

Kapitel 4

Zur Gestaltung von Gruppenprozessen mit Kindern und Jugendlichen

In den von uns geschilderten Fallanalysen in Kapitel 3 zeigen sich Aspekte, die für soziale Gruppenarbeit als typisch gelten dürfen. Einige davon, die unserer Ansicht nach bei der Gestaltung und Wahrnehmung von Gruppenprozessen zu berücksichtigen sind, möchten wir im Folgenden aufgreifen. Zunächst wenden wir uns in Kapitel 4.1 den Ausgangsbedingungen zu und erläutern den Einfluss der Gruppenstruktur, des institutionellen Rahmens sowie des Settings auf Prozesse in Gruppen. Des Weiteren werden wir die Bedeutung von Gruppenzielen und der spezifischen Lebenswelt der Beteiligten aufzeigen, die bei der Initiierung von Gruppenangeboten beachtet werden müssen. Im Kapitel 4.2 soll das Verständnis der Leitung und ihrer Gestaltungsmöglichkeiten im Fokus stehen, das je nach unterschiedlichen Konstellationen in Gruppen und je nach ihrem biografischen Erfahrungsschatz differiert. Daran anschließend gehen wir im Kapitel 4.3 auf spezifische Konstellationen im Gruppenprozess ein. Wir orientieren uns dabei an den in der Fachliteratur auf unterschiedliche, doch vergleichbare Weise beschriebenen Gruppenphasen, allerdings betrachten wir diese nicht als regelmäßig wiederkehrendes Verlaufsgeschehen in Gruppen, sondern als idealtypische Konstellationen, die in Gruppenprozessen vorkommen können, aber nicht müssen. Da der Begriff der Phasen einen quasi-natürlichen Ablauf suggeriert, sprechen wir von Konstellationen, um deutlich zu machen, dass es um mögliche Phänomene geht, die keineswegs immer und in der Reihenfolge eines Phasenmodells ablaufen müssen.

4.1 Kontexte beachten

Gruppenarbeit beginnt (lange) vor dem ersten Treffen. Eine genaue Planung nämlich ist, aufgrund der inneren und äußeren Komplexität sozialer Gruppenarbeit, sinnvoll und in der Regel auch notwendig. Wird hingegen „die Phase sorgfältiger Planung übersprungen, so ist der Preis für dieses Versäumnis unter Umständen hoch“ (Geldard/Geldard 2003, S. 59; ähnlich Hast/Rieken 2003, S. 123). In der Auswertung unserer empirischen Fallanalysen

zeigt sich, dass eine solche „sorgfältige Planung“ auf zwei Ebenen angesiedelt werden kann: Der institutionelle Rahmen (Kap. 4.1.1) muss als Kontext ebenso einbezogen werden wie die Planung von Gruppenzielen (Kap. 4.1.2).

4.1.1 Institutioneller Rahmen und Gruppensetting

Soziale Gruppen in der Kinder- und Jugendhilfe entstehen nicht zufällig. Sie sind Bestandteil sozialpolitisch und pädagogisch beabsichtigter Veränderungswünsche im Spannungsfeld aus Unterstützung und Kontrolle. Daher sind sie – viel stärker als private Gruppen oder Vereinsgruppen – in *Rahmenbedingungen* eingebunden, von diesen begleitet und geprägt. Diese Rahmenbedingungen sind Ausdruck der ‚politischen Großwetterlage‘ (vgl. Kap. 1.2.1–1.2.3), professioneller Paradigmen (vgl. Kap. 1.2.4; 1.2.5) und der konkreten Bedingungen der Institutionen, in denen soziale Gruppenarbeit stattfindet. Wer also soziale Gruppenarbeit plant, muss beachten, dass ein solcher GLOBE als Bedingungsgefüge „die Gruppenarbeit entscheidend beeinflusst und die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder insbesondere zu der Gruppenleiterin prägt“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 90). Zugleich verweist aber auch die gruppeninterne Kommunikation „in ihren Bedeutungskontexten immer auch nach außen“ (ebd.).

Unsere *Fallanalysen* waren primär auf das kommunikative Geschehen in Gruppen fokussiert – gleichwohl haben sie zeigen können, welchen Einfluss der (sehr unterschiedliche) institutionelle Rahmen auf die Gestaltung jener Gruppenbeziehungen nimmt. Dieses enge Verwobensein von Gruppeninteraktionen mit dem gesellschaftlichen Umfeld hat Cornelia Edding (2009, S. 472) in einer zwar groben, aber doch zutreffenden Darstellung beschrieben:⁹⁹ Demnach umgibt die Gruppe, als erster konzentrischer Kreis, die „unmittelbare Umwelt“, worunter Edding die *Institutionen* mit ihren personellen, konzeptionellen und räumlichen Bedingungen versteht. In den Fallbeispielen hat sich dies unter anderem in den engen institutionellen Zeitrhythmen (Kap. 3.2.1; 3.2.3), in der Bedeutung institutioneller Regeln (Kap. 3.2.5) oder der Relevanz räumlicher Voraussetzungen (Kap. 3.2.1; 3.2.2) gezeigt.

Dem Vorschlag Eddings folgend, ist soziale Gruppenarbeit in einem weiteren Kreis umgeben von der „Umwelt der Organisation“. Darunter zählen Kooperations-, Finanzierungs- und Auftragsstrukturen, etwa bezogen auf die

⁹⁹ Die Darstellung Eddings fokussiert auf institutionell-strukturelle Aspekte und hat demgegenüber die Bedeutung kindlicher und jugendlicher *Lebenswelten* als ‚Umfeldfaktor‘ nicht im Blick. Dieser wird allerdings in Kapitel 4.1.2 aufgegriffen.

Hilfeplanvereinbarungen des Jugendamtes (Kap. 3.2.1, 3.2.3), den Jugendhilfeausschuss, die Schule (Kap. 3.2.4), die eigene Trägerstruktur oder die Erwartungen einer Stadtteilpolitik an ‚ihr‘ Jugendzentrum (Kap. 3.2.2). Der dritte von Edding beschriebene konzentrische Kreis wird benannt als „gesellschaftliches Umfeld“. Gemeint sind die kulturellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Mentalitäten, die mittelbar auf soziale Gruppenarbeit einwirken. Dazu zählen etwa aktuelle Kindheitsbilder, gesellschaftliche Sichtweisen auf ‚abweichendes‘ Verhalten von Jugendlichen, geschlechterspezifische Deutungen (Kap. 3.2.5) oder etwa die Frage, was pädagogisch und gesellschaftlich unter „Entwicklungsförderung“ (Kap. 3.2.4) zu verstehen ist.

Institutionelle Rahmenbedingungen umfassen also verschiedene Ebenen und können dabei – von Handlungsfeld zu Handlungsfeld, von Institution zu Institution – sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. In jedem Fall aber gewinnen diese Kontexte (mittelbaren oder unmittelbaren) Einfluss und sind daher in Planung und Reflexion sozialer Gruppenarbeit einzubeziehen; sie verweisen als GLOBE auf die „Leitidee der Verantwortung in den Verhältnissen“ für die Gestaltung von Gruppenprozessen.

An dieser Stelle können die institutionellen Einflussfaktoren auf die Gestaltung sozialer Gruppenarbeit nicht ausführlich beschrieben werden. Wir beschränken uns stattdessen auf einige relevante Aspekte, die sich auch in der Auswertung der Fallanalysen gezeigt haben.

Relevante institutionelle Einflussfaktoren

- **Vorgeschichte der Gruppe:** In einigen Gruppen, die unter einem bestimmten Bildungsziel zusammenkommen, kennen sich Kinder, Jugendliche und Pädagoginnen vorher, in anderen nicht. Ob eine solche WIR-Gemeinschaft eine ‚Vorgeschichte‘ hat oder nicht, muss für die Planung des Gruppenprozesses entsprechend mitbedacht werden: Sie gewinnt Einfluss auf die Dynamiken und Rollen in der entstehenden Gruppe. Insgesamt lassen sich drei Varianten unterscheiden: Die Gruppe kann aus sich bekannten Jugendlichen bestehen (Kap. 3.2.5); die Jugendlichen können sich lose vorher kennen und an einer themenspezifischen Gruppe teilnehmen (Kap. 3.2.2); die Jugendlichen kennen sich vor dem ersten Gruppentreffen nicht (Kap. 3.2.1).
- **Offene und geschlossene Gruppen:** Wenn Wechsel in der Gruppenzusammensetzung nicht vorgesehen sind, handelt es sich um eine geschlossene Gruppe. Eine offene Gruppe hingegen ermöglicht einen Wechsel oder ein Hinzukommen von Teilnehmerinnen, vielleicht ist dies gilt sogar erwünscht. Ob eine geschlossene oder offene Gruppe angeboten wird, unterliegt oftmals institutionellen Logiken (z.B. Belegungsdruck, vgl. Kap. 3.2.3; 3.2.5) und kann daher durch die Pädagogin nur teilweise

selbst entschieden werden. Zudem ist noch zu beachten, welchen ‚Exklusivitäts-Charakter‘ eine Gruppe hat: Ist die Gruppenarbeit eingebunden in den Alltag einer Jugendhilfeleistung (Kap. 3.2.3; 3.2.4) oder als separates, themenspezifisches Angebot konzipiert (Kap. 3.2.1; 3.2.2)? Auch die Beantwortung dieser Frage entscheidet über den offenen oder geschlossenen Charakter einer Gruppe.

- **Grad der Gruppenverpflichtung:** In der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen Gruppenbildungen oftmals nicht aus einem persönlichen Wunsch der Heranwachsenden heraus, sondern werden angebahnt (etwa durch Schule, Eltern oder Jugendamt). So entstehen verpflichtende *Funktionsgruppen*. *Wahlgruppen* hingegen finden auf der Grundlage subjektiver, freiwilliger Entscheidung zusammen. Der jeweilige Grad der Gruppenverpflichtung muss als Kontext mitbedacht werden, weil er Einfluss gewinnen kann, etwa auf Motivation (Kap. 3.2.2), Ziele, Abwehrmechanismen (Kap. 3.2.1; 3.2.3) und (reinszenierte) Interaktionswünsche von Kindern und Jugendlichen (Kap. 3.2.5).
- **Gruppengröße:** Die Gruppengröße als Ausdruck von Rahmenbedingungen ist oftmals vorgegeben oder kann aus Kostengründen nur bedingt verändert werden. Gleichwohl bildet die Zahl der Teilnehmer einen wichtigen Parameter bei der Planung, beeinflusst dieser doch das kommunikative Geschehen: In kleineren Gruppen steigt tendenziell die Fokussierung auf die Gruppenleitung (Kap. 3.2.1; 3.2.5), in größeren Gruppen werden die Interaktionsbeziehungen der Kinder untereinander vielfältiger und autonomer (Kap. 3.2.2; 3.2.4; 3.2.5). Für die Entscheidung der ‚richtigen‘ Gruppengröße wären die individuelle Dimension (biografische Hintergründe, ICH), die Interaktionsdimension (Zusammensetzung als Gruppe, WIR) und die Inhaltsdimension (Gruppengröße in Bezug zur Aneignung des Bildungsthemas, ES) miteinander in Bezug zu setzen sowie schließlich mit der Kontextdimension (GLOBE) abzugleichen.
- **Auswahl der Gruppenmitglieder:** Die Zusammensetzung einer Gruppe innerhalb der Jugendhilfe ist teilweise durch Kontextfaktoren (Hilfepläne, institutionelle Zugänge) vorgegeben. Dabei ist insbesondere die geringe Beachtung gruppenspezifischer Aspekte bei der Aufnahme von neuen Kindern und Jugendlichen ist daher immer wieder kritisiert worden (Kalcher 2007a, S. 20; Hast/Rieken 2003, S. 124). Kann die Gruppenzusammensetzung aber (teilweise) selber geplant werden, muss auf der individuellen Ebene (Alter, Bedürfnisse, soziale und emotionale Situation, Lernziele) entschieden werden, für welche Kinder die Gruppe geeignet wäre. Auf der interaktionellen Ebene muss darauf geachtet werden, dass die Gruppe nicht zu heterogen, aber auch nicht zu homogen sein darf, damit gleichzeitig Identität und Abgrenzung, gemeinsame Arbeit

und Konflikt ermöglicht werden (Geldard/Geldard 2003, S. 62). In der Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind zudem die Eltern zu informieren und zu beteiligen.

- **Zugang der Gruppenleitung:** Die Auswahl einer Gruppenleitung wird durch institutionelle Ressourcen beeinflusst: Neben Fragen zur fachlichen Ausbildung, zum thematischen Interesse, zum Alter, zu den zeitlichen Ressourcen und zum Geschlecht wird hier zu klären sein, ob ein oder zwei Fachkräfte die Gruppe leiten. Die bessere Berücksichtigung von Interessen der Gruppe *und* der individuellen Bedürfnisse spricht für ein solches Tandem (Kap. 3.2.2), die Gefahr mangelnder Absprache und fehlender gemeinsamer Leitung dagegen (Kap. 3.2.1). Neben den genannten Fragen sollte die personelle Unterstützung seitens der Institution und des Teams geklärt werden, weil auch dies Einfluss auf die Gruppenplanung gewinnt. Dabei ist auch die Unterstützung außerhalb der eigenen Institution, etwa auf der Ebene von Kooperationen, einzubeziehen.
- **Orte und Räume:** Die Frage nach den Orten und Räumen sozialer Gruppenarbeit wird in der Planungsphase oftmals unterschätzt. Sie sollte sich nämlich nicht nur darin erschöpfen, ob ein ‚einigermaßen großer‘ Raum verfügbar ist: Vielmehr *prägen und strukturieren* Räume die Gruppenprozesse. Sie eröffnen oder blockieren Möglichkeiten (Kap. 3.2.2; 3.2.4), sie tragen zum Wohlbefinden bei (oder verhindern dieses), sie fordern zu bestimmten Aktivitäten auf und unterbinden andere (3.2.5), sie lösen Assoziationen aus, sie symbolisieren Ausgrenzung und Zugehörigkeit (3.2.1). Wenn „soziale Gruppenarbeit ohne Gruppe“ (3.2.1) stattfindet, kann dies eben auch darin begründet sein, dass die Gruppe keinen ‚gemeinsamen Raum‘ gefunden hat.¹⁰⁰ Zudem können Räume bereits *symbolisch* besetzt sein (wie der Hausaufgabenraum in der Tagesgruppe), was sich in spezifischer Weise auf die Gruppenarbeit in diesem Raum auswirkt und daher in der Planungsphase zu bedenken wäre.
- **Finanzierung:** Die Bezahlung sozialer Gruppenarbeit stellt eine wichtige Planungsressource dar. Neben der Klärung der Finanzierungsgrundlage (Eigenmittel, Fachleistungsstunden, Tagesentgelte, Budget, Projektmittel) und ihren Auswirkungen auf das pädagogische Angebot sollte vor allem die Finanzierung von Materialien und Extra-Unternehmungen berücksichtigt werden, um nicht Gruppenziele an Mitteln (GLOBE) scheitern lassen zu müssen.

- **Zeitliche Ressourcen:** Die Leitung einer Gruppe kann mitunter große zeitliche Kapazitäten binden (Vor- und Nachbereitung, Supervision, Auswertung, Elterngespräche). Dies muss mit den personellen Ressourcen und Zeit-Rhythmen der Einrichtung abgeglichen werden (z. B. Öffnungszeiten, Stundenbewilligungen, Dienstpläne), wodurch auch die Planung der zeitlichen Ressourcen zu einer relevanten Rahmenbedingung wird.

4.1.2 Zur Bedeutung von Gruppenzielen und der Lebenswelt der Beteiligten

Die Frage nach der Planung sozialer Gruppenarbeit wurde im vorherigen Abschnitt stark auf den Einfluss der ‚äußeren Umwelt‘, insbesondere der Institutionen, fokussiert. Zwar ist damit ein wichtiges (Struktur-)Merkmal für die Gestaltung sozialer Gruppenarbeit aufgenommen, gleichwohl greift dieses zu kurz: Die Gruppe entwickelt – jenseits äußerer Planungs- und Struktureinflüsse – ihre höchst *eigensinnigen* Ziele, Dynamiken und Widerstände. Nicht selten zeigt sich genau darin wiederum ein Spannungsfeld zwischen den *funktionalen Aufträgen und Rahmungen* der Einrichtung und den *kommunikativen Prozessen*, die im Laufe der Gruppenarbeit entstehen (z. B. Kap 3.2.1; 3.2.3).¹⁰¹ Dies ist freilich gar nicht anders denkbar, werden doch die ‚strukturellen Hülsen‘ für pädagogisches Handeln stets durch konkrete und eigensinnige Subjekte ausgefüllt – das kann und *darf* nicht bruchlos geschehen: Kinder und Jugendliche bringen ihre Wünsche, Bedürfnisse und lebensweltlichen Erfahrungen in die Gruppe ein. Eine Orientierung an jener Lebenswelt meint die konsequente Beachtung von Bedürfnissen, Erfahrungen und Interessen der Adressaten; eine Beachtung, die sich auch gegen die rationalistische Bemächtigung durch Institutionen, deren Stigmatisierung und Anpassungsdruck wendet (allg. Thiersch/Grunwald/Königter 2011).

Für Fachkräfte bedeutet das: Sie sind in diesem Spannungsfeld ‚nach außen‘ (Aufträge, institutionelle Logiken) dem GLOBE gegenüber verantwortlich, aber zugleich ‚nach innen‘ der Gruppe und den einzelnen Jugendlichen gegenüber (WIR, ICH). Die Bildungsinhalte wiederum (ES) können mal stärker an die äußeren, mal stärker an die inneren Verantwortungen angelehnt sein. Das Handeln von Gruppenleitungen innerhalb dieses Spannungsfeldes zeigen am anschaulichsten die Fallanalysen der Kapitel 3.2.3 und 3.2.5.

100 Vgl. das Zitat aus unserer Fallanalyse in Kapitel 3.2.1: „Die Kinder kamen zu unterschiedlichen Zeiten, agierten in unterschiedlichen Räumen und gestalteten einen ‚Nicht-Ort‘ als interaktionellen Rahmen.“

101 In einer anderen Fallanalyse, die aus Platzgründen allerdings nicht mit in den Band aufgenommen werden konnte, war sehr anschaulich zu erkennen, wie die Kinder (einer Tagesgruppe) die funktionellen Aufträge und pädagogischen Absichten umgedeutet und unterlaufen haben.

Für die *Bedeutung und Planung der Gruppenziele*¹⁰² werden diese Anmerkungen in besonderer Weise relevant. Sie verweisen auf die Notwendigkeit unterschiedlicher Zielebenen, die sich zwischen den struktur-funktionalen Zielen einerseits und der Lebenswelt der Akteure mit ihren impliziten Zielen andererseits auffächern:

- Die Rahmenbedingungen der Jugendhilfe als System öffentlicher Erziehung formulieren funktionelle Zielbestimmungen im Kontext institutioneller Umfelder (GLOBE), wodurch Gruppen immer auch Teil eines (pädagogischen und gesellschaftlichen) Veränderungsvorhabens sind (vgl. Kap. 4.1.1).
- Ziele werden durch die Gruppenleitung definiert. Hier fließen neben den Kontext-Faktoren fachliche Überzeugungen, berufliche Erfahrungen, Leitungsstile sowie biografische Einflüsse mit ein (vgl. Kap. 4.2). Insbesondere steuern auch thematische Setzungen (ES) die Zielformulierung durch die Fachkraft.
- Die Gruppe selber entwickelt und formuliert Ziele. Diese können durch die ausdrückliche Beteiligung im Gruppenprozess entstehen, jedoch auch das Ergebnis einer pädagogisch nicht intendierten Dynamik in Gruppen darstellen (WIR).
- Die einzelnen Kinder und Jugendlichen bringen ihre Ziele in das Gruppengeschehen ein bzw. entwickeln eigene Ziele im Verlauf des Gruppenprozesses (ICH), „die in nicht zu unterschätzendem Ausmaß“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 86) auf die anderen Zielebenen einwirken. Diese Ziele können unbewusst oder bewusst ausagiert werden – was im Übrigen auch für die Ziele der Gruppenleitung gilt.

In dieser Kennzeichnung wird deutlich, dass von Beginn an Zielkonflikte nicht ausgeschlossen sind. Auf der Ebene des GLOBE existieren z.B. mehr oder weniger klare Erwartungen oder sogar Vorgaben, die aber von der Gruppenleitung möglicherweise thematisch nicht aufgegriffen (ES) beziehungsweise von der Gruppe (WIR) oder einzelnen Jugendlichen (ICH) abge-

lehnt oder umdefiniert werden. Darüber hinaus lassen sich auch Zielkonflikte zwischen den thematischen Aufforderungen der Gruppenleitung und der Abwehr durch die Gruppe (z. T. Kap. 3.2.3) oder einzelner Jugendlicher (Kap. 3.2.1; 3.2.5) in unseren Fallanalysen beobachten. Bei der Planung von Zielen ist daher die Balance der verschiedenen Zielperspektiven zu bedenken und mit den institutionellen Bedingungen abzugleichen. Für den Gruppenprozess selber zeigt sich, aufgrund der Herausforderung durch das komplexe Interaktionsgeflecht (Kap. 1.4.2), die Bedeutsamkeit einer hohen Sensibilität für die unterschiedlichen Zielebenen. Leitfragen könnten dabei sein: Welche Bedürfnisse und individuellen Ziele entwickeln die einzelnen Kinder (ICH)? Welche Ziele der Pädagogen übernimmt die Gruppe, welche eigenen Ziele entstehen in der Gruppe (WIR)? Was bewirken die Bildungsziele, wie ‚kommen sie an‘ (ES)? Wie verhalten sich die verschiedenen Zieldefinitionen im Kontext institutioneller Erwartungen (GLOBE)? Gruppenleitungen müssen also über die Fähigkeit verfügen, die Balance zwischen den vier unterschiedlichen Zielperspektiven zu wahren und diese im Spannungsfeld aus Handlungssicherheit und Prozessoffenheit (Kap. 1.4.2) zu *gestalten*.

Die *konkreten Ziele* für Angebote sozialer Gruppenarbeit sind von Handlungsfeld zu Handlungsfeld und von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich akzentuiert. Ausgehend von unserem Reflexionsmodell sollen allerdings zwei Orientierungshilfen zur Zielentwicklung abschließend erwähnt werden.

Erstens: In Anlehnung an die *Leitideen* lassen sich die Ziele Begegnung, Kooperation, Bildung und Verantwortung hervorheben (ausführlich Kap. 2.3.2). In unseren Fallanalysen lässt sich jeweils nachlesen, wie diese Ziele konkret zu gestalten wären – von der Entwicklungsförderung in der Vor-klasse (3.2.4), dem Bildungsziel ‚Selbstbezug‘ in der Wohngruppe (3.2.3), der Kooperation in der Jugendarbeit (3.2.2) bis hin zur Konflikt lösenden pädagogischen Begegnung in der Mädchengruppe (3.2.5).

Zweitens: In Anlehnung an die *Dimensionen der Situationsdeutung* (ausführlich Kap. 2.3.1) lassen sich folgende Ziele sozialer Gruppenarbeit andeuten:

- Individuelle Dimension (ICH): Selbst-Bewusstsein, individuelle Entwicklung im kognitiven, emotionalen, psychosozialen und psychomotorischen Bereich (vgl. v. a. Kap. 3.2.4).
- Interaktionelle Dimension (WIR): Selbsterleben in der Beziehung zu anderen, Bewusstsein über Regeln und Solidarität in Gruppen, soziales Lernen und Sozialkompetenz, Partizipieren von den Erfahrungen anderer, Teilhabe an der Gruppe als handelndem Subjekt, Aushalten und Lösung von Konflikten (vgl. v. a. Kap. 3.2.2; 3.2.5).
- Inhaltliche Dimension (ES): Diese umfasst eine große thematische Bandbreite, bezieht sich aber stets auf eine Bildungsaufforderung (Kap. 1.4.2), die Kindern und Jugendlichen selbstwirksame Aneignungen im Sinne

¹⁰² Ziele sind bedeutsam für soziale Gruppenarbeit, weil sich in ihren Formulierungen erkennen lässt, ob die unterschiedlichen Akteure mit ihren Perspektiven sich anerkannt und zugehörig fühlen, was wiederum Motivation und Beteiligung steigern kann (Zastrow 2006, S. 89 f.; Schmidt-Grunert 2009, S. 86). Zudem wird die Leistung einer Gruppe (intern und extern) unter anderem danach bemessen, ob die *Gruppenziele* erreicht werden konnten. Schließlich können Ziele die Dynamik einer Gruppe wesentlich mitbestimmen. Sie geben der Gruppe das Programm und die Richtung vor, sie strukturieren zudem das Miteinander in der Gruppe (Schütz 1989, S. 30; Kalcher 2007b, S. 39 f.) – während fehlende Zielperspektiven ein solches Miteinander zu verhindern drohen (vgl. Fallanalyse in Kap. 3.2.1).

gelingender Lebensgestaltung und Mündigkeit ermöglicht (vgl. v. a. Kap. 3.2.3).

- Kontextuelle Dimension (GLOBE): Ziele auf dieser Ebene können sich auf den politischen Radius sozialer Gruppenarbeit beziehen, indem etwa die Lebenssituation bestimmter Zielgruppen oder Versorgungsengpässe in einem Stadtteil aus den Gruppenerfahrungen heraus im (fach-)politischen Raum thematisiert werden. Der GLOBE ist aber auch der Ort, auf den sich die Erziehungs- und Bildungsbemühungen sozialer Gruppenarbeit ausrichten: Das Gelernte wird außerhalb der Gruppe wirksam, ‚brauchbar‘ und umsetzbar für die Kinder und Jugendlichen.

4.2 Rolle und Funktion der Gruppenleitung klären

Die Anforderungen an die Leitung von sozialen Gruppen mit Kindern und Jugendlichen sind vielfältig, vor allem, wenn die Gruppe sich formiert hat und ‚läuft‘. Die Gruppenleitung hat die Aufgabe, den Gruppenprozess sowie den Arbeitsprozess zu beobachten, zu begleiten, zu steuern und ggf. zu intervenieren, wenn etwas diesen Prozess behindert. Die Frage ist nun, über welche spezifischen Kompetenzen eine Fachkraft verfügen muss, um den vielfältigen Ansprüchen und Anforderungen der Gruppenleitung Genüge zu tun? Nach welchem Leitungsverständnis arbeitet sie bzw. welchen persönlichen Leitungsstil entwickelt sie in ihrer Arbeit mit den Kindern bzw. Jugendlichen? Welche Haltung hinsichtlich ihres pädagogischen Tuns hat sie? Diesen Fragen möchten wir im Folgenden nachgehen und dabei an unsere Ausführungen zur Haltung und Methode in der Konzeption der Themenzentrierten Prozessanalyse anknüpfen (siehe Kap. 2.3.3) sowie einzelne Fallbeispiele aus dem 3. Kapitel aufgreifen.

4.2.1 Biografie und persönlicher Leitungsstil

Die Entwicklung des persönlichen Leitungsstils, der von Gruppenkontext zu Gruppenkontext variieren kann, ist ein zentraler Aspekt im Arbeiten mit sozialen Gruppen. Nach Kathryn und David Geldard (2003, S. 91) setzt sich der professionelle Leitungsstil aus drei Komponenten zusammen, die miteinander in Übereinstimmung gebracht werden müssen:

- Persönlicher Leitungsstil, den wir im Laufe des Sozialisationsprozess entwickeln.
- Leitungsstil, der im Einklang mit dem jeweiligen theoretischen oder auch konzeptionellen Ansatz steht, dem wir in der sozialen Gruppenarbeit folgen.

- Leitungsstil, der sich aus dem speziellen Setting der Gruppen ergibt und an dem speziellen Charakter der Zielgruppe misst. Bei der sozialen Gruppenarbeit mit aggressiven oder ängstlichen Kindern muss der Leitungsstil variiert werden, muss die Leitung zwischen vorsichtigem und bestimmtem Auftreten changieren.

Kurt Lewin hat als Ergebnis seiner Forschungen Ende der 1930er Jahre zwischen dem autoritären, dem demokratischen und dem Laissez-faire Führungsstil unterschieden (ausführlicher Kap. 1.3.1). Der autoritäre Leitungsstil ist geprägt durch die Tatsache, dass die Gruppenleitung die Aktivitäten der Gruppe alleine festlegt, der Gruppe mitteilt und nicht teilnimmt, allerdings die Ergebnisse und das Verhalten häufig bewertet. Auffällig ist, dass die Gruppenmitglieder, wenn sie autoritär geleitet werden, oft in extremer Abhängigkeit zur Leitung stehen oder sich gegen die Autorität in verdeckter Form zur Wehr setzen. Die Gruppe, die demokratisch geführt wird, diskutiert und verhandelt gemeinsam über die Aktivitäten und die Angelegenheiten, die die Gruppe betreffen. In der Forschung wurde darauf verwiesen, dass das Wir-Gefühl in diesen Gruppen stark ist und die Beteiligten engagierter und kreativer sind (Geldard/Geldard 2003, S. 93). Eine Schwierigkeit tritt dann auf, wenn die Gruppe zu keinem Konsens findet, dies kann zu Polarisierung und zur Bildung von Untergruppen führen. Werden Gruppen nach dem Laissez-faire Stil geleitet, bedeutet dies, dass sich die Gruppenleitung zurück hält und die ‚Gruppe machen lässt‘. Die Kinder oder Jugendlichen können frei interagieren. Die Leitung stellt das Material zur Verfügung und die notwendigen Informationen. Dies kann dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen unterschiedliches Rollenhandeln ausprobieren, etwa in die Rolle der Beobachter, Moderatoren, Quasileitung oder auch Außen-seiter schlüpfen (ebd., S. 93f.). Grundsätzlich ist der Lernerfolg in Laissez-faire geleiteten Gruppen hoch, die Gruppe kann produktiv und kreativ sein, allerdings setzt dies Ich-Stärke und Selbstbewusstsein der Kinder voraus. Zudem besteht die Gefahr, dass stärkere Gruppenmitglieder die schwächeren übergehen oder missachten (ebd., S. 94). Heute überwiegt das Verständnis von einem demokratischen Leitungsstil in Gruppen. Die Fachkraft begleitet und moderiert Gruppenprozesse und changiert in ihrem Auftreten zwischen Strenge, Durchsetzungsvermögen oder auch Vorsicht und Zurückhaltung, eben so, wie es für den Prozess förderlich ist.¹⁰³ Ein Beispiel für das

103 Ein Ansatz aus den USA, der Eingang in den amerikanischen Ausbildungskanon angehender Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter gefunden hat, ist der so genannte „Distributed-Functions Approach“, was mit der „Ansatz der verteilten Funktionen“ übersetzt werden könnte. Dieser basiert auf einem Leitungsverständnis, bei dem jedes Gruppenmitglied von Zeit zu Zeit die Führung der Gruppe übernehmen

demokratische Leitungsverständnis zwischen respektvollem Umgang, bestimmten Auftreten und Einfühlungsbereitschaft findet sich in unserem Fallbeispiel „Raum und Zeit für Mädchen – zum Umgang mit Störungen“ von Afsane Ghoreichi (Kap. 3.2.5). Als ein Mädchen während eines Ausflugs zum Bowlen aus Frustration die Bowlingkugel durch das Center wirft, reagiert Afsane Ghoreichi auf das aggressive Verhalten bestimmt und durchsetzungsfähig, aber in dem sich anschließenden Gespräch ruhig und einfühlend und bezieht die anderen Mädchen in die Kommunikation mit ein.

Wie bereits erwähnt, ist der persönliche Leitungsstil von biographischen Leitungserfahrungen und Leitungsvorbildern geprägt, die wir im Laufe unseres Sozialisationsprozesses gewonnen haben. Die Kompetenz des Leitens und der persönliche Stil ist demzufolge nicht nur das Ergebnis von aktuellen Lernprozessen, sondern speist sich aus Erfahrungen, die wir in der Familie und in den verschiedenen Sozialisationsinstanzen gemacht haben. Aus diesem Grund ist die Reflexion über biographische Leitungserfahrungen für jede Fachkraft, die eine Gruppe leitet, zentral.

Die sozialpsychologische Forschung hat sich immer wieder mit der brisanten Frage beschäftigt, ob gutes Leitungsverhalten auf charakterliche bzw. individuelle Eigenschaften zurückgeführt werden kann und ob von einer typischen „Führungspersönlichkeit“ gesprochen werden könne (vgl. u. a. Hartley/Hartley 1969, S. 411 ff.; Sader 1996, S. 263 ff.). Kann gutes Leitungsverhalten erlernt werden oder ist es vielmehr eine Frage von Charakter, Charisma oder methodischer Kompetenz? An dieser Stelle sei kurz auf die Gründerin des Hansischen Jugendbundes in Hamburg Elisabeth Sülau verwiesen. Sie war eine charismatische Führungspersönlichkeit und unterschied sich erheblich von dem vorherrschenden Bild einer Sozialarbeiterin im Nachkriegsdeutschland der 1950er und 1960er Jahre. Dies nicht nur aufgrund ihrer äußeren Erscheinung, denn sie war geschminkt, modisch gekleidet und trug großen auffallenden Schmuck, sondern auch aufgrund ihres besonderen Leitungsstils, etwa der Etablierung eines so genannten „Führungsduals“, eines Beraters und einer von der Gruppe selbsternannten Leitung für die Gruppen (ausführlicher Kap. 1.3.4 und Kalcher 1995, S. 97).¹⁰⁴ Kann eigentlich jede Person kompetent Gruppen leiten, wenn sie sich spezifische Kompetenzen und Grundhaltungen aneignet? Diese Frage kann an dieser Stelle nur angerissen werden. In der Literatur zum Arbeiten in Gruppen und den spezifischen Leitungsaufgaben wird auf Schlüsselkompetenzen wie Akzeptanz, Empathie und Kongruenz im Sinne von Echtheit verwiesen

kann und die unterschiedlichen Leitungsaufgaben auf diese Weise funktionell verteilt werden, ausführlicher siehe Zastrow (2006, S. 65 f.).

¹⁰⁴ Vgl. ebenso Kalcher in Kunstreich (2009, S. 40).

(vgl. Klein 2011, S. 73). Oliver König nennt: Eine forschende Einstellung, Bescheidenheit, Empathie, (Selbst-)Reflexivität, Neutralität, Allparteilichkeit, das Angebot, sich auseinander zu setzen, Transparenz zu zeigen und geduldig zu sein (vgl. König 1998, S. 154). Mit Bezug auf die Konzeption der Themenzentrierten Prozessanalyse ist die reflexive Kompetenz pädagogischer Situationen und Prozesse im Sinne von Präsenz, Achtsamkeit – Aufmerksamkeit nach innen und außen – und selektiver Authentizität zentral für das Leiten von Gruppen (siehe Kap. 2.3.3).

Partizipieren und Leiten. In der Themenzentrierten Prozessanalyse gehen wir von einem Leitungskonzept aus, das mit dem Begriff Partizipierende Leitung umschrieben wird (ausführlicher Kap. 2.3.3). Dieses Prinzip verdeutlicht zwei Ebenen der Leitung, nämlich das Leiten und das Teilnehmen. Partizipierende Leitung ist im Sinne einer Handlungsorientierung mit den folgenden Aspekten verknüpft:

- sich selbst und die Gruppe zu leiten
- partizipieren mit der gleichzeitigen Verantwortung für den Gruppenprozess
- eine funktionale Gruppenleitung, keine statusorientierte Leitung auszuüben
- keine autoritäre oder antiautoritäre Haltung zu zeigen (vgl. Hintner/Middelkoop/Wolf-Hollander 2009, S. 183 f.)

Der letzte Aspekt verweist auf die ideologische und politische Dimension des Begriffs, geht es doch nach Ruth Cohn in Gruppen darum, Machtpositionen und Hierarchien abzubauen. Im pädagogischen Kontext bedeutet Partizipierende Leitung, Selbstaussagen zu machen, um das Vertrauen der Gruppenmitglieder zu gewinnen und eine gute Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Partizipation kann sich auf vier verschiedenen Ebenen vollziehen: Durch Mitmachen, Anteilnehmen, Selbstaussagen über sich machen – aber selektiv authentisch – und Involviert sein (präsent sein). Nach diesem Verständnis ist Leiten ohne zu partizipieren nicht möglich.

4.2.2 Aufgaben der Gruppenleitung

Der Verlauf eines Gruppengeschehens wird vom Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung am ‚Produkt‘ bzw. am Programm und dem Prozess von Gruppen bestimmt. Dieses Spannungsverhältnis ist konstitutiv in sozialen Gruppen. Bisweilen ist die Fachkraft aufgrund der Rahmenbedingungen

gezwungen, den Fokus auf das ‚Produkt‘ – etwa eine Aufführung von Kindern für die Eltern oder die Präsentation der Ergebnisse einer Gruppe – zu legen. Dabei kann es vorkommen, dass der Gruppenprozess aus den Augen verloren wird. Das Fallbeispiel „Soziale Gruppenarbeit ohne Gruppe“ (Kap. 3.2.1) macht deutlich, dass die Sozialarbeiterin und der Sozialarbeiter den Prozess nicht beachtet haben. Ihr Ziel, so scheint es, war, die Kinder in der Nachmittagsbetreuung zu beschäftigen ohne eine gemeinsame Bezogenheit aufeinander aufzubauen. Ihr Agieren verlor sich in der Dynamik des Geschehens und führte dazu, dass keine gemeinsame Gruppenaktivität erreicht wurde. Das Austarieren des Spannungsverhältnisses zwischen Ergebnisorientierung einerseits und Prozessorientierung andererseits gehört zu den grundlegenden Aufgaben der Leitung von Gruppen. Darüber hinaus muss die Dynamik der individuellen, der interaktionellen, der inhaltlichen und der kontextuellen Faktoren in Gruppen beachtet und ausbalanciert werden. In dem zuletzt genannten Beispiel der Nachmittagsbetreuung nach § 29 wurde der Fokus auf die Individuen gelegt, ein gemeinsamer Inhalt in der Gruppe, die eine Interaktion von allen und ein aufeinander Bezogen-Sein ermöglicht hätte, wurde nicht erreicht. Auf diese Weise konnte sich keine arbeitsfähige Gruppe konstituieren und es blieb soziale Gruppenarbeit – ohne Gruppe.

Zusammengefasst möchten wir folgende Aufgaben der Gruppenleitung anführen und näher erläutern:

- Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren
- Steuerung der Gruppenprozesse im Sinne eines dynamischen Balancierens
- Gruppenphasen und Gruppenkonstellationen berücksichtigen und gestalten

Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren. Wahrnehmungen sind subjektiv und selektiv. Dies zeigt sich in Praxis- und Ausbildungsbezügen, wie etwa Videosequenz-Übungen oder Fallbesprechungen: Hierbei verdeutlicht sich anschaulich, dass keine objektive, allgemein gültige Wahrnehmung und Interpretation sozialen Geschehens in der Praxis Sozialer Arbeit existiert. In den Nachbesprechungen der Fallanalysen (Kap. 3) mit den Fachkräften ist dies ebenso deutlich geworden, wie im Erstellen der eigenen narrativen Skripte (vgl. auch Kap. 3.1). Dieser subjektive und interpretative Charakter bildet – insbesondere im Interaktionsgeflecht ‚Gruppe‘ – die Folge einer unendlich großen Menge an Wahrnehmungsmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Sprechinhalte, Bewegungen, Formen der Kontaktaufnahme usw.). Unter den Bedingungen einer hohen situativen Dynamik (Kap. 1.4.2) führt dies dazu, dass die Aufmerksamkeit auf bestimmte Geschehnisse gerichtet und damit

notwendigerweise von anderen weggeführt wird (Amann 2009, S. 406). Wahrnehmungsinhalte sind dabei abhängig von Vorverständnissen und vertrauten Wahrnehmungsmustern, in die wiederum Erfahrungen der eigenen Lebensgeschichte sowie die fachliche Prägung maßgeblich einfließen.

Sind Wahrnehmungen in Gruppen also subjektiv und selektiv – *beliebig* sind sie nicht. Denn, so Käte Meyer-Drawe (1999, S. 329), „dass wir nicht auf eine Wirklichkeit stoßen, besagt allerdings noch nicht, dass wir unsere Welt lediglich erfinden“. Die selektive, subjektive Wahrnehmung in Gruppen bewegt sich also gleichwohl im Rahmen sozialer Übereinkünfte über die reale, dingliche Welt; nur dies erlaubt auch eine gemeinsame Bezugnahme der Akteure auf das Gruppengeschehen. Diese Gleichzeitig einer selektiven und zugleich sozial gebundenen Wahrnehmung kann an Beispielen gut illustriert werden: Sind verschiedene Personen aufgefordert, sich einen ‚Tisch‘ vorzustellen, so werden die unterschiedlichsten Varianten erdacht – ein Ufo stellt sich aber niemand vor. Schmidt-Grunert (2009, S. 121 ff.) erläutert das Gesagte anhand des bekannten Bildes der „Frau mit zwei Gesichtern.“ In diesem Portrait lassen sich, je nach Blickwinkel, zwei unterschiedliche Frauengesichter erkennen. Tatsächlich sehen die Betrachter zunächst *eine* Sichtweise (ein Gesicht), was die Tatsache der selektiven, subjektiven Wahrnehmung unterstreicht. Allerdings: Es wird nur jene Bildwahrnehmung erschlossen, die tatsächlich oder objektiv gegeben ist; in dem Bild der „Frau mit zwei Gesichtern“ würde nämlich niemand einen Tisch erkennen.

Für Fachkräfte in der sozialen Gruppenarbeit bedeuten diese Überlegungen zweierlei: Zum einen muss der selektive und subjektive Charakter jeder Wahrnehmung als Begrenzung des eigenen Verstehens in Rechnung gestellt werden (vgl. Kap. 1.4.2). Zum anderen sind Wahrnehmungen über eine gemeinsame soziale Welt gleichwohl einer Reflexion *zugänglich*. Dabei gehen wir davon aus – konkret dargestellt am Beispiel des Reflexionsmodells der Themenzentrierten Prozessanalyse –, dass mehr Wissen, eine konzeptionelle Fundierung und (methodisches) Können zu einer professionelleren Wahrnehmung und Interpretation von Gruppenprozessen, und damit schließlich zu einer Erweiterung und Festigung der Handlungskompetenz führt (Schmidt-Grunert 2009, S. 125).

Im Folgenden werden einige Wahrnehmungs-Effekte in Gruppen benannt, die sich in der Praxis als heikel erweisen können (vgl. auch Harnach-Beck 2007, S. 20 ff.), deren problematische Seiten sich jedoch durch eine professionelle, supervisorisch und konzeptionell unterstützte Wahrnehmung minimieren und kontrollieren lassen.

- *Hintergrundeffekte* umfassen die gesellschaftlichen, institutionellen und konzeptionellen Strukturen (GLOBE) in ihrem Einfluss auf die Gruppenarbeit (Kap. 4.1.1). Diese Effekte stehen in der Gefahr, die Wahrneh-

mung dominant zu steuern beziehungsweise, als anderes Extrem, der Wahrnehmung und Interpretation zu entgehen.

- *Vorwissen*effekte meinen die Beeinflussung der Wahrnehmung aufgrund des Vorwissens über einzelne Kinder und Jugendliche, etwa durch Vorgespräche mit Eltern, Fachkräften oder durch Aktenlage. Zu den Vorwissenereffekten gehören auch solche Beobachtungen, die zwar durch die Fachkraft selber, aber im Vorfeld, *außerhalb* der Gruppe, über Jugendliche gemacht wurden.
- *Abfolgeeffekte* benennen ein Bündel von Effekten, die aufgrund einer spezifischen Situationswahrnehmung entstehen und dann problematisch sind, wenn sie in ihrer Folgeeinschätzung überbewertet oder falsch ‚hochgerechnet‘ werden. Dazu gehören der ‚erste Eindruck‘, ein besonders eindrucksvolles Ereignis im Gruppenprozess oder allgemein die Neigung, von einer bestimmten Eigenschaft eines Jugendlichen auf andere Merkmale beziehungsweise vom Gesamteindruck auf einzelne Merkmale zu schließen (Ansätze: Kap. 3.2.1).
- *Identifikationseffekte* beschreiben den Grad der Identifikation mit einer Gruppe und ihren zu bewältigenden Aufgaben und Inhalten. Wahrnehmungsproblematiken ergeben sich dann, wenn dies zu einer unkritischen Überidentifikation führt oder eine Gruppenleitung (zu) wenig Identifikation zulässt, etwa durch die Überbetonung eigener normativer Überzeugungen.
- *Interaktionseffekte* sind angesiedelt an der Schnittstelle von Individuum und Gruppe: Demnach werden Verhaltensweisen, die Teil der Gesamtinteraktion sind, nur einem an der Interaktion Beteiligten zugeschrieben. Auf der anderen Seite können sich Interaktionseffekte auch darin zeigen, dass jede individuelle Handlung als Gruppenhandeln kollektivistisch wahrgenommen und dadurch das individuelle Handeln unterschätzt wird (Ansätze: Kap. 3.2.2).
- *Sympathie- oder Antipathieeffekte* entstehen vor dem Hintergrund biografischer oder beruflicher Erfahrungen, die von den jeweiligen Kindern und Jugendlichen ‚wiederbelebt‘ werden. Sie können sich in ihren Extremen durch besondere Parteinahme oder Nähe zeigen, aber auch durch Ablehnung und Zurückweisung im Verhältnis zu Kindern und Jugendlichen.
- *Deutungsprogramm*effekte schließlich beziehen sich auf den Umgang mit den pädagogisch-konzeptionellen Deutungsmustern der Fachkraft. Diese führen zu entsprechenden Selbstzuschreibungen („Lebensweltorientierung ist mir am wichtigsten“, „Kinder brauchen Grenzen“), die wiederum mit implizierten Wertvorstellungen verbunden sind und schließlich handlungsleitende Ideale erzeugen. Problematisch wird dies dann, wenn eine Überbetonung theoretisch generierter Deutungsmuster vorgenom-

men wird, das heißt, wenn jedes Verhalten durch die ‚Brille‘ eines engen theoriebezogenen Erklärungsansatzes gedeutet wird (Schmidt-Grünert 2009, S. 117, 249).

Steuerung der Gruppenprozesse im Sinne eines dynamischen Balancierens. Wie bereits erwähnt, besteht nach dem Konzept der Themenzentrierten Prozessanalyse die primäre Aufgabe der Gruppenleitung darin, Gruppenprozesse im Sinne einer dynamischen Balance zwischen ICH, WIR, ES und GLOBE zu steuern und immer wieder neu zu gewichten. Je nach Gruppensituation und Prozess stehen die einzelnen Individuen, der Gegenstand, die Interaktion oder der Kontext der Gruppe im Mittelpunkt. Wenn die Sozialarbeiterin zu sehr mit den Befindlichkeiten der einzelnen Kinder oder Jugendlichen beschäftigt ist und dabei das ES völlig aus dem Blick gerät, stagniert die Gruppe. Allerdings kann es Situationen geben, etwa Störungen, in denen der Fokus für eine gewisse Zeit auf einen der Faktoren in der Gruppe gelegt werden muss, dies gilt aber nicht für den gesamten Arbeitsprozess. In der Berücksichtigung der vier Faktoren ist die zeitweilige „Unbalanciertheit“ eines Faktors mit eingeschlossen. Ruth Cohn hat dafür das Bild eines Fahrrades mit drei Pedalen entworfen, die Pedale stehen für ICH, WIR und ES. „Wenn die Gruppe sich z. B. mit einem einzelnen Teilnehmer im Übermaß beschäftigt, kann ich, um Balance herzustellen, auf das ‚Wir‘- oder ‚Es‘-Pedal treten“, hält Ruth Cohn fest (zit. n. Spielmann 2009b, S. 142). Es gibt zahlreiche Techniken von einem Pedal zum anderen zu wechseln. Der Wechsel zwischen ICH, WIR, ES, GLOBE führt zu einer „dynamischen Interaktion“ und ist die „treibende Kraft für die Lebendigkeit“ einer Gruppe (ebd.). Der dynamische Wechsel bezieht sich nicht nur auf die vier Faktoren, sondern auch auf die Gegenpole in Gruppenprozessen, wie zum Beispiel Nähe und Distanz, Sicherheit und die Bereitschaft zum Risiko.

Wie bereits ausgeführt, lässt sich der Prozessverlauf mit drei unterschiedlichen methodischen Elementen balancieren, diese sind: Thema, Struktur und Intervention (siehe Kap. 2.3.3). Der Gruppenprozess wird dann gestaltet durch die Themen, die bearbeitet werden, die Strukturen, die die Leitung setzt, etwa die Sozialform (Kleingruppe, Plenum usw.) oder die Techniken (Rollenspiele usw.) sowie das situative Eingreifen durch Interventionen.

Gruppenphasen und Gruppenkonstellationen berücksichtigen und gestalten. Es liegen zahlreiche Modelle vor, in denen der Versuch unternommen wird, den Verlauf von Gruppenprozessen in einer mehr oder minder gesetzmäßigen Abfolge zu beschreiben. In der Regel wird von spezifischen Phasen ausgegangen und eine Unterscheidung von Anfangsphase, mittlerer

Phase bzw. Arbeitsphase und Schlussphase vorgenommen.¹⁰⁵ In diesen Phasen sind unterschiedliche Interventionen seitens der Gruppenleitung notwendig. In der Anfangsphase ist es wichtig, Raum und Orientierung zu geben, da sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft nicht kennen und daher verunsichert sind. In der Schlussphase dagegen geht es etwa um die Zusammenfassung und die Bewertung des Arbeitsprozesses. Die jeweiligen Phasen unterscheiden sich qualitativ von der vorhergehenden Phase. Wichtig ist unseres Erachtens das Wissen um Phasen-Modelle, auch wenn umstritten ist, ob sich die Phasen in allen Gruppen in ähnlicher Weise zeigen. Fest steht, dass es in keiner Gruppe einen idealtypischen Verlauf gibt, aber es lassen sich Phänomene und Gruppenkonstellationen beobachten, die in spezifischen Phasen einer Gruppe auftauchen und unterschiedliche Leitungsinterventionen bedingen.

Im Jahr 1965 legte der amerikanische Psychologe Bruce Wayne Tuckman ein Modell vor, das am breitesten rezipiert wurde. Er ging von vier, später von fünf Gruppenphasen aus:

- Forming (Gründungsphase)
- Storming (Streitphase)
- Norming (Vertragsphase)
- Performing (Arbeitsphase)
- Adjourning (Trennungsphase)¹⁰⁶ (Tuckman 1965 in Smith 2005 unpag.)¹⁰⁷

Tuckman hatte mehr als 50 Studien berücksichtigt und sich im Besondern mit Gruppen von begrenzter Dauer beschäftigt und mit seinem Modell einzelne Abschnitte im Arbeiten mit Gruppen beschrieben (vgl. Zastrow 2006, S. 16).

1991 stellten Angelika Rubner und Eike Rubner ein Phasen-Modell vor, das tiefenpsychologisch fundiert ist und auf frühe Ansätze der Gruppentherapie und der Gruppenanalyse, insbesondere auf die Theorien von Wilfred R. Bion, rekurriert (Rubner/Rubner 1991). Sie gingen in verschiedener Hinsicht über die Dimensionen des Modells von Tuckman hinaus, denn sie beschreiben – wie Bion – den sozio-emotionalen Entwicklungsprozess in Gruppen. Sie arbeiteten fünf Phasen in Gruppen heraus:

- Phase I: Orientierung, Annäherung und Abhängigkeit
- Phase II: Kampf und Flucht, Auseinandersetzung und Kontrolle
- Phase III: Autonomie und Interdependenz, Differenzierung und Integration
- Phase IV: Vertrauen und Intimität
- Phase V: Ablösung und Trennung, Abschied und Übergang (ebd., S. 38 ff.)¹⁰⁸

Rubner/Rubner beschreiben Merkmale und Verhaltensweise der Gruppenmitglieder, ihre beherrschenden Gefühle, Phantasien und Wünsche sowie die Kommunikations- und Interaktionsformen, die in den jeweiligen Phasen auftreten können. Darüber hinaus untersuchen sie den Zusammenhang der Rolle der Einzelnen in Gruppen, der Gegenübertragung seitens der Leitung und des Gruppenprozesses (Rubner 1992). Das Wissen darum kann zu einem Verständnis der zentralen Anliegen der Einzelnen und der Phantasien und Spannungen der Gruppe beitragen und spezifische Leitungsinterventionen implizieren.

Einer der ersten, der eine Systematik von Gruppenprozessen entwickelte, war der britische Psychiater und Psychoanalytiker Wilfred Ruprecht Bion. Zahlreiche Phasenmodelle zur Gruppenentwicklung haben sich auf sein Modell bezogen, das er in den 1950er Jahren entwickelt hat. Wir möchten seine Kernthese über die zwei Ebenen in Gruppen – die der irrationalen Grundannahmen und die der Arbeitsgruppe – an dieser Stelle näher betrachten, da sich dieses Phänomen in Gruppen häufig zeigt und auf den Gruppenprozess auswirkt. Nach Bion existiert in jeder Gruppe eine Art Gruppenmentalität, die von den unbewussten Vorgängen – der „protomentalen“ Ebene – geprägt ist (Bion 1990, S. 75 f.). Der Gruppenprozess wird auf zwei Ebenen beeinflusst, die sich wechselseitig bedingen, interdependent sind. Dies ist zum einen die Ebene der Arbeitsgruppe und zum anderen die Ebene irrationaler Grundannahmen. Unter Arbeitsgruppe versteht Bion die „bewusste, rationale oder sachorientierte Dimension im Leben der Gruppen“ (zit. n. Schütz 1989, S. 57). Es geht in erster Linie um die Bewältigung der Aufgaben in Gruppen. Die Grundannahmen dagegen sind Ausdruck irrationaler und dem Bewusstsein nicht gegenwärtige Inhalte (ebd.). Sie sind ein Hinweis oder eine Reaktion gegen eine Urangst, die hervorgerufen wird, wenn Menschen in einer Gruppe sind. Diese Urangst verweist auf die regressiven Zustände in Gruppen. Bion – und dies sei nur kurz angemerkt – bestimmte drei Formen der Grundannahmen, die jeweils auch drei Phasen im Gruppenprozess abbilden, diese sind die Phase der Abhängigkeit, die von Kampf-und-Flucht und die der Paarbildung (ebd., S. 57 f.). In unserem Fallbeispiel „Nudelsalat im Jugendzentrum – Päd-

105 Siehe u. a. Übersichten in Bernstein/Lowy (1975, S. 43 ff.); Northen (1977, S. 105 f.); Zastrow (2006, S. 12); Stahl (2007, S. 46 ff.); Klemmer (2009, S. 201 ff.). Kritisch u. a. bei Burkhard/Schneider-Landolf (2009, S. 71 ff.).

106 Bruce W. Tuckman hat diese Phase erst 1977 seinem Modell hinzugefügt. Ausführlicher siehe Smith (2005).

107 Erweiterung des Tuckmann-Modells vor allem bei Stahl (2007).

108 In den folgenden Jahren haben Rubner/Rubner ihr Modell immer wieder überarbeitet, ausführlicher dazu siehe u. a. Klemmer (2009, 202 ff.).

gogisches Handeln zwischen Strukturierung und Selbstbezug“ (Kap. 3.2.2) wird in Anlehnung an Bion folgendes deutlich: Obgleich es sich im Jugendzentrum um ein offenes Angebot handelt, das auch Bildungsprozesse fördern soll, verweisen die Grundannahmen der Jugendlichen auf andere Bedürfnisse und Erwartungen. Die Jungen wollen sich abgrenzen, unter sich sein und sich als geschlossene Gruppe erleben, was der offenen Struktur eines Jugendzentrums widerspricht. In ‚ihrer‘ Gruppe wollen sie zudem keinen Stress erleben, keinen Leistungsdruck, keine schwere ‚Bildungskost‘ – die gemeinsame Zubereitung des Nudelsalats ist gerade noch in Ordnung. Vielmehr möchten sie sich ausruhen und ‚chillen‘, auch wenn es bisweilen ein bisschen langweilig wird. Das heißt, ihre Grundannahmen sind vielmehr von dem Bedürfnis des ‚Chillens‘ und der Leitidee der Begegnung geprägt als vom Anspruch eines Jugendzentrums, Bildungsprozesse zu initiieren. Für die Leitung ist die Beachtung der Grundannahmen zentral, denn sie haben grundlegenden Einfluss auf den Gruppenprozess.

Bei den Phasenmodellen handelt es sich um Strukturierungshilfen, um die Komplexität von Gruppenprozessen erfassen sowie die Dynamik in Gruppen verstehen und angemessen intervenieren zu können. Dabei ist davon auszugehen, dass die Phasen in keiner Gruppe in dieser idealtypischen Form auftauchen. Aus diesem Grund sprechen wir von Konstellationen in Gruppen, die aber keineswegs immer vorkommen. Wir werden nun zentrale Phänomene beschreiben, die in Gruppenprozessen sichtbar werden können. Die Gruppenleitung muss die spezifischen Konstellationen in Gruppen deuten und verstehen lernen, um angemessen intervenieren zu können.

4.3 Konstellationen im Prozessverlauf wahrnehmen und gestalten

4.3.1 Orientierung und Abhängigkeit – der Anfang des Prozesses

Wenn sich eine Gruppe zum ersten Mal trifft, kann noch nicht von einer Gruppe gesprochen werden, es handelt sich um eine Zusammenkunft oder auch ‚Ansammlung‘ verschiedener Individuen.¹⁰⁹ Typisch für Anfangssituationen ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verunsichert sind, sich zurückhalten und Ängste mitbringen. Wer sitzt da neben mir? Um was wird

es hier gehen? Was erwartet mich? Werde ich es schaffen, zur Gruppe dazu zu gehören oder vielleicht irgendwann ausgeschlossen? Wie muss ich mich verhalten? Welche Regeln gibt es hier? Die Unbestimmtheit der Situation führt dazu, sich eher distanziert zu zeigen, wenig Persönliches preis zu geben, sich auf die eigene Lebenserfahrung und nicht auf die aktuelle Gruppensituation zu berufen. Junge Erwachsene lassen sich in Anfangssituationen mitunter stark von ihren Stereotypen und Vorurteilen leiten. Auffällig ist auch der Rekurs auf Konventionen, woran sich gut festhalten lässt in Situationen, die von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägt sind. Die Ungewissheit führt auch dazu, dass sich die Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer auf alte Erfahrungen aus der Primärgruppe Familie besinnen oder allgemein auf Gruppenerfahrungen, die sie bisher gemacht haben. Auch dies kann mit Ängsten vor Ablehnung und Ignoranz verbunden sein. Die Angst vor der Ablehnung der Anderen spielt eine zentrale Rolle bei den ersten Treffen. Die Kommunikationsformen sind von Flüchtigkeit geprägt, belanglose Themen werden angeschnitten oder es wird oft geschwiegen. Die Einzelnen halten sich zurück, warten ab und orientieren sich an der Gruppenleitung.

Nach Bion ist in dieser Anfangsphase die Grundannahme der „Abhängigkeit“ dominant (Bion 1990, S. 107 ff.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientieren sich vor allem an der Leitung, suchen dort Schutz und Sicherheit, sind von dieser abhängig. Diese Abhängigkeit aktiviert Formen der Übertragung und Projektionen früherer Erfahrungen. Die Fixierung auf die Gruppenleitung oder auch auf einzelne Mitglieder der Gruppe kann unbewusste Erinnerungen wecken an Menschen, die in der aktuellen Situation nicht anwesend sind. Alte Beziehungserfahrungen werden auf aktuelle Situationen übertragen. Dazu schreibt Sigmund H. Foulkes (1974, S. 186): „Um [...] typische Konfliktsituationen wiederholen zu können, benutzt das einzelne Mitglied andere Gruppenteilnehmer, den Leiter eingeschlossen [...]. Der Wiederholungszwang ist das Grundelement der Übertragung.“ Diese Form der Übertragung und die damit verbundenen Rollenzuschreibungen an die Leitung und an die Gruppe sind zu Beginn einer Gruppe stark ausgeprägt, auch wenn insgesamt davon auszugehen ist, dass das Netzwerk der Gruppe – ähnlich wie dem familiären Netzwerk der Ursprungsfamilie – Übertragungen leicht auslösen kann. Übertragungsphänomene evozieren wiederum Gegenübertragungsreaktionen, in der bewusste und unbewusste Haltungen und Einstellungen der Gruppenleitung gegenüber den Einzelnen in der Gruppe und der Gruppe als Ganzes wirken.¹¹⁰ Die Gegenübertragung wird bestimmt durch die

¹⁰⁹ Informationen über die Anfangssituationen von Gruppen siehe u. a. Bernstein/Lowy (1975, S. 57 ff.); Northen (1977, S. 137 f.); Rubner/Rubner (1991, S. 39 ff.); Kurland/Salmon (2005, S. 35 ff.); Stahl (2007, S. 64 ff.).

¹¹⁰ Über die Wechselwirkung zwischen Rollen in Gruppen, Gegenübertragung der Leitung und Gruppenprozess siehe u. a. Rubner (1992, S. 54 ff.).

- Übertragung der einzelnen Gruppenmitglieder
- Rollenzuschreibung seitens der Gruppe
- eigene biographische Erfahrungen und ungelöste Konflikte (vgl. Rubner 1992, S. 65).

Die Reflexion der eigenen Gegenübertragung seitens der Gruppenleitung ist ein Hilfsmittel, solchen unbewussten Vorgängen nachzugehen. Darüber hinaus ist das Wissen um den Zusammenhang von Übertragung und Gegenübertragung, den Merkmalen, Phänomenen und Themen, die in spezifischen Konstellationen von Gruppen auftauchen, für deren Gestaltung bedeutend.

Die Abhängigkeit von der Leitung in der Anfangsphase von Gruppen führt bei Kindern oft dazu, dass sie noch nicht auf ihre eigenen Interessen und Wünsche vertrauen und dass sie die Leitung mit Fragen überhäufen, um möglichst viel Persönliches zu erfahren. Deshalb sollte sich die Leitung überlegen, wie viel persönliche Informationen sie preisgeben will und in welcher Form sie selektiv authentisch agiert. Die Fixierung auf die Leitung bestimmt im Wesentlichen auch die Kommunikationsformen. Die Aufgaben der Leitung in der Anfangsphase liegen darin, der Gruppe Struktur, Richtung und klare Führung zu geben. Die Leitung muss:

- Gewissheit vermitteln
- die Wahrheit aussprechen
- auftauchende Konflikte verschieben
- Scheu und Zurückhaltung akzeptieren (vgl. Stahl 2007, S. 86; Kurland/Salmon 2005, S. 36 ff.)

Da die Atmosphäre von Unsicherheit geprägt ist, dienen die offiziellen Ziele der Gruppe als Halt und Richtung und Gewissheit für die Gruppenmitglieder. Auch heikle Punkte müssen thematisiert werden. In sozialen Trainingskursen beispielsweise ist es zu Beginn wichtig, den Zwangskontext (sozialer Trainingskurs oder Arrest, Geldstrafe, Arbeitsaufgabe), die Regeln (etwa kein Alkohol, Pünktlichkeit usw.) und die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben zu verdeutlichen. In der Regel wird mit jedem Jugendlichen eine Vereinbarung geschlossen. Mit welchen Konsequenzen oder Sanktionen ist zu rechnen, wenn die Jugendlichen den Vertrag nicht einhalten? Ein Ziel der Kurse ist es, Regeln zu erlernen und diese einzuhalten. Tauchen in dieser frühen Phase Konflikte auf, sollten diese eher umgangen und auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. In dieser Phase des Kennenlernens ist die Gruppe noch nicht fähig, konstruktiv mit den Konflikten umzugehen. Zudem überfordert es die Einzelnen noch, zu viel Persönliches preis zu geben oder auch vor der Gruppe zu präsentieren. Dies ist einfacher, wenn die

Gruppenmitglieder bereits miteinander vertraut sind. Zu Beginn ist es dagegen wesentlich, der Gruppe ein Gefühl von Struktur und Richtung zu geben und auf diese Weise Gewissheit zu vermitteln.

4.3.2 Kampf und Flucht – das Entstehen von Funktionen, Positionen und Rollen in Gruppen

Die Anfangsphase wird abgelöst von der Phase, die Bion mit der Grundannahme „Kampf-und-Flucht“ umschreibt (vgl. Schütz 1989, S. 58). Die Gruppensituation ist von Kampf und Flucht, von Einfluss und Macht, von Wettbewerb geprägt. Implizit und explizit beschäftigt sich die Gruppe mit diesen Fragen. Die Gruppenmitglieder verhalten sich ambivalent, stellen sich einerseits gegen verschiedene Aspekte des Gruppenlebens, etwa gegen die Leitung, das Thema, die Struktur usw. und agieren andererseits so, als seien sie auf der Flucht vor einer diffusen Gefahr. Sie sind dann handlungsunfähig und weichen aus.

Wenn Kinder oder Jugendliche Vertrauen und Sicherheit – auch in die Leitung – gewonnen haben, wenn ein Wir-Gefühl entstanden ist, sind sie in der Lage, sich zu zeigen, sich abzugrenzen, ihre Individualität auszudrücken und ihre unterschiedlichen Positionen zu vertreten. In dieser Phase können sie neue Verhaltensweisen ausprobieren und Veränderungsprozesse einläuten. Da Veränderungen in der Regel mit Auseinandersetzungen einhergehen, zeigen die Kinder und Jugendlichen dann häufig widerständiges Verhalten. Es kommt zu Konfrontationen, Rebellion, Konkurrenz-Situationen, Machtkämpfen und dominantem Verhalten oder auch zur Bildung von Bündnissen. In großen Gruppen entstehen dann oft Untergruppen. Die Gruppenmitglieder stehen nun auch nicht mehr in starker Abhängigkeit zur Leitung, wie dies in der Anfangssituation der Fall ist. Jetzt kommt häufig Kritik gegenüber der Leitung auf, Enttäuschungen werden auf sie übertragen, die Leitung wird getestet. Das heißt auch, Übertragungen spielen eine bedeutende Rolle. Die Gruppenleitung wird herausgefordert, Angriffe auf die Leiterin, den Leiter oder die Co-Leiter treten häufig auf. Dabei ist die Kritik häufig zunächst auf die Co-Leitung gerichtet, denn dies erscheint zunächst ungefährlicher. Vermeintliche oder tatsächliche Fehler werden der Gruppenleitung vorgeworfen, diese sind oft unrealistisch und überhöht. Es findet eine kritische Überprüfung der Leitung statt. Die Gruppenmitglieder fragen sich, ob jemand bevorzugt wird. Mögliche Benachteiligungen, Feindseligkeiten und Enttäuschungen werden geäußert (vgl. Rubner/Rubner 1991, S. 41). Waren die Mitglieder in der Anfangsphase von der Leitung abhängig, ist in einer spezifischen Phase im Gruppenprozess eine distanziertere Haltung gegenüber der Leitung zu beobachten. Die anfängliche Idealisierung

wird durch Kritik abgelöst. Die zuvor verdrängte Abhängigkeit, die eigene Unsicherheit und Ohnmacht werden schmerzlich erlebt, zumal der Wunsch nach Autonomie und Macht heftig aufkeimt (vgl. ebd., S. 42). Unzufriedenheit, Wut, Ärger und Aggressionen werden auf die Leitung übertragen (ausführlicher ebd., S. 40 ff.).

Geldard/Geldard (2003, S. 100) bezeichnen diese Phase als „Bewährungsphase“ und merken an, dass in dieser Phase Kinder die Gruppenleitung massiv testen, um ihre Rolle und die Grenzen herauszufinden. Sie fordern die Gruppenleitung insbesondere dann heraus, stellen sie auf die Probe, wenn die Leiterin, der Leiter Ähnlichkeiten mit den Eltern und Lehrerinnen und Lehrern aufweist. Jugendliche könnten in dieser Phase die Gruppenleitung testen, indem sie nachfragen, ob sie trotz Verbots doch einmal rauchen dürfen oder ausnahmsweise mal ‚ihre Musik‘ spielen dürfen. Vereinbarungen, die getroffen wurden, werden in Frage gestellt, um die Leitung zu provozieren und Grenzen auszutesten.

Insgesamt wird in der Gruppe in der Phase „Kampf und Flucht“ das Bestreben nach Autonomie deutlich und der Versuch, Gruppennormen festzulegen. In dieser Phase der Gruppe ist die Absprungsgefahr groß. Auffallend ist, dass sich eine Rangordnung bildet und sich Hierarchien, Rollen und Positionen in der Gruppe herauskristallisieren (ausführlicher Rubner/Rubner 1991, S. 41).

Funktionen, Positionen und Rollen in Gruppen. Wenn sich im Gruppenprozess die Mitglieder gegenseitig auf die Probe stellen und sich messen, ist dies gleichsam ein Machtkampf um Positionen, Funktionen und Rollen. Es kommt zur Herausbildung einer vorläufigen Ranghierarchie und Rollenverteilung, so zum Beispiel werden die Rolle der Gruppenführerin – als Gegengewicht zur Leitung – der Außenseiterin oder der Mitläuferin eingenommen.

Dieser Entwicklungsschritt im Gruppenprozess ist zentral, denn eine Gruppe funktioniert nur dann, ist nur dann überhaupt ‚aktiv‘ bzw. arbeitsfähig, wenn sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine spezifische Funktionsverteilung herausgebildet hat. Dies ist in der Arbeit mit Kindern genauso zu beobachten wie in sozialen Trainingskursen mit Jugendlichen. Die spezifische Verteilung in einer Gruppe wird von der Position einzelner Mitglieder, ihrer Funktion und der Art und Weise, wie sie ihre Funktion ausüben, sprich ihrem Rollenverhalten, bestimmt. Die drei Begriffe Position, Funktion und Rolle beschreiben demnach unterschiedliche Dimensionen *eines* Gruppengeschehens. Rollenstrukturen dienen den „unausgesprochenen Zielen“ einer Gruppe und ermöglichen es, dass die Gruppe arbeitsfähig sein kann (Brocher zit. n. Meyer 1977, S. 72).

Formell zugewiesene Positionen sind die Position der Leitung, Ko-Leitung bzw. die der Teilnehmenden. Die informelle Position entwickelt sich

dagegen im Gruppenprozess z.B. darüber, wie viel Macht einer Person in einer Gruppe zugestanden wird bzw. wie viel Gewicht Aussagen dieser betreffenden Person haben. Die Position wiederum bestimmt die Funktion, die Aktivität, die jemand in der Gruppe hat. Diese kann ermutigend sein, vermittelnd, beschwichtigend usw. Die Art und Weise, wie jemand in einer Gruppe agiert, kann als Rolle bezeichnet werden. Jedes Gruppenmitglied nimmt ganz verschiedene Rollen in unterschiedlichen Gruppenphasen ein, die sich im dynamischen Prozess aktualisieren. Soziale Rolle kann definiert werden als „die strukturierte Gesamtheit aller Erwartungen, die sich auf die Aufgaben, das Benehmen, die Gesinnungen, Werte und wechselseitigen Beziehungen einer Person richten, die eine spezifische Gruppenposition innehat und in der Gruppe eine bestimmte Funktion erfüllen muß“ (Hartley/Hartley 1969, S. 342). Diese Definition macht die Mehrdimensionalität des Rollenbegriffs deutlich und verweist auf die Tatsache, dass die gegenseitige Wahrnehmung von Rollen durch die Gruppenmitglieder stets mit Wertungen verbunden ist. Die Rolle ist auch dadurch bestimmt, was andere von der jeweiligen Rollenträgerin, dem Rollenträger erwarten. Tobias Brocher (1979, S. 137 ff.) stellt drei Arten von Mitgliedsrollen vor:

- Aufgabenrollen, die für die Bewältigung der Gruppenaufgabe nötig sind, etwa Informationssuche, Aktivität, Koordination, Zusammenfassen, Ermutigung uvm.
- Erhaltungs- und Aufbaurollen, etwa auswerten, diagnostizieren, vermitteln, Spannung vermindern
- Mischung aus beiden Rollen

Darüber hinaus sind nach Brocher aber auch dysfunktionale Verhaltensweisen in Gruppen zu beobachten, so unter anderem Äußerungen von Aggressionen, Blockieren, Selbstgeständnisse (Äußerungen rein persönlicher Gefühle, die nichts mit den Gruppenzielen zu tun haben), rivalisieren, Suche nach Sympathie, Clownerie, Beachtung suchen oder sich zurück ziehen (ebd., S. 140 f.). Dieses Verhalten richtet sich gegen jedweden konstruktiven Prozess in Gruppen. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Insgesamt betont Brocher den dynamischen Charakter dieser Rollen, denn sie können von verschiedenen Mitgliedern zu unterschiedlichen Zeiten in Gruppen eingenommen werden.

Bisweilen findet sich in der Forschung die Unterteilung in psychologische Rollen (Geiziger, Fleißiger, Clown) und in gruppendynamische Rollen, mit dem die Rolle des Führers, Mitläufers, Außenseiters oder Sündenbocks in Gruppen umschrieben wird (vgl. Stahl 2007, S. 307 f.).

Die meiste Beachtung in der Forschung über Rollenverhalten und Gruppenpositionen fand das Rangdynamische Positionsmodell des österreichi-

schen Psychologen und Psychoanalytikers Raoul Schindler (Schindler 1957). Nach seinem Interaktions-Modell der Rangdynamik können in Gruppen die folgenden Positionen und Funktionen festgehalten werden:

- Alpha-Position
- Beta-Position¹¹¹
- Gamma-Position¹¹²
- Omega-Position
- Gegenalpha-Position (vgl. Heigl-Evers/Heigl 1971, S. 239 f.).

Mit den unterschiedlichen Positionen gehen unterschiedliche Rollen einher, etwa mit der Alpha-Position die Rolle der Gruppensprecherin, des Gruppensprechers usw. Die Rollen sind nicht statisch, sondern sie verändern sich, deshalb spricht Schindler auch von einer „Rangdynamik“. Die Positionen sind inhaltsneutral und zeigen sich in ganz unterschiedlichen Gruppenkontexten. Grundsätzlich ist das Modell der Rangdynamik in Gruppen sichtbar, auch wenn die Positionen Alpha, Beta oder Omega usw. nicht so ohne weiteres bestimmbar sind. In unserem Fallbeispiel „Entwicklungsförderung in der Vorklasse“ (Kap. 3.2.4) zeigt sich eine Rangdynamik insofern, als der Junge R. sich ständig an einer Jungengruppe orientiert, die seiner Meinung nach einen höheren Rang aufweist. Er rennt den Jungen hinterher, will dazugehören, mitspielen, will so mächtig wie die anderen Jungen aus dieser Gruppe sein. Es gelingt ihm allerdings nicht, Aufnahme in die Gruppe zu finden, die hoch angesehen wird.

Bereits 1948 haben die beiden amerikanischen Forscher Kenneth D. Benne und Paul Sheats ein Positions- und Rollen-Modell vorgelegt, auf das sich Gruppenforscher in späteren Jahren bezogen haben. In ihrem Modell werden die Positionen in Gruppen nach Aufgaben, Gruppenprozess und Individuum zentriert, diese sind:

- *Aufgabenorientierte Positionen*: Koordinatoren, kritische Bewerter, Verfahrens- und Durchführungstechnologen
- *Gruppenprozessorientierte Positionen*: Rolle der Ermutiger, der Personen, die in Gruppen harmonisieren, der Kommentatoren, der vorbildlichen Gruppenmitglieder

111 Nähere Informationen zu den Beta-Varianten, siehe u. a. Heigl-Evers/Evers (1971, S. 239 ff.).

112 Nähere Informationen zu den Gamma-Varianten, siehe u. a. Heigl-Evers/Evers (1971, S. 239 ff.).

- *Individuumszentrierte Positionen*: Aggressive, Quertreiber, Personen, die nur von sich reden, Unterstützungsbedürftige (zit. n. Hartley/Hartley 1969, S. 287 ff.; vgl. auch Sader 1996, S. 81).

In diesem Modell bildet sich das TZI-Dreieck ab: Das ICH in der am Individuum orientierten Position, das WIR in der am Gruppenprozess orientierten Position und schließlich das ES in der an der Aufgabe orientierten Position. Diese Positionen lassen sich im Allgemeinen in allen Gruppen finden, selbst in Gruppen von nur kurzer Dauer, in denen es darum geht, eine Aufgabe zu bewältigen. Es gibt dort etwa einen Initiator, der die Aufgabe anpackt, Informationssucher, Informanten oder auch Koordinatoren. Was die Gruppenprozesse angeht, so lassen sich Mutmacherinnen, Schlichterinnen, Spannungslöserinnen finden. Am Individuum zentrierte Positionen sind zum Beispiel Isolierte oder auch Vielrednerinnen. Die Isolierten einer Gruppe sollte die Gruppenleitung insbesondere im Auge haben.

Das Rollenverhalten kann sich in dem Gruppenprozess verändern, zum Beispiel dadurch, dass die Leitung dies zum Thema macht. Wichtig ist dabei auch, die Perspektiven aller Gruppenbeteiligten mit einzubeziehen, was im Übrigen in der Arbeit mit Kindern durchaus möglich ist. Diese Herangehensweise führt zu einem zu verlässlicheren Daten und kann zum ändern auch Lernprozesse forcieren.

Insgesamt kommt bei der Beobachtung von Positionen, Funktionen und Rollenverhalten in Gruppen der Leitung eine besondere Rolle zu. Ihr obliegt es, ihre Wahrnehmung der Rollenstruktur in der Gruppe zur Diskussion stellen und darauf hinzuwirken, dass Einzelne möglicherweise ihr Rollenverhalten ändern. Gewinnen in einer Gruppe ‚negative‘ Rollen die Oberhand, kann dies ein Symptom für Beziehungsprobleme unter den Mitgliedern sein oder darauf verweisen, dass sich Einzelne nicht genügend wahrgenommen fühlen. Aufgabe der Leitung ist es, diese Störungen in der Gruppe zu thematisieren.¹¹³

4.3.3 Autonomie und Interdependenz, Intimität und Vertrauen – Arbeits- und Beziehungsfähigkeit in der Gruppe auf der Grundlage geteilter Normen

Voraussetzung für die Arbeits- und Beziehungsfähigkeit in einer Gruppe ist eine Balance zwischen der Autonomie der Einzelnen und der wechselseitigen

113 Über die Kritik an den Rollenkonzepten und die seiner Ansicht nach begrenzte Verwendungsfähigkeit vgl. u. a. Sader (1996, S. 80 ff.).

Abhängigkeit voneinander sowie – im weiteren Prozessverlauf, eine Atmosphäre von Vertrauen und Intimität. Idealtypisch bedeutet dies, dass sich die Beteiligten in einer Gruppe untereinander kennen gelernt haben. Sie wissen um die positiven und negativen Eigenschaften der Anderen und sind deshalb in der Lage, Unterschiede und Eigensinnigkeiten der Anderen zu akzeptieren. Sie erleben sich autonom, aber auch in partieller Abhängigkeit von den anderen Gruppenmitgliedern. Dies zeigt sich beispielsweise in erlebnispädagogischen Übungen, in denen die Zusammenarbeit aller gefragt ist. Diese Übungen zum sozialen Lernen erfordern darüber hinaus eine Atmosphäre von Vertrauen und Intimität. Wenn es in dieser Phase keine Komplikationen gibt, sind die Jugendlichen in der Lage, sich aufeinander zu beziehen und sich gegenseitig zu vertrauen. Die Themen können persönlicher und emotionaler behandelt werden. Der Zusammenhalt der Gruppe, die Kohäsion, ist eine zentrale Voraussetzung für die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe. Die Gruppennormen müssen klar sein, ebenso die Sanktionsformen bei Regelverstoß. Die Kommunikation ist von Offenheit geprägt.

In dieser Phase ist in der Regel eine hohe Aufnahme- und Lernbereitschaft zu beobachten. Zentrale Voraussetzung für die Arbeits- und Beziehungsfähigkeit in einer Gruppe ist die Übereinstimmung über die geteilten Normen in einer Gruppe.

Normen in Gruppen. Gruppennormen sollen an dieser Stelle definiert werden als ausgesprochene bzw. unausgesprochene Regeln, die das angemessene Verhalten in Gruppen beschreiben bzw. spezifizieren und von dem jeweiligen Wertesystem einer Gesellschaft abhängen.¹¹⁴ In Gruppen wirken universelle Normen und spezifische Gruppennormen. Diese können vereinbar oder nicht miteinander vereinbar sein, für alle oder nur für einzelne Gruppenmitglieder gelten, immer gelten oder nur temporären Charakter besitzen, sich auf direktes Verhalten beziehen oder ‚abstrakten Charakter‘ haben, etwa den Anspruch von Gerechtigkeit in Gruppen. Eine Norm wird erst dann zu einer Gruppennorm, wenn sie von den meisten aus der Gruppe akzeptiert wird. Sich mit Gruppennormen zu beschäftigen, ist insofern interessant, als zahlreiche Normen in Gruppen implizit sind, es darüber hinaus ein Bedürfnis nach Normen in Gruppen gibt und eine Fülle an unausgesprochenen Normen existieren, die eine immense Wirkung zeigen können. Letztlich kann die offene Diskussion um Normen in Gruppen dazu führen, sich dem Konformitätsdruck zu entziehen und Autonomie zu bewahren. „Normen sind meist unscheinbar, unthematisch und ‚selbstverständlich‘,

114 Ausführlicher zu Normen in Gruppen siehe u.a. Northen (1977, S. 48 ff.); Sader (1996, S. 198 ff.); Zastrow (2006, S. 95 ff.); Klein (2011, S. 32 ff.).

und der erste, der wichtigste und der oft bereits ausreichende Schritt muß sein, das Unthematische zum Thema zu machen, das ‚Selbstverständliche‘ zu hinterfragen.“ (Sader 1996, S. 201) Gruppennormen entstehen durch positive und negative Bestärkung, durch Ausprobieren in Gruppen, durch Beobachten oder Orientierung an einem Vorbild. Auch nonverbale Kommunikationsformen, etwa missbilligende Blicke, Kopfschütteln, Lächeln und dergleichen können zur Entstehung von Gruppennormen führen. Normen regeln das Zusammensein in Gruppen, beziehen sich auf Kommunikationsformen und die Organisation der Gruppe. Die Reaktion auf ein Gruppenmitglied, das die Gruppennormen nicht einhält, wird unterschiedlich gehandhabt und ist abhängig von dem Status des Mitglieds. Ist die Gruppennorm in bewusster Abstimmung entstanden, wird der Regelbruch in den meisten Fällen thematisiert und im Sinne der jeweiligen Vereinbarung sanktioniert. Schwieriger wird es, wenn es sich um Übertretungen von unbewussten Gruppennormen handelt, etwa solchen, die sich ‚eingeschlichen‘ haben. Hier wird auch ‚sanktioniert‘, aber eben auch auf unbewusster Weise und nicht offen, etwa durch Ignoranz, Isolierung, Belächeln, Entwertung oder Ausschluss des Gruppenmitglieds. Diese Prozesse vollziehen sich oft sehr schnell. Aus diesem Grund ist das Nachdenken über Normen in Gruppen sowie die Offenlegung unbewusster Normen im Arbeiten mit Gruppen von zentraler Bedeutung.

Die Bedeutung von Normen, das Unterlaufen von Normen und der Versuch von Kindern, sich eigene Normen zu setzen, wird deutlich in einem Fallbeispiel, das wir aus Platzgründen nicht mehr ins 3. Kapitel aufnehmen konnten, an dieser Stelle jedoch kurz ausführen wollen. Die nicht-teilnehmende Beobachtung wurde in einer therapeutischen Tagesgruppe in Berlin durchgeführt. Die Szene, die in diesem Kontext interessant ist, fand im Toberaum der Einrichtung statt. Vier Kinder im Alter zwischen 6 und 9 Jahren und eine Sozialarbeiterin waren anwesend. Die Sozialarbeiterin hatte die Kinder aufgefordert, Baustelle zu spielen und einen Jungen zum Bauleiter ernannt. Die Kinder verständigten sich aber ganz schnell darauf, eine Höhle zu bauen und damit die ‚Spielanweisung‘ zu unterlaufen. Zwei Jungen waren besonders aktiv. Nach der starken Intervention seitens der Sozialarbeiterin, die als Erwachsene das Spiel strukturierte, eroberten sich die Kinder ihren eigenen Raum zurück, ihren Schutzraum, ihre Höhle. Und in dieser Höhle galten eigene Normen und Regeln, die sich die Kinder setzen. Kaum stand die Höhle, krochen die Kinder hinein, fingen an zu rülpsen, zu furzen, in der Nase zu popeln und beschwerten sich über den Gestank von Schweißfüßen. Kurze Zeit später stellten sie die Regel auf: „Wer furzt, fliegt raus!“ Danach fiel die Höhle zusammen, was von der Sozialarbeiterin mit Trauer kommentiert wurde, den Kindern jedoch eher gleichgültig war. Sie hatten sich für kurze Zeit ihre eigene, lustbetonte kleine Kinderwelt geschaffen, ihre

Höhle. Dies ist ein Beispiel von pädagogischer Intervention zwischen (Über-)Steuerung seitens der Fachkraft und Selbstorganisation der Kinder. Sie eroberten sich – wenn auch in regressiver Weise – ihren Raum zurück, in dem ihre eigenen Regeln galten und die Normen der Erwachsenen für kurze Zeit außer Kraft gesetzt wurden.

Die Verständigung über gemeinsame Normen in Gruppen ist zentral für die Arbeits- und Beziehungsfähigkeit von Gruppen. Eine andere Voraussetzung ist ein starkes Zusammengehörigkeits- und Wir-Gefühl. Die Aufgabe der Gruppenleitung ist es nun, die spezifischen Konstellationen in der Gruppe zu berücksichtigen, die Arbeit an den Inhalten im Auge zu behalten, den Arbeitsprozess zu moderieren, präsent zu sein, achtsam nach innen und nach außen und selektiv authentisch zu agieren. Tauchen Differenzen und Konflikte auf, muss die Gruppenleitung diesen Raum geben.¹¹⁵ Eine Gefahr ist es, wenn einzelne Mitglieder Angst haben, zu versagen oder auch, wenn der Leistungsanspruch in der Gruppe zu hoch ist. Auch die versteckten Gruppenziele gilt es, zu berücksichtigen, denn diese können destruktiv auf den Gruppenprozess wirken.

Störsignale einzelner Gruppenmitglieder oder auch aufkommendes Desinteresse weisen auf das Ende des Arbeitsprozesses hin, ebenso das Auftauchen von Außenbeziehungen oder insgesamt die vermehrte Orientierung von Gruppenmitgliedern nach außen (vgl. Stahl 2007, S. 168, auch Rubner/Rubner 1991, S. 46f.).

4.3.4 Ablösung und Trennung – die Neuorientierung nach außen

Das Ende des Arbeitsprozesses ist für die Gruppenmitglieder und für die Gruppenleitung oft eine schwierige Erfahrung. Wenn Kinder oder Jugendliche in der Gruppe Erfahrungen machen konnten, die in ihrem Elternhaus fehlen, sie Aufmerksamkeit, Akzeptanz erfahren und Selbstbewusstsein entwickelten oder wenn sie Freundschaften geschlossen haben, die sie nach dem Ende der Gruppe nicht aufrechterhalten können, fällt der Abschied besonders schwer. Wichtiges Ziel in dieser Phase der Gruppe ist es, die Kinder und Jugendlichen bei der Loslösung von der Gruppe zu unterstützen, das Gelernte dabei aufrecht zu erhalten und den Kindern und Jugendlichen die Verwertbarkeit des Gelernten zu verdeutlichen. Es ist deshalb sinnvoll, eine Rückschau auf positive und negative Gruppenprozesse zu halten, Bilanz zu

ziehen, Auszuwerten und Transferideen auszuarbeiten. Wichtig ist, dass die Mitglieder Raum haben, ihren Gefühlen wie zum Beispiel Trauer, Enttäuschung, vielleicht auch Wut über das Ende der Gruppe nachzugehen. Der Ablösungsprozess kann mit Wiederholungen früherer Gruppenerfahrungen und Beziehungsmodellen und mit Rückschritten verbunden sein. Der nahende Abschied ist daher oft mit Reaktionen verbunden, die in Anfangssituationen auftauchen, wie zum Beispiel eine Unruhe über die Aussicht, auseinander gehen und sich trennen zu müssen. Bernstein/Lowy (1975, S. 89 ff.) machen folgende Grundreaktionen von Gruppenmitgliedern in der Phase der Ablösung und des Abschieds fest:

- Leugnung, einfaches Leugnen („Niemand hat gesagt, dass die Gruppe zu Ende ist!“) oder gemeinsames Leugnen der Gruppe, die sich dann zusammen tut und miteinander verbindet, als „ob sie sich gegen die Kälte und Einsamkeit der Trennung schützen wollten“.
- Regression, die desorganisierte Regression, etwa in Form von Wutausbrüchen, längst vergangene und bearbeitete Konflikte können wieder auftauchen oder die „regressive ‚Fuge‘“. Das bedeutet, dass die Gruppenmitglieder sich zusammen tun und ihr Verhalten in dramatischer Weise an frühere Entwicklungsstufen erinnert. Dies drückt den Wunsch aus, „ganz neu anzufangen“, und äußert sich in einer extremen Abgrenzung von dem Hier und Jetzt der Gruppe.
- Beschwörung des Fortbestehens der Gruppe: „Wir brauchen die Gruppe, wir können jetzt noch nicht aufhören!“
- Unbewusste und bewusste Wiederholung von Altem, die Re-Inszenierung alter Themen, Interaktionen und Aufgaben, etwa die Wiederholung einer Aktivität, die in der ersten Gruppensitzung durchgeführt wurde oder die Rückschau auf Ereignisse und Erlebnisse in der Gruppe.
- Auswertung des Erlebten in Form der Erinnerung an gemeinsame Erlebnisse, in dem an die Erfahrungen einzelner und der Gruppe angeknüpft wird.
- Flucht, zum einen die nihilistische Flucht (Leugnen der positiven und guten Erfahrungen in der Gruppe und aggressives Verhalten), zum anderen die positive Flucht. Dabei handelt es sich um den Versuch, sich selbst zu „entwöhnen“, eine andere Gruppe zu finden usw.

Eine weitere Reaktion des Loslösungsprozesses ist aggressives Verhalten oder auch die Abwertung der gesamten Gruppenerfahrung seitens der Mitglieder, um sich leichter trennen und verabschieden zu können. In den meisten Gruppen tauchen diese Reaktionsformen mit Unterschieden in der Intensität und Dauer und in anderer Reihenfolge auf. Ein Problem, das in dieser letzten Phase sichtbar wird, ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

115 Nähere Informationen zum Umgang mit Konflikten und Differenzen siehe u. a. Bernstein/Lowy (1975, S. 104 ff.); Kurland/Salmon (2005, S. 87 ff.).

das Programm häufig als flau und eintönig und langweilig empfinden. Es mangelt an neuen Ideen, was auf das Ende der Gruppe hinweist. Die Palette der Gefühle reicht von Trauer und Wut bis hin zur Heiterkeit, aber auch Enttäuscht-Sein oder auch Dankbarkeit für die gute Gruppenerfahrung. Die Gruppenmitglieder besinnen sich wieder mehr auf sich selbst, sind mit ihren Gefühlen beschäftigt und mehr auf das Außen fokussiert. Die Kommunikation bewegt sich um Themen von Rückschau und Ausblicke in die Zukunft. „Abgrenzungen und Trennungen, Rückblicke und Rückmeldungen, Unerledigtes erledigen, Auswertung und Transfer sind die Themen der Interaktion.“ (Rubner/Rubner 1991, S. 47)

Die Aufgabe der Gruppenleitung besteht darin, das Auseinandergehen, den nahenden Abschied, die Trennung zu begleiten sowie auch auszuhalten, dass negative Gefühle oder auch Aggressionen auftreten können (vgl. dazu unsere Ausführungen zur Akzeptanz der eigenen Grenzen seitens der Fachkräfte in Kap. 1.4.2). Das Aufgreifen neuer Themen sollte vermieden werden, es geht darum, Raum für den Abschied zu geben, auch für die Gefühle, die Leiterinnen und Leiter empfinden. Dabei können Rituale hilfreich sein, etwa in Form von symbolischen Aktivitäten, Rollenspielen oder Evaluationsmaßnahmen oder durch die Gestaltung einer ritualisierten Abschiedssitzung. Nach Kurland/Salmon (2005, S. 144f.) sind in den Abschlussphasen einer Gruppe folgende Kompetenzen für die Gruppenleitung bedeutend:

- Zusammenfassen,
- Raum für Gefühle lassen, den anderen vermitteln, dass die Erfahrungen untereinander kommuniziert und verstanden wurden,
- sich auf die Ebene der Anderen einlassen, in derselben Sprache sprechen,
- Gefühle möglicherweise differenzieren,
- die Gruppenerfolge verdeutlichen,
- die Gruppengeschichte im Auge behalten und die Lernerfolge hinsichtlich der weiteren ‚Verwertbarkeit‘ aufzeigen.

Zudem weisen Kurland/Salmon (ebd., S. 145f.) auf drei Aspekte hin, die in der Abschiedsphase seitens der Gruppenleitung zu vermeiden sind, da sie im Prozess des Abschieds und der Trennung kontraproduktiv wirken können:

- Keine falschen Versprechungen über die Fortdauer der Beziehung zu Einzelnen in der Gruppe zu machen, nach dem Motto „wir werden uns sicherlich bald wieder sehen“, dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass der groupworker den Abschied meidet.
- „The big bash syndrome“ am Abschluss, das meint, etwa die letzte Sitzung in die größte Party oder einen überhöhten Event umzuwandeln, auch dies könnte den wirklichen, ehrlichen Abschied verhindern.

- Wenn die Gruppe nicht ihr Ziel erreicht hat oder die Gruppenleiterin die Gruppe nicht gemocht hat, sollte es vermieden werden, diese Tatsache mit Falschaussagen zu überdecken. Hier ist es wichtig, sich im Vorfeld Gedanken zu machen, wie eine Abschiedssitzung aussehen könnte. So könnten beispielsweise die Potentiale der Gruppe hervorgehoben und der gemeinsame Lernprozess betont werden.

Kennzeichen, die schließlich das Ende eines Gruppenprozesses andeuten, sind: Der Rückzug der Einzelnen von der Gruppe, die Abnahme des ‚Wirkungs‘ und die dezidierte Neuorientierung nach außen.

In diesem Kapitel sind typische Aufgaben bei der Gestaltung sozialer Gruppenarbeit – die bereits in den narrativen Fallanalysen sichtbar wurden – systematisch gesammelt und in eine Ordnung gebracht worden. Dabei haben sich insbesondere der Kontext, die Rolle und Funktion der Leitung sowie besondere Konstellationen im Prozessverlauf als relevant erwiesen. Es ist deutlich geworden, dass diese Gestaltungsmerkmale im Mittelpunkt konzeptionellen Handelns stehen müssen. Diese Aufgaben sind sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion von sozialer Gruppenarbeit mitzudenken, sonst verbleibt sie auf einem narrativen, vielleicht sogar willkürlichen und zufälligen Niveau. Eine Konzeption sozialer Gruppenarbeit hingegen – wie wir sie mit der themenzentrierten Prozessanalyse eingeführt und zur Diskussion gestellt haben – bietet systematische Anhaltspunkte für die Reflexion und Gestaltung pädagogischen Handelns.

Grundlagentexte Soziale Berufe

Michael Behnisch | Walter Lotz |
Gudrun Maierhof

Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Theoretische Grundlage – methodische
Konzeption – empirische Analyse

BELTZ JUVENTA

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 beziehungs-dynamische 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 Viertes 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