Foto: Christoph Gläser

Thema

Emotionale Prozesse in sozialen Gruppen

Gerd Krüger

„... Khalil, der Angst hatte, dass Ian und Tyrone ihn zusammenschlagen würden, brachte eines Morgens eine Pistole Kaliber .38 mit zur Schule und erschoss, fünf Meter von einem Schulwächter entfernt, die beiden Jungen in der Eingangshalle aus kürzester Entfernung. Dieser bestürzende Vorfall kann als ein weiterer Hinweis verstanden werden, wie dringend ein Unterricht gebraucht wird, in dem die Kinder lernen, mit Emotionen umzugehen, Meinungsverschiedenheiten friedlich zu regeln und schlicht miteinander auszukommen. Die Erzieher, die schon seit Langem beunruhigt über die nachlassenden Leistungen in Rechnen und Lesen sind, erkennen jetzt ein anderes und noch alarmierendes Defizit: emotionale Unbildung.“ (Coleman 1998, 291)

Ich beschäftige meine Studierenden gerade mit einem Werk von Nicola Unger und Günther Opp mit dem Titel Kinder stärken Kinder – Positive Peer-Culture in der Praxis, erschienen in der edition Körber-Stiftung, Reihe Amerikanische Ideen in Deutschland VII. In der vorbereitenden Auseinandersetzung mit diesem Werk kamen mir einige Aussagen irgendwie bekannt vor. Ein pädagogisches Déjà-vu-Erlebnis sozusagen!

Positive Peerkultur und Soziale Gruppenarbeit Kerngedanke des Peer-Culture-Ansatzes ist, „junge Menschen anzuleiten und in der Kunst zu befähigen, ihren Peers in einer fürsorglichen und respektvollen Art zu helfen und dadurch auch sich selbst zu stärken.“ (Opp 2006a, 81)

Die Entdeckung der Peergruppe für die Sozialpädagogik ist nicht neu und schon gar keine amerikanische Idee, sondern ein pädagogischer Klassiker und eine deutsche Erfindung.[1]

Gerade auch die althergebrachte Soziale Gruppenarbeit basiert auf der Grundüberzeugung, dass besonders psycho-sozial belastete Kinder und Jugendliche einen umfassenden Bedarf an sozialen Erfahrungen in dichten, vertrauensvollen Beziehungen zu Gleichaltrigen haben, in denen sie ihre Individualität entwickeln, Erfahrung menschlicher Würde und Respekt, solidarischer Anteilnahme und Unterstützung erleben und auch anderen vermitteln können.

Foto: Christoph Gläser

Damit geht Soziale Gruppenarbeit, ebenso wie der Ansatz Positiver Peerkultur (vgl. Opp 2006a) über das Erlernen gesellschaftskonformer Normen und und die Entwicklung moralischer Kompetenzen hinaus. Denn diese Formen sozialpädagogischen Handelns sorgen bei den jungen Menschen zuerst für die notwendigen sozialen und emotionalen Grundlagen, die für die Entwicklung moralischer Haltungen Voraussetzung sind.

Und so ist es nicht verwunderlich, dass Nicola Unger und Günther Opp die historischen Wurzeln der Positiven Peerkultur auch in der Sozialen Gruppenarbeit sehen. Insofern ist für mich die interessanteste Veröffentlichung zur Sozialen Gruppenarbeit in der letzten Zeit eben jenes Werk zur Positiven Peerkultur. Aber leider undercover sozusagen und nicht von Sozialpädagogen geschrieben, denn Nicola Unger und Günther Opp forschen im Fachbereich Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Halle-Wittenberg.

Soziale Trainingsverfahren und die Verdinglichung der Gruppe Problematische Kinder und Jugendliche sind in unserer Mediengesellschaft in den letzten Jahren immer wieder ein Thema,

1 Eine erste und wesentliche Quelle des Ansatzes Positiver Peerkultur ist die deutsche Jugendbewegung zwischen 1900 und 1933. Unbedingt zu erwähnen ist der Reformpädagoge Karl Wilker (1921). Auch in Hamburg lassen sich prominente Ursprünge dieser Erziehungsidee finden. Walter Herrmann, ein Mitarbeiter von Karl Wilker, und Curt Bondy arbeiteten im Hamburger Jugendgefängnis Hahnöfersand nach Wilkers Ideen (vgl. Scheibe 1978, 344). Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte in Hamburg Elisabeth Sülau eine Soziale Gruppenarbeit, die sehr konsequent die Positive Peerkultur als Stilelement verwandte (vgl. Krüger 1995).

besonders unter der so publikumswirksamen Überschrift Jugendgewalt. TV-Sender bemühen sich um Erziehungsberatung. Die „Super-Nanny“ ist inzwischen auch Sozialpädagogen ein Begriff und hin und wieder Vorbild geworden.

Hingegen ist Soziale Gruppenarbeit in der Fachdiskussion seit Längeren schon alles andere als ein Hit. Allerdings machen in den letzten Jahren spezielle Angebote für aggressive Straftäter in der Fachwelt Furore (vgl. Weidner 1997). Verschiedentlich werden sie angeboten und finanziert als Hilfen zur Erziehung (§ 27 SGB VIII), Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII).

Ich spreche hier von speziellen, empirisch validierten Trainingsverfahren, wie z.B. das Anti-Aggressivitätstraining – AAT® – und das Konfrontative Soziale Training – KST® –, die mit großem Erfolg arbeiten und sich einer steigenden Beliebtheit und Nachfrage erfreuen. Die Erfinder und Konstrukteure dieser Verfahren (hier: Jens Weidner und Michael Heilemann) gehen im Wesentlichen vom lerntheoretisch-kognitiven Theorieansatz und von der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie – REVT – (vgl. A. Ellis 1993) aus (vgl. Weidner 2001).

Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie unterstellt, dass ein Mensch durch unangemessene Einstellungen, Erklärungsmuster, Überzeugungen und Gefühle daran gehindert wird, sein Leben erfolgreich und sozial integriert zu meistern. Ziel ist es, diese problematischen Überzeugungen und Lebensphilosophien in Frage zu stellen und kognitiv umzustrukturieren. Vorstellungsübungen, sog. emotive Disputationen, spielen hierbei eine wichtige methodische Rolle.

Wir sehen also, dass das Anti-Aggressivitäts- und das Konfrontative Sozialen Trainingsverfahren im Ansatz und in der Praxis über den behavioristischen Horizont weit hinaus reichen, da bei ihnen auch mental-emotionale Prozesse[2] an zentraler Stelle stehen, nämlich beispielsweise das „Aufbrechen“ von Neutralisierungstechniken (vgl. Sykes / Matza 1968). Emotionale Prozesse werden in diesen Verfahren wohl kalkuliert eingesetzt, für meinen Geschmack aber nicht ausreichend theoretisch und praktisch reflektiert. Den jungen Mitgliedern dieser Trainingsgruppen geht etwas unter die Haut, was sie verunsichert und für die Verhaltensänderung aufschließt.[3] AAT® und KST® aber lassen diese entscheidenden emotionalen Prozesse in einer „black box“; sie arbeiten mit ihnen, reflektieren diese aber für meinen Geschmack weder methodisch noch wissenschaftlich ausreichend differenziert. AAT® und KST® sind standardisierte Verfahren, und darin liegt zweifelsohne ihr große Stärke und Attraktivität. Sie vernachlässigen aber den genauen Blick auf sozial-emotionale Prozesse und unterliegen damit der Gefahr, die Gruppe zu „verdinglichen“. Wie eine interdisziplinäre Längsschnittstudie zu Entwicklungsverläufen und Lebensstrategien von verhaltensauffälligen Kindern zeigt, ist es aber von erheblicher Wichtigkeit, die Gedanken- und Gefühlswelt der jungen Menschen zu erkennen und zu verstehen, da sie neben sozialen Auffälligkeiten besonders Probleme im emotionalen Bereich aufweisen (vgl. Ettrich u. Ettrich 2006).[4]

Der „affektive Stempel“ Die Entthronung des Behaviorismus durch den kognitiven Ansatz (sog. „kognitive Wende“) ab Mitte des 20. Jahrhunderts ließ den menschlichen Geist in die psychologische Theoriebildung zurück kehren, ihre Ausrichtung wurde umfassender, da der Zusammenhang von Denken, Fühlen und Verhalten in den Fokus genommen wurde.

In den letzten 20 Jahren entwickelte sich die Kognitionswissenschaft konsequenterweise zu einem interdisziplinären Ansatz, der das Ziel verfolgt, die Arbeitsweise des menschlichen Geistes zu erforschen. Seitdem haben wir es also mit einer neuen „Geisteswissenschaft“ (vgl. Gardner 1989) zu tun. Die kognitive Psychologie und die kognitive Neurowissenschaft haben viele Erkenntnisse gesichert, die uns ein genaueres Verständnis über den Ablauf kognitiver Prozesse auf der psychischen und der neuronalen Ebene ermöglichen. Jedoch stellen sie dabei Vorgänge der Informationsaufnahme und Verarbeitung noch zu sehr in den Vordergrund und vernachlässigen dabei die Emotion und die Motivation.

Da wir aber nicht nur verstehen wollen, wie wir denken, wie wir erinnern, wie wir unsere Aufmerksamkeit ausrichten, sondern besonders auch warum, sind kognitive Prozesse nur in Verbindung mit Emotion und Motivation

2 Die radikalen Behavioristen, z.B. Ryle (1969), nannten mentale Zustände gar „Gespenster in der Maschine“.

3 Dieses Element therapeutischer Arbeit ist so neu nicht. Die „Mutter“ aller Verhaltensänderungsmodelle, das Stadienmodell von Lewin aus dem Jahre 1944 (vgl. Lewin 1944), stellt die besondere Rolle der Ich-Angst (die Angst des Individuums seinem Ich-Ideal in der neuen, verunsichernden Situation der Therapiegruppe nicht entsprechen zu können) für die Motivation der Probanden heraus (vgl. Fengler 1975).

4 Besonders im Jugendalter spielen Emotionen und Gefühle eine große Rolle. Die Jugendkultur der Coolness macht dieses überdeutlich. Sie ist Teil eines Bewältigungsversuches der emotionalen Herausforderungen des Jugendalters. Cool-Sein wehrt die vielschichtigen und z. T. bedrohlichen Gefühle der Unsicherheit, Minderwertigkeit, Einsamkeit etc. ab. Jedoch kann Coolness dazu führen, dass Jugendliche sich einer Auseinandersetzung mit den eigenen Anteilen und mit den psychischen Befindlichkeiten anderer entziehen (vgl. auch Opp 2006b).

zu erfassen (vgl. LeDoux 2003).

Die Emotionspsychologie (z.B. Coleman 1998) geht auf Grundlage neurobiologischer Erkenntnisse davon aus, dass Emotion und Kognition eine Einheit bilden (vgl. Damasio 2000). Denken erfolgt also nie ohne die Beteiligung von Gefühlen, denn Gefühle vermitteln Bedeutungen und wecken damit die Aufmerksamkeit des Individuums und richten sie aus. Botschaften müssen einen „affektiven Stempel" hinterlassen, wenn sie vom Individuum aufgenommen und verinnerlicht werden sollen. Dies gilt besonders auch für solche Botschaften, gegen die das Individuum widerständig ist.

Foto: Christoph Gläser

Von der Emotion zum Gefühl

Ich spreche hier von Emotionen und Gefühlen. Was aber sind nun Emotionen, was sind Gefühle? Sind Emotionen etwas anderes als Gefühle? Oder sind beide Begriffe gar synonym? In Anlehnung an LeDoux (2003), der von einer hirnphysiologischen Position her argumentiert, will ich Emotion in diesem Kontext als Prozess verstehen, „durch den das Gehirn die Wertigkeit eines Reizes ermittelt oder berechnet" (LeDoux 2003, 274). Durch diese Hirntätigkeit werden emotionale Verarbeitungssysteme aktiviert, die sich als manifeste körperliche Abläufe mit einhergehenden physiologischen Veränderungen zeigen.

„Daran anschließend bildet sich (zumindest bei Menschen) ein Gefühl, wenn uns zu Bewusstsein kommt, dass das Gehirn etwas Wichtiges ermittelt hat, und wir darauf reagieren" (LeDoux 2003, 274). Das Gefühl ist also Teil eines umfassenden emotionalen Prozesses, nämlich das bewusste und subjektive Erleben einer Emotion.

Das Ich im Transformationsprozess Psychoanalytisch betrachtet ist zu vermuten, dass der psychischen Instanz des Ich in diesem umfassenden emotionalen Prozess eine wichtige Stellung zukommt. In Wahrnehmung seiner kognitiven Funktion findet das Ich z. B. heraus, was sich im Subjekt physiologisch ereignet, schätzt dieses ab und bewertet es. Der synthetischen Funktion des Ich obliegt u. a. die Entscheidung darüber, wie stark sich das Individuum von diesen Kognitionen beeinflussen lässt. Dabei hat es die Aufgabe, diese verschiedenen Einflüsse in einem „vernünftigen" Fließ-Gleichgewicht zu halten (ausgeglichene Persönlichkeit). Bei einem „delinquenten Ich", darauf weisen Redl und Wineman hin, ist dieses nicht gegeben. Es steht ganz auf Seiten der Triebhaftigkeit und des mit der Abweichung identifizierten Über-Ich (vgl. Redl/Wineman 1979).[5]

Wann, in welcher Qualität, mit welchen Wahrnehmungen und Erklärungen eine Emotion dann dem Subjekt bewusst wird, sich also auf die Ebene des Gefühls transformiert, hängt ganz wesentlich von Beschaffenheit und Arbeitsweise des Ich ab. Ein nicht angemessen funktionierendes oder nicht ausreichend entwickeltes Ich[6] kann diesen Transformationsprozess empfindlich verzerren, reduzieren oder sozial unangemessen ausrichten. Was diese Fehlleistungen dann in Bezug auf konkretes Verhalten eines jungen Menschen bedeuten können, dürfte jedem Professionellen plastisch vor Augen stehen. Natürlich spielt bei diesem Transformationsprozess auch die Reichhaltigkeit der Gefühlswelt eine wichtige Rolle. Ein reduziertes Gefühlsvermögen des Individuums schränkt diesen oben skizzierten umfassenden emotionalen Prozess natürlich deutlich ein. In einem solchen Fall haben wir es nicht selten mit Phänomenen emotionaler Unbildung zu tun (vgl. Coleman 1998).

Dreiklang aus Emotion, Kognition und Motivation

Die Aktivierung des emotionalen Verarbeitungssystems durch einen

5 Redl/Wineman unterscheiden vier Funktionen des Ich: Die kognitive Funktion, die Machtfunktion, die Auswahlfunktion und die synthetische Funktion (vgl. Redl/Wineman 1979).

6 Redl differenziert aus wissenschaftlich-analytischem Interesse künstlich zwischen Ich-Schwäche und Ich-Störung. Bei einer Schwäche ist beispielsweise das Ich einer Person zu schwach, die Triebimpulse in Schach zu halten. Ich-Störung ist für ihn demgegenüber, dass das Ich z.B. die Realität nicht angemessen prüfen und einschätzen kann (vgl. Redl 1971).

Bestätigung

Anscheinend kann man von einem Dialog nur dann sprechen, wenn ein neuer Gesichtspunkt auftaucht, der jedoch der Kontinuität des Gesprächs keinen Abbruch tut." (Pagès 1978, 279) Pagès (1978) gibt mit R. D. Laing ein gutes Beispiel für Bestätigung und Nicht-Bestätigung: „Ein Fünfjähriger läuft mit einem großen Stück Glas in der Hand zu seiner Mutter: ‚Mutti schau, was für ein großes Stück Glas ich habe!' Die Mutter antwortet: ‚Dreckig bist du, mach dass du dich wäscht!' Laing betont, dass nicht die Ablehnung in der Antwort der Mutter die Nicht-Bestätigung darstellt, denn wenn sie gesagt hätte: ‚dieses Stück Glas ist schmutzig, wirf es weg!', wäre dies eine – wenigstens relative – Bestätigung gewesen; ebenso eine positive Antwort: ‚Was bringst du mir denn da für ein schönes Stück Glas!' Die Nicht-Bestätigung liegt in dem Umstand, dass die Mutter dem aktuellen Interessenmittelpunkt des Kindes, dem Stück Glas, jede Beachtung verweigert und auf einer ganz anderen Ebene antwortet." (Pagès 1978, 279). Das Thema „Bestätigung" taucht auch in einem Beispiel von Ahrbeck auf, in dem es um die Containerfunktion geht: „In Udos Fall wird aus objektbeziehungstheoretischer Sicht deutlich, dass die wiederholten Versuche von Kontaktaufnahme und Zurückstoßen des Gegenüber eine wichtige, vielfach determinierte Funktion haben. Es geht Udo nicht nur einfach darum, aggressive Impulse loszuwerden, sich destruktiv zu entladen, wie eine nur treibtheoretische Sicht nahelegt. Er verhält sich auch nicht nur deshalb so aggressiv und destruktiv, weil seine Ich-Funktionen unzureichend entwickelt sind und es ihm an innerer Steuerungsfähigkeit fehlt. Udo tut dies auf Grund seiner inneren Objektwelt: In der Beziehung zu anderen Menschen hat er unbewusst die Hoffnung, dass seine Gefühle bei den anderen ankommen, aufgenommen und verarbeitet werden. …Auf einer tieferen Ebene wünscht sich Udo, dass sich durch die Beziehung zu einem anderem etwas in ihm selbst beruhigt, seine innere, zerrissene Objektwelt … gemildert wird." (Ahrbeck 1997, 24)

emotionalen Reiz geht mit einem weiteren, entscheidenden Vorgang einher: Es werden gleichzeitig motivationale Systeme aktiviert, die dann das Handeln des Individuums in Gang bringen und dem Zwecke dienen, dass sich das Individuum mit der geweckten Emotion und dem wahrgenommenen Gefühl auseinandersetzt. (vgl. LeDoux 2003, 312 f.). Der menschliche Geist ist also als ein Dreiklang aus Emotion, Kognition und Motivation (vgl. LeDoux 2003) zu verstehen.

Sozial beeinträchtigte und belastete Kinder und Jugendliche haben nicht selten ein Problem damit, ihre vehementen Gefühle (z.B. Aggressionen) so in den Griff zu bekommen, dass sie soziale Werte und Normen, aber auch die Würde des sozialen Gegenübers nicht verletzen (vgl. Ahrbeck 1997). Das hat sehr viel mit gut entwickelten Ich-Leistungen zu tun, so auch mit der Fähigkeit, sich in andere Menschen einfühlen zu können. Wenn es uns gelingt, diesen Dreiklang aus Emotion, Kognition und Motivation in speziellen Settings (z.B. Soziale Gruppenarbeit) *sozialpädagogisch* zu gestalten, können wir die Voraussetzungen dafür schaffen, junge Menschen in ihrem Verhalten und in ihrem Gefühlsvermögen positiv zu beeinflussen. Das meint vor allem, dass sie eine sozial angemessene emotionalen Regulierung[7] entwickeln und dass sie empathische Fähigkeiten erwerben.[8]

Professionelle Überformung und Nicht-Bestätigung Viel zu oft und viel zu viel bedient sich die Praxis sozialer Arbeit im professionellen Umgang mit belasteten jungen Menschen in problematischen sozialen Situationen des verbalen Mediums und versucht darüber bei ihnen Einsichten herzustellen. Sie unterstellt dabei grundsätzlich deren Erkenntnis- und Reflexionsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Motivation – also Rationalität und andere hochwertige Ich-Leistungen. Darüber hinaus setzt sie auch eine vergleichsweise differenzierte Verfügung über Sprache und gut verinnerlichte Bedeutungen voraus. Aber wir sollten es besser wissen: Denn die Bedeutung der Deprivation ist eine Deprivation an Bedeutung!

Mitarbeiter in Projekten Positiver Peerkultur berichten, dass es für junge Menschen von besonderer Wichtigkeit sei, dass sie über ihre Themen und Probleme sprechen. Die Jugendlichen „bekommen durch die Gruppengespräche mehr Selbstbewusstsein, ihre Persönlichkeit wird gestärkt, sie werden ... ein Stück harmonisiert'." (Schmidt 2006,107)

Konzeptionell basiert der Ansatz Positiver Peerkultur auf dem Stilelement der Versprachlichung: „Dieses Sprechen über eigene innere Themen eröffnet im Prozess der

7 Es handelt sich hierbei im Wesentlichen um Ich-Leistungen, die uns in die Lage versetzen, dass wir unsere inneren Impulse und die vielgestaltigen Inputs aus unserer Umwelt ordnen können und einen sozial und psychisch befriedigenden Umgang mit den Dingen unseres Lebens, mit seinen Herausforderungen und Zumutungen finden. Emotionale Regulierung meint dabei besonders die Art und Weise, wie das Ich mit Affekten, Emotionen und Gefühlen umgeht. Dem Transformationsprozess von einer Emotion in ein Gefühl kommt dabei besondere Bedeutung zu.

8 Vielleicht können wir hoffen: Coleman geht davon aus, dass „emotionale Lektionen" umgestaltet werden können, „sogar die ganz tief eingewurzelten Gewohnheiten des Herzens, die in der Kindheit erlernt wurden. Das emotionale Lernen hört nicht auf, solange wir leben." (Coleman 1998, 270)

verbalen Distanzierung und Bewusstwerdung einen Zugang zur emotionalen Dynamik der eigenen Innenwelten. Das Sprechen ist also ein erster Schritt im Umgang mit der affektiven Dynamik dieser inneren Themen. Dies ist im Sinne der Versprachlichung affektiver Zustände auch eine Grundlage für die Entfaltung der Kompetenzen affektiver emotionaler Regulation, die auf die Lösung alltäglicher Probleme zielt." (Opp 2006b, 65)

Wenn ich der Sozialen Arbeit die Vorhaltung mache, dass sie in der Praxis das verbale Medium zu wichtig nehme und zu sehr an Rationalität und Einsicht appelliere, dann beziehe ich das nicht auf die Jugendsprache und den wichtigen Prozess der Versprachlichung, sondern ich meine das vorschnelle und zum Teil auch blinde Überformen jugendkultureller Bedeutungen und das damit einhergehende (auch emotionale) Nicht-Bestätigen des jugendlichen Kommunikationspartners. Und ich meine, dass die sozialpädagogische Praxis und die Praxisforschung – besonders in der Arbeit mit sozial belasteten und problematischen jungen Menschen – sich deutlich stärker für das emotionale Lernen interessieren sollte. Vielleicht unterliegt auch der Ansatz Positiver Peerkultur der Gefahr, Vorgänge der Versprachlichung zu wichtig zu nehmen, denn die Sprache des Gefühls ist im Wesentlichen non-verbal. Jugendsprache hat viele Bedeutungen, wenn auch manchmal eingeschränkt, reduziert und von Konsuminteressen durchdrungen. Wichtig ist der Dialog mit den jungen Menschen, der diese Bedeutungen bestätigend aufgreift, mit ihnen arbeitet und sie erfahrungsorientiert modifiziert und bereichert (siehe den Kasten „Bestätigung").

Affektivität und Soziale Gruppenarbeit Im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung wurde die Methode der Sozialen Gruppenarbeit durch psychoanalytisches Denken stark geprägt, das trifft naturgemäß besonders für die Richtungen zu, die sich mit verhaltensauffälligen Menschen beschäftigen. Im Grundgedanken geht eine solche Soziale Gruppenarbeit immer von einer Ich-Stärkung über Gruppenerfahrung aus. Auch Fritz Redl hat diesen Zweig der Sozialen Gruppenarbeit mit seinem Ich-psychologischen Ansatz stark beeinflusst.

Eine Ich-psychologisch ansetzende Soziale Gruppenarbeit erfährt aber auch ihre deutlichen Grenzen, wenn es um die Arbeit mit nachhaltig und schwer gestörten sowie stark aggressiv-destruktiven jungen Menschen geht. Häufig ist ihnen allen gemein, dass sie nur unter großen Schwierigkeiten dauerhafte Beziehungen eingehen können. „Auch wenn ihre Beziehungsaufnahme sehr direkt und intensiv sein mag, so bleibt sie doch an eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gebunden. Beim Anflug erster Kränkungen und Enttäuschungen wird das Objekt häufig wieder verlassen" (Ahrbeck 1997, 24).

Foto: Christoph Gläser

Wir werden in der Sozialen Arbeit täglich mit solchen Jugendlichen konfrontiert und machen immer wieder die Erfahrung, dass

wir ihnen mit unseren Arbeitsmöglichkeiten nicht gerecht werden können. Bis zu einem gewissen Grade vermögen objektbeziehungstheoretische Erkenntnisse uns hier weiterzuhelfen. Ob sich der objektbeziehungsheoretische Ansatz auf die methodische Arbeit (z.B. die projektive Identifizierung und das Containern)[9] in Soziale Gruppen übertragen lässt, ist allerdings zu wenig erforscht und für mich damit unsicher.

Allerdings kommen wir in der Praxis nicht umhin, auch mit nachhaltig und schwer gestörten Kindern und Jugendlichen in Gruppen zu arbeiten, obwohl ich mir nicht sicher bin, ob dieses immer angezeigt sein dürfte.

Meine Hoffnung ist, dass, wenn wir uns verstärkt und intensiver den emotionalen Prozessen in Gruppen zuwenden, diese zu analysieren und zu verstehen versuchen, wir eine Chance haben, auch schwierige Menschen gefühlsmäßig zu binden und zu motivieren, sich in einen Wandlungs- und Wachstumsprozess einzubinden.

Wenn es uns gelingt, die kollektive Affektivität der Gruppe methodisch zu gestalten, stiften wir Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern in einer spezifischen Qualität (ohne diese zu instrumentalisieren). Da das einzelne Gruppenmitglied durch diese kollektive Affektivität ergriffen wird, ist im Idealfall zu erwarten, dass es sich mit der Art und Weise, wie die Gruppe mit den Gefühlen der einzelnen Teilnehmer und mit ihrer eigenen Affektivität umgeht, identifiziert. Damit ist im Prinzip die Grundlage dafür geschaffen, dass das Gruppenmitglied für neue Sichtweisen und Erfahrungen (Kognitionen) aufgeschlossen (Motivation), in seiner Gefühlwelt bereichert sowie sensibilisiert (Emotion-Gefühl) und ebenso auch sein Ich gestützt und gestärkt wird (emotionale Regulation).

Problematisch für eine gezielte Nutzung dieser Möglichkeiten für die Soziale Gruppenarbeit ist der Umstand, dass das theoretische Instrumentarium und das empirische Wissen, welche zum professionellen Umgang mit Gruppenemotionen und Gruppenaffekten zur Verfügung stehen, unbefriedigend entwickelt sind.

Die kollektive Affektivität der Gruppe Auf der Suche nach geeigneten Gewährspersonen für dieses Thema stieß ich in der Mottenkiste auf Max Pagès (1974)[10] und fand wieder Interesse. Pagès verfolgt die These, dass das Geschehen in Gruppen und Organisationen in nicht unwesentlichem Umfang von affektiven Phänomenen kollektiver Art bestimmt wird und dass diese Phänomene jedoch zum großen Teil unbewusst bleiben. Pagès und seine Mitarbeiter entwickelten ihre Forschungsfragen und Erkenntnisse anhand der Analyse einer T-Gruppe (Training-Group).[11] In Bezug auf die Frage nach der Übertragbarkeit dieser empirisch gewonnenen Erkenntnisse auf die Soziale Gruppenarbeit muss einschränkend bemerkt werden, dass eine T-Gruppe nicht mit einer Sozialen Gruppe gleichzusetzen ist. Pagès und Mitarbeiter waren aber nicht primär an T-Gruppen interessiert, sondern vielmehr an Kleingruppen. Dieser spezielle Fokus macht die Arbeit von Pagès dann auch für die Soziale Gruppenarbeit interessant.

Eine zentrale Forschungsfrage von Pagès war es herauszufinden, wie unterschwellige Affektivität in Gruppen zu verstehen und zu erklären ist. Dabei fragte er besonders danach, ob es sich bei Gruppenaffektivität um die Pluralität individueller Affekte oder um eine allen Mitgliedern gemeinsame Affektivität (Pagès 1974, 81) handelt. Oder besser formuliert: Geht es um eine Affektivität in der Gruppe oder um eine Affektivität der Gruppe? Pagès entwickelte die Hypothese, dass es tatsächlich eine Affektivität der Gruppe gibt: „In jeder Gruppe existiert zu jedem Zeitpunkt ein vorherrschendes Gefühl, das von allen Mitgliedern der Gruppe mit individuellen Nuancen geteilt wird. Dieses zumeist unbewusste Gefühl beherrscht das Leben der Gruppe auf allen Ebenen." (Pagès 1974, 81)

Den Ursprung dieser kollektiven Affektivität sah er im Wesen kollektiver Beziehungen (Pagès 1974, 95).[12] Gefühl und Beziehung

9 Die Projektive Identifizierung (vgl. Klein 1972) ist Abwehr und Kommunikationsmechanismus zugleich. Das Subjekt projiziert die inneren bedrohlichen und „bösen" Inhalte derart nach außen, dass eine (sensible!) andere Person diese Gefühle in sich selbst spürt, aufnimmt und sich mit ihnen identifiziert. Durch diesen Vorgang erlebt es eine psychische Entlastung, denn die andere Person hat einen Teil des Bedrohlichen, des Gefürchteten übernommen und so wird zwischen diesen beiden Menschen eine Verbindung hergestellt. Das Containern (vgl. Bion 1990) ergänzt diesen Kommunikationsvorgang. Die andere Person hat das Projizierte in sich aufgenommen. Dort wird es transformiert und in abgemilderte Form an das Subjekt zurückgegeben. Es kann sich entspannen und innerlich beruhigen, da das Zurückgegebene „besser" ist als das, was das Subjekt vorher in sich vorgefunden hatte (vgl. Ahrbeck 1997). Ob Soziale Gruppen als enge Beziehungsnetze eine Container-Funktion übernehmen können, ist wahrscheinlich anzunehmen

10 Einerseits ist die theoretische Position von Pagès in Bezug auf meine Überlegungen grundsätzlich anschlussfähig, geht er doch von einer psychoanalytischen Position aus. Andererseits passt er aber nur bedingt, denn, anders als die Methode der Sozialen Gruppenarbeit, stammt sein Ansatz nicht aus einem angloamerikanischen, sondern aus dem romanisch geprägten, französischen Kulturkontext. Eine Einbeziehung dieser Sichtweise in die Argumentation kann vielleicht eine Bereicherung des Arbeitsansatzes Sozialer Gruppenarbeit und seiner angloamerikanischen Kulturprägung im Sinne des zweck-rationalen „Work-Prinzips" und der damit verbundenen grundsätzlichen Neigung, Gruppenbeziehungen zu instrumentalisieren und zu verdinglichen, leisten.

11 Sog. T-Gruppen dienen dem gruppendynamischen Training, finden innerhalb eines engen zeitlichen Rahmens statt und eignen sich daher gut, gruppendynamische Phänomene auf der Kleingruppenebene sichtbar zu machen.

12 Für Pagès sind die sozialpsychologischen Schlüsselbegriffe der Interdependenz und Interaktion nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der Beziehung. Damit grenzte sich der Autor auch von Positionen ab, welche die menschliche Beziehung als ein Verhältnis instrumenteller Art verstehen (vgl. Pagès 1974).

zu anderen Menschen bilden eine untrennbare Einheit. Beziehung verstand der Autor als gelebtes Gefühl für den anderen (vgl. Pagès 1974, 95). „Die menschliche Beziehung ist immer und von vornherein affektiv. Sie bedeutet Sensibilität für den anderen oder ... Sorge, Fürsorge." (Pagès 1974,120)

Foto: Christoph Gläser

Die Gestaltung kollektiver Affektivität der Gruppe Diese Sichtweise ist für die Bearbeitung meiner Frage nach den sozialpädagogischen Optionen emotionaler Regulierung und Empathie bildender Prozesse in Sozialen Gruppen sehr geeignet, da sie eine kollektive Affektivität annimmt, die die Gruppe auf allen Ebenen durchdringt und die unlösbar verbunden ist mit den Gefühlen des einzelnen Mitgliedes. Diese Sichtweise versteht die Gruppe als ein Netz zwischenmenschlicher Beziehungen und diese meinen im Sinne von Pagès immer affektiven Kontakt und zwischenmenschliche Sensibilität, das Gefühl der Sorge und Fürsorge für den anderen.[13]

Gruppendynamik ist immer hoch emotional. Die Gruppenentwicklung verknotet die korrespondierenden Gefühle der einzelnen Mitglieder zu einer gemeinsamen sozialen Geschichte und reguliert sie damit gleichermaßen. Durch eine gezielte Gestaltung und Nutzung der Gruppenentwicklung[14] besteht somit die Möglichkeit, Gruppenemotionen und deren Regulierung professionell zu evozieren und im Sinne einer Entwicklung empathischer Fähigkeiten zu gestalten. Die emotionalen Prozesse der Gruppe und im einzelnen Gruppenmitglied sollten dabei auch in den Sprachen und mit den Stilelementen der Jugendkultur zum Ausdruck gebracht und über diese unter anderem auch vor- oder non-sprachlich reguliert werden können.

Wir können auf Grundlage der Forschungen von Pagès annehmen, dass die Art und Weise, wie die Gruppe als sozial-emotionales Milieu funktioniert, sich tendenziell nachhaltig auf das emotionale Vermögen sowie die innerseelischen Verarbeitungs- und Steuerungsprozesse des einzelnen Mitgliedes auswirkt, dessen Ich in seinen Funktionen unterstützt, korrigiert und bereichert. Eine solche Sicht- und Verstehensweise unterscheidet sich ganz wesentlich von einem reduzierten Verständnis Sozialer Gruppenarbeit im Sinne eines sozialen Trainings. Die Konzepte der Sozialen Gruppenarbeit gehen in ihren Darstellungen, vielleicht auch in ihrer Praxis, zu wenig auf diese Aspekte ein.[15] Es bedarf aber zuvorderst einer entsprechenden gruppenpädagogischen Forschung, um für die Praxis geeignete Wissensgrundlagen zu schaffen.

Forschungsfragen Mich interessiert, wie diese emotionalen Prozesse in Sozialarbeitsgruppen im Einzelnen genau verlaufen, wie sie das emotionale Lernen des Gruppenmitgliedes beeinflussen und wie wir diese Prozesse sozialpädagogisch gestalten können. Ich denke dabei an sozialpädagogische Labore, Orte des gemeinsamen Ausprobierens und Erprobens im Schnittbereich von Praxis und Hochschule, in denen ich mit meinen Studierenden und mit Fachkräften der Praxis im Sinne von Handlungsforschung eine dementsprechende Gruppenpraxis entwickeln, auszuprobieren und evaluieren kann. Solche Labore könnten hergestellt werden, wenn sich Träger der Sozialen Gruppenarbeit und die Hochschule enger verknüpfen und Forschung, Praxisentwicklung und die Ausbildung der Studierenden gemeinsam zum

13 Sorge und Fürsorge, wie wir weiter oben gesehen haben, sind auch für den Positive Peerkultur-Ansatz sehr wichtig.

14 Neuere klinische Erfahrungen mit geschlossenen Kurzzeitgruppen geben den Hinweis, dass das Durchlaufen der Entwicklungsphasen oder Entwicklungsstufen einer Gruppe für ein gutes Behandlungsergebnis nötig ist. (vgl. Mattke / Schreiber-Willnow 2004).

15 In meinen Überlegungen zur „Offenen Sozialpädagogik und freizeit-kulturellen Animation" (Krüger 1982) sehe ich immer noch einen Ansatz, diese Problemstellung aufzunehmen und konzeptionelle Antworten zu entwickeln.

gegenseitigen Nutzen betreiben würden. Einen Nutzen könnte auch die Sozialarbeitswissenschaft ziehen, die endlich härtere Fakten erhalten würde.[16] Hiervon träume ich natürlich nur und bin doch in meinem eigenen Zirkel gefangen, so wie die potenziellen Partner es auch sind. Es bedarf also einer Transformation, die nur durch eine Utopie angeregt werden kann. Wir müssen lernen, diese klarer zu denken und auf sie bezogen konsequenter zu handeln.

Literatur

Ahrbeck, B. (1997): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Neuwied, Kriftel, Berlin

Bion, W. R. (1971): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart

Bion, W. R. (1990): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main

Coleman, D. (1998): Emotionale Intelligenz. München

Damasio, A. (2000): Ich fühle, also bin ich: die Entschlüsselung des Bewusstseins. München

Ellis, A. (1993): Grundlagen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie. München

Ettrich, F. / Ettrich, Ch. (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Berlin

Fengler, J. (1975): Verhaltensänderung in Gruppenprozessen. Heidelberg

Gardner, H. (1989): Der Weg der Kognitionswissenschaft. Stuttgart

Klein, M. (1972): Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In: Klein, M. (1972): Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Reinbek, S. 101-125

Krüger, G. (1982): Offene Sozialpädagogik und freizeit-kulturelle Animation. Frankfurt am Main

Krüger, G. (1995): Erinnerungen an den Fortschritt. In: Gasterstaedt, Ch. (Hrsg.) (1995): „Draußen war Druck, aber im HJB konntest Du aufatmen". Der Hansische Jugendbund Hamburg, ein Modell der Sozialen Gruppenarbeit im Rückblick. Hamburg, S. 13-25

LeDoux, J. (2003): Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Düsseldorf und Zürich

Lewin, K. (1944): Science, Power and Education. Zit. in: Fengler, I. (1975): Verhaltensänderung in Gruppenprozessen. Heidelberg, S. 26-30

Mattke, D. / Schreiber-Willnow, K. (2004): Das Gruppenklima in der stationären Psychotherapie. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (Ztschr.), S. 360-378

Opp, G. (2006a): Peergruppen damals und heute. Historische Wurzeln der Positiven Peerkultur. In: G. Opp / N. Unger (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peerkultur in der Praxis. Hamburg, S. 73-85

Opp, G. (2006b): Die Kraft der Peers nutzen – Theorien und Konzeption. In: G. Opp / N. Unger: Kinder stärken Kinder. Positive Peerkultur in der Praxiks. Hamburg 2006, S. 49-72

Pagès, M. (1974): Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung. Stuttgart

Redl, F. (1971): Erziehung schwieriger Kinder. München

Redl, F. / Wineman, D. (1979): Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München / Zürich

Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

Scheibe, W. (1978): Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel

Schmidt, M. (2006): Reden befreit die Seele. Das Peerprojekt in Halle an der Saale. In: Opp, G. / Unger, N. (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peerkultur in der Praxis. Hamburg, S. 103-109

Sykes, M. / Matza, D. (1968): Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, F. / König, R. (Hrsg.) (1968): Kriminalsoziologie. Frankfurt/Main, S. 360-371

Weidner, J. (1997): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Bonn / Bad Godesberg

Weidner, J. (2001): Vom Straftäter zum Gentleman. In: Colla, H. u.a. (2001): Konfrontative Pädagogik. Bad Godesberg

16 Ich will keineswegs den sozialpädagogischen Erkenntnisprozess einem naturwissenschaftlichen Paradigma unterwerfen. Wichtig für derart Forschungsfragen dürften das interpretative und das phänomenologische Paradigma und qualitative Forschungsmethoden sein.

Gerd Krüger, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.päd.; Prof. f. Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft an der Fakultät Wirtschaft und Soziales der HAW Hamburg, 2003-2007 Leitung des Zentrums für Praxisforschung – ZEPRA – , Arbeitsschwerpunkte: Sozialarbeitswissenschaft, Schulsozialarbeit, Soziale Gruppenarbeit u. Sozialpädagogik des Jugendalters. gerd.krueger@sp.haw-hamburg.de

Gruppe und Stationäre Erziehung

Die Nutzung der Gruppendimension

Jürgen Kalcher

Individualität und Gruppe[1]
Stationäre Erziehung ist grundsätzlich auf Leben in der Gruppe angelegt. Aber darin unterscheidet sie sich kaum von anderen menschlichen Lebensformen: Immer sind Menschen in einen sozialen Kontext, in die Gemeinschaft der Mitmenschen eingebunden. In seiner Membership-Theorie verweist Hans S. Falck sehr überzeugend auf diese Tatsache, indem er auch gegen jene, insbesondere in den USA bzw. in der angelsächsischen Kultur tief verankerte Überzeugung von der Unabhängigkeit des Individuums zu Felde zieht. Dass im Zuge der ökonomischen Globalisierung (die zugleich wohl auch eine kulturelle „Amerikanisierung" mit sich bringt) auch hierzulande eine gewisse Überbetonung des „Selbst" Einzug gehalten hat, ist vielfach angemerkt worden.[2]

Vermutlich liegt hier einer der tieferen Gründe für eine auch bei uns zu beobachtende Zurückhaltung der Menschen, wenn es um ein Engagement im Gemeinschaftsbereich geht. Vereine, Kirchen, nicht zuletzt politische Parteien klagen seit langem über mangelndes Engagement und das Ausbleiben potentieller „Mitmacher". Dass auf der anderen Seite auch ein Zug zur „Gruppe" zu vermerken ist, widerspricht dem nicht, geht es doch auch dabei vielfach um „Selbst"-Gruppen: Selbsterfahrung, Selbstfindung, Selbstverwirklichung heißen die Ziele entsprechender Gruppenangebote in diesem Zwischenbereich von Psychotherapie und angenehm geselligen Miteinander. Wichtig ist für viele Teilnehmer dabei ein hohes Maß an Unverbindlichkeit. Stets möchte man ganz frei selbst entscheiden können, ob man diese oder jene Aufgabe übernimmt oder sich lieber doch einem weniger verbindlichen Tätigkeitsbereich zuwendet. Es scheint, dass unsere Wohlstandsgesellschaft uns ein nie gekanntes Maß an Entscheidungsfreiheit zugesteht, durch das wir alle uns sozusagen von der Enge der sozialen Einbindungen emanzipieren zu können glauben (man könnte auch von „freikaufen" sprechen). Heraus kommt dabei das, was man gemeinhin als „Fun-Gesellschaft" bezeichnet.

Ist es nicht eine Illusion, anzunehmen, dass heute noch ältere Kinder und Jugendliche auf das Angebot kontinuierlicher, künstlich arrangierter Gruppen eingehen würden? Hat sich die Welt nicht wesentlich gewandelt, hingewendet zu einer großen Offenheit sozialer Beziehungen? Ja, sind nicht die offenen Angebote der Jugendhilfe in den allermeisten Fällen einer Stationären Erziehung vorzuziehen und sollte eine „Fremdplatzierung" nicht unter allen Umständen vermieden werden? Was soll also der Ruf nach der „Gruppendimension" und was kann die kleine Gruppe, die verpflichtend über einen längeren Zeitraum läuft, wirklich bieten?

Gruppendimension Zunächst verstehe ich unter „Gruppendimension" das ganzheitliche Beziehungsgefüge, in das einzelne so eingebunden sind, dass sie sich selbst als dessen integralen Bestandteil erleben, zugleich aber das Bewusstsein von sich selbst als einmalig und wertvoll für andere stärken und entwickeln und dass sie verstehen, dass sie Teil einer jeweils bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit sind.

Indem nun Friedhelm Peters[3] mit Hinsicht auf das Konzept der „Lebensweltorientierung" resümiert: „Zur ‚Realisierung' von ‚Sozialität' und ‚Gesellschaft(-lichkeit)' nutzen Gesellschaftsmitglieder ihre Wissensbestände (ihr ‚Alltagswissen') und Deutungsangebote, die sie in fortlaufenden aufeinander bezogenen Interaktions-, Definitions- und Redefinitionsprozessen an konkreten und/oder dem generalisierten Anderen bzw. relevanten Bezugsgruppen ausrichten und so für sich ihrem Leben Sinn geben", kennzeichnet er genau das, wofür die „Soziale Gruppe" als die Dimension sozialen Lernens steht. Und wenn Michael Winkler[4] die Frage stellt, ob der Gesellschaft ihre Mitglieder ausgingen, so lässt sie sich auch dahingehend positiv beantworten, dass diese Gesellschaft Mitglieder braucht, die diese Rolle von Grund auf einstudiert haben, sie beherrschen, weil das demokratische Prinzip der „Teilhabe" anders gar nicht oder doch nur sehr rudimentär zu realisieren wäre. Das System der kleinen, überschaubaren Gruppe ist der am besten geeignete Ort für die konkrete Umsetzung dieser pädagogischen Zielsetzung.

Lernziele Andererseits lassen sich diese Lernziele auch auf einfache Art verdeutlichen. So formuliert etwa Hans S. Falck aus Sicht seiner Membership-Theorie, dass es nur unter den Bedingungen des sozialen Systems „Gruppe" möglich sei, „Member", also ein soziales Wesen, zu werden. Falck hat diesen Ansatz sehr explizit formuliert[5]. Im Einzelnen geht es ihm dabei um zwei Punkte:

- Einmal darum, dass „die Klienten sich gegenseitig beibringen (d.h. von einander lernen), wie sie ihre

1 Leicht gekürzte und geänderte Fassung eines Beitrags im „Forum Erziehungshilfen" der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, 2/2000, S. 80-85

2 vgl. Falck 1996

3 Peters 2001, 226

4 Winkler 2001, 195

5 vgl. Falck 1996

Bedürfnisse mit Hilfe eines demokratischen Gruppenprozesses in sozialarbeiterischer Verantwortlichkeit befriedigen können.

- Zum anderen betont er: „Diese Arbeit ist Sozialarbeit, sofern das Ziel der Gruppenaktivität darin besteht, die Klienten darin zu unterstützen, sich gegenseitig etwas beizubringen."

Das liest sich im Einzelnen dann als: erstens die Erkenntnis zu erwerben, dass es andere Menschen gibt, zweitens zu verstehen, dass alle von anderen abhängig sind und drittens die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, sich aus dem Bereich des eigenen, unabhängigen Ich herauszubewegen.

Foto: Christoph Gläser

Beziehungsbedürfnisse Jugendlicher In einem Aufsatz[6], den ich wegen seiner überzeugenden Klarheit und Kompetenz sehr schätze, hat Günter Sax die Dynamik der Beziehungsbedürfnisse Jugendlicher sehr deutlich aufgezeigt, wobei er sich auf ein entsprechendes Gruppenangebot in der Jugendhilfe bezieht. Welche Bedürfnisse haben Jugendliche heute, was brauchen sie wirklich? Und er stellt fest[7]:

- In der Szene, wo man sich täglich trifft, entsteht ein beziehungsmäßiger „Sumpf", aber erstaunlich wenig intime Beziehung. „Viele sein, immer wieder mit anderen zusammenkommen, kommen und gehen, das verhindert Intimität. Angst vor Intimität lässt die Jugendlichen in die anonyme Großgruppe flüchten – die Anonymität schützt vor Intimität".
- Hinter dieser Fluchtbewegung aber stehen „ungestillte Sehnsüchte": Ungestillte, im Grunde frühkindliche, Wünsche nach Symbiose, nach „Liebe, Zugehörigkeit und affektiver Heimat", nach „Ungetrenntsein, Versinken im Grenzenlosen der Szene". Konsumverhalten, Drogenkonsum, stehen als Ersatz für versagte echte Beziehung.
- Diese Jugendlichen seien traumatisierte Menschen, die Liebe nicht erlebt haben. Ihre Vorstellungen von Beziehung zu anderen seien undifferenziert und folgten dem „Alles-oder-nichts-Gesetz". Entweder würden darin alle Bedürfnisse grenzenlos befriedigt oder es entstehe eine tiefe Enttäuschung. Die Szene sei eine „Re-Inszenierung unsteter, unklarer Beziehungen", die diesen Kreislauf nicht unterbreche.
- In der Gruppenarbeit dagegen „besteht unsere Aufgabe darin, sie in ihren Beziehungen zu begleiten und ihnen die Entwicklung ihrer Beziehungen zu ermöglichen". Dort werden sie aufgefangen in den als Folge ihrer überhöhten Erwartungen notwendig entstehenden Enttäuschungen, „... bei der Notwendigkeit Grenzen zu ziehen zwischen Gruppe und Nicht-Gruppe, zwischen unterschiedlich bedeutsamen Beziehungen, zwischen Freunden, Kumpels und Bekannten – und wer dazu gehören soll und wer nicht".
- Die Forderung nach stärker wechselnden Aktivitäten, nach kurzfristigen Projekten, die angeblich den Bedürfnissen heutiger Jugendlicher eher entsprechen, hält Sax dagegen für kontraindiziert. „Wie sich jedoch gezeigt hat, käme eine solche konzeptionelle Wendung einem Einklinken in die Beziehungslosigkeit unter den

6 Sax 1999, 42-49

7 Sax 1999, 43 ff.

Jugendlichen gleich und ließe sie ein weiteres Mal allein." Daraus ergebe sich der tragische Kreislauf von Angst und Beziehungslosigkeit: „Die Angst vor Beziehungsverlust führt zu Angst vor Beziehungen und damit tatsächlich zur Beziehungslosigkeit."

In der stationären Erziehung haben wir es im wesentlichen mit eben diesen Kindern und Jugendlichen zu tun, aber genügt es, sie einfach – so wie sie kommen – in einer „Gruppe" unterzubringen und blind darauf zu vertrauen, dass sich alles Weitere schon geben werde? Sax spricht von der „Begleitung" dieser Beziehungsprozesse. Dies bedeutet aber, dass es sich um eine verstehende, eine auf Theorie hin reflektierte, Begleitung handeln muss, sofern der Anspruch einer professionellen Betreuung erhoben wird. Aufgabe von Aus- und Fortbildung ist es daher, die entsprechenden theoretischen und methodischen Kenntnisse zu vermitteln und deren Umsetzung in die Praxis einzuüben und zu reflektieren[8].

Kompetenzen der Pädagogen So allgemein ausgedrückt erscheint die Sache denn ja auch klar und ganz einfach. Um welche theoretischen und methodischen Kenntnisse es sich aber handelt, darüber scheint es zurzeit keinen befriedigenden Konsens in diesem Beruf zu geben. Zumal über deren Bedeutung in der Realität der Wohn- oder Heimgruppe bestehen im Einzelnen einerseits sehr unterschiedliche Auffassungen und zum anderen finden nur wenige Praktiker eine fachlich befriedigende Antwort etwa auf Fragen nach ihrer Methodik, nach Ziel-Mittel-Relationen usw.. Immerhin scheint es mit dem Stand der Professionalität dieses Berufes bei uns generell nicht weit her zu sein, wenn wir der Untersuchung von Friedhelm Ackermann und Dietmar Seek[9] folgen. Stellen sie doch lapidar fest, dass „ein umfassendes fachliches Referenzsystem Sozialer Arbeit fehlt." „Die Praxis bleibt begriffslos, so wie die Theorie unbegriffen bleibt"[10]. – Und das angesichts der allgemeinen Forderung nach Konzeptionen und Evaluationen! Insidern ist indessen nicht entgangen, dass teilweise „Phantasiekonzepte" und methodisch fragwürdige (quantitativ und qualitativ) Evaluationen unter einem tatsächlichen oder vermeintlichen ökonomischen Druck vorgestellt werden.

Der Mangel an methodischem Wissen und Können, was die professionelle Nutzung der Kleingruppe für Zwecke der Jugendhilfe anbelangt, führt nicht selten dazu, dass es in den sog. „Gruppensettings" zwar immer um eine Vielzahl von Kindern oder Jugendlichen (einfachste, unverbindlichste Kategorie „Mensch im Plural") geht, dass aber deren regelhaftes, systemisches Zusammenwirken (Gruppe), oft nicht thematisiert, nicht reflektiert und daher nicht verstanden und eher von Zufälligkeiten bestimmt wird.

Zusammensetzung der Gruppe Eine dieser Zufälligkeiten betrifft in sehr vielen – zu vielen – Fällen schon die Zusammensetzung der Gruppe. Groupworker – und als solche sollen hier alle jene gelten, die eine entsprechende Aus- oder Fortbildung als Sozialarbeiter haben – überlassen es in der Vorplanung keineswegs dem Zufall, wen sie in die Gruppe aufnehmen. Die Kunst der Zusammenstellung einer effektiven Gruppe erst ermöglicht es, dass die Gruppe bereits aus sich heraus positive Bedingungen für ein gelingendes Zusammenleben und erfolgreiches, soziales Lernen schafft. Die Situation in der Stationären Erziehung steht aber selbst dann unter einem ungünstigen Stern, wenn die professionellen methodischen Voraussetzungen vorhanden sind. Da nämlich ihre Einrichtungen in unserem derzeitigen Jugendhilfesystem mehr denn je darauf angewiesen sind, ihre Plätze zu belegen, um in der Konkurrenz zu anderen Einrich-

Foto: Christoph Gläser

8 vgl. Sax 1999

9 Ackermann/Seek 1999

10 Ackermann/Seek 1999

tungen zu bestehen, werden sie keine große Wahl haben, welches Kind oder welchen Jugendlichen sie jetzt aufnehmen und vor allem, wen sie zurückweisen. Sie müssen nehmen, was gerade anliegt, ansonsten findet das Jugendamt einen anderen Träger. Ich behaupte, dass dieser Sachverhalt nicht ausschließlich eine unabdingbare Konsequenz eines in erster Linie auf Wirtschaftlichkeit gerichteten Sozialsystems ist, sondern auch von der erwähnten fachlichen Sprachlosigkeit bestimmt wird: In vielen Fällen würde sich aus dem fachgerecht beschriebenen, analysierten Zustand der Gruppe eine zwingende Aussage treffen lassen, ob ein bestimmtes Kind in diese konkrete Gruppensituation hineinpasst oder nicht. Und/oder wie sich die Gruppe weiterentwickeln wird, wenn dieses Kind oder dieser Jugendliche aufgenommen würde. Wäre eine solche, auf fachliche Autorität gegründete Analyse vorhanden, würde sich auch so leicht kein Jugendamt anheischig machen, Kinder und Jugendliche den Trägern einfach zu „verschreiben". Eine solche Verschreibungspraxis ist eben nur möglich, weil unsere professionelle Argumentation meist auf zu schwachen Füßen steht. Wäre sie fachlich überzeugender, dann würde sich so manches Jugendamt scheuen, die Verantwortung für eine mit hinreichender Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilte Maßnahme zu übernehmen. So aber bleibt eben nur allgemeines Ver- oder Misstrauen in „die Lebenswelt" oder/und das „Aushalten" als fragliches Prinzip. Wenn es nicht in einen Begründungszusammenhang gestellt und immer wieder reflektiert wird, fördert dieses „Aushalten" eher die Abwehr unerwünschter Gefühle gegenüber den Gruppenmitgliedern. Die möglichen Folgen dieser Verdrängung sind bekannt.

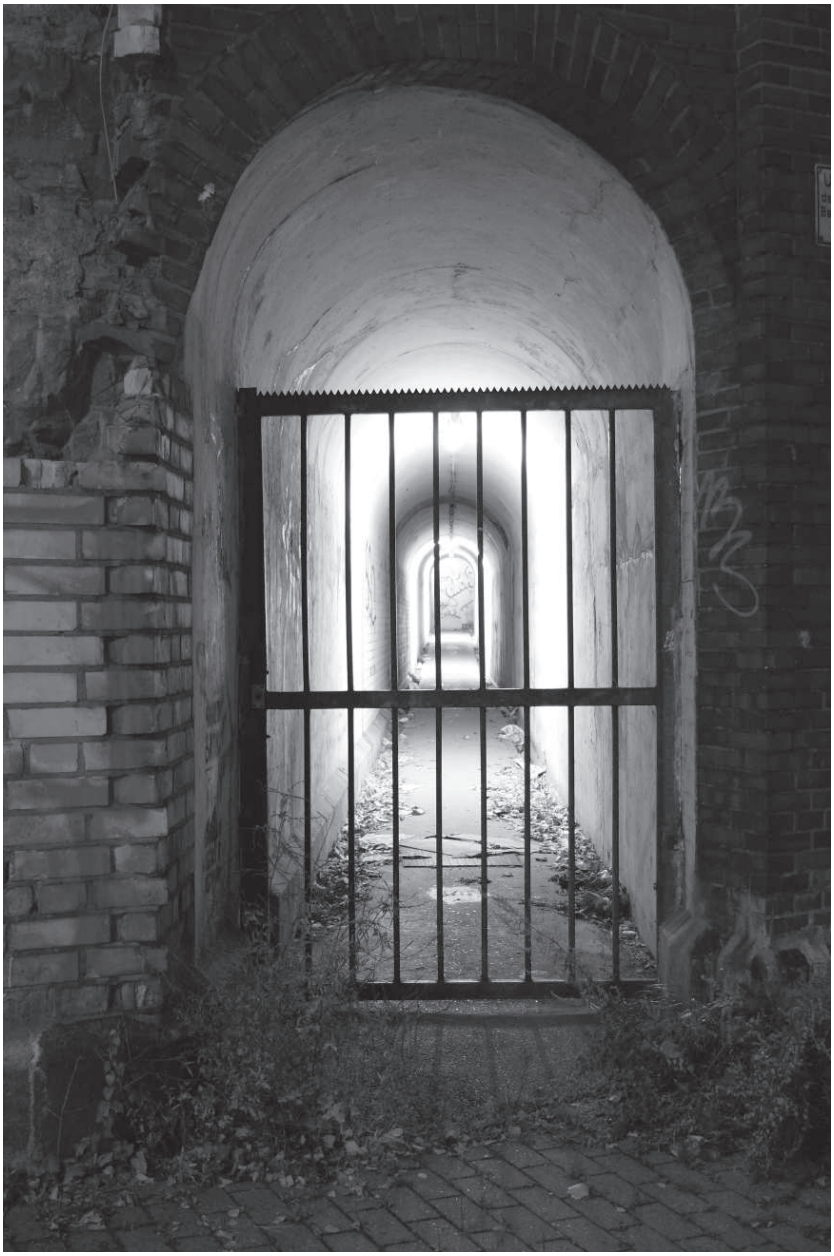


Foto: Christoph Gläser

Soziale Gruppenarbeit als Methode und Ressource Eine fachlich vertretbare Begründung für oder gegen die Aufnahme eines Gruppenmitgliedes ließe sich aus dem reichen Schatz des Wissens, Könnens und der damit verbundenen Werthaltungen der Sozialen Gruppenarbeit als Methode der Sozialarbeit herleiten. Eine besondere Problematik ergibt sich in diesem Zusammenhang aus dem Umstand, dass Soziale Gruppenarbeit im Rahmen unserer Gesetze nur an einer Stelle ausdrücklich als Maßnahme benannt wird. Daraus leitete die sozialarbeiterische Praxis bisweilen ab, dass es „Soziale Gruppenarbeit" ausschließlich unter den Vorgaben des § 29 KJHG gebe. Dabei wird jedoch häufig nicht berücksichtigt, dass der Gesetzgeber Soziale Grup-

penarbeit darin gar nicht definiert, sondern als Instrumentarium, als Maßnahme vorschlägt. Definiert und bis ins Einzelne elaboriert ist sie vielmehr als „Werkzeugkasten" als „Methode der Sozialarbeit". Im angelsächsischen Bereich ist „social work with groups" auch heute eine wissenschaftlich gestützte und in vielen Feldern der Praxis angewandte Arbeitsform. Soziale Gruppenarbeit als Methode ist

Foto: Christoph Gläser

freilich ein außerordentlich breites Kapitel, das hier auch nicht annähernd umfassend dargestellt werden kann[11]. Aber darauf kommt es hier wohl auch nicht an. Vielmehr ist mir wichtig, auf die Notwendigkeit und vor allem auf die Nützlichkeit dieser Ressource an Wissen und Können auch und gerade im Rahmen der Stationären Erziehung aufmerksam zu machen[12].

Orientierungen und Chancen Sozialer Gruppenarbeit Worum es sich im einzelnen handelt, wenn wir von Gruppendimension, von Struktur und Prozess in Kleingruppen sprechen, beschreibt auch Lawrence Shulman von der School of Social Work der Boston University. Dabei folgt er dem Paradigma, das sich primär in den USA aber auch in Deutschland[13] durchgesetzt hat, dass nämlich die Gruppe ein soziales System sei, das auf dem Prinzip einer Hilfe auf Gegenseitigkeit („mutual aid process") aufbaut. Sehr im Unterschied zu psychotherapeutischen Gruppen, die in aller Regel eine deutliche Therapeutenorientierung haben. Insofern kommt hier ein Ansatz zum Tragen, den wir – bei aller Vorsicht – als einen typisch sozialarbeiterischen verstehen können.[14]

Shulman[15] beschreibt aus seiner Sicht eine Reihe von Merkmalen, von denen ich die folgenden in sinngemäßer Anlehnung an den englischen Text[16] wiedergebe:

- „Alle in einem Boot": Ein Prozess auf Gegenseitigkeit, in dem man entdeckt, dass andere Gruppenmitglieder die gleichen Probleme, Anliegen, Gefühle oder Erfahrungen gemacht haben.
- Entwicklung einer universellen Perspektive: Ein Prozess auf Gegenseitigkeit, in dem die Mitglieder verstehen lernen, dass der Druck, der auf ihnen lastet, in einem größeren sozialen Zusammenhang zu verstehen ist und nicht allein von ihnen „verschuldet" ist.
- Dialektik des Prozesses auf Gegenseitigkeit: Die Gruppenmitglieder vertreten ihre persönlichen Anliegen in der Absicht eine Synthese zwischen allen herstellen zu können.
- Erörterung von Tabu-Themen: Sie wird in diesem Prozess auf Gegenseitigkeit dann möglich, wenn einzelne Teilnehmer ein Tabuthema aufgreifen und damit den anderen den Weg freimachen, sich zu beteiligen.
- Lösung von Problemen einzelner Teilnehmer: Es geht dabei um den Anteil des Prozesses auf Gegenseitigkeit, in dem die anderen dem Einzelnen helfen, sein Problem zu bearbeiten, wobei sie dadurch für die Lösung ihrer eigenen Probleme profitieren.
- Gruppe als Mikrogesellschaft: Es geht darum zu begreifen, dass die Kleingruppe ein Sonderfall des übergreifenden Interaktionsgeschehens in unserer Gesellschaft ist.
- Gegenseitige Anforderungen und Erwartungen: Sie kommen in diesem Prozess auf Gegenseitigkeit zum Tragen, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder Anforderungen und Erwartungen an einander zum Ausdruck bringen.
- Unterstützung in Gefühlsäußerungen: In diesem Prozess auf Gegenseitigkeit unterstützen die Mitglieder sich gegenseitig in ihren Gefühlsäußerungen. Gefühlsäußerungen werden ernst genommen und nicht etwa verlacht oder anders abgewehrt.

11 Ich empfehle hierzu das Buch von Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim (1997) oder im amerikanischen Bereich Lawrence Shulman (1997) sowie für die Lehre: R. Kurland and R. Salomon (1998).

12 Siehe auch meine Aufsätze: Kalcher (2001) und ders. (1999).

13 vgl. Gesellschaft für Social Groupwork e.V. - AASWG, Deutsche Sektion der Association for the Advancement of Social Work with Groups, Inc., siehe: www.aaswg.de/

14 vgl. Shulman 1997

15 ders. 1997, 273 ff.

16 ders. 1997, 288

- Gruppe als Übungsraum: Einen Übungsraum bietet dieser Prozess auf Gegenseitigkeit durch die Möglichkeit, den nächsten Schritt neu erworbener Verhaltensweisen im informellen Rollenspiel auszuprobieren, wobei der Gruppenarbeiter meistens die Rolle dessen vertritt, mit dem das Mitglied in konfrontativer Auseinandersetzung steht (Konfliktpartner).

Die Aufgaben der Gruppenarbeiter sind (vor allem in der amerikanischen und englischen) Literatur hinreichend ausgearbeitet[17]. Die eher pragmatischen Auffassungen haben für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Ort erhebliche Vorteile, weil sie z. B. die reflektierende Verarbeitung von Gruppensituationen, Verläufen und Strukturen fördern. Einen wichtigen Hinweis auf die Stellung des Gruppenarbeiters formuliert Shulman in dem, was er als das Angstsyndrom vor der Gruppe bezeichnet, insbesondere wenn der Gruppenarbeiter eine Gruppe beginnt oder wenn er selbst Anfänger ist.[18]

Worauf es ankommt Zusammenfassend kommt es mir auf Folgendes an:

- Settings der Stationären Erziehung sind auf „Gruppe" hin angelegt. Sie unterscheiden sich darin nicht besonders von anderen Gruppensettings in der Jugendhilfe.
- Obwohl die Kinder und Jugendlichen in der Stationären Erziehung prinzipiell in Gruppen leben, ist die professionelle Nutzung der Gruppendimension nicht hinreichend gewährleistet. Das liegt zum einen an einer unzureichenden Aus- und Fortbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und Erzieherinnen und Erziehern, zum anderen aber auch an den ökonomischen Bedingungen Stationärer Erziehung.
- Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit bietet demgegenüber optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche, die außerhalb ihrer Ausgangsfamilien leben müssen. Es gilt, diese Bedingungen im einzelnen genau zu (er-)kennen und methodisch zu nutzen.
- Bei dieser Methodik handelt es sich nicht so sehr um eine Sozialtechnologie im Sinne manipulativer Strategien der normativen Anpassung an gesellschaftliche Bedingungen, als vielmehr um kontinuierliche, also auf Zeit angelegte Lernprozesse, die von Gruppenarbeitern begleitet und im Sinne bestimmter Zielvorgaben auch gesteuert werden.
- Die Wohngruppenarbeit und die Heimerziehung haben allen Grund, die lange vernachlässigte Arbeitsform der Sozialen Arbeit mit und in Gruppen aufzunehmen, deren Möglichkeiten und Grenzen neu zu bestimmen und methodisch umzusetzen. Es gilt, das vorhandene Potential der Gruppe besser als bisher zu nutzen.

17 Ich empfehle z.B.: Kurland/Salmon 1998, bes. 213-219

18 vgl. Shulman 1997

Literatur

Friedhelm Ackermann / Dietmar Seek (1999): Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: Neue Praxis 1/99

Hans S. Falck (1996): Zentrale Merkmale der Sozialarbeit mit Gruppen. Eine soziokulturelle Analyse. In: standpunkt : sozial 2+3/96, S. 77-81

Jürgen Kalcher (2001): Über den engen Rahmen des KJHG hinaus. Soziale Gruppenarbeit als notwendige Form professioneller Sozialarbeit. In: Gilde Rundbrief 1/2001, Bielefeld

Jürgen Kalcher (1999): Soziale Arbeit mit Gruppen. Das Gebot der Stunde. In: standpunkt : sozial 3/99, S. 19-26

Roselle Kurland and Robert Salomon (1998): Teaching a Method's Course in Social Work with Groups. Alexandria VA

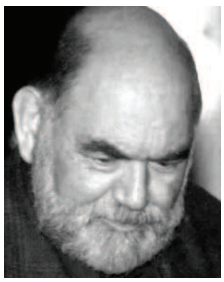
Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim (1997): Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen. Aachen

Friedhelm Peters (2001): Die Auseinandersetzung der IGfH mit dem Konzept der Lebensweltorientierung. In: Forum Erziehungshilfen 4/2001

Günter Sax (1999): In Gruppen Beziehungsfähigkeit entwickeln. Ein Plädoyer für Gruppenarbeit – auch in der Mobilen Jugendarbeit. In: sozialmagazin, 24. Jg., H. 6, S. 42-49

Lawrence Shulman (1997): The Skills of Helping – Individuals, Families and Groups" Itasca, Ill. 60143, 6th. ed.

Michael Winkler in: Friedhelm Peters (2001): Die Auseinandersetzung der IGfH mit dem Konzept der Lebensweltorientierung. In: Forum Erziehungshilfen 4/2001



Jürgen Kalcher, Jg. 1935, Prof., Dipl.-Psych., Dipl.-Sozialarbeiter; prakt. Tätigkeiten in der Heimerziehung u. der Sozialen Gruppenarbeit; 1968-2000 Lehrtätigkeit in Psychologie u. Methodenlehre am Fb. Sozialpädagogik der FH Hamburg, Auslandstätigkeiten in den USA u. Frankreich; Arbeitsgebiete: Öff. Erziehung, Soziale Gruppenarbeit, Interkulturalität, System- u. Kommunikationstheorien. K.Alcher@gmx.de

Thema

Gespräche in Sozialen Gruppen als Gegenstand qualitativer Selbstevaluation

Marianne Schmidt-Grunert

Foto: Christoph Gläser

Oft kommt „eine Diskussion zu keinem vernünftigen Ziel, da aneinander vorbeigeredet wird.[1]

Dieser Beitrag zur qualitativen Evaluation von Gesprächen in Sozialen Gruppen verfolgt mehrere Ziele. An einem Beispiel soll verdeutlicht werden, wie eine praxisnahe Evaluation Sozialer Gruppenarbeit von den sozialen Akteuren selbst durchgeführt werden kann. Gleichzeitig wird damit dargestellt, wozu die Beschäftigung mit qualitativen Forschungsmethoden im Studium Sozialer Arbeit sinnvoll und praxisrelevant sein kann. Studierende können motiviert werden, während ihres studienbegleitenden Praktikums erste Versuche mit der Evaluation von Gruppenarbeit zu machen und diese dafür zu nutzen, um entwickelte Ideen in einer forschungsbasierten Diplomarbeit umzusetzen.[2]

Gruppengespräche und ihre Praxisrelevanz Soziale Arbeit wird durch Beziehungen von Menschen gestaltet, die miteinander mittels des gesprochenen Wortes kommunizieren und sich durch das Gespräch wechselseitig zu verstehen versuchen. Gespräche in Gruppen finden täglich in verschiedenen Kontexten statt und deren Verlauf trägt einen großen Anteil zu einem guten oder schlechten Arbeitsklima und somit zum Gelingen oder Misslingen professioneller sozialer Arbeit bei.

In besonderer Weise ist das Gespräch notwendiger Bestandteil jeglicher Arbeit mit sozialen Gruppen. Ein aufmerksamer Nachvollzug von Gesprächsverläufen kann Auskunft über einzelne Gruppenmitglieder, über Beziehungen dieser untereinander wie auch über die Einbindung und das pädagogische Wirken der Gruppenleitung erteilen. Gespräche sind beobachtbar auf einer formalen non-verbalen Ebene und auf einer qualitativ verbalen Ebene. Beide Bereiche sind zusammengehörig und dokumentieren Alltagsbewusstsein, das sich durch subjektive Zwecksetzungen und unterschiedliche subjektive Verarbeitungsformen gesellschaftlich vermittelter Ansprüche generiert. Da gewohnheitsmäßige Handlungsroutinen durch den Gesprächsverlauf offen gelegt werden können, kann eine Evaluation von Gesprächen in professionellen Kontexten zu „Entdeckungen" führen, die konkrete Konsequenzen für die Alltagsgestaltung implizieren.

Eine qualitative rekonstruktive Gesprächsanalyse bietet eine Möglichkeit, die tägliche Arbeit vor Ort selbst einzuschätzen. Im weiteren eröffnet eine forschungsbasierte Evaluation durch methodisch kontrollierte Rekonstruktion sozialer Gruppenverläufe einen sinnverstehenden Zugang zu „fremden" Lebenswelten und kann durch Selbstreflexion der Beteiligten dazu motivieren, eine Korrektur eines „alltagsblinden" Umgangs in und mit Gruppen für notwendig zu erachten und vorzunehmen.

Evaluationen professioneller Gespräche werden allerdings in sozialen Praxisfeldern selten durchgeführt, obgleich sie unmittelbar am „Schauplatz" des Geschehens vonstattengehen können. Zudem bieten sie Möglichkeiten, den Evaluationsvorgang zeitnah in den Praxisalltag zu integrieren und diesen mit den betroffenen Menschen gemeinsam zu gestalten und auszuwerten. Dies kann latenten Ängsten vor einer Evaluation im Arbeitsfeld entgegen wirken, da nicht über die betroffenen „Evaluationssubjekte", sondern mit ihnen gesprochen wird.[3]

Foto: Christoph Gläser

1 Schmidt-Grunert (2004a): „Teilweise kam kein richtiges Gespräch zustande...". Zur Relevanz des Gruppengesprächs für Profession und Disziplin Sozialer Arbeit. In: standpunkt : sozial, H. 2, S. 90-97

2 Der Folgebeitrag von Monika Wolff beruht auf ihren Erfahrungen im studienbegleitenden Praktikum, das sie im Schwerpunkt „Kultur-Bildung-Medien" durchgeführt hat. In ihrer Diplomarbeit stellt sie ein Videoprojekt mit Jugendlichen vor und evaluiert dies mittels eines Gruppengesprächs mit den Beteiligten qualitativ. Die in diesem Artikel eher theoretischen Überlegungen werden von ihr so unmittelbar im Praxisfeld im Sinne einer Selbstevaluation umgesetzt.

3 vgl. dazu M. Schmidt-Grunert (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg i. Br., S. 90ff.

Forschungsbasierte qualitative Evaluation von Gruppengesprächen Besonders für Soziale Arbeit sind jene Evaluationsverfahren von Bedeutung, die es erlauben, den Menschen in seinen Beziehungseinbindungen und seinen subjektiven Bedeutungswelten zu erfassen und zu verstehen. Eine forschungsbasierte qualitative Evaluation bezieht sich in der Wahl der Evaluationsinstrumente auf sozialwissenschaftliche Verfahren der Erkenntnisgewinnung und orientiert sich an Standards der empirischen Sozialforschung.[4]

Ziele qualitativer Evaluation Eine qualitative „Durchleuchtung" stattfindender Prozessverläufe in der Arbeit mit sozialen Gruppen beabsichtigt, gleiches Alltagshandeln aus verschiedenen personalen Perspektiven zu betrachten und einen subjektbezogenen, einzelfall- wie auch gruppen- und gesellschaftsbezogenen Zugang zu eröffnen und einer fachlichen Reflexion zuzuführen. Die subjektive Erfassung von Alltagsbewusstsein kann dazu beitragen, fehlerhafte Verhaltensdeutungen und Verhaltenszuschreibungen zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern.

Evaluation von Gesprächen – wie geht das? Evaluation meint die Auswertung und Bewertung professioneller Arbeit in Form einer Bewährungs-, Wirkungs- oder Erfolgskontrolle. Man unterscheidet summative und formative Evaluation.[5] Eine summative Evaluation gleicht das Ergebnis einer abgeschlossenen Maßnahme mit deren Zielsetzung ab, wird von externen Evaluatoren durchgeführt und soll hier nicht dargestellt werden. Die formative Evaluation als Teil interner Evaluation wird von Mitgliedern der Einrichtung selbst durchgeführt. Für diejenigen, die sich nicht auf fremde Experten verlassen wollen oder dies aus Kostengründen nicht können, ist ein Zugriff auf die formative Evaluation von Interesse. Je nach Ziel- und Zwecksetzung dieser internen Selbstevaluation kann diese unterschiedliche Verlaufsformen haben: Gruppenarbeit kann in ihrem Gesamtverlauf quasi als Prozessanalyse oder zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Gruppenarbeit jeweils punktuell erfasst und evaluiert werden.

Foto: Christoph Gläser

Evaluationsbezüge – Theorie und Methodologie Dazu, wie das jeweilige Evaluationsvorhaben durchzuführen, theoretisch und methodologisch zu begründen ist, finden sich in der forschungsrelevanten Literatur zahlreiche Vorschläge. Relevant sind wissenschaftliche und methodologische Standards, wie sie in der empirischen qualitativen Sozialforschung entwickelt wurden. Diese richten sich am interpretativen Paradigma[6] aus. Mit Bezug auf Prinzipien der Kommunikativität und der kommunikativen Validierung[7] können alle Teilnehmenden einer Gruppenarbeit, also Gruppenmitglieder und Gruppenleitung in den gesamten Evaluationsverlauf eingebunden werden.

Erhebungsinstrumente Gesprächsverläufe sind verbale Daten, die dokumentiert werden können. Verbreitet sind in der Sozialen Arbeit die Methoden teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung, schriftliche Protokollierung von Gesprächen und Gruppenverlauf, Einzelbefragungen in Form qualitativer Interviews wie auch Dokumentenanalysen. Sicherlich bekannt, aber nicht sehr verbreitet sind Möglichkeiten, Gruppenbesprechungen und Arbeit mit sozialen

4 ausführlich dazu M. Schmidt-Grunert (2005): Das Gruppengespräch in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in qualitative Analyse und Evaluation. Freiburg i. Br.

5 ausführlich dazu K. u. D. Geldard (2003): Helfende Gruppen. Eine Einführung in die Gruppenarbeit mit Kindern. Weinheim, Basel, S. 133-138

6 M. Schmidt-Grunert (2004): Sozialarbeitsforschung konkret. Freiburg i. Br., S. 20-32 und S. 53-56 wie auch W. Spöhring (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 58-90

7 S. Lamnek (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Stuttgart und M. Schmidt-Grunert (2004): a.a.O., S. 53 f.

Gruppen auf Tonträgern oder auf Video aufzuzeichnen, diese somit für eine inhaltliche Analyse zu dokumentieren und zu konservieren. Für Gesprächsaufzeichnungen hat sich das Instrument der Aufzeichnung auf Tonträger und die nachfolgende Transkription der verbalen Daten bewährt.[8]

Qualitative Auswertungsverfahren von Gesprächsverläufen Für Gesprächsanalysen aus dem Bereich sozialer Arbeit mit Gruppen kann eine Auseinandersetzung mit dem Verfahren der gegenstandsbezogenen Auswertung, wie es durch die „grounded theory" vorgestellt wird, wie auch mit der Gesprächsanalyse, die verbale Daten aus dem Alltag bearbeitet, wegweisend sein. Beide Verfahren ermöglichen theoretische Offenheit und Strukturiertheit im Analyseprozess, was den im Sozialarbeitsfeld „natürlichen" Gesprächssituationen nahe kommt, wenn nicht sogar entspricht.[9]

Allgemeine Grundlagen
Grundlage jeder inhaltlichen Datenauswertung ist ein Zugriff auf die dokumentierten verbalen Daten. Auf einen Tonträger aufgezeichnete Gruppengespräche können wiederholt abgehört werden; liegen sie in verschriftlichter Form vor, kann beliebig oft zum Zwecke der Auswertung auf sie zugegriffen werden.

Wiederholtes Anhören oder Lesen kann dazu verhelfen, signifikante Textstellen oder typische Äußerungen zu kennzeichnen wie auch thematisch in sich geschlossene Textpassagen zu markieren und für die Auswertung zu isolieren.

Satz-für-Satz-Analyse Eine erste „Satz-für-Satz-Analyse" der Gesprächsdaten führt dazu, dass durch den minutiösen Nachvollzug das Datenmaterial gründlich gelesen wird und darüber auch erklärungsrelevante „Banalitäten" und „Gelegenheitsausdrücke" entdeckt werden, die sonst „untergehen" können.

Eine Paraphrasierung der Gesprächsdaten erleichtert es, dem Sinngehalt der Sprechenden zu folgen und diesen themenbezogen zu erfassen, ohne ihn durch Eigeninterpretation schon lesend zu verfremden. Die Paraphrase dient dazu, der Eigenlogik des Textkörpers zu folgen, diese inhaltlich zu erfassen, um wiederholende Muster wie auch kontextbezogene Zusammenhänge zu entdecken, zu markieren und vorläufig zu interpretieren.

Kontextgebundene Sequenzanalyse Dieser akribische Nachvollzug der Textdaten kann zur Aufdeckung von thematisch abgeschlossenen Textsequenzen im Gesprächsverlauf führen, sofern es solche gibt. Diese beginnen mit einem bestimmten Thema und schließen dieses nach einiger Zeit ab. Rekonstruierbar sind Textsequenzen stets im Kontext des gesamten Gespräches. Eine Markierung in sich abgeschlossener bedeutungsgebender Kontexte im gesamten Gesprächsverlauf erlaubt es, diese aus dem Gesamttext zu isolieren und als eigenständige Sequenz zu analysieren.

Im Gesprächsmaterial enthaltene typische Aussagen können mit Bezug auf die Textdaten begrifflich verdichtet hervorgehoben und als allgemeine Kategorie oder Typik herausgearbeitet werden. In der „grounded theory" werden derartige aus dem alltäglichen Gesprächsleben gewonnene Phänomene als „In-vivo-codes" bezeichnet. Es handelt sich dabei um Alltagsbegriffe, die in Gesprächstexten enthalten und so aussagekräftig sind, dass sie entdeckte Typiken „auf den Punkt" bringen können. „In-vivo-codes" sind Kategorien, die aus dem unmittelbaren „Leben" gewonnen werden und daher Theorie und Praxis sehr gut nachvollziehbar aufeinander beziehen lassen.[10]

Ein Beispiel – Institutioneller und situativer Kontext der Gruppenbesprechung Zur Konkretisierung der bisherigen methodischen Ausführungen wird eine Sequenzanalyse einer Gruppenbesprechung in einem sozialpädagogischen Kinderheim in Auszügen vorgestellt.[11]

Die analysierte Sequenz beruht auf der Aufzeichnung einer wöchentlich stattfindenden Gruppenbesprechung in einem sozialpädagogischen Kinderheim auf einem Tonträger.

An der Besprechung nehmen sechs männliche Gruppenmitglieder im Alter von 8 bis 16 Jahren teil sowie drei Gruppenpädagoginnen. Zwei weitere männliche Gruppenmitglieder und ein Gruppenpädagoge sind nicht anwesend.

Folgende Codierungen für die Teilnehmenden liegen vor: Gruppenpädagogin weiblich GPw1

8 H. Moser (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Freiburg i. Br., S. 122-124 und M. Schmidt-Grunert (2005), a.a.O., S. 175 f.

9 Zur Auswertungsphase und zu Prinzipien der Auswertung finden sich Hinweise in M. Schmidt-Grunert (2004), a.a.O., S. 50-52 wie auch in Ph. Mayring (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München, S. 81-105 und in A. Deppermann (2001): Gespräche analysieren. Opladen

10 Ein gelungenes Beispiel für den Umgang mit „In-vivo-codes" ist die Diplomarbeit von Karin Kienle, die eine empirische Untersuchung zum Alltagsbewusstsein von behinderten Menschen auf Reisen und deren Assistenzen durchgeführt hat mit dem Thema „Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erleben", in Schmidt-Grunert (2004): Sozialarbeitsforschung konkret, S. 138-180

11 Diesem verkürzt vorgestellten Beispiel liegt die Aufzeichnung einer gesamten zweistündigen Gruppenbesprechung zugrunde. Es kann nachgelesen werden in Schmidt-Grunert (2005):Das Gruppengespräch in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in qualitative Analyse und Evaluation. Freiburg i. Br., S. 90-165.

und GPw3, Gruppenpädagogen männlich GPm2 und GPm4.

Gruppenmitglieder – in Klammern erfolgt die Altersangabe: A (8), C (9), D (14), G (12), R (12), L (15), T (11), W (16).[12]

Ein bockiger „Sündenbock" oder Schweigen als funktionales Mittel

L Ja, ich wollte ganz kurz was sagen zu C. Der springt hier wie son junger Hirsch immer über die Tische, ne. Fegt der alles ab hier, ne, und denn is' die ganze Gruppe hier halb Schrott, ne, genauso wie mit dem Kerzenzeug hier. Die Gruppentische schauen aus wie Sau, ne. Gestern war er da auf unserm Küchenschrank mit sein dreckigen Galoschen da, ne, da saß er oben drauf rum und hüpft drauf rum und wie ich sag', wat soll dat denn, meint er, ich soll das mal dem Boss sagen. Ha, he, C, was soll den dat überhaupt?

C (UNV.) Brabbelt vor sich hin.

*L Ich will dir nur mal was sagen, die Gruppe, ne, was meinst du denn, was son Möbelstück kostet. Die sind doch unheimlich teuer, ne, und *du brauchst ja nichts zu zahlen, ne, die Hauptsache, es is' in Arsch, ne, du brauchst ja nichts zu zahlen! Ja, und alle zusammen müssen wir es wieder kaufen, dann muss es wieder eingebaut werden und so, ne, keine Sorgen, du brauchst nix zahlen, du denkst ja, es bezahlt alles das Heim, he! Ham ja genügend, ne!*

D Ja, C, das mein ich auch! Wo du den Tisch da angekokelt hast, ne, das sieht ziemlich schrecklich aus.

C (SEHR LEISE) Ja, das ist möglich.

D Hast du da mit Kerzen rumgespielt, das versteh' ich überhaupt nicht.

L Das is' nicht aus Versehen passiert, da hat der rumgespielt, rumgekokelt.

GPw1 (ZU C) Ja, sag' doch mal was dazu, was DU DIR vorgenommen hast!

C (UNV.) murmelt

*L Ich bin noch nicht fertig, bin noch nicht fertig C. Vor allem hättest du doch von alleine zum Erzieher mal hingehen können und sagen, tut mir leid, dass das kaputt gegangen ist und hättest es mit dem Erzieher abschmirgeln können und so ne Schmirgelmaschine ham= wir doch *, das ist ne fünf Minutenarbeit , dann lackierst du die Oberfläche über und dann is' des fertig, das ist ja keine Arbeit!*

L und D sind über Cs Gruppenverhalten empört. C verwüstet Gruppenräume (Ankokeln von Tischen, auf Esstischen mit Schuhen herumtrampeln etc.) – dies nach Deutung von L und D wohl überlegt und gewissermaßen gewohnheitsmäßig. Sie wollen, dass C die entstandenen Schäden beseitigt und künftig diese Verhaltensweisen unterlässt. Sie unterstellen C eine seinem Tun zugrunde liegende Absicht und sind deshalb auch der Ansicht, dass er zur Verantwortung gezogen werden solle. Zur Umsetzung ihres Vorschlages haben sie sich konkrete Ideen ausgedacht, die sie begründet einzubringen versuchen. Sie gehen offenkundig von der Vorstellung aus, ihr Vorschlag könne den „kleinen" C überfordern, daher versuchen sie, diesen mit dem Hinweis auf die Geringfügigkeit der Arbeit präventiv zu entkräften. Dazu übertreiben sie noch ein wenig, „das ist ja keine Arbeit!" Dem Aufgreifen ihres Interesses an Wiedergutmachung durch C steht damit ihrer Ansicht nach nichts mehr im Wege, wenn dieser nicht so uneinsichtig wäre.

GPm2 Ich sehe das auch so, C, dass dich das gar nicht interessiert.

GPw1 Ja genau, den Eindruck hab' ich auch.

*GPm2 Hab' ich den Tisch mal angekokelt, ja, hab' ich, aber * es ist eigentlich das ewige Problem mit dir, was Sachen betrifft, ob es da der Schreibtisch ist, oder was #behandelst du einfach wie# #na ja, da kann man nun drauf rumhämmern# #Nägel reinkloppen# ham wir dir extra schon nen alten Tisch hingestellt, wo du drauf werkeln kannst und wo du basteln kannst.*

Foto: Christoph Gläser

12 Weitere Angaben zur Gruppe wie auch zu den Transkriptionsmodalitäten sind nachzulesen in M. Schmidt-Grunert (2005): Das Gruppengespräch in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br., S. 92-96

D Und einmal bist du hier mit ein Hammer rumgelaufen und hast hier auf die Bänke und Tische rumgekloppt.

*GPm2 Ja, übermütig eben **. Als wenn dich das auch nicht interessiert, du weißt nicht, was GPw3 mit dir abgemacht hat, wegen dem Tisch, das weißt du einfach nicht mehr, weil dich das gar nicht interessiert. Hab' ich echt so das Gefühl C. (SCHWEIGEN) Das juckt dich einfach gar nicht so und jetzt sind deine Gruppenkollegen schon so böse auf dich, dass du auch da mit den Puschen auf dem Schrank rumhampelst, wo die das Essen runterholen und alles und ich hab' echt immer noch das Gefühl, das juckt dich überhaupt nicht ** und (SCHWEIGEN). Und ich glaube, ich weiß nicht, wie das bei euch ist, D, L+W.*

L Andere essen auf dem Tisch und der trampelt da wie so ein Esel immer drauf herum, hei, das ist doch keine Art.

*GPw1 Ich meine, irgendwann haben wir alle deutlich gesagt, dass uns das stört, und dass wir auch ein bisschen mehr mehr eigentlich Interesse von dir da erwarten, nicht *, und ich würd' ganz gerne mal von dir hören, ja, wie du das jetzt so empfunden hast, was dir da jetzt so mitgeteilt wurde.*

(LANGES SCHWEIGEN)

GPw1 Hast du uns was zu sagen oder willst du darüber nachdenken oder was?

D Ziemlich schweigsam, he!

C (SITZT STUMM DA, DANN LEISE) Zu sagen hab' ich dazu nix.

*GPw1 Zu sagen hast du dazu nichts, willst alles so weiterlaufen lassen wie bisher bis wieder viel gemeckert wird oder wie? ** WAS DENN?*

C Hm.

L Mach' doch mal dein Mund auf!

D Sonst hast du doch immer so ne große Klappe, dass es die nicht größer gibt, so nen großen Mund! Da weißt du alles und kannst alles und so.

GPw1 Na ja, jetzt hat er von fünf Leuten Druck gekriegt und irgendwo muss er ja auch mal Puste holen, aber ich würd' auch ein bisschen wissen wollen.

L Das stimmt doch, eiiij.

Der verhaltene bis schweigsame Bezug Cs auf die massiven Vorwürfe und konkreten Arbeitsvorschläge lässt bei den Pädagoginnen und den Gruppenkameraden nun doch auch den nahe liegenden Eindruck aufkommen, dass C sich für die ihm angetragenen Vorschläge nicht interessiert, er also schweigt, weil er sich nicht mit ihnen auseinandersetzen will und lieber das Sprichwort beherzigt, „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold".

Rekonstruiert man Cs Situationsverhalten aus seiner Perspektive, so steht fest, er hat die Schäden angerichtet, dies zu leugnen ist zwecklos; zugleich zeigt er, dass er kein großes Interesse hat, den angerichteten Schaden zu beseitigen. Man gewinnt ganz im Gegenteil den Eindruck, C möchte die anstehenden Arbeiten vermeiden.

In diesem Deutungskontext verweist sein schweigsames Agieren auf einen ernst zu nehmenden Sinn. Cs Schweigen kann als sein berechnender Wille interpretiert werden, der sich wohl überlegt scheut, den anderen mitzuteilen, dass er die eingeforderten Arbeiten nicht machen will, da ihm offensichtlich klar ist, dass dies keiner akzeptieren wird. Erwartet wird von ihm – auch das ist ihm kein Geheimnis – eine positive Antwort. Da C zu dieser nicht bereit zu sein scheint, sagt er möglichst wenig und hält schweigend an seinem Willen fest, sich zur geforderten Arbeit nicht stellen zu wollen. Dies deshalb, da man einen „Schweiger" letztendlich auf nichts „festnageln" kann.

Foto: Christoph Gläser

Cs schweigsame Haltung verfestigt sich, als er von GPwl aufgefordert wird, seinen Willen zur Besserung und damit zur eingeforderten Arbeit öffentlich zu bekunden.

GPw1 So ein bisschen hören wollen, wie du das in Zukunft machen willst und wie du so alle Schäden in Ordnung bringen willst und wann und wo, das

würd' ich schon wissen.
(SCHWEIGEN)
GPw1 GERNE!
(SCHWEIGEN)
GPw1 Hm?
(SCHWEIGEN)
L Immer schön Tische wischen.
(SCHWEIGEN)
GPw1 (HEFTIG) SO, C, erst mal den Tisch, was machst du da jetzt!?
*C *** (LEISE) Ich schmirgle ihn ab.*
GPw1 Ja, wann und wie, wie kann man das erklären?
C Wenn mir ein Erzieher hilft, dann will ich das auch machen.
GPw1 Je, dann frag' doch mal einen.
L GPm2 hat schon abgelehnt, ne, frag' mal jemand anderen (SCHWEIGEN) GPw3 ist der Schrecken von den Frauen, hahaha.
GPw1 Ja, GPw3 hat's ihm auch schon mal angeboten, ich weiß gar nicht, warum er sich nicht traut, zu fragen, also das ist mir ein Rätsel.
*GPw3 Ja, C, hast du total vergessen, was wir besprochen haben? Zusammen als du den Tisch angekokelt hast * hast du das alles vergessen? *4* Hast das vergessen alles oder was?*
(GM LACHEN VERHALTEN VOR SICH HIN.) #der hat Hemmungen vor ihr#
GPw1 Hast du das alles vergessen oder weißt es nicht mehr? Du weißt aber doch, dass GPw3 zu dir gesagt hat, dass sie das mit dir abschmirgelt? In meinem Dabeisein. Waas, das weißt d u auch nicht mehr?*
C Neiijn.
L Ohh, hat der ein kurzes Gedächtnis.
GPw1 Die GPw3 hat zweimal mit dir gesprochen, einmal in meinem Beisein und einmal alleine und das weißt du beides nicht mehr?
D Gedächtnisschwund, schnell zum Doktor!
GPw1 (MIT LAUTER STIMME) Ja, denn mach's doch gleich mal alleine, wenn du dich nicht erinnern kannst! (GEMURMEL) Da nimmst du dir nachher die Schleifmaschine und dann fängst du an du und machst es alleine. (GETRAGENE STIMMLAGE) Wenn du die Angebote überhörst, die man dir macht, denn sieh' doch zu, dass du es alleine hinkriegst, nicht!
L Der kann die doch gar nicht halten, die Schleifmaschine, auf dem Tisch da auch.
GPm2 Er kann sie ja erst mal besorgen.
GPw1 Jetzt soll er sie erst mal besorgen und dann kann er schon mal anfangen und seh'n wir mal, wie weit wir da kommen, (AUFFORDERND) hm.
GPm2 Dann kann er erst mal die Schleifmaschine besorgen, dann kannst dir erst mal Lack besorgen und dann kannst dir erst mal einen sauberen Pinsel besorgen, ne, und dann kann man anfangen, nicht und dann muss man sich ein bisschen Schmirgelpapier besorgen und dann muss man sich einen sauberen Pinsel besorgen.
W Ein bisschen Butter braucht man auch.
(LANGE PAUSE)
D Du, ich mein', der kann ja nicht alles auf einen Tag machen, abschmirgeln und lackieren.
*L Und Stahlwolle müsstest du eigentlich auch haben, hast du die auch? * Also los, Stahlwolle braucht er dafür eigentlich auch, nicht (GENAU),wie lange braucht er dafür?*
GPw1 Drei Stunden maximal. (30 SEK.UNV.-ALLE UNTERHALTEN SICH DURCHEINANDER) #was man noch braucht# #und wie lange man womit am besten anfängt# #oder ein Tag# #und dann wird das so glatt#.

Cs berechnendes Schweigen gewinnt an Konturen. Wird er direkt angesprochen, äußert er sich leise, aber durchaus hörbar positiv zu dem geforderten Anliegen. Zugleich bekundet er, dass er vergessen hat, wer ihm helfen wollte, damit seine leise bekundete Bereitschaft hinfällig ist, denn alleine kann er nichts machen, dies wurde vorher deutlich formuliert.

Am Verlauf der pädagogischen Einwände fällt auf, dass sie C unterstellen, er sei eigentlich willig, zur Umsetzung in die Tat benötige er nur noch ein paar externe Impulse. Auf Grund dieser Verhaltensdeutung konfrontieren sie C mit ihren Erwartungshaltungen als externen Impulsen und erwarten, dass er sich selbstverständlich positiv zu diesen stellt.

Dabei praktizieren sie den Widerspruch, einerseits zu unterstellen, dass C ihre Erwartungen nicht teilt, denn wäre dem so, bedürfte es keinerlei Aufforderung an C, er käme den Arbeiten freiwillig nach; andererseits weigern sich die Pädagoginnen, den ihren Erwartungen gegenüber negativen Willensinhalt Cs zur Kenntnis zu nehmen und setzen sich daher auch mit diesem nicht auseinander. Der Grund dafür findet sich im sozialpädagogischen Selbstverständnis, dass pädagogische Erwartungen und Anforderungen umzusetzen und sinnvoll sind, weil pädagogischen Erwartungen per se die Definitionsmacht und erzieherische Kompetenz zukommt.

Konsequenzen für die Praxis

Die evaluative Auswertung des Gesprächsverlaufes hat zu einem inhaltlich rekonstruktiven Bezug auf einen Ausschnitt eines Gruppenalltags in der Sozialen Praxis und damit zu Entdeckungen geführt, die für alle Beteiligten Reflexionsmaterial bieten, das sie zu einer kritischen Hinterfragung ihres subjektiven Alltagsverhaltens motivieren kann.

Was wurde offen gelegt? Die Gruppenmitglieder sind ärgerlich auf C, da er den Gruppenalltag – unterschiedlich von den einzelnen wahrgenommen – belastet und für Schäden verantwortlich zeichnet, für die er nicht wirklich einstehen will, was er aber in deren Perspektiven sollte, dazu entwickeln sie konkrete Arbeitsvorschläge.

Das Gruppenmitglied C ist unbestritten der Verursacher der angesprochenen Zerstörungen in der Gruppe und dies ist ihm auch durchaus bewusst. Allerdings weigert er sich, die mit Arbeit verbundene Wiedergutmachung seiner Taten in Angriff zu nehmen. Er verhält sich gegen diese notwendige Konsequenz ignorant oder stellt sich „dumm“ , indem er sich bei direkter Nachfrage nur verhalten äußert und dann Abmachungen vergisst und vorwiegend in Schweigen verharrt. Er hält somit an seinem allen bekannten und alt bekannten Interesse trotz anhaltender Konfrontation weiterhin fest. Sein Schweigen lässt sich im Gesprächskontext als durchaus funktional für die Beibehaltung des subjektiven Interesses der Verweigerung von C entdecken.

Die Gruppenpädagoginnen, dies lässt sich zusammenfassend feststellen, gehen selbstverständlich davon aus, dass ihre Verhaltensmaximen die von allen verbindlich einzulösenden sind. Stehen konkrete Verhaltensweisen im Gegensatz dazu wie die von C, so folgt als Konsequenz nicht die Befassung mit den gegensätzlichen Inhalten des anderen Willens. Im Unterschied dazu appellieren die Gruppenpädagogen wiederholt mit der gleichen Empörung an einen Willen zur Tat, der bei C gerade abwesend ist.

Eine Konsequenz dieser pädagogischen Gleichgültigkeit gegen die qualitativen Denkmuster der Gruppenmitglieder sind dauerhaft installierte Konflikte im Gruppenalltag. Denn bei den „betroffenen“ Gruppenmitgliedern bleibt der Ärger über C weiterhin lebendig, C hält an seinem die Gruppe schädigenden Verhalten weiterhin fest und die Gruppenpädagoginnen ärgern sich weiterhin über die Uneinsichtigkeit von C.

Was ist zu tun? ... praxisbezogen Die Evaluationsergebnisse können dazu dienen, sie mit allen Beteiligten gemeinsam zu diskutieren und sich mittels des Zugriffs auf das authentische verbale Datenmaterial auseinanderzusetzen. Konkret kann beispielsweise die Aufzeichnung auf Tonträger bei einer erneuten Gruppenbesprechung allen mit der Aufforderung vorgespielt werden, den inhaltlichen Verlauf zu erörtern. Folge davon kann eine kritische Auseinandersetzung mit den subjektiven Gewohnheiten im täglichen Miteinander sein, die zu verändernden Verhaltensweisen auf der Basis von Einsicht führen kann. Diese würde dann zu dauerhaften Verhaltensänderungen führen, wenn diesen eine subjektbezogene Einsicht in die angemahnten Fehlverhaltensweisen zugrunde liegt.

Was ist zu tun? ... theoriebezogen: Hinterfragung des verbreiteten „Sündenbockdenkens“ Nicht nur in sozial- und gruppenpädagogischen Kreisen ist die Sicherheit weit verbreitet, dass zu einer jeden „normalen“ sozialen Gruppe ein Sündenbock gehört. Gewiss ist man sich somit darin, dass in unserer Gesellschaft in Gruppen einzelne Mitglieder ganz selbstverständlich ausgegrenzt werden. Nicht selten wird im weiteren die Gewissheit formuliert, dass die Rolle des Sündenbocks durchaus der Menschennatur entspräche. Mit Verweisen auf dazu passende Theorien gewinnt dieses „Weltbild“ an Plausibilität.[13] Über eine derart theoretisch gestützte Sicherheit stellt sich in Gruppen nicht selten ein gewohnheitsmäßiger Umgang mit Ausgrenzungen einzelner ein. Womit sich nicht mehr die Frage stellt, warum Gruppenmitglieder sich wechselseitig ausgrenzen. Die Beantwortung dieser Frage könnte die subjektiven Gründe dafür offen legen, und eröffnete damit die Möglichkeit, sich mit diesen inhaltlich auseinanderzusetzen und sie gegebenenfalls zu kritisieren. Stattdessen fordern Gruppentheorien auch dazu heraus, Sündenböcke in Gruppen zu implementieren, wenn sie ohne gesellschaftsrelevanten Rückbezug davon ausgehen, dass eine Gruppe ohne Anwesenheit eines Sündenbocks keine soziale Gruppe sei. Die Rolle des Sündenbocks wird damit zwar theoretisch legitimiert, jedoch nicht erklärt.

Im dargestellten Sequenzbeispiel widerlegt das Gruppenmitglied C praktisch die skizzierte interessierte Rollenzuschreibung in Theorien. Die anderen Gruppenmitglieder beziehen sich negativ auf C, jedoch nicht, weil sie einen Sündenbock benötigen, sondern weil dieser ein die Gruppe schädigendes Verhalten an den Tag legt.

Erklärungsrelevant ist die Frage nach dem „Warum“ von Cs Verhaltensweisen und nach dem „Wie“ des Zustandekommens der Zuschreibung „Sündenbock“. Eine Analyse von Cs Verhalten in der Gruppe gibt darüber Auskunft, dass „Sündenböcke“ in Gruppen

13 Vgl. ausführlich dazu Bernstein S., Lowy L. 1971: Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit. Lambertus. Auf das in diesem Band vorgestellte „Modell für Entwicklungsstufen in Sozialarbeit-Gruppen“ beziehen sich sehr viele Theoriemodelle zur Entwicklung von sozialen Gruppen in der Regel völlig unreflektiert.

durch wechselseitige Interaktion und Kommunikation „konstruiert“ werden. Durch den situativen Gruppenkontext wird erkennbar, dass sich diese „Rollenzuschreibung“ aus konkreten Verhaltensweisen der Gesamtgruppe begründet. Der „Sündenbock“ C ist an der negativen Ausgestaltung seiner „Rolle“ aktiv beteiligt, indem er Verhaltensweisen praktiziert, die von den anderen nicht inhaltlich kritisiert, stattdessen moralisch verurteilt und missbilligt werden.

Die damit erfolgte Schuldzuweisung fordert bei dem betroffenen C geradezu typische, die Schuld zurückweisende Verhaltensmuster heraus. Und generiert damit weiterhin Konstanz des konfliktgeladenen Gruppenalltags.

Marianne Schmidt-Grunert, Jg. 1946, Prof. Dr. phil., Erzieherin, Dipl.-Soz.päd., Dipl.-Päd.; seit 1996 Prof. für Theorie u. Methoden der Sozialen Arbeit an der Fakultät Wirtschaft und Soziales der HAW Hamburg, Foschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden der Sozialen Arbeit u.a. marianne.schmidt-grunert@sp.haw-hamburg.de

Anzeige

Dieses Buch führt in qualitative Methoden der Kleingruppenforschung und Evaluation Sozialer Arbeit am Beispiel des Gruppengesprächs ein und damit in ein vernachlässigtes Feld sozialpädagogischer Forschung. Qualitative Methoden der Sozialforschung haben sich als Instrumente sozialpädagogischer Praxis- und Handlungsforschung bewährt. Die Ausführungen wollen „per Forschung Nutzen stiften“, indem sie auch Studierenden und Praktikerinnen eine Anleitung zur Durchführung von Forschungs- und Evaluationsprojekten an die Hand geben. Diese Publikation möchte das disziplinäre Profil Sozialer Arbeit insoweit schärfen, als sich damit der Anspruch verbindet, einen Beitrag zur Entwicklung einer aus der Empirie begründeten Theorie der Kleingruppe in der Sozialen Arbeit vorzustellen, der die professionelle Praxis theoretisch erhellt und mannigfache Schnittstellen zur Umsetzung in eine wissenschaftlich legitimierte soziale Praxis aufzeigt.

Marianne Schmidt-Grunert
Das Gruppengespräch in der Sozialen Arbeit
Eine Einführung
in qualitative Analyse und Evaluation
2005, 220 Seiten
Euro 16,00/SFr 28,60
ISBN 3-7841-1616-7

Thema

Kreativ durch die Gruppe

Entstehung und Förderung einer kreativen Haltung durch das soziale System der Gruppe

Jürgen Kalcher

Schon seit seinen ersten Anfängen Mitte der 80er Jahre wurde das Hamburger Maskenprojekt[1] in Gruppen durchgeführt. In einer meist stationären Gruppenkonstellation gestalten 5-15 Teilnehmer jeweils eine oder mehrere Phantasiemasken aus Kleister und Papier. Der Zweck dieser Tätigkeit besteht allerdings nicht in erster Linie darin, Masken zu produzieren, sondern vielmehr einen Lernprozess einzuleiten, der auf die Entwicklung einer kreativen Haltung abzielt, welche ihrerseits weiteren sozialpädagogischen Tätigkeiten zugute kommen soll. [2]

Allerdings haben wir weder der Maskenherstellung selbst noch ihrer kommunikativen Verwendung die angemessene theoretische Aufmerksamkeit entgegengebracht, jedenfalls nicht im Hinblick darauf, dass sie durch so etwas wie einen Gruppenfaktor mitgestaltet wird.

Dabei soll keinesfalls übersehen werden, dass der soziale und kulturelle Rahmen der Maskenarbeit schon in einiger Ausführlichkeit theoretisch dargestellt wurde[3], es lässt sich aber bei den Veröffentlichungen eine generelle Tendenz erkennen, sich ziemlich einseitig an der Einzelperson zu orientieren.

Der kreative Prozess steht ganz im Mittelpunkt des Interesses. Zwar wurde die Maske nie als bloße individuelle Kreation gesehen, sondern immer auch als Ausdruck einer bestimmten Kultur, die sozusagen durch die Hände einer einzelnen Person zur Wirkung kommt. Was aber bisher tatsächlich fehlt, ist die Bearbeitung der Dimension der Kleingruppe oder dessen, was wir auch als die meso-systemische Ebene bezeichnen können.

Foto: Christoph Gläser

Social Group Work – ein Theorierahmen Soziale Gruppenarbeit hat ihre Wurzeln in der Freizeitarbeit, unabhängig davon, ob wir Deutschland betrachten oder die USA. Ursprünglich wurden Gruppen als natürliche Erscheinungsform des homo sapiens in allen Kulturen und Gesellschaften benutzt, um Gemeinschaftsaufgaben verschiedenster Art zu lösen, beispielsweise in der Erziehung, der Erwerbsarbeit oder dem Militär. Menschliches Leben gestaltete sich immer schon, gewissermaßen von Natur aus, sozial, als Gemeinschaftserleben.

Erst mit der „Erfindung" von Freizeit in den modernen, arbeitsteiligen Industriegesellschaften entstand die Notwendigkeit, über „Gruppe" nachzudenken. So waren z.B. peer groups entstanden, Gruppen von Gleichaltrigen oder Gleichgesinnten, die sich in ihrer arbeitsfreien (schulfreien) Zeit zu Spiel und gemeinsamem Zeitvertreib bildeten, wie z.B. Interessengruppen in Nachbarschaftszentren, Spielgruppen auf der Straße oder auch Jugendgangs.

In den USA begannen Social Worker und andere Professionelle sowie sozial engagierte Bürger zu Beginn der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts über das Wesen von „Gruppe" nachzudenken und vor allem darüber, wie sie sinnvoll im entstehenden Freizeitbereich eingesetzt werden könne. Hier ist vor allem Wilbur Newstetter zu nennen, der als Direktor eines Neighborhood Centers in Cleveland/Ohio aus seiner Praxis heraus entdeckte, dass es notwendig sei, dass die Mitarbeiter, die sich in seinem Center mit Gruppen beschäftigten, für diese Tätigkeit eine professionelle Ausbildung erhielten.

Als studierter Soziologe mit dem Schwerpunkt „Kleingruppenforschung" sorgte er dafür, dass die Western Reserve University in Cleveland/Ohio 1923 einen allerersten „Group Training Course" einrichtete, aus dem sich dann kontinuierlich Social Group Work als universitäres Fach entwickelte. Vielleicht kann man sagen, dass „Gruppe" damit gewissermaßen ihre Unschuld verlor, weil sie vieler ihrer Geheimnisse entkleidet wurde.

1 vgl. Lüdemann, Kalcher, Mustacchi und Süssdorf 1966, 47-63

2 s. Lüdemann, European Chair, HAW Hamburg, Point 7,1

3 Bamber 2002

Die Ursprünge professioneller Sozialer Gruppenarbeit liegen also eindeutig im Freizeitbereich. Die durch ihren komplexen Praxisbezug gegebene Vielschichtigkeit und – damit einhergehend – aus szientistischer Sicht unbefriedigende Wissenschaftlichkeit, verschaffte diesem neuen Fach allerdings von vornherein ein negatives Image im Vergleich mit anderen Sozialwissenschaften und zur Psychologie, gegen das Soziale Gruppenarbeit bis zum heutigen Tage anzukämpfen hat.

Wie soll man eine Methode universitär einordnen, die sich als „art-science" versteht und „aus Bezogenheit, Neugier und Wissensdurst"[4] professionelle Kompetenz entwickeln möchte? Wie auch mag es mit der Wissenschaftlichkeit einer Methode bestellt sein, die das Ziel verfolgt, ein „Joyful Noise" zu erzeugen nach dem Grundsatz „Plane, plane, plane – verweile im Durcheinander – sei tapfer – behalte das Ziel im Auge und vertraue auf den Prozess"? So jedenfalls betiteln die amerikanischen Professoren Malekoff, Salmon und Steinberg ihren 2006 erschienenen Sammelband mit dem Untertitel „The Art, Science and Soul of Group Work"[5]

Das Soziale der Maskenarbeit liegt in der Gruppe Bei näherer Untersuchung allerdings entpuppt sich dieser, aus einem messenden, szientistischen Wissenschaftsverständnis heraus behauptete Nachteil der Sozialen Gruppenarbeit als Vorteil, weil das Feld eben ganzheitlich untersucht und die Ergebnisse simultan an der Gruppenpraxis überprüft werden.

Für die kreative Arbeit mit Masken erscheint gerade die Breite und Vielschichtigkeit dieses ursprünglich im amerikanischen Pragmatismus wurzelnden Ansatzes als Methode der Wahl. Sie gibt aufgrund ihrer szientistischen Ungenauigkeit Raum für Entwicklung, begünstigt die Bildung pragmatischer Synthesen und unterliegt doch der Reflexion des Geschehens mit Hilfe von Theorien und Begriffen aus relevanten Bezugswissenschaften. Sie ist damit in der Lage, zuverlässige Aussagen über Prozess, Zielerreichung, Inhalte usw. zu geben, ist also evaluierbar.

Die Bearbeitung der Gruppendimension des Hamburger Maskenprojektes folgt im Übrigen den methodischen Grundsätzen Sozialer Gruppenarbeit, wie sie von der „International Association for the Advancement of Social Work with Groups" vertreten werden. Der Verfasser teilt deren methodische Grundpositionen. Das drückt sich unter anderem in der Annahme aus, die Gruppe sei ein System gegenseitiger Hilfe oder mit den Worten von William Schwartz: „Die Gruppe ist eine Veranstaltung zu gegenseitiger Hilfe und Unterstützung, ein Zusammenschluss von Einzelnen, die sich gegenseitig auf die verschiedenste Art brauchen, um an gemeinsamen Aufgaben zu arbeiten"[6].

Die reine Zusammenkunft von Menschen, die Masken bauen, ist allerdings noch lange keine Garantie dafür, dass sich ein solches System gegenseitiger Hilfe und Unterstützung auch tatsächlich herausbildet. Es können sich viele Hindernisse ergeben, die Interaktion, Kreativität und den Wunsch der Mitglieder, aufeinander zuzugehen, blockieren. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben bereits in anderen Zusammenhängen (Familie, Schule, Arbeitsplatz) ihre ganz speziellen Gruppenerfahrungen gemacht, und die sind sicher nicht ausschließlich positiv gewesen. Vermutlich bringen einige unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer frühere Angst- und Versagenserfahrungen mit, wenn es um Leistungsanforderungen in Gruppen geht und statt sich an einem entstehenden kreativen Prozess zu beteiligen, entfalten sie womöglich ein unerwartetes Potential, die Entwicklung des sozialen Systems „Gruppe" zu stören oder zu blockieren.

Deshalb wird eine Fachfrau oder ein Fachmann benötigt, um Rahmenbedingungen herzustellen, unter denen sich ein im Sinne des vereinbarten Gruppenvorhabens optimales Gruppenklima entwickeln kann. Die Bezeichnung für diese Fachfrau oder diesen Fachmann ist „group worker" oder in diesem Fall „Facilitator" (siehe dazu auch den Kasten „Der ‚Groupfacilitator' [Gruppenberater]" auf S. 38).

Die Rolle des Facilitators[7] ist dabei nicht darauf ausgerichtet, die Gruppenmitglieder zu manipulieren oder zu belehren, als vielmehr darauf, sie zu befähigen, sich ihrer eigenen kreativen Möglichkeiten bewusst zu werden und sie zur vollen Entfaltung zu bringen. Der Facilitator ist in erster Linie für den Prozess verantwortlich und hat außer der organisatorischen und technischen Funktion die Aufgabe, für die Entwicklung der Gruppe (und damit jedes Einzelnen) verantwortlich zu sein. Das bedeutet, dass sie/er den Gruppenprozess durchschaut und als Instrument zur Optimierung der Zielvorstellungen und Erfahrungen der Mitglieder nutzen kann.

4 Aus: Ben Orcutt: (1990): Science and Inquiry in Social Work Practice. Zit. in: Northen 2004, 34. – Eigene Übersetzung J.K.

5 Malekoff, Salmon and Steinberg 2006

6 Hier zitiert und übersetzt nach: Shulman 1992, 273

7 Anm. zur Übersetzung: Um dem hier dargestellten Verständnis gerecht zu werden, haben wir uns entschlossen, den Begriff „Facilitator" auch in der deutschen Version dieses Textes beizubehalten. Er bedeutet eher „Moderator" und „Unterstützer" als „Leiter".

Einige systemtheortische Bestimmungsgrößen der Maskengruppe Es macht eben einen Unterschied, ob ich die Teilnehmer am Maskenworkshop nur als eine Ansammlung von Leuten betrachte, die Masken bauen, damit spielen und agieren, die ihre Masken mit nach Hause nehmen und dort aufhängen oder in eine Vitrine stellen wie irgendein Stück Kunst. Oder ob ich den Standpunkt der Sozialen Gruppenarbeit einnehme und so dieselben Handlungssequenzen unter dem Aspekt einer sich entwickelnden Gruppe mit ihrer ganzen Interaktionsdynamik betrachte.

Im ersten Fall wird sich der Facilitator vornehmlich als Organisator und als Fachlehrer für die technischen Fragen des Maskenbaus verstehen – was allerdings die Zeit des Workshops durchaus füllen könnte! Im andern Fall erweitert man die Aufgabe noch, das heißt, es wird diesem Aufgabenbündel noch eine weitere Dimension hinzugefügt: Das Bezugssystem „Gruppe", in dessen Rahmen sich die technische Maskenarbeit abspielt.

Gruppe wird hier als soziales System verstanden. Was ihre Größe anbelangt, so lässt sie sich als „Mesosystem" einordnen im Gegensatz zu Mikro- und Makrosystemen.

Determinanten für Gruppe Ausgehend von der Allgemeinen Systemtheorie formulierte William Schwartz (1976) die folgenden Determinanten für „Gruppe":

„Sich bewegende Körper in einem begrenzten Raum, die Wechselbeziehung von Teilen, Arbeitsteilung und Zusammenspiel von Funktionen, Spezifität des Zwecks und Durchlässigkeit der Grenzen zwischen dem [Gruppen-]Organismus und seiner Umgebung".[8]

Schwartz spricht hier von den „grundlegenden Bestimmungsgrößen" eines systemischen Gruppenmodells.

Ich möchte im Folgenden die oben genannten grundlegenden Bestimmungsgrößen von William Schwartz einmal näher darauf hin untersuchen, ob und wie sie sich als theoretisches Deutungsmuster für die Gruppendimension in unseren Maskenworkshops eignen.

Auf Grundlage der Schwartz'schen Determinanten (siehe oben) lassen sich folgende Elemente des Kleingruppensystems festhalten: Die Mitglieder, die Grenzen der Gruppe und deren Durchlässigkeit, die Interaktionen, Rolle, Arbeitsteilung und das Zusammenspiel von Funktionen sowie die Spezifität des Zwecks der Gruppe.

Die Mitglieder Schwartz bezeichnet die Mitglieder – und das ist typisch für die sehr allgemeine Terminologie der Systemtheorie – als „sich bewegende Körper". Da die Mitglieder die entscheidende Voraussetzung für das Bestehen einer menschlichen Gruppe sind, ist es offenbar, dass man als professioneller Facilitator zunächst einmal eine Entscheidung darüber treffen muss, wer Gruppenmitglied werden soll. Dazu gehört, dass man dafür sorgt, dass wirklich die Personen eingeladen werden, mit denen man arbeiten möchte, und dass Voraussetzungen geschaffen werden, die der Erreichung der gesetzten Ziele am zuträglichsten sind. Zu diesem Zweck sollte man eine Konzeption erarbeiten, die sinnvolle Kriterien für eine Auswahl enthält. Für die Auswahl sind diagnostische und prognostische Aspekte mehr oder weniger ausschlaggebend – je nach Art der Gruppe und ihrem Zweck (wie z.B. bei einer Therapiegruppe). In einigen Fällen ist die Assessment-Arbeit sehr entscheidend, während sie in anderen vernachlässigt, jedoch nie außer Acht gelassen werden darf.

William Schwartz hebt weiter hervor, dass diese Komponenten der Gruppe, ihre Mitglieder, „in Bewegung" seien. Bewegung ist eines der wesentlichen Kriterien für Leben. Bewegung – und das bedeutet Veränderung und Entwicklung – ist daher äußerst relevant für jegliches Planen. Sofern Gruppenarbeiter diesen grundlegenden Aspekt – also Entwicklung, Veränderung, Leben, jedenfalls das Unvorhersehbare – vernachlässigen oder vielleicht doch ganz rigide an ihren Planungen festhalten, werden sie regelmäßig enttäuscht sein, sobald die Gruppe eine Entwicklung erkennen lässt. Vielleicht stellen sie dann, ähnlich wie einer der berühmten Systemtheoretiker, mürrisch fest: „All meine Planungen waren in Ordnung, aber alle meine Ergebnisse waren falsch", oder, wie Siegfried Lenz es ausdrückte: „In jeder Theorie steckt die Enttäuschung ihres Urhebers über die Unwilligkeit des Lebens, sich planvoll zu schicken"[9]. Seine Bemerkung trifft den Nagel auf den Kopf. Sie bezieht sich einmal ganz generell auf alle theoretischen Ansätze im Bereich der Humanwissenschaften, betrifft aber, so scheint mir, alle Versuche der Persönlichkeitserfassung im Besonderen. Auf die Erfassung der Gruppendimension von Maskenworkshops trifft diese Erkenntnis natürlich in gleichem Maße zu.

Grenzen der Gruppe und deren Durchlässigkeit Folgen wir weiterhin den Schwartz'schen Vorstellungen, so stoßen wir auf

8 Hier Übersetzung nach: Schwartz 1976, 181

9 Lenz 1978, 407

eine nächste grundlegende Bestimmungsgröße sozialer Systeme, nämlich den Umstand, dass alle Gruppenaktivitäten auf einen „begrenzten Raum“ beschränkt sind.

Begrenzung, Offenheit und Geschlossenheit sind immer relativ. Ein soziales System als „offen“ zu verstehen, heißt, sich der widersprüchlichen oder besser der dialektischen Natur der Grenzen lebender Systeme als gleichzeitig „offen“ und „geschlossen“ bewusst zu sein. Systeme sind niemals total „offen“ noch hermetisch „geschlossen“, sondern grundsätzlich durchlässig für alle möglichen Arten von Input und Output (z.B. Informationen, materielle Dinge, Energie) – also auch für das Hinzukommen oder Weggehen von Gruppenmitgliedern, Besuchern usw.

Schwartz spricht in seinem systemtheoretischen Gruppenmodell von der „Permeabilität der Grenzen zwischen dem Organismus und seiner Umgebung“ als einer weiteren Grundbedingung. Gemeint sind damit sowohl Grenzen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern als auch zwischen „der Gruppe“ und anderen Gruppen (oder Untergruppen) oder zwischen der Gruppe und anderen Systemen außerhalb der definierten Gruppe, wie z.B. einer Nachbarschaft, einer Schule, eines Vereins usw..

„Umgebung“ ist damit eine angemessene Bezeichnung für „das Andere“ oder „den Anderen“ oder „das Außen“, das durch Systemgrenzen als nicht zur Gruppe gehörig unterschieden werden soll, aber dennoch mit ihr in Verbindung steht.

Welche dieser verschiedenen Grenzebenen in einem bestimmten Moment von Bedeutung sind und in welchem Maße sie offen oder geschlossen sein sollten, hängt vom jeweiligen Interesse und vom Standpunkt der Gruppe und ihres Facilitators ab.

Es gehört zu seiner professionellen Kompetenz in der Lage zu sein, die Bedeutung des Grades von Offenheit und Geschlossenheit seiner Gruppe in einer konkreten Situation einschätzen zu können, um dafür zu sorgen, dass sich beides zum Vorteil eines positiven Gruppeneffekts ausbalanciert. Daraus wird eben auch ersichtlich, dass Gruppengrenzen niemals unabhängig von den anderen Bestimmungsgrößen festgelegt werden dürfen, die die Gruppe ebenfalls beeinflussen.

Worum handelt es sich genau, wenn wir von der realen Situation unseres Maskenworkshops ausgehen? Um nur Einiges zu nennen: z.B. das schlichte Problem der Festlegung der Teilnehmerzahl. Wie viele Personen soll man einladen, wie viele davon werden kommen? Was unsere Gruppen angeht, haben wir die Erfahrung gemacht, dass eine Zahl von 15 nicht überschritten und eine Zahl von fünf nicht unterschritten werden sollte, damit die Teilnehmer optimal von der Gruppe profitieren. Angemessene Räume und ein gutes Timing stellen ebenfalls Aspekte der Begrenzung des Gruppensystems dar wie auch alle Regeln und Vorgaben, die entweder von außen gegeben sind oder auf Übereinkünften der Teilnehmer selbst beruhen (wie z.B. Pausenregelung). So bestehen wir in der Arbeit mit den Maskengruppen z.B. darauf, dass die Teilnehmer während der mehrtägigen Dauer des Workshops zwischendurch nicht nach Hause fahren oder nur zeitweilig teilnehmen.

Foto: Christoph Gläser

Interaktion – Der Leim, der die Gruppe zusammenhält

Wir sehen also, Gruppengrenzen sind für das Leben einer Gruppe entscheidend. Helen Northen wies auf noch andere Grundbedingungen hin, durch die sich „komplexe adaptive Systeme“ wie die menschliche Gruppe, beschreiben und erklären lassen. Das ist unter Bezug auf die eben diskutierten Gruppengrenzen die „Identifikation der wechselseitig interagierenden Elemente, die durch offene Grenzen zusammengehalten werden, innerhalb derer es eine intensivere Interaktion und Interdependenz unter den

Mitgliedern gibt als mit Menschen außerhalb dieser Grenzen."[10]

Damit bezieht sie sich auf dieselben grundlegenden Bestimmungsgrößen, die Schwartz einfach als „wechselseitige Abhängigkeit der Teile" bezeichnet – in der Tat ein weiterer wesentlicher Parameter von Gruppe. Alles, was in einer Gruppe geschieht, „erreicht" alle anderen Teilnehmer irgendwie, und diese können es nicht vermeiden, davon erreicht zu werden[11]. Interaktion bedingt Gruppenkohäsion, Interaktion ist sozusagen der Leim, mit dem die Gruppe zusammengehalten wird.

Für die Gruppenmitglieder bedeutet Interaktion vor allem, sich für die Affekte und Gefühle der anderen zu öffnen. Durch Interaktion werden Rollenerwartungen transportiert, was schließlich dazu führt, dass aus „Teilnehmern" „Gruppenmitglieder" werden. Sobald dies geschieht, werden sie in ein wachsendes Netz gegenseitiger Erwartungen und Anforderungen eingebunden und stehen sich nicht länger indifferent gegenüber, sondern werden wichtig füreinander. Sie beginnen, sich umeinander zu kümmern und die Freuden und Sorgen der anderen zu teilen. Als richtige Gruppenmitglieder haben sie bald ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und für die Gruppe als Ganzes entwickelt. Wir haben immer wieder gesehen, dass dies der Moment war, an dem sie sich in besonderer Weise für Lernen und Veränderung geöffnet haben.

In diesem Zusammenhang möchte ich besonders eine Phase im Prozess der Maskengruppe erwähnen, den wir als „Staging" bezeichnen. Das heißt eigentlich so viel wie „auf die Bühne bringen" oder „vorstellen". Die individuellen Masken werden den anderen Gruppenmitgliedern auf der „Gruppenbühne" vorgestellt, und zwar entweder zusammen mit einem eigenen Text oder in Form eines Tanzes oder eines Spiels als Ausdruck einer Selbstdarstellung jedes einzelnen Gruppenmitgliedes. Die Texte werden den anderen vorgelesen, während zugleich die Maske in ihrem jeweiligen Zustand gezeigt wird. In einer Beschreibung seiner oder ihrer Maske, manchmal auch in Form eines Dialogs mit ihr, stellt der jeweilige Gestalter seine Maske vor. Dazu sagte eine frühere Teilnehmerin in ihrer Auswertung: „Diese Vorstellung empfand ich als recht bewegendes Erlebnis, denn das Vorlesen meines kreativen Textes war ein sehr bedeutsamer Ausdruck meiner Gefühle". Zugleich bedauert sie, dass sie „gern mehr Zeit gehabt hätte, in der Gruppe die dadurch ausgelösten Gefühle und Gedanken zu untersuchen". Jemand anderes bemerkt: „Das Staging ermöglicht es den Autoren

10 Northen 1976, 127

11 Ich erinnere an Watzlawicks erstes pragmatisches Axiom, wonach es nicht möglich ist, in einer intersubjektiven Situation nicht zu kommunizieren, vgl.: Watzlawick, Beavin and Jackson 1969

Der „Groupfacilitator" (Gruppenberater)

In der Maskenarbeit benutzen wir meist den Begriff Facilitator (facilitator). Dieser Begriff, wird im englischen Sprachbereich derzeit sehr häufig in der Sozialen Gruppenarbeit benutzt. Eine gute Übersetzung dafür ist „Gruppenberater". Wir sehen ihn als jene professionelle Fachkraft, die für einen bestimmten (Masken-)Workshop rundherum zuständig ist. Im Sinne unseres Selbstverständnisses sehen wir ihn als Befähiger, im Unterschied zum Trainer oder irgendeiner Art von Guru. Sie oder er ist in der Lage, die Gruppe professionell methodisch zu nutzen, um die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen und zugleich die von innen oder von außen gesetzten Ziele zu erreichen, soweit sie mit dem übergeordneten Gruppenzweck übereinstimmen (hier der Herstellung, Reflexion und Anwendung von Masken). Diese Funktion lässt sich mit William Schwartz am besten als „mediating function" beschreiben. Sie spielt sich auf allen Ebenen des Gruppengeschehens ab; so etwa auf der Ebene der Mitglieder oder auf der Systemebene und auf der Ebene des übergeordneten Systems der Umwelt. Der Gruppenberater ist nicht Lehrer, auch kein Leiter oder Manipulator der Gruppe, sondern ihr Befähiger. Es ist ihre oder seine Aufgabe, für den Gruppenprozess verantwortlich zu sein, d.h. dafür zu sorgen, dass er positiv verläuft und nicht in eine negative Richtung. Demgegenüber bleibt die Gestaltung der Produkte als Ergebnis der Arbeit (die jeweilige Maske) stets den Mitgliedern überlassen. Dies ist nicht Aufgabe des Facilitators. Sie/er orientiert sich an bestimmten, allgemein anerkannten Arbeitsprinzipien. Danach dient die Gruppe als Instrument zur Erreichung bestimmter Aufgaben, die im Falle von „leistungsorientierten Gruppen" von außen und im Falle von „sozio-emotional orientierten Gruppen" aus der Gruppe heraus vorgegeben sind. Ein besonderes Merkmal dieses Ansatzes ist seine Wertorientierung. Die folgenden Praxisgrundsätze, wie sie Mary Wilson und Nuala Lordan formuliert haben, stellen einen wichtigen Orientierungsrahmen dar. Gruppenberater sollen

- personenorientiert und
- mit den Stärken arbeiten,
- Prozess und Ergebnis gleichermaßen gewichten,
- gemäß dem Grundsatz „partnership leading to ownership" die Selbstbestimmung der Mitglieder ermöglichen,
- durch den Einsatz kreativer Medien der Fremdenfeindlichkeit entgegentreten, und auch die Arbeit mit dem Einzelnen als politische Arbeit verstehen. J.K.

der Masken, ihre Lernerfahrung durch Gruppenarbeit zu vertiefen, und das beginnt schon, sobald sie ihren Dialog mit der Maske gegenüber der Gruppe öffnen und ihren kreativen Text mitteilen, (...) sobald die anderen anfangen, sich mit ihren eigenen Interpretationen einzubringen, erhält die Maske eine neue Bedeutung." Es gibt viele ähnliche Äußerungen von Teilnehmern, die uns ermutigen, diesen Ansatz fortzuführen.

Rolle, Arbeitsteilung und das Zusammenspiel der Funktionen Um auf eine weitere der von William Schwartz vorgeschlagenen Bestimmungsgrößen zurückzukommen, möchte ich nun eingehen auf das, was er „Arbeitsteilung und das Zusammenspiel von Funktionen" nennt.

Mit Lawrence Shulman[12] möchte ich hier von einem dialektischen Prozess sprechen, den die Gruppe durchläuft. Was er als dialektisch bezeichnet, ist der Widerspruch zwischen Arbeitsteilung und dem Aufgehen des Einzelnen als integraler Bestandteil im Gruppenganzen.

Die Schaffung einer Maske ist jener individuelle Anteil der Arbeit, durch den sich jedes Gruppenmitglied von jedem anderen unterscheidet („These"), zugleich aber wirkt sich das Zusammenspiel der Funktionen auf die Kreativkraft des Einzelnen in der Weise aus, dass er sich als integraler Teil des Ganzen versteht („Antithese").

Shulman bemerkt, dass „manche Gruppenmitglieder ihre eigenen zaghaften Vorstellungen aufs Spiel setzen, indem sie die Gruppe als Resonanzboden benutzen – immerhin ein Ort, an dem ihre eigenen Auffassungen herausgefordert und möglicherweise verändert werden."[13]

12 Siehe Shulman 1992, 275

13 Siehe ebd.

Mir scheint, dass das persönliche Wagnis im Fall unseres Maskenprojekts vielleicht nicht so sehr eine Folge verbaler Äußerungen in der Gruppe ist, als vielmehr darin liegt, dass die Hände etwas erschaffen, was nicht ganz durch eigenes Selbstverständnis und Rationalität unter Kontrolle gebracht werden kann. Die Hände übertragen etwas von dem in die Realität, was sie über den Schöpfer der Maske „wissen" und was sich andererseits seinem oder ihrem Bewusstsein entzieht.

In den verschiedenen Stadien ihrer Entstehung ist die Maske materialisierter Ausdruck einer Idee, ein von einem einzelnen Menschen gestaltetes Faktum, das er nicht verleugnen kann. Der Schöpfer einer Maske wird somit, sozusagen gnadenlos, mit seinem Produkt identifiziert. Mit der Öffnung gegenüber der Gruppe geht er daher das Risiko ein, zusammen mit seiner Kreation zurückgewiesen, lächerlich gemacht oder missverstanden zu werden.

Shulman weist in diesem Zusammenhang auf etwas Entscheidendes hin, nämlich dass die Schaffung einer Synthese nur dann möglich wird, wenn sich eine – wie er es nennt – „culture for work", also eine „werkfreundliche Kultur" herausgebildet hat. Wir sprechen in diesem Zusammenhang meist vom „positiven Gruppenklima". Selbst Herausforderungen, Kritik oder Konflikte können sich als produktiv erweisen, wenn es diese positive Gruppenkultur gibt, die auf Vertrauen und Akzeptanz aufbaut und dadurch zur Aufgabe von negativen Einstellungen, Ängsten oder Lernwiderständen ermutigt. Auch hier gilt für den jeweiligen Facilitator wie generell für alle Gruppenarbeiter das Prinzip „Vertraue auf den Prozess".

Foto: Christoph Gläser

Spezifität des Zwecks Eines der Schwartz'schen Grundprinzipen haben wir noch nicht betrachtet. Er nennt es „specificity of purpose", also der besondere Charakter oder auch die Eindeutigkeit des Gruppenziels. Was er damit meint, scheint auf den ersten Blick auch klar.

Zu einer Gruppe gehört ein bestimmtes Ziel, und darin stimmen die Theoretiker Sozialer Gruppenarbeit auch überein. Ohne ein klares Ziel würden die Bestrebungen der Gruppenmitglieder

sich verzetteln und die Energie der Gruppe in alle Richtungen auseinander laufen. Zentrifugale Kräfte würden die Bildung eines Gruppensystems möglicherweise verhindern und die Teilnehmer als losen Haufen nicht zu jener gruppentypischen Entwicklung gelangen lassen, mit der wir uns bisher beschäftigt haben.

Wenn wir das oben Gesagte allerdings in Bezug auf das Maskenprojekt näher analysieren, zeigen sich Probleme. Wenn es stimmte, dass hinter dem erklärten Zweck, Masken zu gestalten (direktes Ziel), ein anderer, vielleicht ein erzieherischer oder sogar therapeutischer Zweck (indirektes Ziel) steckte, wäre dann noch die „specificity of purpose" gegeben? Und falls nicht, was bedeutete das für die Gruppenkultur und die Ergebnisse des Maskenworkshops?

Die Problematik einer vagen Zielaussage und die Vermutung eines „doppelten Bodens" berührt Grundsätzliches. Ich meine hier das handlungsleitende Menschenbild. Sehen wir die Gruppenmitglieder als selbstbestimmt und reif genug an, um einschätzen zu können, worauf sie sich einlassen, um selbst zu entscheiden, ob sie unser Angebot nutzen und was und wie viel sie für sich mitnehmen wollen. Oder sehen wir sie als zumindest teilweise unreif und unwissend an, so dass sie unserer fürsorglich voraussehenden Führung bedürfen, weil sie die wahren, aber geheimen Absichten der Facilitators nicht kennen? Dieses berührt die Bedeutung unserer sozialpädagogischen Arbeit mit Masken im Kern.

Sofern Mitglieder Sozialer Gruppen intuitiv zu spüren beginnen, dass sie irgendeinem erzieherischen oder sonstigen „verborgenen" Zweck unterliegen, über den vorher nicht gesprochen wurde, würden sie schnell den Verdacht hegen, dass da irgendetwas faul ist oder ein doppeltes Spiel mit ihnen getrieben wird. Daraus würden sich dann vermutlich Probleme der paranoiden oder double-bind Art ergeben: Tiefes Misstrauen gegenüber dem Facilitator und der jeweiligen Einrichtung mit der Folge, sich nicht mehr in die Gruppe einzubringen.

Anders verhält es sich in bildungsorientierten pädagogischen Settings. Im Unterschied zum Gruppen-Setting akzeptieren im Allgemeinen Lehrer und Schüler ihre Rollen als selbstverständlich und finden sich mit der Autorität der Lehrer oder Ausbilder ab. Somit ist das Problem hier nicht so offensichtlich. Die Schüler nehmen einfach als gegebene und unvermeidbare Tatsache hin, dass nun mal Lernen und Erziehung nicht so sehr auf Gegenseitigkeit angelegt sind, wie es in der Gruppenarbeit üblich ist.

Aus kommunikationstheoretischem Blickwinkel können diese beiden Settings mit den ihnen innewohnenden unterschiedlichen Menschenbildern[14] als „symmetrisch" und „komplementär" beschrieben werden. Das Verhältnis zueinander ist antagonistisch.

Das symmetrische Setting ist kennzeichnet durch eine reziproke Beziehung zwischen Facilitator und Gruppenmitgliedern. Es baut auf die grundsätzliche Gleichheit zwischen den Beteiligten, während das komplementäre Setting auf Ungleichheit basiert, gleichzeitig aber darauf abzielt, im Laufe der Entwicklung Gleichheit in der Beziehung herzustellen. Der Schüler soll befähigt werden, allmählich den vorgegebenen Zielen des Pädagogen zu entsprechen.

William Schwartz plädiert für eine reziproke Auffassung, wenn er schreibt: „Die Vorstellung, in ein System einzugreifen, zu dem man selbst als integraler Bestandteil gehört, verletzt das ganze (systemtheoretische) Denkmodell und vernebelt die Aufgabe, die uns gestellt wird."[15]

Im Zuge der Erfahrungen mit dem Hamburger Maskenprojekt zeigte sich, dass an dieser Stelle noch Fragen offen sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu befähigen, mit Hilfe des Gruppenprozesses und des inhaltlichen Angebots (Maskenbau) ganz allgemein eine kreative Grundhaltung zu entwickeln, ist eigentlich ein indirektes, nämlich (sozial-) pädagogisches Ziel des Projektes. Darüber wird ganz am Anfang des Workshops mit den Teilnehmern gesprochen, und es wird von ihnen reflektiert und akzeptiert. Um den möglichen Verdacht auszuräumen, wir würden vielleicht doch therapeutische Ziele verfolgen, erklären wir den Teilnehmern ganz deutlich, dass unsere Absichten und Konzepte nicht therapeutischer Art sind. Aber dennoch stellt sich für uns grundsätzlich die Frage, ob die Maskengruppe aufgabenorientierter oder sozio-emotionaler Natur ist.

Ambiguität der Rolle des Facilitators Aus der Erfahrung lässt sich sagen, dass der Antagonismus zwischen einem „symmetrischen" und einem „komplementären" Setting nicht nur von rein theoretischer, sondern auch von praktischer Relevanz ist. Die Rolle des Facilitators beinhaltet nun mal eine gewisse Ambiguität. Auf der einen Seite ist er integraler Bestandteil der Gruppe und trägt Verantwortung für ihren sozio-emotionalen Prozess, auf der anderen soll er aber auch Organisator und Lehrer sein.

Der Umstand, dass das gesamte Setting vom Facilitator vorbereitet und bereitgestellt werden muss und dass er die für die Anfertigung der Masken erforderlichen Kenntnisse vermittelt, entspricht

14 Watzlawick, Beavin and Jackson 1969, 68 ff.

15 Schwartz 1976, 181

Foto: Christoph Gläser

ganz der „komplementären“ Beziehung zu den Teilnehmern.

Ich möchte diese Frage vertiefen, indem ich ein Stück weit den Gedanken von Ruth Middleman folge, die auf höchst verstehende und kompetente Weise die Bedeutung und die Beschaffenheit der „nicht-verbalen Inhalte“ in der Gruppenarbeit darstellte[16]. Sie verweist auf den Umstand, dass im Unterschied zu Japan in den westlichen Kulturen (insbes. den USA) „der Zusammenhang zwischen kreativem Schaffen und dem realen Leben“ ein ganz anderer sei. Sie sagt über Japan: „... dort besteht eine enge Vermischung von Leben und Kunst und als Folge davon die Verschönerung des Lebens durch Kunst“, wohingegen im Westen „mechanische und technologische Leistungen einen hohen Wert darstellen, ... und insofern das (Gruppen-, J.K.) Programm eher ein Werkzeug darstellt, mit dem man bestimmte Ergebnisse erreicht“.

Daher, so denke ich, ist der genannte Widerspruch wohl in erster Linie einem unklaren, pauschalen „Kunst“-verständnis zu verdanken, wie es in unseren Gruppen zum Tragen kommt. Hinzu kommen dann die genannten kulturspezifischen Implikationen. Es entsteht die Frage, ob die widersprüchliche Interpretation der Funktion des Facilitators nicht ein Artefakt seines spezifischen Kulturzusammenhangs ist.

Vermittlung signifikanter Form Middlemans Leitthese ist, dass „Form“ das elementare Kennzeichen ist. „Inhalt und Programm sollten als Form verstanden werden und Form ist universal“. Und weiter: „Form entwickelt sich aus ihrer Bezogenheit – aus ihrer organischen Einheit mit dem Inhalt.“[17]

Aufgabe von Gruppenarbeit sei daher die Vermittlung „signifikanter Form“. Diesen Begriff versteht sie im Group work Kontext als „eine kreativ gestaltete Erfahrung, die einer logischen Selektion von Inhalt und Struktur entspringt und sich folgerichtig in ein planvolles Muster einfügt, wobei eine wache Aufmerksamkeit gegenüber den Erfordernissen der Teilnehmer und ein Wissen um manche Konsequenzen unabdingbar sind – jenseits aller Nebensächlichkeiten, die ihre Lebendigkeit vernebeln könnten.“[18]

Die Funktion des Facilitators ist darin eingebettet. Sie richtet sich besonders darauf, dass eine solche „logische Selektion von Inhalt und Struktur“ und so ein „ planvolles (Handling-)Muster“ auch vorgegeben werden, so dass jene kreative Erfahrung aus dem Gruppenge-

16 Middleman 1968

17 Middleman 1968, 262

18 Middleman 1968, 260

schehen entstehen kann – in unserem Fall aus der Maskenarbeit. Wenn dieses eintritt, so Middleman weiter, „dann ist Gruppenerfahrung Lebenserfahrung“.[19]

So gesehen lässt sich, was bisher als Antagonismus erschien, dadurch synthetisieren, dass die formalen Voraussetzungen für diese „kreative Erfahrung“ bereitgestellt werden. Middleman sieht darin zwar ebenfalls eine doppelte Zielsetzung, aber die wird dadurch entschärft, dass beide Ziele als Folge gesehen werden: Aus Spiel und Spaß (primäres, direktes Ziel) wird Arbeit als sekundäres (Meta-)Ziel.

Darin „zielen die nonverbalen Tätigkeiten auf individuelles Wachstum und Entwicklung“ durch Beteiligung an einem Gruppenprozess, der mit Hilfe der Programmstruktur durch den Facilitator wohl „geformt“, geplant und organisiert ist. In ihrem Buch gibt Middleman eine Reihe von konkreten Planungsbeispielen, von denen einige eine große Nähe zu den Strukturen unserer Maskenseminare haben.[20]

Die Gruppe befördert den kreativen Prozess Zur Frage, ob und in wieweit die Gruppendimension tatsächlich dem o.g. indirekten (sozial-)pädagogischem Ziel der Maskengruppe dient, die Mitglieder zu befähigen, eine kreative Haltung zu entwickeln, möchte ich eine ehemalige Teilnehmerin, Deirdre Quirke vom Cork University College zitieren. Trotz mancher Ungereimtheiten, die auch von anderen Teilnehmerinnen beschrieben wurden, fasst sie zusammen, was die meisten von ihnen uns in ihrem Feedback mitteilten: „Die Gruppe hat tatsächlich den kreativen Prozess befördert. Sie durchlief alle Phasen im Sinne von Norming, Storming, Forming and Performing und bestätigte so ihre Dynamik. Die Gruppe wirkte sehr unterstützend, während Untergruppen auf aufkommende Bedürfnisse reagierten. Die Sorge für die Gruppe war ausgeprägt, und die Leute fühlten sich durch den Gruppenprozess unterstützt. Dies trug erheblich zu der Erfahrung bei, die Unterstützung aus der Gruppe als kreative Energie für die Herstellung der Maske nutzen zu können. Die unterschiedlichen Stile und Arbeitsweisen der einzelnen Gruppenmitglieder wurden gestützt. Auch wurden die individuellen Unterschiede beim Verfassen der kreativen Texte akzeptiert. Als so unterschiedliche Teilnehmer hielten wir uns an unterschiedliche Formen des Schreibens, hatten jeweils ein unterschiedliches Arbeitstempo – und all dies wurde berücksichtigt.“[21]

Was von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern immer wieder erwähnt wurde war, dass der Workshop Spaß gemacht hatte, dass man sich umeinander kümmerte und sensibel war, dass die Leute nett zueinander waren und dass keine Konkurrenz stattfand wie in manchen anderen Gruppen. Mit anderen Worten: die Teilnehmer genossen deutlich, was auch wir als das positive Gruppenklima zu schätzen wissen.

19 Middleman 1968, 264 ff.

20 Middleman 1968, 108 f.

21 Quirke 2003

Literatur

John Bamber (2002): Unmasking the Masks: Scrutinizing Culture. In: D. Jones, G. Normie (Ed.): Life’s Rich Pattern – Cultural Diversity and the Education of Adults. Glasgow, S. 29-39

Siegfried Lenz (1978): Heimatmuseum. Hamburg

Otto Lüdemann, European Chair, HAW Hamburg: Programme Leonardo da Vinci / Project DIANOIA: Masks – from autobiographical towards intercultural learning – Prototype of a module

Otto Lüdemann, Jürgen Kalcher, Claudio Mustacchi, Birgit Süssdorf (1966): Sprachen der Masken: Rückblicke auf eine interkulturelle Entdeckungsreise. In: standpunkt : sozial, 1/1996, S. 47-63

Andrew Malekoff, Robert Salmon and Dominique Moyse Steinberg (Ed.) (2006): Making Joyful Noise. The Art, Science and Soul of Group Work. The Haworth Press, New York

Ruth R. Middleman (1968): The Non-Verbal Method in Working with Groups. New York

Helen Northen (1976): Psychosocial Practice in Small Groups. In: Roberts, R. W. und Northen, H. (Ed.): Theories of Social Work with Groups. New York

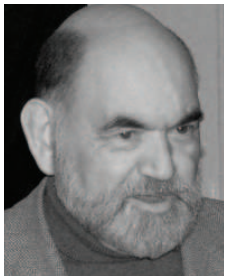
Helen Northen (2004): Contributions of Research to Group Work. In: Carson, C. u.a. (Ed.): Growth and Development through Group Work. The Haworth Press, New York, London, Oxford

Deirdre Quirke (2003): The writing evaluation booklet about the workshop ‚The familiar and the strange‘. Güldenholm, 8.-14. Mai 2003, internes Arbeitspapier

William Schwartz (1976): Between Client and System: Mediating function. In: Roberts, R. W. und Northen, Helen (Ed.): Theories of Social Work with Groups. New York

Lawrence Shulman (1992): The Skills of Helping. Itasca

Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern



Jürgen Kalcher, Jg. 1935, Prof., Dipl.-Psych., Dipl.-Sozialarbeiter; prakt. Tätigkeiten in der Heimerziehung u. der Sozialen Gruppenarbeit; 1968-2000 Lehrtätigkeit in Psychologie u. Methodenlehre am Fb. Sozialpädagogik der FH Hamburg, Auslandstätigkeiten in den USA u. Frankreich; Arbeitsgebiete: Öff. Erziehung, Soziale Gruppenarbeit, Interkulturalität, System- u. Kommunikationstheorien. K.Alcher@gmx.de

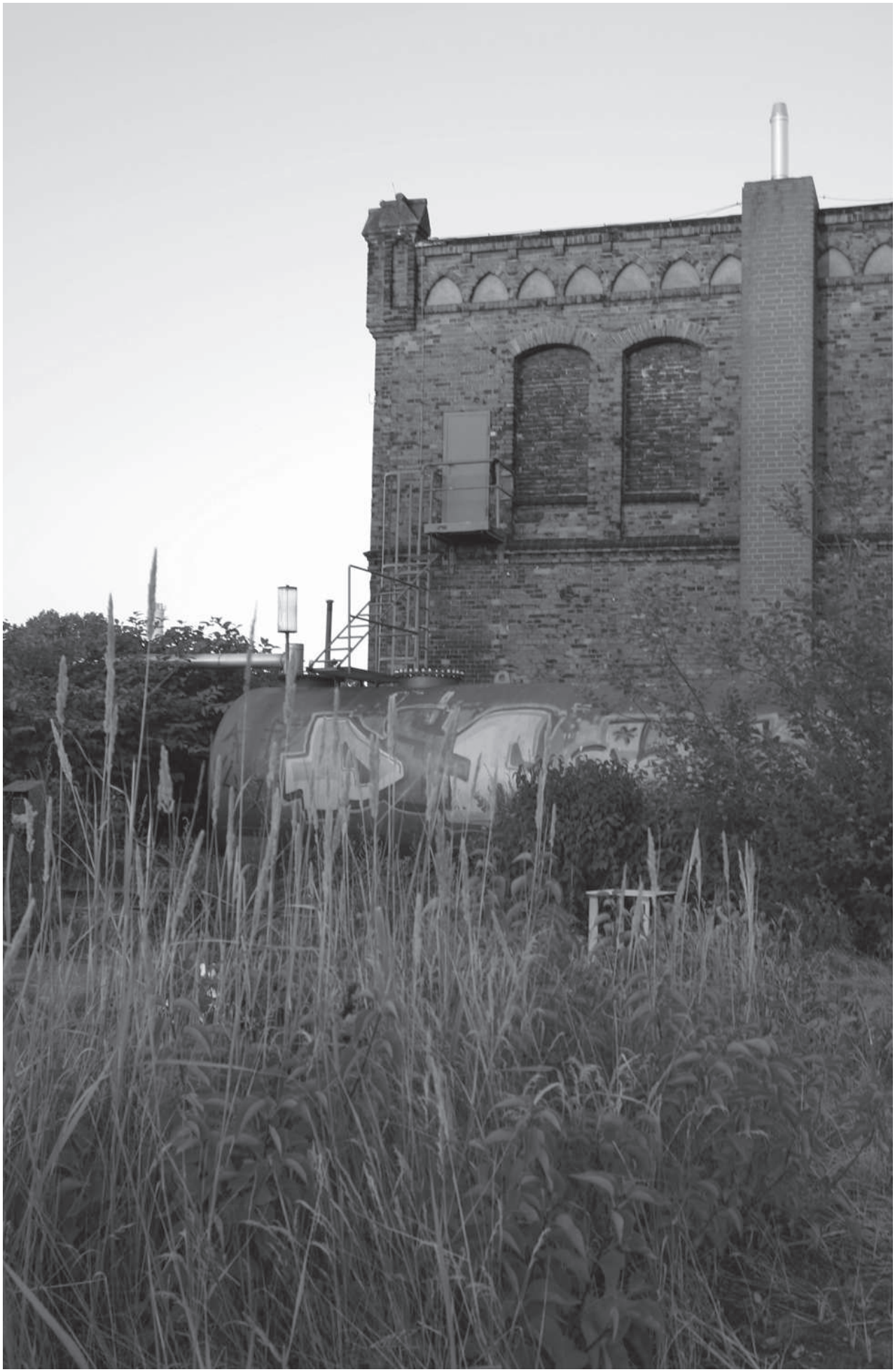


Foto: Christoph Gläser

Arbeit mit emotionalen Prozessen

Eine entscheidende Ansatzebene der Arbeit in Sozialen Gruppen

Gerd Krüger

Die Art und Weise, wie eine Gruppe als Ganzes ihre Abläufe reguliert und gestaltet, wie sie also Konflikte löst, Entscheidungen trifft, wie sie ihre zentralen Themen (vgl. Stahl 2002) definiert und bearbeitet, wie sie mit Atmosphärischem umgeht, wie sie die eigenen emotional-sozialen Phänomene, z.B. Macht und Aggression, Neid und Eifersucht, Konkurrenz und Selbstbehauptung, reguliert, wie sie die Welt, in der sie sich befindet, und die eigene Realität deutet, wie sie das Verhalten ihrer einzelnen Mitglieder aufnimmt und beantwortet, ist für die Teilnehmer hoch bedeutsam, besonders, wenn diese gefühlsmäßig und sozial an die Gruppe eng gebunden sind.

Die professionelle Gruppe, die ihr Leben als ein Geflecht zwischenmenschlicher Beziehungen gestaltet, mit welchem sich die Gruppenteilnehmer identifizieren, welchem sie sich gegenüber öffnen, welches sie aktiv mitgestalten und in das sie gefühlsmäßig investieren, ist grundsätzlich und in unterschiedlicher Intensität Vorbild

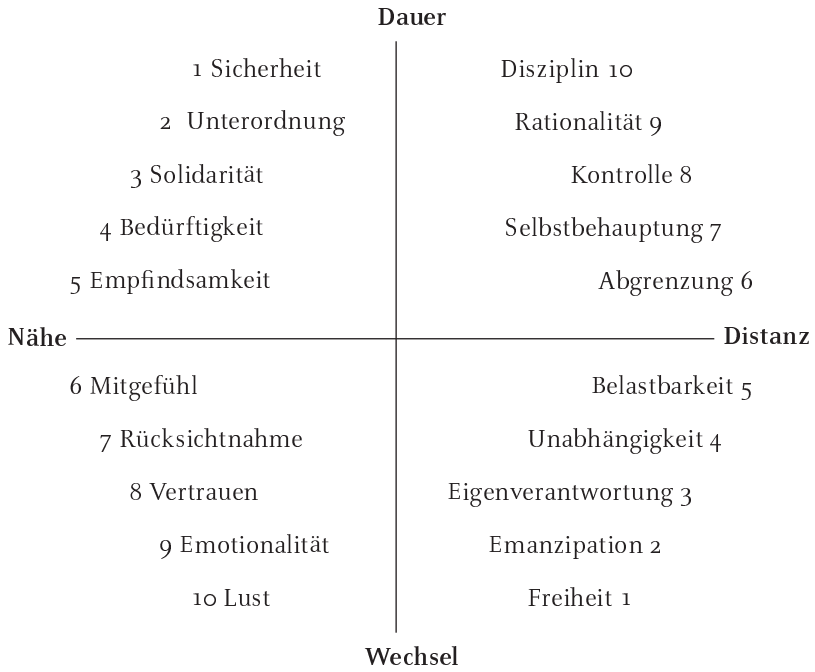
In meinem Aufsatz „Emotion und Gruppe" (vgl. S. 7 ff. in diesem Heft) plädiere ich für die sozialpädagogische Gestaltung der kollektiven Affektivität Sozialer Gruppen und verfolge damit die Zielsetzung, das einzelne Gruppenmitglied (besonders sozial belastetete junge Menschen) vorrangig emotional anzusprechen und es so für einen persönlichen Veränderungs- und Wachstumsprozess zu motivieren.

Für eine derartige Praxis Sozialer Gruppenarbeit können m. E. vier Ansatzebenen bedeutsam sein. Diese Ansatzebenen eignen sich auch für eine Beforschung emotionaler Prozesse in Gruppen.

Zu nennen sind:

- das vorherrschende Gruppenthema,
- die Konflikte und Entscheidungen,
- die Ausdrucksformen des Gefühls,
- die Rollen.

Abb.: Thematische Landkarte



„In das Riemann-Thomann-Kreuz sind grundsätzliche zwischenmenschliche Themen eingetragen. Je nach Sättigung hinsichtlich der Dimensionen Nähe-Distanz und Dauer-Wechsel sind die Grundthemen in unterschiedlichen Quadranten eingetragen. Gruppenthemen mit der gleichen Ziffer ergänzen einander und stehen sich als Antipoden bzw. dialektische Ergänzungen gegenüber." (Stahl 2002, 278)

Die Ebene des Gruppenthemas

Eberhard Stahl[1] versteht Gruppenthemen als Gravitationszentren im Gruppenleben (Stahl 2002, 287). Anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes stellt er eine „Landkarte" potenzieller Gruppenthemen modelltypisch vor (siehe Abb. Thematische Landkarte). Die von Stahl systematisierten Themen verstehen sich als existenzielle Zwickmühlen. Sie sind existenziell, da sich jede Gruppe diesen Themen stellen muss und für jedes Gruppenmitglied Grundthemen seines Lebens zum Ausdruck bringen. Sie sind Zwickmühlen, weil sie als zwei Seiten einer Medaille formuliert sind. Diese als Antipoden verstandenen Themen „spannen so einen Entscheidungsraum auf, innerhalb dessen die Gruppe in der Auseinandersetzung mit ihren Zielen eine Wahl zu treffen hat" (Stahl 2002, 279).

Der Einzelne ist mit seiner Persönlichkeit und seinen Beziehungen zu den anderen in diesen Entscheidungsprozess involviert und von ihm mit gestaltend beeinflusst.

Stahl nennt folgende Zwickmühlen im Gruppenraum:

- Sicherheit vs. Freiheit,
- Unterordnung vs. Emanzipation,
- Solidarität vs. Eigenverantwortlichkeit,
- Bedürftigkeit vs. Unabhängigkeit,
- Empfindsamkeit vs. Belastbarkeit,
- Mitgefühl vs. Abgrenzung,
- Rücksichtnahme vs. Selbstbehauptung,
- Vertrauen vs. Kontrolle,
- Emotionalität vs. Rationalität,

1 E. Stahl kommt aus der Humanistischen Psychologie.

- Lust vs. Disziplin.

Diese einzelnen thematischen Zwillinge begreift der Autor in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehend: „Werden sie einseitig vertreten, entarten sie zu Untugenden. Das ausschließlich gelebte Mitgefühl verkommt zur Verschmelzung, während die ausschließlich gelebte Abgrenzung zur Kälte degeneriert." (Stahl 2002, 282)

Eine Stabilisierung des Gruppenfeldes und der thematischen Ausrichtung einer Gruppe werden erreicht, „indem die nicht gewählte Möglichkeit zur nicht wählbaren Unmöglichkeit entstellt (also entwertet, G.K.) wird" (Stahl 2002, 283). Dementsprechend ordnet Stahl dieser Themenlandkarte eine Landkarte der Entwertungen (siehe die Abb. Landkarte der Entwertungen) zu und stellt jedem Gruppenthema eine Entwertung zur Seite. Zusammen ergeben dann die thematischen Zwillinge und ihre jeweiligen Entwertungen vier Antipoden, die zu einem Wertequadrat (vgl. Helwig 1967) geformt werden können (siehe das Beispiel in der Abb. Themen im Wertequadrat).

Ähnlich verhält es sich mit Themen, die sich aus der Gruppenentwicklung ergeben. Die in Theorie und Praxis Sozialer Gruppenarbeit sattsam bekannten Gruppenentwicklungsmodelle – vgl. z.B. Lewin (1944), Garland u.a. (1969), Tuckman (1965), Stahl (2002) – formulieren in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsabschnitte von Gruppen (Stufen, Phasen oder Stadien) inhaltlich teilweise sehr eng verwandte Gruppenthemen, die sich aus der spezifischen Entwicklungsdynamik einer Gruppe ergeben. Auch in ihnen drücken sich existenzielle Herausforderungen aus. Eine prozesshafte Auseinandersetzung mit ihnen lässt im Idealfall die Gruppe und das einzelne Mitglied sozial und emotional reifen. Viele dieser Themen lassen sich im Riemann-Thomann-Kreuz unterbringen und dadurch systematisieren.

Solche Systematisierungen eignen sich m. E. gut, die kollektive Affektivität analytisch zu erfassen, zu ordnen und für die methodische Gestaltung der Gruppenarbeit, aber auch für die Beforschung, aufzuschließen. Es ist, Bezug nehmend auf die Hypothese des Vorhandenseins einer kollektiven Affektivität in Gruppen (vgl. Pagès 1974) sowie auf die Fähigkeit der Gruppe zu „emotionaler Ansteckung" (vgl. Lieberman 1977), davon auszugehen, dass diese dialektisch verknüpften Themen und ihre jeweiligen Entwertungen die einzelnen Gruppenmitglieder tief emotional, motivational und kognitiv ansprechen und involvieren.

Abb.: Landkarte der Entwertungen

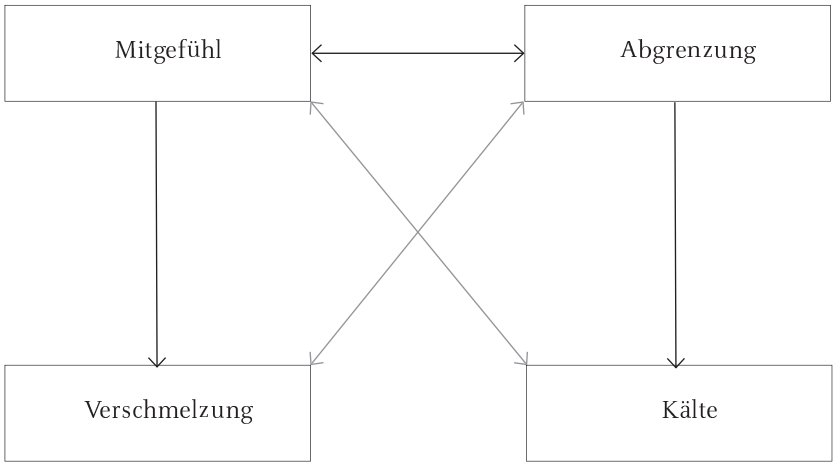
„Jedem Gruppenthema der thematischen Landkarte lässt sich eine Entwertung zuordnen. Diese entsteht durch einseitige Überbetonung des Themas. Entwertungen mit der gleichen Ziffer stellen Antipoden dar. Aus der thematischen Landkarte und der ihrer Entwertungen können die Wertequadrate konstruiert werden, indem die vier Begriffe der gleichen Ziffer einander zugeordnet werden". (Stahl 2002, 284)

Die Ebene der Konflikte und Entscheidungen Es ist eindeutig, dass Konflikte und das Entscheidungstreffen in Gruppen in enger Verbindung mit den Gruppenthemen stehen. Themen sind Zwickmühlen, wie Stahl es treffend formuliert, also konfliktgeladen und müssen im Prinzip zu Entscheidungen führen oder gruppendynamisch balanciert werden. Die thematischen Suchbewegungen einer Gruppe geschehen großteils über größere oder auch kleinere Konflikte (ich meine hier sowohl echte als auch unechte Konflikte), die dann in Entscheidungen einmünden sollten. Die Art und Weise, wie diese Konflikte bearbeitet werden, wie Entschei-

dungen zustande kommen, kann Ich-stärkende Wirkungen haben, wenn seitens der professionellen Gruppenleitung entsprechend gehandelt und interveniert wird. Konflikte und Entscheidungen evozieren eine lebhafte Gruppenaffektivität, die wiederum weitere Gruppenthemen aufwerfen kann.

Gelingt es nun durch gezieltes professionelles Arbeiten, die Gruppe dazu zu befähigen, sich von einseitig vertretenen Themen und Entwertungen zu lösen, dadurch ihr Gruppenfeld zu erweitern und die Beziehungen entsprechend umzugestalten, wird auf der affektiven Ebene dieses Vorganges eine gemeinschaftliche emotionale Regulierung entwickelt, die dem damit emotional verwobenen Gruppenmitglied ein vielleicht wichtiges individuelles Regulierungsmuster, eine Bereicherung gefühlsmäßiger Anteilnahme und das Erleben neuer Beziehungserfahrungen bieten kann. Auf der kognitiven Ebene dieses Vorganges werden neue Wahrnehmungen, Bewertungen, Einsichten gewonnen, die das Ich der Mitglieder stützen, erweitern oder korrigieren (Realitätssicht) kann.

Abb.: Themen im Wertequadrat



„Thematische Zwillinge stehen in einem dialektischen Spannungsverhältnis (symbolisiert durch die horizontalen Gegenpfeile). Durch einseitige Überbetonung werden aus Tugenden Untugenden (Pfeile nach unten). Die diagonal verlaufenden hellen Pfeile bezeichnen von unten nach oben gesehen die Entwicklungsrichtungen; von oben nach unten gesehen verweisen sie auf die einer Abwehrhaltung zugrunde liegenden Ängste." (Stahl 2002, 283)

Die Ebenen der Ausdrucksformen In den Ausdrucksformen, den „Sprachen" einer Gruppe, finden wir einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt eines pädagogisch gezielten Umgangs mit emotionalen Prozessen und deren Regulation. Dieser Aspekt steht mit den vorangegangenen Überlegungen in enger Beziehung, denn die Gruppe drückt ihre Themen und Konflikte über verschiedene Sprachen aus. Die ausgelösten emotionalen Prozesse kommen zum Ausdruck, werden umgeformt und moduliert. Pagès beobachtete, dass in Kleingruppen ein gleich bleibendes Thema in einer bestimmten Abfolge der Ausdrucksformen in Erscheinung trat. (vgl. Pagès 1974, 277 f.) Diese „formulierten" verschiedene Abstufungen des Gefühls und der Distanz zur unmittelbaren Erfahrung einer Beziehung in der Gruppe. Pagès (1974) nennt folgende „Sprachen":

- Sprache der Aktion (Versuch, die materielle oder menschliche Umgebung direkt und ohne vorherige Verdeutlichung des Gefühls zu modifizieren: Aufeinander zugehen, sich von einander entfernen, aufstehen und die Tür öffnen, sich mit Papierkügelchen bewerfen, mit dem und nicht mit dem anderen sprechen, gar nicht sprechen).
- Symbolische Sprache (Scherze, Witze, Geschichten, Anekdoten, Spiele).
- Sprache der Emotionen (Affekte sind noch verschwommen und unklar, noch nicht artikuliert, werden noch nicht bewusst wahrgenommen, man weiß nicht, warum man weint, es überkommt einen, z.B. Wut, Weinen, Lachen, Mimik).
- Sprache des Gefühls (es wird direkt geäußert, was in der gegenwärtigen Situation hier und jetzt erlebt wird; gleicht der rationalen Sprache: der Sprecher teilt schlicht und nüchtern seine Abneigung, seine Liebe mit).
- Sprache rationalen Untersuchens (bewusste Erforschung des Selbst und der Umwelt) (vgl. Pagès 1974, 274 ff.).

Am Rande bemerkt: Die Jugendsprachen artikulieren diese Ausdrucksformen in je spezifischer Weise.

Bedeutsam für eine auf authentischem Erleben zwischenmenschlicher Beziehung und emotionaler Erfahrung basierende Soziale Gruppenarbeit, für die ich hier spreche, dürfte es sein, dass der Dialog in der Gruppe auf Ebene der verschiedenen Sprachen kontinuierlich und möglichst bestätigend fortgeschrieben werden kann. Bestätigung in diesem Kontext ist nicht in

der Bedeutung von Zustimmung oder Ablehnung zu verstehen.

Vielmehr ist Bestätigung, dass eine direkte Antwort erfolgt, die genau das Thema aufgreift, welches in den Dialog eingebracht wurde (siehe den Kasten Bestätigung auf S. 11). Nicht-Bestätigungen bewirken einen Bruch des Dialogs in der Gruppe und äußern sich entweder in einem brüsken Sprachwechsel seitens der Antwortenden oder in systematischem Zustimmen oder Widersprechen aufgrund einer unbewussten Überidentifizierung mit der Gruppe oder einzelnen Dialogpartnern.

Im Sinne Pagès (1974) ist darauf hinzuweisen, dass ein Dialog immer fortschreitend zu verstehen ist und dass eine unbewusste Über-Identifizierung der Dialogpartner untereinander den Gruppendialog nicht voranbringt, sondern ihn in eine Tautologie verstrickt.

Insofern folgert Pagès: „Der Dialog würde dann gefördert, und die ‚Bestätigung' wäre dann gegeben, wenn eine glaubhaft persönliche Antwort in der Sprache des Gesprächspartners oder der Gruppe erfolgen könnte" (Pagès 1974, 281).

Allerdings ist auch darauf aufmerksam zu machen, dass es hierzu noch genauerer Untersuchungen bedarf, denn es ist durchaus vorstellbar und auch praktisch einleuchtend, dass ein Sprachwechsel unter bestimmten Umständen den Dialog auch fördern kann.

Foto: Christoph Gläser

Die Soziale Arbeit mit problematischen Kindern und Jugendlichen in Gruppen muss grundsätzlich Wert auf die Forschreibung des Dialogs legen und bereit und fähig sein, in den verschiedenen Ausdrucksformen/Sprachen bestätigend kommunizieren und emotionale Prozesse modulieren zu können[2]. Dabei sind besonders auch symbolische Formen des Ausdrucks von Belang [3].

Der Wert kreativer, musischer, darstellender, gestaltender, sportlicher Medien und Techniken dürfte in diesem Zusammenhang immens sein. Vor allen Dingen ist der dialogfördernde Einsatz dieser Formen dabei zentral, nicht ein L'art pour l'art.

Mich bekümmert immer wieder, dass die Qualifizierung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in diesen Bereichen als nicht so wichtig angesehen und oft verniedlicht wird. Für den gesellschaftlichen Wert der Sozialen Arbeit dürfte eine Qualifizierung zu in diese Sinne verstandenen „sprachkompetenten" und „sprachgewaltigen" Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen durchaus vordringlich sein und teilweise bedeutender als die akademische (Selbst-)Beschäftigung mit Fragen der Sozialarbeitswissenschaft.

Aber auch das Erlernen eines bestätigenden Dialogs in der Gruppe ist nicht weniger wichtig. Das hat viel mit Übung, aber auch viel mit empathischen Fähigkeiten der Sozialpädagogen zu tun. Empathie lässt sich nicht lehren, gleichwohl aber lernen. Dieses Lerngeschäft aber ist etwas für stille Zwischentöne und weniger für akademisches Begriffsgeklapper.

Die Ebene der Rollen Stahl (2002) unterscheidet (in Bezug auf Gruppen) zwischen psycho-

2 „Die Mehrzahl der Veränderungsmethodologien geht von der Annahme aus, dass es eine bevorzugte Sprache gibt, die der Veränderung besonders günstig sei und die vom Veränderungsagenten nahezu ausschließlich verwendet werden… Wenn die Hypothesen zutreffen, … , so ist keinem dieser Mittel ein Vorrang gegenüber den anderen einzuräumen. Worauf es ankommt, ist, den Dialog zwischen dem Veränderungsagenten und seinem Klienten – ob Individuum oder Kollektiv – zu fördern; dieser Dialog kann auf allen Ebenen zustande kommen, je nach Entwicklungsstand des Klienten zum Zeitpunkt der Intervention. Der Dialog kann ebenso auch auf jeder Ebene gebrochen werden. Eine Bedingung des Bruches wäre gerade das allzu ausschließliche Insistieren des Veränderungsagenten auf einer besonderen ‚Sprache', in der er auf die Situation reagieren möchte, die seiner fachlichen Ausbildung und ohne Zweifel auch seinen eigenen Abwehrmechanismen entspricht." (Pagès 1974, 281 f.)

3 Siehe „Rhythm is it!", ein Berliner Tanzprojekt mit 250 Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Nationen und teilweise schwierigen sozialen Verhältnissen, choreographiert von Royston Maldoom und begleitet von den Berliner Philharmonikern unter Leitung von Sir Simon Rattle.

logischen (Charakterrollen) und gruppendynamischen Rollen.[4] „Gruppendynamische Rollen werde im Verlauf des Gruppenprozesses auf der Basis der Charakterrollen themenbezogen vergeben. Sie werden neu verteilt je nachdem, wie viel Einfluss einer Charakterrolle angesichts der im Prozess anstehenden Themen eingeräumt wird." (Stahl 2002, 301)

Wir finden in dieser Differenzierung eine inhaltliche Verbindung zu den o.g. Gruppenthemen unter dem Aspekt des sozialen Einflusses oder der Macht. „Wenn wir gruppendynamische und psychologische Rollen gemeinsam betrachten, erfahren wir, welche Themen derzeit in der Gruppe protegiert, vermieden oder tabuisiert werden. Wenn der ‚Barmherzige Samariter' drangsaliert und gequält wird, während sein Pendant, der ‚Eiskalte Technokrat', sich großer Beliebtheit erfreut, dann dürfen wir vermuten, dass die Gruppe die Themen Abgrenzung, Belastbarkeit, Selbstbehauptung zur Zeit hoch in Kurs hält, während Mitgefühl, Bedürftigkeit und Solidarität geradezu verdammt werden." (Stahl 2002, 302)

In seinem Werk „Erziehung schwieriger Kinder" (1971), mit dem ich mich in den letzten Jahren wieder vergnügt beschäftige, gibt Fritz Redl verschiedene Hinweise auf die Relevanz von sozialen Rollen für den emotionalen Prozess in Gruppen. Im Wesentlichen geht es darum, dass bestimmte Rollen in der Gruppe als Kristallisationspunkte des Geschehens wirken. Um sie herum entwickeln sich gruppenbildende Vorgänge. Grundlegend dafür sind emotionale Prozesse im einzelnen Mitglied, die als Reaktion auf diese Rollen entstehen. Redl (1971) nennt verschiedene zentrale Rollen, wie z.B. den Souverän, den Führer, den Tyrann, das Liebesobjekt, das Aggressionsobjekt, den Verführer, den Held, den Organisator. Diese Rollen sind von großem Gewicht für die Gruppe, da sie für die Bewältigung des Gruppenlebens wichtige Funktionen übernehmen (z.B. leisten sie Beiträge zur Zielerreichung, zur emotionalen Entlastung und Ventilation, verkörpern Gruppennormen und sind für das Wir-Gefühl der Gruppe wichtig). Diese Rollen lösen beim einzelnen Mitglied emotionale Prozesse aus (wie z.B. Identifikationen, narzisstische Gefühle, Angst, Aggressionen, Eifersucht), die als Teil der kollektiven Emotion von der Gruppe aufgenommen

Foto: Christoph Gläser

4 Das Verhalten einer psychologischen Rolle kann aus den jeweiligen Charakter – oder Persönlichkeitsmerkmalen erklärt werden, hingegen sind gruppendynamische Rollen durch ihren qualitativen Einfluss (Macht) auf das Gruppengeschehen definiert. (Vgl. Stahl 2002)

und verarbeitet (z.B. bestätigt, austariert und ausgeglichen, abgewehrt, tabuisiert, ausgehalten) und damit letztlich reguliert werden.

Container-Funktion der Gruppe Diese Überlegungen sind natürlich empirisch nicht belegt und nur eine theoretische Konstruktion, also lediglich von heuristischem Wert. Sie bringen die Vermutung zum Ausdruck, dass die Interdependenz zwischen Persönlichkeit, Gruppenrollen, Gruppenthemen und gruppendynamischer Macht den emotionalen Prozess der Gruppe gestaltet, welcher sich auf verschiedenen Sprachebenen zum Ausdruck bringt. Ich denke, dass jedes Mitglied hiervon besonders erfasst wird und dass es einer Auseinandersetzung nicht entfliehen kann. Es werden Grundprobleme menschlichen Zusammenlebens aufgeworfen, die nicht nur soziale Bewältigungsmuster an das einzelne Mitglied vermitteln, sondern dessen Ich-Leistungen fördern und unterstützen, besonders solche, die elementare emotionale Prozesse regulieren können.

Es ist durchaus denkbar, dass das emotionale Leben einer Sozialen Gruppe unter bestimmten Voraussetzungen für besonders psychosozial belastete Gruppenmitglieder eine Container-Funktion (vgl. S. 13 in diesem Heft)[5] erfüllen kann. Eine methodisch angemessene gruppenpädagogische Bearbeitung derartiger Vorgänge kann für das einzelne Gruppenmitglied wichtige Bedeutungen erzeugen und dessen Einfühlungsvermögen stärken und entwickeln helfen.

5 „Auch Institutionen, wie Kliniken oder Schulen, können Container-Funktionen erfüllen, wenn sie einen Ort bieten, in dem Ängste und Aggressionen aufgehoben sind und sich mildern können." (Ahrbeck 1997, 23)

Literatur

Ahrbeck, B. (1997): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Neuwied, Kriftel, Berlin

Garland, J. A./ Jones, H. E. / Kolodny, R. L. (1969): Ein Modell für Entwicklungsstufen in Sozialarbeit-Gruppen. In: Bernstein, S. / Lowy, L. (Hrsg.) (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit. Freiburg im Breisgau, S. 43-102

Helwig, P. (1967): Charakterologie. Freiburg im Breisgau

Lewin, K. (1944): Science, Power and Education. Zitiert in: Fengler, J. (1975): Verhaltensänderung in Gruppenprozessen. Heidelberg, S. 26-30

Lieberman, M. A. (1977): Gruppenmethoden. In: Kanfer, F. H. / Goldstein, A. P. (Hrsg.) (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung, München, Wien. Baltimore, S. 503-567

Pagès, M. (1974): Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung. Stuttgart

Redl, F. (1971): Erziehung schwieriger Kinder. München

Stahl, E. (2002): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim, Basel, Berlin

Tuckman, B. W. (1965): Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin (63, 6), S. 384-399

Gerd Krüger, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.päd.; Prof. f. Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft an der Fakultät Wirtschaft und Soziales der HAW Hamburg, 2003-2007 Leitung des Zentrums für Praxisforschung – ZEPRA – , Arbeitsschwerpunkte: Sozialarbeitswissenschaft, Schulsozialarbeit, Soziale Gruppenarbeit u. Sozialpädagogik des Jugendalters. gerd.krueger@sp.haw-hamburg.de

Thema

Jugendliche im Gruppengespräch

Eine Jugendgruppe evaluiert ein selbst durchgeführtes Filmprojekt

Monika Wolff

Foto: Monika Wolff

„Musikclip" – ein Projekt der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung **Von der Idee zum Medienprojekt**
Seit Beginn meines studienbegleitenden Praktikums, das ich im Freizeitzentrum Nöldekestraße absolviert habe, suchte ich gezielt nach Gelegenheiten, um den Besuchern des Freizeitzentrums kreative, ästhetische Ausdrucksformen näher zu bringen. Nach dem Motto „Jugendzeit ist Medienzeit" entstanden seitdem zahlreiche Projekte, Foto- und Videoaktionen. Angefangen im eigenen Fotolabor des Freizeitzentrums bis hin zu großen Erfolgen bei bundesweiten Wettbewerben und zahlreichen Präsentationen in der Öffentlichkeit, stelle ich mich der Aufgabe, mit kreativen, künstlerischen und bildenden Erfahrungsräumen innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit die Angebotsvielfalt des Freizeitzentrums zu erweitern.

Rückblick In den Sommerferien 2005 entstand zum ersten Mal die Idee, einen Videoclip mit den „Mittagstischkindern" des Freizeitzentrum Nöldekestraße zu produzieren. Das Projekt war ein voller Erfolg und wurde bei der Jugendmediale „abgedreht" im Jahr 2005 mit dem Trickfilmpreis ausgezeichnet. Auffällig dabei war, dass durch diesen Videoclip besonders die jugendlichen Besucher des Freizeitzentrums Nöldekestraße auf die vielfältigen Möglichkeiten einer Videoproduktion aufmerksam wurden. Diesen Bedarf habe ich erkannt, so dass die Idee entstand, die medienpädagogische Arbeit mit einem neuen Filmprojekt für Jugendliche fortzusetzen.[1]

Lebensweltorientierte Projektarbeit mit Jugendlichen
Es war interessant zu beobachten, mit welchen Themen sich Jugendliche in ihrer Freizeit beschäftigen. Schnell zeigte sich, dass Musik einen wichtigen Stellenwert in der Lebenswelt unserer Jugend einnimmt. Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit der Band „Heimfeld" beim letzten Filmprojekt wurde zum zentralen Aspekt der Projektarbeit und sollte im geplanten Filmprojekt weitergeführt werden.[2]

Kurzbeschreibung des Projektes „Musikclip" Im April 2006 war es dann so weit. Im Freizeitzentrum Nöldekestraße startete ein ganz besonderes Medienprojekt für Jugendliche aus dem Hamburger Bezirk Harburg. Ziel des außerschulischen Bildungsangebotes war die Produktion eines Musikclips mit der Harburger Rockband „Heimfeld". An der aktiven Mitgestaltung und Umsetzung der konzeptionell festgelegten Inhalte nahmen 15 Jugendliche teil. Im Verlauf des Projektes bildete sich eine Gruppe von insgesamt acht Jugendlichen, die in regelmäßigen Treffen an der Gestaltung des Musikvideos arbeitete.

In ersten Gruppentreffen ging es um die Auseinandersetzung mit der Musik von „Heimfeld", um die Songauswahl, um Ideenfindung und um das Erforschen der für die meisten Teilnehmenden noch unbekannten Videotechnik. Diese Arbeitsschritte erforderten viel Ausdauer und Geduld. Obwohl sich die meisten Gruppenmitglieder erst im Rahmen des Projektes zum ersten Mal begegnet sind, harmonierte die Gruppe, so dass die Vorbereitungsphase recht schnell abgeschlossen werden konnte. Die Projektteilnehmenden haben sich auf den Song „Frei" für die Erstellung ihres Videoprojekts geeinigt und ein dazu passendes Storybord ausgearbeitet.

Bei der Präsentation des Storybords, zu der die Band eingeladen war, stellte sich jedoch ein unerwartetes Problem heraus. Trotz Begeisterung und Anerkennung teilte die Band den Jugendlichen mit, dass der „falsche" Song ausgewählt wurde. Die fünf Musiker waren im gleichen Zeitraum produktiv und arbeiteten mit ihrem Manager fleißig am großen „Durchbruch". Die Band hatte beschlossen, einige alte Songs neu zu produzieren. „Frei" war von den Musikern jedoch dazu nicht ausgewählt. Die Begründung, dass der Song in der alten Version nicht unbedingt als Video produziert werden sollte, brachte die Jugendlichen auf eine neue Idee. Nachdem sie der Band erneut mitgeteilt haben, dass dieser Song besonders gut beim Publikum ankommt, konnte ein Kompromiss getroffen werden. Die Band nahm die positive Kritik an und beschloss kurzerhand, den ausgewählten Song zu überarbeiten und dann auch zu produzieren. Nun stand der Umsetzung vieler kreativer Ideen nichts mehr im Weg.

Wie ein professionelles Filmteam traf sich die Gruppe im und außerhalb des Freizeitzentrums, um die Filmaufnahmen fertig zu stellen. Während der Dreharbeiten verstärkte sich das positive Gruppengefühl. Da die einzelnen Arbeitsschritte vorher festgelegt und gut vorbereitet waren, verlief diese Arbeitsphase problemlos. Mit den technischen Herausforderungen kamen die Jugendlichen ebenfalls sehr gut zurecht. Nach kurzen Anweisungen konnten die Teilnehmer ihre Aufgaben vor und hinter der Kamera selbstständig durchführen. Besonders aufregend waren die Konzertbesuche.

1 Die methodischen Schritte zur Projektentwicklung orientieren sich an dem Handlungsmodell zur Konzeptentwicklung von Marianne Schmidt-Grunert (2002): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg i. Br., 2. Aufl., S. 146 ff.

2 Die Band „Heimfeld" sind junge Musiker aus dem Bezirk Harburg. Die Band war bereits an vergangenen Projekten des FZ Nöldekestrasse beteiligt. Weitere Bandinfos gibt es auf: www.heimfeld.org

Unabhängig von der Wetterlage, den Menschenmassen im Publikum und anderen unvorhergesehen Ereignissen bewahrten die beiden Kamerafrauen starke Nerven, so dass alle Live-Aufnahmen sofort gelungen sind.

Die letzte Arbeitsphase beinhaltete die Sichtung des Filmmaterials und die Filmbearbeitung.

Foto: Monika Wolff

Diese Phase diente gleichzeitig zur Reflexion der gemeinsamen Gruppenerfahrungen. Bei der Präsentation des Musikclips trafen sich die Projektteilnehmenden und die Band „Heimfeld" erneut. Mit dem Ergebnis sind sowohl die Bandmitglieder als auch die Jugendlichen mehr als zufrieden.

Die überaus positiven Erfahrungen zeigen wie wichtig aktive Medienarbeit im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ist. Insgesamt konnten, die im Konzept ausformulierte Ziele, beispielhaft erfüllt werden. Die Inhalte des Storybords wurden genau nach den Vorstellungen der Projektteilnehmer umgesetzt. Für die Teilnehmer war die Arbeit mit dem Medium Film / Video, sowie die enge Zusammenarbeit mit einer Band eine neue, aufregende Freizeitbeschäftigung, der sie auch nach dem Projekt jederzeit nachgehen möchten. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die regelmäßigen Zusammentreffen mit der Band, wie z.B. beim Besuch von Konzerten und beim Besuch im Proberaum, zu einem unglaublich positiven Gefühl und damit zu starker Motivation beigetragen haben.

Da das Video beim Wettbewerb der Hamburger Jugendmediale „abgedreht" eingereicht wurde, konnten bereits professionelle Meinungen zur Qualität des Musikclips eingeholt werden. Mit dem Kommentar: „ Der Clip zum Song „Frei" der Band „Heimfeld" strahlt eine geballte Ladung positiver Energie aus" wurde der Film von einer Expertenjury aus 120 Einsendungen zu den besten Beiträgen des Wettbewerbs ausgewählt. Am 24. November 2006 wurde der Musikclip auf der Kinoleinwand im CinemaxX Hamburg gezeigt. Am 25. November 2006 fand eine Abschlussfeier im Freizeitzentrum Nöldekestraße statt. Alle Beteiligten, auch unsere Komparsen, Helfer, Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, Mitarbeiter und Kollegen kamen an dem Tag noch ein Mal zusammen, um nach der Präsentation der Projektergebnisse bei Live-Musik von „Heimfeld", ausgiebig zu feiern.

Gruppendiskussion als Instrument einer qualitativen Projektevaluation Anknüpfend an die Projektbeschreibung, die dem Lesenden einen kurzen Einblick in den Verlauf der vorgestellten Projektarbeit gibt, werden im Folgenden die Ergebnisse der Projektevaluation vorgestellt. Als Projektabschluss führte ich eine Gruppendiskussion mit den Jugendlichen durch mit dem Ziel, das Projekt aus der Sicht der Projektteilnehmenden zu betrachten und damit exemplarisch über die Effektivität von Bildungsangeboten der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit die betroffenen Jugendlichen selbst sprechen und urteilen zu lassen.

Gruppendiskussion als Evaluationsinstrument Die Evaluation von Projekten hat einen wichtigen Stellenwert in der sozialpädagogischen Praxis eingenommen. Sie vervollständigt die Durchführung von sozialen Gruppenangeboten und dient zugleich als Erfolgskontrolle einer professionell ausgerichteten Gruppenarbeit.

Nachdem der Videoclip fertiggestellt wurde, bestand mein Anliegen darin, meine Arbeit öffentlichkeitswirksam darzustellen, um mittels der Projektauswertung auf Sinn und Zweck eines solchen Projektes im sozialpädagogischen Handlungsfeld aufmerksam zu machen. Die Projektevaluation thematisiert jedoch nicht nur die Selbsteinschätzung der Effektivität des Projektes im Bezug auf die Erfüllung der im Konzept festgelegten Ziele. Im Mittelpunkt des Gruppengesprächs stehen die Einschätzungen und die Sicht

der Projektteilnehmenden auf die unterschiedlichen Projektphasen, somit die Rekonstruktion ihrer subjektiven Erfahrungen mit dem Projekt im Gesprächsverlauf.

Als ein für mein Evaluationsanliegen geeignetes Instrument wählte ich die Gruppendiskussion. Diese stellt sicher, dass alle Beteiligten in einem kommunikativen Prozess ihre Einzelerfahrungen vortragen können und zugleich die Möglichkeit haben miteinander darüber zu kommunizieren. Zudem hat dieses Instrument zur Erhebung verbaler Daten den Vorteil, dass die Jugendlichen selbst bestimmt den Gesprächsverlauf mitbestimmen können.

Die im Folgenden sehr verkürzte Darstellung der Evaluationsergebnisse folgt den drei Kategorien: Motivation zum Projekt; Erfahrungen während des Projekts; Erfahrungen nach dem Projekt, die entweder von mir oder von den Teilnehmenden in die Gruppendiskussion eingebracht wurden.[3]

Diskussionsergebnisse Motivation zur Teilnahme Zum Einstieg sollte zunächst herausgefunden werden, was die Jugendlichen zur Teilnahme an dem Filmprojekt bewegte und mit welchen Erwartungen sie an das Projekt herangegangen sind.

Im Vordergrund der Motivation stand die Projektidee, die meisten von den Jugendlichen wollten einfach mal schauen, was für Erfahrungen ein Medienprojekt mit sich bringt. Sie wollten etwas Neues ausprobieren und waren von der Idee sofort begeistert, selber ein Video produzieren zu können. Dazu äußerten sich die Jugendlichen in der Diskussion wie folgt:

Nadine: Ja. Ich wollte das einfach so, das war ja so, man kriegt ja nicht jeden Tag so eine Chance, dass man ein Video drehen kann und dabei sein kann. Man sieht immer im Fernsehen die ganzen Videos.
Angelina: Ich fand das einfach gut und nicht so z.B. immer zu Hause sitzen hier kann man was machen.

Die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit einer Band übte einen gewissen Reiz auf die Jugendlichen aus und machte das Medienprojekt besonders interessant. Die Idee, einen Musikclip selber zu produzieren, war etwas Neues, was einige bisher nicht kannten, jedoch während des Projektes gern ausprobieren wollten. Obwohl nicht alle mit der Musik von Heimfeld vertraut waren, Rock als Musikrichtung eher ablehnten, gehörte die Zusammenarbeit mit der Band zum wichtigen Motivationsfaktor, somit zu einem zentralen Beweggrund für die Teilnahme am Projekt.
Mandy: Weil ich wusste, dass die Band mitmacht. Das es was Besonderes ist, anstatt nur ein Video zu drehen. Wir haben es zum guten Zweck gemacht, erst mal für uns, damit wir sehen was da für Arbeit dahinter steckt und dann auch für die Band. Fand ich halt ganz interessant so.

Eine Teilnehmerin hat in der Vergangenheit bereits an einem Filmprojekt, welches ebenfalls von mir geleitet wurde, teilgenommen. Ich blieb mit dem Mädchen im Kontakt, so dass sich daraus ihre Teilnahme am Projekt „Musikclip" ergeben hat. Bereits beim ersten Filmprojekt, lernte Esther den Bassisten der Band „Heimfeld" kennen, sie zeigte Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit mit der Band.
Esther: Ja, weil es war ein lustiger Zufall irgendwie bei mir (...), weil ich schon mit dir vorher ein Filmprojekt gemacht habe.

Des Weiteren war bei der Frage, welche Erwartungen die Teilnehmenden zu Beginn des Projektes

Foto: Monika Wolff

3 Ausführlich können die Evaluationsergebnisse in meiner Diplomarbeit nachgelesen werden: Monika Wolff (2007): Kulturelle Bildung in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Dargestellt am Beispiel eines Filmprojekts. HAW-Hamburg, Fakultät Soziale Arbeit und Pflege

hatten, interessant festzustellen, dass die Mehrheit keine, bzw. mit nicht so hohen Erwartungen an das Projekt herangegangen ist, was Mandy auf den Punkt bringt.
Mandy: Einfach auf uns zukommen lassen, ich hatte eh keine Ahnung, was es wird. Man hat ja gehört Videoprojekt, O.K., machen wir hier mal was, da mal was.

Erfahrungen während des Projektes In dieser Gesprächspassage wurden einzelne Projektphasen gemeinsam reflektiert, u.a. auch die Vorbereitungsphase, in der das Storybord erstellt wurde. Außerdem umfasst dieser Themenkomplex die Auseinadersetzung mit der praktischen Arbeit, wie z.B. im Umgang mit der Technik und der Umsetzung des Programms. Des weiteren folgte eine Reflexion über die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe und schließlich die Bewertung der Kooperation mit der Band „Heimfeld".

Erstellung des Storybords
Die Fertigstellung des Storybords war der kreative Teil. Wie sich im Gespräch herausstellte, standen die Teilnehmenden vorerst der praktischen Umsetzung, also der Durchführung ihrer Ideen skeptisch gegenüber.
Esther: Nein, das war so teilweise, wo man so dachte, na ja vielleicht ein bisschen unrealistisch was wir später alles mit rein nehmen wollen.

Erst nachdem die Jugendlichen ihre Ideen ausgearbeitet und in einem Storybord schriftlich festgehalten haben, wurde ihnen bewusst, wie viel Arbeit noch vor ihnen liegt und in der nächsten Projektphase umgesetzt werden muss.
Esther: Weil es war einfach auch so viel. Weil, also klar, dass wir viel davon gemacht haben jetzt, aber wenn man erst mal so davor sitzt, das sollen wir alles noch filmen?

Dann stellte sich die Frage, wie diese Ideenvielfalt mit dem Medium Video am besten umzusetzen ist. Das alles war Aufgabe der Jugendlichen und sie waren von ihren Ideen selber recht fasziniert.
Ben: Besonders erst einmal eine Idee im Kopf zu haben und dann umzusetzen.
Projektleiterin: Und wie weit konntet ihr denn eure Ideen, also eure Gedanken und Vorstellungen in den Gestaltungsprozess einbringen?
Mandy: Ich glaube sehr gut, weil das ganze Video ist aus unseren Ideen und Gedanken entstanden und jeder hat was dazu beigetragen. Es wurde gut aufgenommen und wir konnten es gut umsetzten. Es ist halt alles unsere Idee.

Bei der Fertigstellung des Storybords bewiesen die Jugendlichen viel Ausdauer und Geduld, was sich sicherlich darauf zurückführen lässt, dass sie ihre Aktivitäten selbst bestimmt durchführen konnten. Die zahlreichen Ideen machten die Arbeit – bzw. die Umsetzung des Storybords – zu einer recht anspruchsvollen Aufgabe.
Ben: (...) nachdem wir das erste Storybord gemacht haben, wurde das alles relativ schnell wieder geändert, immer wieder(...).

Das Storybord wurde zwei Mal überarbeitet, erst dann waren alle damit zufrieden. Das Schwierige dabei war, alle Szenen sekundengenau auf die Musik abzustimmen.

Für die nachfolgenden Arbeitsphasen schafften sich die Jugendlichen eine gewisse Struktur, welche sie im Storybord festhielten. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass es wichtig gewesen war, ein gemeinsames Konzept zur Orientierung zu erschaffen, um es als Grundlage für die Gruppenarbeit zu benutzen. Die Jugendlichen stellten in dem Zusammenhang fest, dass sich die intensive Vorbreitungsphase gelohnt hat, weil sie ohne das Storybord in der praktischen Arbeit nicht so systematisch vorgegangen wären.
Esther: Ja, dann hätten wir kein Anhaltspunkt gehabt, oder?
Ben: Ja, ich fand's wir hatten dadurch, dass wir uns ein Storybord gemacht haben, schon so zu sagen den Punkt gehabt, wir machen es so. Und laufen jetzt nicht rum, dann wäre es nämlich ein komplett anderes Video geworden. Und, na ja ich find's eigentlich so war's besser. Weil man auch noch mehr mitbekommen hat von dem und wie viel Arbeit das sein kann.

Insgesamt ist es den Jugendlichen gelungen im Storybord ihre Vorstellungen und Ideen festzuhalten.
Ben: Das heißt, es ist eigentlich so wie wir uns das ausgedacht haben

Die Jugendlichen planten und konzipierten das Storybord nach ihren eigenen Vorstellungen. Die Gruppe bewerten diesen Arbeitsschritt als wichtig und wegweisend. Durch die intensive Vorbereitung konnten sich die Jugendlichen besser und bewusster auf die nachfolgenden Programmpunkte einlassen und sich gemeinsam der Umsetzung ihrer Ideen zuwenden.

Erfahrungen nach dem Projekt In diesem Themenkomplex wurde untersucht, welche Lernprozesse das Projekt bei den Teilnehmenden in Gang gesetzt hat und wie sich die Projekterfahrungen auf die Zeit nach dem Projekt auswirken. Wichtig war zudem herauszufinden, welchen Stellenwert dieses Projekt in der Lebenswelt der Jugendlichen eingenommen hat und was sich seit dem verändert hat. Abschließend wurde die Relevanz von außerschulischen Angeboten durch die Gruppe bewertet.

Mit den bisherigen Ergebnissen der Diskussionsauswertung wird aufzeigt, wie viel Engagement Jugendliche in ihrer Freizeit aufbrin-

gen können. Dies zeigt eindringlich, dass ein Bedarf an kreativer und aktiver Mediengestaltung im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in hohem Maße vorhanden ist. Allen Gruppenmitgliedern machte die Projektarbeit sehr viel Spaß und Freude. Sie zeigten stets Interesse, Ausdauer und Bereitschaft aktiv zu werden, um fernab von jeglichem Leistungsdruck unterschiedliche Medien in Dienst zu nehmen. „Es liegt auf der Hand, dass der außerschulische Bereich aufgrund geringerer institutioneller Zwänge hier erhebliche Vorteile gegenüber dem oft starren Schulsystem hat, das sich zudem fest in der Hand einer recht starren staatlichen und verrechtlichten Bürokratie befindet.“[4]

Zum Stellenwert von außerschulischen Bildungsangeboten äußerte sich Mandy stellvertretend für alle.
Mandy: Ich finde es sehr wichtig. Gerade auch bei uns, dass wir auch Projekte haben. Erstens ist es für das Jugendzentrum wichtig, vielleicht kriegt es dadurch neue Leute. Aber auch allgemein für die Jugendlichen ist es wichtig, da man andere Jugendliche kennen lernt und es mehr zusammenschweißt. (...) Dass man auch viel mehr Zeit mit anderen Leuten verbringen kann, und dass man auch gemeinsam was erarbeitet. Sonst ist es einfach nur rumsitzen, oder was spielen zusammen, aber es kommt dabei nichts raus.
Projektleiterin: Sollte es mehr solche Angebote/Projekte geben?
Alle: Viel mehr.

Die Gruppe stellt in der Diskussion Vergleiche zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten. Insgesamt kommen die Jugendlichen zu dem Ergebnis, dass sie das Medienangebot gern genutzt haben, weil es ohne Leistungsdruck in ihrer Freizeit stattgefunden hat. Wichtig war das Prinzip der Offenheit und der Freiwilligkeit, d.h. die freiwillige Teilnahme am Projekt. Die zahlreichen Möglichkeiten zur Mitwirkung am gesamten Gestaltungsprozess regten die Jugendlichen zum selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Medien an. Diese Prinzipien, als Alternative zu festgeschriebenen und vorgegebenen Strukturen der Institution Schule, förderten in besonderer Weise die gesamte Entwicklung des Projektes. Von der Songauswahl, der Erstellung des Storybords bis hin zur Umsetzung der Ideen, keiner dieser Programmpunkte war vorher inhaltlich festgelegt. Diese Form der Partizipation, also einer Teilhabe an vorhandenen gesellschaftlichen Angeboten, förderte ein hohes Maß an Selbstorganisation und regte die Teilnehmenden zum kreativen und aktiven Handeln in ihrer Freizeit an.
Irina: Ja, auf jeden Fall. Aber es ist auch so, hier haben wir das freiwillig gemacht, freiwillig unsere Zeit geopfert. Also, nicht geopfert, sich Zeit dafür genommen und dadurch ist auch so ermutigender, dass wir mehr Elan rein gesteckt haben, als in der Schule. Wenn ein Lehrer sagt, wir machen jetzt ein Projekt dann sind wir dazu mehr gezwungen, müssen da halt mitmachen. Und hier ist mehr freiwillig.
Alle: Ja
Esther: Freiwillig
Ben: Ja
Mandy: Hier hatten wir Mitspracherecht, in der Schule hatten wir es gar nicht so, dass wir unsere Ideen reinbringen konnten, das war vorgeschrieben und vielleicht hat man dazu was sagen können, aber ob es umgesetzt wurde ist wieder eine andere Frage. Das war nicht so eine Teamarbeit wie hier jetzt. Hier hatten wir schon die Möglichkeiten unsere eigenen Ideen zu verwirklichen.

Foto: Monika Wolff

In der Gruppendiskussion fasst Esther zusammen, was das Projekt u.a. gebracht hat. Aus dieser Reflexion geht hervor, dass die gemachten Erfahrungen, Lernprozesse initiierte, die sich auf die Zeit nach dem Projekt positiv auswirken werden.
Esther: Ja. Ich würde sagen in der Gruppe viel mehr Selbstbewusstsein, vielmehr so, dass man aus den Ideen was machen kann, die man hat. Also, die eigenen Ideen auch wirklich umsetzen und dass jeder

4 Fuchs, M. (2000): Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid, S. 89

Einzelne was davon mitgenommen hat, ob es jetzt was Gelerntes ist. Es macht einfach viel Spaß. Auf jeden Fall hat jeder was mitgenommen, glaub' ich, ich kann ja nicht für alle sprechen, aber ich denke es. Weil wir uns mittlerweile auch ganz gut kennen, würde ich sagen. Und ich würde sagen, das Video war einfach, also es war ein Erfolg und dass jetzt die Öffentlichkeit, also z.B. im Cinemaxx die Leute da sehen können, dass man als Jugendlicher was Gutes auf die Beine stellen kann.
Projektleiterin: Das ist euch wichtig?
Esther: Mehr Anerkennung
Projektleiterin: Also, ran an die Öffentlichkeit und zeigen was die Jugendlichen so drauf haben.
Alle: Ja

Das starke Bedürfnis nach einer öffentlichen Präsentation des Projektesergebnisses kann als Folge des Projektes gedeutet werden. Die Gruppe beschloss die Gelegenheit zur Teilnahme an der Hamburger Jugendmediale „abgedreht" zu nutzen, um im Wettbewerb den Musikclip einem breiten Publikum und einer Fachjury vorzustellen.

Projektleiterin: Ist es euch wichtig, dass das auch an andere weitergegeben wird?
Mandy: Ja genau
Projektleiterin: Dass auch anderen Jugendlichen, anderen Einrichtungen gezeigt wird was möglich ist. Was Jugendliche auf die Beine stellen können, wenn sie an einer bestimmten Sache intensiv arbeiten?
Mandy: Vielleicht haben andere Freizeitzentren nicht solche Idee, irgendwie so was zu machen. Vielleicht bekommen sie dadurch Anregungen, um mal was auf die Beine zu stellen.

Die Jugendlichen kommen zu dem Ergebnis, dass es mehr kreative Projekte, bzw. Angebote in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit geben sollte, sie tauschen sich darüber aus was sie selber zukünftig gern ausprobieren würden.

Esther: So was wie Fotografieren, ich fände es mal interessant im Tonstudio, so was wie Tonaufnahmen
Esther: Wäre doch eine gute Idee.
Projektleiterin: Also, im Tonstudio selber was erarbeiten.
Esther: Find ich auch nicht schlecht, wegen den ganzen Geräuschen, was man da alles für Sachen arbeiten muss, Story und..
Nadine: Ich wollte sagen, ich hab einen Kumpel und der war früher Mal im FZ Sandbek und da haben sie eine CD aufgenommen, wo er denn selber singen durfte mit Musik und so. Das fand ich cool, dass er die Möglichkeit hatte.
Projektleiterin: Also, selber Musik machen?
Nadine: Ja.
Nadine: Monika, eine Fotostory.
Ben: So ein Comic.
Nadine: Ja, so wie in der Bravo.
Ben: Aber besser.
Nadine: Ja, aber besser.
Mandy: Mit Heimfeld.
Nadine: Auf Konzerten, jehh.

Der Erfahrungsaustausch unter Zuhilfenahme des Instrumentes des Gruppengesprächs führte zu einer aussagekräftigen Bewertung des Medienprojekts „Musikclip" aus der Sicht der Jugendlichen und stellt somit exemplarisch vor, wie Betroffene unmittelbar selbst in eine Projektevaluation mit einbezogen werden können.

Außerdem kann man darüber hinausgehend schlussfolgern, dass eine Projektevaluation ganz entscheiden zur Entwicklung neuer Projektideen beitragen kann. So bleibt zu hoffen, dass sich zukünftig viele Möglichkeiten finden lassen, diese Ideen aufzugreifen und in einem neuen Projekt umzusetzen. Abhängig ist eine erfolgreiche Umsetzung allerdings von mehreren Faktoren, wobei die finanziellen und damit die personellen Ressourcen sowie eine notwendige technische Ausstattung eine (wenn nicht überhaupt *die*) entscheidende Rolle spielen und in jedem Falle abgesichert sein müssen. Damit schließen wir den konzeptionellen Kreis und sind wieder am Anfang angelangt – ein neues Projekt, damit eine neue Konzeptentwicklung ist Ergebnis der qualitativen Evaluation mit den betroffenen Jugendlichen.

Die Idee, mit einem neuen Projekt eine FotostorFy zu entwickeln, hört sich interessant an und sollte thematisch und inhaltlich konturiert werden. Denn an dem vorgestellten Projektbeispiel aus der Praxis wurde deutlich, dass sich der lange und nicht immer geradlinige Weg von der Ideenfindung zur Projektplanung, Organisation desselben und Durchführung bis hin zur Evaluation für alle am Projekt Beteiligten durchaus lohnen kann.

Monika Wolff, Jg. 1978, Dipl. Sozialpädagogin; Studium an der HAW Hamburg, Fakultät Soziale Arbeit und Pflege, Studienrichtung „Kultur, Bildung und Medien"; Projektleiterin im Freizeitzentrum Nöldekestraße e.V. in Harburg; seit August 2007, Vorschulleiterin an der Schule Arp-Schnitger-Stieg in Neuenfelde. mowolff@freenet.de

Thema

Das Social Competence Training

Ein Handlungskonzept systemisch-konstruktivistischer Gruppenarbeit

Silke Schippers

Das Social Competence Training (SCC) ist ein prozess- und ressourcenorientiertes interkulturelles Gruppenangebot für männliche und weibliche Jugendliche sowie Jungerwachsene ab 12 Jahren mit sozialen

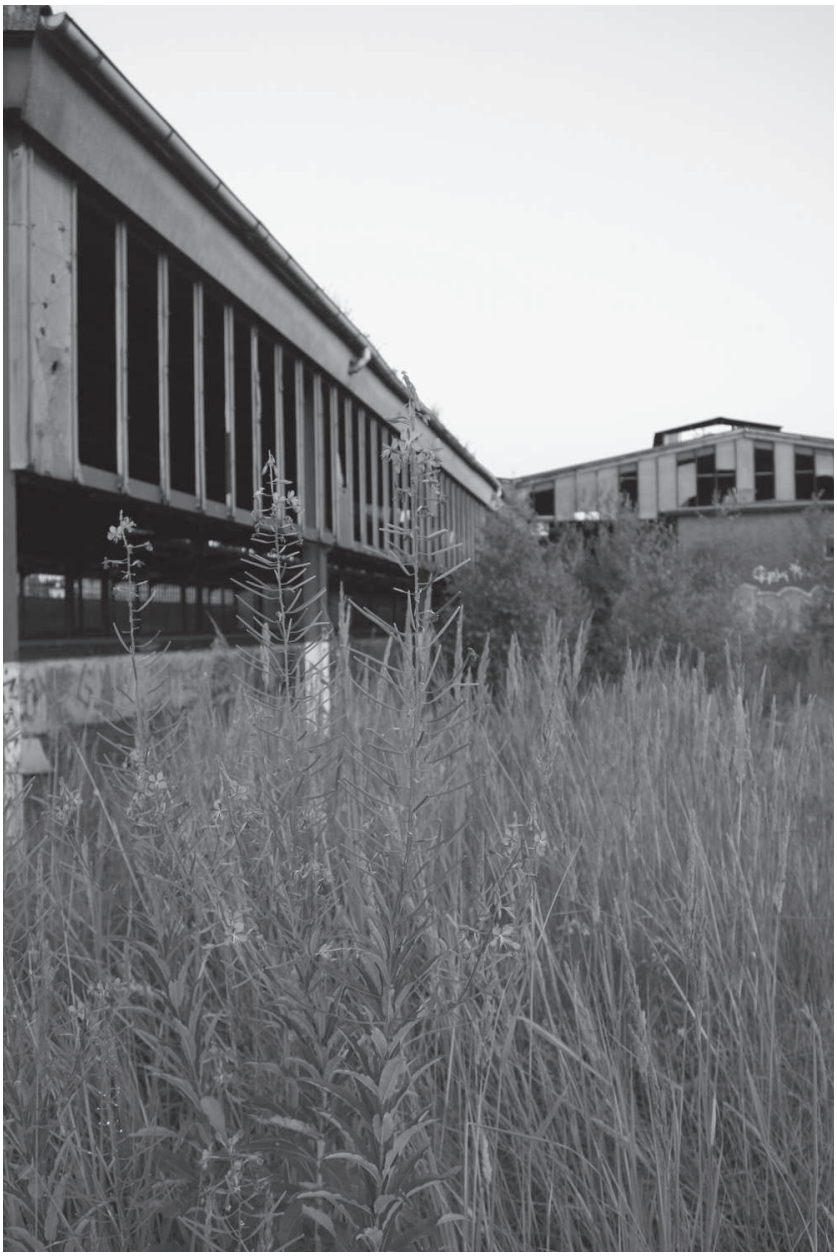


Foto: Christoph Gläser

Verhaltensauffälligkeiten wie z.B.:

- eine geringe Eigen- und Fremdwahrnehmung,
- aggressive und/oder autoaggressive Verhaltensweisen,
- eine erhöhte Gewalt- und Suchtbereitschaft,
- Konzentrations- und Lernschwierigkeiten,
- passive und depressive Tendenzen,
- wenig verlässliche soziale Kontakte,
- einer eingeschränkten Empathiefähigkeit,
- Hyperaktivität, auffällige Unruhe, Nervosität und Impulsivität,
- unbefriedigende kommunikative Fähigkeiten.

Beim dem Social Competence Training handelt es sich um ein fortlaufendes Gruppenangebot. Eine Aufnahme neuer Gruppenteilnehmer ist nahezu jederzeit möglich. Ziel des fortlaufenden Gruppenangebotes ist die Erweiterung sozialer Handlungskompetenzen des Einzelnen sowie die Verminderung dessen Sucht- und Gewaltverhalten.

Das Social Competence Training findet als ambulante Maßnahme des Jugendhilfeträgers SCC, Social Projects gGmbH, im Social Competence Center, Kleiner Schäferkamp 31 in Hamburg statt. Die Gruppen treffen sich einmal pro Woche für ca. 2-3 Stunden, wobei jeder Gruppenteilnehmer neben dieser verbindlichen Gruppenteilnahme die Möglichkeit hat, unsere Freizeitgruppe zu besuchen. Die Teilnahme am Social Competence Training wird derzeit nach Antrag der Erziehungsberechtigten auf Hilfe zur Erziehung im Rahmen des § 29 des SGB VIII finanziert.

Möchte ein Interessent an dem Gruppenangebot teilnehmen, findet zuvor mit der Leitung mindestens ein Vorgespräch statt. Hier werden unter anderem die Motivation abgefragt und die Formalitäten geklärt. Ein Ausscheiden der Gruppenteilnehmer erfolgt nach individueller Zielerreichung und in Absprache mit den jeweilig zuständigen Kostenträgern.

Lernziele des Social Competence Trainings Die Jugendlichen lernen, sich in eine Gruppe einzufügen, anderen zuzuhören, sich mit ihnen zu unterhalten, sich für andere zu interessieren, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen und ihre eigene Meinung zu entwickeln. Stressfaktoren und für sie kritische Situationen erkennen sie früher und gehen angemessen mit ihnen um.

Sie lernen, ihre eigenen Gefühlswahrnehmungen zu identifi-

zieren, einzuordnen und können in Folge dessen authentischer, kongruenter, kommunizieren. Durch die Rückmeldungen aus der Gruppe und den Vergleich mit den anderen Teilnehmern lernen sie ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen und somit auch die eigenen Grenzen als auch die anderer. Ihre Frustrationstoleranz im Umgang mit anderen Menschen wird erhöht.

Durch das Aufzeigen der eigenen Rolle in Gruppen und der Art, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, kann den Gruppenteilnehmern Sicherheit in der Beziehung zu anderen vermittelt werden. Durch das Einüben neuer Kommunikationsmuster wird die Vermehrung von Möglichkeiten erreicht. Dies bietet die Chance zu pro-sozialem Verhalten. Somit ist eine Grundvorraussetzung zur Rollenambiguität geschaffen.

Von Gruppenmitgliedern als schwierig wahrgenommne Situationen, wie z.B. Konflikte mit der Familie, Freunden, Lehrern etc., können von ihnen in der Gruppe eingebracht werden. Hier wird über das bewusste Wahrnehmen und differenzierte Ausdrücken von Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen ein pro-sozialer Umgang mit Enttäuschungen, Wut, Ärger und auch Freude erarbeitet.

Von besonderer Bedeutung zur Erreichung der genannten Ziele ist eine Modifizierung des bisherigen Beziehungs- und Bindungsverhaltens. Die Befähigung zu einer sozial angemessenen Auseindersetzungsfähigkeit ist zur Herstellung von Nähe und Distanz von entscheidender Bedeutung und stellt somit das oberste Ziel im Social Competence Training dar. Über diesem gemeinsamen Ziel der Gruppe hinaus lernen die Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer individuell erreichbare Lernsätze zu formulieren und diese umzusetzen, so dass eine individuelle Entwicklung gewährleistet ist.

Foto: Christoph Gläser

Theoretische Grundlagen zur Methode Struktur und Aufbau des Social Competence Trainings orientieren sich an dem Bostoner Developmental Model (Entwicklungsstufenmodell) nach Garland/Jones/Kolodny (vgl. Garland, Jones und Kolodny 1968) und dem Model-Model-System der kanadischen Forscher Caplan & Thomas (vgl. Kalcher 1999).

Theoretisch gesehen sind Gruppenmodelle ein Versuch, durch wiederholt beobachtete Entwicklungen in Gruppen, eine Struktur zu konstruieren. Gruppenentwicklungsmodelle stellen somit etwas Idealtypisches dar. Das bedeutet, dass ein beschriebener Gruppenprozess so verlaufen kann, dieses aber nicht muss. Entwicklungsprozesse psychischer Systeme verlaufen in der Regel zirkulär und weniger linear.

Paradoxerweise sind die theoretischen Erkenntnisse für mich persönlich dennoch sehr brauchbar zur Analyse des Gruppengeschehens. Das Entwicklungsstufenmodell impliziert sowohl eine gewisse Regelmäßigkeit im Entwicklungsprozess der Beziehungen und Verhaltensweisen der Gruppenteilnehmer untereinander als auch der Beziehungen zur Gruppenleitung. Die Themen der einzelnen Gruppenphasen sind sowohl im Verlauf des Gesamtgruppenprozesses als auch in den einzelnen Gruppensitzungen zu beobachten. Im Kontext der Gesamtgruppen- und individuellen Teilnehmerentwicklung dienen sie mir zur Unterstützung meiner Diagnosen und Interventionen.

Das Model-Model-System nach Caplan & Thomas (vgl Kalcher 1999) geht davon aus, dass jedes einzelne Mitglied fünf individuelle Entwicklungsphasen innerhalb des Gruppenprozesses durchläuft, so dass eine Parallelität von individuellem und Gruppenentwicklungsprozess stattfindet und somit auch ein „offener Prozess“ Strukturen aufweist.

In diesem Modell werden erfahrene Mitglieder zum Vorbild für neue Gruppenmitglieder. Nach erfolgreichem Durchlaufen der Gruppe können sie als Tutor in die bestehende oder neu aufzubauende Gruppe integriert werden. Ihre neu gewonnenen Erkenntnisse können sie in die Gruppe einbringen.

Dem Tutor dient dies der Überprüfung und Stabilisierung der eigenen, neu hinzugewonnenen Fähigkeiten, welche innerhalb der Gruppe eine besondere Wertschätzung und Wichtigkeit erhalten.

Mein Selbstverständnis Als Gruppenleiterin glaube ich an die Selbstbestimmung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen als Anspruch, Partizipation und Mitverantwortung in dieser Gesellschaft und die Hinführung zu einem demokratischen Gesellschaftsverständnis. Durch das verbindliche miteinander in Beziehung gehen sowie das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen, lernen sich die Jugendlichen von einander zu unterscheiden. Dies fördert sowohl den Respekt und die Akzeptanz untereinander als auch die eigene Achtung vor sich selbst.

Für mich ist Soziale Gruppenarbeit die ideale Vorstellung von einem Erlernen des sozialen Zusammenlebens, bei dem Werte wie Solidarität, soziale Gerechtigkeit, Multikulturalität, Toleranz und Gemeinschaft einen Sinn machen. Es ist die Vision, dass jedes Mitglied seinen Platz in der Gesellschaft hat, es sich dazugehörig fühlen kann und sich dennoch in seiner Individualität bestätigt fühlt.

Gelingt es den GruppenteilnehmerInnen, in der Gruppe respektvoll und tolerant miteinander umzugehen, werden sie diese Werte auf ihr Umfeld außerhalb der Gruppe übertragen und so zu einem friedlichen Neben- und Miteinander unterschiedlicher Kulturen beitragen. Es ist die Vision von der Liebe zu sich selbst und zu anderen Menschen.

Mein Arbeitsansatz Die Gruppenarbeit soll neben aller Ernsthaftigkeit Lust und Spaß machen am Miteinander. Für enorm wichtig halte ich, Lernerfolge wertzuschätzend zu feiern und stolz sein zu können auf den schwierigen Veränderungsprozess und auf das, was bis dato erreicht worden ist.

Nichts desto trotz, oder gerade deswegen konfrontiere ich die Jugendlichen konsequent mit unangemessenem Verhalten und ihrer teilweise ambivalenten Motivation zur Teilnahme. Ich setze Grenzen und zeige ihnen gegebenenfalls mein Misstrauen ihnen gegenüber. Hier betrachte ich mich als Gruppenleiterin als Modell für ein authentisches, erwachsenes und selbstverantwortliches Kommunikationsverhalten, die den teilnehmenden jungen Menschen die notwendige Orientierung bieten kann. Ich bringe mich als Person gezielt ein und gehe selbst mit den Jugendlichen verbindlich und authentisch in Beziehung. Die Spiegelung und das spielerisches Nachahmen der jugendlichen Verhaltensweisen ermöglicht mir das Aufzeigen von Kommunikationsmustern.

Das Social Competence Training kennzeichnet sich durch Methodenvielfalt aus. Jede Intervention, die mir brauchbar erscheint, die psychischen Systeme der Jugendlichen sowie das Kommunikationssystem von Gruppen zu irritieren und deren Strukturen sichtbar zu machen, kann ich nutzen, wobei ich meine eigene Kreativität gezielt einbringe.

Als besonders bedeutend sind für meine Arbeit die Erkenntnisse der bindungstheoretischen Forschung (vgl. Grossman/Grossmann 2004). Hier sind für mich entscheidende diagnostische und interventionstechnische Möglichkeiten ableitbar, welche die Handschrift meiner Arbeit prägen.

Angewandte Methodentechniken Die Methode unserer Sozialen Gruppenarbeit zielt auf einer Verbesserung und Förderung des sozialen Zusammenlebens ab. Social Groupwork stellt hier die ideale Grundlage für ein auf Erfahrung basiertes Lernen dar. Zudem bietet es die Chance, in nahezu allen Arbeitsfeldern eingesetzt werden zu können. Methodentechniken aus unterschiedlicher theoretischer Herkunft können in diesem Arbeitsansatz integriert werden, soweit mir diese brauchbar erscheinen, das psychische und soziale System zu irritieren.

Foto: Christoph Gläser

Wie bereits erwähnt, versuche ich den Menschen im humanistischen Sinne ganzheitlich unter Beachtung seiner sozialen Umwelt zu betrachten. Orientierung bietet mir das Verständnis der emotionalen Grundlagen der fraktalen Affektlogik von Luc Ciompi (vgl. Ciompi 1999). Hiermit versuche ich, den Menschen mit seinen Denk-, Fühl-, und Verhaltensweisen zu verstehen. Sie bietet mir die Basis und einen Leitfaden zu meiner Intervention, welche aus diversen Theorien abgeleitet sind.

Im konstruktivistischen Sinne gehe ich davon aus, dass „Wirklichkeiten" konstruiert sind und so, aber immer auch anders sein können. Probleme und Konflikte zeichnen sich durch eine eingeschränkte Wirklichkeitswahrnehmung aus, so dass es Sinn macht, weitere Perspektiven erkennbar zu machen.

Durch die Beobachtung von Körpersprache und Techniken verbaler und nonverbaler Kommunikation (vgl. Nebel/Woltmann-Zingsheim 1997), wie z.B. der Introspektion, Identifikation sowie der Kongruenzabfrage (vgl. Ötsch/Stahl 2003), erfahre ich Hinweise auf die möglichen Befindlichkeitszustände der einzelnen Teilnehmer. Hinzu kommen dann systemische Fragetechniken zur Anwendung. Die Arbeit mit den einzelnen Ressourcen der Teilnehmer sowie der Gesamtgruppe ermöglicht den Einsatz von Reframingtechniken, um weitere, eventuell brauchbarere Perspektiven zu erkennen.

Zudem kann ich die Teilnehmer und die Gruppe mittels Techniken der Provokativen Therapie nach Frank Farrelly (vgl. Farrelly/Brandsma 1986) sowie der Konfrontativen Pädagogik nach Corsini (vgl. Weidner/Kilb 2004) irritieren und herausfordern, sich mit ihren Denk-, Fühl-, Verhaltens- und Kommunikationsmustern auseinanderzusetzen. Tabuthemen werden je nach Entwicklungsstand der Gruppe angesprochen und thematisiert.

Meine Rolle als Gruppenleiterin Meine Aufgabe als Gruppenleiterin im Social Competence Training ist die Unterstützung und Befähigung der Gruppe mit Hilfe der eigenen Ressourcen das Ziel der Verbesserung des sozialen Zusammenlebens innerhalb und außerhalb der Gruppe zu erreichen, indem ich die Auseinandersetzungs- und Konfliktfähigkeit fördere.

Als Teil der Gruppe bringe ich mich mit meiner Person ein, indem ich mit den Jugendlichen verbindlich in eine professionelle Beziehung gehe. Ich gebe den Rahmen vor, in dem die Jugendlichen sich entwickeln können, beobachte sowohl die Strukturen des Einzelnen, als auch die der Gruppe als Ganzes und habe damit die Möglichkeit, als Beobachterin zweiter Ordnung Impulse zu geben, Irritationen zu setzen, um Veränderungen anzuregen.

In meiner Gruppenarbeit mit Jugendlichen habe ich den Anspruch, als „Sparingspartner" der Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit sich selbst zur Verfügung zu stehen, sie dabei zu unterstützen, sich ihre eigene Meinung zu bilden, diese zu vertreten und für sie einzustehen, d.h. „sich gerade machen", wie man so schön sagt.

Für das Lernen in einer Gruppe, ganz besonders für die oben genannte Zielgruppe und auch für mich persönlich in der Arbeit mit dieser Zielgruppe, ist es wichtig, dass sich die Gruppenmitglieder wohl und sicher fühlen. Eine produktive Lernatmosphäre kann somit geschaffen werden. Mein eigener Anspruch ist es, jeden Teilnehmer in seiner Ganzheitlichkeit anzunehmen.

Literatur

Luc Ciompi (1999): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen

Frank Farrelly und Jeffrey M. Brandsma (1986): Provokative Therapie. Berlin/Heidelberg/New York

Karin Grossman und Klaus E. Grossmann (2004): Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart

Jürgen Kalcher (1999): Die Psychologie der Gruppe. Hamburg

Georg Nebel, Bernd Woltmann-Zingsheim (Hg.) (1997): Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen. Aachen

Walter Ötsch und Thies Stahl (1997): Das Wörterbuch des NLP. Das NLP-Enzyklopädie-Projekt. Paderborn

Jens Weidner, Rainer Kilb (Hg.) (2004): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden

Silke Schippers, Sozialpädagogin, Geschäftsleitung SCC Social Projects gGmbH, AAT®-Trainerin, Groupworker AASWG®

Das Social Competence Center (SCC)

Eine Einrichtung zur Förderung des sozialen Zusammenlebens stellt sich vor

Klaus Schippers

Das Social Competence Center (SCC) ist eine Hamburger Einrichtung, die sich mit Forschung, Entwicklung, Konzeptarbeit sowie der Durchführung und Evaluation von professionell geleiteter Sozialer Gruppenarbeit in diversen sozialen Arbeitskontexten befasst.

Da wir mit Hans S. Falck (vgl. Falck 1996) und seiner Membershiptheorie davon ausgehen, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, sich somit immer und unweigerlich in sozialen Kontexten befindet und die positive Einbindung von Menschen in einer Gruppe die Grundbedingung des Lebens darstellt, liegt uns gerade die Arbeit in und mit Gruppen besonders am Herzen.

Soziale Gruppenarbeit ist eine professionelle Methode des sozialen Lernens, die aus der sozialen Arbeit stammt. Sie zielt auf die Förderung der Interaktionsfähigkeit im gesellschaftlichen Leben und somit auch folgende Eckpfeiler:

- Gestaltung neuer Lebensformen gesellschaftlichen Zusammenlebens,
- Konstruktion von brauchbaren Werte- und Normendefinitionen,
- Ausgleich von Sozialisationsdefiziten,
- Erfüllung und Verinnerlichung von Verbindlichkeiten und Solidarität,
- Erlernen von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit,
- Stärkung des politischen und demokratischen Bewusstseins,
- Entwickeln und Erleben von Lust, Spaß und Humor.

Das Social Competence Center ist international tätig und als Mitglied in der Gesellschaft für Soziale Gruppenarbeit e.V. der deutschen Sektion des Weltverbandes der Association for the Advancement of Social Work with Groups (AASWG) mit Sitz in New York eingebunden.

Um die Verbindung mit diesem internationalen Verband zu verdeutlichen, haben wir englischsprachige Bezeichnungen für unsere Angebote und Leistungen gewählt. Ein weiterer Grund hierfür liegt in der Entwicklung einer eigenen Identität und der Differenzierung zu anderen Angeboten. Zudem wollen wir unter dem Label „SCC“ auf die spezifischen Arbeitsansätze aufmerksam machen, die hierüber angeboten werden.

Foto: Christoph Gläser

Im Social Competence Center, Kleiner Schäferkamp 31, wird das Hamburger Forum AASWG zur Sozialen Gruppenarbeit angeboten. Hier werden Informationen ausgetauscht und fachliche Diskussionen geführt. Die Teilnahme ist kostenlos und für alle Interessierten zugänglich. Informationen entnehmen Sie bitte unserer Homepage[1].

Gesellschaftsformen Aus Gründen des Organisationsmanagements und um den Anforde-

1 www.social-projects.de/index.php

rungen der Qualitätssicherung des umfangreichen Aufgabenfeldes abzusichern, ist das Unternehmen in verschiedene Gesellschaftsformen untergliedert. Jedes der SCC-Unternehmen ist dem Ziel der Förderung des sozialen Zusammenlebens verpflichtet und entsprechend organisiert.

Die Unternehmen sind: die Social Projects gGmbH, das Kraftwerk e.V. und die Consult GbR. Eine Stiftungsgründung befindet sich in der Planung und wird zu gegebener Zeit erfolgen. Nachfolgend werden die einzelnen Unternehmen mit ihren spezifischen Aufgaben vorgestellt und anschließend unsere Unternehmensphilosophie aufgezeigt.

SCC Social Projects gGmbH
Bei der SCC Social Projects gGmbH handelt es sich um einen in Hamburger gegründeten Jugendhilfeträger. Dessen Leistungsangebote umfassen die Bereiche Jugend, Gewalt und Sucht sowohl in stationären als auch in ambulanten Arbeitsfeldern. Unser Hauptaugenmerk liegt hier auf der Sozialen Gruppenarbeit und der ambulanten Betreuung. Unsere Gruppenangebote sind als fortlaufende Gruppen entwickelt, so dass ein Einstieg der Teilnehmer nahezu jederzeit möglich ist. Eine individuelle Entwicklung der einzelnen Teilnehmer kann somit gewährleistet werden.

Die Leistungsvorteile unserer fortlaufenden Gruppenangebote sind:

- stetige Aufnahme neuer Teilnehmer möglich,
- Förderung der individuellen Entwicklung,
- am Gruppenprozess orientierte Themenwahl,
- Learning-by-doing in der Peergroup,
- Vorbildfunktion erfahrener Gruppenmitglieder,
- positive Bestärkung durch Model-Model-System,
- ehemalige Teilnehmer bilden das Tutorensystem.

Ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Begleitung und Nachbetreuung junger Menschen aus stationären Einrichtungen. Für die jeweilige Zielgruppe werden unterschiedliche Trainings angeboten.

Derzeit gibt es das Social Conflict Training in stationären Einrichtungen. Im ambulanten Bereich bieten wir sowohl für Jungen als auch für Mädchen für die Altersgruppe ab vierzehn das Social Competence Training an. Das Social Coolness Training ist für Gruppenteilnehmer im Alter von ca. 10-14 Jahren konzipiert. Zudem gibt es die SCT-Clubabende für Gruppenteilnehmer und ambulant betreute Jugendliche.

SCC Kraftwerk e.V Das SCC Kraftwerk e.V. ist ein Zusammenschluss von ehemaligen

Foto: Christoph Gläser

Teilnehmern der verschiedenen SCT-Gruppenangebote. Der Verein ist gemeinnützig anerkannt, so dass Spendenbescheinigungen ausgestellt werden können.

Die jungen Erwachsenen bieten eine selbstorganisierte Gruppe im Kleinen Schäferkamp an. Sie sind teilweise als Tutoren in den SCT-Trainings tätig. Zudem werden von Mitgliedern im Social Competence Center diverse Sportangebote sowie Nachhilfeunterricht durchgeführt.

Mitglieder des SCC Kraftwerks haben Arbeitsbereiche geschaffen, in denen Reinigungsdienste für soziale Einrichtungen angeboten werden. Es besteht zudem ein Catering Service und es können diverse Feiern organisiert und durchgeführt werden.

SCC Consult GbR Die SCC Consult GbR ist eine Organisation, die sich mit der Fort- und Weiterbildung professionell geleiteter Gruppenarbeit befasst. Konzeptuelle Weiterentwicklung wird mit wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Jürgen Hille in der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) in Hamburg begleitet. Zudem werden Coaching, Beratung und Seminare für Professionelle in der Sozialen Arbeit angeboten.

Die Consult GbR bietet im Jahre 2008 zudem in Kooperation mit dem Institut für Beratung und Supervision in Aachen (ibs) eine Intensivfortbildung zur Systemischen Gruppenarbeit in Norddeutschland mit dem Status Groupworker AASWG® an.

Grundannahmen und Philosophie Unsere Unternehmensphilosophie und das dahinter stehende Leitbild bestimmen unser professionelles Handeln und bilden somit die Grundlage für unsere ethischen und moralischen Werte. Bei einem Leitbild handelt es sich immer um ein kognitiv gebildetes Konstrukt. Da wir im konstruktivistischen Sinne davon ausgehen, dass jeder Mensch selbstverantwortlich ist für die Konstruktion seiner eigenen kognitive Welt, sind Grundannahmen immer auch abhängig von den spezifischen kulturellen, politischen, gesellschaftlichen, geografischen Kontexten in denen wir uns befinden. Unabhängig jeglicher kultureller Unterschiede haben Menschen jedoch das ubiquitäre Bedürfnis, sich im Umgang mit anderen Menschen wohl und sicher zu fühlen, um sich ganzheitlich entwickeln und voneinander lernen zu können.

Auf Grundlage fundierten wissenschaftlichen Ergebnissen und aus unseren jahrelangen Erfahrungen, wie sich Erkenntnisprozesse gestalten, sind folgend aufgeführte Grundannahmen deutlich geworden:

Der Mensch ist ein soziales Wesen Handlungsleitende Grundannahme des SCC ist die Erkenntnis, dass der Mensch ein Soziales Wesen ist. Eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung braucht pro-soziale Bezugssysteme und kann nur mit anderen und in Gruppen erfolgen. Die vergangenen Jahrzehnte waren jedoch durch Tendenzen zur Individualisierung, Selbstverwirklichung und Emanzipation gekennzeichnet. In Folge dessen wurde den vielseitigen Gruppenaspekten nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Individuelle Lebensentwürfe setzen sich aus verschiedenen Gruppenkonstellationen und Bezugssystemen in diversen Kontexten zusammen. Für ein gesundes und erfülltes Zusammenleben in Familie, Verwandtschaft, Freundschaft, Nachbarschaft, Freizeit, Schule und Beruf sind vielfältige kommunikative und soziale Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung.

Der Mensch ist an wechselseitige Kommunikationsprozesse angewiesen Gruppen sind soziale Systeme, die sich mittels Kommunikation selbst erhalten. Kommunikative Prozesse im zwischenmenschlichen Bereich sind an wechselseitige Vorgänge gebunden. Informationen, Wünsche, Gefühle werden sowohl verbal als auch nonverbal ausgetauscht. Im Sinne von Paul Watzlawick (vgl. Watzlawick u.a. 1969) kann nicht nicht kommuniziert werden.

Das gesprochene Wort stellt somit lediglich einen Teil in kommunikativen Prozessen dar. Körperliche Signale wie Mimik, Gestik, Atmung, Verhalten, aber auch Hautverfärbungen, Gerüche, Tonalität und deren individuelle Deutung sind für die zwischenmenschliche Verständigung von entscheidender Bedeutung.

Eine sichere Selbstwahrnehmung bildet die Grundlage gelungener Kommunikation Die Erkenntnisse der Bindungstheorie sind für die Entwicklung eines befriedigenden sozialen Miteinanders aufschlussreich und belegen, dass soziale Auffälligkeiten auf eine unbefriedigte Kommunikation zwischen Bindungsperson und Kind zurückzuführen sind (vgl. Grossmann/Grossmann 2004). In welcher Art und Weise ein Mensch soziale Kompetenzen herausbildet, kommt auf die Qualität der Interaktion mit anderen und seinem eigenem individuellen Charakter an. Die erfahrenen Bindungsqualitäten bestimmen die affektiven Grundgefühle und beeinflussen so Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen.

In Differenzierung zu anderen bildet sich das eigene Selbstbild und Selbsterleben, welches die individuelle soziale Handlungsfähigkeit maßgeblich prägt. Eine Auseinandersetzungsfähigkeit mit sich

und mit anderen wird hierdurch erst möglich Die eigene Selbstwahrnehmung ist die Voraussetzung für gelungene Kommunikation und stellt eine grundlegende Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Verständigung dar.

Alle bindungsrelevanten Fähigkeiten sind im Menschen vorhanden Soziale Kompetenzen sind Fähigkeiten, welche das Zusammenleben mit anderen in diversen Bezugsrahmen ermöglichen. Die Herausbildung sozialer Kompetenzen entwickelt sich durch das Erleben und Verarbeiten diverser Beziehungsqualitäten, wobei die Spiegelung der eigenen Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster, eine bedeutende Rolle spielen. Die emotionalen Grundlagen sind von Geburt an im Menschen angelegt.

Von Natur aus ist der Mensch mit Fähigkeiten ausgestattet, die es ihm ermöglichen, mit anderen Menschen in Beziehung zu gehen. Sie sind somit als Ressourcen im Menschen vorhanden und stehen lebenslang zur Verfügung. Veränderungen sind somit jederzeit möglich.

Denken, Fühlen und Handeln sind untrennbar miteinander verbunden Analog zu den theoretischen Ausarbeitungen von Luc Ciompi sehen wir die emotionalen und kognitiven Komponenten in allen psychischen Bereichen untrennbar miteinander verbunden (vgl. Ciompi 1982). Das Zusammenwirken von Fühlen und Denken oder Affekt und Logik bestimmen sämtliche innerpsychische Vorgänge und Leistungen. „Im Chaos, in fraktaler Ästhetik entfaltet sich das menschliche Fühlen und Denken, selbstschöpferisch und lustvoll.“ (Ciompi 1982, Klappentext)

„Das Denken organisiert sich ständig in komplexen Wechselwirkungen zwischen Emotionen und Erkenntnissen. (Ciompi 1982, Klappentext)

Dies bildet somit die Grundlage kognitiver Strukturen und hat entscheidenden Einfluss auf die menschliche Wahrnehmung.

Psychische Systeme erhalten sich selbst und sind autopoietisch Menschen sind im Sinne von Luhmann (vgl. Luhmann 2007) psychische Systeme, die sich über Kognitionen selbst erhalten. Das Soziale System Gruppe erhält sich über Kommunikation „Unter Autopoiese ist die Tatsache zu verstehen, dass Lebewesen in der Anpassung an das umgebende Milieu zwar andauernd ihre Struktur verändern, gleichzeitig aber ihre Organisation aufrechterhalten. Deren Zusammenbruch wäre gleich bedeutend mit dem Tod“ (Ciompi 1982, 29).

Psyschiche Systeme besitzen immer eine individuelle grundeigene Struktur mit eigenen Operationsweisen. Menschen und Gruppen bilden sich eigene Konstrukte, schaffen sich somit eigene Wirklichkeiten. Sie entwickeln sinnvolle Strukturen, die der Selbsterhaltung dienen.

Bewusstsein macht Sinn Individuelle Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster haben nicht nur Einfluss auf psychische sondern auch auf physische Befindlichkeit. Der Mensch verfügt zudem über bewusste und unbewusste Anteile. Die Bewusstwerdung über eigene innere Vorgänge ist ein wesentlicher Schritt zur Übernahme von Verantwortung und der Entwicklung von Entscheidungssouveränität. Dies wiederum ist Voraussetzung für eine angemessene Auseinandersetzungsfähigkeit.

Durch Bewusstwerdung entwickeln sich Veränderungen von innen heraus und es handelt sich somit um einen Erkenntnisprozess. Dadurch wird ein tiefer Lernprozess in Gang gesetzt, welcher als Selbsterfahrungswissen eine nachhaltigen Wirkung erzielt. Die Philosophie unserer Konzeption der Sozialen Gruppenarbeit beruht auf den oben genannten Erkenntnissen.

Alle erwähnten Arbeitsansätze orientieren sich an der Maxime, den Menschen im positiven Sinne zu betrachten. Wir gehen davon aus, dass alle Fähigkeiten und Ressourcen zu einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung im Menschen vorhanden sind. Hierzu bedarf es pro-sozialer Bezugssysteme und somit eines Lernens in und mit Gruppen.

Literatur

Luc Ciompi (1982): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart

Hans S. Falck (1996): Zentrale Merkmale der Sozialarbeit mit Gruppen. In: standpunkt : sozial, 2/3/1996, S. 77 ff.

Karin Grossman und Klaus E. Grossmann (2004): Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart

Niklas Luhmann (2007): Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Wiesbaden, 5. Aufl.

Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern

Klaus Schippers, Geschäftsführer
Diplom Sozialpädagoge, NLP-Practioneer, Groupworker AASWG®

Thema

Systemisches Arbeiten mit Gruppen

Eine Intensivfortbildung am Institut für Beratung und Supervision (IBS)

Silke Schippers

Aufgewachsen in einem sozial schwachen Viertel von Hamburg, begleitet mich seit meiner Kindheit die Frage, ob und wie aus sozial auffälligen Jugendlichen mitfühlende, verantwortungsvolle Mitglieder einer Gesellschaft werden können.

Da ich persönlich davon ausgehe, dass sich Menschen seit jeher in Gruppen zusammenfinden, Gruppen seit Jahrtausenden das Überleben sichern und zur Bewältigung von anstrengenden Situationen sowohl stabile Beziehungen als auch ein soziales Netz notwendig sind, erschien es mir sinnvoll, mein Hauptaugenmerk während meines Studiums der Sozialpädagogik auf die Arbeit mit Gruppen zu legen.

+Eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung ist nur in Interaktion mit anderen möglich, und so war ich auf der Suche nach einer professionellen Methode, die den Menschen in seiner Gesamtheit betrachtet und ihn integriert.

Soziale Gruppenarbeit Wie sicherlich vielen Lesern und Leserinnen bekannt ist, hat sich Soziale Gruppenarbeit als professionelle Methode der Sozialen Arbeit Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt und wurde nach Ende des Zweiten Weltkrieges als „social groupwork" nach Deutschland exportiert. Insbesondere zu den Definitionen Sozialer Gruppenarbeit gibt es unterschiedliche theoretische Ausführungen, und auch die praktische Umsetzung von Konzepten ist vielfältig.

Soziale Gruppenarbeit ist eine professionelle, auf Emanzipation gerichtete und ressourcenorientierte Methode des sozialen Lernens. Soziale Gruppenarbeit glaubt an die Selbstbestimmung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen als Anspruch, Partizipation und Mitverantwortung in dieser Gesellschaft und die Hinführung zu einem demokratischen Gesellschaftsverständnis.

Jeder Mensch wird hier als wert- und würdevoll angesehen. Von Natur aus ist er mit Fähigkeiten ausgestattet, die es ihm ermöglichen, mit Menschen in Kontakt zu treten, und so geht es in der Ausbildung unter anderem um das Erkennen der eigenen Stärken und der individuellen Einzigartigkeit

Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit entspricht sehr meinen beruflichen Interessen. Da ich mit sozial auffälligen jungen Menschen arbeite, entschloss ich mich zur Teilnahme an der Intensivfortbildung „Social Groupwork – systemisches Arbeiten mit Gruppen" am Institut für Beratung und Supervision (IBS) in Aachen.

Theoretischer Ansatz Die theoretischen Grundlagen dieser Intensivfortbildung bilden die Systemtheorie und der Konstruktivismus. Die Systemtheorie ist eine Metatheorie, die eine Integration von unterschiedlichem Wissen ermöglicht. Somit erscheint sie mir für meine Arbeit mit sozial auffälligen Jugendlichen brauchbar.

Nach Maturana und Varela (vgl. Maturana/Varela 1987) sind alle lebenden Systeme autopoietisch, d.h. sie erzeugen sich selbst. Systemrelevante Elemente oder Anregungen werden aus der Umwelt aufgenommen Ein dynamisches System unterliegt ständigem strukturellen Wandel und existiert als operative Einheit in einer Umwelt, an die es strukturell gekoppelt ist. Ereignisse in der Umwelt eines autopoietischen Systems können diese in seiner Befindlichkeit berühren, anregen, perturbieren oder irritieren.

Ob eine Reaktion erfolgt und wenn ja, mit welcher Reaktion das System dann antwortet, bestimmt das System selbst. Dabei steht es nie außerhalb seiner Geschichte und befindet sich immer in einem Zustand und einer bestimmten Position, die aus vorausgegangenen Zuständen und Positionen resultiert.

Mit Hilfe der Systemtheorie kann eine professionelle Distanz in der Beobachtung von Gruppenprozessen geschaffen werden. Da die Systemtheorie nach Luhmann (vgl. Kasenbacher 2003) davon ausgeht, dass sich Gruppen als psyschiche Systeme über Kommunikation erhalten, bietet dies die Möglichkeit, gerade diese zwischen Gruppenteilnehmern zu beobachten.

In der Arbeit mit sozial auffälligen Jugendlichen, die oftmals wenig kongruent kommunizieren, gibt es hier die Möglichkeit, sich seltener in die von ihnen erzählten Geschichten ablenken oder von eigenen Themen verführen zu lassen.

Der Konstruktivismus (vgl. Kleve 1996) geht davon aus, dass sich Menschen ihre eigene kognitive und emotionale Welt konstruieren. Was Menschen demnach denken und fühlen, entscheiden sie selbst und sind somit selbstverantwortlich für ihr Handeln.

In der konsequenten gedanklichen Umsetzung für meine Arbeit mit sozial auffälligen Jugendlichen bedeutet dies, dass auch nur sie alleine wissen, ob sie sich ändern wollen oder nicht. Sie selbst entscheiden, ob sie Unterstützung annehmen. Jede Intervention ist ein Angebot an die Gruppenteilnehmer, sich selbst neue Lösungsmöglichkeiten mit Unterstützung der Gruppe zu erarbeiten.

Dauer und Programm Die Ausbildung zum „Groupworker" am IBS beschränkt sich nicht auf ein Arbeitsfeld oder eine Zielgruppe. Es ist eine methodische Fortbildung für jeden, der am Leiten, Begeleiten und Beraten von Gruppen interessiert ist.

Die Dauer der Intensivfortbildung erstreckt sich über einen

Zeitraum von 18 Monaten und wird berufsbegleitend angeboten. Voraussetzung für diese Art von Fortbildung ist in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Unterteilt ist die Ausbildung in sieben Fortbildungsmodule, die in der Großgruppe stattfinden. Hinzu kommen Studien- und Supervisionstreffen in der Kleingruppe. An allen Modulen sowie an den eben genannten zusätzlichen Gruppen ist die Teilnahme verbindlich.

Lernziele der Fortbildung sind die Befähigung zur Planung, Durchführung und Auswertung von Gruppenprozessen, die Einsicht in die eigene Motivation und das eigene Verhalten als Gruppenarbeiter, die Qualifizierung diagnostischer Fähigkeiten, die Erweiterung des persönlichen Interventionsrepertoires sowie die Entwicklung einer eigenen Konzeption von systemischem Arbeiten in Gruppen.

Wie gesagt, die genannte Ausbildung ist eine Intensivfortbildung, das heißt u.a. auch, dass man bei allen Ausbildungstreffen selten alleine ist. Die Übernachtung am Ausbildungsort ist ausdrücklich erwünscht. Das, was später unsere Gruppenteilnehmer in unseren Gruppen erleben, sollen alle Fortbildungsteilnehmer nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erfahren.

Zwar mag sich dies für einige Leser ein wenig anstrengend anhören, doch mir hat die Ausbildung das Arbeiten in Gruppen erheblich erleichtert und mein eigenes Handlungsrepertoire insbesondere um humorvolle Irritationsweisen erweitert. Die Arbeit soll in erster Linie Spaß machen und zu mir passen. Nur dann kann ich präsent sein und meine Unterstützung als Gruppenleiterin anbieten.

Sicherlich haben sich viele, die mit Gruppen arbeiten, irgendwann schon einmal gefragt haben, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten, wobei „schwierige Situation“ natürlich von jedem selbst definiert wird. Die Intensivfortbildung am IBS bietet die Möglichkeit, jedem einzelnen Ausbildungsteilnehmer mit seinen individuellen Ausbildungszielen zu begegnen. Zu Beginn der Ausbildung werden diese von den Teilnehmern festgelegt, in Unterziele für jeden Ausbildungsblock aufgegliedert und von Zeit zu Zeit überprüft.

.Als Abschlussarbeit der Ausbildung als Gruppenarbeiterin ist die schriftliche Erstellung eines eigenen Handlungskonzeptes erforderlich.

Eigene professionelle Identität

Für mich bedeutete die Ausbildung zur Gruppenarbeiterin das Finden der eigenen professionellen Identität, das authentische Miteinander in Beziehung gehen, das Differenzieren, d.h. sich unterscheiden von anderen, das gemeinsame effektive und humorvolle Lernen, das Wahrnehmen von Gefühlen und Stimmungen, die Reduktion von Komplexität, der Umgang mit Nähe/Distanz und, wie bereits erwähnt, das Erweitern von Handlungsmöglichkeiten.

Im kommenden Jahr bietet die SCC Consult GbR in Kooperation mit dem IBS Aachen eine Intensivfortbildung „Social Groupwork AASWG – Systemisches Arbeiten mit Gruppen“ an.

Nähere Informationen erhalten Sie telefonisch (040-4414070) oder per E-Mail: info@social-projects.de über das Social Competence Center, Kleiner Schäferkamp 31, 20357 Hamburg

Literatur

Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern und München

Karl G. Kasenbacher (2003): Gruppen und Systeme. Eine Anleitung zum systemtehoretischen Verständnis der gruppendynamischen Trainingsgruppe. Opladen

Heiko Kleve (1996): Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. Aachen

Silke Schippers, Sozialpädagogin, Geschäftsleitung SCC Social Projects gGmbH, AAT®-Trainerin, Groupworker AASWG®