Hierarchie und Demokratie in Organisationen – Die 49-Punkte-Intervention

J. Radel¹ · R. J. Schuster²

Angenommen: 24. Juni 2021 / Online publiziert: 16. Juli 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung

Dieser Beitrag der Zeitschrift Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO) beschreibt eine auf gruppendynamischen Überlegungen beruhende Intervention, die im Rahmen der Lehre an Universitäten und Hochschulen eingesetzt werden kann. Ziel ist es, mittels Reflexion der Intervention Erkenntnisse über Organisationsdynamiken und -konflikte zu erlangen.

Universitäten und Hochschulen sind Institutionen, die Wissen vermitteln und Bildung und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen sollen. Dabei sind Lehrende und Studierende zueinander in eine hierarchische Beziehung gesetzt. Dies ist eine organisatorische Notwendigkeit, die aber auch, im Fall der Sozialwissenschaften, im Widerspruch zu einem gemeinsamen Erkunden sozialer Phänomene auf Augenhöhe steht. Lehrende und Studierende sind mit dem „Sei-selbstständig-Paradox“ konfrontiert. Studierende müssen gegebenen Vorgaben folgen, sich im normativen Rahmen bewegen, sollen sich jedoch gleichzeitig selbstständig und authentisch einbringen. Dies kann zu Konflikten führen, die aber oft nicht diskutiert werden. Damit verbleiben sie im System, was dazu führen kann, dass die Studierenden einem möglichen Double Bind ausgesetzt sind.

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie Studierende im Rahmen einer von uns als *49-Punkte-Intervention* bezeichneten Methode die Möglichkeit bekommen, im Gegensatz zur üblichen hierarchischen Ordnung an der Gestaltung der eigenen Prüfung mitzuwirken. Dadurch werden übliche Grenzen aufgeweicht und institutionell gelöste Konflikte neu zur Diskussion gestellt. Es wird hier die Intervention kurz beschrieben, um dann potenzielle Konfliktdynamiken auf folgenden Ebenen aufzuzeigen: (a) intrapersonelle Ebene, (b) interpersonelle Ebene, (c) Ebene zwischen Studierenden und Dozenten, (d) Ebene der Sachzwänge des Systems, die sowohl Studierende als auch Dozenten betreffen

Schlüsselwörter Hierarchie · Demokratie · Werte · Konfliktdynamik · Didaktik · Gruppendynamik

© Die Autoren 2021

✉ Prof. Dr. J. Radel
radel@htw-berlin.de

✉ Dr. R. J. Schuster
roland.schuster@fh-vie.ac.at

¹ FB3 Berlin Business School, HTW Berlin, Treskowallee 8, 10318 Berlin, Deutschland

² Studiengang Technisches Vertriebsmanagement, Media Quarter Marx 3.4, FH des BFI Wien, Maria-Jacobi-Gasse 1, 1030 Wien, Österreich

Hierarchy and democracy in organizations—the 49 points intervention

Abstract

This article in the journal *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)* describes an intervention based on group dynamics that can be used in teaching. The aim is to gain knowledge about organizational dynamics and conflicts by reflecting on the intervention.

Universities and Universities of Applied Sciences are institutions that impart knowledge and enable education and personal development. Teachers and students are placed in a hierarchical relationship to one another. This is an organizational necessity, but in the case of the social sciences it also contradicts a joint exploration of social phenomena on an equal footing. Teachers and students are confronted with the “be-independent-paradox”. Students must follow given guidelines, move within the normative framework, but should at the same time contribute independently and authentically. This can lead to conflicts, but these are often not discussed. This means that they remain in the system and that students might be exposed to a double bind.

This article shows how students, as part of what we call *49 points intervention*, are given the opportunity to participate in the design of their own exam, in contrast to the usual hierarchical order. As a result, the usual boundaries are softened and institutionally resolved conflicts are put up for discussion anew. The intervention is briefly described here to then point out potential conflict dynamics on the following levels. (a) intrapersonal level, (b) interpersonal level, (c) Level between students and lecturers, (d) Level of constraints of the system that affect both students and lecturers

Keywords Hierarchy · Democracy · Values · Conflict dynamics · Didactics · Group dynamics

1 Einleitung – Machtmechanik in Universitäten und Hochschulen

Die hier dargelegte gruppensystemische Intervention wird innerhalb eines stark hierarchischen und bürokratisch organisierten Hochschulsystems, dem die Lehrenden und die Studierenden selbst angehören, angewendet. Das Hinterfragen der funktionalen Organisation eröffnet den Hinterfragenden systeminhärente Widersprüche, die bei entsprechender Reflexion zu einem Lernen aus Erfahrung¹ führen. Dabei sind auftretende Spannungen zu überwinden, die durch das Beleuchten der Zwänge der Organisation für alle Beteiligten sichtbar werden (König 2000, S. 14).

Universitäten und Hochschulen sind von einer klaren Hierarchie und zumeist auch klaren Regeln hinsichtlich der Prüfungen geprägt. In vielen, wenn nicht in den meisten Fällen gibt es Prüfungsordnungen, in denen Art und Umfang der abzulegenden Prüfungen klar geregelt sind. Flexibilität gibt es lediglich bei den Inhalten, nicht aber bei der Frage, ob es eine Prüfung gibt.

Lehrende stellen Fragen, Studierende antworten und Lehrende bewerten die Antworten. Es handelt sich also um ein asymmetrisches Machtverhältnis, das in Teilen dem ähnelt, was Fisher (1984) über die Arzt-Patienten-Beziehung feststellt und auf die Dyade Lehrende–Studierende übertragen werden kann. Lehrende haben meist Spezial-

wissen und -fähigkeiten, es gibt eine klare hierarchische Organisation, innerhalb derer sich die Profession bewegt. Auch die weiteren Punkte treffen in vergleichbarer Art auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden zu:

Waitzkin and Waterman (1974) discuss the competence gap between doctors and patients, saying that most patients lack the medical knowledge to be equal partners in the medical situation. Furthermore, they describe this gap as widening at the lower end of the socioeconomic spectrum. Such patients not only share different life experiences, have less medical knowledge, and fewer choices over the medical setting in which they receive care, but, in addition, they are perceived as being irresponsible and forgetful (Ehrenreich & Ehrenreich 1970) (Fisher 1984, S. 201).

Studierende haben also üblicherweise nicht die Möglichkeit, eine Klausur zu vermeiden oder die Fragen im Vorfeld zu kennen. Im Gegenteil: „Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung“ (Foucault 1994, S. 238).

Selbst wenn die Frage nach der Art der Prüfung den Studierenden in einzelnen Formaten vermeintlich freigestellt wird, geht es dennoch um eine nicht vermeidbare Bewertung der eigenen Leistung (vgl. Motschnig-Pitrik und Santos 2006, S. 13f.). Die Studierenden haben eine „Schein-Wahl“ oder legen sich selbst die Fesseln an, die sie innerhalb des Systems gelernt und verinnerlicht haben.

¹ Grundlegend für diese Art des Lernens – engl.: learning by doing – sind die Arbeiten von John Dewey, siehe dazu z. B. Neubert (2004), im speziellen zum Begriff „Experience“ (S. 13f.) und zur „Erziehungs- und Schultheorie“ (S. 21f.).

Es herrscht aus Sicht der Studierenden also eine Abhängigkeit von den Lehrenden, gepaart mit einer Unsicherheit, wie die Prüfung konkret aussehen wird. Die Prüfung ist als psychosozialer Konflikt ein angstbeladener, negativer Höhepunkt des Studiums (Krainz und Schilling 1978, S. 378; siehe auch Putwain 2008; Sarason 1984), eine „Marter“, die Androhung von Strafe, die wesentlich ist, um die Macht der Lehrenden als Souverän zu sichern (Foucault 1994, S. 65). Durch die Systematik einer Prüfung werden Studierende diszipliniert, sie „[...] fabriziert auf diese Weise [durch diese Mechanik der Macht] unterworfenen und geübten Körper, fügsame und gelehrige Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen)“ (Foucault 1994, S. 177). Studierende werden zu *well trained puppies*, gut abgerichteten, gefügigen Welpen im System der Organisation. Sie lernen aus Angst vor einem schlechten Prüfungsergebnis, aus einer defensiven Lernbegründung (vgl. Holzkamp 2004, S. 32).²

Vom Grundsatz ist die Ausübung einer Art von Macht aber nicht zwingend nur negativ. Diese stark lokalisierte, auf die Studierenden ausgeübte Macht sorgt im Studienalltag für Effizienz³ in der Abwicklung der Prüfungen und ermöglicht einen weitestgehend reibungslosen Ablauf des Studiums, da die Prüfung nicht immer neu verhandelt werden muss. Sie wird formal durch die Organisation festgelegt und inhaltlich von den Lehrenden ausgestaltet.

Die oben skizzierte Machtasymmetrie, die davon ausgehende Disziplinierung und die damit verbundene Effizienz werden dadurch ins Rampenlicht der Aufmerksamkeit gesetzt, dass den Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, die Prüfungsfragen für die eigene Prüfung im Ausmaß von 49 % selbst zu erstellen. Für ein positives Bestehen der Lehrveranstaltung sind 50 % notwendig.

Die Freiheit der Studierenden besteht darin, dass beliebige Fragen in beliebiger Anzahl mit einer Punktebewertung von insgesamt 49 Punkten erstellt werden dürfen, daher stammt auch die Bezeichnung 49-Punkte-Intervention. Das Beliebige geht so weit, dass die Fragen keinerlei Bezug zum Inhalt der Lehrveranstaltung aufweisen müssen, wie z. B.: Ist der Vortragende ein Mann?

² Holzkamp stellt dem Begriff *defensives Lernen* den Begriff *expansives Lernen* gegenüber. Expansives Lernen bedeutet, vereinfacht gesagt, „[...] die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebenssicherung“ (Holzkamp 2004, S. 22).

³ Zum Thema Macht siehe auch die ausführlichen Gedanken von Foucault et al. (2005, S. 225 ff.). Gleichzeitig unterwerfen sich die Studierenden ja auch mehr oder minder als freie Subjekte der Macht (Foucault et al. 2005, S. 257 und 288) der Organisation. Es handelt sich bei der Ausübung von Macht um eine Beziehung unter Partnern (Foucault et al. 2005, S. 252).

2 Lernen durch das Erleben und Bearbeiten von Konfliktodynamiken

Wir verstehen die 49-Punkte-Intervention als einen Baustein innerhalb eines *experienced centered teaching approach* (Schuster und Radel 2018, S. 305 ff.)⁴. Innerhalb dieses Rahmens wird ein Raum zum Denken und Handeln eröffnet und Emanzipation ermöglicht.

Studierende sollen im Sinne eines Entfaltungslernens „[...] ihre eigene Identität umfassender entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können“ (Faulstich und Ludwig 2004, S. 4). Dabei steht besonders eigenverantwortliches Handeln im Vordergrund, welches im Sinne eines prosozialen Handelns zunehmend im Bereich der Managementausbildung diskutiert wird (Haski-Leventhal et al. 2020). Ein besonderes Kennzeichen dieser Intervention ist das Auftreten von Emotionen. Dies ist eng verbunden mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehung durch die Lehrenden. Es bedarf einer tragfähigen Beziehung, um solche emotionsbehafteten Interventionen steuern zu können. Üblicherweise werden Emotionen im Kontext von Didaktik instrumental betrachtet, z. B., dass Inhalte, wenn diese mit Emotionen verknüpft sind, klarer und länger behalten werden (Tyng et al. 2017). Eine tiefgreifendere Einbeziehung emotionaler Aspekte in didaktisches Kalkül scheint sich erst anzubahnen (vgl. Gieseke 2012).

Innerhalb der 49-Punkte-Intervention bietet der Lehrende den Studierenden an, dass diese aktiv an der Gestaltung der eigenen Prüfung mitwirken, indem ihnen die Möglichkeit geboten wird, Fragen der Klausur selbst zu erstellen und mittels Punkten zu gewichten (siehe Kap. 3). Das bedeutet, dass sie nahezu 50 % der Klausur gestalten können, in der üblicherweise 100 Punkte (= 100 %) erreicht werden können, um die Bestnote (1,0) zu erlangen. Daraus ergibt sich für die Studierenden die Zumutung, dass eine institutionelle Voraussetzung, nämlich jene bezüglich der Gestaltung von Prüfungen, partiell aufgehoben ist und von ihnen neu entschieden werden muss. Ein Aspekt dieser Zumutung liegt darin, dass das Problem der (bzw. für die) Studierenden von den Lehrenden erzeugt wird. Je nach Sozialisation und verinnerlichter Autorität auf Seiten der betroffenen Individuen setzt die Eröffnung des eigenen Entscheidungsraums Konfliktodynamiken frei, die sich in weiterer Folge auf den Entscheidungsprozess auswirken können. Durch diese Zumutung der Entscheidung können bei den Studierenden Irritationen und damit verbundene Emotionen entstehen. Diese werden innerhalb des hier beschriebenen Settings schlussendlich als Lehr- und Lernerfahrung nutzbar gemacht. Gleichzeitig arbeiten die Lehrenden am in-

⁴ Siehe hierzu beispielhaft auch die „Candy Box Intervention“ (Radel 2021) und in einem größeren Kontext die Public Goods Games (u. a. Hauert et al. 2006; Tan und Bolle 2007).

haltlichen Teil der Lehrveranstaltung weiter. Gruppendynamische Intervention und Inhalte der Veranstaltung werden so verbunden und stützen sich gegenseitig. Die Intervention wird beispielsweise in Veranstaltungen in den Themenfeldern Change-Management und Führung eingesetzt.

Das Lernen aus Erfahrung wird mittels Reflexion des eigenen und fremden Verhaltens und der dabei auftretenden Emotionen ermöglicht. Gieseke (2012, S. 76) formuliert dazu passend: „Prozesse der emotionalen Ausdifferenzierung und verinnerlichte Normen und Werte nehmen als emotionale Schemata Einfluss auf das Arbeitsverhalten und die Teamfähigkeit, können aber durch entsprechende reflexive Bearbeitungsformen modelliert und verändert werden [...]“. Besonders ist dabei die „Meta-Hilfs- und Lernbedürftigkeit“ (Schein (2000) zitiert in: Geißler 2012, S. 21) der Lehrenden zu beachten. Das bedeutet, die Lehrenden sind hier lediglich teilweise in der Rolle von Experten, die Wissen vermitteln, zusätzlich sind sie auch Dialogpartnerinnen, die „[...] in Gemeinschaft mit [Studierenden] explorationshandelnd Verantwortung für das zu lösende Problem [...] übernehmen“ (Schein (2000) zitiert in: Geißler 2012, S. 21).

Es ist wichtig, im Auge zu behalten, dass die dabei auftretenden Emotionen schwer vorhersehbar sind, da diese stark mit der jeweils individuellen Sozialisation der Studierenden zusammenhängen. Das konfrontiert die Lehrenden mit dem Widerspruch, dass einerseits Irritationen notwendig sind, um Reflexionen anzuregen, andererseits ist damit auch die Gefahr einer (emotionalen und teils auch formalen) Eskalation gegeben, die Reflexion wiederum verhindert. Allerdings sind Emotionen ein wesentlicher Bestandteil, da diese Lernchancen eröffnen können. Schubert (2014, S. 79) argumentiert, dass Emotionen sowohl für die Bewertung von Reflexionsprozessen als auch für das Zustandekommen dieser wesentlich sind.

Wenn die auftretenden Irritationen zu gering ausfallen, so verhindert dies möglicherweise das Lernen durch Erfahrung, hat jedoch sonst wenig Auswirkung auf die Inhalte und den Ablauf der Lehrveranstaltung. Die 49-Punkte-Intervention kann aber auch dazu führen, dass die bestehende internalisierte Hierarchie einen massiven äußerlichen Konflikt mit dem „Verräter der gegebenen Ordnung“, nämlich dem Dozenten, hervorruft. Das bedeutet, dass anstelle der

Tab. 1 Potenzielle Konfliktodynamiken der 49-Punkte-Intervention (Auswahl)

	Wirkt zwischen bzw. auf	Theoretische Betrachtung (Auszug)
Individuelle Werte I (intrapersonell)	Studierende selbst	Tabus (Zerubavel 2006) Negative Capability (Unterhalter 2017) Seitenwetten (Becker 1960)
Individuelle Werte II (intrapersonell)	Lehrende	Rational Choice und Frame-Selektionstheorie (u. a. Kroneberg 2011) Struktur des Bewusstseins und dessen Entwicklung (u. a. Kohlberg 1984 [Stufen der moralischen Entwicklung]; Wilber 1984) Ego Defenses (u. a. Cramer 2006; Sandler and Freud 1985; Vaillant 1971, 1986, 1994)
Interessenskonflikte in der Gruppe (interpersonell)	Studierende – Studierende	Die Asymmetrie der Macht wird zweimal verändert: 1. Macht zur Gestaltung der Prüfung vom Lehrenden zum Studierenden. 2. Zu einem einzelnen Studierenden, der bei einer einstimmigen Entscheidung alles verändern kann. In-Group/Inter-Gruppen-Konflikte (Taijfel 1970) Kooperation (Axelrod 2014) Vertrauen und Revanche (Bies et al. 1996) Gruppendruck (Moldes et al. 2019) und Entscheidungsfindung (In Verbindung mit einem Meinungsführer, siehe u. a. Sofsky 2019, S. 55–59) Moralische Überlegenheit (Iyer et al. 2012)
Sachzwänge des Systems I	System Hochschule – Studierende	Wert-Organisation-Fit (Coldwell 2018; Kraimer 1997; Maio und Olson 1995)
Sachzwänge des Systems II	Lehrende – Studierende	Vertrauen innerhalb von Organisationen (u. a. Bijlsma und Koopman 2003), in Autoritäten (Elsbach und Currall 2012; Paliszkievicz et al. 2014), in den Ablauf des Entscheidungsprozesses (Bianchi et al. 2015) und in Konflikten (Auer-Rizzi und Reber 2004) Holding Environment (Winnicott 1960, S. 589 ff.) Objekt-Beziehung (u. a. Wilson und Robinson 2002, S. 930 ff.)
Sachzwänge des Systems III	System Hochschule – Lehrende	Lehrende als Inkarnation des Systems, innerlich bewusst und/oder unbewusst mit verdrängten Widersprüchen des Systems konfrontiert. Krainz und Schilling (1978, S. 394) schreiben von einem „[...] Ausbalancieren zwischen angetragenen und akzeptierten Identitäten [...]“ im Hochschulsystem. Was die Forderung des Systems Hochschule betrifft, so formulieren die Autoren: „An die Träger von akademischen Führungspositionen werden Erwartungen in Richtung selbstsichere Leistungspersönlichkeit [sic!] und mittelschichtspezifische Verhaltensmuster gestellt, die als Herrschaftshabitus verstanden werden können“ (ebd. S. 403). Die Bedeutung von Bewusstheit über die eigene Position als Lehrender im Kontext des Hochschulsystems (Kvale 1972, S. 8) Die Bedeutung von Bewusstheit bezüglich der sozialen Funktion von Prüfungen (Kvale 2007, S. 69)

durch die Reflexion ermöglichten Erkenntnisse bezüglich der institutionellen Hierarchie und der möglichen darin enthaltenen Erweiterung eigener Handlungsspielräume ein Ruf nach stärkerer Autorität erfolgt. Pettenkofer (2012, S. 212) bemerkt, dass „[...] so auch ein Reflexionsprozess beginnen [kann], der bei den irritierenden Elementen der Situation ansetzt, aber nicht notwendig auf sie begrenzt bleibt, sondern – von ihnen aus verallgemeinernd – die jeweilige Gesellschaftsordnung insgesamt als problematisch erscheinen lassen kann“.

Wir setzen Interventionen vom Typ 49 Punkte seit 2016 immer wieder in verschiedenen Veranstaltungen ein, in denen auch Begriffe wie Autorität, Hierarchie, selbstgesteuerte Teams usw. zentrale Elemente der Veranstaltungen sind. So erleben die Studierenden abstrakte theoretische Konzepte an sich selbst, was belastend sein kann. Ab und zu führt dies zu sozialen Verteidigungsmechanismen (Ego Defenses) (siehe unter anderem: Cramer 2006; Sandler und Freud 1985; Vaillant 1971, 1986, 1994). Mehrmals haben sich Studierende bei der Lehrgangsleitung, Prüfungsausschüssen oder vergleichbaren Regulativen oder *Wächtern der Ordnung* beschwert. Diese formale Eskalation führte in einem Fall dazu, dass die Beschwerde der Studierenden von der Lehrgangsleitung moderierend bearbeitet und damit ein Konsens zwischen den Lehrenden der Veranstaltung und den Studierenden erreicht und die Lehrveranstaltung weitergeführt wurde. In einem anderen Fall führte es dazu, dass einer der Lehrenden verwarnt, der Rest der Lehrveranstaltung von der Lehrgangsleitung vorgegeben und die Lehrveranstaltung danach an andere Dozenten vergeben wurde. Daraus haben wir gelernt, dass es sinnvoll ist, die obere Hierarchieebene vorher über die zugrunde liegende Didaktik und damit verbundene Eventualitäten in Kenntnis zu setzen. Auch hier wird deutlich, inwieweit Widersprüche zwischen Lehrenden und Organisation wirken, etwa im Spannungsfeld Freiheit der Lehre und formale Anforderungen wie Prüfungsordnungen.

Zur Veranschaulichung wird in Tab. 1 ein Überblick über die potenziellen Konfliktdynamiken und damit verbundene Literaturhinweise gegeben. Im Folgenden werden außerdem die intra- und die interpersonellen Konfliktdynamiken näher beleuchtet.

3 Die Intervention als Katalysator von Konfliktdynamiken

Die 49-Punkte-Intervention braucht eine eigene Choreografie. Bei der ersten oder zweiten Unterrichtseinheit wird durch das unerwartete 49-Punkte-Angebot Verblüffung hergestellt. Nach unserer Erfahrung werden Studierende durch das Angebot der Selbstbestimmung so stark aus der ge-

wohnten Erlebniswelt gerissen,⁵ dass sie diese neue Situation nicht sofort als Chance wahr- und annehmen (können). Die Studierenden vermuten bis zuletzt, es gäbe irgendwo einen *catch*, so unglaublich scheint das Angebot, die Klausur mitbestimmen zu können.

Folgende Regeln werden im Zusammenhang mit dem 49-Punkte-Angebot verbunden:

1. Alle Studierenden müssen einstimmig in einer anonymen Wahl⁶ dafür stimmen. Bereits eine Gegenstimme reicht aus, um das Angebot abzulehnen.
2. Die selbst erstellte(n) Frage(n) und die dazu passenden Lösung müssen zu einem gegebenen Zeitpunkt von einem dafür von der Gruppe bestimmten Studierenden an den Dozenten gesendet werden. Dabei sind sowohl die Anzahl der Fragen als auch deren Gewichtung den Studierenden selbst überlassen. Es gibt also für die Gruppe nur eine⁷ (oder mehrere Fragen), die für die ganze Gruppe gilt (gelten).

Allein in der ersten Regel sind zahlreiche Elemente zu finden, die die Intervention mit potenziellen Konflikten aufladen: Die Frage ist, wer **alle** sind. Hier wird die Zugehörigkeit zur Gruppe verhandelt und Dozenten immer ausgeschlossen, weil „man diesen ja nicht trauen kann, wenn sie mit abstimmen“. Oft sind auch nicht alle Studierenden, die offiziell eingeschrieben sind, anwesend. Hier gilt es, als Dozent sensibel zu sein, nicht zu schnell nachzugeben und Zugeständnisse zu machen, aber auch nicht zu sehr zu beharren. In einem Fall wollte eine Gruppe von Studierenden eine hochschwangere Studentin dazu bewegen, zur Vorlesung zu kommen, was zum Glück verhindert werden konnte. Haben die Studierenden das Gefühl, nicht *gewinnen* zu können und dass man mit ihnen *spielt*, verpufft die Intervention. Üblicherweise lassen wir uns auf eine Prozentzahl derjenigen ein, die anwesend sein müssen. Die Abstimmung muss dann aber einstimmig sein.

Die Regel der **Einstimmigkeit** stellt gewohnte demokratische Prozesse infrage und kehrt die Machtverhältnisse um.

⁵ Alinsky (1971, S. 86 ff.) z. B. erzeugt eine ungewohnte Situation, indem er auf der Straße willkürlich Passanten anspricht und diesen einen Geldschein anbietet. Die vom Autor beschriebenen Reaktionen zeigen, dass die Betroffenen das Angebot nicht annehmen (können): „One young woman flared up, almost screaming, ‚I’m not that kind of a girl and if you don’t get away from here, I’ll call a cop!‘ Another woman in her thirties snarled, ‚I don’t come that cheap!‘ There was one man who stopped and said, ‚What kind of a con game is this?‘“ (Alinsky 1971, S. 87).

⁶ Z. B. mittels MOODLE (ein EDV-System, das Lehrenden und Studierenden zur Kommunikation zur Verfügung steht) oder eines anderen Systems zur Abstimmung – im Zweifelsfall mithilfe von analogen Zetteln.

⁷ In den meisten Fällen entscheiden sich die Studierenden für eine Frage, etwa: „Wie lautet der Assistent von Batman? Robin“, „Wie lautet die Hauptstadt von Deutschland? Berlin“, oder „Hat Herr Radel irgendwann in der Vorlesung einmal eine Krawatte getragen? Ja.“.

Nicht mehr die Mehrheit kann die Minderheit bestimmen, sondern die Minderheit bekommt alle Macht über die Masse der Mehrheit. Hier bieten sich spannende Diskussionen darüber an, wie wir mit Minderheiten umgehen. Nehmen wir ihre Bedürfnisse ernst oder ignorieren wir sie schulterzuckend. Dies birgt große Konflikte bei Studierenden, die sich für Minderheiten einsetzen, dann aber erkennen, dass dieser Einsatz merklich schwindet, wenn sie dadurch einen persönlichen Nachteil hätten.

Die **Anonymität** macht die (soziale) Kontrolle von Individuen nahezu unmöglich. Das ist für diejenigen problematisch, die den Prozess in ihrem Sinne beeinflussen wollen. Oft ist das der Punkt, der für massive „Aufregung“ sorgt, da die Gruppe mit der Frage nach der eigenen Kultur konfrontiert wird. Verknüpft man die Anonymität mit der Einstimmigkeit, kann man als Lehrender die Frage in den Raum stellen,⁸ wie die Gruppe denn mit einzelnen Mitgliedern (oft Minderheiten) umgeht und dass dies ja jetzt eine Gelegenheit wäre, diese schlechte Behandlung zurückzuzahlen.

Eine erste Reaktion auf das Angebot ist üblicherweise Verwirrung der Gruppe mit der anschließenden (zumeist vorsichtigen) Nachfrage, ob der Lehrende es noch einmal erklären kann. Das Angebot scheint ein Tabu, das nicht sein kann und nicht sein darf, also wird es verdrängt und nicht gesehen (Zerubavel 2006, S. 26 ff.). Erst wenn verstanden und akzeptiert wurde, dass das Angebot real ist, gelingt eine Diskussion darüber. Dennoch bleibt oft, wie oben geschrieben, eine Skepsis, die am Ende sogar die Abstimmung in Zweifel zieht.

Aus didaktischen Gründen wird diese Diskussion spätestens kurz vor Ende der Unterrichtseinheit abgebrochen und im Rahmen der folgenden Termine von den Lehrenden auch nicht wieder aktiv angesprochen. Gegen Ende der Vorlesungsreihe, vor der Prüfung, wird das 49-Punkte-Angebot nicht noch einmal in Erinnerung gebracht, sondern üblicherweise von den Studierenden thematisiert.⁹

Interessanterweise war es bisher selten der Fall, dass die Studierenden selbst das 49-Punkte-Angebot nach Abbruch der Diskussion am Ende der ersten (oder zweiten) und vor einer möglichen Erinnerung durch den Dozenten, kurz vor der letzten Unterrichtseinheit, wieder angesprochen haben. Teilweise wurde versucht, taktisch zu agieren: Wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt wenige Studierende im Raum

waren, wurde meist von einem Wortführer¹⁰ versucht, eine Abstimmung zu erzwingen. Das hat für die Studierenden mehrere Vorteile: Im Sinne des *Divide et Impera* ist eine kleine Gruppe leichter zu steuern, das Risiko von Abweichlern ist geringer. Zuletzt ist es für die Studierenden besser, früh Klarheit zu bekommen, da eine strategische Komponente mitspielt. Wenn die Studierenden erst kurz vor der Klausur wissen, ob sie die Punkte bekommen oder nicht, haben sie ein Problem, wenn sie bis dahin nichts gelernt haben. Der Druck bzw. die Abhängigkeit nimmt also zu. Haben die Studierenden bereits viel Zeit investiert, so brauchen sie die Punkte nicht unbedingt und sind zunehmend „genervt“ von der Gruppe der Abhängigen. Als Dozent ist es wichtig, eine frühe Abstimmung **nicht** zuzulassen, da dies den Druck vermindert und die Intervention verpuffen lässt.

Insgesamt wurden die erste und die letzte Unterrichtseinheit mit der Dauer von jeweils zwei Stunden für die 49-Punkte-Intervention verwendet. In der Reflexion werden den Studierenden folgende Leitfragen zur Diskussion in Kleingruppen¹¹ gegeben, bevor die Abstimmung stattfindet:

1. Wie geht es Ihnen?
2. Was hat sich nach der ersten Sitzung, in der die 49-Punkte-Option besprochen wurde, verändert? (positiv und negativ)
3. Welche Dinge fanden Sie besonders belastend und warum?
4. Was sind Lessons Learned aus dem Prozess?

Anschließend präsentiert jede Gruppe ihre Ergebnisse, die danach diskutiert werden.

Im Folgenden wird nun noch einmal kurz auf einzelne Aspekte der in Tab. 1 dargestellten Konfliktodynamiken eingegangen und die theoretischen Hintergründe der Intervention werden in deren Kontext diskutiert.

3.1 Intrapersonelle Konfliktodynamiken

Zuallererst stellt sich in der Reflexion die Frage nach *individuellen Werten*, die sehr stark über die persönliche Sozialisation bzw. das bisher erlebte Bildungssystem geprägt werden und eigene Entscheidungen, auch im Kontext der Organisation, beeinflussen (Maio und Olson 1995): „[...] [O]nce values are internalized, they become a standard for guiding action, developing and maintaining attitudes, and justify-

⁸ Hier kommt es zu einer Beeinflussung der Studierenden, indem die Dozenten Konflikte induzieren. Dies kann man auch kritisch sehen (siehe Beispiele für dieses Verhalten u. a. bei Reinhardt 2020, S. 27). Perry (2018) spricht am Beispiel der Sherif Experimente gar von Manipulation durch die Versuchsleiter.

⁹ Ob man das Angebot als Dozent erwähnt, ist eine persönliche Präferenz und hat den Vorteil, dass es definitiv noch einmal diskutiert wird.

¹⁰ Siehe hierzu auch die Ausführungen von Sofsky (2019) über Stellvertretung, insbesondere das Kapitel über Statthalter und Demagogen (S. 38 ff.).

¹¹ Die Studierenden arbeiten ca. 30 bis 45 min in den Kleingruppen und präsentieren anschließend je fünf Minuten.

ing one's own actions and judging others“ (Kraimer 1997, S. 433).

Hier wird deutlich, in welchem Stadium der moralischen Entwicklung jedes Individuum verortet ist und inwieweit diese Entwicklung bzw. Einstellung zur Organisation passt (Coldwell 2018; Kraimer 1997, S. 433 ff.). Da sich Lehrende im Rahmen der 49-Punkte-Intervention allerdings nicht klar hinsichtlich einer Entscheidung positionieren, verbleibt der Konflikt in der Gruppe und muss dort ausgehandelt werden. Die auf didaktischem Kalkül begründete Zumutung ist, dass die Studierenden mit Unsicherheiten zurechtkommen und Eigenverantwortung in dem zur Verfügung gestellten Entscheidungsraum wahrnehmen. Den Studierenden wird dadurch die Möglichkeit gegeben, *negative Leistungsfähigkeit* auszubilden, die dann gegeben ist, „[...] when a man is capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason“ (Unterhalter 2017, S. 1).

Auf eine Studentin schien der Druck so groß gewesen zu sein, dass sie kurz vor der Abstimmung aus dem Raum ging, um das WC aufzusuchen, und exakt nach der Abstimmung wieder in den Raum kam. Das hat ihr die Möglichkeit gegeben (die wir als Lehrende in dem Moment zugelassen haben), a) zu sagen, dass sie ja dafür gestimmt *hätte* (vor den anderen Studierenden gilt sie also als Unterstützerin), **und** b) sich selbst zu sagen, dass sie ja dagegen gestimmt *hätte*. Sie schafft es durch dieses Paradox, kognitive Dissonanz zu vermeiden und sowohl vor der Gruppe als auch vor sich stimmig und „gut“ zu sein.

3.2 Interpersonelle Konfliktodynamiken

Ein sehr früh sichtbarer Effekt der Intervention ist *Gruppendruck*¹². Dabei ist der Beginn der Dynamik zunächst gekennzeichnet durch eine Bezugnahme auf Abstraktes wie z. B. *die Gruppe, man, niemand* etc. (vgl. Main 1977, S. 62). Meist äußert sich jemand aus der Gruppe mit den Worten: „Da wird doch niemand etwas dagegen haben“, oder: „Wer sollte denn da etwas dagegen haben?“ Studierende müssen also aktiv widersprechen, was bedeuten würde, dass sie der eigenen Gruppe (in-group) Schaden zufügen. Studierende, die im weiteren Verlauf dadurch persönlich in Erscheinung treten, dass sie ihre Absicht, bei der vom Dozenten angekündigten anonymen Wahl dagegen zu stimmen, kundtun, werden von anderen verbal teils deutlich unter Druck gesetzt.

Außerdem findet sich immer wieder ein Teil der Studierenden, der das 49-Punkte-Angebot an sich „unmoralisch“ findet und es nicht annehmen will. Dieser Teil findet die Einstellung anderer, die „nehmen, was zu haben ist“, un-

möglich. Das macht unterschiedliche Werte in einer Gruppe unmittelbar deutlich. In einem Fall stand eine Studentin auf, drehte sich zur Gruppe um und kommentierte, sehr generalisierend: „Ich wusste gar nicht, mit was für Leuten ich hier bin. Ich habe gar keine Lust mehr auf euch.“

Um Gruppendruck auszuüben und Schaden zu vermeiden, versuchen Studierende, wie oben beschrieben, eine schnelle Abstimmung herbeizuführen. Wichtig ist es jedoch, die Dynamik wirken zu lassen.¹³ Mitunter werden offene Probeabstimmungen durchgeführt, um Sicherheit bezüglich der geplanten anonymen Abstimmung zu erlangen. Aus unserer Sicht ist das ein Aktionismus, der zwar beruht, aber vom eigentlichen Problem des Aushandelns ablenkt. Umso größer ist dann die Enttäuschung, wenn in der anonymen Abstimmung jemand von der vorher vermeintlich vereinbarten Linie abgewichen ist.

4 Fazit und Transfer in die Praxis

Die hier beschriebene Intervention und ihre Variationen können aus unserer Sicht in der Ausbildung von Studierenden maßgeblich dazu beitragen, eigene Werte zu hinterfragen, eigenes Verhalten in Gruppen zu betrachten und Dynamiken von Gruppen und Auswirkungen von Entscheidungen zu erkennen. Dadurch, dass Studierende nicht im Dort und Dann abstrakt über andere sprechen, sondern sich im Hier und Jetzt mit sich selbst und der Gruppe, in der sie sind, auseinandersetzen, ergeben sich große Lernpotenziale für alle Seiten.

In der Managementausbildung hilft die 49-Punkte-Intervention aus unserer Sicht, Führung und Teamarbeit zu reflektieren. Gerade aktuell, wo Mitbestimmung nicht nur von Unternehmen gewünscht, sondern auch von den Beschäftigten eingefordert wird, macht die Intervention deutlich, wie komplex Dynamiken sein können, wenn Autoritäten Macht abgeben und tradierte Organisationsformen und Verfahren neu verhandelt werden müssen.

Heute wird viel über Agilität geredet, als würde der bloße Zusatz des Wortes bekannte Probleme lösen. Im Zusammenhang mit Agilität werden dann flache Hierarchien und mehr Demokratie am Arbeitsplatz gefordert¹⁴. Was dabei oft nicht beachtet wird, sind die Dynamiken, die mit dem Abbau von Hierarchie und mehr Demokratie verbunden

¹² Zum Thema Gruppendruck unter Studierenden und dem Bezug zur Leistung in der Schule siehe Moldes et al. (2019).

¹³ Üblicherweise mehrere Wochen, bis kurz vor der Klausur. Hier kommt dann eine weitere, strategische Dynamik zum Tragen: Wird die Entscheidung erst kurz vor der Klausur getroffen, geraten diejenigen Studierenden unter Druck, die sich (noch) nicht entsprechend vorbereitet haben, während diejenigen, die besser vorbereitet sind, deutlich gelassener sein können.

¹⁴ Siehe die Ausführungen von King und Land (2018, S. 2) zu den Critical Management Studies im Rahmen der Diskussion um „alternative“ Praktiken der Organisation.

sind. Alle Hierarchien (also nicht nur jene der Bildungsinstitutionen) müssen aus unserer Sicht mit der Dialektik von Fremd- und Selbstorganisation umgehen lernen, wenn sie den vorhandenen Handlungsspielraum erweitern wollen. Weder kann Hierarchie auf agiles Management noch agiles Management auf Hierarchie verzichten.¹⁵

Grundsätzlich besteht unseres Erachtens aber das Risiko, dass Organisationen in der Praxis, bei unreflektierter hierarchischer Ordnung, Erkenntnis abwehren. Die Ursache dafür ist, dass Reflexionsverbot zum Wesen der Hierarchie gehört (Heintel und Krainz 2015, S. 113). Die hier vorgestellte 49-Punkte-Intervention zeigt auf, wie eine potenzielle Abwehr von Reflexion überwunden werden kann. Hierarchische Ordnung und das damit verbundene potenzielle Reflexionsverbot sind vermutlich ebenso in nicht-universitären Einrichtungen zu finden, also auch in Organisationen außerhalb des hier beschriebenen Kontextes, womit die Intervention auch in anderen Kontexten Relevanz hat. Die Herausforderung besteht lediglich darin, die 49 Punkte zu finden, die in dem jeweiligen Kontext ähnliche Bedeutung für die Mitglieder der Gruppe haben.

Wir hoffen, dass unsere Darstellung der 49-Punkte-Intervention Dozentinnen und Dozenten dazu ermutigt, selbst – mit entsprechender reflexiver Begleitung und Aufbereitung – am Prüfungsrad zu drehen. Unseres Erachtens ist in der Gestaltung von Prüfungen ein großes Potenzial für die Innovation von Hochschuldidaktik vorhanden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

¹⁵ Ein Blick auf die Großgruppenforschung zeigt, dass Menschen in ungeordneten Großgruppen dazu tendieren, Untergruppen mit hierarchischer Struktur auszubilden. Dabei wird die Hierarchie tendenziell strikter, je größer die Großgruppe ist, wie Schiff und Glassman in Kreeger (1977, p. 16) feststellen (siehe auch Schiff und Glassman 1969). Diese Erkenntnis aus der Großgruppenforschung legt die Vermutung nahe, dass das Eliminieren formaler Hierarchie lediglich zur Bildung von informaler Hierarchie beiträgt und nicht zum Verschwinden dieser.

Literatur

- Alinsky, S. (1971). *Rules for radicals: a practical primer for realistic radicals*. : Random House. <https://doi.org/10.1109/CCDC.2012.6244032>.
- Auer-Rizzi, W., & Reber, G. (2004). Die Rolle von Vertrauen in „gemischten Konfliktsituationen“. In G. Müller-Christ & M. Hülsmann (Hrsg.), *Modernisierung des Managements: Festschrift für Andreas Remer zum 60. Geburtstag* (S. 233–264). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81762-4_8.
- Axelrod, R. (2014). *Die Evolution der Kooperation: Aus dem Amerikanischen übersetzt und mit einem Nachwort von Werner Raub und Thomas Voss*. Berlin: De Gruyter.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40.
- Bianchi, E. C., Brockner, J., Van den Bos, K., Seifert, M., Moon, H., van Dijke, M., & De Cremer, D. (2015). Trust in decision-making authorities dictates the form of the interactive relationship between outcome fairness and procedural fairness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(1), 19–34.
- Bies, R. J., Tripp, T. M., Kramer, R. M., & Tyler, T. R. (1996). Beyond distrust: “getting even” and the need for revenge. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Hrsg.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (S. 246–260). Thousand Oaks: SAGE.
- Bijlsma, K., & Koopman, P. (2003). Introduction: trust within organisations. *Personnel Review*, 32(5), 543–555. <https://doi.org/10.1108/00483480310488324>.
- Coldwell, D. (2018). Company socialization and ethical fit. In D. C. Poff & A. C. Michalos (Hrsg.), *Encyclopedia of business and professional ethics* (S. 1–5). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23514-1_125-1.
- Cramer, P. (2006). *Protecting the self: defense mechanisms in action*. New York: Guilford.
- Elsbach, K. D., & Currall, S. C. (2012). Understanding threats to leader trustworthiness: why it’s better to be called „incompetent“ than „immoral“. In R. M. Kramer & T. L. Pittinsky (Hrsg.), *Restoring trust in organizations and leaders: enduring challenges and emerging answers* (S. 217–240). New York: Oxford University Press.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Bd. 39, S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fisher, S. (1984). Institutional authority and the structure of discourse. *Discourse Processes*, 7(2), 201–224.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M., Ewald, F., Lagrange, J., Defert, D., Ansén, R., Bischoff, M., et al. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Geißler, H. (2012). Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen. In W. Gieseke, E. Nuissl von Rhein & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 15–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2012). Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für lebenslanges Lernen. In W. Gieseke, E. Nuissl von Rhein & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung* (S. 59–80). Bielefeld: wbv.
- Haski-Leventhal, D., Pournader, M., & Leigh, J. S. A. (2020). Responsible management education as socialization: business students’ values, attitudes and intentions. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04593-3>.
- Hauert, C., Holmes, M., & Doebeli, M. (2006). Evolutionary games and population dynamics: maintenance of cooperation in pub-

- lic goods games. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 273(1600), 2565–2571.
- Heintzel, P., & Krainz, E. E. (2015). *Projektmanagement: Hierarchiekrisse, Systemabwehr, Komplexitätsbewältigung*. Wiesbaden: Springer.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (Bd. 39, S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Iyer, A., Jetten, J., & Haslam, S. A. (2012). Sugaring o'er the devil: moral superiority and group identification help individuals downplay the implications of ingroup rule-breaking. *European Journal of Social Psychology*, 42(2), 141–149. <https://doi.org/10.1002/ejsp.864>.
- King, D., & Land, C. (2018). The democratic rejection of democracy: performative failure and the limits of critical performativity in an organizational change project. *Human Relations*, 71(11), 1535–1557.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development/2 The psychology of moral development*. : Harper & Row.
- König, O. (2000). Die Zwänge der Gruppe und die Grenzen professionellen Handelns. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 31(1), 13–30. <https://doi.org/10.1007/s11612-000-0002-7>.
- Kraimer, M. L. (1997). Organizational goals and values: a socialization model. *Human Resource Management Review*, 7(4), 425–447. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(97\)90028-0](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(97)90028-0).
- Krainz, E. E., & Schilling, M. (1978). Prüfungen als psychosozialer Konflikt. In *ÖGHD Informationen. Themenschwerpunkt Prüfungen. Nachträge zur Lehrerausbildung* (S. 378–404). Wien: Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik.
- Kreeger, L. (1977). *Die Grossgruppe*. Stuttgart: Klett.
- Kroneberg, C. (2011). Das Modell der Frame-Selektion (MFS). In C. Kronenberg (Hrsg.), *Die Erklärung Sozialen Handelns: Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie* (S. 119–164). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93144-9_7.
- Kvale, S. (1972). *Prüfung und Herrschaft: Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*. Weinheim: Beltz.
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. In D. Boud & N. Falchikov (Hrsg.), *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term* (S. 57–71). London: Routledge.
- Main, T. (1977). Zur Psychodynamik großer Gruppen. In L. Kreeger & I. Köstlin (Hrsg.), *Die Großgruppe* (S. 50–80). Stuttgart: Klett. Konzepte der Humanwissenschaften.
- Maio, G. R., & Olson, J. M. (1995). Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: the moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(3), 266–285. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1013>.
- Moldes, V. M., Biton, C. L., Gonzaga, D. J., & Moneva, J. C. (2019). Students, peer pressure and their academic performance in school. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(1), 300–3012.
- Motschnig-Pitrik, R., & Santos, A. M. (2006). The person centered approach to teaching and learning as exemplified in a course in organizational development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(4), 5–30.
- Neubert, S. (2004). Eine Einführung in die thematische Vielfalt von Deweys Philosophie und ihrer heutigen Rezeption. In L. A. Hickman, S. Neubert & K. Reich (Hrsg.), *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. interaktionistischer Konstruktivismus*, (Bd. 1, S. 13–27). : Waxmann.
- Paliszkievicz, J., Koohang, A., Gołuchowski, J., & Nord, H. J. (2014). Management trust, organizational trust, and organizational performance: advancing and measuring a theoretical model. *Management and Production Engineering Review*, 5(1), 32–41. <https://doi.org/10.2478/MPER-2014-0005>.
- Perry, G. (2018). *The lost boys. Inside Muzafer sherif's robbers cave experiment*. Index on Censorship, Bd. 24. Brunswick: Scribe. <https://doi.org/10.1080/03064229508535847>.
- Pettenkofer, A. (2012). Von der Situation ergriffen. In *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 201–226). Berlin Heidelberg: Springer.
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *Psychologist*, 21(12), 1026–1029.
- Radel, J. (2021). Das gute Geschäft. Ein unmoralischer Deal? In Lübbert (Hrsg.), *Wirtschaft Hacken* (S. 87–97). Marburg: Büchner.
- Reinhardt, R. (2020). „Wir sind die Guten“ – oder: Von blinden Flecken und Denkverboten unserer Profession. *Wirtschaftspsychologie*, 22(2), 27–32. ISSN 1615-7729
- Sandler, J., & Freud, A. (1985). *The analysis of defense: the ego and the mechanisms of defense revisited*. New York: International Universities Press.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929–938.
- Schiff, S. B., & Glassman, S. M. (1969). Large and small group therapy in a state mental health center. *International Journal of Group Psychotherapy*, 19(2), 150–157.
- Schubert, A. (2014). Emotionale Rationalität und Planung: Planungsansätze einer ‚3. Generation‘. Oder: Zum depolitisierten Potenzial von Vertrauensbildung und Selbstversicherung. *suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 2(1), 71–94.
- Schuster, R. J., & Radel, J. (2018). A reflection on the (Harvard) case method from a group dynamics perspective: connecting transcendent knowledge with immanent phenomena. In *Emotionale Intelligenz in Organisationen* (S. 279–314). Berlin Heidelberg: Springer.
- Sofsky, W. (2019). *Macht und Stellvertretung* (1. Aufl.). Bovenden, London, Leipzig, Wrocław: Wolfgang Sofsky via KDP, Amazon.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1170-96>.
- Tan, J. H. W., & Bolle, F. (2007). Team competition and the public goods game. *Economics letters*, 96(1), 133–139.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>.
- Unterhalter, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1254945>.
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750080011003>.
- Vaillant, G. E. (1986). *Empirical studies of ego mechanisms of defense*. Washington D.C: American Psychiatric Press.
- Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.44>.
- Wilber, K. (1984). The developmental spectrum and psychopathology: part I, stages and types of pathology. *Journal of Transpersonal Psychology*, 16(1), 75–118.
- Wilson, A., & Robinson, N. M. T. (2002). Transitional objects and transitional phenomena. In M. Hersen & W. Sledge (Hrsg.), *Encyclopedia of psychotherapy* (2. Aufl. S. 861–866). : Elsevier.
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 585–595. <https://doi.org/10.1111/famp.12023>.
- Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room. Silence and denial in everyday life*. New York: Oxford University Press.

Prof. Dr. J. Radel Nach dem Studium der Betriebspädagogik, Psychologie, sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte an der RWTH Aachen war Jürgen Radel in verschiedenen Unternehmen und Rollen tätig. Vor seinem Ruf an die HTW Berlin, wo er seit 2014 als Professor für BWL lehrt, war er unter anderem als Prokurist bei einem internationalen Logistik Dienstleister tätig. Aktuell beschäftigt er sich mit Gruppendynamik in Transformationsprozessen, insbesondere in Bezug auf Widerstand gegen Veränderungen. Weitere Themen sind

Autorität und Führung in agilen Teams. Im Rahmen dieser Tätigkeit begleitet er aktiv Führungskräfte sich mit diesen Themen auseinander zu setzen.

Dr. R. J. Schuster Dipl.-Ing. Dr., forscht und lehrt an der Fachhochschule des BFI Wien, absolvierte das Diplomstudium Wirtschaftsingenieurwesen für Maschinenbau an der Technischen Universität Wien und promovierte in den Fächern Gruppendynamik und Interventionsforschung an der Universität Klagenfurt. Er ist einerseits als stellvertretender Studiengangsleiter und Fachbereichsleiter Technik des Bachelor-Studiengangs Technisches Vertriebsmanagement an der Fachhochschule des BFI Wien tätig (www.fh-vie.ac.at) und be-

treibt andererseits ein Unternehmen zur Optimierung menschlicher Kommunikation (corefco e. U., office@corefco.at). Außerdem ist er ifag® zertifizierter Gruppendynamiker (www.ifag.at). Kontakt: roland.schuster@fh-vie.ac.at