

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 61 (1974)

Heft: 14-15

Artikel: Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie in der Lehrerausbildung

Autor: Näf, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531773>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie in der Lehrerausbildung *

Hans Näf

1. Begründung für die Einführung neuer Methoden und Inhalte

1.1 Eine rein theoretische Ausbildung in den berufsbildenden Kernfächern (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) ist zu wenig praxiswirksam. Die Forderung, dass die Lehrerausbildung mit Methoden, die praxisrelevanter sind, arbeiten soll, wird seit Jahren erhoben.

1.2 Die Konzeption des Berufsbildes des Lehrers aller Stufen ist in den letzten Jahren differenzierter und anspruchsvoller geworden. Die Lehrer werden immer mehr nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Erzieher mit wichtigen sozialen und sozialpolitischen Funktionen gesehen (Chancengleichheit, Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft).

1.3 Angesichts des raschen Wandels des Wissens wird der Lehrer immer weniger als Vermittler eines bestimmten Wissenbestandes angesehen, sondern als Vermittler von Techniken und Bereitschaften zu permanentem Lernen.

1.4 Institutionsveränderungen, Schulreformen, Traditionzerfall und Autoritätschwund verlangen partnerschaftlich-demokratische Mitarbeit der Lehrer innerhalb der Bildungsinstitutionen. Vom Lehrer werden Teamfähigkeit, Initiative und Innovationsbereitschaft erwartet.

1.5 Das zunehmende Bewusstsein von der Notwendigkeit, die Lehrerbildung auf bestimmte Lernziele (Curriculum) auszurichten, förderte die Erkenntnis, dass neben kognitiven auch emotionale und soziale Lernziele anzustreben sind. In diesem Zusammenhang ist klarer geworden, dass in der bisherigen Lehrerbildung emotionale und soziale Lernziele als Folgen von kogni-

tivem Lernen zwar erwartet, aber in ungenügendem Ausmass direkt angestrebt wurden.

1.6 «Die meisten Lehrerbildungsanstalten erachten es als Aufgabe des Psychologieunterrichtes, den Junglehrer zur verantwortungsbewussten Persönlichkeit zu erziehen und die Problematik des eigenen Menschseins verstehen zu lernen.»¹ Verhaltenstraining, gruppendynamische und tiefenpsychologische Methoden zur Beeinflussung der emotionalen und sozialen Bereiche der Persönlichkeit sind in anderen Kontaktberufen (Sozialarbeiter, Psychologie, Psychotherapeut) teilweise seit Jahren in der Ausbildung institutionalisiert und erprobt. Diese Erfahrungen können für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden.

2. Zielsetzungen der Lehrerbildung, die mittels Verhaltenstraining, gruppendynamischer und tiefenpsychologischer Methoden realisiert werden können

Die Zielsetzungen stammen zum Teil aus dem Bereich der Schule (notwendige Qualifikationen des Lehrers für die Berufsausübung). Zum Teil stammen sie aus den angewendeten psychologischen Bereichen (Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie). Zum Teil stammen die Zielsetzungen aus erzieherischen und sozialen Wertvorstellungen, die in der heutigen Gesellschaft mehr oder weniger gelten.

2.1 Zielsetzungen von der Lehrerqualifikation her

2.1.1 «Sensibilität gegenüber seiner Umwelt, besonders gegenüber Schülern und Kollegen.

Ein positives Selbstbild, ein Gefühl von Selbstrespekt oder Selbstachtung sind die Voraussetzung für das Wagnis, Neues und Unbekanntes zu realisieren.

Ein klares Urteil im Umgang mit Menschen und Kontaktfähigkeit.

Lernbereitschaft und Lernfähigkeit.

Die Fähigkeit, stets an Neuerungen zu ar-

* Der Autor hat diesen Beitrag für den Kommissionsbericht «Lehrerbildung von morgen» geschrieben, der voraussichtlich erst im nächsten Jahr erscheinen wird.

beiten, die Einstellung also: «Sich umschauen ist gut und versuchen macht Spass».

Verantwortungsgefühl für sich und die Welt. Selbststeuerung.

Bislang hat man diese persönlichen Qualitäten nicht als Ziele der Lehrerbildung angesehen. Wenn die Lehrerbildung ihre Ziele erreichen soll, müssen die oben aufgeführten Qualifikationen eine zentrale Rolle spielen.»²

«Ein Hauptziel der Lehrerbildung muss die Entwicklung des Lehrers zu einer Persönlichkeit sein, die sich selbst achtet und sich zutraut, mit dem Leben fertig zu werden, die sich selbst Integrität und Würde zuerkennt. Aber wer und was sie sind, lernen Menschen durch die Art, wie sie während ihres Reife- und Entwicklungsprozesses behandelt werden. Das schliesst den Lehrkörper und die Studenten der Lehrerbildungsinstitution ein. Wie nämlich soll jemand merken, ob er beliebt oder fähig ist, oder Würde und Integrität besitzt, wenn nicht dadurch, dass er so behandelt wird.

Verantwortung lernt man, indem man sie trägt, nicht dadurch, dass sie einem vorenthalten wird. Deshalb müssen Curricula, die den verantwortlichen, schöpferischen Menschen schaffen wollen, ein Höchstmaß solcher Erfahrungen als Teil der Ausbildung bieten. Um seine Rolle als Lehrer selbst zu entdecken, wird der Student Gelegenheit brauchen, Entscheidungen zu treffen und ihre Konsequenzen zu tragen. Dieses Ziel fordert die breiteste und intensivste Teilnahme der Studenten an der Planung und Durchführung jedes einzelnen Ausbildungsganges»³.

Diese Zielformulierungen aus dem Schlussbericht der Internationalen Konferenz über die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung soll stellvertretend stehen für viele ähnliche Formulierungen.

2.2 Zielformulierungen von der Gruppendynamik und der Tiefenpsychologie her

2.2.1 Abbau von Angst und Abwehrhaltungen (Aggressivität, Submissivität), Stärkung des Selbstgefühls, der Durchsetzungsfähigkeit, der Autonomie, der Selbstakzeptation. Stärkung der psychischen Gesundheit und des emotionalen Gleichgewichtes der Persönlichkeit, so dass berufliche Belastungen

besser verarbeitet werden können und weniger zu berufstypischen Deformationen führen.

2.2.2 Verbesserte Selbstwahrnehmung, realistische Selbsteinschätzung, selbstkritische Kontrolle des eigenen Verhaltens als Dauerhaltung (Kontrolle der Machtwünsche, der Projektionen, usw.); Offenheit für feed-back von Kollegen, Eltern, Schülern, Vorgesetzten.

2.2.3 Sensibilisierung für die Interessen, Gefühle, Wünsche, Probleme anderer Menschen. Gesteigertes psychologisches Verständnis für psychologische Normalerscheinungen und Schwierigkeiten einzelner Schüler (Lernschwierigkeiten, depressive Verstimmungen, aggressive Gestimmtheit, und so weiter). Verbesserte Möglichkeit der Stützung und Beratung (Lebenshilfe).

2.2.4 Kenntnisse in Sozialpsychologie und Schulung im Wahrnehmen von Gruppen-Interaktionen; Verständnis für gruppendynamische Vorgänge in Klassen, Lehrerkollegien und der ganzen Gesellschaft für Normen, Stereotypen, Tabus, Rollen, Konflikte, usw.

2.3 Zielvorstellungen für die Lehrerbildung, die mehr modernen gesellschaftlichen Normvorstellungen entspringen

2.3.1 Demokratisches Gruppenleiter-Verhalten, demokratisches Konfliktregelungs-Verhalten. Das demokratische Verhalten des Lehrers soll den Schülern als Modell für eigene demokratische Verhaltensweisen dienen können.

2.3.2 Modellverhalten in bezug auf Sensibilität für gesellschaftliche Normen, Tabus, Ungerechtigkeiten und in bezug auf Optimismus der Änderbarkeit von gesellschaftlichen Bedingungen. Der Lehrer ist ein sozialpolitischer Agent für eine gerechtere Gesellschaftsordnung.⁴

3. Verhaltenstraining, gruppendynamisches Seminar, Selbsterfahrungsgruppen

Diese drei Methoden bieten sich in erster Linie an, um im Bereich der vorstehend aufgezählten Zielsetzungen zu arbeiten. Von der Tiefenpsychologie her wurde auch schon öfters die Anwendung von Einzelana-

lyse in der Lehrerausbildung empfohlen. Aus rationellen Gründen hat aber diese Idee kaum Aussicht auf Verwirklichung. Für die Lehrerausbildung eignen sich nur Methoden, die in Gruppen praktiziert werden können. Besondere Beachtung haben in der letzten Zeit die folgenden Methoden gefunden:

3.1 Das Verhaltenstraining

Die Idee vom Verhaltenstraining ist im deutschen Sprachgebiet mit den Namen von Vausch und Zifreund verknüpft. Ausgehend von amerikanischen, behavioristisch orientierten Auffassungen der Lehrerbildung entwickelten sie Trainingsverfahren zur Verbesserung der unterrichtlichen und erzieherischen Qualitäten von Lehrern.⁵

3.1.1 Lehrerverhaltenstraining nach Tausch⁵

Ich schlage vor, hier die Darstellung einzufügen, die Herr Gehrig in seinem Bericht «Didaktik und Lernorganisation der berufsbildenden Fächer» gibt (Seite 42–50). Die gliederung ist dann folgende:

Notwendigkeit – Praxis – Formen.

Ich schlage vor, hier immer von Lehrerverhaltenstraining zu sprechen und nachher bei Zifreund von Lehrverhaltenstraining. Dadurch werden Unterschiede schon sprachlich fühlbar gemacht.

3.1.2 Lehrverhaltenstraining oder Micro-teaching nach Zifreund⁶

«Hinter dem Begriff ‚Microteaching‘ steht ein Konzept der praxisorientierten Lehrerausbildung, das als Gegenmodell zur herkömmlichen Hospitation und Lehrprobe entwickelt wurde. Microteaching ist darauf angelegt, das komplexe Unterrichtsgeschehen, das den Anfänger vor zuviele Schwierigkeiten zugleich stellt, so zu reduzieren, dass Einzelzüge erkennbar und damit trainierbar werden. Durch das Training isolierter Lehrfertigkeiten (Skills) in einer vereinfachten Unterrichtssituation, wird ein Verhaltensrepertoire aufgebaut, das es dem Lehrer ermöglicht, auf wechselnde Situationen angemessen zu reagieren.»⁷

Microteaching oder Lehrverhaltenstraining geht mehr von didaktischen Problemen aus, ohne aber psychologische Dimensionen des Lehrerverhaltens völlig auszuklammern, während das Lehrverhaltenstraining von Tausch mehr von psychologischen Dimensionen ausgeht, ohne die didaktischen Mo-

mente ganz auszuschalten. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Microteaching häufig mit Schülern und nicht nur in der Gruppe der Lehrerstudenten durchgeführt wird. Elmar Osswald schreibt unter «Zielformulierung» (Seite 4): «Aufgrund der vorerwähnten Feststellungen war eine Lösung zu suchen, die sowohl didaktisch-methodischen, als auch emotionalen Gesichtspunkten Rechnung trägt.»

Es wurde nach einer ersten Anlaufzeit eine Trainingsform gewählt, die einerseits der Verbesserung des «konkreten Instruktionsverhaltens» (Döring) Rechnung trug, andererseits der «Entwicklung und Erweiterung grundsätzlicher erzieherischer Verhaltensdispositionen, wie Wahrnehmungsfähigkeit, Einstellung zum Kinde, Kontaktfähigkeit und Kontaktbereitschaft, usw. . .» (Döring) ebenfalls gebührende Beachtung schenkte. Daraus resultierte die folgende Zielformulierung:

1. Der Kandidat erhält Gelegenheit, während des ersten Teiles einer zweistündigen Veranstaltung eine Lehrverhaltensform vor einer kooperativen Kandidatengruppe (1) so zu üben, dass von seiner Lehrverhaltenssicherheit her die Hauptschwierigkeiten beseitigt sind, wenn er mit den eigentlichen Lehrübungen (2) beginnt.
2. Die Lehrverhaltensübung soll von kurzer Dauer (ca. 10 Minuten) sein.
3. Dem Fernsehen (Microteaching-Anlage, bestehend aus Kamera, Mikrophon, Videotyperecorder und Monitor) kommt dabei wichtige Bedeutung zu, weil es in vorzüglicher Weise das feed-back garantiert.
4. Der Gruppenleiter 1 (Didaktik-Lehrer) verhält sich wie ein Gruppenmitglied und ist entsprechend in die Gruppe integriert.
5. Der Trainierende erfährt nach der Visionierung die Gruppenmeinung, indem jedes Gruppenmitglied seine Wertung zu den einzelnen, auf dem Evaluationsbogen aufgeführten Punkten bekannt gibt.
6. Die so entstandene Übersicht bildet den Ausgangspunkt für die Gruppenbesprechung während des zweiten Teils der Veranstaltung, in der zunächst rückgefragt, begründet und methodisch analysiert wird, wo aber auch die Möglichkeit

besteht, Verfahrensweisen oder den Evaluationsbogen in Frage zu stellen.

Anders als das von H. J. Krumm für Tübingen und G. Wodraschke für Freiburg referiert wird, führen wir die Microteaching-Versuche am Kantonalen Lehrerseminar Basel-Land ohne Schüler, wohl aber mit Kandidaten durch. Die Kandidaten erhalten aber die Gelegenheit, die gleichen «Skills» mit kleinen Schülergruppen während des sogenannten Hospiziums zu trainieren. Dieses Training findet in normalen Schulklassen des Kantons unter der Leitung von Tagespraxislehrern statt. Wie wir noch sehen werden, treffen sich die Praxistageslehrer aller Stufen wöchentlich zu einer dreistündigen Veranstaltung am Seminar, wo sie dasselbe Trainingsprogramm absolvieren, wie die Kandidaten.» (Seite 4)

Die Lehrerstudenten des Seminars in Liestal werden z. B. in folgenden Lehrfertigkeiten trainiert:

1. Text vorlesen
2. Geschichte erzählen
3. Brainstorming
4. Diskussionsleitung (Schülergespräch)
5. Arbeitsauftrag, usw.

Die Evaluationsbogen für die Trainingseinheit «vortragen/darbieten» umfasst 16 Punkte. Zur Veranschaulichung seien die ersten fünf angeführt:

1. Die Zuhörer sind richtig plaziert. Alle sehen zur Wandtafel. Der Vortragende ordnet das, wenn nötig, an.
2. Der Vortragende beginnt, sobald die Aufmerksamkeit hergestellt ist.
3. Die Sprache ist deutlich, nicht zu schnell und nicht zu langsam.
4. Die Dynamik ist vorhanden. Der Vortragende kann je nach Situation vor- und nachgeben. Er spricht frei, also aufgrund von Gedächtnis- und Denkvorgängen, mit viel stimmlicher Variabilität und Lebhaftigkeit. Die Pausen sind richtig gesetzt.
5. Der Vortragende spricht alle Zuhörer an. Der Augenkontakt ist abwechselnd mit allen Zuhörern sichergestellt.

Im Micro-teaching wird das Unterrichten Stück für Stück erlernt. Die Idee wurde im Jahre 1963 an der Stanford University ent-

wickelt. Seitdem wurde das Modell verändert und den jeweiligen Bedürfnissen und Möglichkeiten angepasst. Je nach der Kompetenz des Trainingsleiters bleibt Micro-teaching ein oberflächliches Drillen unzusammenhängender Fertigkeiten oder wird zu einem umfassenden Verhaltenstraining, in dem auch die ganze Tiefenpersönlichkeit des Lehrerstudenten engagiert wird.

3.2 Gruppendynamik in der Lehrerausbildung⁸

Wenn von Gruppendynamik gesprochen wird, können damit die systematisierte wissenschaftliche Theorie, die praktische Methode oder das psychodynamische Geschehen in einer Gruppe gemeint sein.

Die Gruppendynamik als wissenschaftliches System wurde im deutschen Sprachgebiet vor allem durch das Buch «Gruppendynamik» von Peter R. Hofstätter in Rowohls Deutscher Enzyklopädie bekannt. Hofstätter gibt darin eine Übersicht über die sozial-psychologischen Untersuchungen an Gruppen bis 1957. Der Name Gruppendynamik ist von Kurt Lewin geprägt worden. Lewin und seine Mitarbeiter untersuchten die Gruppenbeziehungen empirisch-experimentell und gingen etwa folgenden Fragestellungen nach: Wie entstehen Kooperationen und Feindseligkeiten in einer Gruppe? Welche Rollen gibt es in der Gruppe? Sind Gruppen oder Einzelne leistungsfähiger? Wie wird man ein Aussenseiter? Wie wird man ein Führer? Unter welchen Voraussetzungen können verschiedene Gruppen gut oder schlecht zusammenarbeiten?

Eine Fragestellung, die in der Gruppendynamik untersucht wurde, ist für Schule und Unterricht von ganz besonderem Interesse. Lewin hat das Verhalten von Lehrern und Schülern hinsichtlich der Leistung der einzelnen Klassen und Schüler untersucht und dabei herausgefunden, dass neben Begabung und Sozialbedingungen auch die Führungsmethode eine grosse Rolle dabei spielt, ob Klassen und einzelne Schüler gute oder schlechte Leistungen erbringen. Von seinen Untersuchungen her unterscheidet Lewin drei Führungsstile:

1. den autoritären Stil
2. den Laissez-faire-Stil
3. den freiheitlich-demokratischen Stil

Diese Ergebnisse der gruppendifnamischen Felduntersuchungen sind heute in der pädagogischen Psychologie weitgehend bekannt. Wie auch andere Ergebnisse der Gruppendifnamik, sind sie für die Schule von ausserordentlicher Bedeutung. Ein grosser Teil dieses Wissens liegt aber noch brach, weil es für die Praxis des Schulalltags noch nicht fruchtbar gemacht werden konnte. Von vielen Lehrern wird zwar theoretisch ein freiheitlich-demokratischer Führungsstil angestrebt, in ihrer Schulpraxis verhalten sie sich aber tatsächlich sehr autoritär. Der Mensch erliegt in diesen Bereichen offenbar sehr leicht ausserordentlichen Selbsttäuschungen. Die Beobachtung, dass sehr oft eine tiefe Kluft besteht zwischen dem, was Menschen bewusst und willentlich anstreben und dem, was sie tatsächlich tun, wurde nicht nur in der Sozialpsychologie, sondern auch in der Tiefenpsychologie (in der Psychoanalyse) immer wieder gemacht. Es handelt sich hier offenbar nicht um ein Informationsproblem, sondern um die Tatsache, dass *intellektuelles Erkennen eines Prinzips gar nicht immer zur Folge hat, dass dieses Prinzip im eigenen Verhalten wirksam werden kann*. Gruppendifnamik und Psychoanalyse haben daraus die Konsequenzen gezogen und neue *Lern- und Lehrmethoden* entwickelt, in der der Lernende nicht nur intellektuell, sondern auch emotionell aktiv sein muss. Er muss *auch emotionell lernen können*, sonst wird die Verwirklichung neuer intellektueller Erkenntnisse durch emotionelles Stagnieren verunmöglich. Daraus sind die Methoden der Psychoanalyse und der Gruppendifnamik entstanden. Sie erheben beide den Anspruch, ein verhaltenswirkliches Lernen zu ermöglichen.

Die entscheidenden methodischen Erkenntnisse entsprangen den amerikanischen National Training Laboratories (NTL), die im Jahre 1947 begannen. Die amerikanische National Education Association, die alle Gruppen von Lehrern und Erziehern umfasst, suchte nach dem 2. Weltkrieg Wege, die Schule nicht nur als Unterrichtsanstalt zu verbessern, sondern in ihr Kooperation, Kommunikation, Verständigung und demokratisches Zusammenleben zu trainieren. 1947 führten deswegen Mitarbeiter von Lewin (Benne, Bradford, Lippitt) in Bethel-Maine das erste National Training Laboratory in

Group Development durch. Den Laboratories lagen ganz bestimmte Wert- und Zielvorstellungen, wie sich der Lehrer in der Gruppe verhalten solle, zugrunde. Er sollte lernen, den Führungsstil zu entwickeln, den Lewin als den für die Leistungsfähigkeit und das soziale Klima einer Gruppe günstigsten erkannt hatte. Die Arbeitsmethoden, die in den NTL angewandt wurden, haben sich seither entwickelt. Was heute bei uns als gruppendifnamisches Seminar oder Sensitivity Training bezeichnet wird, geht in der Grundkonzeption auf die NTL zurück. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Gruppendifnamik in der Lehrerausbildung anzuwenden. Im folgenden möchte ich nur auf drei eingehen:

3.2.1 *Das gruppendifnamische Seminar als Methode der Beeinflusung von Personen und Organisationen*

Ziele

Schon vor der Entdeckung der gruppendifnamischen Methoden war bekannt, dass durch Zugehörigkeit zu Gruppen und durch Aktivität in Gruppen Veränderungen von Personen bewirkt werden können (z. B. Moreno). Aber erst seit den Untersuchungen von Kurt Lewin werden Gruppen systematisch eingesetzt, um die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von Menschen zu verbessern. Nach Benne, Bradford und Lippitt verfolgt das gruppendifnamische Seminar folgende Ziele:

1. Vermehrte Bewusstheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von andern.
2. Grössere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
3. Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Angehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidung und Handlung entsprechen.
4. Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Fakto-

ren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden.

5. Bessere Koordination von persönlichen Zielsetzungen und Absichten mit dem eigenen Verhalten zur Steigerung von dessen Wirkungseffizienz.
6. Transfer des im Seminar Gelernten in die «back-home»-Situation.
7. Als übergreifendes Ziel des Seminars: «Lernen, wie man lernt.»

Organisation

Es gibt heute schon so viele Varianten der ursprünglichen Konzeption des NTL, dass ich mich hier darauf beschränke, das darzustellen, was mit Wahrscheinlichkeit allen gemeinsam ist.

Ein gruppendynamisches Seminar dauert in der Regel mindestens eine Woche. Die Effizienz ist bedeutend grösser, wenn es zwei Wochen dauert und die Teilnehmer nachher während einiger Monate noch regelmässig wöchentlich zu ca. zweistündigen Sitzungen zusammenkommen. Es gibt aber auch kürzere Seminare, die dann allerdings mehr der Sensibilisierung als der Veränderung dienen. Pro ca. 10 Teilnehmer muss ein Trainer zur Verfügung stehen. Während des Seminars müssen sich die Teilnehmer von andern Verpflichtungen völlig frei machen und die ganze Zeit ausschliesslich für die Arbeit im Seminar reservieren. Aus diesem Grunde werden die Seminare in der Regel in Klausur durchgeführt.

Arbeitsformen

a) *Die Trainingsgruppe (T-Gruppe):* Sie ist das Zentrum des gruppendynamischen Seminars. In der T-Gruppe versammeln sich 8 bis 15 Leute und ihr Gruppenleiter während einer ganz bestimmten, zum vornherein festgesetzten Zeit. Der Trainer bietet eine Einführung in die Arbeit, indem er an die Ziele erinnert. Im Erleben dessen, was in der Gruppe (*hic et nunc*) passiert, sollen die Gruppenteilnehmer über sich selber, über die andern und über die Gruppenprozesse lernen können. Weiter wird die Gruppenarbeit nicht strukturiert; es bestehen kein Arbeitsplan, keine festen Rollen und kein Arbeitsthema. Die Gruppenmitglieder erwarten vom Trainer Lenkung, helfende Autorität und Belehrung. Der Gruppenleiter gibt dies aber nicht, sondern zwingt die Grup-

penmitglieder durch seine Passivität, selber aktiv zu werden und die vagen Ziele ihrer Gruppenarbeit zu konkretisieren. So werden die Gruppenteilnehmer gezwungen, Initiativen zu entwickeln, Vorschläge zu machen, Widerstände zu leisten, sich durchzusetzen und einzuordnen. An sich selber und an den andern Gruppenmitgliedern beobachten die Teilnehmer, dass in der Diskussion nicht nur sachliche, rationale Auseinandersetzungen passieren, sondern dass Gefühle auftreten, wie Ängstlichkeit oder Ärger, dass Geltungs- und Machtstreben eine Rolle spielen, dass es nicht leicht ist, sich zu verstehen und zu kooperieren usw. Die Diskrepanz zwischen dem Zusammenarbeitenwollen und -können wird in der Gruppe spannungsvoll erlebt und führt zum Bedürfnis, die Ursache dieser Schwierigkeiten zu eruieren. Das intensive Erleben der Kommunikations- und Kooperationschwierigkeiten motiviert die Gruppenteilnehmer in hohem Ausmass, den Ursachen dieser Schwierigkeiten nachzugehen und bessere Möglichkeiten zu suchen. Hier weist der Trainer auf die *Methode des feed-back-Gebens* hin. Dabei kann er verschiedene vorgehen. Er kann Übungen durchführen, durch sein Vorbild (Modellverhalten) oder durch Informationengeben die Gruppe mit der feed-back-Technik bekannt machen. Feed-backs oder Rückmeldungen sind Mitteilungen an eine Person, die diese informieren, wie ihr Verhalten von andern wahrgenommen und erlebt wird. An sich selber und an den andern Gruppenmitgliedern beobachtet man Verhaltensweisen, Einstellungen, Gefühlsreaktionen usw., die man mit den Kommunikations- und Kooperationschwierigkeiten in Zusammenhang bringt. Wenn die Gruppenteilnehmer sich getrauen, die Beobachtungen zu verbalisieren, können sie einander auf bestimmte Schwierigkeiten aufmerksam machen, z. B. auf unfreundliche, rechthaberische Art zu sprechen. Es fallen aber auch positive Verhaltensweisen auf, die die Kooperation innerhalb der Gruppe fördern. Durch das gegenseitige Geben von Rückmeldungen lernen die Gruppenmitglieder, sich realistischer zu sehen und ihr Verhalten so zu modifizieren, dass wirksamere Kommunikations- und Kooperationsformen gefunden werden können. Durch die Technik des «feed-back» können positive Verhaltensweisen gestützt und ent-

wickelt werden, Verhaltensweisen, die dem Betreffenden und der Gruppe nicht weiterhelfen, oder die den eigentlichen Intentionen zuwiderlaufen, können korrigiert werden. Die Wirksamkeit des «feed-back» wird weitgehend bestimmt vom Mass des Vertrauens in der Gruppe und zwischen den jeweils betroffenen Personen. Dabei spielt die Kunst des Trainers, die Grundregeln des «feed-back»-Gebens und -Nehmens in die Gruppe einzubringen, eine wichtige Rolle. Wenn es ihm gelingt, die Gruppenteilnehmer das «feed-back» als eine Methode des Lernens erleben zu lassen, die zwar schmerzlich sein kann, aber aus Sympathie heraus angewendet wird und nicht aus Feindseligkeit, kommt es innerhalb der Gruppe allmählich zu einem Abbau der Hemmungen und der Distanz, zu einem Wachsen des Vertrauens, zu vermehrter Spontaneität und frischer Tätigkeit.

Dem Trainer kommt auch die Aufgabe zu, die Arbeit auf die Analyse des hier und jetzt Passierenden zu konzentrieren.

b) *Information im Plenum*: Um das Erlebte auch intellektuell einzuordnen und zu verarbeiten, werden den Trainingsgruppen gemeinsam im Plenum Informationen angeboten. «Erlebte Erfahrung ist ohne theoretische Begriffsbildung unverwertbar, und Lernprozesse erfolgen nicht ohne ein Minimum an intellektuellem Verständnis. Während solcher allgemeiner Runden kommentieren Kursleiter, was es an allgemein erfassbaren Fakten in den abgelaufenen T-Gruppen gibt: Affektive Probleme, Kommunikation, die Wirkung des Selbstbildes auf die andern, das Fällen von Entscheidungen usw.» (Muchhiali, Seite 76).

c) *Übungen* sind praktische Arbeiten, an denen die Teilnehmer in anderer Formation als in den T-Gruppen mitwirken und die konkrete, typische Experimente über sozial-psychologische Phänomene aufweisen, wie etwa Beobachtungsübungen, Kommunikationsübungen mit und ohne «feed-back», Rollenspiele usw. Im Unterschied zu den T-Gruppen, die auf das Erleben der Gruppe hier und jetzt zentriert sind, beziehen sich diese Übungen auf berufliche Situationen oder konkrete Probleme der Sozialpsychologie.

Das gruppendifnamische Seminar in der Lehrerausbildung

In den USA haben sich die gruppendifnamischen Seminare sehr stark im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrern, Sozialarbeitern, Psychologen und Psychotherapeuten entwickelt. Sie werden auch heute noch als eine spezifische Methode zur Ausbildung von Leuten, die in sozialen Berufen arbeiten, angesehen. Wenn wir die Zielsetzungen des gruppendifnamischen Seminars anschauen, leuchtet der Zusammenhang mit der Lehrerausbildung und die Möglichkeit, bestimmte Qualifikationen erfolgreich zu vermitteln, unmittelbar ein. Die Frage, die dabei aber auftaucht, ist folgende: Wie verhalten sich Theorie und Praxis zueinander? Sind die Methoden wirklich so effizient und praxisrelevant wie die Konzeption glauben lässt?

Wie in fast allen Bereichen der Lehrerausbildung fehlen empirische, wissenschaftlich genügend fundierte Untersuchungen, um die Frage nach der Effizienz und Praxisrelevanz eindeutig beantworten zu können. Es gibt zwar erste Ansätze zur *Evaluation* der gruppendifnamischen Seminare, aber eine wissenschaftliche Kontrolle, die diesen Namen wirklich verdient, muss erst noch aufgebaut werden. Brocher schreibt zwar in seiner «Gruppendifnamik und Erwachsenenbildung», Seite 3: «Es gibt wissenschaftlich ausreichende Beweise für die Wirksamkeit gruppendifnamischer Methoden hinsichtlich der Veränderung gesellschaftlicher Prozesse. Die systematische Konfrontation von Pädagogen z. B., von denen Schwerpunkte des Sozialisationsprozesses beeinflusst werden, kann in kürzester Zeit die gesellschaftliche Realität weitaus stärker verändern als viele Papierresolutionen und Manifeste.» Leider führt er nicht an, wo die zahlreichen Beweise zu finden sind. Die internen Evaluationen gruppendifnamischer Seminare, bei denen die Teilnehmer ihrer subjektiven Überzeugung vom grossen Wert des Erlebten Ausdruck geben, ist wissenschaftsmethodisch völlig ungenügend. Gruppendifnamisch inspirierte Lehrveranstaltungen führen immerhin regelmässig solch interne Evaluationen durch, die in der Regel ausserordentlich positiv ausfallen, während in den meisten traditionellen Lehr-

veranstaltungen nicht einmal das versucht wird.

Ein zweites, ebenso wichtiges Problem bilden die *Leiter* gruppendifnamischer Veranstaltungen. Brocher schreibt dazu: «Es gibt zurzeit eine unübersehbare Flut von laienhaften Experimenten, die unter der Bezeichnung «Gruppendifnamik» in Gang gesetzt werden, ohne dass man ihnen mehr als die Qualität eines wilden Agierens von unbewussten Bedürfnissen, sowohl der Leiter wie der Teilnehmer zubilligen könnte» (Seite 3). Wenn Gruppendifnamik in die Lehrerausbildung eingeführt werden soll, müssen zuerst die entsprechenden Leiter ausgebildet werden. Dies ist nicht nur notwendig, weil ungenügend geschulte Leiter zu wenig imstande sind, die Lernziele zu erreichen, sondern auch deswegen, weil unerwünschte Persönlichkeitsveränderungen erfolgen können. Die Warnung von Battegay muss unbedingt ernst genommen werden: «Wird gesagt, dass in das Sensitivity-Training hauptsächlich Gesunde, also keinesfalls schwere Neurotiker, miteinbezogen werden sollten, so können wir diese Aussage bejahen. Doch nicht weil sie die Gruppenarbeit blockierten (Däumling), sondern weil sie selbst im Gruppenprozess Schaden nehmen, da ihre Triebkonflikte nicht genügend berücksichtigt würden. Es ist überhaupt zu sagen, dass im Sensitivity-Training psychisch schwer Gestörte zusätzlich geschädigt werden können. Zwar ist auch bei der Gruppenpsychotherapie das Integrieren von Ichschwachen, auch von monopolistischen und hysterischen Persönlichkeiten in eine Gruppe von anders Strukturierten mit Gefahren für die Befremdenden verbunden. Doch besteht in der Gruppe zumindest die Möglichkeit, dass der entsprechend geschulte Therapeut neu aufkommende psychopathologische Komplikationen, aktualisierte Konflikte als solche erkennt und die entsprechenden Patienten eventuell aus der Gruppe nimmt. In den T-Groups ist die Aufmerksamkeit indessen so sehr auf das Kommunikative, auf die Sozialerfahrung und die Verhaltenskorrektur ausgerichtet, dass ein Schaden eventuell zu spät erkannt wird. Auch sind die Trainer in bezug auf die Psychopathologie nicht immer genügend geschult. Wir möchten damit nicht etwa die wertvollen Möglichkeiten des Sensitivity-Trainings, vor allem in Hinsicht

einer Verhaltensschulung, verkleinern. Diese Methoden halten wir insbesondere für die Vorbereitung von Menschen, die an verantwortlicher Stelle einer Institution zu stehen haben, oder mit einer pädagogischen Aufgabe betraut sind, für sehr geeignet. Es lassen sich damit Fehlhaltungen vermeiden, die unerkannt einen Betrieb, eine Institution, eine Schule lähmen oder gefährden können. Doch wäre es angezeigt, bei der Auswahl der sich zum Sensitivity-Training Anmeldenden sorgfältig vorzugehen und ein individuelles Interview vorzugehen zu lassen» (Seite 285).

Eine Integration der Gruppendifnamik in die offizielle Lehrerausbildung würde die besten Möglichkeiten bieten, auf die Qualifikationen der Leiter Einfluss zu nehmen. Verbunden mit einer wissenschaftlichen Evaluation wäre dies der Weg, um der Gruppendifnamik den ihr angemessenen Platz in der Lehrerausbildung zuzuweisen.

3.2.2 *Gruppendifnamische Übungen in der Lehrerausbildung*

Um bestimmte sozialpsychologische Einsichten zu vermitteln, werden Übungen durchgeführt. Die Übungen vermitteln bestimmte Erlebnisse und Erkenntnisse. Sie werden z. T. in gruppendifnamische Seminare eingebaut, z. T. werden die Übungen zu Instruktionszwecken aneinandergereiht, ohne dass daneben Gruppenarbeit geleistet wird. Klaus Antons und andere berichten über diese Form gruppendifnamischer Didaktik. So kann z. B. die Bedeutung der Kommunikation für Einzel-, bzw. Gruppenleistungen demonstriert werden. Solche gruppendifnamische Übungen ermöglichen eine emotional unmittelbare Verhaltenserfahrung, die gleichzeitig rational kontrollierbar ist. Antons und Mitarbeiter haben ein solches Übungsprogramm für Medizinstudenten zusammengestellt, um sie jene Bereiche der Sozialpsychologie zu lehren, die für das Kommunikations- und Interaktionsverhalten eines Arztes besonders wichtig sind. Es wurden dabei folgende Lehr- und Lerntechniken angewendet:

Plenarveranstaltungen in Form von Vorlesungen, bzw. Plenardiskussionen.

Demonstrationen von vorbereitetem Material und von Interaktionsprozessen.

Diskussion in kleinen Gruppen.

Übungen in kleinen Gruppen, usw.

Im Gegensatz zur T-Gruppenarbeit werden hier die Lernziele und Lehrtechniken systematisiert.

Mucchietti ist vom gleichen Konzept ausgegangen und bietet Programme von verschieden Länge an, mit einer straffen Planung von Übungen, die zu bestimmten Erlebnissen und Erkenntnissen führen sollen.

3.2.3 Gruppendynamik als methodisches Prinzip des Unterrichtens⁹

Immer mehr werden einzelne Elemente gruppendynamischer Erkenntnisse in die traditionellen Unterrichtsformen eingebaut. Vor allem dort, wo es sich um die Bildung Jugendlicher und Erwachsener handelt (Volks- hochschule, Hochschule) versuchte man, die sozialpsychologischen Kenntnisse für ein lebendigeres Lernen und Lehren fruchtbar zu machen. Als Unterrichtsziele werden dann neben den fachspezifischen Kenntnissen etwa genannt: Autonomie, Kommunikation und Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit, Selbständigkeit (Sader). Seit den Studentenunruhen der 60er Jahre ist eine Hochschuldidaktik entstanden, die sich sehr stark an der Gruppendynamik orientiert. Der Vorlesungsbetrieb soll immer mehr durch Gruppenarbeiten aufgelockert und z. T. ersetzt werden. Eine partnerschaftliche Gestaltung des Lernens an der Hochschule wird angestrebt. Verantwortung und Initiative sollen nicht mehr allein bei den Professoren liegen, sondern von den Studentengruppen mitgetragen werden. Unterrichtsplanung und Durchführung soll eine gemeinsame Angelegenheit sein; die bei Prüfungen angewendeten Bewertungskriterien müssen transparent werden.

Ein konsequenter Versuch in dieser Richtung ist der *Fortbildungskurs für Gymnasiallehrer*, den der Kanton Luzern seit 1972 in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer durchführt. Die sechs Stunden pädagogisch-psychologischer Weiterbildung, die eine Gruppe von Gymnasiallehrern während eines Jahres geniesst, werden wie folgt verwendet: 1½ Std. Arbeit in Selbsterfahrungsgruppen; 3½ Std. Werkstattseminar, d. h. gruppenweises Lernen nach selbstgesetzten Zielen; gegenseitiges Informieren der Gruppen; fortlaufen-

des Studium der gruppendynamischen Prozesse der einzelnen Gruppen und des ganzen Fortbildungskurses. Ziele dieses Unterrichtes sind: Erwerb schülerzentrierter, partnerschaftlicher Erziehungs- und Unterrichtsvehaltensweisen; Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Lehrer; Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Mitmenschen; Stärkung des Selbstvertrauens und der Durchsetzungsfähigkeit; Förderung des emotionalen Gleichgewichtes, Erwerb von pädagogischem und psychologischem Wissen. Die Erfahrungen mit dieser Art von Lehrerfortbildung sind eindeutig positiv, sowohl was die Beurteilung der Selbsterfahrungsgruppen, wie auch des Werkstattseminars betrifft.

Die themenzentrierte, interaktionelle Methode von Ruth Cohn ist das wohl elaborierteste System von kognitivem Lernen unter gruppendynamischen Zielsetzungen und mit gruppendynamischen Methoden. Das Prinzip besteht darin, dass während des Unterrichts die Bedürfnisse der einzelnen Schüler und der Gruppe ebenso beachtet werden müssen wie der Unterrichtsinhalt. Für den Lehrer sind Unterrichtsstörungen von einzelnen Schülern oder der ganzen Klasse ebenso wichtig wie das Thema seines Unterrichtes. Er versucht mit der Klasse zusammen die Ursachen von Langeweile, Desinteresse, Gruppenspannungen u. ä. Störungen zu analysieren und dadurch zu beheben, so dass die intellektuelle Arbeit ohne Störung vor sich gehen kann. Auf diese Weise wird der Unterricht anfänglich zwar immer wieder unterbrochen, damit Lernstörungen behoben werden können; mit der Zeit werden die Störungen aber seltener, und die Kooperation beim Lernen wird derart intensiv, dass anfängliche «Zeitverluste» mehr als wettgemacht werden. Der Ansatz von Ruth Cohn ist besonders erfolgversprechend und führt zu einem ungemein lebendigen und engagierten Lernen.

3.3 Die Selbsterfahrungsgruppen

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hat sich die Psychologie auch auf anderen Spezialgebieten als der Gruppendynamik enorm entwickelt. Ausgehend von den Arbeiten Freuds kam die Psychologie zu einem vertieften Verständnis des Seelenlebens. Charakterzüge wie Geiz, Neid, Aggressivität,

Ängstlichkeit und ähnliche, die man früher als angeborene, zur Hauptsache schicksalhaft gegebene Eigenheiten des Menschen angeschaut hatte, erwiesen sich als gar nicht so unveränderlich. Die systematische Berücksichtigung unbewusster seelischer Zusammenhänge erlaubte es in der Psychotherapie, Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens herzustellen, die dem Psychologen des 19. Jahrhunderts völlig unmöglich schienen. Seit Freud wissen wir, dass viel mehr Charakterzüge des Menschen sich im Verlauf seiner Entwicklung herausgeformt haben, als früher für möglich gehalten wurde. Noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts sprachen Psychologen von «geborenen Verbrechern». Sie glaubten noch, Neigung zu Mord, Totschlag, Diebstahl, Arbeitsscheu und ähnlichem würde von den Eltern auf die Kinder vererbt. Erst durch die Tiefenpsychologie lernte man die Entstehungsbedingungen solcher Verhaltensweisen zu durchschauen, und man entwickelte auch Methoden, um sie abzubauen und sozial wertvollere Lebenseinstellungen aufzubauen. Diese Erkenntnisse sind noch nicht weit über die engere Fachwelt hinaus selbstverständlich geworden. Dabei liegen Tausende und Abertausende von Beweisen vor, dass man durch geeignete Behandlung, z. B. Psychotherapie, grundlegende charakterliche Umstrukturierungen erreichen kann.

Auch bei der Beurteilung von Lehrerverhalten trifft man heute noch zumeist die Einstellung, dass grundlegende Charakterzüge invariabel seien, dass einer als Lehrer geboren würde oder nicht, dass das Verhalten von Herrn X gegenüber seinen Schülern zwar sehr ungeschickt sei und allen Regeln der Pädagogik widerspreche, dass man aber daran nichts oder nicht viel ändern könne. Dabei geht man von der Annahme aus, günstigeres Lehr- und Sozialverhalten sei genetisches und soziales Schicksal und im wesentlichen nicht lehr- und lernbar. Demgegenüber zeigt die Erfahrung, dass in Einzel- oder in Gruppentherapie sogar Persönlichkeitsumstrukturierungen von seelisch schwer kranken Menschen möglich sind, wenn von emotional warmen Therapeuten mit richtiger Methode gearbeitet wird. Aus diesen Erfahrungen heraus hat man angefangen, auch gesunde Personen, deren Verhalten für einen bestimmten Zweck, z. B. für die

Betreuung von Gefangenen, ungünstig war, in psychotherapeutische Behandlung zu nehmen. Sozialarbeiter, Psychologen, Psychiater und immer mehr Lehrer unterziehen sich einer Analyse, um ihre Selbsteinsicht, ihre Arbeits- und Glücksfähigkeit, ihre Kontaktfähigkeit zu verbessern. So hat sich aus der Psychotherapie heraus eine Methode entwickelt, mit seelisch relativ gesunden Menschen auf tiefenpsychologischer Grundlage an der Persönlichkeitsreifung zu arbeiten. Wenn diese Arbeit in Gruppen geschieht, spricht man heute von Selbsterfahrungsgruppen oder auch von analytischen Selbsterfahrungsgruppen. Die äussere Form der Selbsterfahrungsgruppe gleicht der T-Gruppe sehr stark. Es handelt sich auch um Gruppen von etwa 10 Leuten, die in der Regel im Kreis sitzen und kein äusseres Problem, sondern sich selber, die Gruppe und die einzelnen Mitglieder zum Gesprächsthema haben. Während aber bei der T-Gruppe darauf geachtet wird, dass der Leiter die Führung der Gruppe überlässt und wenn möglich nur Verhaltensprobleme des Jetzt und Hier besprochen werden, spielt in der Selbsterfahrungsgruppe der Leiter eine stärker führende Rolle, und es wird nicht nur die gegenwärtige Soziodynamik beachtet. Die Probleme der Gruppenmitglieder werden auch in ihren lebensgeschichtlichen Entstehungsbedingungen verfolgt. Man kann den Unterschied wohl am besten mit dem Johari-Fenster veranschaulichen:

Bei der Selbsterfahrungsgruppe wird die Gruppe als Ganzes weniger beachtet, dafür werden die Probleme des Individuums durchbesprochen und auf ihre Ursachen hin zurückuntersucht. Tiefenpsychologische Interpretationen von Lebenslauf, Träumen und Verhalten sind nicht nur gestattet, sondern gehören zur Methode.

Je nach der Auffassung des Gruppenleiters gibt es aber die verschiedensten Mischverhältnisse von gruppendifamischen Auffassungen und analytischen Gruppentherapien. Neben der Ausbildung des Leiters, seinem Wissen und seinen eigenen emotionalen Verhaltensmöglichkeiten spielt auch die Gruppe selber eine grosse Rolle. Der Gruppenleiter wird ja in jedem Fall sehr tolerant sein und die Führung weitgehend der Gruppe selber überlassen. Die Gruppenmitglie-

		mir		
		bekannt	unbekannt	
bekannt	bekannt	Allen zugängliche Verhaltensweisen und Motivationen bewusst realisiert	Verhalten und Motive, die andere erkennen und ich nicht (blinder Fleck)	T-Gruppe
	anderen	Dinge, die wir absichtlich verbergen (Gedanken, Wünsche, Gefühle)	Unbewusste Gefühle, Strebungen, Wünsche, Tendenzen	
	unbekannt			

der selber müssen ihre Erfahrungen machen können und bestimmen nicht nur den Inhalt der Gruppengespräche, sondern auch die Grenzen des persönlichen Engagements. Es spielen dabei auch die Dauer und natürlich die Zielsetzungen der Gruppenarbeit eine Rolle.

Eine Form von Selbsterfahrung, die sehr bekannt geworden ist, nennt man «*Sensitivity-Training*». In der Praxis werden bei uns sehr verschiedenartige Veranstaltungen mit diesem Namen belegt. Ursprünglich verstand man darunter eine Art Psychotherapie für Normale, deren Hauptziel die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit war. Es ging nicht in erster Linie um die Verbesserung des Gruppenverhaltens, sondern vielmehr um eine ganzheitliche Stärkung der psychischen Kräfte des Individuums. Es soll im *Sensitivity-Training* ein sinnvolleres Verständnis des eigenen Lebens und persönliche Entfaltung gefunden werden. Von der analytischen Selbsterfahrungsgruppe unterscheidet sich das *Sensitivity-Training* dadurch, dass die Selbstentdeckung und Selbstentwicklung in erster Linie durch die Konfrontation innerhalb der Gruppe im Hier und Jetzt geschieht und weniger durch die Durcharbeitung der Lebensgeschichte. Im deutschen Sprachraum werden die Unterscheidungen «*Gruppendynamisches Seminar*», «*Selbsterfahrungsgruppe*» und «*Sensitivity-Training*» oft nicht gemacht, und es wird für alles der Name «*Sensitivity-Training*» gebraucht.

Eine weitere Form von Selbsterfahrungsgruppen, die auch schon in die Lehrerfortbildung Eingang gefunden hat, ist die sogenannte «*Balint-Gruppe*». In regelmässigen Besprechungen werden von Lehrern unter

Anleitung eines gruppendynamisch ausgebildeten Psychologen berufliche Schwierigkeiten besprochen. Nicht nur der Leiter, sondern auch die Gruppenteilnehmer bringen zu diesen Schwierigkeiten nun ihre Gedanken, Einfälle, Überlegungen und Beobachtungen. Dabei wird das Hauptaugenmerk nicht auf die Exploration von äusseren Daten gelegt, sondern auf die psycho-sozialen Zusammenhänge der Schwierigkeiten. Die Lehrer versuchen, in diesen themenzentrierten Gruppen die Berufsprobleme in Zusammenhang mit eigenen Einstellungen und eigenem Verhalten zu bringen. Vor allem wird der eigene gefühlsmässige, oft unbewusste Anteil am Zustandekommen von beruflichen Problemen reflektiert. Die Gruppenteilnehmer helfen durch ihre «feed-backs» die Zusammenhänge zwischen den beruflichen Problemen und den persönlichen Eigenarten der einzelnen zu erhellen. Diese Form von Selbsterfahrung ist in erster Linie berufsbezogen und persönlichkeitsorientiert.

4. Folgerungen

4.1 Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Selbsterfahrungsgruppen sind noch zu wenig lang in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung praktiziert worden, als dass man ein endgültiges Urteil fällen könnte. Dafür fehlen weitgehend die Grundlagen. Es gibt kaum gründliche empirische Untersuchungen über Erfolg, Grenzen, besondere Indikationsbereiche usw. dieser Methoden. Dies ist im Raum der Lehrerbildung zwar nichts Ungewöhnliches, wird man sich hier doch erst in den letzten Jahren bewusst, dass alle Lehrveranstaltungen einer Evaluation bedürfen. Die Probleme, die die *Effizienzkontrolle*

solcher Ausbildungs- und Weiterbildungs-Veranstaltungen aufwerfen, sind derart komplex, dass gesicherte Ergebnisse, die kritischer, wissenschaftlicher Prüfung standhalten, nur von einem breit angelegten, sich über Jahre erstreckenden Forschungsprojekt zu erwarten sind. Parallel zur Einführung von Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Selbsterfahrung in Lehreraus- und -fortbildung sollte deren Evaluation auf breiter Basis entwickelt werden. Dass noch keine wissenschaftlich gesicherten Ergebnisse vorliegen, ist aber kein Grund, diese Methoden nicht in die Lehrerausbildung einzuführen; wenn man in diesem Bereich nur überprüfte und effiziente Methoden anwenden wollte, müsste man die Lehrerausbildung sofort einstellen.

4.2 Die persönliche Qualität und die *Fachkompetenz der Leiter*, die gruppendynamische Veranstaltungen anbieten, ist sehr unterschiedlich. Neben persönlich und fachlich gut qualifizierten Leuten offerieren sich Minderqualifizierte bis hin zu Scharlatanen, die in erster Linie den geschäftlichen Erfolg suchen. Die Situation wird noch dadurch verschärft, dass es für psychologische Tätigkeit in der Schweiz keine Ausbildungsvorschriften und keine Praxisbedingungen gibt. Die Veranstalter von Lehrerausbildung und -fortbildung sollten sich sorgfältig erkunden, ob die vorgesehenen Leiter von Verhaltenstraining, gruppendynamischen Seminaren oder Selbsterfahrungsgruppen auch die notwendige fachliche und persönlichkeitssätzige Qualifikation besitzen. Die Warnung Battegays muss ernst genommen werden, obwohl wir eigentlich von der Voraussetzung sollten ausgehen können, dass sich in der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung keine schweren Neurotiker oder psychisch sonstwie gestörte Leute befinden. Dem ist aber sicher nicht so, wie vielfältige Erfahrungen zeigen. Die Gefahr der psychischen Schädigung muss unbedingt beachtet werden, und gerade deswegen sind hohe Anforderungen an die Qualifikationen der Leiterpersönlichkeiten zu stellen. Es besteht aber kein Grund, wegen möglichen Schäden die doch vielversprechenden neuen Methoden in der Lehrerbildung nicht einzusetzen. Die bisherige Schulbildung hat nachweislich ebenfalls auf allen Stufen zu

schweren psychischen Belastungen und zum Teil zu Dauerschädigungen geführt. Eines der wichtigen Ziele von Gruppendynamik und Selbsterfahrung, wie auch von Lehrer-Verhaltens-Training, besteht darin, Lehrerpersönlichkeiten heranzubilden, die sensibler sind für Fremdseelisches und damit eher in der Lage, die seelische Schädigung von Schülern durch Schulunterricht zu vermeiden. Angemessen ist es, bei der Einführung dieser Methoden sorgfältiger, systematischer und wissenschaftlicher vorzugehen, als dies im Bereich der Lehrerbildung bisher üblich war.

Literurnachweis

- ¹ Karl Frey und Mitarbeiter, «Die Ausbildungsgänge der Lehrer», Beltz Verlag, Seite 27.
- ² Alexander Schuller, «Lehrerrolle im Wandel», Verlag Julius Beltz 1971, Seite 213.
- ³ Schuller, Seite 215.
- ⁴ Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, «Zur Theorie der Schule»; Eugen Lehmberg und andere, «Schule und Gesellschaft» (Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens), Sammlung «Dialog», Nymphenburger Verlagshandlung 1971; Klaus W. Dörig, «Lehrerverhalten und Lehrerberuf», Beltz Monographien 1972; Hanspeter Müller, «Lehrerausbilden: Für oder gegen Schule und Gesellschaft», Beltz Bildungspolitik 1970; Regula D. Naf, «Stichwort Gymnasium», Beltz Monographien 1971.
- ⁵ Reinhard und Annemarie Tausch, «Erziehungspsychologie», 6. ergänzte Auflage, Hogrefe Göttingen 1971.
- Zeitschrift für Gruppendynamik, «Lehrertraining und Schule», Heft 3, September 1972, Klett Verlag Stuttgart.
- Jahresbericht Studienjahr 1971/72, Oberseminar Zürich.
- ⁶ Allen/Ryan, «Microteaching», Beltz Studienbuch 1972.
- Osswald Elmar, «Lehr-/Lernverhaltenstraining», Manuskript, Seminar Liestal 1972.
- W. Zifreund, «Konzept für ein Training des Lehrer-Verhaltens mit Fernsehaufzeichnung», Franz Cornelsen Verlag 1966.
- ⁷ Allen/Ryan, a. a. O., Umschlag.
- ⁸ L. P. Bradford, I. R. Gibb und K. D. Benne, «Gruppentraining», (T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode), Klett Verlag 1972.
- Margarethe Lutz, Wolfgang Ronellenfitsch, «Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung», Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1971.

- Roger Mucchielli, «Gruppendynamik», Otto Müller Verlag, Salzburg.
- Klaus Antons, «Praxis der Gruppendynamik», Verlag für Psychologie, Hogrefe Göttingen 1973.
- Philipp E. Slater, «Microkosmos: Eine Studie über Gruppendynamik», Fischer Verlag 1970.
- Tobias Brocher, «Gruppendynamik und Erwachsenenbildung», Westermann Taschenbuch 1967.
- Klaus Horn, «Gruppendynamik und „der subjektive Faktor“ – repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis», edition suhrkamp 1972.
- Raymond Battegay, «Der Mensch in der Gruppe», 3 Bände, Huber Bern.
- ⁹ M. Saader, «Kleine Fibel zum Hochschulunterricht», Verlag C. H. Beck, München 1970.
- Hans Näf, «Gruppendynamik in der Lehrerbildung». In: «Die menschlichen Beziehungen in der Schule», herausgegeben vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, Verlag Sauerländer, Aarau 1972.
- Burkhardt Genser und andere, «Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzen- trierten interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn), Blickpunkt Hochschuldidaktik», Heft 25, Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 2000 Hamburg 13, Rothenbaumchaussee 32, 1972.
- Kurt Spangenberg, «Chancen der Gruppenpädagogik» (gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht), Pädagogisches Zentrum, Berlin, Beltz Verlag 1969.
- Klaus Antons und andere, «Kursus der medizinischen Psychologie» (gruppendynamische Didaktik), Urban und Schwarzenberg, 1971.
- Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologique, Pédagogie et psychologie des groupes, éditions de l'épis, Paris, 1966.
- Ruth C. Cohn, «Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen», Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Band 3, Heft 2, 1970.
- ¹⁰ Bo sigrell, «Einführung in die Gruppenpsychotherapie», Beltz Studienbuch 1972.
- Robert G. Hinckley, «Gruppenbehandlung in der Psychotherapie», Rascher 1954.
- Stefan de Schill, «Psychoanalytische Therapie in Gruppen», Klett 1971.

Umschau

Was ist autogenes Training?

M. u. M. Durch den modernen Lebensbetrieb wird unsere Gesundheit untergraben. Es sind vor allem fünf Gebiete, welche heute zu wenig Beachtung finden: die Ernährung, die gesunde Einwirkung natürlicher Lebensreize (Kälte, Wärme, Licht, Sonne, Wasser), genügende Körpermovement, ungehemmte Atmung und der Rhythmus zwischen Spannung und Entspannung. Die Harmonisierung des Gegensatzpaars Spannung – Entspannung und die Behebung der krankmachenden Folgen einer fixierten Spannung bilden das Zentrum des autogenen Trainings. Darüber hinaus bietet das autogene Training die Möglichkeit, durch Vorsatzbildungen persönliche Verhaltensmuster zu ändern.

Jeder kennt die Sorgen und Probleme, die er nicht abschalten kann, die ihn über die Arbeitszeit hinaus bis in den Schlaf verfolgen und am nächsten Tag beim Aufwachen wieder da sind. Diese Dauerspannung (Stress) kann zu ernsthaften Störungen im körperlichen wie im psychischen Bereich führen. Infolge erhöhter und andauernder Spannung sollten wir, um nicht in einer Dauerspannung verharren zu müssen, Entspannung üben. Wenn uns der Wechsel Spannung –

Entspannung nicht mehr gelingt, wird die Spannung zur Verkrampfung, und damit sind die Weichen zu einer krankmachenden Entwicklung gestellt.

Das autogene Training ist eine Folge von Übungen, welche die schädliche Verkrampfung löst und durch die Entspannung die vitale Spannung wieder zulässt. Spannung ist nur möglich in rhythmischer Abwechslung mit Entspannung. Einen Bogen, der sich nicht mehr entspannen kann, nennt man auch nicht gespannt, sondern lahm oder gebrochen. Die tiefe Entspannung durch das autogene Training bewirkt eine Harmonisierung des neurovegetativen Nervensystems und wirkt von da her heilend auf unser psychosomatisches System. Neue Kräfte werden frei, und die neurovegetativen Symptome wie Kopfweh, Schlafstörungen, Ängste, Konzentrationsschwierigkeiten, Gereiztheit, Nervosität u. a. m. verschwinden.

Das autogene Training macht in uns Ruhe frei, die bis dahin verschüttet war. Es macht uns nicht nur frei zur Zeit der Übung, sondern auch sonst im Alltag und besonders in den Situationen, die uns bis dahin Mühe bereiteten, Ruhe durchströmt uns. Die unnötigen, unangepassten lästigen Erregungen des Alltags verschwinden und machen einer Haltung Platz, die der jeweiligen Situation gemäss ist. Damit können die Verkrampfungen vermieden und psychosomatische Störungen abgebaut werden. Die Wirkung unserer Gedan-