

## Von der Gruppendynamik zur Team-Kultur Dimensionen im Wandel

Ich gestalte nun seit über 40 Jahren Weiterbildungen, seit über 30 Jahren im Rahmen des isb<sup>1</sup> und möchte in diesem Beitrag anhand einiger Stichworte schildern, auf welchen Entwicklungswegen ich uns dabei sehe. Wirklichkeit ist immer die des Beobachters. Daher werde ich zunächst aus meiner Biographie erzählen.

### **In den 1970er Jahren**

An der Uni Mannheim waren im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich Massenvorlesungen üblich. Anfang der 1970er Jahre wurde durch die „Volkswagen-Stiftung“ deren Überführung in Tutorien finanziert. So wurde ich, Wirtschaftspädagoge im 5.Semester, Tutor in Volkswirtschaftslehre. Bald stellte ich fest, dass die Auflösung in face-to-face-Gruppen an den gewohnten Verhaltensmustern wenig änderte.

*Wie konnte aber aktives und interaktives Lernen etabliert werden?*

Wir versuchten zweierlei: Erstens: Wir erstellten Fragenkataloge zum Lernstoff, die Inhalte der Lehrbücher in Fragen zurückübersetzten (z.B. Arbeitsbuch zu Stobbe 1970). Wir hofften, so eine aktive Auseinandersetzung mit den dort gegebenen Antworten zu unterstützen. Zweitens: Wir entwickelten gruppendynamische Übungen, die wir dem fachlichen Tutorium vorschalteten. Anhand von Übungsdesigns wurden die Studenten „spielerisch“ zu gemeinsamen Problemlösungen, Kooperationen und Kommunikation untereinander angeleitet. Wie meine Dissertation (Schmid 1973, 1976) belegte, bewirkte dies erwartungsgemäß, dass auch bei der nachfolgenden Inhaltsarbeit mehr untereinander kommuniziert wurde und die Gruppen sich stärker integrierten.

Zwar wurden solche Innovationen nach meinem Ausscheiden als Tutorenprogrammleiter nicht weitergeführt, doch war mein persönliches Interesse daran, wie Menschen auf gesellschaftliche Rollen und Aufgaben hin gemeinsam lernen können, nachhaltig geweckt.<sup>2</sup>

Methoden der Selbsterfahrung und des sozialen Lernens in Gruppen lernte ich also zunächst als Gruppendynamik kennen. So nannte man in unserem Umfeld alle Formen des erfahrungsorientierten Experimentierens und Lernens in Gruppen von Organisationslaboratorien bis hin zu Selbsterfahrungsgruppen aller Art. Selbst therapeutisch ausgerichtete Gruppen mit Körperarbeit, Gestalttherapie-Übungen und intensiver Beziehungsklärung liefen zeitweise unter diesem Begriff.

### **Zur Psychotherapie und zurück**

Für mich wurde die Gruppendynamische Bewegung durch die Wellen humanistischer Psychotherapieformen, die nach Deutschland schwappten, schließlich abgelöst. Ich wurde Psychotherapeut und dann Lehrtherapeut. Selbsterfahrung durch intensive emotionale Arbeit, Umgang mit biographischen Belastungen. Von der Gesprächspsychotherapie über Gestalttherapie und Körperarbeit zur Transaktionsanalyse und Erickson'schen Hypnotherapie. Parallel dazu eine

---

<sup>1</sup> [www.isb-w.eu](http://www.isb-w.eu)

<sup>2</sup>Wir gründeten einen Arbeitskreis Hochschuldidaktik an der Universität Mannheim und überregional einen Arbeitskreis Gruppendynamik im Bildungsbereich AGIB. Über Jahre boten wir ehrenamtlich Hochschullehrern, Lehrern und Seminarleitern Weiterbildung und Tagungen an. Spuren davon sind noch heute zu finden (vgl. Golombek 1977).

langjährige Auseinandersetzung mit der Psychologie von C.G. Jung und seinen Schülern und später mit Familientherapie und allen systemischen Ansätzen (dazu Schmid 2016 Lesebuch 1).

Durch die Transaktionsanalyse konnten emotionale Erfahrungen und psychologische Konzepte mit konkreter Kommunikation verbunden werden. Die internationale TA-Gesellschaft bot ein gut strukturiertes Weiterbildungs- und Zertifizierungssystem und engagierte sich für die Nutzung der Konzepte in den Feldern Erziehung, Beratung und Organisation. Über viele Jahre bildete ich Psychotherapeuten, Pädagogen und Organisationsleute in gemischten Weiterbildungen aus und entwickelte das europäische TA-Weiterbildungs- und Prüfungssystem weiter. Wegen meines Engagements im Organisationsbereich und dem Gefühl, dass Psychotherapie zu sehr von gesellschaftlichen Entwicklungen und Lernkulturen entfernt blieb, konzentrierte ich mich schließlich auf systemische Beratung und berufsbezogene Qualifikation von Professionellen im Organisationsfeld.

Heute ist daraus ein führendes privates Weiterbildungsinstitut für Professionelle im Organisationsfeld geworden<sup>3</sup>. Dieses ist für seine kollegiale Lernkultur bekannt, in der Organisations- und Privatwelten sowie Persönlichkeit und berufliche Lebenswege verbunden werden. Lern- und Professionskultur gelingt nur durch vielschichtige Kombinationen vieler Faktoren und wird an anderer Stelle ausführlich dargestellt.<sup>4</sup>

Nun zurück zu den 1970er Jahren.

### **Gruppendynamik**

In sogenannten „Gruppendynamischen Trainings“<sup>5</sup> wurde angeboten, die Dynamik von Gruppen und das eigene Verhalten darin zu erfahren. Dazu „verweigerten“ Gruppenleiter Führung und die Strukturierung von Inhaltsarbeit und Prozessen. Ohne solche Vorgaben sollte sich Gruppendynamik „in Reinform“ zeigen, in erlebten Prozessen sollte sie studiert und das Verhalten jedes Einzelnen darin diskutiert werden. D.h. man versuchte über Gesetzmäßigkeiten sonst hintergründiger gruppendynamischer Prozesse zu lernen, indem man sie zum Inhalt im Vordergrund machte. Tatsächlich konnten nützliche Beschreibungen für Dynamiken in Gruppen gefunden werden, auf die wir bei Bedarf heute noch zurückgreifen (Portele/Thielen 1998).

Der Aufwand für solche Erkenntnisse in eigenen oft turbulenten Veranstaltungen war allerdings enorm. Dafür lernten wir viel, was nicht unbedingt als Lernziel ausgewiesen war, z.B. mit Ängsten aller Art zurechtzukommen. Wir übten uns z.B. in emotional intensiven Begegnungen und Erfahrungen, im Vertrauen darauf, dass nach chaotischen Phasen wieder Ordnung entsteht und im Mut zu authentischem Verhalten und ehrlichem Feedback.

Allerdings gab es auch „Kollateralschäden“ sowohl durch „unaufgelöste“ Belastungen Einzelner als auch dadurch, dass sich Organisationen solchen „chaotischen“ Seminaren verstört verschlossen. Paradoxien, wie z.B. dass Autoritäten dafür bezahlt wurden, dass sie nach Belieben ihre Funktion verweigern konnten, dass Teilnehmern Selbstbestimmung abverlangt wurde, sie aber impliziten Erwartungen der Veranstalter entsprechen sollten, behinderten auch manche Entwicklung, besonders wenn es Einzelnen oder Gruppen nicht gelang, solche potentiellen „Verrücktmacher“ aufzulösen oder wenigsten gültig zu benennen.

---

<sup>3</sup> [www.isb-w.eu](http://www.isb-w.eu)

<sup>4</sup>Ein entsprechender Band für meine Reihe Professionalität und Beratung ist in Vorbereitung <http://www.ehp.biz/buecher/ehp-handbuchsp.php>

<sup>5</sup> noch heute repräsentiert durch:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher\\_Arbeitskreis\\_f%C3%BCr\\_Gruppenpsychotherapie\\_und\\_Gruppendynamik](https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Arbeitskreis_f%C3%BCr_Gruppenpsychotherapie_und_Gruppendynamik)

Fraglich ist, was und wie da eigentlich gelernt wurde. Für wen, für was und in welchem Maße ist das, was durch „Verweigern“ von Führung und Ordnung in den Vordergrund kommt, des Studierens wert? Im antiautoritären Eifer hat man dabei manche mehr ideologische Behauptung unkritisch angenommen. Hat man Führung mit „Obrigkeit“, Inhaltsorientierung mit „Erlebensfeindlichkeit“ oder Ordnung mit „Einengung“ verwechselt? Hat man sich über Ressourcenverbrauch, Nebenwirkungen und verborgene Implikationen genügend Rechenschaft abgelegt? Manche Behauptung der Veranstalter und Gruppenleiter muss heute wohl mehr als Rechtfertigung von Ideologien und Selbstinszenierungen betrachtet werden. In unserem Umfeld müssen heute Belastungen und Ressourcenverbrauch wesentlich besser auf erklärte Ziele ausgerichtet und begründet werden. Aus dieser Sicht betrachten wir viele dieser Prozesse als „Treibhausprodukte“, hauptsächlich befeuert durch das Fehlen von angemessenen Inhalts- und Kontextbezügen, von Didaktik und Gruppenkulturpflege<sup>6</sup>.

Auch konzeptionelle Erwägungen stellen eine Reihe von impliziten Annahmen der damaligen Ansätze kritisch infrage.

### **Orientierung auf Hintergründiges und Dysfunktionales?**

Dass Hintergründiges aller Art auf vordergründig nicht bespielte Bühnen drängt, braucht nicht zu wundern. Wenn Menschen nicht in sinnvolle Wirklichkeitsbezüge eingebunden sind und sie außerdem noch unter Stress geraten, drängen sich ihre persönlichen Neurosen und deren Zusammenspiele auch als Gruppenprozesse in den Vordergrund. Damals war man von diesen sich zeigenden psychologischen Erscheinungen fasziniert, wollte sie „aufklärerisch“ herausarbeiten, um davon ausgehend einen konstruktiven und demokratischen Umgang miteinander zu entwickeln. Doch ist dieser Weg sinnvoll?

Auch in der Psychotherapie geht man mittlerweile davon aus, dass es meist nicht viel Sinn macht, neurotischen Inszenierungen erst Raum zu geben, um sich dann von ihnen zu lösen. Wenn man dies provoziert oder zulässt, wird man oft die Geister, die man rief nicht mehr los. Man riskiert sogar Verstärkung oder Verfestigung von dysfunktionalen Mustern bis hin zu Trauma-Erneuerungen bei den Beteiligten. Diesem Ansatz liegt vermutlich eine naturwissenschaftliche Denkweise zugrunde, bei der man Kulturen etwa von Keimen erst züchten muss, um ihre Natur zu erkennen und dann ein Gegenmittel zu finden. Auch klassische Psychoanalyse folgte diesem Schema, indem sie Begegnung verweigerte, um die dann auftretende Übertragungsneurose analysieren und überwinden zu können. Wenn man eine solche Herangehensweise wählt, sollte man zumindest wach dafür sein, ob positive Erfahrungen im Treibhaus auch im Freiland des gemeinsamen Handelns draußen Bestand haben.

### **Nutzen und Kosten**

Ich erinnere mich an Teams, die eine solche offene Ansprache ihrer Prozesse und Beziehungen als Befreiung erlebten und danach in neuem Einvernehmen zusammenwirken konnten. Es gab aber auch Teams, bei denen im konkreten Leben nichts besser wurde, weil die Herausforderungen und Erfolgsbedingungen andere waren als im Gruppendynamischen Seminar. Auch „Katerstimmungen“ wegen nachfolgend als ungut erlebten „Intimitäten“ wurden beobachtet.

Die Eignung intensiver Gruppendynamik als Lernerfahrung ist infrage zu stellen. Manchmal diene sie als Ersatz dafür, anderen Herausforderungen zu begegnen. Von Alfred Adler stammt die Idee

---

<sup>6</sup> Ich erinnere mich an ein Wochenende, an dem in unserem Verband heftig darum gerungen wurde, ob wir jemanden aus der Bundeswehr als Mitglied aufnehmen würden. Niemandem war aufgefallen, dass es ein solches Ersuchen nicht gab.

des Rückzugprogramms. Rückzugprogramme entstehen dadurch, dass einzelne oder ein Team sich den Herausforderungen des Lebens nicht stellen. Dies erzeugt Probleme und Stress, auch im Umgang mit sich selbst und mit Beziehungen. Beschäftigt man sich dann mit diesen „Folgeproblemen“, so kann dies nicht nachhaltig hilfreich sein, solange man sich nicht der vermiedenen Herausforderung stellt. Die entscheidende Frage ist also: „Welche Herausforderungen sind anzunehmen, damit der Mensch auf einem für ihn geeigneten Lebensweg weitergehen kann, damit eine Gruppe oder ein Team eine funktionale Entwicklung nimmt? Häufig ist es nicht nur die nachhaltigere Lösung, sondern sogar einfacher, sich Herausforderungen zu stellen, anstatt sich mit sich auftürmenden Folgeproblemen der Vermeidung herumzuschlagen. Aber oft fehlen dafür Einsicht und Unterstützung.

Auch haben Menschen wenig Interesse an ihren neurotischen Mustern, wenn konstruktive Alternativen dazu plausibel und zugänglich sind. Und es kann durchaus eine Hilfeleistung sein, jemanden von seinen üblichen Auftritten abzuhalten, ihm Rollen zuzuweisen, in denen er seine Aufmerksamkeit und Energie in andere als „reflexhafte Bahnen“ lenkt, ihn in Beziehungen einzubinden, die ganz andere Seiten in ihm in den Vordergrund einladen, spiegeln und bestärken. Aufmerksamkeit sollte also vorrangig auf die Neuaufnahme bislang vermiedener Herausforderung und nachrangig auf den Umgang mit den Folgeproblemen alter Vermeidungen oder Ersatzdynamiken gerichtet werden.

### *Beispiel*

Ich wurde zu einem Team gerufen. Ich sollte aufdecken, was immer noch unentdeckt „unterm Teppich“ vermutet wurde. Trotz mehrfacher Versuche dieser Art mit anderen Beratern, sei ein diffuses Gefühl „gestörter“ Gruppendynamik geblieben und man sei entschlossen, die „verdrängten“ psychologischen Ursachen aufzudecken. Dabei ließ man Rollen, Kompetenzen und Aufgabenverantwortungen beiseite, um von Mensch zu Mensch diskursiv kommunizieren zu können. Ich löste zunächst Verwirrung, dann ein verschwörerisches Grinsen bei vielen und schließlich eine ganz neue Ausrichtung der Dynamik aus durch „systemische“ Fragen wie: *Nehmen wir mal an, alles unterm Teppich wäre versorgt und brauchte keine weitere Aufmerksamkeit. Welche Herausforderungen für dieses Team würden dann Thema werden? Wie stünde es mit Klärung von Rollen und wer sie autorisiert, mit wechselseitiger Verantwortung in Führungsbeziehungen, mit dem Umgang mit Ressourcen und Privilegien, mit dem Zuweisen und Ausfüllen von Aufgaben, mit dazu notwendigem professionellen Können und wer dafür wo welche Weiterbildung in Anspruch nimmt? Usw.*

Den damals als selbstverständlich angenommenen Chancen intensiver Gruppendynamik stehen Kosten und Gefahren gegenüber. Es handelt sich um einen Balanceakt zwischen Vermeiden und Thematisieren von Gruppendynamik. Beides kann funktional und dysfunktional sein.

Heute erwarten Professionelle eine durchdachte Strategie für Gelingen im gegebenen Rahmen mit verfügbaren Ressourcen. Wenn Gruppendynamik nicht ausdrücklicher Studieninhalt ist, sollte sie so wenig wie möglich in den Vordergrund kommen. Interessanter ist, Gruppen in ihrer Kultur und Menschen in ihren Stärken aktiv zu fördern, damit sie neuen Tritt fassen und ihre neurotischen Neigungen in den Hintergrund treten. Insofern darf Gruppenleitung direktiv sein, nicht zu verwechseln mit autoritär. Direktiv heißt verantwortlich für Aus-Richtungen und für die Gestaltung einer Gruppenkultur, die diesen gerecht wird.

Ich möchte nun auf weitere „Selbstverständlichkeiten“ unserer früheren Weiterbildungen eingehen, die wir mittlerweile kritisch befragen.

### **Privat vor beruflich, innen vor außen, authentisch vor kompetent?**

Da wäre zunächst das Lernen von innen nach außen, von privat nach beruflich. Man wollte jeden Einzelnen auch in beruflichen Zusammenhängen dadurch entwickeln, dass man ihn mit seinen persönlichen Mustern und deren Hintergründen konfrontierte. Bevorzugt wurden innere Prozesse, welche die private Biographie und speziell die Herkunftsfamilie repräsentierten. Eine so verstandene Entwicklung sollte von innen nach außen, also von einer geläuterten Persönlichkeit in Beziehungen, aus dem Privatleben heraus in berufliche Rollen und Welten strahlen. Selten beachtet wurde, dass viele Dynamiken auch umgekehrt aus dem aktuellen Professions- oder Organisationsfeld „übertragen“ werden. Dass jemand an ihnen „hängenbleibt“, mag mit Empfindsamkeiten aus seiner Biographie zu tun haben. Lernt man jedoch direkt einen anderen Umgang mit diesen Dynamiken, müssen solche Empfindsamkeiten nicht aufgeklärt werden, sondern werden „abgekoppelt“, oft sogar durch Übertragung neuer Muster ins Private aufgelöst.

Authentizität wurde als vorherrschendes Gütekriterium für soziales Verhalten angesehen. Was nicht als authentisch erlebt oder gesehen wurde, galt als gespielt und daher als unecht. Heute gehen wir davon aus, dass Entwicklung genauso von außen nach innen, von Kompetenzerwerb nach Stimmigkeit gehen kann. Man kann oft leichter Beziehungs- und Rollenverhalten üben und erst nach und nach lernen, dies als authentisch mit sich zu vereinbaren. Man kann erst Verhalten im Zusammenspiel lernen und dann entsprechende Gefühle und Selbstverständnisse entwickeln. Lernfortschritte im Klavierspielen würde man auch nicht danach beurteilen, ob immer gleich der Charakter der Musik und des Spielers „authentisch“ zum Ausdruck kommen. Da muss oft erst viel „technisches“ Können erarbeitet werden, bis es mit diesen Qualitäten gefüllt werden kann. Äußeres Verhalten und innere Anbindung können viel leichter zusammenkommen, wenn nicht alles sofort durch das Nadelöhr der Authentizitätsbeurteilung muss.

Wir konzipieren Persönlichkeit nicht getrennt von Beziehungen und den Welten draußen. Persönlichkeit begreifen wir von vornherein als beziehungs-, als erfahrungs- und handlungsweltspezifisch. Persönlichkeit bedeutet im privaten Liebesleben oder in Familienbeziehungen etwas anderes als in Professionsrollen oder auf Organisationsbühnen, als Kooperationspartner in einem strategischen Projekt oder in Führungsbeziehungen in einem IT-Unternehmen. Auch kann Lernen in beruflichen Kontexten auf private Bühnen des Lebens ausstrahlen, kann Kriterien für glückende Lebensentwürfe liefern. Um solche Neuorientierungen und Spezifizierungen vornehmen zu können, brauchen wir ein ganzes Set anderer Landkarten und andere Begriffe.

### **Persönlichkeit**

Persönlichkeit konzipieren wir von vornherein als Mensch in Rollen auf den Bühnen seiner Welten (Schmid 2009)<sup>7</sup>. Damit wird Persönlichkeit von ausschließlich „privater“ Entwicklung abgelöst und auf einen persönlichen Umgang mit sich und anderen in der Welt ausgerichtet. Persönlich meint nicht nur privat, sondern auch beruflich, in der unverwechselbaren Art und Weise wie Rollen gelebt werden. Hier paart sich Persönlichkeits- mit Kompetenzentwicklung. Zwar ist letztlich wichtig, dass Rollen wesensgemäß gelebt werden, doch ist dies schwer möglich, wenn man sie nicht kann und sie zu den Inszenierungen, in denen man mitwirkt, nicht passen. Sobald Kontext und Inhalt über diese Konzeption mit Persönlichkeit verbunden werden, geht es auch um Rollenkompetenz und Kontextkompetenz. Überhaupt kann man sich weltbezogen nicht selbst finden oder verwirklichen, ohne sich kompetent anzuschließen. Stichworte sind: Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit,

---

<sup>7</sup>Zu den hier verwendeten Stichworten können isb-Schriften unter <https://campus.isb-w.eu/> über die Suche gefunden werden. Siehe auch das Video und Audio-Programm des isb, alles kostenlos.

Wieslocher Kompetenzformel, Theatermetapher etc. Solche Konzepte können hier nicht ausgeführt werden. Sie sind an anderer Stelle leicht zugänglich (Schmid/Kannicht 2015).

## **Team**

Fraglich ist, ob in den meisten Weiterbildungszusammenhängen überhaupt der Begriff *Gruppe* richtig spezifiziert ist. Gruppe ist bezogen auf Welt recht unspezifisch, repräsentiert eher eine sozialpsychologische Fokussierung. Wir verwenden in der Regel den Begriff *Team*, allerdings verbunden mit einer modernen Definition. Würde man von einem klassischen Verständnis von Team ausgehen, bestimmt durch ein festes Merkmal, wie etwa `einer bestimmten Abteilung zugehörig', dann wäre das ein zu statisches Konzept. Wir definieren heute Team flexibel in einer spezifizierten Situation als Verantwortungsgemeinschaft: Zum Team gehören alle, die bezüglich einer aktuell fokussierten Fragestellung Verantwortung tragen. Wenn es um Konflikte anlässlich der Einführung einer neuen Software geht, dann können Fachleute, Vorgesetzte, Untergebene, User, Kooperationspartner anderer Abteilungen, Kunden usw. zum Team gehören, wenn sie bezogen auf das Zusammenspiel eine mitverantwortliche Funktion haben. Sieht man in den Konflikten eher ein Problem im Umgang mit Arbeitsbelastung und Personalentwicklung, dann gehören andere zum Team, weil es um andere Aspekte von Verantwortung geht. Team, so verstanden, adressiert wie in Gruppen die Selbststeuerung und das Zusammenspiel von Menschen, aber nicht nur in psychologischen, sondern in vielen im Umgang mit Verantwortung notwendigen Dimensionen. Manche Dynamiken haben z.B. damit zu tun, dass sich Menschen medial und nur noch gelegentlich face-to-face begegnen. Die Frage der Stimmigkeit für den Einzelnen und für die gemeinsame Aufführung lässt sich nur in diesen komplexen Zusammenhängen beantworten. Ob dafür der Begriff „authentisch“ noch verwendet werden sollte, ist fraglich, auch wenn der damit verbundene Wert wichtig bleibt.

## **Kompetenzentwicklung in Weiterbildungsgruppen**

In berufsbezogenen Weiterbildungsgruppen haben wir es auf zwei Ebenen mit Teamkulturfragen zu tun.

Zum einen geht es um Teams, mit denen die Teilnehmer außerhalb auf anderen Bühnen zu tun haben. In Organisationen geht es um den eigenen Beitrag gemäß ihrer Rolle und passend zur Teamkultur im Kontext. Auch dort gilt: Je geringer der Reifegrad (Schmid et al. 2014), je weniger Kompetenz und Verantwortung verfügbar ist, Prozesse gemäß dem Existenzgrund des Teams zu gestalten, umso mehr kommen gruppenspezifische Prozesse im oben beschriebenen Sinne in den Vordergrund. Würde man ihnen zu ungeordnet und zu viel Raum bieten, zöge das erfahrungsgemäß unzureichende, mechanistische und autoritäre Entscheidungen nach sich, weil die gruppenspezifischen Prozesse nicht in akzeptablem Rahmen in getragene Entscheidungen münden. Hier ist hilfreich, wenn Teilnehmer die Situation zu verstehen versuchen, um für sich selbst und die Mitwirkungsmöglichkeiten auf diesen Bühnen sinnvolle Konsequenzen zu ziehen. Mittlerweile sind von Gruppendynamikern klar gerahmte und angeleitete Vorgehensweisen entwickelt<sup>8</sup>, mit denen Teilnehmer von Weiterbildungsgruppen zu solchen Prozessen viel lernen können, ohne dass die Kultur der Lerngruppe in solche Prozesse abgeleitet (z.B. König/Schattenhofer 2016). Dies soll hier nicht weiter verfolgt werden.

---

<sup>8</sup> O. Antons, K.(2012): Gruppendynamik im Team. Booklet zu DVD-Reihe "Begegnungen im Dialog-Café". Gruppendynamik verstehen und gestalten. Concadora-Verlag Stuttgart, S. 12-22



Zum anderen geht es um die Kultur der Lerngruppe selbst.

Werden die Fragen, die für eine Lerngruppe gestellt werden sollten, gut und zueinander komplementär beantwortet, können sich die Dynamiken aller daran orientieren und die Prozesse auf geeignetes Lernen ausrichten.

Klassisch beschriebene Gruppendynamikprozesse bleiben im Hintergrund und binden sich in die Teamkulturentwicklung ein. Das Team kann sich auf Lernen innerhalb dieser Gruppenkultur konzentrieren.

### *Beispiel*

Im 2. Jahr einer Weiterbildung wird programmgemäß der Fokus auf Organisationskulturgestaltung verschoben. Hierfür muss die im 1. Jahr vorrangige Fokusebene auf Qualifikation Einzelner verlassen werden. Andere Konzepte, Kenntnisse, Felderfahrungen, Lerndesigns und Gruppenfunktionen treten in den Vordergrund und müssen zueinander gefügt werden. Manchen liegt die neue Priorisierung weniger, andere haben jetzt ihr „Heimspiel“. Dadurch kann es zu empfundenen Störungen und Gruppenprozessen kommen. Kann man die erforderliche Entwicklung der Lernkultur gemeinsam leisten? Wenn das nicht leicht fällt, sollte man sich dann vermehrt darauf konzentrieren oder mit den Störungen umgehen?

### **Störungen**

Wie ist damit umzugehen, wenn es zu Störungen oder Turbulenzen in solchen Teams kommt? Sicher macht es Sinn, mit dem Erleben der Teilnehmer umzugehen. Allerdings in begrenztem Umfang und ohne den Bezug zu den entscheidenden Dimensionen der angestrebten Teamkultur zu verlieren. Man würde z.B. verstehend zur Kenntnis nehmen, was jemanden stört und wie er dies beschreibt, bzw. sich Abhilfe vorstellt. Bleibt als Rahmen deutlich, dass sich Art und Umfang solcher Klärungen an dem Zweck der Übung, an den dafür vereinbarten Lernkulturkonzepten, an den dafür vorgesehenen Ressourcen und Vorgehensweisen orientieren, dann bestehen gute Chancen, dass sich solche Klärungsprozesse als konstruktive Wege der Teamkulturentwicklung und als Vorbild für Prozess draußen erweisen.

Lassen sich nicht alle hintergründigen gruppendynamischen Strömungen so einbinden, muss man entscheiden, ob, wie und in welchem Umfang man weiter in Aufklärung investiert. Dabei kann durchaus entschieden werden, dass man die Aufmerksamkeit auf das didaktische Programm zurücklenkt, sollte nicht innerhalb eines definierten Rahmens daraus ein Kulturgewinn gemacht werden können. Früher hätte man, vielleicht unter dem Diktum „Störungen haben Vorrang“, darauf bestanden, erst die gruppendynamischen Prozesse durchzustehen. Damit wären manche zufrieden, andere erst recht unzufrieden, weil dies nicht dem Zweck der Veranstaltung entsprochen hätte. Weitere Folgeprozesse und –probleme wären dann zu lösen.

Wird überzeugend vertreten, worauf sich Aufmerksamkeit und Anstrengungen richten sollen, dann beruhigen sich oft die Dynamiken. Den Teilnehmern wird deutlich, wie sie ihre Impulse in die entstehende Lernkultur einbinden können. Dies funktioniert nur, wenn diese Kultur überzeugt. Chronisch aufflammende gruppendynamische Prozesse deuten auf unzureichend stimmige Weiterbildungskonzepte hin. Dann sehen wir den Bedarf im Weiterentwickeln der Didaktik bezogen auf das Leistungsversprechen und den Reifegrad der Gruppen. Nicht selten neigen Gruppenleiter eher dazu, „Gruppendynamik-Dompteur zu spielen“ als ihr Weiterbildungskonzept zu verbessern. Wenn sie dies mit Geschick tun und die Gruppendynamik befriedigend verläuft, kann dies wie eine Lösung erscheinen. Trotzdem bleibt es suboptimal, wenn Mängel im Weiterbildungskonzept und in der Didaktik für Kulturgestaltung dadurch kompensiert werden. Erfahrungsgemäß beruhigen sich diese Prozesse auch dann, wenn Mängel nicht so leicht und nicht sofort beseitigt werden können,

aber anerkannt werden. Die Teilnehmer fühlen sich dann auf Augenhöhe als Kunden und mitverantwortliche Partner anerkannt.

Kommt es aus irgendeinem Grunde zu nachhaltigen Störungen zwischen Gruppenleiter und Gruppe, dann können im allseitigen Einverständnis Nachbesserungsversuche eingestellt und die Gruppenleitung gewechselt werden. Das ist auch im Organisationsleben draußen manchmal die beste Lösung. Gelingt es dennoch nicht, die Gruppendynamik hinreichend in konstruktive Bahnen zu lenken, dann bröckeln Gruppen und werden in der gegenwärtigen Zusammensetzung beendet. Interessant ist, dass dieselben Teilnehmer dann in anderen Gruppen sehr zufrieden werden können. Manchmal ist halt „der Wurm drin“ und es wird nicht besser, wenn man auf der Suche nach ihm alles zerlegt. Dies zu respektieren ohne jemandem Schuld zuzuschieben, ist ein wichtiger Teil der vertretenen Teamkultur.

### **Warum überhaupt Team-Kultur?**

Aktive Kulturgestaltung lädt gewünschte Seiten der Menschen in den Vordergrund ein und verknüpft sie stabilisierend miteinander (Schmid 2002, Schmid/Meyer 2010). Die Einzelnen werden der beabsichtigten Inszenierung gemäß gleichzeitig aktiviert. Konstruktive Handlungen werden komplementär beantwortet, so dass sie durch Beziehungen getragen schnell ausgebaut werden können. Man lernt bewusst und unbewusst sich die Bälle im Sinne des gemeinsamen Jonglierens zuzuwerfen. Misslingt der Beitrag Einzelner oder das Zusammenspiel, hilft eine wechselseitige Korrekturdynamik, das Fehlende zu lernen.

Passt jemand in eine Kultur? Sicher gibt es verschiedene Affinitäten von verschiedenen Menschen zu verschiedenen Kulturen. Doch in verschiedenen Kulturen sind Menschen verschieden. Diese Erfahrungen kennt jeder, der schon in einem andern Kulturkreis gearbeitet hat. Einzelne lassen sich also durchaus in eine ungewohnte Kultur einladen und lernen, sich in dieser zu bewegen, auch wenn sie den Vorgang nicht erklären können. Kultur braucht aktives Einüben und Stabilisieren gegen den Rückfall in alte Gewohnheiten. Dies kann sich umso schwieriger gestalten, desto mehr Vertreter einer gegenläufigen oder alten Kultur im Team sind. Leichter ist es, solche erst schrittweise einzubeziehen, wenn schon ein neues Kraftfeld stabilisiert ist. Auch deshalb braucht Kulturneugestaltung Strategie und Investition, insbesondere in der Neuinszenierungsphase. Sie braucht ein Konzept, eine Didaktik und entsprechende Arbeitsformen, damit Abläufe von jedem gelernt, automatisiert und aktiv belebt werden können. Kulturlernen ist mehr als das additive Lernen Einzelner und mehr als ein intensives Gruppenerleben. Auch ist wichtig, sie wenig auf persönliche Sympathien zu bauen, damit sie kontakt- und integrationsbereit bleibt. Cliquenbildung kann Privilegierte bevorzugen und andere außen vor lassen. Am Ende soll Zugehörigkeit zur Kultur wichtig sein. Sie soll jedem offen stehen und nicht von speziellen Beziehungen abhängen. Treffen sich Teilnehmer verschiedener Gruppen mit gleicher Kultur, so fühlen sie sich sofort persönlich vertraut. Im Guten wie im Schlechten bleibt Kultur auch dann erhalten, wenn Personen ausgetauscht werden.

Damit wird deutlich, dass Kultur nicht in erster Linie eine Frage der individuellen Kompetenz oder des gemeinsamen Durchlebens eines Prozesses in einer bestimmten Gruppe ist, sondern die eines gemeinsam zu pflegenden Feldes. Wird eine gemeinsame Neuinszenierung eines Theaterstückes angegangen, dann hängt der Fortschritt nicht allein davon ab, ob die Schauspieler gut sind, sondern davon, ob sie zu einem stimmigen Zusammenspiel beitragen können. Neulinge werden mehr durch Kultur qualifiziert als durch Einzelschulung. Ob dies gelingt, hat auch mit dem Vorliegen eines guten Drehbuches, guter Regie, einer guten Strategie des Einstudierens usw. zu tun. Gibt es durchdachte Vorstellungen vom neuen Stück? Gibt es eine durchdachte Schrittfolge für die Neuinszenierung? Welche Tagesregie löst die Neuinszenierungsregie ab, wenn die Inszenierung steht? Das Gelingen der Inszenierung soll auch bei Personal- oder Rollenwechsel stabil bleiben. Eine stabile



Inszenierung hängt nur gering von der Exzellenz Einzelner ab. Auch mittelmäßige Spieler können darin eine gute Figur machen. Können einige bereits ihre Rollen und tragen die entstehende Neuinszenierung des Stückes kreativ mit, dann finden auch Neulinge oder weniger erfahrene Schauspieler leicht in ihre Rolle. Sie brauchen kein zusätzliches Schauspieltraining, sondern lernen on the job schnell dazu. Wir nennen das „kristallisierendes Prinzip“.

Eine Weiterbildungsgruppe ist insofern als Team zu betrachten, als alle Mitverantwortung für ihr gemeinsames Lernen haben, die Teilnehmer in ihren Rollen, aber auch die Lehrtrainer, die Servicekräfte. Je nach Fragestellung können noch weitere als zum Team gehörig betrachtet werden. Also der Veranstalter, was Rahmengestaltungen aller Art betrifft, oder die entsendenden Arbeitgeber, was Freistellung und Transferhilfen betrifft oder das Medienbüro, was didaktische und mediale Versorgung betrifft oder Verbandsvertreter, was Zertifizierung betrifft oder, oder. Die Lernkultur und Dynamik der eigentlichen Teilnehmergruppe wird von vielen Gestaltungsverantwortlichkeiten im Hintergrund mit beeinflusst, auch wenn dies den Beteiligten so nicht gegenwärtig ist.

### **Übertragbarkeit von Erfahrung**

Ein wesentliches Gütekriterium für eine geeignete Weiterbildungskultur und eine sie befördernde Didaktik ist für uns, ob diese Kultur auf die Felder, für die gelernt werden soll, übertragen werden kann. Lernen findet zu 95% im täglichen Leben statt. Lernen in Weiterbildungsgruppen sollte daher optimal darauf ausgerichtet sein, dieses Lernen zu fördern. Inhalte und Prozesse in der Weiterbildungsmaßnahme sollten sich als Beispiele dafür eignen, wie Lernen im Berufsleben von allen erlebt, mitgestaltet und angeleitet werden kann. Haltungen, Vorgehensweisen, Techniken, Konzepte und Sprachen sollten im Wesentlichen auf diese Übertragbarkeit hin ausgerichtet sein. Auch andere Erfahrungen und Lernformen können in sich recht plausibel sein, doch müssen sich bewegendende, aber nicht transfergeeignete Lernformen vor diesem Kriterium rechtfertigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Weiterbildung bezogen auf Organisations- und Organisationskulturentwicklung gestaltet wird. Sind die Lern- und Arbeitsformen von denen bei der Arbeit - und darauf bezogene OE oder PE - weit entfernt, bleibt der Nutzen dafür begrenzt bzw. es wird die Transferleistung von der Weiterbildungsdidaktik auf die Teilnehmer und über sie auf die Felder und Organisationen, für die gelernt wird, verschoben. Dass dennoch ein allgemeinbildender Effekt eintritt und Teilnehmer dann letztlich zufrieden sind, enthebt uns einer Ver-Antwortung für diese Fragen nicht. Gleichzeitig soll Weiterbildung ja einen Unterschied zu Gewohnheiten im Leben und in Organisationen machen. Sich den mechanistischen Vorstellungen, die in vielen Bereichen vorherrschen, anzupassen, wäre auch keine Lösung. Für die Übertragbarkeit ist die optimale Leitbilddistanz zwischen Lerngruppenkultur und Kultur des Feldes, für das gelernt werden soll, entscheidend. Diese ist bei verschiedenen Teilnehmern und Bühnen des Lebens draußen naturgemäß verschieden. Manche können eine hochwertige und vielschichtige Lernkultur leicht übertragen, andere erleben sie als völlig von ihren sonstigen Bühnen verschieden. Als Einzelkämpfer dort dürfen sie nicht mit befriedigenden Übertragungsergebnissen rechnen. Je überbrückbarer die Leitbilddistanz und je mehr Teilnehmer die Lernkultur koordiniert zu übertragen versuchen, desto eher bestehen Chancen. Wenn der Reifegrad der handelnden Individuen und der Organisation hoch ist, dann entstehen viele Spielräume für kreatives Situationsmanagement, das dennoch nachhaltig wirkt.

## **Programmqualität und Regiekompetenz**

Die Teilnehmer von berufsbezogenen Weiterbildungsgruppen lernen also persönlich, sich besser zu steuern. Sie lernen gleichzeitig eine Didaktik, mit der man gemeinsam weiterlernt und andere zu solchem Lernen anleiten kann (Schmid/Veith/Weidner 2010). Parallel zur inhaltlichen Arbeit und zur eigenen Lernerfahrung sind das Gestalten von Lernprozessen, die Lernkulturkonzeption und die Verwendung von didaktischen Elementen im Fokus. Dadurch erwerben die Teilnehmer selbst Regiekompetenz für entsprechende Lernprozesse. Die gesamte Prozesskette wird auf Multiplizierbarkeit von Lernkultur in die Felder, für die gelernt wird, optimiert. Dadurch wird Seminarlernen zum Ferment für Professionslernen und Organisationslernen außerhalb. Solches Lernen kann schwer in unverbundenen Einzel-Seminaren geleistet werden, sondern braucht eine gewisse Konstanz der Personen und einen kontinuierlichen Aufbau von Lernkulturen. Entscheidend wird daher die Programmqualität<sup>9</sup> eines Weiterbildungszyklus. Hierbei spielen viele Gestaltungsdimensionen neben den Prozessqualitäten einzelner Situationen eine Rolle. In der Theatermetapher gesprochen, geschieht das meiste Qualitätsrelevante hinter der Bühne. Die Situationskompetenz im Umgang mit dem Unabsehbaren in der jeweiligen Situation ist nur ein Element in einem komplexen Kompetenz- und Qualitätsportfolio von Weiterbildung. Je weniger Wert auf Kultur gelegt wird, desto mehr hängen Erfolg von Kompetenzen einzelner und Zufällen ab. Sind viele Figuren des miteinander Neuinszenierens eingeübt, dann fällt es von Mal zu Mal leichter, sich gemeinsam ein neues Stück zu erarbeiten. Man muss die Kultur der gemeinsamen Neuinszenierung nicht jedes Mal neu erarbeiten. Jeder ist Mitgestalter von Kultur, wird Kulturträger, wird aber auch von ihr getragen. Heldenhaftes in gruppendynamischen Prozessen spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Auch in dieser Hinsicht sind wir im postheroischen Zeitalter angekommen. Den gelungenen Aufbau von Teamkultur erkennt man daran, dass sie in Eigenregie gelebt und weiterentwickelt wird. Erworbene Kulturträgerkompetenz daran, dass sie zusammen mit anderen entsprechende Lernkulturen am Arbeitsplatz etablieren und pflegen. Viele unserer Weiterbildungsteilnehmer schließen sich zu nachfolgenden kollegialen Lerngruppen zusammen, manche ein Berufsleben lang.

Autor: Bernd Schmid  
Quelle: isb

---

<sup>9</sup> Für die Zertifizierung von Coaching-Weiterbildungen durch den Deutschen Bundesverband Coaching [www.dbvc.de](http://www.dbvc.de) ist entscheidend, ob Einzelseminare in eine Programmgestaltung eingebunden und das Programm an Lernen im Businessbereich anschlussfähig ist.

## Literatur:

Golombek, W. (1977): Gruppendynamik in der Schule. Praxis gruppenorientierter Lehr- und Lernverfahren in Unterricht und Lehrerfortbildung'. Berichte u. Materialien vom AGIB -Kongress vom 27.-31. Mai 1977 in Essen. AGIB, - 348 Seiten.

Schmid, B. (1973): Arbeitsbuch zu Stobbe, Volkswirtschaftliches Rechnungswesen.  
Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York 1970

Schmid, B. (1973): Gruppendynamische Betreuung lehrstofforientierter Arbeit - Konzept und Material für den Hochschulunterricht.  
*Gruppendynamik*, 6, S. 408-421.

Schmid, B. (1976) - Arbeitsstiländerungen durch ein gruppendynamisches Übungsprogramm und Auswirkungen auf die lehrstofforientierte Gruppenarbeit im wissenschaftlichen Grundstudium. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie. Universität Mannheim, Privatdruck.

Schmid, B. (2009): [Das Drei-Welten-Modell der Persönlichkeit](#) – isb-Schrift Nr. 015

Schmid, B. et al. (2014): Systemische Organisationsentwicklung – Change und Organisationskultur gemeinsam gestalten.  
Schäffer und Poeschel - Reihe systemisches Management, Stuttgart.

Schmid, B. (2016): Lesebuch 1: Schlüsselideen psychotherapeutischer Schulen und ihrer Gründer. Unter Mitarbeit von Rainer Müller. Tredition.

Schmid, B. (2002): Organisations- und Professionskultur  
*profile - Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog* 04/2002, isb-Schrift Nr. 047

Schmid, B. u. S. Meyer (2010): Plädoyer für eine durch Kultur gesteuerte Organisation.  
In: Auf dem Weg in die Organisation 2.0 - Mut zur Unsicherheit, herausgegeben von Prof. Dr. Jutta Rump, Frank Schnabel und Stephan Grabmeier. Verlag Wissenschaft und Praxis, Sternfels, S. 38-52.

Schmid, B., Th. Veith u. I. Weidner (2010): Einführung in die Kollegiale Beratung.  
Heidelberg, Carl-Auer.

Schmid, B., Th. Veith u. I. Weidner (2010): Kollegiale Beratung – Lernen und Kooperieren im Arbeitsprozess  
*Wirtschaftspsychologie aktuell* 04/2010, S. 15-17

Portele, M. u. A. Thielen (1998) (Neu-Fassung): Gruppenprozesse - Phasen der Gruppenentwicklung  
isb-Schrift Nr. 066; kostenloser Download <https://campus.isb-w.eu/>

Kannicht, A. u. B. Schmid (2015): Einführung in systemische Konzepte der Selbststeuerung.  
Heidelberg, Carl Auer.

König, O. u. K. Schattenhofer (2007): Einführung in die Gruppendynamik.  
Heidelberg, Carl Auer.