

Kapitel 2

Die Konzeption der Themenzentrierten Prozessanalyse

Im ersten Kapitel haben wir unterschiedliche Begründungslinien für eine Konzeption-bezogene soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen dargestellt. Dabei sind inhaltliche Bestimmungsmerkmale und Zielperspektiven deutlich geworden, die in aktuellen Diskursen, aber auch bereits in historischen Zusammenhängen aufscheinen.

In unserer Argumentation sind wir von vier, in der Reflexion sozialer Gruppenarbeit zu beachtenden Dimensionen (Individuum, Interaktionsbeziehung, Inhalt, Kontext), sowie ihrer gleichgewichtigen Bedeutsamkeit im Prozessgeschehen („balancierte Wechselwirkung“) ausgegangen. Mit dieser Sichtweise haben wir bereits im ersten Kapitel implizit Bezug zur TZI genommen.

In diesem Kapitel geht es darum, die auf der Themenzentrierten Interaktion aufbauende Vorgehensweise Themenzentrierter Prozessanalyse *als eine konzeptionelle Handlungsorientierung für die soziale Gruppenarbeit* herauszuarbeiten. In einem ersten Gedankengang stellen wir dazu die TZI vor, die die genannten vier Dimensionen als Wirkfaktoren in Gruppen betrachtet (Kap. 2.1). Im Anschluss daran verbinden wir in einem Zwischenschritt deren Aussagesystematik mit Überlegungen zur Idee der eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person (Kap. 2.2). Von diesen Grundlagen ausgehend, erarbeiten wir im Kapitel 2.3 die Vorgehensweise Themenzentrierter Prozessanalyse in einzelnen Schritten – sowohl theorieorientiert als auch praxisbezogen.

2.1 Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist eine handlungsleitende Konzeption zur Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen. Sie kann damit für *unterschiedliche Handlungsformen*, die auf die wechselseitige Kommunikation der Beteiligten setzen, die konzeptionelle Grundlage sein. Sie eignet sich für die Leitung von Gruppen, für die Gestaltung von schülerzentriertem Unterricht, zur Steuerung von Kooperationsprozessen (z.B. in der Mediation), zum

kommunikativen *Führungshandeln* in Institutionen, zur psychosozialen Beratung u.a. (vgl. Spielmann 2009a, S. 15f.). In diesem Buch stellen wir die konzeptionellen Grundlagen von TZI und Themenzentrierter Prozessanalyse dar, zentrieren unsere praxisbezogenen Überlegungen aber auf die soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

2.1.1 Ruth C. Cohn und die Wurzeln der TZI

Ruth C. Cohn, die Begründerin der TZI, wurde 1912 in Berlin geboren und verstarb 2010 in Düsseldorf. Als vom Nationalsozialismus bedrohte Jüdin flüchtete sie 1933 zunächst in die Schweiz, wo sie Psychologie studierte und sich zur Psychoanalytikerin ausbilden ließ. Nach ihrer Emigration 1941 in die USA arbeitete sie als Therapeutin und in der Lehrerausbildung. Das Motiv, das sie zur Entwicklung der TZI führte, war, von der Behandlung einzelner Menschen ausgehend, zu einer ‚Pädagogik für alle‘ zu kommen: „Wie können Erkenntnisse von der Couch mehr Menschen nützlich werden als nur ein paar Patienten? Können Vorurteile, Massenwahn und deren Explosion durch psychoanalytisches Wissen vermindert oder verhindert werden?“ (Cohn 1979, S. 874) Insofern waren Psychologie und Therapie für sie nur der Ausgangspunkt zur Entwicklung von Arbeits- und Lernformen, in denen Menschen miteinander Erfahrungen machen, die nicht nur sie selbst in Richtung Humanität verändern, sondern von denen ebenso Auswirkungen auf die das Arbeiten und Lernen umgebenden Verhältnisse ausgehen: „TZI war für mich von Anfang an der Ausdruck einer Idee, daß es doch so etwas geben müsse, was wir mitten im Grauen der Welt tun könnten – ihm etwas entgegensetzen, kleine Schritte, kleine winzige Richtungsänderungen [...]. Ich hatte den Wunsch, eine Bewusstwerdung – wie die Analyse sie einzelnen Menschen ermöglichte – vielen Leuten zugänglich zu machen [...]. Ich habe damals nicht geglaubt und glaube auch heute nicht, daß menschliche Grausamkeit ein unbekämpfbares Naturgesetz ist.“ (Ockel/Cohn 1981, S. 256)

Der Ausgangspunkt der TZI lag in der Psychoanalyse und deren Betonung der Subjektivität, ihrer Berücksichtigung des Übertragungsgeschehens sowie ihrem Grundprinzip ‚Widerstand vor Inhalt‘, das im Störungspostulat der TZI aufgegriffen wird. Im kulturellen Klima der USA nach dem Zweiten Weltkrieg wurden aber auch andere Ansätze wie Gestalttherapie, gruppenpädagogische Methoden und Körpertherapie bedeutsam, die zur Entwicklung der TZI als einer Konzeption humanistischer Psychologie führten. In diesen standen, statt vergangene biografische Ereignisse, Erlebensweisen im Hier und Jetzt und die emotionalen Erfahrungen im sozialen Zusammenhang einer Gruppe im Mittelpunkt. Es ging Ruth Cohn dabei vor allem um

„die Achtung vor dem menschlichen Wesen als Person und als Teil der Gemeinschaft [...] in einer Welt, deren Aufgaben nur gemeinsam gelöst werden können“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 51).

Seit Anfang der 1950er Jahre arbeitete Ruth Cohn zunehmend mit Gruppen, deren produktiven Verlauf sie durch die folgenden drei Merkmale ermöglicht sah: Die Gleichstellung aller Teilnehmenden unterstützt ihre Kooperation an einer Sache, die Balance von Gefühlen und Gedanken erweitert den Horizont der Problembearbeitung und die eigene Teilhabe der Leitungspersonen am Prozessgeschehen reduziert die Autoritäts- und Abhängigkeitsprobleme bzw. ermöglicht deren Bearbeitung auf neue Weise. Von den Erfahrungen in Workshops mit therapeutischen Inhalten ausgehend, stellte sich Ruth Cohn die Frage, ob es möglich sein könne, diese dort erprobten methodischen Ansätze auch mit anderen und allgemeinen Arbeitsinhalten zu verbinden: „Die Beantwortung dieser Frage lag in der allmählichen Entwicklung und Erarbeitung der themenzentrierten Interaktion.“ (Cohn 1984, S. 271)

1966 gründete Ruth Cohn das Workshop-Institute for Living-Learning (WILL) in New York, das auch für nichttherapeutische Gruppen, Teams und pädagogische Institutionen Weiterbildungen anbot. Nachdem sie 1968 erstmals wieder europäischen Boden betreten hatte, um einer Einladung zum Vierten Internationalen Gruppenpsychotherapie-Kongress in Wien nachzukommen und 1970 im Rahmen der Lindauer Psychotherapiewochen über ihre Erfahrungen referiert hatte, nahm sie 1974 ihren Wohnsitz an der Ecole d'Humanité im Berner Oberland (vgl. Johach 2009; Greving 2009). In den folgenden Jahren konsolidierte und entfaltete sich der TZI-Ansatz sowohl durch das sich ausbreitende Schrifttum als auch durch die ansteigende Anzahl von Ausbildungskursen und Anwendungsbereichen. Etwa ab 2000 wurden berufsfeldspezifische Ausdifferenzierungen, Erweiterungen und Weiterentwicklungen der TZI-Konzeption vorgenommen.⁶⁹

2.1.2 Die Aussagesystematik der Themenzentrierten Interaktion

Paul Matzdorf und Ruth Cohn beschreiben TZI als ein „generatives Kernsystem“, das „ein explizites und implizites Potential an praktischen und theoretischen Aussagen [enthält; d. Verf.], die – aufgedeckt, entfaltet und präzi-

⁶⁹ Vgl. Reiser/Lotz (1995); Scharer/Hilberath (2003); Callens (2003/2007); Lotz (2003); Reiser (2006). Eine umfangreiche Bestandsaufnahme der TZI erfolgte 2009 in einem Handbuch Themenzentrierte Interaktion (Schneider-Landolf/Spielmann/Zitterbarth (2009/2010)).

ziert – das System hinsichtlich seiner theoretischen Reichweite und konkreten Anwendungsmöglichkeiten fundieren und erweitern“ (Matzdorf/Cohn 1992, S. 53). Das bedeutet, dass das Aussagesystem der TZI in Bezug auf seine theoretische Begründung inhaltlich ausgeführt, aber auch ergänzungsfähig ist. Und dass es im Hinblick auf seine praktischen Anwendungsbereiche einerseits bereits bewährt, andererseits aber auch – für unterschiedliche Berufsfelder – erweiterbar ist. Mit dieser Ergänzungs- und Erweiterungsmöglichkeit in theoretischer und praktischer Hinsicht werden wir uns im Kapitel 2.3 beschäftigen.

Drei Axiome – die Ausgangsbasis der TZI-Konzeption. Wie ist dieses von Ruth Cohn entwickelte ‚Kernsystem‘ inhaltlich aufgebaut? Die Grundlage, sozusagen das Fundament dieses ‚Gebäudes‘, bilden drei *Axiome*. Dies sind *gesetzte* Annahmen, mit denen eine Grundlage für die weiteren inhaltlichen Aussagen gewonnen wird. In der Axiomatik der TZI wird ein Menschenbild deutlich, das durch drei Spannungsfelder bestimmt ist:

Das erste Axiom stellt die Bewusstheit unserer autonom-interdependenten Existenz in den Mittelpunkt. Es heißt: „Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird.“ (Cohn 1984, S. 375) Autonomie und Interdependenz werden hier als gleich wichtig angesehen, als Einheit in einem Gegensatz, der in der Vision der *Bewusstheit* aufgehoben ist (Reiser 2006, S. 54). Bewusstheit wird in der TZI nicht nur ‚nach innen‘ gerichtet und als Selbstbewusstsein eigener Autonomie verstanden, sondern ebenso als Gewahrsein der vielfältigen Einbindungen und Bezogenheiten, mit denen sich der Mensch in der Welt befindet (Lotz 2003, S. 54).

Das zweite Axiom eröffnet, aufbauend auf dem ersten, ein Spannungsfeld der Wertentscheidung. Denn wer sich seiner Selbstbestimmung im Zusammenhang vielfältiger Einbindungen bewusst wird, der muss und kann Wertentscheidungen im Horizont seiner Selbstverantwortlichkeit treffen. Helmut Reiser hat auf die Unschärfe in der ‚klassischen‘ Formulierung dieses Axioms hingewiesen. In der ursprünglichen Fassung durch Ruth Cohn heißt es: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“ (Cohn 1975, S. 120) Reiser weist darauf hin, dass, entgegen dem Konstruktionsprinzip des Aussagesystems in Gegensatzeinheiten, hier die Gegensätze der Einheit nicht benannt werden. Er sieht im zweiten Axiom die Gegensätze von Humanität als einer ethisch-kulturellen Setzung einerseits und dem Leben in seiner natürlichen Fülle, das auch bestimmt ist von anderen als humanen Prinzipien, andererseits:

„Auch das innere Leben des Menschen ist ohne **Kultur** nicht human. Menschlichkeit ist eine kulturell geprägte Setzung [...], die in dem modernen Menschheitsbegriff gipfelt. Der Mensch hat Bedarf nach Werten, dies zeigt das zweite Axiom prägnant. Aber es lässt das Missverständnis zu, das Lebenswerte, das heißt das Humane, ergäbe sich hinreichend aus dem Respekt vor dem natürlichen Wachstum.“ (Reiser 2006, S. 55) Insofern könnte die dialektische Konstruktion des zweiten Axioms durch die Gegensatz Einheit von Humanität und Leben aufgeworfen werden. Sie ist aufgehoben in der Vision der verantworteten Entscheidung. Damit kommt neben der Vision der Bewusstheit im ersten Axiom die Vision der *Verantwortung* in den Blick.

Das *dritte Axiom* zeigt als Elemente einer Gegensatz Einheit zum einen die Freiheit der Entscheidung, zum anderen die jeweiligen bedingenden inneren und äußeren Grenzen. Es heißt: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“ (Cohn 1975, S. 120) Die Verschränkung der beiden Elemente der Gegensatz Einheit „erfolgt in der Denkfigur, dass die Entscheidungsfreiheit auf die genaue Wahrnehmung und Analyse der Grenzen angewiesen ist. In der Synthese wird postuliert, dass die Erweiterung der Grenzen möglich ist. Hier wird in einer optimistischen Aufforderung die im ersten Axiom angesprochene Verschränkung von Autonomie und Interdependenz verstärkt.“ (Reiser 2006, S. 55) Zu den visionären Perspektiven der Bewusstheit des ersten und der Verantwortung des zweiten Axioms kommt mit dem dritten Axiom die Perspektive der *Entwicklung* hinzu.

Zwei Postulate – an das Handeln der Person gerichtete Forderungen. Von dieser axiomatischen Grundlage ausgehend, formuliert Ruth Cohn als nächsten inhaltlichen Schritt zwei *Postulate*, d.h. auf das Handeln gerichtete Forderungen:

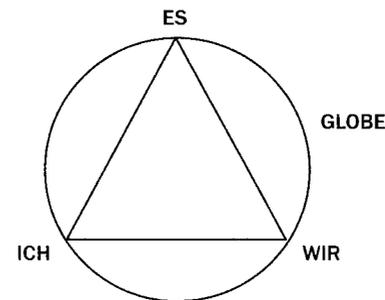
Das *Chairperson-Postulat* heißt: „Sei [...] die Chairperson deiner selbst [...]. Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich und andere willst.“ (Cohn 1984, S. 358f.) Mit diesem Postulat wird die *Aufforderung zu verantworteter Entscheidung* in den Mittelpunkt gestellt, die sich aus den drei Axiomen ableitet.

Das *Störungspostulat* heißt: „Beachte Hindernisse auf deinem Weg, deine eigenen und die von anderen. Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert oder erschwert.“ (Cohn 1975, S. 121) Diese Aufforderung betrifft die bewusste Wahrnehmung und Berücksichtigung innerer und äußerer Grenzen. Hier geht es um Verstörungen, die dem Lernen und Arbeiten, dem personalen Wachstum im Wege stehen. Diese Störungen sind nicht als etwas Negatives anzusehen; das Pos-

tulat hebt stattdessen hervor, dass das psychoanalytische Prinzip der Bearbeitung des Widerstands vor der Arbeit an den Inhalten „der Weg allen lebendigen Lernens [ist; d. Verf.]: nicht Lern- und Lebensstörungen zu durchbrechen oder beiseite zu schieben, sondern sie anzuerkennen als Teil der Person“ (ebd., S. 184). Das Störungspostulat enthält daher die *Aufforderung zur Berücksichtigung der das Handeln als Person einschränkenden inneren und äußeren Gegebenheiten*.

Das erste und das zweite Postulat machen deutlich, dass das freie und verantwortete Handeln der Person als ‚bedingte Freiheit‘ zu verstehen ist, die sich nicht einfach von selbst ergibt, sondern als ‚angeeignete Freiheit‘ (Bieri 2003, S. 381 ff.) immer wieder neu gewonnen werden muss. Dies ist der Blick der TZI auf den Lebensprozess des sein Tun und sein Lassen verantwortenden Menschen (vgl. Cohn 1994, S. 86).

Das Faktorenmodell – vielfältige Perspektiven zur Reflexion von Prozessen. Die drei Axiome und zwei Postulate werden in der TZI-Aussagesystematik durch das *Faktorenmodell* eines Dreiecks mit den Eckpunkten ICH, WIR, ES in einer Kugel (GLOBE) pragmatisch weitergeführt:



Denn TZI geht von der Annahme aus, dass Lern- und Arbeitsprozesse von vier Wirkfaktoren bestimmt werden (vgl. Kap. 1.1.2): der Faktor ICH steht für die einzelnen am Prozessgeschehen Beteiligten, der Faktor WIR für die Beziehungen zwischen ihnen, der Faktor ES betont die Bedeutung des Inhaltlichen und der Faktor GLOBE lenkt den Blick auf einwirkende bzw. zu beeinflussende Kontexte. Um die Bedeutsamkeit dieser vier Perspektiven, die den ‚Kompass‘ der TZI bestimmen, besser zu verstehen, möchten wir die vier Faktoren noch etwas näher erläutern.

- **Faktor ICH:** „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘“ (Cohn 1975, S. 124) – diese Aufforderung zum ‚Ich‘-Sagen lässt sich als ein Ausgangspunkt zum Begriffsverständnis der Person nehmen. Denn im ‚Ich‘-Sagen sprechen wir ausdrücklich von uns selbst als ganzem In-

dividuum und alle Selbstaussagen kommen nur dem Sprecher als seine ureigensten Gefühle und Wünsche, Absichten und Gründe zu. Ruth Cohn hat das einmal so ausgedrückt: „Ich kann mich als Person empfinden, erspüren und erkennen wie niemand sonst, nämlich subjektiv [...]. Nur ich und niemand sonst kann meine Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle und Gedanken für mich erleben, niemand außer mir hat meine Erinnerungen und Sehnsüchte und entscheidet für mich.“ (Cohn 1984, S. 354) Indem letztlich nur ich selbst mir meine Zustände zuschreiben kann, gewinne ich Selbstbewusstsein – als ‚Ich‘-Sager mache ich mich zum Zentrum meines Universums. Indem der ‚Ich‘-Sager dieses Selbstbewusstsein aber allen anderen Menschen zuschreibt und sie damit als Mittelpunkt ihres je eigenen Universums betrachtet, entwickelt er ein Bewusstsein davon, dass auch die anderen sich wichtig nehmen und dass er ihnen ihr eigenes Sich-wichtig-nehmen zuerkennen muss (vgl. Tugendhat 2003, S. 23 ff.; Lotz 2009a, S. 115 ff.).

- **Faktor WIR:** „Das Wir ist kein psycho-biologischer Organismus wie das Ich, sondern eine Gestalt, die durch die jeweiligen Ichs und deren Interaktion entsteht und, wie jede Gestalt, mehr ist als die Summe ihrer Teile. Im engeren Sinn ist das Wir eine Anzahl von Menschen [...], die sich aufeinander und auf ein gemeinsames Thema beziehen.“ (Cohn 1984, S. 354) Diese psychosoziale Gestalt des WIR mit ihren bewussten und unbewussten Anteilen entsteht aus Sicht der TZI gerade durch die gemeinsame Beschäftigung mit Sachen, Inhalten, Aufgaben oder Problemen – also mit dem, wofür in der TZI der Faktor ES steht (vgl. Schneider-Landolf 2009a, S. 120). Das WIR entwickelt sich durch die Intensität und die Qualität der auf einen Gegenstand ausgerichteten Interaktionen und die jeweilige ‚Atmosphäre‘ des WIR entsteht aus dieser interpersonellen Beziehungsdynamik. Es gibt also kein WIR ohne ICH – aber es gibt angesichts der anthropologischen Tatsache, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, auch kein ICH ohne ein WIR. TZI hat eine WIR-Vision, die „eine möglichst offene Kommunikation sowie Kontakt und Begegnung unter allen Beteiligten anstrebt“, gekennzeichnet von der „Respektierung von Verschiedenheit“ und vom „Klima gegenseitiger Wertschätzung“ (ebd., S. 125 f.).
- **Faktor ES:** „Mit dem Faktor Es werden [...] ‚Sachen‘, ‚Inhalte‘, ‚Gegenstände‘, ‚Stoff‘ [...] etc. bezeichnet. Das Es kann jeden Sachverhalt aus Natur, Umwelt, Gesellschaft [...] umfassen. Es ist ein Kennzeichen der TZI, dass Inhalte genauso wichtig genommen werden, dass sie den gleichen Stellenwert einnehmen [...] wie die Faktoren Ich und Wir.“ (Emme/Spielmann 2009, S. 128) Matthias Kroeger verstärkt diese Überlegungen und schreibt dazu: „Im Verständnis der TZI wird der Mensch erst ganz Mensch [...] mit Aufgaben, mit Sachen, die er zu seinen eigenen macht.“

(Kroeger 1992, S. 111 f.) TZI geht davon aus, „dass Menschen, die gemeinsam an einem Inhalt arbeiten, durch diese gemeinsame Arbeit sich sowohl als Einzelwesen weiterentwickeln können als auch im sozialen Miteinander. Inhalte [...] sind die ‚dritte Sache‘, die Menschen zusammenführen und zusammenhalten können.“ (Emme/Spielmann 2009, S. 128 f.) Dabei kann das ES mehr oder weniger vorgegeben sein (Unterricht), gemeinsam gesucht werden (Beratung), innerhalb eines Spielraums ausgestaltet (Strategie-Entwicklung) oder durch Kommunikation ‚hergestellt‘ werden (z. B. bei der Klärung einer Problemsituation im Team).

- **Faktor GLOBE:** Ruth Cohn beschreibt verschiedene Aspekte des GLOBE, d. h. verschiedene Kontexte, die das ICH-WIR-ES-Dreieck umfassen, in konzentrischen Kreisen: das unmittelbare Umfeld einer Arbeitsgruppe, den institutionellen Rahmen, in dem Interaktionen stattfinden, aber auch den aktuellen sozialen, politischen und ökonomischen Hintergrund sowie z. B. historische Zusammenhänge (und weitere Dimensionen bis zum Kosmos). Sie sieht dabei die GLOBE-Perspektive nicht wertfrei, sondern stellt die Verantwortlichkeit der handelnden Person auch in den kontextuellen Zusammenhang: „Ich bin als ganze Person TeilhaberIn von dieser Welt, einfach indem ich auf dieser Welt bin. Da ich TeilhaberIn bin, ob ich will oder nicht, habe ich damit die menschliche Aufgabe politisch, das heißt für die Gemeinschaft tätig zu sein.“ (Cohn/Schulz von Thun 1994, S. 53) Im Unterschied zu dieser inhaltlich gefassten Bestimmung der Verantwortlichkeit wirft Helmut Reiser eine eher nüchterne, konstruktivistische Sichtweise auf, wenn er deutlich macht, dass die Kontexte ja nicht objektiv vorgegeben sind, sondern von den jeweiligen Betrachtungen der beteiligten Personen bestimmt werden. Denn jede Person erlebt die kontextuellen Lern- und Arbeitszusammenhänge von der eigenen Wahrnehmung her (Reiser 2010, S. 62 f.).

Folgen wir der von Reiser vorgeschlagenen konstruktivistischen Sichtweise, dann sind die vier Faktoren ICH, WIR, ES und GLOBE „inhaltlich noch nicht gefüllte [...] Platzhalter“ (ebd., S. 62) für unterschiedliche Zugänge in der Wahrnehmung und Beschreibung von Phänomenen oder Prozessen. Denn sie können aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und auf ganz verschiedene Weise, z. B. mit Intuition und Einfühlung, mit distanzierter Betrachtung nach fachlichen Kriterien oder mit Theorie-Versatzstücken wissenschaftlicher Disziplinen inhaltlich ‚gefüllt‘ werden. Dies gilt auch für die Verbindungen von ICH und WIR (Wechselbezug von Individualität und Beziehungsdynamik), ICH und ES (Wechselbezug von Individualität und Inhaltlichkeit), WIR und ES (Wechselbezug von jeweils individuellen und gemeinsamen Zugängen zu den Inhalten) sowie für die Verbindungsstellen von ICH, WIR und ES mit dem GLOBE.

Das Faktoren-Modell des ‚Dreiecks in der Kugel‘ entwirft damit vielfältige Dimensionen und es kommt in der Betrachtung von Lern- und Arbeitsprozessen darauf an, diese unterschiedlichen Perspektiven zur Reflexion eines Geschehens zu nutzen. Leitschnur für diese Arbeit mit dem Faktoren-Modell ist die Produktivität der jeweiligen Deutungen, die auf diese Weise gewonnen werden.

Grundlegende Merkmale des Leitungsverständnisses der TZI. Das konkrete Vorgehen⁷⁰ in der Arbeit mit TZI wird, vor dem Hintergrund der dargestellten Aussagesystematik, von der Idee des partizipierenden Leitens und der Idee des dynamischen Balancierens geleitet:

Die Idee des partizipierenden Leitens verbindet zwei unterschiedliche Erlebensweisen, die aus der Haltung der Nähe und aus der Haltung der Distanz gewonnen werden. Die Funktion und die Rolle des Leitens im Prozessgeschehen werden dabei mit der inneren Einstellung des Teilnehmers verschränkt. Damit haben TZI-Leitende sowohl die ‚klassische‘ Leitungsfunktion der Beobachtung und Gestaltung von Prozessen, wie auch die Aufgabe, dies zum einen aus der dazu erforderlichen Distanz und zum anderen aus der Nähe des Teilnehmers auszuüben. Somit sind Leitende in der sozialen Gruppenarbeit zum einen ‚von außen‘ Beobachtende und zum anderen am Prozessgeschehen Teilnehmende, die auch aus dieser Teilnahme heraus intervenieren können. „Für die Person in der Leitung erfordert dieses Modell eine besondere Fähigkeit, in den Prozeß eintauchen zu können und sich wieder von ihm distanzieren zu können. Psychoanalytisch gesprochen benötigen sie die Fähigkeit zur Abstinenz ebenso wie die zur empathischen Beteiligung. In systemischer Sicht kann dies gelingen durch kontrollierte Wechsel zwischen Innenperspektive und Außenperspektive.“ (Reiser 1995a, S. 26) Hintner, Middelkoop und Wolf-Hollander sehen dabei unterschiedliche Möglichkeiten der Ausgestaltung des Teilhabens, die vom ‚involviert sein‘ bis zum ‚mitmachen‘ an Aktionen der Gruppe reichen. Dabei hängt es von der Persönlichkeit der Leitungsperson, vom Arbeitsfeld, in dem sie tätig ist, von der jeweiligen Aufgabe und von den anderen Beteiligten ab, wie sie ihr partizipierendes Leiten ausgestaltet (Hintner/Middelkoop/Wolf-Hollan-

70 Die TZI-Arbeit „wird durch Hilfsregeln unterstützt“ (Cohn 1975, S. 123 ff.; vgl. auch Matzdorf/Cohn 1992, S. 76 ff.) u. a.: „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen [...]. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen [...]. Seitengespräche haben Vorrang [...]“ (ebd., S. 124 ff.). Ruth Cohn sieht solche Regeln als „Hilfestellungen, die der Verwirklichung der Postulate dienen [...]. Ihre Verabsolutierung ist Missbrauch und dient dem Geist, den sie bekämpfen möchten.“ (ebd., S. 128) Insofern sind einige dieser Hilfsregeln nur als ‚Techniken‘ eines an den Postulaten ausgerichteten pädagogischen Handelns zu sehen und werden hier nicht näher betrachtet.

der 2009, S. 187). Die Art und Weise des Ausgestaltens der partizipierenden Leitung dient der Wahrnehmung der Leitungsaufgabe; sie muss daher aufgaben- und situationsabhängig modifiziert werden, um sowohl aus der unmittelbaren Teilhabe am Geschehen als auch aus der reflexiven Distanz dazu das Vorgefallene umfangreicher zu verstehen und daraus Impulse und Orientierungen für die weitere Gestaltung des Prozesses zu gewinnen (vgl. Lotz 2003, S. 228 ff.).

Die Idee des dynamischen Balancierens, auf die wir bereits im Kapitel 1.1.2 Bezug genommen haben, ist zum einen eine Denkfigur (Spielmann 2009b, S. 141), die auf den Wechsel der Betrachtungsperspektiven, auf das Denken in Gegensatzeinheiten und auf eine breit gestreute Wahrnehmungsbereitschaft setzt. Sie ist darüber hinaus eine methodische Handlungsanleitung: „Als operative Regel in dem methodischen Modell der TZI sehe ich die Gegensatzeinheit der Herstellung von Verbindungen und der Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten der Perspektiven.“ (Reiser 1995a, S. 25) Methodisch kann dies dadurch ermöglicht werden, dass die Orientierung an den vier Faktoren immer wieder neu gewichtet wird. „Es ist Aufgabe der Leitung, darauf zu achten, dass die Gleichrangigkeit der vier Faktoren nicht stagniert und steril wird; dies schließt die zeitweilige völlige Unbalanciertheit mit ein.“ (Spielmann 2009b, S. 142) Es geht beim dynamischen Balancieren also nicht um eine formale Gleichverteilung der vier Faktoren oder um deren regelgeleiteten Wechsel, sondern um eine Prozessgestaltung, die auf produktives Arbeiten und ‚lebendiges Lernen‘ setzt. Dynamisches Balancieren ist aber nicht allein auf die vier Faktoren bezogen, sondern meint ebenso den Wechsel zwischen Momenten der Nähe und der Distanz, zwischen dynamischen Gruppenaktivitäten und Phasen des Zu-sich-kommens, zwischen Sicherheitsbedürfnis und Risikobereitschaft, zwischen eher kognitiven und stärker emotionalen Arbeitseinheiten (vgl. Matzdorf/Cohn 1992, S. 74 f.).

Thematisieren, Strukturieren und Intervenieren: methodische Aufgaben zur Ausgestaltung eines dynamisch balancierten Prozesses. „Im TZI-System bedeutet ‚Thema‘ das formulierte Anliegen [...], der zentrierte, meist verbal formulierte Fokus der Aufmerksamkeit.“ (Cohn 1984, S. 365) Das Thema ist das zentrale Leitungsinstrument der TZI. Es soll zum kommunikativen Handeln einladen, den Zugang zur Sachbearbeitung eröffnen und zur gemeinsamen inhaltsbezogenen Auseinandersetzung herausfordern. „Damit wird deutlich, dass ein TZI-Thema immer eine bewusst ausformulierte sprachliche Form hat. Diese wird in der Regel vor der Gruppensitzung von der Leitung [...] erarbeitet: Die Kunst besteht darin, eine präzise und knappe Formulierung zu finden, die den Einzelnen mit seinen Erfahrungen, Phantasien und Fragen anspricht und einlädt, sich damit in das Gruppen-

gespräch einzubringen. So kann ein lebendiger Prozess des Austauschs untereinander entstehen: eine themenzentrierte Interaktion.“ (vgl. Schneider-Landolf 2009b, S. 157) Die Aufgabe an die TZI-Leitung besteht daher in erster Linie im *Finden, Formulieren, Einführen und Bearbeiten von Themen*.

Die Arbeit an Themen benötigt *Strukturen, d. h. Arbeitsformen* (Übung, Blitzlicht, Rollenspiel, Identifikation u. a.) und *Sozialformen* (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Diskussion in der Kleingruppe, Plenum u. a.), in denen sie gedeihen kann. Insofern gehört die Suche nach inhaltlichen, medialen, aber auch formalen (z. B. Zeitplanung) Vorgaben zur Aufgabe der Leitung. Es geht dabei nicht um einen willkürlichen Einsatz von Techniken oder um das Aneinanderreihen von erlebnisintensiven Aktivitäten, sondern um die Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen im Horizont der Axiome und Postulate. Strukturieren ist daher kein Selbstzweck, sondern dient einer Prozessgestaltung, in der die ICHs angesprochen und beteiligt werden, das WIR als vertrauensvolles Miteinander gestärkt wird und die Arbeit am ES effektiv gelingen kann (vgl. Klein 2009a, S. 165 f.).

Auch *Interventionen* sind Leitungsinstrumente zur Prozesssteuerung. Sie „nehmen Einfluss auf Richtung, Intensität und Tempo von persönlichen, gruppenspezifischen und inhaltlichen Vorgängen und auf die Rahmenbedingungen der Gruppe, mit dem Ziel, lebendiges Lernen und effektives Arbeiten an der Aufgabe zu ermöglichen und damit Lernprozesse zu fördern“ (Wolf-Hollander/Wiehe 2009, S. 189). Neben der Themensetzung und der Vorgabe von Strukturen gehören Interventionen als drittes methodisches ‚Vehikel‘ zur Aufgabe der Leitung. Mit ihnen versucht diese, einen Prozessverlauf zu ermöglichen, der auf die Handlungsfähigkeit aller Beteiligten ausgerichtet ist. Die Art und Weise zu intervenieren, kann dabei recht unterschiedlich ausgestaltet werden; dies hängt auch von persönlichen Dispositionen der Leitenden und ihrer Präferenz bestimmter Interventionsweisen ab (Interventionsstil). Interventionen können aus der unmittelbar-partizipierenden Beteiligung am Prozessgeschehen erfolgen, als direkte persönliche Mitteilung, oder aus einer distanzierteren Betrachtung als analytisch-reflexiver Blick auf den bisherigen Verlauf. Sie können spontan erfolgen oder aus einer umfangreich reflektierten Interpretation von Vorgängen. Es kommt daher weniger auf die Art und Weise des Intervenierens an als auf dessen Angemessenheit im Hinblick auf die jeweilige Situation.

Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Theoretische Grundlage – methodische
Konzeption – empirische Analyse

Autoren und Autorin

Michael Behnisch, Dr. phil., Dipl. Pädagoge ist seit 2008 Professor für Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit am Fachbereich „Soziale Arbeit und Gesundheit“ der Fachhochschule Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, vor allem Hilfen zur Erziehung, Fragen sozialpädagogischer Handlungskompetenz.

Walter Lotz, Dr. phil., Dipl. Pädagoge war bis 2012 Professor für Pädagogik am Fachbereich „Soziale Arbeit und Gesundheit“ der Fachhochschule Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Handlungskompetenz, Theorie-Praxis-Zusammenhang in der Pädagogik. Er ist Lehrbeauftragter des Ruth Cohn Institute for TCI International.

Gudrun Maierhof, Dr. phil., Dipl. Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin ist seit 2008 Professorin für Methodenkompetenz und Geschichte der Sozialen Arbeit am Fachbereich „Soziale Arbeit und Gesundheit“ der Fachhochschule Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Frauen- und Genderforschung, Geschichte der (jüdischen) Sozialarbeit. Derzeit Ausbildung in Gruppenanalyse am Seminar für Gruppenanalyse in Zürich (SGAZ).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-1961-2

Inhalt

Einleitung	9
Kapitel 1	
Begründungslinien einer Konzeption sozialer Gruppenarbeit: Bestimmungsfaktoren, Aktualität, Geschichte	12
1.1 Was ist soziale Gruppenarbeit?	13
1.1.1 Merkmale einer sozialen Gruppe	13
1.1.2 Vier Dimensionen zur Bestimmung sozialer Gruppenarbeit	17
Exkurs: Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen – Einblicke in die aktuelle Publikationslandschaft	22
1.2 Überlegungen zur Aktualität sozialer Gruppenarbeit	29
1.2.1 Bedeutungszuwachs von Gruppensettings in öffentlicher Erziehung – eine empirische Begründung	30
1.2.2 Die Gruppe als pädagogische Reaktion auf die Dynamik von Individualisierungsprozessen – eine sozialisatorische Begründung	34
1.2.3 Soziale Gruppenarbeit als Demokratielernen durch Teilhabe – eine gesellschaftspolitische Begründung	40
1.2.4 Die Bedeutung der Peergruppen – eine beziehungsdynamische Begründung	42
1.2.5 Soziale Gruppenarbeit als Teil pädagogischer Identität der Jugendhilfe – eine professionstheoretische Begründung	45
1.3 Einblicke in die Geschichte der sozialen Gruppenarbeit	48
1.3.1 Erster Einblick: Selbsterleben in der Gemeinschaft	50
1.3.2 Zweiter Einblick: Die Marginalisierung des Individuums und der Missbrauch der Gruppe	56
1.3.3 Dritter Einblick: Erziehung zur Demokratie durch Gruppenerfahrungen	59
1.3.4 Vierter Einblick: Soziale Gruppenarbeit zwischen Selbstorganisation und professioneller Leitung	64
1.4 Grundlagen einer Konzeption sozialer Gruppenarbeit	72
1.4.1 Funktionen einer pädagogischen Handlungskonzeption	72
1.4.2 Pädagogisches Handeln in Spannungsfeldern sozialer Gruppenarbeit	75

Kapitel 2			
Die Konzeption der Themenzentrierten Prozessanalyse	86		
2.1 Themenzentrierte Interaktion (TZI)	86		
2.1.1 Ruth C. Cohn und die Wurzeln der TZI	87		
2.1.2 Die Aussagesystematik der Themenzentrierten Interaktion	88		
2.2 Die Idee der Person und die Aussagesystematik der TZI	96		
2.3 Themenzentrierte Prozessanalyse	102		
2.3.1 Situationsdeutung: Die Vielfalt und Vieldeutigkeit der Phänomene – in der Systematik des TZI-Faktorenmodells	105		
2.3.2 Vision: Pädagogische Leitideen – normative Bezugspunkte zur Prozessreflexion	113		
2.3.3 Haltung und Methode: Von der Reflexion des Prozesses zum pädagogischen Handeln	133		
Kapitel 3			
Fallbeispiele aus der Praxis der sozialen Gruppenarbeit: Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsmodell	155		
3.1 Zum methodischen Rahmen der Untersuchung: Beobachtungsgegenstand, Feldzugang, Beobachtungsschema	156		
3.2 Fallbeispiele	161		
3.2.1 Soziale Gruppenarbeit ohne Gruppe – Beobachtungen einer Nachmittagsbetreuung	163		
3.2.2 Nudelsalat im Jugendzentrum – Pädagogisches Handeln zwischen Banalität und Professionalität	169		
3.2.3 Nach der Schule in einer Heimwohngruppe – Pädagogisches Handeln zwischen Strukturierung und Selbstbezug	178		
3.2.4 Entwicklungsförderung in der Vorklasse – der Einzelne in Beziehung zu ...	185		
3.2.5 Raum und Zeit für Mädchen – zum Umgang mit Störungen	196		
Kapitel 4			
Zur Gestaltung von Gruppenprozessen mit Kindern und Jugendlichen	206		
4.1 Kontexte beachten	206		
4.1.1 Institutioneller Rahmen und Gruppensetting	207		
4.1.2 Zur Bedeutung von Gruppenzielen und der Lebenswelt der Beteiligten	211		
		4.2 Rolle und Funktion der Gruppenleitung klären	214
		4.2.1 Biografie und persönlicher Leitungsstil	214
		4.2.2 Aufgaben der Gruppenleitung	217
		4.3 Konstellationen im Prozessverlauf wahrnehmen und gestalten	224
		4.3.1 Orientierung und Abhängigkeit – der Anfang des Prozesses	224
		4.3.2 Kampf und Flucht – das Entstehen von Funktionen, Positionen und Rollen in Gruppen	227
		4.3.3 Autonomie und Interdependenz, Intimität und Vertrauen – Arbeits- und Beziehungsfähigkeit in der Gruppe auf der Grundlage geteilter Normen	231
		4.3.4 Ablösung und Trennung – die Neuorientierung nach außen	234
		Übersicht zur Themenzentrierten Prozessanalyse	238
		Literatur	240