betrachten bzw. zu beschreiben.

Außerdem wird es als sinnvoll erachtet, zwischen *sichtbaren* und *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbaren* Teilen von Kultur zu unterscheiden. Analog zu einer Argumentation von Cassirer (1994b, S. 484) wird hier der *sichtbare Teil von Kultur* als ein Pol und der *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbare Teil* als ein anderer Pol eines Grundgegensatzpaares gesehen. Das bedeutet – siehe Abb. 24 –, dass Kultur zwar an *eher langsam veränderlichen, feststellbaren* Aspekten *sichtbar* ist, dass sie aber gleichzeitig



etwas *nicht Feststellbares, Prozesshaftes* beinhaltet. Die hier gewählte Darstellung wird als bedeutsam erachtet, weil der *sichtbare* Anteil von Kultur Gefahr läuft, als ausschließlicher Ansatzpunkt zur Bearbeitung von Kultur herangezogen zu werden. Ohne die in Abb. 24 symbolisierte Dialektik ist jedoch der Prozessanteil von Kultur nicht zu fassen und damit auch nicht zu bearbeiten. Positiv formuliert: Erst durch das *zusätzliche Wahrnehmen von Kultur als Prozess* wird es möglich, Bearbeitungen – wie jene mit dieser Forschungsarbeit aufgezeigte – durchzuführen.

Abb. 24: Aspekte des Begriffs Kultur (Kreindl et al. 2011, S. 10)



Quelle: Eigene Darstellung

Was die *sichtbaren Anteile von Kultur* betrifft, so ist es in Organisationen gängige Praxis, Mitarbeiter:innen vor Auslandseinsätzen damit vertraut zu machen. Bei solchen Schulungen werden z.B. Kleidungsrichtlinien, das jeweils übliche Verständnis von Pünktlichkeit, landesübliche Rituale bzw. *Do's and Don't's* im gesellschaftlichen Umgang vermittelt. Um einiges schwieriger ist die Vorbereitung auf Situationen, die bei zwischenmenschlicher Interaktion auftreten können. Hier geht es darum, einen Kommunikationsprozess zwischen Kulturen zu gestalten. Bedenkt man die komplexitätsmindernde Funktion von Kultur bei zwischenmenschlicher Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Heintel und Krainz 1986, S. 121), wird klar, was es bedeutet, wenn diese nicht mehr gegeben ist. Was die alltägliche Wahrnehmung der eigenen Kultur betrifft, verhält sich diese ähnlich wie jene von Gesundheit beim Individuum. Die eigene Gesundheit wird meist erst bei Auftreten von Krankheit als (*vergangener*) Zustand an sich registriert. Kultur wird meist erst zum Thema, wenn irgendetwas nicht mehr funktioniert oder wenn – z.B. durch Kontakt mit anderen Kulturen – Konflikte auftreten.

Hier ist das Konzept des *kollektiven Unbewussten* ein hilfreiches Erklärungsmodell. Ein wesentlicher Punkt bei der Betrachtung zwischenmenschlicher Interaktion ist die menschliche Datenverarbeitung (vgl. Schuster 2011a). Große, von den Sinnesor-

ganen wahrgenommene Datenmengen werden von Menschen unbewusst verarbeitet. Menschliche Kommunikation bzw. menschliches Miteinander beinhaltet – basierend auf dieser physiologischen Tatsache – überwiegend *kollektive unbewusste* Aspekte.<sup>2</sup> Das gilt sowohl für Völker als auch für Organisationen und Gruppen bzw. im kleinsten zwischenmenschlichen Format für Paare. Auf Organisationen umgemünzt bedeutet dies, dass unabhängig davon, welche formalen Beschreibungen – im Sinne von Artefakten – in Unternehmen bzw. Organisationen in Bezug auf Organisationsform und Funktionsabläufe existieren, immer auch ein »kollektives Unbewusstes« vorhanden ist (vgl. Heintel und Krainz 2000, S. 65). Die in dieser Arbeit vertretene Sichtweise ist, dass der *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbare Teil von Kultur* ein beschreibbares Verhalten darstellt, das Menschen entwickeln, die eine gewisse Zeit miteinander zu tun haben. Es ist anzunehmen, dass bei Neuformierung von Organisationen bzw. Gruppen innerhalb eines Volkes (einer Nationalität) in Bezug auf die sich ausbildende Organisations- bzw. Gruppenkultur grundsätzlich weniger Varianz gegeben ist als bei Neuformierung international besetzter Gruppen. Dies deshalb, weil die jeweils bestehende nationale Kultur eine *unbewusste Koordination* bewirkt<sup>3</sup> (Kieser 2006, S. 238–239).

Die im Laufe dieser Forschungsarbeit entwickelte Hypothese lautet, dass es weder möglich noch sinnvoll ist, *Kultur an sich* ganzheitlich und umfassend zu verstehen. Trotzdem ist der Begriff *Kultur* insofern nützlich, als er Aspekte des zwischenmenschlichen Miteinander ins Bewusstsein rückt. Ausgehend von der Idee, dass »rhetorisch fundierte kulturelle Entwürfe Diagnose- und Therapiefunktion besitzen« (Hist. WB d. Rhet. 1998, S. 1384–1386), wird es als sinnvoll erachtet, solche Entwürfe von (Projekt-)Organisationen anzustreben, vor allem um deren Diagnose zu ermöglichen. Im weitesten Sinne heißt das also: *um (Projekt-)Organisationen besprechbar zu machen*. Rhetorisch fundierte kulturelle Entwürfe decken – in dieser Perspektive – den *sichtbaren Teil von Kultur* ab, also alles, was sich z. B. über eine Kultur im Sinne von *Vorurteilen* sagen lässt. Der zweite Pol, nämlich der *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbare Teil*, ist jener, der im Hier und Jetzt der Situation geschieht. Im Gegensatz zum *rhetorischen Feststellen* in Form von *Vorurteilen* geht es hier darum, zu hinterfragen, wie denn im aktuellen Geschehen der Begriff *Kultur* dazu dienen kann, die Selbstbewusstwerdung einer Gruppe in Bezug zur Gruppenkultur zu ermöglichen. Damit wird die Thematisierung der Fragen: »Wie gehen wir miteinander um?« und »Warum gehen wir miteinander so um?« möglich. Im weitesten Sinne wird es also möglich, konkrete, aktuelle persönliche Befindlichkeiten besprechbar zu machen.<sup>4</sup>

2 Zum kollektiven Unbewussten in Organisationen siehe auch Heintel und Götz 1999, S. 178–179.

3 Soziologisch tiefergehend interessierte Leser:innen seien hier auf einen Aufsatz von Lewin (2008, S. 15–34) verwiesen, in dem psychosoziale Differenzen zwischen USA und Deutschland betrachtet werden.

4 Daran wird auch erkennbar, dass das Wissen durch Vorurteile sinnvoll ist, da dadurch für menschliche Kommunikation eine Basis geschaffen wird. Diese Basis ist aber sinnlos, wenn nicht eine entsprechende Weiterführung im aktuellen Geschehen stattfindet. Parolen wie: »Die anderen so zu nehmen, wie sie sind!« sind für einen angestrebten Kommunikationsprozess absurd, da sie eine Feststellung darstellen, wohingegen ein Prozess Bewegung bzw. Entwicklung ist.

Speziell für die Interventionsforschung ist es der zweite Pol – der Prozess selbst –, der interessiert. Aus dem beobachteten Prozess lassen sich entsprechende Schlüsse ziehen:

- über die (Kommunikations-)Kultur der Personen, die daran teilnehmen,
- über den Bewusstseinsgrad bei den jeweiligen Personen in Bezug auf das jeweils besprochene Thema,
- über den Verlauf des Kommunikationsprozesses,
- über die Wirkung der Interventionen des Moderators bzw. der Moderatorin.

### 5.3 Eine Annäherung aus der Perspektive von Organisationswissenschaftler:innen

Im Folgenden wird eine Zusammenschau dreier Werke aus dem Kontext der Organisationswissenschaft in Bezug auf den Begriff *Kultur* bzw. dessen Komposita dargestellt. Die Auswahl der Stellen selbst ist bereits eine interpretierende Tätigkeit, die lediglich zur Konkretisierung noch extra kommentiert wird. Diese Perspektive ist bereits näher am Thema Projektmanagement. Da es sich bei der Auswahl um Überblickswerke handelt, ist jedoch noch immer eine große Allgemeinheit gegeben.

(1) Im Buch *Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* von Georg Schreyögg (2006) scheint im Inhaltsverzeichnis im Kapitel »Emergente Prozesse in Organisationen« (ebd., S. XIII) der Begriff »Unternehmenskultur« als Überschrift auf. Aus diesem Kapitel stammen auch die meisten der unten angeführten Zitate. Insgesamt umfasst der Abschnitt »Unternehmenskultur« 45 Seiten (ebd., S. 448–493). Schreyögg (2006, S. 449–450) formuliert zur Verwendung des Begriffs *Kultur* in Bezug auf Organisationen:

»Der Kulturbegriff ist der Ethnologie entliehen und bezeichnet dort die besonderen, historisch gewachsenen und zu einer komplexen Gestalt geronnenen Merkmale von Volksgruppen. Gemeint sind damit insbesondere Wert- und Denkmuster einschließlich der sie vermittelnden Symbolsysteme, wie sie im Zuge menschlicher Interaktion entstanden sind. In einem gewissen Sinne handelt es sich um eine je spezifische Standardisierung des Denkens, Empfindens und Handelns. Die Organisationsforschung nimmt diesen für Volksgruppen entwickelten Kulturbegriff auf und überträgt ihn auf Organisationen mit der Idee, dass jede Organisation für sich eine je spezifische Kultur entwickelt, d.h. in gewisser Hinsicht eine eigenständige Kulturgemeinschaft darstellt. Organisationen, so die Idee, entwickeln eigene unverwechselbare Vorstellungs- und Orientierungsmuster, die das Verhalten der Mitglieder nach innen und außen auf nachhaltige Weise prägen. Dabei ist man sich sehr wohl im Klaren, dass es hinreichend viele Unterschiede zwischen jahrhundertlang gewachsenen Kulturen und den kollektiven Handlungsmustern einer Zweckorganisation gibt. Nicht in einer banalen Gleichsetzung, sondern im Vergleich des scheinbar Unvergleichlichen liegt die Pointe.«

Schreyögg (2006, S. 449) verweist auch auf Probleme in Bezug auf das Konzept »Unternehmenskultur«:

»Wenn ein Konzept sehr populär wird, besteht häufig die Tendenz, alles Mögliche, was man gerne propagiert sehen möchte, hineinzuwoben, mit der bedauerlichen Konsequenz, dass das Konzept zu verwässern droht. So ist es auch im Falle der Unternehmenskultur geschehen; man hat den Begriff solange mit den gerade aktuellen Management-Konzepten, wie Qualitätszirkeln, partizipativem Führungsstil, Gewinnbeteiligung oder Kultursponsoring »angereichert«, bis schließlich völlige Verwirrung darüber entstand, um welchen Sachverhalt es sich eigentlich genau handelt. Es ist deshalb sinnvoll, sich zunächst einmal die Wurzeln zu vergegenwärtigen, denen das Konzept entstammt.«

Diese »Wurzeln« und unterschiedlichen Zugänge sind bei Schreyögg sehr ausführlich beschrieben. Die interessierten Leser:innen seien aus Platzgründen hier lediglich auf die entsprechende Textstelle verwiesen (Schreyögg 2006, S. 448–493). Was für die weiterführende Betrachtung allerdings noch zitiert werden soll, sind einzelne Textstellen aus dem Abschnitt »Die Erfassung von Unternehmenskulturen« (ebd., S. 462):

»Das Erschließen einer Unternehmenskultur hat zur Aufgabe, die Bedeutung des Geflechts von Handlungen und Symbolen zu entschlüsseln, und zwar in einer intersubjektiv nachvollziehbaren Art und Weise. Die besondere Schwierigkeit bei der Explikation von emergenten Handlungsstrukturen besteht darin, dass sie zwar durch Handlungen konstituiert, die Handlungen aber ihrerseits wesentlich durch die Struktur bestimmt werden. Der Ausgangspunkt kann also nicht bei den konkreten subjektiven Intentionen der Organisationsmitglieder genommen werden, sondern muss auf das kollektive Deutungs- und Handlungsmuster zielen. Eine einfache Befragung der Organisationsmitglieder dergestalt, dass sie ihre Unternehmenskultur triftig beschreiben sollen, scheidet damit aus. Gleichwohl liefern Befragungen wichtiges Rohmaterial, um eine Unternehmenskultur zu erfassen.

[...]

Es versteht sich jedoch von selbst, dass Kulturverstehen Vertrautheit mit der entsprechenden Kultur voraussetzt. Man muss sich als Außenstehender auf sie einlassen, man muss aber wohl auch kein »Eingeborener« sein, um die Kultur eines Unternehmens erfassen zu können.

[...]

Der Erschließungsprozess beginnt bei den sichtbaren Elementen einer Kultur: den Geschichten, die erzählt werden, den Räumen und den Gebäuden, dem Jargon, dem Umgangston, der Kleidung usw. Ein genaueres Studium der Historie des Betriebes gibt den Rahmen für das Verständnis. Dokumente, teilnehmende Beobachtung an Sitzungen, Feiern usw., Einzel- und Gruppeninterviews sind die vorrangigen Quellen. Der weitere Prozess der Interpretation und Ausdeutung ist als solcher schwer beschreibbar, es ist ein im Wesentlichen kreativer Prozess, aus dem gesammelten Material die latente Sinnstruktur, also das Weltbild der Unternehmung, zu erschließen. Prüfbar ist dieser Prozess nur vom Ergebnis her: Ist die ermittelte Struktur stimmig? Sind die sichtbaren Elemente und Handlungen damit in Einklang zu bringen? usw.«

Speziell die Betonung des »Prozesses der Interpretation und Ausdeutung« als »kreativen Prozess« und der daraus gezogene Schluss über die Prüfbarkeit ist für die durchgeführte Forschungsarbeit relevant. Anschaulich formuliert: Wozu ist die Gruppenreflexion zu gebrauchen? Die Antwort kann – aus Perspektive der Interventionsforschung – NICHT sein: »Zur Feststellung, wie Menschen aus dem professionellen Feld des Projektmanagements funktionieren, um diese dann besser beeinflussen bzw. abschätzen zu können.« Dazu ist die Art der Erhebung nicht brauchbar. Die Antwort hier ist vielmehr: »Die Gruppenreflexion dient dazu, die beteiligten Personen bei einem Selbstbewertungsprozess zu unterstützen.« Mit den beteiligten Personen sind dabei auch die Forscher:innen gemeint. Das entspricht dem kreativen Anteil der Gruppenreflexion an sich. Da die Teilnehmer:innen der Gruppenreflexion ihre Sichtweise weitertragen, ist gleichzeitig auch eine Rückwirkung auf das Gesamtsystem *Projektmanagement Community* gegeben. Das kann als der kreative Anteil der Gruppenreflexion am Gesamtsystem bezeichnet werden. Andererseits gibt die Beobachtung des Kommunikationsprozesses während der Gruppenreflexion und deren Verarbeitung in der Resonanzgruppe den Forscher:innen wertvolle Hinweise auf den aktuellen Stand des behandelten Themas innerhalb der *Projektmanagement Community*. Die Ergebnisse werden in Bezug zu aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichungen gesetzt, verschriftlicht und veröffentlicht und so der *Projektmanagement Community* zur Verfügung gestellt. Das ist der mittelbare kreative Anteil der durchgeführten Forschungsarbeit am Gesamtsystem.

Nachdem die wichtigsten Textstellen zitiert worden sind, die anhand des Inhaltsverzeichnisses identifiziert werden konnten, folgt im nächsten Schritt eine Analyse unter Bezugnahme auf das Stichwortverzeichnis. Im Stichwortverzeichnis von Schreyögg (2006, S. 641–649) kommt der Begriff *Kultur* als solcher nicht vor, allerdings sehr wohl eine große Zahl an dessen Komposita. Da zu Beginn dieses Kapitels bereits entsprechende Stellen mit Bezug zum Begriff *Kultur* zitiert worden sind, werden im Folgenden lediglich jene Verweise aus dem Stichwortverzeichnis aufgegriffen, die auf Textstellen außerhalb des oben bereits bearbeiteten Seitenbereichs verweisen.

Der Begriff »Organisationskultur« scheint unter dem Punkt »Nicht-organisatorische Integrationsmechanismen« auf. Schreyögg (2006, S. 201) argumentiert, dass verstärkte Integrationsbemühungen als Antwort auf eine fortgesetzte Ausdifferenzierung der (Organisations-)Systeme auch zu einer erneuten Steigerung der Binnenkomplexität führen und damit das Problem verstärken, das eigentlich gelöst werden sollte. Als ein Weg wird der Rückgriff auf »Substitute mit weniger komplexitätskritischen Konsequenzen« gesehen. Schreyögg (2006, S. 201) formuliert dazu:

»An erster Stelle steht hier die Idee, die notwendige Integration über die Schaffung eines gemeinsamen Normen- und Wertesystems und einer darauf abgestimmten organisatorischen Sozialisation zu bewerkstelligen. Es ist dies ein Verweis auf das Konzept der Unternehmenskultur [...].«

Komplexitätsreduktion ist ein Merkmal des kollektiven Unbewussten, und auch hier stellt sich die Frage nach dem Prozesshaften, bewussten Umgang mit dem kollektiven Unbewussten. Die gewünschte Komplexitätsreduktion ist auch die Begründung dafür,

warum es unsinnig wäre, möglichst alles Unbewusste bewusst machen zu wollen, denn das wäre ja wieder eine Komplexitätserweiterung.

Zuletzt sei hier noch der Stichwortverzeichnis-Begriff »Schattenkultur« (Schreyögg 2006, S. 647) aufgegriffen. Dieser Begriff scheint bei Schreyögg im Abschnitt »Kulturwandel in Organisationen« auf. Der dort angeführte »typische Verlauf eines Kulturwandels« wird anhand von sechs aufeinanderfolgenden Stufen beschrieben. Als Ausgangspunkt für Kulturwandel (Stufe 1) wird eine – durch einen Konflikt ausgelöste – Krise gesehen. Diese Krise bewirkt, dass bestehende Symbole und Riten an Glaubwürdigkeit und Faszination verlieren (Stufe 2). Das Hervortreten von Schattenkulturen (Stufe 3) wird als Folge der Stufe 2 gesehen (vgl. ebd., S. 478–484). Schattenkulturen werden dabei spezifiziert als »latent vorhandene, aber bislang nicht wahrgenommene Muster, nicht selten in Form von Subkulturen« (ebd., S. 479). Die Beschreibung bei Schreyögg umfasst insgesamt sechs Stufen. Da hier der Fokus auf den Begriff »Schattenkultur« gerichtet ist, wird auf eine weitere Detaillierung in Bezug auf den beschriebenen Kulturwandel verzichtet. So weit zu den für diese Forschungsarbeit als relevant erachteten Stellen aus dem Werk von Schreyögg (2006).

(2) Das von Elke Weik und Rainhart Lang herausgegebene Buch *Moderne Organisations-theorien* (2007) umfasst zwei Bände. Im ersten Band mit dem Untertitel »Handlungsorientierte Ansätze« findet sich in der Inhaltsübersicht im Teil C das Kapitel 7: »Organisationskultur, Organisationaler Symbolismus und Organisationaler Diskurs« (Lang et al. 2005). Die für diese Forschungsarbeit als relevant erachteten Stellen daraus sind unten abgehandelt. Im Band 2 mit dem Untertitel »Strukturorientierte Ansätze« kommen weder der Begriff *Kultur* noch dessen Komposita in der Inhaltsübersicht vor (Weik und Lang 2007, S. V–VI).

Was eine Theorie der Organisationskultur betrifft, so beschreibt Lang et al. (2005, S. 214–215, 228):

»Das theoretische Konzept der Organisations- bzw. Unternehmenskultur hat sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu einem bedeutenden Ansatz im Rahmen der Organisationstheorie und -forschung entwickelt. [...] Hierbei lassen sich folgende Schwerpunkte der Betrachtungen unterscheiden: Organisationskultur als [...]

- System von Basisannahmen (Edgar Schein und Mary Jo Hatch),
- Archetyp (John Greenwood und David Hinings),
- System von Kognitionen (Sonja Sackmann),
- als differenziertes, fragmentiertes und segmentiertes System (Mats Alvesson und Joanne Martin),
- Kontrollinstrument (Hugh Willmott) und
- Gegenstand postmoderner Kritik (Majken Schulz).

[...]

Die zunehmende Abkehr von auf das (Top-)Management fokussierten Kulturbetrachtungen und die Einbeziehung aller Organisationsmitglieder als Produzenten und Träger von Kulturen, sowie die Akzeptanz von evolutionären, selbstorganisierenden Prozessen [...] hat auch dazu geführt, daß in der Gestaltungsfrage ein »kulturbewußtes« Management an die Stelle eines Managements von Kultur und kulturellem Wandel getreten ist. [...] Zusammenfassend kann das Vorgehen bei der Beeinflussung und Ver-

änderung von Organisationskulturen auf Basis der genannten Ansätze wie folgt charakterisiert werden:

1. Kultur ist historisch gewachsen, hat sich entwickelt und lässt sich nicht ›bewußt‹ und ›zielgerichtet‹ schaffen, gestalten oder beliebig manipulieren.
2. Alle Eingriffe stoßen auf die Eigendynamik von in der immer bereits vorhandenen Kultur angelegten Entwicklungs- und Reproduktionsmechanismen, die der Organisation ihre Stabilität und Identität verleihen.
3. Eingriffe setzen zunächst voraus, daß man die vorhandene Kultur reflektiert, ihre Stärken und Schwächen kennt und an ihnen anknüpft.
4. Ein grundlegender Kulturwandel erfordert in der Regel eine umfassende Krise der Basisannahmen, des leitenden Paradigmas.
5. Änderungsprozesse können an den sichtbaren Teilen der Kultur, also den Artefakten wie Strukturen, Instrumenten, Symbolen etc. ansetzen, erfordern aber vor allem einen Wandel in den Interaktionsmustern sowie ein ›Infragestellen‹ der bisherigen Orientierungsmuster und Kooperationsweisen, um neue Erfahrungen der Anpassung und Integration zu sammeln und zu verfestigen.«

Die oben gelisteten fünf Punkte, die die Möglichkeiten der Beeinflussung und Veränderung von Organisationskulturen zusammenfassen, passen zu der – für die vorliegende Forschungsarbeit grundlegenden – Position der Dialektik von sichtbarer Kultur einerseits und deren Prozessanteil andererseits.

Nachdem die wichtigsten Textstellen zitiert worden sind, die anhand des Inhaltsverzeichnisses identifiziert werden konnten, folgt im nächsten Schritt eine Analyse unter Bezugnahme auf das Stichwortverzeichnis. Im Stichwortverzeichnis des ersten Bandes findet sich lediglich das Kompositum »Subkultur« (Weik und Lang 2005, S. 331), welches in den oben bereits herangezogenen Seitenbereich verweist. Im Stichwortverzeichnis des zweiten Bandes finden sich die Begriffspaare »consumer culture« (Weik und Lang 2007, S. 341) und »kulturelle Hegemonie« (ebd., S. 342). Eine nähere Betrachtung zeigt jedoch, dass die entsprechenden Abschnitte für die vorliegende Forschungsarbeit nicht relevant sind.

(3) Im Buch *Organisationstheorien* (2006) von Alfred Kieser kommen weder der Begriff »Kultur« noch dessen Komposita im Inhaltsverzeichnis vor (Kieser 2006, S. 1–15). Im Stichwortverzeichnis findet sich »Kultur« (ebd., S. 521); dabei wird auf die unten abgehandelte Textstelle verwiesen. Außerdem finden sich dort auch zwei Verweise auf den Begriff »Organisationskultur« (ebd., S. 522). Dieser wird jedoch lediglich in Bezug auf andere Arbeiten erwähnt und bei Kieser (ebd., S. 209 und 423) nicht genauer ausgebreitet.

Die bisherige Betrachtung zu Beeinflussung und Veränderung von Organisationskultur zeigt, wie viele unterschiedliche Aspekte dabei eine Rolle spielen und wie wenig Spezifisches der Begriff »Organisationskultur« an sich aussagt. Die Komplexität erhält noch eine weitere Ausdehnung, wenn die Frage gestellt wird, inwieweit die *Kultur einer Gesellschaft* (oder eines Volkes) Organisationen innerhalb dieser beeinflusst. So findet sich z.B. bei Kieser – insbesondere bei seiner Kritik des auf die Organisationsstruktur fokussierenden »Situativen Ansatzes« (Kieser 2006, S. 238–239) – der Hinweis auf die Kultur von Völkern als ein beeinflussendes Moment in Organisationen:

»[...] schaut man jedoch genauer hin, so bestehen erhebliche Unterschiede in der Art, wie Spezialisierung, Dezentralisierung, Programmierung und Formalisierung durchgeführt werden. Diese Unterschiede lassen sich nicht durch situative Faktoren erklären. Organisationsstrukturen sind vielmehr, dies zeigen diese Analysen, in einem hohen Maße von der kulturellen Entwicklung geprägt. In japanischen Organisationen sind bspw. Stellenbeschreibungen unbekannt, und es finden sich ganz andere Modi der Entscheidungsfindung als in westlichen Organisationen. Dies hängt mit der stärkeren Gruppenorientierung der Japaner zusammen, die wiederum auf die spezifischen religiösen und geistesgeschichtlichen Entwicklungen in Japan zurückzuführen ist. Organisationsstrukturen sind, ebenso wie Baustile oder Familienbeziehungen, Produkte der Kultur, die nicht losgelöst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen interpretiert und gestaltet werden können. Und mit der Kultur ändern sich auch Organisationsstrukturen im Zeitablauf. Regelmäßigkeiten in den Beziehungen zwischen Situation und Organisationsstruktur sind nicht allgemein gültig.«

Den Situativen Ansatz stellt Kieser (2006, S. 215) wie folgt dar:

»Der Situative Ansatz geht von folgenden Annahmen aus: Die formale Organisationsstruktur hat einen starken Einfluss auf die Effizienz einer Organisation. Es gibt jedoch keine universell effizienten Organisationsstrukturen. Um effizient zu sein, müssen Organisationen ihre Strukturen an ihre jeweiligen Situationen anpassen: Große Organisationen müssen sich eine andere Struktur geben als kleine, Organisationen in dynamischen Umwelten eine andere als solche in statischen, Organisationen mit Werkstattfertigung eine andere als Organisationen mit Fließfertigung usw.«

Für diese Forschungsarbeit ist insbesondere der Verweis auf Zusammenhänge zwischen der »Kultur von Völkern« und »Organisationskultur« interessant. Es wird als sinnvoll erachtet, den Begriff *Kultur* so zu verwenden, dass dieser sowohl für Aspekte von Gesellschaft(en) als auch für solche von Unternehmen bzw. Gruppen und Paaren eingesetzt werden kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Begriff *Kultur* bzw., wie es Schreyögg formuliert, das »Konzept« Kultur Verbreitung innerhalb der Organisationswissenschaft gefunden hat. Interessant ist hier der Verweis Schreyöggs auf eine »Verwässerung« in Bezug auf das Konzept »Unternehmenskultur« (siehe oben, Schreyögg 2006, S. 449). Dies deshalb, weil die unten beschriebenen Rechercheergebnisse bei zwei der fünf ausgewählten Projektmanagement-Bücher tatsächlich auf eine solche Verwässerung des Begriffs hinweisen. Schreyögg bietet eine sehr gute Ausgangsposition für weitere Vertiefungen zu dem Thema und beschreibt das Konzept »Unternehmenskultur« durchaus erschöpfend für einen ersten, tieferen Einblick. Einen sehr guten Überblick über das Konzept Kultur in Organisationen liefert die oben zitierte Zusammenstellung von Lang et al. (2005, S. 214–215, 228). Insbesondere die Betrachtung von Organisationen in unterschiedlichen Ländern verschränkt nun auch die ethnologische Perspektive von Kultur mit Aspekten von Organisationswissenschaft. Hier stellt sich – wie bei Kieser erörtert – die Frage der gegenseitigen Beeinflussung der Kultur von Völkern mit ihren jeweiligen Organisationskulturen.



Wie bei Schreyögg (2006, S. 462ff.) dargestellt, liegt eine besondere Schwierigkeit in dem *Verstehen* anderer Kulturen bzw. es stellt sich die Frage, wofür ein solches Verständnis nützlich sein kann. Im Wesentlichen geht es darum, ob so etwas wie Kultur überhaupt ganzheitlich zu fassen ist, und zwar unabhängig davon, ob von innen – also von jenen Menschen, die der jeweiligen Kultur angehören – oder von außen – also von *kulturfremden* Menschen.

Wenn von *Etablierung einer Kultur* oder auch von *Änderung einer Kultur* gesprochen wird, dann geht es immer auch um Macht und deren Ausübung. Denn wer entscheidet darüber, was nun Kultur ist, warum diese geändert werden soll oder nicht und was das Ziel einer solchen Änderung ist? Auf diesen Aspekt wird hier nicht weiter eingegangen. Trotzdem soll darauf verwiesen sein, weil gerade die Macht- und Herrschaftsfrage bei kommunikativen Prozessen eine wesentliche Rolle spielt. Insbesondere der zwischenmenschliche Umgang hängt auch vom impliziten Organisationsverständnis der Beteiligten ab.

#### 5.4 Eine Annäherung aus der Perspektive der Projektmanager:innen

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird erörtert, wie der Begriff *Kultur* und dessen Komposita in der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Projektmanager:innen gebraucht werden. Zu diesem Zweck werden an dieser Stelle fünf ausgewählte Bücher zum Thema Projektmanagement herangezogen.

(1) Im Buch *Projektmanagement* (2007) von Hans-Dieter Litke findet sich das Wort »Projektkultur« im Inhaltsverzeichnis als Unterpunkt im Abschnitt »Evolutionäres Projektmanagement« (Litke 2007, S. 15). Konkret stellt Litke (2007, S. 287) zur »Projektkultur« fest: »Im Wesentlichen geht es um ein gegenseitiges, kooperatives bzw. partnerschaftliches Verhalten aller am Projekt beteiligten, ungeachtet organisatorischer Fach- und Hierarchiebarrieren.« Im Stichwortverzeichnis finden sich bei Litke die Begriffe »Projektkultur« und »Unternehmenskultur«. Litke (2007, S. 26) beschreibt Unternehmenskultur wie folgt:

»Unter diesem Begriff ist die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Leitmotive, Denkhaltungen und Normen in einer Organisation zu verstehen. Sie beeinflusst im Wesentlichen das Verhalten der Mitarbeiter, ihre Identifikation mit den Unternehmens- und Projektzielen, die Atmosphäre und den Führungsstil in einem Unternehmen. Die Unternehmenskultur bestimmt unter anderem, welchen Stellenwert das Projektmanagement hat, wie über Projektmanagement gedacht wird und wie man es praktiziert.«

Interessant ist hier, dass Litke sehr allgemein bleibt in seiner Bezugnahme auf die Begriffe »Projekt-« und »Unternehmenskultur«. Offensichtlich ist Kultur in seinen Augen etwas Beobachtbares. Jedoch thematisiert er – zumindest in diesem Abschnitt – nicht, inwieweit es Möglichkeiten der Beeinflussung von Projekt- bzw. Unternehmenskultur gibt.

(2) Im Buch *Projektmanagement* (2012) von Gerold Patzak und Günter Rattay findet sich

die Überschrift »Projektteamkultur« im Abschnitt »Gestaltung der Teamarbeit« (Patzak und Rattay 2012, S. 12) und das Wort »Kulturelemente« innerhalb der Überschrift »Spezifische Kulturelemente projektorientierter Unternehmen« im Abschnitt »Das projektorientierte Unternehmen« (ebd., S. 14). Konkret formulieren Patzak und Rattay zu »Projektteamkultur« (ebd., S. 375):

»Teamkultur kann man als das »spezifische Verhalten« und das »eigenständige Erscheinungsbild« einer Gruppe beschreiben. Die Entwicklung einer Teamkultur führt zu einer verstärkten Identifikation der Teammitglieder mit dem gemeinsamen Projektziel. In großen Unternehmen bilden sich vielfach unter dem Schirm einer umfassenden Unternehmenskultur eindeutig unterscheidbare Subkulturen heraus. Ein Grund liegt sicher in der Tendenz des Menschen, bei aller Integration auch Differenzierung anzustreben. Dies führt letztlich auch zu Konkurrenz, Spannungen und Konflikten, Wettkampfstimmung. Gleichzeitig entsteht durch einen sportlichen Wettbewerb auch positive Energie.

Ein weiterer Grund liegt in der Integration von externen Organisationen mit ihren spezifischen Kulturen begründet (Partner, Sublieferanten, Berater ...).

Man könnte dabei das Ausmaß des Zulassens von Subkulturen als ein wesentliches Merkmal der umfassenden Unternehmenskultur ansehen.«

Die Problematik liegt in der Vorannahme innerhalb des ersten Absatzes des Zitats. Warum sollte die Entwicklung einer Teamkultur zu einer verstärkten Identifikation der Teammitglieder mit dem gemeinsamen Projektziel führen?<sup>5</sup> Die restlichen drei Absätze des oben angeführten Zitates stiften beim Lesen meines Erachtens Verwirrung. Aus diesen Sätzen lässt sich, so mein Eindruck, keine weitere Erkenntnis ziehen. Ein Blick in das Werk von Schreyögg war in diesem Zusammenhang hilfreich. Dort findet sich im Kapitel »Unternehmenskulturen und Subkulturen« (Schreyögg 2006, S. 466–471) eine entsprechende Abhandlung, die meines Erachtens mehr Klarheit schafft. In weiterer Folge beschreiben Patzak und Rattay noch Spezifika für die Entwicklung einer Kultur innerhalb von Projekten und nennen Erscheinungsformen wie einen Projektraum, Kleidung, eigene Sprachcodes und Spitznamen usw. Aus ihrer Sicht entwickeln Projektorganisationen innerhalb bestehender Unternehmen eine relativ eigenständige Kultur; diese sehen sie als notwendig und förderlich für den Projekterfolg an. Patzak und Rattay (2012, S. 375–376) verweisen darauf, dass die eigenständige Kultur von Projekten auch zu Konflikten innerhalb von Organisationen führen kann. Konkret formulieren sie zur Möglichkeit der Beeinflussung von Projektkultur:

»Der Projektmanager kann den Entwicklungsprozess einer Projektkultur vor allem in der Team-Aufbauphase wesentlich stärker als vermutet beeinflussen, insbesondere durch folgende Maßnahmen:

- 
- 5 Hier lohnt ein Vergleich mit Gareis (2006, S. 155), der in Hinblick auf eine »projektspezifische Kultur« postuliert: »Ziel der Entwicklung einer projektspezifischen Kultur ist die Schaffung einer Projektidentität, die der Förderung der Identifikation der Mitglieder der Projektorganisation mit dem Projekt und der Vermittlung von Handlungsorientierung im Projekt dient.« Obiger Schluss von Patzak und Rattay wäre also dann nachvollziehbar, wenn die Teamkultur in Hinblick auf die Identifikation mit dem gemeinsamen Projektziel entwickelt werden würde.

- richtige Wahl der Teammitglieder
- konsistentes Vorleben der angestrebten Werte von Anfang an, Vermittlung eigener Werte
- Abgrenzung zu den Kulturen der Umwelt in den Sitzungen ansprechen
- im Projekthandbuch einen Anhang ›Teamgeschichte: Personen und Ereignisse‹ von Beginn an anlegen und mitführen.« (Patzak und Rattay 2012, S. 375–376)

Unter den oben angeführten Punkten ist der erste insofern bemerkenswert, als es diesem an Inhalt mangelt. Hier wäre es interessant zu erfahren: Was sind Kriterien für eine »richtige Wahl«? Außerdem wird speziell das »Ansprechen der Abgrenzung zu den Kulturen der Umwelt« im Zuge dieser Forschungsarbeit als interessant angesehen, weil es sich dabei im Prinzip um eine Bewusstwerdung bzw. -machung handelt. Was den Begriff »Kulturelemente« betrifft, so sprechen Patzak und Rattay von ihrer Förderung in projektorientierten Organisationen und den dadurch entstehenden Vorteilen. In weiterer Folge werden zuerst strukturelle Aspekte aufgezählt und danach »typische Werthaltungen projektorientierter Unternehmen« beschrieben. Speziell unter dem Punkt »selbstorganisierende Teams« sprechen Patzak und Rattay noch einmal von »Werthaltungen«, und zwar diesmal im Zusammenhang von »Führungsverständnis«. In diesem Abschnitt wird auch von »Kultur der Selbstorganisation« gesprochen, deren »Prüfstein« der »Einsatz von Spielregeln« ist. Eine »konsequente Verfolgung von Abweichungen« von diesen Spielregeln wird als »das zentrale Kulturelement« einer Kultur von Selbstorganisation bezeichnet (vgl. Patzak und Rattay 2012, S. 580–585). Interessant ist meines Erachtens die Verwendung der Metapher »Spielregel«. Für *Spielregeln* gilt, analog zu »typischen Werthaltungen«, dass diese zwar schriftlich festgehalten werden können, jedoch *erst das Spiel selbst* die tatsächliche Umsetzung (oder Nicht-Umsetzung) erkennen lässt.

Im Stichwortverzeichnis finden sich bei Patzak und Rattay die Begriffe »Projektkultur«, »Projektmanagement-Kultur« und »Unternehmenskultur«. Die Gestaltung von »Regeln (Projektkultur)« wird als eine Projektmanagement-Aufgabe gesehen (Patzak und Rattay 2012, S. 25). Aufgaben, die alle am Projekt Beteiligten betreffen, bezeichnen Patzak und Rattay (2012, S. 62) als »Teil der Projektkultur«, so z.B. das Risikomanagement. Speziell für »Krisenvermeidung (Prävention)« wird es als wichtig angesehen, dass eine entsprechende »Projektkultur« geschaffen wird (ebd., S. 441). Patzak und Rattay (2012, S. 443) sprechen der Projektkultur auch ein Beharrungsmoment zu, das über einzelne Projekte hinauswirkt: »Die Projektkultur, insbesondere Traditionen, Umgangsformen sowie Einstellungen zu den Projektzielen, wirken weiter.« Es wird als Aufgabe des Projektauftraggebers »als Vertreter der Unternehmenskultur« gesehen, in der Startphase von Projekten »wesentliche Werte, die Bestandteile der Unternehmenskultur sind, zu vermitteln« und »die Entwicklung einer spezifischen Projektkultur [...] zu fördern« (ebd., S. 149). Was den Begriff Unternehmenskultur betrifft, so erscheint dieser hauptsächlich im Abschnitt »Das projektorientierte Unternehmen«. Hier formulieren Patzak und Rattay (2012, S. 577): »Das projektorientierte Unternehmen unterscheidet sich von herkömmlichen Unternehmen in seinen Strategien, Strukturen und der Ausprägung einer spezifischen Unternehmenskultur.«

Weitere Aspekte diesbezüglich sind bereits oben (»Kulturelemente«) erwähnt. Als Mittel zur Schaffung einer spezifischen Unternehmenskultur werden »moderne Ar-

beitsformen, wie Flow-Workshops, World Cafe, Elevator-Präsentationen, Interviews mit Beteiligung« angesehen (Patzak und Rattay 2012, S. 590). Der Begriff »Projektmanagement-Kultur« scheint unter dem Punkt »Der Verhaltensansatz« auf. Dazu formulieren Patzak und Rattay (2012, S. 37–38):

»Der Ansatz [Verhaltensansatz, R. J. S.] konzentriert sich [...] auf den Menschen im System, das heißt, auf interpersonelle wie intrapersonelle Phänomene, von der Persönlichkeitstypologie bis zur umfassenden Unternehmenskultur.

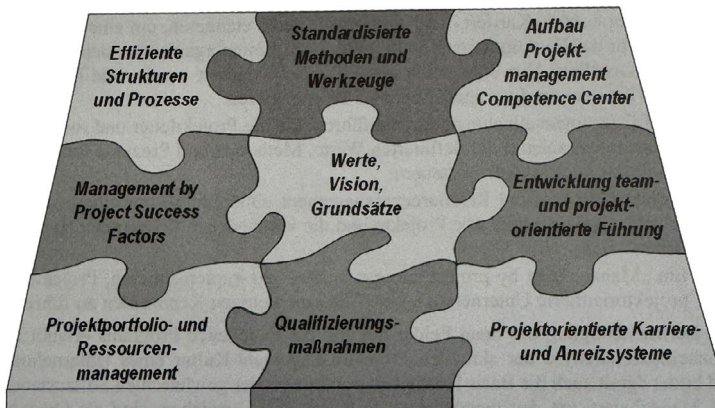
[...]

Für den speziellen Fall des Projektmanagements manifestieren sich diese Ansätze [der Verhaltensbeobachtung und -steuerung, R. J. S.] in Themen wie Teammanagement (Aufbau, Führung sowie Verhaltenssteuerung), Kommunikation und Konfliktmanagement bis hin zur Entwicklung einer Projektmanagement-Kultur.«

Im selben Abschnitt wird der »Ansatz sozialer Systeme« erwähnt und wie folgt beschrieben:

»Der Ansatz der sozialen Systeme, auch systemisch-evolutionärer Ansatz genannt, verbindet das verhaltenstheoretische Konzept mit dem Systemkonzept: Das Management wird als ein sich von innen heraus entwickelndes System kultureller Beziehungen aufgefasst, das sich in den Handlungen bzw. Rollen oder Entscheidungen in derartigen Systemen manifestiert. Es ist dies eine Art »Theorie der Kooperation«, um Verhaltensweisen und Kulturelemente in Organisationen verstehen zu lernen und darauf aufbauend einen wirkungsvollen Arbeitsstil zu entwickeln.«

Abb. 25: Elemente für ein projektorientiertes Unternehmen



Quelle: Patzak und Rattay 2012, S. 605

Unter dem Abschnitt »Neueinführung und Weiterentwicklung von Projektmanagement in Unternehmen« werden neun Elemente aufgezählt (Abb. 25), die laut Patzak und Rattay (2012, S. 605–606) für ein projektorientiertes Unternehmen unumgänglich sind

bzw. eine Analyse der aktuellen Projektmanagement-Kultur eines Unternehmens erlauben.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Patzak und Rattay zwar durchaus die Wichtigkeit von Kultur in Bezug zu Unternehmen und Projektmanagement herausstreichen, dass sie es aber nicht schaffen, ein konsistentes Erklärungsmodell zu liefern. Außerdem bleibt alles eher auf den *sichtbaren Teil von Kultur* fokussiert. Meines Erachtens wird *Kultur an sich* und deren Dialektik zu wenig adressiert und stattdessen eher von einem durch äußerliche Symbole erkenn- und beherrschbarem Etwas, das Kultur genannt wird, gesprochen. Bezogen auf das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Betrachtungsmodell von Kultur vernachlässigen Patzak und Rattay den prozesshaften *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbaren Teil*.

(3) Im Buch *Projektmanagement mit System* (2001) von Georg Kraus und Reinhold Westermann finden sich im Inhaltsverzeichnis im Abschnitt »Der Mensch im Projekt« die Punkte »Unternehmenskultur und Projektarbeit« und »Auswirkungen von Projektarbeit auf die Unternehmenskultur« (Kraus und Westermann 2001, S. 8). Konkret schreiben die Autoren zu »Unternehmenskultur« (2001, S. 140–141):

»Kultur ist die Art und Weise, wie ein Unternehmen Aufgaben angeht und Probleme löst.« [...] Beim näheren Hinsehen wird uns bewußt, daß erfolgreiche Unternehmen zwar selten offen über Kultur diskutieren, aber ihre Bedeutung richtig einschätzen und die tragenden Elemente intuitiv pflegen. Natürlich garantiert eine lebendige Unternehmenskultur allein keinen dauerhaften wirtschaftlichen Erfolg. [...] Man erkennt sie [die Unternehmenskultur, R. J. S.]

- an der innerbetrieblichen Kommunikation,
- daran, wer aufgrund welcher Leistungen befördert wird,
- daran, wie Konflikte ausgetragen werden,
- daran, ob Titel und Hierarchie stark betont werden,
- wie sich Führungskräfte und Mitarbeiter in Besprechungen verhalten,
- am Briefstil des Hauses
- am Verhalten gegenüber Kunden oder Gästen,
- an der Bereitschaft, Mehrarbeit zu leisten,
- an der Art, wie Entscheidungen getroffen und durchgesetzt werden.

Unternehmenskultur ist zwar Realität, aber gleichzeitig schwer faßbar. Sie läßt sich nicht managen oder manipulieren. [...] Denn jeder Mitarbeiter, jede Führungskraft ist ein Kulturträger und die Gesamtheit aller Kulturträger macht eine Unternehmenskultur erst aus.«

Was Projektmanagement betrifft, so sehen Kraus und Westermann dadurch einen Einfluss auf die Unternehmenskultur. Sie stellen Differenzen und damit verbundenes Konfliktpotenzial von Unternehmens- und Projektkultur dar (vgl. Kraus und Westermann 2001, S. 143). Konkret formulieren sie in Bezug auf die Auswirkungen von Projektmanagement auf das Unternehmen (ebd., S. 141–142):

»Starke Unternehmenskulturen entstehen in ›stabilen‹ Zeiten, in denen wenig Veränderungsdruck auf das Unternehmen wirkt. Deshalb besteht bei solchen Kulturen eine große Neigung zur Unflexibilität und Erstarrung. Man ist stolz auf das Erreichte und überzeugt, daß die Art und Weise, Dinge anzugehen, sich bewährt hat und auch in Zukunft richtig sein wird.

[...]

Die Einführung von Projektmanagement ist für die meisten Unternehmen mit einem Lernprozeß verbunden, in dessen Verlauf sich auch die Kultur entwickelt. Projektmanagement fördert eine lebendige Unternehmenskultur. Die Bereitschaft, Veränderungen als Chance und Herausforderung zu begreifen, wächst. Natürlich entstehen solche Entwicklungen nicht ohne Schwierigkeiten und Widerstände aus der Linie.«

Im Stichwortverzeichnis steht lediglich der Begriff »Unternehmenskultur« (Kraus und Westermann 2001, S. 218); dessen Darstellung ist oben abgehandelt. Kraus und Westermann blicken in diesem Ausschnitt auf *Kultur an sich* und argumentieren die Unmöglichkeit, diese zu »managen oder manipulieren«. In diesem Fall liegt der Fokus also stärker auf dem Prozesshaften, *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbaren Teil von Kultur*. Die beiden Autoren betonen, wie wichtig es ist, die Bedeutung und die Pflege der tragenden Elemente der Unternehmenskultur richtig einzuschätzen.

(4) Im Buch *Happy Projects!* (2006) von Roland Gareis findet sich im Inhaltsverzeichnis unter dem Abschnitt »Teams, Führung in Projekten und Projektkultur« im Kapitel »Projektkultur« der Punkt »Entwicklung einer projektspezifischen Kultur« (Gareis 2006, S. 12). Der Abschnitt »Methoden zum Projekt- und Programmmanagement« enthält den Punkt »Kulturentwicklung« (ebd., S. 13). Und im Abschnitt »Organisatorisches Design der projektorientierten Organisation« finden sich im Kapitel »Kulturen in der projektorientierten Organisation« die Punkte »Kultur der projektorientierten Organisation« und »Sub-Kulturen in der projektorientierten Organisation« (ebd., S. 15–16).

Konkret formuliert Gareis (2006, S. 155–156) zur »Entwicklung einer projektspezifischen Kultur«:

»Als temporäre Organisation hat ein Projekt spezifische Werte, Normen und Regeln, eine projektspezifische Kultur: Die Kultur eines Projekts kann auf Grund des Verhaltens der Mitglieder der Projektorganisation sowie der im Projekt eingesetzten Methoden und Kommunikationsformen beobachtet werden. Ziel der Entwicklung einer projektspezifischen Kultur ist die Schaffung einer Projektidentität, die der Förderung der Identifikation der Mitglieder der Projektorganisation mit dem Projekt und der Vermittlung von Handlungsorientierung im Projekt dient.

[...]

Der Entwicklung der Projektkultur ist im Projektstartprozess Zeit und Raum zu widmen. Eine Weiterentwicklung der Werte und Regeln bedarf der Reflexion im Projekt, die vor allem im Projektcontrollingprozess erfolgen kann.«

Die Definition von »Unternehmenskultur« übernimmt Gareis von Hoffmann:

»Unternehmenskultur kann verstanden werden als ›[...] konsistente Gesamtheit aus Werten, Normen und Symbolen, die sich in einer Unternehmung als Antwort auf An-

forderungen an die Unternehmung sowie die Bedürfnisse der in ihr arbeitenden Menschen im Verlaufe der Unternehmensgeschichte entwickelt, neuen Unternehmensmitgliedern vor allem über das symbolhafte Verhalten von Vorbildern (dominanten Kulturträgern) bewusst oder unbewusst vermittelt wird und die Denk- und Verhaltensweise der in der Unternehmung tätigen Menschen auf unverwechselbare Weise prägt.«

Ein weiterer Autor, auf den Gareis hier zurückgreift, ist Schein. Speziell bezieht sich Gareis auf dessen Unterscheidung dreier Kulturebenen (Schein 1985 zit. n. Gareis 2006, S. 156):

- »visible, but often not decipherable; [Anm. R. ]. S.: Bei Gareis »desipherable«.]
- greater level of awareness;
- taken for granted, invisible, preconscious.«

Auf Grund der beschränkten Zugänglichkeit kultureller Hintergründe fokussiert Gareis (2006, S. 157) »auf die größtenteils sichtbaren Kulturelemente und die internalisierte, gesellschaftlich verankerte Basiskultur wird als Voraussetzung angenommen«. Er spricht in weiterer Folge in diesem Kontext von »symbolischem Projektmanagement« (ebd., S. 157ff.). Unter dem Punkt »Kulturentwicklung« beschreibt Gareis »Ziele zur Entwicklung einer Projektkultur« und den »Prozess der Entwicklung einer Projektkultur«. Was die Ziele betrifft, formuliert Gareis (2006, S. 296) konkret:

»Primär geht es dabei um die Schaffung einer projektspezifischen Identität, durch die Wettbewerbsvorteile für die Projektdurchführung gesichert werden sollen.

[...]

[...] Methoden zur Realisierung dieser Ziele [...]

- der Projektname und das Projektlogo,
- die Projektwerte und das Projektleitbild,
- Projektslogans, die Projektsprache und projektbezogene Anekdoten,
- projektbezogene Artefakte und ein Projektraum, sowie
- projektbezogene Events ...«

In Bezug auf den »Prozess der Entwicklung einer Projektkultur« schreibt Gareis (2006, S. 297):

»Die Entwicklung einer Projektkultur ist ein Prozess, der Zeit und Energie benötigt. Da Projekte meist zur Bewältigung kurz- bzw. mittelfristiger Prozesse definiert werden, ist das diesbezügliche Defizit an Zeit durch einen hohen Ressourceneinsatz und durch entsprechende Kommunikationsformen zu kompensieren. Dies ist z.B. durch die Durchführung von Projektstart-Workshops möglich. Dabei kann auf Erstansätze aus dem Projektbeauftragungsprozess (Projektname, erste Projektmanagement-Dokumente) bereits aufgebaut werden.

[...]

Eine grundlegende Veränderung der Projektkultur wird bei der Bewältigung einer Projektdiskontinuität angestrebt.«

Im Kapitel »Kulturen in der projektorientierten Organisation« wird Kultur als Unterscheidungsmerkmal dargestellt und als »Element der Identität« bezeichnet (vgl. Gareis 2006, S. 572). Unter dem Punkt »Kultur der projektorientierten Organisation« formuliert Gareis (2006, S. 572):

»Eine Organisationskultur kann als die Gesamtheit der Werte, Normen, Verhaltensmuster und Artefakte, die die Mitglieder einer Organisation gemeinsam entwickeln und leben, verstanden werden. Die Kultur einer Organisation ist nicht direkt fassbar, sondern kann auf Grund von Symbolen, Fähigkeiten und eingesetzten Hilfsmitteln beobachtet werden.«

Was den Begriff »Sub-Kulturen« betrifft, so schreibt Gareis (2006, S. 575) unter dem Punkt »Sub-Kulturen in der projektorientierten Organisation«:

»In der projektorientierten Organisation wird die kulturelle Differenzierung durch die Entwicklung projekt- und programmspezifischer Kulturen gefördert. Projekte sind nicht nur ein Instrument der kulturellen Differenzierung, sondern auch ein Instrument der Integration. Kulturelle Integration findet statt, wenn Mitglieder der Projektorganisation aus unterschiedlichen Bereichen kommen und/oder wenn sich die Projekteinhalte auf die Organisation als Ganzes beziehen.

[...]

Grundsätzlich kann man den kulturellen Teilungsprozess in Subkulturen beliebig weit vornehmen. Voraussetzung ist allerdings, dass sich die jeweiligen Kulturen tatsächlich durch eigene Werte, Regeln und Verhaltensweisen auszeichnen, die von den Mitgliedern erlernt und kollektiv geteilt werden.«

Das Stichwortverzeichnis enthält Verweise auf »kulturelle Kompetenz« und »Projektkultur« (Gareis 2006, S. 633, 638), die in dem oben Dargestellten noch nicht berücksichtigt worden sind. Konkret formuliert Gareis zu »kultureller Kompetenz« (ebd., S. 606): »kulturelle Kompetenz, d.h. Wissen und Erfahrung mit unterschiedlichen nationalen Kulturen, der eventuell im Projekt kooperierenden Partner«. Zu »Controlling der Projektkultur« vermerkt er (ebd., S. 366):

»In Projekten sollten die Elemente der Projektkultur (Projektname, Projektleitbild, Projektwerte, Projektslogans) relativ stabil sein. Ein einmal festgelegter Projektname sollte z.B. im Rahmen des Projektcontrolling nicht verändert werden, auch wenn sich ein noch attraktiverer Name anbietet. Falls aber Adaptionen der Projektkulturelemente notwendig erscheinen, ist auch davor nicht zurückzuschrecken. Veränderungen im Projekt sind zu fördern!«

Im Großen und Ganzen liefert Gareis eine konsistente Erklärung, wie Kultur innerhalb von Unternehmen und Projektmanagement aufgefasst werden kann. Interessanterweise fokussiert er – wie auch Patzak und Rattay – auf den *sichtbaren Teil von Kultur* und sieht ebenfalls dort den Hebel, um Kultur zu entwickeln oder zu ändern. Mit dem Ausspruch (Gareis 2006, S. 297): »Die Entwicklung einer Projektkultur ist ein Prozess, der Zeit und Energie benötigt« wird zwar die Prozesskomponente und der dafür notwen-



dige Aufwand hervorgehoben, allerdings gibt es keine Darstellung von entsprechenden Methoden bzw. wird lediglich auf die Wichtigkeit von Symbolen verwiesen. Mit anderen Worten: Gareis betont zwar den *prozesshaften Teil von Kultur*, gibt aber für die Bearbeitung dieses Teils lediglich den Hinweis, dazu auf »Symbole« zurückzugreifen. Interessant ist, dass unter »kultureller Kompetenz« bei Gareis ausschließlich »Wissen und Erfahrung mit unterschiedlichen nationalen Kulturen« verstanden wird (vgl. ebd., S. 606). Bei aller Auseinandersetzung mit Projekt- und Unternehmenskultur umschließt »Kompetenz« in Bezug zum Begriff *Kultur* also *nur* die Kultur von Völkern. Hier ist zu hinterfragen, ob der Begriff »kulturelle Kompetenz« nicht auch auf Projekt- bzw. Unternehmenskultur auszuweiten ist. Aufmerksamkeit verdient auch das Begriffspaar »Controlling von Projektkultur«. Dies ist meines Erachtens ein Hinweis darauf, dass die Beherrschbarkeit von *Kultur* überschätzt wird, und weist darüber hinaus auf eine Simplifizierung von *Kultur an sich* hin.

(5) Im Buch *Projektmanagement* (2000) von Heintel und Krainz steht im Inhaltsverzeichnis weder der Begriff *Kultur* noch ein Kompositum, das *Kultur* beinhaltet. Im Stichwortverzeichnis findet sich »Kultur« und »Personenkult«. Konkret formulieren Heintel und Krainz (2000, S. 65) zu »Kultur«:

»Wir können Organisationen nach Aufgaben, Zielsetzungen, Arbeitsabläufen, entsprechenden Funktions- und Kompetenzaufteilungen beschreiben; zusätzlich gibt es vielleicht Stellenbeschreibungen (wenigstens auf dem Papier), Handbücher für Führungsgrundsätze, Betriebsverfassungen, ein Organigramm mit Kästchen und Namen. Das eigentliche Leben einer Organisation wird aber noch durch ganz andere Zusammenhänge bestimmt. Es gibt den Bereich informeller Kommunikation, neben den offiziellen auch latente Normen, eine besondere Geschichte und Tradition, damit verbundene Mythen und Phantasien, spezifische Angstbewältigungs- und -abwehrstrategien, eine spezifische Kultur. Vor allem die letzteren Bereiche machen die Individualität einer Organisation aus.«

Zum Begriff »Personenkult« äußern sich Heintel und Krainz (2000, S. 103f.) wie folgt:

»Früher mag es ausreichend gewesen sein, einen Kaiser oder einen Vorstandsvorsitzenden aus der Ferne zu lieben, ihm zu vertrauen, daß er schon alles gut lenkt und leitet, um dieses Gefühl auf die ganze Organisation zu übertragen. Positives emotionales Engagement lebt zum Teil heute noch aus diesen Identifikationen mit der Führung. Nach der Logik von Kleingruppen muß die Führung daher »Person« sein; in jedem Klassenzimmer hängt schon ein Bild des Staatspräsidenten. Weder diese, noch Führungspersonen überhaupt, sind immer die reine Freude. Der Kult um Personen ist ein wenig aus der Mode gekommen; es gibt auch einfach zu viele und die wechseln zu häufig, als daß man sie dauerhaft emotional besetzen könnte. Kein Zufall also, daß etwa Vertrauen, Liebe dorthin zurückgeworfen werden, wo sie herkommen, nämlich auf die Kleingruppe, wo Personen wirklich und sinnlich faßbar sind.«

Heintel und Krainz sprechen bei ihrer Argumentation von verschriftlichten offiziellen Normen im Gegensatz zum »eigentlichen Leben einer Organisation«. Sie verweisen dabei auf die »Individualität einer Organisation«, die durch die jeweilige »spezifische Kul-

tur« gegeben ist. Über den Begriff »Personenkult« thematisieren die Autoren die emotionale Seite von Organisationen, die laut ihrer Argumentation auch Teil der »spezifischen Kultur« ist. »Individualität einer Organisation« wird von Heintel und Krainz als *Behälter* für eine Reihe von emotionalen Aspekten und von »spezifischer Kultur« herangezogen, wie der Begriff *Kultur* innerhalb dieser Arbeit für verschiedene andere bzw. ähnliche Aspekte. Grundsätzlich ist zu bemerken, dass bei Heintel und Krainz der Begriff *Kultur* wenig aufscheint. Es werden hauptsächlich *nicht feststellbare, prozesshafte Aspekte* von (Projekt-)Organisation thematisiert, die mit dem in dieser Arbeit besprochenen *lediglich bei zwischenmenschlicher Interaktion beobachtbaren Teil von Kultur* im Prinzip korrelieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Sondierung der fünf Bücher vor allem Unterschiede in der Differenziertheit der Begriffsverwendung aufzeigt. Litke, Kraus und Westermann sowie Heintel und Krainz verwenden den Begriff *Kultur* bzw. dessen Komposita wie z.B. Unternehmenskultur und Projektkultur selten. Diese Autoren begnügen sich mit dem Hinweis darauf, dass Kultur eine wichtige Rolle in Organisationen spielt. Lediglich Kraus und Westermann zählen noch konkrete Punkte auf, woran »Unternehmenskultur« aus ihrer Sicht erkennbar ist. Im Großen und Ganzen bleiben diese Autoren bei einem *Hinweis* darauf, dass es so etwas wie Kultur in Bezug auf Organisationen gibt.

Im Gegensatz dazu finden sich bei Patzak und Rattay sowie Gareis eine Reihe von Stellen, wo der Begriff *Kultur* und Komposita davon verwendet werden. Hier passiert meines Erachtens das von Schreyögg Genannte (siehe oben, Schreyögg 2006, S. 449), nämlich eine »Verwässerung des Konzepts«. Vor allem Patzak und Rattay sind bei ihren Erklärungen diffus. Formulierungen wie: »In großen Unternehmen bilden sich vielfach unter dem Schirm einer umfassenden Unternehmenskultur eindeutig unterscheidbare Subkulturen heraus« oder »Man könnte dabei das Ausmaß des Zulassens von Subkulturen als ein wesentliches Merkmal der umfassenden Unternehmenskultur ansehen« (siehe oben, Patzak und Rattay 2012, S. 375) tragen eher zur Verwirrung als zum Erkenntnisgewinn bei. Vor allem deshalb, weil eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur* fehlt. Gareis (2006, S. 155–156) ist hier verständlicher, weil er konkrete Definitionen übernimmt und damit zumindest eine klare Ausgangsbasis schafft. Beim aufmerksamen Lesen der jeweiligen Stellen beider Bücher erschließt sich, dass die Autoren im Prinzip dasselbe meinen – auch was ihre Sichtweise in Bezug auf einen bewussten Umgang mit Kultur betrifft.

Sowohl bei Gareis als auch bei Patzak und Rattay werden sichtbare Aspekte (Symbole, Kleidung usw.) als Mittel gesehen, um aktiv eine Kultur zu entwickeln. Dies soll einerseits zur »Schaffung einer projektspezifischen Identität« beitragen (Gareis 2006, S. 296), andererseits aber auch ganz allgemein eine »Projektteamkultur« erzeugen (Patzak und Rattay 2012, S. 375–376). Im Prinzip zeigen beide Bücher einen eher simpel anmutenden Zugang zum Begriff *Kultur* und dem damit verbundenen Konzept in Bezug auf Organisationen im Allgemeinen bzw. zu Projektmanagement im Besonderen. Es wird hauptsächlich auf Möglichkeiten der Beeinflussung durch *sichtbare Anteile von Kultur* fokussiert.

So weit zu der Möglichkeit, mittels Literaturrecherche und -analyse unterschiedliche Perspektiven zu integrieren und daraus Betrachtungsvielfalt zu gewinnen.

## 6 Integration von Wissensgebieten veranschaulicht am Beispiel der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung<sup>1</sup>

---

In diesem Abschnitt wird eine weitere Möglichkeit der Integration von Wissensgebieten erörtert. Es wird reflektiert, wie Erkenntnisse aus der Psychoanalyse für Beobachtung, Analyse, Hypothesenbildung und Interventionen nutzbar gemacht werden können. Das reflektierte Konzept wird als psychoanalytische Organisationsbeobachtung bezeichnet und ist eine Entwicklung von Wissenschaftler:innen aus der Tavistock-Tradition (vgl. Lohmer 2004a; Obholzer 2006; Lazar 2009).

### 6.1 Überblick

In dieser Reflexion wird, unter Anwendung der dialektischen Methode, diskutiert, wie psychoanalytische Organisationsbeobachtung in Bezug zu menschlicher Kommunikation und menschlichen Denkprozessen eingesetzt werden kann. Beginnend mit einem Modell für menschliche Wahrnehmung wird ein hypothetisches Muster für den menschlichen Denkprozess entworfen und aufgezeigt, wie die Komplexität des menschlichen Organismus in sozialen Prozessen zur Wirkung kommt. Ausgehend von den argumentierten Hypothesen wird die Sinnhaftigkeit von gezielter Selbstbewusstwerdung von Individuen und Gruppen aufgezeigt. Zum Abschluss wird aus der Perspektive der angewandten Gruppendynamik eine konkrete Umsetzung der Methode dargelegt.

---

1 Dieses Kapitel ist ein leicht veränderter Auszug aus der Online-Open-Access-Publikation *Zur Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung*, 2011, Schuster, FH des BFI Wien Working Paper Series #63. Download verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274720174\\_Zur\\_Methode\\_der\\_psychoanalytischen\\_Organisationsbeobachtung](https://www.researchgate.net/publication/274720174_Zur_Methode_der_psychoanalytischen_Organisationsbeobachtung), Zugriff am 3. Jänner 2023.

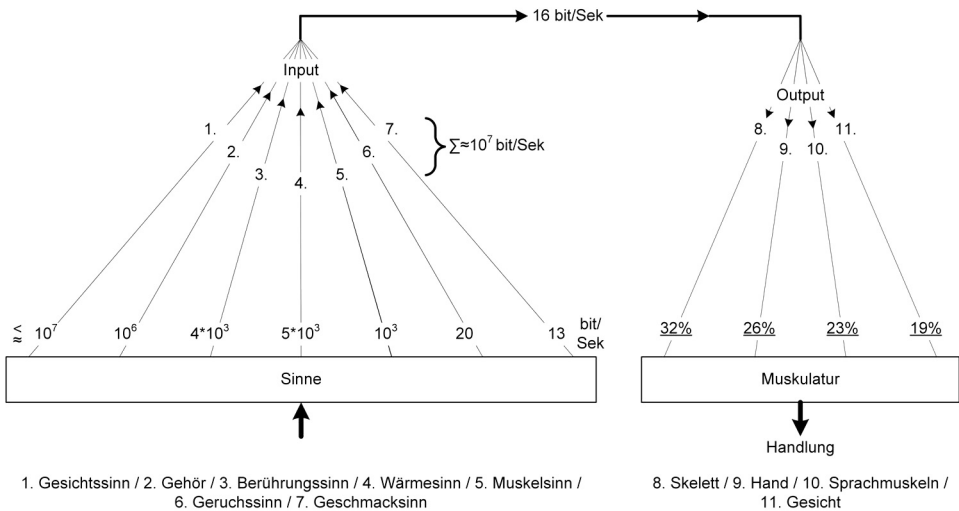
## 6.2 Der Prozess menschlicher Wahrnehmung

»Gödels Beweis ist in der Tat ein Beweis der Ohnmacht, nur nicht der Ohnmacht des Menschen, sondern der Logik. Wir werden immer Bedarf für unsere eigene Urteilskraft haben. Gödel bewies, dass die Menschen mehr wissen als das, was sich logisch ableiten lässt. Die lebendige Erkenntnis reicht weiter, als logische Anweisungen den Geist führen können. Gödels Satz ist eine einzigartige Huldigung an die Kreativität des menschlichen Geistes.«

(Nørretranders 2002, S. 87)

Die bewusste menschliche Wahrnehmung ist eine Kombination aus emotionalem und rationalem Verarbeiten. Die Schwierigkeit, die der menschliche Organismus meistert, ist, eine sehr große Menge von Eingangssignalen und gespeicherten Daten in eine relativ kleine Menge von bewusst Wahrgenommenem zu reduzieren. Das Interessante dabei ist, dass sowohl die Eingabemenge als auch die Ausgabemenge der Daten die bewusst wahrgenommene Datenmenge bzw. die bewusst weitergegebene bei Weitem überschreitet. In Abb. 26 ist dieser Umstand grafisch dargestellt. 16 bit/s ist jene Datenmenge, die in dem Prozess bewusst verarbeitet wird, im Gegensatz zu der Gesamtdatenmenge von ca.  $10^7$  bit/s.

Abb. 26: Eingabe, bewusste Verarbeitung und Ausgabe von Daten des menschlichen Organismus (Nørretranders 2002, S. 221)

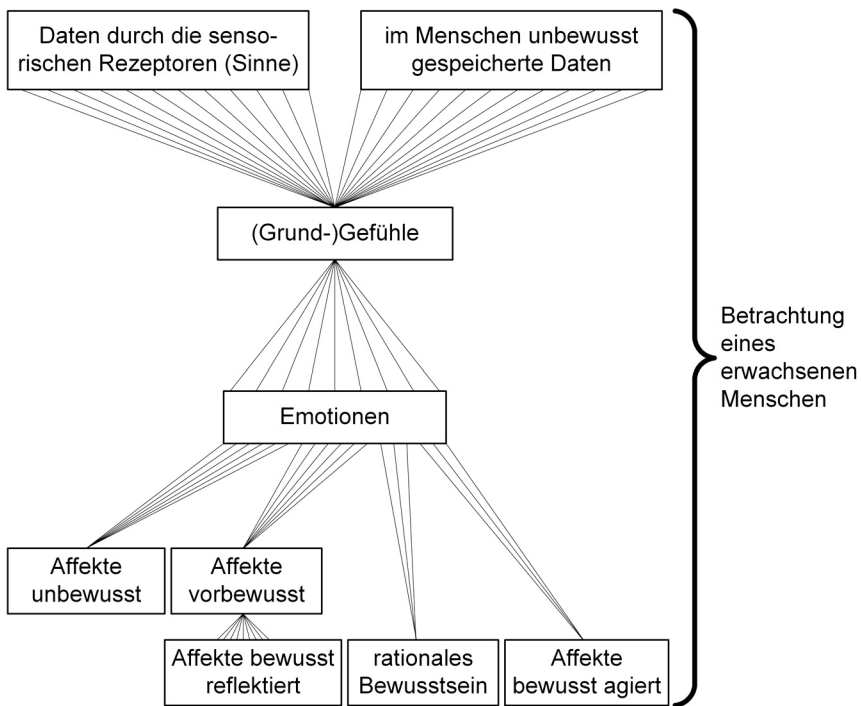


Quelle: Eigene Darstellung

Damit ergibt sich menschliche Datenverarbeitung als Zusammenspiel von Sinnesreizen, die durch Emotionen gefiltert bzw. vorinterpretiert werden, zu bewusster Interpretation und weiter, durch Aktivierung oder Hemmung von Muskulatur, zu einer Mischung aus bewusster<sup>2</sup> und un- bzw. vorbewusster Handlung<sup>3</sup> führen. Krause (2008, S. 33) bemerkt in Bezug auf Emotionen:

»Die gegenwärtige Forschung zeigt, dass das, was wir Emotionen nennen, ein multimodales parallel organisiertes System ist, dessen einzelne Bausteine mit denjenigen der Sozialpartner in einem organisierten Zusammenspiel funktionieren (Krause 2005; 2000, S. 75–79; 2000a, S. 545–555). Das expressive Modul steuert die Körperperipherie mit Gesichtsausdrücken und Vokalisierungen in der Stimme. Es hat vorwiegend Signalfunktion zur Beziehungssteuerung und kennt einen Satz an phylogenetisch vermittelten qualitativ unterschiedlichen Prototypen, die Primäraffekte genannt werden.«

Abb. 27: Menschliche Datenverarbeitung ohne Berücksichtigung der Zeit (des Alterns)



Quelle: Schuster 2011

- 2 Unter bewusster Handlung werden hier bewusst agierte Affekte und rational gesetzte Aktionen verstanden.
- 3 Darunter werden hier un- und vorbewusste Affekte und reflexhaft gesetzte Aktionen verstanden.

Das Wesentliche von Emotion ist einerseits die bewusstseinsbeeinflussende Komponente, die Bewusstsein aus sich hervorbringt, und andererseits die vom Bewusstsein gelenkte Komponente im Sinne von bewusst zurückgehaltenem oder bewusst eingesetztem emotionalem Ausdruck. Mit anderen Worten ist das Bewusstsein einmal dadurch gefordert, wie es die durch die Emotion bereits teilverarbeiteten, dargebotenen Eingangsdaten interpretiert, und ein andermal aktiv daran beteiligt, wie es durch den bewussten Anteil von Handlung Emotionen ausagiert (Abb. 27).

Satir und Englander-Golden (2002, S. 130) haben für die Übereinstimmung von emotionalem Befinden und bewusstem Handeln einer Person den Begriff der Kongruenz definiert:

»Unter Kongruenz verstehen wir eine Haltung, bei der wir uns zu all unseren Gefühlen und Gedanken bekennen. Wir geben uns selbst die Erlaubnis, unsere tiefsten Wünsche zu würdigen und auszusprechen. Was wir sagen, passt zusammen mit dem, was wir fühlen. Man nennt es auch frei von der Seele sprechen oder direkt sein.«

Emotionen werden hier nach Machleidt et al. (1989, S. 202) als Rein- bzw. Mischformen der fünf Grundgefühle Intention, Angst, Aggression/Schmerz, Trauer und Freude verstanden. Die von den Autoren ermittelten empirischen Tatsachen sind:

1. Die fünf Grundgefühle Intention, Angst, Aggression/Schmerz/Trauer und Freude lassen sich sowohl phänomenologisch als auch anhand spezifischer EEG-Spektralmuster voneinander unterscheiden.
2. Die phänomenologische und EEG-analytische Unterscheidbarkeit der Grundgefühle voneinander nimmt mit zunehmender Intensität zu.
3. Interferenzen durch Gefühlsnuancen zwischen den Grundgefühlen und ihren funktionellen EEG-Spektralmustern erhöhen den Grad ihrer Ähnlichkeit bis maximal zur Gleichheit.
4. Die Grundgefühle und ihre spektralen EEG-Muster sind unter zeit-räumlichem Aspekt immer verschieden und nur mit sich selbst identisch.
5. Aktuelle Grund- oder Mischgefühle sind mehr oder weniger ausgeprägt über dem gesamten Kortex nachweisbar. Sie sind nicht lokalisierbar.
6. Es ist anzunehmen, daß die EEG-Spektralcharakteristika eines Grundgefühls topographisch dort am intensivsten ausgeprägt sind, wo die während des emotionalen Erlebens assoziierten gedanklichen Inhalte kortikal lokalisiert sind.

Der Prozess menschlicher Wahrnehmung geschieht also ausgehend von den Sinnesorganen. Von dort aus fließt eine Datenmenge von ca.  $10^7$  bit/s, diese wird über fünf Grundgefühle weiterverarbeitet, wobei der Teil der bewussten Wahrnehmung einen Datenfluss von 16 bit/s ausmacht. Das bedeutet: Eine gefühlsfreie menschliche Datenverarbeitung ist ein Mythos, der faktisch widerlegt ist. Die hier vorgeschlagene Sichtweise für menschliche Datenverarbeitung ist: Durch die Sinnesorgane werden Grundgefühle aktiviert, die in Rein- bzw. Mischform als Emotionen einen Filterungs- bzw. Interpretationsvorgang auslösen bzw. ein solcher sind, der schließlich zu einer rationalen Bedeutungszuordnung der Emotionen und zu einem bewussten Sinngehalt

führt. Dies geschieht bewusst intrapersonlich durch Sprachdenken und interpersönlich durch Sprechen.

Dies impliziert, dass menschliche Datenverarbeitung ein hochkomplexer Interpretationsprozess ist, der seinen bewussten Ausdruck in Sprache findet und sowohl passive als auch aktive Komponenten beinhaltet. Dies impliziert auch, dass der z.B. bei Sprache oder Schrift vorhandene Datenfluss bei Weitem nicht ausreicht, Menschen einander verstehen zu lassen. Die zweite Seite der Münze ist, dass Sprache nicht lediglich Daten auf Grund des Schalls oder durch Buchstaben auf Papier übermittelt, sondern auch emotionsbeladen ist, und zwar je nach Kultur bzw. Mikrokultur. Mit Mikrokultur ist hier eine spezifische Kultur innerhalb eines Sprachraumes wie z.B. des Deutschen gemeint. Dazu ein plakatives Beispiel: Das Wort »Papa« ist im deutschen Sprachraum die Bezeichnung für den (leiblichen) Vater einer Person und hat eine gewisse Allgemeingültigkeit. Welche gefühlsbezogenen und rationalen Erinnerungen das Wort »Papa« in der jeweiligen Person hervorruft, ist aber individuell und praktisch nicht verallgemeinerbar und ist begründet in der Mikrokultur (z.B. »Familie«) der jeweiligen Person.

Menschliche Datenverarbeitung ist intrapersonlich also eine Reduktion und Interpretation von Daten um ca. sieben Zehnerpotenzen, um dann in Sprache wieder möglichst sinnstiftend zu einem bewussten Sprachbild zusammengesetzt zu werden. Wird nun auch noch die Gleichzeitigkeit der Datenübermittlung mit einbezogen, so ist der hier gezogene Schluss daraus: Die Situation, bei der eine größtmögliche Datenmenge zwischen zwei Menschen übertragen werden kann, ist jene des direkten persönlichen Gesprächs. Während einer Kommunikation im Hier und Jetzt fließt von Person zu Person eine dermaßen große Datenmenge, dass das bewusste Erfassen dieser Datenmenge in ihrer Ganzheit physikalisch unmöglich ist. Ein tiefgreifendes Verständnis bei Kommunikation kann also nur über bereits gegenseitig miteinander eingeebtes Wahrnehmen stattfinden oder zumindest über ein Reflektieren in Bezug auf das Besprochene nach der Besprechung. Die Empfehlung, »noch einmal darüber zu schlafen«, ist aus dieser Sicht eine Empfehlung, die bei der Kommunikation gemachte Wahrnehmung einer »Weiterbearbeitung« zu unterziehen.

Diese Annahme bezüglich menschlicher Kommunikation wirft die Frage auf, wie denn menschliches Zusammenleben und gegenseitiges Verstehen durch Kommunikation in der Praxis möglich sind, wenn schon allein für das gegenseitige Verstehen von zwei Personen mehr als nur die gemeinsame Sprache und die miteinander verbrachte Sprechzeit notwendig ist. Dies führt hier zu dem Begriff der Kultur und den durch Kultur gegebenen Normen. Der Begriff Kultur in Bezug auf eine Gesellschaft beschreibt ein eingeebtes Kommunikationsmuster, das durch schon in frühester Kindheit vermittelte »Selbstverständlichkeiten« Kommunikation innerhalb dieser Gesellschaft zeitoptimiert und einigermaßen verlässlich möglich macht. Kultur wird hier als eine soziale Form der Normierung von Kommunikation gesehen. Dazu Heintel und Krainz (1986, S. 126): »Allgemein gesagt: Soziale Formen sind Vor-Entscheidungen, denen letztlich auch inhaltliche Natur zukommt. Entscheidungen bleiben im Rahmen ihrer sozialen Formprämisse.«

Eine weitere Hypothese dieser Arbeit ist: Da menschliche Datenverarbeitung intrapersonlich zu ca. 0,00016 % bewusst geschieht, ist diese auch interpersönlich lediglich zu einem sehr geringen Anteil bewusst. Kultur ist eine Form der Datenverarbeitung ei-

ner Gesellschaft. Sie erleichtert innerkulturell die Kommunikation durch tradierte bewusste und unbewusste Vorannahmen, die den Verhandlungsspielraum von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen einschränken. Spezialisierungen innerhalb einer Kultur bilden insofern eine große Herausforderung für Kommunikation, weil die innerhalb einer Spezialdisziplin von Spezialisten bewusst verarbeitete Datenmenge lediglich ca. 0,00016 % der Gesamtdatenmenge ausmacht. Hierzu passend sind die Überlegungen von Kuhn (1976) zur Entwicklung von Wissenschaft, die laut Kuhn im Prinzip darauf basiert, dass diese durch Umbrüche, nämlich Paradigmenwechsel, gekennzeichnet ist. Nicht mehr haltbare Basisannahmen führen zu Neuformulierungen wissenschaftlicher Fragestellungen. Das Interessante dabei ist, dass das jeweils neue nicht mehr in das alte Paradigma integriert werden kann, sondern dieses insgesamt ersetzt. In Bezug auf Gruppen (z.B. von Spezialist:innen) formuliert Kuhn (1976, S. 205) konkret:

»[...] die Welt ist zunächst einmal nicht mit Reizen, sondern mit den Objekten unserer Empfindungen angefüllt, und sie brauchen von Individuum zu Individuum oder von Gruppe zu Gruppe nicht dieselben zu sein. In dem Ausmaß allerdings, in dem Individuen zur selben Gruppe gehören und deshalb gemeinsame Erziehung, Sprache, Erfahrung und Kultur haben, können wir sehr wohl annehmen, daß ihre Empfindungen dieselben sind. Wie sonst könnte man den Reichtum ihrer Kommunikation und die Gemeinsamkeit ihrer Reaktionen auf die Umwelt verstehen? Sie müssen Dinge auf ganz ähnliche Weise sehen und Reize auf ganz ähnliche Weise verarbeiten. Wo aber die Differenzierung und Spezialisierung von Gruppen anfängt, gibt es keinen ähnlichen Beweis für die Unveränderlichkeit von Empfindungen. Ich vermute, daß bloße Engstirnigkeit uns annehmen läßt, der Übergang vom Reiz zur Empfindung sei für alle Mitglieder aller Gruppen derselbe.«

Interessierte seien hier auch auf die Diskussion der »Inkommensurabilität von Organisationen« verwiesen, wo der Gedanke Kuhns im Kontext von Organisationskultur angewendet wird. (Scherer 2006, S. 40–41). Spezialisierungen jeder Art, also egal ob familiäre Prägungen oder sonstige Sozialisation,<sup>4</sup> werden hier unter dem Begriff »Mikrokultur« zusammengefasst. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Fähigkeit des Menschen, komplexe Situationen zu fantasieren (zu erinnern) bzw. vorauszudenken, ohne dabei auf Sinnesdaten im Hier und Jetzt zurückzugreifen. Das bedeutet, dass die durch die Sinnesorgane übermittelten Daten und deren Verarbeitung lediglich einen Teil der Gesamtdatenverarbeitung durch den Menschen ausmachen. Dazu argumentiert H. v. Foerster (1999d, S. 35):

»Der synaptische Spalt kann folglich als ›Mikroumwelt‹ einer sensiblen Spitze, nämlich des Dendritenasts, angesehen werden, und mit dieser Interpretation vor Augen können wir die Sensitivität des Zentralnervensystems gegenüber Veränderungen der inneren Umwelt (der Gesamtsumme aller Mikroumwelten) mit seiner Sensitivität gegenüber Veränderungen der äußeren Umwelt (das heißt aller sensorischen Rezeptoren) vergleichen. Da es lediglich einige 100 Millionen sensorische Rezeptoren und etwa 10.000 Milliarden Synapsen in unserem Nervensystem gibt, sind wir gegenüber

---

4 Dazu zählt auch die wissenschaftliche Sozialisation.



Veränderungen in unserer inneren Umwelt 100.000mal stärker empfindlich als gegenüber Veränderungen in unserer äußeren Umwelt.«

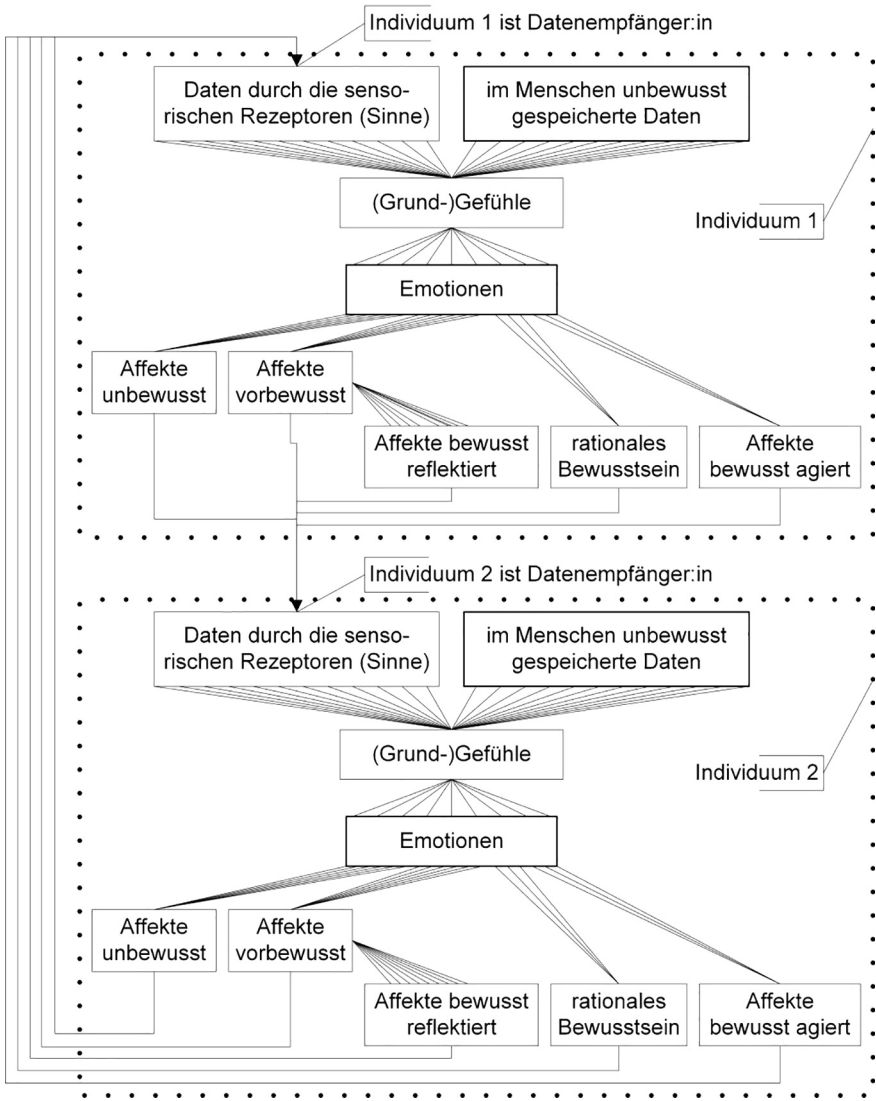
Stark vereinfacht gibt es also zwei wesentliche Komponenten der menschlichen Datenverarbeitung, deren Grenze in der Praxis nicht gegeben ist und die hier lediglich verbal aus Gründen der besseren Verständlichkeit gezogen wird. Die eine Komponente ist die Verarbeitung bzw. Filterung der durch die Sinnesorgane gelieferten faktischen Daten, die andere die interne Verarbeitung von gespeicherten Daten. Zusammengefasst gelten für diese Arbeit für den Prozess menschlicher Wahrnehmung folgende Hypothesen:

- (1) Der Prozess menschlicher Datenverarbeitung läuft zu ca. 99,99984 % unbewusst ab. Das aus dieser Menge von Daten gewonnene Bewusstsein ist ein sehr kleiner Ausschnitt aller Sinnesdaten. Die Verarbeitung der Daten innerhalb des menschlichen Organismus ist so komplex, dass das vom Menschen bewusst erlebte »Ergebnis« von Wahrnehmung bereits eine massive individuelle Interpretation darstellt.
- (2) Kommunikation zwischen Menschen ist ein interpersönlicher Austausch bzw. Vergleich dieser individuellen Interpretationen. Kommunikation bedient sich menschlicher Datenverarbeitung (ist Teil davon), und damit gilt wiederum das unter (1) Gesagte.
- (3) Emotionales und Rationales sind untrennbarer Bestandteil menschlicher Datenverarbeitung und beeinflussen einander. Emotionales hat für das Ergebnis menschlicher Datenverarbeitung wesentliche Bedeutung. Ein passendes Zusammenspiel von Emotionalem und Rationalem ist intra- und interpersönlich wahrnehmbar und wird hier als Kongruenz bezeichnet.
- (4) Kultur ist eine (veränderliche) Form der Komplexitätsreduktion bei menschlicher Kommunikation. Je differenzierter und spezialisierter eine Gesellschaft wird, desto mehr Mikrokultur breitet sich in dieser aus. Für die Kommunikation zwischen Mikroulturen sind aufwendige Prozesse notwendig (siehe (1)).
- (5) Die individuelle Freiheit der Interpretation von Wahrnehmung und des Agierens von Wünschen erfordert komplexe Kommunikation zwischen Individuen, da die Komplexitätsminderung einer Gesamtkultur in umso geringerem Maß möglich ist, je größer die individuelle Freiheit wird (siehe (4)). Vereinfacht gesagt: Je mehr Personen sich bewusst auf eine konkrete Entscheidung hin abstimmen müssen, desto mehr Kommunikation wird die Entscheidung erfordern.

### 6.3 Menschliche Kommunikation in Bezug zum Prozess menschlicher Wahrnehmung

Ebenso wie menschliche Wahrnehmung wird auch menschliche Kommunikation als Prozess gesehen. Die beiden Komponenten Wahrnehmung und Kommunikation sind zwar verbal trennbare Sachverhalte, in der Praxis ist die Grenze allerdings fließend. Menschliche Kommunikation geschieht zum Teil über menschliche Wahrnehmung und daraus ergibt sich das in Abb. 28 dargestellte aus Abb. 27 weiterentwickelte Modell.

Abb. 28: Modell menschlicher Kommunikation



Quelle: Schuster 2011

Grundsätzlich enthält das menschliche Dasein immer sowohl aktive als auch passive Komponenten und diese wiederum sind zusammengesetzt aus bewussten, vor- und unbewussten Aspekten. Die Fähigkeit, bewusst zu denken, ermöglicht dem Menschen zweierlei: erstens eine imaginäre Repräsentation aller bis dahin erlebten Wahrnehmungen und daraus generiert eine planerische Vorwegnahme von zukünftigen Ereignissen: So soll es werden. Zweitens ein Reflektieren von Aspekten bereits geschehener (erlebter) Ereignisse, um daraus im Sinne von Verhaltensanpassung zu lernen. Auch diese beiden Komponenten gehen fließend ineinander über. Die Dialektik, die sich hier zeigt, ist

auch jene, die im menschlichen Organismus wirkt: Um etwas zu sagen (verbal zu formulieren), muss eine Datenauswahl getroffen werden, die eine Grenzziehung darstellt. Um dies wieder in einen praktisch sinnvollen Kontext zu bringen, muss diese Grenzziehung danach durch Handlung wieder aufgehoben werden. Es handelt sich hier um das Konkrete auf einer Seite und das Abstrakte auf der anderen. Konkretisieren bedeutet die Notwendigkeit, Bedeutung streng zuzuordnen, Abstrahieren bedeutet die Notwendigkeit, Bedeutung zu lockern. Je abstrakter Erklärungen sind, desto allgemeingültiger sind sie. Ins Extrem gedacht bietet die vollkommene Abstraktion keine bestimmte Erklärung mehr oder eben eine Erklärung für alles. Je konkreter Erklärungen sind, desto partikulärer ist deren Gültigkeit. Ins Extrem gedacht bietet die vollkommene Konkretisierung zwar eine vollkommene Erklärung, deren Gültigkeit aber sowohl zeitlich als auch räumlich auf einen Punkt beschränkt bleibt und damit lediglich eine Erklärung für exakt diesen Punkt darstellt. Flechtner (1970, S. 302) führt ein analoges Beispiel in Bezug auf die idealen Gasgesetze an:

»Da die idealen Gasgesetze für ›alle‹ Gase gelten – man kann fast sagen: und gerade deshalb für kein spezielles einzelnes – haben sie auch allgemeine praktische Geltung.«

Hegel (1991 [1807], S. 241–242) formuliert bei seiner Betrachtung der »Wissenschaft der Physiognomik«:

»Das unmittelbare Meinen über die gemeinte Gegenwart des Geistes ist die natürliche Physiognomik, das vorschnelle Urteil über die innere Natur und den Charakter ihrer Gestalt bei ihrem ersten Anblicke. Der Gegenstand dieser Meinung ist von der Art, daß es in seinem Wesen liegt, in Wahrheit etwas anderes zu sein als nur sinnliches unmittelbares Sein. Es ist zwar auch eben dieses im Sinnlichen aus ihm Insichreflektiertsein, was gegenwärtig, die Sichtbarkeit als Sichtbarkeit des Unsichtbaren, was Gegenstand des Beobachtens ist. Aber eben diese sinnliche unmittelbare Gegenwart ist Wirklichkeit des Geistes, wie sie nur für die Meinung ist; und das Beobachten treibt sich nach dieser Seite mit seinem gemeinten Dasein, mit der Physiognomie, Handschrift, Ton der Stimme usf. herum. – Es bezieht solches Dasein auf eben solches gemeintes Inneres. Es ist nicht der Mörder, der Dieb, welcher erkannt werden soll, sondern die Fähigkeit, es zu sein; die feste abstrakte Bestimmtheit verliert sich dadurch in die konkrete unendliche Bestimmtheit des einzelnen Individuums, die nun kunstreichere Schildereien erfordert, als jene Qualifikationen sind. Solche kunstreichen Schildereien sagen wohl mehr als die Qualifikation durch Mörder, Dieb, oder gutherzig, unverdorben usf., aber für ihren Zweck, das gemeinte Sein oder die einzelne Individualität auszusprechen, bei weitem nicht genug, sowenig als die Schildereien der Gestalt, welche über die flache Stirne, lange Nase usf. hinausgehen. Denn die einzelne Gestalt wie das einzelne Selbstbewußtsein ist als gemeintes Sein unaussprechlich. Die Wissenschaft der Menschenkenntnis, welche auf den vermeinten Menschen, sowie [die] der Physiognomik, die auf seine vermeinte Wirklichkeit geht und das bewußtlose Urteilen der natürlichen Physiognomik zu einem Wissen erheben will, ist daher etwas End- und Bodenloses, das nie dazu kommen kann zu sagen, was es meint, weil es nur meint und sein Inhalt nur Gemeintes ist.«

Aus dialektischer Sichtweise verhält es sich mit dem Abstrakten und dem Konkreten (Partikularen) genauso wie mit (Grund-)Gefühlen und Sprache, wobei zu Sprache auch das Sprachdenken zählt. Hegels Argumentation oben folgend ist ein »Fixieren« menschlicher Kommunikation nicht möglich; diese stellt als Prozess eine konstituierende Größe menschlichen Daseins dar. Der Geist übersteigt das Materielle, ist gleichzeitig Produkt desselben und existiert lediglich als Prozess. Es passiert bei menschlicher Kommunikation innermenschlich als auch zwischenmenschlich permanent eine dialektische Bewegung zwischen Abstraktion durch Emotion und Konkretisierung durch Sprache bzw. Sprachdenken. Abstraktion in Bezug auf Menschen ist also die aktuelle Verkörperung des Seins, Konkretisierung ist der symbolische Ausdruck für diese Verkörperung z. B. durch Sprache. Der gesamte menschliche Organismus ist zugleich Sender, Empfänger und Datenprozessor und asymmetrisch in der Zeit gerichtet. Der Begriff der Asymmetrie wird hier aus der Argumentation von Wiener (1961, S. 33) abgeleitet:

»In short, we are directed in time, our relation to the future is different to our relation to the past. All our questions are conditioned by this asymmetry, and all our answers to this questions are equally conditioned by it.«

Hegel (1991 [1807], S. 256–257) argumentiert in Bezug auf die Frage nach einer materiellen Verortung des Selbstbewusstseins:

»Es ist von dieser Seite für völlige Verleugnung der Vernunft anzusehen, für das wirkliche Dasein des Bewußtseins einen Knochen auszugeben; und dafür wird er ausgegeben, indem er als das Äußere des Geistes betrachtet wird, denn das Äußere ist eben die seiende Wirklichkeit. Es hilft nichts zu sagen, daß von diesem Äußeren nur auf das Innere, das etwas anderes sei, geschlossen werde, das Äußere nicht das Innere selbst, sondern nur dessen Ausdruck sei. Denn in dem Verhältnisse beider zueinander fällt eben auf die Seite des Inneren die Bestimmung der sich denkenden und gedachten, auf die Seite des Äußeren aber die der seienden Wirklichkeit. – Wenn also einem Menschen gesagt wird: du (dein Inneres) bist dies, weil dein Knochen so beschaffen ist, so heißt es nichts anderes als: ich sehe einen Knochen für deine Wirklichkeit an. Die bei der Physiognomik erwähnte Erwiderung eines solchen Urteils durch die Ohrfeige bringt zunächst die weichen Teile aus ihrem Ansehen und Lage und erweist nur, daß diese kein wahres Ansieh, nicht die Wirklichkeit des Geistes sind; – hier müßte die Erwiderung eigentlich so weit gehen, einem, der so urteilt, den Schädel einzuschlagen, um gerade so greiflich, als seine Weisheit ist, zu erweisen, daß ein Knochen für den Menschen nichts an sich, viel weniger seine wahre Wirklichkeit ist.«

Zusammengefasst gelten in dieser Arbeit für den Prozess menschlicher Kommunikation folgende Hypothesen:

- (1) Menschliche Wahrnehmung und menschliche Kommunikation sind zusammenhängende Prozesse mit fließenden Grenzen.
- (2) Die menschliche Kommunikation vollzieht sich in einer immanenten dialektischen Bewegung von abstrakten (Grund-)Gefühlen zu konkreter Sprache bzw. Sprachdenken.

- (3) Sprache ist lediglich ein Teil menschlicher Kommunikation, die gesamte menschliche Kommunikation ist so komplex wie der menschliche Organismus selbst.
- (4) Menschliche Kommunikation kann als solche<sup>5</sup> lediglich abstrakt betrachtet werden.
- (5) Menschliche Kommunikation kann lediglich im Hier und Jetzt (also im aktuellen Prozess) durch diese selbst konkret betrachtet werden.
- (6) Es gibt kein konkretes und bewusstes menschliches Begreifen der Welt jenseits von Wahrnehmung und Kommunikation.
- (7) Die dialektische Bewegung zwischen Abstraktem und Konkretem bedeutet die Veränderung des Konkreten über die Zeit.
- (8) Es kann nur der betroffene Mensch selbst seinen (Grund-)Gefühlen einen für ihn adäquaten Ausdruck verleihen.

#### 6.4 Die Dimension Zeit in Bezug auf den datenverarbeitenden menschlichen Organismus

Oben wurden die Prozesse menschlicher Datenverarbeitung und Kommunikation unter der Annahme beschrieben, dass zwar der Datenfluss einem zeitlichen Ablauf unterworfen ist, jedoch nicht auch der Mensch als datenverarbeitender Organismus. Die Frage, die hier gestellt wird, ist: Wie ist die menschliche Datenverarbeitung verbunden mit der physischen, psychischen und sozialen Entwicklung eines Menschen? Ausgehend von der Interaktion von Eizelle und Samen entwickelt sich innerhalb des Frauenkörpers ein zunehmend autarker Organismus. Im Augenblick der Geburt vollzieht sich die physische Trennung des Organismus des Kindes von dem der Mutter. Innerhalb des Mutterleibes ist der Fötus mit dem mütterlichen Hormonhaushalt verbunden und damit auch Teil der mütterlichen Datenverarbeitung. Trotz der körperlichen Trennung bleibt das Kind auch nach der Geburt noch geraume Zeit physisch abhängig, obwohl nun nicht mehr explizit von der Mutter. Physisch kann die individuelle Überlebensfähigkeit des Kindes<sup>6</sup> unabhängig von der Mutter als ein wesentlicher Marker der Individuation gesehen werden. Die physische Verbundenheit des Fötus mit dem Mutterleib zeigt bereits die komplexe Verwobenheit von Physischem und Psychischem. Da sind auf einer Seite Stoffwechselprozesse im Mutterleib, die auf Grund physikalischer Notwendigkeiten ablaufen. Auf der anderen Seite spielt die emotionale Situation der Mutter innerpsychisch sowie auf das soziale Umfeld bezogen bereits eine Rolle. So ist der Fötus prinzipiell durch entsprechende physikalische Vorgänge am emotionalen Leben der Mutter beteiligt. Die Intention ist hier aufzuzeigen, wie fließend das Physische und das Psychische ineinander übergehen und wie früh bereits von Lernen (Adaption) des menschlichen Organismus durch Kommunikation<sup>7</sup> gesprochen werden kann. Die Erkenntnis der Kybernetik, dass neben den beiden Grundgrößen Materie und Energie auch eine dritte definiert werden muss, nämlich Information, trägt dem Rechnung (vgl. Flechtner 1970, S. 17). Wobei der Begriff Information dazu dient, Kommunikationssysteme zu beschreiben. Für weitere Details der

5 Zu diesen Betrachtungen zählen Gestik, Mimik, Wortwahl, Tonfall usw.

6 Eine entsprechende Hilfe des Umfelds wird hier vorausgesetzt.

7 Hier: die Kommunikation zwischen Mutterleib und Fötus.

kybernetischen Ideen sei hier auf Autoren wie Wiener, v. Foerster oder Flechtner verwiesen (siehe Literatur).

In Bezug auf die zeitliche Dimension bei der Entwicklung von menschlicher Datenverarbeitung beginnt zwischenmenschliche Kommunikation bereits im Mutterleib. Was die psychische Trennung von Mutter und Kind betrifft und auch die Kontaktaufnahme des kindlichen Organismus mit dem restlichen sozialen Feld, so ist dies ein Prozess, der nach der Geburt noch weiterläuft und die Art der Datenverarbeitung des Kindes beeinflusst. Krainz (1994, S. 266–267) formuliert dazu:

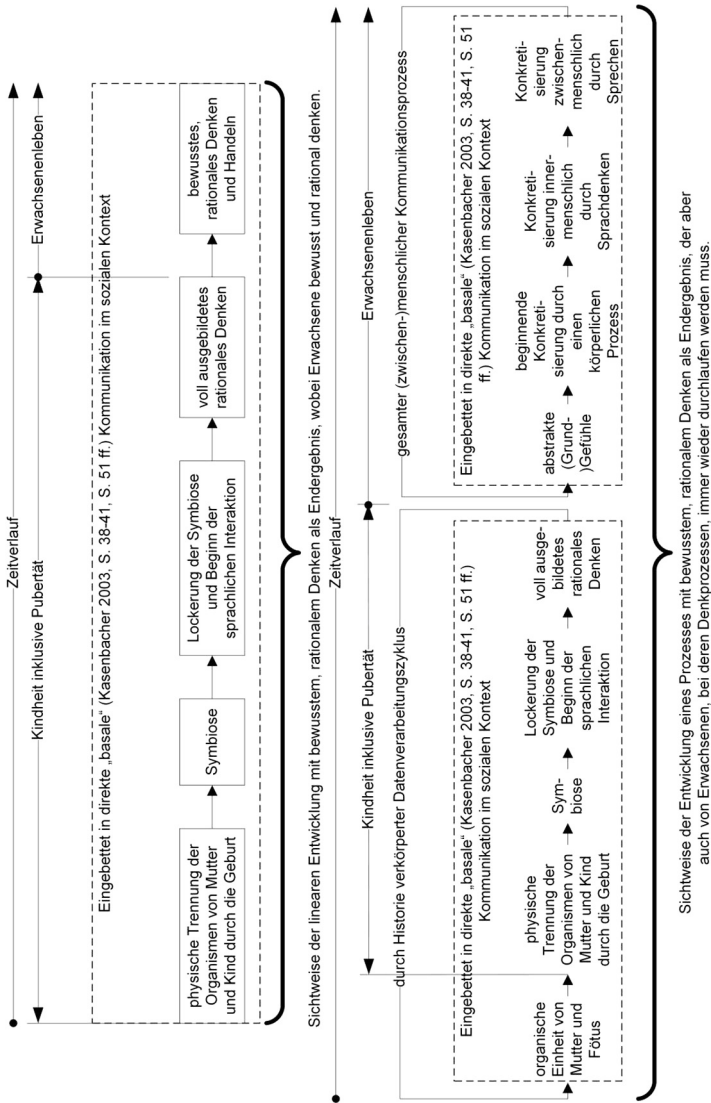
»Die früheste Zeit zwischen der Mutter und ihrem Säugling wurde von Margaret Mahler [Mahler, M. S.: Symbiose und Individuation. Bd. I. Psychosen im frühen Kindesalter. Stuttgart 1979] als ›Symbiose‹ charakterisiert. Symbiose meint dabei die Beziehung zweier körperlich abgegrenzter Individuen bis hin zu einer psychischen Verschmolzenheit, einer extremen wechselseitigen Abhängigkeit, bei der das Behagen oder Unbehagen des einen Teils des symbiotischen Paares vom anderen Teil mitempfunden wird. Namentlich für die Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse ist dies funktional, weil diese in der ersten Lebenszeit doch eher undeutlich artikuliert werden. Da die Symbiose auch in die andere Richtung funktioniert, reagieren auch die Kinder auf die schwankenden Stimmungslagen der Mutter. (Allgemein gesagt und auch für die Erwachsenen bedeutsam: Die Stimmungslage des einen symbiotischen Partners, sein Glück wie sein Unglück, teilt sich anderen mit.)«

Symbiose wird in diesem Abschnitt allgemein als eine Art von Kommunikation zwischen zwei physisch getrennten menschlichen Organismen gesehen. Symbiose in Bezug auf Mutter und Kind ist ein zeitlich begrenztes Stadium, das von diesen durchlaufen wird. Krainz (1994, S. 266–267) schreibt dazu weiter:

»Allmählich entwickeln sich die Kinder aus der Symbiose heraus, sofern sie dabei nicht behindert werden. So kann die Innigkeit zwischen Müttern und ihren Kindern sehr lange anhalten, manchmal länger, als gesund ist. Alle Menschen nehmen aus dieser Zeit eine Sehnsucht mit, eine Fülle regressiver Bedürfnisse, die in unterschiedlichen Erscheinungsformen – schädlichen (Depersonalisationen, Wahn, Rausch) und erfreulicheren (Schlaf, Orgasmus) – versuchen, das verlorene Paradies wiederzugewinnen.«

Nach Beendigung dieser symbiotischen Phase beginnt für das Kind eine Auseinandersetzung mit anderen Individuen und dem sozialen (Um-)Feld. Sprache wird als Kommunikationsmittel entwickelt und erweitert die Möglichkeiten des kindlichen Organismus, mit seinem Umfeld in Kontakt zu treten. Die individuelle Entwicklungsgeschichte vom Moment der Befruchtung der Eizelle durch den Samen bis zum Erwachsenenalter enthält die dialektische Bewegung vom abstrakten Körpergefühl bis hin zur Konkretisierung der jeweils eigenen Wahrnehmung durch Sprache und den Teil des Denkens, der als »rational« bezeichnet wird. Das Wesentliche der hier vertretenen Sichtweise menschlicher Datenverarbeitung ist, dass diese als Prozess zwar über die Zeit entwickelt und verfeinert wird, sich aber prinzipiell nicht ändert. Zur Veranschaulichung sind in Abb. 29 zwei unterschiedliche Sichtweisen (oben/unten) gegenübergestellt.

Abb. 29: Unterschiedliche Sichtweisen menschlicher Datenverarbeitung



Quelle: Schuster 2011

Die Darstellung in Abb. 29 oben zeigt ein lineares Modell, das davon ausgeht, dass Menschen bei ausreichender Bildung und »gut«<sup>8</sup> verlaufener Kindheit schließlich einen reifen, von Rationalität getragenen Zustand erreichen. Ist dieser reife Zustand der Rationalität von einer entsprechenden Anzahl der Menschen innerhalb einer Gesellschaft erreicht, so funktioniert diese. »Rational sein« wird zum Paradigma, Emotionales wird

8 Hier ist es abhängig von der jeweiligen Interpretation bzw. vom etablierten Wertesystem, was als »gut« angesehen wird.

als notwendige Phase während des Aufwachsens akzeptiert, bei »reifen« Erwachsenen jedoch als »überwunden« angesehen.

Im Gegensatz dazu zeigt die Darstellung in Abb. 29 unten die Selbstähnlichkeit des Entwicklungsprozesses des menschlichen Organismus mit dem Prozess menschlicher Datenverarbeitung. Erst bei Berücksichtigung dieses Aspekts, nämlich der Selbstähnlichkeit der menschlichen Datenverarbeitung mit deren Entwicklung, ist eine optimale Abstimmung von Emotionalem und Rationalem möglich.

Zusammengefasst gelten für diesen Abschnitt für den Entwicklungsprozess menschlicher Datenverarbeitung folgende Hypothesen:

- (1) Die Komplexität des Entwicklungsprozesses menschlicher Datenverarbeitung ist nur unter Kombination von physio-, psycho- und soziologischen Komponenten adäquat beschreibbar.
- (2) Der Entwicklungsprozess menschlicher Datenverarbeitung verläuft beginnend mit abstrakten Körperwahrnehmungen bis hin zur Entwicklung der Möglichkeit des Ausdrucks derselben durch konkretisierende Sprache.
- (3) Der menschliche Datenverarbeitungsprozess ist prinzipiell seinem eigenen Entwicklungsprozess selbstähnlich.
- (4) Der menschliche Datenverarbeitungsprozess ist, auf Grund seiner Entwicklung, durch die immanente dialektische Bewegung von abstrakt zu konkret beschreibbar.

In diesem Abschnitt wird auf das Erwachsenenleben fokussiert. Für Interessierte sei hier bezüglich der Entwicklung psychoanalytischer Organisationsbeobachtung aus der Säuglingsbeobachtung, auf Lazar (2009) verwiesen.

## 6.5 Der Mensch als Messinstrument für menschliche Datenverarbeitung

Ashby formuliert, ausgehend von quantitativen Betrachtungen, »The Law of Requisite Variety« (Ashby 1957, S. 206–213). Ohne tiefer in die mathematische Argumentation und Beweisführung einzutauchen, wird hier im Folgenden die Relevanz dieser Idee Ashbys für zwischenmenschliche Prozesse herausgearbeitet. Unter Varietät werden in der Kybernetik die unterschiedlichen Zustände zusammengefasst, die ein System einnehmen kann. Betrachtet man z.B. eine Glühbirne makroskopisch, so kann man dieser die Varietät 2 zuschreiben, nämlich die Zustände »leuchten« oder »nicht leuchten«. Varietät wird von Ashby (1957) dazu herangezogen, Komplexität zu messen. Prinzipiell handelt es sich bei diesem »Gesetz der erforderlichen Varietät« um die Feststellung, dass die Varietät der Regelung die Varietät des durch diese Regelung geregelten Systems begrenzt.

Wird der komplexe Organismus »Mensch« in Hinsicht auf dessen Varietät betrachtet, so ist der hier gefolgerte Schluss, dass es für einen adäquaten Umgang mit dieser Varietät eines möglichst ebenso komplexen Organismus bedarf. Vereinfacht gesagt:

- (1) **In Bezug auf Selbstbewusstsein:** Nur der betroffene Mensch selbst kann die Varietät seiner Verarbeitung von (Grund-)Gefühlen erweitern. Allerdings kann er dazu die Hilfe anderer Menschen nützen. Die Entstehung von Selbstbewusstsein bzw. dessen



Varietät ist zum Teil durch das soziale (Um-)Feld des Individuums beim Aufwachsen bestimmt.

- (2) **Zwischenmenschlich gesehen:** Nur ein Mensch kann einen anderen Menschen umfassend verstehen. Allerdings muss dazu die Bereitschaft zu kommunizieren vorhanden sein. Dies hängt wiederum mit der Varietät der Verarbeitung von (Grund-)Gefühlen zusammen und führt zurück zu 1).

Wie sehr menschliche Organismen durch gegenseitige Wahrnehmung verbunden sind, zeigen Forschungsergebnisse aus der Neurowissenschaft. Wissenschaftler:innen konnten hier zeigen, dass, wenn ein Mensch beobachtet, wie ein anderer verletzt wird, bei dem Beobachter oder der Beobachterin zwar nicht die betroffenen Sensoren ansprechen, jedoch die an diese gekoppelten Systeme. Mit anderen Worten: Beim Beobachten werden jene Bereiche aktiviert, die auch bei der tatsächlichen Verletzung aktiviert würden (vgl. Singer et al. 2004, S. 1157–1162). Durch Beobachtung wird also physisch »mitgeföhlt«, und zwar in dem Sinne, dass auf Grund von Beobachtung physische Prozesse im Körper der Beobachterin bzw. des Beobachters stattfinden.

Oben ist von Regelung und geregelter System die Rede. Dies muss noch genauer betrachtet werden. Wird von dem Modell des Reglers und des geregelten Systems ausgegangen, so sind hier zwei Sichtweisen interessant: zum einen die Sichtweise des »neutralen Beobachters«: Dieser sieht sich außerhalb des zu regelnden Systems und im Besitz des für die Regelung notwendigen Wissens. Die Frage, die sich diesem stellt, ist: Wie habe ich das System zu beeinflussen, um die jeweils gewünschten Effekte zu erzielen? Zum anderen die Sichtweise des »involvierten Beobachters«: Dieser sieht sich innerhalb des zu regelnden Systems und gleichzeitig sowohl als Regler als auch als zu regelnde Größe. Die Frage, die sich diesem stellt, ist: Wie beeinflusse ich das System und wie werde ich vom System beeinflusst? Für diesen Abschnitt ist lediglich die Sichtweise des »involvierten Beobachters« relevant. Die Argumentation dafür ergibt sich aus der Datenmenge, die durch menschliche Datenverarbeitung prozessiert wird. Das Bewusstsein ist lediglich Teil einer hochkomplexen Datenverarbeitung, an welcher der gesamte menschliche Körper Anteil hat. Es ist sowohl Regler als auch geregelte Größe. Dazu zwei einfache Beispiele.

- (1) **Bewusstsein als geregelte Größe:** Schmerzen sind Signale durch sensorische Wahrnehmung, die das Bewusstsein der jeweiligen Person auf gewisse Körperteile fokussieren.
- (2) **Bewusstsein als Regler:** Trotz bewusster Schmerzen kann die Person entscheiden, diese zu ignorieren, bzw. kann sich das Bewusstsein dieser Person für schmerzstillende Medikamente entscheiden und sich dadurch der Schmerzen wieder entziehen. Dass die Ignoranz von Schmerzen auf Dauer konkrete Folgen nach sich zieht, zeigt wiederum, dass das Bewusstsein eine geregelte Größe und einem größeren (Körper-)Ganzen unterworfen ist.

Das Bewusstsein ist Teil des (Körper-)Systems, das gleichzeitig aktiv in dieses eingreifen kann. Das Körperliche im Sinne von »Reiz – Reaktion« wird durch die Komponente Bewusstsein zu »Reiz – Bewusstsein – Reaktion« erweitert. Erst durch diese Erweiterung

gibt es für den »Organismus Mensch« die Möglichkeit der Entscheidung, da nun reflexive Distanz zu wahrgenommenen Reizen möglich ist.

Zusammengefasst gelten für diese Arbeit in Bezug auf den Menschen als Messinstrument menschlicher Datenverarbeitung folgende Hypothesen:

- 1) Der menschliche Organismus ist prinzipiell das komplexeste dem Menschen bekannte Datenverarbeitungssystem.
- 2) Kein anderes Datenverarbeitungssystem als der Mensch kann einem anderen Menschen mit vergleichbarer Varietät entgegentreten.
- 3) Das »Gesetz der erforderlichen Varietät« bedeutet in Bezug auf menschliche Datenverarbeitung und soziale Systeme, dass lediglich durch menschliche Kommunikation deren Varietät erweitert werden kann.
- 4) So wie das Bewusstsein eines Individuums sowohl Regler als auch geregelte Größe ist, ist ein Individuum innerhalb eines sozialen Systems sowohl Regler als auch geregelte Größe. Dies gilt ausnahmslos.
- 5) Das Bewusstsein hat prinzipiell die Möglichkeit zu entscheiden und erweitert damit das System »Reiz – Reaktion« zu »Reiz – Bewusstsein – Reaktion«. Es kann auch eine Entscheidung sein, diese nicht zu treffen.

## 6.6 Die Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung und deren Rolle in Bezug zu menschlichen Denkprozessen in Organisationen

Wie jede Spezialisierung beinhaltet auch jene in Richtung psychoanalytische Organisationsbeobachtung eine Abstimmung von bewusster und unbewusster Datenverarbeitung im Menschen. Das Augenmerk liegt dabei auf der »Kalibrierung« des Beobachters bzw. der Beobachterin. Mosse (2009, S. 7) bemerkt dazu:

»If the self is to be the scientific instrument on which ›readings‹ are taken, then how is this instrument to be calibrated? The answer from psychoanalysis is unequivocal: through personal analysis. Anyone wishing to work as an analyst must first undertake an analysis of their own, through which they should be able to distinguish what comes from themselves – their own unresolved conflicts – and what belongs to the patient. They should also gain experientially based understanding of theoretical concepts described in the literature. In order to undertake the kind of institutional consultation described in this book, some personal therapy is probably necessary, sufficient to help one to ›catch‹ and reorient oneself within the powerful unconscious psychic currents that run through groups, particularly when their unconscious defences are under scrutiny.«

»Kalibrierung« (siehe Abb. 30 unten) meint aus Sicht dieses Abschnitts die Optimierung des menschlichen Denkprozesses ausgehend von den (Grund-)Gefühlen.

Optimales Denken kann dem Bewusstsein das Emotionale unzensiert der Verarbeitung zuführen. Es ist wichtig zu erkennen, wie nahe Kalibrierung zu einer Ideologisie-

rung rücken kann, wenn nicht mit entsprechender Vorsicht<sup>9</sup> agiert wird. Verschiedene z.B. während der Kindheit geprägte Muster beeinflussen Denkprozesse von Erwachsenen im Hier und Jetzt. In diesem Sinne handelt es sich bei Kalibrierung also um die Bewussterwerden unbewusst vorhandener Denkroutinen bei Erwachsenen. Durch die Art der Speicherung im menschlichen Organismus können erworbene Muster durch Konstellationen in Organisationen wieder ausgelöst werden und Organisationsprozesse entsprechend beeinflussen. Obholzer (2004, S. 82) bemerkt dazu:

»Viele Aspekte der Dynamik des Privat- und Familienlebens bergen das Risiko, im institutionellen Funktionszusammenhang wiederaufzuleben, insbesondere wenn die Institution derart geführt und gemanagt wird, daß solchen Themen keine Beachtung geschenkt wird. Bereits diese Tatsache selbst kann zum Wiederaufleben eines persönlichen Dilemmas der Vergangenheit führen, etwa wenn ein Elternteil die schädlichen Auswirkungen der Geschwisterrivalität ignorierte oder schlimmer, sie sich zunutze machte. Organisationen werden in vielfältiger Hinsicht vom Wiederauftreten derartiger Dynamiken in ihrer Belegschaft bedroht, und während eine Intervention des ›familiären‹ oder therapeutischen Typs niemals gerechtfertigt ist, kann das Bewußtsein der Präsenz solcher Themen gemeinsam mit der festen Absicht, nicht in solche Rollenspiele zu verfallen, sehr viel dazu beitragen, ein aufgabenorientiertes Team zu bilden.«

Ausgebildete Organisationsbeobachter:innen sind also Messinstrumente, deren (Grund-)Gefühlswahrnehmung dazu verwendet wird, zwischenmenschliche Kommunikation und dadurch menschliche Denkprozesse und Gefühlsprozesse zu erfassen. Beobachtete Organisationen werden in Bezug auf Routinen gescannt, die für die Situation im Hier und Jetzt bzw. für die jeweilige Aufgabe dysfunktional sind. Um dabei eine möglichst brauchbare und sinnvolle Deutung bzw. Hypothese des Erlebten zu generieren, ist es nach Obholzer wesentlich, zwischen den eigenen (mitgebrachten) und den durch die beobachtete Organisation ausgelösten Gefühlen zu unterscheiden. Auch ist es wichtig, die eigenen Hypothesen weiterzuentwickeln bzw. bei Bedarf wieder zu verwerfen oder zu ändern, also entsprechend flexibel und vorsichtig anzuwenden (vgl. Obholzer 2006, S. 106–107).

Ein weiterer sensibler und wichtiger Punkt ist die Art der Rückmeldung der von den Beobachter:innen wahrgenommenen und verarbeiteten Gefühle. Dabei ist zu berücksichtigen, dass oft eben jene Themen berührt werden, die von den Individuen der beobachteten Organisation (zumindest unbewusst) nicht berührt werden wollen. Vor allem liegt aber auch eine Gefahr darin, dass Spezialist:innen versucht sind, von sich aus Antworten zu geben, anstatt die Organisation diese finden zu lassen (vgl. Obholzer 2006, S. 110).

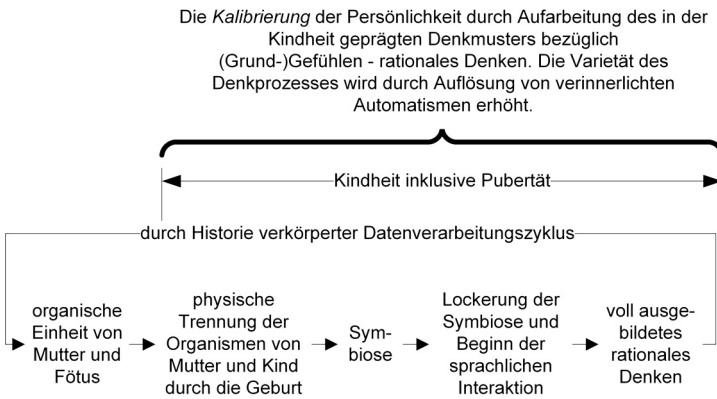
Für die Verarbeitung aufgenommener Gefühle empfiehlt es sich, eine Resonanzgruppe zu installieren. Damit werden die Beobachter:innen entlastet und können sich gegenseitig »rekalibrieren«. Eine wesentliche Funktion der Resonanzgruppe ist es auch, die Forscher:innen emotional zu entlasten. Da die emotionalen Prozesse sehr

---

9 Dass grundsätzlich ein Missbrauch mit Erkenntnissen der menschlichen Datenverarbeitung betrieben werden kann, liegt in der Entscheidungsfreiheit der Menschen.

anstrengend sein können, ist es wichtig, auf Psychohygiene zu achten. Im weitesten Sinne arbeitet die psychoanalytische Organisationsbeobachtung im Feld inner- bzw. zwischenmenschlicher Datenverarbeitung. Ihre Aufgabe ist es, Dysfunktionalitäten in Form unbewusst verankerter Routinen sowohl im Individuum als auch in Gruppen zu erfassen und diese dem Individuum bzw. der Gruppe zur Bearbeitung zuzuführen bzw. deren Bewusstwerdung zu initiieren.

Abb. 30: »Kalibrierung« der Beobachterpersönlichkeit



Quelle: Schuster 2011

Zusammengefasst gelten für diese Arbeit in Bezug auf die Spezialdisziplin der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung folgende Hypothesen:

- 1) Grundvoraussetzung für die Ausführung von Organisationsbeobachtung ist, dass die damit befasste Person die Varietät ihrer eigenen Datenverarbeitung durch eine Auflösung der eigenen verinnerlichten Automatismen (z. B. durch Psychoanalyse, Teilnahme an T-Gruppen<sup>10</sup> usw.) entsprechend erweitert hat (Abb. 30).
- 2) Das eigentliche Erlernen von psychoanalytischer Organisationsbeobachtung funktioniert durch konkretes Anwenden. Damit besteht ein sinnvolles Lehrkonzept aus theoretischer Reflexion, die mit konkreter Anwendung und Supervision dieser Anwendung wechselt. Durch diese Anordnung wird sowohl explizites als auch implizites Wissen generiert und weiterentwickelt bzw. -gegeben.
- 3) Vor jeder neuen Beobachtungssituation ist es wichtig, den aktuellen eigenen psychischen Zustand zu reflektieren.
- 4) Die Generierung von Hypothesen hat sehr vorsichtig zu erfolgen und immer in dem Bewusstsein, dass diese musterhaft, unscharf und oft unpassend sind.

10 Eine gruppendynamische T-Gruppe (Trainingsgruppe) ist ein spezielles Lehrverfahren, das dazu dient, das Bewusstsein der Teilnehmer:innen in Bezug auf Prozesse in Gruppen zu erhöhen (vgl. Krainz 2008, S. 27).

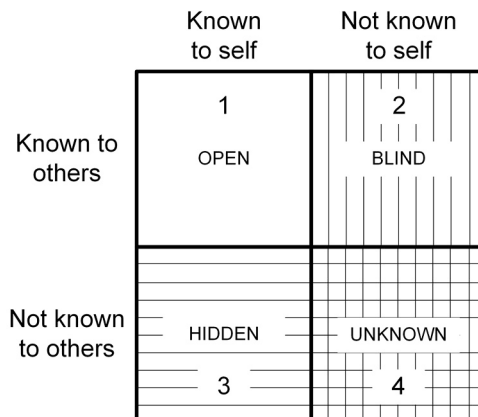
- 5) Die Organisationsbeobachter:innen haben darauf zu achten, dass diese sich nicht zu fertigen Antworten für die beobachtete Organisation hinreißen lassen.
- 6) Resonanzgruppen sind für die Generierung von Hypothesen, die Entlastung der einzelnen Persönlichkeit und zur Psychohygiene wichtig.

## 6.7 Anwendung der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung

Wissenschaft ohne deren konkrete Anwendung in der Praxis ist unvollkommen. Im Folgenden werden Varianten der Anwendung der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung im Kontext von Gruppen dargestellt. Dies soll die oben angeführten theoretischen Überlegungen greifbarer und damit verständlicher machen. Ausgangspunkt für die Darstellung ist das von Joseph Luft und Harrington Ingham entwickelte »Johari-Fenster« (Abb. 31, Luft 1970). Es handelt sich dabei um ein Quadrat, das in vier Felder unterteilt ist.

Das erste Feld im Bild links oben (OPEN) symbolisiert jenen Bereich von Verhalten und Motiven, der sowohl einem selbst als auch anderen bekannt ist. Das zweite Feld im Bild rechts oben (BLIND) symbolisiert Aspekte die anderen bekannt, für einen selbst jedoch verborgen sind. Das dritte Feld (HIDDEN) links unten symbolisiert das Gegenteil des zweiten Feldes, nämlich Verhalten und Motive die anderen unbekannt, für einen selbst jedoch bekannt sind. Das vierte und letzte Feld rechts unten (UNKNOWN) symbolisiert das allseits Unbekannte. (vgl. Luft 1970, S. 12)

Abb. 31: Das Johari-Fenster in Bezug auf ein Individuum

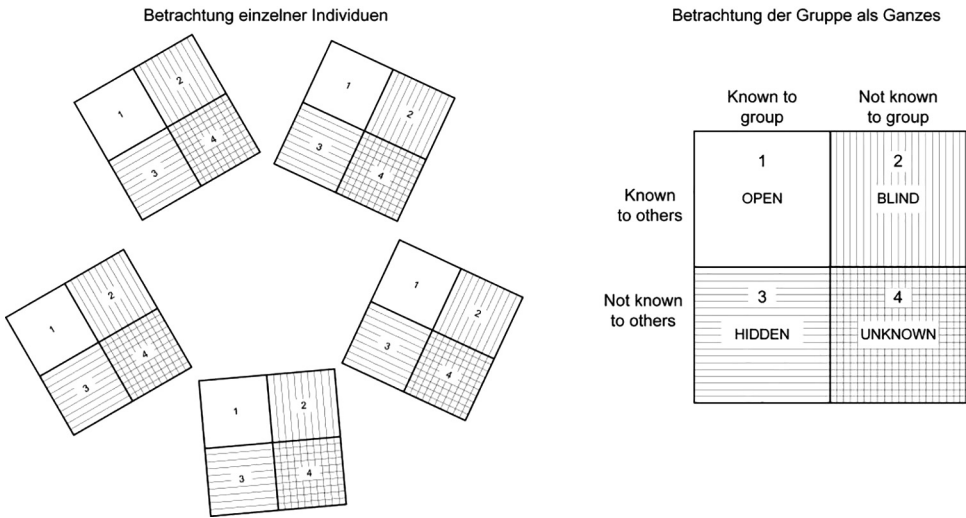


Quelle: Luft 1970, S. 11

Die Einfachheit des Modells ermöglicht eine entsprechend breite Anwendung. So wendet Luft das Johari-Fenster sowohl auf Individuen als auch auf Gruppen als Ganzes

an (Abb. 32). Mit dem *Johari-Fenster* wird einsichtig warum das Konzept *stranger groups*, also Gruppen zusammengesetzt aus einander möglichst fremden Menschen sinnvoll ist, wenn ein Ziel der Gruppenarbeit das Aufdecken individueller blinder Flecken ist. Erst die Fremdheit befreit von eventuellen Interessen die blinden Flecken aufrecht zu erhalten, die bei etablierten Gruppen gegeben sind. Luft argumentiert diesbezüglich mit dem Potenzial des zweiten Felds für Manipulation. Dies ist deshalb gegeben, weil das zweite Feld (BLIND) einem selbst nicht, anderen jedoch sehr wohl bekannt ist. (vgl. Luft 1970, S. 19)

Abb. 32: Das Johari-Fenster in Bezug auf eine Gruppe



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Luft 1970, S. 17

In weiterer Folge wird die Anwendung der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung zur Analyse von Gruppenprozessen betrachtet. Es wird aufgezeigt wie die Vergrößerung des ersten durch eine Vergrößerung des vierten Quadranten (Abb. 34) ergänzt werden kann.

Dies wird mittels sogenannter Resonanzgruppen verwirklicht. Durch den Einsatz einer Resonanzgruppe, zusammengesetzt aus Spezialist:innen im Bereich psychoanalytischer Organisationsbeobachtung, werden unbewusste Aspekte der Arbeitsgruppe einer Deutung zugeführt. Basierend auf dieser Deutung werden Interventionen entwickelt, die von den Moderator:innen wiederum in bzw. mit der Arbeitsgruppe durchgeführt werden.

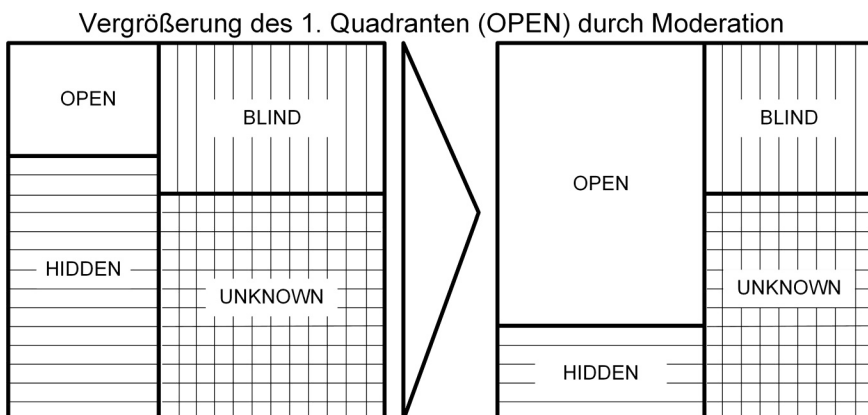
Grundsätzlich verhält es sich laut diesem Erklärungsmodell so, dass, wenn Menschen miteinander in Kommunikation treten, sich deren jeweiliges Johari-Fenster ändert. Aus der Gruppenforschung ist bekannt, dass individuelle Fähigkeiten einzelner Gruppenmitglieder am besten von der Gruppe genutzt werden bzw. innerhalb einer Gruppe in Erscheinung treten können, wenn die Gruppe den ersten Quadranten, also

das in der Gruppe vorhandene Wissen über alle Beteiligten, entsprechend entwickelt hat. Speziell bei neu formierten Gruppen von einander fremden Individuen ist der erste Quadrant klein. Deshalb ist neben einer inhaltlichen Zielorientierung auch eine Orientierung der Gruppe auf das Erweitern des ersten Quadranten wichtig (vgl. Luft 1970, S. 16).

Was die Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung betrifft, so sind der erste und vierte Quadrant von besonderer Bedeutung. Der vierte Quadrant beinhaltet das sogenannte *unknown*, das ist jener Bereich, der allen Beteiligten unbekannt ist. In einer Gruppe kennzeichnet der vierte Quadrant sowohl das individuell als auch das kollektive, also der Gruppe als gesamtes, Unbewusste. Die Moderation einer Gruppe durch Gruppendynamiker:innen, die entsprechendes Know-how in Bezug auf die Psychodynamik von Individuen und Gruppen haben, trägt Wesentliches zum kreativen Arbeitsergebnis der Gruppe bei. Das psychoanalytische Wissen einer Moderatorin bzw. eines Moderators ist jedoch lediglich implizit gefragt. Einer Gruppe, die sich in einer »paranoid-schizoiden Position« (vgl. Halton 2009, S. 14–15) befindet, wird es kaum weiterhelfen, wenn der Moderator bzw. die Moderatorin dies erkennt und verbal verkündet. Paradoxerweise würde dies wahrscheinlich dazu führen, dass trotz »richtiger Einschätzung« genau jene »paranoid-schizoide Position« der Gruppe noch verfestigt wird und die Moderator:innen als »Opferlämmer« enden. So ist umgekehrt auch zu erklären, warum Moderator:innen auch ohne explizites Wissen ausgezeichnete Ergebnisse erzielen können. Denn die eigentliche »Tätigkeit« besteht darin, durch die Moderation ein emotionales Klima zu schaffen bzw. zu erhalten, das in weiterer Folge die Kommunikation der Gruppe optimiert. Trotzdem ist es hilfreich, über dieses implizite Wissen auch sprechen zu können.

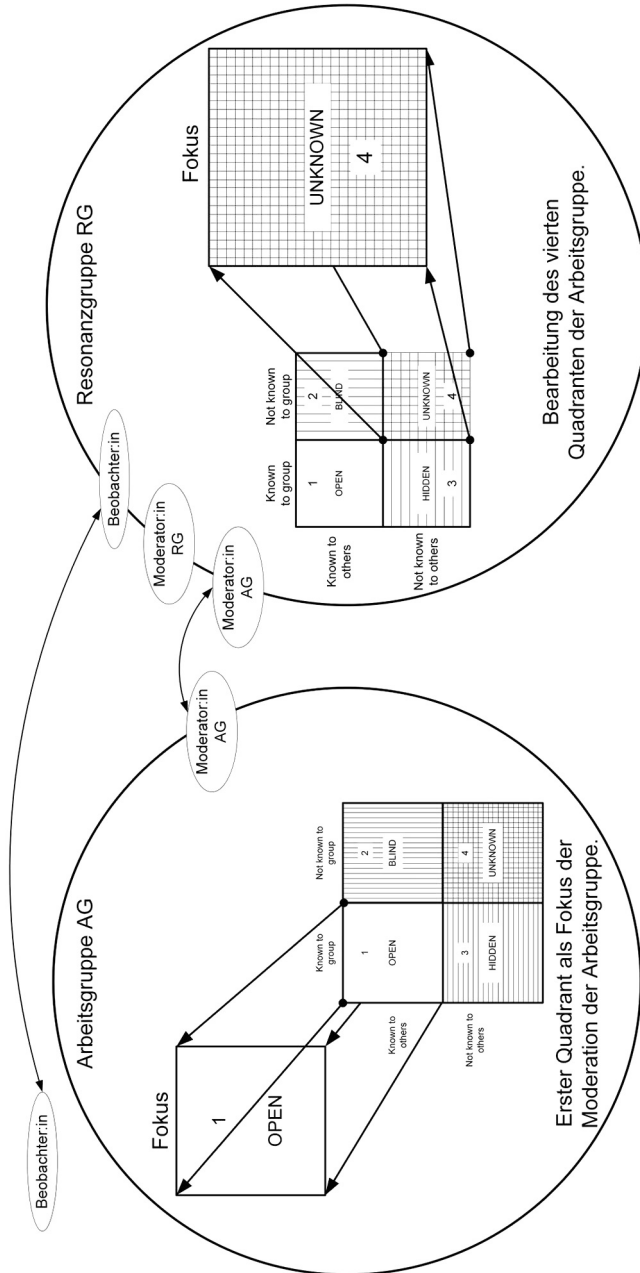
Vereinfacht gesagt geht es bei der Moderation einer Gruppe darum, durch Vergrößerung des ersten Quadranten (OPEN) (Abb. 33) den eigentlichen Gruppenarbeitsprozess zu optimieren.

Abb. 33: Vergrößerung des ersten Quadranten



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Luft 1970, S. 16

Abb. 34: Einsatz von psychoanalytischer Beobachtung zur Optimierung der Moderation von Arbeitsgruppen



Quelle: vgl. Luft 1970, S. 17

Dies geschieht durch das wissenschaftliche Instrument Moderator:in (vgl. Mosse 2009, S. 7), die bzw. der die jeweilige psychodynamische Position der Gruppe erkennt



und je nach Bedarf eingreift, um die in der Gruppe auftauchenden Emotionen so zu halten, dass ein »Miteinander-Reden« möglich bleibt. Das Eingreifen kann z.B. durch einfaches Nachfragen geschehen oder durch das Ansprechen von Personen, die sich wenig zu Wort melden, oder Ähnliches. In jedem Fall passiert das Eingreifen *nicht* durch das Einbringen von Fachtermini aus der »Spezialist:innensprache«. Interessierte Leser:innen seien hier auf die Beschreibung der Durchführung einer Gruppenreflexion verwiesen, wo detailliert auf die Problematik von Kommunikation innerhalb von Gruppen und die Rolle der Gruppendynamiker:innen eingegangen wird (vgl. Schuster 2010, S. 7–23).

Wie oben beschrieben, ist es nicht unbedingt notwendig, für die Vergrößerung des ersten Quadranten explizites Wissen zur Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung zu haben. In Bezug auf den ersten Quadranten wird die Methode indirekt angewandt. Der vierte Quadrant des Johari-Fensters stellt nun eine direkte Anwendungsmöglichkeit der Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung dar. Luft beschreibt Veränderungen des Johari-Fensters einer Gruppe bei Durchführung eines »Group Dynamics Laboratory«. Speziell in Bezug auf den vierten Quadranten stellt er fest, dass sich dieser in Relation zu den anderen drei Quadranten am wenigsten verändert (Luft 1970, S. 16). Hier wird die Ansicht vertreten, dass speziell der vierte Quadrant sehr interessante Aufschlüsse geben kann über die Arbeitsgruppe selbst und damit auch über die Organisation, in welcher die Gruppe tätig ist, bzw. über das Problem, mit dem sich die Gruppe gerade befasst. Ein weiterer Aspekt für die psychoanalytische Beobachtung einer Gruppe ist die Möglichkeit, den jeweils moderierenden Gruppendynamiker:innen ein Spezialist:innenfeedback zu geben und damit deren Lernen zu unterstützen.

Bei der Beobachtung der Gruppe wird so vorgegangen, dass die Beobachter:innen die jeweiligen Beobachtungen notieren. Möglichst zeitnah nach der Beobachtung wird aus den Notizen ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Dieses wird dann in einer Spezialist:innengruppe (Resonanzgruppe) verlesen. Da es sich bei dieser Gruppe ausschließlich um Fachleute handelt, kann die Beobachtung unter Anwendung von Fachtermini auf die stattgefundenen Psychodynamik hin analysiert werden. Hier wird das ursprüngliche, bei der Arbeitsgruppe beobachtete Geschehen durch die Resonanzgruppe (Abb. 34 rechts) mit Fokus auf den vierten Quadranten (UNKNOWN) explizit verarbeitet.

Durch die Beobachtung bzw. durch das Beobachtungsprotokoll wird das unbewusste emotionale Muster des Geschehens während der Arbeitsgruppe in die Spezialist:innengruppe (Resonanzgruppe) gebracht. Das Wort »Resonanz« soll hier anzeigen, dass durch das Verlesen des Beobachtungsprotokolls innerhalb der Gruppe ähnliche emotionale Muster auftreten wie in der Arbeitsgruppe. Durch die (Mit-)Betrachtung der unbewussten Komponente wird es möglich, ein wesentlich komplexeres Bild der Situation zu erhalten als lediglich durch Betrachtung der bewussten Komponente. Der eigentliche Gruppenarbeitsprozess ist nicht betroffen, da die »spezielle Verarbeitung« woanders stattfindet. Die durch das Feedback an die jeweiligen Gruppendynamiker:innen gewonnene Erfahrung kommt durch optimierte Moderation wieder der Arbeitsgruppe zugute (siehe dazu 2.3 und 2.4.6).

Der Umfang dieses Abschnitts erlaubt es lediglich, diesen kleinen Ausschnitt der Einsatzmöglichkeit von psychoanalytischer Organisationsbeobachtung im Kontext von

Gruppen darzulegen. Es soll damit die Praxisrelevanz der psychoanalytischen Beobachtung belegt sein. Ein eigenes großes Anwendungsfeld findet diese Methode in der Unternehmenspraxis im Rahmen von Organisationsentwicklung als psychodynamische Organisationsberatung (vgl. Lohmer 2004, S. 18ff.) und in der Wissenschaft im Rahmen von Interventionsforschung (vgl. Heintel 2005b, S. 97ff.).

## 6.8 Diskussion

Über die Argumentation, dass der menschliche Denkprozess immanent vom Abstrakten zum Konkreten verläuft und im bewussten Denken die jeweils aktuelle Konkretisierung zum Ausdruck kommt, wird darauf fokussiert, wie menschliche Datenverarbeitung prinzipiell abläuft. In weiterer Folge wird der menschliche Organismus in seiner Komplexität als adäquates Instrument für zwischenmenschliche Kommunikation dargestellt und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten werden aufgezeigt. Die Überlegungen münden darin, das Potenzial der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung für die Anwendung in Organisationen aufzuzeigen. Es wird als primäre Aufgabe der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung gesehen, Dysfunktionalitäten in Form unbewusst verankerter Routinen sowohl in Individuen als auch in Gruppen zu erfassen und diese dem Bewusstsein der Individuen bzw. dem kollektiven Bewusstsein der Gruppen zur Bearbeitung zuzuführen. Zur Veranschaulichung der Praxisrelevanz wird zum Schluss eine konkrete Anwendung in Bezug auf Gruppenarbeiten dargelegt.

## 7 Interdisziplinäre Zusammenarbeit veranschaulicht am Beispiel der Reflexion der (Harvard-)Case-Methode aus gruppendynamischer Perspektive<sup>1</sup>

---

Die hier dargelegte Publikation zeigt auf, wie mittels transdisziplinärer Zusammenarbeit ein didaktisches Konzept entwickelt wurde. Bei der Zusammenarbeit handelt es sich um eine sogenannte *teaching mobility* im Kontext des Erasmus+ Programms. Dabei haben Lehrende die Möglichkeit, sich miteinander auszutauschen und gemeinsam zu forschen. Dies entspricht der interdisziplinären Ausrichtung von Interventionswissenschaft und -forschung. Im Folgenden ist das von den Forschern Jürgen Radel und Roland J. Schuster gemeinsam entwickelte didaktische Konzept beschrieben. Die Beiträge von Radel sind mittels Nennung des Namens in den jeweiligen Überschriften gekennzeichnet.

### 7.1 Abstract

The aim of this chapter is to show how the combination of the (Harvard) case method (HCM) and the group dynamics approach (GDa) can benefit students, teachers, and teaching institutions. The text also provides a critical reflection on the benefits and risks of the two methods. To provide orientation, a synopsis of the HCM is presented and compared with aspects of the group dynamics approach. The idea of an authority complex is used to explain probable difficulties in the student-teacher interaction and the impact on student and teacher learning. The authority complex includes teachers' institutional, professional, and internal authority. By using a concept from depth psychology, the importance of integrating emotional aspects into a teaching approach is emphasized. It is argued that by integrating emotional aspects into a teaching approach, the emotional intelligence (EQ) of students and teachers can be (further) developed. The chapter ends

---

1 Dieses Kapitel wurde in leicht veränderter Form veröffentlicht im Sammelband: Herbert Gölzner und Petra Meyer (Hg.): Emotionale Intelligenz in Organisationen. Der Schlüssel zum Wissenstransfer von angewandter Forschung in die praktische Umsetzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 279–314, (Schuster und Radel 2018, Copyright © 2018, Springer Nature).

by introducing a combined teaching approach, i.e., the experience-centered teaching approach (ECTA), developed by the authors.

## 7.2 Overview of the (Harvard) case method and its teaching approach (Author: Jürgen Radel)

Teaching using cases is not a new teaching technique; indeed, it is a very old one that uses cases to teach by example. Case teaching originated in law schools, as Desiraju and Gopinath (2001, 395) stated, but it can also be traced back to the 1800s to psychology, sociology, and medicine (Naumes & Naumes 2006, 4). Nowadays, it “... has been closely identified with the Harvard Business School ...” (Barnes et al. 1994, 34), and is even thought to have originated there (Forman & Rymer 1999, 373). It has become a widely adopted teaching method across many higher education institutions and executive education formats (e.g., Badger 2010; Desiraju & Gopinath 2001, 394). Forman and Rymer went one step further and stated that “... the case method of instruction has such importance for management education that it has been embedded in the facilities of MBA schools themselves; the pedagogy has been permanently institutionalized in highly visible arenas ...” (1999, 373).

In this section, we use the term “(Harvard) case method” (HCM) to show our appreciation for Harvard’s contribution to the development and dissemination of this method. Regardless of where the case method originally developed, the basic assumptions behind the use of a case seem to be slightly different in each field of application. One similarity might be the desire to expose the learner to a situation that is as realistic as possible, depending on the field of work the learner is in now or will be in soon. “A case is defined as a factual account of human experience, centered on a problem or issue faced by a person, a group of persons, or an organization (Fisher 1978, 262)” (in: Desiraju & Gopinath 2001, 395). In general, cases are often taught in a Socratic way, »in which students carry the discussion through answers to a stream of questions« (Ellet 2007, 5). It also serves as a tool for reflection on decision-making (e.g., Snyder & McWilliam 2003) and a way to practice problem-solving skills (Forman & Rymer 1999, 378). A case should help learners to take time to analyze the situation, and should serve as a model of reality (Savery 2006) for similar situations that might occur. Those situations are usually management dilemmas or – more generally – scenarios where people interact and must solve a complex problem. The case should be based on a real situation, as suggested by the definition of the North American Case Research Association and other authors (Naumes & Naumes 2006, 9).

Nevertheless, fictional cases are also used for teaching purposes. Essentially, a case is a story or a metaphor (Barter & Tregidga 2014). Based on the discussion with a case teacher (Radel 2013), anything can be a case if it is possible to discuss the relevant matter. Students reflect on the situation they are given and try to find a solution. The prerequisite for mutual reflection is emotional involvement, i.e., empathy, with the people in the case. In fact, Desiraju & Gopinath (2001, 394) suggested using a case to address the problem of lack of emotional engagement with the subject material. However, Radel (2016) stated that it is not easy to achieve all the benefits a case might provide, because of the

participants' emotional detachment from the case and its protagonists. As a participant and facilitator, he has repeatedly noted (2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2013; 2015a; 2015b) that traditional, written cases still often fail to fully engage most students emotionally. One way to deal with the emotional detachment to written cases is to use different formats, such as video cases or highly emotional movie scenes (Schuster 2015; Radel 2016). Badger (2010) described the learning experiences that students can have during a case discussion, including problem-solving skills and improving communication skills with a peer group. Besides these possibilities, Snyder and McWilliam (2003) considered experiences in a participant-centered learning session as chances for students to reflect on their own values and their impact on the individual decision-making process.

No matter what individual style or background teachers have, they can use what is known as a "teaching note" (TN) for support in structuring the discussion. TNs are the »recipe« to »cook up« the case in class. They plot how the case can be played between the teacher (playmaker) and the participants. A recommendation by The Case Centre<sup>2</sup> includes the following contents (The Case Centre 2016a):

1. Synopsis of the case
2. Target group
3. Learning objectives and key issues
4. Teaching strategy
5. Questions for discussion
6. Analysis of data
7. Background reading
8. Experience of using the case
9. Multimedia

At first, The Case Centre made TNs optional for publishing a case in their database, but now TN's have become mandatory. Their website specifically mentions this: "You must submit a comprehensive teaching note to accompany your case. (You can also submit an alternative teaching note for another author's case if it covers a new and different way of teaching it and is not simply an »improved version« of the existing note)" (The Case Centre 2016b). The TN contains guidelines and recommendations for broad plans, specific questions, and timing recommendations regarding sequential sections.

This guidance might give instructors security, but it also restricts them. As a case teacher, I (J. R.) use the given structure, but I do not limit myself to it. Not surprisingly, different teachers tend to handle the TN differently. Some say they read every bit that is provided. Others strictly avoid reading the TN altogether. Some see the TN as an anchor when they are not familiar with the topic or the case, and never use (or buy) a case without a TN. Not only does the handling of the TN vary, »[c]asual observation reveals considerable variation in the manner in which faculty conduct ... case discussions« (Desiraju &

---

2 "The Case Centre is dedicated to advancing the case method worldwide, sharing knowledge, wisdom and experience to inspire and transform business education across the globe" (The Case Centre 2016c).

Gopinath 2001, 394), even when some case teachers agree to teach a case in exactly the way proposed by and laid down in the teaching note. As one case teacher commented,

Before each class – we all teach the same case – we meet [five case teachers, J. R.] and discuss our teaching strategy for the coming session. The meeting usually ends with an agreement on how to teach the case. However, [smiles, J. R.] it does not work that well. Not because we do not want to, but more because you get a great idea, right at the beginning of a class or the situation just seems to demand a change of the plan we [had] agreed on a couple of minutes earlier. (Radel 2013)

Forman and Rymer explained that “... [t]he oral analysis in class discussion is characterized as a democratic event in which the instructor serves as a facilitator and equal partner with all the students” (1999, 379). Charan stressed that teaching with cases “... demands a unique approach to classroom technique” (1976, 55). He mentioned three different aspects that can be found in most teaching notes nowadays: the course design (*ibid.*, 55), ways to use the blackboard and opening questions (*ibid.*, 56), and the preparation for class, meaning that the teacher should know the class and the case – including the teaching note – inside out (*ibid.*, 56).

This tension between open discussion and a structured, guided discussion, according to aspects that seem to be important from the perspective of the teacher or the author of the teaching note, requires a high level of reflection on the part of the case teacher, who has to walk a fine line. The discussion about the qualities of a good teacher is ongoing and controversial. Critical reflection about the questions (a) What do I do? (describing), (b) What does this mean? (informing), (c) How did I come to be like this? (confronting), and (d) How might I do things differently? (reconstructing) had been brought to attention by Smyth (1989, 2). Gipe, Richards, Levitov, and Speaker concluded that the ability to reflect is an important ability for a (case) teacher. They thus followed an argument by Charvoz, Crow, and Knowles, who stated that the development of self-reflective attitudes is a specific aim of inquiry-oriented teacher education programs (1988, in: Gipe et al. 1991, 914). Gipe et al. differentiated a reflective prospective teacher from a non-reflective one (1991, 916) and tried to divide these groups by analyzing “... certain psychological and personal characteristics of prospective teachers ...” (*ibid.*, 916). Although they found confirmation of the existence of a two-group cluster (*ibid.*, 917), they noted that the sample size of 16 people might be too small and should be interpreted with caution (*ibid.*, 917). Hattie (2009) mentioned that the “... mantra, that the teacher makes the difference, is misleading. Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students ...” (*ibid.*, 108). An important aspect in terms of effective teaching, in his view, is the positive relationship between the students and their teacher who should “... be concerned about the nature of their relationship ...” (*ibid.*, 128). Obviously, the wide range of personalities and expectations in a learning setting creates a challenge for the teacher to adapt to and manage.

Therefore, the questions of what makes a good case teacher and what makes a good case are probably not easily answered: “The characteristics of teachers are diverse, so is their teaching style” (Kothari & Pingle 2015, 19). The community tried to answer these

questions through case awards.<sup>3</sup> One case teacher commented, e.g., that cases should be “about a hot company. Per definition a company that would hire our students” (Radel 2015a). In sum, a single definition of a good case as well as of good case teaching might not be possible at all, and the title of Naumes and Naumes’ book might be the best way to describe it: “*The Art & Craft of Case Writing*” (2006, italics by J. R.).

According to the synopsis above, the (Harvard) case method revolves around issues regarding case selection and developments, case-related teaching approaches, and whether or not to use “recipes,” i.e., teaching notes. Even if a case discussion or case teaching could be influenced or modified to deal with more up-to-date scenarios, the (Harvard) case method itself implies a discussion about a distant situation – the case – and its relationship to others, namely the protagonists within the case. However, to my knowledge (J. R.), the (Harvard) case method does not explicitly facilitate reflection on the here and now of the teaching situation. Nonetheless, the distance of the concept makes it suitable for groups that are not used to reflecting deeply on their own behavior. This, in turn, can help students take their first steps toward the more emotionally challenging reflection facilitated by the group dynamics (GD) approach. The following chapter therefore examines the (Harvard) case method from a group dynamics perspective.

### 7.3 The (Harvard) case method from a group dynamics perspective

From a group dynamics perspective, there may be blind spots associated with the (Harvard) case method. The term “blind spot” refers to the place where the optic nerve passes through the retina (Rookes et al. 2007, 8). This aspect of human visual perception<sup>4</sup> can only be recognized by putting the viewer in a certain setting (Fig. 35).

Fig. 35: Visual exercise to reveal the blind spot of the human eye.



Close your right eye. Hold the image about 20 inches [50 cm, approx. arm’s length] away. With your left eye, look at the black dot. Slowly bring the image closer while looking at the black dot. At a certain distance, the black beam will appear solid. For the right eye turn the page 180° and close your left eye. (Chudler, E. 2016)

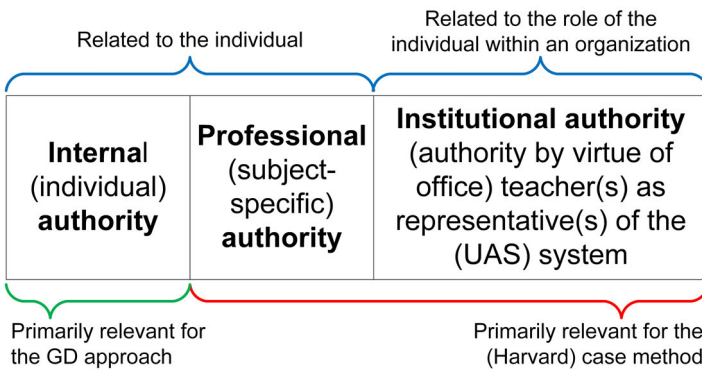
Metaphorically, the term »blind spot,« as applied to individual (psychological) and/or social systems, means that – in the here and now – what is unconscious cannot become conscious (Schuster 2016b, 11, 17).

3 One case teacher suggested to Radel (2015b) that there might be a bias in the awarded cases. Women are usually underrepresented in written cases, as well as small and medium-sized European companies. This could just be a reflection of the real world (fewer women in CEO positions, more companies outside the EU etc.) or a real bias. This is a question that cannot be discussed here in detail, but is worth looking at in future research.

4 It cannot see what cannot be seen.

For my reflection, I assume that the teacher who uses the (Harvard) case method is a qualified specialist regarding the context and content of the case; therefore, he or she possesses professional authority. Since the case teacher acts within the context of the university system, he or she has a certain role according to this system, and therefore exercises authority by virtue of office (Figure 36). I argue that exercising one's professional and institutional authority without questioning it is one of these blind spots. One consequence of this is that the presuppositions of professional and institutional authority are implicitly transferred to the students. In other words, there is an unconscious standardization of the students' minds.

Fig. 36: Primarily relevant types of authority regarding the HCM and the GDa.



Source: Self-created

The following table shows characteristics of the HCM compared to a GDa:

In contrast to the HCM, the main concern of the GDa is to cross the boundary of professional and institutional authority and to introduce internal authority, which I will discuss in detail in Sections 0 and 0. The basic idea is to identify and address psychological and/or sociological blind spots regarding authority and the related unconscious and/or subconscious presuppositions when exploring the teacher-student relationship in the context of the educational organization.

Following Heindl (2007, 13ff.), I distinguish among nine types (1–9) of teacher relationships and intentions with respect to students (Fig. 37).

- (1) *Directive presentation:* The teacher talks about something in front of students without involving the audience at all. The focus lies on the content.
- (2) *Selective presentation:* The teacher talks about something in front of students, and selectively involves a few students by letting them ask questions and then answering them.
- (3) *Participative presentation:* The teacher facilitates communication about something he or she possesses expertise in. The whole audience (students) is more or less actively involved. This is an area where the (Harvard) case method could be used.



- (4) *Directive motivation*: The teacher talks to students, e.g., with the intention of motivating them to perform better in the next semester. The teacher's goal is to change the audience's attitude or behavior.
- (5) *Selective motivation*: The teacher wants to initiate a change and talks to students, selectively addressing one or the other directly; disciplining them is the main goal.
- (6) *Participative motivation*: The teacher facilitates action that involves everyone; all students are an active part of the event. The power of groups is used to fuel the process. The teacher merely guides the process, using primarily his or her professional and/or institutional authority. This is also an area where the (Harvard) case method might be found.
- (7) *Directive exploration*: The teacher talks about something in front of students without involving the audience at all. The teacher's intention is to lead (direct) his or her audience to insight. The focus is on gaining knowledge.
- (8) *Selective exploration*: Students volunteer to experience self-awareness or to expand their behavioral repertoire, i.e., the rest of the audience observes, the teacher facilitates. Using the (Harvard) case method, the teacher could present a case and ask students to volunteer to take on the roles and role play sequences from the case.
- (9) *Participative exploration*: The teacher facilitates an open process. Students and the teacher work together on new approaches and insights. The process is structured by the teacher but unbiased as to the outcome (Schuster 2016b, 18). This is the field of the group dynamics approaches of T-Group, O-Lab, and Group Relation Conference, as discussed in Section 0.

Fig. 37: Areas of the (Harvard) case method and the GD approach

Teachers' relation to the students	Participative	(3) (Harvard) case method	(6) (Harvard) case method	(9) GD approach
	Selective	(2)	(5)	(8) (Harvard) case method
	Directive	(1)	(4)	(7)
		Present	Motivate	Explore
		Teacher intention		

Focus

Source: Based on: Heindl, A. (2007, 12–9), *Theatrale Intervention* [Theatrical intervention, translated by R. J. S.] Vienna: Dissertation University of Vienna.

Looking at Figure 37, the focus of this paper is on fields six (6) and nine (9). Field 6 represents educational approaches typified by the (Harvard) case method, based on the implicit professional and/or institutional authority of the teacher(s); it is thus more normative (see Chapter 4). Field 9 represents a GD approach, focusing primarily on internal (individual) authority.

To provide a better understanding of the concept of the different types of authority, the next section focuses on a model from depth psychology.

Table 4: Characteristics of HCM compared to GDa.

HCM (field six (6))	GDa (field nine (9))
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Crystalline/stable/condensed experience revisited</li> <li>· Focus on the case (case-centered)</li> <li>· Chosen according to the specific needs of the class</li> <li>· Has the “borders” the case writer (teacher) wants it to have</li> <li>· Rather dissociated and discussed on a meta-level</li> <li>· Situation is less controllable than in a traditional lecture, but more than in a group dynamics experience</li> <li>· Participants should emotionally attach</li> <li>· Slowed down/frozen in time/repeated, which provides students the ability to analyze and weigh options and decide accordingly</li> <li>· Interpersonal dynamics of the cases may be hard to grasp/analyze due to a lack of context</li> <li>· Often a case is provided by a third-party distributor (e.g., The Case Centre, Harvard Business Publishing etc.)</li> <li>· Usually accompanied by a teaching note or comments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fluid (process-centered)</li> <li>· Focus on the here and now of the group process</li> <li>· Cannot be stored or transferred</li> <li>· Limited ability to influence the content that occurs</li> <li>· Difficult to control</li> <li>· Participants are involved directly; there is no way around that – whatever happens can become part of the reflection</li> <li>· Emotions arise without being planned in any particular way</li> <li>· Interpersonal dynamics are visible, due to the analysis of the here and now</li> <li>· No case is provided, no third parties are involved</li> <li>· Accompanied by a minimum of background information, e.g., a theory about specific matters that fits what happened during the process (authority, observed behavior etc.)</li> </ul>

Source: Self-created

### 7.4 Internal (individual) authority and its relationship to the True Self, EQ, and teaching

Internal (individual) authority and its relationship to the True Self, emotional intelligence (EQ), and teaching are core elements of the argument for the combined teaching

approach presented in this paper. These elements will therefore be explained before going into the details of the approach. Winnicott (1960, 145f.) stated that

[P]eriodically the infant's gesture gives expression to a spontaneous impulse; the source of the gesture is the True Self, and the gesture indicates the existence of a potential True Self. ... [True Self becomes a living reality] ... as a result of the mother's repeated success in meeting the infant's spontaneous gesture or sensory hallucination. ... [I]n consequence the infant begins to believe in external reality which appears and behaves as by magic (because of the mother's relatively successful adaptation to infant's gestures and needs), and which acts in a way that does not clash with the infant's omnipotence. On this basis the infant can gradually abrogate omnipotence. The True Self has a spontaneity, and this has been joined up with the world's events. The infant can now begin to enjoy the illusion of omnipotent creating and controlling, and then can gradually come to recognize the illusory element, the fact of playing and imaging.

However, in the case of the False Self (ibid., 1960, 146f.),

... the infant gets seduced into a compliance, and a compliant False Self reacts to environmental demands and the infant seems to adopt them. Through this False Self the infant builds up a false set of relationships, and by means of introjections even attains a show of being real, so that the child may grow to be just like mother, nurse, aunt, brother, or whoever at the time dominates the scene. ... Compliance is then the main feature, with imitation as a specialty.

Winnicott (1960, 144) therefore argued that

[w]hen a False Self becomes organized in an individual who has a high intellectual potential there is a very strong tendency for the mind to become the location of the False Self, and in this case there develops a dissociation between intellectual activity and psycho-somatic existence. ... The world may observe academic success of a high degree, and may find it hard to believe in the very real distress of the individual concerned, who feels 'phony' the more he or she is successful.

If we transfer the concept above to the relationship between students and teachers, we can see the former as relatively free of authority; the latter as representatives of professional (subject-specific) authority (if we define "authority" here as normativity regarding specialization). If teaching is to help students to establish or strengthen their True Self, it has to address students' individual lay feedback on normative issues and offer the possibility of reflection, in addition to the teaching of normativity itself. In other words, the professional has a greater responsibility to come for the layperson than vice versa, especially when the professional authority also personifies the institutional authority.

To address students individually, teachers must transcend their professional authority (see Fig. 42); in doing so, they can work at the boundary between the student's internal authority and nascent professional authority. This approach should enable students to encounter professionalism while still maintaining and/or improving their True Self.

However, making this possible requires the teacher to have a well-developed True Self as well. In other words, EQ teachers must possess “competence” in the sense of Boyatzis’ (2008, 5ff.) integrated concept of emotional, social, and cognitive intelligence competencies.

To illustrate the concepts of the True Self and the False Self, let us assume a student is asked for the result of two multiplied by three ( $2 \times 3 = ?$ ) and replies: Two multiplied by three equals three multiplied by two ( $2 \times 3 = 3 \times 2$ ) (Foerster et al. 2008, 66). A math teacher may give various responses to this answer, based on the personality of the math teacher and his or her understanding of Self. The following section depicts three likely responses to the student’s answer, corresponding to three ideal-typical personalities of math teachers:

- (1) A math teacher with a False Self based on an authority introject;
- (2) A math teacher with a False Self based on an authority introject and a positive identification with his or her professional authority;
- (3) A math teacher with a True Self and a positive identification with his or her professional authority.

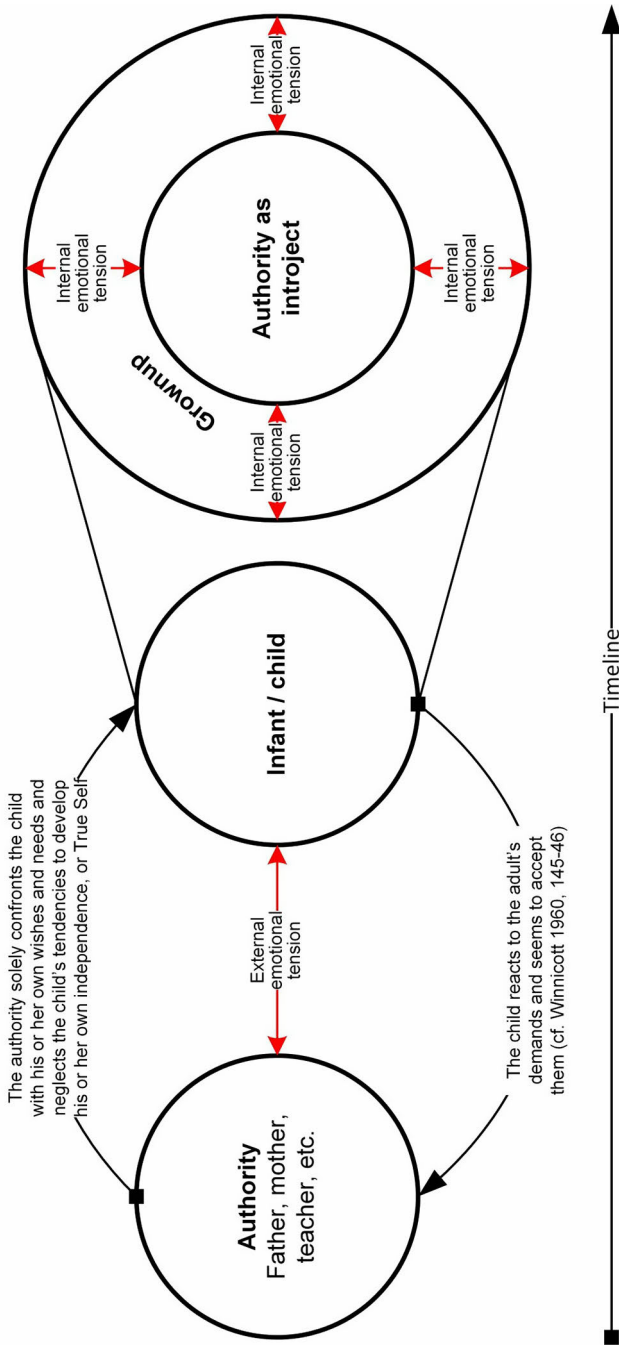
Hirsch (2014, 99) explained that »[t]he introject is an entity, appealing as a foreign object largely separated from the sense of self, thinking, fantasizing, and speaking. Only its revival in external objects through externalization, through repeated acting out ... and its expression in a dream establish a connection [to the sense of self]« [translated by R. J. S.]. This indicates that a person can be unconsciously dominated by an introject and that this person needs a process of self-experience and/or feedback from others to be able to work on this domination.

(1) Ideal-typical personality of a math teacher with a False Self based on an authority introject. Personalities of this type have a permanent internal conflict, hence emotional tensions based on an authority introject (Fig. 38). Being is therefore related to being dominated by or dominating others and is thus not unconditional.

In this case, the teacher’s personality is dominated by the authority introject. His or her knowledge of mathematics is an imitation of the authoritative personality who taught the teacher in the first place rather than an internalized, complex, and flexible professional knowledge. The (teacher’s) self has been subjected to the authority introject, and the original external emotional tension has changed to internal tension over time. This internal emotional tension seeks opportunities of externalization, and may find it in the student answering in the way shown above.

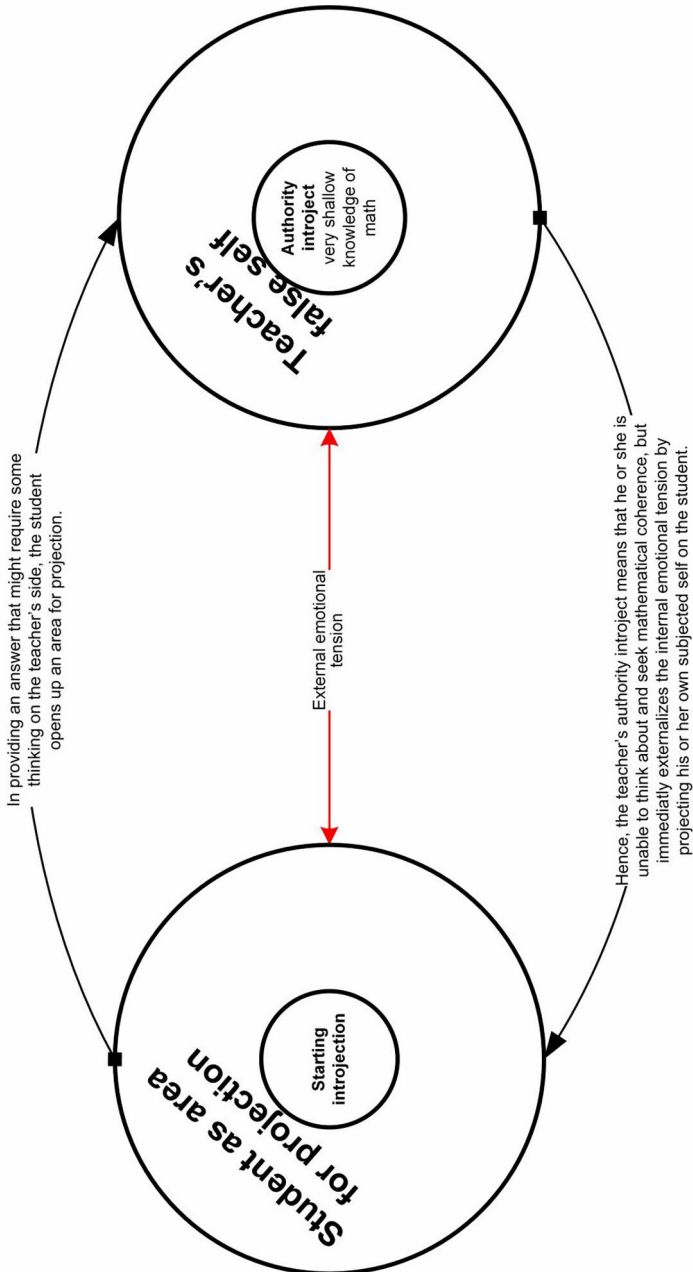
The teacher might blame the student by saying that it was the student’s deliberate intention to disrupt the lecture, reacting, e.g., in telling the student not to disrupt, to be quiet etc., thus changing the context from math to a personal issue. Psychodynamically, the teacher acts out the authority introject and projects his or her subjected self onto the student (Fig. 39). The institutional setting encourages this because teachers, whether they like it or not, represent authority by virtue of office, while students are subordinated. The subject matter (in this case, math) is a secondary consideration, as are the learning outcomes for the students.

Fig. 38: False Self and introject



Source: Self-created

Fig. 39: Interaction between the student and the teacher (1)



Source: Self-created

The student's possible strategy might be to avoid answering the teacher until the student is sure he or she knows what the teacher wants to hear. This corresponds to the "compliant" False Self mentioned above. The teacher offers no possibility for the student to say why he or she answered that way, e.g., by simply asking him or her. Since the teacher does not offer an explicit verbal cue, a possible orientation might be to focus instead on the

teacher's behavior and emotional expression, and interpret it as an environmental demand. This distracts the student from the content – in this case mathematics – because the teacher's response did not indicate whether the answer was right or wrong. Because of the uncertainty, the student focuses more on (pleasing) the authority than on the content. This can be seen as an implicit way of reinforcing a strictly hierarchical culture and as trivializing students (Foerster et al. 2008, 66f.) who formally hide behind content.

The teacher's emotions are either suppressed or externalized in a way that makes it seem as if the student has deserved them by intentionally challenging the teacher. It is important to keep in mind that the issue discussed does not depend on whether or not the insult was intentional on the part of the student, because the independent being of the student was negated and replaced by the submissive self of the teacher in the first place.

(2) Ideal-typical personality of a math teacher with a False Self based on an authority introject and a positive identification with his or her professional authority. Personalities of this type still have a permanent internal conflict (and thus emotional tensions based on an authority introject). However, this is counterbalanced by a positive identification with their professional authority (Fig. 40). Being is therefore related to the profession, and this type of personality feels good when he or she is rewarded by the appreciation of his or her professional appearance. The term of being is inner and outer professional success.

A teacher with this kind of personality might be able to listen to the student who responded, recognizing him or her as an independent being. In this case, it is useful to differentiate between (a) a playful response (which was thus not intended to be insulting) or (b) a response intended to be insulting (loaded with an undertone that can be seen as an externalized emotional tension of the student).

In the case of (a), the student's response is not loaded with a certain undertone, so the teacher's challenge is to think – also playfully – about interesting mathematical connections that could be used in a didactically useful way. For example, the answer could be seen as proof of the commutative law of multiplication (Foerster et al. 2008, 66). Therefore, it could be used to show a more general aspect of the equation. Furthermore, the teacher could show that, e.g., division in contrast is not a commutative operation ( $2 \div 3 \neq 3 \div 2$ ). Foerster et al. (2008, 67; Segal 2001, 93f.) referred to this as “detrivialization” [*Entrivialisierung*], translated by R. J. S.].

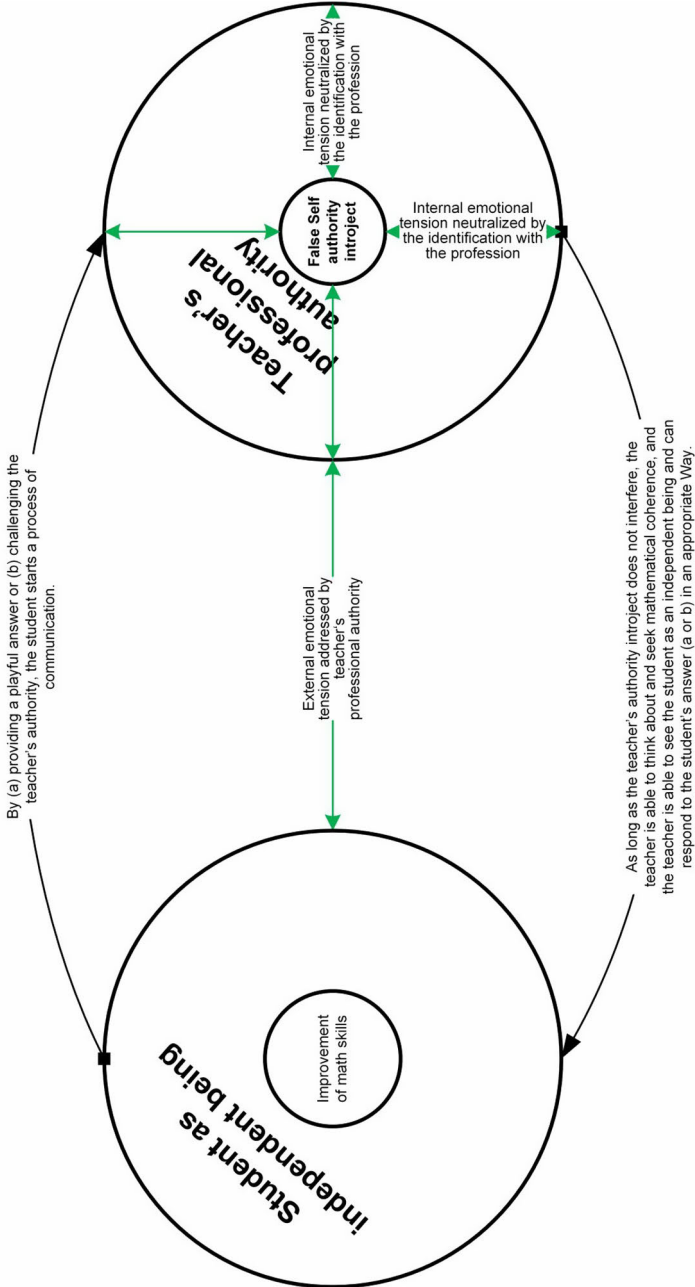
In the case of (b), when the student's answer was loaded with a certain undertone, the teacher's challenge is to think despite the emotional tension externalized by the student's undertone. The student's response could be seen as a hidden<sup>5</sup> challenge to the teacher's authority. Because of the positive identification of the teacher's personality with respect to the profession, there is a high probability that he or she can stay in the mathematical context and respond by looking for mathematical connections, e.g., in the way described above. If the teacher responds with an emotional undertone that matches the student's, this would be appropriate because it indicates an authentic contact between

---

5 The personal insult is hidden by using a seemingly mathematical answer, combined with an ambiguous undertone.

the two people. The teacher's response may give the student an opportunity to channel potential problems with authorities into efforts to improve his or her math skills.

Fig. 40: Interaction between the student and the teacher (2)



Source: Self-created



If the teacher is operating within the boundaries of the profession, his or her False Self will not interfere. An indicator of whether the teacher's False Self has intervened might be if his or her response has an undertone loaded with emotions that are more intense than those externalized by the student in the first place. If, for whatever reason, a student somehow makes contact with the teacher's False Self, the institutional authority (authority by virtue of office) could protect the teacher by giving him or her the opportunity to turn the student over to a higher level of authority within the institution.

In this case, the normative boundaries of the profession, namely the field of mathematics, the organization of the institution, and the institutional authority of the teacher, work together to protect the teacher. Whether the student is also protected by the organization depends on the institution.

This type of personality is not capable of facilitating an explorative teaching approach, because the professional boundaries are a concept of being, and crossing these professional boundaries would unleash almost unbearable internal emotional tension.

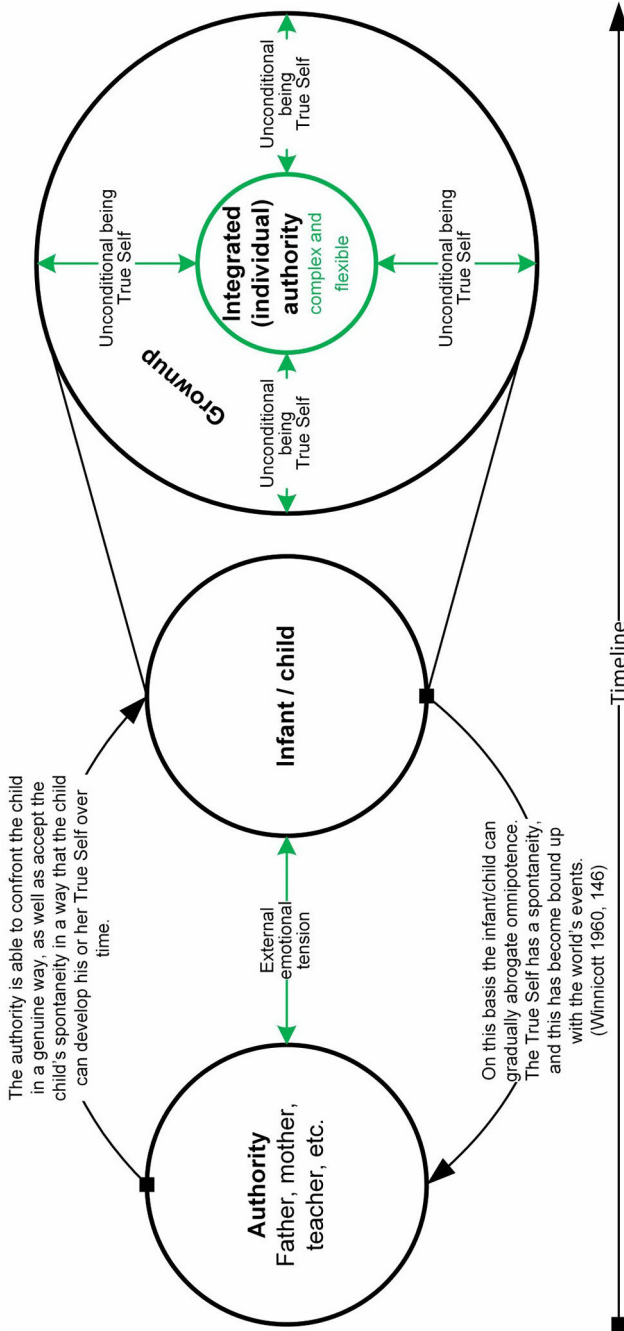
(3) Ideal-typical personality of a math teacher with a True Self and a positive identification with his or her professional authority. Personalities of this type integrate authority individually, in a way that they can perceive, think, judge, and decide about social situations according to their values. In doing so, they also recognize know that there might be other values, and that every decision includes uncertainty. They have accepted their own and other's unconditional being (Fig. 41), and they possess a high level of emotional intelligence (EQ).

Because of that, teachers of this type can learn to modify their integrated authority according to changing societal situations. Moreover, they can make decisions and take responsibility in the here and now of an actual situation. The most important thing to note about the above statement is that it does not mean that the decisions will always be the right ones, nor does it mean that such personalities will never fail in communication. But it does mean that people with this type of personality are aware of those possible shortcomings regarding their actions, reactions, and decisions.

Their professional authority is based on the True Self and its integrated (individual) authority. Their profession probably brings fulfillment and is related to their being, but, because the teacher is aware of the True Self and its integrated authority, being is strongly stabilized even without this fulfillment. Being is felt to be unconditional by the teacher.

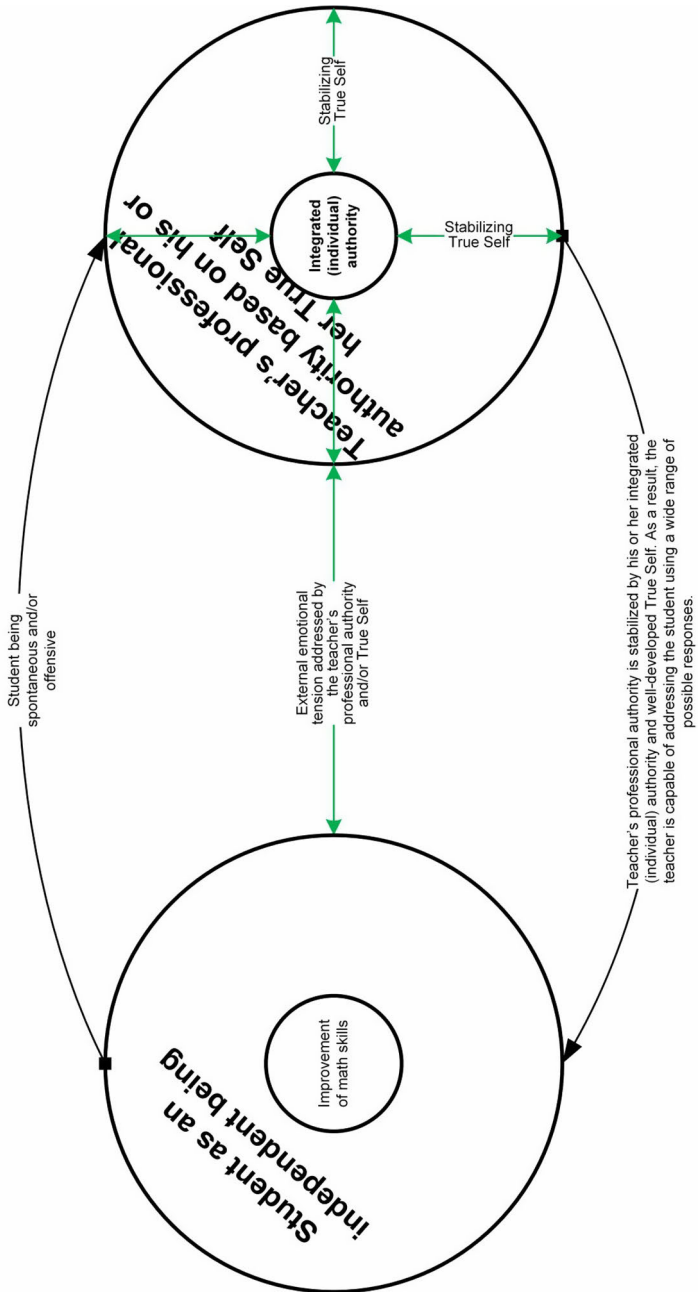
A teacher with this kind of personality can listen to the student who is responding, thus recognizing him or her as an independent being. Regardless of whether it was (a) a playful response (and thus not intended to be insulting) or (b) an answer intended to be insulting (loaded with an undertone that can be seen as an externalized emotional tension on the part of the student), the teacher will be able to address the student within a wide range of possibilities and recognize the student as an independent being (Fig. 42).

Fig. 41: The True Self and the integrated (individual) authority of a high-level emotionally intelligent grownup



Source: Self-created

Fig. 42: Interaction between the student and the teacher (3)



Source: Self-created

These three ideal-typical examples are related to concepts from the field of therapeutic depth psychology.<sup>6</sup> It is important to note that

- i. A certain combination of the three will always be closer to reality than these pure, ideal types.
- ii. Life means aging and implies change; the stability of personality differs according to different circumstances.
- iii. A description is never reality itself.

Nonetheless, the differentiation depicted here helps support the argument regarding the combined HCM/GDa teaching approach. The likelihood of revealing student potential increases if teachers are within the scope of the ideal types (2) and/or (3), and if the independent being of students is acknowledged as a crucial component of education (*Bildung*). If this is not the case, students' personalities are likely to develop introjects (Fig. 39) and hence become inhibited, just as their teachers before them.

The following section explains how group dynamics can be used in the context of teaching to develop a student's True Self and to establish boundaries between internal, professional, and institutional authority, thereby developing emotional intelligence (EQ).

## 7.5 Group dynamics (GD) in the context of teaching

Group dynamics in the context of teaching aims to open up a space for thought and discussion, and subsequently – optimally – to initiate students emancipation. This didactic approach focuses on the ability of self-organization within social systems and can be described as *facilitated learning by experience*<sup>7</sup> (Schuster 2016a, 6f.).

To contrast thoughts on didactics in general, this section examines two possible teaching approaches: normative and explorative teaching. "Normative" is defined as "based on what is considered to be the usual or correct way of doing something."<sup>8</sup> In contrast, the origin of the word "explorative" lies in the »[m]id-16th century (in the sense 'investigate (why)': from French *explorer*, from Latin *explorare* 'search out,' from ex- 'out' + *plorare* 'utter a cry' ..."<sup>9</sup> "Normative" and "explorative" are two intentional but necessarily contradictory approaches a teaching authority may use regarding GD.

6 For more on therapeutic depth psychology, see Miller, A. (2007).

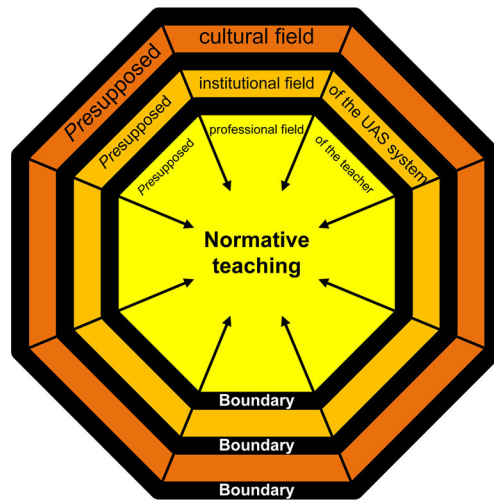
7 "Moderiertes Erlebnislernen," translated by R. J. S.

8 Source: Merriam-Webster's Learner's Dictionary <https://www.merriamwebster.com/dictionary/normative>. Accessed on July 16, 2016. The Cobuilt Dictionary (1999, 1122) defines "normative« as »creating or stating particular rules of behaviour; a formal word. Normative sexual behaviour in our society remains heterosexual. ...a normative model of teaching."

9 Source: Oxford Dictionaries English <https://www.oxforddictionaries.com/definition/english/explore?q=explorative#explore>. Accessed on July 16, 2016. Throughout this paper, »explorative« is used synonymously with "exploratory". "Exploratory actions are done in order to discover something or to learn the truth about something. Exploratory surgery revealed her liver cancer ... The Prime Minister's talks with the leaders of the Democratic Party were largely exploratory" (Cobuilt 1999, 583).

Both approaches are embedded in a *presupposed* cultural (social, societal, communal) field. Within a given cultural field, existential contradictions (e.g., man and nature, life and death, man and woman) are unavoidable. These unavoidable existential contradictions create a high potential for emotionally charged conflict (Heintel 2005, 15f.). The normative teaching approach is centered on sharing knowledge related to an existing cultural field, its answers to existential contradictions, and its implicit handling of any related emotions (Fig. 43).

Fig. 43: Normative teaching based on implicit presupposed fields

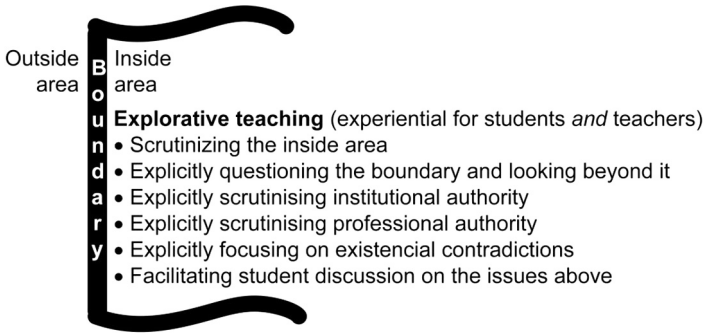


Source: Self-created

The normative aspects of teaching unavoidably include culture; culture is an expression of normativity. In overemphasizing normativity, students are forced into compliance, while creativity and imagination are neglected. Following Winnicott's insights, teaching normativity fosters dissociation between intellectual activity and psychosomatic existence, especially when such teaching happens implicitly, without immanently reflecting on the phenomena that arise.

The explorative approach is about transcending boundaries of presupposed fields and/or scrutinizing them from within. In doing so, it explicitly scrutinizes the normative approach, and necessarily touches on emotionally charged areas (Heintel 2005, 15ff.). According to Heintel (2005, 28), defining "... a boundary means to transcend it in a way. A boundary which is not defined including its beyond would be an absolute [orig.: absolute, R. J. S.] boundary, undefined and indefinable, and in the end therefore no boundary; there would solely be infinite internal space [translated by R. J. S.]."

Fig. 44: *Explorative teaching*



Source: Self-created

From this perspective, the explorative approach explicitly examines boundaries to raise awareness of the possibilities and challenges of changing existing fields (Fig. 44).

One of the interesting things is that people living within a culture are largely unaware of its presuppositions and composition – including the teacher(s). To be explorative, in the sense of mutual exchange of opinions and thoughts, is therefore necessarily experiential for both students and teachers. This condition is probably the most challenging aspect of the approach. Feyerabend (1987, 108) emphasized the necessity of being experiential by stating that

... [t]he playwright (and his colleague the teacher) must not try to anticipate the decision of the audience (of the pupils) or replace it by a decision of his own if they should turn out to be incapable of making up their own minds. Under no circumstances must he try to be a ›moral force‹. A moral force, whether for good or evil, turns people into slaves[,] and slavery, even slavery in the service of The Good, or of God Himself[,] is the most abject condition of all.

Feyerabend's (2010 [1975]) anarchistic approach can be useful for teachers to reach the explorative mode. As he put it, "[a]n anarchist is like an undercover agent who plays the game Reason in order to undercut the authority of Reason" ... (2010 [1975], 16). The difficulty for the teacher is to realize that whatever method, or whatever profession he or she is used to, there is already a bias – *a game of reason*.

In short, the challenge is to teach students to *be in the here and now* (Bristol 2013, 103–13). True explorative teaching needs to question one's own convictions, i.e. the teacher's, as well as the students' convictions (*games of reason*). Internal (individual) authority, i.e., the teacher's own acceptance of termless being – his or her True Self – is therefore a necessity. Otherwise, a teacher might be overwhelmed by internal emotional tension when leaving the presupposed cultural field, or the internal emotional tension may prevent him or her from leaving it in the first place.

Teaching or training formats that utilize the explorative approach almost exclusively<sup>10</sup> include “T-Groups” (training groups, duration 6 days; see, e.g., Heintel 2006; ÖGGÖ 2013), “O-Labs” (Organization Laboratories, duration 6 days; see, e.g., Krainz 2005, 311–26; Lesjak et al. 2014, 55–69), and “Group Relations Conferences” (e.g., The Leicester Conference (Miller 1987), duration 14 days; see, e.g., Colman et al. 1975; Colman et al. 1985; Cytrynbaum et al. 2004).<sup>11</sup>

These formats use a staff of teachers (trainers) and are designed to incorporate a maximum amount of interpersonal exchange and a minimum amount of theory. Although one T-Group (8–12 participants) is facilitated by one trainer (Wimmer 2006, 39ff.), the setting as a whole contains several T-Groups. This makes it possible for the trainers to form a group, thereby counterbalancing the exhausting work within the T-Groups (König et al. 2006, 64ff.). In an O-Lab, there is a staff of 3–8 teachers (trainers) but, in contrast to the T-Groups, all participants (40–100) are free to organize themselves without a predefined structure (Lesjak et al. 2014, 59). To observe the process, the teachers (trainers) of the O-Lab frequently talk to the participants and stay in personal contact. Any observations are shared among the staff, and these observations are used to decide on interventions and to detect whether participants are over-challenged. A similar, though distinguishable (Lesjak et al. 2014, 63) concept is the Tavistock Institute’s Leicester Conference (see Shapiro, Carr 2012 or Banet, Hayden 1977 for a detailed description).

These formats served as the origin of group reflection as applied by Schuster for conferences (2010a, 7ff.), as well as by Pircher et al. in the context of teaching (2013, 89ff.).

In addition to almost purely explorative approaches, it is also important to develop further understanding of the interplay between normative and explorative approaches, especially when education (*Bildung*) is intended to illuminate constraints necessarily included for individuals who are in a community. Education (*Bildung*) as »a common mind« in the sense of Gadamer (2010, 22f.) requires the ability of the educated person to look at himself or herself with measure and detachment (*Maß und Abstand*), to rise above oneself to the community. The hypothesis is that teaching – with education (*Bildung*) and thereby development of EQ as its intention – must use, transcend, and negotiate the present (inevitably presupposed) culture by discussing transcendent (necessarily normative) knowledge as well as explore this inherent normativity by reflecting on during the teaching occurring phenomena. (Fig. 45, Schuster 2016a, 42ff.).

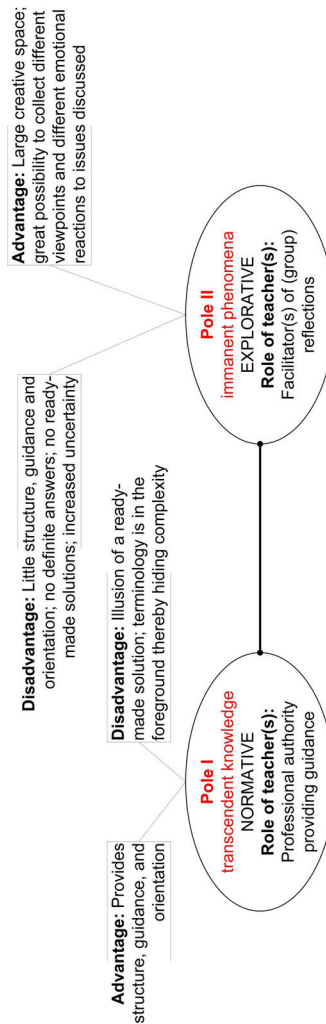
I believe that combining the ability to look at a situation in a dissociated manner (Pole I) and the ability to be in the here and now (Pole II) is preferable to a one-sided focus. I see a promising application for teaching in the combination of the HCM and the GDa approaches, especially within the university of applied sciences (UAS) system and other similar systems.

10 For more examples, see Lesjak et al. (2014, 63).

11 The T-Group and O-Lab setting presented in this paper is a development of the Klagenfurt School of Group Dynamics. The Leicester Group Relations Conference was developed by the Tavistock Institute of Human Relations in London. The author has attended a Leicester Conference in 2017. The basic format is rooted in the work of Kurt Lewin, Bion, and their associates (Lewin 2008; Bion 2013; French & Simpson 2010).

The UAS system typical in continental Europe is very normative because of its rigid scheduling. The extent of this normativity is due to the high degree of its implicitness. Since students and teachers are unconscious of it to a large degree, its impact on their personalities is therefore strong but hidden. This experience is another reason why I am convinced that teaching must include reflection on students, teachers, and the teaching institution itself if emancipative education (*Bildung*) and the development of EQ are a goal. The following section describes how a combined teaching approach might help to achieve this goal.

Fig. 45: Transcendent knowledge versus immanent phenomena



Source: Self-created



## 7.6 The experience-centered teaching approach (ECTA) (Authors: Jürgen Radel & Roland J. Schuster)

The experience-centered teaching approach (ECTA) is a possibility to address, develop, and/or improve students' and teachers' True Self, thereby encouraging them to maximize their potential and develop emotional intelligence (EQ). In addition, the ECTA provides a conscious examination of normativity and its unavoidable omnipresence within psychological and sociological systems. To be successful, however, the ECTA requires three necessary conditions:

- (1) The teacher's internal (individual) authority, i.e., his or her developed True Self, EQ, and the acceptance of termless being;
- (2) The teacher's conscious attempt to facilitate the student behavior that helps to transcend disciplinary, institutional, and cultural boundaries; and
- (3) This transcending as a matter of reflection and an explicit part of the teaching.

In our experience, team teaching (two teachers) is not required, but highly recommended. Research is underway to determine the impact of team teaching versus individual teaching.

From our point of view, the drawback of the (Harvard) case method is that people (students, participants in training and development courses etc.) tend to dissociate their own emotional connection from a presented case. One of the reasons may be that a case, while emotionally touching, always involves unknown people there and then (Schuster 2015, 229). This dissociation makes it impossible to reflect on genuine emotions occurring in the here and now of the situation. This dissociation is also enforced by the teacher's institutional authority (authority by virtue of office) which – as it should – forces the students to conform. In addition, the teacher's institutional and professional authority also implies the difficulty of changing into the role of “facilitator,” mainly because the group of students tends to force the teacher into the more familiar role – for both parties – of the authority (Heintel et al. 2015, 85). Even approaches such as the McAleer Interactive Case Analysis (“MICA”; Siciliano, McAleer 1997), which have been described as better in terms of student preparation and activity compared to the Harvard case method (Desiraju, Gopinath 2001, 405ff.), cannot completely solve the issues of student-teacher interaction. During this interaction, emotions build up on both sides. If there is no explicit effort to reflect on the here and now, these emotions are not recognized and/or are deferred – because of the existing blind spots of social norms (Krainz 2011, 26f.). Focusing on the cases without reflecting on the here and now means staying in a rather dissociated – rational – mode (i.e., by performing role plays or abstract discussions related to the case). The same applies to the interpersonal dynamics of the protagonists in the case, which are analyzed and discussed only on an abstract meta-level. To be explorative in the sense of this paper, the participants must explicitly discuss the dynamics within the group of students or between the students and the teacher.

These points demonstrate that the (Harvard) case method is appropriate for analyzing complex social and/or organizational situations, as well as individual and cultural

aspects in a dissociated, rational way. It also helps students to learn about distressing aspects of organization of social systems and emotions as related to existing norms. In this context, the role of the teacher is that of a professional authority acting on behalf of the teaching institution. One way to counterbalance this normativity would be to install a T-Group (Krainz 2008, 27) within the curriculum of a UAS system. However, because of the above-mentioned scheduling, this is currently not possible. Nevertheless, by combining the (Harvard) case method with aspects derived from rather exclusively explorative group dynamics approaches, namely T-Groups, O-Labs, and the Leicester Conference, we have found a way to increase the complexity of teaching within the UAS system despite its rigid scheduling regime.

We see an advantage in transcending the normativity of the HCM through explorative reflection, and vice versa, thereby maximizing the learning outcome for the whole system, i.e., teachers, students, and program managers alike. Miller, addressing learning in the context of Group Relation Conferences, pointed out the importance of a person's ability to differentiate between "... how far he is responding to what the other person is actually saying and doing, and how far he intrudes into the relationship primitive images of a benign or punitive authority that belongs to his own internal world" (1993, 22f.).

While a person's internal world in the context of this section is primarily related to internal (individual) authority and to the GD approach, subject-specific knowledge and the teaching institution itself are primarily related to professional and institutional authority and the (Harvard) case method, as shown in Figure 36.

Transcending the subject-specific (professional) knowledge and even scrutinizing the sense of the teaching institution by facilitating group reflection allows teachers to emphasize internal (individual) authority (Figure 46).

In contrast, by focusing on the (Harvard) case method, teachers can enhance their professional authority and facilitate dissociative analyses.

Figure 47 shows the two poles of teachers, or rather individual authority and the underlying institutional authority (authority by virtue of office), together referred to as the "authority complex."

For physiological reasons, some subconscious or unconscious (authority) complex (Norretranders 1999, 222) is always implicitly present in any (teaching) institution.

This concept incorporates three insights:

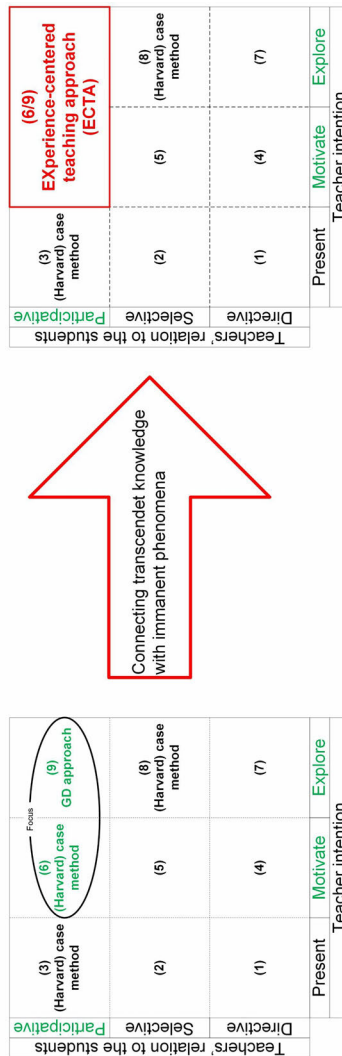
- That every official role implies institutional authority (authority by virtue of office) for those who personify<sup>12</sup> the role;
- That subject-specific knowledge gives the specialist professional authority; and
- That be it a False or a True Self, every person's internal world includes an authority.

That is why we use the authority complex to describe the experience-centered teaching approach in this section and apply it to the teaching process regarding the explorative group reflection itself.

---

12 How those people can recognize and apply their role successfully is another question (Hirschhorn 1985, 335-51).

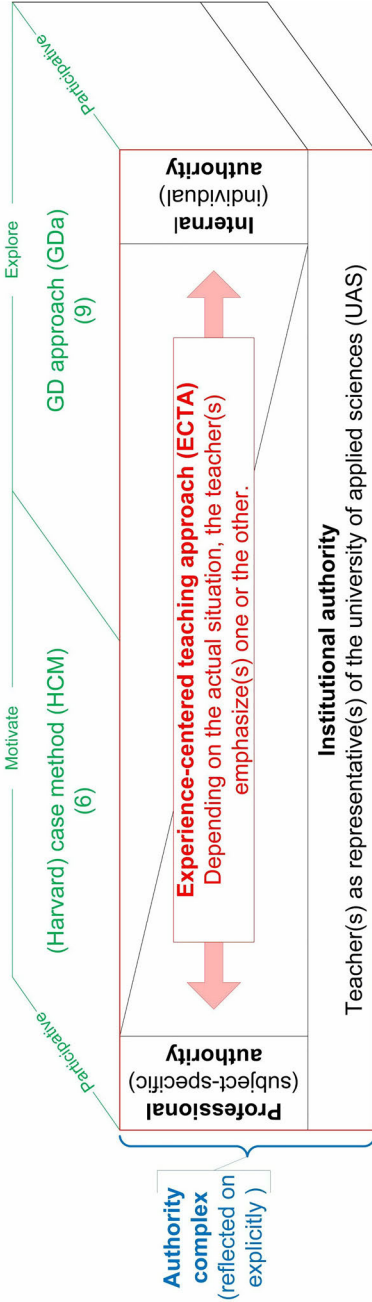
Fig. 46: The combined teaching approach



Based on: Heindl, A. (2007, 12-9), Theatrical Intervention. [Theatrical Intervention, translated by R. J. S.] Vienna: Dissertation University of Vienna.

The ECTA is developed to fit the rigid scheduling frameworks typical for universities of applied sciences (UAS). This framework is important both for the andragogical setting as well as its usefulness as one issue for group reflection regarding organizational coercion. Such reflection is designed to allow discussions of issues that students and teachers are directly concerned with. Within group reflection, the teacher allows a certain amount of bargaining room for decisions between the teacher and the students and/or among students themselves. In our experience, these negotiations tend to be emotional, because some of the students' differing interests are suddenly open to negotiation. Usually, the accommodation of these interests would be decided by the teacher's professional authority, his or her institutional authority, or the scheduling of UAS systems.

Fig. 47: ECTA and the corresponding authority complex



Source: Self-created

A necessary institutional condition to use the ECTA is an agreement between the teacher(s) and the study program director regarding the scope of operation that the teacher(s) have. In our experience, it is very likely that students will try to appeal to the next level of institutional authority to resolve their conflicts, rather than negotiate with each other. However, it disrupts the explorative approach when the study program director interferes without coordination.

## 7.7 Discussion (Authors: Jürgen Radel & Roland J. Schuster)

By providing a synopsis of the HCM, followed by an interpretation from a group dynamics perspective, we have elaborated the advantages of combining the HCM with a GDa to teaching. The importance of combining relatively dissociated, rational analysis with reflection on the here and now within a group is a promising way to increase the complexity of teaching. Using a concept from the field of therapeutic depth psychology, we have illustrated how it can be helpful to include the subconscious and unconscious in considerations of teaching or communication processes among students, teacher(s), and the teaching institution as a whole. Finally, we introduce the experience-centered teaching approach (ECTA), and show how it can be applied to teaching, particularly within the UAS system and other similar teaching institutions or settings. ECTA offers teachers and students the possibility to modify the learning experience, gradually moving towards GDa or back to HCM when a guiding institutional or professional authority seems necessary.

Regarding students and teachers, the ECTA includes

- Analyzing complex cases rationally as well as emotionally (HCM), thereby providing students with experiences concerning the importance and relevance of empathy; and
- Reflecting on the here and now of the teaching situation (GDa), including the roles of students and teachers and their impact on the case discussion process. This is inextricably linked to the indispensability of emotions and the development of emotional intelligence (EQ).

Regarding teachers, their role within the teaching institution, and their superiors, the combination suggests

- An agreement regarding teachers' scope of operation and – if necessary – its approval and support by the superior.
- Teachers' awareness of the authority complex and his or her authority by virtue of office.

Based on our experience to date, we believe that the advantage of the teaching approach lies in its increased complexity compared to other models. Future research is planned to gather more data and gradually refine the ECTA.



## **Beispiele aus der Praxis der Interventionswissenschaft**

Interventionswissenschaft, praktisch angewandt in Form von Interventionsforschung, greift in soziale Systeme ein, verändert, irritiert, regt zum Nachdenken an und wirkt maßgeblich an der Selbstbewusstwerdung der beforschten sozialen Systeme mit. Interventionsforschung hat zum Ziel, in Bezug zu Handlungen und Entscheidungen im Kontext von Organisationen und Institutionen Bewusstheit herzustellen und dadurch zur Emanzipation der betroffenen Menschen beizutragen. Im Folgenden sind Beispiele von Interventionsforschung dargelegt, die zum grundsätzlichen Verständnis dieses Forschungsansatzes beitragen sollen.



## 8 Zum Design des 3. PM-Symposiums der FH des BFI Wien

### Interventionswissenschaftliche Aspekte in Bezug auf Gestaltung, Ablauf und Interpretation einer Großveranstaltung<sup>1</sup>

---

Dieser Abschnitt beschreibt die Planung und Gestaltung des Designs des dritten PM-Symposiums an der FH des BFI Wien. Außerdem wird über psychodynamisch relevante Geschehnisse bei der Durchführung des PM-Symposiums berichtet. Dazu werden verschiedene Deutungen der Geschehnisse dargelegt. Als Grundlage dient die Perspektive der Interventionswissenschaft. Die Leser:innen werden durch einen theoretisch gerahmten Bericht sowohl mit den konkreten Zielen als auch mit den tatsächlichen Ergebnissen der Intervention *PM-Symposium* vertraut gemacht.

Ein wichtiges Anliegen dieses Abschnitts ist, den Nutzen einer reflektierten Kombination der Organisationsform Hierarchie und Projektmanagement herauszuarbeiten. Dabei wird vor allem auf die Herausforderung verwiesen, dass die Organisationsform Hierarchie tief im kollektiven Unbewussten unserer Gesellschaft verankert ist. Über das Design des PM-Symposiums werden Möglichkeiten kollektiven Lernens aufgezeigt und Schwierigkeiten bei der Durchführung solcher Vorhaben dargelegt.

#### 8.1 Grundlegendes zum PM-Symposium aus der Perspektive der Interventionswissenschaft

Interventionswissenschaft hat als Fokus die Umsetzung von Partizipation aller Betroffenen in sozialen Systemen. Dies geschieht konkret bei der Interventionsforschung. Interventionsforschung ist also angewandte Interventionswissenschaft. Im weitesten Sinne ist dies die Verwirklichung von Demokratie, nämlich als »reflektiertes (selbstaufgeklärtes) und damit bewusstes Planen bzw. Tun«. Berger und Heintel (1998, S. 156) differen-

---

1 Dieses Kapitel wurde in leicht veränderter Form 2013 publiziert (Schuster 2013a).

zieren zwischen Hierarchie und Demokratie, indem sie hierarchische Wahrheit als eine allgemeine, von oben vorgegebene sehen, die von dafür zuständigen Spezialist:innen ausgelegt wird. Im Gegensatz dazu sprechen die beiden Autoren von einer demokratischen Wahrheit als Resultat eines (sozialen) Prozesses. Die Bemerkungen von Coghlan und Brannick zu »action research« weisen auf die Wichtigkeit von Reflexion im Kontext von Wissenschaft und Forschung hin (vgl. Coghlan und Brannick 2010, S. 16). Dabei heben Coghlan und Brannick insbesondere den Aspekt der Reflexion alltäglicher Arbeitsprozesse (Routinen) hervor, und zwar mit dem Ziel, diese zu verbessern. Im englischen Sprachraum hat sich der Begriff »action research« (vgl. z.B. Reason und Bradbury 2013) für die hier kurz umrissene Art der (Begleit-)Forschung herauskristallisiert. Im deutschen Sprachraum gibt es begrifflich noch keine konkrete Vereinheitlichung und es treten die Begriffe »Aktionsforschung« neben »Gruppendynamik« und »Interventionsforschung«<sup>2</sup> auf. Ohne näher zwischen diesen Begriffen zu differenzieren, wird hier lediglich die Position des Autors als Interventionsforscher beschrieben. Aus dieser Position ist das oben in Bezug auf »action research« Dargelegte durchaus passend für Interventionsforschung. Das routinemäßige, selbstverständliche und unhinterfragte Tun wird im Kontext der Interventionsforschung als das »kollektive Unbewusste« gesehen.

Dieses kollektive Unbewusste ist, so Selbstbestimmung angestrebt wird, zu heben, nämlich durch Selbstaufklärung. Wichtig ist hier anzumerken, dass der im Kontext von Interventionswissenschaft verwendete Begriff des kollektiven Unbewussten viel weiter gefasst ist als z.B. jener von C. G. Jung und dessen Nachfolgern (vgl. Heintel 2006a, S. 244–246). Heintel verweist insbesondere darauf, dass soziale Gebilde auf Grund des massiven und allgegenwärtigen Einflusses des kollektiven Unbewussten<sup>3</sup> wahrscheinlich lediglich durch »drei Formen steuerbar [sind]: durch Macht, Gewalt, durch Manipulation und durch partielle Selbststeuerung«. Die Klagenfurter Schule der Gruppendynamik (Interventionswissenschaft, Interventionsforschung)<sup>4</sup> sieht insbesondere die Gruppe als Medium, um Selbstreflexion und damit Selbststeuerung in sozialen Systemen zu ermöglichen. Durch das Instrument Gruppe kann eine Vermittlung zwischen Individuum und Organisation geschehen. In Gruppen können Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt werden, die einzelnen Individuen nicht möglich sind. Heintel und Götz (1999, S. 181) formulieren dazu, »dass kein Individuum ›objektiv‹ wissen kann, was nun das kollektiv Unbewusste wirklich ist, sondern, dass es vielmehr aus den Eindrücken, Erfahrungen, Emotionen aller Beteiligten ›zusammengesetzt‹ werden muss. Sein wesentlicher Inhalt muss gemeinsam entschieden werden.« So weit zur Verortung von Interventionswissenschaft allgemein.

Was Organisation an sich betrifft, so ist die Überlegung, dass diese zurzeit im Wesentlichen in hierarchischer Form verwirklicht wird, die unter anderem durch kollektiv und individuell (un)bewusstes Agieren aller betroffenen Individuen funktioniert (vgl.

2 Für eine begriffliche Orientierung siehe z.B. Bammé (2003, S. 6).

3 Der Begriff wird hier im Sinne der Interventionswissenschaft verwendet.

4 Vgl. z.B. Krainz 2008, S. 7–26. Diese Erkenntnisprozesse sollen wiederum dazu dienen, die Gesamtorganisation zu gestalten und für die betroffenen Individuen durchschaubarer, steuerbarer und damit erträglicher zu machen.

Schuster 2012b, S. 4–6). Grundlegende Zusammenhänge in Bezug auf die Organisationsform Hierarchie und Projektmanagement sind bereits an anderer Stelle dargelegt worden (vgl. Schuster 2012b bzw. 1.3).<sup>5</sup> Hier sei lediglich noch einmal darauf verwiesen, dass sowohl für die Interventionswissenschaft wie auch für das Projektmanagement Prozess-Know-how einen wesentlichen Aspekt der Expertise darstellt (vgl. Schuster 2012b, S. 6–8). Heintel und Krainz sehen erfolgreiches Projektmanagement darin begründet, dass dieses in Bezug zu der Organisation, in die es eingebettet ist, und auch in Bezug zu sich selbst »kollektiv bewusster« ist (vgl. Heintel und Krainz, 2000, S. 67). Unter Berücksichtigung des von Heintel und Krainz Behaupteten ist ein Symposium, das Projektmanagement als Grundlage hat, insbesondere damit konfrontiert, nicht »nur« sogenanntes explizites Wissen zu präsentieren, sondern auch vom Design her den Forderungen nach Reflexion und gemeinsamem Ergründen von kollektiv (Un)Bewusstem gerecht zu werden. Aufbauend auf der Annahme, dass komplexe Prozesse einen Resonanzboden vergleichbarer Komplexität benötigen (vgl. Heintel 2012a, 36:00–36:30), folgt die Arbeitshypothese, dass die Erarbeitung von komplexen Themen ein komplexes (Kommunikations-)Design erfordert. Zur besseren Veranschaulichung sei hier eine Metapher erwähnt. Man stelle sich ein Symposium zur Sportart Boxen vor, wo sich Sportler:innen treffen, um sich gegenseitig auszutauschen. Einerseits bietet sich die Möglichkeit, über verschiedene Box-Stile zu sprechen, darüber Vorträge zu halten bzw. zu rezipieren. Im Gegensatz dazu steht die Variante, sowohl Vorträge zu halten als auch tatsächliche Kämpfe untereinander durchzuführen, diese zu beobachten und zu besprechen (zu reflektieren). Im letzteren Fall wäre die Komplexität der Datenvermittlung wesentlich erhöht, da es einen Unterschied macht, lediglich über Bewegungsabläufe zu sprechen oder diese auszuführen, zu betrachten und zusätzlich zu besprechen (zu reflektieren).

Aus dem oben in der gebotenen Kürze Dargestellten ergibt sich in Bezug auf das PM-Symposium die Aufgabe für die begleitende Interventionsforschung, durch ein entsprechendes Design die Bedingungen für die Möglichkeit einer gemeinsamen Reflexion aller Teilnehmer:innen in Bezug zu einem Leitthema zu schaffen. Dies schon deshalb, weil darin neben der Darlegung von explizitem Wissen das implizite Üben von Reflexion und kollektiver Bewusstmachung enthalten ist. Diese Überlegungen und das daraus resultierende Design sind Thema dieses Abschnitts. Die theoretische Grundlage für die Überlegungen bildet die Interventionswissenschaft.

## 8.2 Exkurs zu Hintergrundtheorien aus dem Bereich der Psychoanalyse

Zum leichteren Verständnis der in dieser Arbeit argumentierten Überlegungen wird hier kurz auf Hintergrundtheorien aus dem Bereich der Psychoanalyse eingegangen. Als psycho- bzw. soziologische Grundlage für die Planung des Designs des PM-Symposiums wurde der von Bion definierte psycho-soziologische Verarbeitungsprozess Container-

---

5 Eine fundiertere Auseinandersetzung mit Hierarchie und Projektmanagement findet sich bei Heintel und Krainz (2000).

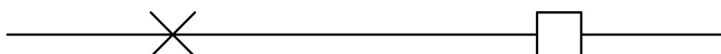
Contained<sup>6</sup> herangezogen (vgl. z.B. Bion 2001 oder Lazar 2008, S. 118–122). Grundsätzlich betrachtet kann in jedem sozialen System ein Container-Contained-Prozess ablaufen; die Voraussetzung dafür ist eine entsprechende emotionale Reife der Beteiligten. Die Sichtweise für diese Arbeit ist, dass die Funktionalität des Container-Contained-Prozesses dann gegeben ist, wenn der Container emotionale Aspekte eines sozialen Systems aufnimmt und diesem dadurch eine bewusste Verarbeitung von Themenstellungen ermöglicht. Dieses theoretische Konstrukt ist zurückzuführen auf Erkenntnisse und darauf aufbauende Arbeiten der Forschung von M. Klein (vgl. Halton 2009, S. 11–18). Verkürzt dargestellt werden dabei zwei grundlegende Positionen von Individuen bzw. Gruppen unterschieden, nämlich die paranoid-schizoide und die depressive Position.

Die Wortkombination paranoid-schizoid weist auf verzerrte Wahrnehmung der Umgebung (Paranoia) hin, auf Grund derer eine (psycho- bzw. soziologische) Spaltung (darauf bezieht sich das Wort schizoid) vollzogen wird. Mit Spaltung ist hier gemeint, dass Anteile der eigenen bzw. der Gruppenrealität verleugnet und gleichzeitig meist anderen Personen(gruppen) zugesprochen werden.<sup>7</sup>

- 
- 6 Lohmer et al. (Lohmer et al. 2004, S. 315) erklären die Begriffe wie folgt: »Container – Contained (Containment, Containing, Containing-Funktion): Von Bion ursprünglich aus der frühen Mutter-Kind-Beziehung abgeleiteter Verarbeitungsprozeß, in dem vom Sender nicht verarbeitbare Affekte und Erfahrungen (das ›Contained‹) auf nonverbalem Wege in den Empfänger (den ›Container‹) projiziert (also verlagert) werden. Verfügt der Empfänger über die Kapazität, als Container, also Behältnis für solche Projektionen zu fungieren, d.h. die unverarbeitbaren Elemente anzunehmen, nachzuempfinden und darüber nachzudenken, so kann er diese in einem stellvertretenden Verarbeitungsprozeß dem ursprünglichen Sender wieder zurückvermitteln als nun vielleicht in Worte faßbare Erfahrung. Außer auf der frühen Mutter-Kind-Ebene und in therapeutischen sowie Partnerbeziehungen spielt dieser Mechanismus auch in der Beziehung zwischen Führungskräften und Mitarbeitern eine zentrale Rolle. Er bezeichnet hier die Fähigkeit von Führungskräften, Spannungen, Konflikte und Krisen zunächst stellvertretend für die Mitarbeiter wahrzunehmen, aufzunehmen und zu verarbeiten. Damit entsteht für Mitarbeiter überhaupt erst ein Gefühl basaler Sicherheit in Unternehmen. Die Führungskraft hat damit die Funktion einer semipermeablen Membran zwischen der Institution und der Außenwelt.«
- 7 Zum besseren Verständnis sei hier ein Erfahrungsbericht von Obholzer zitiert, wo eine Beraterin mit Abspaltung der Belegschaft konfrontiert ist (Obholzer 1997, S. 31): »Ein Beispiel wäre etwa jene Beraterin, die das erste Mal in eine für sie neue Organisation hereinkommt und sich plötzlich als sehr deprimiert empfindet. Dies kommt ihr äußerst mysteriös vor, denn jeder in der Organisation scheint sehr froh und heiter zu sein und auch in ihrem privaten Leben scheint es nichts zu geben, was sie deprimieren könnte. Dennoch kann sie dieses schwermütige Gefühl nicht abschütteln. Der psychoanalytische Berater würde die Möglichkeit ins Auge fassen, daß die Empfindung von Deprimiertheit und Schwermut ein abgespaltener und verleugneter Aspekt der Funktionsweise der Organisation sein könnte, und zwar so, daß die Belegschaft fröhlich und der Berater deprimiert bleiben müssen. Die Schlüsselfrage ist dann natürlich, ob die Depression ein Aspekt des institutionellen Funktionierens ist und was sie zum Ausdruck bringt. In diesem Fall stellte sich heraus, daß sie einer Verleugnung der Tatsache entsprach, daß die Umsätze dramatisch zurückgegangen waren. Die Verleugnung dieser Tatsache sollte bedeuten, daß das Ansprechen des Problems viele Belegschaftsmitglieder mit dem Umstand des Arbeitsplatzverlustes konfrontiert hätte. Als endlich die Tatsache von der Organisation angenommen wurde, war es dann auch möglich, Pläne zu machen und die Folgen zu verdeutlichen. Die Arbeit an der schmerzhaften Realität [dies entspricht der depressiven Position, R. J. S.] war dann selbstverständlich viel effektiver als sich so zu verhal-

Die Schwierigkeit bei all dem ist, dass dies alles unbewusst passiert. Das bedeutet, dass von keinem der Beteiligten »gesehen wird, was nicht gesehen wird«. In der Literatur ist dieser psycho- bzw. soziologische Umstand oft mit dem Begriff blinder Fleck (engl. *blind spot*) umschrieben. Dies ist eine Analogie aus der Physiologie des menschlichen Körpers. Betrachtet man das menschliche Auge, so findet sich der sogenannte blinde Fleck dort, wo der optische Nerv auf die Retina trifft. Dementsprechend gibt es auf dieser Fläche keine Sensoren und damit auch keine Wahrnehmung. Unser Organismus verarbeitet den blinden Fleck so, dass dieser im Allgemeinen nicht von uns wahrgenommen wird. Es bedarf einer besonderen Fokussierung, um den blinden Fleck wahrzunehmen. Dazu ein einfacher Versuch. Blicken Sie auf die Abbildung 48. Halten Sie diese auf Armlänge vor Ihre Augen. Schließen Sie Ihr linkes Auge, fokussieren Sie Ihr rechtes Auge auf das X und bewegen Sie die Seite langsam auf sich zu. Bei einem gewissen Abstand werden Sie merken, dass das Quadrat »verschwindet«. Das ist jener Abstand, bei dem die Position des Quadrats mit jener Ihres blinden Flecks übereinstimmt (vgl. Rookes et al. 2007, S. 4–11).

Abb. 48: Versuchsanordnung zur Sichtbarmachung des blinden Flecks



Quelle: Rookes et al. 2007, S. 8

Hier ist es wichtig zu verstehen, dass der physiologische ebenso wie der psycho- bzw. soziologische blinde Fleck ein Aspekt menschlicher Wahrnehmung ist und auch bei noch so viel Erfahrung und Übung nicht »gesehen« werden kann. Was die psycho- bzw. soziologische Seite betrifft, ist es jedoch möglich, durch Reflexion von (gemeinsam) erlebten sozialen Situationen im Hier und Jetzt zu erkennen, ob ein Individuum bzw. eine Gruppe noch genügend Kontakt mit der Realität hat oder bereits Fantasien aufsitzt, die die Wahrnehmung der Situation mehr oder weniger stark verzerren.

Um Reflexion erfolgreich einzusetzen, ist eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Theorien nicht notwendig. Es ist jedoch für Interventionswissenschaftler:innen sehr hilfreich, auf solche Konzepte zurückgreifen zu können, um soziale Situationen entsprechend deuten und in sie moderierend eingreifen zu können. Außerdem ist es aus Sicht der Interventionswissenschaft sinnvoll, auf solche Hintergrundtheorien zurückzugreifen, um ein passendes Design für Veranstaltungen wie z.B. das PM-Symposium zu planen. Das Ermöglichen eines Container-Contained-Prozesses ist noch keine Garantie dafür, dass so eine Verarbeitung tatsächlich stattfindet, da dafür auch eine entsprechende Voraussetzung bei den betroffenen Individuen gegeben sein muss. Es kann jedoch bereits durch das Bereitstellen der Bedingungen für die Möglichkeit eines Container-Contained-Prozesses eine Lernerfahrung ausgelöst werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für diese Arbeit ist, dass die Organisationsform Hierarchie zwar einen Container darstellt, jedoch meist noch nicht sehr ausgeprägt den Con-

---

ten, als ob das Problem nicht existieren würde [dies entspricht der paranoid-schizoiden Position, R. J. S.]«

tainer-Contained-Prozess beinhaltet. Das ist so zu verstehen, dass diese Organisationsform deshalb funktioniert, weil sie Konflikte durch Unterwerfung löst, im weitesten Sinne und sehr verkürzt betrachtet also ein statischer Container für Konflikte ist. Beruht die Organisationsform Hierarchie auf einer strikten Autoritätshörigkeit des jeweiligen sozialen Systems, so sind bei Individuen, die in solchen Organisationsformen sozialisiert wurden, wenige Voraussetzungen für einen Container-Contained-Prozess gegeben. Solche strikt autoritären Systeme bilden bei Krisen anstatt kreativer Lösungen meist kollektive paranoid-schizoide Abwehrmechanismen aus. Eine tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung in Bezug auf Kollektive, deren Organisationsformen und psychodynamische Abwehrmechanismen findet sich z.B. in den Arbeiten von Lloyd DeMause (2005, 1999) und Schwarz (2000). Im Gegensatz zu strikt autoritären Systemen haben eher auf Gespräch und Verhandlung ausgerichtete hierarchische Organisationsformen bereits einen Container-Contained-Prozess etabliert, auch wenn dies nicht explizit und bewusst ausformuliert ist. Eine Möglichkeit, den statischen Container der Organisationsform Hierarchie mit einem Container-Contained-Prozess zu erweitern, ist die Etablierung von Projektmanagement. Die Möglichkeit der Erweiterung der Organisationsform Hierarchie durch Projektmanagement wird von Heintel und Krainz (2000) detailliert ausgeführt und ist bei Schuster (2012b) im Überblick formuliert (siehe 3). Prinzipiell wird eine Erweiterung der Organisationsform Hierarchie durch die Installation reifer, selbstreflektierter Gruppen ermöglicht. Eine »reife, selbstreflektierte Gruppe« ist wiederum genau jene, die sich selbst durch Reflexion immer wieder aus der paranoid-schizoiden in die depressive Position bringen kann und damit auch den Realitätsbezug beibehält bzw. permanent wiederherstellt. Im weitesten Sinne wird der von Bion definierte Verarbeitungsprozess Container-Contained hier als Theorierahmen für die Weiterentwicklung der Organisationsform Hierarchie mittels Projektmanagement gesetzt, wobei die Organisationsform Hierarchie als statischer Container angesehen wird, im Gegensatz zu »Hierarchie kombiniert mit Projektmanagement«<sup>8</sup>, das als Container-Contained-Prozess angesehen wird.

### 8.3 Das Design des PM-Symposiums als Intervention

Die allgemeinen Darlegungen in den obigen Exkursen werden nun für das Design des PM-Symposiums zu Zielen konkretisiert. Aus Sicht der Interventionswissenschaft bzw. -forschung ist das Design und die Durchführung einer Veranstaltung wie jener des PM-Symposiums 2012 eine Intervention. Was das Design betrifft, so geht es zum einen um die Struktur in Bezug zu den Dimensionen Raum und Zeit. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Botschaft, die durch z.B. Frontalvorträge, Podiumsdiskussionen oder Gruppenreflexionen an sich vermittelt wird. Die Teilnahme am PM-Symposium soll auch eine wissensvermittelnde bzw. -vermehrnde Wirkung haben. Teilnahmebestätigungen, die ausgegeben werden, ermöglichen den Teilnehmer:innen aus der PM-Community eine Verlängerung der Gültigkeit existierender Zertifikate bzw. eine

---

8 Diese Kombination soll z.B. in projektorientierten Organisationen umgesetzt werden.

Re-Zertifizierung (siehe IPMA<sup>9</sup> und PMI<sup>10</sup>). Das hier dargelegte Design des PM-Symposiums 2012 hat folgende Ziele:

- **Ein Nebeneinander von hierarchischer und demokratischer Wahrheit.** Dies soll einerseits durch Frontalvorträge und Podiumsdiskussionen ausgewiesener fachlicher Autoritäten verwirklicht werden. Andererseits sollen (Zeit-)Räume für Dialoge, Diskussionen und Reflexionen für die Verwirklichung eines sozialen Prozesses zum Erfahrungs- und Wissensaustausch bzw. zur Generierung von neuem Wissen beitragen.
- **Das Ermöglichen von freien Entscheidungen der Teilnehmer:innen bei gleichzeitiger Sicherheit durch einen ausreichend vorgegebenen Veranstaltungsrahmen.** Dies beinhaltet vor allem das Zur-Verfügung-Stellen von (Zeit-)Räumen und das Organisieren bzw. Moderieren von Entscheidungsprozessen der Teilnehmer:innen.

#### 8.4 Zur Planung und Vorbereitung des PM-Symposiums

In diesem Kapitel wird lediglich auf wesentliche Eckpunkte des Ablaufs der Planung für das PM-Symposium eingegangen. Die Organisation des PM-Symposiums wurde in Form eines Projekts durchgeführt. Insgesamt bestand das Projektteam aus fünf Personen mit jeweils unterschiedlichem (Plan-)Stundenvolumen. Die Persönlichkeiten stammen aus unterschiedlichen Studiengängen bzw. aus dem Bereich Corporate Networking. Ihre jeweilige Spezialisierung ermöglicht eine optimale Zusammensetzung des Teams, das in dieser Form aus einer Linie allein nicht besetzt werden könnte. Hier zeigt sich auch der Nutzen der »Projektorientierung« für die FH des BFI Wien, nämlich dass unabhängig von den jeweiligen Linien Teams zusammengestellt werden können, die exakt auf eine Situation angepasst sind. Damit wird Expertise so fokussiert, dass sie optimal wirken kann. Außerdem passiert das in »Projektform«, sodass auf jede neue Situation individuell eingegangen werden kann.

Bei den Teamsitzungen wurden die Aufgaben untereinander verteilt und Brainstorming über die Aspekte des PM-Symposiums betrieben. Auf Anfrage wurde mir [R. J. S.] die grundlegende Gestaltung des Designs des PM-Symposiums übertragen und auch entschieden, dass diese Arbeit dazu verfasst wird. Die Planung und Vorbereitung startete im Dezember 2011, umfasste insgesamt sechs Teamtreffen im Umfang von jeweils 1 bis 1,5 Stunden und endete für das Team mit dem letzten Treffen am 1. Juni 2012 (ca. zwei Wochen vor dem PM-Symposium am 14. Juni 2012). Als Leitthema für das PM-Symposium wurde auf Grund einer Recherche in Bezug auf Aktualität und bekannte Themenpools anderer, zeitnaher PM-Veranstaltungen »Wandel im Projektmanagement – agil, virtuell, organisatorisch« festgelegt. Die Herausforderung war dabei, einerseits einen

9 International Project Management Association. Siehe auch <https://www.p-m-a.at>, zugegriffen am 07. Oktober 2023.

10 Project Management Institute. Siehe auch <https://www.pmi-austria.org>, zugegriffen am 07. Oktober 2023.

möglichst klaren Themenrahmen zu setzen und andererseits genügend Freiraum für die Entwicklung der Fantasie der Teilnehmer:innen zu lassen (vgl. Owen 2011, S. 51).

Was das Design betrifft, so wurden in den vorbereitenden Sitzungen Ideen dazu von allen Teammitgliedern eingebracht, besprochen und reflektiert, und es wurde schlussendlich im Team entschieden, was konkret umgesetzt wird. Dieser Prozess war wesentlich, insbesondere deshalb, weil das Vorbereitungsteam gleichzeitig mit der Durchführung des PM-Symposiums betraut war. Auch hier spiegelt sich die unten eingehender beschriebene Idee wider, Betroffene weitestgehend an der Entwicklung von Vorhaben zu beteiligen, um die »Tragfähigkeit des Teams« bei deren Umsetzung zu gewährleisten.

Das oben erwähnte Bestreben der Beteiligung von Betroffenen entspricht dem Bestreben nach der Verwirklichung eines demokratischen Teams. Bereits Lewin (1997a, S. 88–89) argumentiert die Wichtigkeit der Zeitperspektive in Bezug auf den Unterschied zwischen »autokratischen« und »demokratischen« Gruppen.<sup>11</sup> Insofern ist es hier wesentlich zu bemerken, dass schon auf Grund zeitlicher Restriktionen nicht von einem »rein demokratischen Team« gesprochen werden kann, da hierarchische bzw. autoritäre Entscheidungen einen nicht zu vernachlässigenden Geschwindigkeitsvorteil bergen. Hier ist die Sichtweise, dass eine Mischung aus demokratischem bzw. hierarchisch geführtem Team zu einem optimalen Ergebnis führt.

So viel zur Planung und Vorbereitung, im Folgenden werden Überlegungen zum Container-Contained-Prozess des PM-Symposiums dargelegt.

## 8.5 Das Design des PM-Symposiums und Überlegungen zum Container-Contained-Prozess

Es folgen einige rahmengebende Gedanken, das daraus abgeleitete Design und die Darlegung der Überlegungen zu dem Container-Contained-Prozess für das hier behandelte PM-Symposium. Analog zum oben Dargelegten wird das Design des PM-Symposiums als Container-Contained-Prozess ausgelegt. Das Wesentliche dabei ist nun die Frage: Was soll der Container »PM-Symposium« containen? Für die Antwort wird abermals zurückgegriffen auf die Organisationsform Hierarchie und deren permanentes Festigen bzw. Wiederaufführen. Die Organisationsform Hierarchie funktioniert auf Grund von Unterwerfung, Anerkennung der jeweiligen Autoritätsperson als Wissensträger:in – sowie als Vertreter:in des Rechts – und Delegation von Entscheidungskompetenz an die jeweilige Autoritätsperson (vgl. Schwarz 2000, S. 179–208). All dies sind kollektiv (un)bewusst<sup>12</sup> geprägte und agierte Phänomene. Hier ist vor allem wichtig zu verstehen, dass

---

11 Lewin argumentiert die manipulative Seite einer von Führungspersönlichkeiten gehorteten Langzeitperspektive im Gegensatz zu einer den geführten Personen zur Verfügung gestellten Kurzzeitperspektive. Dies ist ein Pol autoritärer Führung, diesem steht jener der schnellen Entscheidung gegenüber. Mit anderen Worten, es entscheidet ausschließlich eine Person und alle anderen haben zu folgen; dafür passiert die Entscheidung sehr schnell.

12 Das »un« ist deshalb in Klammern gesetzt, weil es sich bei menschlicher Wahrnehmung grundsätzlich um eine Kombination aus bewussten und unbewussten Inhalten handelt und deshalb keine klare Grenze gezogen werden kann.



die Organisationsform Hierarchie weder grundsätzlich als schlecht noch als gut angesehen wird, sondern gewisse Eigenheiten aufweist, deren Betrachtung für eine Weiterentwicklung von Interesse ist. Wie passiert eine Verankerung der Organisationsform Hierarchie im kollektiv (Un)Bewussten? Wie kann die Organisationsform Hierarchie flexibler gestaltet und dadurch erweitert werden? Diese Fragen werden hier anhand des konkreten Beispiels Design des PM-Symposiums beantwortet.

Dies beginnt bereits mit der Einladung für die Veranstaltung. Das Organisationsteam beansprucht für sich die Autorität zu entscheiden, welche Expert:innen offiziell eingeladen und damit auf der Programmübersicht vermerkt werden. Allen Personen, die als Vortragende auf der Einladung aufscheinen, ist durch diese Tatsache bereits Autorität zugesprochen.

Umgekehrt ist diese Auswahl insofern ein sich selbst erfüllender Kreislauf, als das Organisationsteam ausschließlich nach Personen gesucht hat, die bereits in einem gewissen Ruf von (fachlicher) Autorität stehen. Bei dieser Betrachtung wird ersichtlich, dass es sinnvoll ist, zwischen Fachautorität und organisatorischer Autorität<sup>13</sup> zu unterscheiden. Dies deshalb, weil die organisatorische Autorität unweigerlich die Wahl der Expert:innen bedingt. Diese organisatorische Autorität hat jedoch keine Aussagekraft darüber, ob jene Personen, die mit der Organisation betraut sind, auch über ausreichend Fachwissen verfügen, um zu beurteilen, welche Personen in der Projektmanagement-Community tatsächlich Fachautoritäten sind. Dies zeigt gleichzeitig wieder, dass die Unterscheidung zwischen Fach- und organisatorischer Autorität niemals ausschließlich sein kann, denn es wirkt immer ein Anteil organisatorischer Autorität an Fachautorität mit und umgekehrt. Dies ist schon durch die unten behandelte Möglichkeit des Erhalts für Anrechnungen zur Re-Zertifizierung gegeben, denn es braucht eine Anerkennung von Zertifizierung und damit eine gemeinsam anerkannte organisatorische Autorität in Bezug auf Zertifizierung.

Der nächste hier abgehandelte Aspekt ist die Zertifizierung. Durch den Besuch des PM-Symposiums haben Interessent:innen die Möglichkeit, eine Anrechnung als Qualifikationsnachweis für die Re-Zertifizierung nach IPMA und PMI zu erhalten. Je nach Persönlichkeit kann dieser Umstand einerseits als willkommene Möglichkeit gesehen werden, sich fortzubilden und gleichzeitig für eine Re-Zertifizierung vorzusorgen. Andererseits kann er als Instrument der Unterwerfung gesehen werden, denn ein Fernbleiben bedeutet keine Anrechnung. Eine so extreme Sichtweise kann zu Widerständen führen, die eine Aufnahme der expliziten Inhalte der Veranstaltung psychologisch erschweren bzw. unmöglich machen. Außerdem kann sie zu passivem aggressivem Widerstand führen, der sich in weiterer Folge im Verhalten der Person während der Veranstaltung äußert. Im Organisationsteam des PM-Symposiums wurde in Bezug auf die Anrechnungen für eine Re-Zertifizierung mit Misstrauen agiert. Dies passierte dadurch, dass beschlossen wurde, die Anrechnungen erst am Schluss des Symposiums zu vergeben. Die Befürchtung war, dass viele Teilnehmer:innen sofort nach Erhalt der Anrechnungen die Veranstaltung wieder verlassen würden.

---

13 Mit organisatorischer Autorität ist hier jene Autorität gemeint, die darin liegt, in Bezug auf ein Ziel organisatorisch tätig zu sein.

Daraus ergibt sich die Frage, wie viele der Anrechnungsempfänger:innen deshalb bis zum Schluss geblieben sind, weil die Veranstaltung so interessant war, und wie viele lediglich auf Grund der Anrechnung selbst. Noch rigoroser könnte man auch hinterfragen, wie viele Personen ausschließlich wegen der Möglichkeit der Anrechnung gekommen sind, ohne auch nur das geringste Interesse am Thema zu haben. Auch stellt sich hier die Frage, wie die Zertifizierung grundsätzlich in der PM-Community aufgefasst wird, wo von der IPMA explizit betont wird, dass die unterschiedlichen Level »keinem hierarchischen Denken« unterliegen (vgl. Schuster 2010a, S. 11).

Ein weiteres Instrument zur impliziten Vermittlung von Hierarchie ist jenes Vortragssetting, wo eine Person am Podium stehend einer sitzenden Menge von Menschen etwas kundtut. Dieses Setting ist speziell in jenen Generationen, die noch mit dem typischen Klassenzimmerdesign und dem dazugehörigen Lehrer:innenaufreten im Schulsystem konfrontiert waren, psychologisch sehr tief verankert. Mit typischem Klassenzimmerdesign ist gemeint, dass Kinder bzw. in weiterer Folge Jugendliche auf Sesseln, die hinter Tischen angeordnet sind, stillsitzen und mit einer meist stehenden Lehrperson konfrontiert sind, die den Stoff meist frontal vorträgt. Auch wenn Fragen erlaubt sind und gestellt werden, so verbringen Schüler:innen den größten Teil der Zeit mit passivem Rezipieren von Gesprochenem. Dies führt bei Menschen zu Zuständen, bei denen die Zustandswahrnehmungen abgespalten sind von der eigenen Körperwahrnehmung. Prinzipiell ist dieser Zustand aus tiefenpsychologischer Sicht verwandt mit dem Phänomen jener Abspaltung, die oben unter dem Begriff *schizoid* kurz abgehandelt wurde. In der Argumentationslinie für diese Arbeit wird nicht auf die Inhalte abgezielt, die bei solchen Vortragsformaten vermittelt oder nicht vermittelt werden. Vielmehr soll auf das tiefeingeprägte Muster des passiven Rezipierens von »Wahrheiten«, verkündet durch eine Autoritätsperson, hingewiesen werden. Ohne in tiefenpsychologische Details zu gehen, wird hier die Meinung vertreten, dass diese Prägung das fundamentalste Lernen ist, das bei Generationen von Kindern und Jugendlichen gewirkt hat und noch immer wirkt. Das erklärte Ziel, die Organisationsform Hierarchie zu verändern, kann deshalb lediglich dann erreicht werden, wenn jene prägenden Situationen und dadurch, auf lange Sicht, auch die damit verbundenen Prägungen verändert werden. Das Problem dabei ist, dass das Verändern von Prägungen solcher Tiefe unweigerlich Angst freisetzt und dadurch Widerstand hervorruft.

So weit zu unterschiedlichen Aspekten der Organisationsform Hierarchie in Bezug auf das PM-Symposium. Im nächsten Schritt wird dargelegt, wie diese Aspekte durch das Design des PM-Symposiums contained werden sollen.

Ein wesentliches Containment ist die organisatorische Autorität. Die organisatorische Autorität<sup>14</sup> stellt eine typische Autorität der Organisationsform Hierarchie dar. Alle Teilnehmer:innen unterwerfen sich dieser Autorität durch den Akt der Anmeldung beim PM-Symposium. Damit bildet die organisatorische Autorität den starren äußeren Rahmen für das PM-Symposium. Hier wird auch der Vorteil der Organisationsform Hierarchie deutlich, nämlich die Möglichkeit, solche Ereignisse zu planen und rasch umzusetzen. Es werden hier hypothetisch zwei mehr oder weniger voneinander abhängige Motivatoren für die Teilnahme an dem PM-Symposium angenommen: zum einen das fachli-

14 Damit ist jene Autorität gemeint, die durch die jeweilige Position im Unternehmen gegeben ist.

che Interesse an den angebotenen Inhalten und an den diese vortragenden Expert:innen und zum anderen die Möglichkeit der Re-Zertifizierung nach IPMA und PMI.

Was die Re-Zertifizierungen betrifft, so wurde vom Organisationsteam beschlossen, die zu deren Erhalt nötige Bestätigung erst am Schluss der Veranstaltung auszugeben, um dadurch zu gewährleisten, dass die Betroffenen tatsächlich das gesamte Programm absolvieren. Durch diesen Formalakt wird ein Zwang ausgeübt. Hier ist der Widerspruch von Zertifizierung insofern sichtbar, als die vier unterschiedlichen Level laut IPMA-Kompetenzrichtlinie (vgl. ICB 2006, S. 5–6) »keinem hierarchischen Denken unterliegen«. Dies mag auf die Level selbst zutreffen, es ist jedoch grundsätzlich für die Verwendung von Zertifizierung die Unterwerfung all jener Menschen bzw. Organisationen erforderlich, die auf Basis der Zertifizierung Projektpersonal einsetzen. Damit ergibt sich, dass durch Zertifizierung einerseits ein »Rahmen für die Entwicklung von Karrierewegen« (ICB 2006, S. 6) da ist, der, in sich hierarchiefrei, möglichst ausschließlich fachliches Wissen unterscheidet. Andererseits kommt gleichzeitig mit der Etablierung des Rahmens selbst die Organisationsform Hierarchie wieder ins Spiel. Vor allem dieser Widerspruch, nämlich einerseits die Notwendigkeit von und andererseits das weitgehende Ausschließen der Hierarchie, ist essenziell für das Projektmanagement (vgl. Heintel und Krainz 2000, S. 23).

Das PM-Symposium beinhaltet diesen Widerspruch ebenso. Da ist das Problem der organisatorischen Autorität, die auf der Organisationsform Hierarchie aufbaut und äquivalent zum Problem der Zertifizierung an sich ist. Aus interventionswissenschaftlicher Sicht war die Aufgabe des Designs des PM-Symposiums, innerhalb des durch die organisatorische Autorität gegebenen Rahmens einen möglichst sichtbaren Spannungsraum zwischen Hierarchie und partieller Selbstorganisation zu schaffen. In dem Rahmen sollte auf inhaltlicher Ebene hauptsächlich der Austausch von Expertise bzw. Erfahrung stattfinden, mit anderen Worten: der Austausch von Fachwissen. Gleichzeitig sollte die formale Ebene einerseits freie Entscheidungen der Teilnehmer:innen ermöglichen und andererseits durch die vom Organisationsteam geladenen fachlichen Autoritäten einen gewissen thematischen Rahmen vorgeben.

Durch diese Aufgabe ist das Containment organisatorische Autorität bestimmt. In Abb. 49 ist das PM-Symposium als Containment skizziert, innerhalb dessen sich das Containment organisatorische Autorität befindet. Im Folgenden wird anhand der Skizze das gesamte Design in Bezug auf den Container-Contained-Prozess im Detail erklärt.

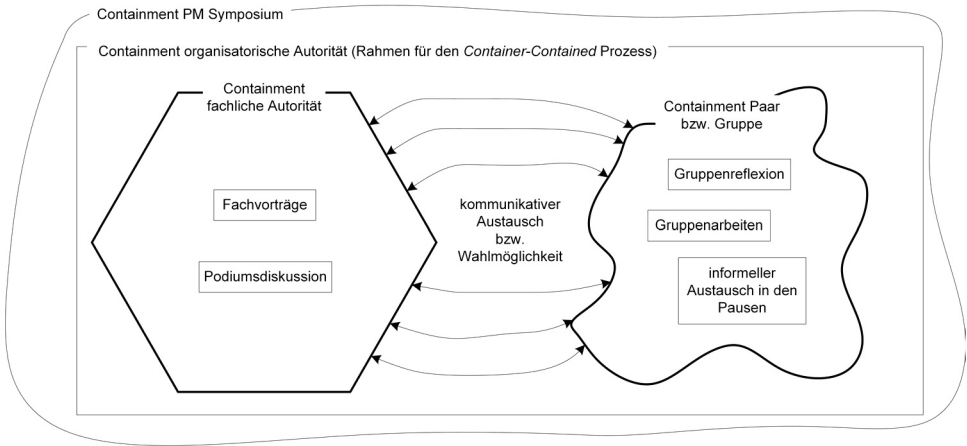
Das Containment fachliche Autorität ist Teil des Containments organisatorische Autorität und diesem hierarchisch untergeordnet. Formal gesehen bilden die Vorträge der Expert:innen und die Podiumsdiskussion, wie oben bereits argumentiert, ein typisches Setting der Organisationsform Hierarchie. Durch die im Programm des PM-Symposiums angekündigten Fachvorträge von ausgewählten Expert:innen zu einem aktuellen Leitthema<sup>15</sup> wurde im Vorfeld für potenzielle Teilnehmer:innen ein Anreiz geschaffen, sich zum PM-Symposium anzumelden. Während des PM-Symposiums sollten die Vorträge und die Podiumsdiskussion als inhaltlicher Leitfaden der Veranstaltung dienen. Psychodynamisch gesehen, so die Überlegung, bietet dieser Teil des Designs auf Grund

---

15 Das Leitthema lautete: Wandel im Projektmanagement – agil, virtuell, organisatorisch.

der tief geprägten Ausrichtung auf Autorität allgemein den Teilnehmer:innen Sicherheit. Damit hat das Containment fachliche Autorität auf formaler Ebene eine Angst mindernde und Sicherheit schaffende Funktion.

Abb. 49: Das PM-Symposium als Containment



Quelle: Schuster 2013a

Das Containment Paar bzw. Gruppe ist ebenso Teil des Containments organisatorische Autorität und diesem ebenso hierarchisch untergeordnet. Es bildet den Gegenpol zum Containment fachliche Autorität.<sup>16</sup> Dies ist so zu verstehen, dass es durchaus möglich ist, dass sich unter den Teilnehmer:innen Fachexpert:innen zu den einzelnen Vortragsthemen befinden, die den vortragenden Expert:innen ebenbürtig oder sogar überlegen sind. Außerdem zeigt Forschung auf, dass Wissen grundsätzlich im »kollektiven Gedächtnis« verteilt ist und es eine Person mit umfassendem Gesamtwissen nicht geben kann (vgl. Probst et al. 2006, S. 201–203). Das Containment Paar bzw. Gruppe sollte dazu dienen, auch das Wissen der Teilnehmer:innen in den Prozess des PM-Symposiums einfließen zu lassen. Eine übliche Variante, dies zu tun, sind Fragerunden nach Vorträgen. Solche Fragerunden beinhalten jedoch wenig Raum für Reflexion und erfordern von Individuen, isoliert vor dem Kollektiv der anderen Teilnehmer:innen aufzutreten. Das ist für einige Individuen eine bedrohliche Situation. Daraus ergibt sich die Überlegung, dass das Containment Paar bzw. Gruppe während des PM-Symposiums vor allem dazu dienen sollte, für Individuen die Angst vor Reflexion und vor dem Hinterfragen von fachlichen Autoritäten zu containen.

Im Folgenden werden einige Überlegungen zum Prozess Container-Contained dargestellt. In der ersten Kommunikationsstufe treffen auf Grund von Einladungen und der Veröffentlichung des Programms für das PM-Symposium die Anmeldungen von interessierten Teilnehmer:innen ein. Dies wurde durch das Containment organisatorische Au-

16 Die beiden Containments fachliche Autorität und Paar bzw. Gruppe sind hierarchisch auf gleicher Ebene und damit einer freien Entscheidung der Teilnehmer:innen zugänglich.

torität ermöglicht. In diesem Container-Contained-Prozessschritt wird die Angst vor einer »schlechten Veranstaltung« im Containment organisatorische Autorität aufbewahrt. Das gibt allen Teilnehmer:innen die Möglichkeit, bei einer als »schlecht« empfundenen Veranstaltung das Organisationsteam für die »mislungene Veranstaltung« verantwortlich zu machen. Diese Möglichkeit wirkt psychologisch entlastend für die Teilnehmer:innen und psychologisch belastend für die Mitglieder des Organisationsteams.

Daraus resultieren auch entsprechende Ängste im Organisationsteam. Der Optimalfall dabei ist, dass das Organisationsteam es schafft, diese Ängste anzuerkennen und damit in die depressive Position der Verarbeitung zu gelangen. Diese Kommunikationsstufe basiert auf der Organisationsform Hierarchie. Aus Sicht des Interventionsforschers war es hier wichtig, die Mitglieder des Organisationsteams für das Design an sich zu gewinnen, aber auch ein potenzielles Misslingen zu thematisieren und die Ängste besprech- und damit bearbeitbar zu machen.

In der zweiten Kommunikationsstufe werden am Tag des PM-Symposiums allen Teilnehmer:innen innerhalb eines definierten Rahmens freie Wahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Dadurch wird formal die Organisationsform Hierarchie erweitert durch individuelle Entscheidungsmöglichkeiten. Um dies sinnvoll umzusetzen, wurden die Containments fachliche Autorität und Paar bzw. Gruppen eingesetzt. Durch die erste freie Wahl, nämlich entweder (Frontal-)Vorträge (1 bis 4) zu rezipieren oder an einer Gruppenreflexion teilzunehmen (Abb. 50), wurden zum ersten Mal aus Betroffenen Beteiligte gemacht. Das hatte den Sinn, den Teilnehmer:innen Eigenverantwortung zu ermöglichen und z.B. jenen eine Alternative zu bieten, die überzeugt davon waren, im Austausch mit anderen mehr zu profitieren als bei der Rezeption der Vorträge. Damit war der Container-Contained-Prozess dieser Kommunikationsstufe vor allem in dem Treffen der Entscheidung gelegen, wobei die (Frontal-)Vorträge (Containment fachliche Autorität) aus psychodynamischer Sicht formal die Angst zu containen hatten, durch ein offenes Gruppensetting überfordert zu sein, aber auch die Angst, nicht über genug Expertise zu verfügen, um innerhalb einer Gruppe frei zu diskutieren. Das Containment Gruppe (in diesem Fall gegeben durch die moderierte Gruppenreflexion) diente dazu, Individuen die Sicherheit einer Gruppe zu bieten und dadurch Angst gegenüber der organisatorischen Autorität zu containen. Die zweite freie Wahl, nämlich entweder weiterhin (Frontal-)Vorträge (Abb. 50, 5 und 6) zu rezipieren oder Gruppen zu bilden und die im Vorfeld rezipierten (Frontal-)Vorträge (Abb. 50, 1–4) zu verarbeiten, war das konsequente Weiterführen der Idee, aus Betroffenen Beteiligte zu machen.

Auch hier standen sich die oben bereits dargelegten Containments fachliche Autorität und Paar bzw. Gruppe gegenüber. Insgesamt sollte durch das Initiieren der beschriebenen Container-Contained-Prozesse die bereits eingangs dieser Arbeit erwähnte aktive Beteiligung für alle Teilnehmer:innen am PM-Symposium ermöglicht werden. Vor allem sollte dies tief im Design der Veranstaltung selbst verankert sein, um damit auch implizit als Lernerfahrung zu wirken. Dies beinhaltet in erster Linie die Aspekte

- echte Möglichkeit von Partizipation für das Kollektiv der Teilnehmer:innen und
- echte Wahlmöglichkeit in Bezug auf den Grad der Partizipation.

Das hier dargelegte Design baut auf den Ideen von Heintel und Krainz (2000) auf, nämlich der Möglichkeit der Erweiterung der Organisationsform Hierarchie durch Projektmanagement. Ziel des Designs des PM-Symposiums war es, neben der Präsentation expliziter Inhalte den Teilnehmer:innen implizit ein Übungsfeld für das Agieren im Spannungsfeld von Hierarchie und Selbstorganisation zu bieten.

## 8.6 Überlegungen zur Struktur des PM-Symposiums (Raum- und Zeitdimension)

In Bezug zur Forschung an der FH des BFI Wien ist das nunmehr dritte PM-Symposium ein weiterer Teil im großen Ganzen der Interventionsforschungsbestrebungen. Im Zuge des ersten PM-Symposiums im Juni 2010 wurde eine Gruppenreflexion durchgeführt. Diese war als Kommunikationsinstrument gestaltet. Interessierte Teilnehmer:innen reflektierten innerhalb einer moderierten Gruppe über Widersprüche bei Zertifizierungen im Rahmen von Projektmanagement (vgl. Schuster 2010a). Eine Gruppenreflexion ist nun zum dritten Mal Teil des PM-Symposiums an der FH des BFI Wien.<sup>17</sup> Das Erfreuliche aus Sicht der Interventionsforschung ist die Möglichkeit der Mitgestaltung am gesamten Design des PM-Symposiums, und damit die Erweiterung der Reflexionstätigkeit von einer Gruppe auf das gesamte PM-Symposium.

Die gegebenen Rahmenbedingungen für das PM-Symposium 2012 waren die Gesamtdauer (von 8:45 bis 16:00 Uhr) und der Veranstaltungsort, nämlich das Hauptgebäude der FH des BFI Wien (1020 Wien, Wohlmutstraße 22). Auf Grund der Erfahrungen aus den vorangegangenen Symposien wurde von einer Besucher:innenzahl von ca. 100 Personen ausgegangen.

Die Besucher:innen der PM-Symposien setzen sich zusammen aus interessierten Laien, im Fachgebiet tätigen Expert:innen und diversen Vertreter:innen von Institutionen oder Organisationen (Unternehmen), die am dargelegten Wissen Interesse haben oder grundsätzlich daran interessiert sind, Kontakte zu knüpfen. Ein weiterer Beweggrund für die Teilnahme kann, wie bereits erwähnt, auch die Anrechnung als Qualifikationsnachweis für die Re-Zertifizierung nach IPMA und PMI sein. Das inhaltliche Ziel des PM-Symposiums ist der Austausch zwischen Laien und Fachexpert:innen, zwischen Fachexpert:innen untereinander bzw. der Vortrag von Spezialwissen durch eigens dafür eingeladene Kapazitäten.

Im Folgenden wird, ausgehend von dem Gesamtdesign, schrittweise auf die einzelnen Designkomponenten eingegangen. In Abb. 50 ist das Gesamtdesign des PM-Symposiums ersichtlich.

Die grundlegende Idee war es, abzugehen von einer ausschließlich auf (Frontal-)Vorträgen beruhenden hin zu einer interaktiven Veranstaltung. Insbesondere waren dabei folgende Widersprüche zu integrieren: themenbezogener Input von einzelnen Expert:innen bei gleichzeitigem möglichst ebenso themenbezogenem Input von allen

---

17 Eine detaillierte interventionswissenschaftliche Aufarbeitung der Gruppenreflexion im Zuge des zweiten PM-Symposiums findet sich in Kreindl et al. 2011.

Teilnehmer:innen. Und die Wahlmöglichkeit der Teilnehmer:innen in Bezug auf Partizipation in Form von Gruppenarbeiten oder das Konsumieren von (Frontal-)Vorträgen. In Bezug auf den Input von allen Teilnehmer:innen wurde auf einen Leitsatz der Organisationsentwicklung zurückgegriffen, nämlich den der »Partizipation« bzw. »aus Betroffenen Beteiligte machen« (Doppler et al. 2008, S. 100).

Das PM-Symposium startete mit der Begrüßung aller Teilnehmer:innen, einer kurzen Tagesvorschau und einem Key-Note-Speech eines Experten aus dem Bereich Projektmanagement. Dafür waren insgesamt 75 Minuten geplant. Danach war ein einstündiger Block mit insgesamt vier Vorträgen und einer Gruppenreflexion vorgesehen. Das Design war so gestaltet, dass die Teilnehmer:innen insgesamt fünf Wahlmöglichkeiten hatten.

Abb. 50: Raum- und Zeitdimension des PM-Symposiums 2012 an der FH des BFI Wien

08:45	Raum A (max. 100 Personen), ankommen und offizielle Begrüßung		
45 Minuten			
30 Minuten	Keynote Speech		
30 Minuten	Raum A, (Frontal-)Vortrag 1 maximal 100 Personen	Raum B, (Frontal-)Vortrag 3 maximal 60 Personen	Raum C (max. 30 Personen) moderierte Gruppenreflexion mit maximal 16 Personen
30 Minuten	Raum A, (Frontal-)Vortrag 2 maximal 100 Personen	Raum B, (Frontal-)Vortrag 4 maximal 60 Personen	
30 Minuten	Kaffeepause		
30 Minuten	Raum A (max. 100 Personen), freie Auswahl (moderiert): Gruppenarbeit oder Besuch der Vorträge 5 und 6. Gruppenzuordnung, Erklärungen, Beantwortung offener Fragen		
30 Minuten	Raum C (max. 30 Personen), D (max. 20 Personen) und E (max. 60 Personen) Willkürlich zusammengestellte Gruppen zu je maximal 5 Personen erarbeiten ein selbstgewähltes Thema aus dem Themenpool (Der Themenpool ergibt sich aus den Themen der Vorträge 1-4 und dem Thema der Gruppenreflexion).		Raum B, (Frontal-)Vortrag 5 maximal 60 Personen
30 Minuten			Raum B, (Frontal-)Vortrag 6 maximal 60 Personen
13:00	Mittagspause		
60 Minuten			
14:00	Raum A (max. 100 Personen), Poster Session (offener Marktplatz)		
45 Minuten			
45 Minuten	Raum A (max. 100 Personen), Podiumsdiskussion (mit Bezugnahme auf die Poster Session)		
45 Minuten			
30 Minuten	Raum A (max. 100 Personen), offene Feedbackrunde (moderiert)		
16:00	Verabschiedung		

Quelle: Schuster 2013a

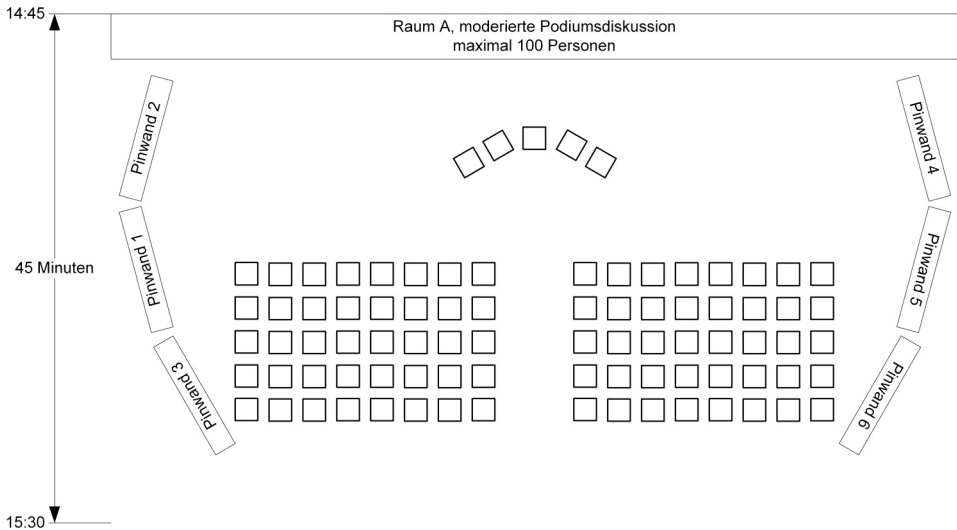
Im ersten Block standen vier Vorträge (1 bis 4) und eine Gruppenreflexion (Abb. 50), jeweils mit Bezug auf das Leitthema des Tages, zur Wahl. Die Überlegung war, dass Personen aus der Projektmanagement-Community prinzipiell dazu neigen, aktiv zu sein und sich selbst einzubringen, deshalb die Gruppenreflexion als Möglichkeit der aktiven Teilnahme im Unterschied zum passiven Rezipieren von Expert:innenvorträgen.

Im weiteren Verlauf des PM-Symposiums konnten die Teilnehmer:innen entweder weitere Vorträge (Vorträge 5 und 6) konsumieren oder sich in Kleingruppen von mindestens fünf Personen zusammenschließen und zu den Vorträgen (1 bis 4) bzw. der Grup-

penreflexion frei gewählte Themen erarbeiten. Pro Gruppe sollten zwei Flip-Chart-Blätter produziert werden, damit die Gruppenarbeit am nachfolgenden Marktplatz (zum Begriff siehe unten) interessierten Teilnehmer:innen vorgestellt werden konnte. Die Einteilung dieses Blocks beruhte auf der Vorannahme, dass sich maximal ein Drittel der Teilnehmer:innen (ca. 33) für die Vorträge (5 bzw. 6) entscheidet und der Rest (ca. 67) sich in Kleingruppen formiert. Auch hier war die Überlegung, dass Personen aus der Projektmanagement-Community prinzipiell eher Aktivität bevorzugen und dass mit den Vorträgen (1 bis 4) bei ca. zwei Dritteln der Teilnehmer:innen der Bedarf an passiver Rezeption gedeckt war.

In Abb. 51 ist der »offene Marktplatz« schematisch dargestellt. Dieser Marktplatz sollte dem Austausch der Teilnehmer:innen untereinander dienen. Die produzierten Flip-Chart-Seiten sollten auf Pinnwänden platziert werden und jede Kleingruppe sollte ihre Ergebnisse dort präsentieren. Der Begriff »offener Marktplatz« ist so aufzufassen, dass es keine Vorträge im eigentlichen Sinn gab, sondern die Pinnwände wie Marktstände bei Gemüsemärkten zu sehen sind. Die Teilnehmer:innen konnten sich innerhalb von 45 Minuten frei am Marktplatz bewegen und je nach Interesse mit den Kleingruppen in Kommunikation treten. Ebenso konnten auch die Mitglieder der Kleingruppen selbst andere Gruppenarbeitsergebnisse betrachten. Unter den Betrachter:innen des Marktplatzes befanden sich auch die späteren Podiumsdiskutant:innen, die durch den Besuch des Marktplatzes den Themeninput für die Podiumsdiskussion erhalten sollten.

Abb. 51: Schematische Darstellung »offener Marktplatz« (Poster Session)



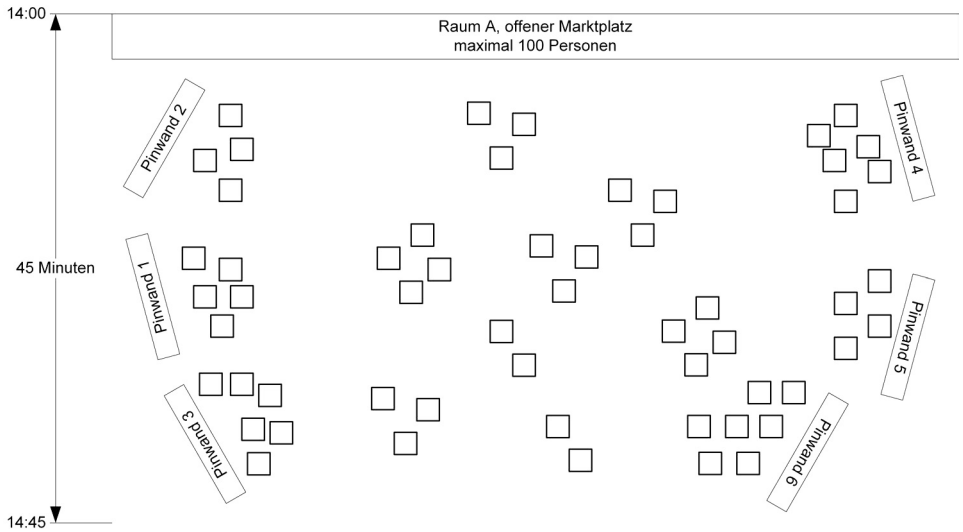
Quelle: Schuster 2013a

In Abb. 52 ist die moderierte Podiumsdiskussion schematisch dargestellt. Durch die vorhergehende Poster Session war im Optimalfall gewährleistet, dass die Expert:innen am Podium mit der Diskussion direkt an jene Themenbereiche anschließen können, die



für die meisten der Teilnehmer:innen interessant waren. Bei der Podiumsdiskussion sollte auf die mittels der Pinnwände präsentierten Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten Bezug genommen werden.

Abb. 52: Schematische Darstellung Podiumsdiskussion

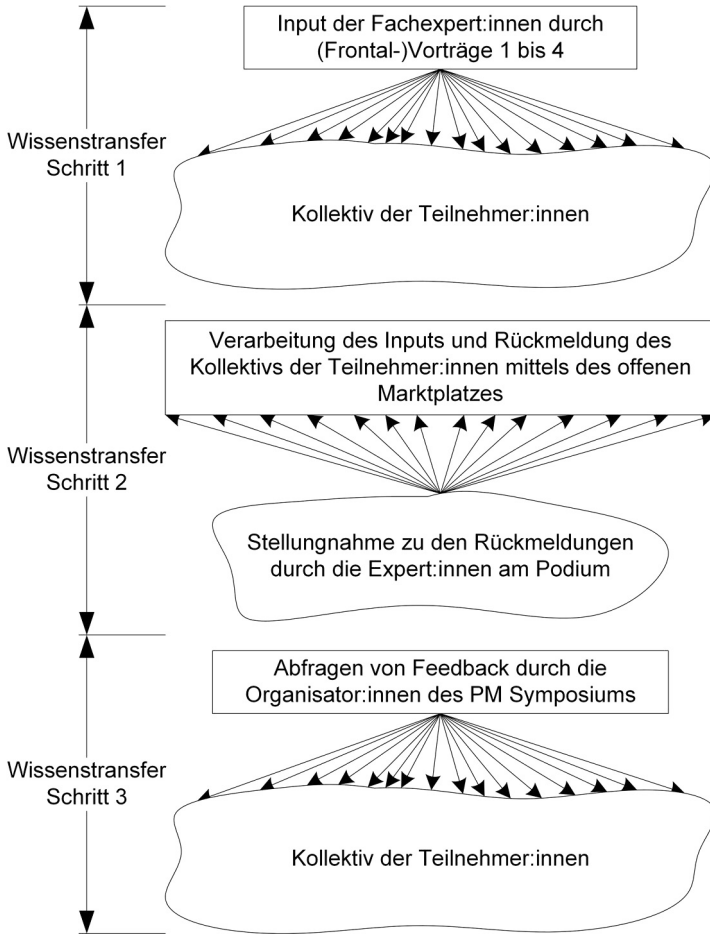


Quelle: Schuster 2013a

Zum Schluss sollte eine offene Feedbackrunde die Kommunikation mit und unter den Teilnehmer:innen abschließen. Die offene Feedbackrunde sollte den Teilnehmer:innen per Mikrofon die Möglichkeit für Feedback zum Design der Veranstaltung geben. Neben diesem offenen Feedback gab es noch Feedback-Bögen, die schriftlich auszufüllen waren und anonym in eine dafür vorgesehene Schachtel geworfen werden konnten. In Abb. 53 ist der durch das oben beschriebene Design erwünschte Wissenstransfer idealtypisch dargestellt.

Beim ersten Schritt des Wissenstransfers wurden den Teilnehmer:innen durch Vorträge Expert:innenmeinungen und Expert:innenerfahrung vermittelt. Diese Expert:innenvorträge bilden den Keim des Wissenstransfers. Die Themen der Vorträge basieren auf dem Leitthema für das PM-Symposium. Bereits in diesem ersten Schritt des Wissenstransfers gab es durch die moderierte Gruppenreflexion für »Freigeister« die Möglichkeit, sofort die eigene Expertise zum Leitthema des gesamten PM-Symposiums einzubringen und damit auf die Rolle der Rezipient:innen zu verzichten. Insbesondere die Gruppenreflexion zielte darauf ab, dass möglicherweise Expert:innen unter den Teilnehmer:innen sind, für die die angebotenen Vortragsthemen nicht von besonderem Interesse sind. Die Idee war, durch die Gruppenreflexion solchen Persönlichkeiten eine Plattform zum Austausch zu bieten.

Abb. 53: Idealtypische Darstellung des Wissenstransfers während des PM-Symposiums



Quelle: Schuster 2013a

Im zweiten Schritt hatten alle Teilnehmer:innen die Möglichkeit, sich in Kleingruppen zu ca. fünf Personen zu formieren und ein Thema aus den im ersten Schritt präsentierten Vorträgen zu wählen und zu bearbeiten. Damit sollte eine »Vergemeinschaftung« des vorgetragenen Wissens erreicht werden und eine entsprechend tiefgreifende Auseinandersetzung aller Teilnehmer:innen erfolgen. Um auch hier Alternativen anzubieten, wurden parallel zu den Kleingruppenarbeiten noch zwei Vorträge zum Leitthema des Tages angeboten. Dies ist für jene Personen gedacht, die wenig Interesse an aktiven Kleingruppenarbeiten haben und stattdessen mehr an fachlichem Input in Vortragsform interessiert sind. Die Überlegung dazu war, wie oben bereits erwähnt, dass auf Grund der Charaktertypen der Projektmanagement-Community die Zahl jener Personen, die sich für die Vorträge entscheiden, eher gering ausfallen wird. Die fertigen Ausarbeitungen der Kleingruppen in Form von maximal zwei Flip-Chart Seiten dienen als Poster für

die Poster Session am offenen Marktplatz. Auf diesem offenen Marktplatz sollen die Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten im Kollektiv verbreitet werden. Gleichzeitig sind die am offenen Marktplatz dargelegten Ergebnisse der Stoff für die später stattfindende Podiumsdiskussion. Aus diesem Grund ist es auch wichtig für alle Podiumsdiskutant:innen, am offenen Marktplatz teilzunehmen. Mit dieser Anordnung soll eine entsprechend tiefgreifende Auseinandersetzung aller Teilnehmer:innen mit den zuvor rezipierten Inhalten aus den Vorträgen gegeben sein. Außerdem soll wiederum die Podiumsdiskussion durch die Behandlung der Ergebnisse der vorherigen Kleingruppenarbeiten von besonderer Aktualität für das Kollektiv der Teilnehmer:innen sein.

Im dritten und letzten Schritt des Wissenstransfers wurde durch das Abfragen von Feedback bei den Teilnehmer:innen diesen noch einmal die Möglichkeit gegeben, sich zum Geschehen des Tages zu äußern. Es sei hier betont, dass die schriftliche Möglichkeit für Feedback hier nicht dazugehört, weil diese Form der unmittelbaren Beteiligung entbehrt. Vor allem sollte durch das offene Einholen von Feedback den Teilnehmer:innen signalisiert werden, dass sich die Organisator:innen des PM-Symposiums dem Dialog stellen. Trotzdem wurde zusätzlich ein schriftliches Feedback eingeholt, um möglichst auch die Meinungen jener Personen zu erfassen, die aus welchen Gründen auch immer nicht in Anwesenheit des Publikums sprechen wollen und doch bereit sind, Feedback zu geben.

## 8.7 Resümee zum PM-Symposium 2012

In diesem Abschnitt werden sowohl Beobachtungen des Autors als auch Rückmeldungen von Teilnehmer:innen und Personen aus dem Organisationsteam zusammengefasst und aus der Perspektive der Interventionswissenschaft kommentiert. Insgesamt haben zwei von vier Personen aus dem Organisationsteam eine Rückmeldung per E-Mail und zwei Personen ein kurzes mündliches Statement abgegeben. In den Rückmeldungen wurde die gute Stimmung am Tag des PM-Symposiums und das angenehme Arbeiten im Organisationsteam betont. Was mich selbst betrifft [R. J. S.], so war vor allem die Performanz des Organisationsteams am Tag des PM-Symposiums positiv konnotiert. Dies deshalb, weil trotz des Verhaltens der Teilnehmer:innen und der damit verbundenen Unsicherheiten und Veränderungen im Tagesablauf niemand im Organisationsteam die Nerven verlor und alles gut vonstattenging.

Im Folgenden werden Beobachtung, Rückmeldungen und psychodynamische Deutung in Bezug auf die Gruppenreflexion reflektiert. Wie oben bereits dargestellt, war es das dritte Mal, dass im Rahmen des PM-Symposiums eine Gruppenreflexion stattfand. Auch diesmal waren lediglich vier Personen zur Gruppenreflexion erschienen, so wie im vorhergehenden Jahr (2011). Dies stand in starkem Gegensatz zu der Teilnehmer:innenzahl beim ersten PM-Symposium (2010), wo exklusive Moderator insgesamt 16 Personen an der Gruppenreflexion teilnahmen. Ein erster Hinweis, warum sich lediglich vier Personen einfanden, war die Rückmeldung einer Teilnehmerin: Diese äußerte, dass es für sie im Vorfeld nicht nachvollziehbar war, was eigentlich bei dieser Gruppenreflexion geschehen sollte, und dass aus ihrer Sicht eine kurze Darstellung des Ablaufs der Gruppen-

reflexion im Programmhandout hier Abhilfe schaffen könnte. Dem pflichteten auch die anderen Teilnehmer:innen der Gruppenreflexion bei.

Eine weitere interessante Deutung ergab sich aus der Beobachtung, dass bei der ersten Gruppenreflexion (2010) eine prominente Person<sup>18</sup> aus der Projektmanagement-Community teilnahm und dies damals bereits in der Pause vor der Gruppenreflexion bekannt gegeben wurde. Das lässt die Deutung zu, dass in diesem Fall die Autorität dieser Person das ausschlaggebende Moment für die Entscheidung zur Teilnahme an der Reflexionsgruppe darstellte. Daraus lässt sich weiter deuten, dass die Teilnehmer:innen an dieser ersten Gruppenreflexion ein typisches »Dependenz- bzw. Konterdependenzmuster« (vgl. Schwarz 2000, S. 107–110) ausagierten. Dies ist so zu verstehen, dass für diese Personen erst die teilnehmende Autorität der jeweiligen Veranstaltung »Wert« gibt. Das bedeutet gleichzeitig eine Selbstentwertung dieser Personen: Ohne Autorität hat es keinen Sinn, miteinander zu diskutieren – das wäre z.B. ein passender Leitsatz dazu. Die Autorität wirkt als Container, egal ob für Idealisierung (Bewunderung) oder Abwertung (Neid). Ob es sich um Idealisierung oder Abwertung handelt ist deshalb egal, weil es lediglich darum geht, eigene Gefühle abzuwehren und auf andere, nämlich die Autoritäten zu verlagern (zu projizieren) (vgl. Salzberger-Wittenberg 2002, S. 138–151). Menschen, die unbewusst solche Muster agieren, suchen die Autorität und werden von Freiräumen bzw. von Situationen ohne autoritäre Führung oder ohne das Vorhandensein von Autoritäten verunsichert. Außerdem hat dieser Gesichtspunkt in Bezug auf die Autorität mich selbst [R. J. S.] einen eigenen »blinden Fleck« erkennen lassen. Denn der Umstand, dass die rege Teilnahme an der ersten Gruppenreflexion möglicherweise auf ein Autoritätsmuster zurückzuführen ist, wurde von mir massiv abgewehrt. Daher hatte ich Warnungen aus dem Organisationsteam in Bezug auf die mögliche mangelnde Bereitschaft von Teilnehmer:innen, sich auf selbstorganisierte Gruppenprozesse einzulassen, in den Wind geschlagen. Auf Grund der eigenen Profession als Gruppendynamiker bin ich fälschlicherweise davon ausgegangen, dass auch alle anderen Menschen eine Vorliebe für sich selbst organisierende Gruppen mitbringen. Das Beispiel zeigt, wie Erfahrungslernen abläuft. Ich kann aus eigener Erfahrung sagen, dass dies mit einem gewissen emotionalen »Schmerz« einhergeht.

Im Folgenden werden Beobachtung, Rückmeldungen und psychodynamische Deutungen in Bezug auf die Kleingruppenarbeiten reflektiert. Einer der psychodynamisch dramatischsten Momente während des Ablaufs des PM-Symposiums war für mich jener, als die Teilnehmer:innen dazu aufgefordert wurden<sup>19</sup>, sich zu entscheiden, entweder Kleingruppen zu bilden oder den jeweiligen Vorträgen (5 und 6) beizuwohnen (Abb. 50). Hier zeigte mir die Beobachtung der Teilnehmer:innen während des Vorgangs eindeutig einen massiven Fehler im Design des PM-Symposiums, für das ich hauptverantwort-

---

18 Konkret handelte es sich dabei um die Vorstandsvorsitzende der »Projektmanagement Austria« (pma, <https://www.p-m-a.at>, zugegriffen am 07. Oktober 2023).

19 Das geschah um ca. 11.30 Uhr vormittags.

lich<sup>20</sup> war, auf. Das Feedback der Kollegin, die die Ansage für die Kleingruppenformation am PM-Symposium durchführte, beschreibt den Moment anschaulich:

»Lediglich in dem Moment, als ich erläutert habe, wie die Arbeitsgruppen ablaufen und dass sich die Leute zu eigenen Themen zusammenfinden sollen, und daraufhin die Leute mich fragend angesehen haben, aber keine Fragen gestellt haben, habe ich mich unwohl gefühlt. Ich hatte hier das Bedürfnis, sie besser anzuleiten, glaube aber mit etwas Abstand betrachtet, dass wir trotzdem nicht viel mehr hätten motivieren können, es auszuprobieren.«

Rückblickend bestand der Fehler im Design meines Erachtens darin, dass hier keine Phase von moderierten Lockerungs- und Kennenlernübungen paarweise bzw. in Dreiergruppen durchgeführt wurde. Im Gegensatz dazu hat mich meine oben bereits erwähnte Überzeugung in Bezug auf die Bereitschaft der Teilnehmer:innen, sich aktiv und selbstorganisierend einzubringen, dazu verführt, im Design lediglich eine Ansage vor den versammelten Teilnehmer:innen vorzusehen und deren Aktivitäten danach freien Lauf zu lassen. Als ich nach besagter Ansage in die meiner Wahrnehmung nach erstaunten bzw. verärgerten Gesichter der Teilnehmer:innen blickte, wurde mir dieser Fehler schlagartig bewusst und gleichzeitig war mir klar, im Moment nichts mehr tun zu können, um diesen Fehler abzufangen.

Das Problem bestand darin, dass der sitzenden Masse der Teilnehmer:innen in einer typischen Vortragssituation vom Podium aus mitgeteilt wurde, dass diese nun eine Entscheidung zu treffen habe. Speziell für solche Massen ist das Containment durch eindeutige Führung wesentlich, das jedoch in dem Moment schlagartig nicht mehr gegeben war. Die Deutung ist, dass die Reaktion der Teilnehmer:innen, nach einer kurzen Schrecksekunde sofort zielstrebig jenen Raum anzusteuern, in dem der nächste Vortrag stattfinden sollte, eine typische Fluchtreaktion<sup>21</sup> darstellte. Dies vermutlich deshalb, weil Bewegung an sich ein sofortiges Ausagieren der emotionalen Verunsicherung ermöglichte und gleichzeitig die dort erwartete »gewohnte Vortragsatmosphäre« einen »Sicherheitsanker« darstellte. Hier wäre es für das Design wesentlich gewesen, die Masse der Teilnehmer:innen durch Moderation und klare Aufgabenstellungen in kleine Gesprächsgruppen zu verwandeln. Darin hätten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, ihre Unsicherheiten auszutauschen und in Ruhe zu einer »echten« Entscheidung zu gelangen. Das bedeutet, es hätte die dominante hierarchische Autorität über den Schritt einer moderierenden Autorität langsam zurückgenommen werden müssen. Dadurch wäre erstens die Masse aufgelöst und zweitens wären Paare oder Drei-Personen-Gruppen als Containment für emotionale Unsicherheiten der Teilnehmer:innen eröffnet worden. Ob die Entscheidung der Teilnehmer:innen bei anderem Design anders ausgefallen wäre oder nicht, ist nicht feststellbar. Es kann durchaus so sein, wie die oben genannte Kollegin vermutet hat, nämlich dass sich trotz einer entsprechenden Maßnahme der Haupt-

---

20 Diese Verantwortung ergab sich daraus, dass ich als einzige Person im Organisationsteam gruppendynamische bzw. psychodynamische Expertise aufwies und deshalb diesbezügliche Entscheidungen mir überlassen wurden.

21 Dies ist im psychodynamischen Sinn gemeint.

teil der Personen für den Vortrag entschieden hätte. Trotzdem ist der Fehler im Design aus psychodynamischer Perspektive eindeutig zu argumentieren und stichhaltig.

Interessant waren in diesem Zusammenhang zwei voneinander unabhängig getätigte Rückmeldungen. So hat ein persönliches Gespräch mit einem Teilnehmer, der nach eigenen Angaben selbst vor rund einem Jahr (Herbst 2011) eine Veranstaltung mit organisiert hat, Folgendes ergeben: Bei dieser Veranstaltung hat es Möglichkeiten für Gruppenarbeiten gegeben, bei denen die Teilnahme ebenfalls sehr gering gewesen sei. Außerdem gab eine Person aus dem Organisationsteam<sup>22</sup> folgende schriftliche Rückmeldung (die Personen sind anonymisiert):

»Dass wenige in die aktiven Arbeitsgruppen gehen wollten, hat mich nicht überrascht. Y und ich hatten ja vorher in den Projektmeetings schon ein bisschen Skepsis geäußert, dass ohne Anleitung wenig Eigenmotivation für kreatives Arbeiten da sein würde. Dass es aber dann doch so wenige waren, war schon ein bisschen überraschend. Allerdings habe ich auch mit O, die die ›happy projects-Konferenz<sup>23</sup> mit organisiert, gesprochen und sie hat mir ein ähnliches Bild bei ihrer Konferenz geschildert, wo ebenfalls in die interaktiven Workshops immer nur eine Handvoll Leute kommt und das seit Jahren. Das heißt, wir entsprechen damit wahrscheinlich eher der Norm und es wird wohl noch dauern, bis sich solche Konferenzformate wirklich durchsetzen.«

Diese Daten relativieren die oben genannte Überlegung für die Planung des Designs, nämlich dass Personen aus der Projektmanagement-Community bei Symposien eher eigene Aktivität bevorzugen. Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit die Projektmanagement-Community Hierarchie und Autorität reflektiert und inwieweit diese von der Organisationsform Hierarchie (un)bewusst dominiert wird. Umso wichtiger sind Lernsettings wie das in dieser Arbeit argumentierte. Denn wie eingangs bereits bemerkt ist ein entsprechendes Bewusstsein in Bezug auf die Organisationsform Hierarchie ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Projektmanagement (vgl. Heintel und Krainz 2000).

Die oben geschilderten Beobachtungen und deren Deutung sind Datenquelle für entsprechende Korrekturen am Design für zukünftige PM-Symposien bzw. für allgemeine Aspekte der Interventionswissenschaft. Die Beobachtung in Bezug auf die Gruppenreflexion ergab die Erkenntnis des Autors, dass dieser zu sehr in seiner eigenen Begeisterung für die Gruppendynamik an sich gefangen war und dadurch Voraussetzungen bei den Teilnehmer:innen des PM-Symposiums bzw. bei Mitgliedern des Organisationsteams annahm, die diese unmöglich erfüllen konnten. Die Lehre daraus ist, dass speziell bei Teamsitzungen möglichst die Meinung aller Teilnehmer:innen für eine Entscheidungsfindung herangezogen wird. Sobald sich eine dominante Meinung – aus welchen Gründen auch immer – durchsetzt, ist die Gefahr einer Fehleinschätzung groß. In diesem Beispiel zeigt sich auch, wie leicht die jeweils eigene Überzeugtheit dazu verführen kann, plausible Gegebenheiten zu ignorieren. Gleichzeitig wird klar, wie schwierig sich die gelungene Intervention im Ausmaß eines Symposiums gestaltet. Das oben dargestellte Design von Kombination aus (Frontal-)Vorträgen (Impulsvorträgen)

22 Hier ist das Organisationsteam des PM-Symposiums 2012 gemeint.

23 Siehe dazu <https://www.happyprojects.at/>. Zugriff am 4. August 2022.

mit Kleingruppenarbeiten sollte eine optimale Bedingung für die Möglichkeit der Entwicklung von Selbstverantwortung der Teilnehmer:innen des PM-Symposiums sein. In dieser Hinsicht stellt sich nicht die Frage, wie viel mehr oder weniger Teilnehmer:innen sich bei einem geänderten Design für die Kleingruppenarbeiten entschieden hätten. Es geht vielmehr darum, den Entscheidungsprozess an sich zu gestalten und die Teilnehmer:innen aktiv daran teilhaben zu lassen. Denn erst durch einen gelungenen Prozess werden echte Entscheidungen möglich, und die Entscheidungsmöglichkeit ist bereits Botschaft an sich, unabhängig davon, wofür man sich entscheidet.

Konkret auf die Beobachtung des Ablaufs der Kleingruppenbildung am PM-Symposium bezogen bedeutet dies, dass das eigentliche Problem nicht darin lag, dass sich wesentlich mehr Personen als vom Autor [R. J. S.] erwartet für die (Frontal-)Vorträge entschieden haben. Vielmehr lag das Problem darin, dass aus psychodynamischer Sicht das Design keinen ausreichend moderierten Entscheidungsprozess beinhaltet hat. Aus dieser Erfahrung ergibt sich die Anforderung für die Zukunft, das Design des PM-Symposiums so zu gestalten, dass ein Entscheidungsprozess stattfinden kann, der es den jeweiligen Teilnehmer:innen gestattet, in Ruhe und reflektiert eine Entscheidung zu treffen, und dass unabhängig von den jeweils getroffenen Entscheidungen in jedem Fall ein weiterer guter Ablauf des PM-Symposiums garantiert ist.

## 8.8 Ausblick

Im Folgenden wird der Interventionsforschungsprozess reflektiert und dabei auf zukünftig mögliche Forschungsaktivitäten verwiesen. Im Prinzip reicht zur Veranschaulichung eine Dreigliederung des Prozesses aus, die unbegrenzt wiederholbar ist (Abb. 54 bzw. vgl. Schuster 2011a, S. 61–79). Der erste Teil besteht aus der Planung der Intervention. In diesem Fall waren das alle Überlegungen, die im Vorfeld des PM-Symposiums durchgeführt wurden und schließlich zum oben erläuterten Design führten. Der zweite Teil besteht aus dem Durchführen der Intervention, konkret aus der Durchführung des PM-Symposiums. Gleichzeitig wird die gesamte Durchführung aus interventionswissenschaftlicher Perspektive beobachtet. Der dritte Teil besteht aus der Reflexion der durchgeführten Beobachtungen (möglichst innerhalb einer Gruppe von Spezialist:innen). Dieser dritte Teil dient dazu, einerseits Ausgangsmaterial für einen weiterführenden Interventionsforschungsprozess und andererseits neue Erkenntnisse für die Interventionswissenschaft zu liefern.

Was die Beobachtung des hier beschriebenen PM-Symposiums betrifft, so konnte aus Gründen von knappen Personalressourcen lediglich auf vom Autor [R. J. S.] selbst bzw. – im Fall der Gruppenreflexion zusätzlich – auf von Kollegin Mag.<sup>a</sup> (FH) Ina Pircher<sup>24</sup> durchgeführte Beobachtungen zurückgegriffen werden. Deshalb ist das oben angeführte Resümee lediglich als ein kleiner Ausschnitt der insgesamt abgelaufenen Gruppen- bzw. Organisationsdynamik zu sehen.

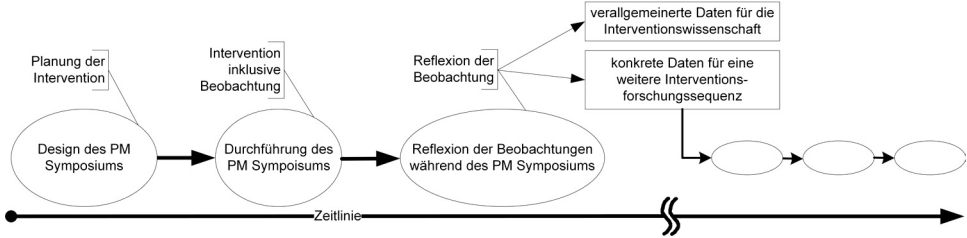
Durch die Beschreibung des Designs solcher Interventionen und der beobachteten Abläufe soll einerseits ein gut dokumentiertes und nachvollziehbares Lernen ermöglicht

---

24 Siehe auch deren Beitrag in diesem Buch.

und andererseits ein Beitrag zu einem wissenschaftlichen Diskurs geleistet werden. Dies geschieht sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene.

Abb. 54: Dreigliedriger Interventionsforschungsprozess



Quelle: Schuster 2013a



## 9 On the teaching of leadership intervention science in the action-theoretical background and design of a lecture on leadership<sup>1</sup>

---

In diesem Kapitel ist ein Beispiel interventionswissenschaftlich inspirierter Didaktik dargelegt. Eine Sequenz aus einem Film wird als Ausgangspunkt für eine Reflexion verwendet. Bei der Reflexion werden Aspekte hierarchischer Ordnung und damit verbundene Rollen bzw. Positionen aufgezeigt und mit jeweils eigener Betroffenheit verknüpft.

### 9.1 Aims, target groups, and general didactical idea of the paper

The primary purpose of this chapter is to provide lecturers with a coherent structure for teaching students about the ability to perform a leadership role. In addition, students themselves are invited to use this paper for orientation and preparation. The material discussed is taken from a lecture entitled Leadership and Motivation in the master's program in Strategic HR Management in Europe at a university of applied sciences (UAS) in Austria. The length of the program is four semesters, with a total of 120 ECTS.<sup>2</sup> The lecture "Leadership and Motivation" is held in the fourth semester. The students are part-time students, which means that they have a regular job during the day and attend the university in the evenings and on Saturdays. The primary target groups of this paper are lecturers and the above-mentioned part-time students. Although the practical approach is tailored to a specific purpose and audience, many different types of readers can benefit from its presentation of the complexities of leadership. In addition, this text provides a theoretical model and practical guidance for readers to reflect on leadership in general.

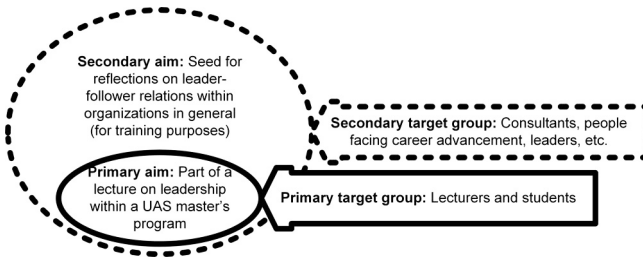
---

1 Dieses Kapitel wurde 2015 in der Zeitschrift *Gruppendynamik und Organisationsberatung* unter dem Titel »On teaching leadership (intervention science in action) theoretical background and design on a lecture of leadership« veröffentlicht (Schuster 2015).

2 ECTS European Credit Transfer and Accumulation System. For detailed information, see <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system> (accessed on July 27, 2022).

The general didactic idea comes from group dynamics and is based on the perspective that “[l]eader” is a word that implies a relationship, such as father/son or mother/daughter, as opposed to words like “man” or “girl”, which can stand more independently. Just as the word »son« has no meaning without the implication of a parental word like “father” or “mother”, so the word “leader” has no meaning without the implication of a word like “follower”. The relationships between followers and leaders are among the most significant of human relationships. In fact, most relationships can be viewed as variations on the theme of leader-follower (Rioch 1975, 159–160). In light of this, the secondary aim of this paper is to provide a catalyst for reflection on leader-follower relationships for training purposes within organizations in general. The secondary target group therefore includes consultants, people facing career advancement, leaders etc. Figure 55 illustrates these objectives and target groups.

Fig. 55: Aims and target groups



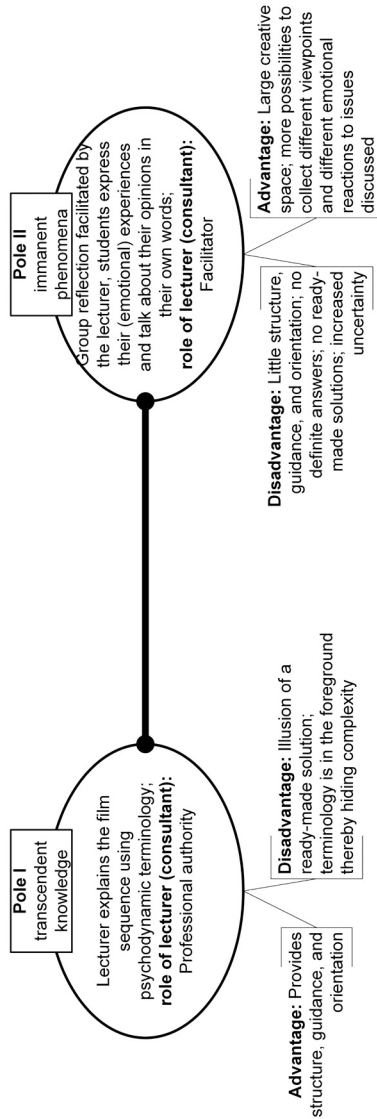
Source: Schuster 2015, 215

The didactic approach presented in this chapter contains two opposite extremes (Figure 56), namely *transcendent knowledge* and *immanent phenomena* (Figure 59). Pole I (transcendent knowledge) contains the structured and clearly defined interpretation of a certain film sequence that is shown to students and that uses psychodynamic concepts. Special vocabulary and terminology discovered and developed in the past are transmitted by the lecturer (cf. Rioch 1975, 164). Therefore, *professional authority* is the role of the lecturer according to Pole I. This role is appropriate for providing orientation and guidance to students, but it also has a dark side. When students unconsciously follow the lecturer as a person “rather than his ideas and his philosophy, [they] need not understand the ideas and the philosophy, even though [they] mouth them. [Their] followership consists of a kind of hypnosis, of giving over [their] will to the [lecturer] and losing thereby that terrible burden which [they] carry so reluctantly: responsibility for [their] own acts” (Rioch 1975, 164).

It may also be a relief to students to see the concept presented as a final, determinative explanation, creating an illusion of the possibility of ready-made solutions. Terminology, especially if it is well developed, can distract from the overwhelming complexity of reality. To balance the dark side of professional authority, the lecturer must gradually shift into another role: that of facilitator of group reflection. Pole II (immanent phenomena) is finally reached when students can contribute stories and reflect on their own expe-

riences of leadership and/or followership, facilitated by the lecturer. In order for this shift in roles to be successful, the lecturer must have previous experience in group dynamics. In our experience, leaving the role of a professional authority increases the likelihood of stirring up frustration in groups. One aspect of the shift from professional authority to facilitator is that the lecturer must avoid definitive answers and instead provide a space for student responses.

Fig. 56: Opposite extremes of the didactic approach



The lecturer must also modify the concept as presented in advance, telling the students that there are other concepts that may also fit. This increases uncertainty in the group. People who are used to being taught ready-made solutions are especially likely to complain that the change is not due to the overwhelming complexity of reality, but rather to the lecturer's incompetence. Nonetheless, the learning opportunities are significant if the facilitation of the group works. A wide space for creativity is opened. Students have the opportunity to gather different points of view and different emotional reactions to the issues discussed. The experience is primarily about students recognizing their own behavior and the reaction of the rest of the group to it – in other words, the here-and-now experience of a large-scale feedback process. Although there is no guarantee that the group will reach this state of the process, the approach discussed below can at least provide the possibility for it. The advantage of a group's here-and-now experience lies in the deep impact of learning by consciously including and connecting the emotional as well as the rational aspects. The basic ideas for this kind of learning have been developed extensively in the Austrian tradition of group dynamics, especially in the settings of T-Groups and O-Labs (cf. Kasenbacher 2013, 120–121; Lesjak 2013, 84–87; Krainz 2008, 27–28).

The challenge for lecturers (consultants) using the didactic approach is to navigate within the field of tension created by the two extreme poles, and thus to

- assume and fulfill the role of a professional authority (transmitting transcendent knowledge);
- shift from this role to that of a group facilitator (facilitating group reflection on leadership); and
- initiate a process by shifting the focus of the group from passive reception of transcendent knowledge to active participation in a mutual feedback process on immanent phenomena.

## 9.2 A psychodynamic view of leadership

I used the following considerations, based on psychodynamic concepts, to frame the design of a lecture on leadership.

For reasons of space, the view presented here is limited to the issue of fears and anxieties, and how they can be contained. From a psychodynamic point of view, one of the goals of leadership<sup>3</sup> can be seen as providing a way to contain such fears and anxieties of the individual or group led by the leader. By containing these fears and anxieties, the leader enables the led to focus their energy on the task at hand.

»**Anxiety** is a feeling of nervousness or worry« (Cobuild 1999, 64). Consciousness can be seen as a reason to know about the fact of individual vulnerability and the uncertainty

---

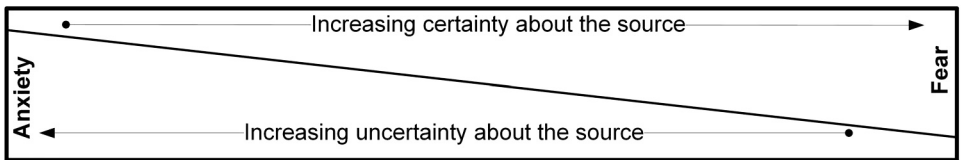
3 Leadership, as opposed to management, "implies looking to the future, pursuing an ideal or goal. Furthermore, leadership, by definition, implies followership, while management does so by a much lesser degree" (Obholzer 1994a, 43).

of life; the costs associated with this knowledge can be called »anxiety.« When the feeling of nervousness or worry is attributed to a specific source – e.g., I think I am going to die soon because the plane I am on is being rocked by a storm – it is called »fear.«

1 **Fear** is the unpleasant feeling you have when you think you are in danger. ... 2 If you **fear** someone or something, you are frightened because you think that they will harm you. ... 3 A **fear** is a thought that something unpleasant might happen or might have happened. (Cobuild 1999, 611)

Fig. 57 shows the relationship between anxiety and fear. Because of the certainty of the source, fear actually involves more rational aspects than anxiety. In the context of organizations, fear raises questions that are directly related to an assignment that is limited in both time and space.

Fig. 57: Relationship between anxiety and fear



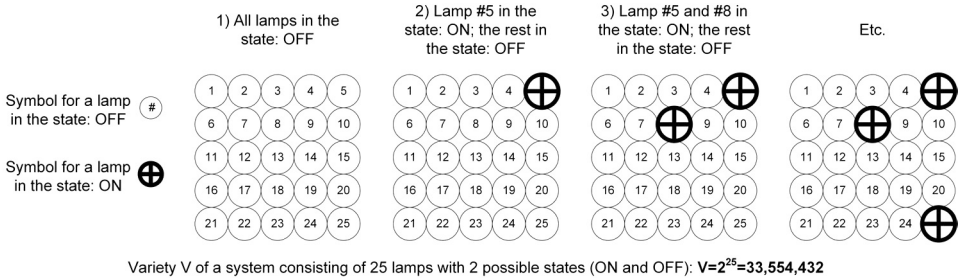
Source: Schuster 2015, 217

As for specialization, the fear of failure can be reduced by training. If you want to be a good accountant – and thus reduce your fear of being able to do bookkeeping – you must seek good training (education) in bookkeeping etc. Organizations can be seen as collective efforts to produce a certain output by coordinating different specialists. By connecting bookkeepers with software programmers, aspects of specific fear are blurred, since the fear of failure of a bookkeeper may not be relevant for a software programmer. The next level of the hierarchy is therefore confronted with decisions that cannot be based on specific analytical data, but rather must be synthesized from different types and sources of analytical data. This necessarily involves less specific sources of fear. It is not useful to define a specific point at which fear turns into anxiety due to decreasing certainty of the source. Furthermore, there is no escape from decreasing certainty, because organizations must reduce complexity in order to move forward.

To get an idea of the complexity of a system, one can calculate what is called “variety”.

Variety is defined as the quantity of distinguishable states of a given system. A system consisting of 25 lamps either with the possibility to be switched ON or OFF has more than 33 million distinguishable states (Figure 58) (cf. Malik 2003, 187–188 [translated by the author]).

Fig. 58: Variety of a system



Source: Malik 2003, 188; slight modification by the author

Imagine the variety of 25 people – instead of the lamps – dealing with different problems according to their specialization and the role within an organization. Pragmatically, it can be said that, because of variety, people who are directly related to a certain task are likely to face fear, and the more people who are indirectly related to certain tasks, the more they will face anxiety. There is a certain amount of insecurity in any organizational endeavor, and therefore the only reliable answer to the question of the “organizational endeavor” in the end is the fulfillment of the whole task itself, and it is very easy to be wise in retrospect. Too much doubt during the working process can be the reason for failure, as well as too little doubt. Since fear is related to an identifiable source, leaders must always – at least in organizational endeavors of a certain size – deal with anxiety instead of fear. The reason for this is that even if a leader is trained in a particular field and therefore has deep insight into problems arising from that field, there will always be other areas of knowledge involved where the leader has no choice but to listen to the expertise of subordinates who are specialists in those areas.

Fear can help leaders identify areas within the planning process where adjustments to the ongoing process are needed. These adjustments are usually made by maintaining routines and demonstrating professionalism. The leader’s challenge during the ongoing process is to listen to subordinates’ questions about their fears and decide whether to make adjustments and/or to relieve the questioner of responsibility. Leaders must use subordinates’ fears as data to make a decision, thereby alleviating the fear and allowing subordinates to do the necessary work undisturbed (cf. Halton 2009, 18). In routine, day-to-day situations within organizations, the existing specialized language, approved methods of problem solving, and standard tacit knowledge<sup>4,5</sup> about leadership are most likely sufficient for a leader to deal with his or her anxiety as triggered by subordinates’ fear.

Basically, emotions are fundamental to the functioning of organizations.

4 Tacit knowledge is understood here as knowledge of how to do something correctly without having an elaborate theory of the underlying relationships.

5 It is critical to differentiate between reflection on immanent phenomena and transcendent knowledge as a more general concept of directness and uncertainty in contradiction to detachment and certainty. While the ideal type of transcendent knowledge is storable, immanent phenomena are elusive and storing such phenomena is rather difficult and is merely done in myths and tales.

“Rationality” in organizations is ... often nothing but a synonym for a certain discipline of speaking, thinking, calculating, and behaving, limited by taboos and prohibitions of speaking. ... What is labeled rational is, with respect to cognition, a matter of stand-point; seen socially, it is a matter of power or a question of the applicable standards. (Krainz 2011, 26–27)

Emotions in general, and fear and anxiety in particular, can be seen as hidden or, as Lewin (2008a [1940], 187) put it, frozen in routine. Changes and/or disruptions to routine work, for whatever reason, can unleash collective anxiety beyond the capacity of conventional leadership approaches. Depth psychology provides useful explanatory models and possible scenarios for dealing with these situations. Obholzer identified three levels of anxiety: primitive anxiety, anxiety arising from the nature of the work, and personal anxiety (1994b, 206). *Anxiety arising from the nature of a leader’s work* is discussed above.

Primitive anxiety, according to Obholzer

refers to the ever-present, all pervasive anxiety that besets the whole of humankind. ... It is the terror of the baby afraid of being left alone in the dark, of the child who hides under the covers from »the monsters under the bed«, of the person who wears an amulet as protection against “evil eye”. ... [P]ersonal anxiety ... we feel when something triggers off elements of past experience, both conscious and unconscious. (Obholzer 1994b, 206–207)

Both primitive and personal anxiety – most often a combination of the two (cf. Obholzer 1994b, 207; Hinshelwood & Skogstad 2000, 4) – can be triggered by real or imagined life-threatening situations.<sup>6</sup> These anxieties can be triggered and spread among an organization’s employees, for example, during periods of change, mergers, or acquisitions. Stein (1996, 123–151), using concepts from depth psychology, impressively elaborated the impact of anxiety triggered by mass layoffs on the functioning of organizations. Many aspects of human behavior can be reduced to primitive anxieties, as Diamond showed in his paper, “The social character of bureaucracy: Anxiety and ritualistic defense” (1985, 1–22).

A high-contrast example from real life might help the reader to understand the theoretical concept. The death of an individual is a typical fact of life that is highly likely to trigger anxiety.

Death is universal and will come to us all and to those we care about at some time. We know this intellectually, but we may well try to defend ourselves from the emotional impact of personal death or the death of someone close to us. (Speck 1994, 94)

The fact of death shows the difficulty of awareness of that fact. If a person thinks too much about the possibility of his or her own death, life may become a horror of overwhelming anxiety. On the other hand, if a person does not accept the possibility of dy-

---

6 Here, it is important to understand that the problem for those affected remains the same no matter whether the threat is real or imagined.

ing at all, he or she may not be able to get in touch with life.<sup>7</sup> In the first case, the personal defense<sup>8</sup> against the fact of death would be too weak; in the second, it would be too strong. The right amount of defense is therefore critical to being able to maintain contact with the emotionally painful – and inevitably uncertain – facts of life. According to psychodynamic concepts, each individual has a greater or lesser degree of conscious and unconscious anxiety, and copes with it by using defense mechanisms. In addition, social systems can support the individual's own psychological defenses (cf. Hinshelwood & Skogstad 2000, 4). In light of that, Speck noted that “[o]ne of the unconscious attractions to working with dying people is that the work-role can serve to maintain the fantasy that death happens only to other people” (1994, 94). This shows that an exaggerated personal anxiety can be managed by choosing a correlating and, in the best case, a well-fitting and balanced job. In the following quotation, Speck describes his story of being called into a hospital intensive care unit (ICU) in his role as a chaplain to talk to the parents of a dying boy named John (1994, 94–100).

John[,] aged thirteen, had been knocked down by a lorry on his way to school. His mother, Mrs Brown, explained how he had been late for school and she had shouted up the stairs, “You’re late! Get out of bed or else ...!” John eventually ran downstairs, dressing as he made for the front door. He said that he was too late for breakfast, ran off down the road, and at the corner ran out into the path of the lorry. He had been diagnosed as probably brainstem-dead, and the final definitive tests were awaited.

As Mrs Brown talked, I became more and more upset and unable to listen to her. I just wanted to shut her up and to get away. It was increasingly difficult for me to stay in the room, let alone in my role. I realized I needed to leave and sort myself out; eventually I apologized and left the waiting room. Outside, a senior nurse, René, asked me what was wrong. I said I was very distressed about David. “David who?” she asked. “I said the David who was in ICU and brainstem-dead. But we haven’t got a David,” she said, “only a John. Come and see.” She took me into the side room where John lay. I realized it was not David, my son.

Then I remembered, how that morning as I was leaving for work, I had heard my wife shouting up to our son “You’re late! Get out of bed, now!” When Mrs Brown had used almost exactly these words in telling me her story, she momentarily became my own wife, telling me that our son was dying. In the ICU waiting room, I had been so identified with the situation that I became a stricken father, not a chaplain. Once I realized what was happening, I returned to the waiting room. As I apologized again for leaving, Mrs Brown threw her arms around me and said, “It’s all right, Vicar. I could see you were upset.” We were then able to work together on how she and her husband might face the impending death of their son. (Speck 1994, 95)

- 
- 7 The best way to get an idea of the expression »out of touch with life« might be to listen to the famous song “The Rose”, performed by Bette Midler, among others (<https://www.youtube.com/watch?v=zxSTzSEiZzc>, accessed on July 27, 2022). Two verses are particularly relevant: It’s the dream afraid of waking that never takes the chance ... and the soul afraid of dying that never learns to live.
- 8 Defense, in the context of this paper, is seen as the psychological or mental response of an individual and/or group to external facts and/or internal fantasies.



This example shows how powerful the effect of triggered primitive and personal anxieties can be. Speck vividly described how he was overwhelmed by his anxieties about the possible death (primitive anxiety) of his son (personal anxiety of a father). For a moment, the inevitable reaction, according to Speck, was flight, but because of his professionalism, he performed the socially correct action. This shows that there was still some containment by Speck. It would be possible for a person who could not resist the impulse to shut down the source of the painful message to turn aggressively on the messenger. The limited complexity of the situation, the professional assistance by the senior nurse René, his own professionalism, and Mrs. Brown herself, despite her consternation, made it possible for Speck to be able to think clearly, step back in his role as chaplain, and quickly regain control of his anxieties. Nonetheless, this example shows how anxiety can influence rational thought by subconsciously defending against important parts of thought – and thus altering and/or prohibiting them. If variety is added into the social situation, it is easy to see how even small influences of anxiety can build up into massive confusion (disorientation) within an organization, especially if there is mutual reinforcement of anxiety among those involved. In terms of leadership, the most important aspect of anxiety and related defenses is to keep them in balance and, in doing so, maintain contact with the facts of such circumstances.

The defense mechanism of hierarchy – in the best case – is for a leader to contain fear and/or anxiety by removing uncertainty from his or her subordinates. Part of this would be making decisions and telling subordinates clearly what to do. The problem with this is that the leader's view, as mentioned above, is inherently fuzzy. This means that the leader's source for removing uncertainty from subordinates cannot be certainty, but must be faith in the future and in the rightness of the planned goals. Nonetheless, the leader must frequently conduct reality tests to ensure that he or she is still on the right track. The ability to contain one's own anxiety and that of subordinates is therefore a very important aspect of a leader's personality. Especially in situations involving change or surprises of any kind, the level of anxiety increases in both the leader and the subordinates. A leader is therefore not only confronted with his or her own increased anxiety, but also with the increased anxiety of all his or her subordinates. Using the example of the »Jonah« sequence from the movie "Master and Commander" (Weir 2003 [1:09:20-1:22:20]), we can distinguish three ways in which a leader (captain) may respond to the anxieties of subordinates (the crew). (1) *Containment of anxiety*; the leader (captain) faces the doldrums and can accept that this may be his and his crew's death. He is also able to conclude – as well as he can do – that no matter how long the doldrums last, it is best to control the crew and their increasing anxiety for as long as possible by giving them hope and remaining convinced of a positive outcome. He is experienced enough to know that there is a possibility that the crew will panic and mutiny, so he thinks about how best to distract them. (2) *Presentation of a scapegoat<sup>9</sup> to the crew*; the leader (captain) knows the relief a scapegoat can bring to him and his crew. He also knows that it is a matter of buying time. As a result, the leader himself sets up one of the crew as a scapegoat to

---

9 In the "Jonah" movie scene, there is a brief sequence where Dr. Maturin accusingly remarks to captain Aubry that he, like many other men, also might believe in the curse of Hollom [01:17:41-01:17:56].

distract the others.<sup>10</sup> (3) *The leader becomes a scapegoat himself*; if a leader cannot handle the situation and provide a container for anxiety, he or she may end up as a scapegoat. The scapegoat also functions as a container, but at the cost of being sacrificed for the (unconscious) purpose of containing a group's anxieties. Conscious, ritualized "sacrificial death is a bargain with the gods for the benefit of the community for which the sacrifice is made" (Krainz 1989, 115 [translated by the author.]). This paper focuses on the unconscious potential drive of groups to seek a scapegoat to contain their anxieties. The leader is not exclusively at risk of becoming the group's scapegoat, but the exposed position of leadership increases the likelihood that the leader, rather than another member of the group, will become the scapegoat. Another aspect of choosing a scapegoat is that

many groups and organizations have a »difficult«, »disturbed« or »impossible« member whose behavior is regarded as getting in the way of the others' good work. There may be a widely shared belief that if only that person would leave, then everything would be fine. (Obholzer & Roberts 1994, 130)

These authors refer to the biblical story of Jonah and the »popular explanation ... that all would be well if only the evil ones, the troublemakers, could be got rid of« (Obholzer & Roberts 1994, 129).

### 9.3 A psychodynamic perspective on the »Jonah« film sequence

We used the »Jonah« scene from the movie "Master and Commander" (Weir 2003 [1:09:20-1:22:20]) to teach the possible effects of anxiety in groups and how to deal with it as a leader. The characters focused on in this paper are Captain Aubry, Carpenter's Mate Nagle, and one of the midshipmen, Hollom.<sup>11</sup> The captain is the leader of the crew, and as such, has the highest rank on the ship. In terms of physical space, the captain has his own cabin. Carpenter's Mate Nagle is at the bottom of the hierarchy, and as such, he lives with the crew in shared quarters. The midshipmen are in a transitional position. They must sleep in the crew's quarters and are physically still a part of the crew, but they are also already in a higher hierarchical position than the other men. This situation has a high potential for distress. The midshipmen<sup>12</sup> must deal with the following four extremes:

1. The physical force they must face. If the rest of the crew were to turn on them physically, their chances of withstanding the onslaught would be minimal.
2. The principle of hierarchy, which gives them power over all the subordinate men despite their (relatively lacking) physical strength.

---

10 This is a very common way for leaders to shirk their responsibility to contain the anxieties of their subordinates. The scapegoat takes all the blame and relieves the anxiety of both the leader and the subordinates. An interesting movie that deals with the issue of a sacrifice provided by a leader to avoid responsibility is "Wag the Dog" (Levinson 1999).

11 For the corresponding cast of the movie, see the appendix 9.6.

12 The commander is under the same stress but has already learned how to deal with it by following a similar career path as a former midshipman.

3. Exposure due to their hierarchical position, thus serving as a projection surface for the crew.
4. Hierarchy that sets them apart from the other crew members, so that they are no longer an equal part of the crew, even if one or more of them still want to be equal.

The group of five is, at best, a protection for the individual midshipman. From a psychodynamic perspective, this transitional situation is something that all midshipmen have in common. When the group functions well, it relieves the stress of the individual midshipman, because others face a similar situation. Another stress reliever is attributable to the captain's position as the man in charge, which gives him ultimate responsibility and power over the crew. If the midshipmen are unable to assume their share of command, the captain has the final say in all matters aboard the ship.

The film sequence shows the emotional tension that arises within Hollom as he fails to understand the symbolic nature of leadership and the need to establish boundaries between himself, his role as leader, and the crew. He ultimately responds to the crew's and even some of the midshipmen's search for a scapegoat. Although Captain Aubry, Dr. Maturin, and Blakeney (another midshipman) try to help, Hollom gives in.

The sequence [1:10:10-1:10:55] in the movie begins with the ship stuck in the doldrums and all the men on the ship facing the threat of death. In a scene showing the crew at dinner, one of them, Joe Plaice, states, in a very dramatic tone, that something evil on the ship must be the reason for the evil doldrums. Analytically, these words make no logical sense, but they leave a lot of room for the imagination. Considering the context of the verbal expression, the emotional message is a hint that there might be some reason for the doldrums. The crew responds to these words with laughter, which can be interpreted as a means of releasing the tension created by Plaice's remark. Nehemiah Slade asks where this idea comes from, and Killick, another member of the crew, is the one who finally points to the biblical story of Jonah. Noting that the Bible is a powerful symbol and therefore lends some credibility to the argument, Killick goes on to say that, according to the Bible, Jonah, who offended God, caused »all the bad luck« on a ship. The scene ends with a close-up of the face of Joseph Nagle, one of the younger crew members, who has a thoughtful expression on his face. The next part [1:10:56-1:11:20] shows the crew cleaning the deck and Joseph Nagle talking to Nehemiah Slade next to him. Nagle refers to past disasters and acknowledges Hollom's involvement, arguing that "it is like Killick says."

This conversation between Nagle and Slade impressively shows how the vague assumption of an evil cause for the doldrums evolves into an explanation that there must be someone on the ship who has offended God and thus caused the doldrums. It is Joseph Nagle who finally identifies the evil in the person of Midshipman Hollom. Although Killick never spoke of Hollom as the evil one, Nagle declares "it is like Killick says," and casts Hollom in the role of the evil, recalling selected occasions as evidence. By telling this to the crew, a vicious cycle is created. Because one of Nagle's crewmates, Warley, died in a storm accident earlier [47:47-52:11], Nagle's aggression toward Hollom is heightened by the idea that the culprit for his friend's death has been found.

A psychodynamic interpretation of this scene shows that Nagle, as an inexperienced sailor, is vulnerable in his emotions and anxieties. He has probably not been able to fully grieve for his lost friend, and because of his inexperience, the death of comrades is not as

common to him as it is to the older sailors. Having already built up this burden of grief, facing the doldrums and unnamed anxiety of the crew, he finally relieves his tension with an aggressive action against Hollom. Although the cleaning of the deck is, from a psychodynamic point of view, an ordered action to help the crew get rid of their anxiety through physical exertion<sup>13</sup>, Nagle loses himself in his fantasies. In terms of depth psychology, he is caught up in a psychosis.

Nagle's aggressive action is shown in the next scene [1:11:32-1:11:54]. He barges into Hollom and does not salute, which is an insult to his superior. Hollom does not respond to this insult. Captain Aubry, observing everything, immediately gives the order to arrest and flog Nagle for his willful insubordination.

The psychodynamic interpretation here is that the captain did not see the individual Nagle insulting the individual Hollom, but rather saw a subordinate acting against a superior authority, thus violating the principle of hierarchy. As the highest rank in the hierarchy aboard the ship, the captain must enforce the principle of hierarchy. This is directly related to point 1 mentioned above. Hierarchy works because of the (sub)conscious<sup>14</sup> acceptance of all the individuals involved. Once this acceptance is lost, the hierarchy ceases to function.<sup>15</sup> Regarding this specific situation, Captain Aubry is filling the command vacuum created by Hollom's ignorance of leadership.

In the subsequent dialogue [1:12:12-1:12:22], Hollom says to Captain Aubry "I've tried to get to know the men sir, and be friendly, but they've taken a set against me, always whispering when I go past, and giving me looks."

These words express Hollom's view of the crew. They show that he is interpreting the men's behavior from an empathic position, trying to understand them and, most likely his biggest mistake, wanting to be understood by them as a human among humans. Hollom is incapable of understanding that his hierarchical position has a huge impact on how the crew perceives him, and on the expectations (imagination) associated with his position. This is related to points 2 and 3 above.

Captain Aubry tells Hollom that it is not about making friends and that "it's leadership they [the men on the ship, the author] want, strength, now you find that within yourself, and you will earn their respect. Without respect, the true discipline goes by the board" [1:12:57-1:13:14].

The psychodynamic interpretation of Captain Aubrey's advice is as follows:

- **Hollom should see the difference between himself and the crew based on his position as a midshipman.** This difference affects the social relations on board the ship and is beyond the control of the captain, Hollom, and the crew. The principle of hierarchy is the matrix to which everyone on the ship is accountable.
- **Strength and leadership should be the container of the crew's anxieties.** When questions arise within the crew, they seek answers from those in authority, whether this is done verbally or behaviorally, consciously or unconsciously. As discussed above, there

13 Also, the grog (alcohol) given to the crew should act as a sedative.

14 "Sub" is in parentheses because there are both subconscious and conscious aspects involved.

15 A massive attack on the established hierarchy on a ship is called a mutiny.

may be questions of fear related to technical knowledge and facts. These can<sup>16</sup> and sometimes should be answered with rational explanations. A question like »Will we survive the doldrums?« might be an expression of anxiety, and so it could be translated as »We are facing doldrums and are afraid that they might cause our death, please give us hope and tell us that we will survive.« It is necessary for a leader to decide whether it is necessary to pacify or to explain, which is probably the most difficult decision a leader has to make.

- **The only possibility for Hollom is to find strength and leadership within himself.** This refers to the anxieties of a person in a superior position and how that person deals with them. There is no way to serve as a container of anxieties for others without having contained your own anxieties.<sup>17</sup> Hollom's words "they've taken a set against me, always whispering when I go past, and giving me looks" [1:12:12-1:12:22] show that he is unable to deal with his own anxiety, and worse, that he is picking up on the crew's anxieties and adding their anxieties to his own. Hollom's psychological state is similar to Nagle's in that they both tend to lose themselves in fantasy. It is as if they are communicating on a psychological level. As Nagle identifies Hollom as the culprit, Hollom becomes increasingly disturbed by self-doubt, revealing a very interesting contradiction: C+) Hollom must contain his own anxieties and is therefore unable to contain the additional anxieties of the others. C-) By reacting<sup>18</sup> as he does, Hollom becomes a scapegoat and thus a container for the anxieties of the others. Despite the hierarchical protection of the captain, who protects Hollom from being severely physically attacked, he eventually dies from his auto-aggression resulting from his inability to bear the tension caused by anxiety.
- **Respect is the acceptance of hierarchy without the need for physical force.** In a hierarchy, when superiors have to enforce obedience, something is wrong. This clearly shows that, in the case of a ship, the captain needs at least some respect from the crew, because the crew is used for physical enforcement and, reduced to physiology, the captain is just one man among others. Thus, "if true discipline goes by the board," uncoordinated physical force might instead dominate all the men on the ship. It may be that a mutiny occurs because the crew transforms anxiety into physical exertion through the medium of a fight. When the mutiny is over, however, the problem of coordination among the men reappears. Eisenstein (Eisenstein 1925) shows this problem of a lack of authority and therefore the lack of possibility to focus manpower after a mutiny impressively in his movie "Battleship Potemkin". From a psychodynamic point of view, hierarchy is a matrix that functions well only if a large part of the people concerned (sub)consciously accept it. Superiors and subordinates are therefore co-dependent, and the crew, as well as the captain, must act within a certain framework to ensure the proper functioning of the hierarchy on a ship. It is important, especially for a person who is in the situation of being trained as a leader, to recognize that "the individual seeking his or her own way must face the prospect of becoming a

---

16 Of course, this depends entirely on the technical knowledge of the leader.

17 At least when there should be no harm to the person who contains anxieties.

18 The focus here is not his suicide but his behavior on the ship before. Therefore, the scapegoating ends with the Hollom's death.

scapegoat just as the group may need to find a scapegoat in order to deal with tension” (Colman 1995, 5).

This was an interpretation of the »Jonah« sequence in the movie »Master and Commander«, directed by Peter Weir. Extreme situations, such as those presented in the »Jonah« sequence of the movie, provide an opportunity to discuss patterns of behavior within social systems. The “black and white” presentation, and the focus on a tiny, confined world of a ship in the middle of the sea, serve to concentrate the focus on the important aspects of the scene. In addition, the excellent display of emotion by renowned actors increases the chance that the audience will be emotionally touched by the presentation. This leads to the next point of this paper, which deals with how to transfer the artificial presentation into the training situation of the students and how to enable learning.

#### 9.4 Learning by experience<sup>19</sup> – an approach based on intervention science

The following arguments and conclusions are based on the perspective of intervention science (group dynamics).<sup>20</sup> Briefly, intervention science<sup>21</sup> states that there is a benefit to self-reflection by individuals, groups, and social systems. The goal is self-awareness and thus a change from unconsciously biased to consciously chosen behavior. The advantage of self-awareness is that consciously chosen behavior is more adaptive, and affected individuals are better able to bear the decision they have made. Intervention science is primarily concerned with social processes, and focuses on individual, group, and organizational dynamics. Nonetheless, it uses transcendent knowledge, as well as reflection on immanent phenomena, to facilitate learning by experience. The design of a lecture on leadership is therefore a process based on the largely transcendent analysis of the »Jonah« film sequence and the facilitation of the reflection on largely immanent phenomena occurring within the lecture.

The analogue connection of transcendence and immanence is shown at the bottom of Figure 59. Although intervention science claims that neither a state of pure transcendence nor a state of pure immanence is possible, a distinction between transcendent relative to immanent states makes sense.

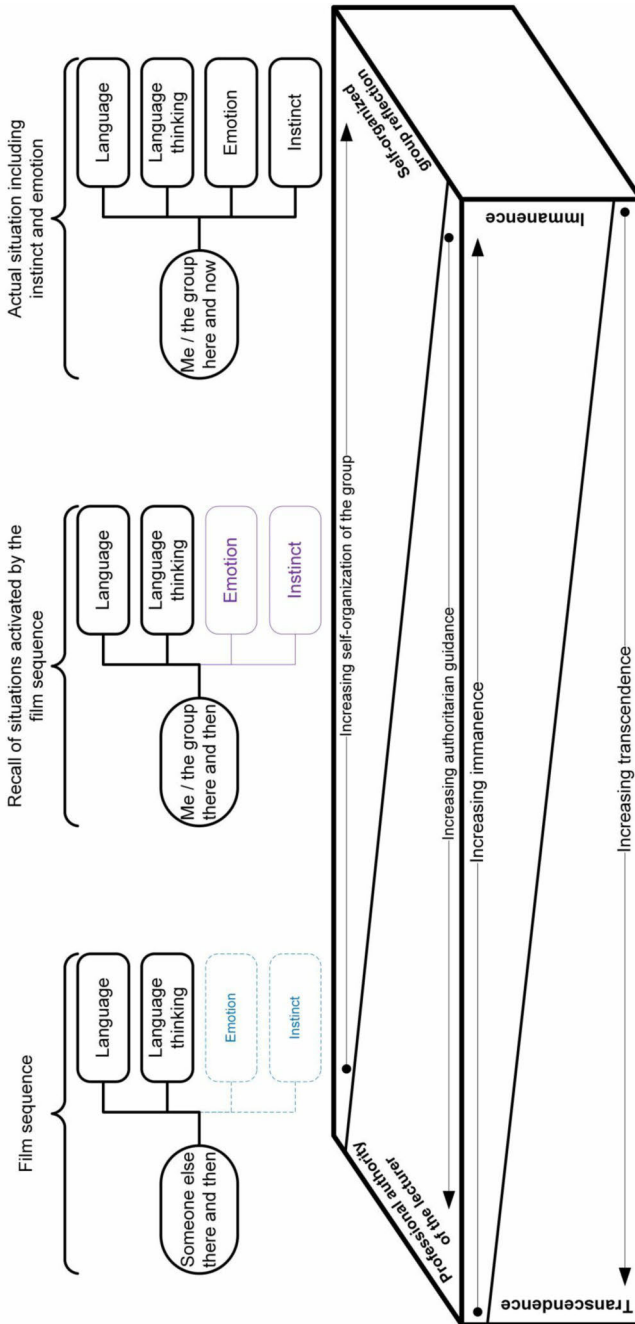
---

19 W. R. Bion discusses fundamental aspects regarding the importance of experiencing emotions and learning in the context of psychoanalysis in his book “Learning from Experience” (Bion 1962).

20 In this section, the terms “intervention science” and “group dynamics” are used synonymously.

21 See Part I.

Fig. 59: Distinctive states of transcendence relative to immanence during the lecture



Source: Schuster 2015, 226

For the purpose of explanation, a definition is given of three ideal types of distinctive states during the lecture (Figure 59), namely

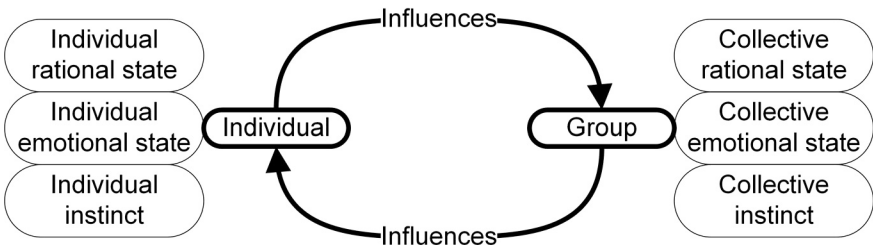
- the largely transcendent state “**someone else there and then**”
- the equally transcendent relative to the immanent state “**me/the group there and then**”
- the largely immanent state “**me/the group here and now**”.

Lewin emphasizes that the formalization of a language has a »freezing effect« (Lewin 2008a [1940], 187). This shows the disadvantage of putting something into specific words: in the moment it is done, it inevitably casts a shadow that hides the much more complex reality of immanent social processes. This leads directly to Krainz’s remark (Krainz 2011, 26–27, see also above)

“Rationality” in organizations is ... often nothing but a synonym for a certain discipline of speaking, thinking, calculating, and behaving, limited by taboos and prohibitions of speaking. ... What is labeled rational is, with respect to cognition, a matter of standpoint; seen socially, it is a matter of power or a question of the applicable standards and the problem of hidden taboos and prohibitions behind any rational explanation of organizational processes.

All specialization, as well as all culture itself, whether at the societal, organizational, or group level, can be seen as frozen human interactions that find their visible expression in language and language thinking. Lewin described the change of group norms by conducting the steps of “unfreezing, moving, and freezing” and showed the massive influence of group norms and culture on the individual and his or her ability to change (Lewin 2008b [1947], 330–332). In short, every individual within a group influences the group, and vice versa (Figure 60), and all of them are embedded in a larger matrix of culture.

Fig. 60: *The interdependence of the individual and the group*



Source: Schuster 2015, 226

This consideration focuses primarily on the interdependence of the individual and the group (Figure 60). It is very important to keep in mind that this also applies to the interdependence of the lecturer and the student group during the lecture.



Figure 60 also shows the analogue connection between the professional authority of the lecturer and the self-organized mode of a reflecting group (including the lecturer).

One aspect of the lecturer's role is its "frozen" status in the everyday life of universities. The advantage of a "frozen" status is that it reduces complexity; the disadvantage is that it is inert when it needs to be changed. Inevitably, students, especially in the early semesters, face the problem that it is almost impossible for them to assess the professional authority of the lecturer. His or her "frozen" status gives the lecturer a foothold by relying on the underlying prejudice that all the relevant knowledge is in his or her possession, or in other words, that he or she is omniscient. Therefore, the preconception of a lecturer's professional authority, whether it is true or not, is useful, perhaps even necessary, for the functioning of the teaching system in general, and of a lecture in particular. The lecturer decides when to end an ongoing discussion or dialogue, what the important details of the area being covered are, and where to place the focus of the lecture. The assumption is that the student will largely follow the lecturer's lead because of the "frozen" status of authority, rather than because the lecturer's decisions are the »right« ones based on the student's own professional judgment.

This leads to the second aspect of the lecturer's role, namely that of leader. From a psychodynamic point of view, the role of the leader puts every lecturer in the position of being a container for the anxieties of the students, whether he or she wants to be or not. This is partly analogous to the "doldrums" situation in the "Jonah" film scene discussed above. A question such as "Will you tell us what good leadership looks like?" could be an expression of anxiety, and therefore could be translated as "We students are unknowing and anxious about future situations as leaders, please give us hope and prepare us to cope with leadership." As argued above, it is necessary for a leader (lecturer) to distinguish between pacifying and explaining. Especially for lecturers, there may be a temptation to digress into explanations where pacifying would be the better choice, at least if the goal is to learn from the experience.

At this point, it is important to keep in mind that there are academic subjects that are largely transcendent and therefore require a completely different teaching and learning approach than those that are largely immanent. A technical process related to a blast furnace will depend mainly on the manipulation of temperatures, quantities of certain materials, and the passage of time, and is therefore largely transcendent. In this case, the main purpose is to teach students to submit to the »laws of nature«, such as melting points, gravity, and the times of chemical processes etc. Despite the enormous complexity of the whole process, there is not much room for discussion about the melting point of iron. In contrast, academic studies of leadership, because of the indeterminable nature of societies, must focus on largely immanent phenomena.<sup>22</sup>

The adage "to walk the talk" emphasizes the need to be congruent in both speech and action. In the teaching situation, it is necessary to be congruent in verbal expression as well as in action for sufficient unambiguous understanding. In the case of largely transcendent, e.g., technical knowledge, the dominant actions of the lecturer and the keeping of the students in a subordinate position are congruent with being subordinated to the "laws of nature." In the case of largely immanent knowledge, e.g., leadership knowledge,

---

22 At least that is the perspective of intervention science.

the lecturer's behavior must vary from giving clear answers – and thus being dominant – and facilitating a group process, to (sometimes) renouncing domination, even if the students demand it. This is congruent with the fact that there is no detailed one-size-fits-all answer to »how to behave as a leader in a particular situation,« and that being a successful leader involves knowing oneself, being able to contain anxiety, reflecting on actual situations, and communicating with others. This necessarily means that a lecturer must make himself or herself vulnerable to students and open space for doubts about his or her professional authority.

The process of the lecture begins on the largely transcendent side with the »frozen« status of the lecturer's professional authority and the situation in the "Jonah" film scene, showing someone else there and then (Figure 59). The difficulty for the lecturer is to »unfreeze« this status and gradually lead the group into a self-organized group reflection in the here and now of the course setting. The reason for the difficulty presented here is the paradox that the "frozen" status is the very foundation for the lecturer that gives him or her the authority for this action, but it also has a very strong inertia that is beyond his or her control. The author's experience is that the moment the lecturer begins to reduce his or her dominance, either the group reclaims dominance from him or her, or a dominant student tries to fill the void of authority. The positive aspect of learning by experience is that everything that happens can be used for reflection. It is the art of the group-dynamic approach to work with what is happening in the "here and now" and thereby show students how to reflect on immanent phenomena. In general, the purpose of the lecture is to help the group to reflect on immanent phenomena using a transcendent knowledge of leadership, thus connecting abstract knowledge with concrete experience.

The presentation of the "Jonah" film scene and an interpretation therefore serves two purposes:

1. to provide a solid theoretical foundation and to demonstrate the professional authority of the lecturer (this is the "frozen" part that gives the lecturer his or her foundation) and
2. to serve as the nucleus for a process of group reflection (this is the unfreezing and moving part).

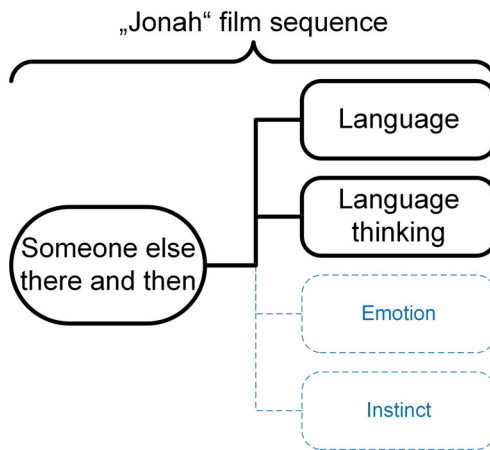
The primary purpose of the lecture is to use transcendent knowledge to create a group process that provides the experience from which students can learn. The advantage of transcendent knowledge is that it is in writing and therefore always available for review. In the best case scenario, the "Jonah" film scene and the transcendent psychodynamic knowledge about the scene serve as the nucleus for a process of group reflection on both recalled and actual situations within the group. This leads to the growing immanence of the lecture over time through the facilitation of a group process.

One aspect of transcendent knowledge is that the learning outcome for the student may only be to know some new verbal expressions or words, but not to be able to recognize similar situations in their lives, let alone to cope with these situations. Another aspect of transcendent knowledge is that a clear explanation is possible; it can give security and therefore have a pacifying effect. The teaching situation in which many laypersons,

namely the students, are confronted with only one expert in the field under discussion, namely the lecturer, reinforces this effect.

Since the focus of watching the »Jonah« film scene is on someone else there and then, spoken language and language thinking dominate. Spoken language and language thinking in general is a transcendent symbolic rationalization. There may be some empathy for the people in the movie, but the instinctive and emotional involvement of the individual student, as well as that of the group, is at a relative minimum (Figure 61).

Fig. 61: *The largely transcendent state*



Source: Schuster 2015, 229

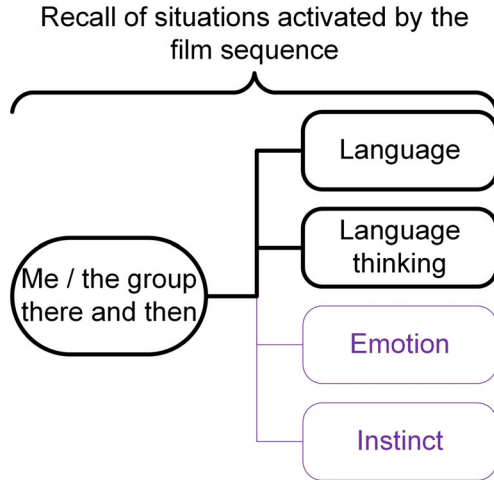
By asking the students if they can recall situations in their work context where they recognize that there was a scapegoat, the lecturer begins the group's journey into immanent reflection. If the group of students in the lecture is one that already has some common work experience, it may be that parts of the group, or the group as a whole, will be able to recall common situations in which there was a »scapegoat.« This leads to the ideal type of the equally transcendent relative to immanent state (Figure 62), where either an individual student, parts of the group, or the whole group has had a direct experience of a "scapegoat" situation "there and then."

The stories told by the students are conveyed in spoken language and are therefore still a transcendent symbolic rationalization. Nonetheless, the fact that the students are talking about something they have experienced leads to a relatively more instinctive and emotional involvement and, because of human sensitivity, to a stronger consternation of the group than the film scene could produce.

In this phase of the process, the lecturer must know how to moderate the group's growing consternation within limits that are sufficient to allow learning to take place, and sufficient to prevent a defensive reaction that is likely to inhibit learning. Since there are individual differences regarding "not enough" and "too much," the lecturer, in addition to observing the students' reactions, must always include the students' feedback by

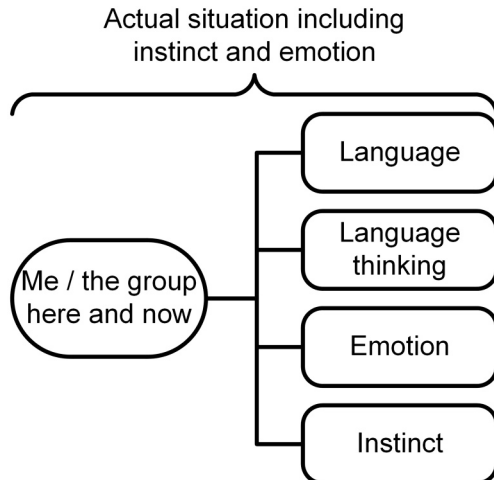
asking them if they still feel able to cope with the situation. The immanent nature of such a process cannot be put into a more detailed transcendent explanation and still make rational sense.

Fig. 62: *The equally transcendent relative to the immanent state*



Source: Schuster 2015, 230

Fig. 63: *The largely immanent state*



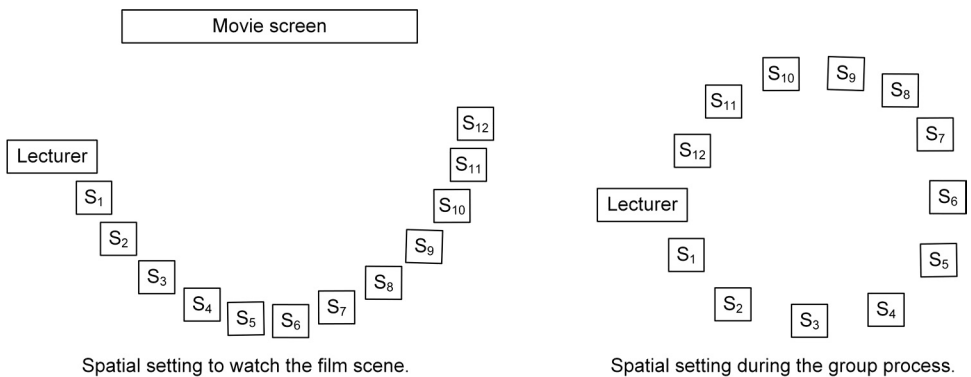
Source: Schuster 2015, 230

In the largely immanent state of confronting aspects of the situation “here and now” (Figure 63), the emotional and instinctive involvement of everyone in the group (including the lecturer) reaches a relative maximum. In this situation, communication is not so much about clear answers or definitions, but rather about dialoguing and exploring aspects of doubt, contradiction, and conflict.

In doing so, and being aware of it, there is an opportunity to gain a deep understanding of the complexity of human communication. In terms of leadership, the lecturer’s behavior should ultimately lead to the awareness of each individual in the group that there is no detailed answer to how to lead people, but rather that there remains within a person the ability to lead people well through one’s actual behavior and communication. The necessary condition for effective leadership is the leader’s connection to his or her own emotional and instinctual processes. In other words, the knowledge of how to reflect on immanent phenomena cannot be taught by speaking or writing,<sup>23</sup> but only by experiencing and reflecting on an actual process in the here and now. It is the responsibility of the lecturer to create the conditions for the group to experience its *here and now*.

The spatial setting is a crucial point for a successful group process. If learning by experience is to take place, a relative maximum of instinct and emotion must be involved in the process of reflection. The more each individual in the group can see the whole body of the other, the greater the likelihood that instinct and emotion will be involved in actual situations.<sup>24</sup> That is why, even in the situation of watching the movie, the spatial setting is a semicircle of chairs without any barrier-like tables in front of them. Therefore, everyone in the group can watch the movie and see everyone else at the same time (Figure 64).

Fig. 64: The spatial setting



Source: Schuster 2015, 231

When the movie scene is over, the spatial setting changes to a full circle of chairs, again without any barrier-like tables. From this setting, the lecturer begins to collect

23 In that case, it would immediately turn into transcendent knowledge.

24 A detailed consideration of this argumentation can be found in Levine 2010, 225–248.

questions from the students about the film scene. In the best case scenario, a dialogue should develop in which the lecturer brings in his or her psychodynamic expertise. At this stage of the process, it is very important for the lecturer not to get caught up in his or her expert role.

The continuum of transcendent relative to immanent states described above is not addressed within a sequential timeline, and there is no guarantee that the state of reflection on the here and now will even be reached. Rather, it is more a dance around the three ideal types, depending on the group, the lecturer, and the actual conditions. It is important for the lecturer to maintain a balance between providing a theoretical foundation and facilitating a group process; therefore, he or she must be a group dynamics specialist. There is no way to force the group to reflect on the here and now. The fundamental question about learning by experience is the quality of the experience itself. Assuming freedom of expression, it is exclusively up to the individual concerned to define the quality of an experience he or she has had. In addition to showing students how to reflect on immanent phenomena, the lecturer's task, as mentioned above, is to create the conditions for learning by experience.

## 9.5 Conclusion

This section describes a group-dynamic approach to teaching leadership based on intervention science. Beginning with the presentation of the "Jonah" sequence from the movie "Master and Commander" (Weir 2003), students are exposed to both a practical story and a theoretical psychodynamic interpretation. By providing an explanation of the film sequence rooted in psychodynamic concepts, the lecturer defines the context of the lecture. The film scene and the theoretical background form the basis for facilitating a reflective process within the group of students. The aim of the teaching process is to reach a reflection at the "me (individual student)/the group (of students) here-and-now" level regarding aspects of leadership. The advantage of the presented approach is seen in the connection of actual emotional experience with theoretical models of leadership. Theoretical models – such as the section on a psychodynamic view on leadership above – can be memorized without the need to deal with the situations described. Facilitating a group dynamic process, including emotions, creates the opportunity for students to become emotionally involved and feel what it means to be in a leadership or followership situation. Given that the perception of the stress level of a situation is to some extent individualized, this approach provides a great deal of room for individual learning and helps students develop individual coping strategies for complex future leadership situations. It also demonstrates the interdependence of individuals and groups, and increases students' ability to work from within to lead groups. Given the open-ended nature of the approach, there is ample room for further intervention research to monitor student development and the impact of the concepts discussed.

## 9.6 Appendix (Cast of the Movie »Master and Commander« (Weir 2003))

### Captain

- Jack Aubrey > Russell Crowe

### Surgeon

- Dr. Stephen Maturin > Paul Bettany

### Officers

- 1st Lt. Thomas Pullings > James D'Arcy
- 2nd Lt. William Mowett > Edward Woodall
- Captain Howard, Royal Marines > Chris Larkin

### Midshipmen

- Blakeney > Max Pirkis
- Boyle > Jack Randall
- Calamy > Max Benitz
- Holom > Lee Ingleby
- Williamson > Richard Pates

### Warrant Officers

- Mr. Allen, Master > Robert Pugh
- Mr. Higgins, Surgeon's Mate > Richard McCabe
- Mr. Hollar, Boatswain > Ian Mercer
- Mr. Lamb, Carpenter > Tony Dolan

### Crew

- Preserved Killick, Captain's Steward > David Threlfall
- Barret Bonden, Coxswain > Billy Boyd
- Joseph Nagle, Carpenter's Mate > Bryan Dick
- William Warley, Cpt. of Mizzentop > Joseph Morgan
- Joe Plaice, Able Seaman > George Innes
- Faster Doodle, Able Seaman > William Mannering
- Awkward Davis, Able Seaman > Patrick Gallagher
- Nehemiah Slade, Able Seaman > Alex Palmer
- Mr. Hogg, Whaler > Mark Lewis Jones
- Padeen, Loblolly Boy > John de Santis
- Black Bill, Killick's Mate > Ousmane Thiam
- French Captain > Thierry Segall





## 10 Fallstudie: Optimierung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe (Interventionswissenschaft in Aktion)<sup>1</sup>

---

Dieses Kapitel beschreibt einen Interventionsforschungsprozess innerhalb einer Organisation. Ziel der Forschung war die Optimierung eines Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe. Methoden der Interventionsforschung werden mittels einer Fallstudie im Detail anschaulich dargelegt. Der Kontext dieser Arbeit ist die Betrachtung der Verbindung von hierarchischer Linienorganisation mit dem Arbeiten in Gruppenformaten wie z. B. Projekt- und Arbeitsgruppen. Insbesondere wird dabei auf inhärente Widersprüche dieser organisatorischen Formate und die damit verbundenen Herausforderungen für Mitarbeiter:innen Bezug genommen.

### 10.1 Ziel der Interventionsforschung und Beschreibung der Forschungssituation

In Anlehnung an Heintel und Krainz (2000, S. 5) hat Interventionsforschung zum Ziel, zusammen mit Mitarbeiter:innen ihre eigenen Arbeitsprozesse in der Organisation zu reflektieren und durch diese prozessbegleitende Selbstreflexion Erkenntnisse über verdrängte oder verschobene Probleme zu gewinnen. Obholzer weist explizit darauf hin, dass es für Mitarbeiter:innen sehr hilfreich sein kann, sich bewusst zu sein über die Möglichkeit des Einflusses von bereits vergangenen Erfahrungen auf aktuelle Verhaltensweisen. Dies insbesondere deshalb, weil damit Verhalten in Bezug auf die jeweilige Arbeitsaufgabe reflektiert und kritisch hinterfragt werden kann. Erst diese Reflexion ermöglicht das Relativieren von mit der Arbeitsaufgabe verbundenen persönlichen Befindlichkeiten innerhalb der jeweiligen Organisation bzw. des jeweiligen Teams (der jeweiligen Arbeitsgruppe) (vgl. Obholzer 2004, S. 82).

Es war das Ziel der Interventionsforschung, eine konkrete Arbeitsgruppe (AG) so zu moderieren, dass Selbstreflexion als Bestandteil des Arbeitsprozesses stattfand.

---

1 Dieses Kapitel wurde 2016 in der Zeitschrift GIO (Gruppe. Interaktion. Organisation.) unter dem Titel »Fallstudie: Optimierung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe (Interventionswissenschaft in Aktion)« veröffentlicht (Schuster 2016).

Dadurch sollten tragfähige und nachhaltige Gruppenentscheidungen – unter bewusster Berücksichtigung der (*hierarchischen*) *Linienorganisation* – ermöglicht werden. Insgesamt sollte damit der Arbeitsprozess der AG optimiert werden. Diese Optimierung besteht darin, die AG in jenen Zustand zu bringen oder darin zu halten, den Bion den „Zustand einer *Arbeitsgruppe*« nannte (Lohmer 2004, S. 25; Bion 2001 [1961]). Hier ist es wichtig anzumerken, dass Wilfred Bion den Begriff *Arbeitsgruppe* speziell dazu verwendete, um einen bestimmten Zustand einer Gruppe zu beschreiben. Vereinfacht dargelegt unterscheidet das von Bion entwickelte Konzept zwei extreme Zustände von Gruppen, nämlich jenen der *Arbeitsgruppe* und jenen der *Grundannahmengruppe* (vgl. Lazar 2004, S. 48–56). Das Problem der *Grundannahmengruppe* ist, dass diese von Ängsten bzw. (angstbehafteten) Fantasien dominiert wird. Die *Arbeitsgruppe* hingegen »zeichnet sich durch eine aufgabenmäßige Realitätsbezogenheit aus, die ihr Arbeitsfähigkeit und Produktivität ermöglicht« (Lazar 2004, S. 53).

Die Hypothese 1 diesbezüglich war, dass Gruppen immer wieder zwischen den Zuständen der *Arbeits-* und *Grundannahmengruppe* schwanken und dass deshalb eine Moderation von Gruppen – unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Aspekte – Wesentliches zur *Arbeitsfähigkeit* einer Gruppe beitragen kann. Hypothese 2 zur Forschung war, dass innerhalb der Fachhochschule zwischen der Organisationsform Hierarchie (vgl. Schuster 2012b) und den zeitlich begrenzt operierenden (Arbeits- und Projekt-)Gruppen ein Spannungsbogen existiert. Dies deshalb, weil Widersprüche zwischen Individuum, Gruppe und Organisation – die durch die vorgegebenen hierarchisch definierten Rollen innerhalb der Linienorganisation eigentlich gelöst sind – immer wieder neu belebt werden. Ein solcher Widerspruch entsteht z.B., wenn zwei Studiengangsleiter:innen innerhalb einer Gruppe die vorgesetzte bzw. untergeordnete Position einnehmen müssen. Der Argumentation von Heintel, Krainz und Lackner folgend wurde davon ausgegangen, dass ein gelingendes *Widerspruchsmanagement* in (Arbeits- und Projekt-)Gruppen die *Organisationsform Hierarchie* bereichern und ergänzen kann (vgl. Heintel und Krainz 2000, S. 148; Krainz 2011a, S. 152; Lackner 2008, S. 85–91). Hypothese 3 für diese Forschung war, dass für das Lernen einer Organisation (vgl. Schuster 2011a) die Erweiterung des Rollenbewusstseins von Mitarbeiter:innen einen wesentlichen Faktor darstellt. Diese Erweiterung sollte durch die Möglichkeit von gemeinsamer Reflexion innerhalb der Arbeitsgruppe verwirklicht werden. Die Moderation – unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Aspekte – fokussierte dabei insbesondere auf

- die Reflexion von Verhaltensweisen,
- die Reflexion von organisatorischen Rollen laut Rollenbeschreibung,
- die jeweils projekt- bzw. arbeitsgruppenbezogenen Rollen und dabei auftretenden Widersprüche in Bezug auf
- die Rollen innerhalb der Linienorganisation,
- die gruppenspezifischen Prozesse auf Grund der Problematik der Rollenkonfusion.<sup>2</sup>

---

2 Das schließt auch die jeweiligen Forscher:innen und deren Rollen mit ein, denn es ist ja das Prinzip von Forschung, dass sich Erkenntnis erst im Nachhinein einstellt.

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff *Rolle* bezeichnet die jeweiligen Verantwortungen, Verpflichtungen, Weisungsbefugnisse und Weisungsgebundenheiten innerhalb der Organisation. In der konkreten Fachhochschule sind Rollen mittels organisationsinterner Rollenbeschreibungen festgelegt. Dies sind Verhaltensvorschriften, die durch die jeweiligen Rollenträger:innen in tatsächliches Verhalten umgesetzt werden (sollen). Da jedoch das tatsächliche Verhalten wesentlich komplexer ist als die schriftlich kodierte Vorlage, wird für diese Arbeit der Begriff *Verhaltensweise* eingeführt, der die tatsächliche Ausführung einer Rolle umfasst. *Verhaltensweise* wird als offener Begriff verwendet, der zur Feststellung seines Inhalts zwei Voraussetzungen hat, nämlich die Beobachtung von Verhalten und dessen Deutung.

Entsprechend der hier dargelegten Hypothesen moderierte, beobachtete und analysierte das Forscher:innenteam die Arbeitsgruppe und führte das beobachtete Verhalten – gemeinsam mit den betroffenen Personen – einer Deutung mittels Reflexion zu. Der gesamte Prozess wurde mittels Methoden der Interventionsforschung gestaltet. Die Schwierigkeiten der hier geschilderten Forschung ergaben sich insbesondere daraus, dass der Forschungsprozess parallel zum Arbeitsprozess der Arbeitsgruppe stattfand und aus der Rollenvielfalt der Forscher:innen selbst. Die beiden Forscher:innen waren forschend tätig und gleichzeitig Mitarbeiter:innen der Arbeitsgruppe, Organisator:innen der Resonanzgruppe; außerdem sind beide Angestellte der beforschten Organisation. Das bedeutete für die Forscher:innen die Notwendigkeit, sich folgender Rollen bewusst zu sein:

- Rolle in Bezug auf die Forschung (Leiter R. J. S./Assistentin I. P.),
- Rolle in Bezug auf die Arbeitsgruppe (Moderator R. J. S./Beobachterin I. P.),
- Rolle in Bezug auf die Resonanzgruppe (Organisator und Moderator R. J. S./Beobachterin I. P.),
- Rolle laut Rollenbeschreibung auf Grund der Anstellung,
- in der Organisation und der damit verbundenen Position (Fachbereichsleiter:innen in zwei unterschiedlichen Abteilungen, jeweils hierarchisch niedrigste Position).

Mit dieser Gegebenheit gehen entsprechende Befangenheiten einher. Die Herausforderung war dabei, den Kontext und die eigene Eingebundenheit so gut als möglich mitzudenken. Krainz (2008) bemerkt diesbezüglich, dass es sich bei Objektivität konventioneller sozialwissenschaftlicher Forschung ohnehin um eine »pseudo-wertfreie« handelt, und verweist darauf, dass Forschung auch Eingriff in das Erforschte bedeutet. Der Autor argumentiert, »dass das im Zuge eines Forschungsprozesses entstehende Bewusstsein eines Forschungsobjekts von sich selbst zu einer Veränderung des Objekts führt« (Krainz 2008, S. 23). Meines Erachtens ist die Konsequenz dieser Argumentation, dass damit auch immer eine Veränderung des Bewusstseins der Forschenden einhergeht. Vereinfacht ausgedrückt ist das im Folgenden dargelegte Design darauf ausgerichtet, sowohl dem beforschten sozialen System – mit anderen Worten: allen involvierten Personen – als auch den Forscher:innen neue Erkenntnisse in Bezug auf sich selbst zu liefern. Prinzipiell lassen sich diese Erkenntnisse unterscheiden in lokale, lediglich für das soziale System interessante, und globale, für die wissenschaftliche Gemeinschaft relevante, Erkenntnisse.

Die Ausgangssituation war, dass eine Arbeitsgruppe innerhalb einer Organisation ausgewählt und über einen Zeitraum von rund einem Jahr beforscht wurde. Die Intention war, die Entwicklung einer Arbeitsgruppe sowohl zu beforschen als auch (durch Moderation) zu gestalten. In diesem Sinne wurden einerseits eine *Forschungsfrage* und andererseits eine *Forschungsaufgabe* gestellt. Die *Forschungsfrage* lautete: Wie entwickelt sich die Arbeitsgruppe (AG) im Verlauf der Moderation? Die *Forschungsaufgabe* dazu lautete: Optimierung der Entwicklung der AG in Hinblick auf deren psychodynamische Arbeitsfähigkeit (vgl. Stokes 2009 bzw. siehe oben). Die grundlegenden Theorien und Konzepte für diese Interventionsforschung stammen aus der Interventionswissenschaft. Das Design der Interventionsforschung bestand aus folgenden Komponenten:

- *Moderation der Arbeitsgruppe (AG)*; durchgeführt vom Autor (R. J. S.). Die Moderation diene einerseits dazu, die Gruppe auf die Sachebene zu fokussieren und andererseits für deren Arbeitsfähigkeit aus psycho- und gruppenspezifischer Sicht zu sorgen.
- *Teilnehmende Beobachtung der AG* (vgl. Lazar 2009, S. 201–214; Kreindl et al. 2011, S. 38–41); durchgeführt von einer Forschungspartnerin<sup>3</sup>. Diese diene zur Lieferung von Datenmaterial für die Analyse der Moderation bzw. des Gruppenprozesses an sich.
- *Moderation der Resonanzgruppe (ReG)* (vgl. Schuster 2011), durchgeführt vom Autor der vorliegenden Arbeit.
- *Teilnehmende Beobachtung der ReG*, durchgeführt von einer Forschungspartnerin. Diese diene zur Verarbeitung der während der teilnehmenden Beobachtung der AG gewonnenen Daten.
- *Reflexion des Geschehens in AG und ReG und von eigenen Befindlichkeiten*. Der Verlauf der Forschung insgesamt, die Beobachtungen von AG und ReG sowie eigene Befindlichkeiten wurden von den Forscher:innen in Reflexionstreffen verarbeitet. Diese Treffen dienten einerseits der Psychohygiene und andererseits der theoretisch vertieften Analyse der Geschehnisse.

Die zur Analyse des Arbeitsgruppenprozesses herangezogene Resonanzgruppe (ReG) diene zur Erweiterung der Wahrnehmung der (emotionalen) Situation in der Arbeitsgruppe (AG). Die ReG war ein Messinstrument für die AG und diene auch dazu, dass die Entscheidungsbasis der Forscher:innen in Bezug auf Interventionen erweitert wurde. Die Zusammensetzung sowohl der AG als auch der ReG aus Personen quer durch alle in der Organisation vorhandenen Hierarchieebenen war eine *Miniatur-Abbildung* der Linienorganisation und bildete damit den Widerspruch von (Arbeits-)Gruppen- und Linienarbeit ab. Die Arbeitsgruppe bestand aus insgesamt fünf Personen, wobei vier davon der Lehre zugeordnet waren und eine der Verwaltung.

---

3 Sowohl der Autor als auch dessen Forschungspartnerin sind Angestellte der beforschten Organisation.

## 10.2 Grundlegendes zur Organisation

Bei der Organisation handelt es sich um eine österreichische Fachhochschule. Grundsätzlich ist die hierarchische Struktur von Fachhochschulen<sup>4</sup> so, dass bezogen auf die Lehre insgesamt drei Hierarchieebenen existieren:

- In der ersten Hierarchieebene (HE1) sind zwei Personen – mit auf Lehre und Geschäftsführung aufgeteilten Kompetenzbereichen – verortet.
- Die zweite Hierarchieebene (HE2) besteht aus den Leiter:innen der einzelnen Studiengänge.
- Die dritte Hierarchieebene (HE3) setzt sich aus sogenannten Fachbereichsleiter:innen zusammen, die alle Lektor:innen ihres Fachbereichs koordinieren.

Fachbereichsleiter:innen haben gegenüber den Lektor:innen lediglich Koordinationsfunktion – personelle Entscheidungen obliegen den Studiengangsleiter:innen. Aus diesem Grund wird von drei Hierarchieebenen ausgegangen.

Im Strategiekonzept der Organisation ist unter der Überschrift „Lernende Organisation und Mitarbeiter:innen“ Folgendes formuliert: „Die Fachhochschule [anonymisiert] versteht sich als projektorientiertes Unternehmen. Die bestehenden Projektmanagementstandards sind laufend weiterzuentwickeln und es ist deren gegebene breite Akzeptanz weiterhin sicherzustellen«. Innerhalb der Fachhochschule wird zwischen angestellten Mitarbeiter:innen der Lehre und der Verwaltung unterschieden. Als »Kernprozesse« führt die Organisation

- »Lehre Fachhochschulstudiengänge«,
- »Lehre postgraduale Studiengänge« und
- »Forschung« an.

Im Großen und Ganzen sind die beiden Kernprozesse *Lehre* über die Linienorganisation abgedeckt und der Kernprozess *Forschung* besteht aus Projekten. Mitarbeiter:innen haben die Möglichkeit, einen fixen Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit für (Forschungs-)Projekte zu verwenden. Zusätzlich gibt es die Option für Mitarbeiter:innen der Lehre, eine Lehrverpflichtung – diese ist ein fixer Anteil der Gesamtarbeitszeit – in Forschungsprojektarbeitszeit umzuwandeln. Außerdem werden zur Bearbeitung spezieller Problemstellungen Arbeitsgruppen – wie die hier konkret beforschte – zusammengestellt. Diese Gegebenheit bedeutet, dass Menschen einerseits innerhalb einer klar definierten hierarchischen Rolle und andererseits in unterschiedlichsten Gruppen mit verschiedenen Zielsetzungen und Verantwortungszuordnungen miteinander zu tun haben.

---

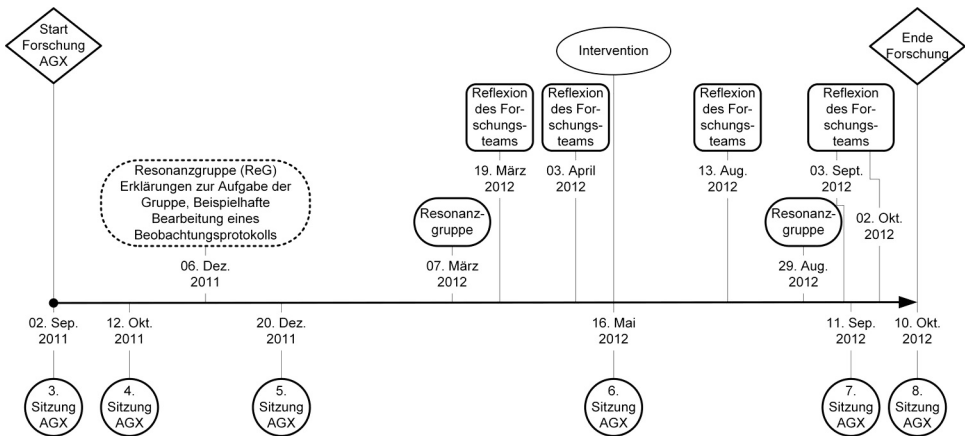
4 Am Detail der Organisationsproblematik bezüglich österreichischer Fachhochschulen Interessierte sei auf die Aufsätze von Sturm (2009) bzw. Heimerl (2009) verwiesen.

### 10.3 Fallstudie: Detaildarstellung der Optimierung des Arbeitsprozesses der AG anhand einer konkreten Intervention

Zur Veranschaulichung des Forschungsprozesses ist in der Folge ein Detail der Forschung dargestellt. Dabei wird aufgezeigt, wie unterschiedliche Beobachtungen der Forscher:innen schließlich zu einer konkreten Intervention führen und wie sich diese Intervention auf die AG ausgewirkt hat.

Der Start der AG war am 21. Februar 2011. Da das Forscher:innenteam die Anfrage bezüglich der Erlaubnis der Durchführung der Interventionsforschung erst nach dem Start der Arbeitsgruppe (AG) in diese eingebracht hat, begann die Forschung mit dem dritten Termin der AG. In Abb. 65 ist zur Orientierung der gesamte Verlauf der Forschung – inklusive einer als Beispiel gewählten konkreten Intervention – entlang einer Zeitachse dargestellt.<sup>5</sup>

Abb. 65: Überblick des zeitlichen Verlaufs sämtlicher Sitzungen (Arbeitsgruppe [AG], Resonanzgruppe [ReG] und Reflexionen des Forschungsteams)



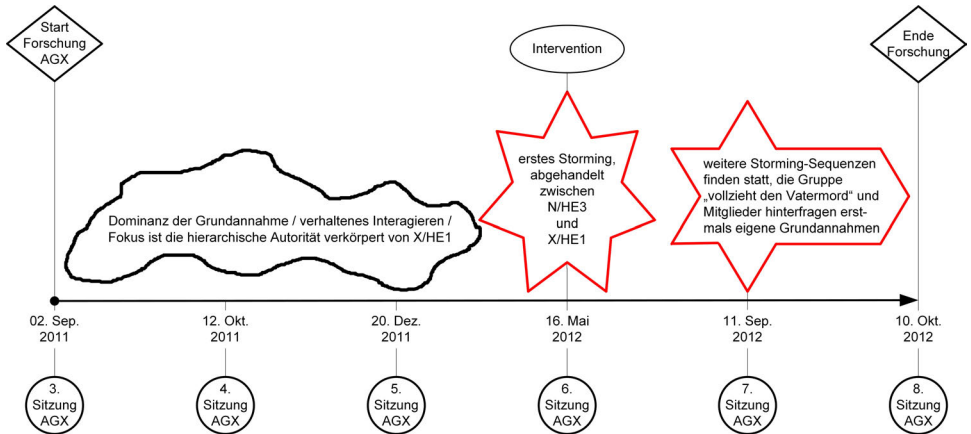
Quelle: Schuster 2016, S. 185

Was die Dynamik innerhalb der AG betrifft, so wurde diese mittels des oben angeführten Designs der Interventionsforschung laufend analysiert und in Bezug auf die dargelegten Hypothesen interpretiert. Daraus ergaben sich laufend Entscheidungsgrundlagen für Interventionen, die in weiterer Folge im Prozess ausgeführt wurden. Um zu verdeutlichen, wie es zu einer Entscheidung für eine konkrete Intervention kommen kann, wird hier beispielhaft ein Detail des Forschungsprozesses aus dem Kontext der Forschung herausgearbeitet.

5 Die Abstände sind relativ in Übereinstimmung mit den Zeitabständen. Das bedeutet: Ist der Abstand zwischen zwei Datumswerten doppelt so groß wie ein anderer, so ist damit die doppelte Zeitdauer markiert.

In Abb. 66 sind Start und Ende der Forschung und die im Forschungsprozess integrierten Termine der AG dargestellt.

Abb. 66: Gruppendynamischer Verlauf der AG



Quelle: Schuster 2016, S. 185

Der Fokus dieser Darstellung liegt auf dem psycho- bzw. gruppendynamischen Verlauf des Prozesses in Bezug auf die Intervention am 16. Mai 2012. In der ersten AG-Sitzung am 21. Februar 2011 wurde beschlossen, in der darauffolgenden Sitzung eine Organisationsaufstellung<sup>6</sup> durchzuführen. Dieser Umstand wurde – im Rahmen eines informellen Fachgesprächs unter vier Augen – vom Moderator an eine Person der niedrigsten Hierarchieebene aus der AG kommuniziert. Die betreffende Person bemerkte dazu, dass sie besorgt sei, dass die hierarchisch am höchsten gestellte Person während dieser Organisationsaufstellung in (Zitat) »Ohnmacht« fallen könnte. Diese Bemerkung hat ausgereicht, um im Moderator Ängste zu wecken. Aus psychodynamischer Perspektive besteht die Aufgabe für den Moderator hier darin, diese Ängste zu halten. Das ist so zu verstehen, dass einerseits die Aussage nicht zu leichtfertig abzutun ist, sie andererseits jedoch auch nicht sofort dazu führen sollte, die Organisationsaufstellung wieder abzusagen. Eine Möglichkeit, solche Befürchtungen zu handhaben, ist, die Person, der diese Fantasie gilt, zu befragen. Zum Termin der Organisationsaufstellung wurde vom Moderator die Frage an die Gruppe gerichtet, ob es jemanden in der AG gäbe, der bzw. die mit dem Konzept bereits Erfahrung habe. Diese Frage wurde ausschließlich von der Person der höchsten Hierarchieebene<sup>7</sup> mit »Ja« beantwortet. Da zu diesem Termin auch je-

6 Hier sei nur kurz darauf verwiesen, dass es sich bei einer »Organisationsaufstellung« um eine »(Gruppen-)Simulation von Organisationswirklichkeiten« handelt (vgl. Rosner 2007, S. 29–32). Interessierte seien hier auf die Entwicklerinnen der systemischen Strukturaufstellungen, nämlich I. Sparrer und M. V. v. Kibed verwiesen. Siehe z.B. im Internet: <https://www.syst.info/de/was-ist-syst> (Zugriff am 18. Februar 2023) bzw. Sparrer 2016.

7 Es stellte sich heraus, dass die betreffende Person die einzige innerhalb der AG mit Erfahrung diesbezüglich war.

ne Person anwesend war, die eine »Ohnmacht« der hierarchisch am höchsten gestellten Person befürchtet hatte, kann davon ausgegangen werden, dass diese Befürchtung damit entkräftet war. Das »Ja« der betreffenden Person war für den Moderator sehr entlastend. Die nachfolgende Organisationsaufstellung verlief ohne besondere Vorkommnisse.

Psychodynamisch gesehen wurde Angst an den Moderator weitergegeben, welche dieser im Prozess wieder auflösen konnte. Die Schwierigkeit bei solchen Phänomenen ist, zu verstehen, dass solche Ängste lediglich zum Teil mit der eigenen Person zu tun haben, und inwieweit diese als Symptom für die Analyse des Zustands einer Gruppe herangezogen werden können.

Ein anderes Indiz für Ängste in Bezug auf hierarchische Positionen zeigte sich – ebenso im Frühjahr 2011 – bei informellen Gesprächen mit zwei Personen der niedrigsten Hierarchieebene. Bei diesen jeweils unter vier Augen durchgeführten Gesprächen wurden verschiedene Anliegen genannt und der Moderator wurde gebeten, diese Anliegen in die AG einzubringen.<sup>8</sup> Dies waren bereits frühe Zeichen, dass ein direktes Ansprechen von Anliegen innerhalb der AG *hierarchieaufwärts* schwerfiel. Der Moderator verwies zu diesem Zeitpunkt die Gesprächspartner:innen darauf, ihre jeweiligen Anliegen selbst in die Gruppe einzubringen. Es sollte bis Mai 2012 dauern, bis dies schließlich einer Person gelang. Psychodynamisch gesehen handelt es sich hierbei um Versuche, Verantwortung an den Moderator abzugeben.

Eine weitere Sequenz in Bezug auf die Weitergabe von Angst fand ca. ein Jahr später bei einem informellen Gespräch im Frühjahr 2012 mit einer – hierarchisch am niedrigsten gestellten – Person aus der AG statt. Dem Moderator wurde unter vier Augen in besorgtem Ton die Frage gestellt, ob es denn klug sei, die Moderation der AG so zu betreiben, und ob dies nicht böse enden könne. Zwar wurden diese vagen Befürchtungen nicht näher spezifiziert, doch für das Auslösen einer gewissen Angst im Moderator waren sie ausreichend.

Insgesamt waren drei der fünf AG-Mitglieder in diese oben geschilderten Sequenzen involviert. Es ist nachzuvollziehen, dass solche angstbehafteten Fantasien die Kommunikation entsprechend beeinflussen. Da all diese Gespräche im Kontext der gesamten Organisation stattfanden, ist die Vermutung naheliegend<sup>9</sup>, dass die Fantasien nicht ausschließlich den Personen zuzuordnen waren, die diese geäußert haben, sondern Ausdruck kollektiver Fantasien waren (vgl. z.B. Lohmer 2004, S. 29). Hier zeigten sich auch die gruppenspezifischen Anforderungen an das Forschungsteam. Die Aufgabe war, die Ängste und Fantasien der betroffenen Personen ernst zu nehmen und – falls dies für den Prozess als dienlich erachtet wurde – durch Interventionen bearbeitbar zu machen. Die Einrichtung der *ReG* und der *Reflexionstreffen* zur Reflexion von eigenen Befindlichkeiten der Forscher:innen im Forschungsprozess diente eben dazu, solche Ängste bzw. angstbehafteten Fantasien zu verarbeiten und dem Forscher:innenteam eine Entscheidungsgrundlage für Interventionen zu liefern. Wichtig ist, hier auch die Funktion von *ReG* und *Reflexionstreffen* für die psychische Entlastung der Forscher:innen zu erwähnen. Durch die oben dargelegten Kommunikationssequenzen soll verdeutlicht werden, wie sehr die

8 Das am 16. Mai 2012 erörterte Anliegen war zu der Zeit noch nicht genannt worden.

9 Hier wird aus psycho- bzw. gruppenspezifischer Sicht argumentiert.



Dynamik einer Arbeitsgruppe von der sie umgebenden Organisation beeinflusst werden kann.<sup>10</sup> Hier ist auch wichtig hinzuzufügen, dass der Erfolg der Moderation der AG die Mithilfe der Autoritätsperson unbedingt erfordert, denn auch diese ist vermehrt sowohl mit eigenen (angstbesetzten) Fantasien als auch mit jenen von Mitarbeiter:innen konfrontiert und muss deshalb dem Forschungsteam ausreichend Vertrauen entgegenbringen.

In der ReG am 7. März 2012 war die Diskussion bezüglich der AG stark emotional getönt und es wurden verschiedenste Vermutungen zu den Verhaltensweisen unterschiedlicher Akteur:innen und zum Gesamtprozess der AG geäußert. Schließlich konzentrierte sich die Diskussion auf die hierarchisch am höchsten gestellte Person der AG. Daraus entwickelten sich zwei Fronten: Die eine Front interpretierte aus den verlesenen Daten eine offene Verhaltensweise, die innerhalb eines Rahmens den Mitarbeiter:innen entsprechende Freiheiten ermöglichte, die andere hingegen sprach von einer einschränkenden, despotischen Verhaltensweise mit dem Kalkül der Machterhaltung. Das zu Beginn in der ReG verlesene Beobachtungsprotokoll der AG war der Auslöser – sozusagen der faktische Kern –, um den sich nun die Diskussion unter Einfluss unterschiedlichster persönlicher Erfahrungen und (angstbehafteter) Fantasien entspannt. Dabei ist der faktische Kern, nämlich das Beobachtungsprotokoll, wesentlich, da dadurch auf eine einzelne konkret beobachtete Sequenz Bezug genommen werden konnte. Trotz dieses faktischen Kerns blieben die beiden Fronten bezüglich der hierarchisch am höchsten gestellten Person bis zum Ende dieser Sitzung bestehen. Neben den Inhalten der Diskussion während dieser Sitzung der ReG sind vor allem drei gruppendynamische Aspekte interessant, nämlich

1. die starke Fokussierung auf eine einzelne Person innerhalb der AG, nämlich Person X,
2. die widersprüchliche Auslegung der aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgehenden Verhaltensweisen dieser Person X,
3. die Tatsache, dass es innerhalb der ReG nicht gelang, eine Synthese der Interpretationen der beiden unterschiedlichen Fronten zu erarbeiten.

Aus Punkt 1 ergab sich für die Forscher:innen die Interpretation, dass die AG sich in Abhängigkeit zu hierarchisch am höchsten gestellten Person befand. Die Punkte 2 und 3 wiesen außerdem auf einen Zustand der Spaltung der AG hin, der so zu verstehen ist, dass sich ein Teil der Mitglieder der AG – analog zu den Diskutant:innen der ReG, allerdings nicht ausgesprochen – *völlig ausgeliefert* fühlte, während der andere Teil *Handlungsfreiheiten* für sich erkennen konnte. Spaltung bedeutet hier zweierlei: einerseits die

---

10 Lewin verweist darauf, dass es notwendig sein kann, »cultural islands« zu gestalten, um einer Gruppe Änderung zu ermöglichen, da, wenn dies nicht der Fall ist, der Einfluss der die Gruppe umgebenden Kultur zu stark ist (Lewin 1997 [1947], S. 332). Auf die Situation der AG umgemünzt, ist es für eine erfolgreiche Moderation notwendig, die Organisation als Ganzes mit zu berücksichtigen. Deshalb wurde als Systemgrenze für diese Interventionsforschung auch die gesamte Organisation gewählt. Die Arbeitsgruppe als Grenze zu definieren wäre zu kurz gegriffen.

Spaltung von Personen unterschiedlicher Meinungen innerhalb einer Gruppe, andererseits einen psychischen Prozess innerhalb einer Person.

Der psychische Prozess der Spaltung innerhalb einer Person bewirkt selektive Wahrnehmung, um eine bestehende Annahme bzw. Fantasie aufrechtzuerhalten. Mit anderen Worten: Unpassende Geschehnisse werden unbewusst abgespalten. Ist die Annahme bzw. Fantasie z.B. dahin ausgerichtet, dass einem eine Führungspersönlichkeit absoluten Gehorsam abverlangt, so werden jene Äußerungen, Beziehungsangebote und Verhaltensweisen dieser Führungspersönlichkeit abgespalten, die dieser Annahme widersprechen. Außerdem sind eigene Verhaltensweisen entsprechend der jeweiligen Annahme geleitet. Werden eigene Verhaltensweisen einer anderen Person gegenüber entsprechend der eigenen Vorstellung von dieser Person beeinflusst, so spricht man von *Projektion*<sup>11</sup>. Das psycho- und gruppenspezifisch Relevante bei *Spaltung* und *Projektion* ist, dass diese unbewussten Vorgänge eine Gruppenrealität schaffen können. Dies passiert, indem die innerliche psychische Spaltung zu einer äußerlichen Spaltung in Untergruppen führt. So kann es geschehen, dass sich jene hierarchisch niedrig gestellten Personen zusammenfinden, denen die Vorstellung einer despotischen Führungskraft gemein ist. Diese Untergruppe wiederum steuert durch entsprechende Projektion das ihre dazu bei, diese Vorstellung im jeweiligen Gegenüber bestätigt zu finden. Hier ist wichtig zu verstehen, dass es nicht um gute oder böse Fantasien geht, sondern darum, dass jede kollektive Fantasie einer Gruppe die Fähigkeit, sinnvolle, realitätsbezogene Entscheidungen zu treffen, gefährdet.

Die Annahme von hierarchisch niedrig gestellten Personen, der höchstgestellten ausgeliefert zu sein, hat ihren wahren Kern in der Tatsache, dass dies formal zutrifft. Was allerdings der realen Situation der beforschten Organisation widersprach, war die Absolutheit dieser Annahme. Zur Veranschaulichung: *Jedes falsche Wort könnte mich den Arbeitsplatz kosten, deshalb sage ich lieber gar nichts oder lediglich das, wovon ich meine, es wird von der höher gestellten Person gerne gehört.*

Die hierarchisch am höchsten gestellte Position bot speziell in der Gruppenzusammensetzung der AG eine ausgezeichnete *Projektionsfläche* für alle anderen Personen innerhalb der Gruppe. Krainz (1998, S. 189) formuliert diesbezüglich: »Der Führer repräsentiert symbolisch als leibhaftiges ‚Problemlösungsversprechen‘, was in der jeweiligen Kultur an Problemen vorhanden ist, die für das Überleben aller eben zu lösen sind«.

Die *Projektionsfläche* ergibt sich aus der Tatsache, dass Führungspersönlichkeiten auf Grund ihrer Tätigkeit einerseits mit sehr vielen unterschiedlichen Menschen zu tun haben und deshalb wenig Zeit mit Einzelnen verbringen. Aus diesem geringen persönlichen Kontakt ergibt sich ein großer Spielraum für Fantasien. Andererseits entscheiden Führungspersönlichkeiten über Einstellung oder Kündigung von Personal. Das bedeutet, die Führungspersönlichkeit erscheint den Untergebenen übermächtig – eine Fantasie, die, wie oben argumentiert, einen realen Kern hat. Hier zeigt sich deutlich das Problem der AG, in der drei Hierarchieebenen vereint waren. Werden die Rollenbeschreibungen herangezogen, so sind Über- und Unterordnungen und daraus erwachsende Entscheidungsbefugnisse definiert; in der Gruppensituation sollen die

---

11 Interessierte seien hier auf eine weiterführende Erklärung von Projektion durch Antons (2009, S. 342–344) verwiesen.

betroffenen Rollenträger:innen nun miteinander auf gleicher Ebene kommunizieren. In solchen Situationen können auf Grund dieser Rollenkonfusion in Gruppen angstbehaftete Fantasien auftreten, die die *Arbeitsfähigkeit* der Gruppe stark beeinträchtigen. Das Problem solcher Gruppensituationen ist, dass diese nicht über die Beachtung der Diskussionsinhalte allein entdeckt werden können. Die Diskussionsinhalte können in sich stimmig und *absolut rational* sein und trotzdem die Gruppe am eigentlichen Arbeiten hindern (vgl. Watzlawick et al. 2011 [1969], S. 53–56).

Eine Analyse der Ergebnisse der ReG vom 7. März 2012 und der bis dorthin gesammelten Daten durch das Forscher:innenteam ergab schließlich die Interpretation, dass sich die AG im Zustand der *Grundannahme der Abhängigkeit* befand (vgl. Bion 2001 [1971], S. 106–122; bzw. siehe oben). Laut Stokes agiert eine Gruppe, die von dieser Grundannahme dominiert wird, als ob das einzige Ziel die Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen der Mitglieder sei. Vom Führer bzw. der Führerin wird dabei erwartet, dass dieser bzw. diese für die Befriedigung sorgt und die eigentlichen Anforderungen zum Erreichen des Arbeitsziels von der Gruppe fernhält. Der Führer bzw. die Führerin dient der Gruppe dabei als Fokus für eine pathologische Form der Abhängigkeit, die Wachstum und Entwicklung verhindert. Jede Aussicht auf Veränderung erweckt innerhalb der Gruppe die Angst, vernachlässigt zu werden. Dazu muss der Führer bzw. die Führerin nicht unbedingt in der Gruppe anwesend bzw. nicht einmal am Leben sein (vgl. Stokes 2009, S. 21<sup>12</sup>). Die Hypothese der *Grundannahme der Abhängigkeit* führte schließlich zur Entscheidung des Forscher:innenteams, bei der nächsten Sitzung der AG am 16. Mai 2012 folgende konkrete Intervention durchzuführen.

Die AG wurde in dieser Sitzung (16. Mai 2012) mit dem Satz konfrontiert: »*Die Person X bestimmt und wir sind machtlos.*« Diese Konfrontation sollte im besten Fall dazu führen, dass die Mitglieder der AG – mittels der Reflexion darüber, ob dieser Satz seine Berechtigung hat oder nicht – eine gemeinsame Rollendifferenzierung in Bezug auf gruppeninterne Rollen erarbeiten. Ein anderer Begriff für Rollendifferenzierung innerhalb von Gruppen ist *Storming* (vgl. Krainz 1996, S. 214–218 mit Bezug auf Tuckman 1965). Mit anderen Worten war es das Ziel dieser Intervention, in der AG ein *Storming* zu initiieren und in weiterer Folge zu moderieren (Abb. 66).

Nachdem die AG vom Moderator mit dem Satz »*Die Person X bestimmt und wir sind machtlos*« konfrontiert worden war (16. Mai 2012), kam es zuerst zu einer Beschwichtigung durch eine Person der mittleren Hierarchieebene, indem diese betonte, dass alles so funktioniere, wie es sein sollte. Danach wandte sich eine Person (N) der niedrigsten Hierarchieebene (HE3) mit einer Kritik in Bezug auf eine regelmäßig in der Organisation stattfindende Veranstaltung direkt an jene der höchsten Hierarchieebene (HE1), nämlich Person X. Die gruppenspezifische Bedeutung liegt nicht so sehr im Inhaltlichen dieser Episode, sondern darin, dass innerhalb der AG eine hierarchisch am niedrigsten gestellte die hierarchisch am höchsten gestellte Person auf Augenhöhe angesprochen hat. Das wurde als ein erster Schritt der Mitglieder der AG interpretiert, sich aus dem hierarchischen Rollenkorsett zu lösen und eine Identität als Gruppe aufzubauen.

---

12 Der Autor (R. J. S.) hat die Bemerkungen von Stokes größtenteils annähernd wörtlich vom Englischen ins Deutsche übersetzt.

Die meines Erachtens bahnbrechende Erkenntnis für das Forscher:innenteam betreffend der Gruppenprozesse der AG ergab sich im Laufe der Resonanzgruppe (ReG) am 29. August 2012. Bei dieser ReG-Sitzung war auffällig, dass kurz nach dem Verlesen des Beobachtungsprotokolls der AG-Sitzung vom 16. Mai 2012 die Diskussion zu einem völlig anderen Thema umschwenkte. Der ausschlaggebende Grund dafür war wahrscheinlich die emotionale Aktualität des Themas für die betroffenen Diskutant:innen. Die Moderation dieser Situation – unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Aspekte – bestand darin, diese Fokussierung der ReG als Phänomen im *Hier und Jetzt* anzunehmen und so lange zuzulassen, bis eine Konzentration auf das eigentliche Thema wieder möglich war. Nach ca. einer Stunde schien dies der Fall zu sein und der Moderator erinnerte konkret daran, dass das eigentliche Thema der ReG das Geschehen innerhalb der AG sei. Daraufhin wurde von einer Person der mittleren Hierarchieebene die Frage gestellt, wann denn die Sitzungen zwischen Person X aus der höchsten Hierarchieebene und dem Moderator stattfänden. Auf Nachfrage des Moderators erläuterte die Person, dass diese die Vermutung hatte, es gebe geheime oder zumindest nicht offiziell kommunizierte Treffen – zwischen Person X aus der höchsten Hierarchieebene und dem Moderator –, bei denen die *Richtung der Moderation der AG* festgelegt werde. Hier zeigte sich die Sinnhaftigkeit der Resonanzgruppe, denn es war kaum zu erwarten, dass ein solch massiver Vorwurf direkt in der AG und in Anwesenheit von Person X ausgesprochen wird. Die Hypothese ist, dass das Hierarchieverhältnis in der ReG dies erleichtert hat. Die fragende Person war zwar nicht ein direkter Vorgesetzter des Moderators, jedoch in der höheren Hierarchiestufe. Aus gruppenspezifischer Sicht war die Frage ein sehr wichtiger Hinweis, der zeigte, dass die AG wahrscheinlich bis zu diesem Zeitpunkt neben der Person X aus der höchsten Hierarchieebene auch den Moderator als Führer im Sinne der oben dargelegten *Grundannahme der Abhängigkeit* wahrgenommen hatte. Wobei der Moderator als eine – metaphorisch ausgedrückt – *durch Person X vollständig kontrollierte Marionette* wahrgenommen wurde. Bei dieser Sequenz handelte es sich insgesamt um ein *Storming* innerhalb der ReG.

Die dieser ReG nachfolgende Sitzung der AG am 11. September 2012 war aus gruppenspezifischer Sicht jene, bei der die Rollendifferenzierung innerhalb der AG so weit voranschritt, dass eine Identität der Gruppe erkennbar war. Eine aus Sicht des Forscher:innenteams dafür signifikante Sequenz war der am Moderator vollzogene »Vatermord«<sup>13</sup>. Dies geschah dadurch, dass von verschiedenen Personen aus der Gruppe die Position des Moderators hinterfragt wurde. Eine Person kritisiert spezielle Aspekte der Moderation, bringt eigene Expertise in Bezug auf Moderation ein und formuliert Leitfragen. Eine andere plädiert für ein Überdenken der reflexiven Ausrichtung der AG. Eine dritte Person äußert sich kritisch zur laufenden Beobachtung durch die Forscher:innen und bemerkt, dass sie der Beobachtung nie zugestimmt<sup>14</sup> habe. Am Ende

13 Die in diesem Textabschnitt verwendete Begrifflichkeit ist angelehnt an die von Amann (2009, S. 414) – zum Zweck der Diagnose von Gruppen – beschriebene »Leitdifferenz: Urhorde, Vatermord, Solidarität«.

14 Das Forscher:innenteam ist speziell dieser Angabe noch einmal genau nachgegangen und hat aus den Protokollen und eigener Erinnerung rekonstruieren können, dass die Etablierung der Beobachtung der Gruppe wie folgt ablief: Bei der AG-Sitzung am 12. Mai 2011 wird vom Moderator angefragt, ob die Gruppe mit einer psychodynamischen Beobachtung einverstanden wäre. Es antwor-

der Sitzung wird von allen Gruppenmitgliedern gefordert, dass die AG nun zu konkreter Operationalisierung schreiten sollte.

Die angeführten Beiträge unterschiedlicher Personen der AG werden als Zeichen dafür interpretiert, dass hierarchisch definierte Rollen verlassen wurden und dadurch schließlich eine offene Kommunikation von Meinungen stattfand. Die Autonomie der AG drückte sich vor allem durch die offene Kritik am Moderator aus, die bei dieser Sitzung das erste Mal innerhalb der Gruppe zum Vorschein kam. Dieser Prozessabschnitt markiert meines Erachtens die steigende *Arbeitsfähigkeit* der AG.

In der Sitzung vom 10. Oktober 2012 wurden vom Moderator die von einer Person aus der AG formulierten Leitfragen wieder aufgenommen und zur Bearbeitung vorgelegt. Außerdem stellte der Moderator<sup>15</sup> seine Position zur Diskussion. Die Entscheidung der AG war, den Moderator weiterhin beizubehalten. Diese autarke Entscheidung war schließlich der eigentliche Entstehungsakt der AG als Gruppe im gruppendynamischen Sinn. Dabei ist meines Erachtens nicht relevant, dass der Moderator beibehalten wurde, sondern dass alle Personen in der Gruppe aktiv darüber diskutiert und gemeinsam beschlossen haben, wen sie als Moderator akzeptieren. Eine mögliche Interpretation dieser Sequenz ist, dass die AG durch den symbolischen *Vatermord* (11. September 2012) und die darauffolgende „Peer-Entscheidung“ (10. Oktober 2012) schließlich ihren Reifegrad als Gruppe erlangte (vgl. Amann 2009, S. 414). Die AG hat sich von der *Grundannahme der Abhängigkeit* gelöst und ihre Arbeitsfähigkeit erweitert.

#### 10.4 Ergebnisse und Erkenntnisse innerhalb der Arbeitsgruppe (lokal)

Was das beforschte soziale System betrifft, wurde bei den Teilnehmer:innen sowohl in der Arbeits- als auch in der Resonanzgruppe das Bewusstsein über konkrete Widersprüche und inhärente Konflikte in Bezug auf gegebene hierarchische Rollen und das Arbeiten in Projekt- bzw. Arbeitsgruppen erweitert. Dies wirkte deshalb beruhigend, weil diese Widersprüche nun nicht mehr als Fehler, sondern als grundsätzlich mitzudenkende Arbeitsaufgaben wahrgenommen wurden. Außerdem wurde für alle Beteiligten sichtbar, dass speziell im gegebenen Kontext der Fachhochschule ein besonderes Augenmerk auf ein entsprechendes Rollenbewusstsein zu legen ist. Dies deshalb, weil die Projektorientierung des Unternehmens unweigerlich mit wechselnden Arbeitskontexten verschiedener Mitarbeiter:innen einhergeht. Erst die bewusste Einsicht aller Teilnehmer:innen, dass in Gruppen die hierarchischen Rollen immer bis zu einem gewissen Grad mit zu berücksichtigen sind, ermöglichte der Arbeitsgruppe die Entwicklung einer eigenen Identität.

---

tete lediglich die hierarchisch am höchsten gestellte Person, die restlichen Personen in der Gruppe schwiegen. Auch hier zeigt sich die Grundannahme Abhängigkeit und die Wahrnehmung von Moderator und der hierarchisch am höchsten gestellten Person als Führer-Einheit. Es hat bis zur AG-Sitzung am 11. September 2012 gebraucht, bis es für die hierarchisch am niedrigsten gestellte Person möglich wurde, explizit zu äußern, nicht mit der Beobachtung einverstanden zu sein.

15 Dieser Moment der Moderation war durchaus stressbeladen. Es empfiehlt sich vor einem solchen Schritt, auf möglichst viele Antworten einer Gruppe vorbereitet zu sein.

Die oben beschriebenen *individuellen Fantasien* und deren *gemeinsame Interpretation* sind ein typisches Beispiel von Bewusstseinsweiterung. Die Folge davon war, dass – im erreichten Modus der Arbeitsfähigkeit – Teilnehmer:innen der Arbeitsgruppe im Verlauf des Dialogs für sich neue Handlungsoptionen entdeckten. Außerdem war es möglich, dass aus Bereichsperspektive wahrgenommene Ungerechtigkeit durch die Gesamtperspektive der übergeordneten Hierarchiestufe relativiert und dadurch emotionale Entspannung erreicht wurde. Gleichzeitig war es auch für Mitarbeiter:innen übergeordneter Hierarchieebenen möglich zu erkennen, welche Verantwortungen sinnvollerweise den jeweilig untergeordneten Hierarchieebenen zu überlassen sind, um Mitarbeiter:innen innerhalb der Organisation genügend Raum zur Entfaltung zu lassen. Im Prinzip handelte es sich dabei um ein Austauschen von Überblicks- (höhere Hierarchieebenen) mit Detaildaten (niedrigere Hierarchieebenen).

Im Zusammenhang mit der Interventionsforschung kann auch von erweiterter Sozialkompetenz (Krainz 2009, S. 244) gesprochen werden, und zwar, indem soziale Angst vermindert wurde. Krainz stellt die Begriffe *Sozialkompetenz* und *soziale Angst* als Gegensatzpaar dar und erwähnt als Symptome von sozialer Angst unter anderem *die Unfähigkeit, »nein« zu sagen*, und *das Vermeiden von Entscheidungen* – beides sind Phänomene, die innerhalb der hier beschriebenen Forschung klar zum Vorschein kamen und innerhalb der Arbeitsgruppe überwunden wurden.

## 10.5 Ergebnisse und Erkenntnisse in Bezug auf die Interventionswissenschaft (global)

Insgesamt zeigte die Erforschung der AG<sup>16</sup>, das speziell in Gruppen ein ausgezeichnetes Potenzial für das *Lernen einer Organisation* vorhanden ist. Der notwendige Aufwand dafür war das Design der Moderation, die Beobachtung und Analyse der Arbeitsgruppe und der Moderation. Das Kernteam der Forschung bestand aus dem Autor dieser Arbeit und dessen Forschungspartnerin. Die Resonanzgruppe diente – metaphorisch formuliert – als Seismograf für die Geschehnisse in der Arbeitsgruppe (AG). Um den Überblick zu bewahren, zur Analyse der AG und zur laufenden Intervision dienten Reflexionstreffen des Kernteams. Die Erfahrung zeigt, dass ca. pro drei Sitzungen der Arbeitsgruppe jeweils eine Resonanzgruppe mit einem nachfolgenden Reflexionstreffen des Forscher:innenteams sinnvoll ist. Die Rechtfertigung für den Aufwand ergibt sich daraus, dass dieser allen Beteiligten – und damit dem beforschten sozialen System insgesamt – ein *Lernen aus Erfahrung* ermöglicht hat. Für weitere Forschungen ist interessant, dass im konkreten Fall die Arbeitsgruppe insgesamt sechs Sitzungen – verteilt über einen Zeitraum von ca. einem Jahr – benötigt hat, um schließlich eine Gruppenidentität und damit psychodynamische Arbeitsfähigkeit zu erlangen. Es bleibt die Aufgabe zukünftiger Interven-

---

16 An dieser Stelle bedanke ich mich bei all jenen herzlich, die diese Forschung durch ihre offene Haltung und Zustimmung ermöglicht haben. Außerdem bedanke ich mich herzlich bei meiner Forschungskollegin Mag.<sup>a</sup> (FH) Ina Pircher, deren äußerst tatkräftige Mitarbeit diese Forschung ermöglicht hat.

tionsforschung detailliertere Erkenntnisse zum Design von Moderation, zu zeitlichen Aspekten und zur Arbeitsfähigkeit von Gruppen zusammenzutragen und auszuwerten.





# 11 Etablierung einer Gruppenreflexion<sup>1</sup>

---

In diesem Kapitel wird zu Beginn auf theoretische Aspekte und grundlegende Voraussetzungen des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion eingegangen. Außerdem wird eine Chronologie von acht Gruppenreflexionen innerhalb von Projektmanagement-Symposien an der Fachhochschule (FH) des BFI Wien dargelegt. Dabei wird aufgezeigt,

- wie Gruppenreflexion in der Praxis des Projektmanagements einsetzbar ist,
- wie teilnehmende Beobachtung zur Erfassung von Gruppendynamiken eingesetzt werden kann und
- wie eine Beobachtungsmethode in der Lehrpraxis nutzbar gemacht werden kann.

Interventionswissenschaft und -forschung bilden die wissenschaftliche Grundlage für diese Vorgehensweise. Praxisnähe und Praxisrelevanz sind wesentliche Kennzeichen dieser Form von Wissenschaft, die sowohl inter- als auch transdisziplinär ausgerichtet ist.

## 11.1 Einleitung

Insbesondere in projektorientierten Unternehmen sind Gruppen, neben der hierarchischen Organisation, ein wesentlicher Teil der gelebten Praxis. In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie sowohl das explizite und implizite Wissen von Gruppen als auch deren Reflexionspotenzial erfolgreich umgesetzt und weiterentwickelt werden können.

Die hier dokumentierte Interventionsforschung zeigt dabei auf, wie Theorie praxisrelevant eingesetzt und die dabei gewonnene praktische Erfahrung zum Weiterentwickeln von Theorie verwendet werden kann.

Das 2018 zum neunten Mal durchgeführte Projektmanagement-Symposium an der FH des BFI Wien bildete den Rahmen, in dem sich Praktiker:innen und Forscher:innen

---

1 Dieses Kapitel wurde 2019 in der Schriftenreihe zur wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Praxis der Fachhochschule des BFI Wien unter dem Titel Gruppenreflexion als Praxis des Projektmanagements veröffentlicht (Schuster et al. 2019).

disziplinär, inter- und transdisziplinär auf eine Gruppenreflexion zu jeweils relevanten Themen einließen.

In dem Kapitel werden zu Beginn theoretische Aspekte und grundlegende Voraussetzungen des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion erörtert. Außerdem wird eine Chronologie von acht durchgeführten Gruppenreflexionen dargelegt. Dabei wird aufgezeigt, in welchem Rahmen Gruppenreflexion einsetzbar ist und praxisrelevante Ergebnisse liefern kann.

Insgesamt gliedert sich die Forschung in zwei Teile, nämlich (a) die gruppenspezifisch angelegte Moderation (Schuster) und (b) die teilnehmende Beobachtung (Ina Pircher und Karl Preßl). Die Erkenntnisse auf Grund der Beobachtung des Gruppenprozesses werden von Preßl dargelegt und ergänzen die theoretischen Betrachtungen. Preßl fokussiert auf den Aspekt von informellen Dominanz- und Unterwerfungsphänomenen in Gruppen und zeigt dabei auf, wie theoretische Konzepte in Kombination mit Beobachtung praktikabel und pragmatisch zu einem Verständnis von Verhaltensweisen innerhalb von Gruppen bzw. Organisationen beitragen können. Pircher gibt einen kurzen Einblick in die Methode der Beobachtung und zeigt auf, wie sie diese in ihrer gelebten Praxis in der Lehre umsetzt.

## 11.2 Theoretische Aspekte und grundlegende Voraussetzungen der Gruppenreflexion

Ausgangspunkt für das Design der hier dargelegten Gruppenreflexion ist die Didaktik der Gruppendynamik der Klagenfurter Schule. Die dort (weiter)entwickelten Formate Trainingsgruppe und Organisationstraining (T-Gruppe<sub>KS</sub> und OT<sub>KS</sub> [O-Lab<sub>KS</sub> vgl. Duwe 2018, S. 49]; vgl. Krainz 2008, S. 27–28)<sup>2</sup> bilden die wissenschaftliche Basis. Sowohl die Struktur als auch der Inhalt der Gruppenreflexion sind auf das Aufspüren und Besprechen von nicht auflösbaren Widersprüchen ausgerichtet. Dies steht im Gegensatz zu den bei Vorträgen dargelegten idealisiert konsistenten Modellen bzw. Theorien und auch im Gegensatz zu bei Seminaren oder Workshops oft gezeigten bzw. ausprobierten idealisierten Musterlösungen von diversen Problemstellungen.

Der Sinn der Idealisierung liegt in der dadurch gegebenen Möglichkeit der Normierung. Um zu erreichen, dass viele Menschen miteinander abgestimmte Handlungen vollziehen, ist es notwendig, den Betroffenen jeweils zu erklären, was diese zu tun haben. Idealisierung dient dazu, diese Erklärungen in sinnvollen Grenzen zu halten. Dabei wird von Vortragenden (Seminar-, Workshopleiter:innen etc.) zumindest implizit behauptet: »Wenn Sie in Ihrer Praxis nach dem hier präsentierten Modell vorgehen, dann wird Ihr Vorhaben gelingen.«

---

2 Das KS steht für Klagenfurter Schule. Weltweit gesehen gibt es aktuell (2023) in Bezug auf erfahrungsbasiertes Lernen in den Kontexten Gruppe und Organisation außerdem noch die Ansätze der National Training Laboratories (NTL) in den USA und des Tavistock Institute in Großbritannien bzw. das daraus entstandene A. K. Rice Institute in den USA (vgl. Neumann et al. 2004, S. 383–401). Eine detaillierte Darlegung des Organisationstrainings der Klagenfurter Schule findet sich bei Duwe (2018).

Zum Problem wird Idealisierung dann, wenn diese als die eigentliche Wahrheit angesehen wird und ein Verfehlen des vorgegebenen Ideals lediglich zum Hinterfragen der vollzogenen Handlungen bzw. der Akteur:innen und nicht zusätzlich zum Hinterfragen des Ideals führt. Die oft aus Kalkül dazu angeführte Argumentation ist: »Sollte Ihr Vorhaben nicht gelingen, dann liegt es daran, dass Sie das erklärte Modell nicht ausreichend befolgt haben.« Fallweise wird dies als Argument für den Bedarf einer Nachschulung der gescheiterten Personen missbraucht.

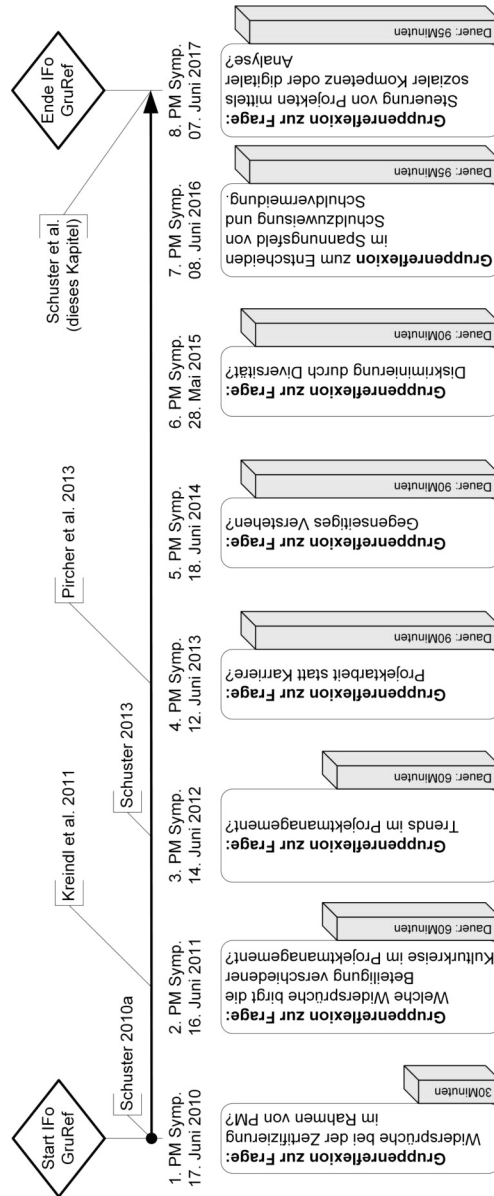
Die positive Sichtweise ist, dass eine Theorie (ein Modell) besser ist als keine Theorie. Im Englischen findet sich dafür das Sprichwort: »(S)He who fails to plan, plans to fail«. Lediglich das Geschehen selbst kann die Komplexität des Geschehens voll umfassen. Theorie kann im besten Fall die Komplexität des kommenden Geschehens so weit voraussehen, dass im Großen und Ganzen bei der Durchführung eine gute Übereinstimmung von tatsächlichem mit theoretisch vorab geschätztem Geschehen gegeben ist. Die Gruppenreflexion dient der Aufklärung der bei Vorträgen notwendigerweise idealisiert dargelegten Modelle bzw. Theorien und der Relativierung von für Übungszwecke benutzten Musterlösungen. Sie führt im besten Fall zur von psychodynamisch orientierten Organisationsberater:innen so bezeichneten depressiven Position (vgl. Lohmer et al. 2004, S. 315) aller Beteiligten. Depressiv deshalb, weil erkannt wird, dass Gutes (Angenehmes, Gewünschtes) und Böses (Störendes, Unliebsames) immer gekoppelt sind und damit jede Theorie und jedes Modell, wie detailliert diese auch dargelegt sind, sowohl positive als auch unabwägbare und negative Aspekte mit sich bringen. Bei Gruppenreflexionen wird das durch die von den Teilnehmer:innen eingebrachten Erfahrungen mit jeweiligen Theorien bzw. Modellen gut sichtbar, sofern es der Gruppe gelingt, solche Erfahrungsberichte anzunehmen und diese nicht z. B. durch Entwertung der berichtenden Person abzuwehren.

### 11.3 Chronologische Entwicklung des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion

Die hier betrachtete chronologische Entwicklung des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion vollzog sich im Rahmen von insgesamt acht Projektmanagement-Symposien an der FH des BFI Wien über einen Zeitraum von sieben Jahren (siehe Abb. 67).

An der ersten Gruppenreflexion (17. Juni 2010) nahmen 16 Personen teil. Es zeigte sich, dass die vorgesehenen 30 Minuten für eine Diskussion zu wenig waren (vgl. Schuster 2010a, S. 20ff.). Für diese Gruppenreflexion wurde im dazu verfassten Working Paper dem Thema Zertifizierung ein eigener Abschnitt gewidmet (vgl. Schuster 2010a, S. 7ff.). Insgesamt kann dazu vermerkt werden, dass die Gruppenreflexion auf Grund der knapp bemessenen Zeit zwar erfolgreich, jedoch inhaltlich entsprechend oberflächlich war. Die theoretische Ausarbeitung der Bedeutung von Zertifizierung im Rahmen des Working Papers war als Nachlese zwar geeignet, erfüllte jedoch nicht die interventionswissenschaftliche Zielsetzung der Vergemeinschaftung des Wissens der einzelnen Teilnehmer:innen mittels der Reflexion selbst.

Abb. 67: Chronologische Entwicklung der Gruppenreflexion

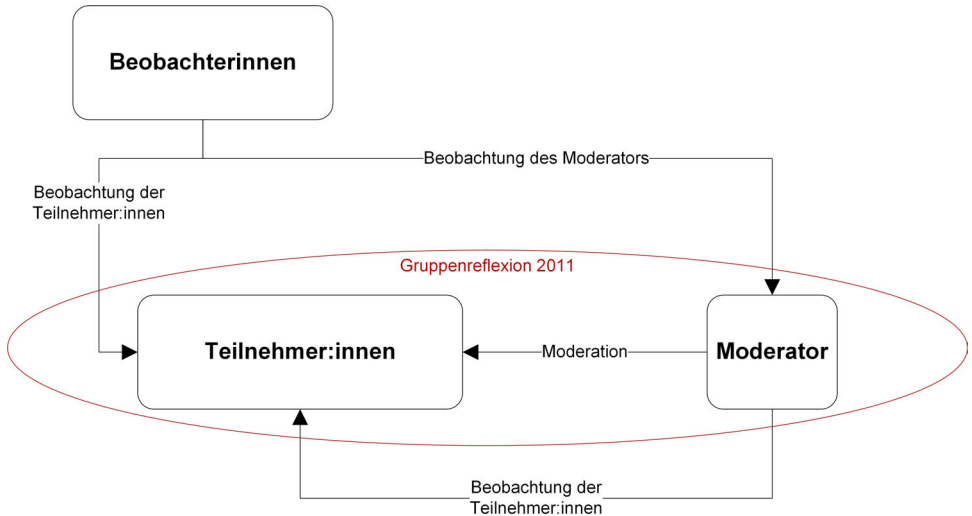


Quelle: Eigene Darstellung

Auf Grund der Erfahrungen wurde die zweite Gruppenreflexion (16. Juni 2011) mit 60 Minuten angesetzt. Außerdem wurde das erste Mal eine Beobachtung durch zwei Kolleginnen durchgeführt. Die Beobachtung hatte das Ziel, die Wirkung der Moderation sowie den Gruppenprozess an sich zu erfassen (Abb. 68). Zusätzlich sollten die in der

Gruppenreflexion gewonnenen inhaltlichen Erkenntnisse aufgezeichnet und in weiterer Folge einer schriftlichen Bearbeitung zugeführt werden.

Abb. 68: Beobachtung und Moderation der zweiten Gruppenreflexion



Quelle: Eigene Darstellung

Auch zu dieser zweiten Gruppenreflexion – zur Frage: Welche Widersprüche birgt die Beteiligung verschiedener Kulturkreise im Projektmanagement? – gab es eine Veröffentlichung (Kreindl et al. 2011). Neben einer Nachlese zum Begriff Kultur im Kontext von Projektmanagement (ebd., S. 7–29) beinhaltet diese Studie zusätzlich die Berichte der von den Forscherinnen (Beobachterinnen) Ina Pircher (ebd., S. 38–41) und Elisabeth Kreindl (ebd., S. 29–38) durchgeführten Beobachtungen.

Die gemeinsame Bearbeitung dieser Beobachtungen fand in einer Resonanzgruppe, zusammengesetzt aus Kreindl, Pircher und Schuster, statt. Dabei diente die Resonanzgruppe dazu, die Beobachtungen von Kreindl, Pircher und Schuster<sup>3</sup> gemeinsam zu diskutieren und damit einer – zumindest partiellen – Verallgemeinerung zu unterziehen. Dies zielte insbesondere auf eine intensive Betrachtung und gegebenenfalls Weiterentwicklung der Moderation der Gruppenreflexion durch Schuster ab und diente dazu, eine Forschungs-Community für zukünftige Forschungsvorhaben aufzubauen. Diese zweite Gruppenreflexion brachte einerseits einen Fortschritt in Bezug auf die Beobachtung und auf das Setting, andererseits waren die Forscher:innen mit der Tatsache konfrontiert, dass lediglich vier Personen an der Gruppenreflexion teilgenommen haben.<sup>4</sup> Der Um-

3 Auf Grund der Rolle des Moderators ist die Beobachtung durch Schuster zwar entsprechend von jener durch Pircher bzw. Kreindl zu unterscheiden, diese ist jedoch trotzdem ein wichtiger Aspekt für die Bearbeitung der Vorgänge in der Gruppenreflexion.

4 Damit bestand die Gruppe aus insgesamt fünf Personen: vier Teilnehmer:innen und einem Moderator.

stand, dass für diese Gruppenreflexion 60 Minuten zur Verfügung standen und lediglich vier Personen daran teilnahmen, führte dazu, dass sich eine intensive Diskussion aller Anwesenden entfalten konnte.

Die Beobachtungen, deren Analyse mittels der Resonanzgruppe und die daraus folgende schriftliche Darlegung der Erkenntnisse waren eine Erweiterung zum themenbezogenen theoretischen Teil und damit eine inhaltliche Innovation in Bezug auf die Publikation im Rahmen der ersten Gruppenreflexion 2010. Jedoch stellte auch diese Erweiterung lediglich ein Angebot dar, dessen Wirkung von der Bereitschaft der Teilnehmer:innen abhängt, sich mit der Publikation auseinanderzusetzen. Die wesentlichen Fortschritte aus interventionswissenschaftlicher Sicht waren, dass nun 60 Minuten für die Gruppenreflexion zur Verfügung standen und dass der Prozess beobachtet wurde. Die Teilnehmer:innen hatten in dieser Zeit Gelegenheit, ihre jeweiligen Ansichten und Erfahrungen zum Thema Kultur im Projektmanagement auszutauschen und damit – im besten Fall – ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Aus organisatorischen Gründen ergab sich für Schuster im Zuge der Vorbereitungen für das dritte PM-Symposium (2012) die Möglichkeit, dieses maßgeblich mitzugestalten. Die Details zum Design und Ablauf sind bei Schuster (2013a, S. 45–71 bzw. 2.1) nachzulesen. Rückblickend kann festgestellt werden, dass diese Veränderung der Aufgabe, nämlich von der Gestaltung einer Gruppenreflexion hin zur maßgeblichen Mitgestaltung des gesamten PM-Symposiums, zwei grundlegende Probleme mit sich brachte: (1) dass ich [R. J. S.] selbst zu sehr in meiner »eigenen Begeisterung für die Gruppendynamik an sich gefangen war und dadurch Voraussetzungen bei den Teilnehmer:innen des PM-Symposiums bzw. bei Mitgliedern des Organisationsteams annahm, die diese unmöglich erfüllen konnten« (ebd., S. 67); (2) dass der Fokus auf das gesamte Symposium die Organisation der Gruppenreflexion in den Hintergrund drängte. Was die Überbetonung des Freiraums für gruppendynamische Selbstorganisation betrifft, so hat diese – so die Hypothese – dazu geführt, dass bei der hierarchischen Struktur<sup>5</sup> des dritten PM-Symposiums ein kritisches Mindestmaß unterschritten wurde und deshalb der Ablauf destabilisiert war (Abb. 69). Mit anderen Worten: Es wäre mehr autoritäre Führung angebracht gewesen. Dies zeigt auch, dass Freiräume grundsätzlich kritisch zu betrachten sind und nicht automatisch als sinnvoll angesehen werden dürfen (vgl. Krappmann 2016, S. 28–29).

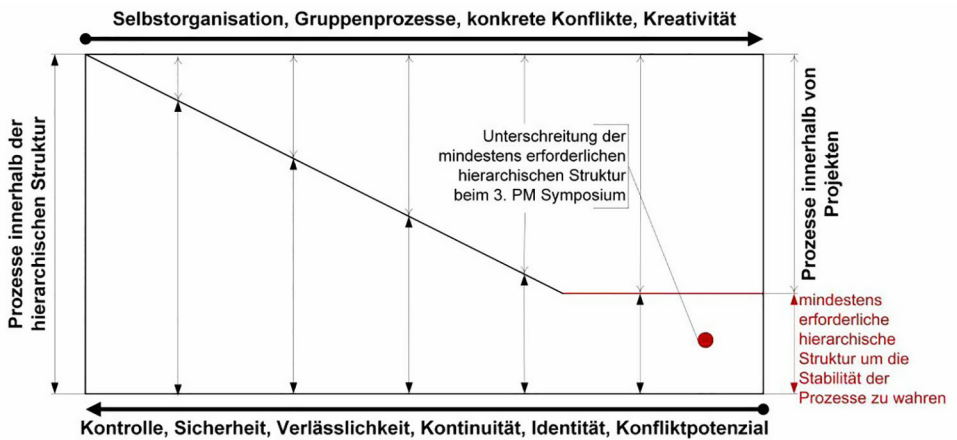
Die oben dargelegten Erfahrungen führten dazu, dass das vierte Symposium 2013 in der für das Organisationsteam und die PM-Community gewohnten Weise geplant und durchgeführt wurde. Damit war der Fokus des Forschungsteams Schuster und Pircher – Kreindl hatte sich anders orientiert und das Team verlassen – wieder auf die Gruppenreflexion gerichtet. Als Neuerungen wurden 90 Minuten Zeitraum für die Reflexion veranschlagt, und die theoretische Bearbeitung des Rahmenthemas Karriere im Projektmanagement<sup>6</sup> wurde unter Einbeziehung der von den Teilnehmer:innen in die Reflexion eingebrachten Erfahrungen erst nach dem Symposium durchgeführt. Beobachtet wurde die Gruppenreflexion von Pircher; die Aufgabe der Moderation hatte Schuster. Es zeigte

5 Für eine Diskussion bezüglich der Organisationsform Hierarchie siehe 3.1.

6 Die dazugehörige Frage für die Gruppenreflexion lautete: Projektarbeit statt Karriere?

sich, dass alle von den sieben Teilnehmer:innen der Gruppenreflexion 2013 besprochenen Themen (z. B. Zertifizierung oder Eigenverantwortung von Projektleiter:innen) auch in der einschlägigen Fachliteratur zu finden waren. Dadurch konnte die partielle Verallgemeinerung der Gruppenreflexion mit den Fachdiskussionen der PM-Community verbunden und eine praxisnahe Betrachtung der Situation von Karriere im Projektmanagement dargelegt werden (vgl. Pircher und Schuster 2013a, S. 30ff.). Außerdem wurden das Design und der Ablauf von Schuster reflektiert (ebd., S. 27ff.) und von Pircher vertiefend auf theoretische und praktische Aspekte der Beobachtung eingegangen (ebd., S. 38ff.).

Abb. 69: Unterschreitung der mindestens erforderlichen hierarchischen Struktur



Quelle: Eigene Darstellung

Die Gruppenreflexionen 2014 (7 Teilnehmer:innen, Beobachtung durch Pircher) und 2015 (5 Teilnehmer:innen, Beobachtung durch Pircher und Preßl) wurden im Plenum unter der Moderation von Schuster durchgeführt. Interessant für diese Chronologie ist 2015 die Erweiterung des Forschungsteams Pircher und Schuster durch Preßl, der innerhalb des Doktorand:innenkollegs für Interventionsforschung seine Dissertation erarbeitet hat und damit ebenso wie Schuster direkt mit der Klagenfurter Schule der Gruppen- und Organisationsdynamik verbunden ist.

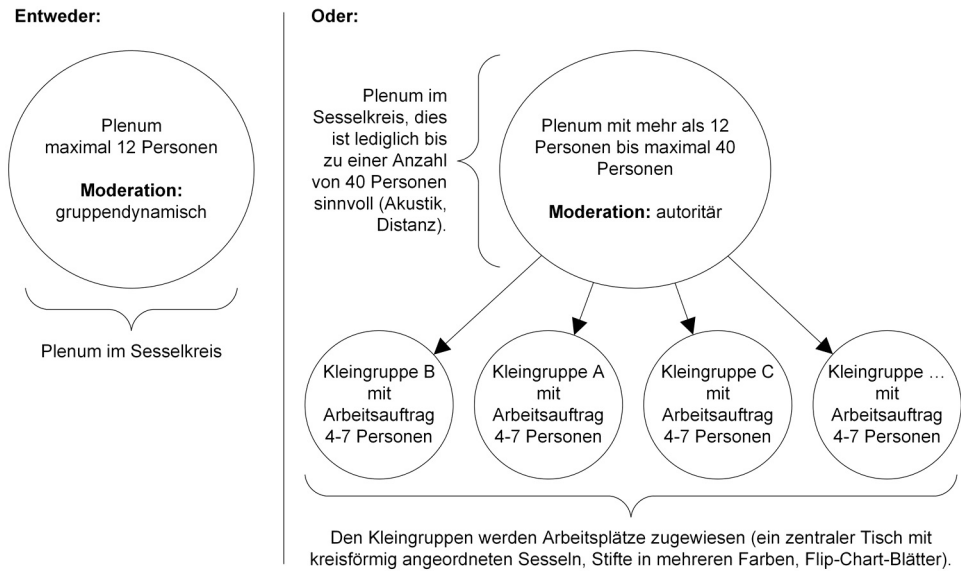
**Exkurs** Um den Leser:innen ein besseres Verständnis für die in dieser Arbeit angeführten Personenzahlen und die darauf beruhenden Entscheidungen zu vermitteln, wird im Folgenden kurz auf gruppendynamisch relevante Aspekte eingegangen.

Eine Gruppe ist aus gruppendynamischer Sicht arbeitsfähig, wenn sie fähig ist, selbstständig zwischen Agieren und Reflektieren zu wechseln (vgl. Lackner 2008, S. 88). Gruppendynamische Arbeitsfähigkeit ist per definitionem lediglich bis zu einer Maximalzahl von ca. 25 Personen möglich (vgl. Heintel 1977, S. 168), dies deshalb, weil zeitliche, räumliche und kommunikative Beschränkungen vorhanden sind. Kasenbacher (2003, S. 97) bringt diesbezüglich das quantitative Beispiel von »20.900 Milliarden

Möglichkeiten [...] gegenseitiger Abstimmung oder Positionierung« bei einer Gruppe von 16 Personen. Was die Mindestzahl betrifft, so argumentieren König und Schattenhofer (2006, S. 15) mit drei Personen. Im Gegensatz dazu verweist Heintel (1977, S. 168) darauf, dass für einen differenzierten Meinungsbildungsprozess eine Gruppe aus zumindest fünf bis sechs Personen bestehen sollte, wobei bereits bei zwei Personen ein Entlastungsraum gegeben sein kann. Sogenannte Trainingsgruppen, in denen »man lernt, wie der Gruppenprozess und die eigene Position darin miteinander zusammenhängen« (Krainz 2008, S. 27), werden mit maximal zwölf Personen durchgeführt.

Bei der Gruppenreflexion, die im Wesentlichen aus Erkenntnissen zu Trainingsgruppen entwickelt wurde, arbeitet der Moderator [R. J. S.] mit maximal zwölf Personen im Plenum<sup>7</sup> (Abb. 70). Bei dieser Größenordnung wird eher gruppenspezifisch moderiert, das heißt, die Moderator:innen verhalten sich ähnlich wie Trainer:innen von Trainingsgruppen und lassen die Gruppe möglichst selbstständig arbeiten. Hat die Gruppenreflexion mehr als zwölf Teilnehmer:innen, werden vom Moderator [R. J. S.] Kleingruppen gebildet und im Plenum wird eher autoritär moderiert, das heißt, es werden vermehrt Anweisungen gegeben. Für die Kleingruppen werden Arbeitsplätze, Stifte und Flip-Chart-Blätter vorbereitet und es wird ein Arbeitsauftrag vergeben, ansonsten werden die Kleingruppen sich selbst überlassen. Die gruppenspezifische Arbeitsfähigkeit der Kleingruppen kann sich entwickeln oder auch nicht.

Abb. 70: Anordnungen auf Grund gruppenspezifischer Gesichtspunkte



Quelle: Eigene Darstellung

7 Plenum bedeutet im Zusammenhang mit der Gruppenreflexion, dass es sich um einen Sesselkreis handelt.



Die Beforschung dieser Kleingruppenprozesse war im Fall des PM-Symposiums 2017 Ziel des Forschungsteams Schuster/Pircher/Preßl. Die teilnehmende Beobachtung und deren Reflexion im Rahmen der Gruppenreflexion 2017 fokussierte darauf, wie sich die zufällig generierten Kleingruppen verhalten und entwickeln und ob Dominanz- und Unterwerfungspänomene zu beobachten sind (siehe diesbezüglich die Darlegung von Preßl unten).

Das Problem in der Vorbereitung zu dieser Art von Forschung liegt darin, dass die Anzahl der Teilnehmer:innen nicht im Voraus bekannt ist und eine Auswirkung auf zeitliche, räumliche Anordnung und die Art der Moderation hat. Hier zeigt sich auch die Notwendigkeit der rollierenden Planung bei der Interventionsforschung. Das bedeutet: Das Forschungsteam muss je nach tatsächlicher Gegebenheit bei der Gruppenreflexion die Planung entsprechend adaptieren bzw. im Vorfeld mögliche Varianten abschätzen und entsprechende Vorkehrungen treffen (vgl. Krainer et al. 2012, S. 176). Es wird also erst im Moment des Geschehens klar, wie die räumliche Anordnung auszulegen ist und was beobachtet wird.

\* \* \*

2016 wurde der Ablauf des PM-Symposiums dahingehend verändert, dass am Vormittag Vorträge zu je 40 Minuten vorgesehen waren und am Nachmittag Workshops zu je 90 Minuten abgehalten wurden. Die Gruppenreflexion war nun eines von vier Workshop-Angeboten am Nachmittag.<sup>8</sup> Eine weitere Neuerung war, dass alle Teilnehmer:innen bezüglich der angebotenen Vorträge und Workshops kurze schriftliche Erläuterungen zu Ablauf und Inhalt erhielten.

Die Gruppenreflexion 2016 zum Thema Entscheiden im Spannungsfeld von Schuldzuweisung und Schuldvermeidung, hatte 21 Teilnehmer:innen und wurde von Pircher beobachtet (Abb. 71).

Die Anzahl der Teilnehmer:innen (21) erforderte eine Unterteilung des Plenums (Großgruppe) in fünf Kleingruppen zu 4 × 4 und 1 × 5 Personen. Die Kleingruppen erhielten den Auftrag, innerhalb von 30 Minuten individuelle Erlebnisse im Kontext von Schuldzuweisung und Schuldvermeidung auszutauschen und ein Flip-Chart mit Stichworten zu den gewonnenen Erkenntnissen zu produzieren. Dieses Flip-Chart wurde dann von den jeweiligen Kleingruppen im Plenum präsentiert. Im Prinzip handelt es sich dabei um eine organisierte partielle Verallgemeinerung individueller Erfahrungen (Abb. 72).

---

8 In den vorhergehenden Symposien war die Gruppenreflexion am Vormittag parallel zu verschiedenen Vorträgen angesetzt. Damit war die Gruppenreflexion der einzige Workshop am Vormittag, während alle anderen Workshops am Nachmittag stattfanden. 2016 wurde dies insofern geändert, als am Vormittag ausschließlich Vorträge und am Nachmittag ausschließlich Workshops stattfanden. Für die Gruppenreflexion war dies von großem Vorteil, weil dadurch die Teilnehmer:innen der Gruppenreflexion die bei den Vorträgen aufgenommene Theorie zeitnah reflektieren konnten.

Abb. 71: Plenum der Gruppenreflexion 2016 (Pircher beobachtend rechts oben) (Aufnahme der FH des BFI Wien GmbH)



Die gruppendynamisch motivierte Steuerung des Prozesses durch den Moderator war darauf ausgerichtet, dass ein organisatorischer Rahmen geboten wurde, der den Teilnehmer:innen diesen Erfahrungsaustausch ermöglichte (siehe dazu auch den Exkurs oben). Im konkreten Fall waren folgende Phasen<sup>9</sup> zu berücksichtigen:

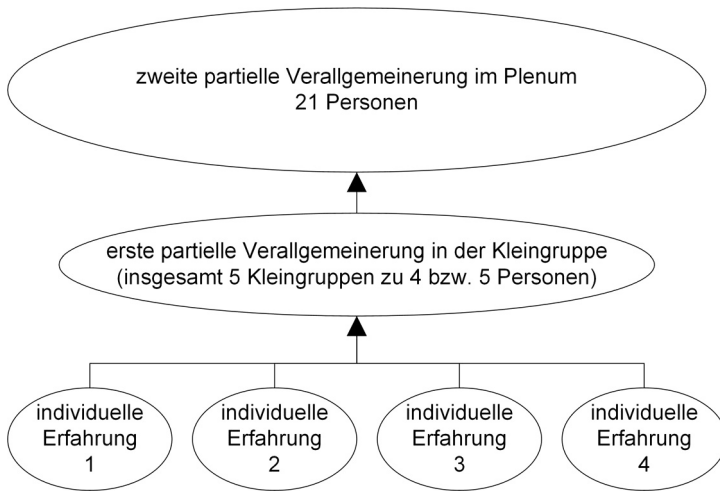
- die Begrüßungs- und Einleitungsphase (ca. 15 Minuten),
- die Kleingruppenarbeitsphase (ca. 30 Minuten),
- die Phase für die Präsentation der Kleingruppenergebnisse im Plenum (ca. 5 Minuten pro Kleingruppe) und
- die Zusammenfassungs- und Abschiedsphase (ca. 15 Minuten).

Bei der Gruppenreflexion 2017 war die Anzahl der Teilnehmer:innen mit 24 Personen ähnlich hoch wie bei jener 2016. Dementsprechend wurde dieselbe Vorgehensweise angewendet wie 2016. Dabei wurde zur Frage Steuerung von Projekten mittels sozialer Kompetenz oder digitaler Analyse im Kontext von Leitung bzw. Management von Projekten reflektiert. Obwohl die Gruppenreflexionen 2014 und 2016 von Pircher und Schuster und 2015 von Pircher, Preßl und Schuster nachbearbeitet wurden, kam es diesbezüglich zu keiner weiteren Publikation. 2016 und 2017 gab es in Hinblick auf die interventionswissenschaftliche Zielsetzung der Vergemeinschaftung des Wissens der einzelnen Teilnehmer:innen mittels der Reflexion selbst die Neuerung, dass eine Zusammenfassung der Gruppenreflexion inklusive kommentiertem Flip-Chart-Protokoll an alle Teilnehmer:innen versandt wurde. Das Forschungsteam erhoffte sich dadurch, für die Teilnehmer:innen ein zusammenhängendes Ganzes zu generieren und den Gruppenreflexionsprozess – zumindest informell – in Bezug auf Form und Inhalt für alle Beteiligten transparent zu machen und im Gesamtzusammenhang zu präsentieren.

---

9 In dieser Darlegung sind die Zeiten für die räumlichen Veränderungen der Personen implizit erfasst.

Abb. 72: Organisierte partielle Verallgemeinerung individueller Erfahrungen



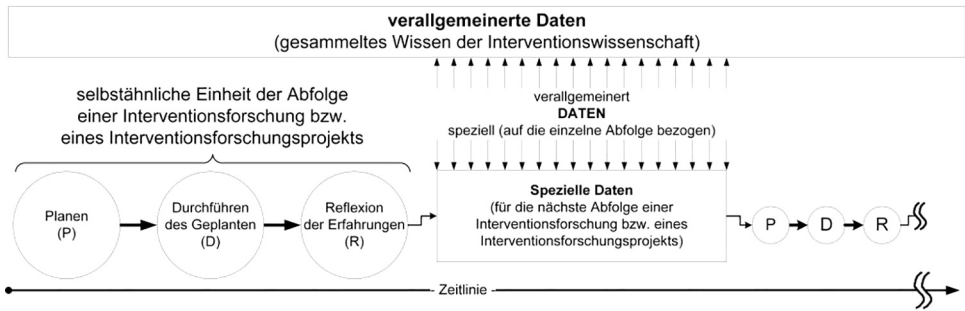
Quelle: Eigene Darstellung

Mit diesen Ausführungen ist schlussendlich einerseits eine formelle Darlegung der speziellen Geschehnisse 2017 und andererseits ein Überblick über den Einsatz und die wissenschaftliche Perspektive des Kommunikationsinstruments Gruppenreflexion über einen Zeitraum von sieben Jahren gegeben.

#### 11.4 Zur interventionswissenschaftlichen Perspektive der Gruppenreflexion

»Interventionswissenschaft akzeptiert, reflektiert und instrumentalisiert [...] die Wirkung von ForscherInnen auf das beforschte System und beschränkt sich sowohl örtlich als auch zeitlich« (Schuster 2013a, S. 97). Außerdem ist zu beachten, dass auf Grund der Zielsetzung einer Selbstbewussterdung des beforschten Systems gewisse Erkenntnisse bzw. Daten lediglich für die von der jeweiligen Interventionsforschung Betroffenen relevant sind. Es geht der Interventionswissenschaft darum, mittels Interventionsforschung einen (Reflexions-)Prozess zu initiieren und zu begleiten. Die Ergebnisse des (Reflexions-)Prozesses sind, die Freiheit der Forschung und des beforschten Systems vorausgesetzt, offen. Diese Voraussetzung bedingt, dass der Prozess im Fokus der Wissenschaftler:innen ist und die jeweiligen in die Interventionsforschung integrierten Personen als Expert:innen in Bezug auf den Inhalt angesehen werden. In der Realität ist diese Grenzziehung unweigerlich unscharf, da – je nach Spezialisierung – sowohl Wissenschaftler:innen über inhaltliches als auch von der Interventionsforschung Betroffene über Prozess-Know-how verfügen. In Abb. 73 ist das hier Argumentierte skizziert. Das Planen (P), das Durchführen des Geplanten (D) und die Reflexion der Erfahrungen (R) werden als selbstständige Einheiten von Interventionsforschung bzw. Interventionsforschungsprojekten gesehen.

Abb. 73: Interventionswissenschaft und -forschung



Quelle: Schuster 2016b, S. 10

Beim Planen werden Faktoren wie der Kontext der Forschung, Merkmale der involvierten Persönlichkeiten, Interessenslagen etc. berücksichtigt. Die Durchführung des Geplanten ergibt die Möglichkeit eines Soll-Ist-Vergleichs, wobei mit Soll das geplante und mit Ist das tatsächliche Geschehen gemeint ist. Hier ist zu beachten, dass sich dies auf den Prozess und auf die Perspektive der Interventionsforscher:innen bezieht, nicht auf inhaltliche Ergebnisse, denn diese sind offen und haben damit kein Soll.

In Abb. 74 ist der bisherige Prozess der Interventionsforschung Gruppenreflexion skizziert. Das dabei generierte Wissen lässt sich in folgende Kategorien einteilen:

- (1) Selbstbewusstwerdung der Teilnehmer:innen inklusive inhaltlich relevanter Erkenntnisse (siehe z.B. Pircher und Schuster 2013a)
- (2) Wirkung der Moderation (siehe z.B. Pircher und Schuster 2013a)
- (3) Wirkung des Settings<sup>10</sup> (siehe z.B. Schuster 2013a)

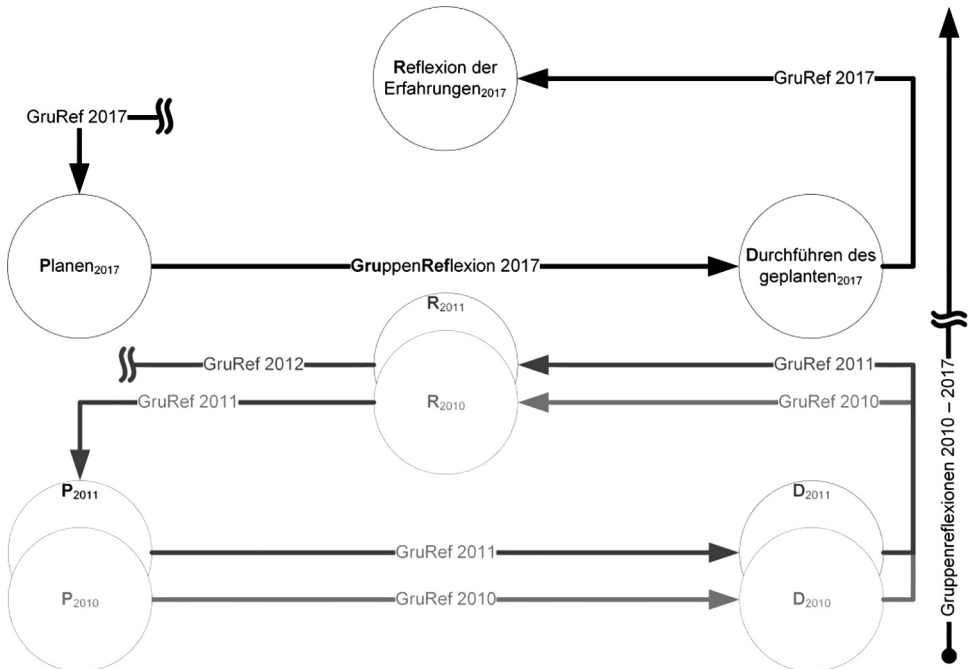
Der Beitrag von Preißl fokussiert auf (3) Wirkung des Settings und dabei auftretende gruppenspezifische Phänomene.

Was die Wirkung der Gruppenreflexion selbst bzw. des gesamten PM-Symposiums betrifft, so gibt es aus gruppenspezifischer Perspektive einige Grundannahmen (vgl. Schuster 2010a, S. 16–19). Diese ergeben sich aus den im Laufe der Zeit gewonnenen Erkenntnissen und werden im Prozess der Interventionsforschung zu Hintergrundtheorien verarbeitet. Krainer et al. (2012, S. 223) formulieren dazu allgemein, dass »[i]n der Interventionsforschung [...] Theorien entwickelt [werden], die Themen oder Hintergrunddimensionen, die im Praxisfeld implizit vorhanden sind, in aller Regel aber nicht explizit thematisiert werden, veranschaulichen sollen«. Um im konkreten Fall der PM-Symposien einen möglichst kompakten Überblick zu schaffen, werden die Aspekte Chaos, Ordnung, Komplexität und Strategeme betrachtet, die mittels der Settings Plenum (Großgruppenreflexion), Kleingruppenreflexion, Vortrag, Podiumsdiskussion

10 Unter Setting wird hier sowohl die räumliche und zeitliche Strukturierung als auch die Anzahl der beteiligten Personen und das Thema bzw. Ziel einer Veranstaltung verstanden. Das Setting ist eine wesentliche Intervention im Sinne der Interventionswissenschaft und steht dementsprechend im Fokus der Interventionsforschung.

und Pausen in unterschiedlicher Weise zur Wirkung kommen. Ein wesentlicher Punkt für die Wirkung des gesamten Symposiums sind die Relationen der einzelnen Settings zueinander. Insgesamt handelt es sich dabei um die aus der Erfahrung und Erforschung von mittlerweile neun Gruppenreflexionen im Gesamtkontext der PM-Symposien gewonnene Hintergrundtheorie.

Abb. 74: Absolvierte Einheiten der Interventionsforschung Gruppenreflexion 2010–2017



Quelle: Eigene Darstellung

Der **Aspekt Chaos** wird hier organisatorisch nicht im Detail fassbar bzw. nicht im Detail lenkbar definiert. Trotz der fehlenden Lenkbarkeit kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem im Kontext des PM-Symposiums betrachteten Chaos um ein deterministisches handelt. Deterministisch ist dieses Chaos deshalb, weil die jeweilige Kultur ordnend wirkt und individuelles Verhalten dadurch zwar nicht im Detail fassbar wird, jedoch auch nicht völlig offen ist. Konkret handelt es sich bei den Teilnehmer:innen um eine selektierte Community mit zumindest grob eingegrenztem Interessensgebiet, nämlich Projektmanagement.

Unter dem **Aspekt Ordnung** wird der Grad an Eindeutigkeit der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten verstanden. Das bedeutet, je größer die Ordnung, desto klarer ist allen Personen im Raum deren Rolle und deren räumliche und hierarchische Position. Das geht so weit, dass für spezielle Gäste Zettel mit deren Namen auf meist in der ersten oder zweiten Reihe befindliche Stühle platziert werden. So hat z.B. das Format Vortrag deshalb eine hohe Ordnung, weil die räumliche und zeitliche Situation des bzw. der

Vortragenden und der Zuhörer:innenschaft klar geregelt ist; außerdem sind die Sessel in sogenannter Kinoanordnung. Die implizite Botschaft ist, dass das Wissen durch die vortragende Persönlichkeit auf der Bühne und das Nichtwissen durch das Auditorium vor dieser Bühne verkörpert ist.

Der **Aspekt Komplexität** ist dadurch gekennzeichnet, dass bei gleicher oder geringerer Ordnung ein höherer Grad an Variationen der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten möglich ist. So ist z.B. bei einer Podiumsdiskussion mit mehreren Gästen am Podium die Verteilung der Redezeit nicht mehr so eindeutig wie bei einem Vortrag einer einzelnen Person. Deshalb werden bei Podiumsdiskussionen auch Moderator:innen eingesetzt, die unter anderem auf die gleiche Verteilung der Redezeiten der Podiumsgäste zu achten haben. Dieses Beispiel zeigt, dass sich bei Verringerung von Ordnung im hier verstandenen Sinne die Notwendigkeit einer ordnenden Funktion während des sozialen Prozesses ergibt. Der Vorteil von Komplexität gegenüber Ordnung ist die höhere Verarbeitungs- bzw. Anpassungsfähigkeit, der Nachteil der höhere Bedarf ordnender Funktionen.

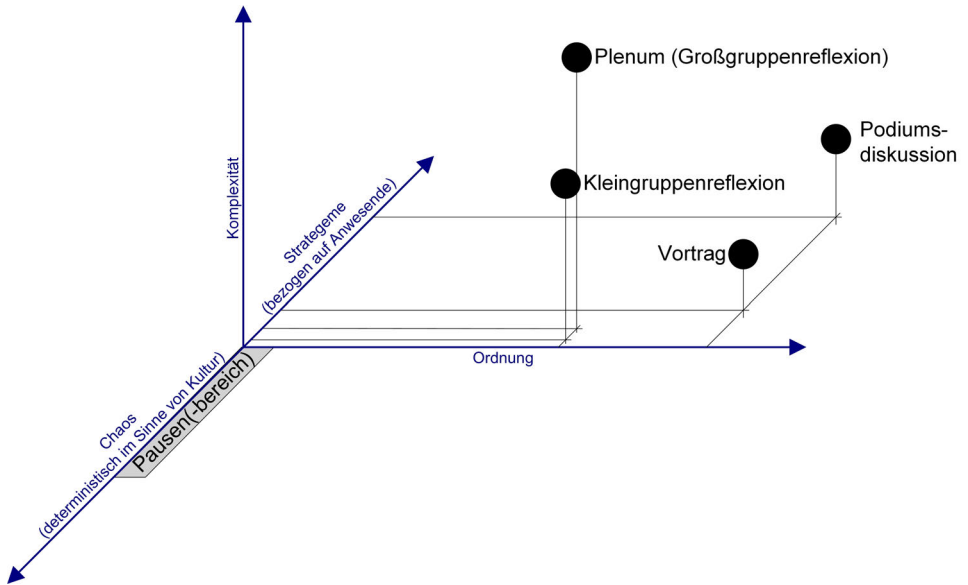
Unter dem **Aspekt der Strategeme** (vgl. Senger 2003, S. 441–442) wird ein organisatorisch nicht fassbares bzw. lenkbares Verhalten definiert, das – im Gegensatz zum Chaos – auf die Organisation (z.B. des PM-Symposiums) abzielt. Damit ist gemeint, dass Personen zielgerichtete Handlungen setzen, um etwas in ihrem Interesse zu erreichen, das außerhalb des Rahmens der offiziellen Settings liegt. Wobei hier dem Verständnis gefolgt wird, dass

»Strategeme [...] bloße Werkzeuge [sind]. Bei Werkzeugen wird nicht zwischen ›moralisch guten‹ und ›moralisch schlechten‹, sondern einzig und allein zwischen ›brauchbaren‹ und ›unbrauchbaren‹ unterschieden. Mit Strategemen verhält es sich wie mit einem Küchenmesser, mit dem man Gemüse zurechtschneidet. Wir beurteilen das Messer einzig unter dem Gesichtspunkt, ob es scharf geschliffen und daher gut zu gebrauchen sei. Niemand wird sagen, es sei ein moralisch gutes Messer, wenn man es zum Gemüseschneiden braucht, aber ein moralisch böses Messer, wenn man damit eine Untat begeht« (Yu Xuebin zitiert in Senger 2004, S. 26).

Werden die Settings nun unter Einbeziehung der angeführten Aspekte betrachtet, so ergeben sich folgende Relationen unterschiedlicher Settings zueinander bzw. zum PM-Symposium insgesamt (Abb. 75).

**Pausen und deren Relation zum PM-Symposium** In Bezug zu den Pausen ist eine gruppendynamische Vorannahme, dass diese insbesondere auf Grund der Möglichkeit der Psychohygiene relevant sind. Der Pausenbereich überspannt ein Feld geringer Ordnung und geringer Komplexität und ist organisatorisch inhaltlich nicht fassbar, da die Teilnehmer:innen völlig frei entscheiden, wofür die Pausen genutzt werden. Dies ist gruppendynamisch deshalb interessant, weil davon ausgegangen wird, dass Teilnehmer:innen diese Freiheit z.B. dazu nützen, sich bei Bedarf an andere zu wenden, um eventuell angestauten psychischen Stress loszuwerden. Mit Pausen ist damit die Bedingung für die Möglichkeit von Psychohygiene oder allgemeiner Erholung gegeben.

Abb. 75: Relationen unterschiedlicher Settings zueinander bzw. zum PM-Symposium



Quelle: Eigene Darstellung

**Vorträge und deren Relation zum PM-Symposium** Was das Setting Vortrag betrifft, so ist dieses von hoher Ordnung und beinhaltet geringe Freiheiten sowohl der Vortragenden als auch der Teilnehmer:innen; damit ist auch die Komplexität eher gering. Der Vortrag dient dazu, gewünschtes normatives Wissen an die Teilnehmer:innen weiterzugeben. Gewünscht ist in dem Sinne gemeint, dass jeder Vortrag eine inhaltliche Auswahl hauptsächlich aus Sicht der Veranstalter:innen und – zumindest innerhalb des von den Veranstalter:innen gewährten Rahmens – auch aus Sicht der Vortragenden darstellt. Die Teilnehmer:innen haben lediglich die Wahl, den Vortrag anzuhören oder nicht. Was den Aspekt der Strategie in Bezug zum Vortrag betrifft, so können Vortragende diesen dazu nützen, eigene z.B. wirtschaftliche Interessen dadurch zu stützen, dass sie ungünstige Perspektiven vernachlässigen und den Fokus des Vortrags entsprechend ausrichten. Was die Teilnehmer:innen betrifft, so können diese am Vortrag teilnehmen, jedoch dabei z.B. E-Mail-Schriftverkehr am Smartphone erledigen. Dadurch haben Teilnehmer:innen vordergründig Interesse bekundet und den Vortrag angehört bzw. angesehen, eigentlich jedoch eigene Interessen verfolgt. Für solche Inszenierungen eignen sich Vorträge sehr gut. Eine Inszenierung dieser Art ist plausibel, da für die Teilnahme am PM-Symposium ein Zertifikat vergeben wird, das bescheinigt, dass Teilnehmer:innen ihr Fachwissen erweitert oder zumindest aufrechterhalten haben. Dadurch erhält das Zertifikat an sich einen Eigenwert und ist für Teilnehmer:innen interessant, egal, ob der betreffende Vortrag interessant ist bzw. rezipiert wird oder nicht.

**Podiumsdiskussionen und deren Relation zum PM-Symposium** Das Setting Podiumsdiskussion hat im Vergleich zu jenem des Vortrags bereits höhere Komplexität bei nahezu glei-

cher Ordnung. Die Tatsache, dass mehrere Podiumsgäste diskutieren, beinhaltet mehr Freiheiten in Bezug auf die behandelten Themen und auf die jeweilige Perspektive dazu. Der Vorteil für das Publikum liegt in der Erweiterung der Perspektiven und in der dadurch im Vergleich zum Vortrag komplexeren Erfassung eines Sachgebietes. Um die Podiumsgäste zu koordinieren, ist für dieses Setting eine Moderation notwendig. Das bedeutet, dass bei diesem Setting der Prozess stärker in den Vordergrund rückt als bei jenem des Vortrags und dass Inhalts- und Prozessverantwortung getrennt werden. Aufseiten der Podiumsgäste ergibt sich ein größerer Spielraum für Strategeme, die auf das Publikum, den Veranstalter oder auf andere Podiumsgäste abzielen können. Die möglichen Strategeme aufseiten der Teilnehmenden sind ident mit jenen beim Vortrag.

**Kleingruppenreflexionen und deren Relation zum PM-Symposium** Die Kleingruppenreflexion<sup>11</sup> hat gegenüber den Settings Vortrag und Podiumsdiskussion geringere Ordnung und höhere Komplexität. Da vier bis fünf Personen im Sesselkreis oder um einen Tisch verteilt sitzen und sich alle nach Belieben in die Diskussion einbringen, ist der Datenfluss frei und der Verlauf des Gesprächs offen, weil sich Änderungen in den individuellen Gedankengängen ergeben können. Im besten Fall handelt es sich bei Kleingruppenreflexionen um ein gemeinsames Nachdenken aller Beteiligten. Die Ordnung ist durch die vom Moderator bestimmten Bedingungen – nämlich Aufgabenstellung, räumliche Anordnung, Zeitrahmen, Zusammensetzung der Gruppe und Gruppengröße – gegeben. Da die Aufgabenstellung inhaltlich mit dem Rahmenthema des PM-Symposiums verknüpft ist, die Teilnehmer:innen bereits verschiedene inhaltliche Vorträge besucht haben und selbst im Bereich PM tätig sind, kann davon ausgegangen werden, dass genügend Know-how in den Kleingruppen vorhanden ist. Der Raum für individuelle Strategeme ist im Vergleich zu Vortrag und Podiumsdiskussion kleiner, da über den Inhalt und die intensive persönliche Involvierung eine sehr starke Fokussierung vorhanden ist. Man kann es auch so interpretieren, dass sich jede(r) höchstwahrscheinlich intensiv einbringt und damit auch Strategeme anwendet, die jedoch auf Grund des Kontextes mit der Aufgabenstellung verbunden und damit der Sache, nämlich das PM-bezogene Wissen der Teilnehmer:innen zu erweitern, dienlich sind.

**Plena und deren Relation zum PM-Symposium** Das Plenum (die Großgruppenreflexion)<sup>12</sup> ist von größerer Komplexität als die Kleingruppenreflexion bei in etwa gleicher Ordnung. Auf Grund der zeitlich bedingten Notwendigkeit der Reduktion von Sprechzeiten wählen die meisten Kleingruppen Präsentator:innen, die ihre Ergebnisse im Plenum darlegen.<sup>13</sup> Meistens geben die restlichen Personen der Kleingruppe bei Bedarf noch zusätzliche Kommentare ab bzw. wurden diese vom Moderator darauf angesprochen. Insgesamt

11 Mit Kleingruppen sind hier jene vier bis sieben Personen umfassende Gruppen gemeint, die selbstständig eine vom Moderator des Plenums vergebene Aufgabenstellung bearbeiten.

12 Für ausführlichere gruppenspezifische Hintergründe zu Moderation, zeitlicher und räumlicher Gestaltung der Gruppenreflexion siehe den Exkurs oben.

13 Bei den bisherigen Gruppenreflexionen wurde diesbezüglich keine Vorgabe durch den Moderator gegeben.



kann von einer Verdichtung der in den jeweiligen Kleingruppen gewonnenen Erkenntnisse gesprochen werden (Abb. 72). Dabei bleiben die Details der in den Kleingruppen verarbeiteten Inhalte auf der Strecke. Durch die zeitliche Anordnung Plenum – Kleingruppen – Plenum<sup>14</sup> wird für die Beteiligten deutlich, dass ab einer gewissen Anzahl von Personen für ein direktes sprachliches Verarbeiten von Themen Verdichtungsstufen sinnvoll sind. Außerdem zeigt sich, dass im Plenum der Einsatz von Sprecher:innen eine organisatorische Erleichterung bringen kann; gleichzeitig wird dadurch jedoch auch eine Differenz etabliert, die in der Kleingruppe vor dem Auftritt im Plenum noch nicht vorhanden war. Diese Tatsache bringt es mit sich, dass das Plenum eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Strategeme beinhaltet (siehe dazu den Beitrag von Preßl unten). Die Differenz besteht darin, dass sich zusätzlich zur Sachdimension der Kleingruppe die Dimension der Positionierung der Sache der Kleingruppe gegenüber anderen Kleingruppen und gegenüber den Moderator:innen ergibt. Außerdem ergibt sich für jenes Gruppenmitglied, das im Plenum die Ergebnisse der Kleingruppe präsentiert, die Möglichkeit, sich individuell zu positionieren. Interessant ist diesbezüglich das von Preßl unten dargelegte unterschiedliche Verhalten der Kleingruppenleiter:innen A<sub>1</sub> und B<sub>1</sub>. Da im Vergleich zu den Settings Vortrag und Podiumsdiskussion auch das Plenum (Großgruppenreflexion) wesentlich interaktiver ist und damit die behandelten Themen stärker mit allen beteiligten Personen verknüpft sind, ist zu vermuten, dass eingesetzte Strategeme eher der Sache der Wissensvermehrung dienen und weniger dazu, grundlegende Zielsetzungen des PM-Symposiums zu unterlaufen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist auch, dass – zumindest innerhalb der jeweils betroffenen Kleingruppe – Strategeme von Gruppenmitgliedern leichter zu identifizieren sind.

Im Folgenden wird von Preßl das konkrete Geschehen in zwei Kleingruppen, nämlich A und B, und das Verhalten der Repräsentant:innen (Präsentator:innen) dieser Kleingruppen im Plenum, nämlich A<sub>1</sub> und B<sub>1</sub>, dargelegt und analysiert. Die Analyse von Preßl zeigt auf wie unterschiedlich die Herangehensweisen von Repräsentant:innen (Präsentator:innen) sein können. Insbesondere wird dadurch ersichtlich, dass Repräsentant:innen auf Grund ihrer Rolle über einen Gestaltungsspielraum verfügen, der jenen der anderen Gruppenmitglieder übersteigt.

## 11.5 Darlegung und Interpretation der Beobachtung von Preßl (Autor: Karl Preßl)

Im konkreten Fall – die Gruppenreflexion am 7. Juni 2017 im Rahmen des 8. PM-Symposiums der FH des BFI Wien »Steuerung von Projekten mittels sozialer Kompetenz oder digitaler Analyse« – wurden die Geschehnisse in den Kleingruppen A und B durch den Beobachter Preßl und die Beobachterin Pircher erfasst und schriftlich festgehalten. Auf Basis der erstellten Notizen wurden zeitnah Beobachtungsprotokolle angefertigt und während einer am 12. Juli 2017 durchgeführten Resonanzgruppe (vgl. Schuster 2016, S. 183) – zusammengesetzt aus Pircher, Preßl und Schuster – analysiert.

---

14 Die Notwendigkeit für diese Anordnung ergab sich erstmals beim PM-Symposium 2016 (siehe oben).

Im Fokus der hier dargelegten Verarbeitung der Analyse der Resonanzgruppe durch Karl Preßl stand der Aspekt von informellen Dominanz- und Unterwerfungsphänomenen in den beobachteten Kleingruppen A und B und die Darlegung möglicher theoretischer Konzepte zum Verständnis der beobachteten Phänomene. Grimm und Krainz (2011, S. 9) verweisen darauf, dass das

»Ganze einer Gruppe [...] nicht aus der Summe der Individuen in dieser Gruppe [besteht], sondern aus der Relation dieser Beziehungen zueinander. Und weil ‚Beziehungen‘ etwas schwer greifbar klingt, hält man sich an die leichter beobachtbaren Kommunikationen beziehungsweise Interaktionen, welche die Individuen miteinander verknüpfen«.

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde im Plenum erklärte der Moderator das Setting der Gruppenreflexion und den Auftrag an die noch zu bildenden Kleingruppen. Danach wurden die einzelnen Kleingruppen per Zufall gebildet und auf die vorbereiteten Arbeitsplätze verteilt. Lackner (2008, S. 85) bezeichnet den Auftrag als das »erste gemeinsame, die Gruppe verbindende Element«. Die Anzahl von ausgewählten – eventuell sich fremden – Personen, welche miteinander an einem Auftrag arbeiten sollen, kann noch nicht als Gruppe bezeichnet werden, »sondern [als] n Personen mit einem Auftrag« (ebd., S. 85). In weiterer Folge führt Lackner (ebd., S. 86) das Bilden von Beziehungen oder Relationen als weitere Bedingung für die Gruppenbildung an und beschreibt die Gruppenaktivität als »Wechselspiel zwischen Agieren und Reflektieren [...] auf zwei Ebenen: [...] Handlungsebene und [...] Steuerungsebene« (ebd., S. 88). Hierbei ist es wichtig, nicht nur auf der Handlungsebene – auf jener Ebene, bei der sich die Gruppe mit der Aufgabenstellung befasst – zu verharren, sondern den Prozess selbst zu analysieren, und das heißt wiederum, dass die Gruppenmitglieder »beobachten, benennen und beschreiben, besprechen und Sichtweisen vergemeinschaften, interpretieren und diagnostizieren, Schlussfolgerungen ableiten und die jeweiligen Konsequenzen auf der Handlungsebene anwenden« (ebd., S. 88).

Bei den zwei beobachteten Kleingruppen A und B zeigten sich trotz gleicher Ausgangslage unterschiedliche gruppenspezifische Verläufe. Nachdem die Kleingruppen A und B sich jeweils um zwei vorbereitete Tische formiert hatten, konnte bei beiden Gruppen ein Annähern und Kennenlernen der Gruppenmitglieder durch das Austauschen individueller (beruflicher) Erfahrungen und die Darstellung von eigenen persönlichen Zugängen zur Thematik beobachtet werden. Grimm und Krainz (2011, S. 21) sprechen hierbei von der »Warming-« und »Forming-Phase« mit dem Ziel des Festlegens einer gemeinsamen Systemidentität, erster Strukturen, Rollen und auch Einschränkungen für die Gruppe. In der Kleingruppe A mit insgesamt sechs Personen (drei Frauen, drei Männer) übernahm ein Gruppenmitglied, nämlich A<sub>1</sub>, schnell die Leitung über die Gruppe, indem es ausführlich und selbstbewusst seine persönlichen Erfahrungen zur Thematik darlegte. Anschließend nahm eine zweite Person (A<sub>2</sub>) zu den Aussagen ihres Vorredners Stellung und es kam zu einem Dialog zwischen diesen beiden Personen; die restlichen vier Gruppenmitglieder wurden in das Gespräch nicht eingebunden. Die beiden Gruppenmitglieder A<sub>1</sub> und A<sub>2</sub> äußerten ihre Meinungen zum Gegensatz »soziale Kompetenz versus digitale Analyse« und die anderen vier Gruppenmitglieder waren lediglich Zu-

hörer:innen. Erst nachdem Person A<sub>3</sub> die anderen Gruppenmitglieder aufgefordert hatte, das vorgegebene Thema doch vielschichtiger und fachlich fundiert zu diskutieren, stoppte der Erfahrungsaustausch zwischen den Personen A<sub>1</sub> und A<sub>2</sub> und die anderen Gruppenmitglieder beteiligten sich an der Diskussion. Die Diskussion selbst wurde vielfältiger, sachlich und theoretisch tiefergehend.

Person A<sub>3</sub> – gewissermaßen die Rebellin [K. P.] – brachte die Veränderung innerhalb der Gruppe: Einerseits widersprach sie ihren Vorrednern (A<sub>1</sub> und A<sub>2</sub>), andererseits motivierte sie die anderen Kolleg:innen, aktiv zu werden. Darüber hinaus sprach sich Person A<sub>3</sub> für eine Verbindung von Theorie und Praxis aus – man solle doch theoretische Erläuterungen zur Untermauerung praktischer Erfahrungen darlegen. In ihren Äußerungen wurde sie von zwei Gruppenmitgliedern (A<sub>4</sub> und A<sub>5</sub>) unterstützt, die sich bis dahin nicht an der Diskussion beteiligt hatten. Dieser Umstand führte dazu, dass drei Gruppenmitglieder nun geschlossen gegen die Argumente des anfänglichen Gesprächsführers A<sub>1</sub> (z.B. generelle Ablehnung von digitalen Analysen im Rahmen der Projektabwicklung) vorgingen. Und das Argument – Technologien können die praktische Arbeit im Rahmen der Projektabwicklung unterstützen und eine angemessene automatisierte Unterstützung zeigt sich für das Projektmanagement förderlich und trägt zur methodischen Sicherheit bei – wurde dann von zwei Dritteln der Gruppenmitglieder getragen und fand beim späteren Vortrag im Plenum ebenfalls Bestätigung. Die Beziehung zwischen A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, und A<sub>5</sub> hielt jedoch nur bis zur Frage, wer im Plenum die Gruppenergebnisse präsentieren möchte. Ein derartiges »Auflösen« deckt sich mit der Aussage von Grimm und Krainz (2011, S. 19), wonach besonders Interaktionen zwischen Individuen – sogenannte Personen-Personen-Beziehungen – sich dann auflösen, wenn kein Nutzen an den Beziehungen mehr gesehen wird.

A<sub>1</sub> bekam durch seinen Vorstoß bzw. durch die Passivität der anderen Gruppenmitglieder die Gelegenheit, Gruppe A im Plenum zu repräsentieren. Auffallend war, dass ein Großteil seiner Präsentation daraus bestand, seine eigenen Ansichten (z.B. soziale Kompetenz kann von der Digitalisierung nicht abgelöst werden; Entscheidungen sollen sich auf praktische Erfahrungen stützen und nicht auf generierte Algorithmen) aus der vorigen Gruppendiskussion zu wiederholen, ohne die zusätzlichen Aussagen seiner Gruppenmitglieder zu erwähnen. Mit dem Zusatz »Wir haben uns darüber verständigt« bzw. »Das waren unsere Gedanken« wurde von A<sub>1</sub> gegenüber dem Plenum der Eindruck von gemeinsam erarbeiteten Gruppenergebnissen erweckt, was jedoch nur teilweise den Tatsachen entsprach. Aus Perspektive des Beobachters K. P. agierte A<sub>1</sub> im Plenum als eine den Rest der »n Personen« (Lackner 2008, S. 85, siehe auch das Zitat oben) in Gruppe A unterwerfende Autorität. Insbesondere war für den Beobachter interessant, dass keines der anderen Mitglieder der Gruppe A die Aussagen von A<sub>1</sub> im Plenum korrigierte oder ergänzte.

Auch in der Kleingruppe B (sechs Personen; vier Frauen und zwei Männer) übernahm ein Gruppenmitglied (B<sub>1</sub>) die Leitung, doch im Gegensatz zur Kleingruppe A wurde diese Rollenübernahme von den anderen fünf Gruppenmitgliedern anfangs unterstützt; die Wortmeldung von B<sub>1</sub>, welche gleichzeitig eine Zeitplanung beinhaltete, symbolisierte den Anfang. »So wie der Erste [bzw. die Erste] beginnt, wird die ›Runde‹ fortgeführt« (Lackner 2008, S. 85) – nacheinander berichtete jedes Gruppenmitglied einzelne Erfahrungen zur Thematik. Die anfangs sehr strukturierte Herangehensweise an die Aufga-

benstellung und die Art der Kommunikation der Kleingruppe B – jede:r äußerte seine:ihre Meinung zum Thema – änderten sich, als erste Untergruppen in den Vordergrund rückten und ein Nebeneinander-Arbeiten bzw. -Sprechen erkennbar wurde. Ein kollektiver Austausch von Erfahrungen war mit Ausnahme der ersten Gesprächssequenz nicht erkennbar. Es zeigten sich vielmehr einzelne Dialoge, bei denen zwei oder drei Personen abwechselnd ihre Erfahrungen äußerten; B<sub>5</sub> und B<sub>6</sub> waren während der gesamten Gruppenarbeit größtenteils inaktiv. Neben den Gesprächen wurde das geforderte Flip-Chart, welches die Hauptaussage der Gruppe darlegte, nämlich »soziale Kompetenzen (Hinweis auf die Pluralform) UND digitale Analyse«, von B<sub>1</sub> und B<sub>2</sub> (beharrlich) angefertigt. Beide Faktoren wurden mittels Pro-Contra-Technik analysiert, und gemäß Aufzählungen wie z.B. Bauchgefühl, Teamgeist, Dokumentation lag der Fokus auf praktischen Erfahrungen mit sozialen Kompetenzen und digitaler Analyse und einem Sowohl-als-auch. Kleingruppe B (unter der Leitung von Gruppenmitglied B<sub>1</sub>) arbeitete stark produktorientiert mit dem Flip-Chart als Produkt, dementsprechend zeigte sich eine zielgerichtete, zweckmäßige Diskussion (vor allem zwischen B<sub>1</sub> und B<sub>2</sub>). Nachdem B<sub>1</sub> und B<sub>2</sub> fast schon eigenständig das Flip-Chart angefertigt hatten, ersuchten beide Personen die restlichen Gruppenmitglieder um ein Feedback und so wurde durch eine kollektive Gruppenreflexion aus einer Einzelarbeit von B<sub>1</sub> und B<sub>2</sub> eine Gruppenleistung.

In Analogie zu Gruppe A übernahm auch in Gruppe B das aktivste Gruppenmitglied, nämlich B<sub>1</sub>, die Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum. Richtet man den Blick auf die jeweils leitenden Gruppenmitglieder (A<sub>1</sub> und B<sub>1</sub>), so stellen sich Fragen nach einer grundsätzlichen Verbindung zwischen Führung, Macht bzw. Dominanz, Unterwerfung und deren Auslegung (z. B. sind Leiter:innen unweigerlich dominant und kann man »dominant« mit dem Adjektiv »zielbewusst« umschreiben?).

Obwohl A<sub>1</sub> und B<sub>1</sub> in den Kleingruppen unterschiedlich auftraten, weisen beide ein starkes Machtbedürfnis auf, wobei A<sub>1</sub> in seinem Verhalten klar autoritär war und schlussendlich im Plenum hauptsächlich eigene Ansichten darlegte, diese jedoch als Gruppenergebnis verschleierte. Das Eingreifen von A<sub>3</sub> hat zwar innerhalb der Gruppe einen Diskussionsprozess ermöglicht, der jedoch im Plenum von A<sub>1</sub> völlig negiert wurde. Im Gegensatz dazu bewirkte die Leitung durch B<sub>1</sub> eine starke Fokussierung von Gruppe B auf die Aufgabe. Die eher zurückhaltende, die Zustimmung der Gruppe einholende Autorität von B<sub>1</sub> spricht für einen höheren Reifegrad der Gruppe B, wobei das starke Zuständigkeitsbedürfnis von B<sub>1</sub>, das Ziel des Arbeitsauftrags zu erreichen, nach Franken (2019, S. 95) ebenfalls für ein starkes Machtbedürfnis spricht.

Gruppendynamiken der Kleingruppen A und B während der Diskussionen bestärken die These Königs, dass »Macht und alle damit zusammenhängenden Phänomene [...] eine Eigentümlichkeit von Beziehungen und nicht eine Eigenschaft bzw. ein Besitz von Personen oder eine Eigenschaft von aktueurslosen Systemen oder Strukturen« (König 2007, S. 19) sind. Dementsprechend weisen insbesondere die Beziehungen zwischen A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> und A<sub>3</sub> Dominanz- und Unterwerfungsphänomene auf, wobei auch die Zurückhaltung von A<sub>4</sub>, A<sub>5</sub> und A<sub>6</sub> als Unterwerfung gedeutet werden kann.

Insgesamt war das Verarbeiten der Fremdheit der Personen auf der Steuerungsebene bei gleichzeitigem Abarbeiten des Arbeitsauftrags auf der Handlungsebene (Lackner 2008, S. 88) für beide Gruppen eine Herausforderung. Ansatzweise kann von teilweise durchlaufenen Warming- bzw. Forming-Phasen gesprochen werden, durchzogen

von Dominanz- bzw. Unterwerfungsverhalten der beteiligten Personen. Dabei wurde Gruppe A im Gegensatz zu Gruppe B stärker autoritär ( $A_1$ ) geführt bzw. hat Gruppe A sich der von  $A_1$  agierten Autorität – trotz eines wahrnehmbaren Augenblicks des Widerstands – stärker unterworfen. Gruppe B scheint unter der Moderation von  $B_1$  einem kollektiv unbewussten Aufgabenprimat gefolgt zu sein, das dazu führte, dass sich innerhalb der Gruppe je nach Einstellung und Aufgabenbewusstsein der einzelnen Gruppenmitglieder Untergruppen formierten, die aber anschließend unter der Leitung von  $B_1$  die festgehaltenen Einzelaussagen als Gruppe reflektierten und ergänzten.

Weder in Kleingruppe A noch in B konnte in der gegebenen Zeit ein Konsens zwischen den Gruppenmitgliedern erzielt werden. Dies deckt sich mit der Argumentation von Heintel und Krainz (2015, S. 116), dass Gruppenentscheidungen und insbesondere Konsensentscheidungen viel Energie und Zeit benötigen. Die im konkreten Fall gegebenen ca. 30 Minuten für sechs einander fremde Personen waren für das Erarbeiten eines Konsenses nicht ausreichend.

## 11.6 Die Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung und ihre Relevanz in der Lehrpraxis für Projektmanager:innen (Autorin: Ina Pircher)

Basierend auf den Erfahrungen des Einsatzes der psychodynamischen Organisationsbeobachtung bei den PM-Symposien an der FH des BFI Wien<sup>15</sup> begann die Autorin, die Methode auf die Lehrpraxis zu übertragen.<sup>16</sup> Nach Krainer und Lerchster (2012a, S. 10) sollen »Praxissysteme durch Interventionsforschung Unterstützung auf ihrem Weg zu kollektiver Selbstreflexion und Aufklärung erhalten«. Durch den Einsatz der Interventionsforschung sollen Prozesse der Selbstreflexion angeregt werden, was umso besser gelingen kann, je differenzierter ein System über sich selbst Bescheid weiß. Die Interventionsforschung bietet an dieser Stelle eine durch Forschungsarbeit erhobene Innen- und Außensicht (vgl. ebd., S. 13). Eine Methode, um diese Innen- bzw. Außensicht auf ein System zu bekommen, ist die psychodynamische Organisationsbeobachtung.

Bevor die Autorin im Folgenden auf die Implementierung der psychodynamischen Organisationsbeobachtung in die Lehrpraxis eingeht, möchte sie ein Beispiel geben, warum das Kennenlernen der Methode für die Berufspraxis der Studierenden des Bachelorstudiengangs »Projektmanagement und IT« von hoher Bedeutung ist.

Schauen wir uns konkret die Anforderungen an, die die IPMA (International Project Management Association) an zertifizierte Projektmanager:innen stellt. Als Teil der Zertifizierungsprüfung müssen die Projektmanager:innen Know-how in Kompetenzen auf Grundlage der IPMA-Kompetenzrichtlinie (ICB) in der derzeit aktuellen Version 4.0 nachweisen. Die Kompetenzen sind in drei Kompetenzbereiche gegliedert: Kontext Kompetenzelemente (»Perspective«), persönliche und soziale Kompetenzelemente (»People«) sowie technische Kompetenzelemente (»Practice«). Wenn wir uns nun im Bereich »Persönliche und soziale Kompetenzelemente« die einzelnen Kompetenzen

15 Vgl. Pircher und Schuster 2013a, S. 38ff.; Kreindl et al. 2011, S. 38ff.

16 Vgl. Pircher und Schuster 2013, S. 105ff.

anschauen, so wird dort – je nach Zertifizierungslevel der Zertifizierungsprüfung – theoretisches wie praktisches Wissen in den Bereichen Selbstreflexion und Selbstmanagement, Konflikte und Krisen, Führung oder Teamarbeit usw. mit unterschiedlichen Methoden überprüft (vgl. ICB 4.0 2015, S. 15ff.).

Gerade das Lehren und Erlernen von Social Skills für die Berufspraxis sieht die Autorin als eine Herausforderung, sowohl aus der Rolle der Lehrenden heraus als auch aus Sicht der Rolle der Studierenden. Qualitativ hochwertige Literatur, um sich theoretisches Grundwissen in diesem Bereich anzueignen, ist in umfangreicher Zahl vorhanden. Es ist aber weitaus schwieriger, das theoretisch erlernte Wissen praktisch anzuwenden. Dazu gibt es unterschiedliche Methoden wie den Einsatz von Planspielen, Rollenspielen, Systemlandkarten oder systemischen Strukturaufstellungen. Bei den IPMA-Zertifizierungsprüfungen der Level B und A<sup>17</sup> ist ein Bestandteil der Prüfung ein Rollenspiel mit unterschiedlichen PM-Rollen. Die Zertifizierungskandidat:innen werden dabei von Assessor:innen beurteilt und unter anderem in Hinblick auf ihr Agieren im sozialen System und ihre Sozialkompetenzen bewertet. Bei der Implementierung dieser Methode und beim Training der Assessor:innen für die Durchführung wurde die pma (Projektmanagement Austria) vom Organisationsentwickler und Gruppendynamiker Ewald Krainz beraten. Krainz (2009a) setzte sich mit der Frage auseinander, wie eine Bewertungsmethode gestaltet sein muss, um bei Zertifizierungsprüfungen auch die Sozialkompetenzen überprüfbar zu machen. Die ursprüngliche Form der Zertifizierungsprüfungen, bestehend aus einem Wissenstest und einem Interview, war hierfür allein nicht ausreichend und sollte um einen »action part« (ebd., S. 77) ergänzt werden: In einem Rollenspiel nehmen die Zertifizierungskandidat:innen die Rolle des Projektmanagers bzw. der Projektmanagerin ein, wobei die Assessor:innen das Verhalten in der Rolle im Zusammenhang mit dem geforderten Wissen und Können der Sozialkompetenzen nach der ICB beobachten und überprüfen. Die Ergebnisse werden dann als Feedback an die Kandidat:innen zurückgespiegelt. Die Grundannahme dabei ist folgende: Wenn man Erkenntnisse über das Verhalten der Zertifizierungskandidat:innen gewinnen möchte, muss man sie zunächst agieren lassen und ihnen die Möglichkeit geben, ihr Verhalten in bestimmten Situationen zu zeigen – z.B. in der Rolle Projektmanager:in. Die Assessor:innen machen ihre Beobachtungen dazu und halten diese schriftlich fest. Im Anschluss werden die Erkenntnisse mit den Kandidat:innen diskutiert und reflektiert. Abgeleitet davon wurde ein Standarddesign entwickelt, das von geschulten Assessor:innen immer noch bei bestimmten Zertifizierungsprüfungen nach IPMA von der pma eingesetzt wird (vgl. ebd., S. 77f.).

Um die Ausführungen auf den Punkt zu bringen: Auch die psychodynamische Organisationsbeobachtung – so wie die oben beschriebene Bewertung der Sozialkompetenzen anhand von Rollenspielen – ist eine mögliche Methode, die den Studierenden dabei helfen kann, zu erkennen, was es überhaupt heißt, in sozialen Systemen zu agieren und Sozialkompetenzen anzuwenden, aber auch diese zu bewerten und zu reflektieren. Zu-

---

17 Detaillierte Informationen zu den Zertifizierungslevel der IPMA bzw. den IPMA-Zertifizierungsprüfungen der pma siehe <https://www.pma.at/de/zertifizierung/zertifizierungstermine>, zugegriffen am 07. Oktober 2023.

sätzlich unterstützt das Kennenlernen der Methode dabei, zu erkennen, wie komplex Organisationen und die darin enthaltenen sozialen Systeme sind.

Lohmer (2004, S. 21) spricht in diesem Zusammenhang auch von der »Psychodynamik von Organisationen«, die sich mit der inneren Dynamik von einzelnen Teams bzw. Gruppen beschäftigt, aber auch mit Subsystemen innerhalb einer Organisation, der Organisation in ihrer Gesamtheit und dem Zusammenspiel verschiedener Organisationen. Mit der Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung wird es möglich, das »Innenleben« (ebd., S. 21) einer Organisation, ihrer Subsysteme und sozialen Systeme wie Teams und Gruppen zu betrachten. Zum Vorschein können unbewältigte Themen wie z.B. geheime Regeln oder historische Ereignisse kommen, die auf einer unbewussten Ebene Einfluss auf das alltägliche Handeln haben. Deshalb ist es nicht ausreichend, sich bei einer Organisationsanalyse allein auf bewusste Prozesse wie Geschäftsabläufe, Aufgaben und Rollen zu konzentrieren, sondern es ist sinnvoll, auch auf irrationale Prozesse zu achten, die einen erweiterten Blick auf das Unbewusste der Organisation möglich machen (vgl. ebd., S. 21).

Auch nach Hinshelwood und Skogstad (2011) wird die Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung eingesetzt, um zu erforschen, wie eine Organisation auf der Ebene des Unbewussten funktioniert. Außerdem gewährt der Einsatz der Methode Einblick in die Unternehmenskultur und zeigt die »human dimension« (ebd., S. 18) auf, die z.B. die Ängste und Belastungen der Mitarbeiter:innen beinhalten kann. Durch die Reflexion der Beobachtungsergebnisse mit den Beobachteten soll deren Sicht auf die eigene Rolle im Unternehmen sensibilisiert, aber auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion gestärkt werden (vgl. Schuster 2011, S. 23–24). Für die Rolle des Beobachters bzw. der Beobachterin ist wichtig, dass er oder sie im Idealfall nicht Teil der beobachteten Organisation ist, um der Beobachtung nicht die notwendige Objektivität zu nehmen. Die Beobachtung soll aufmerksam – eben mit Fokus auf die Beobachtung an sich – durchgeführt und schriftlich festgehalten werden. Notiert wird, was beobachtet wird, ohne vorschnelle Interpretationen der Situation einfließen zu lassen. Auch persönliche Erfahrungen des Beobachters bzw. der Beobachterin können Einfluss auf seine bzw. ihre Beobachtung haben. Deshalb erfolgt eine Analyse der Beobachtung in der Regel nicht nur durch den Beobachter bzw. die Beobachterin, sondern durch eine sogenannte Resonanzgruppe. Die Ergebnisse aus der Resonanzgruppe kommen wiederum als Feedback zurück in die beobachtete Organisation (vgl. Hinshelwood und Skogstad 2011, S. 17ff.).

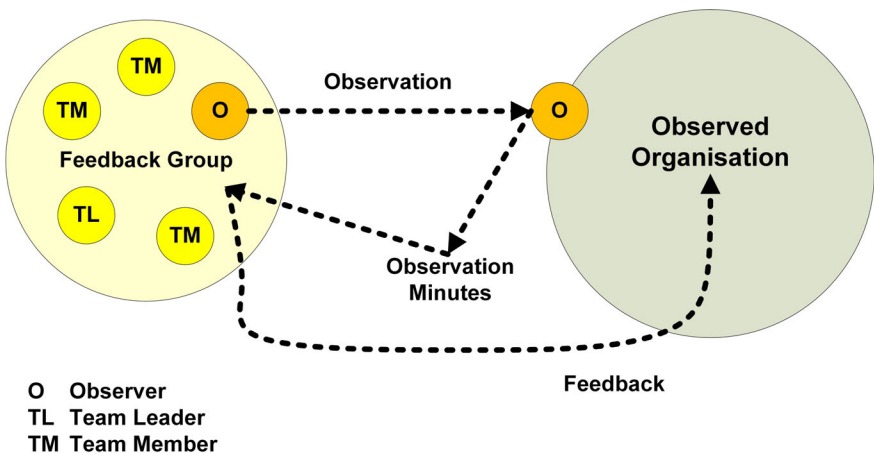
Für ein Beispiel der Arbeitsweise einer Resonanzgruppe in der Praxis sei hier auf Schuster (2016, S. 181ff. bzw. 2.3) verwiesen, der in seiner Fallstudie zur Optimierung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe die Funktion einer Resonanzgruppe erläutert und konkrete Beispiele gibt, wie Ergebnisse aus der Resonanzgruppe in die beobachtete Arbeitsgruppe rückgekoppelt werden.

Um die Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung in die Lehre zu implementieren, orientierte sich die Autorin in ihrer Rolle als Lehrveranstaltungsleiterin an Paul-Horn (2006, S. 95ff.), die einen Erfahrungsbericht für ein Seminar mit dem Titel »Unbewusstes in Organisationen – Einführung in die psychoanalytische Organisationsberatung« verfasst hat. Der Basisprozess der Beobachtung (siehe dazu auch Abb. 76), den

Paul-Horn in ihrem Erfahrungsbericht beschreibt, ist ähnlich jenem, der oben dargelegt wurde<sup>18</sup>, und läuft wie folgt ab (vgl. Paul-Horn 2006, S. 98ff.):

1. Erstkontakt mit dem Unternehmen
2. Überschreiten der Systemgrenze des Unternehmens
3. Erläuterung der Methode der Beobachtung, Klärung des Rollenverständnisses zur Rolle des Beobachters bzw. der Beobachterin
4. Beobachtung der Organisation durch den Beobachter bzw. die Beobachterin
5. Der Beobachter bzw. die Beobachterin erstellt ein Protokoll der Beobachtung, das auch komplett anonymisiert wird, falls dies erforderlich ist
6. Analyse des erstellten Protokolls in einer Feedback-Gruppe (auch: Resonanzgruppe)
7. Die beobachtete Organisation erhält Feedback, das auf den Ergebnissen der Analyse der Feedback-Gruppe (Resonanzgruppe) basiert.

Abb. 76: Schematische Darstellung des Basisprozesses der Organisationsbeobachtung (Traar 2006, in: Paul-Horn 2006, S. 104)



Quelle: Eigene Darstellung

Laut Paul-Horn (2006, S. 98) beginnt die Organisationsbeobachtung bereits mit der ersten Kontaktaufnahme mit dem zu beobachtenden Unternehmen, da ab diesem Zeitpunkt ein wechselseitiger sozialer Prozess zwischen dem Beobachter bzw. der Beobachterin und dem Unternehmen einsetzt. Aus der Sichtweise anderer Beobachter:innen heraus beginnt die Beobachtung beispielsweise mit der Anreise zum zu beobachtenden Unternehmen und der Vorbereitung auf die Beobachtung (vgl. Goldmann 2006, S. 89). Paul-Horn (2006, S. 99) schildert ihre erste Erfahrung als Beobachterin wie folgt: »In der Rolle der Beobachterin fühlte ich mich anfangs verunsichert durch die geforderte Passivität des scheinbaren Nichtstuns«. Daher streicht sie auch explizit die Wichtigkeit

18 Vgl. Lohmer (2004, S. 21) und Hinshelwood und Skogstad (2011, S. 17ff.).



der Vermittlung und Herausbildung eines klaren Rollenverständnisses des Beobachters bzw. der Beobachterin hervor, sowohl für den Beobachter bzw. die Beobachterin selbst als auch für die zu beobachtende Organisation. Die Tätigkeit der Beobachtung an sich scheint zwar eine eher passive Tätigkeit zu sein, jedoch folgen, wie auch in Abb. 76 dargestellt, weitere Prozessschritte, innerhalb derer mit den Erkenntnissen aus der Beobachtung aktiv gearbeitet wird (vgl. ebd., S. 99ff.).

Paul-Horn (2006) weist zusätzlich darauf hin, dass bereits erste Eindrücke bei der Kontaktaufnahme mit dem zu beobachtenden Unternehmen aussagekräftige Hinweise über das Unternehmen selbst liefern können. Ein Beispiel hierfür ist die Art, wie mit dem Beobachter bzw. der Beobachterin kommuniziert wird, oder wie einfach bzw. schwierig es ist, ein Gespräch mit jener Person zu bekommen, die auf Grund ihrer Rolle innerhalb der Hierarchie in der Lage ist, die Beobachtung zu genehmigen. Erfahrungen und Eindrücke, die Paul-Horn (2006) bei der Kontaktaufnahme mit dem zu beobachtenden Unternehmen als wenig bedeutend interpretiert hatte, erwiesen sich im Zuge der Analyse des Beobachtungsmaterials in der Resonanzgruppe als wesentliche erste Eindrücke. Diese mittels Resonanzgruppe interpretierten Eindrücke wurden in das Unternehmen rückgemeldet und dort als zutreffend bestätigt (vgl. ebd., S. 98ff.).

In der Rolle der Lehrveranstaltungsleiterin entwickelte die Autorin für eigene Lehrveranstaltungen nun auf Basis der oben beschriebenen Ausführungen ein Setting, das auch bei Studierendengruppen gut einsetzbar ist, in denen die Studierenden keine Vorkenntnisse im Bereich der Psychodynamik von Organisationen bzw. der psychodynamischen Organisationsbeobachtung haben. Ziel war es, den Studierenden eine Idee zu vermitteln, wie die Methode angewandt wird bzw. wie der Einsatz der Methode die Studierenden bei ihrer eigenen Selbstreflexion unterstützen kann. Insbesondere war das Ziel auch eine Vereinfachung, um nicht direkt in ein Unternehmen zu gehen und den gesamten oben beschriebenen Prozess durchlaufen zu müssen.

Die Autorin reservierte in einer Lehrveranstaltung zum Thema »Leadership and Motivation« im Sommersemester 2015 in einem Masterstudiengang der FH des BFI Wien zwei Abende zu je vier Lehreinheiten für das Kennenlernen der Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung. Am ersten Abend wurde die Methode ca. eineinhalb Lehreinheiten lang theoretisch erklärt, und anschließend wurde mit den Studierenden darüber diskutiert, wobei auch auf den möglichen Nutzen für Führungskräfte eingegangen wurde.

Bei der Wahl des Settings für die Arbeit mit der Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung orientierte sich die Autorin an den Empfehlungen von Schuster, die er im ersten Teil des vorliegenden Papers erläutert. Schuster empfiehlt ab einer Größe des Plenums von mehr als zwölf Personen eine Aufteilung in Kleingruppen von vier bis sieben Personen. Später werden die Ergebnisse aus den Kleingruppen im Plenum zusammengeführt. Mit diesem Setting wurde beispielsweise bei den PM-Symposien 2016 und 2017 gearbeitet.

Da die Lehrveranstaltungsgruppe der Autorin aus 26 Teilnehmer:innen bestand, bildeten die Studierenden Gruppen zu je fünf bzw. sechs Personen. Die Gruppen bekamen den Auftrag, sich außerhalb der FH einen Platz zu suchen, wo viele Menschen verkehren, beispielsweise in einem gut besuchten Lokal, und dort 30 Minuten lang zu beobachten, was passiert, und alles, was ihnen bei der Beobachtung in den Sinn kommt, schriftlich

festzuhalten. Bis zum nächsten Lehrveranstaltungstermin war eine Reinschrift des Beobachtungsprotokolls zu erstellen, um damit in der Lehrveranstaltung weiterarbeiten zu können. Wesentlich war, dass alle Personen, die einer Gruppe zugehörig waren, dieselbe Situation beobachteten, damit die Beobachtungsprotokolle der jeweiligen Gruppen später auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden konnten. Die Autorin selbst schloss sich ebenfalls einer Studierendengruppe an, um den Studierenden beim zweiten Lehrveranstaltungstermin, bei dem die Analyse der Protokolle im Fokus stand, zeigen zu können, wie Protokolle einer Beobachterin mit Erfahrung im Bereich der psychodynamischen Organisationsbeobachtung aussehen können.

Zu Beginn des nächsten Lehrveranstaltungstermins wurden zunächst die Erfahrungen der Studierenden mit den Beobachtungen im Plenum diskutiert. Wie auch oben nachzulesen ist (vgl. Paul-Horn 2006, S. 95ff.), waren die Studierenden unsicher in ihrer Rolle als Beobachter:innen. In der Diskussion vor der Analyse der Beobachtungsprotokolle äußerten sogar mehrere Studierende ihre Angst, bei der Erstellung der Protokolle etwas falsch gemacht zu haben. An dieser Stelle sei gleich angemerkt, dass alle Studierenden sehr gute und für die Analyse brauchbare Protokolle erstellt hatten. Bei der Analyse der Protokolle wurde gruppenweise vorgegangen. Jede Gruppe verlas zunächst ihre Beobachtungsprotokolle im Plenum, danach wurde gemeinsam analysiert. Was in der Analyse sehr deutlich zum Vorschein kam, waren einerseits die unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Studierenden auf ein und dieselbe Situation; andererseits gab es innerhalb jeder Gruppe einzelne markante Geschehnisse im Zuge der Beobachtung, die in jedem Protokoll der jeweiligen Gruppenmitglieder zu finden waren.

Auch die Autorin in ihrer Rolle als Lehrveranstaltungsleiterin verlas ihr Protokoll gemeinsam mit ihrer Beobachtungsgruppe. Bei der Erstellung der Reinschrift des eigenen Protokolls hatte die Autorin jedoch bewusst eine markante Beobachtung weggelassen und folglich natürlich auch nicht vorgelesen, die in der handschriftlichen Version des Beobachtungsprotokolls aber sehr wohl festgehalten war. Zusätzlich bekamen alle Studierenden eine Kopie der Reinschrift des Protokolls, um bei der Verlesung mitlesen zu können. Bei der weggelassenen Stelle handelte es sich konkret um eine sehr auffällige weibliche Person, die bei der Beobachtung in einem Lokal den Raum betrat. Diese Szene war auch in allen Beobachtungsprotokollen der Studierenden, die in dieser Beobachtungsgruppe waren, zu finden. Als nun die Gemeinsamkeiten der Protokolle der Gruppe diskutiert wurden, waren sich alle Studierenden – auch jene, die der Gruppe nicht angehörten – einig, dass auch das Betreten des Lokals durch die auffällige weibliche Person dazugehörte. Als die Autorin die Studierenden darauf hinwies, dass sie dieses Ereignis gar nicht vorgelesen hätte, wollten ihr die Studierenden nicht glauben und bestanden sogar darauf, dass dieses Ereignis im Protokoll zu finden sei. Daraufhin bat die Autorin die Studierenden, die Reinschrift ihres Protokolls, das ja als Kopie an alle verteilt worden war, noch einmal durchzulesen. Die Studierenden taten dies und stellten fest, dass die beschriebene Szene tatsächlich nicht Teil des Protokolls war. Die Autorin erklärte daraufhin den Studierenden, dass sie diese Szene bewusst weggelassen hatte, in der Hoffnung, dass genau so ein Effekt eintreten würde, und zeigte den Studierenden auch, dass im handschriftlichen Protokoll die Szene tatsächlich enthalten war.

Wenn solche Phänomene innerhalb einer Gruppe in einer Lehrveranstaltung auftreten, hat dies enorme Lerneffekte für die Gruppe bzw. die einzelnen Gruppenmitglieder.

Es ist ein Unterschied, ob die Studierenden von solchen Phänomenen in der Theorie lesen oder ob sie diese selbst erleben. Wenn die Studierenden Publikationen zu diesen Themen lesen, können sie sich oft nicht vorstellen, dass ihnen das tatsächlich auch selbst passieren kann. Das hier vorgestellte Beispiel zum Einsatz der Methode der psychodynamischen Organisationsbeobachtung in der Lehrpraxis soll zeigen, dass auch eine komplexe und aufwendige Methode so vereinfacht aufbereitet und eingesetzt werden kann, dass die Studierenden ohne entsprechende Vorkenntnisse einen hohen Lernnutzen für die Berufspraxis aus dem Unterricht mitnehmen können. Außerdem ist es die Erfahrung der Autorin, dass der Einsatz der Methode in Lehrveranstaltungen einen wichtigen Beitrag dazu leistet, Sozialkompetenzen erlebbar und damit erlernbar zu machen.

Ergänzend ist noch zu bemerken, dass Lehre grundsätzlich durch Interventionsforschung erweitert werden kann. Beispielsweise zeigt Preßl oben durch die Darlegung und Interpretation der Beobachtungen der Gruppenreflexion beim PM-Symposium auf, dass auch der Prozess, wie sich Gruppenmitglieder mit einer Aufgabenstellung auseinandersetzen, wichtige Erkenntnisse zu Gruppendynamiken liefern kann. Davon abgeleitet kann man auch bei Lehrveranstaltungen teilnehmende Beobachtungen durchführen. Konkret wurde von der Autorin im Sommersemester 2013 eine Lehrveranstaltung an der FH des BFI Wien beobachtet (vgl. Pircher und Schuster 2013, S. 105ff.). Außerdem wurde im Sommersemester 2018 eine Lehrveranstaltung an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin unter anderem mittels teilnehmender Beobachtung beforscht (vgl. Komarova 2018).

## 11.7 Zusammenfassende Bemerkungen

Die geschilderte Bandbreite der möglichen Anwendung von Gruppenreflexion als Reflexions-, Kommunikations-, Forschungs-, Lehr- und Lernraum soll aufzeigen, wie wesentlich die bewusste Steuerung von Kommunikations- bzw. Gruppenprozessen, unabhängig vom jeweiligen Inhalt der Kommunikation, ist. Aus dieser Tatsache ergibt sich auch die Praxisrelevanz gruppenspezifischer Interventionen wie jener der Gruppenreflexion. Wenn es das Ziel sein soll, menschliche Zusammenarbeit dahingehend zu optimieren, dass diese möglichst bewusst passiert, ist das Wissen darüber, wie menschliche Kommunikationsprozesse verlaufen bzw. was diese beeinflusst, wesentlich. Aus interventionswissenschaftlicher Perspektive wird davon ausgegangen, dass dieses Wissen in expliziter Form zwar wichtig ist, jedoch ein weiterer wesentlicher Aspekt das implizite Wissen, das Know-how aller Beteiligten ist. Dies gilt insbesondere im Kontext von Projektmanagement, wo

- (a) verstärkt Gruppen zum Einsatz kommen,
- (b) Kommunikationspartner:innen, im Gegensatz zu hierarchischen Organisationen, häufiger wechseln und
- (c) Gruppenformationen immer wieder aufgelöst und neu konfiguriert werden.

Abschließend und stark vereinfachend kann gesagt werden, dass die Gruppenreflexion und deren Anwendung darauf abzielt, das Know-how der Teilnehmer:innen bezüg-

lich Möglichkeiten der eigenen Bewusstwerdung bzw. Möglichkeiten des eigenen Beitrags zur Bewusstwerdung einer Gruppe zu fördern und weiterzuentwickeln. Damit ist die hier vorgestellte Gruppenreflexion nicht nur praxisnah, sondern Praxisanwendung, nämlich Praxis des Projektmanagements.

## 12 Lehren, Lernen und Emotion<sup>1</sup>

---

Ein wesentlicher Bestandteil von emotionaler Intelligenz (EQ) ist das Verarbeiten von Emotionen bzw. das Wissen darüber, wie Emotionen menschliche Denkprozesse mitgestalten. In diesem Abschnitt wird ein Modell der Wechselwirkung von Emotion und Denken herausgearbeitet. Basierend auf dem Modell wird argumentiert, wie Emotion explizit in Lehren und Lernen beinhaltet sein muss, um normative Aspekte der Wissensvermittlung reflektieren und damit relativieren zu können. Es wird gezeigt, dass das Einbinden von Emotionen in die Lehrpraxis unweigerlich (macht)politische Fragen der Lehrorganisation berührt. Zum Abschluss wird anhand einer praktischen Anwendung die konkrete Umsetzung des Modells in der Lehrpraxis dargelegt.

### 12.1 Emotion: Ausloten von Begriffsbestimmung und -verwendung

Das deutsche Fremdwort Emotion ist dem gleichbedeutenden französischen *émotion*, einer Ableitung von *émouvoir*<sup>2</sup>, unter formaler Anlehnung an das französische *motion*<sup>3</sup>, entlehnt. Dieses Wort entstammt dem lateinischen *emovere*<sup>4</sup> (vgl. Kluge 2011, S. 244; Duden 2007, S. 391). In Kluge (2011, S. 244) ist ergänzend das deutsche Wort Gefühl angeführt. Im Duden (2007, S. 391) wird zusätzlich auf Affekt verwiesen. Das Fachwort Affekt ist entlehnt aus dem lateinischen *affectus*<sup>5</sup>, ursprünglich *afficere*<sup>6</sup>, das wiederum aus der Zusam-

---

1 Dieses Kapitel ist eine leicht bearbeitete Version des Beitrags »Lehren, Lernen und Emotion«, erschienen in H. Götzner und P. Meyer (Hg.), *Emotionale Intelligenz in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–82, (Schuster 2018, Copyright © 2018, Springer Nature).

2 Deutsch: bewegen, erregen.

3 Deutsch: Bewegung.

4 Deutsch: herausbewegen, emporwühlen.

5 Deutsch: der körperliche oder geistige Zustand, Stimmung, Gemütsstimmung, Empfindung Leidenschaft.

6 Deutsch: hinzutun, einwirken, anregen und auch (nur in der Mehrzahl): Leidenschaften.

mensetzung von *facere (factum)*<sup>7</sup> und *ad-*<sup>8</sup> abstammt (vgl. Kluge 2011, S. 19; Duden 2007, S. 51).

Wird als Quelle ein fachspezifisches Werk wie z.B. das *Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe* herangezogen, so zeigt sich dort, dass die Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl synonym belegt werden. Krause (2008, S. 33) schildert, dass »gegenwärtige Forschung zeigt, dass das, was wir Emotionen nennen, ein multimodales parallel organisiertes System ist, dessen einzelne Bausteine mit denjenigen der Sozialpartner in einem organisierten Zusammenspiel funktionieren«.

Aus einer allgemeineren Position definiert Ciompi (vgl. 2016, S. 67ff.) den Oberbegriff Affekt<sup>9</sup> wie folgt:

»Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe.« (ebd., S. 67)

Ulich und Mayring (2003, S. 51f.) argumentieren in Bezug zur Definition von Emotionen, dass

»[j]eder der Begriffe ›Gefühl‹, ›Emotion‹, ›Affekt‹ und ›Stimmung‹ [...] je nach zugrunde liegender Theorie<sup>10</sup> und verfolgten Forschungszielen verschiedene Bedeutungen annehmen [kann] [...]. Es hängt vom jeweils erreichbaren Konsens in der scientific community ab, ob und welche begrifflichen Unterscheidungen vorgenommen werden und wie trennscharf diese sind; und dieser Konsens hängt wiederum davon ab, welche theoretischen Auffassungen sich im jeweiligen ›main stream‹ durchsetzen«.

Abschließend nennen die Autoren vier konsensfähige<sup>11</sup> Auffassungen (ebd., S. 52).

An Definitionen interessierte Leser:innen seien hier auf den Aufsatz von Kleinginna et al. (1981, S. 359ff.)<sup>12</sup> verwiesen, wo insgesamt an die hundert Definitionen und kritische Stellungnahmen zum Begriff Emotion dargelegt werden.<sup>13</sup>

Harbsmeier et al. (2009, S. 10f.) stellen fest, dass

»[d]ie deutsche Sprache [...] keine scharfen Grenzen zwischen ›Emotion‹, ›Gefühl‹, ›Affekt‹, ›Stimmung‹, ›Leidenschaft‹ usw. [kennt]. Andererseits werden solche Begriffe auch nicht wie Synonyme verwendet. Die vermeintlich entsprechenden Begriffe und Bezeichnungen anderer Sprachen haben häufig andere Konnotationen oder decken sogar ganz andere Bedeutungsspektren ab«.

7 Deutsch: machen, tun.

8 Deutsch: hinzu.

9 Die Begriffe Emotion und Gefühl sind bei Ciompi dem Oberbegriff Affekt untergeordnet (vgl. Ciompi 2016, S. 67ff.).

10 Für Interessierte findet sich bei Ulich et al. (2003, S. 62ff.) im Kapitel 4 eine Auflistung unterschiedlicher Emotionstheorien inklusive weiterführender Literatur.

11 Interessant ist dabei, dass die Autoren im Gegensatz zu der Argumentation von Ciompi (siehe oben) Emotion als Oberbegriff nennen und den Begriff Affekt diesem unterordnen.

12 Eine interessante Kritik zu dieser Arbeit findet sich bei Ciompi (2016, S. 64f.).

13 Die Definitionen sind bei Kleinginna et al. (1981) am Anhang ihrer Arbeit gelistet.

Schon bei diesen wenigen betrachteten Beispielen zeigt sich, dass es illusorisch ist, so etwas wie einen generellen, gemeinsamen Nenner zu finden. Auch wenn historische Entwicklungen und fremde Kulturen bzw. Sprachen ausgeschlossen werden, so ist ein solches Bestreben auch in einem Sprachraum (Kulturraum etc.), ja sogar innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin allein zum Scheitern verurteilt.

Um diesem Problem zu entgehen, wird der Begriff Emotion für diesen Abschnitt wie folgt bestimmt.

## 12.2 Der Begriff Emotion in Bezug auf die dargelegte praktische Anwendung

Das hier vorgelegte Erklärungsmodell für den Begriff Emotion soll als eine möglichst einfache und doch solide theoretische Basis dienen.

In Abb. 77 ist, auf Basis der Darstellung von Bull (1968, S. 23) und stark vereinfacht, die evolutionäre Entwicklung menschlichen Denkens skizziert.

- (A) Auf Grund eines Stimulus rufen unbewusste körperliche Abläufe eine Körperhaltung hervor, die schlussendlich zu einer rein instinktiven Handlung führt.
- (B) Im Laufe der evolutionären Entwicklung werden sowohl eine Änderung der Körperhaltung als auch Änderungen wie z. B. die Beschleunigung des Herzschlags und auch der Stimulus selbst mittels Gefühlen weiterverarbeitet. Diese Erweiterung der Verarbeitung durch Gefühle führt dazu, dass Emotion – im Sinne eines Bewegt-Seins, einer Motivation zu handeln – erfahren wird. Dabei verweist das Bewegt-Sein darauf, dass die Entscheidung in Bezug zur Handlung bereits vorweggenommen ist.
- (C) Eine entsprechende Erweiterung von sozialer als auch individueller Komplexität und die Veränderung der Qualität der Stimuli<sup>14</sup> führen zu einem Komplex von Körperhaltungen und den damit einhergehenden Körperreaktionen, damit auch zu einem Komplex von daraus resultierenden Gefühlen. Die Wahrnehmung durch den Gefühlskomplex und die daraus resultierenden Emotionen führen dazu, dass sich evolutionär die Weiterverarbeitung mittels Denkens<sup>15</sup> entwickelt, das schlussendlich eine Lösung<sup>16</sup> im Handeln ermöglicht.

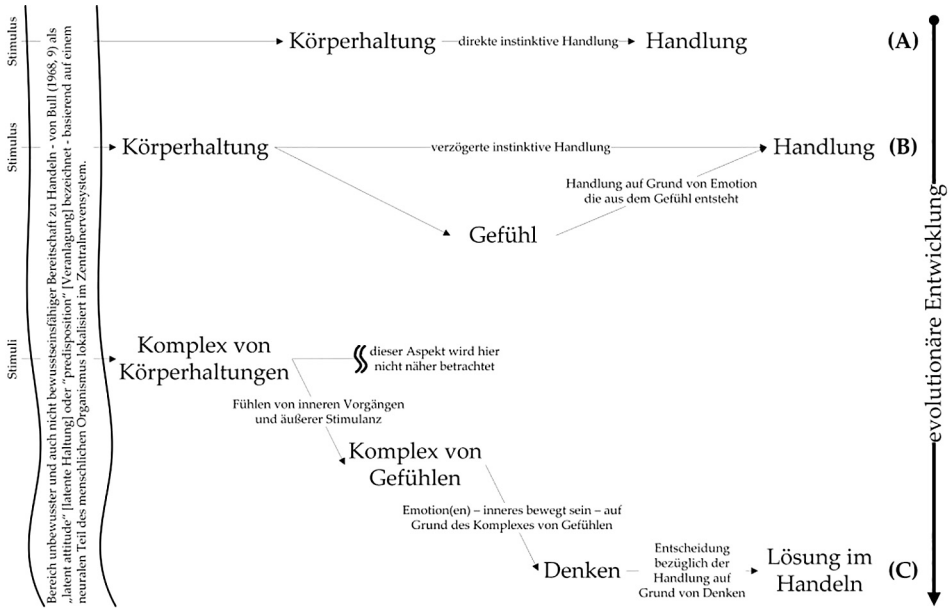
Das in (C) Argumentierte stellt den heutigen Stand dar und wird hier, angelehnt an Ciompi (2016, S. 263ff.), allgemein als Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess bzw. speziell als Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramm bezeichnet. Es handelt sich dabei um zirkuläre Zusammenhänge auf individueller und zwischen individueller und kollektiver Ebene, wobei sich beide Ebenen gegenseitig beeinflussen.

14 Ciompi (2016, S. 122) weist darauf hin, dass noch abzuklären wäre, ob Affekte auch eine von Umweltstimuli unabhängige Eigendynamik haben.

15 Diese Weiterverarbeitung mittels Denkens entspricht im weitesten Sinne Ciompis Begriff der Kognition. Konkret definiert Ciompi (2016, S. 72): »Unter Kognition ist das Erfassen und weitere neuronale Verarbeiten von sensorischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten beziehungsweise von Varianzen und Invarianzen zu verstehen.«

16 Lösung ist hier im weitesten Sinne von Lösung einer Spannung gemeint, die durch Stimuli und den beschriebenen Prozess aufgebaut wurde (vgl. Ciompi 2016, S. 107ff.).

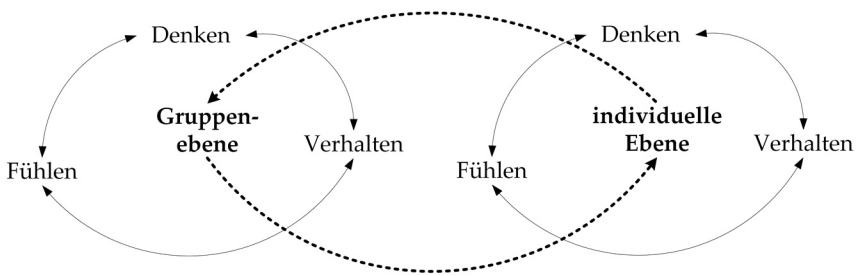
Abb. 77: Evolutionäre Entwicklung menschlichen Denkens (vgl. Bull 1968, S. 23)



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der praktischen Anwendung in der Lehrveranstaltung werden die individuelle Ebene und die Gruppenebene im Hier und Jetzt bearbeitet (Abb. 78).

Abb. 78: Zirkuläre Zusammenhänge von Fühlen, Denken und Verhalten



Quelle: Schuster 2018, S. 68

Beim Erlernen einer Spezialisierung wird dieser Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess (FDV-Prozess) zum gewünschten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramm (FDV-Programm).<sup>17</sup> Wobei sich bei den Verbindungen Fühlen–Denken und Fühlen–Verhalten emotionale Selbstverständlichkeiten ausbilden, die aus dem Bewusstsein verschwinden,

17 Genau betrachtet ist bereits Kultur eine Spezialisierung und damit eigentlich ein FDV-Programm.

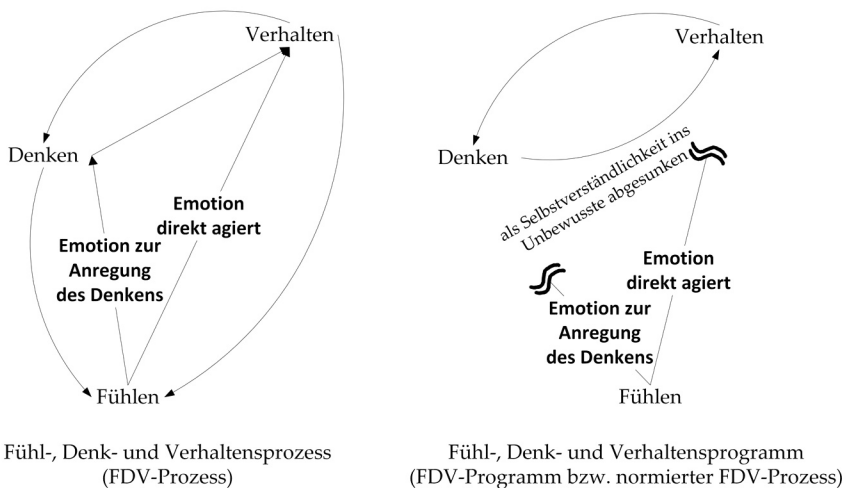


ähnlich wie eine täglich in bestimmten Intervallen vor unserem Fenster vorbeifahrende Straßenbahn irgendwann nicht mehr wahrgenommen wird. Hierin zeigt sich ein wesentlicher Widerspruch: Einerseits führt Lernen dazu, dass gewisse Denk- und/oder Handlungsabläufe in Bezug auf ein Ziel ökonomischer ausgeführt werden; andererseits wirkt Lernen damit unweigerlich als Einschränkung von Möglichkeiten (vgl. Ciompi 2016, S. 275). Ciompi (2016, S. 276) formuliert diesbezüglich: »Neben Freuds zentralem Leitsatz ›Wo Es ist, soll Ich werden‹ wäre für uns deshalb ebenfalls ein gegenteiliges ›Wo Ich ist, soll Es werden‹ durchaus sinnvoll.«

In Abb. 79 ist diese Unterscheidung von menschlicher Datenverarbeitung, nämlich FDV-Prozess und -Programm skizziert.<sup>18</sup>

Wird durch Überbetonung der Vermittlung der normativen Komponente von Wissen der emotional schmerzhaft Lernprozess<sup>19</sup> nicht reflektiert, dann – so die Annahme – verkümmert dadurch die Fähigkeit, den FDV-Prozess an sich kreativ zu nützen.

Abb. 79: *Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess bzw. -programm*



Quelle: Schuster 2018, S. 69

Aufseiten des FDV-Programms degenerieren im Extremfall das Fühlen und die damit verbundene Emotion zu destruktiven Wächtern der jeweiligen Norm.

18 Das FDV-Programm arbeitet auf ein vorausgesetztes Ziel zu. Der FDV-Prozess sucht nach einem Ziel. Dabei ist die Festlegung des Ziels das Ziel.

19 Salzberger-Wittenberg (1997, S. 77) formuliert dazu, dass »[I]ernen [...] in einer Situation vor sich [geht], in der wir etwas nicht wissen oder noch nicht können. Daher beinhaltet es immer ein gewisses Maß an Unsicherheit, Frustration und Enttäuschung. Diese Erfahrung ist schmerzhaft.«

Im Gegensatz dazu wäre der Extremfall aufseiten des FDV-Prozesses ein Stillstand auf Grund permanenter Änderungen von Änderungen.<sup>20</sup>

Die aus dem Argumentierten folgende Notwendigkeit des Ausgleichs dieser Gegensätze weist über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus auf die Lehrorganisation und beinhaltet deshalb einen politischen Aspekt. Im nächsten Abschnitt wird dieser Aspekt im Detail betrachtet.

### 12.3 Der politische Aspekt der dargelegten praktischen Anwendung

Die hier getroffene Annahme ist, dass neben der normativen Komponente der Lehre das Üben und Weiterentwickeln des menschlichen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozesses (FDV-Prozesses) notwendig ist, um Studierende für ein unbekanntes Morgen auszubilden (vgl. Kraler et al. 2012, S. 8). Eine Voraussetzung dafür ist, die implizite Wirkung von Emotion zu erfassen, ohne dabei in expliziten Beispielen verhaftet zu bleiben und damit das Konzept des FDV-Prozesses durch die gelebte Praxis zu konterkarieren.

Um die implizite Wirkung von Emotion didaktisch zu erfassen, müssen<sup>21</sup> Lehrende die unweigerlich bestehenden, latenten Interessenskonflikte innerhalb der Lehrorganisation<sup>22</sup> im Hier und Jetzt der Lehrsituation adressieren und gemeinsam mit den Studierenden reflektieren. Dies deshalb, weil sonst lediglich die normative Komponente<sup>23</sup> der Lehre im Vordergrund steht und dadurch die Anpassung der Persönlichkeiten der Studierenden an die (Lehr-)Organisation bzw. an normative Organisationsvorstellungen überbetont ist. Devereux (1992, S. 191) formuliert dazu:

»Die Zeit ist reif für die Erkenntnis, daß eine Gesellschaft und eine Kultur, die mit der Spontaneität lebender Wesen nur fertig werden, indem sie sie brutal beschneiden, so selbstzerstörerisch sind wie eine Wissenschaft, die Objektivität in Bezug auf den Menschen zu erreichen sucht, indem sie ihn entpersönlicht.«

Die Voraussetzung, die Lehrorganisation zu reflektieren, benötigt politischen<sup>24</sup> Willen und ist sehr heikel, weil es um Macht- bzw. Herrschaftsaspekte geht (vgl. Schuster 2016c). Meines Erachtens spielt hier insbesondere die Angst eine Rolle, und zwar in einem doppelten Sinn: einerseits die Angst davor, sich Emotionen zu stellen, andererseits die Angst davor, durch Relativieren von Emotionen – einschließlich Angst –

20 Das bedeutet: Das Ziel wird nicht gefunden oder es gibt keine Einigung zwischen unterschiedlichen, einander ausschließenden Zielen.

21 Eine detaillierte Darlegung über den Sinn der Relativierung der Lehrorganisation findet sich bei Schuster (2016a, 42ff.).

22 Dies schließt auch die latenten Interessenskonflikte zwischen Lektor:innen und Studierenden mit ein.

23 Für eine detaillierte Betrachtung von normativer und explorativer Lehre siehe Schuster und Radel 2018.

24 Das Politische beginnt dort, wo über indirekte, mittelbare Kommunikation gemeinsames Leben geregelt wird (vgl. Heintel 1977b, 93).

ein Herrschaftsinstrument aufzugeben, die Beherrschung zu verlieren. In diesem Zusammenhang argumentiert Böhme (2009, S. 176f.), dass

»[d]ie Macht, in deren Schutz die Angstvollen <sup>25</sup>, R. J. S.] sich flüchten, [...] dieselbe [ist], welche Furcht und Zittern hervorruft. [...] Es ist ein probates Mittel von Herrschaft, die Angstentlastung, welche die Identifikation mit dem Aggressor bietet, zu normalisieren. Diese Doppelfalle läßt in jener Unmündigkeit verharren, [...] aus der sich zu befreien das Programm der Aufklärung war.«

Ein Lehrsystem, das die normative Komponente von Wissen zu stark betont und dann auch noch Prüfungen unreflektiert dazu verwendet, zu selektieren, läuft Gefahr, zu eben jenem Aggressor zu werden, dessen Prüfungen lediglich von den Studierenden bestanden werden, die sich mit dem Lehrsystem identifizieren und dabei ihre eigene Persönlichkeit beschädigen. Das spiegelt genau jene »Entpersönlichung« wider, die Devereux (siehe oben) kritisiert.

Aus dem Argumentierten ergeben sich stark vereinfacht zwei idealtypische Konstellationen innerhalb einer Lehrorganisation, nämlich

- (1) die verantwortlichen Personen(gruppen) haben bewusst und/oder unbewusst Angst, sich den Reflexionen und den damit verbundenen Emotionen zu stellen, und wehren diese deshalb bewusst und/oder unbewusst ab;
- (2) den verantwortlichen Personen(gruppen) geht es bewusst um Macht und darum, eine Herrschaftsposition unter Einsatz des oben dargelegten Machtmittels Angst zu halten und aufklärende Reflexion abzuwehren.

Lektor:innen, die Lehrkonzepte von der hier beschriebenen Art verwenden wollen, sollten für beide Konstellationen gerüstet sein. Im Fall der Angst davor, sich Emotionen zu stellen, wäre eine mögliche Intervention, diese Angst vorsichtig zu adressieren<sup>26</sup> und gemeinsam mit den Beteiligten zu bearbeiten. Im Fall des Machterhalts wäre eine mögliche Intervention, eine entsprechende Gegenmacht<sup>27</sup> zu mobilisieren, um sich durchzusetzen. Konfliktfrei geht es keinesfalls, und zwar weder innerhalb der Lehrorganisation noch innerhalb der Lehrveranstaltung selbst, weil das hier dargelegte Konzept an und mit unauflösbaren Grundwidersprüchen arbeitet (vgl. Schwarz 2014, S. 101ff.).

---

25 Auf Studierende bezogen und überspitzt formuliert: Menschen, die Angst davor haben, keinen Arbeitsplatz zu finden, einen wenig zufriedenstellenden Arbeitsplatz befürchten, den Stillstand ihrer Karriere befürchten etc., flüchten sich angstvoll in die Institution Fachhochschule, die wiederum bei Informationsveranstaltungen mit Arbeitsplatz- und Karriereversprechungen implizit eigentlich jene Ängste in dem Sinne bestärkt, dass jemand, der nicht studiert, auf der Strecke bleibt.

26 Die Angst zu adressieren heißt nicht unbedingt, diese explizit zu thematisieren. Aus der Erfahrung des Autors kann das explizite Thematisieren der Angst zu heftiger Abwehr führen. Diese Abwehr kann sich z.B. dadurch äußern, dass der Lehrauftrag entzogen wird.

27 Ein von Personen(gruppen) aktiv betriebener Machterhalt lässt sich nicht argumentativ bearbeiten, sondern lediglich durch Gegenmacht verändern, wie dies z.B. Alinsky (1989) eindrucksvoll schildert und mit praktischen Beispielen belegt.

## 12.4 Die praktische Anwendung des Faktors Emotion

In diesem Abschnitt ist eine praktische Anwendung des Faktors Emotion für das Üben und Weiterentwickeln des menschlichen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozesses (FDV-Prozesses) dargestellt.

Die betreffende Lehrveranstaltung (LV) wird im fünften Semester eines berufs begleitenden Bachelorstudiengangs in englischer Sprache durchgeführt. Berufsbegleitend bedeutet, dass die Studierenden berufstätig sind und unter der Woche den Abend bzw. am Samstag oft den ganzen Tag an der Fachhochschule verbringen. Die LV wird innerhalb eines Wahlfachs angeboten, das bedeutet, die Studierenden haben im betreffenden Semester die Wahl zwischen zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen. Im betreffenden Semester haben sich lediglich vier Studierende für die LV entschieden, und zwar:

- (1) eine männliche Person im Alter von 26 Jahren, kodiert mit A;
- (2) eine weibliche Person im Alter von 27 Jahren, kodiert mit B;
- (3) eine männliche Person im Alter von 22 Jahren, kodiert mit C;
- (4) eine männliche Person im Alter von 39 Jahren, kodiert mit D.

Die Studiengangsleiterin wirkte in dieser LV in ihrer Leitungsrolle mit<sup>28</sup> und war beim ersten und letzten Termin der LV anwesend. Didaktisch gesehen, ist das Diskutieren von Vertreter:innen der Organisation und Studierenden *hier und jetzt* dem Erzählen von Ereignissen *dort und dann* durch allein agierende Lektor:innen überlegen (vgl. Schuster 2015, S. 225f.). Außerdem ist für zwei Personen die Forderung, dass den Studierenden einerseits Orientierung und Halt<sup>29</sup> zu geben ist und diese andererseits konfrontativ emotional berühren<sup>30</sup> zu müssen, leichter zu erfüllen als von einer Lektorin allein. Agiert z. B. der Lektor konfrontativ und eine weitere Vertreterin der Lehrorganisation im Raum relativiert dies authentisch, dann ist die Konfrontation für die Studierenden leichter zu ertragen. Dabei ist jedoch unumgänglich, dass die Kollegen untereinander ebenfalls authentisch konfrontativ sind.

Die räumliche Anordnung, nämlich ein Sesselkreis, und die maximale Anzahl von zwölf Studierenden sind dabei wesentlich. Der Sesselkreis ist deshalb so wichtig, weil hier alle Beteiligten einander ganzkörperlich im Blickfeld haben und damit eine maximale gegenseitige Stimulanz gegeben ist. Dies zielt vor allem auf den körperlichen Aspekt von Kommunikation ab (Mimik und Gestik) und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit, dass Emotionen bei allen Anwesenden auftreten. Die Begrenzung auf maximal

28 Dies war deshalb möglich und sinnvoll, weil zwischen dem Lektor und der Studiengangsleiterin eine über mehrere gemeinsame Forschungsprojekte entstandene solide Vertrauensbasis gegeben ist.

29 Salzberger-Wittenberg (1997, S. 85) argumentiert, dass Lehrende »als temporäre Behälter für die übermäßige Angst der Lernenden in Streßsituationen [fungieren]. Das bedeutet, daß sie den mit dem Lernen verbundenen geistigen Schmerz selbst miterleben, zugleich aber ein Beispiel dafür geben, wie man auch im Chaos wißbegierig bleibt, trotz der Angst vor dem Unbekannten nach der Wahrheit strebt und bei aller Verzweiflung Hoffnung bewahrt«.

30 Ciompi (1997, S. 302) z.B. stellt fest, dass es »[z]ur Veränderung von automatisierten Affekt-Kognitionsverbindungen [...] einer gewissen emotionalen Aufheizung [bedarf]«.

zwölf Studierende ergibt sich auf Grund der emotionalen Intensität der Kommunikation.

Theorie wird lediglich möglichst sparsam, auf die konkrete Situation bezogen und zur Festigung der fachlichen Autorität der Lektor:innen eingesetzt.<sup>31</sup> Im Folgenden werden einige Handlungsabläufe, die dazugehörigen Leitgedanken und Erkenntnisse aus der dreieinhalbstündigen Einstiegsphase der LV beschrieben.

**Handlung:** Um im Allgemeinen in der Lehre nicht thematisierte Interessenskonflikte sichtbar zu machen, legte ich zu Beginn die Rollen der Studierenden, der Studiengangsleiterin und meine eigene Lektorenrolle sowie deren Verantwortlichkeiten, Weisungsbefugnisse und Folgepflichten dar. Unter Einbindung der Studierenden und der Studiengangsleiterin machte ich kritische Bemerkungen und kontrastierte Darlegungen zu den Rollen, mit dem Ziel der *moderaten* Emotionalisierung aller Beteiligten.

Nach dieser ca. 20 Minuten dauernden Einleitung vergab ich an die einzelnen Studierenden folgende Aufgabenstellung: Auf einem Flip-Chart-Blatt soll die Organisation der Fachhochschule dargestellt werden, und zwar so, wie die jeweilige Person dies für sich selbst wahrnimmt (a) bzw. darstellen will (b).

**Leitgedanke:** Durch die Art der Aufgabenstellung wird ein maximaler Möglichkeitsraum geschaffen, um unterschiedliche Darstellungen zu erhalten. Außerdem sind die Studierenden Teil der Fachhochschule und damit unweigerlich von der Darstellung betroffen.<sup>32</sup>

Die Ambivalenz der Aufgabenstellung wird dabei gezielt eingesetzt, um den Studierenden eine Entscheidung aufzubürden. Ambivalent ist die Aufgabenstellung deshalb, weil (a) die Darstellung der jeweils eigenen Wahrnehmung aufgetragen ist und (b) es den Studierenden freigestellt wird, wie diese die Organisation darstellen. Das bedeutet: Wenn sich Studierende für (a) entscheiden und ihre eigene Wahrnehmung kreativ darstellen, dann handeln sie gemäß der autoritären Vorgabe. Entscheiden sich Studierende dafür, die Organisation mit den üblichen genormten Mitteln wie z.B. einem Funktionsorganigramm darzulegen, dann handeln sie ebenfalls gemäß der autoritären Vorgabe.

Die Erfahrung der letzten vier Jahre hat gezeigt, dass Studierende, die klare Arbeitsaufträge bevorzugen, mit dieser Art der Aufgabenstellung Probleme haben und beim Lektor Konkretisierung einfordern. Hier ist es wesentlich, *diese Konkretisierung zu verweigern* und die betreffenden Studierenden darauf hinzuweisen, dass sie *nichts falsch machen*

---

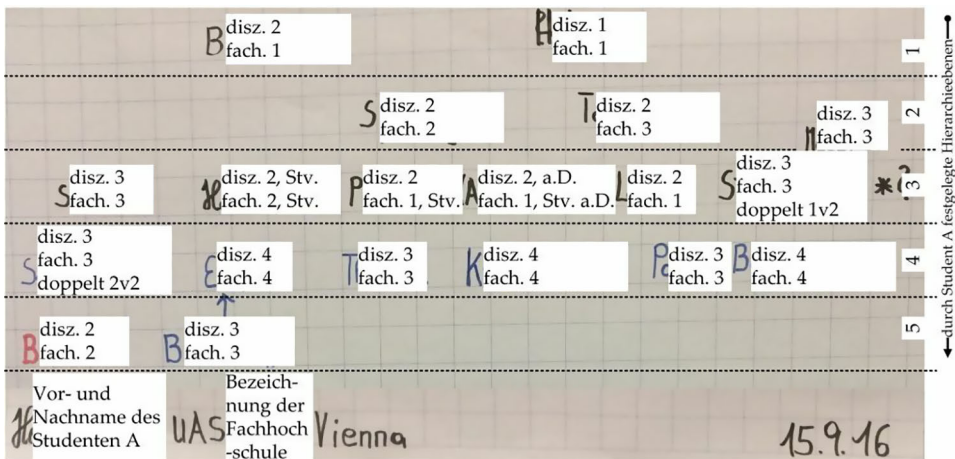
31 Das Verweigern von theoretischen Vorträgen ist oft mit großem Widerstand der Studierenden verbunden. Dies hat erfahrungsgemäß zwei Gründe: (1) Studierenden ist es unangenehm, wenn Lektor:innen eigene Emotionen aussprechen oder emotionale Befindlichkeiten nachfragen. Sie versuchen dem dadurch zu entgehen, dass sie die Lektor:innen zu einem Vortrag bewegen. (2) Die Studierenden haben die Illusion, dass die Lektor:innen im Besitz des Wissens sind und dieses lediglich mittels Theorievortrag zu übergeben ist (vgl. Salzberger-Wittenberg et al. 1997, S. 44).

32 Dies ist eine Tatsache, auch wenn in den studentischen Darstellungen keine Studierenden aufscheinen.

können.<sup>33</sup> Im Gegensatz dazu sind Studierende, die bei Aufgabenstellungen gerne möglichst viel Spielraum haben, erfreut darüber, dass ihnen dieser Spielraum geboten wird.

**Handlung:** Student A begann mit der Beschreibung seiner Darstellung. Dazu wurde das von ihm angefertigte Flip-Chart-Blatt für alle sichtbar angebracht (Abb. 80). Er erklärte, dass seine Skizze die für ihn relevanten Personen in der von ihm wahrgenommenen Position abbilde. Auf Nachfrage von mir erklärt Student A, dass die Zeilen Hierarchieebnen markieren, wobei die oberste Hierarchieebene mit der obersten Zeile korreliert usw. Indem ich sowohl die Studierenden als auch die Studiengangsleiterin moderierend einband, wurde einerseits die Komplexität der individuellen Darstellung Schritt für Schritt erweitert, andererseits wurde Student A in seiner Individualität deutlich sichtbar.

Abb. 80: Kommentierte studentische Darstellung (A) der Organisation der FH (UAS Vienna)



Quelle: Schuster 2018, S. 76<sup>34</sup>

Den Vergleich der Skizze von Student A mit dem Funktionsorganigramm legte ich konfrontativ an und als Ausgleich betonte ich – haltend, siehe dazu Salzberger-Witten-

- 33 Dabei kann das studentische Einfordern einer Konkretisierung als das Verweigern einer eigenen Entscheidung und das Vorenthalten der Konkretisierung als das Beharren der Lektor:innen auf einer studentischen Entscheidung gesehen werden. Der Hinweis, es kann nichts falsch gemacht werden, dient zur Entlastung der Studierenden und bedeutet, dass es keine notenrelevante Bewertung der Darstellungen gibt.
- 34 Legende: disz.: tatsächliche disziplinäre Zuordnung; fach.: tatsächliche fachliche Zuordnung; Stv.: Stellvertretung (d.h. »fach. 1, Stv.« bedeutet, dass die betreffende Person als Stellvertreter:in fachlich der Hierarchieebene 1 zugeordnet ist.); a.D.: außer Dienst, d.h., zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Darstellung war die betreffende Person bereits außer Dienst. UAS ist die Abkürzung für University of Applied Sciences (dt. Fachhochschule). Die Quelle für die Zuordnung ist das offizielle Funktionsorganigramm der betreffenden Fachhochschule. Die Details der fachlichen bzw. disziplinären Zuordnung sind im österreichischen Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG § 10) geregelt.

berg (1997, S. 85) bzw. Fußnote 34 – die unweigerlich bei jedem Menschen vorhandene individuelle Wahrnehmung und die Notwendigkeit, diese zu berücksichtigen, zumindest dann, wenn das *Commitment* aller Beteiligten gewünscht wird.

**Leitgedanke:** Dadurch, dass in der Moderation ein Urteil im Sinne von: Das Funktionsorganigramm ist richtig und die studentische Darstellung ist falsch – oder umgekehrt – vermieden wird und gleichzeitig konfrontativ Emotionen geschürt werden, steigt die individuelle Spannung. Grund dafür ist die von mir verweigerte Konfliktlösung durch Unterwerfung unter<sup>35</sup> oder Delegation an<sup>36</sup> meine Autorität als Lektor (vgl. Schwarz 2014, S. 292ff.). Das Bedürfnis der Studierenden, die individuelle Spannung zu lösen, führt dazu, dass diese beginnen, ihre Meinung bezüglich richtiger oder falscher Darstellung einzubringen. Nun zeigt es sich, wie problematisch es ist, wenn eine Entscheidung zwischen mehreren hierarchisch gleichgestellten Personen gefunden werden muss und die divergierenden Meinungen emotional besetzt sind.

**Handlung:** Student C äußerte zur Skizze von A, dass diese nicht brauchbar sei, weil lediglich ein kleiner Teil der Organisation und dieser noch dazu verzerrt dargestellt sei. Diese Wortmeldung führte zu einer Diskussion über Sinn und Unsinn solcher Darstellungen. Dabei wurde auch der Sinn der Aufgabe an sich hinterfragt und Student C konfrontierte mich damit, dass er daran zweifle, daraus etwas lernen zu können.

**Leitgedanke:** Insgesamt zeigte sich, dass A und B eher eine personenzentrierte, gefühlsmäßige und C und D eher eine distanzierte, formale Sicht der Lehrorganisation hatten. Student C war von dieser Differenz emotional berührt und brachte dies entsprechend zum Ausdruck. Dieses Verhalten von C verhalf der Gruppe zum Einstieg in den FDV-Prozess.<sup>37</sup>

**Erkenntnisse:** Die gemeinsame Reflexion der Skizze von Student A zeigte, dass sich Unterschiede zum Funktionsorganigramm daraus ergaben, dass z.B. ein und dieselbe Person eine Studiengangsführung und gleichzeitig die Rolle einer stellvertretenden Kollegiumsleitung innehat (Abb. 80, P: disz. 2/fach. 1, Stv.). Aus Sicht des Studenten A stand die

---

35 Unterwerfung passiert dann, wenn Studierende anderer Meinung als Lektor:innen sind und diese Meinungsverschiedenheit nicht prozessiert, sondern dadurch befriedet wird, dass sich Studierende den Lektor:innen unterwerfen (dominieren lassen) oder von diesen unterworfen (dominiert) werden.

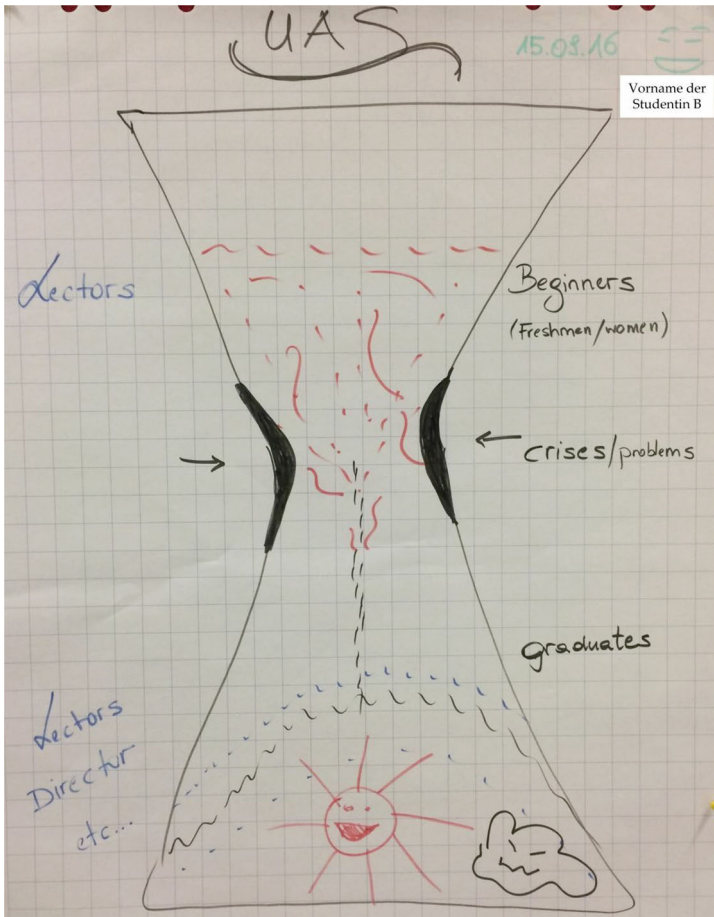
36 Delegation passiert dann, wenn zwei oder mehr Studierende Meinungsverschiedenheiten nicht austragen, sondern bei den Lektor:innen um deren Meinung oder deren Urteil nachfragen, diese Nachfrage beantwortet und die Antwort akzeptiert wird.

37 Im weiteren Verlauf der LV wurde ein bereits seit längerem bestehender Konflikt zwischen den Studierenden A und C sichtbar, der durch gegenseitige Vermeidung kaltgestellt war. Diesen Umstand nutzte ich, um den Studierenden zu demonstrieren, von welchen Aspekten sachliche Diskussionen beeinflusst sein können.

Rolle der Studiengangsleitung<sup>38</sup> im Vordergrund und jene der stellvertretenden Kollegiumsleitung<sup>39</sup> – unsichtbar – im Hintergrund.

Ähnliches gilt für die Doppelnennung in Abb. 80, ganz rechts in der dritten und ganz links in der vierten Ebene von oben. Dabei konnte diese mittels der gemeinsamen Reflexion, ebenso wie im obigen Fall, auf die Doppelrolle der genannten Person zurückgeführt werden, nämlich auf die Fachbereichsleitungs- und Lektorenrolle. Dem Studenten A wurde außerdem erst während der Reflexion durch das Nachfragen von Kollegen bewusst, dass er einen Namen doppelt angeführt hat.

Abb. 81: Studentische Darstellung (B) der Organisation der FH



Quelle: Schuster 2018, S. 79

38 Es handelte sich dabei um die Leitung des vom Studenten A besuchten Studiengangs.

39 Dies deshalb, weil im Allgemeinen im studentischen Alltag die Rolle der stellvertretenden Kollegiumsleitung wenig aufscheint.



Insgesamt kann das Flip-Chart-Bild des Studenten A als eine Manifestation eines Vexierbildes Lehrorganisation gesehen werden, die auch andere Gestalt annehmen könnte. Beispielsweise gibt es Studierende, die im Kollegium vertreten sind; hier liegt die Vermutung nahe, dass die Position der stellvertretenden Kollegiumsleitung (Abb. 80 dritte Ebene von oben, P: disz. 2/fach 1, Stv.) für diese Studierenden deutlicher sichtbar wäre.

Das Wesentliche ist, dass auch die Flip-Chart-Bilder der Studierenden B, C und D als eine Manifestation des Vexierbildes Lehrorganisation gesehen werden können. Erst die Reflexion der unterschiedlichen Manifestationen führte zu einem gemeinsamen Bild der betrachteten Lehrorganisation. Um die Unterschiede der Darstellungen für die Leser:innen zu verdeutlichen, zeigt Abb. 81 das Flip-Chart-Blatt von Studentin B.

Es war für alle Beteiligten sehr interessant und auch mit Emotionen verbunden, zu erleben, wie unterschiedlich Studierende ein und dieselbe Lehrorganisation darstellen, an der diese seit ca. zweieinhalb Jahren gemeinsam im selben Studiengang studieren.

## 12.5 Diskussion

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass das Eruiieren individueller Zugänge zu einer Lehrorganisation, die allen beteiligten Studierenden bereits seit mehreren Jahren bekannt ist, ein ausgezeichnetes Mittel ist, einen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess (FDV-Prozess) einzuleiten. Durch diesen FDV-Prozess wird einerseits allgemein bewusst, wie groß die Unterschiede individueller Wahrnehmungen und individuellen Ausdrucks sind. Andererseits wird die Notwendigkeit erkennbar – und damit auch besser zu ertragen –, dass Organisation grundsätzlich bedeutet, Individualität einzuschränken.

Das Öffnen von und die kritische Auseinandersetzung mit individueller Kreativität in der Gruppe verhelfen – bei gelingender Moderation – allen Beteiligten dazu, Emotionen zu erleben, Emotionen zu zeigen und unter Einfluss von Emotionen miteinander einen Reflexionsprozess zu durchlaufen. Dabei hat dieser Prozess das Üben seiner selbst zum Zweck. Mit anderen Worten: Das Erleben des Prozesses ist die eigentliche Lernerfahrung. Außerdem wirkt der FDV-Prozess aufklärerisch und emanzipatorisch.

Die Studierenden haben insbesondere hervorgehoben, dass sie nun sensibilisierter für eigene und fremde persönliche Aspekte, Befindlichkeiten, Empfindlichkeiten und Vorlieben sind. Außerdem wurden schwer verständliche Konflikte über das Erleben von emotionsgeladener Kommunikation innerhalb der LV eher verstehbar.

Allgemein kann bei einer gelungenen LV<sup>40</sup> von einer jeweils individuell getönten Steigerung emotionaler Intelligenz ausgegangen werden.

Konkret wurde mittels der hier dargelegten praktischen Anwendung des Faktors Emotion (Abb. 79) die Fähigkeit, Emotion zur Anregung des Denkens zu verwenden und Emotion – sozial akzeptabel – direkt zu agieren, geübt und weiterentwickelt.

---

40 An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei meiner lieben Forschungskollegin Vize-Rektorin (FH) Prof.in (FH) Mag.<sup>a</sup> (FH) Ina Pircher für ihre aktive Unterstützung, die wesentlich dazu beigetragen hat, dass die LV entwickelt und verwirklicht werden konnte.

Abschließend bleibt festzustellen, dass weitere Interventionsforschung geplant und auch notwendig ist, um die bisher gewonnene Erfahrung zu vertiefen und die Anwendung zu optimieren.

# 13 Learning by experience; emotions as border guards and signposts regarding unknown territory<sup>1</sup>

---

## 13.1 Introduction

The focus of this chapter is *facilitated learning by experience*. It is thought that joint reflection on current action leads to learning by experience (Krainz, 2008: 13). This assumption is based on the perspective of intervention science (Schuster, 2016a: 56–68). The challenge for the lecturer is then to enable and facilitate the process of action and reflection. They are, together with the curriculum, an integral part of the learning/teaching endeavor. The intervention science perspective suggests that in addition to teaching styles and content, the organizational context (i.e., the educational institution) can provide insight into how learners and teachers are affected by the organization. In doing so, learners and teachers can (1) improve their coping strategies in organizational settings and (2) practice consciously acting within the boundaries of their organizational roles (Hirschhorn, 1985; Krainz, 2011). Gagnon and Collinson (2014: 664) also emphasize the importance of recognizing the “broader organizational and discursive conditions, effects and implications” of leadership and its development.

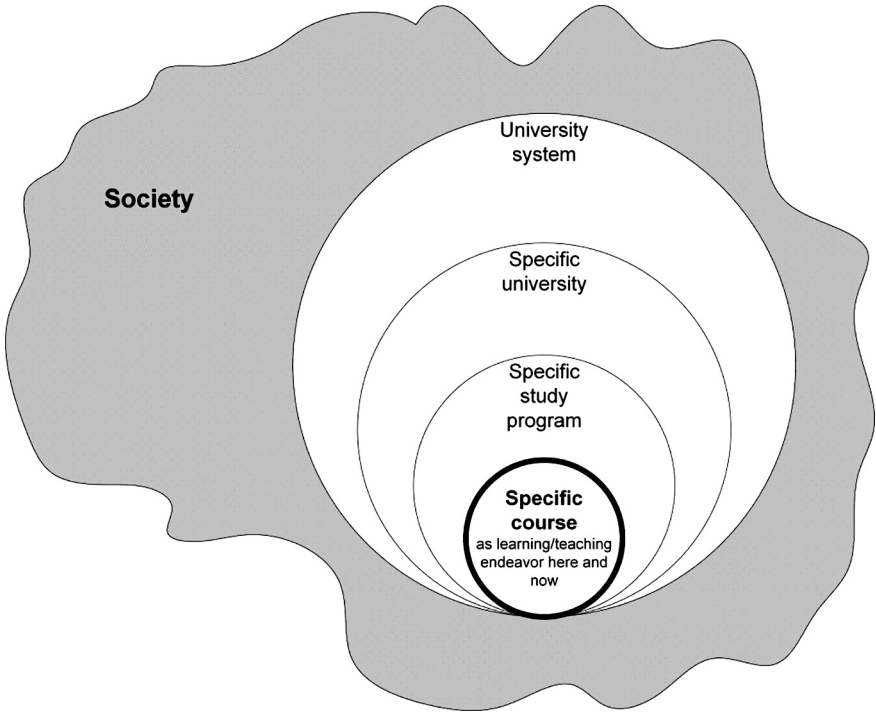
One goal of this chapter is to show how learning can take place through mutual reflection of lived experiences in the *here-and-now* situation of a teaching process. In addition to reflecting on the *here and now*, lecturers offer students explanations, theories, and/or concepts on a given topic, and invite them to share their perspectives, experiences, and knowledge. Another goal is to provide opportunities for students to engage in reflection on their individual experiences of the past *there and then*, combined with reflection on the

---

<sup>1</sup> Dieses Kapitel ist eine leicht bearbeitete Version des Beitrags: Schuster, R. J. (2021): Learning by Experience. Emotions as border guards and signposts regarding unknown territory. In: Sebastian Ernst (Hg.): Emotionen in Wissensinstitutionen. Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht. 1. Auflage. Bielefeld: transcript; transcript Verlag (Bildungsforschung, 3), S. 93–120. Online verfügbar unter <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5735-7/emotionen-in-wissensinstitutionen/>, zuletzt geprüft am 22.03.2023.

actual experience of the teaching process *here and now*. The phrase *there and then* means that a student presents a story in the classroom that he or she experienced somewhere else.

Fig. 82: Context of the course chosen as an example



Source: Schuster 2021, 94

Figure 82 shows the context of a specific course. The innermost sphere, *specific course*, represents the shared *here and now*, while the spheres radiating outward – *specific study program*, *specific university*, *university system*, and *society* – represent the abstract *there and then*. The phrase *here and now* means that attention is based on ongoing communication and that everyone present can observe and contribute in relation to the ongoing communication. The stories, examples, and theories mentioned in this ongoing communication signify the *there and then*. The challenge and the reward of reflecting on the *here and now* lies in the emotional involvement and the opportunity for students and lecturers to address that involvement directly. It is this individual emotional involvement that transforms abstract theory into practice.

### 13.2 The intervention science perspective

The intervention science perspective recognizes the advantage of definitions, explanations, models, and language as possible channels for sharing experience; it also accepts that experience can be described but not defined because experience is continuous throughout a human being's lifespan (Lerchster & Heintel, 2019: 28–29). Spengler expresses experience as follows:

Certain ineffable stirrings of a soul can be imparted by one man to the sensibility of another man through a look, two bars of a melody, an almost imperceptible movement. That is the real language of souls, and it remains incomprehensible to the outsider. The word as utterance, as poetic element, may establish the link, but the word as notion, as element of scientific prose, never. ... To attempt to get an "exact" science out of the ever-mysterious soul is futile. ... A soul image is never anything but the image of one quite definite soul. No observer can ever step outside the conditions and the limitations of his time and circle, and whatever it may be that he "knows" or "cognizes," the very cognition itself involves in all cases choice, direction and inner form and is therefore ab initio an expression of his proper soul. (Spengler, 1918: 300–303)

The intervention science perspective is rooted in the idea that not only individuals but also social systems need to be self-aware in order to improve their decision-making skills. Intervention research, the application of intervention science in the field, is used to develop decision-making ability (Heintel 2005b: 147). Heintel (2005b: 146) argues that intervention research is about self-enlightenment and that collectives – institutions, organizations – must learn to become aware of their particularity if they want to improve their decision-making abilities.

Intervention research aims to integrate concepts from other disciplines as well as the experiences of the practitioners and laypeople concerned. For this reason, in the context of teaching, intervention researchers need to involve learners as co-teachers in their teaching to enable the transfer of theory into students' practice. Education can be described as follows: submission, the practice of existing norms, and accompanied reflection (Schuster, 2016a: 58). An example of an act of submission by a person is when he or she signs a contract that establishes the basic framework for cooperation with the educational institution. The act of practicing existing norms can be measured by successfully passing a test that enables the next steps toward clearly defined goals. Students must align their actions with existing norms in order to succeed. Assimilated students are the result (Schuster, 2016a: 59–61) of such an alignment. It is important to note that reflecting on cases *there and then* is not an escape from normative education, because organizational presuppositions about the roles of lecturers, students, and institutions remain unconscious. However, an accompanied reflection of the *here and now* by students and lecturers on their own situations, roles, and tasks can be a way of reflection that allows for learning by experience (Schuster, 2016a: 62–64). For example, in the *Leadership & Motivation* course, students (in the same class) form groups, choose their roles as leaders or followers, and perform tasks provided by the lecturers. The course begins with the students recalling their experiences of cases they encountered *there and then*. While performing the task,

the students mutual experience the teaching process *here and now* (Schuster & Lobnig, 2017: 7). All of this takes place in the context of an educational institution. The process by which students reflect on their experiences of the *there and then* introduces different perspectives, changes the view of the case, and recalibrates the emotional and rational attachment. This process offers certain learning opportunities, but with the disadvantage that only one person is directly connected to the case. In contrast, the experience of the teaching process itself is shared by both students and lecturers. It is the experience of the *here and now* of mutual interaction where everyone is involved emotionally as well as rationally. In this situation, everyone is an eyewitness and a doer, and what happens is teaching practice. In addition, the organizational context of the educational institution also plays a role, as lecturers cannot avoid their authority by virtue of their position, and students cannot avoid their dual roles as subordinates and clients (Schöch, 2005).

To integrate the complexity of the transfer theory of leadership into practice, it is necessary for lecturers to address the institutional role of students and student representatives, and their own role. Lecturers do this in the plenary when they talk about the assessment criteria (Schuster & Lobnig, 2017: 5) and the course rules. Lecturers also inform students that questions, requests, and complaints should be brought to the plenary and will not be dealt with privately via email or during office hours (see Sequence 1). The classroom setting includes two modes: the plenary, where students and lecturers sit in a large circle; and groups of seven to eight students working independently. This teaching design challenges one of the tools of hierarchy, namely, *divide and rule*.<sup>2</sup> Experience showed that Study Program Director Y resolved a hierarchical contradiction by negotiating with one student individually (see Sequence 1c below). This is a workaround that functions when few students demand special treatment and when communication among students is weak or non-existent. This workaround is unfair, but it can make day-to-day administration easier. The paradox is that organizations cannot be run strictly by the book. In fact, strict adherence to the rules is often a threat that unions can use to influence companies. The teaching design uses real-life situations, such as the one with Study Program Director Y, to work with students in the *here and now*.

Bringing an individual student's problems to the plenary reveals painful and unavoidable contradictions. When organizational issues of an educational institution are raised, the authority of the lecturer by virtue of office, its reach and its limits, and the dual status of students as subordinates and clients become visible. It is important for lecturers to be able to distinguish the respective authority of their roles – individual, professional, and institutional – in order to address students' issues consistently. It is also important for lecturers to inform students about the role and authority that guides a decision in order to counteract an unconscious standardization of students' thinking (Schuster & Radel, 2018: 285–86). Figure 83 shows the differentiation of lecturers' authority, namely internal (individual), professional, and institutional.

Raising awareness about teaching is a sensitive issue because it involves aspects of power and domination. Fear and anxiety are also relevant. There is fear of talking about emotions, because of the anxiety of relinquishing one's power as a lecturer and hence losing one's authority over students (Schuster, 2018: 70). In addition, research has shown

---

2 The famous Latin expression is *divide et impera*.

that lecturers need to inform study program directors and coordinators that recurring student complaints about the lecturer may be an important part of the didactics. Without the support of superiors, this participatory format is difficult to achieve and maintain (Schuster & Radel, 2018: 309).

Fig. 83: Detailed view of the authority of the lecturer(s)

<b>Internal (individual) authority</b>	<b>Professional (subject- specific) authority</b>	<b>Institutional authority</b> (authority by virtue of office) lecturer(s) as representative(s) of the (UAS) system
--	---	---

Source: Adapted from »A Reflection on the (Harvard) Case Method from a Group Dynamics Perspective« by Schuster & Radel (2018, 286)

Including a given situation and consciously recognizing, reflecting on, and working through necessary contradictions is the core of didactics inspired by intervention science. According to Krainer and Heintel, necessary contradictions are those “that are always given and always must be solved ... They produce conflicts in our everyday life, our organizations, and our global society” (Krainer & Heintel, 2015: 254–256).

### 13.3 The connection between experience, consciousness, feelings, emotions, and thinking

The connection between experience, consciousness, feelings, emotions, and thinking will provide an orientation for this study. Based on Nina Bull’s attitude theory of emotion (1968: 23), I will distinguish two opposing poles of human data processing – the Feeling-Thinking-Behavior (FTB) process and the FTB program. For the sake of clarity, the term “experience” will be used in a narrow sense in the context of this chapter. Specifically:

- (1) There is no other moment for experience than the now. In addition, the past can be remembered, and the future can be imagined.
- (2) There is no way to repeat experience in this narrow sense.
- (3) The entire body experiences. Consciousness is the result of a very complex metabolic process based on that experience.
- (4) Becoming conscious includes a very complex metabolic process and takes approximately half a second (Nørretranders & Sydenham, 1998: 213–250).
- (5) Conscious experience is a contradiction. It is not possible to experience the now without a metabolic process that takes time to unconsciously process an enormous amount of data.

- (6) Becoming conscious of experience involves the reduction of a massive amount of data; therefore, consciousness is highly selective (Norretranders, 1998; Zimmermann, 1985: 82–139)
- (7) The final step in human data processing of experience is thinking (e.g., reasoning, conceptualizing), which can lead to consciousness. According to Norretranders, it is a biological fact that thinking in relation to experience can only be in the past. (Norretranders, 1998: 213–250).

The human creation of consciousness is related to experience. Damasio (1999: 314–315) emphasizes the function of feeling in relation to consciousness, arguing that:

Feeling is, in effect, the barrier, because the realization of human consciousness may require the existence of feelings. The ›looks‹ of emotion can be stimulated, but what feelings feel like cannot be duplicated in silicon. Feelings cannot be duplicated unless flesh is duplicated, unless the brain's actions on flesh are duplicated, unless the brain's sensing of flesh after it has been acted upon by the brain is duplicated.

Damasio argues that the individual's body (the flesh) plays an important role in consciousness. This being the case, experience will vary in different bodies (individuals). This leads to the assumption that it is useful to be aware of human data processing in order to find and transcend unconscious individual and/or collective prejudices.

Levine (2010: 338), a trauma specialist, points out the accuracy of a concept developed by Bull (1968), stating:

what Nina Bull has deeply grasped, is the reciprocal relationship between the expression of emotion and the sensate feeling of emotion. When we are mindlessly expressing emotion that is precisely what we are, in fact, doing. Emotional reactivity almost always precludes conscious awareness. On the other hand, restraint and containment of the expressive impulse allows us to become aware of our underlying postural attitude. Therefore, it is the restraint that brings a feeling into conscious awareness.

This is consistent with Damasio's (1999: 150) view that the brain is the "body's captive audience" and that:

under no normal condition is the brain ever excused from receiving continuous reports on the internal milieu and visceral states, and under most conditions, even when no active movement is being performed, the brain is also being informed of the state of its musculoskeletal apparatus.

Heinz von Foerster (2003: 221) on the interaction of experience and human data processing states that:

the synaptic gap can be seen as the microenvironment of a sensitive tip, the spine, and with this interpretation in mind we may compare the sensitivity of the central nervous system (CNS) to changes of the internal environment (the sum total of all microenvironments) to those of the external environment (all sensory receptors). Since there are

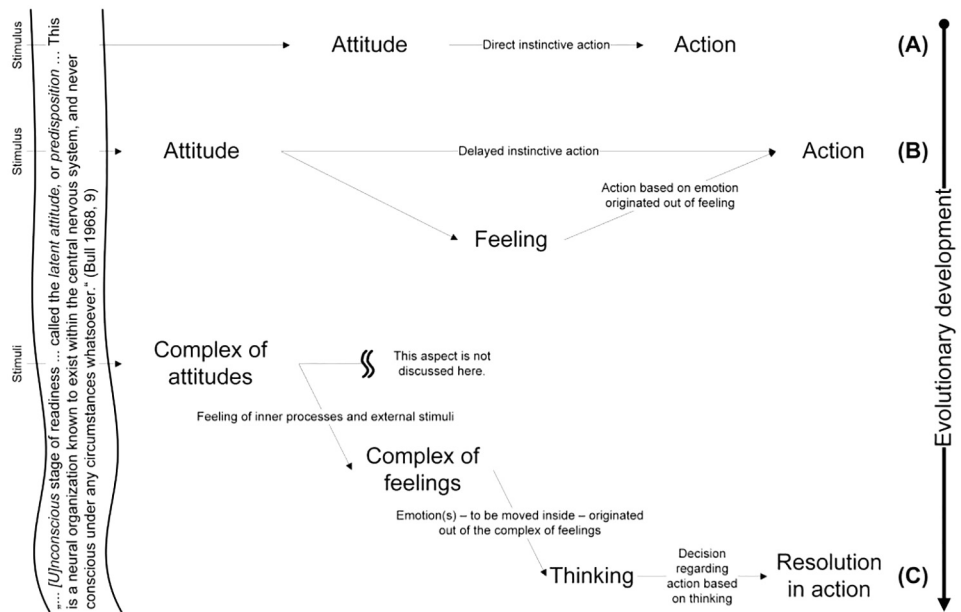


only 100 million sensory receptors, and about 10,000 billion synapses in our nervous system, we are 100 thousand times more receptive to changes in our internal than in our external environment.

The above quote shows that emotions are an integral part of the human body’s production of consciousness, and have an impact on thinking. The thinking process, as described by Schuster (2018:65-69), is presented as follows:

- (A) In response to a given stimulus, unconscious bodily processes cause a postural attitude that ultimately results in a purely instinctive action.
- (B) As evolution progresses, the body begins to process changes in postural attitudes as well as by the acceleration of the heartbeat *and* the original stimulus through feelings. This perception through feelings leads to the experience of emotion in the sense of *being moved*. *Being moved* means that the decision regarding the action is already anticipated.
- (C) Subsequently, social and individual factors, as well as changes in the quality of the stimuli, lead to a complex set of attitudes, bodily reactions, and feelings. These feelings and the emotions they generate lead to the development of further processing through thinking, which ultimately leads to conscious action.

Fig. 84: Evolutionary development of thinking

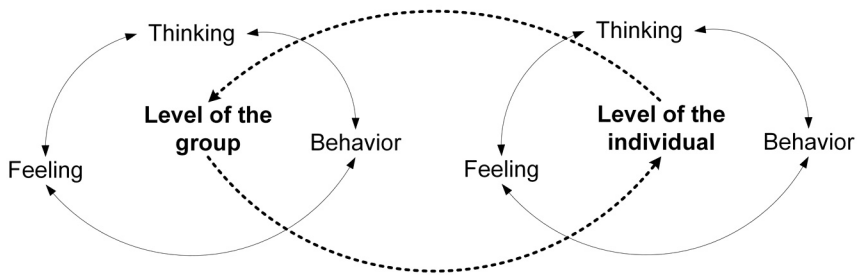


Source: Adapted from "The Attitude Theory of Emotion" by Bull (1968: 23) and from "Lehren, Lernen und Emotion" by Schuster (2018, 65–69)

Figure 84 shows, in a highly condensed and simplified way, the evolutionary development of thinking.

The argument in C represents the current state and is based on Ciompi's (2016: 263 et seq.) concept of affect logic. While the process of *feeling, thinking, and behaving* denotes the more general form of human perception, the program of *feeling, thinking, and behaving* is seen as an adaptation to a specific task, a specialization. These are circular relationships for the individual and between the individual and the collective level, with both levels influencing each other. In a practical, didactic application, experiences at the individual and group levels are shown in Figure 85.

Fig. 85: Circular coherences of feeling, thinking, and behavior



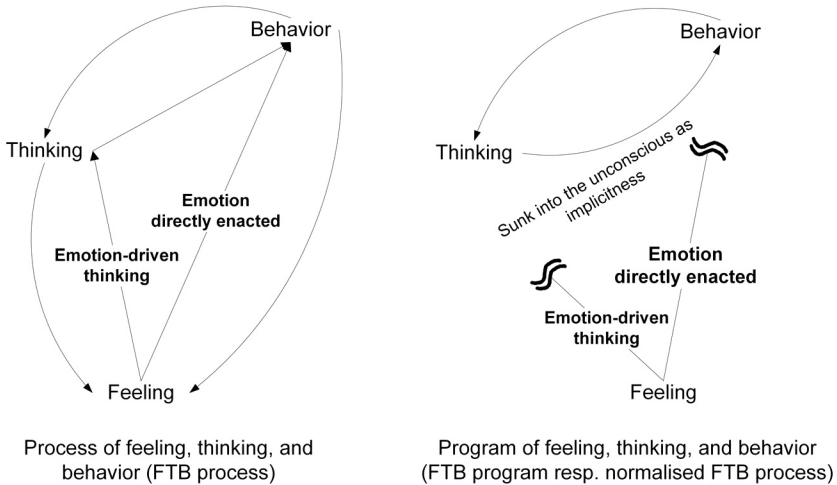
Source: Adapted from »Lehren, Lernen und Emotion« by Schuster (2018, 67)

When learning any (vocational) specialization, this general process of *feeling, thinking, and behavior* (FTB process) becomes the desired program of *feeling, thinking, and behavior* (FTB program). In this sense, culture can also be seen as an FTB program. In the FTB program, the connections between feeling→thinking and feeling→behavior become emotionally implicit and sink into the unconscious – like not noticing a daily tram that regularly passes in front of the window. This unconsciousness points to an essential contradiction – that learning can lead to certain automated sequences to achieve a goal economically, but can also be a limitation to new possibilities (Ciompi, 2016, 275). Figure 86 outlines this distinction of human data processing, namely the FTB process and the FTB program. The FTB process seeks a destination. The determination of the goal is the goal. The FTB program works toward a presumed goal.

The emotionally painful process of learning (Salzberger-Wittenberg, 1999: 54–59) must be reflected upon in order to teach learners to use the FTB process creatively. When people get stuck in the FTB program, the feelings and associated emotions degenerate into destructive doorkeepers of the norm. Conversely, failure to make a decision about a common goal may be a sign of being stuck in the FTB process. The assumption is that leadership skills must include the ability to distinguish between the FTB program and the FTB process and to switch into either mode depending on the situation. This can only be achieved by supplementing normative teaching with explorative elements. Therefore, lecturers must set aside normative certainty and be open to uncertainty as an outcome

of the explorative process – both at the course level and at the educational institution level.

Fig. 86: The process and program of feeling, thinking, and behavior



Source: Adapted from »Lehren, Lernen und Emotion« by Schuster (2018, 68)

### 13.4 Exploring the boundary of unknown territory

To illustrate how normative teaching can be supplemented with explorative elements, the practice of experience-centered leadership education is described below (Schuster & Radel, 2018: 305–309). A total of three sequences (Seq. 1–3) are presented. Each sequence includes a table with the lecturers’ intervention and the assumption for the intervention. Selected examples describe the effects of interventions in teaching practice. How the sequences relate to the lecturers’ *scope of action* is presented later.

#### Sequence 1

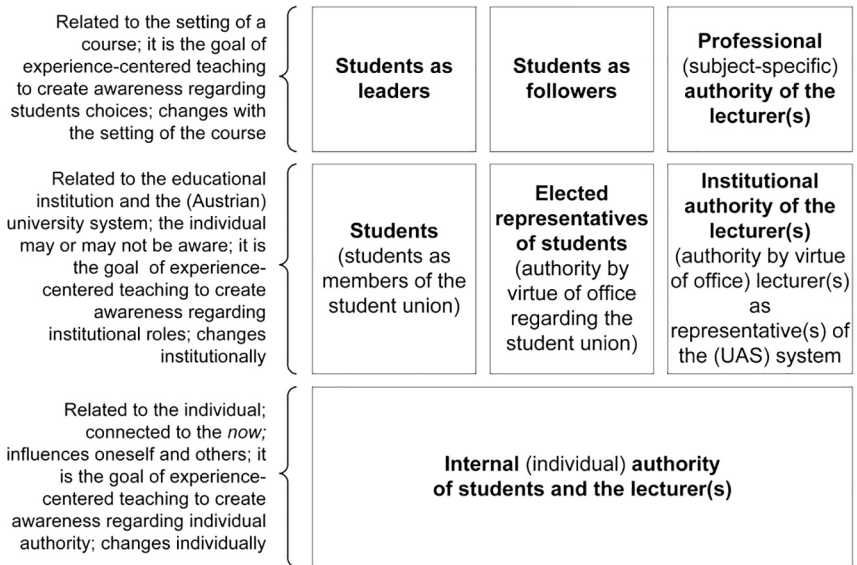
Regarding 1b: About a month before the first lecture, a student wrote an email to the lecturer introducing himself as a student representative and asking for information about the course. The email text ended with the line “I would then gladly share the information with my peers as the class representative” and was signed with the student’s name and designation as class representative. I replied that course details would be discussed at the first meeting and invited students to read the required papers online before class. Immediately after sending the email, I uploaded the relevant papers for the course.

Table 5: Sequence 1

Lecturers' intervention (Seq. 1)	Assumptions for the intervention (Seq. 1)
<p>At the first meeting, the lecturers describe the assessment criteria to the students (cf. Schuster &amp; Lobnig, 2017: 5) and explain that questions, requests, and complaints should be presented at the plenary and not privately via email or during office hours. If students have already sent emails with questions, the lecturers will answer them in the plenary.</p> <p>Students are told that general requests must be communicated through the student representative(s).</p>	<p>The intention is to confront students with the situation in the educational institution, to define the boundaries of the course and the extent and limits of the lecturers' institutional authority (Figure 87).</p> <p>By requiring that individual student questions be brought to the plenary, the following can happen:</p> <p>a) The questions disappear because individual students do not want to share their questions with the plenary.</p> <p>b) The questions are asked and reveal inherent conflicts between individual desires and institutional constraints.</p> <p>c) Students turn to the next level of the hierarchy (i.e., the study program director) or complain about the lecturers' approach.</p>

Source: Self-created

Fig. 87: Differentiation of authority within student and lecturer roles



At the first class meeting, a question was asked about the reading material. The lecturer mentioned the email, and it turned out that the student representative had not informed his/her fellow students of the lecturer's instructions. Nor did the fellow students know that this »official« email had been sent to the lecturer. This shows that the student

contacted the lecturer to satisfy an individual need, using his official role as class representative. This was a very interesting learning experience for everyone in the class.

It was also the beginning of a conflict involving the lecturer, the student representative, a second lecturer, and Study Program Director X.

Regarding 1c: One semester, a student disappeared after the first class meeting. Investigation revealed that Study Program Director Y had retroactively recognized credit points for this student. This was despite a verbal agreement between Study Program Director Y and the lecturer that the lecturer would decide whether or not to recognize the credit points. Study Program Director Y did not mention his action to the lecturer. It is assumed that after attending the first class of the course, the student convinced Study Program Director Y to grant him/her recognition of the credits earned.

Examples 1b and 1c above show that lecturers need to be aware of and prepared for hierarchical power plays.

## Sequence 2

Table 6: Sequence 2

Lecturers' intervention (Seq. 2)	Assumption for the intervention (Seq. 2)
<p>At the first meeting, students are told that they will earn points toward their grades by attending the class. Lecturers emphasize that there is no requirement other than being in the classroom.</p>	<p>The paradox of an unconditional requirement is used to (d) confront students with institutional authority, (e) prevent them from behaving as if, and (f) create an environment that is to some extent free of institutional and professional authority, thus giving students room to maneuver. The requirement of attendance without an assigned task is based on pure institutional authority. Experience shows that this requirement is a challenge for students who prefer to work toward predetermined goals, but is appreciated by students who enjoy the freedom.</p>

Source: Self-created

Regarding 2d: The lecturer once spotted a student typing on her cell phone. He asked her what she was doing. It turned out that she was looking for a particular reference that the lecturer had mentioned a few seconds earlier. Since students sometimes go into passive-aggressive mode by chatting and reading and not paying attention in class, the lecturer had assumed that was what the student was doing. As a lecturer, it is important not to make assumptions, to contain any emotions stirred up by the student's behavior, and to calmly explore the behavior by asking the student why he or she is talking and not paying attention.

Regarding 2d: A group of students continued to talk among themselves and ignored the lecture. When the lecturer asked if the group wanted to share anything with the class, the students just laughed and said »no.« This student behavior continued until the lec-

turer, in an angry voice, told the students how annoying their chatter was and how fake their friendliness seemed to him. Experience shows that sometimes an authentic expression of a perceived offense is necessary to restore healthy boundaries. This is especially true in situations where the lecturer’s individual authority (Figure 87) is all that is left to him or her in a professional setting.

### Sequence 3

Table 7: Sequence 3

Lecturers’ intervention (Seq. 3)	Assumption for the intervention (Seq. 3)
<p>At the first meeting, students are instructed to form groups of no more than eight people and to choose a leader. The rules for group formation are to maximize the diversity of the group and minimize the inclusion of acquaintances as members.</p>	<p>This intervention shifted the focus from the institutional to the professional authority of the lecturer(s). Students’ questions about the intervention are answered according to intervention science theory.</p> <p>(g) This is necessary to counterbalance the more disruptive and confrontational first step described above (Sequence 2).</p> <p>(h) This condition maximizes diversity and leads to a reciprocal communication process because students need to explore their diversity to get to know each other.</p> <p>(i) The condition of minimizing the involvement of acquaintances splits routine relationships and reduces the potential for defensive behavior with respect to learning.</p> <p>(j) The task of choosing a leader requires a group decision and is used to explore the groups’ ability to cope with the requirement.</p>

Source: Self-created

Regarding 3g: The first lecturer began by setting strict attendance rules and challenging the students with his institutional authority. This led to a situation in which the students refused to complete a task assigned by this lecturer. The second lecturer intervened and was able to communicate his perception of the sequence to the plenary, present an objective view of the lecturer’s institutional authority, and cool the emotional heat. In doing so, the second lecturer redirected the relationship between the first lecturer and the students in a fruitful way. This situation demonstrates the need for a team of two lecturers for about 40 students in the plenary. Lecturers need mutual feedback to maintain balance in the plenary and for their own mental health. In addition, the presence of two lecturers makes it easier for students to recognize and accept authority.

Regarding 3h: While exploring diversity in a lecture, the students noticed that two students in the class did not speak any German. The official language of the master's program was English, and all of the students in the class, except for these two, spoke German as a first or second language. This is an interesting finding because it reveals the superficial level of communication among students – that it took a diversity exercise for students who had spent three to four days a week in the same classroom for over two semesters to learn who among them did not speak German.

Regarding 3i: As student groups are formed, lecturers interview members and ask questions about diversity and how well students know each other. One lecturer recalled a group consisting of students who had worked together in the previous semester and who revealed that they had ignored the requirement to work with students with whom they had no previous acquaintance. This shows the nature of resistance within social processes, but also that this resistance can be addressed through communication, as demonstrated by the finding in 3h. Again, it was the plenary process that made this revelation possible.

Regarding 3j: Once each group has selected its group leader, they will work on their tasks as a group. Since this is an exploratory process, the requirement is to choose a leader. However, no advice is given on how students should fulfill this requirement. After each group has completed its task, the process of choosing a group leader is reflected on in the plenary. Below is a collection of flipchart notes from various groups showing how and/or why the group leader was chosen for courses offered in 2017 and 2018.

Table 8: Flipchart notes 2017

<p><b>Group 1 of 6 (2017) flipchart notes</b> The leader was nominated by one person based on previous leadership. There were no other nominations or volunteers. Acceptance was quick. Challenges or issues: low student participation, whispering in smaller groups, conflict avoidance. <b>Outcome:</b> One female leader.</p>	<p><b>Group 2 of 6 (2017) flipchart notes</b> The chosen leader was already an established leader and no one else wanted to do it. Issues: the situation was clear and the decision was quick. <b>Outcome:</b> One male leader.</p>
<p><b>Group 3 of 6 (2017) flipchart notes</b> Trust in her experience as a student representative in the past. Proposed and accepted by all group members. Leader issues: leader absence, lack of orientation and motivation. <b>Outcome:</b> One female leader (former student representative). <b>Comment:</b> The lack of orientation and motivation was probably due to the absence of the leader when the reflection took place and when the flipchart comments were recorded.</p>	<p><b>Group 4 of 6 (2017) flipchart notes</b> Nobody else wanted to be the leader→she wanted to do it. <b>Outcome:</b> One female leader, rotating leaders. <b>Comment:</b> The rotation of leaders proved to be stressful because it was difficult to keep the other groups and the team of lecturers in the loop about who was leading at any given time.</p>

<p><b>Group 5 of 6 (2017) flipchart notes</b>                  Representation of the group's interests.                  Communicative, experienced (international).                  Previous group work.                  Assertiveness, responsible allocation of tasks,                  emotional intelligence, temperament &amp; passion,                  promotion of fairness/equality.                  Beautiful &amp; charismatic.  <b>Outcome:</b> One female leader  <b>Comment:</b> This group gave no indication of the                  process by which the leader was chosen.</p>	<p><b>Group 6 of 6 (2017) flipchart notes</b>                  Asked if anyone wanted to be the leader and no                  one responded.                  Wrote down all the members.                  Selected a member from another group to pick a                  name blindfolded.                  Z was chosen as our leader!  <b>Outcome:</b> One female leader.</p>
--	--

Source: Self-created

Table 9: Flipchart notes 2018

<p><b>Group 1 of 5 (2018) flipchart notes</b>                  Student representative→authority, instant col-                  lective decision – “We all know who it is going to                  be”→everyone had the same assumption.                  Issues: + mutual agreement/+ quick decision/+                  positive feelings about the decision/– no criteria                  used/– no real discussion (quick assumption).                  Open discussion (no anonymity).  <b>Outcome:</b> One male leader who was also the                  student representative.</p>	<p><b>Group 2 of 5 (2018) flipchart notes</b>                  Immediate nomination of two people→discus-                  sion &amp; avoidance→letting the coin decide.                  Issues: group pressure, decision by group mem-                  bers, not leaders, we let the coin decide (2                  choices).  <b>Outcome:</b> One leader and one deputy leader                  (both female).</p>
<p><b>Group 3 of 5 (2018) flipchart notes</b>                  Suggestion→voted→accepted/fast decision-                  making.                  Issues: + fair decision/+ group agreement by                  mutual consent, decision was too quick, more of                  a gut feeling.  <b>Outcome:</b> One female leader.</p>	<p><b>Group 4 of 5 (2018) flipchart notes</b>                  The group offered a member the position of the                  leader→the member rejected the offer→the group                  tossed pieces of paper with names on them into a                  hat→random selection (coincidentally, it was the                  member who was asked at the beginning).                  Issues: This is not the most professional way to                  choose a leader.                  The leader might not be happy with the                  choice→not the most effective way/+ demo-                  cratic &amp; anonymous/+ less time-consuming  <b>Outcome:</b> One female leader.</p>
<p><b>Group 5 of 5 (2018) flipchart notes</b>                  Self-exclusion of those not interested→two mem-                  bers wanted to try the leadership role→discussion                  of who should be the leader→suggestion to have                  a team of leaders was accepted.                  Issues: + gender mix/+ increased objectivity,                  flexibility, creativity/+ shared responsibility.  <b>Outcome:</b> One female and one male leader.</p>	

Source: Self-created



These findings facilitated plenary discussions about the selection of group leaders and provided the lecturers with empirical data to support theories of group and organizational dynamics. It was also the first step in a process that evolved over time, allowing groups to experience the impact of their choices and to reflect on subsequent events and their possible connection to their initial choice of leader.

Regarding 3j: Group 3 of 6 expressed their lack of orientation and motivation, which may have been related to the absence of their chosen leader during the reflection period. The lecturers used the followers' experience and emotional response to theorize about leader-follower relationships. In addition, the experience provided the members of Group 3 of 6 with an individualized and deep understanding of what the leader's absence meant to them. It was possible to connect the theoretical concept with their unique, individual experience.

Regarding 3j: Group 1 of 5 was missing its leader at a subsequent class meeting, and none of the members knew where he was. This was annoying for the group members because when the lecturers called a meeting of the group leaders to inform them of an upcoming assignment, Group 1 of 5 was excluded from participating in the new assignment because of their leader's absence. The leader of Group 1 of 5 did attend the next plenary meeting, where he explained that he had intended to miss two of the course meetings, but had not shared this plan with the members of his group. The members of Group 1 of 5, who had chosen this student as their leader because of his reliability and commitment as a student representative, also did not discuss the details of the course with each other. As the flipchart notes from Group 1 of 5 above show, the group reflected on the fact that they were not having a real discussion, but to everyone's surprise, this insight was not used to then start a real discussion. It seems as if the group thought that by choosing a leader, all the upcoming tasks related to the course would be magically solved. The lecturers interpreted this finding as resistance to the challenges of the course and as an indication that Group 1 of 5 was avoiding reality by believing in a magical approach to solving the problem of choosing the right leader (Stokes, 1994: 21).

### 13.5 Scope of action of sequences (1-3)

*Sequence 1* shows how lecturers focus on the rules of the educational institution, the pre-defined roles of students and elected student representatives, and the institutional authority of lecturers (Figure 87). The aim of this approach is to create an awareness that education is connected to a larger system and is grounded in (Austrian) law. In this approach, changes are slow and take place at the institutional level. The rules are binding on both students and lecturers. This is in line with Bendell, Sutherland, and Little's (2017: 433) third recommendation for sustainable leadership, in which they state "... consider the political and moral aspects of authority and basis for legitimacy of leadership acts. By doing so, encourage a focus on how one's potential actions relate to the needs of the collective, stakeholders, and wider society."

*Sequence 2* shows how lecturers offer students the opportunity to leave the normative arena and explore unknown territory. Students are free to express their own opinions, regulate their participation according to their needs, and set their personal bound-

aries; but they must attend lectures. This can be a painful process for lecturers because of the phenomena of counter-dependence (also found in adolescents) that the students can display in the plenary (Heintel & Krainz, 2000: 106–107). But this state of counter-dependence is precisely why the exploratory process offers excellent potential for learning experiences. This premise fits with Bendell et al.'s (2017: 433) first recommendation for sustainable leadership, where they state:

Explore purpose and meaning as central to personal and professional action. By doing so, enable individuals to clarify their provisional understanding of personal aims and how they may or may not relate to existing organizational aims, to support a more holistic assessment of personal and organizational performance.

*Sequence 3* shows how lecturers initiate student self-organization. The emphasis on institutional authority of the previous sequences is now extended by the introduction of the professional authority of the lecturer(s). This is achieved by dividing the roles of the lecturers. One lecturer emphasizes institutional authority, the other focuses on facilitating the process. To keep the process within tolerable limits, it is important to use facilitation to compensate for emotional reactions to a strict bureaucratic stance. A successful process leads to an objectification of the authority complex represented by the lecturers (Fig. 83). This sequence also marks the step where the plenary is dissolved by the formation of groups that work separately. After this, course-setting enters the sphere of indirect communication, the political sphere (Heintel, 1977b: 93). Communication now takes place in parallel, and groups must communicate both internally and externally in order to keep track. By establishing leaders and setting up exclusive meetings for leaders, the lecturers introduce hierarchy into students' relationships (Schuster & Lobnig, 2017: 8). This leads to the hierarchical differentiation of students within the microcosm of the course. In this approach, the follower students are confronted with the institutional authority of their group leader. In addition, both lecturers emphasize their professional authority and focus on facilitating the communication processes between the groups and the group leaders. In this phase, the conditions for learning by experiencing leadership, hierarchy, leader-follower exchange, direct and indirect communication, and organizational and group dynamics are established (Schuster & Lobnig 2017: 6). This aligns with Bendell et al.'s second recommendation for sustainable leadership, which states:

Recognize that organizational or social change is affected by people at all levels and through social processes, so knowledge about collective action is key. By doing so, encourage people to learn more about how groups can function more effectively through enhanced collaboration. (Bendell, Sutherland, & Little, 2017: 433)

Figure 88 shows the lecturers' scope of action regarding the experience-centered teaching approach (ECTA). Based on the lecturers' institutional authority, their professional as well as their individual authority is consciously used to address the feeling-thinking-behavior program as well as the FTB process. By presenting transcendent leadership knowledge, lecturers as *professional authorities* provide structure, guidance, and orientation to

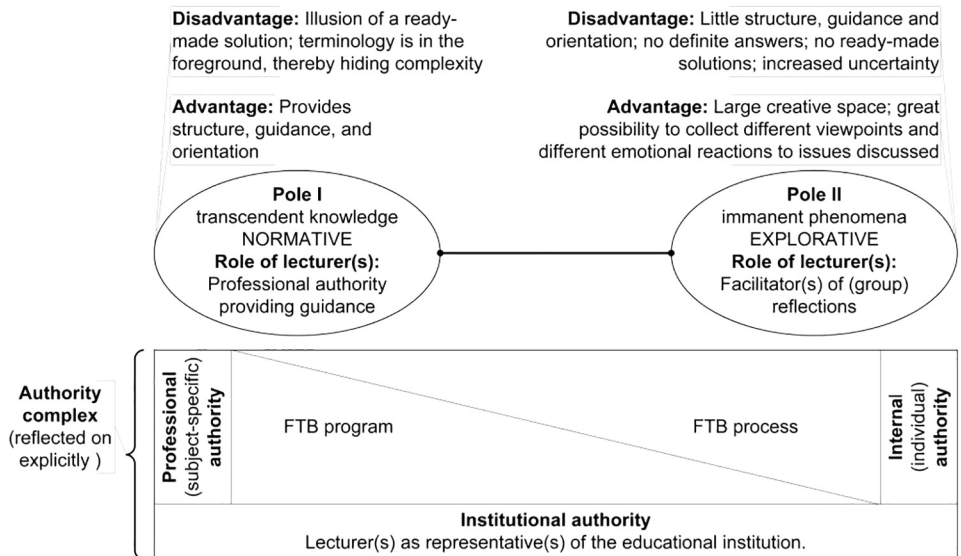
students. In contrast, lecturers as *facilitators* invite students to enter and use a large, creative space together. The difficulty lies in balancing these two contradictory poles.

### 13.6 Discussion

In this study, I explored an experience-centered teaching approach (ECTA) that places students and lecturers in a situation of *not* knowing. This is because ECTA is based on the premise that the future can never be fully known. So far, universities of applied sciences (UAS) in Austria have continued to accept the normative approach to education. However, the idealization of the benefits of the normative approach to education may well be a fallacy and may even have complicated the students' learning process.

The intervention science approach seeks to balance the best aspects of the normative and explorative approaches to education (Schuster, 2015: 227). A major challenge for lecturers is to use this paradoxical teaching to show that certainties are illusory (Liesmann, 2014: 175), and that the normative approach to teaching is an illusion that allows society to function with a degree of predictability. Such an approach to teaching can weaken the institutional authority of lecturers (Fig. 88) and push students into normative schools of science rather than emancipating them from conventional learning.

Fig. 88: Scope of action of lecturers



Source: Adapted from »A Reflection on the (Harvard) Case Method from a Group Dynamics Perspective« by Schuster & Radel (2018, 305–8)

The success of the emancipatory, experience-centered teaching approach depends on the culture of the educational institution. This includes the inevitable political power

play involving students, student representatives, lecturers, and study program directors. Only a conscious reflection on this power play will lead to the success of this teaching approach.

The basis of the explorative approach is group dynamics (Bion, 2013; Colman & Bex-ton, 1975; Cytrynbaum & Noumair, 2004; Miller, 1987; Schindler in Spaller et al. 2016), especially the Klagenfurt School of Group Dynamics (Duwe, 2018; Schüller & Spindler, 2013). The most well-known formats are T-groups, Organizational Training, and Group Relations conferences (Schuster & Radel, 2018: 303). Shapiro & Carr (2012: 77) describe the setting of the Tavistock-style Group Relations conference as follows:

Within the conference institution as a whole, the entire membership – in separate groups, one large group, and varying inter-group events – begins to shape its dynamic interaction with the staff they have authorized to lead the learning task. A temporary institution is being created for the purpose of studying itself.

The retreat setting, where both staff and participants lived for 14 days, the sophisticated arrangement of the plenary, multiple groups of different sizes, and spaces and time for relaxation all helped to contain the uncertainty of shared exploration (Shapiro & Carr 74–75). The *here-and-now* teaching approach used the basic idea of the explorative conference institution format described by Shapiro & Carr (2012: 74–77). Since the boundaries of the educational schedule in the UAS system are flexible, the explorative parts were balanced by normative components and required rather intense guidance by the lecturers compared to the conference institution format (Schuster & Radel, 2018: 304–305).

My research partners and I will continue to conduct ongoing intervention research to generate more data on the effects of the exploratory, experience-centered teaching approach on students, lecturers/researchers, and educational institutions, and to refine lecturer/researcher interventions. We will seek lecturers with a background in the normative teaching and research approach who are interested in expanding their teaching and research approach to include experience-centered teaching.

Finally, I would like to distinguish intervention research from field experiments because the distinction is important (Eden, 2017). Intervention research follows a meticulous process with outcomes that are unique and a microcosm of a specific setting. Therefore, they cannot be generalized to other similar situations. Heintel called this “collective individuality” (2005: 146). What is generalizable and replicable for use in other settings is the research process and its design. Nonetheless, it might be interesting to join forces with researchers who use field experiments or other research methods and to combine these approaches with intervention research to study teaching and education in general.

## 14 Praxis, Forschung und Lehre als co-creativer Prozess<sup>1</sup>

---

In diesem Abschnitt wird der Prozess einer partizipativen Forschung im Kontext von Hochschullehre dargestellt. Dabei wird aufgezeigt, wie mittels Kooperation zwischen Studierenden, Lehrenden und Praxispartner:innen komplexe erfahrungsbasierte Lehre co-creiert und zum Nutzen aller Beteiligten ausgeführt werden kann. Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt. Im Projekt wurden sowohl das Lernpotenzial des Lehrveranstaltungsdesigns für praxiserfahrene Führungskräfte aus der überwiegend agil organisierten idealo Internet GmbH als auch für Studierende, die an dieser Lehrveranstaltung teilnahmen, untersucht. Der Beitrag ist zu großen Teilen als Erzählung gestaltet.

Das beforschte (Lehr-)Format wurde zum Training von sozialen und emotionalen Kompetenzen (Reflexionsfähigkeit, Feedbackfähigkeit, Umgang mit Dynamiken in Gruppen, Fähigkeit, eigene Emotionen zu artikulieren etc.), die für agiles Arbeiten in Organisationen benötigt werden, aufgesetzt.

Einerseits wird das Zusammenspiel von Akteur:innen aus Wirtschaft, Lehre und Wissenschaft näher beleuchtet. Dabei wird besonderes Augenmerk auf den Kontext, die Auftragsklärung und die Gestaltung der Forschung gelegt. Zu diesem Zweck werden folgende Rollen sowie daraus resultierenden Herausforderungen für die Masterstudentin/Forscherin (Jana Ochsenreither) im Detail betrachtet:

- 1) *Gatekeeper*<sup>2</sup> in Bezug zur idealo Internet GmbH, der die Praxispartner:innen angehören.
- 2) *Studentin/Forscherin* in Bezug zu den Betreuern der Masterarbeit in deren Rolle als Vertreter der Lehrinstitution.

---

1 Dieses Kapitel ist eine leicht bearbeitete Version des Beitrags »Praxis, Forschung und Lehre als co-creativer Prozess«, erschienen in D. Paier (Hg.), Hochschule, Digitalisierung, Innovation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–139, (Schuster und Ochsenreither 2022, Copyright © 2022, Springer Nature)

2 Gatekeeper ist ein Begriff aus der qualitativen Forschung und bezeichnet Schlüsselpersonen, mit deren Hilfe der Zugang zur Organisation ermöglicht wird (vgl. Merckens 2017, S. 288; vgl. Lewin 1997a [1943], S. 300).

- 3) *Praxispartnerin* gegenüber den Betreuern der Masterarbeit, die deren Kontakt zum Unternehmen und in weiterer Folge zu weiteren Praxispartner:innen ermöglicht.

Andererseits wird aus der Perspektive einer der Lehrenden (Roland J. Schuster) die auf interventionswissenschaftlichen Prinzipien beruhende innovative Didaktik skizziert. Ein wesentliches Kennzeichen dieser innovativen Didaktik sind Sozialinterventionen und deren Reflexion im Hier und Jetzt.

## 14.1 Interventionswissenschaftliche Perspektive auf Didaktik im Allgemeinen

»Das Leben ein Mittel der Erkenntnis« – mit diesem Grundsatz im Herzen kann man nicht nur tapfer, sondern sogar fröhlich leben und fröhlich lachen!«

*Friedrich Nietzsche (1887, S. 324)*

Die hier dargelegte innovative Didaktik ist begrenzt durch die interventionswissenschaftliche Perspektive auf Didaktik. Diese Perspektive fokussiert auf

- die in der Lehrsituation geschehenden sozialen Prozesse,
- den institutionellen bzw. organisatorischen Hintergrund<sup>3</sup> und
- die jeweilige fachliche Expertise aller Beteiligten.

Grundsätzlich geht es um eine prozesshaft verwirklichte Verbindung von Lehrinhalt, Lehrform und der Organisation von Lehre (vgl. Heintel 1977b, S. 59ff.).

Was die Lektor:innen/Trainer:innen<sup>4</sup> betrifft, so sind deren Expertise bezüglich der Steuerung sozialer Prozesse und deren institutionelle Autorität wesentlich für das didaktische Handeln. Die interventionswissenschaftlichen Ziele der Lektor:innen bestehen darin, dass allen Beteiligten

- ein Lernen aus der Erfahrung im Hier und Jetzt,
- im Bewusstsein der eigenen Rolle,
- durch aufmerksame Beobachtung
- in einem entsprechend geplanten Setting und
- mittels Anregung von Reflexion

ermöglicht wird. Die Handlungen der Beteiligten, deren Beobachtung und Interpretation werden sozusagen selbst zum Case. Den Ursprung dieses Konzepts bilden unter anderem die Trainings-Gruppen der Klagenfurter Schule (T-Gruppen<sup>5</sup>) (vgl. Krainz

---

3 In diesem Fall der Institution Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin.

4 Die übliche Bezeichnung für Lehrende im österreichischen Hochschulsystem ist Lektor:innen, allerdings passt im Kontext der hier dargelegten Didaktik meines Erachtens der Begriff Trainer:innen besser. Beide Begriffe werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

5 Institut für angewandte Gruppendynamik, <https://www.ifag.at>, 2. August 2022.

2008, S. 27), das Organisations-Training (O-Training) (vgl. Duwe 2018, S. 37ff.), das NTL HI-Lab<sup>6</sup> (Golembiewski 1999; Alderfer 1999) und die Leicester-Konferenz (vgl. Miller 2004, S. 11ff.). Verkürzt ausgedrückt besteht das wesentliche Merkmal dieser Formate darin, dass die Beteiligten sich selbst, ihre Positionierung und ihre Rollen in Gruppen- und Organisationszusammenhängen zum Thema machen und ihr Verhalten beobachten und reflektieren.

Die Notwendigkeit von Bewusstsein über die eigene Rolle ergibt sich für Lektor:innen aus der Grundannahme, dass es nicht möglich ist, nicht zu intervenieren.<sup>7</sup> Das bedeutet, dass – egal ob Lehrende dies wollen oder nicht – ihr Verhalten eine Wirkung auf Studierende hat; das gilt auch umgekehrt. Ein wesentlicher Teil dieser Wirkung ergibt sich aus der Sozialisation aller Beteiligten. Insbesondere deshalb, weil jedes Lehrsystem Teil einer Kultur (vgl. Sohm 1999, S. 26) ist und von dieser geprägt wird, ist davon auszugehen, dass sich kulturell geprägtes Verhalten weiter verstärkt bzw. ein starkes Beharrungsmoment aufweist (vgl. Kraler 2012, S. 66f.). Insofern sind im Kontext österreichischer Fachhochschulen auch die sogenannten externen Lektor:innen von Bedeutung, die als Praktiker:innen auf Stundenbasis im Fachhochschulsystem lehren und damit weniger stark vom Fachhochschulsystem geprägt sind als angestellte interne Lektor:innen.

Die aufmerksame Beobachtung soll Lektor:innen ermöglichen zu erkennen, wann Situationen im Hier und Jetzt auftreten, die sich gut dafür eignen, als Lehr- bzw. Lernbeispiel thematisiert zu werden. Da die hier diskutierte Form der Didaktik darauf aufbaut, dass gemeinsame Verhaltensweisen im Hier und Jetzt betrachtet werden, kann zwar grundsätzlich alles, was passiert, reflektiert werden, aber Lernmöglichkeiten (vgl. Heintel 2008, S. 216f.) sind lediglich dann maximiert, wenn es den Lektor:innen gelingt, Muster individuellen und/oder kollektiven Verhaltens

- wahrzunehmen,
- aufzuzeigen und
- Studierende bzw. Praxispartner:innen zum Einbringen ihrer jeweiligen (emotionalen) Sichtweise dazu zu motivieren.

Das entsprechend geplante Setting ist eine Voraussetzung, damit jene Situationen, die durch aufmerksame Beobachtung erkannt werden, auch besprochen werden können. Das Setting ist eine Intervention, die eine offene (Selbst-)Reflexion aller Beteiligten ermöglichen soll. Was herkömmliche räumliche Umgebungen betrifft, so ist der Sesselkreis ein Symbol für Diskussionen auf Augenhöhe und steht im Gegensatz zur Kinobestuhlung (vgl. Schuster 2010a, S. 15ff.), wo das Publikum auf das Zentrum der Macht bzw. des Wissens, verkörpert durch die jeweilige Lektorin, ausgerichtet ist. Im virtuellen Setting ist das Zentrum der Macht gekennzeichnet durch eine herausragende Kontrollmöglichkeit bezüglich der Software, die für die Durchführung und für das Erleben des virtuellen Settings verwendet wird. Aus bisheriger Erfahrung gilt als ungefährer Richt-

6 NTL Institute, Human Interaction Laboratory, <https://www.ntl.org/index.php/human-interaction/human-interaction-laboratory/> 2. August 2022.

7 Vgl. dazu Watzlawick et al. 2011, S. 50ff. bzw. auch Schein 2010, S. 37.

wert für virtuelle Settings, dass alle Beteiligten die Kamera eingeschaltet haben müssen und dass eine Obergrenze von 20 Personen bei zwei Lektor:innen, empfehlenswert ist.

Ein weiterer wesentlicher Punkt für die Steuerung des Prozesses ist der Widerspruch von durch die Lehrenden autoritär angeordneter (Selbst-)Reflexion. Einerseits ist die formelle Machtposition (vgl. Radel und Schuster 2021) der Lektor:innen notwendig, um die Voraussetzung für gemeinsames Reflektieren wirksam einfordern zu können, andererseits besteht die Gefahr, dass dadurch eine offene (Selbst-)Reflexion erschwert wird. Verkürzt gefasst begründet sich das Hindernis für (Selbst-)Reflexion durch

- (1) **die gegebene Sanktionsmacht der Lektor:innen.** Durch freie studentische Meinungsäußerung hervorgerufener Ärger der Lektor:innen könnte zu schlechten Noten führen,
- (2) **die von den Studierenden vorausgesetzte fachliche Überlegenheit von Lektor:innen.** Solange Deutungen der Lektor:innen von Studierenden als endgültig entscheidende Expertise hingenommen werden, kann kein gleichberechtigter Austausch stattfinden. Gleichzeitig ist die geltende Expertise durch die Organisation der Lehrinstitution festgeschrieben, da sich darauf die formale Position der Lektorin begründet.

Damit bleibt festzustellen, dass die hier dargelegte Didaktik Bedingungen für die Möglichkeit von (Selbst-)Reflexion des Hier und Jetzt aller Beteiligten eines Prozesses im Kontext von Lehrveranstaltungen schafft. Diese (Selbst-)Reflexion hat das Ziel, die organisationalen Gegebenheiten und den jeweils eigenen Zugang dazu bzw. das eigene Verhalten darin zu vergegenwärtigen. Das bedeutet unweigerlich eine Auseinandersetzung mit der Organisationsform Hierarchie und eigenen internalisierten Verhaltensmustern. Im Großen und Ganzen wird angestrebt, eigenes Verhalten flexibler zu gestalten. Eigenes Verhalten findet in Bezug zu anderen statt und kann lediglich in einem Kollektiv nachhaltig verwirklicht werden. Individuen wirken auf die sie umgebende Gruppe bzw. Organisation, und die Gruppe bzw. Organisation wirkt auf die Individuen. Dieser Zusammenhang wird sowohl besprochen als auch in der Situation erlebt und reflektiert. Insgesamt soll hierarchische Organisation durch Reflexion mit Selbstorganisation erweitert werden.

Erweitern meint hier einerseits die Gewährung (Perspektive der Vorgesetzten) bzw. Nutzung (Perspektive der Untergebenen) von Freiräumen innerhalb hierarchischer Strukturen und andererseits das Akzeptieren des damit verbundenen höheren Kommunikationsaufwandes. Durch die Voraussetzung hierarchisch angeordneter Freiräume und entsprechender Prozessbegleitung kann vom gesamten Kollektiv – hier ist wichtig, dass auch die Vorgesetzten (Lektor:innen) mit einbezogen sind – Selbstorganisation in Balance mit gegebener Hierarchie etabliert werden. Im Kontext von Hochschullehre wird dies im Prozess der didaktischen Handlung verwirklicht. Die Herausforderung dabei ist, dass ein Gelingen dieser Didaktik davon abhängig ist, wie sich die Beteiligten einbringen. Lektor:innen können ein Angebot machen; ob dies angenommen wird oder nicht, liegt auch am Verhalten aller anderen Beteiligten.



## 14.2 Interventionswissenschaftliche Perspektive auf Didaktik im konkreten Fall

Die in diesem Abschnitt dargestellte Interventionsforschung (vgl. Lerchster 2015, S. 380ff.)<sup>8</sup> und die damit verbundene didaktische Intervention im Rahmen der Lehrveranstaltung lässt sich meines Erachtens am besten durch Betrachtung der beteiligten Personen, deren organisatorische Zuordnung und der als relevant angesehenen formalen und informalen Gegebenheiten erklären. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung werden von Studierenden eingebrachte selbsterlebte Situationen als ›Fälle‹ und zusätzlich dazu der im Hier und Jetzt stattfindende gruppenspezifische Prozess reflektiert. Das Dort und Dann der eingebrachten ›Fälle‹ ist ein distanzierteres Betrachten und die Bezugnahme auf das Hier und Jetzt der Situation markiert die Überschreitung der Theorie-Praxis-Grenze (vgl. Schuster 2015, S. 25f.). Die Zugehörigkeit der einzelnen Protagonisten zu unterschiedlichen Systemen<sup>9</sup>, deren Vernetzung sowie die damit verbundenen mehrfachen Rollen und Grenzwidersprüche (vgl. Heintel 2005, S. 22ff.) spiegeln die Komplexität der Situation wider.

Ein für die Situation wesentlicher idealtypischer Grenzwiderspruch ist jener zwischen der auf Dauerhaftigkeit ausgerichteten Institution<sup>10</sup> Hochschule<sup>11</sup> und der auf kontinuierliche Verbesserung von Funktionalität ausgerichteten Organisation<sup>12</sup> (vgl. Heintel 2005, S. 17). Die Institution Hochschule ermöglicht es Lektor:innen, innovative Didaktik einzusetzen und zu beforschen, ohne dabei spezielle Lehrmethoden vorzuschreiben. Die betroffenen Studierenden sind zwar den Voraussetzungen unterworfen, aber insofern entlastet, als die Bedingungen für eine erfolgreiche Absolvierung der Lehrveranstaltung im Vorfeld kommuniziert sind.

Das Einbeziehen von Praxispartner:innen ist einerseits ein Prüfstein für die Sinnhaftigkeit der Didaktik aus praktischer Perspektive und dient andererseits der Erhöhung der Komplexität des didaktischen Designs. Außerdem bringen die Praxispartner:innen unweigerlich den Leistungszwang, dem diese unterworfen sind, ein und ermöglichen so im gelingenden Fall ein Bearbeiten des Widerspruchs von wissenschaftlicher Distanziertheit und Praxisrelevanz der Hochschule (vgl. Markowitsch 2001, S. 39ff.). Durch die

8 Interventionsforschung ist angewandte Interventionswissenschaft und hat als wesentliches methodisches Kennzeichen die Einbeziehung aller Betroffenen und als Ziel, das bewusste (Selbst-)Verändern des Forschungsfeldes auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse.

9 Unter System wird hier allgemein ein »aus Einzelteilen zusammengefügtes und gegliedertes Ganzes« (Pfeifer et al. 1993) verstanden.

10 Wie von Heintel und Götz (vgl. 1999, S. 91) dargelegt verabsolutieren Institutionen die einst eingetragene Ordnung, werden damit änderungsresistent und auf Dauer gestellt. Dabei verweisen die Autoren darauf, dass in der industriellen Gesellschaft »Organisation erst in ihrem wahren (rationalen) Wesen zu sich selbst [kommt]. Die Menschen erkennen sich als Baumeister, als Urheber der Organisation. Auch dies führte historisch unter anderem dazu, dass Institutionen »zurücktraten« und heute der Unterschied zwischen Organisation und Institution gar nicht mehr gemacht wird. Institutionen sind organisationsanalog zu verstehen: Die Menschen haben sich als »Setzende« erkannt und verschweigen sich allerdings die dabei geschehende Reduktion.« (ebd. 2000, S. 233)

11 Im hier dargestellten Kontext sind dies die Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin und die Fachhochschule des Berufsförderungsinstituts Wien.

12 Im hier dargestellten Kontext ist dies die idealo Internet GmbH.

Beteiligung von Praxispartner:innen am didaktischen Geschehen wird die Komplexität der Lehrsituation erhöht und den Praxispartner:innen eine gruppenspezifische Erfahrung außerhalb des Kontexts der eigenen Organisation in einem professionell begleiteten Rahmen ermöglicht. Das bedeutet im gelingenden Fall eine Win-win-Situation für alle Beteiligten.

Für eine erste Orientierung wird als Nächstes die Systemlandschaft skizziert.

## Systeme und Subsysteme

Die Lehrveranstaltung *Gruppendynamik und Coaching*<sup>13</sup> ist im Fachbereich 3 der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW Berlin) verortet. Im Kontext dieser Lehrveranstaltung gibt es einen wissenschaftlichen Austausch zwischen den Lektoren Radel und Schuster im Rahmen des Programms Erasmus+.<sup>14</sup> Außerdem wird im Rahmen des von der Stadt Wien geförderten Projekts Innovative Lehre<sup>15</sup> Forschung betrieben. Schuster ist der Institution der Fachhochschule des BFI Wien (FH des BFI Wien) zugehörig. Zusätzlich wurde die im Sommersemester 2020 durchgeführte Lehrveranstaltung im Rahmen einer Masterarbeit von Jana Ochsenreither (2021) beforscht. Ochsenreither war in der relevanten Zeit Studentin an der HTW Berlin. Außerdem war sie Werkstudentin bei der idealo Internet GmbH<sup>16</sup> (idealo), einer zum großen Teil agil aufgestellten Organisation, die im weiteren Verlauf an der Forschung teilgenommen hat. Eingebunden in die Forschung waren die Personalabteilung und der Bereich Product & Technology von idealo.

Abb. 89 zeigt die Systemlandschaft mit den Institutionen HTW Berlin und FH des BFI Wien eingebettet in das europäische Erasmus+-Programm, rechts daneben die Organisation idealo Internet GmbH mit den Subsystemen Product & Technology, der Stabstelle Agile Coaching und dem Subsystem Personalabteilung. Die Verbindung zwischen der Organisation und den Institutionen, die Kooperationsbasis, ergibt sich aus den jeweiligen Interessenlagen. Aufseiten der Hochschule (I) war das Interesse der Lektor:innen, die Komplexität der Lehre durch Beteiligung von Praxispartner:innen zu erhöhen. Aufseiten der idealo Internet GmbH (idealo) (O) bestand das Interesse darin, für Führungskräfte die Möglichkeit zu eröffnen, Erfahrungen und Prozesse aus beruflichen Handlungssettings professionell begleitet zu reflektieren.

Es ist wichtig zu bemerken, dass die Systemlandschaft erst rückblickend fixiert werden kann, da sich wesentliche Teile davon im Verlauf des co-creativen Prozesses entwickeln. Zur weiteren Konkretisierung werden im Folgenden Details zu den Rollen und Beziehungen der beteiligten Personen dargestellt. Es ist ein Spezifikum von Interventionsforschungsprozessen, dass die Betreuer:innen von wissenschaftlichen Arbeiten auch als Forschungspartner:innen agieren.

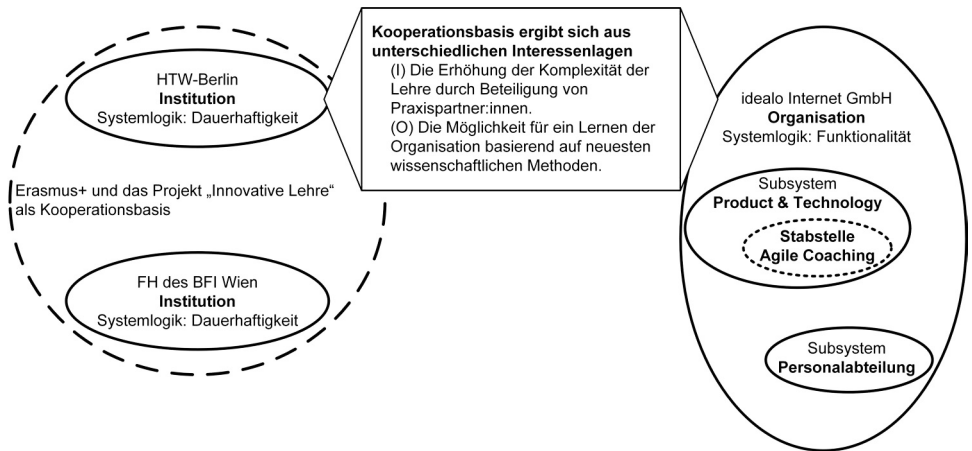
13 <https://map.htw-berlin.de/studium/vertiefungen/gruppendynamik-und-coaching/>, zugegriffen am 2. August 2022.

14 [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_de](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_de), zugegriffen am 2. August 2022.

15 <https://www.fh-vie.ac.at/de/seite/studium/hochschuldidaktik/innovative-lehre-interaktiv-digital-selbstorganisiert>, zugegriffen am 2. August 2022.

16 Dabei handelt es sich um eine deutsche GmbH mit ca. 1100 festangestellten Mitarbeiter:innen (Stand 2021).

Abb. 89: Systemlandschaft



Quelle: Eigene Darstellung

## Personen, Rollen und Beziehungen

- Frau J. Ochsenreither (J. O.) in den Rollen: Studentin (HTW Berlin), Forscherin (Interventionsforschung im Rahmen ihrer Masterarbeit), Forschungspartnerin von Radel und Schuster, Studentin im Betreuungsverhältnis mit Radel und Schuster, Werkstudentin in der Personalabteilung der idealo Internet GmbH, Gatekeeper in Bezug zu idealo und den Praxispartner:innen
- Herr J. Radel (J. R.) in den Rollen: Vorsitzender des Prüfungsausschusses (HTW Berlin), Lehrender (HTW Berlin), Erstbetreuer der Masterarbeit von Ochsenreither, Erasmus+ Gastgeber und Forschungspartner von Schuster und, in Bezug auf die Interventionsforschung im Rahmen der Masterarbeit, Forschungspartner von Ochsenreither
- Herr R. J. Schuster (R. J. S.) in den Rollen: Lehrender (Visiting Teacher entsandt von der FH des BFI Wien) und Forschungspartner von Radel und, in Bezug auf die Interventionsforschung im Rahmen der Masterarbeit, Forschungspartner von Ochsenreither, Zweitbetreuer der Masterarbeit von Ochsenreither
- Herr Müller<sup>17</sup> (Mü.) in den Rollen: Führungskraft in einer unteren Führungsebene<sup>18</sup> bei idealo, Kollege von Ochsenreither, freiwilliger Teilnehmer an der Lehrveranstaltung (in der Organisation als Fortbildungsmöglichkeit gehandhabt), Coachee des Agile Coach von idealo, Praxispartner in Bezug zur Interventionsforschung
- Herr Maier<sup>19</sup> (Ma.) in den Rollen: Führungskraft in einer unteren Führungsebene bei idealo, Kollege von Ochsenreither, freiwilliger Teilnehmer an der Lehrveranstaltung

17 Der Name ist zum Zweck der Anonymisierung frei erfunden.

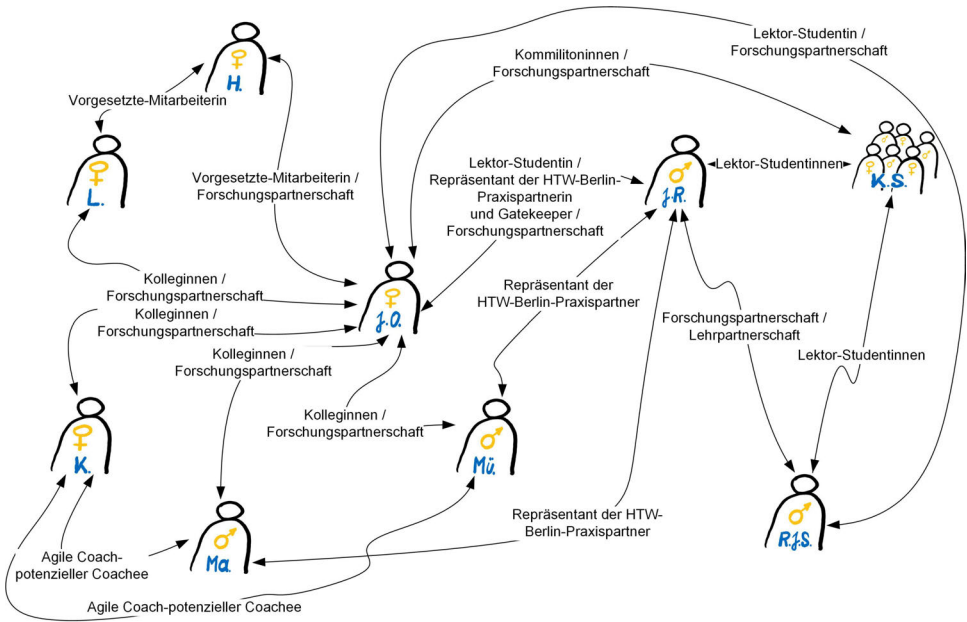
18 Es handelt sich dabei um sogenannte Team-Leads, das heißt um Leiter:innen von Teams, die einen gewissen Aufgabenbereich bearbeiten.

19 Der Name ist zum Zweck der Anonymisierung frei erfunden.

(in der Organisation als Fortbildungsmöglichkeit gehandhabt), Coachee des Agile Coach von idealo, Praxispartner in Bezug zur Interventionsforschung

- Frau Kant<sup>20</sup> (K.) in den Rollen: Angestellte im Bereich Product & Technology von idealo, Kollegin von Ochsenreither, Agile Coach<sup>21</sup> von Müller und Maier
- Frau Hofer<sup>22</sup> (H.) in den Rollen: Ko-Leiterin der Personalabteilung bei idealo, Vorgesetzte von Ochsenreither, Praxispartnerin in Bezug zur Interventionsforschung
- Frau Lang<sup>23</sup> (L.) in den Rollen: Angestellte im Bereich der Personalabteilung von idealo, Kollegin von Ochsenreither, Beraterin von Führungskräften der mittleren und unteren Führungsebene.
- Das Kollektiv der Studierenden (K. S.), die diese Lehrveranstaltung belegt haben, in der Rolle: Studierende an der HTW Berlin.

Abb. 90: Personen und deren Beziehungen zueinander



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 90 zeigt die Personen und deren Beziehungen zueinander. In der Darstellung wird der Kommunikationszusammenhang fokussiert, hierarchische Bezüge sind lediglich im Text auf den Verbindungslinien zwischen den Personen vermerkt. Die Darstel-

20 Der Name ist zum Zweck der Anonymisierung frei erfunden.  
 21 Agile Coaches arbeiten bei idealo in Duos und auf Nachfrage für die Teams im Bereich Product & Technology. Die Agilen Coaches sind dabei nicht spezifischen Teams oder Betreuungsbereichen zugeordnet. Führungskräfte haben die Möglichkeit, im Rahmen ihrer alltäglichen Arbeit mit verschiedenen Agilen Coaches zusammenzuarbeiten.  
 22 Der Name ist zum Zweck der Anonymisierung frei erfunden.  
 23 Der Name ist zum Zweck der Anonymisierung frei erfunden.

lung spiegelt das Verhältnis von hierarchischer Steuerung zu Selbststeuerung mittels offener Kommunikationsprozesse wider. Die Anzahl der Pfeilspitzen, die auf eine Person hinweisen, können, je nach Perspektive, als Datenein- bzw. -ausgang gedeutet werden. Damit lassen sich zwei Personen, nämlich Ochsenreither (Anzahl: 8) und Radel (Anzahl: 5) als Kommunikationsknotenpunkte identifizieren. Es zeigt sich, dass Ochsenreither die Kommunikationsschnittstelle zwischen der Hochschule und idealo innehat. Auch diese Details zu den Rollen und Beziehungen der beteiligten Personen sind ein Ergebnis des co-creativen Prozesses und teilweise erst im laufenden Prozess entstanden.

### 14.3 Co-creative Planung der Lehrveranstaltung und deren Beforschung

Wie bereits oben festgestellt, basiert das hier dargelegte Konzept innovativer Didaktik auf gruppendynamischen (Groß-)Formaten etablierter Schulen wie den National Training Laboratories (NTL), dem Tavistock Institute und der Klagenfurter Schule der Gruppendynamik. Im Vordergrund steht der Gedanke einer möglichst guten Durchmischung von unterschiedlichen Systemen und die Vermeidung von »Monokulturen« (vgl. Krainz 2008, S. 25). Dies wird dadurch verwirklicht, dass das Setting der Lehrveranstaltung zum einen aufseiten der Lehre mittels Lehrenden- und Studierendenaustausch im Rahmen von Erasmus+ angereichert und zum anderen interessierten Praxispartner:innen eine Teilnahme an der Lehrveranstaltung ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 25). Diese Voraussetzung ist mit diversen Überschreitungen von Systemgrenzen und dem damit einhergehenden Managementaufwand verbunden.

Da meines Erachtens sowohl die Motivation aller Beteiligten als auch die Komplexität der Lehrsituation lediglich co-creiert werden kann, ist eine normative Setzung des Prozesses der Lehrveranstaltung nur bis zu einem gewissen Grad sinnvoll. Die Frage, die sich stellt, ist: Wo soll die normative Setzung enden, um die notwendigen Freiräume für Co-Creation zu ermöglichen?

Die Antwort vonseiten der Institutionen<sup>24</sup> ist hier insofern schon gegeben, als diese an Programmen wie z.B. Erasmus+ teilnehmen, deren inhaltliche Ausformung ausschließlich von den beteiligten Lehrenden verwirklicht wird. Damit wird sichtbar, wie stark die Verwirklichung der Co-Creation einer speziellen Lehrveranstaltung von dem Vertrauensverhältnis der beteiligten Lektor:innen untereinander abhängt. Das gegenseitige Vertrauen ist vor allem deshalb notwendig, weil es kaum fixe Inhalte gibt und die Entwicklung des Prozesses im Detail unvorhersehbar ist. Diese Unvorhersehbarkeit erfordert immer wieder schnelles Abstimmen und Entscheiden aufseiten der Lehrenden und stellt eine entsprechende Belastung der Beziehung der Lehrenden zueinander dar. Aus meiner Erfahrung ist diese Belastung lediglich dann gut zu meistern, wenn die Beziehung der Lehrenden entsprechend gefestigt ist. Die Frage bezüglich Forschungsinhalt und -feld von Masterarbeiten wiederum hängt mit der jeweiligen wissenschaftlichen Spezialisierung der Betreuer:innen zusammen.

Inwieweit sich Lehrende einer Beforschung ihrer Lehrveranstaltung öffnen, ist ebenso stark von deren Selbstvertrauen bezüglich eigener Fähigkeiten wie auch von deren

24 HTW Berlin und FH des BFI Wien.

Zuversichtlichkeit, mit eventuell auftretenden Unwägbarkeiten gut umgehen zu können, abhängig. Außerdem wird die Lehrsituation dadurch erschwert, dass Praxispartner:innen eingeladen sind, deren Bezug zu den Lehrenden ein völlig anderer ist als jener der Studierenden, die von einer Beurteilung der Lehrenden abhängig sind. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, den Kontakt zu den Praxispartner:innen herzustellen.

Die fachliche Basis für die Zusammenarbeit der Lektoren, nämlich Radel und Schuster, war auf der Tatsache begründet, dass beide Lehrenden unabhängig voneinander eine Leicester-Konferenz und verschiedene Trainingsgruppen erlebt haben und dadurch vertraut mit dieser Form von Lehren und Lernen waren. Daraus ergab sich die Idee, das Prinzip des gruppenspezifischen Erfahrungslernens (vgl. Krainz 2007b, S. 312ff.) in ein übliches Hochschul-Lehrveranstaltungsformat zu integrieren (vgl. Schuster und Radel 2018, S. 307ff.). In der Lehrveranstaltung *Gruppendynamik und Coaching* im Sommersemester (SoSe) 2018 wurde begonnen, diese Idee in die Lehrpraxis umzusetzen. Ochsenreither hat diese Lehrveranstaltung im SoSe 2019 als Studentin miterlebt; dadurch wurde ihr Interesse an dieser Form von Lehr-Lern-Setting geweckt. So kam es zur Beforschung der Lehrveranstaltung im SoSe 2020 durch Frau Ochsenreither im Rahmen ihrer Masterarbeit.

Ein wesentlicher Punkt für das Zustandekommen der Kooperation mit der idealo Internet GmbH war die Tatsache, dass Ochsenreither als Werkstudentin bei idealo tätig war. In ersten Sondierungsgesprächen bezüglich ihrer Masterarbeit wurde beschlossen, idealo mittels Ochsenreither in die Forschung und damit auch in die Lehrveranstaltung einzubinden. Daraus ergab sich schließlich die Teilnahme von zwei Praxispartner:innen an der Interventionsforschung bzw. der Lehrveranstaltung (vgl. Ochsenreither 2021, S. 29ff.), wobei die Praxispartner:innen die Bedingungen für die Teilnahme an der Lehrveranstaltung – die in diesem Kontext als Fortbildung betrachtet wurde – mit ihren Vorgesetzten eigenständig und unabhängig vom Forschungsprozess aushandelten.

Im Vorfeld der Lehrveranstaltung gab es noch verschiedene (Online-)Koordinations-treffen<sup>25</sup> mit den Praxispartner:innen und dem Forschungsteam (Ochsenreither, Radel und Schuster), wo die gemeinsame, prinzipielle Vorgehensweise besprochen und offene Fragen geklärt wurden.

Was das Kollektiv der Studentinnen betrifft, so ist dieses zwar nicht aktiv in die Planung der LV eingebunden, es wird jedoch am Ende jeder LV von den Lektor:innen Feedback eingeholt, das bei der Planung der LV im kommenden Jahr mitberücksichtigt wird.

## Überblick über den co-creativen Prozess

- Der institutionelle, normative Rahmen ist durch die Lehrkooperation Berlin-Wien – inhalts offen – gegeben.

25 Ein Treffen fand vor Beginn der Pandemie im Dezember 2019 in personam statt. Die Corona-Pandemie hatte insofern Einfluss auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung im SoSe 2020, als fast alle Vorbereitungs- und Nachbereitungstreffen und auch die Lehrveranstaltungen im Online-Setting durchgeführt wurden. Meines Erachtens ist es ein Zeichen der Stärke des hier dargestellten co-creativen Ansatzes, dass dieser auf Grund der Offenheit auch mit unvorhergesehenen Veränderungen wie dieser gut umgehen kann.

- Lehrende haben die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen (LV) zu kreieren und durchzuführen. Lehrveranstaltungen können dahingehend unterschieden werden, ob sie den Fokus auf den Inhalt oder auf den Prozess legen.<sup>26</sup> Die im Zuge dieses Abschnitts dargestellte LV *Gruppendynamik und Coaching* hat einen Fokus auf den Prozess, Inhalte werden von den Lektor:innen sparsam und lediglich an einigen Stellen mittels Impulsvorträgen eingebracht. Im Vordergrund stehen die Beobachtung und Rückmeldung bezüglich des aktuellen Verhaltens aller Beteiligten.
- Durch Erforschung der Lehrveranstaltung im Zuge von Masterarbeiten wird ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess verwirklicht; zugleich werden Masterstudierende in den co-creativen Prozess der (Weiter-)Entwicklung und Umsetzung der Lehrveranstaltung eingebunden. Dies bietet zudem eine optimale Lernmöglichkeit für Masterstudierende durch die Teilnahme an interventionswissenschaftlichen Projekten und Forschungsprozessen.
- Durch Kontaktaufnahme mit Organisationen werden interessierte Praxispartner:innen gewonnen, die an der Lehrveranstaltung aktiv teilnehmen. Dabei ist es meines Erachtens wesentlich, eine gemeinsame Interessensbasis herauszuarbeiten und damit die Motivation aller Beteiligten bewusst zu verorten. Der dabei stattfindende Austausch zwischen Hochschule und Praxis bereichert sowohl die Lehre als auch die Praxis.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass auf Grund der Offenheit der Herangehensweise Schwankungen bei der Umsetzung der Lehrveranstaltung auftraten. So wurden die Praxispartner:innen für die Lehrveranstaltung im SoSe 2018 mittels Kontakten von Radel gefunden und eine Begleitforschung<sup>27</sup> durchgeführt. Im SoSe 2019 wurden keine Praxispartner:innen gefunden und auch keine Begleitforschung durchgeführt; im SoSe 2020 wiederum waren Praxispartner:innen involviert und die Begleitforschung konnte vom Design her intensiviert werden, da die Masterstudentin sowohl in der Rolle als Forscherin als auch in jener einer Praxispartnerin aufgetreten ist.

Laufende Forschung und reger Austausch mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft mittels Publikationen soll dazu führen, dass das Konzept des co-creativen Gestaltens von Lehrveranstaltungen und eine dafür passende innovative Didaktik weiterentwickelt werden.

#### 14.4 Erfahrungen im Forschungsfeld (Autorin: Jana Ochsenreither)

Im Folgenden sind meine (Jana Ochsenreither) wesentlichen Erfahrungen im Forschungsfeld und zu den Usancen der Interventionsforschung in der Ich-Form dargelegt

---

26 Die Beschreibung des Designs einer Lehrveranstaltung mit Fokus auf den Inhalt findet sich bei Schuster und Radel (2020).

27 Komarova, Yulia (2018): Effekte einer gruppendynamischen Intervention im Kontext von Veränderungsprozessen. Masterarbeit an der Hochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin. Studiengang Arbeits- und Personalmanagement.

(vgl. Torbert und Taylor 2013, S. 241f.). Insbesondere unterscheide ich dabei meine Rollen als

- Studentin/Forscherin,
- Gatekeeper und
- Praxispartnerin

und diskutiere die im Forschungsfeld enthaltenen Widersprüche und damit verbundenen Herausforderungen.

## Rollen

In meiner Rolle als Studentin (Abb. 90) an der HTW Berlin trat ich an Radel heran, um Interesse zu bekunden, im Rahmen meiner Masterarbeit das Thema Gruppendynamik näher zu untersuchen. Nach erster Rücksprache bot sich eine interventionswissenschaftliche Untersuchung der Lehrveranstaltung *Gruppendynamik und Coaching* mittels Interventionsforschung an. In vergangenen Forschungsprojekten habe ich bereits eine detaillierte Herangehensweise für den Forschungsprozess erarbeitet. Umso schwerer fiel es mir, die bei der Interventionsforschung übliche offene und rollierende Planung anzunehmen und auf ein definiertes Ziel zu verzichten.

Es war ein langsames Herantasten an diese Form der Forschung, bei der mich gedanklich stets die Frage begleitete, inwiefern ich Entscheidungsträgerin bin.<sup>28</sup> Auf Empfehlung von Radel fragte ich bei Schuster um die Zweitbetreuung an, der dieser zustimmte. Die beiden Betreuer bestärkten mich darin, eigene Entscheidungen zu treffen und zu kommunizieren. Dadurch motiviert, veränderte ich mein Verhalten weg vom Fragen nach Arbeitsaufträgen hin zum (Mit-)Gestalten des Interventionsforschungsprozesses. Im Rahmen von Interventionsforschung werden sowohl die hierarchischen Bezüge zwischen Betreuenden und Studierenden beachtet als auch im Team – also egalitär – relevante Beobachtungen gemeinsam reflektiert und über Interventionen gemeinsam entschieden. Neben dem formalen Betreuungssetting wurde damit die Entwicklung des Interventionsforschungsteams, nämlich Radel, Schuster und Ochsenreither, initiiert. In der erweiterten Rolle der Studentin/Forscherin (Abb. 89) war ich zu Beginn damit befasst, mit den Betreuern und Forschungspartner:innen das Konzept für die Interventionsforschung im Rahmen der Masterarbeit zu entwickeln.

Dabei fand mein Themenvorschlag nicht die Zustimmung der Betreuer, sondern warf die Frage auf, ob es nicht möglich wäre, über meine Position als Werkstudentin bei der idealo Internet GmbH Praxispartner:innen für die Teilnahme an der Lehrveranstaltung zu gewinnen. Dadurch verstärkte sich meine Beteiligung an der Gestaltung der Forschung.

Aus dieser Idee heraus ergab sich neben meiner Rolle als Studentin/Forscherin zusätzlich die Rolle des Gatekeepers (Abb. 90), mittels derer ich dem Forschungsteam Zutritt zu der Organisation idealo ermöglichen sollte. Hier zeigt sich bereits der kreative

---

28 Dies ist deshalb relevant, weil die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, ohne aktive Umsetzung dieser Möglichkeit unwirksam bleibt (vgl. Hirschhorn 1985).



Charakter des ergebnisoffenen Prozesses, der mittels Dialog von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt und gestaltet wird. Das Erkunden meiner Situation und Gespräche über Paradigmen und Methoden der Interventionsforschung waren notwendig, um die Ausgestaltung des Prozesses voranzutreiben. Gleichzeitig entstand so das Interventionsforschungsteam; die Teamrollen ergaben sich wiederum aus der Situation heraus.

Zu diesem Zeitpunkt begann ich innerhalb der idealo Internet GmbH mit Sondierungsgesprächen. Diese Sondierungsgespräche verliefen erfolgreich; ich erhielt die Erlaubnis, Führungskräften anzubieten, an der Lehrveranstaltung im Sinne eines Weiterbildungsseminars teilzunehmen.

Der erfolgreiche Verlauf der Sondierungsgespräche machte es nun möglich, die Planung der Auswahl von Führungskräften und ihre Einbindung weiter zu konkretisieren. Für mich war dies eine erste Erfahrung, wie sich ein rollierendes Setting in der Praxis gestaltet. Da meine Vorgesetzte<sup>29</sup> bei idealo mir den entsprechenden Freiraum gewährte und die Suche nach den Praxispartner:innen bzw. deren Administration mir übertragen war, ergab es sich, dass ich ab diesem Zeitpunkt zusätzlich auf Grund meiner Position bei idealo noch die Rolle der Praxispartnerin innehatte.

Schlussendlich gelang es mir, bei idealo zwei Praxispartner:innen zu gewinnen, die interessiert daran waren, an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Damit war der Rahmen für die Interventionsforschung geschaffen (Abb. 90) und die Planung konnte weiter konkretisiert werden.

## Herausforderungen während des Interventionsforschungsprozesses

So spannend und aufregend die Arbeit und Mitwirkung an dem Forschungsprojekt/meiner Masterarbeit war, so verunsichernd wirkte die für mich bis dato unbekannt Methode der Interventionsforschung. Indem ich einen konkreten Zeitplan entwickelte und zu planen begann, wer an welchen Gesprächen etc. dabei sein sollte, begann ich die Kontrolle an mich zu nehmen, was für innerliche Ruhe und vermeintliche Sicherheit meinerseits sorgte. Anfänglich lehnte ich zudem die Hilfe und Unterstützung der Betreuer als erfahrene Forschungspartner ab und wollte sie im Forschungssetting nicht für weiterfolgende Interviews mit den Führungskräften einplanen. Dies rührte unter anderem daher, dass ich nicht das Gefühl hatte, eine eigene Leistung zu erbringen, wenn die Betreuer stets mit dabei sind und vielleicht eher als Autorität von den Führungskräften angesehen werden. Andererseits wollte ich so dem Druck entfliehen, dem gewünschtem Verhalten der Lektoren entsprechen zu müssen oder dieses gar enttäuschen zu können (Stichwort: voraus-eilender Gehorsam). Ein sehr offener und intensiver Austausch mit den Betreuern während der Auftragsklärung änderte meinen Zugang. Die gemeinsame Reflexion über die ersten Schritte in der Auftragsklärung mit Radel und Schuster verhalfen mir zum besseren Einstieg in die Methode der Interventionsforschung und verdeutlichten mir den Wert der kollektiven Reflexion sowie meiner Selbstreflexion als Teil dieses Forschungsprozesses. Dieser offene Austausch stärkte zudem das Beziehungsverhältnis, da ich Vertrauen gewann und mich mit meinen Ängsten und innerlichen Widerständen an meine

---

29 Die Position meiner Vorgesetzten war Ko-Leiterin der Personalabteilung.

Betreuer wenden konnte. Folglich fiel es mir deutlich leichter, die Expertise der Lektoren zu nutzen, um den Interventionsforschungsprozess auf Augenhöhe mitzusteuern.

Was das Praxisfeld betrifft, so ist es für mich wichtig anzumerken, dass durch das kollegiale (Vertrauens-)Verhältnis zwischen der Ko-Leiterin (meiner Vorgesetzten), den Praxispartner:innen und mir der Zugang zum Forschungsfeld sehr erleichtert wurde. Als Mitglied der Organisation in der damaligen Rolle als Werkstudentin war ich kein fremder Eindringling und konnte so schnell Unterstützung im Feld gewinnen. Damit trat ich in die Rolle des Gatekeepers in Bezug auf die idealeo Internet GmbH (vgl. Wolff 2017, S. 339ff.) und konnte meine Position als Bindeglied zwischen den Betreuern und den Praxispartner:innen etablieren.

Alle wesentlichen Details zur Lehrveranstaltung wurden durch mich an die Praxispartner:innen weitergeleitet und ich fungierte als deren Ansprechpartnerin bzw. Agentin. Auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung und das daraus resultierende Angebot für die Praxispartner:innen hatte ich keinen Einfluss; ich war gefordert, Interesse für die Lehrveranstaltung zu wecken. Insofern habe ich hier gleichzeitig als Agentin der Betreuer fungiert; dies ist ein Widerspruch, der sich aus den Rollen Gatekeeper und Praxispartnerin ergibt. Ich war eine Doppelagentin, die einerseits im Team der Praxispartner:innen und andererseits im Interventionsforschungsteam verortet und mit der Vermittlung zwischen den Teams betraut war (vgl. Pesendorfer 1996, S. 225ff.). An dieser Stelle zeigte sich auch die Schwierigkeit und ein innerlicher Widerspruch für mich, dem Unternehmen am Ende der Forschung Ergebnisse liefern zu wollen und gleichzeitig den wissenschaftlichen Standard der Interventionsforschung aufrechtzuerhalten (prozessbegleitend anstatt ergebnisorientiert). Ich wollte als Forschungspartnerin und gegenüber meinen Betreuer:innen eine sehr gute Organisation und einen reibungslosen Ablauf der Lehrveranstaltung sicherstellen, um einen professionellen Eindruck zu machen. Gleichzeitig begleitete mich dabei der Gedanke, mein Gesicht zu wahren und als Mitarbeiterin der Personalabteilung stets qualitativ hochwertige Leistung zu erbringen und als Kollegin der Praxispartner:innen in meiner damaligen Position als Werkstudentin nicht zu »versagen«. Denn mein Ziel war es, auch nach der Forschung weiterhin für die deutsche GmbH tätig zu sein<sup>30</sup>, weshalb ein innerlicher Performance-Druck heranwuchs.

Mein Forschungstagebuch und die damit verbundene Selbstreflexion halfen mir, mit dem Widerspruch zwischen ergebnisorientiertem Arbeiten und den Prinzipien der Interventionsforschung immer besser umzugehen und mich zunehmend in den Forschungsprozess einzubringen. Im Verlauf des Forschungsprozesses freundete ich mich immer mehr mit dem Prinzip der Interventionsforschung an und sah den Nutzen von kollektiver Reflexion mit den Betreuern, um neue Sichtweisen zu erschließen. Auch die Rückkopplungsschleifen mit den Führungskräften halfen mir, mich zunehmend sicherer und selbstbewusster zu fühlen. Zudem war die Unterstützung meiner Vorgesetzten, Frau Hofer, der Ko-Leiterin der Personalabteilung, hilfreich, da ihrerseits keinerlei (Ergebnis-)Druck ausgeübt wurde.

---

30 Zum Zeitpunkt der Forschung war ich zwar noch als Werkstudentin tätig, es fanden jedoch auch erste Gespräche zu einer möglichen weiteren Beschäftigung nach dem Studium statt.

Ein Rückblick auf den Forschungsprozess zeigt, dass die Auftragsklärung und die Beziehung zu den jeweiligen Beteiligten forschungskonstitutiv war und die Grundlage für eine positive Zusammenarbeit bildete. Die Nähe zu idealo als auch zur HTW Berlin ermöglichte mir zudem eine unkomplizierte Kontaktaufnahme und die Integration der Systeme in mein Forschungsvorhaben. Umso wichtiger war es jedoch, auch die Rahmenbedingungen für die jeweiligen Beteiligten deutlich zu kommunizieren und im Vorfeld ein entsprechendes Erwartungsmanagement zu erarbeiten. Zu Beginn der Forschung, bezogen auf die Vorbereitung der Führungskräfte auf die Lehrveranstaltung, versuchte ich möglichst wenig vorwegzunehmen, denn die Lehrveranstaltung war darauf ausgerichtet, mit Unsicherheit und komplexen Situationen umgehen zu müssen. An dieser Stelle ziehe ich jedoch eine persönliche Erkenntnis für zukünftige Forschungsprojekte: Eine ausführlichere Auftragsklärung und Vorbereitung der beteiligten Führungskräfte auf die (eigentlich) lediglich für Studierende zugängliche Lehrveranstaltung der HTW Berlin hätte für mehr Klarheit hinsichtlich des Rahmens und der Zielsetzung der Lehrveranstaltung gesorgt (vgl. Ochsenreither 2022, S. 55f.).

Abschließend möchte ich festhalten, dass die durch das Setting der Interventionsforschung gegebenen unterschiedlichen Rollen mit innerlichen Spannungen verbunden waren, die sich zeitweise wie eine persönliche Härteprobe anfühlten. Zugleich ermöglichte gerade der Austausch über die Spannungsverhältnisse und der dadurch angestoßene (Selbst-)Reflexionsprozess für mich als Studentin und Forscherin erhebliche Lernchancen im Bereich der Interventionsforschung. Außerdem ergab sich durch dieses Forschungsprojekt ein praxisrelevanter Erkenntnisgewinn für die Führungskräfte durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung. Eine der Führungskräfte (TN2<sup>31</sup>) konnte eine Praxissituation im Rahmen der Lehrveranstaltung analysieren und reflektieren (Ochsenreither 2022, S. XCIV, Zeilen 237–255). In einem Interview nach der Lehrveranstaltung bewertete Führungskraft TN1 die Möglichkeit, eigenes Verhalten zu reflektieren und Feedback dazu zu erhalten, als sehr positiv (Ochsenreither 2022, S. LXXIIf., Zeilen 45–56, Zeilen 193–211). Zusätzlich wurden der idealo Internet GmbH die Ergebnisse der Masterarbeit zur Verfügung gestellt. Nicht zu vergessen ist auch der Nutzen für die Studierenden, die im Rahmen der Lehrveranstaltung die Möglichkeit hatten, sich mit erfahrenen Führungskräften auszutauschen.

## 14.5 Diskussion

Der Anspruch, innovative Lehre zu verwirklichen, macht es meines Erachtens notwendig, normative, institutionelle und administrative Grenzen zu überschreiten. Dieses Überschreiten normativer, institutioneller und administrativer Grenzen ist mit einem entsprechenden Aufwand sowie mit Vor- und Nachteilen verbunden.

Der Aufwand ergibt sich aus der Notwendigkeit,

---

31 TN2 und TN1 sind die in der Masterarbeit von Ochsenreither verwendeten Codierungen für die beiden Führungskräfte.

- die organisatorischen Rahmenbedingungen abzustecken,
- die Praxispartner:innen zu gewinnen,
- die Rollen der involvierten Praxispartner:innen entsprechend zu reflektieren,
- die einzelnen Interessen auszuhandeln und
- einen gemeinsamen terminlichen Rahmen zu setzen.

Der Vorteil ergibt sich aus der im co-creativen Prozess verwirklichten Verbindung von Lehrinhalt, Lehrform und der Organisation von Lehre. Der dargelegte co-creative Prozess an sich leistet diese Verbindung und – das ist für die didaktische Perspektive meines Erachtens das Wesentliche – vermittelt zwischen Theorie und gelebter Praxis. Die didaktische Chance, die sich aus dieser Verbindung ergibt, besteht darin, dass die Praxis gemeinsam erlebt wird und damit zugänglich ist für gemeinsame Reflexion. Das bedeutet, dass die individuelle und die kollektive Betroffenheit besprochen und direkt mit theoretischen Konzepten in Verbindung gebracht werden (müssen). Außerdem wird durch das Aushandeln unterschiedlicher Interessenlagen die Fähigkeit gefördert, eigene Emotionen und Betroffenheit zu artikulieren.

Der Nachteil ergibt sich aus dem offenen Rahmen und der damit verbundenen Flexibilität. Ergebnisse innerhalb dieses Rahmens sind deshalb nicht vorhersehbar und hängen vom Verlauf der Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten ab.

Studierende profitieren vom komplexen Setting der Lehrveranstaltung und dessen Reflexion. Das ermöglicht insbesondere das Erarbeiten der Fähigkeit, aktuell auftretende Emotionen zu artikulieren und in Aushandlungsprozesse einzubringen. Insgesamt werden die emotionale und die soziale Kompetenz gefördert.

Im Rahmen von Masterarbeiten Forschende sind auf Grund der erhöhten Komplexität und Eigenverantwortung mit größeren Anforderungen an soziale und emotionale Kompetenz konfrontiert. Hier muss die Supervision durch die Betreuer:innen dementsprechend ausgelegt sein.

Entsprechend groß ist die Anforderung an Lehrende und Betreuende, die Aushandlungsprozesse zu moderieren und mit den auftretenden Emotionen umzugehen. In Bezug auf die eigene Betroffenheit sind Lehrende und Betreuende dadurch gefordert, dass sie vorleben, wie mit der direkten Betroffenheit umgegangen werden kann. Aus bisheriger Erfahrung der Lehrenden sind für so konzipierte Lehrveranstaltungen mindestens zwei für die Moderation und Beobachtung der gruppendynamischen Prozesse einschlägig ausgebildete Personen erforderlich.

Das Endergebnis, nämlich die Kooperation der idealo Internet GmbH mit der HTW Berlin und der FH des BFI Wien, ist letztendlich auf einen gelungenen Kommunikationsprozess der handelnden Personen zurückzuführen. Darauf begründet sich auch das Potenzial des Lernens und Lehrens durch Erfahrung. Die Lehr-Lern-Erfahrung muss von allen Beteiligten organisiert werden und im Organisieren liegt wiederum die Lehr-Lern-Erfahrung. Das ist meines Erachtens ein Grundprinzip von Erfahrungslernen. Im Gegensatz zu Inhalten kann Erfahrung nicht vermittelt, sondern muss durchlebt werden. Das betrifft Studierende und Lektor:innen genauso wie die Praxispartner:innen. Für die Hochschullehre an sich bietet dieses Konzept eine Rückbindung von Theorie an erlebte Praxis und eröffnet dadurch für alle Beteiligten ein optimales Übungsfeld für soziale und emotionale Kompetenz. Außerdem ist es, wie oben dargelegt, möglich, didaktische

Innovation so zu verwirklichen, dass sowohl funktionale Organisationen aus dem wirtschaftlichen Sektor als auch wissenschaftliche Institutionen Interesse daran finden.



## Fazit

---

Das Herausarbeiten eines theoretischen Grundstocks in Verbindung mit Beispielen hat die Intention, Leser:innen die Gestalt von Interventionswissenschaft näherzubringen. Der Kern dieser Form von Sozialwissenschaft besteht aus dem offen erklärten Ziel, das beforschte Sozialsystem zu verändern. Diese Veränderung wird angestoßen durch Interventionsforschung, die praktische Anwendung von Interventionswissenschaft. Mittels Interventionsforschung werden allgemeine Muster von Sozialinterventionen – dem *body of knowledge* der Interventionswissenschaft – lokal eingesetzt. Diese Sozialinterventionen haben die Selbstbewusstwerdung des beforschten sozialen Systems zum Ziel. Diese Bewusstheit soll Entscheidungsmöglichkeiten und daraus hervorgehende Entscheidungen schaffen, die von den jeweiligen Entscheider:innen auf Grund eben dieser Bewusstheit getroffen und getragen werden.

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Begleitung solcher sozialen Prozesse ist die Fähigkeit der Forscher:innen bzw. des Teams von Forscher:innen, auch für sich selbst Bewusstsein herzustellen. Erst die professionelle Herstellung von Bewusstsein bezüglich der Forscher:innenrolle, der Motivation für die Forschung und des persönlichen Bezugs zum beforschten sozialen System ermöglicht es Forscher:innen, andere Menschen in einem Reflexionsprozess dieser Art zu begleiten.

Auf Grund der dargelegten Vorgehensweise haben die Forschungsergebnisse starken lokalen Bezug und deshalb im Detail lediglich lokale Relevanz. Die lokalen Interventionsforschungsergebnisse werden von den Forscher:innen bzw. vom Team der Forscher:innen interpretiert und zu allgemeinen Interventionsmustern verarbeitet. Die erarbeiteten allgemeinen Interventionsmuster werden in der wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutiert und gelehrt.

Zum Schluss sei noch die prinzipielle Offenheit des Interventionsforschungsergebnisses erwähnt. Da das beforschte soziale System integraler Teil der Forschung ist und diese dementsprechend mit beeinflusst, ist lediglich eine Festlegung der ersten Prozessschritte möglich. In der Folge entsteht der Weg im Gehen und das Fortschreiten – im Fachjargon als *rollierendes Setting* bezeichnet – wird während des Prozesses auf Grund der jeweils aktuellen Situation entschieden.

Die in diesem Buch dargelegten Beispiele sind dementsprechend lediglich bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerbar und mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren. Im besten Fall erschließt sich den Leser:innen durch das Lesen dieses Buches der grundsätzliche Charakter der Interventionswissenschaft.



## Verzeichnis Zusatzmaterial

---

- Zu Kapitel 1.1: Der Ursprung der Wissenschaft Gruppendynamik; <https://www.youtube.com/watch?v=vIbyNUfSKWY>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.1: Die Klagenfurter Schule der Gruppendynamik; <https://www.youtube.com/watch?v=vsJnG3rw91Y>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.2: Group Dynamics and Unfinished Business 103; <https://www.youtube.com/watch?v=P9fUMokNoCo>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.2: Group Dynamics and Unfinished Business 203; <https://www.youtube.com/watch?v=INNH-VOVUtE>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.2: Group Dynamics and Unfinished Business 303; <https://www.youtube.com/watch?v=g2EMsUyzMEk>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.2: Gruppendynamik und Körper; <https://www.youtube.com/watch?v=nvGAbuWPJaM>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.3: Das O-Lab der Klagenfurter Schule Teil 1v2; <https://www.youtube.com/watch?v=7MNUVVDi5IA>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.3: Das O-Lab der Klagenfurter Schule Teil 2v2; <https://www.youtube.com/watch?v=AgI8iLcYfRQ>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 1.6: Menschliche Datenverarbeitung; <https://www.youtube.com/watch?v=7x4PnACxBos>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.2: Gruppe und Organisation (Pesendorfer); [https://www.youtube.com/watch?v=1MCPgup\\_cHI](https://www.youtube.com/watch?v=1MCPgup_cHI), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.4: Gruppendynamik und Affektlogik Teil 1; [https://www.youtube.com/watch?v=7PdmEF2yv\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=7PdmEF2yv_4), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.4: Gruppendynamik und Affektlogik Teil 2; <https://www.youtube.com/watch?v=XFrkfjUNfWE>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.4: Gruppendynamik und Affektlogik Teil 3; <https://www.youtube.com/watch?v=xwTlHEaoLBg>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.4: Gruppendynamik und Affektlogik Teil 4; <https://www.youtube.com/watch?v=a1KBq3yoIUc>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 2.4: Gruppendynamik und Affektlogik Teil 5; [https://www.youtube.com/watch?v=\\_zYXrUMBvAw](https://www.youtube.com/watch?v=_zYXrUMBvAw), zuletzt geprüft am 13.12.2023.

- Zu Kapitel 3: Aspekte von Hierarchie; [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_8YIGV3pE8](https://www.youtube.com/watch?v=f_8YIGV3pE8), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 3: Direkte und Indirekte Kommunikation; [https://www.youtube.com/watch?v=MBldrwiQ\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=MBldrwiQ_Y), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 3: Hierarchie und Gruppen; <https://www.youtube.com/watch?v=-3G0sZw-2qw>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 3: Indirekte Kommunikation im Detail; <https://www.youtube.com/watch?v=wDUvWcCmUyo>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 3: Teile und herrsche! versus Verhandle! <https://www.youtube.com/watch?v=k5OIotipNaI>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 3: Voraus-Setzung Hierarchie; [https://www.youtube.com/watch?v=meM\\_Ujd5sYw](https://www.youtube.com/watch?v=meM_Ujd5sYw), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 10: Gruppendynamik im Feld: Interventionsforschung; <https://www.youtube.com/watch?v=fLCdPmK6RFk>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 10: Pircher/Schuster/Interventionsforschung; <https://www.youtube.com/watch?v=RGSB3GEM-Po>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 14.1: Das Salzburger Sensitivity Training; [https://www.youtube.com/watch?v=\\_LEPYrtJfzI](https://www.youtube.com/watch?v=_LEPYrtJfzI), zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 14.1: Reflections on the Leicester Conference (J. Radel); <https://www.youtube.com/watch?v=gtvpwzc1aNo>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.
- Zu Kapitel 14.1: The NTL HI Lab (J. Radel talks with R. Wallace); <https://www.youtube.com/watch?v=CSb6hCp6Cb8>, zuletzt geprüft am 13.12.2023.

## Literaturverzeichnis

---

- Alinsky, S. D. (1989): Rules for Radicals. A Practical Primer for Realistic Radicals. Reprint. New York: Vintage Books.
- Alderfer, Clayton P. (1999): Henry W. Riecken. In: The Journal of Applied Behavioral Science 35 (2), S. 142–144. DOI: 10.1177/0021886399352001.
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 449–466.
- Amann, Andreas (2009): Der Prozess des Diagnostizierens – Wie untersuche ich eine Gruppe? In: Cornelia Edding, Karl Schattenhofer und Andreas Amann (Hg.): Handbuch alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz (Weiterbildung und Qualifikation), S. 416–448.
- Antons, Klaus (2009): Die dunkle Seite von Gruppen. In: Cornelia Edding, Karl Schattenhofer und Andreas Amann (Hg.): Handbuch alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz (Weiterbildung und Qualifikation).
- Antons, K./Amann, A./Clausen, G./König, O./Schattenhofer, K. (2004): Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ashby, R. W. (1957): The Law of Requisite Variety. In: Ashby, R. W.: An Introduction to Cybernetics (2. Aufl.). London: Chapman&Hall LTD.
- Augustin (2004) [397 bis 401]: Bekenntnisse (11. Buch). In: Hans-Georg Gadamer (Hg.): Philosophisches Lesebuch, Bd. 1. Neuausg. 3 Bände. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, 16165), S. 293–317.
- Badger, J. (2010): Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions
- Bammé, Arno (2003): Interventionswissenschaften. Problemskizze. In: Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung 2, S. 5–20. Online verfügbar unter urn:nbn:at:at-ubk:4-552, zuletzt geprüft am 15.12.2022.
- Bammé, Arno (2006): Wissenschaftskrieg. Kontroversen im Übergang von akademischer zu postakademischer Wissenschaft. In: Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung 4, S. 7–44. Online verfügbar unter urn:nbn:at:at-ubk:4-720, zuletzt geprüft am 12.08.2022.

- Banet, A. G./Hayden, C (1977): A Tavistock primer. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.), *The 1977 annual handbook for group facilitators (155–167)*. La Jolla, CA: University Associates.
- Barnes, L. B./Christensen, C. R./Hansen, A. J. (1994): *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. Harvard Business Press.
- Bartels, K./Huber, L. (1978): *Veni Vidi Vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und dem Lateinischen*. Zürich: Artemis Verlags-AG. 4. Auflage.
- Barter, N. B., & Tregidga, H. (2014): *Storytelling Beyond the Academic Article: Using Fiction, Art and Literary Techniques to Communicate*. *Journal Of Corporate Citizenship*, (54), 5–10.
- Bauch, Andreas (2017): *Atomare Definition der Zeiteinheit. 1967–2017*. In: *50 Jahre atomare Definition der Sekunde; 50 Years of the Atomic Definition of the Second*. Unter Mitarbeit von Physikalisch-Technische Bundesanstalt (PTB), S. 13–31.
- Baxa, G. L./Essen, Ch./Kreszmeier, A. H. (Hg.) (2004): *Verkörperungen. Systemische Aufstellung, Körperarbeit und Ritual*. (2. Aufl.) Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Bendell, J., Sutherland, N., & Little, R. (2017): *Beyond unsustainable leadership: critical social theory for sustainable leadership*. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 8(4), 418–444. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-08-2016-0048>
- Berger, W./Heintel, P. (1998): *Die Organisation der Philosophen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bion, W. R. (1962): *Learning from experience*. London: William Heinemann.
- Bion, Wilfred R. (2001): *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. 3., um ein Vorw. erw. Aufl. (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Bion, W. R. (1989). *Experiences in groups, and other papers*. London: Brunner-Routledge.
- Bion, W. R. (2013): *Experiences in groups: And other papers*. New York: Routledge.
- Bion, Wilfred R. (2019): *Aufmerksamkeit und Deutung*. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Brandes et Apsel.
- Birbaumer, Niels; Schmidt, Robert F. (2011): *Wach-Schlaf-Rhythmus und Aufmerksamkeit*. In: Robert F. Schmidt, Florian Lang und Manfred Heckmann (Hg.): *Physiologie des Menschen. Mit Pathophysiologie : mit Online-Repetitorium*. Sonderausgabe der 31. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 181–200.
- Blasche, S. (1976): *Qualität, III Neuzeit*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Joachim Ritter u. Karlfried Gründer (Hg.). In Verbindung mit Günther Bien, Ulrich Dierse ... Unter Mitwirkung von mehr als 900 Fachgelehrten. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. Band 7. P – Q.
- Bohleber, W. (2008): *Identität*. In: Mertens, W./Waldvogel B. (Hg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer, 3., überarb. und erw. Auflage.
- Böhme, H. (2009): *Vom phobos zur Angst. Zur Transformations- und Kulturgeschichte der Angst*. In: Harbsmeier, M./Möckel, S. (Hg.): *Pathos, Affekt, Emotion. Transformationen der Antike*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Borsche, Tilman (1976): Individuum, Individualität. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. 13 Bände; 1971 – 2007, 4: I-K. Basel: Schwabe, S. 299–323.
- Bull, N. (1968). *The Attitude Theory of Emotion* (1st ed.). 1951 *Nervous and Mental Disease Monographs* New York: Vol. 81. New York and London: Johnson Reprint Corporation.
- Burkart, R. (2002): *Kommunikationswissenschaft* (4. Aufl.). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Busche, Hubertus (1976): Wahrnehmung. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. 13 Bände; 1971 – 2007, Bd. 12. Basel: Schwabe, S. 190–197.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boyatzis, R. E. (2008): Competencies in the 21st century. [Editorial]. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Bristol, S. (2013): Five elements of authentic discourse. In öggo (eds.), *Here & now. Collected writings on group dynamics*. Vienna: Verlagshaus Hernalss.
- Cassell, Catherine; Johnson, Phil (2016): Action research: Explaining the diversity. In: David Coghlan und Abraham B. Shani (Hg.): *Action research in business and management*, I. Los Angeles, London: SAGE Reference (Fundamentals of applied research), S. 89–117.
- Cassirer, Ernst (1994): *Die Sprache*. 10., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges (Philosophie der symbolischen Formen, Teil 1).
- Cassirer, Ernst (1994b): *Phänomenologie der Erkenntnis*. 10., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges (Philosophie der symbolischen Formen, Teil 3).
- Cassirer, Ernst (1994c): *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. 8., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges (Philosophie der symbolischen Formen).
- Cassirer, E. (1994 [1922–1929]): *Philosophie der symbolischen Formen/Ernst Cassirer. – Sonderausg. Nachdr. – Darmstadt: Wiss. Buchges. (Bände 1–3, Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Index)*
- Charan, R. (1976): Classroom techniques in teaching by the case method. *Academy of Management Review*, 1(3), 116–123.
- Chudler, E. (2016): <http://faculty.washington.edu/chudler/chvision.html> (13 Sept. 2016)
- Ciampi, L. (1998): *Affektlogik* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ciampi, Luc (2016): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Claessens, Dieter (1993): *Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1108).
- Cobuilt (1999): *Collins Cobuilt English Dictionary*. London: HarperCollins Publishers.
- Coghlan, David/Brannick, T. (2010): *Doing Action Research in your own Organization*. 3<sup>rd</sup> ed. London: SAGE Publications.
- Coghlan, David/Shani, Abraham B. (Hg.) (2016): *Action research in business and management*, (1–4). Los Angeles, London: SAGE Reference.
- Colman, Arthur D. (1995): *Up from scapegoating. Awakening consciousness in groups*. Wilmette, Ill: Chiron Publications.

- Colman, Arthur d.; Bexton, Harold W. (Hg.) (1975): *Group Relations Reader 1*. Washington D.C.: A.K. Rice Institute (A.K. Rice Institute Series, 1).
- Colman, Arthur d.; Geller, Marvin, H. (Hg.) (1985): *Group relations reader 2*. An A.K. Rice Institute Series. A.K. Rice Institute. 1. ed. Jupiter: A. K. Rice Inst (An A. K. Rice Institute series, 2).
- Cytrynbaum, Solomon; Noumair, Debra A. (Hg.) (2004): *Group Relations Reader 3: Group dynamics, organizational irrationality, and social complexity*. 1. ed. Washington D.C.: A.K. Rice Institute (A.K. Rice Institute for the Study of Social Systems Series, 3).
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness* (1. ed.). New York NY u.a.: Harcourt Brace.
- Deitering, F. G. (1998): *Humanistische Bildungskonzepte und selbstgesteuertes Lernen*. In Greif, S./Kurtz, J. (Hg.): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Zweite, unveränderte Auflage 1998. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- DeMause, Lloyd; Boelderl, Artur R.; Janus, Ludwig (Hg.) (2000): *Was ist Psychohistorie? Eine Grundlegung*. Giessen: Psychosozial-Verl. (Psyche und Gesellschaft).
- DeMause, Lloyd (2005): *Das emotionale Leben der Nationen*. 1. Aufl. Klagenfurt: Drava (Gift collection).
- Desiraju, R./Gopinath, C. (2001): Encouraging participation in case discussions: A comparison of the MICA and the Harvard case methods. *Journal of Management Education*, 25(4), 394–408.
- Devereux, G. (1992): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Übersetzt von Caroline Neubaur und Karin Kersten. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Im Original (1967): *From anxiety to method in the behavioral sciences*. Paris: The Hague/Mouton & Co.
- Diamond, M. A. (1985) [2009]: *The social character of bureaucracy: Anxiety and ritualistic defense*. In B. Sievers (Ed.), *Psychoanalytic studies of organizations*. Contributions from the International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations (ISPSO). London: KARNAC Books.
- Diem-Wille, G./Turner, A. (Hg.) (2012): *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung*. Wien: Facultas.
- Diem-Wille, G./Turner, A./Sengschmied, I. (2012): *Implementierung und Aufbau des Universitätslehrgangs »Psychoanalytic Observational Studies« an der Universität*. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hg.) *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung*. Wien: Facultas.
- Diem-Wille, G./Turner, A. (Hg.) (2009). *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2008): *Change management. Den Unternehmenswandel gestalten*. 12. aktualisierte und erw. Aufl. Frankfurt: Campus. Online verfügbar unter <http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=659878>.
- Dressel, G./Berger, W./Heimerl, K./Winiwarter, V. (Hg.) (2014): *Interdisziplinär und Transdisziplinär Forschen. Praktiken und Methoden*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Duden (2007): Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. 4., aktualisierte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Duwe, Detlef H. (2018): Von der Systemabwehr zur Organisationsbewusstheit. Prozessanalyse und Wirkungsforschung zum Erfahrungslernen im Organisationstraining (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18957-0>.
- Echterhoff, Wilfried (2013): Erfahrung. In: Markus Antonius Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 16., vollst. überarb. Aufl. Bern: Huber, S. 481–482.
- ECTS-Leitfaden (2009): Europäische Kommission, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. ISBN: 978–92-79-09728-7 DOI: 10.2766/88064. [http://bmwf.gv.at/uploads/tx\\_contentbox/ECTS\\_Leitfaden.pdf](http://bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/ECTS_Leitfaden.pdf), Zugriff am 22. Feb. 2011.
- ECTS-LV-Beschreibung (2012): ECTS-Lehrveranstaltungsbeschreibung, Bachelor-Studiengang Technisches Vertriebsmanagement (TVM). Stand Dezember 2012. [https://www.fh-vie.ac.at/International/ECTS/\(major\)/0480-12/\(courseterm\)/1/\(full\)/09](https://www.fh-vie.ac.at/International/ECTS/(major)/0480-12/(courseterm)/1/(full)/09) (Zugriff: 01. Jänner 2013)
- Edding, C./Schattenhofer, K. (2009): Die (soziale) Gruppe – gibt es ein gemeinsames Verständnis? In: Edding, C./Schattenhofer, K. (Hg.): Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eden, D. (2017). Field Experiments in Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 91–122. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062400>
- Eisenstein, S. M. (Director) (1925). Battleship Potemkin (silent film). USSR State Committee for Cinematography (Goskino USSR).
- Ellet, W. (2007): The case study handbook: How to read, discuss, and write persuasively about cases. Harvard Business Press.
- Erlacher, W./Lesjak, B. (2012): Soziale Vernetzung: Einheit und Widerspruch. In: Greif, H./Werner, M. (Hg.): Vernetzung als soziales und technisches Paradigma. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fengler, Jörg (1996): Burnout und berufliche Deformation in der Gruppendynamik. In: Gerhard Schwarz (Hg.): Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft. 2., überarb. Aufl. Wien: WUV-Univ.-Verl., S. 295–314.
- Feyerabend, P. (1980): Erkenntnis für freie Menschen. Edition Suhrkamp 1011. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Neue Folge Band 11.
- Feyerabend, P. (1987 [1978]): Science in a Free Society. London: Verso, 4th impression.
- Feyerabend, Paul (2010 [1975]): Against method. 4th edition. London, New York: Verso.
- Feynman, R. P. (1992): Surely you're joking Mr. Feynman. London: Vintage.
- Flade, Antje (1992): Wahrnehmung. In: Roland Asanger (Hg.): Handwörterbuch der Psychologie. 4., völlig Neubearb. und erw. Aufl., Studienausg. Weinheim: Psychologie Verl.-Union, S. 833–838.
- Flechtner, H.-J. (1970): Grundbegriffe der Kybernetik (5. Aufl.). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Foerster, H. v. (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. (1. Ausg.). Heidelberg: Carl Auer.

- Foerster, Heinz von (1999a): Bibliothekare und Technik: eine Mesalliance? [Eine Antwort]. In: Heinz von Foerster (Hg.): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag (Konstruktivismus und systemisches Denken), S. 43–62.
- Foerster, Heinz von (1999b): Gedächtnis ohne Aufzeichnung. In: Heinz von Foerster (Hg.): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag (Konstruktivismus und systemisches Denken), S. 133–171.
- Foerster, Heinz von (1999c): Gedanken und Bemerkungen über Kognition. In: Heinz von Foerster (Hg.): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag (Konstruktivismus und systemisches Denken), S. 95–112.
- Foerster, Heinz von (1999d): Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In H. v. Foerster: Sicht und Einsicht (1. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Foerster, Heinz von (2003). Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition. New York: Springer.
- Foerster, H. v./Pörksen, B. (2008): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. [Truth is the invention of a liar. Translated by R. J. S.] Heidelberg: Carl-Auer, 8th ed.
- Forman, J., & Rymer, J. (1999): The genre system of the Harvard case method. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(4), 373–400.
- Franken, Swetlana (2019): Verhaltensorientierte Führung. Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen. 4., vollst. überarb. Auflage 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (SpringerLink Bücher).
- French, R. B./Simpson, P. (2010): The work group: Redressing the balance in Bion's Experiences in Groups. *Human Relations*, 63 (12): 1859–1878. ISSN 0018–7267 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/12886>
- Gadamer, Hans-Georg (2004): Die Philosophie der Vorsokratiker. In: Hans-Georg Gadamer (Hg.): Philosophisches Lesebuch, Bd. 1. Neuausg. 3 Bände. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer, 16165), S. 15–67.
- Gadamer, H-G. (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (7. Aufl.) Tübingen: Mohr Siebeck
- Gagnon, S., & Collinson, D. (2014). Rethinking Global Leadership Development Programmes: The Interrelated Significance of Power, Context and Identity. *Organization Studies*, 35(5), 645–670. <https://doi.org/10.1177/0170840613509917>
- Gareis, Roland (2006): Happy projects! Projekt- und Programmmanagement, Projektportfolio-Management, Management in der projektorientierten Organisation, Management in der projektorientierten Gesellschaft ; [neue Theorien, Modelle, best practices, Fallstudien]. 3. Aufl. Wien: Manz.
- Geiger, W./Kotte, W. (2008): Handbuch Qualität. Grundlagen und Elemente des Qualitätsmanagements: Systeme – Perspektiven. 5. Auflage. Wiesbaden: Vieweg.
- Gipe, J. P., Richards, J. C., Levitov, J., & Speaker, R. (1991): Psychological and personal dimensions of prospective teachers' reflective abilities. *Educational and psychological measurement*, 51(4), 913–922.
- Goethe, J. W. v. (2008): Vers 4917ff. Mephistopheles. Faust II. Ditzingen: Reclam Verlag.



- Goldmann, Harald (2006): Überlegungen zur Beobachtungspraxis. In: Peter Heintel, Larissa Krainer und Ina Paul-Horn (Hg.): *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung*, 4 (2006). Klagenfurt: Alpen Adria Universität Klagenfurt, S. 89–94. Online verfügbar unter <https://netlibrary.aau.at/download/pdf/2535440.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2023.
- Golembiewski, Robert, T. (1999): *Perspectives on the T Group and Laboratory Learning*. In: Alfred Cook (Ed.): *Reading Book for Human Relations Trainings*. 8th edition: NTL Institute, S. 183–187.
- Gombos, G. (2007): *Auf dem Weg zur sozialen Kompetenz: Lernerfahrungen bewusst machen, einordnen, verfügbar machen*. In G. Falk (Hg.)/P. Heintel/E. Krainz. *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Görlich, Christian F. (1976): *Gruppe, soziale*. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. 13 Bände; 1971 – 2007, 3: G-H. Basel: Schwabe, S. 929–933.
- Greenwood, D. J./Levin, M. (2007): *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications, 2<sup>nd</sup> ed.
- Greif, S./Kurtz, J. (Hg.) (1998): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Zweite, unveränderte Auflage 1998. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Grimm, Reinhard; Krainz, Ewald E. (2011): *Teams sind berechenbar. Erfolgreiche Kommunikation durch Kenntnis der Beziehungsmuster*. Wiesbaden: Gabler (Springer-Link Bücher).
- Grodzicki, Michael (2000): *Atom*. Hg. v. Heidelberg Spektrum Akademischer Verlag. Online verfügbar unter <https://www.spektrum.de/lexikon/physik/atom/873>, zuletzt aktualisiert am Herbst 2000, zuletzt geprüft am 17.12.2020.
- Gruber, Marika (2021): *Reflexive Betrachtungen zu integrationspolitischen Interventionen im ländlichen Raum*. In: Ina Paul-Horn und Tina Rabl (Hg.): *Forschung, die eingreift*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 29–54.
- Hällgren, Markus/Söderholm, Anders (2012): *Projects-as-Practice: New Approach, New Insights*. In: Morris, P. W.G. (Hg.): *The Oxford handbook of project management*. Oxford: Oxford Univ. Press, 500–518.
- Halton, William (1994): *Unconscious aspects of organizational life*. In: Anton Obholzer und Vega Zagier Roberts (Hg.): *The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services*. London, New York: Routledge, S. 11–18.
- Halton, W. (2009): *Some unconscious aspects of organizational life*. In: Obholzer, A./Roberts, V. Z. (Hg.): *The unconscious at work*. London and New York: Routledge.
- Hanschitz, R.-C./Schmidt, E./Schwarz, G. (2009): *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Handwerker, Hermann O.; Schmelz, Martin (2011): *Allgemeine Sinnesphysiologie*. In: Robert F. Schmidt, Florian Lang und Manfred Heckmann (Hg.): *Physiologie des Menschen. Mit Pathophysiologie : mit Online-Repetitorium*. Sonderausgabe der 31. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 251–271.

- Harbsmeier, M./Möckel, S. (2009): Antike Gefühle im Wandel. Eine Einleitung. In: Harbsmeier, M./Möckel, S. (Hg.): Pathos, Affekt, Emotion. Transformationen der Antike. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hattie, J. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. Routledge.
- Hegel, G. W. (1991 [1807]): Phänomenologie des Geistes (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heimerl, P. (2009): Strukturelle Führung. In: Helmut Holzinger und Werner Jungwirth (Hg.): 15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung. 1. Aufl. Wien: facultas.wuv.
- Heindl, A. (2007): Theatrale Intervention. Von der mittelalterlichen Konfliktregelung mit Ritualen über die frühindustrielle Disziplinierung zur zeitgenössischen Aufstellungs- und Theaterarbeit in Organisationen und Unternehmen. Wien: Dissertation Universität Wien.
- Heinrich, Klaus (2021): Tertium datur. Eine religionsphilosophische Einführung in die Logik. 3. Auflage. Freiburg, Wien: ça ira-Verlag (Dahlemer Vorlesungen, 1).
- Heintel, Peter (1977): Die Bedeutung der Gruppendynamik für die menschliche Kommunikation. In: Peter Heintel (Hg.): Das ist Gruppendynamik. Eine Einführung in Bedeutung, Funktion und Anwendbarkeit. 2. Aufl., Orig.-Ausg. München: Heyne (Kompaktwissen, 37).
- Heintel, P. (1977a): Das ist Gruppendynamik. Eine Einführung in Bedeutung, Funktion und Anwendbarkeit. 2. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Heintel, P. (1977b): Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft (Pädagogik der Gegenwart, 122).
- Heintel, P. (2005): Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Grenzdialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte. In Falk, G./Heintel, P./Krainz, E. E. (eds.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 15–33).
- Heintel, P. (2005b): Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung. In Heintel, P./Krainz, E. E./Paul-Horn, I. (Hg.), Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung. Band 1, Oktober 2005. <https://netlibrary.aau.at/kbif/periodical/titleinfo/2532317> Zugriff am 09. November 2022.
- Heintel, P. (Hg.), (2006): betrifft: Team. Dynamische Prozesse in Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintel, Peter (2006a): Über drei Paradoxien der T-Gruppe: Agieren versus Analysieren Gefühl versus Begriff Intensität versus Ende. In: Peter Heintel (Hg.): betrifft: TEAM. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV),
- Heintel, Peter (2008): Über drei Paradoxien der T-Gruppe: Agieren versus Analysieren Gefühl versus Begriff Intensität versus Ende. In: Peter Heintel (Hg.): betrifft: TEAM. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 191–250.
- Heintel, P. (2012): Zur Positionierung von Interventionsforschung. In L. Krainer & R. E. Lerchster (Hg.), Interventionsforschung, Band 1, Paradigmen, Methoden, Reflexionen (S. 103–154). Wiesbaden: VS Verlag.

- Heintel, Peter (2012a): Vortrag in Innsbruck 2012 »Zukunft der Teamarbeit?« Video auf Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=f-x2sqj1kCs>, Zugriff am 07. Jänner 2023
- Heintel, Peter (2013): Wir müssen ganz schnell langsamer werden. Eine Synthese. Grüne Sommerakademie | Peter Heintel – YouTube; Vortrag von Peter Heintel. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=qgit4pCW8Uw>, zuletzt aktualisiert am 30.08.2020, zuletzt geprüft am 30.08.2020.
- Heintel, P./Berger, W. (1998): Die Organisation der Philosophen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heintel, Peter; Fischer-Ledenice, Katharina (2006): Zum Ursprung und der Bedeutung des Buches. In: Peter Heintel (Hg.): *Betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen*, Bd. 4. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, 4), S. 29–30.
- Heintel, P./Götz, K. (1999): Das Verhältnis von Institution und Organisation. München: Rainer Hampp Verlag <https://www.Hampp-Verlag.de>.
- Heintel, Peter; Huber, Jakob (1978): Aktionsforschung – Theorieaspekte und Anwendungsprobleme. In: *Gruppendynamik, Forschung und Praxis*. (6), S. 390–408.
- Heintel, Peter/Krainer, Larissa; Paul-Horn, Ina (Hg.) (2003–2013): *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung. IFF-Institut für Interventionsforschung und Kulturelle Nachhaltigkeit*. Klagenfurt: Alpen Adria Universität Klagenfurt. <https://netlibrary.aau.at/obvuklkbif> (23.09.2020).
- Heintel, P./Krainz, E. (1986): Über Entscheidung. In: *Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*. Heft 2, Juni 1986, S. 117–133.
- Heintel, Peter; Krainz, Ewald E. (2000): *Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise?* Wiesbaden: Gabler Verlag, 4. Auflage.
- Heintel, Peter; Krainz, Ewald E. (2015): *Projektmanagement. Hierarchiekrise, Systemabwehr, Komplexitätsbewältigung*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 6. Auflage. Available online at <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=3109252>.
- Heisenberg, W. (1955): *Das Naturbild der heutigen Physik*. Hamburg: Rowohlt.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.) (2008): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3000191&prov=M&dok\\_var=1&dok\\_ext=htm](http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3000191&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm).
- Herder, Johann Gottfried (1789): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. 2. berichtigte Ausgabe. Hg. v. Christian Friedrich Voß und Sohn. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-digitale-biblio-theek.de/item/2EXY7ZBPBXDS2VX5RVCPL44AL0JSJYE2?isThumbnailFiltered=true&query=der+ursprung+der+sprache&rows=20&offset=0&viewType=list&firstHit=BLMO6UDMJKRK5OM65EZ7RLIKI ZWKKZL2&lastHit=lasthit&hitNumber=3>, zuletzt geprüft am 25.12.2022.
- Hinschelwood, R. D., & Skogstad, W. (2000) [2005]. The dynamics of health care institutions. In R. D. Hinschelwood, W. Skogstad (Eds.), *Observing organisations*. New York: Routledge.
- Hinschelwood, R.D./Skogstad, W. (2011): The Method of observing organisations. In: Hinschelwood, R.D./Skogstad, W. (eds.): *Observing Organisations – Anxiety, defence and culture inhealth care*, New York: Routledge, 17–26.

- Hirsch, M. (2014): Schuld und Schuldgefühl. Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt. 6th edition. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hirschhorn, L. (1985): The psychodynamics of taking the role. In Colman, A./Geller, M. (eds) (1985): Group Relations Reader 2. Washington D.C.: A. K. Rice Institute. An A.K. Rice Institute Series (1st ed., Vol. 2, 335–352).
- Hist. WB d. Phil. (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Joachim Ritter u. Karlfried Gründer (Hg.). In Verbindung mit Günther Bien, Ulrich Dierse ... Unter Mitwirkung von mehr als 900 Fachgelehrten. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. Band 4. I – K.
- Hist. WB d. Rhet. (1998): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Gert Ueding (Hg.). Mitbegr. von Walter Jens in Verbindung mit Wilfried Barner ... Unter Mitwirkung von mehr als 300 Fachgelehrten. Thübingen: Niemeyer. Band 4. Hu – K.
- Hoffmann, M./Gascha, H./Schaschke, H./Gärtner, H. (2003): Grosses Handbuch. Mathematik. Physik. Chemie. Köln: Buch und Zeit Verlagsgesellschaft.
- Horatius, Flaccus, Q. [Horaz] (2010): Carmen 1, 11. Siehe [http://de.wikipedia.org/wiki/Carpe\\_diem](http://de.wikipedia.org/wiki/Carpe_diem), 21. März 2010.
- ICB 3.0 (2006): 1.6 Das universelle 4-Level Zertifizierungssystem (4-L-C) der IPMA (International Project Management Association). In: IPMA-Kompetenzrichtlinie Version 3.0 <https://www.pma.at/files/downloads/350/icb-deutsch30.pdf>, Zugriff am 07. Jänner 2023.
- ICB 4.0 (2015): ICB – Individual Competence Baseline für Projektmanagement, Version 4.0, österreichische Fassung; Project Management Austria (member of IPMA) <https://www.pma.at/de/ueber-uns/presse/neues-buch-icb4>, Zugriff am 19. Februar 2023.
- IUS (2013): Web-Site des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung. <http://ius.uni-klu.ac.at/ius/>, Zugriff am 08. März 2013.
- Jetschke, G. (1989): Mathematik der Selbstorganisation. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kasenbacher, Karl G. (2003): Gruppen und Systeme. Eine Anleitung zum systemtheoretischen Verständnis der gruppensystemischen Trainingsgruppe. Opladen: Leske + Budrich (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, 2).
- Kasenbacher, K. (2013) [2012]: Students and group dynamics training groups. In öggo (Ed.), Here & now. Collected writings on group dynamics. Vienna: Verlagshaus Herolds.
- Kaulbach, Friedrich (1976): Individuum und Atom. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971 – 2007, 4: I-K. Basel: Schwabe, S. 299–300.
- Komarova, Y. (2018): Effekte einer gruppensystemischen Intervention im Kontext von Veränderungsprozessen. Masterarbeit im Studiengang Arbeits- und Personalmanagement der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin.
- König, Oliver (2007): Macht in Gruppen. Gruppensystemische Prozesse und Interventionen. 4. Aufl. München: Pfeiffer (Reihe »Leben lernen«, 106).
- König, O./Schattenhofer, K. (2006): Einführung in die Gruppensystemik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Konrad, K./Traub, S. (2011): Selbstgesteuertes Lernen. Dritte, unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kothari, T. P., & Pingle, S. S. (2015): PERSONALITY TRAITS AND TEACHING STYLE OF MANAGEMENT TEACHERS: AN EMPIRICAL STUDY. *Journal of Contemporary Management Research*, 9(2), 16.
- Kieser, A. (2006): Der Situative Ansatz. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl.
- Kleinginna, P. R./Kleinginna, A. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion* 5: 345–379
- Kluge (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krainer, Konrad (2003): Interventionsstrategien. Auf dem Weg zu einer »kooperativen Interventionsforschung«. In: Peter Heintel, Larissa Krainer und Ina Paul-Horn (Hg.): *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung*, Bd. 2. Klagenfurt: Alpen Adria Universität Klagenfurt, S. 43–66. Online verfügbar unter <https://netlibrary.aau.at/download/pdf/2532955>, zuletzt geprüft am 03.06.2022.
- Krainer, L./Heintel, P. (2006): Das Verhältnis von Forschung und Beratung. In: *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung*. Klagenfurt: IFF-Abt. für Weiterbildung und systemische Interventionsforschung. Band 5, Jänner 2006.
- Krainer, L./Heintel, P. (2010): Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse. In Krainz, E. E. (Hg.) *Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik*. Band 8.
- Krainer, L./Heintel, P. (2015): Process-Ethics. In M. N. Weiss (Ed.), *Schriftenreihe der Initiative Weltethos Österreich*: Vol. 9. *The Socratic handbook (251–260)*. Wien: Lit-Verl.
- Krainer, L./Lerchster, R. (2012): *Interventionsforschung*. Band 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainer, Larissa; Lerchster, Ruth E. (2012a): Vorwort. In: Larissa Krainer und Ruth E. Lerchster (Hg.): *Interventionsforschung* Band 1, Bd. 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krainer, Larissa; Lerchster, Ruth; Goldmann, H. (2012): *Interventionsforschung in der Praxis*. In: Larissa Krainer und Ruth E. Lerchster (Hg.): *Interventionsforschung* Band 1, Bd. 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Krainz, E./Schilling, M. (1978): Prüfung als psychosozialer Konflikt. In *ÖGH-Informationen* (Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik) Themenschwerpunkt Prüfungen. Nachträge zur Lehrerbildung. Heft 4–5, 1978. Wien: HTUW Vervielfältigung.
- Krainz, E. E. (1986): Gruppendynamik heute. Ihr Gegenstand und ihre Entwicklung als Wissenschaft. In *BÖP* (Berufsverband österreichischer Psychologen) (Hg.), *Psychologie in Österreich*, Nr. 5, 6. Jg. Dez. 1986. Wien: Literas Universitätsverlag.
- Krainz, Ewald E. (1988): Vom Individuum zum System – und zurück. In: Dorothea Ritter-Röhr (Hg.): *Gruppenanalytische Exkurse*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 1–23.
- Krainz, E. E. (1989): Versuch über Menschenopfer [On sacrificing humans, translated by the author] In *Semiotische Berichte* [Semiotic reports, translated by the author] (1/1989). Edited by the Austrian Semiotic Society (Österreichische Gesellschaft für Semiotik). Vienna: Institut für Romanistik der Univ. Wien, 1090 Wien, Schlickgasse 4.

- Krainz, E. (1994): Eins-Zwei-Drei. Zur Bedeutung dyadischer und triangulärer Beziehungskonstellationen für die Individualität. In: Simsa R./Mues I. (Hg.): Kein Herr im Haus. Alleinerziehen – eine Auseinandersetzung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Krainz, Ewald, E. (1996): Steuern von Gruppen. In: Bärbel Voß (Hg.): Kommunikations- und Verhaltenstrainings. 2. Aufl. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie (Schriftenreihe Psychologie für das Personalmanagement), S. 206–220.
- Krainz, E. E. (1998): Der Narzißmus der Mächtigen – Zur Psychologie exponierter Positionen. In: Ewald E. Krainz und Horst Groß (Hg.): Eitelkeit im Management. Kosten und Chancen eines verdeckten Phänomens. Unter Mitarbeit von Horst Groß. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 167–206.
- Krainz, E. E. (2005): Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings: Trainingsgruppe und Organisationslaboratorium. In: Falk/G. Heintel, P./Krainz, E. E. (eds.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, E. (2007): Die Morphologie der sozialen Welt und ihre Bedeutung für die Entstehung von Konflikten. In G. Falk (Hg.)/P. Heintel/E. Krainz. Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, E. (2007a): Lehren, Lernen und Prüfen von sozialer Kompetenz für Mediation und Konfliktmanagement. In G. Falk (Hg.)/P. Heintel/E. Krainz. Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, Ewald E. (2007b): Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings: Trainingsgruppe und Organisationslaboratorium. In Gerhard Falk, Peter Heintel, Ewald E. Krainz (Hg.): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Unveränd. Nachdruck. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, 3), S. 311–326.
- Krainz, Ewald E. (2008): Gruppendynamik als Wissenschaft. In: Heintel, P. (Hg.): Be trifft: TEAM. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl. 7–28. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91154-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91154-0_1).
- Krainz, Ewald E. (2009): Sozialkompetenz im Projektmanagement: Eine unterschätzte Dimension. In: Gruppendyn Organisationsberat 40 (3), S. 235–256. DOI: 10.1007/s11612-009-0088-5.
- Krainz, E. (2009): The Concept of Social Competences: Current research and a training series for assessors in Austria. In: Knoepfl, H./Staeuble, M./Scheifele, D./Witschi, U./Baumann, D.(Hg.): Behavioural and Contextual Competences for project management success – Proceedings of the International Expert Seminar in Zurich, Switzerland on 12th-13th February 2009; International Project Management Association (IPMA), 70–78.
- Krainz, E. E. (2011). The indispensability of organisational consciousness. In HPD HANDBOOK Professional Competence Training in the Philippines-Management and HR development-a humanistic approach for integration (S. 24–30). Kassel (kassel university press GmbH).
- Krainz, E. (2011a): Leiden an der Organisation. In: Ratheiser, K. M./Menschik-Bendele, J./Krainz, E. E./Burger, M. (Hg.): Burnout und Prävention. Wien/New York: Springer.

- Krainz, E. E. (2019): Organisation als Gesundheitsrisiko. In: Eike-Christian Reinfelder, Ronny Jahn und Stephan Gingelmaier (Hg.): SUPERVISION UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT. Reflexive Interventionen und Weiterentwicklungen des betrieblichen Gesundheitsmanagements. Wiesbaden: Springer, S. 93–107.
- Kraler, Christian (2012): Selbstähnlichkeiten in der Lehrerbildung. In: Christian Kraler, Helga Schnabel-Schüle, Michael Schratz, Birgit Weyand (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster: Waxmann, 41–72. Available online at [https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/preprint\\_kraler\\_selbstaehnlichkeit.pdf](https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/preprint_kraler_selbstaehnlichkeit.pdf), Zugriff am 29. März 2023.
- Kraler, C./Schnabl-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hg.) (2012): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster: Waxmann Verlag.
- Krappmann, Lothar (2016): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1969. Zwölfte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Kraus, G./Westermann, R. (2001): Projektmanagement mit System. Wiesbaden: Gabler, 3. Aufl.
- Krause, R. (2008): Affekt, Emotion, Gefühl. In Mertens W./Waldvogel B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause, R. (2005): Gefühle, Emotionen, Affekte – ihre Bedeutung für die seelische Regulierung. In: Rimmel, A./Kernberg, O./Vollmoeller, W./Strauss, B. (Hg.): Handbuch Körper und Persönlichkeit. Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Therapie von Persönlichkeitsstörungen. Stuttgart: Schattauer.
- Krause, R. (2000): Commentary on emotions dialogue. In: Neuro Psychoanalysis – An Interdisciplinary Journal for Psychoanalysis and the Neurosciences, 2.
- Krause, R. (2000a): Störungen der Emotionalität. In: Otto, J./Euler, H. A./Mandl, H. (Hg.), Emotionspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Kreindl, Elisabeth; Pircher, I.; Schuster, R. J. (2011): Ein kritischer Blick auf die (Un)Tiefen des Begriffs Kultur im Projektmanagement. Hg. v. Fachhochschule des BFI Wien. Wien. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/274720240\\_Ein\\_kritischer\\_Blick\\_auf\\_die\\_Un-Tiefen\\_des\\_Begriffs\\_Kultur\\_im\\_Projektmanagement](https://www.researchgate.net/publication/274720240_Ein_kritischer_Blick_auf_die_Un-Tiefen_des_Begriffs_Kultur_im_Projektmanagement), zuletzt geprüft am 19.02.2023.
- Kreitz, Arne; Lindstädt, Hagen; Wolff, Michael (2008): Führungsoptimalität versus Organisationsoptimalität von Leitungsspannen. Eine modellbasierte Untersuchung. In: Hugo Kossbiel und Thomas Spengler (Hg.): Modellgestützte Personalentscheidungen, Bd. 10. München und Mering: Rainer Hampp (Modellgestützte Personalentscheidungen, 10). Online verfügbar unter [https://www.ibu.kit.edu/rd\\_download/09\\_Fuehrungs\\_vs\\_Organisationsoptimalitaet.pdf](https://www.ibu.kit.edu/rd_download/09_Fuehrungs_vs_Organisationsoptimalitaet.pdf), zuletzt geprüft am 29.10.2022.
- Kühl, Stefan (2012): Zum Verhältnis von Macht und Hierarchie in Organisationen. Das Zusammenspiel von »Überwachung von Mitarbeitern« und »Unterwachung von Vorgesetzten«. In: Bianka Knoblach, Ivo Hajnal und Torsten Oltmanns (Hg.): Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 165–183.
- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lackes, R./Siepermann, M./Schewe, G./Szczytkowski, A. (2022): Information Definition, Gabler Wirtschaftslexikon Online, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/information-40528#references>, zuletzt geprüft am 30.11. 2022.
- Lackner, Karin (2008): Widerspruchsmanagement als Kriterium für Gruppenreife. In: Peter Heintel (Hg.): *betrifft: TEAM*, Bd. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 85–91.
- Lanczkowski, J. (2005 [1989]): Einleitung. In: Schmid Noerr, F. A. (Hg.): *Meister Eckart. Vom Wunder der Seele. Eine Auswahl aus den Traktaten und Predigten*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Lang, R./Winkler, I./Weik, E. (2005): Kapitel 7: Organisationskultur, Organisationaler Symbolismus und Organisationaler Diskurs In: Weik, E./Lang, R. (Hg.) (2005): *Moderne Organisationstheorien 1*. Wiesbaden: Gabler, 2. Aufl. (S. 207–258).
- Laske, G. (2003): Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 82. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) Storkower Straße 158, 10402 Berlin. Link zur online Volltextversion: <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf>, Zugriff am 19. Sept. 2014.
- Lazar, Ross A. (2004): Psychoanalyse, »Group Relations« und Organisation: Konfliktbearbeitung nach dem Tavistock-Arbeitskonferenz-Modell. In: Mathias Lohmer (Hg.): *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen*. 2., verb. und um ein Nachw. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (/ Management – Die blaue Reihe), S. 40–78.
- Lazar, Ross A. (2008): Container – Contained. In: Wolfgang Mertens und Bruno Waldvogel (Hg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lazar, R. A. (2009): Vom Kinderzimmer zum Konferenzraum: Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwenrdungen bei Säuglingen und bei Institutionen. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Le Bon, G. (2009 [1911]): *Psychologie der Massen*. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft.
- Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. (Onlineversion). Innsbruck: university press. Link zur online Volltextversion: [https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/kompetenz\\_oder\\_bildung\\_onlineversion.pdf](https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf). Zugriff am 10. Okt. 2014.
- Lederer, B. (2011): Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – der Versuch einer Kompilation (Onlineversion). Link zur online Volltextversion: <https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/univ.-ass./bernd-lederer/derbildungsbegriffundseinebedeutungen.pdf>. Zugriff am 02. Okt. 2014.
- Lehmann, Johannes F. (2018): Geschichte der Gefühle. Wissensgeschichte, Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte. In: Martin von Koppenfels und Cornelia Zumbusch (Hg.): *Handbuch Literatur & Emotionen*. = Dieser Band ist text- und seitenidentisch



- mit der 2016 erschienenen gebundenen Ausgabe, Bd. 4. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie, Bd. 4), S. 140–157.
- Lehner, M./Mair, M. (2008): Der Einsatz innovativer und praxisbezogener Lehr- und Lernformen an Fachhochschul-Studiengängen. In: S. Rankl et al. (Hg.) Management von Fachhochschul-Studiengängen. Wien: Linde.
- Lenhardt, G. (2008): Vergleichende Bildungsforschung – Bildung, Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lerchster, R. E. (2012): Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In: Krainer, L./Lerchster R. E. (Hg.): Interventionsforschung. Band 1. Paradigmen, Methoden, Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lerchster, Ruth Erika (2015): Die Konjunktur partizipativer Forschungsformen. In: Gruppendyn Organisationsberat 46 (3–4), S. 379–394. DOI: 10.1007/s11612-015-0293-3.
- Lerchster, R./Heintel, P. (2019). Interventionsforschung in ihrer Beziehung zur Transzendentalphilosophie. In M. Ukowitz & R. Hübner (Eds.), Interventionsforschung Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention – Partizipation (27–58). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lerchster, R. E./Krainer, L. (Eds.). (2016). Interventionsforschung Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft. Wiesbaden: Springer. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-12155-6>
- Lesjak, B. (2009): Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung? In: Zeitschrift Gruppendynamik und Organisationsberatung, 40 (1).
- Lesjak, B. (2010): Der gruppendynamische Interventionsbegriff: Erkenntnisinteressen, Forschungsprinzipien und Lernbegriff. Nicht veröffentlicht.
- Lesjak, B. (2013): Back to living systems. Group dynamics and intervention. In: ÖGGO (Austrian Association for Group Dynamics and Organization Consulting) (Ed.): Here and Now – Collected Writings on Group Dynamics. Vienna: Verlagshaus Hernalis.
- Lesjak, B./Lobnig, H. (2014): The organisation Laboratory. In: Scala, K./Grossmann, R./Lenglachner, M./Mayer, K. (Eds.): Leadership Learning for the Future. North Carolina: Information Age Publishing.
- Leuschner, Gerhard (1998): Leitung und Prozeß: Vom Bestimmen zum Verhandeln. In: Karl Schattenhofer und Wolfgang Weigand (Hg.): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–171.
- Levine, P. A. (2010). In an unspoken voice. How the body releases trauma and restores goodness. Berkeley: North Atlantic Books. Retrieved from <https://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1107/2010023653-d.html>
- Levinson, B. (Director) (1999). Wag the dog. Warner Home Video. DVD.
- Lewin, Kurt (1997): Frontiers in Group Dynamics (1947). In: Kurt Lewin (Hg.): Resolving social conflicts. & Field theory in social science. Washington, DC: American Psychological Association, S. 301–336.
- Lewin, Kurt (1997a): Psychological Ecology (1943). In: Kurt Lewin (Hg.): Resolving social conflicts. & Field theory in social science. Washington, DC: American Psychological Association, S. 289–300.

- Lewin, K. (2008 [1997]): *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. Selected Papers on Group Dynamics*. Edited by G. W. Lewin. Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K. (2008a) [1940]. *Formalization and progress in psychology*. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts. Field theory in social science*. Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K. (2008): *Some Social-Psychological Differences Between the United States and Germany*. In: Lewin, G. W. (Hg.): *Resolving Social Conflicts. Field Theory in Social Science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lewin, Kurt (Hg.) (1997a): *Resolving social conflicts. &, Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/direct.asp?db=pzh&jid=%22199797489%22&scope=site>.
- Lewin, Kurt (1997): *Time perspective and Morale (1942)*. In: Kurt Lewin (Hg.): *Resolving social conflicts. &, Field theory in social science*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lichtenstein, E. (1971): *Bildung*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Joachim Ritter (Hg.). In Verbindung mit Guenther Bien, Jürgen Frese, ... Unter Mitwirkung von mehr als 700 Fachgelehrten. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. Band 1: A-C.
- Liessmann, K. P. (2014 [2006]): *Theorie der Unbildung*. 8. Auflage. München Zürich: Piper Verlag.
- Litke, H.-D. (2007): *Projektmanagement. Methoden, Techniken, Verhaltensweisen*. München: Carl Hanser, 5., erw. Aufl.
- Lohmar, Dieter (2016): *Denken ohne Sprache. Phänomenologie des nicht-sprachlichen Denkens bei Mensch und Tier im Licht der Evolutionsforschung, Primatologie und Neurologie*. Cham: Springer (Phaenomenologica, 219).
- Lohmer, Mathias (2004): *Das Unbewußte im Unternehmen: Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung*. In: Mathias Lohmer (Hg.): *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen*. 2., verb. und um ein Nachw. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Management – Die blaue Reihe), S. 18–39.
- Lohmer, M. (2004a): *Grundlagen der psychodynamischen Organisationsberatung*. In: M. Lohmer (Hg.): *Psychodynamische Organisationsberatung (2. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lohmer, M./Lazar, R./Wernz, C. (2004): *Glossar*. In: M. Lohmer (Hg.): *Psychodynamische Organisationsberatung (2. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luft, J. (1970): *Group Processes. An Introduction to Group Dynamics*. Second Edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Luhmann, Niklas (Hg.) (2005): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. 5. Auflage. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11447-5>.
- Machleidt, W./Gutjahr, L./Mügge, A. (1989): *Gefühlssysteme: Tatsachen und Thesen*. In: W. Machleidt, *Grundgefühle. Phänomenologie, Psychodynamik, EEG-Spektralanalytik*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Malik, F. (2003). *Strategie des Managements komplexer Systeme (8th ed.)*. Bern: Haupt Verlag.

- Markowitsch, J. (2001): Praktisches akademisches Wissen. In: Fachhochschulrat (Hg.): Schriftenreihe des Fachhochschulrates. Wien: Universitätsverlag, 2001, Bd. 4.
- Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M. (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. In Fachhochschulrat (Hg.): Schriftenreihe des Fachhochschulrates. Wien: WUV-Univ.-Verl., Bd. 10.
- Martens, Wil; Ortmann, Günther (2006): Organisationen in Luhmanns Systemtheorie. In: Alfred Kieser und Mark Ebers (Hg.): Organisationstheorien. 6., erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 427–461.
- Maturana, H. R. (2000): Biologie der Realität. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1502. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maturana, Humberto R.; zur Lippe, Rudolf (Hg.) (2001): Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München: Goldmann (Goldmann-Taschenbuch, 15093).
- Mausfeld, Rainer (1994): Methodologische Grundlagen und Probleme der Psychophysik. In: Theo Herrmann und Werner H. Tack (Hg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie, 1), S. 137–198.
- Merkens, Hans (2017): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 286–299.
- Messerschmidt, R. Grebe, R. (2003): Historische Lernkulturen. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 82. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) Storkower Straße 158, 10402 Berlin. Link zur online Volltextversion: <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-82.pdf>, Zugriff am 19. Sept. 2014.
- Metzinger, Thomas (2001): Einleitung: Das Problem des Bewusstseins. In: Thomas Metzinger (Hg.): Bewußtsein. Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie. Unter Mitarbeit von Thomas Metzinger. 4., unv. Auflage. Paderborn: Mentis, S. 15–56.
- Miller, A. (2007): The Drama of the Gifted Child. In Search of the True Self. 3rd edition translated by Ruth Ward. New York: Basic Books.
- Miller, E. (1993): From dependency to autonomy. Studies in organization and change. London: Free Association Books.
- Miller, E.J. (1987): The Leicester Model (Tavistock Institute Occasional Paper No.10). London: Tavistock Institute of Human Relations.
- Miller, Eric J. (2004): »The ›Leicester‹ Model« revisited. In: Eric J. Miller, Laurence J. Gould, Lionel Stapley, Mark Stein (Eds.): Experiential learning in organizations. Applications of the Tavistock group relations approach. London, New York: Karnac, 11–17.
- Moreno, Jacob L. (1996): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mosse, J. (2009): The institutional roots of consulting to institutions. In: Obholzer, A./Roberts, V. Z. (Hg.): The unconscious at work. London and New York: Routledge.
- Naumes, W./Naumes, M. J. (2006): Art and Craft of Case Writing. ME Sharpe. Inc. Armonk, NY, USA.

- Nietzsche, F. (1887): Die fröhliche Wissenschaft, erw. Ausgabe, S. 324. Online: [https://onemorelibrary.com/index.php/de/?option=com\\_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=16031](https://onemorelibrary.com/index.php/de/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=16031), Zugriff am 29. März 2023.
- Noack, H. (2007): Individualisieren/Generalisieren. (idiographisch/nomothetisch). In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie (HWPh). 13 Bände ; 1971 – 2007, I-K. Basel: Schwabe, 288–289.
- Nørretranders, T./Sydenham, J. (1998). The user illusion: Cutting consciousness down to size. Penguin books : science/psychology.
- Norretranders, T. (1999): The User Illusion. Cutting Consciousness Down to Size. New York: Penguin Books.
- Nørretranders, T. (2002): Spüre die Welt (4. Ausg.). Hamburg: Rowohlt.
- Odenhal, Johannes (2018): Passagen. Der Tänzer Koffi Kôkô und die westafrikanische Philosophie des Vodun. Originalausgabe. Berlin: Alexander Verlag. Online verfügbar unter <https://www.alexander-verlag.com/programm/titel/431-passagen.html>, zuletzt geprüft am 03.06.2022.
- Obholzer, A. (1994a). Authority, power and leadership. Contributions from group relations training. In A. Obholzer, V. Z. Roberts (Eds.), The unconscious at work. New York: Routledge.
- Obholzer, A. (1994b). Afterword. In A. Obholzer, V. Z. Roberts (Eds.), The unconscious at work. New York: Routledge.
- Obholzer, A., & Roberts, V. Z. (1994). The troublesome individual and the troubled institution. In A. Obholzer, V. Z. Roberts (Eds.), The unconscious at work. New York: Routledge.
- Obholzer, A. (1997): Das Unbewußte bei der Arbeit. In: Eisenbach-Stangl, I./Ertl, M. (Hg.): Unbewußtes in Organisationen. Zur Psychoanalyse von sozialen Systemen. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Obholzer, Anton (2004): Führung, Organisationsmanagement und das Unbewußte. In: Mathias Lohmer (Hg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. 2., verb. und um ein Nachw. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (/Management – Die blaue Reihe), S. 79–97.
- Obholzer, Anton (2006): Interventionen in der Tavistock Tradition. In: Peter Heintel, Larissa Krainer und Ina Paul-Horn (Hg.): Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung, 4 (2006). Klagenfurt: Alpen Adria Universität Klagenfurt, S. 105–124. Online verfügbar unter <urn:nbn:at:at-ubk:4-787>, zuletzt geprüft am 03.01.2023.
- Ochsenreither, Jana (2022): Interventionsforschung im Feld: Gruppen- und Organisationsdynamik in einem agilen Unternehmen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, Reihe BestMasters.
- OE1 (2015): Von der Forschung zur Aktion. Wie die Erkenntnisse der Gruppendynamik die Sozialwissenschaften revolutionieren könnten. Mi 25. Februar 2015, 21.00, Ö1. Salzburger Nachtstudio. Gestaltung: Günter Kaindlstorfer.
- ÖGGO (Eds.) (2013): Here & now. Collected writings on group dynamics. Vienna: Verlags-haus Hernalis.
- O.G.I. (2015): Alpen-Adria-Universität, IFF-Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung. <https://www.uni-klu.ac.at/iff/ogi/iinhalt/1.htm>. Zugriff am 31. Mai 2015.

- Ortland, Eberhard (1976): Wahrnehmung. In: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971 – 2007, Bd. 12. Basel: Schwabe, S. 209–217.
- Owen, Harrison (2011): Klostermann, Aus dem Amerikanischen von Maren; Burkhardt, Aus dem Amerikanischen von Sabine (2011): Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. 2nd ed. Freiburg: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht (Handelsblatt-Bücher). Online verfügbar unter [https://www.wiso-net.de/document/SPEB,ASPE\\_\\_9783799265911224](https://www.wiso-net.de/document/SPEB,ASPE__9783799265911224).
- Patzak, Gerold; Rattay, Günter (2004): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. 4., wesentlich überarb. und erg. Aufl. Wien: Linde (Fachbuch Wirtschaft).
- Patzak, Gerold; Rattay, Günter (2012): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. 5. Aufl. Wien: Linde Verlag Gesellschaft m.b.H (Linde international).
- Pauen, M./Schütte, M./Staudacher, A. (Hg.) (2007): Begriff, Erklärung, Bewusstsein. Neue Beiträge zum Qualia-Problem. Paderborn: mentis Verlag GmbH.
- Paul-Horn, Ina (2006): Psychoanalytisch orientierte Organisationsbeobachtung – Erfahrungen mit einer Methode. In: Peter Heintel, Larissa Krainer und Ina Paul-Horn (Hg.): Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung, Bd. 4. Klagenfurt: Alpen Adria Universität Klagenfurt, S. 95–104. Online verfügbar unter <https://netlibrary.aau.at/download/pdf/2535447.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2023.
- Pesendorfer, B. (1993): Organisationsdynamik; 2. Fassung. In: Schwarz, G. (Hg.): Gruppendynamik- Geschichte und Zukunft (Festschrift für Traugott Lindner). Wien: WUV-Univ.Verlag, S. 196–230. Online (08.01.2012) abrufbar unter [www.pesendorfer.de/downloads/BP1993\\_Organisationdynamik.pdf](http://www.pesendorfer.de/downloads/BP1993_Organisationdynamik.pdf). Die Seitenangabe bezieht sich auf die Online-Version. (PDF) Schriften zur Interventionswissenschaft – Zur Organisationsform Hierarchie. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/274711896\\_Schriften\\_zur\\_Interventionswissenschaft\\_-\\_Zur\\_Organisationsform\\_Hierarchie](https://www.researchgate.net/publication/274711896_Schriften_zur_Interventionswissenschaft_-_Zur_Organisationsform_Hierarchie), Zugriff am 01. Jänner 2023.
- Pesendorfer, B. (1996 [1993]): Organisationsdynamik. In: Schwarz, G. (Hg.): Gruppendynamik – Geschichte und Zukunft (Festschrift für Traugott Lindner). Wien: WUV-Univ.Verlag, S. 205–238. Online abrufbar unter [https://www.pesendorfer.de/downloads/BP1993\\_Organisationdynamik.pdf](https://www.pesendorfer.de/downloads/BP1993_Organisationdynamik.pdf). Zugriff am 09. November 2022. Die Seitenangabe bezieht sich auf die Online-Version (1993).
- Pesendorfer, Bernhard (1996): Organisationsdynamik. In Gerhard Schwarz (Ed.): Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft. 2., überarb. Aufl. Wien: WUV-Univ.-Verl., 205–238.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993): »System«. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Edited by Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Online abrufbar unter [https://www.dwds.de/d/wb-dwds\\_wb](https://www.dwds.de/d/wb-dwds_wb). Zugriff am 03. März 2021.
- Pircher, I./Schuster, R. J. (2013): Didaktische Betrachtungen zur Lehrveranstaltung »Change Management«. [Didactic View on the Course »Change Management«. Translated by the author]. In UAS BFI Vienna [ed.]. Economic Research and Practice

- Series 19 (Nov. 2013), Vienna, Downloadable at: [https://www.researchgate.net/publication/274711843\\_Didaktische\\_Betrachtungen\\_zur\\_Lehrveranstaltung\\_Change\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/274711843_Didaktische_Betrachtungen_zur_Lehrveranstaltung_Change_Management), Zugriff am 04. Jänner 2023.
- Pircher, I.; Schuster, R. J. (2013a): Ergebnisse der Gruppenreflexion zur Frage: Projektarbeit statt Karriere? Hg. v. Fachhochschule des BFI Wien. Wien. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/274720435\\_Ergebnisse\\_der\\_Gruppenreflexion\\_zur\\_Frage\\_Projektarbeitstatt\\_Karriere](https://www.researchgate.net/publication/274720435_Ergebnisse_der_Gruppenreflexion_zur_Frage_Projektarbeitstatt_Karriere), zuletzt geprüft am 19.02.2023.
- Porträt IFF (2013): <https://www.uni-klu.ac.at/iff/inhalt/253.htm>, Zugriff am 18. Juli 2013.
- Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai (2006): Wissen managen. [New York]: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (GWV).
- Pulte, H. (1976): Wissenschaft. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Joachim Ritter u. Karlfried Gründer (Hg.). In Verbindung mit Günther Bien, Ulrich Dierse ... Unter Mitwirkung von mehr als 900 Fachgelehrten. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. Band 12. W – Z.
- QS (2014): TOPUNIVERSITIES. Worldwide university rankings, guides & events. <https://www.topuniversities.com/university-rankings>, Zugriff am 13. Oktober 2014.
- Radel, J. (2016): Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung: Der Einsatz von Video-Fallstudien. In: J. Nachtwei/C. von Bernstorff (Hg.), HR Consulting Review, No. 07. VQP: Berlin.
- Radel (2015a): Case Teaching Training hosted by INSEAD, offered and conducted by The Case Centre.
- Radel (2015b): Case Writing Workshop/Training hosted by INSEAD, offered and conducted by The Case Centre.
- Radel (2013): Case Method Teaching Seminar Part I, hosted by the Harvard Business School, offered and conducted by Harvard Business Publishing.
- Radel (2012a): Case Teaching Training hosted by the IMD, offered and conducted by The Case Centre.
- Radel (2012b): Experience of the case method as a learner at an Executive Education Course at INSEAD (May, 28th – June, 1st, 2012).
- Radel (2012c): Experience of the case method as a learner at an Executive Education Course at the London Business School (July 2012).
- Radel (2011): Experience of the case method as a learner at an Executive Education Course at the London Business School (September 2011).
- Radel, J.; Schuster, R. J. (2021): Hierarchie und Demokratie in Organisationen – Die 49-Punkte-Intervention. In: Gr Interakt Org. DOI: 10.1007/s11612-021-00586-6. (open access).
- Radel, J.; Schuster, R. J. (2022): Erfahrungsbasiertes Lernen. In: Michael Müller-Vorbrüggen und Jürgen Radel (Hg.): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. [S.l.]: Schäffer-Poeschel, S. 203–221.
- Rankl, S./Wala, T. (2008): Die Organisation des Lehr- und Prüfungsbetriebs an Fachhochschul-Studiengängen. In: S. Rankl, et al. (Hg.): Management von Fachhochschul-Studiengängen. Wien: Linde.

- Reason, Peter; Bradbury, Hilary (Hg.) (2013): *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. 2nd ed. London: SAGE.
- Rechtien, Wolfgang (2001): Zur Geschichte der Angewandten Gruppendynamik. In: König, O./Antons, K. (Hg.): *Gruppendynamik*, 43–62.
- Rioch, M. J. (1975). »All we like sheep—« [Isaiah 53:6] Followers and leaders. In A. D. Colman, H. W. Bexton (Eds.), *Group relations reader 1*. Springfield: Goetz Printing.
- Röck-Svoboda, Waltraud (1993): Das Rangdynamische Positionsmodell nach Raoul Schindler. Inter-view mit Prim. Dr. Raoul Schindler. <https://www.roeck-svoboda.at>. Available online at <https://www.roeck-svoboda.at/beraten/gruppen-u-rangdynamik/>, checked on 6/19/2019.
- Rosner, Siegfried; Gombos, Georg (2007): *Systemaufstellung als Aktionsforschung. Grundlagen, Anwendungsfelder, Perspektiven*. Unter Mitarbeit von Siegfried Rosner. 1. Aufl. München, Mering: Hampp (Systemische Organisationsberatung und Aktionsforschung, Bd. 1).
- Rookes, P./Willson, J. (2007): *Perception. Theory, development and organization*. (Cognitive Psychology). London and New York: Routledge.
- Salzberger-Wittenberg, Isca (2002): *Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen. Ein Kleinianischer Ansatz*. Wien: Facultas.
- Salzberger-Wittenberg, I./Henry-Williams, G./Osborne, E. (1997): *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lehren und Lernen*. Aus dem Engl. übers. Von Brigitte Rapp. Wien WUV-Universitätsverlag.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1999). Emotional Aspects of Learning. In I. Salzberger-Wittenberg, G. Henry, & E. L. Osborne (Eds.), *The emotional experience of learning and teaching* (54–80). London: Karnac Books.
- Satir, V./Englander-Golden, P. (2002): Die Erfahrung der Kongruenz. In: Satir, V.: *Sei direkt. Der Weg zu freien Entscheidungen* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Savery, J. R. (2006): Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). Available at: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schattenhofer, K. (2004): Gruppendynamik als Ausdruck manifester und latenter Prozesse. In: Antons, K./Amann, A./Clausen, G./König, O./Schattenhofer, K. (2. Aufl.). *Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schattenhofer, K. (2009): Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In Edding, C./Schattenhofer, K. (Hg.). *Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schein, E. H. (2010): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (3. Aufl.). EHP Edition Humanistische Psychologie (EHP-Organisation). <https://d-nb.info/1004350074/04>. Zugriff am 09. September 2023.
- Scherer, A. (2006): Die Inkommensurabilitätsdiskussion in der Organisationstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): *Organisationstheorien* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schindler, Raoul (2013a): Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. In *Zeitschrift für Gruppen- und Einzeltherapie und Beratung* 1&2 (351), 6–12. Available online at <https://docplayer.org/122897441-Gruppenpsychotherapie-im-dialog-zum-90-geburtstag-von-raoul-schindler.html>, checked on 5/20/2019.

- Schindler, Raoul (2013b): Über den wechselseitigen Einfluss von Gesprächsinhalt, Gruppenposition und Ichgestalt in der analytischen Gruppentherapie. In *Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung* 1&2 (351), 13–23. Available online at <https://docplayer.org/122897441-Gruppenpsychotherapie-im-dialog-zum-90-geburtstag-von-raoul-schindler.html>, checked on 5/20/2019.
- Schindler, Raoul (2016): Übertragungsbildung und Übertragungsführung in der Psychotherapie mit Schizophrenen. In: Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing und Michael Ertl (Hg.): *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), S. 79–85.
- Schindler, Raoul (2016a): Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 213–219.
- Schindler, Raoul (2016b): Der soziodynamische Aspekt in der »Bifokalen Gruppentherapie«. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 125–136.
- Schindler, Raoul (2016c): Interventionen in kritischen Situationen. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 305–319.
- Schindler, Raoul (2016d): »Pars pro Toto« als Funktion in Gruppendynamischer Sicht. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 221–229.
- Schindler, Raoul (2016e): Personalisation der Gruppe. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 169–182.
- Schindler, Raoul (2016f): Soziodynamik der Krankenstation. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 113–123.
- Schindler, Raoul (2016g): Wandel des Gruppenverständnisses anhand 20 Jahre Internationale Trainingsseminare in Alpbach. In Raoul Schindler: *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Edited by Christina Spaller, Konrad Wirnschimmel, Andrea Tippe, Judith Lamatsch, Ursula Margreiter, Ingrid Krafft-Ebing, Michael Ertl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial), 275–284.



- Schmid Noerr, F. A. (Hg.) (2005 [1989]): Meister Eckart. Vom Wunder der Seele. Eine Auswahl aus den Traktaten und Predigten. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Schöch, H. (2005): Qualität an Hochschulen. In: Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Schoenhals Hart, H. (2007): Zur Begriffsverwirrung bei der projektiven und introjektiven Identifizierung. In: Claudia Frank und Heinz Weiß (Hg.): Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie//Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; Klett-Cotta, S. 155–178.
- Schopenhauer, A. (2009 [1859]): Die Welt als Wille und Vorstellung. Köln: Anaconda Verlag GmbH. Der Text dieser Ausgabe folgt der historisch-kritischen Edition von Arthur Hübscher, 3. Auflage, Wiesbaden: Brockhaus 1972.
- Schreyögg, G. (2006): Organisation. Wiesbaden: Gabler, 4. Aufl.
- Schrittesser, I./Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In: Kraller, C./Schnabl-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster: Waxmann Verlag.
- Schüller, A., & Spindler, M. (Eds.). (2013). Here and now: Collected writings on group dynamics. Vienna: Verlagshaus Hernalis.
- Schuster, Roland J. (2010): Optimierung des Prozessierens der Aporie von Selbstorganisation und Hierarchie an Fachhochschulen. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt. Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Online verfügbar unter <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2412187?originalFilename=true>, zuletzt geprüft am 10.12.2022.
- Schuster, R. J. (2010a): Gruppenreflexion als Kommunikationsinstrument. In Wirtschaft und Management: Projekte und Reflexionen. Schriftenreihe der FH des BFI Wien. Band 13. November 2010. Elektronisch abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274716613\\_Gruppenreflexion\\_als\\_Kommunikationsinstrument](https://www.researchgate.net/publication/274716613_Gruppenreflexion_als_Kommunikationsinstrument), Zugriff am 27. März 2023.
- Schuster, R. J. (2011): Zur Methode der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung. In: Working Paper Series by the University of Applied Sciences BFI Vienna. Number 63/2011. Elektronisch abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274720174\\_Zur\\_Methode\\_der\\_psychoanalytischen\\_Organisationsbeobachtung](https://www.researchgate.net/publication/274720174_Zur_Methode_der_psychoanalytischen_Organisationsbeobachtung), Zugriff am 15. Dez. 2022.
- Schuster, R. J. (2011a): Verwirklichung von »lernender Organisation« durch Interventionsforschung. In: FH des BFI Wien GmbH (Hg.). Schriftenreihe zur wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Praxis. Heft 14, Juni 2011, Wien. Elektronisch abrufbar unter [https://www.researchgate.net/publication/330524407\\_Verwirklichung\\_von\\_lernender\\_Organisation\\_durch\\_Interventionsforschung](https://www.researchgate.net/publication/330524407_Verwirklichung_von_lernender_Organisation_durch_Interventionsforschung), Zugriff am 10. Dezember 2022.
- Schuster, R. J./Holik, A./Weiss, E. (2011): Aus der Praxis für die Praxis. Teamteaching. In: Working Paper Series by the University of Applied Sciences BFI Vienna. Number 66/2011. Elektronisch abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274720183\\_Aus\\_der\\_Praxis\\_fur\\_die\\_Praxis\\_Teamteaching](https://www.researchgate.net/publication/274720183_Aus_der_Praxis_fur_die_Praxis_Teamteaching), Zugriff am 27. März 2023.

- Schuster, R. J. (2012): Aus der Praxis für die Praxis. Praxisbeispiel zum LV-Typ Projektarbeit. In: Working Paper Series by the University of Applied Sciences BFI Vienna. Number 69/2012. Elektronisch abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274720198\\_Aus\\_der\\_Praxis\\_für\\_die\\_Praxis\\_Praxisbeispiele\\_zum\\_LV-Typ\\_Projektarbeit](https://www.researchgate.net/publication/274720198_Aus_der_Praxis_für_die_Praxis_Praxisbeispiele_zum_LV-Typ_Projektarbeit), Zugriff am 27. März 2023.
- Schuster, R. J. (2012b): Organisationsform Hierarchie. In: Study by the University of Applied Sciences BFI Vienna. April 2012. Elektronisch abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/274711896\\_Schriften\\_zur\\_InterventionswissenschaftInterventionswissenschaft\\_-\\_Zur\\_Organisationsform\\_Hierarchie](https://www.researchgate.net/publication/274711896_Schriften_zur_InterventionswissenschaftInterventionswissenschaft_-_Zur_Organisationsform_Hierarchie), Zugriff am 27. März 2023.
- Schuster, R. J. (2013): Gedanken zu den Begriffen Wissenschaft, Qualität und Interventionswissenschaft. In Heintel, P./Krainer, L./Paul-Horn, I. (Hg.), Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung. Band 12, Dezember 2013. Elektronisch abrufbar unter: <https://netlibrary.aau.at/kbif/periodical/titleinfo/2541929>, Zugriff am 27. März 2023.
- Schuster, Roland J. (2013a): Zum Design des 3. PM Symposiums der FH des BFI Wien. Interventionswissenschaftliche Aspekte in Bezug auf Gestaltung, Ablauf und Interpretation einer Großveranstaltung. In: Wirtschaft und Management (19), S. 45–71. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/274720368\\_Zum\\_Design\\_des\\_3\\_PM\\_Symposiums\\_der\\_FH\\_des\\_bfi\\_Wien\\_Interventionswissenschaftliche\\_Aspunkte\\_in\\_Bezug\\_auf\\_Gestaltung\\_Ablauf\\_und\\_Interpretation\\_einer\\_Großveranstaltung](https://www.researchgate.net/publication/274720368_Zum_Design_des_3_PM_Symposiums_der_FH_des_bfi_Wien_Interventionswissenschaftliche_Aspunkte_in_Bezug_auf_Gestaltung_Ablauf_und_Interpretation_einer_Großveranstaltung), zuletzt geprüft am 15.12.2022.
- Schuster, R. J. (2015): On teaching leadership (intervention science in action) theoretical background and design on a lecture of leadership. Gruppensdynamik Organisationsberatung, 46(2), 213–235. (Springer), 2015, (DOI) 10.1007/s11612-015-0273-7
- Schuster, Roland J. (2016): Fallstudie: Optimierung des Arbeitsprozesses einer Arbeitsgruppe (Interventionswissenschaft in Aktion). In Gr Interakt Org 47 (2), 181–191. DOI: 10.1007/s11612-016-0323-9.
- Schuster, R. J. (2016a): Einführung in die Didaktik der Selbstorganisation. Didaktisches Konzept zur Erweiterung der Selbstorganisationskompetenz von Studierenden. In: systemia – Systemische Pädagogik. Band 13. Reihenherausgeber: Arnold, R. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schuster, R. J. (2016b): Essentials of the course »Organisational and Group Dynamics«. In: Working Paper Series by the UAS BFI Vienna. Vienna: May 2016. Download: [https://www.researchgate.net/publication/305652236\\_Essentials\\_of\\_the\\_course\\_Organisational\\_and\\_Group\\_Dynamics](https://www.researchgate.net/publication/305652236_Essentials_of_the_course_Organisational_and_Group_Dynamics), Zugriff am 04. Jänner 2023.
- Schuster, R. J. (2016c): Wissenschaft Macht Politik. In: Lind, G./Pany, D. (Hg.): Ambivalenzraum Universität. Berlin: Neofelis Verlag.
- Schuster, R. J. (2018). Lehren, Lernen und Emotion. In H. Gölzner, P. Meyer (Hg.), Emotionale Intelligenz in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 63–82)
- Schuster, Roland J. (2021): Interventionswissenschaft und Interventionsforschung im Kontext österreichischer Fachhochschulen. In: Ina Paul-Horn und Tina Rabl (Hg.): Forschung, die eingreift, Bd. 13. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden,

- S. 223–248. Online verfügbar unter <https://www.springer.com/de/book/9783658329907#aboutBook>, zuletzt geprüft am 21.Okt.2021.
- Schuster, R. J./Lobnig, H. (2017). Bridging experience and theory: Extending the traditional classroom for tangible leadership learning. Conference Paper. Retrieved from [http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/970/1/Panel\\_115\\_ID\\_168.pdf](http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/970/1/Panel_115_ID_168.pdf)
- Schuster, Roland J.; Lobnig, Hubert (2019): Vertrieb und Technik: Gewohnheiten, Differenzen und Integrationsmöglichkeiten im Kontext von Marketing. In: Gr Interakt Org 50 (1), S. 61–71. DOI: 10.1007/s11612-019-00444-6.
- Schuster, R. J.; Ochsenreither, J. (2022): Praxis, Forschung und Lehre als co-creativer Prozess. In: Dietmar Paier (Hg.): Hochschule, Digitalisierung, Innovation. Forschungsergebnisse und Good Practices Zur Weiterentwicklung der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 117–139. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36885-2\\_6](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36885-2_6), zuletzt geprüft am 31.03.2023.
- Schuster, Roland J.; Pircher, I.; Preßl, K. (2019): Gruppenreflexion als Praxis des Projektmanagements. Hg. v. Fachhochschule des BFI Wien. Wien (Wirtschaft und Management. Schriftenreihe zur wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und Praxis, 27). Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/330738265\\_Gruppenreflexion\\_als\\_Praxis\\_des\\_Projektmanagements](https://www.researchgate.net/publication/330738265_Gruppenreflexion_als_Praxis_des_Projektmanagements), zuletzt geprüft am 19.02.2023.
- Schuster, Roland J.; Radel, Jürgen (2018): A Reflection on the (Harvard) Case Method from a Group Dynamics Perspective: Connecting Transcendent Knowledge with Immanent Phenomena. In: Herbert Götzner und Petra Meyer (Hg.): Emotionale Intelligenz in Organisationen. Der Schlüssel zum Wissenstransfer von angewandter Forschung in die praktische Umsetzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 279–314.
- Schuster, Roland J.; Radel, Jürgen (2020): Dokumentation des Teaching Labs zum Lehrveranstaltungstyp Projektarbeit. Hg. v. Fachhochschule des BFI Wien. Fachhochschule des BFI Wien. Internet (FH-Working Papers, 111). Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/347657825\\_Dokumentation\\_des\\_Teaching\\_Labs\\_zum\\_Lehrveranstaltungstyp\\_Projektarbeit\\_Dieses\\_Teaching\\_Lab\\_wurde\\_im\\_Rahmen\\_des\\_Projekts\\_Innovative\\_Didaktik\\_durchgefuehrt\\_Dezember\\_2020](https://www.researchgate.net/publication/347657825_Dokumentation_des_Teaching_Labs_zum_Lehrveranstaltungstyp_Projektarbeit_Dieses_Teaching_Lab_wurde_im_Rahmen_des_Projekts_Innovative_Didaktik_durchgefuehrt_Dezember_2020), zuletzt geprüft am 02.02.2021.
- Schwarz, G./Heintel, P./Weyrer, M./Stattler, H. (1996): Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft. 2., überarbeitete Auflage. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Schwarz, Gerhard (1992): Raum und Zeit als naturphilosophisches Problem. Neuaufl. der Orig.-ausg., Wien, Herder-Verl., 1972. Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Schwarz, Gerhard (1996): Interview mit Traugott Lindner. In: Schwarz, G. (Hg.): Gruppendynamik: Geschichte und Zukunft. Wien: WUV-Universitätsverlag, 19–36.
- Schwarz, G. (2000): Die »heilige Ordnung« der Männer, Patriarchalische Hierarchie und Gruppendynamik. 3. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schwarz, Gerhard (2014): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 9. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler. Online verfügbar unter <http://ebookcentral.proquest.com/lib/fh-vie/detail.action?docID=1466469>, zuletzt geprüft am 30.08.2022.

- Schwarz, Gerhard (2019): Die »Heilige Ordnung« der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Genderlogik. 6., überarbeitete Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Available online at <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10476-4>.
- Segal, L. (2001): *The Dream of Reality*. Heinz von Foersters Constructivism. New York: Springer 2nd edition.
- Senger, Harro von (2003): Strategeme 1–18. Die berühmten 36 Strategeme der Chinesen – lange als Geheimwissen gehütet, erstmals im Westen vorgestellt; [Lebens- und Überlebenslisten aus drei Jahrtausenden. 12. Aufl. Bern: Scherz.
- Senger, Harro von (2004): Strategeme 19 – 36. 3. Aufl. Bern: Scherz (Strategeme, die berühmten 36 Strategeme der Chinesen – lange als Geheimwissen gehütet, erstmals im Westen vorgestellt/Harro von Senger ; Bd. 2).
- Shapiro, E./Carr, A. (2012): An introduction to Tavistock style group relations conference learning. *Organisational and Social Dynamics*, 12(1), 70–80.
- Siciliano, J., & McAleer, G. M. (1997): Increasing student participation in case discussions: Using the MICA method in strategic management courses. *Journal of Management Education*, 21(2), 209.
- Simon, B./Trötschel, R. (2007): Das Selbst und die soziale Identität. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Singer, T. et al. (2004): Empathy for Pain involves the Affective but not Sensory Components of Pain. In: *Science*, 303, 20. Februar 2004.
- Smyth, J. (1989): Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2–9.
- Snyder, P./McWilliam, P.J. (2003): Using Case Method of Instruction Effectively in Early Intervention Personnel Preparation. *Infants and Young Children*. Vol. 16 No. 4. 284–295
- Sohm, K. (1999): Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau. In: *Fachhochschulrat* (Hg.). *Schriftenreihe des Fachhochschulrates*. Wien: Universitätsverlag, 1999, Bd. 1.
- Sommer, Nurit (2009): Komm wie Wasser – geh wie Wasser. Systemisches und integratives Berühren, Bewegen und die Kunst des Stellens. In: Guni L. Baxa, Christine Essen und Astrid Habiba Kreszmeier (Hg.): *Verkörperungen. Systemische Aufstellung, Körperarbeit und Ritual*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, S. 156–178.
- Spaller, Christina (2018): Das lebendige Gefüge der Gruppe: Plädoyer für eine kritische Relektüre der Rangdynamik nach Raoul Schindler. In: *Gr Interakt Org* 49. DOI: 10.1007/s11612-018-0436-4.
- Spaller, Christina; Wirnschimmel, Konrad; Tippe, Andrea; Lamatsch, Judith; Margreiter, Ursula; Krafft-Ebing, Ingrid; Ertl, Michael (Hg.) (2016): *Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften*. Psychosozial-Verlag. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forum Psychosozial).
- Sparrer, Insa (2016): *Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis*. Dritte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH (Strukturaufstellungen).
- Speck, P. (1994). Working with dying people: On being good enough. In A. Obholzer, V. Z. Roberts (Eds.), *The unconscious at work*. New York: Routledge.

- Spengler, O. (1918). *The Decline of the West: Form and Actuality*. London: George Allen & Unwin LTD. Retrieved from <https://www.iqbalcyberlibrary.net/pdf/IPL0383.pdf>
- Stadlober, M./Garbsch, M. (2006): *Forschen und Beraten – ein Architekturbeispiel*. In: *Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung*. Klagenfurt: IFF-Abt. für Weiterbildung und systemische Interventionsforschung. Band 5, Jänner 2006.
- Stein, H. F. (1996) [2009]. *Death imagery and the experience of organizational downsizing or, is your name on Schindler's list?* In B. Sievers (Ed.), *Psychoanalytic studies of organizations*. Contributions from the International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations (ISPSO). London: KARNAC Books.
- Stokes, Jon (1994): *The unconscious at work in groups and teams: contributions from the work of Wilfred Bion*. In: Anton Obholzer und Vega Zagier Roberts (Hg.): *The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services*. London, New York: Routledge, S. 19–27.
- Sturm, P. (2009): *Internes Qualitätsmanagement an Fachhochschulen in Österreich*. In: Holzinger, H. und Jungwirth, W. (Hg.). *15 Jahre Fachhochschulen in Österreich*. Wien: Universitätsverlag.
- Tannenbaum, Robert; Schmidt, Warren, H. (1958): *How to Choose a Leadership Pattern*. In: *Harvard Business Review* März/April, S. 95–101. Online verfügbar unter <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern>, zuletzt geprüft am 01.Nov.2022.
- The Case Centre (2016a): *Guidance on teaching notes*. Online at: <https://www.thecasecentre.org/educators/submitcases/guidance/teachingnotes> (3 Nov. 2016)
- The Case Centre (2016b): *Requirements to publish a case*. Online at: <https://www.thecasecentre.org/educators/submitcases/process/how> (3 Nov. 2016)
- The Case Centre (2016c): <https://www.thecasecentre.org/main/aboutus/organisation/watwedo> (6 Nov. 2016)
- Tillmann, Klaus-J. (2011): *Diskussion. Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 232–240.
- Tippe, Andrea (2018): *Das dynamische Rangpositionsmodell von Raoul Schindler. Wege und Irrwege zur Anwendung des Modells*. In: *Supervision* (4), S. 9–17.
- Tönnies, Ferdinand; Lichtblau, Klaus (2012): *Studien Zu Gemeinschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden, GERMANY: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter <http://ebookcentral.proquest.com/lib/fh-vie/detail.action?docID=884530>
- Torbert, William R./Taylor, Steven S. (2011, 2013): *Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action*. In: Reason, P./Bradbury, H. (Hg.): *The Sage handbook of action research*. London: SAGE, 239–251.
- Trabant, Jürgen (2006): *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. 1. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1693).
- Trainor, Kay (1994): *Feelings as Data*. In: Anton Obholzer und Vega Zagier Roberts (Hg.): *The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services*. London, New York: Routledge, S. 196–204.
- Turner, A./Ingrisch, I./Diem-Wille, G. (2010): *Psychoanalytisch orientierte Lehrerfortbildung: Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer Kleinkinder beobachten?* In F. H.

- Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 361–375)
- Ukowitz, M. (2012): »Wenn Forschung Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt ...« *Transdisziplinarität aus der Perspektive von Interventionsforschung*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Ukowitz, Martina/Krainer, Larissa/Hübner, Renate (Hg.) (2019): *Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulich, D./Mayring, Ph. (2003): *Psychologie der Emotionen*. 2., überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vester, Frederic (1993): *Phänomen Stress*. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet? Ungekürzte, vom Autor überarb. Ausg., 13. Aufl., 149. – 156 Tsd. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv dtv-Sachbuch, 30064).
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. unver. Aufl. Bern: Huber.
- Weick, Karl E. (1995): *Der Prozess des Organisierens*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1194).
- Weigand, W. (1998): Was fragwürdig ist und ambivalent macht. In: Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hg.), *Die Dynamik der Selbststeuerung*. Wiesbaden: Westdeutscher-Verlag.
- Weik, E./Lang, R. (Hg.) (2005): *Moderne Organisationstheorien 1*. Wiesbaden: Gabler, 2. Aufl.
- Weik, E./Lang, R. (Hg.) (2007): *Moderne Organisationstheorien 2*. Wiesbaden: Gabler.
- Weir, P. (Director) (2003). *Master and commander. The far side of the World*. Twentieth Century Fox. DVD.
- Wiener, N. (1961): *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine* (2. Aufl.). Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Wieser, Reinhold (o.J.): *Philosophie an der Universität Klagenfurt*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt. <https://silo.tips/download/philosophie-an-der-universitt-klagenfurt-1-reinhold-wieser> (24.09.2020)
- Wimmer, R. (2006): Das besondere Lernpotenzial der gruppenspezifischen T-Gruppe. In: Heintel, P. (ed.): *Betrifft Team. Dynamische Prozesse in Gruppen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winnicott, D. W. (1960): Ego Distortion in Terms of True and False Self. In: Winnicott, D.W. Ed., *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, Karnac Books, London, 140–152.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Tractatus logico-philosophicus*. Logisch philosophische Abhandlung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wolff, Stephan (2017): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlt Enzyklopädie, 55628), S. 334–339.
- Zimmermann, M. (1985): *Neurophysiologie sensorischer Systeme*. In: Robert F. Schmidt (Hg.): *Grundriß der Sinnesphysiologie*. Mit 141 Testfragen zur Selbstkontrolle. Unter Mitarbeit von Helmut Altner. 5., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Hei-

- delberg, New York, Tokyo: Springer (Heidelberger Taschenbücher Basistext Medizin, Psychologie, 136), S. 82–139.
- Zollondz, H.-D. (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. 3. Auflage, München: Oldenbourg.
- Zymek, B. (2008): Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.





## Abbildungsverzeichnis

---

Abb. 1:	Lauf von Interventionswissenschaft und -forschung .....	16
Abb. 2:	Zirkularität von Interventionswissenschaft und -forschung .....	39
Abb. 3:	Erklärung Übersichtsbild »Interpretation des Systemkontakts« .....	54
Abb. 4:	Erklärung Übersichtsbild »Hierarchieebenen und Kommunikationswege« .....	55
Abb. 5:	Übersichtsbild Kontaktaufnahme FH III .....	56
Abb. 6:	Selbstähnlichkeit der Entwicklung menschlicher Datenverarbeitung und Kommunikation .....	60
Abb. 7:	Prozess menschlicher Kommunikation .....	61
Abb. 8:	Kommunikation .....	63
Abb. 9:	Trans- und interdisziplinäre Interventionswissenschaft .....	64
Abb. 10:	Interventionsforscher:innen(team) innerhalb eines Forschungsfeldes .....	66
Abb. 11:	Individuelle innerliche, Paar- und Dreierkommunikation .....	77
Abb. 12:	Unterschied zwischen direkter und indirekter Kommunikation .....	78
Abb. 13:	Quantitative Betrachtung von Kommunikation .....	78
Abb. 14:	Betrachtung von Kommunikation zwischen Gruppen .....	81
Abb. 15:	Egalitäre Gruppen, strikt hierarchische und moderat hierarchische Organisation .....	82
Abb. 16:	Interdependenz – Konterdependenz – Dependenz (Schwarz 2000, S. 110) .....	93
Abb. 17:	Organisationsform Hierarchie erweitert durch Projektmanagement .....	98
Abb. 18:	Rangdynamisches Modell von Schindler (2013a, S. 7–12) .....	104
Abb. 19:	Gruppale Bezogenheit innerhalb einer Organisation .....	105
Abb. 20:	Reifungsphasen nach Schindler .....	109
Abb. 21:	Idealtypische Möglichkeiten der Entwicklung des Arbeitsprozesses von Arbeitsgruppen .....	110
Abb. 22:	Gruppendynamische Interventionen in der Eingangsphase eines Arbeitsprozesses .....	111
Abb. 23:	Integration von Wissensgebieten .....	115
Abb. 24:	Aspekte des Begriffs Kultur (Kreindl et al. 2011, S. 10) .....	119
Abb. 25:	Elemente für ein projektorientiertes Unternehmen .....	130
Abb. 26:	Eingabe, bewusste Verarbeitung und Ausgabe von Daten des menschlichen Organismus (Nørretranders 2002, S. 221) .....	138
Abb. 27:	Menschliche Datenverarbeitung ohne Berücksichtigung der Zeit (des Alterns) .....	139
Abb. 28:	Modell menschlicher Kommunikation .....	144

Abb. 29:	Unterschiedliche Sichtweisen menschlicher Datenverarbeitung .....	149
Abb. 30:	»Kalibrierung« der Beobachterpersönlichkeit .....	154
Abb. 31:	Das Johari-Fenster in Bezug auf ein Individuum .....	155
Abb. 32:	Das Johari-Fenster in Bezug auf eine Gruppe .....	156
Abb. 33:	Vergößerung des ersten Quadranten .....	157
Abb. 34:	Einsatz von psychoanalytischer Beobachtung zur Optimierung der Moderation von Arbeitsgruppen .....	158
Fig. 35:	Visual exercise to reveal the blind spot of the human eye. ....	165
Fig. 36:	Primarily relevant types of authority regarding the HCM and the GDa.....	166
Fig. 37:	Areas of the (Harvard) case method and the GD approach .....	167
Fig. 38:	False Self and introject .....	171
Fig. 39:	Interaction between the student and the teacher (1) .....	172
Fig. 40:	Interaction between the student and the teacher (2) .....	174
Fig. 41:	The True Self and the integrated (individual) authority of a high-level emotionally intelligent grownup .....	176
Fig. 42:	Interaction between the student and the teacher (3) .....	177
Fig. 43:	Normative teaching based on implicit presupposed fields .....	179
Fig. 44:	Explorative teaching .....	180
Fig. 45:	Transcendent knowledge versus immanent phenomena .....	182
Fig. 46:	The combined teaching approach .....	185
Fig. 47:	ECTA and the corresponding authority complex .....	186
Abb. 48:	Versuchsanordnung zur Sichtbarmachung des blinden Flecks .....	195
Abb. 49:	Das PM-Symposium als Containment .....	202
Abb. 50:	Raum- und Zeitdimension des PM-Symposiums 2012 an der FH des BFI Wien .....	205
Abb. 51:	Schematische Darstellung »offener Marktplatz« (Poster Session) .....	206
Abb. 52:	Schematische Darstellung Podiumsdiskussion .....	207
Abb. 53:	Idealtypische Darstellung des Wissenstransfers während des PM-Symposiums .....	208
Abb. 54:	Dreigliedriger Interventionsforschungsprozess .....	214
Fig. 55:	Aims and target groups .....	216
Fig. 56:	Opposite extremes of the didactic approach.....	217
Fig. 57:	Relationship between anxiety and fear .....	219
Fig. 58:	Variety of a system .....	220
Fig. 59:	Distinctive states of transcendence relative to immanence during the lecture .....	229
Fig. 60:	The interdependence of the individual and the group .....	230
Fig. 61:	The largely transcendent state .....	233
Fig. 62:	The equally transcendent relative to the immanent state .....	234
Fig. 63:	The largely immanent state .....	234
Fig. 64:	The spatial setting .....	235
Abb. 65:	Überblick des zeitlichen Verlaufs sämtlicher Sitzungen (Arbeitsgruppe [AG], Resonanzgruppe [ReG] und Reflexionen des Forschungsteams) .....	244
Abb. 66:	Gruppendynamischer Verlauf der AG .....	245
Abb. 67:	Chronologische Entwicklung der Gruppenreflexion .....	258
Abb. 68:	Beobachtung und Moderation der zweiten Gruppenreflexion.....	259
Abb. 69:	Überschreitung der mindestens erforderlichen hierarchischen Struktur .....	261
Abb. 70:	Anordnungen auf Grund gruppenspezifischer Gesichtspunkte .....	262

Abb. 71:	Plenum der Gruppenreflexion 2016 (Pircher beobachtend rechts oben) (Aufnahme der FH des BFI Wien GmbH) .....	264
Abb. 72:	Organisierte partielle Verallgemeinerung individueller Erfahrungen .....	265
Abb. 73:	Interventionswissenschaft und -forschung .....	266
Abb. 74:	Absolvierte Einheiten der Interventionsforschung Gruppenreflexion 2010-2017 .....	267
Abb. 75:	Relationen unterschiedlicher Settings zueinander bzw. zum PM-Symposium .....	269
Abb. 76:	Schematische Darstellung des Basisprozesses der Organisationsbeobachtung (Traar 2006, in: Paul-Horn 2006, S. 104).....	278
Abb. 77:	Evolutionäre Entwicklung menschlichen Denkens (vgl. Bull 1968, S. 23) .....	286
Abb. 78:	Zirkuläre Zusammenhänge von Fühlen, Denken und Verhalten .....	286
Abb. 79:	Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess bzw. -programm .....	287
Abb. 80:	Kommentierte studentische Darstellung (A) der Organisation der FH (UAS Vienna) ...	292
Abb. 81:	Studentische Darstellung (B) der Organisation der FH .....	294
Fig. 82:	Context of the course chosen as an example .....	298
Fig. 83:	Detailed view of the authority of the lecturer(s).....	301
Fig. 84:	Evolutionary development of thinking .....	303
Fig. 85:	Circular coherences of feeling, thinking, and behavior .....	304
Fig. 86:	The process and program of feeling, thinking, and behavior .....	305
Fig. 87:	Differentiation of authority within student and lecturer roles.....	306
Fig. 88:	Scope of action of lecturers.....	313
Abb. 89:	Systemlandschaft .....	321
Abb. 90:	Personen und deren Beziehungen zueinander .....	322



## Gastautor:innen in alphabetischer Reihung nach Nachnamen

---

**Jana Ochsenreither (M.A.)**, geb. 1995, arbeitet im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf der Gruppendynamik in Organisationen. Im Rahmen dessen wurde Ihre Masterarbeit mit der Auszeichnung BestMasters der Springer Nature geehrt.

**Ina Pircher (Prof.in (FH) Mag.<sup>a</sup> (FH))**, geb. 1977, ist Vizerektorin und Studiengangsleiterin für »Projektmanagement und IT« an der FH des BFI Wien. Sie lehrt und forscht seit 2011 in den Bereichen Projektmanagement, Gruppendynamik und Organisationsentwicklung. 2014 war Sie gemeinsam mit Dr. Roland J. Schuster auf der Short List des Ars Docendi Staatspreises für exzellente Lehre und für den Preis in der Kategorie »Geistes-Sozial- und Kulturwissenschaften« nominiert.

**Karl Preßl (Dr. phil.)**, geb. 1962, ist im Bundesministerium für Landesverteidigung in leitender Funktion im Bereich Forschung und Entwicklung tätig. Der Interventionsforscher promovierte an der Universität Klagenfurt zum Thema »Die österreichischen Fachhochschulen zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft«.

**Jürgen Radel (Dr. phil., M.A.)**, geb. 1975 in Aachen, nach dem Studium der Betriebspädagogik, Psychologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte an der RWTH Aachen sammelte Jürgen Radel zunächst Erfahrung bei einem Weltmarktführer der Sanitär- und Heizungsbranche. Dort lernte er unterschiedliche Bereiche innerhalb des Personalwesens kennen. Nach der berufsbegleitenden Promotion wechselte er als Prokurist zu einem internationalen Logistik-Dienstleister um dort global die Personalarbeit neu auszurichten. 2014 erhielt er einen Ruf als Professor an die HTW Berlin, eine der renommiertesten staatlichen Hochschulen. Dort forscht, lehrt und publiziert er unter anderem zu dem Thema Widerstand in Change-Prozessen.



# Index

---

## A

*action research*, 19, 192, 357, 363  
*action science*, 19  
Affekt, 48, 102, 106, 283, 284, 290, 338, 344, 349  
aggression, 225, 227  
Aktionsforschung, 21, 22, 192, 345, 357  
Aktionswissenschaft, 11, 22  
Angst, 53, 57, 61, 72, 97, 109, 110, 140, 200, 202, 203, 246, 249, 252, 280, 288–290, 338, 340  
Anonymisierung, 57, 321, 322  
anxieties, 218, 221, 223–227, 231  
Arbeitsfähigkeit, 52, 108, 240, 242, 249, 251, 252, 261, 262  
Arbeitsgruppe, 53, 101, 102, 105–111, 113, 158, 211, 212, 239, 243, 251  
Arbeitsprozess, 108–111, 239, 244, 277, 360  
Atombombe, 26, 28, 37  
Aufmerksamkeit, 40, 41, 43, 44, 49, 50, 65, 89, 135, 338  
Augenhöhe, 249, 317, 328  
Aushandlungsprozesse, 36, 98, 330  
authority, 168, 175, 176, 180, 183, 184  
authority complex, 161, 184, 186, 187, 312  
Autorität, 83, 108, 110, 197, 201, 202, 210

## B

Bandbreite, 40, 281  
Befindlichkeit, 97–99, 120, 239, 242, 246, 295  
Begleitforschung, 12, 325  
Begriff, 23, 29, 32, 34, 41, 45, 52, 70–72, 74, 84–86, 127, 129, 192, 194, 252, 284, 316, 365  
Beobachtungsprotokoll, 159, 250, 280  
Berufsausbildung, 59  
Beschaffenheit, 31–36, 38  
Bewusstsein, 11, 41, 45–48, 50–52, 58, 60, 63, 72, 74, 75, 85, 88, 112, 114, 120, 140, 143, 151, 152, 154, 160, 212, 241, 251, 286, 316, 317, 333, 355  
Beziehungen, 35, 74–76, 82, 97, 126, 130, 272–274, 320–322, 357  
*body of knowledge*, 11, 333  
boundaries, 175, 178–180, 183, 225, 297, 306, 308, 312, 314

## C

case method, 161, 162, 165–168, 183, 184  
case teacher, 162–166  
Case teaching, 162  
co-creativ, 315, 323  
Coach, 321, 322  
Coachee, 321, 322

Befindlichkeit, 291

*Grundannahme*, 251

command vacuum, 226

conscious, 301–303, 339, 340, 348, 354

Container-Contained, 194, 196, 198, 201, 203

## D

Daten, 40

Datenverarbeitung, 44

Didaktik, 15, 215, 256, 316–319, 323, 325, 360, 361

Dokumentation, 11, 16, 19, 21, 44, 274, 361

domination, 170, 232, 300

## E

Elfenbeinturm, 63

emancipation, 178

Emotion, 49, 89, 140, 146, 283–285, 287, 288, 290, 295, 303–305, 338, 339, 344, 347, 349, 360

Entscheidung, 32, 39, 126, 212

Erfahrung, 12, 16, 20, 24, 37, 40, 44, 46, 47, 66, 103, 107, 134, 135, 142, 159, 194, 195, 201, 210, 213, 245, 252, 255, 267, 278, 280, 281, 287, 289, 291, 296, 316, 317, 320, 323, 327, 330, 341, 357

Erinnerung, 48, 52, 53, 141

Erwartungsmanagement, 329

experience-centered teaching approach, 162, 183, 184, 187, 312–314

Experimentierraum, 20

explorative, 175, 178–181, 183, 184, 187, 304, 305, 313, 314

## F

Fachliteratur, 261

Fachtermini, 159

Familiensystem, 73

Fantasie, 76, 195, 240, 246–249, 252

Feedback, 159, 207, 209, 211, 274, 276–278, 324, 329

Feeling-Thinking-Behavior, 301

## Feld

Forschungsfeld, 16, 18, 21, 57, 123, 148, 151, 154–156, 268, 328, 336, 354, 364

followers, 216, 299, 311

## Forschung

Interventionsforschung, 11, 12, 15–22, 39, 51, 53–55, 57–59, 87, 88, 96, 101, 115, 117, 121, 123, 160, 190–193, 204, 239, 241, 242, 244, 247, 252, 253, 255, 261, 263, 265–267, 275, 281, 296, 319, 321, 322, 324–329, 333, 336, 337, 343–345, 347, 351, 354, 355, 359, 360, 363, 364

*Forschungsaufgabe*, 242

Forschungsprojekt, 19, 315, 327, 329

Führungsspanne, 78

## G

Gedankenmodell, 74

Gefühle, 18, 19, 52, 54, 60–62, 140, 146, 147, 150–153, 285

Gemeinschaft, 11, 20, 22, 45, 67, 69, 70, 74–76, 127, 241, 325, 333, 363

Gesellschaft, 24, 26, 27, 37, 39, 44, 46, 63–65, 67, 69–71, 73–76, 81, 83, 87, 88, 94, 118, 119, 125, 126, 141–143, 149, 191, 288, 319, 340, 342, 347, 352, 353, 355, 363

Grenze, 20, 28, 41, 74, 86, 143, 198, 247, 319

Großgruppe, 263

group dynamics, 161, 165, 167, 168, 178, 184, 187, 216–218, 228, 236, 312, 314, 339, 346, 354, 359

Group Relation Conference, 184

*Grundannahme*, 62, 249–251, 276, 317

*Grundannahmengruppe*, 240

Gruppenentscheidung, 240, 275

Gruppenreflexion, 12, 89, 116, 117, 123, 159, 203–207, 209, 210, 212, 213, 255–260, 262–267, 270–272, 274, 281, 356, 359, 361

Gruppentherapie, 73, 358



**H**

- here and now*, 165, 168, 175, 180, 181, 183, 187,  
230, 232, 235, 236, 297–300
- Hier und Jetzt, 12, 19, 30, 53, 62, 63, 77, 79,  
85, 86, 94, 98, 105, 120, 141, 142,  
147, 153, 195, 250, 286, 288,  
316–319
- Hierarchie, 11, 55, 57, 81, 90–96, 98, 99,  
108, 131, 191–193, 195, 198, 200,  
201, 203, 204, 212, 240, 260, 279,  
318, 336, 349, 355, 356, 359–362
- Hierarchieebene, 243, 245, 246, 249, 250,  
292
- hierarchische Ordnung, 78
- hierarchische Organisation, 76, 83, 96,  
107, 110
- Hintergrundtheorie, 51, 193, 195, 266
- Hochschullehre, 315, 318, 330, 361
- Hypothesen, 51, 52, 54, 57, 137, 143, 146,  
150, 152–155, 241, 244

**I**

- Identität, 53
- Ideologie, 73
- Individuum, 20, 27, 44, 57, 58, 63, 67,  
69–71, 73, 89, 92, 102, 119, 142,  
152, 154, 155, 192, 195, 240, 339,  
346, 347
- inquiry*, 22, 164, 357
- instinctive, 233, 235, 303
- institutional authority, 166–169, 175, 178,  
183–185, 187, 306–308, 311–313
- interdisziplinär, 15, 95
- Intervention, 12, 37, 57, 73, 103, 107, 153,  
191, 196, 212, 213, 228, 244, 245,  
249, 266, 289, 299, 314, 317, 319,  
325, 344, 346, 351, 356, 362
- intervention research, 236, 299, 314
- intervention science, 215, 228, 231, 236,  
297, 299, 301, 308, 313, 360
- Interventionswissenschaft, 11–13, 15–23,  
28, 36–39, 50, 51, 57, 58, 60,  
62–64, 66, 91, 96, 161, 189–193,  
195, 196, 209, 212, 213, 239, 242,

252, 255, 265, 266, 319, 333, 334,  
351, 355, 360

introject, 170, 173

**J**

- Johari-Fenster, 155, 156
- Jonah, 223–225, 228, 231–233, 236

**K**

- Kalibrierung, 18, 152, 154
- Klagenfurt  
Klagenfurter, 15, 16, 18, 20, 22, 59,  
192, 256, 261, 316, 323, 335, 337,  
343–345, 347, 354, 355, 360, 363
- Kleingruppe, 73, 135, 206, 264, 270, 272,  
273, 275
- Kollektiv, 18, 21, 63, 117, 202, 203, 209, 318,  
322, 324
- Kommunikation, 11, 35, 49, 54, 60–67, 69,  
70, 76–81, 83, 85, 87–89, 97, 107,  
119, 120, 130, 131, 135, 137,  
141–144, 146–148, 152, 153, 156,  
157, 159, 160, 206, 207, 246, 251,  
274, 281, 288, 290, 295, 336, 343,  
344, 364
- Komplexität, 42, 49, 51, 62, 77, 80, 83, 85,  
88, 106, 116, 125, 137, 150, 160,  
193, 257, 266, 268–270, 285, 292,  
319, 320, 323, 330
- Konflikte, 24, 52, 87, 88, 92, 96, 98, 119, 131,  
194, 196, 251, 276, 295, 344, 350,  
352, 354, 361
- Körper, 29, 44–48, 60, 62, 67, 71, 116, 151,  
335, 349
- Körperhaltung, 285
- Kultur, 46, 56, 57, 62, 75, 91, 115–132,  
134–136, 141–143, 247, 248, 259,  
260, 267, 286, 288, 317, 349
- Kulturwissenschaft, 22
- L**
- leaders, 178, 216, 220, 224, 231, 299,  
309–312, 337, 357
- leadership, 215, 217, 218, 220, 221,  
223–228, 231, 232, 235, 236, 297,

300, 304, 305, 309–312, 338, 354,  
360, 361, 363  
Lehre, 12, 31, 34, 35, 70, 212, 242, 243, 256,  
277, 281, 288, 291, 297, 315, 316,  
320, 323, 325, 329, 330, 361  
Lehrkooperation, 324  
Lehrpraxis, 21, 26, 255, 275, 281, 283, 324  
Lehrsituation, 12, 288, 316, 320, 323, 324  
Lehrveranstaltung, 55, 279–281, 286,  
288–290, 315, 319–330, 355  
Lernmethoden, 19  
Lernpotenzial, 315, 364  
Linienorganisation, 239, 240, 242, 243  
lokal, 17, 21, 241, 333  
Loyalität, 81

## M

Marktplatz, 206  
Meinungsbildung, 22, 83  
Metapher, 63  
Moderation, 101, 103, 107, 108, 112,  
157–159, 211, 240, 242, 246, 247,  
250–252, 256, 258–261, 263,  
266, 270, 275, 293, 295, 330  
Muster, 41, 49, 98  
Mutter, 147, 148

## N

Naturgesetze, 28, 38  
Naturwissenschaft, 22, 37, 38  
normative, 168, 169, 175, 178, 179, 181, 182,  
283, 288, 289, 299, 304, 305, 311,  
313, 314, 323, 324, 329

## O

O-Lab, 167, 181, 335  
Organisationsaufstellung, 245  
Organisationsbeobachtung, 137, 152,  
154–157, 159, 160, 359  
Organisationsentwicklung, 12, 21, 160,  
205, 354  
Organisationssysteme, 88  
Organismus, 41, 44, 45, 49, 51, 137, 138, 143,  
145–148, 150, 152, 153, 160, 195

## P

Partizipation, 191, 203, 205, 351  
perception, 165, 236, 303, 304, 308  
Phänomene, 29, 43, 106, 130, 198, 252, 266,  
272, 274, 280  
Phänomenologie, 19, 42, 51, 339, 344, 352  
Philosophie, 15, 23, 26, 29, 30, 33, 38, 42, 51,  
65, 71, 116, 118, 338, 339, 342, 343,  
346, 352, 354–356, 364  
Physik, 36, 70, 73, 345, 346  
Podium, 196, 197, 268, 269  
politisch, 22  
Position, 27, 80, 102, 103, 105–107, 110, 112,  
113, 125, 157, 158, 192, 194–196,  
200, 203, 240, 241, 248, 250,  
251, 257, 262, 267, 284, 292, 295,  
318, 326–328  
praktische Anwendung, 35, 285, 290, 333  
Praxis, 11, 12, 15, 19, 20, 26, 39, 51, 54, 57, 58,  
101, 119, 141, 143, 155, 189, 255,  
256, 273, 277, 282, 288, 315, 319,  
325, 327, 330, 337, 341, 343, 345,  
347, 352, 355–357, 359–362, 364  
praxisbezogen integrativ, 21  
Praxisfelder, 22  
Programm, 285, 286  
Projekt, 90, 91, 99, 120, 127–129, 131, 132,  
134–136, 239, 240, 251, 315, 342,  
350, 353  
Projektion, 52, 248  
Projektmanagement, 22, 91, 94–96, 98, 99,  
115–117, 121, 123, 126, 127,  
129–136, 191, 193, 196, 197, 199,  
201, 204–206, 208, 210, 212,  
255, 257, 259, 260, 267, 273, 275,  
276, 281, 345, 346, 348, 349, 352,  
355  
Projizieren, 52  
Prozess, 16–18, 22, 27, 37, 44, 55, 62, 72, 86,  
87, 89, 102, 121, 133, 143, 146, 147,  
150, 151, 153, 154, 193, 203, 240,  
275, 277, 285–287, 295, 316, 320,  
330, 333, 343–346, 357, 364  
Psychoanalyse, 19, 52, 53, 137, 154, 193, 346,  
350, 354

psychodynamics, 216, 218, 222, 224–227,  
231, 232, 236

psychodynamisch, 52, 191, 210, 257

Psychophysik, 41–43, 51, 353

psychophysisch, 40, 41

Psychose, 73, 148

## Q

Quadrant, 156, 157, 159

Qualität, 11, 23, 29–34, 36, 38, 284, 285,  
338, 342, 359

qualitativ, 21, 29, 34, 139, 328

Qualitätsmanagement, 36, 342

quantitativ, 21

## R

rangdynamisches Modell, 101

reality, 73, 162, 169, 178, 216, 218, 223, 230,  
311

reflection, 162, 297

Reflexion, 12, 19, 21–23, 44, 48–50, 52, 58,  
69, 83, 84, 86, 89, 99, 115, 132,  
137, 154, 161, 192, 193, 195, 196,  
202, 213, 215, 239–242, 246, 249,  
257, 260, 263–265, 277, 289,  
293–295, 316–318, 327, 328, 330

Resonanzgruppe, 123, 153, 156, 159, 241,  
242, 244, 250–252, 259, 260,  
271, 272, 277–279

Rolle, 110

Rollenbewusstsein, 240

## S

Säugling, 92, 148

scapegoat, 223–225, 227, 228, 233

*schizoid*, 194, 200

Schrift, 84–86, 141

selbstähnlich, 265

Selbsterkenntnis, 17, 20, 37

Selbstreflexion, 22, 37, 93, 117, 192, 239,  
275–277, 279, 327, 328

Self, 168–170, 175, 176, 178, 180, 183, 184, 353

Sensoren, 40, 58, 62, 151, 195

Sinnesphysiologie, 40, 41, 43, 46, 48, 50, 51,  
343, 364

Sinnessysteme, 41

Sondierungsgespräch, 327

soziale Systeme, 22, 66, 69, 87, 130

Sozialkompetenz, 276, 281

*Spaltung*, 194, 247, 248

Spezialisierung, 11, 27, 46, 57, 66, 70, 72,  
126, 142, 152, 197, 265, 286, 323

Sprachcode, 128

Sprachdenken, 60, 61, 63, 141, 146, 363

Sprache, 19, 28, 30, 33, 35, 43–45, 49, 60, 61,  
66, 84–86, 97, 117, 141, 142,  
146–148, 150, 284, 290, 339, 345,  
347, 352, 355

Strategeme, 268

Struktur, 41, 51, 62, 63, 73, 98, 122, 126, 196,  
204, 243, 256, 260, 261, 349

Strukturaufstellungen, 245, 276

Symbol, 30, 317

Systemlandkarten, 276

## T

T-Group, 181, 184, 218

tacit knowledge, 220

Tatsachen, 25, 45, 74, 140, 273, 352

Team, 18, 26, 129, 132, 197, 198, 239, 277,  
321, 322, 328, 333, 343

Technik, 30, 35, 36, 58, 59, 72, 274, 281, 316,  
319, 320, 325, 342, 346, 361

*Tertium datur*, 82, 344

*tertium non datur*, 21, 38

tiefenpsychologisch, 103, 106, 200

Trainingsgruppen, 262, 324

transcendent knowledge, 216, 218, 220,  
228, 232, 235

## U

Umwelt, 41, 43, 45, 47, 49, 66, 70, 74, 92,  
129, 142

unconscious, 152, 165, 166, 182, 184, 187,  
221, 222, 224, 299, 300,  
302–304, 343, 353, 354, 362, 363

Unsicherheit, 32, 57, 95, 97, 287, 329

Untergebene, 80, 82, 83, 88, 108, 248, 318

Untergruppen, 77, 248, 274, 275  
Unterwerfung, 82, 196, 198, 199, 201, 274,  
293

## V

variety, 219, 220, 223  
Verallgemeinerung, 19, 22, 31, 72, 259, 261,  
263, 265  
Verantwortung, 20, 27, 29, 33, 39, 66, 99,  
102, 106, 211, 246  
Verbesonderung, 19, 22  
Verhalten, 46, 47, 52, 54, 57, 62, 63, 76, 77,  
87, 105, 120, 121, 127, 128, 131,  
133, 155, 199, 239, 241, 267, 268,  
271, 274, 276, 286, 293, 317, 318,  
326, 327, 329  
Verkörperung, 11, 20, 46, 60, 102, 106, 146  
Vexierbild, 295  
Vodun, 19, 354  
Vorgesetzte, 78, 82, 89, 92, 98, 108, 318,  
324, 327, 328, 349  
Vorurteil, 41

## W

Wahrheit, 22–24, 26, 36, 47, 87, 107, 145,  
192, 197, 257, 290, 342  
Wahrnehmung, 11, 17–19, 30, 34, 38, 40–51,  
53, 57, 62, 76, 89, 97, 99, 119, 137,  
138, 140, 141, 143, 146–148, 151,  
194, 195, 198, 211, 242, 248, 251,  
285, 291, 293, 339, 341, 355  
Wirklichkeit, 28, 29, 33, 53, 73, 84, 145, 146  
Wissenschaft, 11, 15, 21, 23–30, 35–40, 43,  
46, 50–52, 57, 60, 63, 70, 87, 101,  
117, 142, 145, 155, 160, 192, 255,  
288, 315, 335, 337, 339, 347, 348,  
351, 353, 354, 356, 360, 364  
Sozialwissenschaft, 11  
Wissenschaftsbegriff, 17  
Wunsch, 52, 53, 72, 140

## Z

Zeit, 17, 24, 25, 27, 28, 31, 44, 49, 50, 53, 55,  
59, 65, 70, 72, 74, 79, 80, 86, 88,  
89, 95, 98, 102, 112, 116, 117, 120,  
132–134, 139, 146–148, 196, 197,  
200, 246, 248, 257, 260, 266,  
275, 288, 320, 346, 361  
Zertifizierung, 197, 199, 201, 204



