

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

Soziale Gruppenarbeit und Soziale Diagnostik

Ein Vorschlag zur visualisierenden Erfassung dynamischer Prozesse in
Kindergruppen

Vorgelegt von: Inga Wieseemann

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Dieter Röh

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Simon Güntner

Eingereicht am 03.08.2010

Gliederung

1. Einleitung	04
2. Theoretische Hintergründe der Sozialen Gruppenarbeit	07
2.1. Definitionen der grundlegenden Begriffe	07
2.2. Soziale Rollen in Gruppen	10
2.3. Beziehungen und Kommunikation in Gruppen	12
2.4. Gruppenziele, Gruppenvertrag, Gruppennormen	13
2.5. Der Gruppenprozess	15
2.5.1. Zusammenfassung der Modelle für die Anwendung in Kindergruppen	15
2.5.2. Einschränkungen des Modells in der Wirklichkeit	19
3. Soziale Diagnostik- Ausgewählte Methoden zur Visualisierung von Beziehungen und Prozessen in Gruppen	20
3.1. Warum visualisierende Methoden?	22
3.2. Soziometrische Verfahren nach Jacob L. Moreno	24
3.2.1. Soziometrie und Psychodrama	24
3.2.2. Der Soziometrische Test	25
3.2.3. Das Soziogramm	25
3.3. Techniken sozialer Netzwerkarbeit nach Bullinger und Nowak	27
3.3.1. Die Netzwerk-Karte	28
3.3.2. Das Netzwerk-Brett	30
3.4. Das Riemann-Thomann-Kreuz	32
3.4.1. Seelische Heimatgebiete	33
3.4.2. Struktur und Dynamik von Beziehungen	35
3.4.3. Anwendung in Gruppen	36
3.4.4. Themen im Gruppenfeld	37
3.5. Zwischenfazit	39

4.	Eine exemplarische Anwendung des Netzwerk-Bretts in einer Kinder-Gruppe	39
4.1.	Das Setting	40
4.2.	Gruppe und/oder Netzwerk?	41
4.3.	Das Netzwerk-Brett	44
4.3.1.	Idee und Umsetzung	44
4.3.2.	Beobachtungen	45
4.3.3.	Zwischenfazit – Was konnten die Netzwerk-Bretter abbilden?	48
4.4.	Ausblick- Lässt sich die Anwendung des Netzwerk-Bretts durch eine Einbeziehung des Riemann-Thomann-Kreuzes erweitern?	51
5.	Fazit	55
6.	Literaturverzeichnis	58
7.	Quellenverzeichnis	59
8.	Abbildungsverzeichnis	60
9.	Eidesstattliche Erklärung	61

1. Einleitung

Gruppen sind überall. Betrachte ich meine eigene „Gruppenlaufbahn“, sehe ich mich in verschiedenen Rollen in unterschiedlichsten Gruppen: In der Gruppe der Nachbarskinder, in Sportverein, Tanzgruppe, Kindergarten, Schule, Studium, Theatergruppe, Chor, Seminaren, Clique- die Liste ließe sich weit fortführen. Ich empfinde Gruppenerfahrungen für mich selbst als sehr wertvoll. Man tritt in Austausch und Beziehung zu anderen, erfährt Wertschätzung oder auch Kritik, man kann sich je nach Art der Gruppe ausprobieren, man hat einen geschützten Raum, man kann etwas erreichen... - Man ist eben Teil einer Gruppe.

Auch in der Praxis der Sozialen Arbeit ist der besondere Wert von Gruppen altbekannt. Nicht umsonst gibt es die verschiedensten professionellen Angebote in Gruppenform, beginnend bei Angeboten in Kindergärten, über Nachmittagsgruppen in Schulen, AGs, Jugendtreffs, Nachbarschaftsgruppen, Therapiegruppen, Selbsthilfegruppen, Seniorengruppen – auch diese Liste könnte noch lange fortgesetzt werden.

Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit ist neben Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit eine der drei traditionellen Methoden der Sozialen Arbeit. (vgl. u.a. Schmidt-Grunert, 2002) Trotz ihrer großen Verbreitung in der Praxis scheint sie im aktuellen Methodendiskurs im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Sozialen Arbeit etwas in den Hintergrund geraten zu sein. Laut Peter Erath scheint sie „theoretisch nicht mehr von hohem Interesse zu sein“ (Erath, 2006, S.160) und werde teilweise als „ineffizient“ (ebd.) angesehen. Insgesamt finde eine „Demethodisierung“ (ebd.) statt. Die vorhandene Theorie bezieht sich hauptsächlich auf Werke aus den 1970er Jahren, (Konopka, Bernstein/Lowy, Vinter, Battegay, Garland...) und die dort entwickelten Modelle sind bis auf kleine Modifikationen bis heute unverändert geblieben und weiterhin aktuell. In der damaligen Blütezeit der Gruppenarbeit wurde die Arbeit mit Gruppen intensiv untersucht und erforscht. Es gibt wertvolle Erkenntnisse über stattfindende Prozesse, über die Gestaltung von Beziehungen, über Rollen innerhalb der Gruppe und noch vieles mehr. In der ursprünglichen Form der sozialen Gruppenarbeit ging es vor allem um bewusste Gruppenerlebnisse, Gruppenarbeit sollte eine emanzipatorische Wirkung haben. Heutzutage scheinen Gruppen eher eingesetzt zu werden, um beim Individuum vor dem Hintergrund der Gruppe Veränderungen herbeizuführen. (vgl. Konopka, Reprint 2000, S.125) Dabei geht es also mehr um die Entwicklung des Einzelnen und nicht so sehr um die Entwicklung und Emanzipation der Gruppe als solche. Die Gruppe ist heute demnach eher Mittel zum Zweck. Als Folge dessen

stehen im Gruppenalltag aktuelle Ereignisse und individuelle Probleme im Vordergrund, Veränderungen des gesamten Gruppengefüges werden eher sekundär betrachtet. Dies ist meiner Meinung nach zunächst auch völlig in Ordnung, nicht umsonst heißt es „Störungen haben Vorrang“ (Ruth Cohn) Trotzdem denke ich, dass die vorhandenen Erkenntnisse über Gruppenprozesse, Rollenverteilung und andere wiederkehrende Phänomene sehr wertvoll sind, und dass es wichtig wäre deren Kenntnis wieder mehr zu aktivieren.

Ich denke, dass Gruppenarbeiter im Normalfall das Wissen über die typischen Gruppenprozesse im Kopf haben, allerdings bleibt dieses Wissen eher passiv, es ist im Alltag nicht unbedingt direkt anwendbar. Es spielt vermutlich eher dann eine Rolle, wenn vergangene Gruppenarbeiten evaluiert und reflektiert werden.

Meine Idee ist, dass man den Praxisalltag vielleicht um einen wertvollen Aspekt erweitern könnte, indem man den theoretischen Hintergrund sozialer Gruppenarbeit beispielsweise über visualisierende Methoden „greifbarer“ macht. Diese Möglichkeit möchte ich im Rahmen der Thesis prüfen.

Ich sehe in visualisierenden Methoden mehrere Vorteile, die ich im späteren Verlauf näher erläutern werde. Hier seien zunächst die zwei wichtigsten genannt- Visualisierende Methoden können den Blickwinkel verändern und eine komplexe Situation übersichtlicher machen. Außerdem können sie die Arbeit mit Gruppen dokumentierbarer machen. Über visuelle Klassifikationssysteme wird die „die Vielfalt empirischer Ausdrucksformen reduziert. Dies geschieht durch Kategorisierung nach gemeinsamen Merkmalen und durch Zusammenfassen zu übergeordneten Klassen von Erscheinungen. Dies hat den großen Vorteil, über die gleiche Phänomene sich mit den gleichen Begriffen verständigen zu können, also eine gemeinsame professionelle Sprache zu entwickeln“ (Stimmer, 2000, s.115)

Pantucek beschreibt eine Reihe solcher Methoden im Rahmen seines Werks zur Sozialen Diagnostik und möchte darüber in diesem Sinne einen Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit leisten. Soziale Arbeit soll ein Selbstbewusstsein entwickeln, sie soll eine eigene Sprache finden und sie soll sich über vorzeigbare Ergebnisse auch gegenüber anderen Disziplinen wie der Psychologie besser als bisher behaupten können. Ich möchte seinen Vorschlag annehmen, die Ideen und Methoden weiterzuentwickeln (vgl. Pantucek, 2006, S.22) und mich dabei aber im Gegensatz zu ihm auf soziale Gruppenarbeit beziehen, da mir diese wie oben beschrieben, am Herzen liegt. Außerdem hatte ich im Rahmen meines Praktikums die Möglichkeit eine der vorgeschlagenen Methoden in einer Gruppe auszuprobieren.

Ich möchte mich in dieser Arbeit aus mehreren Gründen speziell auf Kindergruppen beziehen. Zunächst hatte ich wie gesagt die Möglichkeit mit Kindergruppen zu arbeiten. Dabei fiel mir auf, dass diese, obwohl sie in der Praxis massenhaft vorhanden sind, in der Theorie mehr oder weniger vernachlässigt, bzw. mit Erwachsenengruppen gleichgesetzt werden. Ich habe meine Zweifel, ob dies so direkt möglich ist, da in Erwachsenengruppen meiner Meinung nach meist eine ganz andere Zielorientierung vorhanden ist als in Kindergruppen, die zu anderen Prozessen führen kann. Außerdem soll diese Begrenzung den Rahmen etwas einschränken. Ohnehin handelt es sich bei dieser Arbeit um einen Vorschlag, letztendlich um ein Gedankenspiel, dessen Wirksamkeit nur in einem kleinen Rahmen überprüft werden konnte. Um eine wirkliche breite Anwendung der vorgeschlagenen Methoden zu prüfen, wäre ein sehr viel größerer Rahmen mit mehr Testgruppen und Testsettings nötig. Trotzdem hoffe ich dass diese Arbeit ein Anstoß für neue Überlegungen sein kann.

Zur Vorgehensweise: Zunächst möchte ich einige der wichtigsten theoretischen Grundlagen der sozialen Gruppenarbeit vorstellen. Besonders hervorgehoben werden sollen die Prozesse im Gruppenverlauf und die Beziehungen innerhalb der Gruppe. Im zweiten Teil soll es dann um mögliche Methoden zur Fokussierung und Visualisierung der Gruppenprozesse in der Praxis gehen. Hierfür ausgewählt habe ich das Soziogramm nach Moreno, Methoden der Netzwerkanalyse nach Bullinger und Nowak und das Riemann-Thomann-Kreuz als Gruppenkompass.

Im letzten Teil komme ich dann zum praktischen Beispiel der Anwendung eines Netzwerk-Brettes in einer Kindergruppe. Ich möchte den Rahmen der Anwendung, meine Vorgehensweise und die festgestellten Ergebnisse beschreiben und versuchen den Nutzen der Netzwerk-Bretter unter Anwendung des Riemann-Thomann-Kreuzes zu erweitern. Im Fazit sollen dann kurz Rückschlüsse auf eine mögliche breitflächigere Anwendung gezogen werden. Unter welchen Kriterien sind diese Methoden anwendbar und stellt die Idee tatsächlich eine mögliche Ergänzung der Praxis dar? Welche Aspekte der Gruppendynamik lassen sich mit ihr verdeutlichen? Zu beachten wäre dabei, ob diese Betrachtung eine neue Ebene darstellt, oder ob so letztendlich doch nur das abgebildet werden kann, was auch im klassischen Soziogramm nach Moreno abgebildet werden könnte.

2. Theoretische Hintergründe der Sozialen Gruppenarbeit

2.1 Definition der grundlegenden Begriffe

Zunächst sollen an dieser Stelle die grundlegenden Begriffe für die vorliegende Arbeit definiert werden, um dann ausgehend von diesen Definitionen näher auf einige Aspekte der Sozialen Gruppenarbeit und meine Fragestellung eingehen zu können.

GRUPPE

Bei dem Begriff „Gruppe“ handelt es sich letztendlich um ein Konstrukt, welches hauptsächlich dazu dient, eine gewisse Ordnung in die eigene Wahrnehmung von vorkommenden Phänomenen zu bringen. (vgl. Sader, 2008, S.38) Trotzdem (oder gerade deswegen) findet sich in der Fachliteratur eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen für diesen Begriff. Ich möchte deshalb eine von Manfred Sader beschriebene Aufzählung der typischen Merkmale von Gruppen nennen, die einige der gängigen Definitionen zusammenfasst. Demnach erleben und definieren sich die Mitglieder der Gruppe als zusammengehörig, „verfolgen gemeinsame Ziele, teilen Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Verhaltensbereich, entwickeln Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung, haben mehr Interaktionen untereinander als nach außen, identifizieren sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson [...] einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe [und] sind räumlich und /oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung abgehoben.“ (Sader, 2008, S.39)

Eine Gruppe unterscheidet sich von einer zufälligen Ansammlung von Menschen, die das selbe tun („Masse“). „*Interaktion* und ein gewisses *Bewußtsein um ein gemeinsames Ziel oder gemeinsames Interesse* sind Kennzeichen einer Gruppe.“ (Konopka, 1978, S.69)

Es kann weiterhin unterschieden werden zwischen Wahl- und Funktionsgruppen, wobei die Gruppenbildungen in der Sozialen Arbeit in der Regel nicht aufgrund persönlicher Wünsche geschehen, sondern eher durch den professionellen Rahmen initiiert werden. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S. 87) Während die Teilnahme an Wahlgruppen freiwillig ist, kann von der Teilnahme an Funktionsgruppen der weitere Hilfeprozess abhängen. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.89)

Wichtig erscheint mir aber vor allem die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Gruppen. Geschlossene Gruppen sind (meist) zeitlich begrenzt, haben einen gemeinsamen Start-und Endtermin und die Zahl der Sitzungen ist von vornherein festgelegt. Dies hat zur Folge, dass in der Regel ein Gruppenklima entsteht, „das hohe Dichte und Kohäsion

aufweist.“ (Geldard, 2003, S.33) In offenen Gruppen können dagegen jederzeit Mitglieder, die ihr Ziel erreicht haben, die Gruppe verlassen und neue Teilnehmer hinzustoßen.

In der Praxis findet sich eine Vielzahl von verschiedenen Gruppentypen, so z.B. Therapiegruppen, Beratungsgruppen, Psychopädagogische Gruppen, Unterstützungsgruppen, themen- und systemorientierte Gruppen. (vgl. Geldard, 2003, S.26-34)

SOZIALE GRUPPENARBEIT

Soziale Gruppenarbeit ist neben Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.49)

Gisela Konopka nennt als heute geltende, zusammenfassende Definition: „Soziale Gruppenarbeit ist eine Methode der Sozialarbeit, die den Einzelnen durch sinnvolle Gruppenerlebnisse hilft, ihre soziale Funktionsfähigkeit zu steigern und ihren persönlichen Problemen, ihren Gruppenproblemen oder den Problemen des öffentlichen Lebens besser gewachsen zu sein.“ (Konopka, 1978, S.39) Es geht in dieser Methode um eine Förderung der sozialen Funktionsfähigkeit im Rahmen eines Gruppenzusammenhanges unter Beachtung des Grundbedürfnisses des Menschen nach wechselseitigen Beziehungen. (vgl. Konopka, Reprint 2000, S.118) . Soziale Gruppenarbeit wird in allen Altersstufen eingesetzt und spielt gerade auch in der Arbeit mit Kindern eine wichtige Rolle. „Eine der Erkenntnisse, die aus der Arbeit mit Gruppen gewonnen wurde, ist die, daß jede Person, die in eine Gruppenkonstellation eintritt, sich durch die Wechselbeziehungen zu anderen verändert [...].“ (Konopka, 1978, S. 32)

SOZIALE DIAGNOSTIK

Mit diesem Titel wird ein „methodisches Instrumentarium“ bezeichnet, mit welchem die Diagnostik sozialer Probleme in Form von Grafiken und Übersichtstabellen übersichtlich und entscheidungsorientiert dargestellt werden soll. (Röh, 2009, S. 182)

Ursprünglich von Alice Salomon und anderen Pionierinnen der Sozialen Arbeit entwickelt, war ihr Ziel, der Sozialen Arbeit „ganz nach dem erfolgreichen Muster der Medizin - ein diagnostisches Werkzeug in die Hand zu geben, das die Sozialarbeiterinnen als Expertinnen des Sozialen, als die Diagnostikerinnen der Hilfsbedürftigkeit für das Wohlfahrtswesen unentbehrlich machen sollten.“ (Pantucek, 2006, S.13)

Seit den 1990er Jahren wird in diesem Bereich wieder zunehmend geforscht, Methoden werden (weiter-) entwickelt und angepasst. Es geht um Methoden der sozialen Diagnose, „die

in sozialarbeiterischen Unterstützungsprozessen sinnvoll eingesetzt werden können, die den Prozess befördern, möglichst nicht-stigmatisierend sind und die für den sozialarbeiterischen Handlungsraum relevante Sachverhalte erfassen.“ (Pantucek, 2006, S.19)

Das Besondere an der Sozialen Diagnostik im Gegensatz zu Diagnosen in den Humanwissenschaften ist, dass die Diagnose gemeinsam mit den Klienten erarbeitet wird und das an ihrem Ende keine fixe Diagnose steht. Vielmehr wird der Klient als bio-psycho-soziales Wesen betrachtet, „welches entsprechend auf allen Ebenen durch ein soziales Problem betroffen ist.“ (Röh, 2009, S.182) Der Diagnoseprozess ist dabei schon ein erster Schritt der Intervention und kann erste Veränderungsprozesse anregen.

SOZIALE NETZWERKE

Laut der Definition von Bullinger und Nowak stellen soziale Netzwerke „reale, empirisch beschreibbare soziale Beziehungen zwischen den Individuen dar.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.41) Eine ähnliche Definition gibt einer der „Väter der sozialen Netzwerk- Kozeption“, Clyde Mitchell: ein soziales Netzwerk sei demnach „a specific set of linkages among a defined set of persons, with the additional property that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behaviour of the persons involved“ (Mitchell, 1969:2, zitiert nach Bullinger/Nowak, 1998, S. 66/67) Dies bedeutet, dass ein Netzwerk aus einer bestimmten Art von Verbindungen zwischen einem definierten Personenkreis besteht und dass sich aus der Qualität dieser Beziehungen Rückschlüsse zur Erklärung des sozialen Verhaltens der Mitglieder ziehen lassen.

Soziale Netzwerke können zur Herstellung von Sicherheit und Zugehörigkeit dienen. Daher wird ihnen auch die „Funktion der sozialen Unterstützung“ (Stimmer, 2000, S.73) zugeschrieben. Dieser Punkt ist für die Soziale Arbeit natürlich von besonderer Wichtigkeit. Netzwerke können Bindungen bieten, außerdem fördern sie die Stressbewältigung, bieten Unterstützung in Krisensituationen, nehmen Einfluss auf die Sozialisation und prägen somit die Entwicklung. (vgl. Stimmer, 2000, S.73) Sie können somit eine wichtige und hilfreiche Ressource im sozialpädagogischen Hilfeprozess darstellen. Die Formen der professionellen Nutzung von Netzwerken sind die Netzwerkanalyse zum Verstehen und Analysieren von bestehenden Netzwerken, und die Netzwerkförderung. (vgl.ebd)

Es wird unterschieden zwischen primären/mikrosozialen Netzwerken (z.B. Familie, Nachbarschaft), sekundären/makrosozialen Netzwerken (z.B. Behörden, Betriebe) und tertiären/meso-sozialen Netzwerken (z.B. Freizeit- oder Selbsthilfegruppen). Oftmals sind die

verschiedenen bestehenden Netzwerke einer Person miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.70-89)

2.3 Soziale Rollen in Gruppen

Im Verlauf seines Lebens nimmt der Mensch verschiedenste Rollen ein. Einige sind dauerhaft vorhanden (z.B. Geschlechterrollen), andere sind situationsabhängig (Studentin, Kind, Urlauber); einige Rollen können wiederbelebt werden (Sportler) und andere sind Wunschrollen, die aber nicht realisiert werden können (Schönheitskönigin). (vgl. Stimmer, 2000, S. 134) In unserer Gesellschaft wird erwartet, dass der Mensch ein bestimmtes Rollenrepertoire und „eine gewisse Rollenflexibilität“ vorweisen kann und dass er sich somit den Anforderungen verschiedener Situationen anpassen kann. (vgl. Sader, 2002, S.81) Menschen werden durch die Gesamtheit ihrer Rollen und Beziehungen bestimmt. „Umgekehrt bestimmen sie, mit mehr oder weniger Eigenständigkeit ihr Rollenspiel und ihre Beziehungen“ (Stimmer, 2000, S.133)

Rollenverteilungen innerhalb der Gruppe sind in der Gruppenarbeit von großer Bedeutung. Diese entwickeln sich im Verlauf des Gruppenprozesses. Typischerweise wird in diesem Zusammenhang von folgenden Rollen gesprochen: „Außenseiter, „Star der Gruppe“, Inhaber der Alpha-/Beta-Rollen, sozioemotionale oder aufgabenzentrierte Führer“ (Sader, 2000, S.135); „Führer oder Isolierter“ (Konopka, 1979, S.73); „Anführer, Mitläufer, Außenseiter, Sündenböcke, Clowns, schwarze Schafe, „Professoren“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.98) etc. Wie sich zeigt gibt es eine große Spannbreite an Rollenzuweisungen, die sich noch in bestimmte Bereiche wie „aufgaben- oder gruppenprozeßorientierte Positionen“ (Sader, 2000, S.135) unterteilen ließen.

Wie entstehen diese Rollen? Nach Bales entwickeln sie sich „durch den Status, das Ansehen oder das Prestige, das Gruppenmitglieder in der Gruppe erfahren.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.98) Die Rollen werden den Individuen demnach zugewiesen, wobei nicht klar definiert wird von wem. Auch nach Gisela Konopka bezeichnet der Begriff der Rolle das Verhalten, „das eine Gruppe von einem Einzelnen erwartet- ein Verhalten also, das er meistens nicht selbst bestimmt, sondern die Gruppe und die Umwelt, in der er aufwächst.“ (Konopka Gisela Reprint, 2000, S.76) Eine andere Meinung besagt, dass Rollenzuweisungen letzten Endes abhängig sind vom Verhalten der Einzelnen innerhalb der Gruppe. „Die jeweiligen „Rollen“ sind von der Art und Weise wechselseitiger Kommunikation und Interaktion abhängig,

kommen also durch konkrete Verhaltensäußerungen und deren Beurteilung durch die Gruppenmitglieder zustande.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.99)

Mit Rollenzuweisungen sollte generell vorsichtig umgegangen werden. Schnell neigt man zu Etikettierungen und drückt den Gruppenmitgliedern einen Stempel auf, der sie auf eine bestimmte Rolle reduziert. Ausgrenzungsmechanismen können so verstärkt werden. „Global-etikettierungen sind beliebt, haben aber wenig Wert: Ihre Nützlichkeit beschränkt sich [...] darauf, den Benutzern solcher Stereotypen ein gewisses Maß von Verständigung untereinander zu ermöglichen.“ (Sader, 2008, S.81)

Sader schlägt vor sich statt auf die Rollenzuweisungen auf das konkrete Verhalten der Individuen in konkreten Situationen zu beziehen. Damit bleibt die Möglichkeit offen, dass sich die Person in anderen Situationen durchaus auch anders verhalten kann. (ebd., S.82) Das Problem ist, dass Rollenzuschreibungen oftmals von außen durch einen Beobachter getroffen werden. „Es wäre aber nützlicher, wenn die Kognitionen aller Beteiligten dabei erfragt werden könnten. So könnte man manchmal Rückmeldungsprozesse in der Gruppe dadurch anreichern, daß man vorgegebene Rollenbegriffe den einzelnen Personen zuordnen lässt.“ (Sader 2008, S.82) Dies würde eine stärkere Partizipation der Gruppenmitglieder ermöglichen und so Labelingeffekte von außen vermeiden. Solche Zuordnungen können nach Benne und Sheats als Anfang von Lernprozessen gewertet werden. „Die Erkenntnis, daß jemand von den Mitgliedern der Gruppe als Verkörperung einer bestimmten Rolle erlebt wird, könnte die Beteiligten zu der Überlegung veranlassen, ob es sinnvoll wäre, daß er sich das abgewöhnt, daß er eine andere Rolle als Erweiterung seines bisherigen Rollenrepertoires erlernt oder daß die Mitglieder lernen sollen, mit ihm in dieser Rolle besser umzugehen. (Sader, 2008, S.82)

Eine besondere Rolle innerhalb der Gruppenarbeit hat natürlich der Gruppenleiter. Er ist der „primus inter pares“ (Erster unter Gleichen) und seine Ziele liegen darin, die Mitglieder der Gruppe zu dem ihnen „möglichen Maß an Autonomie und Verantwortlichkeit zu führen, das sich im Lernfeld dieser Gruppe und ihren Beziehungen aufbaut. In dem Maße in dem dies gelingt, kann er sich überflüssig machen und die Gruppe eigenverantwortlich arbeiten lassen.“ (Flosdorf, 2004, S.49).

Der Leiter ist nicht zu verwechseln mit dem Gruppenführer. Dieser ist Mitglied der Gruppe. „Er wird von den Gruppenmitgliedern als Führer akzeptiert, weil er den Zweck der Gruppe verwirklicht, weil er ihnen helfen kann oder weil er die Macht an sich gerissen hat und durch Furcht regiert. Der soziale Gruppenarbeiter wird nach der heutigen Auffassung von Gruppenarbeit *nicht* als Führer betrachtet und soll nicht die Rolle des Führers übernehmen. Er

ist ein Außenseiter und *hilft* der Gruppe und jedem Mitglied einschließlich des Gruppenführers. (Konopka, 1978, S.76) Die Führung kann im Verlauf der Gruppenarbeit wechseln.

2.3 Beziehungen und Kommunikation in Gruppen

Jeder Mensch ist bestimmt durch seine Beziehungen. Auch für Jacob L. Moreno sind soziale Beziehungen von zentraler Bedeutung: „Das unverbundene Individuum ist seiner Auffassung nach eine soziale Fiktion.“ (Leutz, 1974, S.11)

Watzlawick sagt über Einzelbeziehungen: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, wobei letzterer den ersten bestimmt“ (Watzlawick, 2003, S.50) Dies bedeutet, dass die Art der Mitteilung den Empfänger darauf hinweist, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger empfindet. Wie man sich vorstellen kann, hat dies enorme Auswirkungen auf Beziehungen. Umgekehrt ist wiederum die Art der Beziehung zwischen zwei Kommunikationspartnern für das gegenseitige Verständnis von grundlegender Bedeutung.

Watzlawicks Axiom gilt auch für die Kommunikation in Gruppen. „Unter der Ebene der bewussten Ziele, Inhalte, Aufgaben, Vorgaben und Interessen liegt jeder Kommunikation innerhalb der Gruppe ein psychodynamische Kraftfeld zugrunde, das von den Ängsten, Gefühlen, Sehnsüchten, Wünschen, den Zuneigungen, dem Vertrauen, den tief sitzenden Überzeugungen geprägt ist, was dem einzelnen Mitglied in seiner dynamischen Wirksamkeit gar nicht direkt bewusst, dafür aber um so nachhaltiger wirksam ist.“ (Flosdorf, 2004, S.68) Die unterschwelligem Grundthemen der Gruppenmitglieder können sich zu einem gemeinsamen und emotional besetzten Gruppenthema addieren und die Gruppe von der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben ablenken. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass allen Handlungen innerhalb der Gruppe neben dem bewussten Thema immer auch ein mehr oder weniger unbewusstes und insofern "implizites Thema", mit psychodynamischen und emotionalen Inhalten und Motiven zu Grunde liegt.“ (ebd.) Dieses kann auch die Beziehungen innerhalb der Gruppe beeinflussen.

Die Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern spielen eine wichtige Rolle für den Verlauf des Gruppenprozesses. Dieser wird durch „die *Art und Qualität* der Beziehungen zwischen den Mitgliedern bestimmt. Um dieses Geflecht der Interaktion zu verstehen- und um

den Einzelnen darin behilflich zu sein-, müssen wir diesen sich ständig wandelnden Prozeß erkennen. (Konopka, 1978, S.72)

Wichtig in der Arbeit mit Gruppen ist neben den Beziehungen innerhalb der Gruppe die Beziehung zwischen dem Leiter und den Mitgliedern. Damit ein Hilfeprozess gelingen kann, muss er auf Vertrauen gegründet sein. Manipulationen oder negative Beeinflussungen der Gruppe sind nicht erlaubt. (vgl. Konopka, 1978, S.4)

Gerade in der Arbeit mit Kindergruppen ist diese Beziehung von großer Bedeutung. Sie wird „die Haltung der Kinder und ihre Motivationen im Hinblick auf die spätere Gruppenarbeit einfärben.“ (Geldard, 2003, S.98) Der Gruppenleiter muss sich auf die Kinder einstellen und sie da abholen, wo sie sind. Außerdem muss er die Beziehungen der Mitglieder untereinander wahrnehmen und einordnen. Er sollte so mit ihnen arbeiten, „dass dadurch für jeden persönliches Wachstum, Reifen und konstruktives soziales Lernen möglich wird.“ (Flosdorf, 2004, S.48) Dabei sollte seine Grundhaltung eine verstehende sein. „Er stellt nicht eine Beziehung nach der anderen zu jedem Einzelnen her. Er schafft eine Atmosphäre des Vertrauens und des Gebens- und Nehmens innerhalb der ganzen Gruppe.“ (Konopka, Reprint 2000, S.121) Beziehung bedeutet hierbei, dass die Absicht und Zielsetzung des Gruppenleiters nicht nur ihm selbst bewusst ist, „sondern daß sie von den Gruppenmitgliedern empfunden und bejaht wird. (Konopka, Reprint 2000, S.120)

Gerade in therapeutischen Gruppen kann das Phänomen der Übertragung auf der Beziehungsebene von Bedeutung sein. Hierbei werden –oftmals verdrängte- Gefühle auf eine der ursprünglich gemeinten Person ähnelnde Person übertragen. Der Gruppenleiter sollte sich bewusst sein, dass diese Übertragung sich neben ihm selbst auch auf andere Gruppenmitglieder richten kann und dass sie so die Verhaltensweisen der Mitglieder beeinflussen kann. (vgl. Konopka, 2000, S.122)

2.4 Gruppenziele, Gruppenvertrag, Gruppennormen

Jede Gruppe hat ihre ganz eigene Zielsetzung. Es gibt Selbsthilfegruppen, die sich mit bestimmten Problemen beschäftigen, therapeutische Gruppen, Freizeitgruppen usw.

Die Motivation des Einzelnen an einer Gruppe teilzunehmen, muss nicht unbedingt mit dem Gruppenziel übereinstimmen. (vgl. Sader, 2008, S.64)

Die Zielvorstellungen der Gruppenmitglieder können sich abhängig von der jeweiligen Motivation stark voneinander unterscheiden, so kann es unter Umständen zu Konflikten kommen. „Sobald ich Mitglied einer Gruppe werde und dabei auf Menschen mit anderen

Zielen treffe, gerate ich aller Wahrscheinlichkeit nach mehr oder minder aus meinem seelischen Gleichgewicht.“ (Stahl, 2007, S.242)

Die Zielidentifikation der Gruppe hängt ab von der jeweiligen Motivation. Trifft sich eine Wahlgruppe mit einem gemeinsamen Ziel, werden die Mitglieder sehr viel stärker motiviert sein, dieses Ziel auch zu erreichen. „Bei Gruppen mit *Zwangsmitgliedschaft*, wie einer Schulklasse [...], ist ganz allgemein eine wesentlich geringere Identifikation mit den zumeist von außen vorgegebenen Zielen der Gruppe zu erwarten. (Sader 2008, S.65/66)

In Wahlgruppen wird die Zielsetzung gemeinsam beschlossen, vielleicht wird ein gemeinsamer Gruppenvertrag aufgesetzt. „Der Einzelne ist mit seiner Persönlichkeit und seinen Beziehungen zu den anderen in diesen Entscheidungsprozess involviert und von ihm mit gestaltend beeinflusst.“ (Krüger, 2007, S.45) Im Idealfall werden die Ziele nicht von außen festgesetzt, sondern „immer *mit* dem Einzelnen durchgearbeitet.“ (Konopka, Reprint 2000, S.112)

Damit eine zielorientierte Gruppe effektiv arbeiten kann, muss geklärt sein, „wann, welches Ziel, auf welchem Weg verfolgt werden soll.“ (Stahl, 2007, S.11) Die Absprachen über die Zielsetzung können wie von selbst durch das bloße Aufeinanderzugehen entstehen; „sie können aber auch bewusst ausgehandelt werden - wenn die Gruppe sich offen und explizit darüber verständigt, wie sie vorgehen will.“ (ebd.) Die so ausgehandelten Vereinbarungen könnten in einem Gruppenvertrag schriftlich festgehalten werden.

Neben den gruppeneigenen Zielen und dem Vertrag gibt es die Gruppennormen, welche das Verhalten in Gruppen bestimmen. Dabei wird grob zwischen deskriptiven Normen (faktische Verhaltens- und Denkweisen) und präskriptiven Normen (gesetzte, erwartete, vereinbarte, sachlich sinnvolle) unterschieden. So kann die präskriptive Norm einer Gruppe sein, dass alle Mitglieder pünktlich kommen sollen, während die deskriptive Norm besagt, dass viele zu spät kommen. (vgl. Sader, 2008, S.199) Das Gruppengeschehen wird durch viele gleichzeitig vorhandene Normen bestimmt, die nicht unbedingt übereinstimmend sein müssen. (vgl. ebd.) Die Gruppennormen werden im Prozessverlauf erarbeitet und verinnerlicht. (Flosdorf, 2004, S.51 ff.)

Wenn dies erstmal der Fall ist, setzt jedes Gruppenmitglied voraus, „daß die Anderen seine Ansichten teilen, und es wird dadurch in seiner Ansicht bestärkt, daß seine Ansichten grundsätzlich richtig seien.“ (Battegay, 1970, S. 51) So kann die Gruppe einen Rahmen darstellen, in dem das Individuum einen Rückhalt erfahren kann. (vgl. ebd.)

Schwierig wird es dann, wenn ein Gruppenmitglied die Normen der Gruppe nicht teilen kann. „Ist es einem Individuum also nicht möglich, die Gruppennormen und Ziele zu übernehmen, bzw. anzunehmen, befindet es sich wie MERTON sagt, in einem Zustand der >>Anomie<<. Der Einzelne gerät dabei mit den Normen in der Gruppe in Konflikt, wird sich isolieren und allmählich den Kontakt verlieren.“ (Battegay, 1970, S.50}

2.5 Der Gruppenprozess

Sucht man in der Literatur nach Prozessmodellen für den typischen Verlauf von Gruppenarbeit, lassen sich verschiedenste Entwürfe mit unterschiedlichen Titeln und Bezeichnungen für die einzelnen Phasen finden. Der Gruppenprozess wird als „Insgesamt von Auseinandersetzungen der Gruppenmitglieder verstanden, die zu Strukturierungen der Gruppe und damit zur Herausbildung von Positionen und Rangstrukturen führen.“ (Flosdorf, 2004, S. 68) Ziel aller Prozessmodelle ist es, die Veränderungen der Beziehungen innerhalb einer Gruppe zu beschreiben und abzubilden. „Die Beziehungen der Gruppenmitglieder zueinander haben große Bedeutung. Sie sind niemals statisch. Sie verändern sich in der Zeit und je nach besonderen Situationen. [...] Diese ständige Bewegung wird als Gruppenprozeß bezeichnet.“ (Konopka, 1978, S.67)

Die wichtigsten Modelle scheinen das „Modell für Entwicklungsstufen in der Sozialarbeitsgruppe“ von James A. Garland, Hubert E. Jones und Ralph L. Kolodny (s. u.a. Schmidt-Grunert, 2002, S.173 ff./ Flosdorf, 2004, S.74 ff.) und das Tuckman-Modell (s. u.a. Stahl, 2007, S.46 ff./ Geldard/Geldard, 2003, S.97ff.) zu sein. Diese unterscheiden sich vornehmlich durch unterschiedliche Bezeichnungen der einzelnen fünf Phasen und haben bei näherer Betrachtung sehr viele Gemeinsamkeiten. Deshalb möchte ich versuchen im Folgenden die beiden Entwürfe so zusammenzufassen, dass sie in Kindergruppen anwendbar sind. Ich bevorzuge die Bezeichnung „Phase“, da der Begriff „Stufe“ meiner Meinung nach suggeriert, dass eine Stufe vollständig abgeschlossen sein muss, damit die nächste „erklommen“ werden kann. In der Praxis sind die Übergänge zwischen den Einzelnen Phasen aber sehr viel fließender, als der Begriff „Stufe“ suggeriert.

2.5.1 Eine Zusammenfassung der Modelle für die Anwendung in Kindergruppen

Phase 1: Voranschluss und Orientierung / „forming“

In dieser Phase geht es zunächst um das vorsichtige Kennenlernen der anderen Gruppenmitglieder. Es werden probeweise erste Kontakte und Bindungen zu anderen Kindern

aufgenommen (vgl. Flosdorf, 2004, S.75) und die Räumlichkeiten werden erkundet und in Besitz genommen. Das Aufeinanderzugehen geschieht in dieser Phase noch gewissermaßen distanziert- es wird versucht möglichst viel über die anderen herauszufinden, dabei aber möglichst wenig von sich selbst preiszugeben. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.175)

Der Beginn der Gruppenarbeit ist „sowohl für die Kinder, als auch für die Gruppenleitung mit Bedenklichkeiten und Ängsten angefüllt“ (Geldard, 2003, S.98), weshalb es Aufgabe der Gruppenleitung ist, diese zu verringern und den Kindern beruhigend zur Seite zu stehen. Indem sie Informationen über sich selbst gibt und über ihre eigenen Gefühle spricht, ermutigt sie die Kinder es ihr nachzutun. „Nachdem die Gruppenmitglieder eine Zeit lang zusammen sind, werden die meisten Kinder [...] feststellen, dass ihre Bedenklichkeiten und Besorgnisse unbegründet waren.“ (ebd.)

Die Gestaltung der Gruppensitzungen wird in dieser Phase noch stark durch die Gruppenleitung gesteuert. Es sollte unterschiedliche Angebote geben, Spiele sollten möglichst nicht die Konkurrenz fördern und möglichst nicht zu Überforderung oder Frustration führen, da so die Motivation der Kinder für den weiteren Verlauf der Gruppenarbeit eingedämmt werden könnte. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.176)

Phase 2: Machtkampf und Kontrolle/ „storming“

Das „storming“ ist eine Phase der Veränderung - es geht um die „Ermittlung von Positionen, Rangstrukturen und Macht“ (Flosdorf, 2004, S.79).

Die Gruppenmitglieder haben sich kennengelernt und ein gewisses Vertrauen zueinander entwickelt. Auf dieser Grundlage entsteht ein Ringen um den Einfluss in der Gruppe.

Die individuellen Interessen der einzelnen Kinder rücken mehr in den Vordergrund, denn „je stärker das Gefühl der Sicherheit in der Gruppe entwickelt ist, umso stärker wird es auch möglich sein, dass einzelne Mitglieder Widerstand und Opposition zeigen. Unzufriedenheit mit den Gruppenzielen und den Gruppenwerten tauchen auf.“ (Geldard/Geldard, 2003, S.99)

Überhaupt kann sich in dieser Phase sehr stark zeigen, mit welcher unterschiedlichen Vorstellungen die Mitglieder in die Gruppe gekommen sind. „Unterschiedliche Zielvorstellungen kristallisieren sich heraus und prallen mehr oder minder hart aufeinander.“ (Stahl, 2007, S.48) Unter anderem als Folge dessen entstehen häufig Untergruppen und Cliques. „Die Bildung von Untergruppen wird vom Rest der Gruppe in der Regel nicht geduldet.“ (Geldard/Geldard, 2003, S.100), Unter anderem aus diesem Grund kommt es in dieser Phase häufig zu Konflikten, die sich auch gegen die Gruppenleitung richten können, wenn deren Ziele sich zu stark von denen der Gruppenmitglieder unterscheiden. Es kann

vorkommen, dass einzelne Kinder ihren Platz in der Gruppe nicht finden und diese zu diesem Zeitpunkt verlassen (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.177) Gleichzeitig findet eine gewisse Rollenverteilung statt, auf die in Kapitel 2.3. näher eingegangen wird.

Das „storming“ ist eine schwierige Phase und kann für Gruppe und Gruppenleitung äußerst unangenehm sein, aber „indem sich Gruppenleiter den Herausforderungen und Angriffen aus ihrer Gruppe aussetzen, eröffnen sie anderen Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, ihre Gedanken und Gefühle mitzuteilen und die Angemessenheit dieser Mitteilungen zu testen“ (Geldard/Geldard, 2003, S.100)

Dies ist die positive und sehr wichtige Seite der zweiten Phase: Es geht um Veränderungen und durch die ausgetragenen und gelösten Konflikte kann die Gruppe beginnen, Gruppennormen zu bilden und Gemeinsamkeiten zu entdecken. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.177) Dabei kann sich jeder Einzelne in der Gruppe trotzdem als autonom wiederfinden. Das Bedenken und Kritik von den Mitgliedern „ohne Furcht vor Kritik oder Zurückweisung“ (Geldard/Geldard, 2003, S.99) geäußert werden, ist ein Zeichen dafür, dass nun Sicherheit und Vertrauen bestehen. Um diesen Prozess weiter zu befördern, sollte die Gruppenleitung versuchen, eine Umgebung herzustellen, die es den Kindern ermöglicht nun neue Verhaltensweisen auszuprobieren und „Selbstveränderungen einzuleiten“ (Geldard/Geldard, 2003, S.99)

Phase 3: Vertrautheit und Intimität/ „norming“

Wie schon eben angedeutet, treten die Gruppenkonflikte, nachdem sie in der zweiten Phase bearbeitet wurden, nun wieder in den Hintergrund. Wenn sie erfolgreich gelöst wurden, hat dies ein höheres Maß an Zusammenhalt innerhalb der Gruppe zur Folge. Das Gefühl von Einverständnis und Zugehörigkeit der Kinder wächst. (vgl. Geldard/Geldard, 2003, S.101) Gemeinsame Aktivitäten und Initiativen werden möglich, da sich die Gruppenmitglieder nun gegenseitig besser einschätzen können. Es entstehen Gefühle wie Intimität und Vertrauen. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.177/178), wodurch eine gewisse Arbeitsfähigkeit entsteht. Nun werden die endgültigen Regeln der Gruppe, der „Gruppenvertrag“ festgelegt. (vgl. Stahl, 2007, S.49)

Insgesamt betrachtet, handelt es sich bei dieser Phase nach der aufwühlenden Zeit des „storming“, um eine Zeit der Beruhigung und der Stabilisierung.

Die Gruppenleiterin kann in dieser Phase beginnen sich etwas zurückzuziehen. Ihre Hauptaufgabe ist es nun, Eigeninitiativen zu fördern und Anregungen zu geben. Das

Programm hängt nun schon sehr viel stärker von den Wünschen der Teilnehmer ab. (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.178)

Phase 4: Differenzierung/ „performing“

Herderer beschreibt die Phase der Differenzierung als „Höhepunkt der Gruppenprozesses“. (Herderer, 1976; zitiert nach Schmidt-Grunert, 2002, S.178) Die Durchsetzungskämpfe der vorangegangenen Phasen sind überwunden und es ist nun eine grundsätzliche gegenseitige Akzeptanz vorhanden. „Diese geht [...] soweit, daß die einzelnen Gruppenmitglieder in der Gruppe „ein annehmbares innerpsychisches Gleichgewicht“ (Garland/Jones/Kolodny, 1971, S. 82) erlangen können.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.178)

Die Gruppe ist nun (im Idealfall) in der Lage, Konflikte selbstständig und ohne Hilfe von außen zu lösen. Unter den Mitgliedern entsteht ein starkes „Wir-Gefühl“.

Die Gruppenmitglieder arbeiten zusammen und in gegenseitigem Verständnis. Sie beginnen darüber ihre Selbstveränderung. Die Kinder trauen sich nun eher Probleme offen darzulegen und über diese zu reden. Dies sollte von der Gruppenleitung unterstützt werden, da „solche Selbstenthüllungen benutzt werden können, um einzelnen Gruppenmitgliedern zu helfen, Verhaltensweisen zu verändern und dabei die Verbesserung ihres eigenen Zustands zu erfahren.“ (Geldard/Geldard, 2003, S. 101) Ansonsten hält sich die Gruppenleiterin in dieser Phase im Hintergrund, sie agiert zurückhaltend und steht den Gruppenmitgliedern begleitend zur Seite.

Phase 5: Trennung und Ablösung/ „mourning“

Nach den zwei vorangegangenen eher ruhigeren Phasen, handelt es sich bei der letzten Phase wieder um eine schwierigere: Abschied und Trennung nahen.

Die positive Seite: Konflikte sind gelöst, Aufgaben erfüllt, Veränderungen sind eingetreten und „das in der vierten Stufe erreichte „Wir-Gefühl“ der Gruppenmitglieder drängt nach Neuem.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.178) Die Gruppenerfahrung ist gewissermaßen abgeschlossen. Dieses gute Gefühl wird aber überschattet vom nahenden Trennungsschmerz. Dieser kann sich durch Leugnung des Gruppenendes, Rückfälle in alte Verhaltensweisen oder durch das Erzählen von vergangenen Gruppenerfahrungen (vgl. Schmidt-Grunert, 2002, S.179) ausdrücken. Die Fähigkeit der Gruppenmitglieder Konflikte zu managen kann wieder abnehmen, problematische, persönliche Themen werden vermieden. (vgl. Geldard, 2003, S.102)

Die Gruppenleitung sollte die Kinder aus diesem Grund schon vorzeitig behutsam auf das Ende der gemeinsamen Gruppenerfahrung vorbereiten. In der besonders gestalteten Abschiedssitzung sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, „sich über ihre eigene Rolle in der Gruppe klarzuwerden und auf ihre Entwicklung in der Gruppe zurückzublicken.“ (Geldard, 2003, S. 102) Sie sollten die Möglichkeit bekommen, ihre Gefühle auszudrücken, sei es im Gespräch, über ein Bild oder ein Rollenspiel. „Ein wichtiges Ziel dieser fünften Phase des Gruppenprozesses für die Kinder besteht darin, sich von der Gruppe so erfolgreich wie möglich zu lösen und dabei das in der Gruppe gelernte beizubehalten und auch in der Zukunft nutzbar zu machen“ (Herndon, 1985, zitiert nach (Geldard/Geldard, 2003, S. 102)

2.6.2 Einschränkungen des Modells in der Wirklichkeit

Wie die meisten Modelle ist auch das eben beschriebene in dieser reinen Form in der Praxis nicht anzutreffen. „Nicht jede Gruppe durchläuft alle Phasen. Manche Gruppen bleiben in der zweiten oder dritten Phase stecken, bzw. finden dann einen vorzeitigen, aber nicht im Sinne der Ziele der sozialen Gruppenarbeit wünschenswerten Abbruch“ (Flosdorf, 2004, S.79/80)

Außerdem ist es möglich, dass nicht die gesamte Gruppe gleichzeitig in die nächste Phase gelangt, sondern dass einzelne „zurückbleiben.“

Der Übertritt von einer Phase in die nächste ist nicht so direkt, wie es sich in der Theorie anhört, vielmehr handelt es sich um schleichende Übergänge. So gibt es z.B. beim Wechsel vom „forming“ ins „storming“ „Zeiten des Übergangs, in denen das Verhalten einiger schon stark Storming-geprägt ist, während andere noch im Forming verharren.“ (Stahl, 2007, S.59)

Teilweise kann die Gruppe sich auch bezüglich ihrer Aufgaben in unterschiedlichen Phasen befinden. Während eine Aufgabe schon bearbeitet wird („performing“), kann die nächste Aufgabe noch in der Diskussion sein („storming“).

Auch das Hinzukommen eines neuen Gruppenmitglieds kann „eine entsprechende Thematik, die nun schon ausreichend bearbeitet erschien, wieder aufs Neue aufbrechen und in Gang bringen.“ (Flosdorf, 2004, S.80) Dies sind nur einige der in der Wirklichkeit vorkommenden Einschränkungen des Modells.

Phasenmodelle wie dieses suggerieren oftmals, es würden in der Realität Gesetzmäßigkeiten vorliegen, die die Verhaltensweisen von Gruppenmitgliedern erklären. So kann es schnell zu Verwechslungen mit einem Rezeptbuch kommen. Diese Problematik hat ihre Grundlage in „einer von den Theorien selbst nahegelegten Verwandlung beobachtbarer *Regelmäßigkeiten*

in Gruppen in *Gesetzmäßigkeiten*.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.185) Trotzdem erscheint es mir persönlich sinnvoll in der Arbeit mit Gruppen die beschriebenen Modelle im Hinterkopf zu haben. Nicht umsonst nämlich gibt es diese Modelle, die beschriebenen Phänomene scheinen durchaus immer wieder vorzukommen. Eine Bewusstmachung der Phasen kann den Umgang mit der Gruppe in schwierigen Phasen wie dem „storming“ vereinfachen. Es wird dadurch erleichtert, „besonders anfangs oft unüberwindlich erscheinende Spannungen und Schwierigkeiten in der Gruppe aushalten zu können und dabei nicht selbst an seiner eigenen pädagogischen Kompetenz als Gruppenleiter zu verzweifeln. (Flosdorf, 2004,S. 68)

Mit dem Hintergrundwissen über die geforderten Entwicklungsaufgaben der einzelnen Phasen fällt es vermutlich sehr viel leichter, Verständnis für auffällige Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder aufzubringen. Wie sich im Folgenden zeigen wird, gibt es einige visualisierende Methoden, die diese Bewusstmachung erleichtern und fördern.

3. Soziale Diagnostik - Ausgewählte Methoden zur Visualisierung von Beziehungen und Prozessen in Gruppen

Im Rahmen der Diskussion zur Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit ist es an der Zeit, ihr eine eigene Sprache zu geben. Peter Pantucek bemängelt, dass diese der Sozialen Arbeit fehlt. Sozialarbeiter könnten aus Sicht anderer Professionen „nicht nachvollziehbar begründen, wie sie zu ihren Einschätzungen [...] und Entscheidungen kommen. Ihre Gutachten scheinen bestenfalls auf einem unreflektierten Common Sense zu beruhen.“ (Pantucek, 2006, S.17/18) Aber auch die nötigen klar definierten Instrumente fehlen, um sich gegenüber traditionellen Disziplinen wie der Medizin und der Psychologie durchsetzen und behaupten zu können. Es fehlen Beweise und Belege für das was man tut, Begriffe sind nicht eindeutig definiert und so bestätigt sich von außen betrachtet immer wieder das Klischee- Bild der Sozialen Arbeit: Es wird immer nur über Probleme gesprochen, aber es gibt scheinbar keine Instrumente wie, z.B. in der Medizin, mit denen sich der Lösungsweg beweisen lässt. „Fakt ist, dass die Profession als Profession sichtbar nicht funktioniert, weil es ihr nichtmal gelingt, ihre eigenen grundlegenden Arbeitsweisen differenziert mit Namen zu versehen [...].“ (Pantucek, 2006, S.19)

Allerdings bestehen auch entscheidende Unterschiede zwischen den eben genannten Disziplinen: Unter anderem ist der in der Medizin typische Dreischritt „Anamnese- Diagnose- Behandlung“ in der Sozialen Arbeit so nicht umzusetzen, da die vorliegenden Problemlagen hier sehr viel vielschichtiger und komplexer sind. „Die Problemlagen sozialer Einbindung

manifestieren sich konkret in Form von Problemen der Alltagsbewältigung, sind aber bedingt vom Zusammenspiel biologischer, psychischer und mehrerer sozialer Systeme, welche letztere wiederum gegenständliche und kommunikative Ausformungen haben.“ (Pantucek, 2006, S.14) In der Sozialen Arbeit ist die Anamnese deshalb oftmals schon der erste Schritt der Intervention, schon in diesem Schritt können beim Klienten Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden. Die Anamnese kann schon Beratung sein und diagnostische Schritte können bereits als Intervention gewertet werden. (vgl. Pantucek, 2006, S. 16) Eine Folge dieser Besonderheiten ist auch, dass am Ende der Diagnostik nicht unbedingt eine Diagnose stehen muss. Es geht vielmehr um den Prozess und um eine „partizipative (dialogische) und reflexive (rekursive) Orientierung“ (Röh, 2009, 183)

Lange fehlte in der Sozialen Arbeit eine Auflistung der wichtigsten Instrumente und Methoden zur Sozialen Diagnose. Seit Ende der 90er Jahre wird sich in zunehmender Form mit diesem Thema beschäftigt. Methoden werden vorgeschlagen, methodologisch begründet und auch praktisch eingesetzt. (vgl. Röh, 2009, S.182) Es geht bei den sich entwickelnden Methoden um eine Entscheidungsorientierung und um eine „möglichst visualisierte und damit komplexitätsreduzierende Darstellung in Form von Grafiken und Übersichtstabellen“ (Heiner 2004b, Pantucek 2005, zitiert nach Röh, 2009, ebd.)

Als Autor ist in diesem Zusammenhang vor allem Peter Pantucek zu nennen. Er schlägt in seinem Buch zur Sozialen Diagnostik unterschiedliche, visualisierende Methoden vor. Er möchte dabei auf eine reine Störungsdiagnostik verzichten und stattdessen die Probleme nicht nur bei der Person selbst, sondern vor allem auch in ihrer Lebenswelt suchen. So „öffnet sich das reiche Handlungsfeld der Sozialarbeit“ (Pantucek, 2006, S. 17)

Den vorgeschlagenen Methoden ist folgendes gemein: Sie sollen „einen Ausschnitt des Verhältnisses Mensch - soziales Umfeld erfassen und abbilden“ und dürfen „den Unterstützungsprozess selbst nicht behindern, sondern sollen ihn möglichst vorantreiben.“

(Pantucek, 2006, S.20) Anhand der während der Sozialen Diagnose entstehenden Abbildungen bekommen die Sozialarbeiter die Möglichkeit komplexe Sachverhalte zu entschlüsseln und außerdem nachzuweisen und zu überprüfen, was sie geleistet haben. So kann beispielsweise aufgezeigt werden, wo Beziehungen des Klienten gestört oder sogar schädlich sind und wo also angesetzt werden muss. Außerdem ist schon das Erstellen dieser Visualisierungen gemeinsam mit dem Klienten von großem Wert, da dieser hier schon gezwungen ist, seine eigene Situation zu reflektieren. Schon dies kann Veränderungsprozesse anregen.

Zu beachten ist, dass es nicht DIE Methode der Sozialen Diagnostik geben kann. Jede Methode, jedes Verfahren hat seine spezielle Vorgehensweise und kann nur bestimmte, ausgewählte Aspekte des Fallgeschehens beleuchten. „Die Entscheidung wann welche Verfahren eingesetzt werden können und sollen, ist also wieder eine, die aus dem Prozess heraus zu treffen ist.“ (Pantucek, 2006, S.20)

Pantucek weist darauf hin, dass er sich wünscht, dass die von ihm vorgeschlagenen Methoden erprobt und weiterentwickelt werden. (vgl. S.22) Mit diesem Hintergrund möchte ich mich im Gegensatz zu ihm nicht Einzelpersonen, sondern den in dieser Diskussion bisher vernachlässigten Gruppen widmen. (aus den in der Einleitung genannten Gründen)

3.1 Warum visualisierende Methoden?

Ich möchte mich im Folgenden auf visualisierende Methoden beschränken, da ich denke, dass diese entscheidende Vorteile haben.

Zunächst sei der meiner Meinung nach wichtigste Aspekt genannt: Anhand von Visualisierungen lassen sich unübersichtliche Situationen übersichtlich(er) darstellen. Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, sieht sich die Soziale Arbeit einer sehr komplexen Fallstruktur gegenüber. Soziale Diagnostik anhand von bildgebenden Verfahren kann diese Komplexität sichtbar machen. „Die Wirkung liegt zuallererst in der Erhöhung der Zahl der Deutungsoptionen und damit in der Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten der AkteurInnen“ (Pantucek, 2006, S.40) Auf dem in Zusammenarbeit mit dem Klienten entstehenden „Bild“ könnten Aspekte des Fallgeschehens in den Fokus geraten, die ohne eine bildliche Darstellung niemals aufgefallen wären. Vielleicht werden (scheinbar) komplizierte Beziehungsnetze auf dem Papier besser erfassbar; vielleicht fallen auf dem „Bild“ Aspekte auf, die so gar nicht zur Sprache gekommen wären. Durch die gemeinsame Erstellung mit den Klienten kommt hinzu, dass andere Blickwinkel eröffnet werden können. Gerade in Gruppen spielt dies meiner Meinung nach eine entscheidende Rolle, da man als mehr oder weniger außenstehender Leiter Situationen möglicherweise völlig anders sieht als die direkt Beteiligten. Genau so ist es natürlich andersherum möglich, dass man in seiner Sichtweise bestärkt wird, weil die Klienten dasselbe Gefühl zurückmelden. Abgesehen von den Beziehungen innerhalb der Gruppe können anhand von Visualisierungen auch die Netzwerke der einzelnen Mitglieder im Gruppenrahmen besprochen und analysiert werden. Auch hier

kann es helfen, wenn mehrere Personen mit unterschiedlichen Blickwinkeln „raufschauen“. (s.Kap.3.4)?

Durch die klare Beteiligung der Klienten werden diese bewusst und sichtbar zu Akteuren im Hilfeprozess. Sie sind „nicht Gegenstand, sondern Beteiligte am Prozess der Diagnose" und ihre Eigendiagnose hat eine „überragende Bedeutung" (Pantucek, 2006, S.36) So wird dem an sich asymmetrischen und somit nicht unbedingt vertrauensfördernden Verhältnis zwischen Berater und Klient entgegengewirkt und Berater- und Betroffenen-Sicht werden zusammengeführt. So kann die Kooperationsbereitschaft der Klienten gefördert werden und es kann Labeling- und Stigmatisierungseffekten entgegengewirkt werden. (vgl. Röh, 2009, S.183)

Die Dokumentierung Sozialer Arbeit wird durch visualisierende Methoden erleichtert. Gerade in Zusammenhang mit der Diskussion um Effektivität und Effizienz spielt dies eine Rolle. „Die Träger der Sozialen Arbeit, vor allem Managementebenen, drängen auf eine bessere Beschreibbarkeit und Steuerbarkeit der Sozialen Arbeit.“ (Pantucek, 2006, S.18) Es müssen zunehmend Leistungsbeschreibungen und Leistungsnachweise erbracht werden, „um ihre Finanzierung zu sichern.“ (ebd.) Es ist sicherlich sinnvoll in diesem Sinne zielgerichtet zu arbeiten, allerdings muss hier beachtet werden, dass diese neue Zielgerichtetheit nicht zum Deckmantel für unberechtigte Kosteneinsparungen werden darf. Pantucek weist in einem Aufsatz darauf hin, dass Managementebenen zur besseren Steuerung der Sozialen Arbeit Dokumentationssysteme verwenden, die „eine entfernte Ähnlichkeit mit diagnostischen Verfahren haben, meistens aber nicht gegenstandsangemessen sind.“ Dazu schreibt er: „Gegen diese Zumutung, gegen die Entprofessionalisierung, benötigen wir eine fachlich begründbare Diagnostik, die dem Gegenstand angemessen ist und unsere Professionalität, damit auch unsere relative Unabhängigkeit von den Zumutungen des Managerialism stärkt.“ (Pantucek: http://www.pantucek.com/texte/sbg_gesundheit2004/sbg_gesundheit.html, S. B, Zugriff am) Soziale Diagnostik wie sie unter anderem von ihm beschrieben wird, kann meines Erachtens ein Weg sein, die Professionalität Sozialer Arbeit in diesem Sinne zu erhöhen.

Zuguterletzt möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass immer beachtet werden muss, dass visuelle Darstellungen immer nur Momentaufnahmen sein können. (vgl. 3.2-3.5) Dies ist meiner Meinung nach aber nicht als Nachteil zu sehen, sondern kann vielmehr eine Bereicherung des Hilfeprozesses darstellen, und dies wie sich im Folgenden zeigen wird nicht nur in der Einzelfallhilfe, sondern auch in der Arbeit mit (Kinder-) Gruppen.

Ich möchte nun im Folgenden einige Methoden beschreiben, die sich meiner Meinung nach zur Visualisierung von Beziehungen und Prozessen in (Kinder-) Gruppen eignen.

3.2 Soziometrische Verfahren nach Jacob L. Moreno

Jede Gruppe ist geprägt durch ihre Beziehungen. Von besonderer Wichtigkeit sind gerade in der Sozialen Gruppenarbeit die Beziehungen innerhalb der Gruppe, sprich zwischen den einzelnen Mitgliedern. Innerhalb von Gruppen können mitunter komplizierte Beziehungsnetze entstehen, die von außen nicht unbedingt sofort erkennbar bzw. durchschaubar sind, die aber enorme Auswirkungen auf Gruppenprozesse (s. 2.7.) und somit auch auf das Fortkommen der Gruppe haben können. Aus diesem Grunde kann es hilfreich sein, Beziehungen visualisierend darzustellen. Die wohl bekannteste Methode hierzu hat Jacob L. Moreno entwickelt, das sogenannte Soziogramm. Dieses Verfahren bietet die Möglichkeit, „die Eigenart des gegenseitigen Beziehungsgeflechts mit ihren Positionen, Sympathien und Antipathien genauer erfassen und darstellen zu können.“ (Flosdorf, 2004, S.65) So ist es möglich, festgefahrene Situationen besser überblicken zu können und „dann aus den gewonnenen Erkenntnissen über bisher vielleicht zu wenig beachtete Positionen oder Beziehungsmuster Veränderungen anzubahnen“ (ebd.)

3.2.1 Soziometrie und Psychodrama

Das Soziogramm ist eines der soziometrischen Verfahren, die Moreno in Zusammenhang mit dem Psychodrama entwickelt hat. Die Soziometrie bildet hierbei als „Lehre der zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Leutz, 1974, S.4) die Grundlage des therapeutischen Psychodramas. Morenos Ziel war es „nach den Tiefenstrukturen von sozialen Netzwerken zu suchen und sich nicht mit der Beschreibung und Erklärung von Oberflächenstrukturen zufrieden zu geben.“ (Stimmer, 2000, S.71) Neben den praktischen Rollenspielelementen ist im Psychodrama die Ebene der Netzwerkanalyse wichtig, die die Voraussetzung bietet für eine „angemessene Netzwerkförderung, die die Erhaltung, die Erweiterung, die qualitative Veränderung, die Neugestaltung des sozialen Netzwerkes [...] zum Ziel hat.“ (Bullinger /Nowak 1998, S.172f., zitiert nach Stimmer, 2000, S.76) Soziometrische Verfahren wie das Soziale Atom, mit dem sich Beziehungen darstellen lassen oder das kulturelle Atom, das sich

zur Darstellung von Rollen eignet, können abgekoppelt vom Psychodrama als soziologische Methode der Gruppenanalyse genutzt werden.

3.2.4 Der Soziometrische Test

Das anfangs erwähnte Soziogramm als wohl bekanntestes Verfahren Morenos ist ein Teil des von ihm entwickelten Soziometrischen Tests. Dieser ist ein weiterer Bestandteil des Psychodramas, der sich „besonders für die Analyse von Gruppen und Institutionen eignet.“ (Stimmer, 2000, S.136) Das eigentliche Ziel des Soziometrischen Tests ist „die Veränderung von Gruppen [...] nach den Bedürfnissen der Menschen, die diese Gruppen bilden.“ (ebd.) Die Mitglieder werden dabei auf freiwilliger Basis als Mitforscher in den Analyse- und Umsetzungsprozess miteinbezogen. „Dies bedeutet, daß der Proband nicht nur als zu vermessendes Objekt, sondern als subjektiv an der Erkenntnis und Veränderung der sozialen Tiefenstruktur seiner Lebensgruppen Interessierter am Test teilnimmt.“ (Leutz, 1974, S.6) Die gewünschte Veränderung soll auf der Grundlage der Visualisierung der „sozio-emotionalen Tiefenstruktur“ (Stimmer, 2000, S.136) geschehen.

Zur Durchführung: Allen Beteiligten muss Sinn und Zweck der Aufgabe klar sein und es muss ein eindeutiges Ziel (z.B. Veränderung der Teamzusammensetzung) formuliert werden. Darauf folgt die sogenannte Wahl, bei der die Teilnehmer auf einen Zettel schreiben, „wen sie aus der Gruppe bezüglich des Kriteriums wählen und wen sie nicht wählen, wobei nur jeweils eine Wahl zugelassen ist“ (Stimmer, 2000, S.137) (Bsp. Team: Mit wem möchte ich zusammen arbeiten, mit wem nicht?) Im Soziometrischen Interview veröffentlicht und begründet jeder Teilnehmer seine Wahl, eine Handlung die Betroffenheit auslöst und somit immer von kompetenten Gruppenleitern begleitet werden sollte.

3.2.5 Das Soziogramm

Das Soziogramm bietet an dieser Stelle die Möglichkeit, die Wahlen bildhaft darzustellen und so zu zeigen, „wie die sozioemotionale Tiefenstruktur bezüglich des gewählten Kriteriums zum Zeitpunkt der Wahlen aussieht.“ (Stimmer, 2000, S.137)

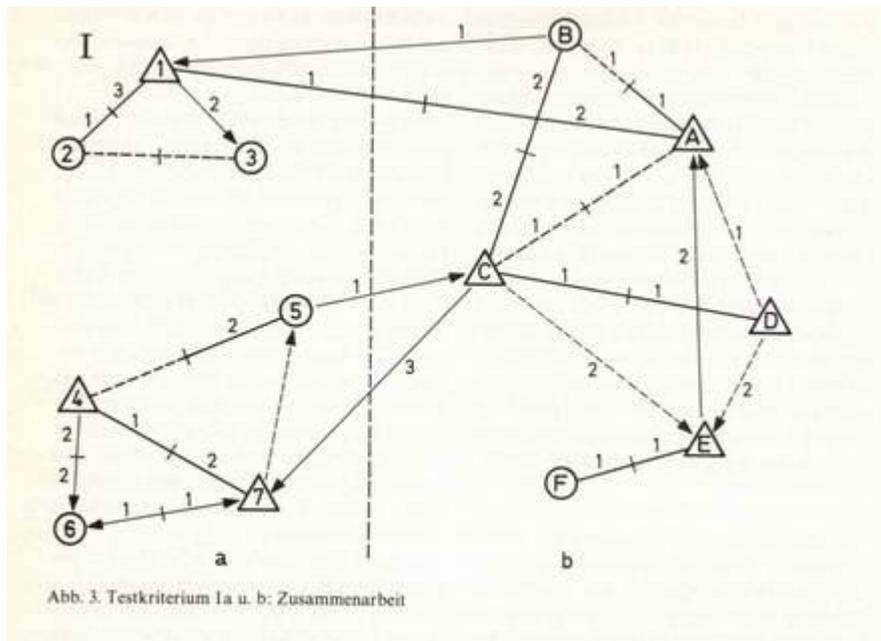


Abbildung 1, Soziogramm (Leutz, 1974, S.8)

Bei der Erstellung des Soziogramms werden die teilnehmenden Frauen durch Kreise und die teilnehmenden Männer durch Dreiecke dargestellt. Jeder einzelne wird weiterhin durch seinen Namen, seine Initialen oder auch einfach durch eine Zahl

gekennzeichnet. Die Wahlen, die jede Person getroffen hat, werden als rote oder durchgehende Verbindungslinien eingezeichnet, die zu der jeweils gewählten Person führen. Ablehnungen werden dementsprechend mit einer schwarzen oder einer gestrichelten Linie dargestellt. Gegenseitige Wahl/ Ablehnung wird mit einem kleinen Querstrich durch die Linie als sogenanntes „Paar gegenseitiger Anziehung oder gegenseitiger Abstoßung“ (Leutz, 1974, S.8) symbolisiert. Erste, zweite und dritte Wahl werden durch eine kleine Zahl an der Linie gekennzeichnet. Die entstehende Grafik kann dann qualitativ nach bestimmten Kriterien ausgewertet werden. (vgl. Leutz, 1974, S.8) Sichtbar werden können beispielsweise die Positionen der einzelnen Teilnehmer. Gibt es Starfiguren, Mitläufer oder Außenseiter? Außerdem können Untergruppen in verschiedenen Formen (Dyade, Triade, Kette) erkennbar werden. Auch „konfliktträchtige (A wählt B, B wählt A ab) und stabilisierende Konstellationen (A wählt B und B wählt A)“ (Stimmer, 2000, S.137) werden deutlich.

Fertigt man mit derselben Gruppe mehrere Soziogramme zu unterschiedlichen Fragestellungen an, scheinen die Bewertungen der anderen Personen eindeutig abhängig von der zugrundeliegenden Fragestellung zu sein. So kann eine Frau, die als Kollegin nicht besonders geschätzt wird, in Bezug auf gemeinsame Ausflüge plötzlich zum Star der Gruppe werden. (vgl. Leutz, 1974, S. 8-9)

Ein Vorteil des Soziogramms ist, dass es ein relativ einfacher und schneller Weg ist, um die Rollenverteilung und die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern besser zu überblicken. Laut Grete Leutz ergeben die Resultate der soziometrischen Untersuchung „die

Grundlage für die therapeutische Veränderung bestehender sozialer Verhältnisse als Hauptziel des soziometrischen Experimentes.“ (Leutz, 1974, S.6)

Gisela Konopka weist aber ausdrücklich darauf hin, dass es sich beim Soziogramm um eine Momentaufnahme, eine Art „Schnappschuss“ der Gruppe handelt. Es zeigt "einen augenblicklichen Zustand. Das Bild ändert sich fortwährend." (Konopka, 1968, S.72) Außerdem hebt sie hervor, dass das Soziogramm ein Instrument der Beobachtung sei, es solle nicht dazu verwendet werden, „die Art der Behandlung zu bestimmen." (ebd.) , zumal es nur einen Eindruck der Beziehungen vermittele und keine Gründe aufzeige.

In der Praxis folgt laut Franz Stimmer dennoch auf den soziometrischen Test die konkrete Umsetzung und nach einer gewissen Erprobungszeit eine erneute Überprüfung durch einen weiteren Soziometrischen Test.

3.3 Techniken sozialer Netzwerkarbeit nach Bullinger und Nowak

Nun möchte ich zwei Verfahren vorstellen, mit denen sich laut Herrmann Bullinger und Jürgen Nowak soziale Netzwerke grafisch darstellen lassen, die sogenannte Netzwerk-Karte und das Netzwerk-Brett. Meiner Meinung nach sind diese beiden Methoden zur Netzwerkanalyse durchaus auch in der Arbeit mit Kindergruppen anwendbar und können eine Möglichkeit bieten, die dort vorhandenen Beziehungen darzustellen. In der praktischen Arbeit stellte ich fest, dass gerade das Netzwerk-Brett sich dazu eignet. (s. Kap. 4)

Laut der Definition von Bullinger und Nowak stellen Soziale Netzwerke „reale, empirisch beschreibbare soziale Beziehungen zwischen den Individuen dar.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.41; auch Kap.2.1) Die Strukturen sozialer Netzwerke lassen sich anhand von bestimmten Variablen und Charakteristika näher untersuchen und beschreiben. Dies können zum Beispiel morphologische Charakteristika wie die Verankerung des Klienten innerhalb seines Netzwerkes, die Dichte des Netzwerkes, also der „Grad der tatsächlich vorhandenen Beziehungen einer Person im Vergleich zu seinen möglichen Kontakten" (Bullinger/Nowak, S.67) oder die Erreichbarkeit, also die "Möglichkeit eines Individuums, weitere Individuen über andere Personen als "Zwischenstationen" zu erreichen." (ebd.) sein. Weiterhin können Umfang und Zusammensetzung des Netzwerkes eine Rolle spielen. Interaktionale Charakteristika, die betrachtet werden können, sind z.B. die sozialen Inhalte über die die Mitglieder miteinander verbunden sind, die zeitliche Dimension des Netzwerkes und die Intensität und Direktheit der vorhandenen Beziehungen. Sind diese wechselseitig gewollt oder

nur einseitig? Zusätzlich kann es von Bedeutung sein, wie häufig die Mitglieder des Netzwerkes miteinander in Kontakt treten. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S. 68)

Wie schon angedeutet bin ich der Meinung, dass sich die im Folgenden beschriebenen Methoden nicht nur zur Analyse der Netzwerke von Einzelpersonen eignen, sondern dass sie durchaus auch genutzt werden könnten, um die Beziehungen (und bei mehrmaliger Anwendung über einen längeren Zeitraum hinweg auch deren Entwicklung) innerhalb einer (Kinder-) Gruppe grafisch darzustellen und zu prüfen. Auch die Autoren weisen auf diese Möglichkeit hin: „Das Konzept "soziales Netzwerk" eignet sich für Untersuchungen, mit denen Menschen, Gruppen und Institutionen daraufhin untersucht werden, welche strukturellen und inhaltlichen sozialen Beziehungen sie untereinander haben.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.69)

3.3.1 Die Netzwerk-Karte

Die Netzwerk-Karte ermöglicht eine Analyse des sozialen Netzwerkes des Klienten. Es kann beispielsweise dargestellt werden, wie sich dieses im historischen Verlauf geändert und entwickelt hat. Dabei entsteht die Möglichkeit über die Kenntnis des Netzwerkes Einblicke in wichtige Problembereiche zu erhalten. „Auf dieser Grundlage können dann mit dem Klienten Vereinbarungen getroffen werden, was er an seinen Beziehungen verändern möchte und welches die Zielsetzung der Beratung sein soll. Das Erstellen einer Netzwerk-Karte dient [...] dazu, einem Klienten deutlich zu machen, wie er sein Netzwerk wahrnimmt und welche Bedeutung es für ihn (nicht) hat.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.173)

Die Netzwerk- Karte bildet, ähnlich wie Morenos Soziogramm, die aktuelle Situation ab. Werden im Verlauf des Hilfeprozesses zu unterschiedlichen Zeitpunkten Netzwerk- Karten erstellt, lassen sich auf einfachem Wege erreichte Veränderungen darstellen. Die Netzwerk-Karte kann sich je nach Problemlage auch nur auf einen bestimmten Teil des Netzwerkes des Klienten beziehen und muss nicht zwingend das gesamte Netzwerk abbilden. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.179)

Bei der Anwendung dieses Verfahrens ist genau wie beim Soziogramm zu beachten, dass das Erstellen der Netzwerk- Karte gemeinsam mit dem Klienten geschieht. „Bereits die erste Erstellung und Analyse einer Netzwerk-Karte stellt einen ersten und wichtigen Schritt zur Veränderung dar. Der Betroffene ist nicht Objekt der Diagnose, sondern er wird von Anfang

an in den Prozeß mit miteinbezogen und kann ihn mitbestimmen." (Bullinger/Nowak, 1998, S.174)

Zur Vorgehensweise: Die Personen mit denen der Klient in Verbindung steht, werden zusammen getragen und in Bereiche eingeteilt, beispielsweise Familie, Arbeitskollegium, Freundeskreis. Diese Bereiche werden auf einem Blatt Papier aufgelistet und die Namen der Personen werden ihren Bereichen zugeteilt.

Die eigentliche Netzwerk- Karte ist rund und wird in vier, bzw. sechs Segmente/ „Kuchenstücke“ aufgeteilt. Die Bezeichnung der Segmente sollte am Rand vermerkt werden. Nun kann der Klient die Personen einzeichnen. "Die Entfernung zum Mittelpunkt des Kreises symbolisiert die Intensität des Kontaktes bzw. die Nähe oder Distanz der Beziehung zu den einzelnen Personen des Netzwerkes." (Bullinger/Nowak, 1998, S.176) Personen die sich auch untereinander kennen, sollten in der Nähe voneinander aufgezeichnet werden.

Die so entstandene Netzwerk- Karte wird dann von SozialarbeiterIn und KlientIn gemeinsam betrachtet und auf Auffälligkeiten untersucht. Wo häufen sich die Kontakte? In welchem Segment gibt es nur sehr wenig oder gar keine Kontakte? Auffälligkeiten können farblich markiert werden. Dann kann ausgehend von den Beobachtungen besprochen werden, wie der Hilfeprozess fortgesetzt werden soll. Welche Veränderungen strebt der/die KlientIn an? (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.176)

Es gibt eine Reihe von Fragestellungen, anhand derer man die Netzwerk-Karte gemeinsam mit dem Klienten analysieren kann. Es empfiehlt sich möglicherweise, dazu mehrere Kopien der Karte anzufertigen, um die Übersichtlichkeit bei der Markierung von Besonderheiten zu erhalten. Florian Straus hat einen ganzen Fragenkatalog entwickelt, der die Betrachtung erleichtern soll. Er fragt nach der Segmentierung des Netzwerkes, nach den Rollen der einzelnen Mitglieder, nach den Veränderungen des Netzwerkes in den letzten fünf Jahren, welche Unterstützung das Netzwerke bietet und geboten hat und wo mögliche Abhängigkeiten bestehen. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.177)

Wie schon erwähnt bin ich der Meinung, dass die Netzwerk-Karte als Medium auch in Gruppen angewendet werden kann. In einer Erwachsenenengruppe gäbe es beispielsweise die Möglichkeit, dass jeder eine persönliche Netzwerk-Karte erstellt, welche der Gruppe vorgestellt und über die im Anschluss geredet wird. Vielleicht fallen den anderen Mitgliedern Besonderheiten auf, die weder KlientIn noch SozialarbeiterIn aufgefallen wären? Denkbar wäre auch gemeinsam eine Karte der Gruppe zu erstellen. Die Segmente könnten dann beispielsweise die Untergruppen darstellen. Auch hier würden die Fragen nach Qualität der Beziehungen, nach Dauer und Dichte etc. eine Rolle spielen. Werden im Verlauf der

gemeinsamen Gruppenarbeit zu mehreren Zeitpunkten Netzwerk-Karten erstellt, wäre es unter Umständen möglich, die Veränderung der Beziehungen und somit die Prozesshaftigkeit der Gruppenarbeit grafisch darzustellen.

Vielleicht bietet das Erstellen einer „Gruppen-Netzwerk-Karte“ außerdem Unzufriedenen eine Gelegenheit, gewünschte Veränderungen anzusprechen. Allerdings sollte mit dieser Idee vorsichtig umgegangen werden, da durch das Bewusstmachen solcher Unzufriedenheiten und möglicherweise auch durch das Sichtbarmachen von Untergruppen Konflikte hervorgerufen werden können, die im schlimmsten Falle sogar zu einem Zerbrechen der Gruppe führen könnten. *Ich denke dass die grafische Darstellung von Beziehungen anhand eines Netzwerk-Brettes, wie es im Folgenden beschrieben wird, vielleicht noch etwas besser geeignet ist, da es nicht so statisch ist, wie die auf Papier gezeichnete Netzwerk-Karte.*

Vorher sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass die Netzwerk-Karte letztendlich eine Modifizierung des Sozialen Atoms nach Moreno darstellt (ohne das von den Autoren explizit darauf hingewiesen wird).

3.3.2 Das Netzwerk-Brett

Das Netzwerk-Brett ist eine weitere Methode zur Analyse von Netzwerken von Einzelpersonen und Familien, aber auch von Gruppen oder sozialen Einrichtungen. Es stellt „eine Weiterentwicklung des Familienbretts dar, das im Rahmen der Familientherapie von dem Systemtherapeuten Kurt Ludewig entwickelt worden ist“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.185) Außerdem handelt es sich auch bei dieser Methode letztendlich um eine Modifizierung des Sozialen Atoms. (vgl. Stimmer, 2000, S.139)

Bei der Erstellung des Netzwerk-Bretts wird statt mit Stift und Papier mit einem Holzbrett und Holzfiguren gearbeitet. Das Holzbrett sollte laut Bullinger und Nowak eine Größe von 50x50cm haben. Am Rand sollte mit 5cm Abstand zum Holzrand eine Umrandung eingezeichnet werden. Die Holzfiguren sind entweder eckig oder rund und haben verschiedene Größen, es können gegebenenfalls einfache Gesichter aufgezeichnet sein. Sollten kein Holzbrett und keine Holzfiguren vorhanden sein, kann auch mit alternativen Figuren (bspw. Schachfiguren) gearbeitet werden. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.185) Kurt Ludewig weist im Zusammenhang mit dem Familienbrett darauf hin, dass die Figuren möglichst einfach sein sollten, damit sie nicht zu sehr von der eigentlichen Aufgabe ablenken. „Das Brettspiel bietet eine Reihe variabler Merkmale, die die Abbildung von verschiedenen

Relationsmustern zwischen den Figuren begünstigen sollen: Entfernung zwischen den Figuren, Blickrichtung, Platzierung auf dem Brett, Größe und Form der Figuren, Reihenfolge der Aufstellung auf das Brett und die resultierende Gestalt der Anordnung.“ (Ludewig, 1983: 236, zitiert nach Bullinger/Nowak, 1998, S.185-186)

Der Klient wird aufgefordert die Figuren so aufzustellen, dass sie sein momentanes Netzwerk darstellen. Vorher wird kurz auf die eben genannten Gestaltungsmöglichkeiten hingewiesen. Was der Klient letztendlich mit seiner Aufstellung darstellen will, bleibt ihm überlassen. Nachdem er die Aufstellung der Figuren beendet hat, wird diese „eingefroren“ und als „von ihm wahrgenommene subjektive Realität seines Netzwerkes festgehalten.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.186) Er wird nun durch offene Fragen dazu aufgefordert, sein Netzwerk-Brett zu beschreiben und zu erklären.

Nach dieser Darstellung des „Ist- Zustands“ des Netzwerkes können mögliche Veränderungen durch das Verschieben von Figuren dargestellt werden. Der Klient kann zum Beispiel sein Wunsch-Netzwerk zeigen, oder die Sozialarbeiterin könnte erfragen, was sich verändern würde, wenn bestimmte Personen gemieden oder aber mehr mit einbezogen würden. „Der ersten Figurenstellung, die den Ist-Zustand darstellt, können so Variationen, etwa Zukunftssituationen oder eigene Wunschvorstellung, gegenübergestellt werden.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.187) Die Variation bietet eine Möglichkeit, verschiedene Szenarien dazustellen, diese möglicherweise fotografisch oder skizzierend festzuhalten und so im Nachhinein die Vor- und Nachteile der verschiedenen Varianten prüfen zu können.

Das Netzwerk-Brett ist meiner Meinung nach flexibler und interaktiver als die Netzwerk-Karte. Auch Bullinger und Nowak schreiben: „Im Vergleich mit der Netzwerk-Karte eröffnet [...] das Netzwerk-Brett mehr Möglichkeiten, mit den Betroffenen ins Gespräch zu kommen und ganz konkret Veränderungen zu erarbeiten.“ (1998, S.185) Dies bietet meiner Meinung nach auch einen Vorteil in der Arbeit mit Gruppen. Es ist hier leichter möglich mit den Figuren im Rahmen einer Diskussion gemeinsam ein Netzwerk-Brett der Gruppe zu erstellen. Hierbei würde jedes Gruppenmitglied eine Figur bekommen und diese auf dem Brett positionieren.

Dadurch, dass die Figuren leicht bewegt werden können, entstehen flexible Möglichkeiten die Positionierung noch einmal zu verändern. Durch die Möglichkeit Wunsch-Kombinationen visuell darzustellen, fällt es unter Umständen leichter, sich mögliche Veränderungen vorzustellen und im wahrsten Sinne des Wortes vor Augen zu führen.

Da es denkbar ist, statt mit Holzbrett und –Figuren mit alternativen Materialien zu arbeiten, kann das Netzwerk-Brett außerdem (vielleicht auch in Zusammenarbeit mit den Klienten)

günstig hergestellt werden. Die Form kann meiner Meinung nach letztendlich den Ansprüchen der jeweiligen Gruppe angepasst werden. Durch die Einfachheit der Figuren und den nicht vorhandenen Bedarf nach schriftlicher Erklärung, lässt sich die Methode auch in Kindergruppen gut anwenden. Hier bestünde bei einer schriftlichen Aufzeichnung die Gefahr, dass schnell Langeweile und damit Desinteresse entstehen könnten.

Während meines Praktikums habe ich in einer Kindergruppe die Anwendung des Netzwerk-Brettes ausprobiert und dieses dafür leicht abgewandelt. (vgl. Bullinger/Nowak, 1998, S.171) Die Beobachtungen werden in Kapitel 4 beschrieben.

3.4 Das Riemann-Thomann-Kreuz

Nun möchte ich zuguterletzt das Riemann-Thomann-Kreuz als Querschnittmodell, „das uns in die Lage versetzt, den Ist- bzw. Soll- Zustand einer Gruppe zu beschreiben“ (Stahl, 2007, S.223) vorstellen.

Die Grundlage dieses Modells bildet Fritz Riemanns Beschreibung der vier Hauptformen seelischer Erkrankung in seinen „Grundformen der Angst“ (1989). Demnach gibt es schizoide, depressive, zwanghafte und hysterische Persönlichkeiten. Christoph Thomann hat analog dazu Riemanns Begriffe für die Beschreibung von gesunden Persönlichkeiten angepasst. „Dabei entstehen die vier Pole des Riemann-Thomann-Kreuzes: Depressivität wird zu „Nähe“, Schizoidie zu „Distanz“. Aus Zwanghaftigkeit wird „Dauer“, aus Hysterie „Wechsel“ (Stahl, 2007, S.224) Die beiden Dimensionen des Riemann-Thomann-Kreuzes sind also „Abgegrenztheit“ (Nähe/Distanz) und „Berechenbarkeit (Dauer/Wechsel). (vgl.ebd.)



Abbildung 17. Jeder der vier Grundströmungen (Dauer, Wechsel, Nähe und Distanz) lassen sich typische Qualitäten (Werte, Haltungen und Prinzipien) zuordnen, die hier stichwortartig zusammengetragen sind

Die Ausgangsidee des Modelles ist, dass jeder Mensch sich in den Dimensionen Raum und Zeit bewegt.

In der Dimension des Raumes begegnet der Mensch immer wieder der Frage, wie nah er die Außenwelt an sich heran lassen will. Es ist ihm weder möglich vollständig mit ihr zu

verschmelzen, noch sie vollkommen auszublenden. Es stellt sich dadurch lebenslang die Frage: „Annäherung oder Ausgrenzung?“ (Stahl, 2007, S.227) Riemann sieht hier in Bezug auf den Pol „Distanz“ die Zwickmühle, dass man einerseits ein einmaliges Individuum werden soll, dass dies aber die Angst vor dem Verlust der „Geborgenheit des Dazugehörens“ und somit vor Isolierung beinhaltet. (Riemann, 1989, S.13f., nach Stahl, 2007, S.227) In Bezug auf den Pol „Nähe“ wird von den Menschen verlangt, sich zu öffnen und sich auf das Fremde einzulassen. Damit ist die Angst verbunden, sein eigenes Ich zu verlieren und zu viel von sich selbst aufgeben zu müssen. (vgl. ebd.)

In der Dimension der Zeit stellt sich die Frage inwieweit man sein Leben planen möchte. Möchte man die Dinge auf sich zukommen lassen, ist man bereit für Veränderungen oder braucht man einen konkreten Lebensplan und Routinen? Auch hier treten existenzielle Ängste auf: Der Pol „Dauer“ beinhaltet, dass man sich einrichten soll und seine Zukunft zielstrebig planen soll. Damit zusammen hängt die Angst vor Vergänglichkeit und vor Unberechenbarkeiten. (Riemann, 1989, S.14, nach Stahl, 2007, S.228) In Bezug auf den Pol „Wechsel“ wird eine allgemeine Bereitschaft zu persönlichem Wandel gefordert. Menschen sollen flexibel sein und immer bereit sich von Gewohntem zu lösen. Damit verbunden ist die Angst, durch Regeln und Normen im eigenen Freiheitsdrang begrenzt zu werden. (vgl. ebd.)

Aus dem Umgang mit all diesen Forderungen und den damit verbundenen Ängsten entwickeln wir „Stärken und Neigungen hinsichtlich jener Anforderungen und Ängste, deren Bewältigung uns gut gelingt, und Schwächen und Abneigungen hinsichtlich jener Anforderungen und Ängste, denen wir uns weniger gewachsen fühlen, und gestalten unser Leben in der Regel so, dass wir unseren Stärken und Neigungen Raum geben und gleichzeitig all das meiden, was unsere Schwächen und Abneigungen zur Geltung bringen würde.“ (Stahl 2007, S. 228) Aus diesem Verhalten entwickeln sich dann typische Kommunikationsstile, Vorlieben und Abneigungen, Wertvorstellungen und Kompetenzen, die das gesamte Leben beeinflussen. (vgl. Stahl, 2007, S.228/229)

3.4.1 Seelische Heimatgebiete

Die Vorlieben für die verschiedenen Dimensionen bleiben im Verlauf des Lebens relativ beständig. Trotzdem gibt es in der Wirklichkeit natürlich keine „Reinformen“ von Typen, die z.B. ausschließlich auf die Dimension „Nähe“ konzentriert sind. Stattdessen haben wir es mit „einem individuellen Toleranzbereich entlang jeder der beiden Dimensionen bzw. Achsen des Kreuzes (diese persönliche Bandbreite von Nähe – Distanz, kombiniert mit jener Bandbreite von Dauer – Wechsel)“ (Stahl, 2007, S.235) zu tun. Jeder „Normalneurotiker“ hat in allen

vier Bereichen Vorlieben und Bedürfnisse, „allerdings im festgelegten Rahmen seiner charakterlichen Struktur.“ (ebd.) Dieser so umschriebene Toleranzbereich wird als „seelisches Heimatgebiet“ bezeichnet und kann als Feld in das Riemann-Thomann-Kreuz eingezeichnet werden.

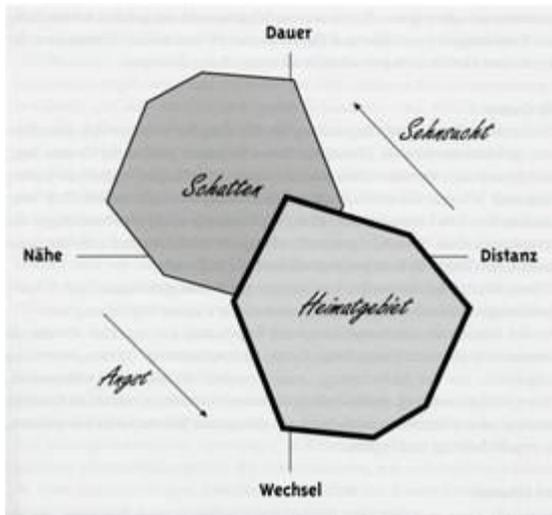


Abbildung 3, Seelische Heimatgebiete (Stahl, 2007, S.237)

Aufgaben, deren Anforderungen innerhalb des seelischen Heimatgebietes liegen, werden spielend bewältigt; andere, deren Anforderungen außerhalb des Heimatgebietes liegen, können starke Ängste und Abneigungen hervorrufen und sehr schwer fallen. Ähnlich schwierig kann das Verhältnis zu Menschen sein, deren seelisches Heimatgebiet außerhalb der (in der Abbildung schwarz eingezeichneten) Grenze des eigenen Feldes liegt.

So würde es z.B. einem Mann, dessen seelisches Heimatgebiet hauptsächlich im Bereich Distanz und Wechsel liegt und der somit ungerne Gefühle und „Emotionalitäten“ thematisiert, schwer fallen, mit einem Freund, der eher den Polen Nähe und Dauer zugewandt ist, über dessen Trennungsschmerz zu reden und ihn womöglich zu trösten. Jeder Mensch empfindet sein eigenes Heimatgebiet als „normal“ und hat deshalb zunächst wenig Verständnis für andere Menschen, die ein anders gelagertes seelisches Heimatgebiet haben. (vgl. Stahl, 2007, S.236) Dies könnte im eben genannten Beispiel dazu führen, dass die Ausgangsperson für kalt und gefühllos gehalten wird, während er selbst den trauernden Bekannten als „Memme“ oder „Weichei“ empfinden könnte.

In Abbildung 3 ist punktsymmetrisch eine Fläche eingezeichnet, die als „Schatten“ bezeichnet wird. "Der Schatten ist nicht nur einfaches seelisches Ausland, sondern „Antiheimat“. Wenn das Heimatgebiet ein Hort der seelischen Sicherheit ist, steht der Schatten dem gegenüber als Reich maximaler Unsicherheit." (Stahl, 2007, S.238)

3.4.2 Struktur und Dynamik von Beziehungen

Die seelischen Heimatgebiete haben Einfluss auf die Beziehungen des Menschen. Deshalb spielen sie gerade auch in der Arbeit mit Gruppen eine wichtige Rolle. „Sobald ich Mitglied einer Gruppe werde und dabei auf Menschen mit anderen Zielen treffe, gerate ich aller Wahrscheinlichkeit nach mehr oder minder aus meinem seelischen Gleichgewicht.“ (Stahl, 2007, S.242) Die Zielvorstellungen der Gruppenmitglieder unterscheiden sich je nach seelischem Heimatgebiet.

Der Einzelne bewegt sich in komplementärer Gegenbewegung innerhalb seines Heimatgebietes in Reaktion auf seine Umwelt. (vgl. Stahl, 2007, S.243) Man kann sich diese Bewegung vorstellen, wie das Ausgleichen von Wassertemperaturen: Jeder Mensch hat seine ideale Wassertemperatur. Tritt er nun mit jemandem in Kontakt, der sehr viel Distanz und Wechsel mit ins Spiel bringt (kaltes Wasser), steuert der andere gegen, indem er eher Verhaltensweisen aus seinem Nähe-Dauer-Spektrum zeigt (er dreht quasi den Warmwasserhahn auf). Genau andersrum verhält es sich, wenn eine Nähe-Dauer-geprägte Person auftaucht. Hier verhält er sich eher wieder distanzierter (fügt kaltes Wasser hinzu), um die Situation „abzukühlen“ und somit auszugleichen (vgl. Stahl, 2007, S.244)

Unter stressbeladenen Bedingungen kann es passieren, dass diese komplementäre Gegenbewegung nicht mehr möglich ist. „Je stärker wir innerlich durch die zu bewältigende Aufgabe, private Sorgen und ungünstige Umweltbedingungen angespannt sind, desto intoleranter werden wir gegenüber uns fremden Zielvorstellungen unserer Beziehungspartner. Wir erleben den anderen dann als Störfaktor, dem nur durch sofortige und kompromisslose Gegenmaßnahmen beizukommen ist. Schon geringe Abweichungen, die andere in unser Leben tragen, werden unter Stress als Bedrohung, Verirrung oder Fehler betrachtet, die kontrolliert oder korrigiert gehören.“ (Stahl, 2007, S.245) Ein Teufelskreis der Polarisierung entsteht, in dem beide Partner sich immer weiter gegeneinander aufwiegeln. Auch bei sehr ähnlichen seelischen Heimatgebieten gibt es immer minimale Unterschiede, die in diesem Fall zu einem großen Problem werden können. „Je enger die Beziehung ist und je belasteter die Beteiligten sich fühlen, desto wahrscheinlicher kommt die Tendenz zur Polarisierung zur Entfaltung.“ (Stahl, 2007, S.247) Dem Teufelskreis kann auf verschiedene Weisen entgegengearbeitet werden: Hilfreich ist es, viele verschiedene Beziehungen zu haben, in denen man sich von der krisenhaften „erholen“ kann. Dies kann grad in der Arbeit mit Gruppen, wo verschiedenste Beziehungsmöglichkeiten zur Auswahl stehen, genutzt werden. Wichtig zur Lösung des Konflikts ist die (schwerfallende) Einsicht der Mitschuld, Toleranz

für die Andersartigkeit des Anderen und das Ablegen des Feindbildes. Der Vorteil von Teufelskreisen ist, dass manchmal der eigentliche Konflikt vor lauter Streit um einen anderen (unwichtigen) Punkt in den Hintergrund gerückt wird. Außerdem ist es möglich den eigenen Schatten auf die andere Person zu projizieren und sich somit indirekt mit ihm auseinanderzusetzen. In ganz festgefahrenen Situationen bleibt eine „Trennung“ manchmal die einzige Lösung. Bei Bereitschaft zur Veränderung kann die Problematik aber in Zusammenarbeit mit dem Coach anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes bearbeitet und angegangen werden. Manchmal hilft es auch in der Situation eine dritte Person (mit ihrem ganz eigenen seelischen Heimatgebiet) mit ins Boot zu holen, die vom eigentlichen Problem ablenkt (vgl. Stahl, 2007, S.245-250)

3.4.3 Anwendung in Gruppen

Der eben beschriebene individuelle Umgang mit den Dimensionen „Abgegrenztheit“ und „Berechenbarkeit“, die daraus resultierenden seelischen Heimatgebiete jedes Einzelnen und die wiederum daraus entstehenden Beziehungsstrukturen und -dynamiken spielen gerade in der Arbeit mit Gruppen eine wichtige Rolle. Hier treffen unterschiedlichste Menschen mit dementsprechend unterschiedlichen seelischen Heimatgebieten aufeinander, die ein gemeinsames Ziel haben, die gemeinsam eine bestimmte Aufgabe lösen sollen. „Indem die einzelnen Mitglieder sich im Sinne ihrer persönlichen Ziele einsetzen, kommt es in jeder Gruppe zu Auseinandersetzungen über den Kurs im Miteinander, deren Ausgang darüber entscheidet, in welche Richtung sich der Gruppenvertrag entwickelt.“ (Stahl, 2007, S.252) So entstehen Gruppennormen und –regeln, außerdem gruppenspezifische Werte und Prinzipien, welche prägend für das Miteinander sind. Diese lassen sich wiederum analog zu den Charaktereigenschaften der Einzelpersonen anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes beschreiben. Ist die Gruppe geprägt durch Nähe oder Distanz? Durch Dauer oder Wechsel? „Wenn wir diese Spannbreiten graphisch umsetzen, erhalten wir - analog zum seelischen Heimatgebiet des Einzelnen - das Feld der Gruppe: Eine umgrenzte Fläche, die Möglichkeiten und Grenzen des in dieser Gruppe gelebten Miteinanders darstellt. Innerhalb dieses Gruppenfeldes sind Ziele und Verhaltensweisen angesiedelt, die aufgrund ihrer Ausprägung in den beiden Dimensionen für gruppenfähig gelten. (Stahl, 2007, S.255) Zusätzlich gibt es die Möglichkeit die Schwerpunkte der Mitglieder einzuzeichnen und zu prüfen, ob sie innerhalb des Gruppenfeldes liegen oder in welchen Bereichen es aufgrund von (starken) Unterschieden zu Konflikten kommen könnte. So lassen sich auf relativ einfache Art und Weise Individuum und Gruppe miteinander in Verbindung bringen und außerdem

Zielkonflikte beschreiben. (vgl. Stahl, 2007, S. 224/225) Das Riemann-Thomann-Kreuz bietet außerdem einen Zugang zu Themen der Tiefendimensionen in Gruppen, wie z.B. Hierarchien, Rollenverteilung, Bearbeitung unterschwelliger Gruppenthemen u.n.v.m. (vgl., ebd. S.224)

Gruppenfelder können weder gut noch schlecht sein, vielmehr hängt ihre Güte von der Struktur der jeweiligen Aufgabe ab. Es gibt Aufgaben deren Anforderungen genau mit den in der Gruppe vorhandenen Fähigkeiten übereinstimmen und die somit ohne Probleme gelöst werden können, es gibt aber auch das genaue Gegenteil.

3.4.4 Themen im Gruppenfeld



Abbildung 4, Thematische Landkarte (Stahl, 2007, 285)

Das Riemann-Thomann-Kreuz kann auch zur Beschreibung einer Ebene genutzt werden, die zwischen der „groben Diagnose des Gruppenfelds“ einerseits und der „detailreichen Betrachtung einzelner Zielkonflikte“ andererseits liegt. (Stahl, 2007, S. 283) Es kann als „thematische Landkarte“ genutzt werden, die helfen kann „die jeweils umstrittenen zwischenmenschlichen

Themen zu erkennen und zu formulieren.“ (Stahl, 2007, S.283) Oftmals werden in Konflikten innerhalb der Gruppe tiefer liegende Konflikte anhand von Streitigkeiten über eigentlich banale Themen stellvertretend ausgefochten. Das Riemann-Thomann-Kreuz kann helfen, den eigentlichen (dahintersteckenden) Konflikt bewusst zu machen. (vgl.ebd.) Abbildung 4 zeigt potentielle Gruppenthemen in ihrer antipodischen Aufteilung. Die Themen mit der jeweils gleichen Ziffer stellen dialektische Zwickmühlen dar, mit denen sich die Gruppe auseinander setzen muss. „Sie sind Zwickmühlen, weil sie als zwei Seiten einer Medaille formuliert sind.“ (Krüger, 2007, S.45) Jedes Gruppenmitglied bringt mit seiner Persönlichkeit eigene Vorstellungen mit in den Gruppenkontext, über die sich auseinandergesetzt werden muss. Stahl nennt folgende Themen als „Zwickmühlen im Gruppenraum“ (ebd.): Sicherheit vs. Freiheit, Unterordnung vs. Emanzipation, Solidarität vs. Eigenverantwortung, Bedürftigkeit vs. Unabhängigkeit, Empfindsamkeit vs. Belastbarkeit, Mitgefühl vs. Abgrenzung,

Rücksichtnahme vs. Selbstbehauptung, Vertrauen vs. Kontrolle, Emotionalität vs. Rationalität und Lust vs. Disziplin. (vgl. Stahl, 2007, S.284-287)

Jede Gruppe muss sich diesen Themen stellen. „Der Einzelne ist mit seiner Persönlichkeit und seinen Beziehungen zu den anderen in diesen Entscheidungsprozess involviert und von ihm mit gestaltend beeinflusst.“ (Krüger, 2007, S.45) Werden die Themen innerhalb der Gruppe zu einseitig vertreten, geraten sie schnell zu Untugenden. (vgl. Stahl, 2007, S. 282) Bei zu stark ausgelebter Freiheit kann es beispielsweise so weit kommen, dass niemand mehr zu Gruppensitzungen erscheint, weil die Teilnahme nicht als verbindlich empfunden wird. - Die Gruppenarbeit schläft dadurch ein.



Abbildung 5, Thematische Landkarte der Entwertungen (Stahl, 2007, S.290)

„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, S.283, zitiert nach Krüger 2007, S.46) Die Landkarte der Entwertungen findet sich in Abbildung 5 Die Ziffern hinter den Begriffen entsprechen denen in Abb. 4.

So entstehen Themengruppen mit den jeweiligen thematischen Zwillingen und ihren

Antipoden. Beispielsweise gehören die Themen Mitgefühl, Abgrenzung, Verschmelzung und Kälte zusammen. So lassen sich die anstehenden Gruppenthemen angemessen im Riemann-Thomann-Kreuz systematisieren und bearbeiten. „Eine prozesshafte Auseinandersetzung mit ihnen lässt im Idealfall die Gruppe und das einzelne Mitglied sozial und emotional reifen. [...] Solche Systematisierungen eignen sich [...] gut, die kollektive Affektivität analytisch zu erfassen, zu ordnen und für die methodische Gestaltung der Gruppenarbeit [...] aufzuschließen. {Krüger, 2007, S.46)

Einfacher gesagt hilft das Riemann-Thomann-Kreuz an dieser Stelle komplizierte Strukturen und unterschwellige Konflikte offenzulegen und bietet die Möglichkeit anhand der grafischen Aufzeichnung darüber zu diskutieren und möglicherweise in der Folge Verhaltensweisen zu verändern.

3.5 Zwischenfazit

In der vorangegangenen Beschreibung haben wir gesehen, dass es bereits viele verschiedene Methoden gibt, anhand derer sich Beziehungen und bei mehrmaliger Erstellung auch deren Weiterentwicklung und Veränderung darstellen lassen. Gleichzeitig können beispielsweise mit dem Riemann-Thomann-Kreuz auch tieferliegende Themen bearbeitet werden, wie zum Beispiel die Grundkonflikte innerhalb des Gruppenfeldes. Wie auch Pantucek erwähnt, hat jede Methode ihren bestimmten Fokus und somit auch bestimmte Felder und Situationen, in denen sie angewandt werden kann und andere in denen dies wiederum nicht sinnvoll ist.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass sich die vorgestellten Methoden, die eigentlich hauptsächlich für den Gebrauch in der Einzelfallhilfe gedacht sind, durchaus auch zur Anwendung in Gruppen eignen können, teilweise wird hierzu allerdings eine geringe Abwandlung benötigt.

Als Beispiel dafür möchte ich im Folgenden meine Beobachtungen in einem eigenen praktischen Versuch der Arbeit mit dem Netzwerk-Brett in einer Psychomotorik-Gruppe beschreiben.

4. Eine exemplarische Anwendung des Netzwerk-Bretts in einer Kinder-Gruppe

Ich habe während des Studiums ein 10-monatiges Praktikum in einem sozialpädiatrischen Zentrum in Hamburg gemacht. Eine meiner vielfältigen Aufgaben war die Begleitung der Psychomotorik- Außengruppen des Instituts in Wilhelmsburg und Schnelsen über ein halbes Jahr hinweg. Ich sollte die Motopäden unterstützen, beim Auf- und Abbauen helfen und möglicherweise selbst kleinere Einheiten anleiten.

In diesem Rahmen habe ich eine Projektarbeit zum Thema „Gruppendynamik in Kindergruppen“ geschrieben und versucht verschiedene Aspekte der Theorie der Sozialen Gruppenarbeit auf die Gruppe anzuwenden, was durch einige Besonderheiten im Gruppensetting allerdings erschwert wurde. (s. Kap.4.2) Die Idee dazu entstand im Rahmen eines Gesprächs mit meiner Anleiterin: Ich wollte die Gruppen ein halbes Jahr lang genau beobachten, schauen was sich in Zusammensetzung und Struktur verändert, welche Phasen die Gruppe durchläuft und ob bestimmte Rollen erkennbar sind. Um diese Strukturen darzustellen, habe ich versucht, gemeinsam mit den Kindern zu mehreren Zeitpunkten Netzwerk-Bretter zu erstellen.

4.1 Das Setting

Die Psychomotorik als therapeutisches Konzept nutzt die Wechselwirkung psychischer und motorischer Vorgänge. Es wird versucht über Bewegung eine Beziehung zum Kind aufzubauen, die die Entwicklung des Kindes, seine Stärken und Schwächen positiv beeinflussen kann. Dabei sollen nicht wie in der Medizin primär motorische Schwächen ausgeglichen werden, es geht vielmehr um eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Handlungskompetenz des Kindes. „Ziel psychomotorischer Förderung ist es, die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbstständigen Handeln anzuregen, durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen.“ (Zimmer, 2006, S.23) Über verschiedenste Aufbauten werden alle Sinne, sowie die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes angesprochen. Angebote der Psychomotorik beruhen auf Freiwilligkeit, die Kinder bekommen die Möglichkeit sich auszuprobieren, selbstständig zu handeln und zu entscheiden. - „Die Erfahrung, selbst *Verursacher bestimmter Effekte zu sein* [...], trägt in hohem Maße zur Verbesserung des Selbstwertgefühls des Kindes bei.“ (Zimmer, 2006, S.142)

Die Schnelsener Gruppe, die ich im Rahmen der Projektarbeit näher betrachtet habe, bestand im Schnitt aus 7 Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren, wobei die meisten 8 oder 9 Jahre alt waren. Es fanden in dem halben Jahr einige Wechsel in der Zusammensetzung statt, da es bei den Gruppen keinen gemeinsamen Start- und Endpunkt gab. Allgemein ist zu sagen, dass die Kinder je nach Bedarf ½ Jahr bis höchstens 3 Jahre an den Gruppen teilnehmen können.

Ich werde aus Datenschutzgründen im Folgenden die Kinder mit einzelnen Buchstaben und der Kennung *w* für weiblich und *m* für männlich versehen. Die beobachtete Gruppe bestand bei der Erstellung des ersten Netzwerk-Bretts aus drei Mädchen und fünf Jungen, bei der zweiten Durchführung hatten ein Mädchen und zwei Jungen die Gruppe aus Zeitgründen verlassen. Die Kinder kamen mit unterschiedlichen Indikationen in die Psychomotorik. Bei einigen ging es um motorische Koordinationsstörungen, außerdem kamen Entwicklungsverzögerungen, ADHS, emotionale Verunsicherung und soziale Ängstlichkeit, Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten vor.

Die Einheiten fanden regelmäßig einmal wöchentlich in einer Turnhalle statt und dauerten jeweils 45 Minuten. In jeder Sitzung gab es einen variierenden Aufbau mit dem verschiedene Sinne angesprochen werden sollten. Im Ablauf gab es bestimmte Routinen. Zu Beginn jeder Einheit gab es einen Begrüßungskreis auf den meist ein gemeinsames Aufwärmspiel folgte.

Dann hatten die Kinder die Möglichkeit frei und selbstbestimmt die Aufbauten auszuprobieren und sich selbst Spiele auszudenken. Später wurde oftmals noch ein angeleitetes, gemeinsames Spiel gespielt und zum Schluss trafen sich alle wieder in der Abschlussrunde. Hier wurden nach Selbsteinschätzungen durch die Kinder Punkte für das Verhalten in der Stunde verteilt.

4.2 Gruppe und/oder Netzwerk?

Wie schon angedeutet war die Betrachtung der Kindergruppe anhand von typischen Aspekten der Sozialen Gruppenarbeit wie Gruppenprozessen oder Rollenverhalten nicht ganz einfach. Die Gruppe hatte keinen gemeinsamen Anfangs- und Endtermin, es gab häufige Ausfälle und die Zusammensetzung der Gruppe hat sich häufig verändert.

Der Gruppenprozess wurde durch diese Faktoren immer wieder „unterbrochen“. Ohnehin ist festzuhalten, „dass die in der Theorie vorgenommene Trennung eines ganzheitlichen Gruppenverlaufes in einzelne Phasen in der Praxis so nicht vorliegt.“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.182) und dass es außerdem häufig vorkommt, „dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit aus einer Entwicklungsphase in eine andere übertreten, sondern sich zu unterschiedlichen Zeiten vorwärts bewegen.“ (Geldard, 2003, S.97) Dies zeigt sich, wie in Kapitel 4.3.3 beschrieben wird, auch in dieser Gruppe sehr stark.

Es kann in dieser Gruppe weiterhin nicht direkt von einem gemeinsamen Gruppenziel gesprochen werden; aus Sicht der Therapeutin liegt dies in der Förderung der motorischen und sozialen Fähigkeiten der Kinder, den Kindern selbst ist es wohl wichtiger eine schöne „Turnstunde“ zu erleben. Dies ist aber nicht unbedingt als ein Ziel, auf das bewusst hingearbeitet wird, zu sehen, sondern eher als Grundlage der Teilnahme.

Die Gruppensitzungen fanden zwar stets einmal die Woche statt, die Teilnahme einiger Kinder war aber aus verschiedenen Gründen nicht ganz regelmäßig. Hinzu kamen Ausfälle wegen Schulferien oder Feiertagen. So war das Entstehen eines „Wir-Gefühls“, welches auch außerhalb der Gruppensitzungen besteht, relativ unwahrscheinlich. Die Frage ist auch, ob diese Gruppe überhaupt ein Wir-Gefühl oder ein direktes gemeinsames Ziel braucht. Würde dieses in diesem Falle einen Zweck erfüllen?

Durch die Wechselhaftigkeit in der Zusammensetzung bildeten sich meiner Ansicht nach nicht unbedingt die in der Fachliteratur beschriebenen, typischen Rollen wie „Führer“ oder „Sündenbock“ aus. Wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt, geraten solcherlei

Rollenzuschreibungen ohnehin oftmals zur Global Etikettierung (vgl. Sader, 2002, S.81), wodurch es von Vorteil ist, die Gruppenmitglieder nach ihrem jeweiligen konkreten Verhalten zu beurteilen und sie nicht in irgendwelche Schubladen zu stecken. Die einzige Rollenverteilung, die mir aus Sicht der Kinder in dieser Gruppe wichtig zu sein scheint, ist die Einteilung in Jungen und Mädchen.

Anhand dieser kurzen Aufzählung zeigt sich, dass die Theorie der Sozialen Gruppenarbeit nicht vollständig auf die beobachtete Gruppe anwendbar ist. Dies bringt mich zur entscheidenden Frage: Ist diese „Gruppe“ denn überhaupt eine Gruppe?

Die Antwort auf diese Frage ist gewissermaßen abhängig von der zugrundegelegten Definition für den Terminus „Gruppe“. Wie sich in Kapitel 2.1 gezeigt hat, gibt es die verschiedensten Definitionen für diesen Begriff.

Eine einfache Definition von Lindgren (1973) besagt: „Wenn zwei oder mehr Personen in irgendeiner Beziehung zueinander stehen, bilden sie eine Gruppe.“ (zitiert nach Sader, 2008, S.37) Nach dieser Gruppendifinition ist die besagte Gruppe eine Gruppe, da die einzelnen Kinder durch das regelmäßige gemeinsame Spielen in Beziehung zueinander stehen. Kommen wir aber noch einmal auf Saders Auflistung der Merkmale von Gruppen zurück (s.a. Kap.2.1), wird es schon schwieriger: Die Mitglieder erleben und definieren sich demnach als zusammengehörig, „verfolgen gemeinsame Ziele, teilen Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Verhaltensbereich, entwickeln Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung, haben mehr Interaktionen untereinander als nach außen, identifizieren sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson [...] einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe [und] sind räumlich und /oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung abgehoben.“ (Sader, 2008, S.39) Nur zum Teil werden diese Kriterien in der Psychomotorik-Gruppe erfüllt. Die Kinder teilen gemeinsame Verhaltensvorschriften, wobei es sich hauptsächlich um Regeln und Routinen handelt, die von der Anleiterin gesetzt werden. Die Anleiterin ist gleichzeitig die gemeinsame Bezugsperson, die die Gruppe gewissermaßen verbindet und mit der sich die Kinder identifizieren. Dagegen sind die in der Auflistung genannten Aspekte Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung in der Gruppe wie oben beschrieben nicht unbedingt erkennbar. Es mag sein, dass diese in einer Spieleinheit, in der gemeinsam etwas erreicht werden muss, kurzzeitig vorkommen, es gibt aber keine sichtbare dauerhafte Aufgaben- und Rollenverteilung. Außerdem ist es eindeutig nicht auf diese Gruppe zutreffend, dass die Kinder untereinander mehr Interaktionen haben als nach außen.

Streng genommen entspricht die beschriebene „Gruppe“ also nicht genau den allgemeinen Gruppene Definitionen, sie wird aber trotzdem als Gruppe bezeichnet. Bei näherer Betrachtung wäre dies wahrscheinlich bei vielen Kindergruppen in der Praxis so. Sie wären aufgrund der Wechselhaftigkeit in der Zusammensetzung vielleicht eher als „offene Gruppen“ im Sinne der im Kapitel 2.1 beschriebenen Definition zu bezeichnen, wobei auch dieser Begriff wieder irreführend ist, da der Zugang in diesem Beispiel nur bei medizinischer Indikation erlaubt wird. Trotzdem entspricht sie den Merkmalen der offenen Gruppen: Mitglieder verlassen die Gruppe, Neue kommen hinzu usw.

Scheinbar ist es also schwierig die Theorie der Sozialen Gruppenarbeit auf solche offene Gruppen anzuwenden, die Merkmale wie die Prozessphasen oder die Ausbildung von Rollenverteilungen sind zwar minimal vorhanden, aber längst nicht so ausgeprägt wie in geschlossenen Gruppen. Ich denke es ist aber trotz aller Schwierigkeiten sinnvoll, die Gruppe anhand von Aspekten der Gruppentheorie zu betrachten, da so bestimmte Verhaltensweisen besser erklärbar werden können.

Die Erstellung der Netzwerk-Bretter in dieser Gruppe war möglich, da die Gruppe, auch wenn sie nicht alle eben genannte Kriterien erfüllt, trotzdem gewisse Netzwerkfunktionen haben kann. Überhaupt ähneln sich die Definitionen von Gruppe und Netzwerk: Die Netzwerkdefinition, die Bullinger und Nowak erwähnen, lautet „Soziale Netzwerke stellen reale, empirisch beschreibbare soziale Beziehungen zwischen den Individuen dar.“ (Bullinger/Nowak, 1998, S.41) Dies entspricht der eben genannten, einfachsten Gruppen-Definition und ist natürlich sehr allgemein gefasst. Die beschriebene Psychomotorik-Gruppe entspricht dieser Annahme. Die Kinder treten, sobald sie in der Gruppe zusammentreffen, im gemeinsamen Spiel in Beziehung und Interaktion mit den Anderen. Damit entspricht die Gruppe in diesem Moment der Netzwerkdefinition. Ein bestimmter Kreis von Personen tritt miteinander in Beziehung und „arbeitet“ zusammen, es entstehen Beziehungen deren Qualität (auch anhand von grafischen Methoden) überprüft werden kann.

Überhaupt sollte in der Gruppenarbeit beachtet werden, dass die Gruppe alle Vorteile eines Netzwerkes bieten kann, selbst wenn dies wie in der beschriebenen Kindergruppe nur temporär in den einzelnen Gruppensitzungen der Fall ist. Man kann die (kurzzeitig) entstehenden Netzwerke im Sinne sozialer Unterstützung nutzen (vgl. Stimmer, 2000, S.73; Bullinger/Nowak, 1998, S.171) und weiterhin Methoden der Netzwerkanalyse wie das Netzwerk-Brett nutzen, um Beziehungen innerhalb der Gruppe zu analysieren und so die besagte Netzwerk-Funktion und Prozesse in der Gruppe besser aufzuschlüsseln.

4.3 Das Netzwerk-Brett

Eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise zur Erstellung eines Netzwerk-Bretts ist in Kapitel 3.3.2 zu finden. Im Folgenden möchte ich meine konkrete Vorgehensweise, die kleinere Modifikationen beinhaltete, beschreiben.

4.3.1 Idee und Umsetzung

Meine Idee war es zu versuchen die Beziehungen innerhalb der Gruppe grafisch darzustellen. Um das Ganze partizipativ zu gestalten, wollte ich gemeinsam mit den Kindern an zwei Zeitpunkten, einmal in der Mitte des Praktikums, wenn ein gewisses Vertrauensverhältnis entstanden wäre und dann noch einmal ca. drei Monate später jeweils ein Netzwerk-Brett erstellen.

Wie in Kap.3.3.2 beschrieben, ist das Netzwerk-Brett ein flexibles Instrument zur Netzwerkanalyse, anhand dessen sich verschiedene Charakteristika von Netzwerken übersichtlich darstellen lassen. Das Netzwerk-Brett sollte laut der Beschreibung im Idealfall aus einem Holzbrett und einfachen Holzfiguren bestehen, (vgl. Kap. 3.3.2; Bullinger/Nowak, 1998, S. 185), wobei auch andere Materialien verwendet werden dürfen. Um die Erstellung des Netzwerk-Bretts möglichst kindgerecht zu gestalten, habe ich zunächst einen Turnhallenboden auf ein Din A 4- Blatt gemalt und dieses laminiert, damit es möglich fest ist. (s. Anhang). Als Figuren dienten mir einfache unterschiedliche Playmobilfiguren, von denen sich jedes Kind eine aussuchen durfte. Ich hatte außerdem kleine Namensschilder dabei, um auch im Nachhinein noch zu erkennen, welche Figur welches Kind darstellte.

Kurt Ludewig weist in seiner Beschreibung des Familienbretts darauf hin, dass die Figuren möglichst einfach gestaltet sein sollten. „Die geringe Strukturiertheit des Materials soll fördern, daß die Probanden sich auf die Darstellung von Beziehungsmustern statt auf die Eigenschaften der beteiligten Personen konzentrieren.“ (Ludewig, 1983, zitiert nach Bullinger/Nowak, 1998, S.185) In diesem Sinne mag die Verwendung von unterschiedlichen Playmobilfiguren etwas gewagt gewesen sein. Tatsächlich waren die Kinder zunächst sehr konzentriert darauf, welche Figur in welcher Farbe sie bevorzugen sollten und es wurden auch noch einige Figuren untereinander ausgetauscht. Allerdings war diese Ablenkung nur von kurzer, ertragbarer Dauer und hatte meines Erachtens sogar eine spannungssteigernde und

aufmerksamkeitsförderliche Wirkung. Der Ablenkungsgrad ist dabei vermutlich von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich.

Bei der Wahl der Figuren war mir vor allem wichtig, dass diese gleich groß waren. Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen großen Figuren machen in der Einzelfallhilfe, wenn es um die Darstellung von Hierarchien geht, sicherlich sehr viel Sinn. Im Rahmen einer Kindergruppe, in der es darum geht gemeinsam die Beziehungen innerhalb der Gruppe darzustellen, sehe ich dagegen in unterschiedlichen Figurengrößen eher ein gewisses Konfliktpotential. Durch die Benutzung von gleichgroßen Figuren wird gezeigt, dass alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt sind. So wird verhindert, dass sich einzelne Kinder bevorzugt/benachteiligt fühlen, weil sie größer/kleiner sind als die anderen.

Die Netzwerk-Bretter, die im Verlauf entstanden sind, möchte ich im Folgenden beschreiben.

4.3.2 Beobachtungen

Eingangs durften die Kinder raten, was das von mir mitgebrachte „Brett“ wohl darstellen sollte. Einer der Jungen hat relativ schnell erkannt, dass es sich dabei um die Turnhalle handeln könnte. Daraufhin wurde von den anderen Jungen vermutet, dass ein Fußball- oder Basketballspiel geplant werden sollte, oder dass mit den Playmobilfiguren ein Spiel gespielt werden sollte. Nach einiger Zeit habe ich die Situation aufgeklärt und die Kinder gebeten mit mir gemeinsam „ein Bild von ihrer Gruppe“ zu erstellen. Zu diesem Zweck bat ich sie, sich zu überlegen mit wem sie oft zusammen spielen, mit wem sie vielleicht nicht so gerne spielen und wo im Raum sie sich gerne aufhielten. Daraufhin konnten sie ihre Figuren dementsprechend aufstellen.

NETZWERK-BRETT VOM 20.11.2008

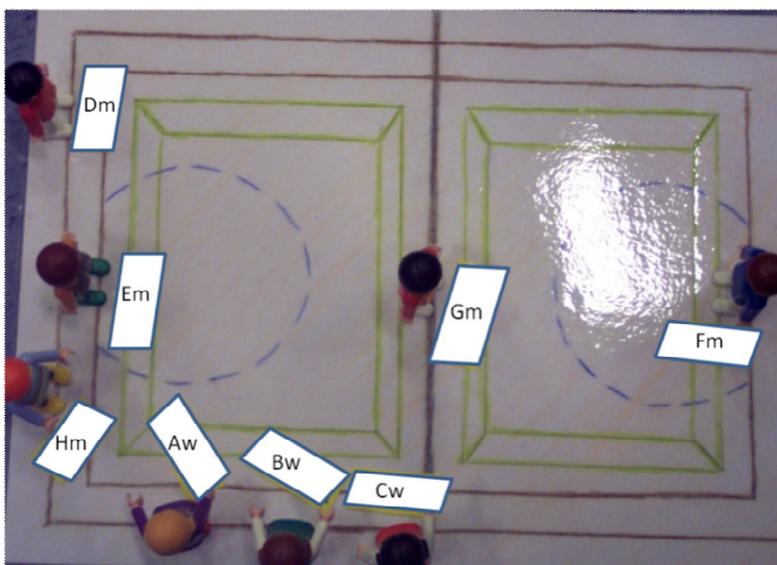


Abbildung 6, Netzwerk-Brett, 20.11.2008, Foto

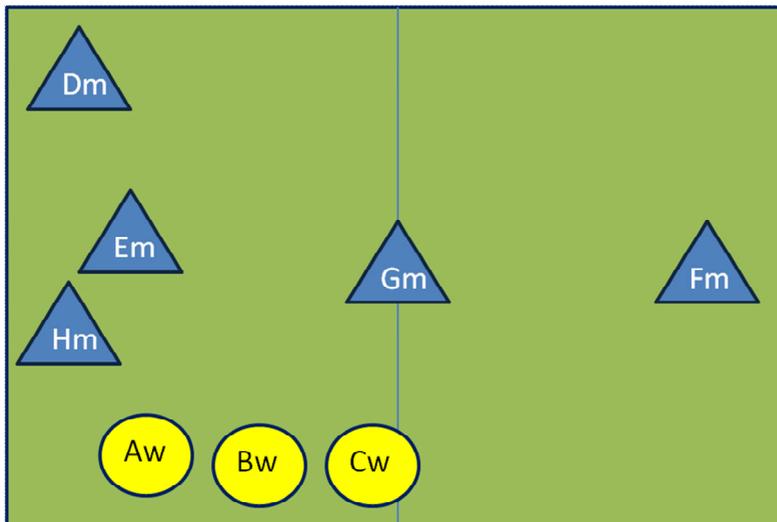


Abbildung 7, Netzwerk-Brett, 20.11.2008, schematisch

Nachdem die Aufgabe gestellt war, gab es bei den Mädchen eine sofortige Reaktion: *Aw* rief: „Zu *Bw*!“, umarmte sie und schnell waren die Figuren der beiden Schwestern direkt nebeneinander aufgestellt. Auch *Cw* gesellte sich schnell zu den anderen Mädchen.

Diese drei Figuren wurden bis zum Ende nicht mehr

verändert. Auch in den Einheiten zeigte sich, dass gerade die Schwestern *Aw* und *Bw* fast immer miteinander spielten und dabei oft für sich blieben. *Cw*, die zu diesem Zeitpunkt noch relativ neu in der Gruppe war, orientierte sich stark an den anderen Mädchen, vor allem an *Bw*, die sie aus der Schule kannte. In den folgenden Wochen ging sie aber durchaus auch auf die Jungen zu, war nicht so sehr fixiert auf die anderen Mädchen wie die Schwestern.

Eine weitere sofortige Reaktion zeigte *Gm*, der an diesem Tag zum ersten Mal an der Psychomotorik teilnahm. Er warf seine Figur mit den Worten „Ich bin raus, kenn ja überhaupt keinen“ zuerst weg, ließ sich dann aber davon überzeugen, dass er ja trotzdem dabei war und stellte seine Figur daraufhin genau in die Mitte des „Bretts“. Er wandte sie niemandem besonders zu und ließ sich somit, übertragen gesagt „alle Möglichkeiten offen.“

Interessant war folgende Begebenheit: *Hm* hatte seine Figur zunächst hinter die der Mädchen gestellt, versehentlich wurde die Aufstellung aber nochmal umgeworfen. Daraufhin fragte *Em*, der seine Figur zunächst alleine hingestellt hatte, ob er sie stattdessen zu *Hm*'s dazustellen könne. Dieser war nach kurzer Überlegung einverstanden. Dies Verhalten entsprach auch meinen Beobachtungen: *Em* spielte zunächst oft für sich alleine, suchte dann aber häufig, teilweise allerdings auf unangebrachte, undosierte Weise, Kontakt zu den anderen Kindern.

Auch *Dm*'s Umsetzung der Aufgabe entsprach dem bisher gezeigten Spielverhalten: Er stellte seine Figur etwas abseits von den anderen in eine Ecke. In den Einheiten spielte er bis dahin ebenfalls am liebsten für sich alleine in einer Ecke der Halle Fußball o.ä.

Auch *Fm* setzte seine Figur alleine auf die andere Seite der Halle. Er stellte diese aber bewusst kommentierend mit Blick auf die anderen auf, was ebenfalls seinem Verhalten in den

Einheiten entsprach. Er spielte teilweise für sich alleine, suchte aber auch immer wieder Spielpartner, wobei er nicht auf jemand bestimmten fixiert war.

NETZWERK-BRETT VOM 26.02.2009

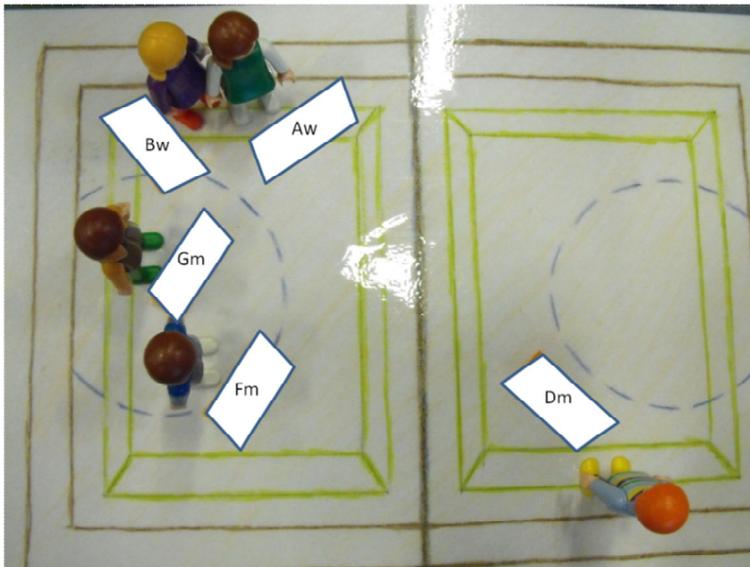


Abbildung 8, Netzwerk-Brett, 26.02.2009

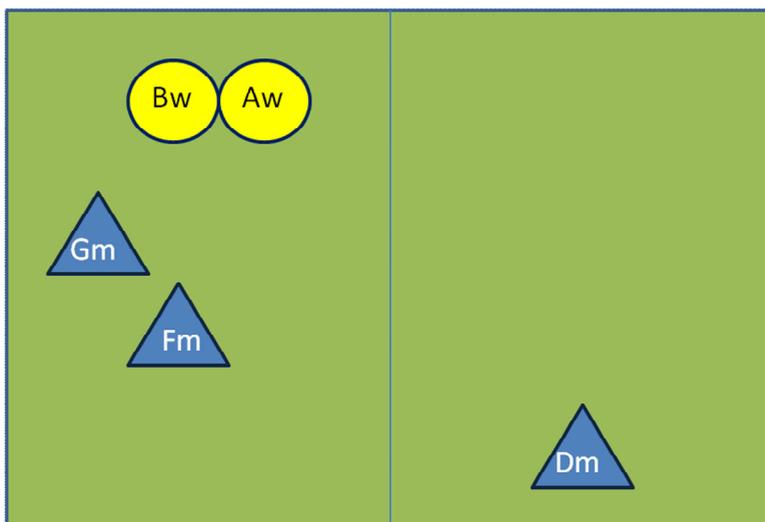


Abbildung 9, Netzwerk-Brett, 26.02.2009, schematisch

Gleich auf den ersten Blick fällt auf, dass diesmal weniger Figuren zu sehen sind. Dies hat folgende Gründe: *Cw*, *Hm* und *Em* mussten die Gruppe jeweils aus zeitlichen Gründen verlassen bzw. wechseln.

Wie auch bei der ersten Durchführung zu beobachten war, stellten *Aw* und *Bw* ihre Figuren sofort zusammen,

diesmal berührten sie sich wie auf dem Foto zu erkennen ist sogar.

Dm stellte seine Figur diesmal ganz bewusst auf die Seite der Halle, auf der keine weiteren Figuren standen. Auch in den Einheiten zeigte er dieses Verhalten. Er nahm zwar an

gemeinsamen, von der Motopädin oder mir angeleiteten Spielen teil, blieb aber sonst immer eher für sich allein und spielte Ballspiele. Wenn allerdings einer der anderen Jungen zu ihm kam und mit ihm z.B. Fußball spielen wollte, ließ er dies zu. Er ging allerdings, soweit ich es beobachtet habe, nie auf andere Kinder zu, um zu fragen, ob sie mit ihm spielen würden. Dies tat er nur bei den Erwachsenen.

Gm platzierte seine Figur diesmal näher an den anderen Kindern, wobei auffiel, dass er sich dabei eher am Ort in der Halle, also dem Basketballkorb orientierte. *Fm* stellte seine Figur immer wieder ganz nah an *Gm*'s heran, woraufhin dieser seine immer wieder weiter weg schob. Offensichtlich war ihm diese Nähe zu stark, wobei *Fm* erst durch die Motopädin auf diesen Faktor hingewiesen werden musste. Erst nach dem Hinweis ließ er der Figur von *Gm* „ihren Raum“. Dieses Verhalten könnte meines Erachtens die anfangs beschriebenen Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme des Jungen widerspiegeln.

4.3.3 Zwischenfazit - Was konnten die Netzwerk-Bretter abbilden?

Vergleicht man die vorhandenen Netzwerk-Bretter, ist zunächst deutlich die starke Fluktuation innerhalb der Gruppe zu erkennen, auf die ich auch schon in Kapitel 4.2 hingewiesen habe. Allein in dem kurzen Zeitraum zwischen den Durchführungen haben insgesamt drei Kinder die Gruppe verlassen, während drei neue Kinder erst kurz vor der Erstellung des ersten Netzwerk-Bretts in die Gruppe kamen.

Trotzdem zeigt sich auf der Beziehungsebene eine gewisse Konstanz. Die Schwestern *Aw* und *Bw* zeigen sich über den gesamten Zeitraum sehr eng verbunden, wobei gerade die jüngere *Aw*, wenn ihre Schwester mal nicht dabei war, durchaus auch Kontakt zu den anderen Kindern suchte. Auch *Dm* spielte in der ganzen Zeit in der ich ihn erlebt habe, konsequent eher für sich alleine. *Fm* und *Gm* waren kontinuierlich in der Lage sich alleine zu beschäftigen, konnten sich aber ebenso gut auf wechselnde Spielpartner einlassen.

Insgesamt ist zu bemerken, dass sich die Mädchen und Jungen tendenziell nach Geschlechtern aufteilten, auch wenn *Cw* und insbesondere *Hm* immer wieder als Bindeglied auftraten und so auch freie, gemeinsame Spiele möglich wurden.

Auffällig war in dieser Gruppe weiterhin, dass es keine besonderen Antipathien gab. Es gab keine typischen „Streithähne“, die immer wieder aneinander gerieten, wie es in anderen Gruppen, die ich kennenlernte, durchaus der Fall war. In dieser Gruppe wurden Probleme eher gemeinsam konstruktiv gelöst.

Anhand der Erstellung mehrerer Netzwerk-Bretter zu unterschiedlichen Zeitpunkten lässt sich meiner Meinung nach die Prozesshaftigkeit von Gruppenarbeit gut visuell darstellen. Es zeigen sich Veränderungen in der Konstellation- möglicherweise haben sich in der Zwischenzeit Untergruppen gebildet oder Freundschaften und Feindschaften sind entstanden. Aus den Veränderungen und den eigenen Beobachtungen lassen sich meines Erachtens (vorsichtige) Rückschlüsse auf die Gruppenphase ziehen, in der sich die Gruppe im Moment der Durchführung befindet. Daraus kann abgeleitet werden, welche sozioemotionalen Themen in diesem Moment möglicherweise wichtig sein könnten und eventuell für Konflikte sorgen.

Bei der beschriebenen Gruppe vermute ich, dass sie sich am ehesten, soweit eine Phasen-Einteilung bei einer solch offenen Gruppe (s.Kap. 4.2.) überhaupt möglich und sinnvoll ist, in der dritten Phase, der Phase der „Vertrautheit und Intimität“ befindet. (vgl. u.a. Schmidt-Grunert, 2002, S. 177 ff.) Die Kinder scheinen sich gegenseitig in ihren Stärken und Schwächen einschätzen und akzeptieren zu können. Es gibt wenig Gruppenkonflikte, da die einzelnen Mitglieder einschätzen können, was die anderen können, wollen usw. Auch die „Bereitschaft, gemeinsam miteinander zu agieren und auch Eigeninitiativen zu entfalten“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.178) besteht.

Zu beachten ist in einer solchen Betrachtung immer, dass die Phasen ohnehin fließende Übergänge haben und nicht klar voneinander abgegrenzt werden können. „Außerdem kommt es häufig vor, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit aus einer Entwicklungsphase in eine andere übertreten, sondern sich zu unterschiedlichen Zeiten vorwärts bewegen.“(Geldard, 2003, S. 97) Dadurch dass die beschriebene Gruppe keinen gemeinsamen Start- und Endpunkt hat, kommt dieser Aspekt besonders deutlich zum Vorschein. So denke ich zum Beispiel, dass Leon, der noch nicht so lange in der Gruppe ist, sich im Moment der Erstellung des zweiten Netzwerk-Bretts eher in der Phase „Machtkampf und Kontrolle“ befindet, da er in den Wochen davor immer mehr Grenzen ausgetestet und auch mehr von sich preisgegeben hat. Man könnte daraus schließen, dass er sich in der von Schmidt-Grunert und anderen beschriebenen Rollenfindung befindet.

Interessant ist für die beobachtete Gruppe auch die letzte Phase des Gruppenprozesses, „Trennung oder Ablösung“. Da die Gruppe, wie erwähnt, keinen gemeinsamen Abschlusstermin hat, wird sie diese Phase nie direkt erreichen. Vielmehr wird sie immer wieder kurz in diese Phase „geworfen“, wenn ein Kind die Gruppe verlässt. „Trennungsschmerz“ (Schmidt-Grunert, 2002, S.188/189) spielt in diesem Moment eine wichtige Rolle. Dieser werde in Gruppen häufig durch eine „Leugnung des Gruppenendes,

durch Regression [...] in alte Verhaltensweisen, durch Erzählen zurückliegender Gruppenerfahrungen“ (ebd.) ausgedrückt. Diese Verhaltensweisen habe ich während meiner Praktikumsphase eigentlich nur einmal in der Gruppe erlebt, und in diesem Fall auch nicht besonders ausgeprägt. Dies kann aber durchaus daran liegen, dass das Ende der Teilnahme oftmals überraschend für alle Beteiligten kam. Es kam mehrmals vor, dass Kinder von einem zum anderen Mal plötzlich nicht mehr kamen, ohne dass die anderen Kinder davon wussten, dadurch fiel die bewusste Trennung letztendlich weg.

Gerade in Gruppen mit älteren Kindern ist es meiner Meinung nach möglich, anhand des Netzwerk Bretts über Rollenverteilungen zu sprechen und diese womöglich kritisch zu hinterfragen. Dies kann gerade in geschlossenen Gruppen wie z.B. im Kinderheim sinnvoll sein, wenn es beispielsweise um die Lösung von Konflikten gehen soll.

Die Zuordnung von bestimmten Rollen wird in den meisten Fällen durch den Gruppenleiter oder Außenstehende getroffen. Wie ich aber schon in Kapitel 2.2 beschrieben habe, wäre es nützlicher, die Beteiligten an diesem Prozess partizipieren zu lassen. Man könnte zum Beispiel im Gespräch darum bitten, die vorhandenen Rollen zu benennen. (vgl. Sader, 2008, S.82) Dieses Verfahren kann durch die Anwendung des Netzwerk-Bretts erleichtert werden, da anhand dessen leicht das Verhalten der Einzelnen in Erinnerung gerufen werden kann. Außerdem kann die Diskussion durch das Bewegen von Figuren o.ä. erleichtert werden. „Die Erkenntnis, daß jemand von den Mitgliedern der Gruppe als Verkörperung einer bestimmten Rolle erlebt wird, könnte die Beteiligten zu der Überlegung veranlassen, ob es sinnvoll wäre, daß er sich das abgewöhnt, daß er eine andere Rolle [...] erlernt oder daß die Mitglieder lernen sollen, mit ihm in dieser Rolle besser umzugehen. (Sader, 2008, S.82) Bei dem gesamten Vorgehen ist unbedingt zu beachten, dass das beobachtete Rollenverhalten abhängig ist von der konkreten Gruppensituation und dass derjenige sich in einer anderen Situation durchaus anders verhalten kann/wird. (vgl. ebd.)

Im Falle der hier beobachteten offenen Gruppe macht eine solche gemeinsame Betrachtung jedoch meiner Ansicht nach nicht so sehr viel Sinn, da Rollen meiner Meinung nach nicht so eindeutig auftauchen. Sicher könnte man sagen, dass beispielsweise *Dm* die Rolle des Außenseiters hat, da er hauptsächlich alleine spielt, allerdings sucht er sich diese Rolle selbst aus und sobald gemeinsame Spiele angeleitet werden, ist er gleichberechtigt im Spiel mit den anderen involviert. Da das Gruppenziel aus Sicht der Kinder in diesem Fall darin besteht, eine schöne Turnstunde zu erleben und gemeinsam Spaß zu haben, ist die Rollenverteilung auch nicht unbedingt von Wichtigkeit für diese Gruppe. (s.Kap.4.2)

Alles in Allem möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass der Figurenaufstellung nicht zu viel Bedeutung beigemessen werden sollte, sprich dass die Ergebnisse nicht überinterpretiert werden sollten. Letztendlich handelt es sich immer um eine Momentaufnahme, die nur die Emotionen in genau dem Moment der Erstellung widerspiegelt, wobei die Gegenwart natürlich immer auch von der Vergangenheit beeinflusst wird. (vgl. Stimmer, 2000, S.113) Die Figurenaufstellung bietet eine Abbildung, aber keine Erklärung der Situation. Figurenaufstellungen können laut Pantucek als „diagnostische Verfahren gelten und sind nützlich, soweit das Modell nicht mit der Wirklichkeit verwechselt wird.“ (Pantucek 2006, S. 60)

Dies macht sie meines Erachtens aber nicht weniger nützlich als unterstützende Methode in der Gruppenarbeit. Schließlich können durch Figurenaufstellungen im Netzwerkbrett wie sich gezeigt hat wichtige Aspekte der Arbeit mit Gruppen visuell dargestellt werden. Es lassen sich Vermutungen und Informationen über die in der Gruppe vorhandenen Beziehungen, über Netzwerkfunktionen der Gruppe, über eine mögliche Rollenverteilung und über den Verlauf des Gruppenprozesses daraus ziehen. Dabei scheint mir vor allem die gemeinsame Erstellung und damit auch die gemeinsame Reflexion innerhalb der Gruppe wichtig zu sein, da die Gruppenmitglieder so gleichberechtigt in den Prozess mit einbezogen werden und da so die Eindrücke und Vermutungen des Gruppenleiters auf unkomplizierte Art und Weise mit denen der Gruppenmitglieder verglichen werden können. Dieser kann sich so rückversichern, ob seine Beobachtungen auch von der Gruppe ähnlich wahrgenommen werden.

Möglicherweise lässt sich der Nutzen des Netzwerkbrettes noch erweitern, indem das Riemann-Thomann-Kreuz in der nachträglichen Betrachtung durch den Gruppenleiter mit einbezogen wird.

4.4 Ausblick – Lässt sich die Anwendung des Netzwerk-Bretts durch eine Einbeziehung des Riemann-Thomann-Kreuzes erweitern?

Anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes lässt sich das im jeweiligen Moment vorherrschende Gruppenthema darstellen und thematisieren. Abbildung 4 (S.34) zeigt potentielle Gruppenthemen in ihrer antipodischen Aufteilung. Die Themen mit der jeweils gleichen Ziffer stellen dialektische Zwickmühlen dar, mit denen sich die Gruppe auseinander setzen muss: „Sie sind existenziell, da sich jede Gruppe diesen Themen stellen muss und [da sie] für jedes Gruppenmitglied Grundthemen seines Lebens zum Ausdruck bringen. Sie sind Zwickmühlen, weil sie als zwei Seiten einer Medaille formuliert sind.“ (Krüger, 2007, S.45) Die Abbildung beinhaltet Themen wie beispielsweise Sicherheit und Freiheit, Solidarität und

Eigenverantwortung oder Mitgefühl und Abgrenzung. Dies sind Themen mit denen sich jeder Mensch und vor allem jede Gruppe auseinandersetzen muss. In einer Gruppe von sagen wir acht Personen treffen acht verschiedene Gewichtungen dieser Grundthemen aufeinander. Durch die antipodische Aufteilung der Themen kann es zu Konflikten kommen: Trifft zum Beispiel jemand, der ganz besonders großen Wert auf eine freiheitliche Gestaltung der Gruppensitzungen legt, auf jemanden, der ein sehr starkes Bedürfnis nach Sicherheit und nach Routinen in der Gestaltung hat, kann es zu Konflikten kommen. Die ganze Gruppe muss sich entscheiden, welche Themen sie für wie wichtig hält: Die Themen „spannen so einen Entscheidungsraum auf, innerhalb dessen die Gruppe in einer Auseinandersetzung mit ihren Zielen eine Wahl zu treffen hat.“ (Stahl, 2002, S.279, zitiert nach Krüger, 2007, S.45) In diese Entscheidung sollen alle Gruppenmitglieder involviert werden. Die Themen ähneln den im Zusammenhang mit den Gruppenprozessmodellen genannten Aufgaben und Themen der einzelnen Phasen, sei es dem Austesten von Grenzen (Unterordnung vs. Emanzipation) oder sei es die Ausbildung eines Gruppenvertrags (z.B. Rücksichtnahme vs. Selbstbehauptung). Die Themen ergeben sich aus der „spezifischen Entwicklungsdynamik“ der Gruppen und „in ihnen drücken sich existenzielle Herausforderungen aus.“ (Krüger, 2007, S.46) Die Themenbereiche lassen sich im Riemann-Thomann-Kreuz unterbringen und systematisieren. Es fällt so leichter, Ordnung in die komplexen Themen zu bringen und sich im wahrsten Sinne des Wortes „vor Augen zu führen“ welche thematischen Widersprüche aktuell wichtig sein könnten. „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. Liebermann 1977), davon auszugehen, dass diese dialektisch verknüpften Themen und ihre jeweiligen Entwertungen die einzelnen Gruppenmitglieder tief emotional, motivational und kognitiv ansprechen und involvieren.“ (Krüger, 2007, S.46) Dementsprechend wichtig ist es, sich diese Themen bewusst zu machen.

Anhand des Netzwerk Bretts habe ich versucht die Beziehungen innerhalb der Gruppe und ihre Veränderungen visuell darzustellen. Vielleicht wäre es möglich unter Zuhilfenahme des Riemann-Thomann-Kreuzes und den dort gezeigten Grundthemen der Gruppe die sozioemotionalen Hintergründe für bestimmte Verhaltensweisen aufzuzeigen.

Nehmen wir zum Beispiel die beiden Schwestern *Aw* und *Bw* in Betrachtung, sehen wir, dass sie innerhalb der Gruppe eine sehr enge Beziehung zueinander zu haben scheinen. Sie spielen hauptsächlich gemeinsam und stellen ihre Figuren in der Aufstellung immer direkt nebeneinander auf. (s.S.45ff.) Auf dem zweiten Netzwerk-Brett zeigen sie die gefühlte Nähe

sogar noch stärker, indem sich ihre beiden Figuren berühren. Für die Schwestern scheinen demnach folgende Grundthemen dominierend zu sein: Sicherheit, Solidarität, (gegenseitige) Bedürftigkeit und Empfindsamkeit; außerdem scheint Vertrauen eine herausragende Rolle zu spielen. Die Schwestern kennen sich von zu Hause und suchen in dem unsichereren Rahmen der Gruppe Kontakt zur vertrauten Person, dieser scheint ihnen Sicherheit zu geben. Die dominierenden Themen stammen hauptsächlich aus dem Nähe-Dauer-Spektrum, ihr jeweiliges seelisches Heimatgebiet (s.Kap.3.4.1) dürfte demnach hauptsächlich in diesem Bereich liegen. Tatsächlich haben sich die Mädchen in den Einheiten eher vorsichtig und zurückhaltend gezeigt (was aber auch einer der Gründe für ihre Teilnahme in der Psychomotorik war) und brauchten viel persönliche Ansprache, um sich zu trauen, beispielsweise neue Kletterübungen auszuprobieren. Da ihre Heimatgebiete wie wir gesehen haben im Bereich Nähe und Dauer liegen, brauchen sie eine Ansprache der dort beheimateten Gefühle, um sich sicher zu fühlen. Sie brauchen eine vertraute Situation und vielleicht eine vertraute Bezugsperson, die ihnen Sicherheit gibt, um sich neue Dinge zuzutrauen. Situationen in denen Druck aufgebaut wird, in denen Fähigkeiten des Wechsel-Distanz-Spektrums gefordert werden, könnten die Mädchen unter Druck setzen und möglicherweise einschüchtern. Die dort beheimateten Gefühle liegen im „Schatten“ ihres seelischen Heimatgebietes und können somit Ängste hervorrufen. Die Anleiterin sollte sich all dieser Faktoren bewusst sein und ihr Verhalten gegenüber den Mädchen dementsprechend anpassen. Natürlich kann im Bereich des „Schattens“ eine Entwicklungsaufgabe liegen.- Wie führt man die Kinder an Aspekte dieses Spektrums heran, damit sie sich auch in ungewohnten exponierten Situationen sicherer fühlen können?

Um den Nutzen der Methode noch deutlicher zu machen, noch ein Beispiel: *Fm* zeigte im Prinzip Verhaltensweisen aus allen vier Spektren des Riemann-Thomann-Kreuzes. Zunächst schienen Freiheit, Emanzipation und Eigenverantwortung für ihn eine wichtige Rolle zu spielen. Oftmals spielte er für sich allein und reagierte nicht unbedingt direkt auf Anweisungen der Anleiterin. Teilweise musste er mehrmals gerufen oder sogar persönlich abgeholt werden, bis er in den Anfangskreis kam. Dort redete er außerdem oft dazwischen und versuchte sich so in den Mittelpunkt zu stellen- Auch das Thema Selbstbehauptung scheint also eine wichtige Rolle zu spielen. Diese Faktoren stammen alle eher aus dem Wechsel-Distanz-Spektrum. Dem stark entgegen steht seine hohe Bedürftigkeit und Empfindsamkeit. Er suchte immer wieder (mehr oder weniger erfolgreich) Anschluss zu den anderen Kindern, was auch in der Beschreibung des zweiten Netzwerk Brettes zu erkennen ist. Hierbei ist allerdings das Problem, dass dies oftmals auf eine undosierte, aufdringliche Art

und Weise geschieht, auf die die anderen Kinder wiederum mit Abneigung reagieren. Im genannten Beispiel rückte er *Gm* immer wieder mit seiner Figur „auf die Pelle“, obwohl dieser dies eindeutig nicht wollte. (s.S.45) Es scheint hier für ihn einen Konflikt zwischen Nähe und Distanz-Aspekten zu geben: Einerseits grenzt er sich ab, spielt selbstständig für sich allein und dies auch nicht ungern, andererseits sucht er eindeutig den Kontakt zu den Anderen. Er reagiert dabei äußerst empfindsam auf Abweisung, was wiederum einen „Rückfall“ in ein Boykott-Verhalten zur Folge hat.

Bei *Fm* zeigen sich innerpersönliche Konflikte zwischen den antipodischen Grundthemen, die entstehen können. Außerdem zeigt sich in der Begegnung mit *Gm* auch die Spannung die entstehen kann, wenn zwei Personen mit (wenn auch nur minimal) unterschiedlichen Heimatgebieten in direkter Konfrontation aneinander geraten.

Welche Folge haben die unterschiedlichen seelischen Heimatgebiete also für die Gruppe? Wie sich zeigt und wie auch in Kapitel 3 näher beschrieben wurde, können die unterschiedlichen seelischen Heimatgebiete für Konflikte sorgen. Gerade in Stresssituationen kann es zu Auseinandersetzungen kommen.

Für Gruppenleiter kann es meiner Ansicht nach hilfreich sein, sich dies immer wieder vor Augen zu führen. So kann es möglich sein, Konflikte und entstehende Beziehungsnetze innerhalb der Gruppe besser zu verstehen.

Im beschriebenen Beispiel könnte man einwenden, dass das Riemann-Thomann-Kreuz im Beispiel der zwei Schwestern nur das aufgezeigt hat, was durch die Indikation für die Teilnahme an der Psychomotorik ohnehin bekannt war, nämlich dass bei beiden soziale Ängstlichkeit vorkam. Trotzdem kann die Aufzeichnung dabei helfen, sich bewusst zu machen, wo die anstehenden Entwicklungsaufgaben liegen. Es werden nicht nur die Probleme aufgezeigt, sondern auch die Ressourcen.- Es gibt Gebiete in denen die Kinder sich wohl und sicher fühlen, es gibt aber auch welche in denen sie noch Unterstützung brauchen. Anhand der visuellen Aufzeichnung im Riemann-Thomann-Kreuz lassen sich diese Themen immer wieder leicht ins Gedächtnis rufen.

Außerdem kann anhand einer Aufzeichnung des Gruppenfeldes, das sich aus den gesammelten Heimatgebieten aller Gruppenmitglieder ergibt, möglicherweise erklärt werden, wieso einige Kinder immer wieder aus der Gruppe fallen. Es ließe sich hier beispielweise vermuten, dass *Dm* seine Figur im Netzwerk Brett immer wieder weit weg von den anderen aufstellt (s.S.44ff.) weil sein eigentliches seelisches Heimatgebiet außerhalb des Gruppenfeldes liegt.

Auf diese Art und Weise lassen sich möglicherweise bestimmte Gruppenverläufe besser verstehen. Man macht sich durch die Aufzeichnung bewusst, wo Unterschiede in den seelischen Heimatgebieten der einzelnen Kinder liegen und warum deshalb möglicherweise Konflikte oder Missverständnisse entstehen. So lassen sich teilweise auch die Beziehungsnetze innerhalb der Gruppe erklären.

Somit können unter Verwendung des in der Gruppe gemeinsam erstellten Netzwerk-Brettes und einer nachträglichen Betrachtung anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes mit seinen emotionalen Grundthemen einige Aspekte der Sozialen Gruppenarbeit aufgezeigt und analysiert werden. Im Netzwerk Brett zeigen sich die bestehenden Beziehungen und bei mehrmaliger Erstellung deren Weiterentwicklung. Anhand des Riemann-Thomann-Kreuzes lassen sich diese Entwicklungen wie sich gezeigt hat möglicherweise mit den zugrundeliegenden emotionalen Themen erklären.

Beide Methoden sind relativ schnell und ohne großen Mittelaufwand durchführbar und eignen sich deshalb meiner Ansicht nach als Methoden Sozialer Diagnostik innerhalb von Kindergruppen.

5. Fazit

Es ging in dieser Arbeit um die Frage, ob es in der Sozialen Arbeit Methoden gibt, mit denen sich Beziehungen und Prozesse in Kindergruppen visuell darstellen lassen. Vor allem wurde geprüft, ob sich Methoden der Netzwerkanalyse auch zur Anwendung in Kindergruppen eignen. Aufgrund des eingeschränkten Rahmens einer Bachelor-Thesis ließ sich der Vorschlag leider nur in einem sehr kleinen Rahmen überprüfen.

In der beschriebenen Beispielgruppe hat sich ergeben, dass die von mir ausgewählten Methoden sich in diesem Rahmen durchaus anwenden ließen.

Über das Netzwerk-Brett konnte das Beziehungsnetz innerhalb der Gruppe dargestellt werden. Durch die mehrmalige Anwendung ließ sich auch dessen Veränderung über einen längeren Zeitraum hinweg und somit der Gruppenprozess darstellen. Durch das Riemann-Thomann-Kreuz konnte zusätzlich die Ebene der emotionalen Grundthemen in die Analyse mit eingebracht werden.

Eine Frage in der Einleitung war, ob die hier vorgeschlagenen Methoden neue Aspekte in die Analyse von Gruppenverläufen einbringen können, oder ob sie letztendlich doch nur dasselbe

zeigen, wie das Soziogramm nach Moreno. Anhand dessen lassen sich Beziehungen im Zusammenhang mit bestimmten Themen oder Aufgaben darstellen. Es wird unter einer bestimmten Fragestellung nach bevorzugten Partnern für bestimmte „Aufgaben“ gefragt. Dabei kann sich zeigen, dass für verschiedene Aufgaben völlig unterschiedliche Partner gewählt werden können.

Bei meiner Anwendung der Netzwerk-Bretter ging es dagegen, um die konstanten Beziehungen innerhalb der Gruppe, um bevorzugte Spielpartner usw. Durch die spätere Analyse durch das Riemann-Thomann-Kreuz konnten Erklärungen auf der emotionalen Ebene mit eingebracht werden, die so im Soziogramm (oder im Netzwerk-Brett allein) nicht vorhanden wären. Hier könnte sich die emotionale Ebene höchstens über Gespräche einbringen lassen. Dies ist wiederum meiner Meinung nach in Kindergruppen erst ab einem bestimmten Alter möglich und sinnvoll.

Ein großer Vorteil des Netzwerk-Bretts gegenüber dem Soziogramm ist meiner Meinung nach, dass es durch die beweglichen Figuren sehr viel flexibler ist. Die Aufzeichnung auf Papier ist sehr statisch und kann nicht so problemlos verändert werden wie die Figurenaufstellung.

In der konkreten Umsetzung haben die Netzwerk-Bretter vor allem den Eindruck bestätigt, den ich auch durch meine Beobachtungen in den Gruppensitzungen hatte. Viele der Beziehungsaspekte, die mir aufgefallen waren, wurden durch die Figurenaufstellungen der Kinder bestätigt. Auch bei der Betrachtung unter Aspekten des Riemann-Thomann-Kreuzes wurde dieser Eindruck bestätigt. Hierbei ist natürlich immer in Frage zu stellen, ob die Darstellungen tatsächlich das darstellen, was man selbst gedacht hat, oder ob man die Darstellung entsprechend seiner eigenen Wahrnehmung interpretiert. Ich bin allerdings der Ansicht, dass man auf jeden Fall bemerken würde, wenn die Einschätzung der Kinder der eigenen konträr gegenüber steht. Man könnte daraufhin aufgrund dieser Erkenntnis seine Wahrnehmung hinterfragen und überdenken

Es müsste in einem breiteren Rahmen überprüft werden, ob die vorgeschlagenen Methoden generell in Kindergruppen angewendet werden können.

Bei der beschriebenen Gruppe handelte es sich um eine offene Gruppe, hier wäre zunächst die Frage, ob es in allen offenen Gruppen ähnlich möglich ist die Methoden anzuwenden. Die Möglichkeit der Anwendung ist sicherlich sehr stark von der Kontinuität der Teilnahme abhängig. In offenen Jugendtreffs, in denen die Zusammensetzung sehr stark variiert, macht die Anwendung sicherlich sehr viel weniger Sinn, als in mehr oder weniger offenen Gruppen

wie der beschriebenen. Hier ist zumindest eine relative Kontinuität in der Zusammensetzung gegeben.

Vor allem würde sich aber, denke ich, eine Prüfung der Anwendung in geschlossenen Gruppen lohnen. Ich vermute, dass die Anwendung hier noch besser funktioniert, da die entstehenden Beziehungen aufgrund der Geschlossenheit sehr viel intensiver und dauerhafter sind. Auch Gruppenprozesse können in geschlossenen Gruppen sehr viel eindeutiger und ausgeprägter stattfinden. In solchen Gruppen könnte die Erstellung von Netzwerkbretern auch als fester Bestandteil in den Gruppenverlauf mit aufgenommen werden. Auch gemeinsame Besprechungen und Reflexionen fallen hier vermutlich aufgrund des (vermutlich) größeren Vertrauens leichter. Das Riemann-Thomann-Kreuz eignet sich auch hier vor allem für die nachträgliche Analyse durch den Gruppenleiter.

Insgesamt bin ich der Meinung, dass die vorgeschlagenen Methoden durchaus im Sinne sozialer Diagnostik angewandt werden können. Sie können helfen, Prozesse und Beziehungen visuell darzustellen und so übersichtlicher zu machen. Sie bieten eine Möglichkeit sozialpädagogisches Handeln visuell zu belegen und können so einen Beitrag zur erwähnten „Sprachfindung“ der Sozialen Arbeit leisten.

Literaturverzeichnis

Battegay, Raymond (1970): Der Mensch in der Gruppe. Band 1. Sozialpsychologische und dynamische Aspekte. 3. Aufl. 3 Bände. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber (Der Mensch in der Gruppe, 1).

Bullinger, Hermann; Nowak, Jürgen; Bullinger, Hermann; Nowak, Jürgen (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Erath, Peter (2006): Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Fengler, Jörg (1975): Verhaltensänderung in Gruppenprozessen. Heidelberg: Quelle & Meyer (Schriftenreihe der International Society for Group Activity in Education, herausgegeben von Ernst Meyer).

Flosdorf, Peter (2004): Heilpädagogische Beziehungsgestaltung. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Geldard, Kathryn und David (2003): Helfende Gruppen. Eine Einführung in die Gruppenarbeit mit Kindern. 1. Aufl. Weinheim ; Basel: Beltz Verlag.

Konopka, Gisela (1978): Soziale Gruppenarbeit. Ein helfender Prozeß. 6. Aufl. Weinheim ; Basel: Beltz Verlag.

Konopka Gisela (Reprint 2000): Soziale Gruppenarbeit: Ein helfender Prozess. 6. überarbeitete Auflage, Reprint 2000. Wien: Beltz Verlag.

Kreft, Dieter/ Mielenz Ingrid (Hg.) (2008): Wörterbuch Sozialer Arbeit. Aufgaben Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Krüger, Gerd (2007): Arbeit mit emotionalen Prozessen. Eine entscheidende Ansatzebene der Arbeit in Sozialen Gruppen. In: Standpunkt Sozial, H. 2/2007, S. 44–50.

Leutz, Grete (1974, Nachdruck 1986): Psychodrama. Theorie und Praxis. Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno. Berlin, Heidelberg: Springer- Verlag.

Müller, Wolfgang C. (2008): Soziale Gruppenarbeit. In: Kreft, Dieter/ Mielenz Ingrid (Hg.): Wörterbuch Sozialer Arbeit. Aufgaben Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 407–408.

Pantucek, Peter (2006): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis sozialer Arbeit. Wien: Böhlau (Forum Aelio in Catio Technici Scientiaequae Beiheft, 1).

Röh, Dieter (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. München: Reinhardt (UTB Soziale Arbeit, 3217).

Sader, Manfred (2008): Psychologie der Gruppe. 9. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Psychologie).

Salomon, Alice (1926): Soziale Diagnose. Berlin: Heymann (Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen).

Schmidt-Grunert, Marianne (2002): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. 2. veränderte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Stahl, Eberhard (2007): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Stimmer, Franz (2000): Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H; Jackson, Don D (2003): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Nachdr. der 10., unveränd. Aufl. 2000. Bern: Huber.

Zimmer, Renate (2006): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. 1. Aufl. der vollst. überarb. Neuausg., (8. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

7. Quellenverzeichnis

Pantucek, Peter: Soziale Diagnose heute oder: Von der Nützlichkeit, zu wissen, was man tut.

Unter: http://www.pantucek.com/texte/sbg_gesundheit2004/sbg_gesundheit.html.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Soziogramm (Leutz, 1974, S.8)	25
Abbildung 2: Riemann-Thomann-Kreuz (Stahl, 2007, S.229)	31
Abbildung 3: Seelische Heimatgebiete (Stahl, 2007, S.237)	33
Abbildung 4: Thematische Landkarte (Stahl, 2007, S.285)	36
Abbildung 5: Landkarte der Entwertungen (Stahl, 2007, S.290)	37
Abbildung 6: Netzwerkbrett 20.11.2008, Foto	44
Abbildung 7: Netzwerkbrett 20.11.2008, schematisch	45
Abbildung 8: Netzwerkbrett 26.02.2009, Foto	46
Abbildung 9: Netzwerkbrett 20.02.2009, schematisch	46

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Inga Wiesemann, dass ich die vorliegende Bachelor-Thesis ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Hamburg, den _____

Unterschrift _____