

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 4

# Gruppenbezogenes Denken und die Problematik der Identitätsbildung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

*Deborah Ryszka, Universität Potsdam*

---

**Zusammenfassung:** Im Gegensatz zum angelsächsischen Sprachraum spielt in Europa, insbesondere in Deutschland, ein gruppenbezogenes Denken bzw. ein Denken in Gruppen- oder Kollektivkategorien eine relevante Rolle, welches den Schulalltag nicht unberührt lässt und besonders auf die Identitätsbildung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf problematisierend wirkt. Daher scheint es notwendig, zukünftige Lehrkräfte für eine individualisierte Betrachtung von Kindern mit sonderpädagogischer Förderbedarf (SFB) zu sensibilisieren.

**Schlagwörter:** Gruppendenken, Identität, Selbst(konzept), sonderpädagogischer Förderbedarf

**Abstract:** Contrary to the Anglo-Saxon language area in Europe, especially in Germany, a groupthink, respectively a thinking in categories of groups and collectives plays an important role, which has effect on everyday school life and especially on the identity formation of children with special educational needs. Therefore it seems necessary to raise the awareness of future teachers for an individualistic view of children with special educational needs.

**Keywords:** groupthink, identity, self(concept), special educational need

Die menschlichen Kapazitäten der Informationsaufnahme sind beschränkt, sodass nicht alle sozialen, also zwischenmenschlichen Informationen auf die gleiche Art und Weise aufgenommen und bearbeitet werden können. Konkret bedeutet dies, dass soziale Informationen nach bestimmten Mechanismen aufgenommen, verarbeitet, selektiert und interpretiert werden. Diese Einschränkung menschlicher Kapazitäten lässt sich auch auf kollektiver Ebene feststellen. Dabei konnte gezeigt werden, dass Gesellschaften bzw. Kulturen sich z. B. darin unterscheiden, welche Rolle Gruppen in der sozialen Informationsverarbeitung spielen. Deutschland wird hierbei als dominant im gruppenbezogenen Denken betrachtet (Hofstede, 2006). Gruppenbezogenes Denken meint, dass Personen zunächst als Mitglieder einer Gruppe und erst danach als individuelle Einheiten betrachtet werden. Kollektivistische Formationen, wie z.B. die Nation (das Nationalgefühl), spielten in Deutschland schon immer eine wichtigere Rolle als das Individuum (vgl. die deutsche Geschichte, wie bspw. der Patriotismus im Kaiserreich 1871 mit seinem Ausruf „Am deutschen Wesen mag die Welt genesen“).

## Sechs Kulturdimensionen nach Hofstede

Empirisch untermauern konnte diese Dominanz des Kollektivs über das Individuum der niederländische Kulturanthropologe Geert

Hofstede (2006). Dieser extrahierte zur Beschreibung einer Kultur bzw. Gesellschaft empirisch sechs Kulturdimensionen:

- (1) Power Distance Index - PDI/Machtdistanz,
- (2) Individualism versus Collectivism - IDV/Individualismus versus Kollektivismus,
- (3) Masculinity versus Femininity - MAS/Maskulinität versus Feminität,
- (4) Uncertainty Avoidance Index - UAI/Ungewissheitsvermeidung,
- (5) Long-Term Orientation - LTO/Kurz- oder langfristige Ausrichtung und
- (6) Indulgence versus Restraint - IVR/Nachgiebigkeit versus Beherrschung.

Alle sechs Kulturdimensionen verfügen über einen eigenen Kulturindex, welcher Werte zwischen 0 und 100 annehmen kann. 0 bedeutet bei unipolaren<sup>1</sup> Dimensionen eine geringe Ausprägung, 100 hingegen eine maximale. Bei bipolaren<sup>2</sup> Dimensionen beziehen sich die Werte zwischen 0 und 100 auf das erste Merkmal der Dimension, wobei niedrige Werte eine niedrige Ausprägung dieses ersten Merkmals und zugleich eine hohe des zweiten Merkmals meint, und hohe Werte wiederum eine hohe Ausprägung des ersten und eine niedrige Ausprägung des zweiten. Konkret auf die Skala (2) Individualism versus Collectivism - IDV/Individualismus versus Kollektivismus bezogen, würden geringere Werte auf einen geringen Individualismus und zugleich einen hohen Kollektivismus hinweisen. Hohe

<sup>1</sup> Es gibt keine gegensätzliche Dimension, wie z.B. bei „männlich-feminin“, sondern nur eine Dimension, wie z.B. Machtdistanz, die graduell zu- oder abnimmt.

<sup>2</sup> Es gibt eine gegensätzliche Dimension, wie z.B. „männlich-feminin“.

Werte auf dieser Skala würden hingegen für eine hohe individualistische und zugleich geringe kollektivistische Ausprägung stehen.

Für die einzelnen Dimensionen bedeutet dies konkret folgendes: (1) Der Wert der Machtdistanz spiegelt wider, inwiefern weniger mächtige Individuen eine ungleiche Verteilung von Macht akzeptieren und sogar erwarten. Hohe Werte stehen dafür, dass Macht sehr ungleich verteilt ist. Mittels (2) der Individualismus versus Kollektivismus-Dimension wird dargelegt, ob eher individuelle (wie z.B. Selbstbestimmung, Ich-Erfahrung) oder kollektive (bspw. Wir-Gefühl, Netzwerke) Werte in einer Gesellschaft vorherrschen. Diese Werteverteilung wird auch von (3) der Maskulinität versus Feminität-Dimension thematisiert, die darlegt, inwieweit feminine Werte, wie Fürsorglichkeit und Bescheidenheit oder doch maskuline Werte, wie Konkurrenzbereitschaft und Leistungsstreben, dominierend sind. Mithilfe (4) der Dimension der Ungewissheitsvermeidung kann verdeutlicht werden, inwiefern Kulturen bzw. Gesellschaften eine Abneigung gegenüber unvorhergesehenen Situationen hegen und dementsprechend präventiv reagieren. Hierzu entwickelten Gesellschaften drei Strategien: (1) Technik, (2) Jurisprudenz und (3) Religion. Gesellschaften mit hohen Werten, welche also Unsicherheiten vermeiden wollen, zeichnen sich durch viele festgeschriebene Gesetze, Richtlinien und/oder Sicherheitsmaßnahmen aus. Diese Mitglieder sind emotionaler und nervöser. Kulturen, die hingegen Unsicherheiten akzeptieren, sind

tolerant und neigen grundsätzlich zu einem Relativismus. Die nächste (5) Dimension der lang- oder kurzfristigen Ausrichtung legt den Planungshorizont einer Gesellschaft dar, d.h. ob diese ihr Denken und Handeln eher lang- oder kurzfristig mit all ihren Konsequenzen (wie z.B. Sparsamkeit oder Flexibilität) ausrichtet. Die (6) Nachgiebigkeit versus Beherrschung-Dimension hingegen verdeutlicht, ob eine Kultur das Erreichen von Glück durch die Wahrnehmung von Kontrolle über das eigene Leben zu erreichen glaubt oder doch eher eine fatalistische Weltanschauung vertritt.

## Sechs Kulturdimensionen in Deutschland

Abbildung 1 zeigt die Werte der einzelnen Kulturdimensionen für Deutschland (grau) im Vergleich zu den Vereinigten Staaten (blau) und dem Vereinigten Königreich (grün) auf. Es wird jedoch nur auf die Dimensionen (1) Orientierung am Kollektiv, (2) Maskulinität, (3) hohe Unsicherheitsvermeidung und (4) langfristige Orientierung eingegangen, da die Kombination genau dieser Dimensionen starre, gruppenspezifische Denkweisen konstituiert und unterstützt. Weswegen dies so ist, wird im Weiteren näher erläutert.

Es fällt auf, dass Deutschland (67) im Vergleich zu den Vereinigten Staaten (91) und dem Vereinigten Königreich (89) geringere Werte bzgl. des Individualismus aufweist, also eher kollektivistisch geprägt ist. Dies scheint auch nicht verwunderlich, wenn die hohe Anzahl von

strukturell-bürokratisch organisierten Mitgliedschaften in Clubs, Vereinen o.Ä. in Deutschland näher betrachtet wird. Diese Wertdifferenzen nivellieren sich auf der Maskulinität-Dimension. Alle drei Staaten belegen hier Werte zwischen 62 und 66 Punkten, also eine geringe Dominanz maskuliner gegenüber femininen Werten. Bei der Dimension für Unsicherheitsvermeidung hat Deutschland eindeutig die höchste Punktzahl mit 65 im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten mit 46 und zum Vereinigten Königreich mit nur 35 Punktwerten. Dies erscheint nicht überraschend, da Technologien bzw. Technik eine große Relevanz für Deutschland haben (nicht umsonst spricht z.B. das Ministerium für Wirtschaft und Energie vom „Technologiestandort Deutschland“) und zusätzlich sehr viele Gesetze und Regelungen in Deutschland existieren („Die Zahl der Gesetze in der Bundesrepublik Deutschland ist überwältigend und steigt stetig.“, Deutscher Bundestag, 2016). Dieses gemeinsame Auftreten von Technologien und Bürokratie spiegelt ein recht hohes Bedürfnis nach Sicherheit wider. Nicht unbegründet titulierte Max Weber das bürokratische System Deutschlands als „stahlhartes Gehäuse der Hörigkeit“ (Weber, 1924). Auch auf der Dimension der Langzeitorientierung unterscheiden sich die einzelnen Staaten deutlich voneinander, wobei Deutschland mit 83 von maximal 100 Punkten eine starke Langzeitorientierung aufweist (USA = 26, GB = 51), sein Denken und Handeln also langfristig auslegt, was jedoch mit den heutigen gesellschaftlichen Situationen, die ein schnelles und flexibles Agieren erfordern, konfliktiert.

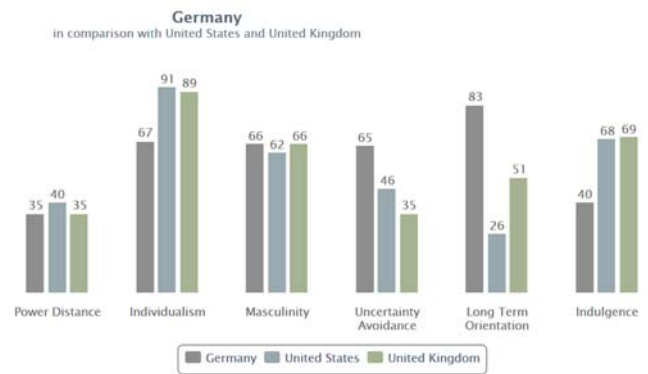


Abbildung 1. Sechs Kulturdimensionen im Vergleich zwischen Deutschland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (aus <https://geert-hofstede.com/germany.html>)

## Mögliche Bedeutung gruppen-spezifischer Denkweisen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Wie bereits erwähnt, konstituiert und unterstützt eine Kombination aus (1) kollektiver Orientierung, (2) maskulinen Werten, (3) einer hohen Unsicherheitsvermeidung und (4) langfristigem Denken und Handeln starre, gruppenspezifische Denkweisen. Übertragen auf den Schulkontext bedeutet dies für die einzelnen Dimensionen folgendes: (1) eine primäre Orientierung am Kollektiv verschärft die Unterteilung in Gruppen, z.B. in Kinder mit vs. Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Das kann sich darin äußern, dass das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch das pädagogische Personal als eine besonders bedeutsame Information prioritär verarbeitet wird, wodurch die Kinder ggf. nicht vor allem als Individuen betrachtet werden, sondern zunächst als Mitglieder der Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ähnlich

nachteilhaft kann sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (2) die Dominanz maskuliner Werte im Schulalltag auswirken, welche Aspekte wie Konkurrenzbereitschaft und Leistung unterstützen, diese Kinder jedoch meist nicht dem oberen Leistungsspektrum zuzuordnen sind. Auch die hohen Werte bzgl. der (3) Ungewissheitsvermeidung können sich im Schulgeschehen widerspiegeln - nicht nur auf kollektiver, sondern auch auf individueller Ebene. Hier greifen Mechanismen der sozialen Kognition<sup>3</sup>, wie z.B. das Verwenden von Schemata<sup>4</sup>, Stereotypen<sup>5</sup> und/oder Vorurteilen<sup>6</sup>, die wiederum für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht vorteilhaft sind.

### „Kollektive Bequemlichkeit“: Freiheit vs. Sicherheit

Diese Starrheit auf kollektiver Ebene kann auch auf individueller Ebene (s.o. soziale Kognition) angetroffen werden, wodurch das gruppenbezogene Denken nochmals unterstützt wird. Solch kollektive Orientierung wird abermals durch eine gewisse „kollektive Bequemlichkeit“ in unserer postmodernen Epoche potenziert. Man orientiert sich am Kollektiv, weil es bequem ist. Das Schlagwort der Postmoderne (u.a. Baumann, 1992, Lyotard, 1979) lautet „anything goes“: alles

ist erlaubt, weil alles möglich ist. Wir leben in einer Zeit, in der wir über so viele *Freiheiten* als Individuen wie nie zuvor verfügen, welche uns eine *freiheitliche* Lebensführung gestattet. Ulrich Beck sprach in diesem Zusammenhang von „Bausätze[n] biographischer Kombinationsmöglichkeiten“ (Beck, 1986, S. 217), da wir im gewissen Rahmen unseren Lebenslauf frei gestalten können - zumindest freier als noch vor 100 Jahren. Aber diese Fülle an Möglichkeiten, denen sich das Individuum gegenüber sieht, steht diametral zu einem menschlichen Grundbedürfnis: dem nach Sicherheit und Geborgenheit (Bedürfnishierarchie nach Maslow, 1954). Um diese Antinomie aufzulösen, sucht das Individuum Sicherheit und meint diese im Kollektiv gefunden zu haben. Es orientiert sich freiwillig an der Gruppe, was aber mit einem Verlust von Individualität einhergeht, auf den sich das Individuum einlässt. Denn Sicherheit und Geborgenheit sind ein menschliches Grundbedürfnis.

### Konkrete Konsequenzen für den Schulalltag

Diese genannten Prozesse bleiben nicht ohne Konsequenzen für den Schulalltag. Einerseits wird hierdurch eine institutionalisierte und

<sup>3</sup> „Als soziale Kognition bezeichnet man die Art und Weise, in welcher der Mensch über sich selbst und seine soziale Welt nachdenkt genauer gesagt die Art und Weise, in der er soziale Informationen

Auswählt, interpretiert, abspeichert und abrufen, um Urteile zu fällen und Entscheidungen zu treffen. (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 57)

<sup>4</sup> „Schemata sind mentale Strukturen, mit denen der Mensch sein Wissen über die soziale Welt in Themenbereiche und Kategorien einordnet; sie beeinflussen die Informationen, die er wahrnimmt,

über die er nachdenkt und die er abspeichert.“ (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 58)

<sup>5</sup> „Eine verallgemeinernde Annahme über eine Gruppe von Menschen, die praktisch all ihren Mitgliedern, unabhängig von tatsächlichen Unterschieden zwischen ihnen, bestimmte Eigenschaften zuschreibt.“ (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 425)

<sup>6</sup> „Die feindselige oder negative Einstellung gegenüber den Mitgliedern einer bestimmten Gruppe, und zwar allein aufgrund deren Zugehörigkeit zu dieser Gruppe.“ (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 424)

unbewusste Benachteiligung von Kindern, die nicht den sechs Kulturdimensionen einer Gesellschaft (s.o.) entsprechen, wie z.B. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gefördert und unterstützt. Darüber hinaus wird durch eine stark ausgeprägte kollektive Orientierung ein gewisses „Konformitätszwangdenken“ (u.a. Konformitätsexperiment von Asch, 1951<sup>7</sup>) gefördert. Jeder, der anders ist oder etwas anderes macht, als die bestehende Gruppe, wird nicht als Mitglied dieser Gruppe anerkannt und somit als Fremdkörper betrachtet (Eigen- vs. Fremdgruppe, z.B. Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971). Diese Mechanismen werden durch gesellschaftliche Gegebenheiten weiterhin verstärkt. So konstatiert Hartmut Rosa (2012) als Merkmal unserer Gesellschaft die Beschleunigung. Konkret spricht er von einem *Akzelerationszirkel*, welcher sich aus (1) technischer Beschleunigung, (2) Beschleunigung des sozialen Wandels und (3) Beschleunigung des Lebenstempos (Rosa, 2012) konstituiert, der automatische, unbewusste Denkprozesse, Schemata, Stereotype und/oder Vorurteile nicht nur auf Seiten der Lehrkräfte, sondern auch auf Seiten der Schulkameraden begünstigt. Empirisch konnten bereits Betts und Shkolnik (1999) zeigen, dass mit zunehmender Klassengröße die Präferenz von gruppenbezogene Instruktionen zunimmt. Die Gruppe steht auch hier wieder über dem Individuum.

## **Der Einfluss gruppenbezogenen Denkens auf die Identitätsbildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Gruppenbezogenes Denken kann auch die Identität von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflussen. In unseren postmodernen Zeiten kann die Identitätsbildung als eine „...oft sehr kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität...“ (sog. *Patchwork-Identität* nach Keupp, 2008 [1999]) aufgefasst werden. Folglich besteht eine Fülle von Möglichkeiten, seine Identität mithilfe von Informationen aus der sozialen Umwelt und der eigenen (psychischen) Umwelt zu bilden. Basierend auf Meads (1934) Zusammensetzung des menschlichen Selbst, besteht dieses aus dem *Me* (*objektives Selbst*) und dem *I* (*subjektives Selbst*). Das *Me* konstituiert sich durch Sozialisationsprozesse, spiegelt internalisierte Werte, Normen, usw. einer Gesellschaft wider, - das Selbst als Teil einer Gesellschaft also - wohingegen das *I* als eigentlicher Kern der Persönlichkeit angesehen werden kann und *das Individuum als Individuum* bzw. Persönlichkeit kennzeichnet. Durch das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in welcher das gruppenbezogene Denken dominiert, wird der Schwerpunkt vom *I* auf das *Me* verlegt. Das bedeutet, dass Personen sich in erster Linie nicht als Individuen bzw. Persönlichkeiten definieren, sondern als Mitglieder einer bestimmten Gruppe (z.B.

<sup>7</sup> Die Versuchspersonen gaben unter Konformitätsdruck durch die Gruppe ihnen offensichtlich falsche Urteile.

Geschlecht, soziale Position, Hautfarbe). Übertragen auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet dies, dass sich diese Kinder in erster Linie als Mitglieder der Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf verstehen und nicht als Individuum, was für ihre persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung nicht förderlich ist. Auch andere Personen, wie z.B. Klassenlehrer und Klassenkameraden, denken gruppenbezogen, weswegen die Möglichkeit besteht, dass sie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht wie Kinder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als Individuen mit speziellen Bedürfnissen, sondern in erster Linie als Mitglied der Gruppe „sonderpädagogischer Förderbedarf“ betrachten. Diesen Kindern wird somit erschwert eine gesunde, von der Gruppe unabhängige Persönlichkeit zu entwickeln, wodurch es ihnen u.a. erschwert wird sich ihre eigene Meinung zu bilden (*Stadium 5: Identität vs. Ich-Identitätsdiffusion* der psychosozialen Entwicklung nach Erikson, 1957, 1973).

### **Sensibilisierung zukünftiger Lehrkräfte für eine individualisierte Betrachtung von Kindern (mit sonderpädagogischem Förderbedarf)**

Es scheint also ratsam zu sein, zukünftige Lehrkräfte dahingehend zu schulen, dass sie möglichst individualisiert agieren, u.a. also Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in erster Linie als Individuen und nicht als

Mitglieder einer Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachten und dementsprechend fördern. Konkret würde dies z.B. eine Konfrontation mit den Mechanismen der sozialen Kognition (s.o., u. a. Schemata, Stereotype, usw.) im Rahmen von Lehre und/oder Weiterbildung bedeuten. Somit würden (zukünftige) Lehrkräfte ein besseres Verständnis für die sozialpsychologischen Mechanismen und deren erleichterte bzw. erschwerte Aktivierung unter bestimmten Kontextbedingungen erfahren. So verlassen wir uns eher auf Schemata, die z.B. unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen oder im Einklang mit unseren momentanen Gefühlen stehen (Fiske & Taylor, 1991). Optimal wären hier also Vorlesungen und Seminare zur Sozialpsychologie und/oder Soziologie, um darüber hinaus mehr über das interdependente Verhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Prozessen (z.B. Sozialisationsprozesse, Persönlichkeitsentwicklung) zu erfahren und folglich der Genese, Verfestigung und Änderung von Mechanismen der sozialen Kognition. Neben diesen theoretischen Grundlagen sollten diese aber auch in der Praxis, also im Klassenraum, umgesetzt werden, was eine Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Betrachtungsweise beinhaltet. Eine Lehrkraft, die sich der Benachteiligung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bewusst wird, könnte versuchen, aktiv Strategien einzusetzen, um dieser entgegenzuwirken. So sollte sich die Lehrkraft beispielsweise überlegen, gegenüber welchen Kindern einer Klasse

Antipathien gehegt werden. Ist dies bewusst, kann das Verhalten während des Unterrichts genau beobachtet werden. Dadurch ist die Möglichkeit der Selbstreflexion und - falls notwendig - der Modifikation des Handelns gegeben und die

Lehrkraft kann eine adäquate, angemessene Identitätsbildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). Sozialpsychologie. München: Pearson.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Guetzkow (ed.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (1999). The Behavioral Effects of Variations in Class Size: The Case of Math Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 193-213.
- Deutscher Bundestag (2016). *Stichwort Gesetzgebung. Von der Idee zum Gesetz*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Erikson, E. H. (2005) [1957]. *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. T. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Beck.
- Keupp, H., Ahbe, Th., Gmür, W., Höfer, R., Kraus, W., Mitzscherlich, B. & Straus, F. (2008) [1999]. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Liotard, J.-F. (2009) [1979]. *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen-Verlag.
- Maslow, A. H. (1954) [1981]. *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosa, H. (2012). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Weber, Max (1988) [1924]. *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Hrsg. Marianne Weber. Stuttgart: UTB.

Abbildung 1 aus <https://geert-hofstede.com/germany.html>