

Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung?

Barbara Lesjak

Zusammenfassung: Gesellschaftskritik, soziales Lernen, (Selbst-)Reflexion und Interventionen in sozialen Systemen sind von jeher wesentliche Motive für Gruppendynamik und Aktionsforschung. Im ersten Kapitel wird deren Interventionsbegriff beschrieben, der zunächst im System Gruppe Anwendung fand und später auf Organisationen und Institutionen übersetzt wurde. Ausgehend von den Grundideen der Gruppendynamik wird geprüft, in wie weit diese aus Laborsituationen stammenden Lern- und Organisationsmodelle für die Weiterentwicklung in Richtung Interventionswissenschaft nutzbar gemacht werden können (zweites Kapitel). Zwar werden in der Praxis eine Reihe von gruppenspezifisch inspirierten Modellen für Forschungen und professionelles Agieren eingesetzt (in Beratung, Organisationsentwicklung, Training, Auftragsforschung), jedoch wird diese besondere Methodik der erkennenden Intervention wissenschaftlich wenig gewürdigt. Es ist daher zweckmäßig, diesen Praxiserfahrungen auch einen höheren Wert beizumessen, damit sie einer seriösen Theoriebildung zugänglich gemacht werden können (Fallbeschreibung im zweiten Kapitel). Der Weg der Gruppendynamik zu einer Interventionswissenschaft ist eine gegenwärtige Herausforderung, der sich alle anwendungsorientierten Sozialwissenschaften gegenüber sehen; die Entwicklung eines „dialektischen Wissenschaftsbegriffs“ scheint in diesem Zusammenhang notwendig zu sein.

Schlüsselwörter: Intervention · Aktionsforschung · Gruppendynamik · Soziales Lernen · Systemreflexion · Dialektischer Wissenschaftsbegriff

Group dynamic as science of intervention – a new challenge?

Abstract: Social criticism, social learning (action learning), (self-)reflection and interventions into social systems have always been important categories for group dynamics and action research. In chapter one their understanding of „intervention“ is elaborated, a term that came in use in the context of small groups. Only later this term was also transferred to organizations and institutions. Starting from basic ideas of group dynamics the article investigates to what extent the learning models and ideas to organize social processes that come from laboratory situations can be made fruitful towards a science of intervention (chapter two). In practice a number of group dynamic models for research and professional acting are used (consulting, organization development, training, contract research) but the special method of insight producing and consciousness raising intervention is paid little attention to in social science. It is therefore advisable to estimate these practical experiences higher, in order to make them accessible for a respectable develop-

© VS-Verlag 2009

B. Lesjak (✉)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung Organisationsentwicklung und Gruppendynamik
Sterneckstrasse 15, 9020 Klagenfurt, Österreich

E-Mail: Barbara.lesjak@uni-klu.ac.at

ment of theory (case study in chapter two). The way of group dynamics towards an intervention science is a current challenge that all applied social sciences are facing nowadays; the development of a dialectic understanding of science seems to be necessary in this context.

Keywords: Intervention · Action research · Group dynamics · Social learning · System reflection · Dialectics in science

Vorbemerkungen

Dass wir die soziale Welt nicht beherrschen und kontrollieren können, lehrt uns die Literatur und die eigenen Erfahrungen aus Forschung, Beratung und Training. Hier bedienen wir uns eines praktischen „Interventionsbegriffs“, der sehr wenig mit dem herkömmlichen, vom militärischen Sprachgebrauch geprägten, technoiden Interventionsbegriff zu tun hat. Daher ist zunächst zweckmäßig, diesen vom sozialwissenschaftlichen Interventionsbegriff zu unterscheiden. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob und in welcher Weise die vorhandenen Modelle und Begriffsbildungen auf heutige praktische Herausforderungen und auf die Wissenschaftsbildung angewendet werden können. Es scheint auch darum zu gehen, dass eine neue Vorstellung von der „Wissenschaftlichkeit“ dessen, was in der Praxis bereits schon lange vielerorts passiert, etabliert wird.

Es liegt auf der Hand, dass die Sozialwissenschaften oft an ihre Grenzen stoßen, wenn sie es versäumen, das „Eigenleben“ ihrer „Forschungsobjekte“ zu respektieren. Entweder bleibt Forschung dann abstrakt oder unverständlich, oder sie bestätigt einen gewünschten Status-Quo. Umso wichtiger erscheint es zu betonen, dass das „praktische Interesse“ der Sozialwissenschaften argumentiert werden soll, und dass darüber hinaus diese „praktischen Tatsachen“ mehr in die Wissenschaftsentwicklung „intervenieren“ könnten. Hier kann die Diskussion eines praktikablen Interventionsbegriffs angeregt werden, der für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen nutzbringend ist. In den hier angestellten Überlegungen wird von bestehenden Begriffsbildungen und Erfahrungen ausgegangen (erstes Kapitel), um in weiterer Folge das Potenzial einer Interventionswissenschaft in „theoretischer und praktischer“ Absicht zu diskutieren.

1 Historische Skizze zum Interventionsbegriff: Das „Erbe“ der Gruppendynamik

Wenn *Intervention* (im Unterschied zur naturwissenschaftlichen Konzeption) als prozessuales Ereignis aufgefasst wird, dann ist naheliegend, dass der prozesshafte Charakter auch in der Begriffsbildung betont wird. Demzufolge lässt sich festhalten – einfach gesagt: Die Wirkung einer Intervention in ein „soziales System“ ist nicht vorhersehbar, nicht kontrollierbar und erfordert eine sorgsame Prozessbegleitung. Eine Reihe von „sozialen Techniken“ ist vonnöten, um derartige Prozesse zu steuern. Dies wäre noch die einfachere Anforderung – die schwierigere betrifft die „Verwissenschaftlichung einer Grundhaltung“, die ihre Ursprünge in der Tradition der Aufklärung findet. Dieser Tradition verdankt die Gruppendynamik ihr emanzipatorisches, gesellschaftskritisches Potenzial.

1.1 Grundidee: Gruppenintervention und Gesellschaftskritik

Die Entdeckung des emanzipatorischen Potenzials der Gruppendynamik geht u. a. auf ein legendäres Ereignis zurück, das sich im Jahr 1946 in Connecticut (USA) abspielte. Das „Research Center for Group Dynamics“ (welches damals noch am MIT beheimatet war) veranstaltete unter der Leitung von Kenneth Benne, Kurt Lewin und Ronald Lippitt im Auftrag des „Ausschusses des Bundesstaates Connecticut für Rassenbeziehungen“ ein Trainingsprogramm zur Einübung von Grundfertigkeiten für bestimmte Zielgruppen (PädagogInnen, SozialarbeiterInnen etc.), welches zugleich als Forschungsprogramm konzipiert wurde. „Das Ziel des Forschungsinstitutes, des Research Center for Group Dynamics, lag in der Prüfung einiger Hypothesen über die Auswirkungen der Teilnahme an Seminaren im Hinblick auf die einzelnen Teilnehmer unterschiedlichen Bedingungen des Transfers von Verhaltensänderungen in Alltagssituationen“ (Benne, 1972, S. 96). Zu diesem Zweck wurden Gruppen mit jeweils einem Leiter eingerichtet, die die Aufgabe hatten, aus ihren Erfahrungen im Alltag zu lernen. Die Forscher befanden sich außerhalb der Gruppen, sie beobachteten diese Gruppenprozesse anonym und bildeten Hypothesen zum beobachteten Gruppenprozess. Eines Tages ergab es sich, dass ein Teilnehmer aus so einer Gruppe zu diesem Forscherkreis hinzukam und anfang, in ihre Hypothesenbildung zu „intervenieren“, indem er sich einmischte und ihre Meinungen hinterfragte. Seine eigenen Beobachtungen „ergänzten“ dieses Forscherspektrum und machten zugleich deutlich, dass es sinnvoll ist, die Forschung *mit* den „Beforschten“ zu betreiben, und nicht ohne sie.

Nach und nach wurde es Standard, dass die TeilnehmerInnen *mit* den Forschern diskutierten und so kam es, dass die Forscher in bzw. *mit* den Gruppen ihre Hypothesen formulierten und dadurch erkannten, dass die Rückkoppelung von ihren Beobachtungen den Gruppenprozess dramatisch beeinflussten. Die zentrale Erkenntnis war also, dass einerseits die Beteiligung der Forscher am Gruppenprozess erkenntnisconstitutiv ist, und dass zugleich ihre Beteiligung eine entscheidende Intervention in den Prozess selbst darstellt (Lesjak, 2007). Diese Erkenntnis hatte folgenreiche Konsequenzen für den sozialwissenschaftlichen Handlungsbegriff, aber auch für den Lernbegriff, der in weiterer Folge versuchsweise dialektisch formuliert wurde. Schon damals orteten Bradford und seine Kollegen eine „unzureichende Nutzung der Sozial- und Verhaltenswissenschaften in der Praxis“ und sie äußerten die „Besorgnis, dass sich die immanenten Werthaltungen der Wissenschaft bei praktischen Problemlösungsverfahren als wenig funktionstüchtig erweisen“ (Bradford et al., 1972, S. 27). Daher sollte die traditionellen wissenschaftlichen Werte einer gründlichen Reflexion unterzogen werden, damit in ihren Forschungsparadigmen mehr die „menschlichen Tatsachen“ berücksichtigt werden können.

Für die amerikanischen Gruppendynamiker war in diesem Zusammenhang die Frage der „wissenschaftlichen Ethik“ in den Humanwissenschaften bedeutsam. Ethik in der Forschung hätte die „Verpflichtung, alle Tatsachen, die ein Problem oder seine Lösung betreffen, zu berücksichtigen. Oft berücksichtigen die Träger praktischer Entscheidungsgewalt bei ihren Versuchen, gesellschaftliche Probleme zu definieren und zu lösen, gerade die menschlichen Tatsachen nicht: Gefühle, Motivationen, personale und kollektive Entfaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten. Auch ihr eigenes persönliches Beteiligtsein wird von den Entscheidungsträgern oft übersehen. Verhaltenswissenschaftler sollten sich mit diesen beiden Schwierigkeiten auseinandergesetzt haben; sie können Praktikern bei

der Bewältigung ähnlicher Schwierigkeiten behilflich sein.“ (a. a. O., S. 28 f.). Ethik beinhaltet darüber hinaus die Verpflichtung, dass die Forschung interdisziplinär angelegt sein müsste, damit dadurch eine „bessere Aufnahme in einen rationalen Konsensus der Gemeinschaft der Wissenschaft“ gewährleistet wird.

Diese „Entdeckung der Gruppendynamik“ ist auch vor dem Hintergrund der damaligen politischen Situation zu betrachten: Der „Ausschuss für Rassenbeziehungen“ war daran interessiert, neue Formen des Umgangs mit gesellschaftlichen Unterschieden zu finden. Soziale Konflikte, Rassenunruhen, Arbeitslosigkeit und die Notwendigkeit von neuen wissenschaftlichen und politischen Antworten waren ausschlaggebend für den Auftrag an die Verhaltens- und Sozialwissenschaft dahingehend zu forschen, wie eine Gesellschaft mit realen Unterschieden umgehen lernen soll. Lewin und seine Kollegen bzw. Schüler entwickelten daraufhin die Grundprinzipien der gruppendynamischen Forschung (*action research*), die Hand in Hand mit einer Wissenschaftskritik und Neuformulierung einherging. Aus dieser „Wendung“ ging nicht nur die sogenannte „Trainingsgruppe“ hervor, sondern auch eine neue Methodologie (Begründung der *Laboratoriumsmethode*) und neue Paradigmen der *Aktionsforschung*. Seitdem gilt sie gewissermaßen als „Prototyp“ für die anwendungs- und prozessorientierte Sozialforschung, unter anderen deshalb, weil sie ein vielfältiges Repertoire von Interventionsformen hervorgebracht und gruppendynamische Interventionsbegriffe beschrieben hat (Bradford et al., 1972; Brocher, 1971; Heintel, 1974; Heintel & Huber, 1978; Lapassade, 1970, 1972; Pages, 1971, 1974; Schwarz, 1977).

Bald sind auch im deutschen Sprachraum Bemühungen zu verfolgen, die ähnlich konzipiert sind – das erste gruppendynamische Laboratorium fand im Jahr 1954 in Wien statt, durchgeführt von Lealand Bradford und Traugott Lindner (König, 2001). Von da an wurden in Hernstein regelmäßige Laboratorien durchgeführt, einige Jahre später auch an der Universität Klagenfurt. 1963 fand unter Mitwirkung des Frankfurter Sigmund-Freud-Instituts und der NTL in Schiersee (Oberbayern) das erste bundesrepublikanische gruppendynamische Training statt und in weiterer Folge verbreiterte sich dieses Konzept und fand verschiedene Anwendungen im deutschsprachigen Raum. Diesen gruppendynamischen Bildungsmaßnahmen wurde ausdrücklich der Zusammenhang mit politischem Lernen attestiert; mittels Laboratoriumsmethode sollten substanzielle Fragen im Zusammenhang mit Autorität, Macht, Machtausübung und deren sozialen Auswirkungen bearbeitet und neu gelöst werden. „Gruppendynamik hat in diesem Verständnis eine aufklärerisch-verändernde Funktion“ (Geißler, 1982, S. 16).

„Aufklärung“ sollte also nicht mehr nur den Wissenschaften vorbehalten sein, sondern in die Praxis übersetzt werden können. „Gegenüber den ... Einzelwissenschaften hat Aktionsforschung die Funktion einer Rückübersetzung der selbstverschuldeten Reduktions- und Abstraktionsprozesse, einer praktischen und theoretischen Sinngebung partieller Rationalisierungsformen unter gleichzeitiger Bearbeitung der Grenzen derselben.“ (Heintel & Huber, 1978, S. 392). Dieser Anspruch kann heute immer noch Geltung beanspruchen: Sozialwissenschaften sind gefordert, ihre Grenzen dahingehend zu erweitern, dass die dynamische Interaktion mit den jeweiligen Beforschten nicht nur einen Platz findet, sondern das wissenschaftliche Ergebnis „mitbestimmt“.

Die Genese der Gruppendynamik, die von vielen Entdeckungen und kritischen Diskussionen begleitet war, ist geprägt durch die Einsicht, dass die Gruppe als Sozialkörper die wirksamste Trägerin eines emanzipatorischen Potenzials sein kann und somit über

eine „Interventionsmacht“ gegenüber ihrem organisatorischen Kontext verfügt. Zum einen entwickelt eine Gruppe eine „kollektive Identität“ und sie kann sich selbst zum Gegenstand der Reflexion machen (Heintel, 2006). Aufklärung kann also nicht nur als subjektives Ereignis aufgefasst werden, sondern als ein kollektives. Zum anderen lernt das Kollektiv (die Gruppe) auf dem Weg zu dieser Art von Selbsterkenntnis sich selbst zu steuern; das bedeutet, dass durch Binnendifferenzierung und Ausbildung von Strukturen auch eine effektive Arbeits- und Entscheidungsfähigkeit erreicht werden kann. Dieses „Gruppenlernen“ ist ebenso bedeutsam für das Umgehen mit Widersprüchen; diese Fähigkeit ist elementar, wenn es z. B. darum geht, interdisziplinär zu arbeiten. Spezielle Formen der Intervention sind jedoch nötig, um eine Gruppe auf diesen „Lernweg“ zu bringen.

1.2 Instrumentarien zur Gestaltung sozialer Dynamik

Die Anfänge der Gruppendynamik waren unter anderem geprägt von der Enttäuschung darüber, dass herkömmliche Lehr- und Lernmethoden nicht geeignet waren, um „gesellschaftliches Lernen“ zu bewirken. Für Lewin und seine Schüler war es jedoch ein Ziel, dass „demokratische Werthaltungen“ und soziales Lernen Hand in Hand gehen. Ihr Konzept der Aktionsforschung war ausgerichtet auf die Erreichung einer besseren demokratischen Praxis und einer besseren demokratischen Theorie. Daher stellten sie die Laboratoriumsmethode als zentrales Lerninstrument in den Vordergrund – drei Arten von Lernformen sollten hier erprobt werden: das Verständnis über menschliches Verhalten, die Anwendung von Untersuchungsinstrumenten und von Methodologien des Datensammelns sowie neue Handlungsmodelle. „Solche Begriffe über die Erzeugung und Nutzung von Lernsituationen stützen sich sowohl auf die Kanons wissenschaftlicher Methodologie als auch auf die Wissenschaftstheorie.“ (Bradford et al., 1972, S. 55).

Dass die gemeinschaftliche Lösung der praktischen Probleme – der realen Probleme der Menschen – möglich ist, durch Kooperation und Lernen, wurde als eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen demokratischen und wissenschaftlichen Werten angesehen: Sowohl die Demokratie wie auch die Wissenschaft betonen „die potenzielle Fähigkeit der Menschen, die Probleme ihres Zusammenlebens kooperativ zu definieren und zu lösen“ (a. a. O., S. 56). Jedoch musste eine radikal neue Perspektive auf den Begriff des Lernens gelegt werden; hier sprachen die Amerikaner von „re-education“ des Individuums „in Richtung auf größere Integrität, besseres Verständnis für seine gesellschaftlichen Lebensbedingungen und für sich selbst...“ (a. a. O., S. 23).

Lernen wurde also nicht als Akkumulation von Wissen aufgefasst, sondern als „Erfahrungslernen“ (*action learning*, z. B. durch Lernen über feed-back); es zielt ab auf die Fähigkeit, sich und seine Umwelt verändernd zu beeinflussen, durch gezielte soziale Interventionen. Daher bedingt individuelles Lernen das Gruppenlernen und umgekehrt; nur mittels Interaktion mit anderen kann Verhaltensänderung gelernt werden und dieses Lernen muss sich ebenso über die Veränderung und Gestaltung von sozialen Strukturen erstrecken. „Die Laboratoriumsmethode geht von einer anderen Gesamtsicht aus. Darin stellt sich Lernen als eine Transaktion zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt dar, bei der weder der Lernende noch die Umwelt als festgelegt angesehen und bei der beide modifiziert werden.“ (a. a. O., S. 45). *Lernen* wird demnach als dialektischer Prozess auf-

gefasst, der sich vorwiegend in sozialen Qualitäten ausdrückt und sich daher einer psychologisch „reinen“ Diagnostik entzieht. Gruppendynamische Ansprüche werden daher nicht nur „pädagogisch“ argumentiert, sondern zunächst sozialkritisch – in „bürgerlicher Absicht“; nur unter diesem Aspekt kann die Überlegung zweckmäßig sein, wie diese Aufklärungsabsichten sich methodisch-didaktisch umsetzen lassen.

Der organisatorische Kontext war für die Gruppendynamik von je her ein leitendes Erkenntnis- und Handlungsmotiv. In diesem Zusammenhang entwirft Lapassade (1970, 1972) ein bemerkenswertes Konzept zur Veränderung von Bildungseinrichtungen und von Institutionen generell. Von Reformansprüchen motiviert formuliert er einen neuen Zugang zur anwendungsorientierten Forschung, die insbesondere in Organisationen und Institutionen Anwendung finden sollte. Die gruppendynamische „Psychozoologie“ soll historisch gewachsene, institutionelle Fremdbestimmungen zurücknehmen und einer neuen Form der kollektiven Selbstbestimmung Platz machen. Das Instrument zur Erreichung dieses Zieles sei die „institutionelle Sozio-Analyse“. Der Interventionsbegriff wird hier dynamisch aufgefasst: „Für die Psychozoologen bedeutet *Intervention* eine in einer gesellschaftlichen Organisation und auf Verlangen dieser Organisation durchgeführte Aktion, die gewisse Veränderungen erleichtern sollen.“ (Lapassade, 1972, S. 72). Der „Psychozoologe“ steht hier in der lewinschen Tradition – er „versteht die Gruppen, indem er sie verändert“. In Anlehnung an Pagès (1974) werden drei Phasen der Intervention unterschieden: die „Phase der Bewusstwerdung“, die „diagnostische Phase“ und die „Phase des Handelns“ (Lapassade, 1972, S. 72 ff.). In weiterer Folge werden verschiedene Prozessschritte und methodische Vorgangsweisen im Rahmen dieser „psychozoologischen Intervention“ beschrieben (individuelle oder Gruppengespräche, Auswertung, Feedback an die Interviewten; weitere Interventionen mittels Gruppensitzungen; Prozessanalyse und weitere Rückkoppelungen). Nur aus einer reflektierenden Konfrontation der Organisation mit sich selbst kann jene Gestaltungsfreiheit hervorgehen, die nötig ist um Veränderungen zu bewältigen.

Auch Pagès leitet aus der lewinschen Aktionsforschung einige Grundprinzipien für die „psychozoologische Intervention“ ab und definiert sie allgemein als eine „verallgemeinerte Methodologie gesellschaftlichen Veränderns“ (Pagès, 1974, S. 329). Er differenziert drei Arten von Intervention: die „psychozoologische Intervention“ („planned change“ nach Lippitt, Bennis), die Intervention für Organisationsveränderung („organisational change“) und die Interventionen für das Gruppentraining (a. a. O., S. 285 ff.). Der Interventionsbegriff wird hier ebenso dynamisch konzipiert und auf kollektive Kontexte bezogen. Ganz im Sinn von Lewin und seinen Schülern plädiert auch Pagès für ein gruppendynamisches Modell der Organisationsveränderung und verknüpft damit einige Ansprüche an die Sozialpsychologie: Sie soll Modelle, Methoden und Begriffe für Veränderungen in Organisationen und Institutionen bereitstellen, denn der Sinn der „psychozoologischen Intervention“ sei letztlich ein weitreichender: „Ihr Sinn ist ein verallgemeinertes *Durchbrechen der Schranken*: der Schranken zwischen Forschung und sozialer Praxis, zwischen dem Forscher/Praktiker und der Gruppe, die er untersucht, zwischen verschiedenen Praxisbereichen (Psychotherapie, Training, Organisationsveränderung usw.) und den inneren psychischen Schranken des Forschers/Praktikers.“ (a. a. O., S. 284).

Diese Idee des „Durchbrechens der Schranken“ zwischen „Theorie und Praxis“, sowie die Idee der „Systemfreiheit“, verbunden mit Einsichten in die spezifische soziale (Veränderungs-)Dynamik von Gruppen und Organisationen, haben auch im deutschen Sprachraum zu weitreichenden Auseinandersetzungen geführt. Es wurde etwa diskutiert, ob die Aktionsforschung als eine Form der gruppendynamischen Methodik ihre „politischen Implikationen“ als forschungsrelevante Voraussetzungen anerkennen und transparent machen soll. Auf den Vorwurf, dass „Aktionsforschung politisch“ sei, antworten Heintel und Huber: „Alle Forschung, der es um die Selbstbildung sozialer Systeme geht, muss politisch sein. Sie kann es aber zum Unterschied klassischer Wissenschaften offen sein und offen eingestehen. Aktionsforschung ist genuin politisch dadurch, dass sie an den politischen Dimensionen des „Gegenstands“ „arbeitet“, sie ist es aber auch dadurch, dass sie selbst ihre Wahrheit nur über politische Prozesse der Meinungsbildung findet. Jeder kollektive Selbstbildungs- und Selbsterforschungsprozess ist ein politischer“ (Heintel & Huber, 1978, S. 399).

Wenn also das Ziel der gruppendynamischen Intervention die (Selbst-)Aufklärung ist, dann setzt dies das Vorhandensein und die Veränderbarkeit einer konkreten sozialen, „politischen“ Situation voraus (die Soziologie würde dies als „Herrschaftsverhältnis“ bezeichnen); durch die Intervention soll die Fähigkeit zur Mitbestimmung bzw. Selbststeuerung entwickelt und verstärkt werden. Einfach gesagt: Kollektive Selbstbestimmung (modern gesprochen: Selbststeuerung) kann nur mittels kollektiver Selbstaufklärung (aktive kollektive Form der Selbsterkenntnis) gelingen, und auch nur dann, wenn zu diesem Zweck entsprechende Lernmethoden und Steuerungsformen eingesetzt werden.

Die Gruppendynamik verfolgt explizit diesen Anspruch, der sogar so weit geht, dass jede Art von bewusster Verhaltensbildung als eine Form der politischen Bildung verstanden werden könnte. Heintel meint, dass „Gruppendynamik primär politisch bildet, weil sie bei der unmittelbaren politischen Situation und Basis beginnt, in der gebildet werden soll. Sie versucht daher, Erleben, Verhalten und Wissen möglichst wenig auseinanderfallen zu lassen“ (Heintel, 1977, S. 83 f.). Das Konzept der gruppendynamischen Verhaltens- und Selbstbildung sollte als ein „Prinzip aller Bildung“ und insbesondere im Anwendungsfeld der traditionellen politischen Bildung zur Geltung kommen. In unterschiedlicher Weise ist dieses Vorhaben geglückt – im Bildungswesen (Schulen, Schulverwaltung) hat die Gruppendynamik einige „Spuren hinterlassen“, hingegen konnte sie sich als eigenständige Wissenschaft etablieren und zeitigte ebenso Erfolge in praktischen Anwendungsfeldern (Beratung, Supervision, Mediation, gruppendynamische Interventionsformen; in Wirtschaft, Verwaltung, öffentliche Einrichtungen, Erwachsenenbildung).

Heute dürfte die Bedeutung des sozialen Lernens unbestritten sein, allerdings ist hier eine gewisse „Begriffsinflation“ zu bemerken. Allfälligen Anbietern von „Schnellsiedekursen“ kann entgegengehalten werden, dass das Erfahrungslernen nur dort seriös vermittelt werden kann, wo ausreichend Zeit und Praxisreflexion vorgesehen sind. In den einschlägigen Laboratorien an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Trainingsgruppe, Organisationslaboratorium) wird beispielsweise die Bearbeitung und Reflexion von sozialen Erfahrungen bewusst methodisch forciert, wobei die Verantwortung für die individuellen Lernerfolge an die TeilnehmerInnen „zurückdelegiert“ wird. Letztlich liegt es in der Verantwortung jedes/r Einzelnen, über sich selbst und seine/ ihre Umwelt zu lernen. „Kann man soziale Kompetenz lernen?“ (Krainz, 1998, S. 309 f; siehe auch Krainz,

2005). Diese Frage kann nicht auf die individuelle Dimension zurückgeführt werden, ohne die Voraussetzung der sozialen Verflochtenheiten und institutionellen Zugehörigkeiten mitzudenken. Krainz nennt hier unter anderem als Qualifikation im Rahmen der „sozialen Kompetenz“ die „Kenntnis der Eigengesetzlichkeit sozialer Prozesse auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen“. Der Weg dorthin führt über das Lernen aus dem eigenen Verhalten (Krainz, 1998, S. 329). Für diese hier beschriebenen Instrumentarien und Lernformen ist heute noch der Begriff des „Erfahrungslernens“ gebräuchlich (oft ist auch die Rede von „sozialer Kompetenz“, „Lernen über feed-back“, „organisationales Lernen“), der in unterschiedlichen Anwendungsfeldern entsprechend methodisch verfeinert und angepasst wird.

2 Auf dem Weg zur Interventionswissenschaft

Das Wissen und das Set von praktischen Erfahrungen aus Gruppendynamik und Aktionsforschung gilt es heute zu nutzen für eine genauere Beschreibung von Interaktions- und Interventionsformen zwischen Wissenschaft und Praxis. Dieser sehr allgemein gehaltene Zugang ist noch dahingehend zu präzisieren, dass es sich um Interventionen in verschiedene soziale Systeme handelt; diese Faktum – die „Tatsache des Handelns“ und die Verschiedenheit der gesellschaftlichen Subsysteme sowie ihre Koppelungen – sollte aber mehr entsprechend wissenschaftlich gewürdigt werden. Wenn es zu einer genaueren Untersuchung von bestehenden Interaktionen zwischen Wissenschaft und Praxis kommt und wenn diese Interventionsformen stärker für wissenschaftliche Theoriebildungen herangezogen werden, dann kann erst von „Interventionswissenschaft“ gesprochen werden.

Die an der „Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“ beginnende Grundlagenforschung in diese Richtung ist in gewisser Hinsicht mit altbekannten Herausforderungen konfrontiert (anwendungsorientierte und intervenierende Sozialwissenschaften wie die Gruppendynamik hatten es nie leicht mit der akademischen Wissenschaftsbürokratie). Dies in mehrerlei Hinsicht: Gegenüber einer unmittelbaren relevanten Umwelt – dem Wissenschaftsbetrieb – sind der Zweck, die Methodik und die Wirkungsweisen von praktischen Interventionen permanent zu argumentieren. Es ist für den traditionell-orthodoxen Wissenschaftsbetrieb keineswegs üblich, dass es eine hohe Interaktionsdichte mit den Beforschten gibt und dass Forschung und Beratung als sehr eng verbundene Funktionen der Wissenschaft angesehen werden. Allein das Vorhandensein eines dialektischen Wissenschaftsbegriffs bedeutet eine Intervention in die immer noch eher logisch-orientierte und auf Widerspruchsfreiheit abzielende Wissenschaftslandschaft.

Aber auch gegenüber den Anwendungsfeldern ist auszuweisen, in welcher Weise hier Wissenschaft betrieben wird und welchen „Profit“ die „KundInnen“ haben könnten. Hier ist „Anschlussfähigkeit“ gefordert, was unter anderem praktische Kompetenzen erfordert (das ist nicht gerade eine systemkonforme Qualifikation im „Funktionssystem Universität“); es geht also darum, dass Interventionsmethoden sorgsam eingesetzt und seriös für Modell- und Theorieentwicklungen genutzt werden. Diese spezielle Hinwendung zur Praxis und die damit verbundenen Kompetenzen und Grundeinstellungen sind immer mit einem gewissen Erklärungsbedarf behaftet, was aber auch dazu führen sollte, dass die

dadurch initiierte kritische Selbstreflexion zugleich neue Orientierungen auf dem Weg zu einer Interventionswissenschaft hervorbringt. Es sind also Grenzen und Möglichkeiten dieser intervenierenden Wissenschaft auszuloten, denn es liegt auf der Hand, dass die bestehenden Interventionsmodelle aus Gruppendynamik und Sozialwissenschaften viele Grundlagen dafür liefern.

Intervenierende Wissenschaften sollten nicht nur ihre besondere Methodologie ausweisen, sondern auch die verbundene Grundhaltung reflektieren. Denn es macht beispielsweise einen Unterschied, ob gruppenspezifische skills als bloße „Sozialtechniken“ Verwendung finden (der neuere Sprachgebrauch erinnert an technoide Modelle) oder ob es nicht sinnvoll ist, über Sinn und Motive dieser Art von „Intervention in die Gesellschaft“ (bzw. ihrer Funktionssysteme) zu sprechen. In dieser Hinsicht können die „ursprünglichen“ gruppenspezifischen Zugänge zur Idee der Emanzipation (und ihren praktischen Wirkungsweisen (Methodik, Didaktik, Lernformen etc.)) als Vorbild dienen – immerhin beansprucht die „europäische Weiterentwicklung“ der Gruppendynamik bis heute einen „dialektischen“ Paradigmenwechsel.

2.1 (Neu-)Formulierung eines dialektischen Wissenschaftsbegriffs

Bereits in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde der dialektisch-emanzipatorische Charakter dieses Wissenschaftsbegriffs herausgearbeitet. Huber meinte etwa, die Gruppendynamik sei „emanzipatorisch insofern, als sie versucht, in ihrer Theorie und ihrer Praxis das Verhältnis des Anspruchs der einzelnen zu den deren Identität bestimmenden Vergesellschaftungsformen, wie Familie, Betrieb, Partei, Staat u. a. zu einer geschichtsphilosophisch vermittelbaren, konkret aber in einer jeden Gruppe verschieden sich ereignenden Bedürfnislogik auszurichten.“ (Huber, 1974, S. 28). Zweierlei wird hier gefordert: einerseits eine empirische Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und andererseits Methoden, Formen und Möglichkeiten, die den modernen Anforderungen gerecht werden können. Stets blieb und bleibt jedoch die Frage zu beantworten, wie der emanzipatorische Bildungsauftrag der Gruppendynamik bzw. der Interventionsforschung aktuell einzulösen ist, angesichts der sich verändernden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen.

Die Frage, wie man überhaupt eine Wissenschaft über lebende Prozesse machen kann, ist also nicht neu; angesichts der Dominanz von technisch-rationalen Modellen der Wirklichkeit (in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, öffentlichem Leben etc.) ist es notwendig zu hinterfragen, warum nicht-technische Modelle gesellschaftlich noch relativ „unterbelichtet“ geblieben sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Denkform der Dialektik gegenüber der klassischen Logik (und ihren technoiden Konsequenzen) wenig Resonanz findet, was unter anderem darauf zurückzuführen sein dürfte, dass Dialektik einen „offenen Umgang“ mit Widersprüchen erlaubt (anstatt sie einseitig lösen zu wollen).

An dieser Stelle ist die Angemessenheit der Wissenschaften permanent zu prüfen und nach neuen Vermittlungsformen zu suchen, die eine echte Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis schlagen können. Zweckmäßig ist daher die Erweiterung des Wissenschaftsbegriffs hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für das praktische Leben. „Deshalb der Versuch für eine andere, neue Wissenschaft zu plädieren, hier unter dem Titel Interventionsforschung, im Duktus der Argumentation dieses Punktes: Es geht um eine kollektiv aufge-

klärte, sich selbst aufklärende Selbsttranszendenz ohne Unsicherheiten wegerklärende ‚Außenhalte‘“ (Heintel, 2005, S. 122). Diese andere Wissenschaft soll – vereinfacht gesagt – Widersprüche nicht „logisch“ lösen, sondern in einen dialektischen Prozess bringen. „Die Interventionsforschung versucht sich zu den Widersprüchen in ein anderes Verhältnis zu bringen; insofern wäre sie auch als „angewandte Dialektik“ zu bezeichnen“ (a. a. O., S. 141).

Dieser dialektische Zugang zur sozialen Wirklichkeit ist zweckmäßig, weil der Forschungsgegenstand nicht nur dynamisch, veränderbar und eigenwillig ist, sondern er hat auch „systemischen Charakter“. „Der „Forschungsgegenstand“ ändert sich aus sich heraus, er wird nicht von außen geändert. Zu beobachten ist auch, dass der Forschungsgegenstand selbst so etwas wie eine „Selbstbefreiung“ des „Gegenstands“ mit sich bringt; er löst sich aus eigenen Befangenheiten, Fixierungen, Vorurteilen etc. Dieser Akt ist aber ebenso wenig abstrakt. Selbstbefreiung löst Blockaden und macht kreativ; oft treten ganz unerwartete neue Ideen und Überlegungen auf. Überhaupt soll nicht unterschätzt werden, was kollektiv wahrgenommene Systemfreiheit alles bewirkt; meist sind wir ja auf unsere individuelle Freiheit zurückverwiesen. Aus der Gruppendynamik wissen wir schon lange, wozu „reife“ Gruppen imstande sind.“ (a. a. O., S. 127 f.).

Mit dieser Wendung zum „Eigenleben des Gegenstandes“ begründet Heintel eine Grundaxiomatik der Interventionsforschung, in Abgrenzung zur Axiomatik der „klassischen Wissenschaft“. Aus dieser umfassenden Abhandlung geht unter anderem hervor, dass die Wissenschaft einer neuen Funktionalität bedarf, welche in der „Interventionsforschung“ bereits grundgelegt ist, denn die „Intervention der Wissenschaft“ ändert sich. „Ihre Aufgabe ist es nun, im Forschungsprozess erstens zu beobachten, bzw. beobachtbar zu machen, in welcher Form Individuen und Kollektive (Systeme) von ihrer Freiheit, Selbstbezüglichkeit Gebrauch machen, schließlich, was sie hindert, das Wirklichkeit werden zu lassen, was sie eigentlich wollen“ (a. a. O., S. 125). Die Zielrichtung dieses dialektischen Wissenschaftsbegriffs ist also eine „Selbstbefreiung“ mittels „Selbstreflexion“, welche sich auf einer kollektiven Ebene vollziehen sollte (siehe auch Heintel, 2005a).

2.2 Systemreflexion und Lernmodelle

Für die Etablierung der Interventionswissenschaft, die zugleich eine „angewandte Dialektik“ darstellt, ergeben sich vor diesem Hintergrund einige Herausforderungen und Fragestellungen, auf die es historisch nur teilweise zureichende Antworten gibt. Die praktische und theoretische Weiterarbeit an den Kategorien „Systemreflexion“ und „Lernmodelle“ erscheinen in diesem Zusammenhang relevant:

Systemreflexion: Die Idee der Systemreflexion ist im Kontext dieser Überlegungen richtungsweisend. Hier sind zwei unterschiedliche Funktionsweisen zu unterscheiden: Erstens die Reflexion „von außen“, also die Beobachtung und Analyse aus einer „Außenperspektive“. Die „klassischen Wissenschaften“ sehen sich meist in dieser Funktion, wengleich es hier Richtungen gibt, die die „Eigenlogik des Systems“ in ihr Konzept integrieren (z. B. Sozialpsychologie, Psychoanalyse, Psychohistory, Philosophie, Systemtheorie, Kybernetik etc.). Hier wird häufig die Position des Beobachters hervorgehoben, die gleichzeitig eine Grenze zwischen „System und Umwelt“ markieren soll (Luhmann, 2000; Simon, 2007; Willke, 1994). Jedoch kann unter dieser Perspektive vernachlässigt

werden, dass es die Interaktion zwischen „Beobachter“ und „System“ ist, die für den Forschungs- und Veränderungsprozess inhaltskonstitutiv ist. Erst eine „gelebte Beziehung“ zum System und deren Analyse kann einen Zugang zu einem „System“ eröffnen, der das Wirksamwerden einer Intervention wahrscheinlicher macht. Die „systemische Perspektive“ unterschlägt mithin auch, dass eine empirisch fundierte Grundlagenforschung wichtig ist für das Verständnis von historischer Gewachsenheit und gesellschaftlicher Potenz der jeweiligen „Funktionssysteme“. In diesem Zusammenhang ist freilich noch viel zu leisten; die Erarbeitung einer „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ ist eine Daueraufgabe.

Die zweite Form der Reflexion, die „Selbstreflexion“ im eigentlichen Sinn, ist anders geartet. Denn in diesem Reflexionsprozess wird ein bestimmtes oder ein zu-bestimmendes „Selbst“ (kollektive Identität) vorausgesetzt. Entscheidend für diese kollektive (Selbst-)Reflexion sind die Permanenz der Durchführung (Zeit), entsprechende Designs und Sozialarchitekturen, sowie die direkte Intervention in soziale (Sub-)Systeme (Prozesssteuerung). „Es gibt einen Königsweg der Interventionsforschung: Sie muss zu erreichen versuchen, dass man sich auf einer reflexiven Metaebene auch in den Inhalten treffen kann. Praktisch heißt dies, dass man (fokussiert zunächst auf bestimmte Aufgaben- und Problemstellungen) die Gesamtsituation und die Sichtweisen auf sie selbst zum Sprechen bringt. Das System erhebt sich zur „Selbstdifferenz“. Es bewegt sich nicht mehr bloß in seinen Elementen und Zusammenhängen, es lässt sich über sie befragen, denkt über sie nach gibt seine Perspektive wieder.“ (Heintel, 2005, S. 133).

Diese Form der empirischen Theoriegewinnung könnte – mehr als heute – mit wissenschaftlichen „Außenperspektiven“ gekoppelt werden, zu Gunsten einer größeren Gestaltungsfreiheit von Veränderungen und besseren „empirischen Ausstattung“ der Wissenschaften. Für die Interventionswissenschaft liegen hier einige Herausforderungen, denn die gründliche Kenntnis der Anwendungsfelder, sowie ihrer spezifischen Abwehrformen und kultureller Determinanten ist erforderlich für das Verstehen von systembedingten „Leitdifferenzen“ und Aporien. Hier brauchen wir wohl mehr empirisch-fundierte Hintergrundtheorien, insbesondere für das Verstehen von kollektiven, „affektiven Gemengenlagen“ in Gruppen und Organisationen.

Lern- und (Selbst-)Bildungsmodelle: Angesichts der These, dass Reflexion in kollektiven Dimensionen gedacht werden muss, stellt sich die Frage, welche individuellen Gestaltungsmöglichkeiten jeweils vorhanden sind. Welche „Freiheitsgrade“ können individuell beansprucht werden? Was sollen die einzelnen Beteiligten können oder wissen, wenn sie an einem kollektiven Reflexionsprozess teilnehmen?

Diese Fragen erfordern zunächst eine Differenzierung der Komplexität der sozialen Welt, welche gleichzeitig als verschiedene „Lernebenen“ gelten können: Individuum, Gruppe, Organisation, Gesellschaft (diese grobe Einteilung kann weiter differenziert werden). Diese Ebenen können ebenso als „Interventionsebenen“ für Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden; dafür gibt es zahlreiche didaktische und methodische Modelle aus Aktionsforschung und Gruppendynamik (siehe erstes Kapitel). Der „Lernbedarf“ muss folglich auf die jeweilige strukturelle Ebene bezogen werden und mittels entsprechender struktureller bzw. didaktischer „Interventionen“ beantwortet werden.

Das klingt einfacher als es ist, denn die „systemische Involviertheit“ der Individuen erfordert einen permanenten Blick auf das „Ganze des sozialen Lebens“. Wenn man

davon ausgeht, dass Kollektive nicht von sich aus „intelligent“ sind und Dinge machen, die irrational erscheinen, dann stellt sich die Frage, wie soziale Gebilde, die über die Gruppengröße hinausgehen, überhaupt so etwas wie „Lernfähigkeit“ haben können. Die Managementliteratur beschreibt dieses prägnante Dilemma von Führungskräften: Ihnen wird die Verantwortung für etwas zugeschrieben, was sie nicht unter Kontrolle haben – das kollektive Verhalten eines sozialen Systems (Simon, 2004).

Wenn Interventionen also Veränderungen in einem sozialen System bewirken sollen, dann ist die „kollektive Lernfähigkeit“ eine wesentliche Voraussetzung dafür. Es ist gleichzeitig evident, dass das „Gegenüber“ der Intervention immer ein mehr oder weniger strukturiertes Kollektiv ist, welches in sich widersprüchlich ist und zudem Schwierigkeiten hat, zu lernen bzw. sich zu verändern (Grossmann, Krainz & Oswald, 1995; Heintel & Krainz, 1990, 1994, 1998; Luhmann, 2000; Schein, 1995; Schwarz, 2000; Willke, 1997).

In diesem Zusammenhang geht es darum, den sozialen Lernbegriff im Kontext von kollektiven Veränderungen zu sehen. Ausgehend von diesen beiden Kategorien – Individualität und Kollektivität des Lernens – sind praktikable Interventionstheorien und -modelle zu entwickeln, wobei von einigen soliden Grundlagen ausgegangen werden kann. Es wird hinkünftig jedoch mehr darum gehen zu zeigen, welche Interventionsformen sich dazu eignen, ein soziales System lernfähig zu machen. Dieser Forschungsbereich scheint gegenwärtig sehr bedeutsam zu sein, weil beispielsweise die kritische Evaluationsforschung die Schwächen von indirekten, quantitativen Feed-back-Interventionen aufgezeigt hat. Die „Rückverbindlichkeit“ von bürokratisch gestalteten Veränderungs- oder Qualitätssicherungsmaßnahmen stößt an ihre Grenzen, wenn sie sich indirekter Kommunikationsformen bedient. Es stellt sich also die Frage: Welche Lernmodelle und -methoden sind sinnvoll, wenn es die Voraussetzung der direkten Kommunikation nicht gibt? Hier ist weiterhin der empirische Lernbegriff mit all seinen Facetten auszuleuchten und fruchtbar zu machen, besonders hinsichtlich einer kritischen Hinterfragung eines dominanten technisch-rationalen Lernbegriffs.

2.3 Fallbeispiel: Politische Bildung als Interventionsform

Wie kann man sich eine Interventionswissenschaft praktisch vorstellen? Zu dieser Frage kann ein Fallbeispiel angeboten werden – eine Begleitforschung zu einer Bildungsmaßnahme in einer politischen Partei, durchgeführt von der Autorin (Lesjak, 2007).

Bei diesem Vorhaben ging es darum, mittels eines prozessorientierten Begleitforschungsprozesses die individuellen und kollektiven Auswirkungen einer „alternativen Bildungsmaßnahme“ (mit Schwerpunkt Erfahrungslernen in der Organisation) zu untersuchen. Methodisch wurde dieser Prozess nach den Prinzipien der Interventionsforschung angelegt (prozessorientierte Vorgangsweise sowie vorwiegend qualitative Erhebungsmethoden und Rückkoppelungsmöglichkeiten). Die Forschungsergebnisse (z. B. Zwischenberichte aus Interviewbefragungen) wurden an die jeweiligen „Beforschten“ rückgekoppelt bzw. deren Rückmeldungen wiederum weiterverarbeitet. Dieser Prozess dauerte einige Jahre – das Ergebnis ist eine Abhandlung über theoretische und praktische Schwierigkeiten der internen politischen Bildung, sofern sie emanzipatorische Ansprüche verfolgt und so etwas wie „Selbsterkenntnis“ intendiert.

Das Forschungsinteresse war unter anderem getragen von der Grundannahme, dass die nötige soziale Kompetenz, die für einen organisatorischen und individuellen Lernprozess vonnöten ist, am besten sehr „nahe am Geschehen“ des täglichen sozialen bzw. „politischen“ Lebens gelernt werden sollte; dies auch deshalb, weil die hier mögliche Selbstreflexion tatsächlich zu konkreten Verhaltensänderungen und somit zu „Systeminterventionen“ führen kann. Die Bildungsmaßnahme war so angelegt, dass Praxiserfahrungen bearbeitet und transformiert werden konnten. Im Zuge der Begleitforschung stellte sich jedoch heraus, dass zwar die individuelle Verhaltensänderung ganz gut gelang, die „systemische Umwelt“ der LehrgangsteilnehmerInnen war hingegen nicht so einfach zu verändern. Die Frage war also (sowohl für die Forschung, wie auch für die Beforschten selbst), wie gezielte Interventionen gesetzt werden könnten, da sich ja auf unterschiedlichen Ebenen (individuelle Lernebene, Gruppenebene, strukturelle Ebene) unterschiedliche Schwierigkeiten zeigten. Insgesamt kann zwar gesagt werden, dass diese Bildungsmaßnahme ein Erfolg war (gemessen an den überwiegend positiven Lernerfahrungen), die Wirkungen dieser „Bildungsintervention“ in der gesamten Organisation konnten jedoch nicht vollständig nach verfolgt werden (dazu war auch der Forschungsrahmen zu eng gesetzt). Dennoch konnten einige allgemeine Thesen zur „Kunst der politischen emanzipatorischen Bildung“ abgeleitet werden.

Eingerahmt wurde diese Forschung einerseits mit einer theoretischen Untersuchung des Politikbegriffs und dessen Didaktik – der politischen Bildung; andererseits wurden alte und neue Perspektiven auf die Weiterentwicklung des „emanzipatorischen Potenzials“ diskutiert. Ausgehend von der „praktischen Philosophie“ der Griechen (Sokrates, Aristoteles) wurden deren Konzepte der „politischen Kunst“ untersucht. Mit der modernen Folie der Gruppendynamik konnte die „Kunst der Politik“ gleichzeitig wie eine Interventionstheorie gelesen werden, wobei freilich Sprache und Denkfiguren der praktischen Philosophie in heutige Begriffsverwendungen übersetzt wurden (dieser Versuch kann noch ergänzt werden).

Aus diesen theoretischen und praktischen Untersuchungen zur politischen Bildung wurden einige Kategorien für die (Neu-)Konzeption einer politischen, emanzipatorischen Bildung abgeleitet. Wenn politische Bildung als interne Weiterbildungsmaßnahme zu einer echten Emanzipation aus fremdbestimmenden Strukturen und affektiven „Sachzwängen“ führen soll und somit zu einer besseren „Steuerung“ der Organisation beitragen soll, dann müssen dafür mehrere Rahmenbedingungen geschaffen werden. Grob kann resümiert werden, dass so etwas wie politische (Selbst-)Bildung dann gelingt, wenn erstens individuelle und soziale Lernmöglichkeiten vorhanden sind, und wenn zweitens auch „organisationales Lernen“ ermöglicht wird (im Rahmen von unterschiedlichen Maßnahmen, wie etwa Organisationsentwicklung, qualitative Evaluationen, Teamklausuren etc.). Schließlich kann diese Form der „reflexiven Selbstbildung“ dabei helfen, Veränderungen zu meistern oder sogar zu institutionalisierten Formen der Reflexion in der Organisation führen (was auch in der vorliegenden Falluntersuchung zugehtroffen hat).

Genau genommen könnte jedes soziale System eine „Interventionswissenschaft“ über sich selbst anstreben, sofern es dafür ausreichend Zeit, Unterstützung von außen und vor allem den ausdrücklichen Willen hätte. Die Interventionswissenschaft kann in diesem Kontext jedenfalls Modelle liefern, wie die Brücke zwischen „Theorie über sich selbst“ und eigene Praxis in eine fruchtbare Synthese zu bringen wäre. Eine zentrale Funktion

von Interventionswissenschaft besteht jedenfalls darin, neue, hierarchiefreie Räume zu schaffen, in denen Übung und Erprobung von neuen Lösungen für soziale Probleme in Organisationen stattfinden können. Die „Kunst der Intervention“ ist es, eine bedingte Strukturlosigkeit als wesentliches Steuerungsmoment auszuarbeiten zu Gunsten der Schaffung neuer Handlungsmöglichkeiten.

3 Schlussbemerkungen

Die gleichermaßen neue und alte Frage, wie Veränderung als Denk- und Handlungskategorie gedacht und begriffen werden kann, ist paradoxerweise zukunftsweisend, denn sie ist nie definitiv zu beantworten. Die Unabgeschlossenheit von Forschung aushaltend ist der Schritt in die Praxis aber heilsam und obendrein erkenntnisreich. Für diese „alte“ und „neue“ Herausforderung gibt es eine antike Denkfolie, die von Sokrates stammt: Er meinte, wir bräuchten eine „dritte Art von Erkenntnis“. Sie soll die anderen beiden Erkenntnisarten („theoretische Vernunft“ und „praktische Vernunft“) in eine fruchtbare Verbindung bringen. „Einer solchen Erkenntnis also bedürfen wir, schöner Knabe, sprach ich, in welcher das Hervorbringen und das Gebrauchenwissen des Hervorgebrachten beides zusammenfällt“ (Platon, 1994, S. 566). Man könnte daraus schlussfolgern, dass sehr viel Wissen (in Organisationen) vorhanden ist, aber keine fruchtbringende Anwendung finden kann (die Managementliteratur plagt sich in diesem Zusammenhang mit „Wissensmanagement“). Wie die „Wirksamkeit des Wissens“ als qualitative Größe in sozialen Kontexten mit sozio-strukturellen Voraussetzungen zusammenhängt und bearbeitbar wird, ist in diesem Kontext eine wegweisende Frage für die Interventionswissenschaft.

Literatur

- Benne, K.D. (1972). Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium. In Bradford, L.P., J.R. Gibb & K.D. Benne (Hrsg.), *Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode* (S. 95–156). Stuttgart: Klett Verlag.
- Bradford, L.P., Gibb, J.R. & Benne, K.D. (Hrsg.) (1972). *Gruppen-Training. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode* (S. 95–156). Stuttgart: Klett Verlag.
- Brocher, T. (1971). Methodische Entwicklungsprobleme der Gruppendynamik. *Gruppendynamik. Forschung und Praxis*, Heft 2, 128–138.
- Geißler, K.A. (Hrsg.) (1982). *Gruppendynamik für Lehrer. Was Lehrer verändern können*. Reinbeck: Rowohlt.
- Grossmann, R., Krainz, E.E. & Oswald, M. (Hrsg.) (1995). *Veränderung in Organisationen, Management und Beratung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Heintel, P. (Hrsg.) (1974). *Das ist Gruppendynamik*. München: Heyne Verlag.
- Heintel, P. (1977). *Politische Bildung als Prinzip aller Bildung*. Wien München: Jugend und Volk.
- Heintel, P. (2005). *Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung*. Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung, Bd 1. Klagenfurt.
- Heintel, P. (2005a). Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Gruppendialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte. In Falk, G., P. Heintel & E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. (S. 15–34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heintel, P. (2006). Über drei Paradoxien der T-Gruppe. In Heintel, P. (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen*. (S. 191–250). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintel, P. & Huber, J. (1978). Aktionsforschung – Theorieaspekte und Anwendungsprobleme. *Gruppendynamik. Forschung und Praxis*. Heft 6, 390–409.
- Heintel, P. & Krainz, E. (1990). *Projektmanagement: eine Antwort auf die Hierarchiekrise?* 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Heintel, P. & Krainz, E. (1994). Was bedeutet „Systemabwehr“? In Götz, K. (Hrsg.), *Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis*. (S. 160–193). Heidelberg: Auer Verlag.
- Heintel, P. & Krainz, E. (1998). Veränderungswiderstand von Organisationen. In Dalheimer, V., E. Krainz & M. Oswald (Hrsg.), *Change Management auf Biegen und Brechen? Revolutionäre und evolutionäre Strategien der Organisationsveränderung*. (S. 201–234). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- König, O. (Hrsg.) (2001). *Gruppendynamik. Geschichte, Theorie, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München Wien: Profil Verlag.
- Krainz, E.E. (1998). Kann man soziale Kompetenzen lernen? In Falk, G., P. Heintel & C. Pelikan (Hrsg.), *Die Welt der Mediation. Entwicklung und Anwendungsgebiete eines interdisziplinären Konfliktregelungsverfahrens*. (S. 309–329). Klagenfurt: Alekto Verlag.
- Krainz, E. (2005). Lehren, Lernen und Prüfen von sozialer Kompetenz für Mediation und Konfliktmanagement. In Falk, G., P. Heintel & E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. (S. 349–364). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lapassade, G. (1970). Von der Gruppendynamik zur institutionellen Analyse. *Gruppendynamik. Forschung und Praxis*. Heft 2, 124–133.
- Lapassade, G. (1972). *Gruppen, Organisationen, Institutionen*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lesjak, B. (2007). *Die Kunst der Politik. Ein philosophisch-sozialwissenschaftlicher Beitrag zur politischen Bildung*. Dissertation, Universität Klagenfurt.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pages, M. (1971). Bethel 1969. Eindrücke eines Immigranten. *Gruppendynamik. Forschung und Praxis*. Heft 2, 112–128.
- Pagès, M. (1974). *Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Platon (1994). *Sämtliche Werke*. Band 1. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Rechtien, W. (2001). Zur Geschichte der angewandten Gruppendynamik. In König, O. (Hrsg.), *Gruppendynamik. Geschichte, Theorie, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. (S. 43–62). München Wien: Profil Verlag.
- Schein, E.H. (1995). Wie können Organisationen schneller lernen? Die Herausforderung den grünen Raum zu betreten. *Organisationsentwicklung*, Heft 3, 5–13.
- Schwarz, G. (1977). Die Problematik der Gruppe. In Heintel, P. (Hrsg.), *Das ist Gruppendynamik*. (S. 60–128). München: Heyne Verlag.
- Schwarz, G. (2000). *Die „heilige Ordnung“ der Männer. Patriarchalische und Gruppendynamik*. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Simon, F.B. (2004). „Gemeinsam sind wir blöd?“ *Die Intelligenz von Unternehmen, Managern und Märkten*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Willke, H. (1997). Dumme Universitäten, intelligente Parlamente. In Grossmann, R. (Hrsg.), *Wie wird Wissen wirksam?* iff texte, Band 1. (S. 107–110). Wien - New York: Springer Verlag.

Barbara Lesjaks, ist Assistenzprofessorin an der Abteilung Organisationsentwicklung und Gruppendynamik (Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, Universität Klagenfurt), Lehrtrainerin in der ÖGGO, politische Tätigkeit (Landtagsabgeordnete). Schwerpunkte: Forschung, Lehre, Training im Bereich Gruppendynamik und Interventionsforschung.