



Institut für Sozial und Organisationspädagogik

Reader zur Veranstaltung „Soziale Gruppenarbeit“

durchgeführt von Sophie Domann

Sommersemester 2017

Zusammengestellt von:

Daphne Meckoni und Claudia Berger

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| 1. Vorwort..... | 4 |
| 2. Ausarbeitungen und Protokolle | 7 |
| „Soziale Gruppenarbeit in den Hilfen zur Erziehung“ – Protokoll vom 19.04.2017 von Christin Brackmann | 7 |
| „Soziale Gruppenarbeit nach §29 SGB VIII“ – Protokoll vom 19.04.2017 von Maria Lucka | 10 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Hilfe zur Erziehung – Schwerpunkte: Tagesgruppe und Heimerziehung von Franziska Ehmke, Lara Michaliszyn, Anna-Lena Netzlaff..... | 13 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit §11, 13 SGBVIII“ von Lilja Raisich..... | 30 |
| „Soziale Gruppenarbeit im weitesten Sinne“ – Protokoll vom 10.05.2017 von Mareike Geiß | 41 |
| „Soziale Gruppenarbeit im weiteren Sinne“ - Protokoll vom 10.05.2017 von Rabea Hartwig | 45 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Methoden von Sozialer Gruppenarbeit“ von Nina Ve Venz..... | 48 |
| „Anti-Agressionstraining und Der Zorn der jungen Männer“ – Protokoll vom 31.05.2017 von Alexandra Leszczynski | 58 |
| „Anti-Aggressivitäts-Training und Methoden im Seminar“ - Protokoll vom 31.05.2017 von Jessica Kotsch | 62 |
| Tagesplan zur Exkursion von Jumnie e.V..... | 65 |
| Exzerpt zu Eisinger 2016: „Erlebnispädagogik kompakt“ S. 7 -22 von Claudia Berger | 67 |
| Exzerpt zu Eisinger 2016: „Reflexion in der Erlebnispädagogik“ S. 103-120 von Lilja Raisich..... | 73 |
| Exzerpt zu Werner 2015 „Von der Praxis zur Forschung: Wie wirkt Erlebnispädagogik?“ S. 50 – 64 von Wiebke Schlegel | 75 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Phasen und Rollen in Gruppen“ von Rabea Hartwig, Christin Brackmann und Anja Hühne | 78 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Macht, Paradoxien und Ängste innerhalb einer Gruppe“ von Alexandra Leszczynski, Melina Janke und Malte Rohmeier | 96 |
| Ausarbeitung der Seminargestaltung „Die Rolle der Führung von Gruppen“ von Nils Feuerbach und Nayra Klöpfer | 111 |
| „Minutenpapiere und Reflexion“ - Protokoll vom 05.07.2017 von Malte Rohmeier..... | 121 |
| 3. Hausarbeiten..... | 123 |
| „Gemeinsam sind wir stark?“ - Kritische Analyse vom Nutzen der Gruppenarbeit in der Heimerziehung von Wiebke Schlegel..... | 123 |
| „Die Rolle der Gruppenleitung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ von Lisa-Maria Blaschke..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| „Das Arbeiten mit einer Gruppe im Rahmen des Anti-Aggressivitäts-Trainings“ von Jessica Kotsch..... | 152 |
| „AAT und danach? Der Verbleib Jugendlicher nach dem AAT“ von Mareike Geiß | 168 |
| „Soziale Gruppenarbeit mit Geflüchteten und Personen mit Migrationshintergrund - Wie kann Soziale Gruppenarbeit zur Integration beitragen?“ von Sinah Menz | 184 |
| „Machtkonstellationen in Gruppen – Eine Auseinandersetzung mit der Tragödie auf dem Mount Everest 1996“ von Maria Lucka..... | 200 |
| 4. Nachwort..... | 225 |
| 5. Anhang..... | 226 |
| 1. „Der Große Preis“..... | 226 |
| 2. Methoden und Prinzipien von Jumii e.V. | |

1. Vorwort

Der vorliegende Reader wurde im Anschluss an das Seminar „Soziale Gruppenarbeit“ bei Sophie Domann im Sommersemester 2017 an der Universität Hildesheim erstellt und bietet den Studierenden dieses Seminars einen Überblick und eine Zusammenfassung über das im Seminar Erarbeitete. Dieser Reader beinhaltet die Protokolle der Sitzungen, Ausarbeitungen der Sitzungsgestaltungen sowie Hausarbeiten, welche weitergehende Themen zur Gruppenpädagogik und sozialen Gruppenarbeit beinhalten. Auch die verschiedenen Methoden aus den Sitzungsgestaltungen können so für zukünftige Seminare nachgeschlagen werden.

Die Soziale Gruppenarbeit ist eine der im SGB VIII festgelegten Hilfen zur Erziehung, welche bei bestimmten Voraussetzungen zum Zuge kommt. Eine besondere Rolle nimmt Gruppenarbeit auch im Kontext von Heimerziehung ein. Die Methoden der Sozialen Gruppenarbeit sind dabei vielfältig, wobei im Seminar durch einen Exkursionstag ein Schwerpunkt auf die Erlebnispädagogik gesetzt wurde. Weiterhin wurde das Anti-Aggressivitätstraining näher beleuchtet und die Prozesse der Gruppenbildung und Leitung von Gruppen wurden genauer analysiert und hinterfragt. Ebenfalls lernten die Studierenden mehrere Modelle zur Beschreibung von Gruppenprozessen kennen, zu nennen ist hier vor allem das Tuckman-Modell aus dem Jahr 1965 (vgl. Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 222), worauf im Folgenden in verschiedenen Ausarbeitungen Bezug genommen wird.

Das Seminar gliederte sich wechselnd in Seminargestaltungen durch die Studierenden und die Dozentin, außerdem fand eine erlebnispädagogische Exkursion mit Jumni e. V. statt. Das Seminar und die Sitzungsgestaltungen wurden abwechslungsreich gestaltet, wobei zugleich Methoden der Gruppenarbeit praktisch vermittelt wurden. Der Reader orientiert sich im Aufbau an dem Seminarverlauf, so werden im ersten Teil die Protokolle der Sitzungen, die Seminargestaltungen und ein Überblick über den Exkursionstag sowie Exzerpte für eine theoretische Vertiefung der Exkursion zunächst in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben, bevor im zweiten Teil die Hausarbeiten dargelegt werden.

Zu Beginn des Seminars beschäftigten wir uns mit Begriffsbestimmungen und Definitionen zur Sozialen Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik. Die nächste Sitzung und erste Sitzungsgestaltung durch die Studierenden Franziska Ehmke, Lara Michaliszyn und Anna-Lena Netzlaff bezog sich auf das Thema Heimerziehung und Tagesgruppen, welche am Beispiel einer existierenden Inobhutnahmestelle den Tagesablauf der Gruppe exemplarisch erläuterte und die Besonderheiten in Bezug auf Gruppenarbeit näherbrachte. Nachfolgend wurden in der Seminargestaltung durch Nina Ve Venz die Methoden der Gruppenarbeit behandelt, wozu unter anderem die Erlebnis- und Wildnispädagogik, die Aufstellungsarbeit,

das Rollenspiel sowie das Psychodrama näher erklärt wurden. Neben einer Gruppenübung erfolgte hier auch das Spiel „Der Große Preis“, welches von Frau Domann vorbereitet wurde.

Die nächste Sitzung wurde durch ein Selbststudium ersetzt, in der die Teilnehmenden einen Film zum Anti-Aggressionstraining (AAT), „Der Zorn der jungen Männer“, anschauen sollten. Dieser bezog sich auf §10 JGG. Dieses Thema wird im Zusammenhang mit Sozialer Gruppenarbeit wiederholt in Arbeiten und Diskussionen aufgegriffen, und stellt damit einen wichtigen Inhalt des Seminars dar.

In der nächsten Sitzung beschäftigten sich die Referierenden Rabea Hartwig, Christin Brackmann und Anja Hühne dann mit den Rollen und Phasen in Gruppen, wobei die Funktion von Rollen in Gruppen aufgezeigt wurde, außerdem wurde das Phasenmodell nach Tuckman (vgl. Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 222) vorgestellt. In diesem Zusammenhang wurde auch Bezug auf das Eisbergmodell nach König und Schattenhofer (vgl. König/Schattenhofer 2007: 23) genommen, das als Beobachtungsschema für gruppenspezifische Prozesse verwendet wird. Die vorletzte Stundengestaltung durch die Studierenden Alexandra Leszczyński, Melina Janke und Malte Rohmeier befasste sich mit Paradoxien, Macht und Angst in Gruppen, wobei vor allem auf Gefahren und negative Aspekte von Gruppenprozessen eingegangen wurde. Dabei wurden das Rangdynamische Positionenmodell vorgestellt und das Modell „Die vier Zwänge“ nach Schindler (vgl. Antons 2009: 329). In der letzten Seminargestaltung beschäftigten sich Nils Feuerbach und Nayra Klöpffer mit der Rolle der Leitung von Gruppen, wobei verschiedene Ausrichtungen von Führungsstilen, sowie Kommunikationstechniken und die Angleichungsregel mit eingebracht wurden.

Die zweite Hälfte des Readers beinhaltet die Hausarbeiten. Dort werden neben dem Anti-Aggressionstraining Themen wie die Rolle der Gruppenleitung, Potentiale von Gruppen, Soziale Gruppenarbeit mit Geflüchteten und Machtkonstellationen in Gruppen aufgegriffen. Die Hausarbeit „Gemeinsam sind wir stark“ von Wiebke Schlegel geht auf Gruppenprozesse im Allgemeinen ein, erläutert dabei das Tuckman-Modell (vgl. Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 222) und widmet sich mit einem kritischen Blick der Gruppenarbeit im Kontext von Heimerziehung. Lisa-Maria Blaschke beschäftigt sich in ihrer Hausarbeit mit der Rolle der Gruppenleitung und stellt ein alternatives Phasenmodell zu Gruppenbildung nach Langmaack und Braune-Krickau (Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 129) vor. Die folgende Hausarbeit von Jessica Kotsch setzt sich mit dem Anti-Aggressionstraining im Rahmen der konfrontativen Pädagogik auseinander. Danach folgt ebenfalls eine Hausarbeit zum Thema Anti-Aggressionstraining. Dabei beschäftigt sich Mareike Geiß unter anderem mit der Wirkung und der Nachhaltigkeit dieses Trainings und geht auch auf Gründe zur Rückfälligkeit von Teilnehmenden ein. Im Anschluss behandelt Sinah Menz das Thema

„Soziale Gruppenarbeit mit Geflüchteten und Personen mit Migrationshintergrund“. Dabei zeigt sie auf, wie Geflüchtete durch Soziale Gruppenarbeit unterstützt werden können und welche besonderen Kompetenzen die SozialpädagogInnen im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation haben sollten. Abschließend vertieft Maria Lucka das Thema „Machtkonstellationen in Gruppen“. Dieses verdeutlicht sie anhand des Beispiels der Tragödie auf dem Mount Everest aus dem Jahr 1996. Die Vielfalt der Bereiche in denen soziale Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik genutzt wird, zeigt sich im Reader durch verschiedene Schwerpunkte (auch der Studierenden) und in gewählten Methoden.

An dieser Stelle möchten wir betonen, dass wir als Redaktionsgruppe keine Verantwortung für den Inhalt des Readers übernehmen. Wir haben die redaktionelle Überarbeitung und Zusammenfügung der Materialien vorgenommen und koordiniert.

Wir wünschen viel Spaß bei der Lektüre.

Claudia Berger und Daphne Meckoni

Quellenverzeichnis:

Antons, Karl (2009): Die dunkle Seite von Gruppen. In: Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (Hg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 327-357.

Behnisch, M./Lotz, W./ Maierhof, G. (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

König, S./Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael (2010): Wie die Gruppe laufen lernt, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

2. Ausarbeitungen und Protokolle

„Soziale Gruppenarbeit in den Hilfen zur Erziehung“ – Protokoll vom 19.04.2017 von Christin Brackmann

Das Thema dieser Seminarsitzung war Soziale Gruppenarbeit in den Hilfen zur Erziehung nach §29 SBGVIII. Soziale Gruppenarbeit wird im genannten Gesetz wie folgt beschrieben:

„Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern.“

Weitere wichtige Gesetze im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit sind §27 (Anspruchsvoraussetzungen der Hilfen zur Erziehung), §36 (Mitwirkung) und §41 (Hilfe für junge Volljährige).

Eine Statistik von akjStat (siehe PPT) zeigt, dass das Durchschnittsalter in der Sozialen Gruppenarbeit bei ca. 12 Jahren liegt. Außerdem, dass Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund überpräsentiert sind und dass die Kinder häufig aus Haushalten kommen, die von Transferleistungen abhängig sind

Soziale Gruppenarbeit kann zum einen als Hilfe zu Erziehung nach §27 in Anspruch genommen werden und zum anderen als sozialer Trainingskurs innerhalb einer Zwangsmaßnahme/Verordnung nach §10 JGG angeordnet werden, was bei Nichterfüllung der Anordnung Sanktionen zur Folge hat.

Die soziale Gruppenarbeit ist ein sehr vielfältiges und flexibles Angebot. Hierbei ist es ein Problem, dass jede Kommune für sich ein eigenes Konzept hat. Es ist oft unklar, in welcher Form und unter welchem Konzept die soziale Gruppenarbeit angeboten wird. Allerdings tritt die Soziale Gruppenarbeit in Kombination mit anderen Hilfen und selten alleine auf. Das Besondere dieser Hilfe zu anderen Gruppenangeboten ist die vorher bestimmte Zielvereinbarung, welche die Schwierigkeit darstellt, während der Gruppenarbeit immer auf die unterschiedlichen Hilfepläne der Kinder einzugehen.

Weitere Informationen über die Soziale Gruppenarbeit können der PowerPoint Präsentation entnommen werden.

Diskussion zum Text „Was sich anbietet hilft – Soziale Gruppenarbeit und ihre Nutzer“
Wendt, Wolf Rainer; Weimann, Antje (2004): Was sich anbietet hilft. Soziale Gruppenarbeit und ihre Nutzer. Blätter der Wohlfahrtspflege 3/2004

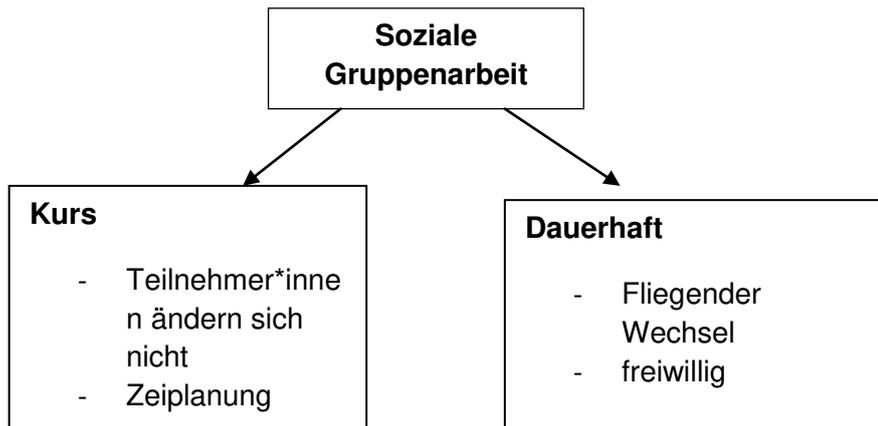
Im Seminar wurden nach der Vorstellung der Sozialen Gruppenarbeit einige Fragen, Unklarheiten, Schwierigkeiten der Sozialen Gruppenarbeit und Eindrücke zum Text eingebracht und teilweise diskutiert.

- Begonnen hat die Diskussionsrunde mit der Frage „ist die Soziale Gruppenarbeit so sinnvoll (wie im Text beschrieben)?“ insbesondere mit dem Hintergedanken, dass die Lehrer auch auf stillere Kinder sensibilisiert werden. Das wirft die Frage auf, ob dieses Vorgehen die Gefahr birgt, die Plätze einfach nur voll zu bekommen?
- Weiter wurde gefragt, „sind die Gruppen gemischt sind und wie sinnvoll ist es?“ → Ja die Gruppe sind gemischt, da es sich um soziales Lernen handelt, was bedeutet, dass die Kinder voneinander lernen sollen/können (Die auffälligeren Kinder von den nicht so auffälligen und umgekehrt).
- Im Text wird oft darauf eingegangen, dass der Weg/die Vermittlung über die Schule gegangen stattfindet. Daraus entwickelte sich die Frage „ob der Weg über die Schule gegangen wird, weil es gut für das Image des Jugendamtes ist?“ → Antworten darauf waren, dass es eventuell so ist. Dabei ist es wichtig zu betrachten wer denn die Kinder weiter vermittelt („Ist es der Mathelehrer eines Kindes, der überfordert ist, weil das Kind einfach kein Mathe versteht und deshalb stört, oder ist es ein Schulsozialarbeiter, der sich schon öfter außerhalb von Unterrichtssituationen mit einem Kind beschäftigt hat?“)
- „Wie ist der direkte Zugang der Lehrer zu den Eltern?“ → „Es ist schwer für die Lehrer und Eltern“. Für die Lehrer birgt es die Gefahr ihre Neutralität zu verlieren und bei jeder kleinen Auffälligkeit auf die soziale Gruppenarbeit zu verweisen. Dennoch wird im Text beschrieben, dass die Eltern oft auf die Meinung der Lehrer setzen, wenn es um Fragen der Erziehung geht.
- Ein Kritikpunkt an die Soziale Gruppenarbeit war insbesondere, dass die Angebote sehr stark variieren und sie wesentlich einheitlicher sein könnten. Die Beschreibung der Unterschiede in den Bundesländern lässt offen, ob in den unterschiedlichen Bundesländern auch andere Maßnahmen angeboten werden, wenn es die Soziale Gruppenarbeit nicht oft als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe gibt, denn schließlich gibt es keine Unterschieden zwischen den Kindern der einzelnen Bundesländer.

- Schwierigkeiten der Sozialen Gruppenarbeit sind vor allem die Ganztagschulen, die mit der Sozialen Gruppenarbeit im Nachmittagsbereich quasi „konkurrieren“. Die zu erfüllende Mindestteilnehmerzahl, stellt eine weitere Herausforderung dar, welche oft von den Mitarbeitern selbst getragen werden muss. Sie stehen in einem Spannungsfeld, weil sie für die Besetzung der Plätze selbst verantwortlich sind.
- „Die Soziale Gruppenarbeit ist die einzige Maßnahme, die, laut Text, in den Schulen vorgestellt wurde. Ist sie dadurch auch die einzige Option, die den Kindern angeboten wird? Warum werden keine anderen Maßnahmen vorgestellt?“
- „Ist die Soziale Gruppenarbeit präventiv?“ → Die Kinder haben schon eine Auffälligkeit bzw. ein Problem. Demnach ist sie auf keinen Fall Primärpräventiv. Die Soziale Gruppenarbeit ist Prävention, wenn Möglichkeiten für weitere Maßnahmen aufgezeigt werden oder sie drastischeren Maßnahmen, wie stationäre Unterbringung verhindert. Dadurch wird sie (als ambulant/vorstationär) häufig vor einer stationären Hilfe durchgeführt, weil sie günstiger ist.
- „Sollten Kinder in die Gruppe, obwohl es um die ganze Familie geht?“
- Generell machte der gesamte Text einen „zu glatten“ Eindruck. Im Text wird der ganze Vorgang zu reibungslos und beschönigt dargestellt.

„Soziale Gruppenarbeit nach §29 SGB VIII“ – Protokoll vom 19.04.2017 von Maria Lucka

- §29 SGB VIII ambulante Hilfe für Kinder- und Jugendhilfe
- §27, §36 (Mithilfe) und §41 (Hilfe für junge Volljährige) SGB VIII
- „Je jünger die Kinder, desto ambulanter die Hilfe.“
- §10 JGG Ursprung
- Gleiche Träger für die beiden Arten der sozialen Gruppenarbeit



- Dimensionen von außen nach innen: Umfeld/Netzwerk, Thema/Fokus, Gruppe, Einzelne*r
- Nicht Beratung der Jugendlichen im Vordergrund, sondern die Zielerreichung der Gruppe
- Handlungsorientiert (praktische Anwendung z.B. Boot bauen)
- Verordnet von Jugendgerichtsgesetz
 - ➔ Weisung von Jugendrichter für „Aufbautraining“

ODER

- ➔ Jugendarrest
- KEINE SANKTION!
- Zugänge: Vermittlungen und Selbstmeldungen
- Frage im Plenum: bedeutet Introvertiertheit = Problemkind?
- Vorgehensweise: Vermittlung ohne Grund zur Platzvergabe?
- Frage im Plenum: Ist es sinnvoll Gruppen zu mischen (extro- und introvertiert)?
 - ➔ Entstehung von Dynamik
- Negatives Image durch soziale Gruppenarbeit?
 - ➔ Weg über Schule (Vermittlung) dadurch Abschwächung des Images?

- Auswahl = Willkür?
- Kooperation Schule und Jugendamt
- Frage im Plenum: gibt es noch andere Zugänge?
 - ➔ Freizeitaktivitäten
 - ➔ (Kinder-)Arzt
 - ➔ Eltern
- Aufklärung: Was gibt es für Möglichkeiten
- Frage im Plenum: ortsabhängige Angebote? Vom Angebot gesteuerte Teilnahme? Alternativen? Präventives Vorgehen ohne elterliche Zustimmung?
- Ist Soziale Gruppenarbeit präventiv?
 - ➔ Ja: /
 - ➔ Nein: Probleme bestehen schon, Verhinderung weiterer Probleme

Weiterführende Literatur

akjStat (2014): Soziale Gruppenarbeit (§29 SGB VIII). unter: <http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/steckbriefe-derhilfearten/soziale-gruppenarbeit-29-sgb-viii/>

Behnisch, M. 2014: Annäherungen an soziale Gruppenarbeit. Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. Sozial Extra (2014) 38: 37.

Friske, H.-W. 2015: Soziale Gruppenarbeit. SGB VIII Online-Handbuch unter: <http://www.sgbviii.de/s50.html>

Gadow, T. u.a. 2013: Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen. Weinheim

Pluto, L./ van Santen, E. (2014): § 29 SGB VIII: Soziale Gruppenarbeit. In: Macsenaere, M./Esser, K./Knab, E./Hiller, S. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, S. 97-102

Schmidt-Grunert, M. (2009). Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung (3. Aufl.), Freiburg i. Br.

Wegehaupt-Schlund, H. 2001: Soziale Gruppenarbeit. In: Birtsch, V.: Handbuch der Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Weinheim Basel: 534-540

Wendt, P. U. 2017: Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim

Wendt, W. R./Weimann, A. 2004: Was sich anbietet, hilft. Soziale Gruppenarbeit und ihre Nutzer. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 3-2004: 100-103

Ausarbeitung der Seminargestaltung „Hilfe zur Erziehung – Schwerpunkte: Tagesgruppe und Heimerziehung von Franziska Ehmke, Lara Michaliszyn, Anna-Lena Netzlaff

1. Einleitung

Im Rahmen des Seminars Soziale Gruppenarbeit an der Universität Hildesheim, im Sommersemester 2017, unter der Leitung von Sophie Domann, beschäftigten sich die Seminarteilnehmer_innen mit der grundlegenden Methode der sozialen Gruppenarbeit in der sozialen Arbeit. Den rechtlichen Hintergrund bildet der §29 im SGB(VIII):

"Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern."

Der erste Teil dieser Ausarbeitung (Kapitel 2-4) beschäftigt sich mit der sozialen Gruppenarbeit in den Hilfen zur Erziehung, mit dem Schwerpunkt auf die Tagesgruppe und der Heimerziehung. Zunächst werden die Hilfen zur Erziehung (Kapitel 2) und die Konzepte von Tagesgruppen (Kapitel 3) und Heimerziehung (Kapitel 4) definiert und erläutert. Folgend werden die Phasen der Gruppenbildung (Kapitel 5) und Gruppendynamiken (Kapitel 6) beschrieben. Anhand eines konkreten Beispiels wird im Kapitel 7 ein typischer Tagesablauf (der Alltag) in einem Kinderheim skizziert. Abschließend wird die besondere Rolle des/der Pädagog_in in der sozialen Gruppenarbeit (Kapitel 8) aufgezeigt.

Im zweiten Teil geht es um die Reflexion der Seminargestaltung vom 08.Mai 2017 in dem Seminar „Soziale Gruppenarbeit“. Hier werden die Planung, der Ablauf der Durchführung, sowie das Feedback einiger Seminarteilnehmer_innen, aufgegriffen.

Im Hinblick auf das zukünftige Arbeits- und Berufsfeld der sozialen Arbeit von Erziehungswissenschaftler_innen und/ oder Sozial- und Organisationspädagogen_innen ist eine Auseinandersetzung mit sozialen Gruppen bzw. der sozialen Gruppenarbeit grundlegend. Verschiedene pädagogische Konzepte, sowie Methoden der Gruppenarbeit geben die Basis für Handlungsweisen und der Reflexion von Gruppenprozessen.

2. Hilfen zur Erziehung

Die Entwicklung der heutigen Hilfen zur Erziehung bzw. der Erziehungshilfen sind in einem gesellschaftlichen Prozess eingebettet. Sie unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel und stehen vor ständigen neuen Herausforderungen. Im Folgenden wird ein Augenmerk auf die wesentlichen Entwicklungsschritte der Erziehungshilfen der Nachkriegszeit bis dato gelegt. Abschließend werden grundlegende Themen der Hilfen zur Erziehung aufgelistet.

2.2 Entwicklung der Hilfen zu Erziehung

Bis in die 1970er Jahre waren die Erziehungshilfen von Disziplinierungsabsichten (u.a. aufgrund des Einflusses des Dritten Reichs) geprägt. Nach 1945 standen die Betreuung von Kriegs- und Flüchtlingswaisen im Vordergrund, ebenso wie die Beseitigung von Kriegsschäden in den Heimen und Ämtern. Fast ausschließlich bestanden in der Heimerziehung Maßnahmen zur Verhütung von Vernachlässigung oder Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen. Uneheliche Kinder wurden in Säuglings- und Kinderheimen untergebracht. Die Mütter haben für ihre Kinder weder finanzielle Unterstützungsmittel noch Angebote für eine Tagesbetreuung erhalten. Mit der Verabschiedung des Bundessozialhilfegesetzes (1961) und dem Unterhaltsvorschussgesetz (1980) war es alleinerziehenden Müttern erstmals möglich ihre finanzielle Notlage zu mindern und ihre Kinder vor dem Säuglingsheim zu behüten. Kinder, die in ebendiesen aufwuchsen, wiesen später häufig Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten auf. Nicht selten kam es zu Gewaltexzessen seitens der Erzieher_innen oder auch untereinander (Kuhlmann 2014: 27f.). Mit den aus der 68-er Bewegung hervorgegangenen Heimkampagnen beschleunigte sich der Prozess des Wandels von den Strukturen der Heime und Jugendämter. In der Öffentlichkeit wurde über die menschenunwürdigen Zustände debattiert. Es wurde sich gegen Arbeitszwang, Isolations- und Körperstrafen sowie repressiver Sexualerziehung ausgesprochen. Die Reaktion: In der Kinderbetreuung wurde zunehmend auf Pflegefamilien und Kleinstheime gesetzt. Jugendämter sahen sich nun in der Rolle der Interessenvertretung für Minderjährige und sprachen sich gegen geschlossene Unterbringungen oder Heimerziehung aus. Hier liegt der Ursprung der heutigen ambulanten Hilfen zur Erziehung. Zwischen 1965 und 1975 fand Gesamtgesellschaftlich ein Wertewandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt statt. Neue Erziehungsziele waren nun unter anderem Selbstverantwortlichkeit und Demokratie. Diese neuen Konzepte spiegelten sich auch in den Erziehungshilfen wieder (Ebd.: 28f.).

Im Laufe dieser Entwicklung gewann in den 1980er Jahren das pädagogische Konzept der Lebensweltorientierung immer mehr an Bedeutung. Erziehungshilfen sollten vorzugsweise präventiv und möglichst dezentral in der Lebenswelt der Kinder verwurzelt sein. 1991 wurden diese neu entstandenen Hilfen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (siehe z. B. §27ff.) rechtlich abgesichert. In den 1990er etablierten sich weiterhin zunehmend neue pädagogische Konzepte, wie beispielsweise erlebnispädagogische Angebote, Mädchenkrisenhäuser, organisierte Partizipation der Kinder- und Jugendlichen in stationären Erziehungshilfen und weitere (Ebd.: 29f.).

Zusammenfassend ist die Entwicklung von pädagogischen Konzepten immer eine Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen bzw. der immerwährende gesellschaftliche Wandel

fordert Weiterentwicklung und Anpassung der Konzepte an den neuen herausfordernden gesellschaftlichen Umständen. Die Reflexion des geschichtlichen Hintergrundes und die daraus resultierenden Erfahrungen sind wichtig, um Fehler der Vergangenheit nicht zu wiederholen.

2.3 Grundlegende Themen der Hilfen zur Erziehung

Heutzutage nimmt die Erziehungshilfe eine systemisch, vielschichtige Perspektive ein. Dies meint die Verwobenheit in gesetzliche, politische, institutionelle und interaktionale-kommunikative Strukturen. Erziehung unterliegt einem interaktiven und kommunikativen Verständnis, indem die Kinder und Jugendlichen zu Emanzipation, Partizipation und einem eigenverantwortlichen, selbstständigen Leben befähigt werden sollen. Bei den Hilfen zur Erziehung geht es darüber hinaus auch darum, Eltern und Familiensysteme als Adressaten_innen zu betrachten. Insgesamt unterliegen die Hilfen zur Erziehung nicht nur den gesetzlichen Rahmenbedingungen, sondern auch den gesellschaftlichen Kontexten, Erwartungen und Anforderungen (Macsenaeere et al. 2014: 13f.).

Die Hilfen zur Erziehung umfassen intensive Beratungs-, Betreuungs- und Hilfeangebote durch professionelle Fachkräfte. Vor allem sollen sie den Schutz von Kindern und Jugendlichen dienen und sie zu einem eigenständigen und selbstverantwortlichen Leben befähigen. Grundsätzlich gilt, die Kinder und Jugendlichen als Persönlichkeit zu respektieren und sie ernst zu nehmen. In der Elternarbeit werden Mütter und/oder Väter bei der Erziehung unterstützt. Sie sollen in ihrer Elternkompetenz gestärkt werden, um künftig Probleme, Konflikte oder Krisen selbstständig bewältigen zu können. Alle Eltern oder Sorgeberechtigte Personen für Kinder haben einen Anspruch auf diese Hilfen zur Erziehung. Die Erziehungshilfen richten sich an Menschen mit Kindern, die u.a. Hilfe bei der Erziehung, familiären Krisen (bspw. Scheidung), Haushaltsführung, Bewältigung des Alltags, psychischen Problemen oder allgemein schwierigen Phasen des Lebens brauchen. Es gibt sehr unterschiedliche Formen der Hilfe zu Erziehung. In jedem Fall wird individuell entschieden, welche Art der Hilfe den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angemessen ist (Brockmann 2010: 6f.).

Im Folgenden werden zwei Arten der Hilfe zu Erziehung, die Tagesgruppe (Kapitel 3) und die Heimerziehung (Kapitel 4), vorgestellt.

2.4 Tagesgruppe

Die rechtliche Grundlage der Erziehung in einer Tagesgruppe ist im §32 des achten Sozialgesetzbuches definiert:

§32 Erziehung in einer Tagesgruppe (SGB VIII)

„Hilfe zur Erziehung in einer Tagesgruppe soll die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen durch soziales Lernen in der Gruppe, Begleitung der schulischen Förderung und Elternarbeit unterstützen und dadurch den Verbleib des Kindes oder des Jugendlichen in seiner Familie sichern. Die Hilfe kann auch in geeigneten Formen der Familienpflege geleistet werden“

Tagesgruppen können als Ergänzung zur häuslichen Erziehung angesehen werden, wobei die Hauptverantwortung immer noch bei den Eltern liegt. Sie kommt dann für Kinder und Jugendliche im Frage, wenn ambulante Hilfsmaßnahmen nicht mehr ausreichen, um Lösungen für bestehende Probleme zu finden (Brockmann 2010: 20). Das heißt bei Konflikten in der Familie, massiven schulischen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsstörungen oder krimineller Gefährdung. Nach dem Schulschluss kommen die Kinder und Jugendlichen in die Tagesgruppe. Im Vordergrund stehen gezielte Förderungen im Bereich Schule, in Kooperation mit den Lehrer_innen. Es werden beispielsweise Lernstrategien vermittelt, um Lernblockaden zu beheben und den Schulanforderungen gerecht zu werden. Die Gruppe ist ein Trainingsfeld für die Kinder untereinander und gemeinsam wird der Gruppenalltag gestaltet. Hier üben die Kinder und Jugendlichen zum Beispiel hauswirtschaftliche Tätigkeiten, den Umgang mit Werkzeugen und Geräten (Arbeiten im Garten), aber auch Partizipation und Konfliktlösung innerhalb der Gruppe. Die gesammelten Erfahrungen innerhalb der Einrichtung helfen den Kindern und Jugendlichen ihren lebensweltlichen Herausforderungen zu meistern (Partnerschaftliche-Erziehungshilfe e.V.).

Die Ziele der Tagesgruppe sind, den Familienverband zu stabilisieren und festigen, Erziehungsaufgaben der Eltern zu realisieren ohne Betreuung und die Hilfe zur Selbsthilfe. Eltern sollen darüber hinaus durch die Entlastung, Abstand zu den Problemen gewinnen und somit bestmöglich einen Weg finden eigenständig Lösungen zu generieren. Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Pädagogen_innen in der Tagesgruppe, orientiert an den Bedürfnissen der Familie, ist für den Erfolg der Maßnahme von Bedeutung. Ebenso auch die Zusammenarbeit mit örtlichen bzw. heimatnahen Vereinen. Hier bekommen die Kinder und Jugendlichen Anregungen ihre Freizeit sinnvoll und selbstständig zu gestalten (Partnerschaftliche-Erziehungshilfe e.V.). Nach der Betreuung in der Tagesgruppe kehren die Kinder und Jugendlichen am späten Nachmittag zurück in ihre Familien (Brockmann 2010: 20).

3. Heimerziehung

Eine weitere exemplarische Hilfe zur Erziehung ist die Heimerziehung. Hier finden Kinder und Jugendliche für einen bestimmten Zeitraum ein neues zu Hause. Verankert ist diese Hilfe zur Erziehung im §34 des achten Sozialgesetzbuches:

§34 (SGB VIII)

„Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten.

Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.“

Kinder und Jugendliche, die aus bestimmten Gründen nicht mehr in ihrer Familie leben können, kommen in ein Heim oder anderen betreuten Wohnformen. Die Familie wird von ihren alltäglichen Problemen entlastet und die Kinder und Jugendlichen werden in dieser Zeit altersgemäß gefördert und erhalten professionelle Unterstützung. Eine Rückführung in die Familie stellt dabei stets das Ziel dar. Die Familie wird soweit wie möglich mit einbezogen, da sie für die Kinder und Jugendlichen ein wichtiger emotionaler Bezugspunkt bleibt. Sollte eine Rückkehr in die Familie jedoch nicht möglich sein, werden die Kinder und Jugendlichen auf ein eigenverantwortliches Erwachsenenleben vorbereitet (Brockmann 2010: 22).

Spezifisch für die Heimerziehung ist, dass sie ein lohnender Lebensort für die Kinder und Jugendlichen darstellen möchte. Für die Kinder und Jugendlichen sind die Pädagog_innen die Begleiter und Bezugspersonen in ihrem Alltag. Gemeinsam werden familienähnliche Regeln aufgestellt, um den Alltag innerhalb der Gruppe zu gestalten und strukturieren. Meist handelt es sich bei der Zusammensetzung der Gruppe um eine Gruppe mit erhöhten Betreuungsbedarf. Die Gruppenbildung und Zusammensetzung bildet eine zentrale pädagogische Schlüsselfrage. Die Arbeit mit Gruppen stellt weiterhin eine besondere Herausforderung für Pädagog_innen dar. Innerhalb der sozialen Gruppenarbeit gibt es dafür gruppenpädagogische Leitsätze bzw. handlungsleitende Prinzipien. Zum einen sollte nicht nur die gesamte Gruppe als kollektiv betrachtet werden, sondern andererseits auch die einzelnen Mitglieder innerhalb der Gruppe, mit ihren Stärken und Potentialen. Es ist wichtig die Gruppe dort abzuholen, wo sie gerade steht. Als Pädagog_in sollte man erzieherisch

richtige Grenzen setzen und sich so weit wie möglich entbehrlich machen, nach dem Motto „aktiv wie nötig, passiv wie möglich“. Letztlich sollten, neben der Gestaltung von Beziehungen innerhalb, sowie außerhalb, Hilfen zur Programmgestaltung entwickelt werden. Dies meint Inhalte und Themen von Gruppentreffen als Instrument der Einflussnahme zu nutzen und auf den Gruppenprozess rückzuschließen (Galuske 1998: 95).

4. Phasen der Gruppenbildung

Nach Tuckman gibt es fünf verschiedene Phasen in denen sich eine Gruppe bildet.

Es beginnt mit der Orientierungsphase. In dieser treffen alle Mitglieder der Gruppe zunächst aufeinander und lernen sich anschließend kennen. Diese Phase wird auch „Forming“ genannt. Die zweite Phase ist die Konfrontationsphase. In dieser Phase versuchen die einzelnen Gruppenmitglieder ihre eigenen Rollen zu finden. Hier findet auch ein Machtkampf statt, da sich jede_r in seiner Rolle behaupten möchte. Diese Phase wird auch „Storming“ genannt. Nachdem sich alle Gruppenmitglieder kennengelernt haben und alle Rollen verteilt sind, kommt es in der Kooperationsphase dazu, dass klare Regeln und Absprachen getroffen werden, damit die Zusammenarbeit gelingen kann. Diese Phase wird auch „Norming“ genannt. In der Wachstumsphase ist die Gruppe in ihrer Höchstleistungsphase, sie arbeiten als Gruppe zusammen. Hier findet man eine große Hilfsbereitschaft unter den Mitgliedern. Diese Phase wird auch „Performing“ genannt. In der fünften und letzten Phase, der Auflösungsphase beziehungsweise Adjourning Phase, wird die Gruppe darauf vorbereitet, dass sie sich bald trennt und trennt sich dann. Hier haben besonders die Pädagog_innen einen wichtigen Job, da sie diesen Prozess begleiten müssen.

5. Gruppendynamiken

Die Gruppendynamik wird durch verschiedene Parameter beeinflusst, diese setzen weitestgehend die Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen müssen regelmäßig und gründlich reflektiert werden, damit die Gruppenpädagogik in der Heimerziehung überhaupt diskutiert werden kann (Hast, Rieken 2003: 123).

Zu diesen Rahmenbedingungen zählt die Gruppengröße, diese beeinflusst zum Beispiel, wie viele Kleingruppen sich bilden. Ein zweiter Parameter ist die Heterogenität einer Gruppe, also wie viele männliche und wie viele weibliche Mitglieder die Gruppe hat. Die Altershomogenität ist ein weiterer zu beachtender Parameter, das beinhaltet, wie alt die Mitglieder der Gruppe sind und wie weit diese Altersspanne ist. Ein weiterer und letzter Parameter ist der Personalschlüssel, das meint nichts anderes, als die Anzahl der Betreuer_innen in einer Gruppe.

Eine Gruppe ist nie ein starres Konstrukt, sondern stets in Bewegung und wird von verschiedensten Faktoren beeinflusst.

Zuerst müssen Erzieher_innen den Blick für das Große und Ganze entwickeln und bewahren (Hast, Rieken 2003: 123f). Die Betreuer_innen müssen hier die gesamte Gruppe im Blick haben und zum Beispiel wissen, wer sich mit wem versteht und wer nicht, oder nur Unsinn macht. Um es anders auszudrücken: sie wissen über die Zusammensetzung der Gruppe und deren Charaktere Bescheid. Des Weiteren müssen Störfaktoren beachtet werden, damit ist gemeint, dass gerade im stationären Bereich darauf geachtet werden muss, ob Kinder oder Jugendliche die Gruppe verlassen beziehungsweise neu hinzukommen. Dadurch müssen neue Kinder integriert werden. Zudem muss geschaut werden, wie auffällige Kinder integriert werden. Gibt es hier Regeln an die sich alle Mitglieder der Gruppe halten müssen? Hier muss besonders auf die Stimmung innerhalb der Gruppe geachtet werden, da diese schnell kippen und oder explodieren könnte (ebd: 124).

Mit diesen Hintergründen können gruppensdynamische Prozesse erklärt und verstanden werden. Um sozial zu lernen sollen verschiedene Prozesse mitgestaltet werden sollen und das Erleben von Gemeinsamkeit und sozialer Einstellungen steht im Vordergrund, damit die Gruppenteilnehmer_innen lernen wie sie sich in einer Gruppe einfügen und agieren. Wie schon in den Rahmenbedingungen dargestellt gibt es in der stationären Heimerziehung viele Störfaktoren. Gerade schwierige Kinder und Jugendliche haben oft Probleme sich an bestimmte Regeln zu halten und sich somit in die Gruppe einzupassen. Hier werden die Pädagogen und Pädagoginnen besonders gefordert, da die Summe von Integrationsprozessen die Voraussetzung für eine gelingende Gruppenarbeit ist (ebd: 124). Eine Gruppe ist nie ein starres Gebilde. Die sozialen Interaktionen zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gruppe bilden einen Raum für Experimente und ist andererseits eine prüfende Instanz, die hilft soziale Rollen zu finden und immer wieder neu zu reflektieren (ebd: 125). Damit dieses Geflecht intakt bleibt und die einzelnen Mitglieder der Gruppe ihre Rolle finden können, ist eine „unerlässliche Grundlage eines effektiven Gruppenarrangements [...] Verlässlichkeiten“ notwendig. Hier finden Rituale und gemeinsame Mahlzeiten zu festen Zeiten einen wichtigen Platz. Diese helfen nicht nur den Gruppenalltag zu gestalten, sondern helfen auch den Pädagogen. Mit Verlässlichkeiten seitens der Pädagogen und Pädagoginnen ist gemeint, dass diese sich in ihren Persönlichkeitseigenschaften als verlässlich zeigen. Dennoch entstehen durch verschiedene Anlässe immer wieder neue Konflikte. Diese können dennoch als Chance gesehen werden, indem die Pädagog_innen diese begleiten und steuern. Diese Krisen können der Gruppe helfen, das Geflecht der sozialen Interaktion noch komplexer zu gestalten und sozial zu lernen. Regeln und Pflichten innerhalb der Gruppe ermöglichen soziale Erfahrungen und helfen den Pädagog_innen aufkommende Konflikte zu begleiten, zu steuern und bestimmte Prozesse zu initiieren (ebd.). Dieses komplexe Zusammenspiel von einzelnen

Gruppenmitgliedern ermöglicht soziales Lernen auf vielen Ebenen und hilft dem einzelnen bei der Entwicklung.

Damit die Entwicklung der Gruppe und die Herausbildung der einzelnen Rollen stattfinden kann, können gezielt erlebnispädagogische Aktivitäten eingesetzt werden. Diese können zum Beispiel dazu dienen, dass das Selbstwertgefühl der Gruppenmitglieder gesteigert wird, oder das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wird (ebd: 126).

Um all das umzusetzen, gibt es mehrere Möglichkeiten. Zum einen gibt es das Bezugserziehersystem, welches so funktioniert, dass ein_e Betreuer_in für jeweils ein oder zwei Kinder zuständig ist. Diese_r ist dann Ansprechpartner_in für dieses Kind oder den Jugendlichen und alles, was dieses Kind oder den Jugendlichen betrifft. Das bedeutet nicht, dass sich das Kind oder der Jugendliche sich an niemanden anderen wenden darf. Wenn es allerdings um Termine oder organisatorische Dinge handelt ist der_die Bezugserzieher_in auch Ansprechpartner_in. Hier ist die Kommunikation innerhalb des Teams unerlässlich, da alle Termine in der Gruppe koordiniert werden müssen. Hier kann es zu Konflikten oftmals kommen, die mit Hilfe einer Supervision aufgearbeitet werden und im Team besprochen werden sollten (ebd: 127).

Eine weitere und ergänzende Möglichkeit, die obengenannten Tätigkeiten umzusetzen, können alltägliche Gruppenarrangements genutzt werden. Zu diesen Arrangements zählen gemeinsame Mahlzeiten, bei denen die Gruppenmitglieder ins Gespräch kommen und über ihren Tag oder das was sie noch vorhaben sprechen. Das kann auch genutzt werden, um Dinge anzusprechen, die die ganze Gruppe betreffen, wie zum Beispiel Pflichten innerhalb der Gruppe (ebd: 128). Hier kann Partizipation umgesetzt werden und die pädagogischen Kräfte können den Prozess begleiten und intervenieren, wenn es zu unübersichtlichen Situationen kommen kann. Hier ist auf das Alter der Kinder beziehungsweise Jugendlichen zu achten, da beispielsweise zweijährige Kinder noch keine großen Pflichten übernehmen können.

Auch Konflikte die in solchen und anderen Situationen entstehen, können Potentiale bergen. Sie entstehen meistens um Regeln herum. Es gibt immer Konflikte, die unterschwellig brodeln und nicht für jede_n in der Gruppe offensichtlich sind und es gibt solche, die aktuell sind und es erfordern, dass man sich direkt mit Ihnen auseinandersetzen muss. Es besteht immer ein Überangebot an Konflikten, sodass diese priorisiert werden müssen. Der/ die Pädagog_in muss in regelmäßigen Gruppenarrangements, mit den Gruppenmitgliedern zusammen, die Konflikte aufarbeiten und eventuell auch offenlegen, da nicht immer alle Konflikte für alle offensichtlich sind (ebd: 129).

6. Alltag im Heim

Um den Alltag und die Gruppenrituale in einer stationären Gruppe aufzuzeigen, haben wir eine Wohngruppe aus der Praxis gewählt.

In dieser Einrichtung (einer Inobhutnahmestelle) werden Kinder von 0 - 6 Jahre stationär betreut. Hier findet man folgenden festen Tagesablauf:

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| 6 - 7 Uhr | Aufstehen |
| 7 Uhr | Frühstück |
| 7.30 Uhr - ca. 11.00 Uhr | Frei Spiel/Spazieren gehen |
| 11.30 Uhr | Mittagessen |
| 12 Uhr - 14.30 Uhr | Mittagsruhe |
| 14.30 Uhr | Keks-/Obstrunde |
| 15.00 Uhr - 17.00 Uhr | Frei Spiel/ Spazieren gehen/ Ausflüge |
| 18.00 Uhr – 18.30 Uhr | Abendessen |
| 18.00 Uhr - 20.00 Uhr | gestaffeltes „Ins - Bett gehen“ |

Morgens stehen die Kinder auf, wenn sie wach sind; d.h. hier gilt, dass Kinder, die länger schlafen, nicht geweckt werden, wenn sie nicht in den Kindergarten oder die Schule müssen. Nachdem die Kinder aufgestanden und gewickelt worden sind, gibt es Frühstück für alle. Das bedeutet, alle sitzen in einem Raum an zwei Tischen und können sich über die vergangene Nacht und den bevorstehenden Tag unterhalten. Nach dem Frühstück werden manchmal Spaziergänge gemacht, oder die Kinder, die in der Einrichtung bleiben, können sich beschäftigen. In diesen Zeitraum werden auch verschiedene Therapie- oder Arzttermin gelegt. Ab 11 Uhr ist das Mittagessen fertig, welches von einer hauseigenen Köchin frisch zubereitet wird. Nach dem Mittagessen werden die Kinder, die noch einen Mittagschlaf machen, hingelegt und die anderen Kinder können sich in Ihren Zimmer beschäftigen oder Gesellschaftsspiele spielen. Um 14.30 gibt es eine Keks- beziehungsweise Obstrunde, bei der die Nachmittagsgestaltung bekanntgegeben und eventuell diskutiert wird. Hier können sich die Kinder teilweise einbringen, wenn kein Ausflug geplant ist. Die Nachmittagsgestaltung ist oft frei, da die Termine der Kinder meist auf den Vormittag gelegt werden. Am Abend gibt es um 18.00 Uhr Abendessen und anschließend werden die Kinder bettfertig gemacht und, wenn nötig, gebadet. Von da an gehen alle ihrem Alter nach ins Bett. Die Jüngsten zuerst und dann die älteren. Hier gibt es auch Ausnahmen, zum Beispiel in den Ferien. Dann dürfen die älteren Kinder auch mal später ins Bett gehen und einen längeren Film sehen. Das ist allerdings nicht der Normalzustand.

Um den Gruppenalltag zu gestalten, werden auch die kleineren Kinder zum Helfen bei Haushaltsaufgaben angeleitet. Sie helfen zum Beispiel, den Geschirrspüler einzuräumen, oder die Wäsche zu sortieren.

Die Mahlzeiten werden so gestaltet, dass Unterhaltungen stattfinden und auf die Anliegen und Bedürfnisse eingegangen wird. Hier kommen Konflikte zur Sprache, aber auch Themen

die die Kinder beschäftigen, wie zum Beispiel ein Traum oder ein Streit mit einem anderen Gruppenmitglied.

7. Die Rolle des/ der Pädagogen_in

In der Pädagogik allgemein, jedoch besonders in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Voraussetzungen zu erfüllen, wie zum Beispiel das fachliche Wissen zur Weitergabe an die Schützlinge, als auch die Kenntnis darüber, wie richtig auf die Kinder eingegangen werden muss, um Aufgaben und den Umgang untereinander erfolgreich zu bewältigen. Sobald die Gruppe gespalten ist, muss der/die Pädagoge_in eingreifen, um Ausgeschlossene wieder zu integrieren (Hast, Rieken 2003: 124), muss bestimmend und gleichzeitig liebevoll sein und jedes Mitglied der Gruppe ansprechen und mitziehen. Dabei ist die Waage zwischen Nähe und Distanz zu beachten, wobei Mitarbeiter_innen in der Pädagogik weder zu einer Seite, noch zur anderen tendieren dürfen, also den Kindern und Jugendlichen mit Rat und Tat zur Seite stehen, jedoch nicht zu nah treten, sodass sie nicht mehr als Pädagogen_in gesehen werden (ebd.: 127). Außerdem ist das Wissen über eine Vielzahl an Methoden sehr nützlich für die lehrende Person, um abwechslungsreich die Gruppe zusammenzuführen und Aufgaben nicht immer nach dem gleichen Schema zu behandeln, sodass schnell das Interesse verloren geht. Genau so sollten die Schüler_innen, oder bezogen auf unser Referat die Heimbewohner_innen, zwischendurch Praxiseinheiten erleben. Über Fort- und Weiterbildungen im sozialen Gebiet können Heimerzieher_innen neues Wissen erlangen. Ebenso sollten Menschen, die in der Erziehung beteiligt sind, empathisch, hilfsbereit, verlässlich, zielorientiert, spontan sein und Kreativität beweisen, als auch Potenzial in der Gruppe der zu Erziehenden erkennen und nutzen, diese zusammenführen und Streitigkeiten lösen (ebd.: 125).

Wie bereits im vorherigem Abschnitt genannt, gibt es drei Bereiche, die von Hast und Rieken in „Abenteuer Gruppe - Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte.“ genannt werden: die Beziehung, die Arrangements und die Konflikte. Als eine wichtige Kompetenz in der Kategorie Beziehungen, sollte der/ die Pädagoge_in wissen, dass die Kinder und Jugendlichen am besten und meisten voneinander und miteinander lernen, und das geschieht immer, auch ganz unbewusst (Kalcher 2002: 85). Außerdem sollte der/ die Mitarbeiter_in jedem/r vermitteln können, dass alle in der Gruppe gebraucht werden und wichtig sind, wobei es keine Egoisten oder Individuen geben kann.

Bei den Arrangements müssen Heimerzieher_innen bewusst die Gruppe zusammensetzen, als auch Kommunikation und das Miteinander zwischen den Bewohnern_innen thematisieren, reflektieren und verstehen. Außerdem sind Eigenschaften, wie Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit sehr wichtig, um Vertrauen zwischen den beiden Parteien aufbauen zu

können. Zu diesem Themenfeld gehören ebenso Rituale, die die Gruppenmitglieder näher zusammenbringen sollen und eine feste Struktur bilden, wie gemeinsame Mahlzeiten oder Ausflüge (ebd.: 125).

Konflikte entstehen meistens, wenn eine Gruppe für längere Zeit auf kleinem Raum zusammenlebt und sich an aufgestellte Regeln gehalten werden muss. Hierbei müssen Pädagogen_in angemessen reagieren, um die Streitigkeiten aus der Welt zu schaffen und Harmonie zurückkehren zu lassen. So schreiben Rast und Rieken, dass ein Streit nie perfekt bewältigt werden kann, jedoch kann es geübt werden (ebd.: 125). Um den Konflikt zwischen den eher älteren Kindern, also Jugendlichen, zu lösen, sollte sich der/ die pädagogische Mitarbeiter_in beide Varianten der Geschichte anhören und anschließend sich selbst fragen „Wie verhalte ich mich bei einem auftretenden Konflikt?“, denn die eigene Persönlichkeit beeinflusst die Reaktion, ob er oder sie nun ausfällig wird, lacht, Betroffenheit verkündet oder mit einem Rollenspiel versucht Klärung zu finden (ebd.: 131).

So sollte Ziel eines jeden Wohnheims sein, dass die Einzelnen voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen, aufrichtige Beziehung zueinander führen und sich dabei aufeinander verlassen können, damit es keine Einzelgänger gibt, sondern alle merken, es existieren noch andere Menschen, mit denen zusammengelebt und gearbeitet werden kann.

8. Fazit

Insgesamt bieten die Hilfen zur Erziehung (in Bezug auf die Tagesgruppe und Heimerziehung) ein vielfältiges Programm für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Eltern. Dabei steht eine kooperative und ganzheitliche Zusammenarbeit mit den Pädagogen_innen, Klienten_innen und dem Umfeld im unmittelbaren Vordergrund. Die Kinder und Jugendlichen sollen auf ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben vorbereitet werden. In der Elternarbeit geht es vor allem darum, erst einmal Abstand zu spezifischen Problemen zu geben, sich zu fokussieren und letztlich mit neuem Blick die Herausforderungen des Lebens selbstständig anzunehmen. In der Tagesgruppe und Heimerziehung spielt darüber hinaus die Soziale Gruppenarbeit eine besondere Rolle. Für den/die Pädagogen_innen ist es von großer Bedeutung beispielsweise Prozesse von Gruppen zu erkennen. Fragen, wie sich Gruppen zusammensetzen, welche verschiedene Phasen sie durchlaufen und welche Schwierigkeiten dabei auftreten können, wurden in Kapitel fünf und sechs erläutert. Zusammenfassend müssen die Pädagogen_innen immer wieder neu reflektieren, wie sich die Gruppe derzeit entwickelt, welche Spannungen bestehen und wie man diese lösen kann.

Am beschriebenen Beispiel des Alltags in der Inobhutnahmestelle für Kinder von null bis sechs Jahren wurde gezeigt, dass ein strukturierter Tagesablauf für die Entwicklung sehr bedeutsam ist. Dabei ist Zeit zur freien Verfügung gestellt, aber auch festgelegte Rituale wie das gemeinsame Essen. Den Kindern wird hier ermöglicht, wie in dem Gesetz zur Heimerziehung im Sozialgesetzbuch festgeschrieben, in einem familienähnlichen Umfeld aufzuwachsen und sich darin zu integrieren.

Bei der Sozialen Gruppenarbeit ist es von Bedeutung, dass der/die Erzieher_innen die individuellen Bedürfnisse, das heißt die Vorlieben, Abneigungen und das Verhalten des Einzelnen studiert, sowie das Verhalten der Gruppe kennt. Jede neue Gruppenkonstellation ist eine neue zu überwindende Herausforderung für das Mitarbeiter_innen- Team in der Tagesgruppe oder Heimerziehung. Diese vielfältige Gruppenarbeit zeichnet eine Besonderheit des Berufsfeldes des/der Pädagogen_in aus. Ebenso soll den Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, sich aktiv in der Planung des Alltags mit einzubringen, sodass die Mitarbeit kooperativ, anstatt hierarchisch festgelegt ist.

9. Reflexion der Seminargestaltung

Im Folgenden wird die Seminargestaltung vom 08. Mai 2017 im Rahmen des Seminars „Soziale Gruppenarbeit“ vorgestellt und reflektiert. Zunächst wird die Planung beschrieben. Daran anschließend wird aufgezeigt, inwieweit die Durchführung gelungen ist und welche Schwierigkeiten es ggf. gab. Abschließend wird die gesamte Seminargestaltung bzw. das Feedback der Seminarteilnehmer_innen reflektiert und es werden mögliche Handlungsalternativen diskutiert. Hierbei wird nur auf die Planung, Durchführung und Reflexion der Abschnitt eingegangen, indem das Plenum und die Referentinnen zusammengearbeitet haben, also Obstsalat, gordischer Knoten und die abschließende Diskussion der These. Die inhaltlichen Abschnitte der Seminargestaltung werden hier nicht noch einmal aufgeführt, nur das allgemeine Feedback der Zuhörer_innen wird in Kapitel 10.4. beschrieben.

9.1 Planung

(Abschnitt Planung: „Obstsalat“)

Da unsere Gruppe die erste Seminargestaltung im Seminar „Soziale Gruppenarbeit“ übernommen hat, das heißt, die Teilnehmer sich nur flüchtig oder vereinzelt kannten, brauchten wir einen Einstieg, der ein Kennenlernen der anderen Teilnehmer_innen versichert. Passend zu unserem Thema „Tages- und Heimerziehung“, waren sich manche Mitstudenten_innen fremd, wie es in Heimen auch oft der Fall ist, wenn ein neues Mitglied dazu zieht. Von daher wollten wir mit einem Spiel starten, in dem jeder etwas von sich

preisgibt und so Gemeinsamkeiten zu anderen entdeckt., um eine Basis für Gespräche zu schaffen.

Obstsalat startet in einem Stuhlkreis, sodass sich alle Mitspieler_innen angucken können. Eine Person steht dabei in der Mitte des Kreises und sagt eine zutreffende Aussage über sich selbst. Dabei kann ein Hobby, eine Vorliebe oder Abneigung, etwas bereits Erlebtes oder ein zukünftiger Wunsch geäußert werden. Sobald etwas Genanntes auf eine sitzende Person zutrifft, muss diese aufstehen und sich einen neuen Stuhl suchen, allerdings versucht sich der/die Mitspieler_in in der Mitte ebenfalls einen Sitzplatz zu sichern, sodass wieder jemand mittig steht und eine Aussage über sich selbst formieren muss. Um fair zu spielen, sollten alle die Wahrheit sagen, damit das Spiel auch in Bewegung bleibt und nicht alle sitzen bleiben. Eine weitere Regel besagt, dass nicht der Stuhl direkt neben dem eigenen nach einem Wechsel ausgewählt werden darf, um dem/der Anleiter_in in der Stuhlkreismitte eine Chance auf einen Platz zu überlassen.

Der Name Obstsalat ist abgeleitet, da die Person im Mittelpunkt eine Obstsorte nennen muss, die zuvor geheim abgesprochen und an jeden einzelnen eine Frucht zugewiesen wurde. Die variierte Spielanleitung wurde von uns Referentinnen an unser Seminar zum besseren Kennenlernen angepasst.

(Abschnitt Planung: Gordischer Knoten)

Um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer der Seminargestaltung nach einem längeren theoretischen Input wieder zu erlangen und Ihnen zu verdeutlichen, welche Bedeutung gemeinsame Gruppenaktivitäten haben.

Denn der gordische Knoten begünstigt die Zusammenarbeit in der Gruppe. Und hilft dieser, die ein gemeinsames Erlebnis zu schaffen und die Gruppe zu stärken. Die Lösung des Problems ist hier wirklich eine Gemeinschaftsaufgabe.

Hier sollte die Lösung des Knotens exemplarisch für die gemeinsamen Erlebnisse der Gruppe stehen, beispielsweise ein gemeinsamer Kanuausflug mit Hindernissen während der Fahrt, oder einfach ein gemeinsamer Spieleabend in der Wohngruppe.

(Abschnitt Planung: Diskussion)

Nach dem umfassenden inhaltlichen Input, wird abschließend die These:

„Durch das abrupte Enden von Gruppenmaßnahmen, steigt die Angst vor Beziehungen und Beziehungsverlust.“

an die Seminarteilnehmer_innen gerichtet. Vor dem Hintergrund, dass Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung für die Kinder und Jugendlichen zeitlich begrenzt sind stellt sich die Frage, ob nicht die Angst davor steigt, zukünftige (Vertrauens-)Beziehungen einzugehen. Die Kinder und Jugendlichen kommen meist aus schwierigen Verhältnissen und haben möglicherweise schlechte Erfahrungen auf der Beziehungsebene gesammelt. Von

Bezugspersonen oder vertrauten Personen haben sie Enttäuschung erfahren oder wurden allein gelassen. In sozialen Einrichtungen ist die Beziehungsarbeit und der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen den Klienten_innen und Pädagogen_innen, für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, unerlässlich. Pädagogen_innen werden zu Bezugspersonen und wichtigen Ansprechpartnern_innen. Nach einer Maßnahme endet jedoch das „(Arbeits-) Verhältnis“ und die Klienten_innen sind nun wieder auf sich alleine gestellt. Es stellt sich nun die Frage, wie diesem Problem begegnet werden kann und die Klienten_innen darauf vorbereitet werden können (Verweis auf Phasen der Gruppenbildung, bzw. Auflösung von Gruppe und die Rolle des Pädagogen_in).

9.2 Durchführung

(Abschnitt Durchführung: Obstsalat)

Nachdem das Thema und der geplante Ablauf vorgestellt wurden, wollten wir zum Wachwerden mit dem Spiel Obstsalat anfangen. Die erste Runde wirkte noch etwas zögerlich, als ich die erste Kategorie nannte. Je länger wir im Spiel vertieft waren, desto lockerer wurde die Seminarrunde und desto mehr erfreute Lacher waren zu hören. Auffallend war allerdings, dass viele Gemeinsamkeiten über Musikfestivals erfragt wurden. Außerdem sind ein paar Kommilitonen/ Kommilitoninnen offensichtlich sitzengeblieben, wenn niemand aus dem Kurs oder nur wenige den Platz gewechselt haben. Ansonsten gab es jedoch ein gutes Miteinander.

(Abschnitt Durchführung: Gordischer Knoten)

Nach dem inhaltlichen Teil der Gruppendynamik und deren Probleme im Alltag wurde eine kurze Unterbrechung eingefügt, damit die Aufmerksamkeit der Teilnehmer wieder erhöht wurde, um hinterher mit einem Beispiel aus der Praxis den Inhalt der Seminargestaltung zu verdeutlichen.

Nach der Erklärung stellten sich die Seminarteilnehmer in einem Kreis auf und schlossen die Augen. Dann streckten alle ihre Hände nach vorne und griffen mit jeder Hand eine jeweils andere. Der dadurch entstandene Knoten musste dann gemeinschaftlich aufgelöst werden, sodass am Ende ein großer Kreis entsteht.

(Abschnitt Durchführung: Diskussion)

Nach dem inhaltlichen Vortrag über die besondere Rolle des/der Pädagogen_in wurde die These an die Wand projiziert und laut vorgelesen. Den Seminarteilnehmer_innen wurden zwei Minuten Bedenkzeit gegeben.

Zusammenfassend gab es folgende Rückmeldungen aus dem Plenum:

„Es sei sehr wichtig, dass es Maßnahmen zur Hilfe zur Erziehung gäbe, um Kinder und Jugendliche, oder insgesamt den Familien, in schwierigen Zeiten zu helfen und sie zu unterstützen. Darüber hinaus zähle es zu den Aufgaben der Pädagogen_innen die Kinder und Jugendlichen auch auf diese Phase, der Gruppenauflösung, vorzubereiten. Es biete sich beispielsweise an, eine Abschiedsfeier zu organisieren, an dem das Ende offiziell bekundet wird. Weiterhin könne darauf auch in vorangegangenen Gesprächen vorbereitet werden. Insgesamt gäbe es im Leben jedes Einzelnen immer Situationen, in denen Gruppen aufgelöst werden und Beziehungen auseinanderlaufen (z.B. bei einem Schulwechsel oder Umzug). Der Umgang und die Bewältigung ebendieser, meist gefühlsbeladenen, Situationen sei ein Lernprozess im Leben. Es gäbe immer Bezugspersonen, für einen bestimmten Lebensabschnitt. Pädagogen_innen können das Augenmerk dabei auf die schönen Zeiten und guten Erfahrungen lenken, die innerhalb der Gruppe stattgefunden haben.“

9.3 Reflexion

(Abschnitt Reflexion: Obstsalat)

Dafür, dass die Gruppe sich zuvor nur teilweise bekannt war, das Seminar früh am Morgen stattfand und das Original Obstsalat ein Kindergarten- oder Grundschulspiel ist, haben unsere Mitspieler_innen aufmerksam mitgearbeitet, sodass das Warm-Up funktionierte, sowie die Gruppe/ Gruppengefühl durch diese herausgefundenen Gemeinsamkeiten gestärkt wurde und ebenfalls eine Basis für Gesprächsthemen geschaffen.

(Abschnitt Reflexion: Gordischer Knoten)

Einige der Seminarteilnehmer kannten das Spiel schon vor der Seminargestaltung, die anderen kannten das Spiel nicht, sodass wir die Übung erklärten. Die Gruppe arbeitete sehr gut zusammen und der Knoten wurde sehr schnell gelöst. Trotz dessen, dass das Lösen des Problems recht schnell ging, wurde unsere Intention hinter dieser Übung erkannt.

(Abschnitt Reflexion: Diskussion)

Zusammenfassend gab es viele Wortmeldungen und gute Beiträge bezüglich der Diskussionsfrage. Die Seminarteilnehmer_innen hatten ihren Blick eher auf die Handlungsmöglichkeiten des/der Pädagogen_in gerichtet und beschrieben mögliche Umgänge mit der vorgegebenen Situation.

Insgesamt sollte die These auf das Spannungsfeld innerhalb der Beziehungsarbeit in der sozialen Gruppenarbeit aufmerksam machen und den Umfang der pädagogischen Arbeit darstellen. Es ist wichtig das Ende der Maßnahme, schon währenddessen aufzugreifen und mit den Kindern und Jugendlichen zu reflektieren. Ein ganzheitlicher Blick auf die gegebenen Umstände und den bevorstehenden Herausforderungen der Klienten_innen, zeigen die Reichweite der pädagogischen Arbeit.

9.4 Feedback

Insgesamt haben wir eine positive Rückmeldung vom Plenum über unseren Vortrag erhalten. Dabei wurden besonders die Abwechslung der Methoden und die Auflockerungsphasen zwischendurch gelobt. Außerdem wäre die Gliederung unserer Präsentation sehr gelungen und logisch aufeinander aufbauend, um erst einmal einen Einblick über das Themengebiet zu verschaffen. Dass persönliche Erfahrungen aus dem Nebenjob im Kinderheim von einer Referierenden vorgestellt wurden, war veranschaulichend. Bewusst von uns entschieden, ließen wir unsere Mitstudierenden in dem Stuhlkreis vom Anfangsspiel sitzen, um die Aufmerksamkeit der Zuhörer_innen beizubehalten, was als nützlich beim Feedback beschrieben wurde. Es soll eine harmonische Atmosphäre geherrscht haben, in der es angenehm war unserem Vortrag zu lauschen.

Zu bemängeln war das fehlende Gendern, damit nicht nur die männliche Form eines Nomens benutzt wird, sowie keine Quellenangaben auf jeder einzelnen Folie angegeben zu haben, sondern nur zum Schluss aufgelistet.

10. Resümee

Alles in einem wurde durch das Seminar Soziale Gruppenarbeit deutlich, dass abwechslungsreiche Methoden bei der Vermittlung von Inhalten und verschiedene kleine Spielchen die gesamte Stimmung innerhalb des Seminars auflockern und die Bereitschaft zur Mitarbeit beziehungsweise des Zuhörens gesteigert wird.

Die Beschäftigung mit dem Themengebiet der Sozialen Gruppenarbeit ist sehr umfangreich. Der Umgang mit Gruppen in der pädagogischen Arbeit kann niemals nach einem Schema gestaltet werden, sondern die Pädagogen_innen müssen sich immer wieder neu auf die Gruppe einstellen. Auch innerhalb bestehender Gruppen kann es immer wieder zu veränderten Konstellationen (der Gruppenbildung) kommen.

Insgesamt wurden in der vorliegenden Ausarbeitung zunächst inhaltliche Aspekte der Gruppenarbeit in der Hilfe zur Erziehung erläutert. Daraufhin wurde die Seminargestaltung beschrieben und reflektiert.

Literaturverzeichnis

Brockmann, Ramona; Lewis, Graham; Tietjen, Olaf; Ostrop, Juliane; Kural, Mahmut (2010): Hilfen zur Erziehung. Deutsches Rotes Kreuz, Generalsekretariat Team Kinder-, Jugend-

und Familienhilfe (Hrsg.). Union Druckerei. Dresden. Unter URL: <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=24487> (zuletzt aufgerufen: 15.07.2017).

Galuske, M. (1998): Soziale Gruppenarbeit. in Ders.: Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim.

Hast, Jürgen; Rieken, Gerald: Abenteuer Gruppe - Gruppendynamik im Alltag der Heimerziehung und gelungene gruppenpädagogische Konzepte. In Hast, Jürgen; Schlippert, Herbert; Schröter, Katrin; Sobiech, Dagobert; Teuber, Kristin (Hg.) (2003): Heimerziehung im Blick; Perspektiven des Arbeitsfeldes stationäre Erziehungshilfen. Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Frankfurt am Main. S. 123 - 131.

Kachler, Jürgern (2002): Nutzung der Gruppendimensionen im Setting der Heimerziehung. Forum Erziehungshilfen 2-2002: S. 80-85.

Kuhlmann, Carola (2014): Erziehungshilfen von 1945 bis heute. In: Macsenaere, Michael; Esser, Klaus; Knab, Eckhart; Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Lambertus-Verlag. Freiburg im Breisgau. S. 27-32.

Macsenaere, Michael; Esser, Klaus; Knab, Eckhart; Hiller, Stephan (2014): Vorwort der Herausgeber. In: Macsenaere, Michael; Esser, Klaus; Knab, Eckhart; Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Lambertus-Verlag. Freiburg im Breisgau. S. 11-17.

URL: http://www.partnerschaftliche-erziehungshilfe.de/pe_tg.htm (letzter Aufruf: 10.07.2017)

Ausarbeitung der Seminargestaltung „Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit §11, 13 SGB VIII“ von Lilja Raisich

1. Einleitung

In der folgenden Ausarbeitung geht es um die Jugendarbeit nach §11 des SGB VIII und die Jugendsozialarbeit nach §13 SGB VIII. Dabei beziehe ich mich auf zwei Formen der Jugendhilfe, zum einen auf die Form der offenen Jugendarbeit und zum anderen auf die Jugendverbandsarbeit. Die offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit begegnet uns im Laufe unseres Lebens in unterschiedlichen Formen und Bereichen, was wir im ersten Augenblick nicht als eine Jugendhilfe erkennen. Beide Formen der Jugendhilfe leisten einen wichtigen sozialen Beitrag für unsere Gesellschaft und sind ein wichtiger Bestandteil der sozialen Arbeit. Sie bieten aber auch Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für junge Menschen, in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern. Um näher zu erläutern, warum sie so wichtig sind, werde ich in der Ausarbeitung zunächst auf Grundlegendes eingehen. Damit meine ich, dass ich erst die Jugendarbeit erläutern werde, in Bezug auf den §11 des SGB VIII, danach gehe ich auf die Jugendsozialarbeit des § 13 SGB VIII ein und werde anschließend die beiden Formen der Jugendhilfe erläutern. Da wir uns im Seminar mit „Soziale Gruppenarbeit“ in erster Linie mit Gruppenarbeit in unterschiedlichen Formen und in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern beschäftigen, werde ich mich auch auf die Gruppenarbeit in offener Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit beziehen, inwieweit mit Gruppen gearbeitet wird, wie wichtig sie sind und wie sie gestaltet und durchgeführt werden. Abschließend werde ich auf meine Methoden der Sitzungsgestaltung eingehen und ein kurzes Fazit ziehen.

2. Jugendarbeit

Die Jugendarbeit ist ein Tätigkeitsfeld der sozialen Arbeit und ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Neben der Erziehung und Bildung der Eltern, Kindergarten, Schule und der schulischen Ausbildung, wird die Jugendarbeit als ein weiterer Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche gesehen. Zu den Trägern der Jugendarbeit gehören Jugendamt, Wohlfahrtsverbände, Kirchen und die Jugendverbände. Die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen ist freiwillig. Die Jugendarbeit soll dazu beitragen, dass junge Menschen zur Selbstbestimmung befähigt, und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement angeregt und hingeführt werden. Ihr Fokus liegt auf der Freizeitgestaltung für Jugendliche. Sie wird im Kinder- und Jugendhilfegesetz im SGB VIII gesetzlich geregelt. Laut SGB VIII zweites Kapitel, Leistung der Jugendhilfe, erster Abschnitt Jugendarbeit,

Jugendsozialarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz unter §11
Jugendarbeit heißt es;

(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. (2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfasst für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote. (3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: 1. Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung, 2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit, 3. Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, 4. Internationale Jugendarbeit, 5. Kinder- und Jugenderholung, 6. Jugendberatung. (4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen (Stascheit 2015, SGB VIII, §11)

3. Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit ist ebenfalls ein Teil der Kinder- und Jugendhilfe und wird im § 13 im SGB VIII geregelt. Dort heißt es;

(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigung in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern. (2) Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen. (3) Jungen Menschen kann während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Eingliederung Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden. In diesen Fällen sollen auch der notwendige Unterhalt des jungen Menschen sichergestellt und Krankenhilfe nach Maßgabe des § 40 geleistet werden. (4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für

Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden (Stascheit, SGB VIII, §13, 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, „[...] Jugendsozialarbeit ist der sozialpädagogische Teil der Jugendhilfe. Das bedeutet, dass die schulische und berufliche Ausbildung von Jugendlichen gefördert werden soll. Aufgabe der Jugendsozialarbeit ist aber auch die Eingliederung in die Arbeitswelt und die Unterstützung der sozialen Integration. Sie richtet sich vor allem an Jugendliche, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maß auf Unterstützung angewiesen sind und ist Bestandteil der Jugendhilfe. Die Jugendsozialarbeit wird von Trägern der Wohlfahrtsverbände organisiert und realisiert.“ (caritas.de 2017, Jugendsozialarbeit).

4. Die offene Jugendarbeit

4.1 Definition

Die offene Jugendarbeit ist eine Form der Jugendhilfe und bietet Jugendlichen Frei- und Erlebnisräume ohne Leistungs- und Konsumdruck. Sie ist ein Treffpunkt für Begegnung, Unterhaltung, Orientierung und Kontaktaufnahme. Sie stärkt die Jugendlichen in sozialer, kultureller und individueller Identität und möchte Jugendliche zu Selbstständigkeit, Partizipation und sozialer Integration befähigen. (vgl. www.netz.bz.it/download/21dextfB2JZ.pdf, 2017). Die Angebote der offenen Jugendarbeit sind kostenfrei, ohne Mitgliedschaft oder besondere Zugangsvoraussetzungen. Die Arbeit der offenen Jugendarbeit richtet sich an Jugendliche mit unterschiedlichen Hintergründen und aus verschiedenen sozialen Milieus. Die Angebote werden z.B. von Jugendzentren, freien Trägern und Kirchen angeboten. Die Adressaten_innen werden durch Kooperationsarbeit der Träger mit Schule, Vereinen und Jugendheim erreicht aber auch durch Online-Netzwerke, Flyer oder Mundpropaganda.

4.2 Dienstleistungen und Angebote

„Die Arbeit versteht sich als eine soziale Dienstleistung im Gemeinwesen mit einem sozial- und kulturpolitischem Auftrag, als Lebenswelt-Ressource, als Biographie Hilfe und als Hilfe zur Lebensbewältigung. (vgl. Deinet u.a. 1998, S. 276)“. Die Dienstleistungsangebote lassen sich in drei Bereiche einteilen. Erstens in Information und Beratung, darunter fällt die Arbeit der Beratung, Kommunikation, Ressourcenerschließung, Vernetzung, Koordination, Gesprächsangebot, Methoden der Erwachsenenbildung und aufsuchende Arbeitsformen. Zweitens die Animation und Begleitung, in diesem Bereich werden soziale Gruppenarbeiten, themenspezifische Projektarbeiten, aufsuchende Arbeitsformen und jugendkulturelle Veranstaltungen angeboten. Der letzte Bereich wird als Angebote der Einzelarbeit genannt, hier wird Beziehungsarbeit, Betreuungsarbeit, Förderung individueller Lerndefizite, Erziehungsarbeit, Intervention und Beratungsarbeit angeboten. (vgl. Matzdorf S., 2009/2010, S.23/ 24).

4.3 Grundprinzipien

Die Grundprinzipien geben der offenen Jugendarbeit eine Leitstruktur die sich seit Jahren durchhält und ihre Arbeit ausmacht. Es gibt drei Grundprinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit:

1. Prinzip der Offenheit:

„Offenheit bedeutet Vielfalt in Bezug auf Zielgruppen und eine flexible und unbürokratische Bereitstellung der Hilfen.“ (Matzdorf, 2009/2010, S. 25). Es gibt keine vorgegebenen Abläufe, die die Prozesse und Ereignisse bestimmen, es ist nach Interessen und Bedürfnissen der Kinder geleitet.

2. Prinzip der Freiwilligkeit:

Freiwilligkeit bedeutet, dass die Jugendlichen freiwillig an den Angeboten teilnehmen und ihre Beteiligung frei bestimmen. Es wird ohne Zwang und Druck gearbeitet.

3. Prinzip der Partizipation:

Die Jugendlichen sollen zur Beteiligung, Mitbestimmung und Mitwirkung befähigen werden, indem es genügend Aushandlungsmöglichkeiten gibt.

(Matzdorf, 2009/2010, S. 25)

Aus diesen Grundprinzipien lässt sich erkennen, dass das Wohlbefinden der Jugendlichen, ihre Bedürfnisse und Interessen im Fokus und über allem stehen.

4.4 Ziele

Die Ziele der offenen Jugendarbeit sind: auf Wünsche, Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen der Jugendlichen einzugehen und diese fördern. Sie möchte die Jugendlichen zu Mitgestaltung und Mitbestimmung befähigen, sie in ihrer Freizeit unterstützen, soziale Benachteiligung beseitigen, sie sozial- und kulturell und in die Arbeitswelt integrieren (vgl. Stascheit 2015, SGB VIII, KJHG, §11).

4.5 Gruppenarbeit in der offenen Jugendarbeit

Sabine Ader sagt zur Arbeit mit Gruppen in offener Jugendarbeit; „[...] die Begegnung mit anderen (in Gruppen) sind Voraussetzung für die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit, die sich maßgeblich durch Reaktion und Rückmeldung von anderen herausbildet. Menschliches Erleben und Handeln, subjektive bedeutsame Einstellungen, Gefühle, Werte und Normen etc. entwickeln sich vor allem durch Interaktion und Kommunikation...“ (Ader, 2013, S.433-434). Das heißt, dass die Gruppenarbeit und die Interaktion mit unseren Mitmenschen, für uns als Individuum notwendig ist, um ein eigenständiges und handlungsfähiges Subjekt zu werden. Die Arbeit in Gruppen bietet Begegnung, Beziehung und Gemeinschaft. Sie ist ein Feld der Interaktion und Kommunikation mit anderen, ermöglicht frühe Erfahrungen in Zusammenhängen Gleichaltriger und bietet wertvolle Erfahrungsfelder (vgl. Ader, 2013, S.434). Es gibt acht Formen der Gruppenarbeit in der offenen Jugendarbeit, die alltagsorientierte Gruppenarbeit, sie setzt an den spontanen Bedürfnissen der Jugendlichen an und ist im Sinne der Freizeit- und Tages Struktur da. Die gruppenbezogene Projektarbeit beschäftigt sich mit besonders attraktiven Themen die die Jugendlichen interessieren. Sportbezogene Jugendgruppenarbeiten, setzen an den Bewegungsbedürfnissen der Jugendlichen an. Soziale Gruppenarbeit, sie wird im Sinne der familienunterstützenden Erziehungshilfe und Entwicklungshilfe eingesetzt. Auch eine Form der Gruppenarbeit sind Fahrten bzw. erlebnispädagogische Angebote. Die Cliquenorientierte Gruppenarbeit, bezieht sich nur auf feste Cliquen und wird meistens eingesetzt, um den einzelnen zu erreichen. Die akzeptierende Jugendarbeit, wird besonders bei schwierigen Jugendlichen wie, gewalttätigen Gruppen z.B. Hooligans, oder Jugendgangs eingesetzt. Die letzte Form ist die Jugendbildungsarbeit, die sich manchmal aus freizeitorientierten Stammbesuchern der Einrichtungen in Gruppenarbeiten ergeben (vgl. Simon, 2005, S.199/200). „Wichtig für die Art der Charakterisierung der Gruppenform und der Gruppenbildung sind folgende Dimensionen;

direkte Interaktion zwischen Mitgliedern (face-to-face), physische Nähe, Mitglieder nehmen sich als Gruppe wahr (Wir-Gefühl), Gemeinsame Ziele, Werte, Normen, Rollendifferenzierung, Statusverteilung, das Handeln der einzelnen Gruppenmitglieder wird durch andere beeinflusst, Relativ langfristiges Überdauern des Zusammenseins.“ (Simon, 2005, S.202).

5. Die Jugendverbandsarbeit

5.1 Definition

Die Jugendverbandsarbeit ist auch wie die offene Jugendarbeit eine Form der Jugendhilfe und „... basiert auf Freiwilligkeit, Selbstorganisation und ehrenamtlichem Engagement. Sie leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Jugendverbände regen Kinder und Jugendliche zu Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement an. Bund, Länder und Gemeinden sind deshalb zur Förderung der Jugendverbandsarbeit verpflichtet (landesjugendringnrw, Jugendarbeit NRW, 2017).

5.2 § 12 Förderung der Jugendverbände

Im SGB VIII unter Leistung der Jugendarbeit, wird die Förderung der Jugendverbände in zwei Absätzen im § 12 geregelt, dort heißt es:

Die eigenverantwortliche Tätigkeit der Jugendverbände und Jugendgruppen ist unter Wahrung ihres satzungsgemäßen Eigenlebens nach Maßgabe §74 zu fördern. 2. In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet. Ihre Arbeit ist auf Dauer angelegt und in der Regel auf die eigenen Mitglieder ausgerichtet, sie kann sich aber auch an junge Menschen wenden, die nicht Mitglieder sind. Durch Jugendverbände und ihre Zusammenschlüsse werden Anliegen und Interessen junger Menschen zum Ausdruck gebracht und vertreten (Stascheit, 2015, SGB VIII, §12).

5.3 Angebote und Dienstleistungen

Der Angebotsschwerpunkt der Jugendverbandsarbeit, liegt auf der ehrenamtlichen Arbeit, Jugendgruppenarbeit, Ferienfreizeiten und Bildungsseminare. Das Hauptanliegen dabei ist, dass die Jugendlichen die Angebote selbst organisieren und ihre Themenschwerpunkte selbst festlegen. „Themen der Jugendverbände ist, was Jugendliche bewegt darunterfallen Arbeitsformen wie;

Freizeitaktivitäten, die nicht von Kommerz und Konsum bestimmt sind,

Erlebnis von Gemeinschaft, eigenen Fähigkeiten und Grenzen, z.B. durch sportliche oder erlebnispädagogische Aktivitäten, Engagement gegen Gewalt und Rassismus Engagement gegen Fremdenfeindlichkeit und für internationale Verständigung und Solidarität, □ Konstruktiver Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien, □ Initiativen für Ausbildungs- und Berufschancen aller junger Menschen, Einsatz für Gerechtigkeit und für Chancengleichheit von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, Aktivitäten in den Bereichen: Kunst, Theater, Tanz und Musik ökologische Themen, wie z.B. die Erhaltung der Natur und einer lebenswerten Umwelt

soziale oder humanitäre Fragen, wie die Armut von Kindern in Deutschland, aktive Mitsprache und Mitgestaltung des Lebensraums, von Gesellschaft, Gemeinde und Stadtteil.“ (landesjugendringnrw, Jugendarbeit NRW, 2017)

5.4 Grundprinzipien

Die Jugendverbandsarbeit hat in ihrer Arbeit fünf Prinzipien: „Freiwilligkeit: im Gegensatz zur Schule, wo die Teilnahme Pflicht ist; Selbstorganisation: die Kinder und Jugendlichen stellen ihre Aktivitäten selbst auf die Beine; Mitbestimmung: alle reden mit, wenn es darum geht zu entscheiden, was der Verband tut; Ehrenamtliches Engagement: die allermeiste Arbeit wird von den Menschen ehrenamtlich in ihrer Freizeit geleistet; Lebensweltbezug und Werteorientierung: jeder Verband hat seine eigenen Werte und inhaltlichen Schwerpunkte, ausgehend von einem demokratischen und diskriminierungsfreien Selbstverständnis.“ (Frankfurter Jugendring, 2017, Was ist Jugendverbandsarbeit?).

5.5 Ziele

Die Ziele der Jugendverbandsarbeit sind vergleichbar mit den Zielen der offenen Jugendarbeit. Die Jugendverbandsarbeit will Jugendlichen Wissen, Werte und soziale Kompetenzen aneignen. Jugendliche zur Selbstständigkeit, durch Mitbestimmung und Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme befähigen aber auch Orientierung, Teamwork und Meinungs-, Bildungs-, und Entscheidungsprozesse auf allen Ebenen fördern.

5.6 Gruppenarbeit in Jugendverbänden

Die Gruppenarbeit wird in Jugendverbänden als eine Arbeitsform verstanden, eine Zusammenführung von Jugendlichen, die gemeinsam Ereignisse planen und erleben. Dabei ist es wichtig, dass die gemeinsamen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Es soll ein „Wir-Gefühl“ entstehen und Zusammenhalt und Rückhalt bieten, in dem sich die Jugendlichen wohl fühlen. Das Wesensmerkmal dabei ist die Beziehungen der Mitglieder untereinander. Eine Gruppe kann nur funktionieren, wenn die Teilnehmenden sich vertraut, anerkannt und angenommen fühlen. Jugendgruppen besteht meistens aus 15-20 Mitgliedern, innerhalb der Großgruppe bilden sich „Untergruppen“ und „Cliques“. Diese Untergruppen und Cliques sind üblich und notwendig, sie bieten Orientierung und intensive Kontakte. Ein Problem dabei könnte sich ergeben, wenn sich diese „Kleingruppen“ von der Gesamtgruppe abschotten. Wichtig für die Gruppenbildung und die Gruppenarbeit insgesamt ist der Gruppenraum, er soll Entfaltungsmöglichkeiten und einen attraktiven Treffpunkt der Gruppe bieten, dabei ist es wichtig, dass er immer zur Verfügung steht, ein ungestörtes Gruppenleben ermöglicht und keine Kontrollfunktion hat, durch das sich die Jugendlichen Beobachtet und Kontrolliert fühlen. Außerdem wird das Zusammengehörigkeitsgefühl durch ein gemeinsames Inventar gestärkt. Jedoch könnten sich dabei Probleme ergeben, z.B. bei der Verantwortung für den Raum, Schlüsselrecht, Reinigung, Alkohol, Lärmbelästigung usw. (vgl. Elsbroek, 1991, S.547/548). Auch notwendig für die Gruppenarbeit und die Gruppenbildung ist das Kennenlernen, es muss ausreichend Gelegenheiten hierfür geben z.B. durch Kennlernspiele, die die Atmosphäre lockern und die Gruppenmitglieder etwas übereinander erfahren können. Außerdem durchlaufen Gruppen bestimmte Phasen, diese möchte ich im folgendem erläutern. Bei der Phase der Orientierung ist es wichtig, wenn jemand da ist, der die Gruppenteilnehmer in Gruppe hineinführt, sie anregend und die gemeinsamen Ziele, Interessen, Wünsche und Gedanken zusammenfasst. In der Phase der Strukturierung bilden sich innerhalb der Gruppe Rollenstrukturen, Freundschaft und Rivalitäten. In der Phase der Begeisterung und Zufriedenheit, freuen sich die Jugendlichen über das Geschaffene und sind mit der bisherigen Gruppenarbeit zufrieden. Die Phase der Konsolidierung und erste Krisen, ist die Phase in der es erste Probleme, Konflikte und Schwierigkeiten im Gruppengeschehen gibt. In der Phase der Auflösung wird über die Probleme, Schwierigkeiten und Konflikte innerhalb der Gruppe gesprochen und gemeinsam Lösungsvorschläge und Möglichkeiten überlegt (vgl. Elsbroek, 1991, S.547-553).

6. Methoden der Präsentation

Da ich die Sitzungsgestaltung alleine vorbereitet habe, konnte ich die Methoden für die Präsentation frei wählen. Allerdings schränkte mich die zeitliche Begrenzung von einer halben Stunde ein, so dass ich mich schlussendlich für ein einfaches Referat entschlossen habe, indem ich die wichtigsten Informationen zum Thema vorstellen konnte. Für eine visuelle Darstellung des Referates wählte ich die PowerPoint und einen Kurzfilm zu offener Kinder- und Jugendarbeit. Ich arbeite gerne mit PowerPoint, weil ich der Meinung bin, dass die Seminarteilnehmer_innen anhand der Folien dem Referat besser folgen können und ich bei Rückfragen, schnell auf einige Stichpunkte der Folien zurückgreifen kann. Wichtig dabei ist es mir, dass die Folien nicht zu überladen sind und nicht zu viel inhaltliches Vorwegnehmen. Auf den Film „Was ist Offene Kinder- und Jugendarbeit? - Die Antwort in 3 Minuten“ bin ich durch einen Zufall gestoßen und fand ihn sehr schön und passend. Er hat die offene Kinder- und Jugendarbeit in anschaulicher Weise, mit Bildern im Zeichentrickstil kurz erklärt und dargestellt. Anschließend habe ich den Film mit den Punkten der Dienstleistungen (Angeboten), Prinzipien und Zielen der offenen Jugendarbeit ergänzt und bin näher auf die Gruppenarbeit eingegangen. Da ich auch gerne während der Präsentation mit den Seminarteilnehmer_innen ins Gespräch kommen wollte, um sie zu beteiligen aber auch sie anzuregen, sich aktiv Gedanken zum Thema zu machen, wählte ich dafür eine Diskussionsfrage; „Welche Probleme könnten sich bei der Gruppenarbeit in offenen Jugendarbeiten Jugendverbandsarbeit und ergeben?“. Für diese Frage habe ich mich entschieden, weil das Seminar sich in erster Linie, mit der sozialen Gruppenarbeit in unterschiedlichen Bereichen beschäftigt und ich dazu einen Bezug herstellen wollte. In der Präsentation, habe ich die Diskussionsfrage erst den Seminarteilnehmer_innen vorgelesen und dann ihn kurz Zeit gegeben, um sich mit ihrem Nachbarn auszutauschen. Anschließend haben wir die Gedanken und Überlegungen Zusammengetragen und uns darüber unterhalten. Dabei kam raus, dass es bei der Gruppenarbeit in der offenen Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit passieren kann, dass man nicht allen gerecht wird. Dass die Gruppenleiter_in überfordert sein könnten, dass es Probleme unter dem Personal geben könnte, vor allem zwischen ehrenamtlichen Mitarbeitern und den „geschulten“ Pädagogen_innen, da beide vielleicht unterschiedliche Ansicht auf die Arbeit mit den Jugendlichen haben. Es kann auch zu Konflikte zwischen den Jugendlichen kommen, z.B. Autoritätsprobleme untereinander oder Entwicklung dominanter Rollenstrukturen. Auch könnten sich Probleme ergeben, wenn z.B. die Gelder wegfallen, dadurch können sich die Gruppen auflösen oder wenn einige Teilnehmer_innen unzuverlässig sind, könnte es Konflikte geben, die zu Veränderungen in der Gruppenstruktur und Rollenstruktur führen würden. Insgesamt war ich sehr zufrieden mit den Methoden, jedoch hätte ich gerne anstatt der Diskussionsfrage, lieber eine längere Gruppenarbeit durchgeführt, damit die

Seminarteilnehmer_innen eine intensivere Gelegenheit hätten, sich mit dem Thema auseinandersetzen zu können.

7. Fazit

Die offene Jugendarbeit und die Jugendverbandsarbeit sind beides wichtige Formen der Jugendhilfe. Sie sind für die Jugendlichen ein Ort der Erholung, Begegnung und Orientierung, in dem sie aus dem Alltag fliehen und sich ohne Zwang und Druck entwickeln können. Besonders heutzutage, ist es wichtig das möglichst viele Jugendliche mit den Programmen und Angeboten erreicht werden, um nicht sinnlos vor Fernsehern, Computern, Handys oder anderen Konsolen fest zu hängen. Aber auch durch den immer mehr erhöhten Leistungsdruck, finden die Jugendlichen oft wenig Freiraum, um sich ihre Freizeit gestalten und planen zu können. Oft fehlen ihnen aber auch einfach Ideen oder auch Freundschaften um mehr zu unternehmen; hier setzen die beiden Formen an. Sie bieten vielfältige Freizeitangebote, Orte zum Zusammenkommen und kennenlernen. Deshalb finde ich, muss die offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit noch verstärkter mit unterschiedlichen Instanzen wie Schule, Vereinen, Jugendamt etc. kooperieren, um mehr auf sich aufmerksam zu machen, aber auch verstärkt auch den Medienraum nutzen wie z.B. soziale Netzwerke. Durch die unterschiedlichen Angebote und Dienstleistungen der beiden Formen erhalten die Jugendlichen auf allen Lebensebenen Unterstützung und Förderung. Jugendliche aus schwierigen Lebenslagen können Hilfe erhalten, neue Perspektiven erfahren und sich durch die Unterstützungen etwas aufbauen. Besonders durch Gruppenarbeiten werden die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit gestärkt, durch die Übernahme von Aufgaben und die aktive Teilnahme, können sie andere Rollen einnehmen und werden zum wichtigen Mitglied. Sie können ihr Potential und ihr Können anders entdecken und durch ihre aktive Teilnahme, zu einem Miteinander beitragen. Unser gesamtes Leben basiert auf Kommunikation, Interaktion und Beziehungen, wir sind in allen Bereichen und Instanzen in unserer Gesellschaft auf Kommunikation und Interaktion angewiesen, deshalb ist wichtig den Umgang miteinander zu Erlernen und sich als Gemeinschaftswesen zu erleben. Die offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit trägt einen wichtigen Teil dazu bei, durch die ihre vielfältigen Angebote und Dienstleistungen bieten sie eine wichtige Grundlage, um den Gemeinschaftsgeist der Jugendlichen zu fördern. Beide Formen wollen mit ihren Programmen und Angeboten alle Jugendlichen aus unterschiedlichen Lebensformen und sozialen Milieus erreichen. Es ist nicht wichtig woher man kommt, wie viel Geld man hat oder wie man aussieht, im Vordergrund der Arbeit steht nur die Persönlichkeit jedes Einzelnen, dadurch können neue Freundschaften gebildet und Vorurteile verworfen werden. Abschließend kann ich sagen, dass das Thema sehr interessant war und ich viel neues

Wissen aus einem vielfältigem Handlungsfeld mitnehmen konnte. Auch mit der Präsentation war ich zufrieden und die gesamte Sitzungsgestaltung hat mir gefallen, genauso wie die Teilnahme der Seminarteilnehmer_innen an der Diskussionsfrage.

Quellen

Ader S. 2005 : Arbeit mit Gruppen. In: Ulrich Deinet; Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.) 2005: Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit, S.433-438

<https://www.caritas.de/glossare/jugendsozialarbeit>

Elsbek L. 1991: Gruppenarbeit. In: Böhnisch L. u.a. 1991: Handbuch Jugendverbände: Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen, S.547-453

Frankfurter Jugendring, Was ist Jugendverbandsarbeit?, 2017
<http://frankfurterjugendring.de/themen/angebote-fuer-jungemenschen/jugendverbandsarbeit-landesjugendringnrw>,

Jugendarbeit NRW, 2017 <http://ljrnw.de/jugendarbeitnrw/jugendverbandsarbeit.html>

Matzdorf, Sylvia, 2009/ 2010, Benachteiligte Jugendliche in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Case Management als neues Förderinstrument? - Geschichte der Jugendarbeit, Die offene Jugendarbeit N.e.t.z., 2017
www.netz.bz.it/download/21dextfB2JZ.pdf

Simon T. 2005: Spezielle Grundlagen: Gruppenpädagogische Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der offenen Jugendarbeit. In: Braun u.a. 2005 (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit: Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung, S.198-2012

Stascheit, Ulrich, Gesetze für Sozialberufe, 2015, SGB VIII Leistungen der Jugendhilfe - Wendt, Peter-Ulrich, Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit, Kapitel 8

Film 1: KinderJugendHoch3, 2014, „Was ist Offene Kinder- und Jugendarbeit?“--- Die Antwort in 3 Minuten <https://www.youtube.com/watch?v=e1Lw6WJlwGQ>

„Soziale Gruppenarbeit im weitesten Sinne“ – Protokoll vom 10.05.2017 von Mareike Geiß

1) Einführung: Fragen, Probleme

- Studierende bittet um Erläuterung der von Fr. Domann versandten Mail zum Jumni e.V.-Erlebnispädagogikkurs: LP werden auch erlangt, wenn man nicht an Exkursion teilnehmen kann
- heutige Sitzung: Rückblick, Input AAT

- Rückblick:

Offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit

- Beispiele
- Was ist was?
- kurze Rücksprache mit SitznachbarIn über eigene Erfahrungen in Kindheit/Jugend, dann Zusammentrag im Plenum (vorher berichtet Fr. Domann von Erfahrungen und Teilnahme aus eigener Kindheit)

Offene Jugendarbeit:

- Nomi-Bus (Spielmobil)
- Bauhof (Hort, Jugendzentrum, Ferienprogramm)
- Teenie-Disko
- Jugendzentrum

Jugendverbandsarbeit:

- Sportverein/Leistungssport
- Evangelische Jugend (von TN zum Teamer)
- Politische Arbeit (Grüne Jugend)
- Freiwillige Feuerwehr
- Pfadfinder
- DLRG

→ Empfehlung: Handbuch in Bibliothek zu offener Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit

- §29 SGB VIII: Hilfen zur Erziehung (wurde bereits vor 2 Sitzungen ausführlicher thematisiert)
- Offene Jugendarbeit und soziale Gruppenarbeit: Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden in 5er-Gruppen herausgefiltert und im Plenum zusammengetragen:

Gemeinsamkeiten:

Unterschiede:

(§29 KJHG, §§11, 13 KJHG)

(§29 KJHG, §§11,13 KJHG)

| | soziale Gruppenarbeit | Offene Jugendarbeit |
|--|-----------------------------|---|
| - gruppenpädagogisches Konzept | - Gruppe im Fokus | - Beschäftigung |
| - Kinder aus unterschiedlichen Milieus | - Eingrenzung | - jeder darf mitmachen |
| - aus öff.Mittel finanziert | - bedingt freiwillig | - freiwillig |
| - soziales Lernen | - professionell | - Ehrenamtliche |
| - freiw. Basis | - Gruppe stärken | - Interessen und Eigenständigkeit fördern |
| - ähnliches Klientel/Zielgruppe (Altersgruppe) | - Gruppengröße | |
| - findet in der Freizeit statt | - Freiwilligkeit | |
| - Wir-Gefühl stärken | - Gruppenstrukturen | |
| - Auffangen von fam. Defiziten | - Kosten | |
| | - Interesse d. Jugendlichen | |

- Fragen/Irritationen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden?

→ Offene Jugendarbeit nicht immer Ehrenamtliche (z.B. städtisch organisiert mit SozialpädagogInnen)

→ freiwillige Basis? Keine eigene Motivation, aber Basis sollte freiwillig sein; wird vervollständigt durch „bedingt“

→ im Jugendzentrum kein Antrag nötig (§36 KJHG)

→ fam.Defizit wird vervollständigt

→ „Wir-Gefühl“: soziale Gruppenarbeit hat eher Individuum im Fokus

2) Einführung „Anti-Aggressionstraining“ (AAT):

- Austausch in 3er-Gruppen: Erfahrungen mit Gewalt, *Maßnahmen, Folgen*, Zusammentrag im Plenum:

- Rangelei, Schlägerei → *Elterngespräch, VertrauenslehrerIn, „wegschauen“, Anti-Aggressionsraum (Gespräch mit PädagogIn, Box-Sack)*

- *StreitschlichterInnen-Programm (SchülerInnen aus Oberstufe)*

- *Polizei, Gerichtsverhandlung*

- *Schulverweis*

- *Anti-Aggressionstraining*

- *Versetzung „Sonderschule“*

- *Disko, Festival → Türsteher, Sicherheitsfirmen*

- *sexual. Gewalt → Schutzkonzepte (u.a. Peer-Support)*

- Input (Fr.Domann): AAT

- Doku in zwei Wochen über AAT, heute wissenschaftlicher Input
- Definition: „Delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahmen für aggressive Intensivtäter“ (Weidner et al., 1990); Intensivkurs
- Täter-Opfer-Ausgleich möglicher richterlicher Anordnung: bei Nicht-Teilnahme Strafvollzug; Ziel: soziale und emotionale Erw.
- 4-6 Monate mit TrainerIn (akad.Fachkräfte), auch ehemalige Betroffene als TrainerInnen
- „No-Touch“: TrainerInnen dürfen Jugendliche nicht berühren (seit 2005, nach Vorfall/Medien)
- nicht alle Jugendlichen dürfen teilnehmen; Ausschluss: Mitglieder organisierter Kriminalität, Drogenabh.
- bekannteste Methode: heißer Stuhl (Jugendlicher in der Mitte, alle drumherum konfrontieren ihn mit Tat)
- Lerntheorie nach Bandura, vom Opfer zum Täter
- verschiedene Phasen: Integrationsphase, Konfrontationsphase, Gewaltverringerungsphase, Nachsorge-Phase
- curriculare Pkte.: Aggressivitätsausl, Ideal- und Realselbst, Neutralisierungstechnik, Opferperspektive, Aggressivität als Vorteil, Provokationstest, subkulturelle Zwänge, strukturelle Gewalt

Weiterführende Literatur

Heuer, S./Kessl, F. 2014: Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf

Menschenstraining. In Sozial Extra 5: 46-49

Stehr, J. 2014: Repressionsunternehmen „konfrontative Pädagogik“. In Sozial Extra 5: 43-45

Plewig, H.-J.: Konfrontative Pädagogik, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität – Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S.427-439

Weidner, J./Sames K.-H. 2011: Curriculum und Methoden des Ant-Aggressivitäts-Trainings. In Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: 126-131

Weidner, J. 2011: Das Anti-Aggressivitäts-Training in der Konfrontativen Pädagogik. In: Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: 13-29

„Soziale Gruppenarbeit im weiteren Sinne“ - Protokoll vom 10.05.2017 von Rabea Hartwig

Wiederholung letzte Sitzung: offene JA, Jugendverbandsarbeit und soziale Gruppenarbeit HzE

- Diskussion in Gruppen: „Wenn Sie an Ihre Kindheit und Jugend denken, wo war Ihr „zweites Zuhause“ in der offenen Jugendarbeit oder in der Jugendverbandsarbeit
- Auswahl an Antworten: Jugendzentrum, pol. Engagement (grüne Jugend usw.), Sportvereine, ev. Jugend, Spielmobil usw. → Trennung in Jugendverbandsarbeit und offene Jugendarbeit
- Vergleich soziale Gruppenarbeit (HzE) und offene Jugendarbeit (Unterschiede/Gemeinsamkeiten), Diskussion: Fokus auf das Individuum als Gemeinsamkeit oder Unterschied?

Anti Aggressionstraining

- Diskussion in kleinen Gruppen: Welche Erfahrungen haben Sie selbst mit Gewalt gemacht? Welche Maßnahmen und Folgen sind in Ihrer Erinnerung?
- Auswahl Antworten: Polizei, Elterngespräche, Streitschlichter, Anti Aggressionsraum, Schulverweis, Anti Aggressionstraining Training
- Diskussion: Spielt es eine Rolle ob man im ländlichen Raum aufwächst oder in der Stadt? Unterscheiden sich da die Maßnahmen?
- AAT: „delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme für aggressive Intensivtäter“ (Weidner 2011: 13), Intensivkurs 5-6 Monate
- Zielgruppe: jugendliche Straf-/Gewalttäter*innen, Ausschluss: Jugendliche mit Trauma Erfahrungen, autoaggressives Verhalten oder Notwendigkeit einer psychischer Behandlung
- Team von zwei Trainer*innen (Uni und AAT Weiterbildung, Selbsterfahrung) und Tutoren*innen (meist auch Jugendliche, die das Programm selbst erfolgreich durchlaufen haben)
- Analyse der einzelnen Schritte: Aggressivitätsauslöser finden, Analyse von Ideal- und Realseibst, Neutralisierungstechniken, Opferperspektive, Aggressivität als Vorteil, Provokationstest, Analyse der Subkultur, strukturelle Gewalt
- Fazit: Soziale Gruppenarbeit und offene Jugendarbeit, sowie Jugendverbandsarbeit haben viele Gemeinsamkeiten. Dennoch sind dieses drei Komponenten nicht auf einer Ebene anzusiedeln. In dieser Sitzung wurden Gemeinsamkeiten und

Unterschiede noch einmal herausgearbeitet, sowie ein erster Input zum Thema Anti Aggressionstraining gegeben, Vertiefend wird das Thema AAT in den folgenden Sitzungen in einem Dokumentarfilm noch einmal aufgegriffen und auf dessen Grundlage kritisch reflektiert.

Weiterführende Literatur:

Heuer, S./Kessl, F. 2014: Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschentraining. In Sozial Extra 5: 46-49

Stehr, J. 2014: Repressionsunternehmen „konfrontative Pädagogik“. In Sozial Extra 5: 43-45

Plewig, H.-J.: Konfrontative Pädagogik, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität – Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S.427-439

Weidner, J./Sames K.-H. 2011: Curriculum und Methoden des Ant-Aggressivitäts-Trainings. In Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten.

Weinheim: 126-131

Weidner, J. 2011: Das Anti-Aggressivitäts-Training in der Konfrontativen Pädagogik. In: Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: 13-29

Ausarbeitung der Seminargestaltung „Methoden von Sozialer Gruppenarbeit“ von Nina Ve Venz

I. Inhaltlicher Teil:

Im Folgenden werden Methoden von Sozialer Gruppenarbeit vorgestellt, die im Wesentlichen in fünf verschiedene Verfahren unterteilt werden:

1. Themenzentrierte Interaktion
2. Rollenspiel
3. Psychodrama
4. Aufstellungsarbeit
5. Erlebnis- und Wildnispädagogik

1. Themenzentrierte Interaktion¹

Diese Methode wurde von Ruth Cohen in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt (vgl. Wendt 2017:250). Ruth Cohen war Psychotherapeutin. Im Zuge ihres Berufes entstand durch Situationen und Probleme und durch die damit einhergehenden Erfahrungen mit Kindern, Eltern und Schulen die TZI (vgl. Langmaack 2001:16).

Die TZI dient dazu „[...]Themen, Lernstoff, Sachen, Ideen, Zielformulierungen und andere Aufgaben ins Zentrum der beteiligten Personen zu stellen (*themenzentriert*), um diese dann im Hin und Her zwischen allen Beteiligten zu bearbeiten (*interaktionell werden zu lassen*).“ (ebd.). Sie stellt also die Teamarbeit, das kollektive Arbeiten und das lebendige Lernen am Thema der Gruppe in den Fokus und hat das soziale Lernen und die persönliche Entwicklung zum Ziel (vgl. Wendt 2017: 250). Daraus ergibt sich die Bezeichnung der Methode als TZI.

Die Aufgabe der Gruppenleitung ist in der TZI das Thema zu setzen bzw. das Thema zu formulieren und einzuführen. Die Gruppenleitung soll dabei keine leitende Funktion übernehmen, sondern unterstützend tätig sein (vgl. Wendt 2017: 250).

Kennzeichnend für die TZI sind nach Cohen die drei Grundannahmen, sogenannte Axiome (= unbewiesene Annahmen) (vgl. Wendt 2017: 251):

1. Autonomie (Eigenständigkeit)

2. Wertschätzung (Respekt)

¹ Im Folgenden mit TZI abgekürzt, für eine bessere Lesbarkeit.

3. Grenzen erweitern (für die freie Entscheidung)

Diese Axiome sollen Fragen aufwerfen, die dann individuell und in einem zweiten Schritt kollektiv bearbeitet werden. Sie sind demnach nicht anleitender Natur („Du sollst...“) und stehen somit auch nicht nebeneinander, sondern ergänzen sich. Die drei Axiome sind im Ganzen zu sehen und auch umzusetzen. Ziel dabei ist es, das jeder Mensch und dessen Verhalten individuell betrachtet wird und durch die individuelle bzw. kollektive Bearbeitung der Fragen soziale und politische Systeme verändert werden (vgl. Langmaack 2001: 41f).

Die oben genannten drei Axiome führen zu den folgenden Postulaten (vgl. Wendt 2017: 251f.):

1. Sei deine eigene Chairperson, die Chairperson deiner selbst!

Dies ist die Aufforderung sich selbst, andere und die Umwelt in den Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen und jede Situation als ein Angebot für die eigene Entscheidung anzunehmen.

2. Störungen haben Vorrang! Im Sinne von nehmen sich Vorrang.

Mögliche Störungen müssen beachtet werden, da sie Interaktionen verhindern. Der Umgang mit Störungen kann entweder alleine oder in der Gruppe geschehen (vgl. Vogelsberger 2006: 40).

3. Verantworte dein Tun und Lassen – persönlich und gesellschaftlich!

Des Weiteren ist das Vierfaktorenmodell kennzeichnend für die TZI. Dies besteht aus dem ICH, dem WIR, dem ES und dem GLOBE (vgl. Langmaack 2001: 49). Das ICH meint die einzelnen Personen mit ihrer Biographie und ihrer Tagesform. Das WIR ist das sich entwickelnde Beziehungsgefüge der Gruppe, also der Interaktion. Das ES ist der Inhalt, um den es geht oder die Aufgabe, zu deren Erledigung die Gruppe zusammenkommt. Der GLOBE ist das organisatorische, physikalische, strukturelle, soziale, politische, ökologische, kulturelle engere und weitere Umfeld, das die Zusammenarbeit der Gruppe bedingt und beeinflusst und das umgekehrt von der Arbeit der Gruppe beeinflusst wird (vgl. Wendt 2017: 252f.).

Ein Beispiel für die Themenzentrierte Interaktion ist der Schuljahresanfang. Hier befindet sich die Klasse in der ersten Gruppenphase. Er ist geprägt durch Kennlerneinheiten und der Achse Ich-WIR wird Vorrang gegeben. Ein weiteres Beispiel ist die Vorbereitung auf Prüfungen, in der der Lernstoff im Zentrum steht und das ES im Vordergrund steht.

2. Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eine Methode, bei der die Lebenswirklichkeit mit spielerischem Agieren verbunden wird. Dies kann bspw. die Kreativität anregen und die sozialen Fähigkeiten trainieren. Es werden dabei Alltagssituationen, Probleme oder Konflikte nachempfunden oder vorausschauend bearbeitet (vgl. Wendt 2017: 255).

Einsatzfelder des Rollenspiels sind u.a. die Beratung, die Kleingruppenarbeit und die Gruppenpädagogik. Dabei werden Inhalts- und Verhaltensaspekte unterschieden. Inhaltsaspekte sind auf gesellschaftliche Handlungsfelder (z.B. Familie, Schule, Freizeit) bezogen. Verhaltensaspekte hingegen betreffen die Wechselbeziehungen der unterschiedlichen Rollen in diesen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (vgl. ebd.).

Im Rollenspiel kann die Bewältigung der Erlebnisse und Erfahrungen aus der Vergangenheit bzw. die absehbaren künftigen Herausforderungen erprobt werden. Das Rollenspiel stellt somit den Bezug zum Alltag und der Vergangenheit bzw. der Zukunft her (vgl. ebd.). Rollenspiele sind u.a. Lern- und Lehrspiele, Simulationsspiele oder gruppendynamische Spiele. Dabei soll erreicht werden, dass die Protagonist_innen² aus ihren gegenwärtigen Rollen hervorzutreten, ihr Rollenverhalten in der Auseinandersetzung im Rollenspiel sichtbar machen und damit auch für Dritte beobachtbar gemacht wird (vgl. ebd.).

Dabei sind drei Phasen zu erkennen:

1. In der ersten Phase geht es um die Vorbereitung des Rollenspiels. Hierbei muss die Bereitschaft der Teilnehmer_innen für einen Rollenwechsel, sowie für die öffentliche Selbstpräsentation vorhanden sein. Es bedarf also des Kennenlernens. Um dies zu erreichen kann bspw. eine Warming-Up-Phase, ein Blitzlicht oder ein Stegreifspiel eingesetzt werden (vgl. Vogelsberger 2006: 55).
2. Die zweite Phase, die Durchführung des Rollenspiels, wird auf zehn bis fünfzehn Minuten begrenzt, da die Rolle der Beobachter_innen ansonsten erschwert werden würde (vgl. Wendt 2017: 256).
3. In der Auswertung werden die Teilnehmer_innen zu ihren Eindrücken befragt und es erfolgt eine Reflexion des Rollenspiels. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen gezogen und mögliche Handlungsalternativen werden sichtbar gemacht (vgl. ebd.).

Beispiele für das Rollenspiel:

1. Bewegungsspiele im Kindergarten, bei denen die Kinder bspw. die Rolle eines Flugzeugs einnehmen und mithilfe von Bewegungen und Lauten diese imitieren.

² Im Folgenden wird der Gender Gap verwendet, da eine Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten erreicht werden soll.

2. Einnehmen von Rollen in der Schule, z.B. nicht teamfähig zu sein. Die anderen Schüler_innen müssen nach dem Rollenspiel benennen, was sie an den eingenommenen Rollen kritisieren würden und was sie gegebenenfalls verbessern würden.

3. Kennlernspiele in der Erwachsenenbildung, wie das Lügen-Portrait, wobei man sich selbst kurz vorstellt und dabei eine Lüge einbaut. Die anderen Teilnehmer_innen müssen dann die Lüge aus den anderen Aussagen identifizieren.

3. Psychodrama

Die Methode des Psychodramas wurde von Jakob Lewin Moreno in den 1920er Jahren entwickelt. Dieser machte die Beobachtung, dass ein Theaterspiel große Auswirkungen auf die Emotionen der Darsteller_innen haben kann (vgl. Wendt 2017: 257).

„Psychodrama heißt: Ausagieren verschiedener Rollen und dramatischer Vorfälle, die jenen Situationen ähneln, welche für den Klienten in seinem Leben Probleme und Konflikte mit sich bringen.“ (Soppa 2004: 19)

Ziel des Psychodramas ist es bei den Darsteller_innen durch die Auseinandersetzung mit der Rolle und den Erwartungen den eigenen Reflexionsprozess anzuregen (vgl. ebd.: 19f.). In der Vorbereitung des Psychodramas unterstützt der/die Spielleiter_in in der Themenfindung bspw. durch Warming-Up-Szenen. Die Gruppenmitglieder_innen sollen damit angeregt werden eigene Themen zu finden. Die Protagonist_innen bringen in der Vorbereitungsphase ein Thema ein, welches daraufhin inszeniert wird.

Die anderen Gruppenmitglieder_innen stellen im Psychodrama reale oder fiktive Personen dar, das sogenannte „Hilfs-Ich“. Die restlichen Teilnehmer_innen bilden das Publikum, die die Aufgabe der Reflexion inne haben (vgl. Wendt 2017: 258).

Der/die Spielleiter_in hat eine unterstützende Tätigkeit für die Protagonist_innen und die anderen Teilnehmer_innen. Darüber hinaus steuert der/die Spielleiter_in den Prozess des Psychodramas (vgl. Wendt 2017: 258). Der/die Spielleiter_in hat somit, anders als in der TZI, eine leitende Funktion im Psychodrama.

Des Weiteren gibt es im Psychodrama bestimmte Verhaltensregeln, die von allen Teilnehmer_innen befolgt und eingehalten werden müssen. Dazu gehören das Zuhören, das Ausredenlassen, das Ernstnehmen und die Verschwiegenheit (vgl. ebd.: 259). Diese Verhaltensweisen sind essentiell für das Psychodrama, da sich die Teilnehmer_innen des Psychodramas sicher, wertgeschätzt fühlen und sich auf das Psychodrama voll und ganz einlassen können.

In der Auswertungsphase findet eine Rückmeldung an den/die Protagonist_in statt. Die Mitspieler_innen äußern ihre Emotionen und Gedanken, die sie in der realen oder fiktiven „Rolle“ hatten (vgl. ebd.: 260). Dieser Schritt in der Auswertung des Psychodramas kann dazu führen, dass einerseits ein Verständnis für aufkommende Gefühle erlangt wird und andererseits ein Austausch zwischen den verschiedenen Rollen stattfindet.

Einsatzfelder des Psychodramas sind u.a. der Unterricht, die Beratung und die Therapie. Das Psychodrama kann sowohl in der Arbeit mit Einzelnen als auch in der Gruppenarbeit eingesetzt werden (vgl. Soppa 2004: 20).

4. Aufstellungsarbeit

In der Aufstellungsarbeit geht es um die Erzeugung eines „Bildes“ durch die Aufstellung von Beziehungen und Verhältnissen mithilfe von Körperhaltung und Gesichtsausdrücken. Diese Darstellung erfolgt durch körperliche Positionierungen, womit bspw. Distanz oder Abwesenheit von Personen aufgezeigt werden kann (vgl. Wendt 2017: 261).

Diese Methode wird angewendet, um Verletzungen von Ordnungen (bspw. eine Familienstruktur) erlebbar zu machen. Damit werden diese bewusst sichtbar gemacht, um dann bearbeitet werden zu können. Ordnungen müssen in jedem System eingehalten werden, um zu gewährleisten, dass es allen Beteiligten gut geht. Diese Ordnungen können verletzt werden z.B. durch Trennungen. Durch diese Verletzung von Ordnungen können zahlreiche Probleme entstehen (vgl. Wendt 2017: 261f.).

Die aufgestellten Personen und die Beobachter_innen werden dazu angehalten im Laufe der Aufstellungsarbeit immer wieder ihre Empfindungen zu äußern. Damit kann der Prozess ganzheitlich reflektiert werden. Darüber hinaus kann erreicht werden, dass durch die veränderte Positionierung der Personen, Körperhaltungen oder aber auch einen Rollentausch neue Gesichtspunkte der verletzen Ordnung erkannt und bearbeitet werden können (vgl. Wendt 2017: 264).

Durch die Aufstellungsarbeit können Prozesse bei den beteiligten Personen auftreten, die unvorhersehbar und durch die Soziale Gruppenarbeit nicht aufgefangen werden. Daher ist es unbedingt notwendig, dass der Prozess der Aufstellungsarbeit durch ausgebildete Fachkräfte begleitet und unterstützt wird (vgl. Wendt 2017: 263).

5. Erlebnis- und Wildnispädagogik

Kurt Hahn entwickelte das von John Dewey initiierte „Handlungslernen“ weiter zur „Erlebnispädagogik“. In seine Vorstellung von einer zeitgenössischen Pädagogik floss die kulturkritische Haltung Kurt Hahns der Gesellschaft gegenüber ein und beeinflusste diese immanent. Nach seiner Auffassung war die Gesellschaft durch vier Verfallserscheinungen gekennzeichnet:

1. den Mangel an menschlicher Anteilnahme,
2. den Mangel an Sorgsamkeit,
3. den Verfall der körperlichen Leistungsfähigkeit und Tauglichkeit sowie
4. den Mangel an Initiative und Spontanität.

Um diesen Verfällen der Gesellschaft entgegenzuwirken, entwickelte Kurt Hahn die Erlebnistherapie. Diese umfasst nach Hahn zwei Prinzipien: 1. Erleben ist besser als Belehren und 2. Erziehung durch Gemeinschaft (vgl. Galuske 1998: 241f.).

„Erlebnispädagogik ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“ (Hufenus 1993: 86. Zitiert in Galuske 1998: 244). Hier wird deutlich, dass sich die Definition von Erlebnispädagogik schwierig gestaltet.

Dies liegt zum Einen daran, dass mittlerweile zahlreiche andere Begriffe existieren, wie bspw. „Abenteurerpädagogik“ oder „Waldpädagogik“, die entweder gleichbedeutend sind oder auch Unterschiede aufweisen. Zum Anderen wird mittlerweile so gut wie jedes lebensnahe Lernen als Erlebnispädagogik bezeichnet (vgl. Galuske 1998: 243). Beispiele für die Erlebnispädagogik sind unter anderem Bergwandern, Klettern, Fahrradtouren oder Segeln (vgl. Galuske 1998: 247).

Die Wildnispädagogik leitet sich aus der „Wilderness Education“ ab, eine pädagogische Strömung aus den Vereinigten Staaten. Verstanden werden kann sie als eine Art tiefenökologisch geprägte Kombination aus Erlebnis-, Wald-, Umwelt- und Abenteuerpädagogik. In Deutschland haben sich mittlerweile verschiedene Wildnisschulen etabliert, denn Grundlage der Wildnispädagogik ist ein Wissen über den Ort, an dem man lebt. Der Wildnispädagogik liegt die Erkenntnis zugrunde, dass auch für Bewohner_innen moderner, westlicher Industrienationen, die sogenannte Wildnis einmal Heimat war. Im Laufe des Kultivierungs- und Zivilisierungsprozesses wurde ihnen die Natur jedoch fremd (vgl. Kuhlmann 2007: 1).

Nach dieser Definition schließt die Wildnispädagogik die Erlebnispädagogik mit ein. Die Wildnispädagogik bringt einen naturnahen, abenteuerlichen Charakter in die Erlebnispädagogik, welcher anhand der oben genannten Beispiele deutlich wird.

II. Methodischer Teil

In meiner Seminargestaltung zum Thema „Methoden von Sozialer Gruppenarbeit“ entschied ich mich, in Absprache mit der Dozentin Sophie Domann, mit einem Input zu beginnen. Aufgrund dessen, dass ich den Vortrag allein hielt, erklärte sich die Dozentin dazu bereit ein Spiel mit der Gruppe vorzubereiten, das auf meinen Input folgte und die Themeninhalte daraus aufgriff.

1. Input

Zunächst entschied ich mich meine Seminargestaltung mithilfe einer Power-Point-Präsentation zu halten, da der theoretische Teil gut nachvollziehbar sein sollte und die Seminarteilnehmer_innen mir anhand der Power-Point-Präsentation folgen sollten.

Darüber hinaus traf ich die Entscheidung Zwischenfragen zuzulassen, damit die Fragen der Seminarteilnehmer_innen eine sofortige Antwort bekamen und am Ende nicht völlig aus dem Zusammenhang gestellt werden mussten (vgl. Watermann 2006).

In meinem Input beschränkte ich mich auf drei Methoden von Sozialer Gruppenarbeit, um die Zeit gut managen zu können. Ich stellte die Themenzentrierte Interaktion, das Rollenspiel und das Psychodrama vor. Dabei entschied ich mich jeweils Beispiele für die Methoden herauszusuchen, damit die Seminarteilnehmer_innen eine genauere Vorstellung der Methoden bekommen konnten.

Ein Referat ist ein mündlicher Vortrag, der sich immer einer schriftlichen Vorlage bedienen sollte. Motto: „Zur Aufmerksamkeit führen.“ (Presler 2004)

Des Weiteren versuchte ich mich im Laufe meines Referates an einige Präsentationstechniken zu halten, wie bspw. einfach Sätze zu benutzen, nicht abzulesen, auf die Körperhaltung zu achten und das Zeitmanagement einzuhalten. (vgl. Hochmuth:4)

2. Der große Preis

Sophie Domann entschied sich für das Spiel „Der große Preis“ (siehe Anhang 2). Ich wurde ebenfalls eingeladen an dem Spiel teilzunehmen, was ich auch tat. Sie teilte uns in drei gleiche Gruppen ein, die abwechselnd mit der Beantwortung der Fragen dran waren. Frau Domann bereitete Karten mit Fragen vor, die jeweils in Kategorien wie z.B. „Psychodrama“ oder „Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit §11, 13 SGB VIII“ und in Punkte von 100-300 aufgeteilt waren. Diese Moderationskarten wurden an die Tafel geheftet, sodass nur die Punktzahlen zu sehen waren. Die Gruppe, die an der Reihe war, musste sich intern besprechen und eine Frage aus einer Kategorie und mit einer Punktzahl auswählen. Die Beantwortung der Fragen wurde im Vorfeld auf 15 Sekunden begrenzt. Im Laufe des Spiels wurden keine Minuspunkte vergeben. Bei Nichtbeantworten der Frage wurde diese der nächsten Gruppe weitergegeben und diese hatte die Chance eine richtige Antwort zu geben und die jeweiligen Punkte zu erhalten.

3. Gruppenübung

Darauf folgte meine Gruppenübung. Dafür suchte ich zwei Beispiele für Methoden von Sozialer Gruppenarbeit heraus.

1. „Die Pyramide des Lebens“
2. „Was zu einem/einer gute/-n Freund_in gehört“

Dies beinhaltete jeweils eine Beschreibung der Methode, welche die Dauer, die Eignung, das Material und die Phasen aufzeigte, sowie das Arbeitsblatt. Ich teilte die Seminargruppe durch Abzählen mit „eins und zwei“ in zwei Gruppen.

Ich formulierte folgenden Arbeitsauftrag:

„Bitte lest euch eure Methode durch und diskutiert gemeinsam, welche Vorteile diese Methode haben könnte in der Gruppe sowie welche Problematiken auftreten könnten in der Anwendung der Methode. Ich bitte euch nach 20 Minuten Diskussionszeit den anderen eure Methode und eure Diskussionspunkte kurz vorzustellen.“

Nachdem ich den Arbeitsauftrag vorstellte und weitere Fragen beantwortete, teilte ich Stifte und Zettel aus, worauf die Seminarteilnehmer_innen ihre Ergebnisse festhalten sollten, um sie nach der Bearbeitungszeit vorzustellen. Die Zettel waren blau und rot, wodurch die Abgrenzung von Vorteilen und Problematiken deutlich sichtbar gemacht werden sollte.

In der Gruppenarbeitsphase ging ich herum, um eventuelle Fragen zu beantworten und unterstützend tätig zu sein. Des Weiteren bereitete ich an der Tafel eine Tabelle für jeweils eine Methode vor, die in Vorteile und Problematiken unterteilt war.

Nach 20 Minuten bat ich jeweils eine/-n Seminarteilnehmer_in nach vorne an die Tafel, um ihre Methode der anderen Gruppe kurz vorzustellen und ihre Ergebniszettel in die Tabelle zu heften. Nach der Vorstellung wurden Verständnisfragen geklärt und Ergänzungen gemacht.

4. Feedback

Die Seminargruppe einigte sich am Beginn des Seminars auf Feedbackregeln. Darüber hinaus wurden jeweils zwei Seminarteilnehmer_innen gebeten das Feedback für eine Referatsgruppe zu übernehmen. Es bestand jedoch auch die Möglichkeit neben den ausgewählten Feedbackgeber_innen etwas zu der Seminargestaltung zu äußern, Anmerkungen oder Ergänzungen zu machen.

Nachdem die Seminarteilnehmer_innen die Chance bekamen etwas zu der Referatsgruppe zu sagen, gab Frau Domann ihrerseits ein Feedback. Hierbei möchte ich erwähnen, dass das Spiel „Der Große Preis“ sehr hohen Anklang fand und auch meinerseits positiv bewertet wurde. Mit dem Feedback schlossen wir das Referat.

III. Ausblick

In der nachträglichen Betrachtung und Überarbeitung meines Referats sind mir einige Dinge aufgefallen:

1. Die Referatsgruppe „Methoden von Sozialer Gruppenarbeit“ bestand zunächst aus drei Seminarteilnehmer_innen. Leider entschieden sich zwei aus der Gruppe die Seminarleistung in einer anderen Art und Weise zu erbringen, weswegen ich alleine das Referat übernahm. Dies führte zu der Problematik, dass ich den theoretischen Input sowie die Gruppenübung anders gestalten und kürzen musste. Im Nachhinein erscheint mir das bedauerlich, da ich gerne eine von den zwei, in der Gruppenübung vorgestellten Methoden von Sozialer Gruppenarbeit, exemplarisch durchgeführt hätte. Dies hätte jedoch den Rahmen der Seminargestaltung gesprengt und ein theoretischer Input wäre kaum möglich gewesen, weswegen ich mich in Absprache mit der Dozentin dagegen entschied. Daraus nehme ich mit, dass ich mir im Vorfeld meiner Überlegung im Klaren sein muss, wie viel Zeit die jeweilige Phase des Referats in Anspruch nimmt, um dann eine Alternative zu finden.

2. In Bezug auf die Entscheidung der zwei Gruppenmitglieder den Leistungsnachweis anders zu erbringen, ist mir besonders positiv aufgefallen, dass die Dozentin spontan bereit war mich zu unterstützen und die Seminargestaltung mit zu übernehmen. Frau Domann bot mir die Zusammenarbeit an, die ich dankend annahm und die es mir erleichterte eine gelungene Seminargestaltung durchzuführen.

3. Darüber hinaus ist mir im Nachhinein klar geworden, dass mein Zeitmanagement einer Optimierung bedarf. Ich sollte im Vorfeld einer Seminargestaltung meine Sprechzeiten, die Bearbeitungszeit der Gruppenübung und das anschließende Zusammentragen der Gruppe zeitlich einschränken und auf die Einhaltung achten. Eine Möglichkeit wäre es einen/eine Seminarteilnehmer_in zu bestimmen, der/die als Zeitmesser_in fungiert.

4. Der letzte Punkt, den ich ansprechen möchte, ist die mediale Vielfalt. Ich habe mich in meiner Seminargestaltung bei dem theoretischen Input nur auf eine Power-Point-Präsentation gestützt. Besser wäre es, meiner Meinung nach, einen kurze Filmsequenz oder eine Grafik zum Ausfüllen für den Beamer mit einfließen zu lassen.

Insgesamt scheint mein Referat jedoch gut sowohl bei der Seminargruppe als auch bei der Dozentin angekommen zu sein, da ich durchweg eine positive Rückmeldung erhielt. Ich werde die oben genannten Punkte in den nächsten Referaten oder Seminargestaltung berücksichtigen.

IV. Literaturverzeichnis

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.

Kuhlmann, S. (2007): Wildnis-Pädagogik. Online verfügbar unter: http://www.waldzeichen.net/ueber/Konzept_Wildnispaedagogik.pdf (Zugriff: 06.09.2017).

Langmaack, B. (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Weinheim: Beltz Verlag.

Presler, G. (2004): Referate schreiben – Referate halten. 2. Auflage. München: Fink.

Soppa, P. (2004): Psychodrama. Ein Leitfaden. 2. Überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Vogelsberger, M. (2006): MitEltern, Gruppen und Teams erfolgreich arbeiten. Weinheim: Beltz Verlag.

Watermann, R. (2006): Leitfaden zum Halten eines Referats. Online verfügbar unter: Homepage des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen, <http://www.uni-goettingen.de/de/34315.html> (Zugriff: 05.09.2017).

Wendt, P. U. (2017): Mit Gruppen arbeiten: Soziale Gruppenarbeit. In: Wendt, P. U. (2017): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

„Anti-Agressionstraining und Der Zorn der jungen Männer“ – Protokoll vom 31.05.2017 von Alexandra Leszczynski

In der Sitzung vom 31.05.2017 des Seminars „Soziale Gruppenarbeit“ wurde über das Anti-Agressionstraining diskutiert. Dazu wurde auf den Film „Der Zorn junger Männer“ Bezug genommen. Anschließend wurden alle Methoden besprochen, die im Seminar behandelt wurden.

Inhalt/Diskussionspunkte/offene Fragen:

Um den Film „Der Zorn junger Männer“ zu reflektieren sollten alle Seminarteilnehmer sagen, was der Film in ihnen ausgelöst hat. Dabei kam es zu folgenden Antworten:

- die Jugendlichen haben das Verhalten imitiert
- die Zeit ist sinnvoll
- es gibt strenge Regeln
- heftig
- streng
- Aggression als Stärke?
- Zusammenhang zwischen Alkohol und Gewalt

Im weiteren Verlauf sollte die Gruppe Pro- und Contraargumente für das Antiaggressionstraining finden:

| Pro | Contra |
|---|---|
| Übung zur Stärkung der Gruppe | Nicht so tiefgründig |
| Einnahme der Opferperspektive (Folgen), Visualisieren | Geringe emotionale Distanz |
| Herausfordern von Flashbacks | Einzelarbeit fehlt |
| Wirkung durch langen Zeitraum | Unfreiwillige Offenbarung intimer Details |
| Arbeit an Lebensperspektive | Konsequentes Verhalten fehlt |
| Weitervermittlung an andere Hilfen | Als Pädagoge selbst aggressives Auftreten |
| Klare Methoden Aggression zu vermeiden | Bloßstellen durch heißen Stuhl, Offenbarung der persönlichen Herkunft |
| Lernen von Selbstbeherrschung und Kontrolle | |
| Konfrontation mit Rechtfertigungsstrategien | |
| Good cop & bad cop (direktiv und vermittelnd) | |
| Realistische/neue Handlungsmöglichkeiten | |
| Heißer Stuhl (Austreten aus eigener Rolle) | |

Während die Gruppe Argumente gesammelt hat bildete sich eine Diskussion hinsichtlich der Methoden und des Auftretens der Pädagogen. Es stellten sich folgende Fragen:

- Ist der heiße Stuhl ein Bloßstellen oder eine gute Methode, um den Betroffenen zu verdeutlichen, wie ihr Verhalten auf andere wirkt und wie sie dies Verbessern können.
- Ist ein aggressives Verhalten durch die Pädagogen sinnvoll oder nicht?
- Soll man Bezug auf das Klientel nehmen und hart durchgreifen?

Daraufhin wurden mit Hilfe eines Memory-Spiels Methoden ermittelt, die im Seminar schon bearbeitet wurden:

- 1-2-3-4 Abzählen
- gordischer Knoten
- SMS
- Aufstellen im Raum
- Memory
- Obstsalat
- Der große Preis
- Video + Diskussion
- Diskussionspunkte aus Text ausarbeiten
- 2er Gruppengespräch
- Kleingruppenarbeit, Methodenvorstellung
- Schnipselvorstellung
- Mindmap in Gruppen
- Diskussion mit Gruppenschutz
- erste Textbegegnung (Tabelle)
- Murrelgruppe zu zweit
- Kopfstandfrage: Was soll auf keinen Fall im Seminar passieren?

→ Gruppenarbeit Vor- und Nachteile (zu fünft)

Kernaussage/Fazit:

→ Das Antiaggressionstraining hat viele Vorteile und ist eine gute Möglichkeit einer/einem Straffälligen zu helfen nicht ins Gefängnis zu müssen, sondern zu lernen mit der Aggression umzugehen, um nicht wieder straffällig zu werden

→ Es gibt Methoden oder Vorgehensweisen, die verbessert werden könnten, um das Antiaggressionstraining zu optimieren

„Anti-Aggressivitäts-Training und Methoden im Seminar“ - Protokoll vom 31.05.2017 von Jessica Kotsch

Kernaussage: Es lassen sich positive und negative Eigenschaften am Anti-Aggressivitätstraining festmachen.

Fazit: Am Anti-Aggressivitätstraining gibt es noch Verbesserungsbedarf bei den Fachkräften. Zum Beispiel sollte noch mehr auf die emotionale Distanz, Feinfühligkeit und Konsequenz geachtet werden.

Zu Beginn des Seminars gab die Redaktionsgruppe noch einige Informationen über das Literaturverzeichnis für den Seminarreader und beantworteten noch aufkommende Fragen. Da uns nächste Woche die Exkursion mit dem Jumni eV bevorsteht, besprachen wir noch alles Organisatorische für den 07.06. Wir würden uns um 9 Uhr vor der Sporthalle der Universität treffen und wollen im Laufe des Tages ein Picknick veranstalten. Dazu wird jeder seine Hauptverpflegung selber mitbringen und wir teilten verschiedene vegetarische Snacks untereinander auf, die wir für alle zum Verzehr stellen werden.

Danach widmeten wir uns dem Film über das Anti-Aggressivitätstraining. Jeder sollte auf ein Blatt Papier „eine SMS“ mit 7 Wörtern schreiben, was der Film bei einem selbst ausgelöst hat. Die Zettel wurden dann eingesammelt und neu verteilt. Nacheinander lasen wir die Kurznachricht, die wir erhalten hatten, vor und gewannen einen ersten Eindruck auf die allgemeine Wirkung des Films.

Daraufhin sammelten wir die positiven und die negativen Aspekte des AAT an der Tafel.

| Pro AAT | Contra AAT |
|---|----------------------------|
| Übung zur Stärkung der Gruppe | Nicht so tiefgründig |
| Einnahme der Opferperspektive (Folgen visualisieren) | Geringe emotionale Distanz |
| Herausfordern von Flashback | Einzelarbeit fehlt |

| | |
|--|--|
| Wirkung durch langen Zeitraum | Unfreiwillige Offenbarung intimer Details |
| Arbeit an Lebensperspektiven | Konsequentes Verhalten hat teilweise gefehlt |
| Weitervermittlung an andere Hilfen | Als Pädagoge selbst aggressives Auftreten zeigen |
| Klare Methoden Aggressivität zu vermeiden | Bloßstellung bzgl. Herkunft, Familie u.ä. |
| Lernen durch Selbstachtung und Kontrolle | Heißer Stuhl (unwohl) |
| Konfrontation mit Rechtfertigungsstrategien | |
| Good Cop & Bad Cop (direktiv und vermittelnd) | |
| Realistische/neue Handlungsmöglichkeiten | |
| Heißer Stuhl (Austritt aus der Rolle) | |

Insgesamt ließen sich jedoch mehr positive Eigenschaften finden. Nachdem wir uns über das Anti-Aggressivitätstrainings ausgetauscht hatten, führten wir eine Art Memory an der Tafel aus, in dem Frau Domann alle bisherigen Gruppenmethoden im Seminar gesammelt hatte. Es beinhaltete: Der große Preis (*siehe Anhang 2*), Obstsalat, Video + Diskussion, Aufstellen im Raum, Schnipselvorstellung, Diskussionspunkte aus Text vorbereiten, Gordischer Knoten, Mindmap in Gruppen, SMS, Kleingruppenarbeit, Diskussion mit Gruppenschutz, Memory, 1-2-3-4 abzählen, erste Textbegegnung: Tabelle, Zweiergruppen-Gespräch, Murmelgruppe zu zweit, Kopfstandfrage: Was soll nicht im Seminar passieren?, Gruppenarbeit: Vor- und Nachteile zu fünf.

Weiterführende Literatur:

Heuer, S./Kessl, F. 2014: Von der funktionalistischen Umformatierung von Erziehung auf Menschenttraining. In Sozial Extra 5: 46-49

Stehr, J. 2014: Repressionsunternehmen „konfrontative Pädagogik“. In Sozial Extra 5: 43-45

Plewig, H.-J.: *Konfrontative Pädagogik*, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität – Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S.427-439

Weidner, J./Sames K.-H. 2011: Curriculum und Methoden des Anti-Aggressivitäts-Trainings. In Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: 126-131

Weidner, J. 2011: Das Anti-Aggressivitäts-Training in der Konfrontativen Pädagogik. In Jens Weidner, Rainer Kilb (Hrsg.): Handbuch konfrontative Pädagogik : Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim: 13-29

Tagesplan zur Exkursion von Jumii e.V.

| Zeit | Was/Methode | Inhalt/Zweck/Reflexion | Material |
|-----------|---|--|---------------------------------------|
| 9:00 Uhr | Treffpunkt: L073 Kennenlernen/Vorstellen Wünsche, Erwartungen, Befürchtungen | | Whiteboard |
| 9:20 Uhr | WUP: Zoo | | |
| | Kennenlernen – Domino | Erstes Kennenlernen, Verbindungen entdecken | |
| 9:35 Uhr | Zauberstab | Aktion: Gemeinsam an einem Ziel arbeiten, zusammenrücken, aufeinander achten Reflexion: Basic. Was ist passiert? Warum? Wie ging es dir dabei? | Stab/Zollstock |
| 10:00 Uhr | Erneuter Blick auf die Erwartungen... gibt es Ergänzungen? | | |
| | Namensschilder | | Wischfester Stift, Klebeband |
| 10:10 Uhr | Moorpfad | Reflexion: Nähe – Distanz, Interaktion Was ist passiert? Warum? Was macht das mit dir? Wie geht es jetzt weiter? | Moorplatten, Seile, Augenbinden |
| | Pause | | |
| | Gruppe sortieren | Weiteres Kennenlernen, Kontakt aufbauen, locker werden | |
| | Plane wenden | Besprochenes Umsetzen Reflexion: Nähe – Distanz, pers. Bedürfnisse, Scheitern | Plane, Augenbinden |
| 13:10 Uhr | Mittagspause | | |
| 14:00 Uhr | WUP: Schnick-Schnack- | Setting-Wechsel, | |

| | | | |
|-----------|--|--|-----------------------------|
| | Schnuck mit Anfeuern | Auflockerung | |
| | Vertrauensübungen in KG: Pendel und Pharao | Vertrauen aufbauen, Körperspannung üben, Halten und Gehtenwerden | |
| | Kuhweide | üben Reflexion: Was ist passiert? Wie aktiv warst du? Wie wohl hast du dich gefühlt? Wie bewertest du den Prozess und das Ergebnis? | Seile |
| | Pause WUP: Whiskeymixer | Auflockerung | |
| | Swoosh | Gruppenspiel als Abschluss | |
| 15:30 Uhr | Tagesreflexion und Feedback Blick auf Wünsche – Erwartungen – Befürchtungen (Plenum) | Metaebene, Auswertung, Feedback | Whiteboard vom Vormittag |
| | Abschlussrunde: Das habe ich gelernt/beobachtet. Das nehme ich mit. Das möchte ich euch mitgeben. | | |

Abkürzungen: WUP: Warm-up; TN: Teilnehmende; KG: Kleingruppe

Exzerpt zu Eisinger 2016: „Erlebnispädagogik kompakt“ S. 7 -22 von Claudia Berger

Der vorliegende Text stellt die Einführung zu dem Band „Erlebnispädagogik kompakt“ von Thomas Eisinger dar. Da Erlebnispädagogik heutzutage ein weitgefächerter und viel verwendeter Begriff ist, soll das erste Kapitel aus dem Band „Erlebnispädagogik“ einer Eingrenzung des Begriffs dienen.

In diesem vorliegenden Kapitel soll sich dem Kern der Erlebnispädagogik genähert werden.

Zunächst geschieht dies hier durch Abgrenzung und genauere Bestimmung. Zunächst soll die Erlebnispädagogik von sog. „Justforfun“-Aktivitäten unterschieden werden.

| Just for fun | Erlebnispädagogik |
|---|---|
| Unterhaltung, Kick, Fun, Action Verschiedenste Freizeitangebote, nicht unbedingt pädagogisch motiviert nur indirekt pädagogisch einsetzbar in der Regel keine Reflexions- Auswertungsrunden zum Transfer | Bildung und Bildungsziele im Vordergrund Teamtraining, Erlebnistherapie, Erlebnispädagogik Prozessbegleitung und Reflexion bilden und einen wichtigen Teil der Aktionen |

In der nun folgenden Unterscheidung jedoch werden auch „Justforfun“ Angebote miteinbezogen in pädagogische Programme.

Die Unterscheidung basiert auf Simon Priests „programm designs“

Vier Programmtypen nach Simon Priest:

Freizeit und Erholung: Hier stehen ähnlich wie bei „justforfun“ Entspannung und Erholung für die Teilnehmer im Vordergrund

Bildung: Maßnahmen zur Verfolgung kognitiver Ziele. Teilnehmende erleben etwas und sollen darüber zum Nachdenken gebracht werden

Training: verhaltensbezogene Ziele. Umsetzung von neu gelerntem in Aktion

Therapie: Therapeutische Ziele, falsche Verhaltensweisen ablegen, neue aufbauen und Lernen.

Versuch einer Definition

Eine wirkliche Definition dessen, was Erlebnispädagogik sei, wird als schwierig bis unmöglich bezeichnet, da das Gesamtspektrum zu weitgefächert ist. Als Beispiele genannt werden Abenteuerpädagogik, Wildnispädagogik, City Bound, Outdoorpädagogik und Zirkuspädagogik, wobei das Angebot schier unendlich scheint. Somit ist nur eine abstrakte Definition möglich.

Als markante Punkte der Erlebnispädagogik werden im Folgenden genannt:

- ⤴ Pädagogische Vor- und Nachbetreuung von Abenteuer (Paffrath)
- ⤴ Förderung des Bewusstseinsprozesses, Förderung eigenständiger Entscheidungen (Senninger)
- ⤴ Prozessorientierte pädagogische Intervention in Form von der Ermöglichung von Erlebnissen, die sich stark vom Alltag der Adressaten unterscheiden (Rutkowski)

Nach dieser letztgenannten Definition geht es dabei durchaus darum, ein Ziel zu erreichen, das Medium – also sei es Zirkus, Kanufahren oder City Bound - spiele dabei die untergeordnete Rolle. Erlebnispädagogik soll hiernach also als ein Gesamtkonzept verstanden werden, welches ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand fördert und damit Zustands- und Entwicklungsprozesse bei den AdressatInnen anstoßen will. Ganz klar steht nicht das Erlebnis an sich im Mittelpunkt, sondern seine Funktion für die Lernerfahrung des Einzelnen.

Lernen mit Kopf, Herz und Hand und die E-Kette

- ⤴ Pädagogischer Grundsatz nach Pestalozzi: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand ist effektiver“
- ⤴ Dafür spricht der sogenannte Behaltenskoeffizient:

Wir behalten 10% von dem, was wir lesen

20 % von dem, was wir hören

30% von dem was wir sehen

50% von dem was wir hören und sehen

70% von dem was wir hören, sehen und selbst sagen

90% von dem was wir auch selbst tun

„E-Kette“

Die sogenannte E-Kette (S.16) soll den Prozess des erlebnispädagogischen Lernens verdeutlichen.

Demnach gliedert sich dieser Prozess in

Ereignis → Erlebnis / Erleben → Erfahrung → Erkenntnis /Einsicht

Erklärung: Ein nicht alltägliches Ereignis, z. B. in Form einer erlebnispädagogischen Aktion ermöglicht der Person ein Erleben, dass sie mit allen Sinnen erlebt. Aus einem solch tiefgreifenden Erlebnis wird eine Erfahrung, dabei hilft vor allem die unterstützende Reflexion. Aus solchen Erfahrungen können Erkenntnisse und neue Einsichten erwachsen, unter Umständen sehr tiefgreifende, die hier als „die höchste Stufe menschlicher Weisheit“ bezeichnet werden. Trotz allem bleibt festzustellen, dass man weder Erlebnisse voll kreieren und steuern lassen und auch nicht Erfahrungen und Erkenntnisse zu forcieren sind. Es werden Rahmenbedingungen geschaffen, was aber am Ende passiert, liegt ganz beim Teilnehmenden.

Methodische Prinzipien

Lernen durch Grenzerfahrung:

Grenzerfahrungen können, sollen und dürfen auftreten, da die Auseinandersetzung damit wichtige Lernerfahrung ermöglicht und Grenzen erweitert werden. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden, wie weit sie gehen und ob sie sich auf die Grenzerfahrung freiwillig einlassen. Es findet eine Verunsicherung statt und es werden Krisen auf verschiedenen Ebenen ausgelöst, dies scheint zunächst bedrohlich, bietet aber Möglichkeiten zur Veränderung. Auch Fehlversuche oder Scheitern sind dabei wichtige Lernerfahrung, auch das Annehmen und Akzeptieren einer Grenze und die bewusste Entscheidung, eine Grenze (noch) nicht überschreiten zu wollen, bietet die Möglichkeit zu wichtigen und wertvollen Erkenntnissen. Lernen durch Grenzerfahrung wird als Ausweitung der Komfortzone bezeichnet, in diesem Prozess befindet man sich in der „Lernzone“. Lernen ist aber ebenso in der Komfortzone möglich. Bei alledem ist zu beachten, dass es gerade bei

solchen Grenzerfahrungen einer einfühlsamen Begleitung bedarf. Es müssen nicht zwangsläufig Grenzerfahrungen gemacht werden: Es sollte ein Gleichgewicht bestehen zwischen dem Lernen in der Komfortzone und in der Lernzone.

Aktion und Reflexion:

Wie bereits anfangs erwähnt, spielt Reflexion immer eine wichtige Rolle. Demnach bauen Erleben und Reden aufeinander auf. Ein Ausarten in puren Aktionismus soll unbedingt vermieden werden, stattdessen eine ausgewogene Mischung von Aktion und Reflexion hergestellt werden. Dies ist für die Lernerfahrung und die nötige Transferleistung unabdingbar.

Selbstorganisation:

Die Förderung der Selbstorganisation der Gruppe unterstützt die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Lernen, dies ist ein wichtiges Prinzip der Erlebnispädagogik. Der Pädagoge oder Leiter soll sich dementsprechend zurücknehmen und der Gruppe die Verantwortung zutrauen. Wichtig ist das Eingreifen in Krisenfällen oder wenn seelische oder körperliche Gefährdung gegeben ist.

Freiwilligkeitsprinzip – challenge by choice

Zwar handelt es sich bei der Erlebnispädagogik meist um Gruppenprozesse, im Mittelpunkt steht aber das Individuum, das sich entwickeln soll und zwar im Rahmen einer Gruppe. Deshalb sollen Bedürfnisse nicht missachtet werden und Gruppenzwang muss verhindert werden. Das Motto der Übungen lautet: „Keiner muss, jeder darf“. Dies ist wichtig, da nur so die eigene Entscheidungsfähigkeit erhalten und gestärkt wird und die Verantwortung für das Tun beim Teilnehmenden selbst liegt. Pädagoge soll ermutigen, unterstützen, herausfordern, die Entscheidung zum „Tun“ liegt aber beim Teilnehmenden und muss immer respektiert werden.

Die pädagogische Zielrichtung:

Entfaltung der Persönlichkeit und der angelegten Potentiale und Ressourcen. Umgang mit Ängsten und Grenzen lernen.

Wachstumsorientierung statt Defizitorientierung

Dies bedeutet, dass die Aufmerksamkeit nicht primär auf die Fehler oder Schwächen zu richten, sondern Potentiale erkennt und Kompetenzen erweitert. Herausforderungen müssen anspruchsvoll, jedoch nicht unüberwindbar oder unlösbar für die Gruppe sein. Das bedeutet auch, dass man diese nicht allgemein festlegen kann, sondern dass sie immer wieder an die Gruppe und die Situation angepasst werden müssen. Es kommt vor allem darauf an, dass Lernprozesse in Gang gesetzt werden, das Hauptaugenmerk liegt nicht auf primär auf der Erreichung des Zieles, sondern auf dem Weg dorthin.

Zuletzt wird die wichtige Rolle der Beziehung untereinander hervorgehoben. Diese trägt grundlegend zur Bewältigung von Herausforderung bei und daher gilt es, diese zu fördern.

Qualitäten einer hilfreichen Beziehung unter den Aspekten nach Carl Rogers sind

Wertschätzung

Einfühlungsvermögen und

Echtheit

Daran muss in einem stetigen Prozess immer wieder gearbeitet werden, doch vor allem am Anfang einer gemeinsamen Arbeit und Gruppenfindung.

Fazit:

Erlebnispädagogik soll für das Individuum wertvolle Lernerfahrungen und Entwicklungsprozesse in der Gruppe ermöglichen und in Gang setzen. Dies geschieht auf dem Weg eines ganzheitlichen Lernens, welches vor allem auch das eigene Handeln beinhaltet. Auf diesem Wege sollen Erlebnisse ermöglicht werden, welche zu Erfahrungen verarbeitet werden und bestenfalls zu neuen Erkenntnissen und Einsichten führen. Dies lässt sich nicht forcieren, genauso wie Ziele und Übungen nicht generell gelten, sondern immer wieder für die Gruppe angepasst werden müssen. Grenzerfahrungen können hilfreich sein, um Prozesse anzustoßen, müssen aber dosiert und zielgerichtet zum Einsatz kommen. Das Prinzip der Freiwilligkeit spielt immer eine vorrangige Rolle.

Selbstorganisation der Gruppe bietet eine wichtige Grundlage zur Entwicklung eigenverantwortlichen Lernens. Ebenso werden die Prozesse immer begleitet und reflektiert, das Miteinander der Gruppe und die Beziehungen untereinander werden im positiven gefördert.

Quelltext:

Eisinger, Thomas (2016): Erlebnispädagogik kompakt. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres Lernen GmbH S. 7 - 22

Exzerpt zu Eisinger 2016: „Reflexion in der Erlebnispädagogik“ S. 103-120 von Lilja Raisich

Im Buch „Erlebnispädagogik kompakt“ schreibt Thomas Eisinger über die Reflexion in der Erlebnispädagogik. Das Wort „Reflexion“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „wenden“, „zurücklenken“, „drehen“. In der Reflexion geht es darum, dass das Erlebte und die gemachten Erfahrungen nochmal Revue passieren und man sich dessen bewusst wird. Notwendig für die Verarbeitung sind Reflexionsräume, diese müssen Möglichkeiten bieten, um zur Erkenntnis zu gelangen und die Erlebnisse und Erfahrungen zu verarbeiten.

Die Reflexion in Gruppenphasen ist sehr wichtig und unterscheidet sich von Phase zu Phase. Die Reflexion in der Orientierungsphase ist sehr oberflächlich, da die Teilnehmer sich noch nicht richtig kennen und deshalb zu Beginn sich sehr bedeckt halten. Die Reflexion in der Nahkampfphase ist ausführlich und klar strukturiert, hier werden unangenehme Dinge angesprochen. Dies führt zum Wachsen und dem Vorwärtskommen der Gruppe. In der Vertrautheitsphase ist die Gruppe offen und tragfähig, der Fokus hierbei liegt auf individuellen Prozessen, wo persönliche Gefühle und Ängste angesprochen werden. In der Differenzphase liegt die Reflexion auf der Sachebene, die zur Klärung von Sachverhalten dienen. In der Abschiedsphase soll sich jeder noch einmal äußern können und es soll zum Austausch der Gruppenmitglieder kommen. Bei der Reflexionsarbeit gibt es verschiedene Ebenen:

- ⤴ Die Sachebene oder Beobachtungen, hier darf jeder seine Beobachtungen schildern in Bezug auf das Verhalten des Einzelnen oder auf das Gruppenverhalten. Dadurch kommt die Gruppe in Diskussion.
- ⤴ In der Interpretationsebene, dürfen die Teilnehmer Beobachtungen interpretieren, Beurteilen, Hypothesen aufstellen oder Zusammenhänge aufstellen.
- ⤴ In der persönlichen Ebene, geht es um Fragen des sozialen Lernens in der Gruppe.
- ⤴ In der Bewertungsebene, werden persönliche Stellungnahmen geäußert, damit sollen die Teilnehmer, Verantwortung für ihr Verhalten in der Gruppe übernehmen.
- ⤴ Die Transferebene, stellt Bezug zum Alltag her, so dass das Erlebte und die Erfahrungen in das Alltagsleben Verknüpft werden. (vgl. Eisinger 2016, S.108-109)

Die Rolle und Haltung der Pädagogen_innen in der Reflexionsarbeit in Gruppen ist sehr wichtig. Nach Eisinger sind seine / ihre Aufgaben dabei, auf die Rahmenbedingungen zu achten, für Gesprächsrunden zu sorgen, „Werkzeug“ zur Selbstreflexion den Teilnehmern anbieten, aktiv Zuhören, Gesprächs- und Feedbackregeln einführen und mit seiner eigenen Meinung im Hintergrund bleiben (vgl. Eisinger 2016, S.110-111). Auch wichtig sind Ort und Zeit der Reflexion, es ist gut wenn die Reflexion zeitnah zur Aktion und am Ort des Geschehens oder wenigstens mit Blickkontakt zum Ort der Aktion stattfindet, so dass das

Erlebte noch präsent und greifbar für die Teilnehmer ist (vgl. Eisinger 2016, S. 112). Es gibt vier Kriterien für Feedback in der Reflexion, die als Orientierungshilfe dienen.

„Subjektivität: Rückmeldungen beruhen auf subjektive Wahrnehmungen und sollten als persönliche Wahrnehmungen zu erkennen sein.

Situationsbezogenheit: Rückmeldungen gehen auf Beobachtungen in konkreten Situationen zurück.

Brauchbarkeit: Rückmeldungen sind nur dann nützlich, wenn aus ihnen konstruktive Veränderungen ableitbar sind.

Erwünschtheit: Rückmeldungen sind nur dann sinnvoll, wenn sie auch aufgenommen werden können.“ (Eisinger 2016, S. 116)

Quelle: Eisinger T. Erlebnispädagogik kompakt. Darin: Reflexion. Augsburg, 2016: S. 103-120

Exzerpt zu Werner 2015 „Von der Praxis zur Forschung: Wie wirkt Erlebnispädagogik?“ S. 50 – 64 von Wiebke Schlegel

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Wirksamkeit von Erlebnispädagogik, da diese gegen Ende des 20. Jahrhunderts stark in die Kritik geraten ist. Laut Bühler ist der Nutzen der Erlebnispädagogik mit Vorsicht zu betrachten, da diese nur „eine kurzzeitige pädagogische Intervention sei, in naturnaher Umgebung, stattfinde und mit ihren alltagsfremden Aktivitäten zu weit von der Realität entfernt sei“ (Bühler 1986: 71).

Künstlich hergestellte naturnahe pädagogische Erlebnisse scheinen sich nur schwer auf die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen aus der Stadt zu übertragen. Erfahrungen und Gefühle, die während eines erlebnispädagogischen Seminars aufkommen können, können bei den Kindern und Jugendlichen durch das abrupte Ende des Seminars zu einer emotionalen Überforderung führen. Die Erlebnisse und Gefühle müssen unter Anleitung in ihre Alltagswelt integriert und sorgfältig aufbereitet werden (Michl 2015: 50 – 51)

Auf die vielfache Kritik hat die Erlebnispädagogik auf verschiedenen Ebenen reagiert. Zum einen wurden viele Artikel n zu in der Praxis erprobten Spielen, Übungen und Reflexionen publiziert. Des Weiteren wurde die Anzahl der Studien zum Thema Wirksamkeit der Erlebnispädagogik über die Jahre hinweg deutlich erhöht. Zum Schluss wurden Modelle zum metaphorischen Lernen aus der amerikanischen Fachliteratur analysiert und weiter entwickelt.

Anette Reiners und Rüdiger Gilshorf haben in ihren Büchern einige Reflexionsmethoden besprochen, die auch im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen hilfreich sein sollen. Eine schnelle Auswertung auf einem Blatt Papier, Reflexionsmethoden, die an der Lebenswelt der Jugendlichen oder an ihrer Person selbst anknüpfen, Wünsche formulieren, ein Fragebogen, ein Gruppengespräch, ein Brief an sich selbst schreiben oder künstlerische Kreationen sind nur ein paar der Vielzahl an Reflexionsmethoden, die in der Erlebnispädagogik zur Verfügung stehen. Sie sollen dabei helfen das Gelernte zu reflektieren, mit Guten sowie Schlechten Erlebnissen konstruktiv umzugehen und lernen sich selbst und andere besser einzuschätzen (Michl 2015: 51 – 53)

Das Problem der Transferierbarkeit in die Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen bleibt jedoch weiterhin bestehen.

Einige Methoden wie das Lerntagebuch, Fotos und Fotoprotokolle, schriftliche Vereinbarungen, Mentoren und Paten und ein Folgetraining haben sich in der Praxis bewährt den Jugendlichen dabei zu helfen das Gelernte auch im Alltag umzusetzen.

Kritiker merken jedoch an, dass Reflexionsmethoden und die Transfersicherung am Ende von erlebnispädagogischen Seminaren viel zu kurz gerate und somit trotzdem keine Nachhaltigkeit bestehe. Die Sicherung eines Qualitätsstandards beginnt bereits bei einer gründlichen Vorbereitung, die Gewährleistung eines roten Fadens der sich durch alle Bereiche zieht und damit die Nachhaltigkeit verbessert. Auch kurzfristige Seminare sollten ein langfristiges Konzept beinhalten um die Kinder und Jugendlichen auch nach Beendigung des Seminars zu unterstützen (Michl 2015: 53 – 54).

Einen Überblick über die aktuelle Forschungslage bietet das Buch „Hochschule und Erlebnispädagogik“ von Thorsten Fischer. Trotz der deutlichen Zunahme an Forschung ist das Thema der Wirksamkeitsforschung von Erlebnispädagogik weiterhin ein Randbereich der Forschung.

Die Wirksamkeitsanalyse begann 1992 mit Outward Bound von Michael Jagenlauf. Durch eine Vielzahl an Daten von Kursteilnehmern konnte ermittelt werden, dass erlebnispädagogische Kurse eine intensive Gruppendynamik und eine Steigerung der Selbstsicherheit bei den Teilnehmern auslöst. Des Weiteren wurde eine Steigerung des Körperbewusstseins und der sozialen Kompetenz erlebt. Diese positiven Effekte waren selbst nach 20 Jahren noch bei den Teilnehmern feststellbar. Die Erlebnisse in den Seminaren haben die Teilnehmer nachhaltig geprägt und ihr Verhalten verändert.

Jedoch sollte die Wirksamkeit von Outdoor-Aktivitäten nicht überschätzt werden. Erlebnispädagogik ist nur ein Teil eines komplexen Hilfesystems, das mit anderen Methoden kombiniert werden muss (Michl 2015: 55 – 57).

Ein weiteres stark diskutiertes Feld der Erlebnispädagogik sind intensivpädagogische Auslandsaufenthalte. Hierbei geht es nicht um einen Ersatz für eine geschlossene Unterbringung sondern vielmehr um eine Erweiterung des Angebotes von Maßnahmen der Jugendhilfe. Wenngleich die Arbeit während des Aufenthaltes bedeutsam ist, so beginnt ein großer Teil der pädagogischen Arbeit erst bei der Rückkehr. Daher muss die Möglichkeit einer umfassenden Nachbereitung der intensiven Erlebnisse gegeben sein.

Empirisch untersucht wurde dieses Thema 2008 im sogenannten „Betreuungs-Report-Ausland (BRA), indem 81 Jugendliche zu ihren Erfahrungen befragt wurden um eine Verhaltensänderung durch intensivpädagogische Auslandsaufenthalten nachzuweisen (Michl 2015: 59 – 60).

Ulrich Lakemann stellte in ihrer Forschung 2005 fest, dass die Teilnehmer*innen am meisten von erlebnispädagogischen Seminaren profitieren, wenn die Vorerfahrung der einzelnen Teilnehmer*innen im Kursdesign berücksichtigt wird und die Verbindung zwischen Training und Alltag enorm wichtig ist (2005: 166 ff) Auch nachfolgende Studien konnten immer wieder Belegen, dass erlebnispädagogische Maßnahmen einen positiven Effekt auf den Selbstwert und die Selbstsicherheit der Teilnehmer*innen hat. Ausprägung und Dauer der positiven Effekten sind stark an die Gestaltung und Nachbereitung des Seminars gebunden. Die genauen Prozesse der Wirksamkeit und wie die Ziel-Methode-Beziehungen sich auf den Erfolg auswirken, muss noch näher untersucht werden (Michl 2015: 63).

Quellenverzeichnis

Bühler, J (1986) Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten
Kurzzeitpädagogik. In: Deutsche Jugend 2, S. 71 – 76.

Lakemann, Ulrich (2005): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. In Lakemann,
Ulrich (Hrsg.): Wirkimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische
Ergebnisse aus Fallstudien. Augsburg: ZIEL. S. 165 – 176.

Michl, Werner (2015): Erlebnispädagogik 3. aktualisierte Auflage, München: Ernst Reinhardt
Verlag.

Ausarbeitung der Seminargestaltung „Phasen und Rollen in Gruppen“ von Rabea Hartwig, Christin Brackmann und Anja Hühne

Einleitung

Ein Rückschritt ist für jede Gruppe gleichzeitig ein Fortschritt. – Dass es in einer Gruppe nicht immer wie gewünscht abläuft und sie sich in der Entwicklungsphase stetig verändert, führt dazu, dass die Gruppenmitglieder durch Interaktionen untereinander in ihren Gruppenrollen wachsen und sich damit die Produktivität der gesamten Gruppe erhöht.

Genau dieses Phänomen durften wir am eigenen Leibe erfahren: Während unseres Exkursionstages wurde unsere Seminargruppe vor die Aufgabe gestellt, eine Plane, auf der die gesamte Gruppe sich befand, zu wenden, ohne dass ein Gruppenmitglied die Plane verlässt. Schnell kristallisierte sich heraus, dass diese Aufgabe unsere Gruppe mit dem derzeitigen Entwicklungsstand überfordert. Es kam zu kleineren Streitigkeiten innerhalb der Gruppe, einzelne Gruppenmitglieder stellten die Aufgabe als unlösbar dar und kapselten sich durch fehlende Motivation von der Gruppe ab. Ein weiterer Teil der Gruppe war dennoch hoch motiviert, die Übung zu lösen und entwickelte einen Plan. Die vorher entwickelte Technik sollte zwar angewendet werden, aber damit die ganze Gruppe an der Übung teilnehmen kann, wurde um eine größere Plane gebeten. Die Aufgabe konnte anschließend mit der gesamten Gruppe gelöst werden.

Diese Situation zeigt, dass eine Krisenphase innerhalb einer Gruppe nicht immer negativ sein muss, sondern die Gruppe und ihre Mitglieder an ihr wachsen und auch stärker aus ihr herausgehen lassen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich thematisch wie unsere Seminargestaltung. Wir beginnen mit einer allgemeinen Definition über Gruppen und gehen dann in die Funktion von Rollen und deren Beschreibung über. Thematisch runden wir die Arbeit mit dem Phasenmodell nach Tuckman ab und werden anschließend unsere verwendeten Methoden beschreiben, um sie unseren Kommiliton_innen mit auf den Weg zu geben. Abschließend werden wir unsere Seminargestaltung reflektieren und positive Erfahrungen für kommende Projekte mit Gruppen hervorheben.

A. Inhaltliche Aspekte

In diesem Abschnitt sollen die inhaltlichen Aspekte zum Thema Rollen und Phasen in Gruppen zusammengefasst werden. Hierzu wird vorerst der Begriff Gruppe definiert sowie einige Grundlagen dazu behandelt. Anschließend werden die Rollen der Gruppenmitglieder sowie die Phasen, die diese durchlaufen, betrachtet.

1. Was ist eine Gruppe?

Aus dem Alltag sind vielfältige Formen von Gruppen bekannt. Dazu gehören bspw. der Freundeskreis, die Schulklasse, die Seminargruppe, die Sportmannschaft und das Kollegium. Daraus ergibt sich die Frage, inwieweit sich der Begriff *Gruppe* eingrenzen lässt. Gelten fünf Fahrgäste, die in der U-Bahn zusammensetzen als eine Gruppe? Oder lassen sich 200 Menschen, die gegen die Sozialpolitik der Bundesregierung demonstrieren, auch als eine Gruppe definieren?

Aus gruppentheoretischer Sicht wird dieser Begriff sehr eng gefasst. Eine Gruppe besteht demnach aus drei bis maximal 20 Mitgliedern, die eine gemeinsame Aufgabe erfüllen bzw. ein gemeinsames Ziel verfolgen. Wichtig ist dabei insbesondere die Möglichkeit der direkten (Face-to-face)-Kommunikation aller Gruppenteilnehmenden. Infolge der Verfolgung eines gemeinsamen Ziels entwickeln die Mitglieder ein Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und des Zusammenhalts. Zusätzlich bilden sich gemeinsame Normen und Werte heraus, die die Basis für die Kommunikation und Interaktion darstellen. Ein weiteres Merkmal von Gruppen ist die Entstehung eines Geflechts aufeinander bezogener sozialer Rollen, die sich auf die gemeinsame Aufgabe ausrichten. Neben diesen gruppendynamischen Kennzeichen wird die Gruppe über einen gewissen Zeitraum definiert, der mindestens drei Stunden bis zu vielen Jahren dauern kann. (vgl. König/Schattenhofer 2007:15)

König und Schattenhofer betonen den inneren Zusammenhang von Gruppen, der stets von der äußeren Erscheinung abgegrenzt werden sollte. Menschenansammlungen, die von außen als eine Gruppe gesehen werden, müssen sich selbst nicht zwingend als Gruppe ansehen (vgl. ebd.).

Das Team stellt eine Sonderform zur Gruppe dar. Jedes Team ist eine Gruppe, jede Gruppe muss allerdings nicht unbedingt ein Team sein (vgl. König/Schattenhofer 2007: 18). Teams bilden sich hauptsächlich unter arbeits- und aufgabenbezogenen Bedingungen. Im Vordergrund der Teamarbeit steht das Erfüllen einer Aufgabe. Gleichzeitig entwickelt sich ein soziales System heraus, das Dynamiken unterliegt. Die Teamarbeit gewinnt insbesondere in

wirtschaftlichen Kontexten immer mehr an Bedeutung, da es eine Alternative zur klassischen hierarchischen Ordnung darstellt (vgl. ebd.).

2. Entstehung und Einteilung von Gruppen

Viele Gruppen entstehen durch gesellschaftliche Vorgaben. Diese vorgesetzten Rahmenbedingungen durchziehen in der Regel den gesamten Lebenslauf und führen zu kontinuierlichen Gruppenzugehörigkeiten. Der Grundbaustein wird bereits bei Kleinkindern durch Spielgruppen und den Kindergarten gelegt. Danach durchläuft der Mensch die schulische und berufliche Ausbildung, in der er stets in Gruppen eingebunden ist. In der Freizeit spielen ebenso Gruppen wie z.B. Sportvereine eine Rolle.

Im Gegensatz dazu bilden sich Gruppen auch ohne gesellschaftliche Rahmenbedingungen heraus. Northoff formuliert dazu einige Faktoren, die eine freiwillige Gruppenbildung begünstigen (Northoff 2012: 126 f.). Hierzu gehören zum einen die räumliche Nähe, zum anderen auch die Erwartung von einem gemeinsamen Nutzen. Menschen schließen sich zu Gruppen zusammen, wenn sie einen höheren Nutzen erwarten, als das, was sie allein erreichen könnten (vgl. ebd.). Dieses Phänomen ist bspw. bei der Gründung von Bürgerinitiativen zu beobachten. Ein weiterer Faktor, der zur freiwilligen Gruppenbildung führt, ist das Bedürfnis nach Geselligkeit (vgl. ebd.). Durch die Gruppenzugehörigkeit wird ein Abbau von Minderwertigkeitsgefühlen, Stress und Angst erwartet. Neben dem Gedanken an eine fortdauernde Kommunikation bilden sich Gruppen auch aufgrund zwischenmenschlicher Attraktivität, also bspw. durch ähnliche Einstellungen und persönliche Sympathie, heraus (vgl. ebd.).

Aus den Entstehungsformen ergeben sich zwei Arten von Gruppen: formelle und informelle Gruppen. Während formelle Gruppen von außen bestimmt oder durch bestimmte Voraussetzungen bspw. nach Zielen, Normen und Größen förmlich festgelegt sind, entstehen informelle Gruppen in der Regel freiwillig und bilden sich aus den oben genannten Faktoren heraus (vgl. Northoff 2012: 125).

3. Die Gruppe als soziales System

Eine Gruppe ist stets als ein autonomes Sozialsystem zu verstehen (vgl. König/Schattenhofer 2007: 19). Das bedeutet, dass die Entwicklung einer Gruppe nicht direkt von außen steuerbar ist und keine Vorhersagen getroffen werden können, wie Einflüsse von außen auf die Gruppe wirken. Eine Gruppe steuert sich selbst, denn jede Intervention hat beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen (vgl. ebd.). Ein Beispiel hierfür ist die Schulklasse, welche sich anfangs aufgrund gemeinsamer Merkmale (gleiches Alter, gleicher Wohnbezirk) bildet. Im Laufe der Zeit entwickelt sich die Klasse durch andauernde Interaktionen zu einer

sozialen Gruppe heraus, in der die Schüler_innen aufeinander und auf die Gruppe insgesamt bezogen sind (vgl. Edding/Schattenhofer 2015: 18 f.). Jede Handlungen der einzelnen Schüler_innen wirken auf das Gruppengeschehen ein. Die Gruppe verändert sich dadurch. Ebenso wird die Gruppe durch ein Zu- oder Abgang von Schüler_innen beeinflusst. In welcher Weise dies passiert, ist vorab allerdings nicht bestimmbar (vgl. ebd.).

4. Funktion und Rollen in Gruppen

Damit die Gruppe als genanntes soziales System agiert und sich im Gruppengeschehen aufeinander bezieht, ist es notwendig, dass jedes Gruppenmitglied eine Rolle einnimmt. Im Folgenden wird erläutert, welche Funktion diese Rollen haben und welche Arten von Rollen es gibt. Dabei werden wir auf die gruppendynamischen Rollen, welche in der Stundengestaltung bereits erwähnt worden sind, sowie auf die psychologischen Rollen eingehen.

4.1 Funktion von Rollen

Rollen haben in Gruppen unterschiedliche Aufgaben. Grundsätzlich haben sie die Aufgabe, das gesamte Gruppengeschehen zu vereinfachen, da sie eine Art Erwartungssicherheit schaffen und dadurch das überaus komplizierte Geschehen reduzieren (vgl. Stahl 2007: 302 f.). Dies spiegelt sich in den folgenden vier Hauptfunktionen wieder: Zum einen haben Rollen die Funktion, den Rollenmitgliedern Identität zu verleihen. Dadurch wird die Selbstunsicherheit der Einzelnen reduziert und für sie selbst einschätzbar, indem sie wissen, welche Rolle sie in der Gruppe haben (bspw. der Klassenclown). Dementsprechend wirken Rollen grundlegend für die Angstminderung, was jedoch zur Folge hat, dass die Chancen für anderes Verhalten, also nicht-rollenkonformes Verhalten, massiv eingeschränkt sind (vgl. ebd.).

Eine weitere Funktion der Rollen ist die Erleichterung der Kommunikation. Rollenkonformes Verhalten trägt dazu bei, dass der Umgang miteinander beschränkt und die Beziehung der Kommunikationspartner_innen definiert wird. Eine nicht vorhandene Beschränkung würde bei jeder Kommunikation Ungewissheit hervorrufen, weil die Kommunikationspartner_innen sich bei jeder Kommunikation erneut die Frage stellen müssten, über welche Themen sie miteinander sprechen können oder wie ihr Gegenüber reagiert. Die Kommunikation läuft durch rollenkonformes Verhalten überwiegend ritualisiert ab, weshalb es nur selten zu einer unkalkulierbaren Kommunikation kommt und diese dadurch erleichtert wird (vgl. ebd.).

Die Einhaltung der eigenen Rolle ist für das Gruppenfeld ein enorm wichtiger Aspekt, da das Gruppenfeld durch die einzelnen Rollenträger_innen im Gleichgewicht gehalten und so stabilisiert wird. Jedes Verhalten, welches nicht rollenkonform ist, löst den

Gleichgewichtszustand der Gruppe auf und reißt alle anderen Mitglieder mit, da sich diese in dem nun herrschenden Ungleichgewicht neu positionieren und die gesamte Gruppe sich neu balancieren muss (vgl. ebd.).

Die letzte Aufgabe der Rollen ist die „thematische Orientierung durch Rollenträger“ (Stahl 2007: 306). Hierbei hilft die Rollenverteilung dabei, die während eines Gruppenprozesses entstehenden Konflikte zu personalisieren. Einfacher ausgedrückt bedeutet dies, dass die Rolleninhaber_innen während eines Konflikts für bestimmte Themen stehen und damit zur Hauptperson dieses Themas werden. Die Personalisierung des Konflikts vereinfacht das komplette Geschehen, da es für uns Menschen einfacher ist, uns mit Personen auseinanderzusetzen als mit den Themen direkt (vgl. ebd.).

4.2 Gruppendynamische Rollen

Die gruppendynamischen Rollen beschreiben, wie viel Einfluss ein einzelnes Gruppenmitglied auf die gesamte Gruppe hat. Dementsprechend handelt es sich dabei um die Quantität der Beiträge eines Mitglieds und wie viel „Macht“ von ihm ausgeht. Ob ein Gruppenmitglied viel oder wenig Aufmerksamkeit von der Gruppe erhält, hängt davon ab, welche Themen bei der Gruppe hoch im Kurs stehen und welche nicht beliebt sind. Ein Mitglied, welches sich den beliebten Themen zuwendet, wird demnach mehr Aufmerksamkeit erhalten, als ein Mitglied, welches sich mit den unbeliebten Themen befasst. Diese Form der Macht wird gruppendynamische Macht genannt (vgl. Stahl 2007: 324). Eine weitere Einflussmöglichkeit geht von der „materiellen Macht“ aus. Sie ist dem/der Einzelnen potentiell schon vorab gegeben und muss im Gegensatz zur gruppendynamischen Macht nicht erarbeitet werden. Wer materiellen Einfluss hat, hat jedoch noch lange keinen gruppendynamischen Einfluss (vgl. ebd.).

Insgesamt gibt es vier bedeutungsvolle gruppendynamische Rollen, die in der Sitzungsgestaltung bereits genannt wurden: der inoffizielle Führer, der Mitläufer, der Außenseiter und der Sündenbock³.

Der inoffizielle Führer: Der Führer hat in der Gruppe aufgrund seiner akzeptierten Themenwahl großen Einfluss. Er zwingt sich der Gruppe nicht auf, sondern personifiziert

³ Bei diesen Begriffen handelt es sich um vorgegebene Begriffe in dem Werk „Dynamik in Gruppen“ von Stahl, 2007. Sie werden von Stahl ausschließlich in der männlichen Form genannt, aus welchem Grund wir die Begriffe im Folgenden nicht gendern werden. Hiermit möchten wir darauf hinweisen, dass die weibliche Form stets mitgemeint ist.

den Willen der Gruppe und kann daher als Sprecher für die Gruppe fungieren. Da der inoffizielle Führer sehr viel Anerkennung innerhalb der Gruppe genießt, ist es für beispielsweise Lehrer_innen oder vorgesetzte Personen schwer ihn „anzugreifen“, weil die gesamte Gruppe auch dann noch hinter ihm steht und sich mit ihm angegriffen fühlt (vgl. ebd.).

Der Mitläufer: Der Mitläufer hält sich im Gegensatz zum inoffiziellen Führer sehr zurück. Er lässt sich von den Themen der Gruppe mitziehen und möchte ausschließlich dazugehören, anstatt eigene Interessen einzubringen. Sobald sich die Konstellation der Gruppe ändert und sie einen neuen Führer hat, schließt sich der Mitläufer dem neuen Führer an. Dadurch entscheidet der Mitläufer passiv, wer die neue Rolle als Führer einnimmt. Generell stellen sich Mitläufer selbst nie zur Wahl. Ihnen fällt es schwer, die eigenen Interessen zu formulieren, was es erschwert, mit ihnen in eine Auseinandersetzung zu gehen. Diesem kann durch Hinweise darauf, dass die individuelle Meinung ebenso wichtig ist, entgegengewirkt werden (vgl. Stahl 2007: 326).

Der Außenseiter: Der Außenseiter vertritt von der Gruppe geduldete Themen und hält sich dadurch am äußeren Rand der Gruppe auf. Die unbeliebten Themen des Außenseiters stellen eine Reserve an Themen dar, welche genutzt werden können, falls Veränderungen in der Gruppe notwendig sind. Die Blickwinkel des Außenseiters können der Gruppe als „Perspektivwechsel“ näher gebracht werden. Allerdings darf dabei nicht der inoffizielle Führer untergraben und der Außenseiter zu diesem gemacht werden, da der Führer uneingeschränkt von der Gruppe gewählt wird (vgl. ebd.).

Der Sündenbock: Der Sündenbock ist das Gegenteil zum inoffiziellen Führer. Er wird von der Gruppe ausgegrenzt, indem die Tabuthemen der Gruppe an ihn übertragen werden. Der Sündenbock beschäftigt sich mit Themen, mit denen sich sonst kein Gruppenmitglied beschäftigen möchte. Die Ausgrenzung findet statt, um die innere Stabilität der Gruppe zu gewährleisten. Trotz der Ausgrenzung möchte die Gruppe ihn nicht loswerden. Er ist entgegen der Erwartungen ein enorm wichtiges Mitglied einer Gruppe, damit sich diese immer wieder in ihrem Feld zu ihm abgrenzen kann. Sollten die Tabuthemen des Sündenbocks bearbeitet werden, ist es wichtig den Sündenbock so wenig wie möglich in den Vordergrund zu stellen, da dies zur weiteren Ausgrenzung führen kann (vgl. ebd.).

4.3 Psychologische Rollen

Die psychologischen Rollen beschreiben im Gegensatz zu den gruppendynamischen Rollen nicht das quantitative, sondern das qualitative Verhalten der Gruppenmitglieder. Sie charakterisieren ihre Träger_innen durch deren Verhalten (vgl. Stahl, 2007: 308).

Stahl hat elf psychologische Rollen ausgearbeitet. Da selbst diese elf Rollen nur ein kleiner Einblick in die psychologischen Rollen sind, werden wir sechs von ihnen als Einblick darstellen. Es handelt sich dabei um Rollen aus einer Schulklasse. Laut Stahl lassen sich die psychologischen Rollen an Schulklassen besonders gut veranschaulichen, da Schulklassen relativ konstant sind und die Identitäts- und Rollenbildung sehr prägen (vgl. ebd.)⁴.

Der Einsichtige: Dieser Rollenvertreter ordnet sich durch seine einsichtige Art häufig den autoritären Personen unter. Der Einsichtige ist dadurch stets angepasst, verzichtet jedoch zum Teil auf seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse. In Gruppen, die eine strenge Gruppenleitung haben, wirkt der Einsichtige als ausgleichender Kern zu rebellischeren Gruppenmitgliedern (vgl. ebd.).

Der Fleißige: Er widmet sich gestellten Aufgaben mit außerordentlichem Engagement. Dabei zeigt er jedoch, im Gegensatz zum „Streber“, kein Konkurrenzdenken. Der Fleißige möchte die ihm gestellten Aufgaben ausschließlich richtig erfüllt haben. Durch seine Sorgfalt hält er in der Gruppe Themen wie „Sollertüchtigkeit, Gehorsam und Pflichterfüllung“ (Stahl 2007: 313) aufrecht.

Der Eigenbrötler: Der Eigenbrötler steht zu jeder Zeit des Gruppengeschehens außerhalb der Gruppe. Dies kann einerseits selbst gewählt sein, andererseits allerdings auch daraus resultieren kaum Freunde zu haben. Ihn interessiert nicht was die Gruppe von ihm hält und findet sich aus diesem Grund auch nicht in einem Wir-Gefühl ein. Dem Eigenbrötler kann je nach den Bedürfnissen der Gruppe entweder Ansehen oder Ablehnung entgegen gebracht werden. Entwickelt die Gruppe kein Wir-Gefühl und hat auch kein Interesse daran, kann der Eigenbrötler sogar zum Vorbild für die anderen Gruppenmitglieder werden. Allerdings kann der Eigenbrötler in die entgegengesetzte Richtung zum Außenseiter werden (vgl. ebd.).

⁴ Auch diese Rollen werden von Stahl ausschließlich in der männlichen Form genannt, was wir im Folgenden so weiterführen werden.

Der Emotionale: Er bringt durch die sensible Art seine Gefühle zum Ausdruck, dies auch gerne tränenreich. Der Gruppe werden damit emotionale Werte nähergebracht. Ist die Gruppe dem gegenüber aufgeschlossen, wird die Sensibilität des Emotionalen akzeptiert. Ist die Gruppe eher verschlossen, wird der Emotionale als „Heulsuse“ dargestellt (vgl. ebd.).

Der Versager: Durch ihn werden Themen wie Scheitern oder Blamieren verkörpert, da er dem Druck und den Werten, die in einer Gruppe gelten, nicht gewachsen ist. Die Gruppe kann das Scheitern verachten oder ihm Mitgefühl entgegen bringen. Sicher ist jedoch, dass die Gruppe ihn in seiner Rolle lassen wird, um eigene Versagensängste zu kompensieren (vgl. ebd.).

Der Clown: Der Clown schafft es in Zeiten der Anspannung und des Leistungsdrucks für einen Ausgleich zu sorgen, indem er durch Humor zur Vermeidung von Konflikten beiträgt. Um im richtigen Moment vom eigentlichen Problem abzulenken, benötigt der Clown ein hohes Maß an Sensibilität (vgl. ebd.).

Da es in anderen Gruppen noch unzählige weitere Rollen gibt, ist es zudem je nach Gruppe individuell, in welcher Art und Weise die einzelnen Rollenträger_innen reagieren und handeln. Trotzdem haben Rollen, wie bspw. „der Clown“, in allen Gruppen eine ähnliche Funktion. Die Rollen werden in den Gruppen nach „Angebot und Nachfrage“ (Stahl 2007: 321) vergeben. Das bedeutet, dass die einzelnen Mitglieder mit den ihnen bekannten und von vorherigen Gruppen zugewiesenen Rollen in eine Gruppe kommen und durch das Verhalten der anderen Mitglieder zur neuen Rolle gelenkt werden oder ihre bekannte Rolle beibehalten (vgl. ebd.).

5. Gruppenphasen nach Tuckman

Ein weit verbreitetes und auch bekanntes Modell zur Entstehung von Gruppen liefert der amerikanische Psychologe Bruce Wayne Tuckman aus dem Jahr 1965. Tuckman hat die Verlaufsformen von zeitlich begrenzten Gruppen analysiert und daraus fünf verschiedene

Gruppenphase gebildet, die den typischen Verlauf eines Gruppenprozesses charakterisieren sollen (vgl. Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 222).

Phase 1: Forming

Die Forming Phase wird auch als Orientierungs- oder Kennenlernphase bezeichnet. Die verschiedenen Teilnehmer_innen einer Gruppe treffen zum ersten Mal aufeinander und lernen sich langsam kennen. Diese Phase ist geprägt durch Schüchternheit, Unsicherheit und Zurückhaltung, aber auch durch Neugierde und Motivation. Insgesamt ist die fehlende Gruppenstrukturierung charakteristisch gesehen am auffälligsten.

Phase 2: Storming

In der zweiten Phase nähern sich die Teilnehmer_innen sowohl positiv als auch negativ aneinander an. Es kann zu Spannungen und Konflikten kommen, weshalb diese Phase auch Konfliktphase genannt wird. Außerdem entstehen erste Machtkämpfe um die verschiedenen Rollen innerhalb einer Gruppe.

Phase 3: Norming

Die Norming Phase wird auch Organisationsphase genannt. Sie wird dadurch geprägt, dass unter den Gruppenmitgliedern die verschiedenen Gruppenrollen aufgeteilt werden. Es werden durch die Gruppenleitung Regeln und Formalien aufgestellt, an die sich die einzelnen Gruppenmitglieder halten müssen. Außerdem verändert sich die persönliche Einstellung jedes einzelnen Mitglieds gegenüber der Gruppe. Während zu Beginn der Gruppenphase die Interessen jedes einzelnen Individuums im Vordergrund standen, wird jetzt der Gedanke des Gruppenzusammenhaltes und der positiven Gruppendynamik über die eigenen Interessen gestellt. Die Gruppenmitglieder sehen sich als Gemeinschaft.

Phase 4: Performing

In der sogenannten Hochleistungsphase stehen Produktivität, Effizienz und Selbstständigkeit der Gruppe an erster Stelle. Es entsteht ein „Wir-Gefühl“ und die Gruppe läuft zur Höchstform auf.

Phase 5: Adjourning

Die Adjourning Phase tritt bei zeitlich begrenzten Gruppen auf. Sie wird als Auflösungsphase bezeichnet und dient der Reflexion und Evaluation. Die Gruppe muss sich in absehbarer Zeit auflösen und es werden noch einmal die erarbeiteten Ergebnisse zusammengefasst, gesichert und reflektiert. Es wird ein positives Resümee der Gruppenarbeit gezogen und auch persönliche Feedbacks an die einzelnen Teilnehmer_innen gegeben. Ziel dieser Phase ist es, die Gruppenarbeit mit einem positiven Erlebnis zu beenden.

Tuckman betont, dass die ersten 4 Phasen des Modells durchaus auch auf zeitlich unbegrenzte Gruppen angewendet werden können. Ist die Gruppe zeitlich unbegrenzt wäre der Idealzustand der Gruppe in der Performing-Phase zu bleiben. Hier ist die Gruppe am produktivsten und die Gruppenleistung am höchsten. Kommen allerdings neue Mitglieder hinzu, wird der Gruppenbildungsprozess erneut durchgespielt (vgl. Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 223).

6. Das Eisbergmodell: eine Beobachtungsmethode für gruppendynamische Prozesse

In diesem Abschnitt soll ein Beobachtungsschema vorgestellt werden, welches zum Verstehen von Gruppenprozessen und -dynamik geeignet ist. Das von König und Schattenhofer entwickelte Modell ist an das Symbol des Eisbergs angelehnt, welcher in 4 Ebenen unterteilt ist (König/Schattenhofer 2007: 23). Circa ein Siebtel der Eisbergfläche befindet sich über der Wasseroberfläche. Der übrige untere Teil des Eisbergs ist unter der Wasseroberfläche zu finden (siehe Abbildung 1). Die Fläche, die aus dem Wasser herausragt, wird von König und Schattenhofer als sogenannte Sachebene bezeichnet. Alle Prozesse, die auf dieser Ebene in der Gruppe stattfinden, sind für alle Mitglieder wahrnehmbar und besprechbar. Dazu zählen die Gruppenaufgabe und alle Handlungen, die unternommen werden, um dieses Ziel zu erreichen (vgl. ebd.).

Unterhalb der Wasseroberfläche befinden sich drei Schichten des latenten Gruppengeschehens: die Beziehungsebene, die psychodynamische Ebene und der Kernkonflikt der Gruppe (vgl. ebd.). Diese Schichten sind für die Gruppenmitglieder nicht wahrnehmbar und können nur bedingt sichtbar gemacht werden. In dem Eisbergmodell gilt stets die Regel: Je weiter die Schicht von der Wasseroberfläche entfernt ist, desto geringer wird das Bewusstsein und die Kommunizierbarkeit (vgl. ebd.).

Die Beziehungsebene beinhaltet Verhaltens- und Kommunikationsweisen der Gruppe (vgl. ebd.). Auf dieser Ebene entfalten sich ausgesprochene und unausgesprochene Antipathie und Sympathie sowie die daraus entstehenden Empfindungen der einzelnen Gruppenmitglieder. Bei der Analyse dieser Ebene wird bspw. festgestellt, wer zu wem gehört bzw. welche Vorschläge aufgegriffen und welche außer Acht gelassen werden.

Während sich ein kleiner Teil der Beziehungsebene über der Wasseroberfläche befindet (siehe Abbildung 1) und somit gewisse Verhaltensmuster sichtbar sind, ist die psychodynamische Ebene vollständig unter dem Wasser zu finden. In dieser Ebene werden Persönlichkeitsmerkmale eingebracht. Die individuellen Sichtweisen und Erfahrungen der Gruppenmitglieder, die z.B. in anderen Gruppen gemacht wurden, werden hier zusammengesetzt (vgl. ebd.).

König und Schattenhofer gehen davon aus, dass sich in jeder Gruppe meist bereits zu Beginn ein spezieller Kernkonflikt herausbildet. Dieser Konflikt stellt die dritte Ebene unter der Wasseroberfläche dar und prägt die gesamten Gruppenprozesse. Die Autoren betonen allerdings, dass der Kernkonflikt nicht zwingend als Hindernis betrachtet werden sollte, sondern stets Bewegung für die Entwicklung der Gruppe bedeutet (vgl. ebd.).

Abschließend sollte hervorgehoben werden, dass es sich bei dem Eisbergmodell um eine theoretische Analysemethode handelt, die angewendet werden kann, wenn gruppendynamische Prozesse genauer betrachtet werden sollen.

B. Methodische Aspekte

Nachdem wir im vorherigen Abschnitt inhaltlich auf die Rollen und Phasen in Gruppen eingegangen sind, wollen wir in diesem Teil die Methodik unserer Seminargestaltung erläutern. Schlussendlich möchten wir unsere Gruppenarbeit sowie die Seminargestaltung reflektieren und darauf eingehen, inwieweit die theoretischen Grundlagen zu Rollen und Phasen in Gruppen für die praktische Arbeit im späteren Berufsleben geeignet sind.

1. Ablauf der Seminargestaltung

Wie dem Ablaufplan unserer Seminargestaltung entnommen werden kann (siehe Abbildung 3), nutzten wir abwechselnde Präsentationstechniken und bauten ein Spiel als Warm-up sowie eine kleine Übung zur Veranschaulichung des theoretischen Inputs ein. In diesem Abschnitt wollen wir unsere eingesetzten Methoden beschreiben.

1.1 Verwendete Präsentationsmethoden

Während unseres Vortrags haben die Teilnehmer*innen in einem Stuhlkreis gesessen. Ziel hierbei war es, sowohl das Warm-up durchzuführen als auch eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und einen besseren Austausch zu ermöglichen. Unseren theoretischen Input haben wir durch eine PowerPoint-Präsentation sowie durch das Nutzen der Tafel veranschaulicht (siehe Abbildung 1 und Abbildung 2). Dabei haben wir darauf geachtet, dass die dargestellten Inhalte unseren Vortrag unterstützen. Wir haben zwei verschiedene Präsentationsmethoden genutzt, um eine Abwechslung zu erreichen und bestimmte Inhalte besser darzustellen. Die Inhalte unseres Vortrags haben wir gleichmäßig aufgeteilt und dabei darauf geachtet, dass wir abwechselnd sprechen, um eine monotone Vortragsweise zu verhindern.

1.2 Angeleitete Spiele

Warm-up: Ich fahre Zug ...

Das Warm-up „Ich fahre Zug...“ kann zu jeder beliebigen Zeit innerhalb einer Gruppe gespielt werden. Es dient zum Aufwärmen und Aufmuntern der Gruppe oder zum Auflockern der Stimmung nach einer anstrengenden Theorieeinheit. Als positiver Nebeneffekt werden die Namen der Teilnehmenden noch einmal wiederholt.

Das Spiel kann mit einer beliebigen Teilnehmendenzahl durchgeführt werden, minimal sollten es aber zehn Personen sein. Es wird ein Stuhlkreis gebildet, wobei ein Stuhl frei bleibt und eine Person in der Mitte steht. Der freie Platz wird nun schnellstmöglich durch das Aufrücken der Teilnehmenden besetzt. Es darf nun drei Mal aufgerückt werden mit den Worten „Ich fahre Zug“, „Ich fahre mit“ und „ich fahre schwarz“. Die nächste Person muss sich auf den freien Platz eine Person aus dem Kreis wünschen und dort, wo nun wieder ein Platz frei wird, beginnt die Kette erneut. Die Person in der Mitte muss auf die langsame Reaktionsfähigkeit der Mitspieler_innen hoffen und probiert schnellstmöglich den freien Platz zu ergattern, bevor die Kette erneut startet. Derjenige oder diejenige, der/die einen Fehler gemacht hat, muss dann die Person in der Mitte ablösen.

Das Spiel kann von der Gruppenleitung nach einem beliebigen Zeitintervall beendet werden.

Übung: Satellitendreieck

Nachdem wir die theoretischen Grundlagen zu den Rollen in Gruppen erläutert haben, veranschaulichten wir den Einfluss von gruppenspezifischen Prozessen auf die einzelnen Gruppenmitglieder anhand der Übung *Satellitendreieck*.

Die Übung kann mit einer unbegrenzten Teilnehmer_innenzahl durchgeführt werden, wobei sie in der Regel bei mehr als zehn Spieler_innen angewendet werden sollte. Für die Übung wird ausreichend Platz benötigt, damit sich die Teilnehmenden gut bewegen können. Zunächst stellen sich alle Personen in einem Kreis auf und suchen sich anschließend gedanklich zwei weitere Teilnehmer_innen aus. Dabei ist es wichtig, dass sich gegenseitig nicht über die ausgewählten Personen ausgetauscht wird. Hat jede/r Teilnehmende zwei Personen ausgewählt, stellt sich die Gruppe locker auf. Nun hat jede/r Spieler_in die Aufgabe, mit seinen zwei gesuchten Personen ein gleichseitiges Dreieck zu bilden. Dies wird nun so lang fortgeführt, bis es jede Person geschafft hat, das gleichseitige Dreieck zu bilden und die Gruppe zu einem Standbild gekommen ist. Sollte dies nicht passieren, kann die Gruppe zwischenzeitlich auch gestoppt werden. Anschließend wird ein Teilnehmender gebeten, den Platz zu wechseln (z.B. von ganz rechts nach ganz links). Nun soll sich erneut zu einem gleichseitigen Dreieck ausgerichtet werden.

Die Rolle des/der Anleiter_in besteht darin, sich zum einen an der Übung zu beteiligen. Zum anderen gehört es zu der Aufgabe der Gruppenleitung, im Anschluss mit der Gruppe zu besprechen, was während der Übung passiert ist.

In der Reflexion haben wir mit der Seminargruppe folgende Fragen thematisiert:

- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Was denkt ihr, wollten wir mit dieser Übung bezwecken und zeigen?
- Inwiefern passt diese Übung zu unserem heutigen Thema?

Die Seminargruppe konnte die Zusammenhänge zwischen unserem theoretischen Input und der durchgeführten Übung erkennen. Das Satellitendreieck soll vor allem verdeutlichen, dass eine Gruppe stets ein soziales System ist, in dem jedes Handeln Folgen für alle Gruppenmitglieder bedeutet und die Rollen voneinander abhängig sind. Anhand der Übung kann ebenso gut dargestellt werden, welche Auswirkungen entstehen, wenn ein Mitglied die Gruppe verlässt oder hinzukommt. Die Bewegung oder Umpositionierung eines Individuums verändert stets das gesamte Gruppengeschehen.

2. Reflexion der Seminarvorbereitung und –gestaltung

Die Vorbereitung unserer Seminargestaltung verlief problemlos. Wir haben uns in der Gruppe schnell gefunden, da wir uns bereits vor dem Seminar kannten. Wir konnten uns recht schnell auf ein Thema einigen, da unsere Interessen nah beieinander liegen und wir alle bereits Erfahrungen im Bereich der Gruppenanleitung und Begleitung von Gruppenprozessen haben.

Der Verlauf unserer Seminargestaltung lässt sich als durchweg positiv bezeichnen. Wir haben erstmals eine Vielzahl an Methoden (Präsentation, Tafel, Bewegungsspiele) kombiniert. Dank des guten Wetters konnten wir den Wunsch der Gruppe umsetzen und eine gruppenmethodische Übung nach draußen verlegen. So konnten wir Bewegung in die Seminargestaltung bringen und das Konzentrationslevel hochhalten.

Die Seminargruppe war an unseren ausgewählten Themen interessiert und wirkte durch Fragen aufgeschlossen und offen für neue Anregungen. Es entstand eine angenehme Interaktion zwischen Seminargruppe und uns Vortragenden.

Außerdem haben wir den vorangegangenen Exkursionstag in unserer Seminargestaltung aufgegriffen und die verschiedenen Übungen von Jumni e.V. mit Hilfe des Tuckman-Modell erläutert und reflektiert.

Aus dem Feedback der Seminargruppe nehmen wir für kommende Seminargestaltungen mit, dass wir künftig vermehrt auf die sprachliche Anpassung von geschlechterbezogenen Begriffen achten müssen. Außerdem werden wir beim nächsten Mal bedenken, dass wir beim Einsatz der Tafel berücksichtigen, dass wir erst sprechen, wenn wir uns wieder zur Gruppe gewandt haben. Als positives Feedback behalten wir die Methodenvielfalt im Hinterkopf.

Zusammenfassend sind wir mit unserer Leistung sehr zufrieden, da die positiven Rückmeldungen den negativen Aspekten überwogen haben und uns die Seminargruppe mitgeteilt hat, dass sie aus der Sitzungsgestaltung etwas mitnehmen konnte.

3. Reflexion zum Thema Rollen und Phasen in Gruppen

Abschließend haben wir uns die Frage gestellt, was wir von unserem Seminarthema *Rollen und Phasen in Gruppen* in unsere berufliche Zukunft mitnehmen können. Als Sozialpädagoginnen sollten wir berücksichtigen, zukünftig Gruppen als soziale Systeme wahrzunehmen und ihre Rollen und Mitglieder zu achten. Dabei ist es wichtig, die Gruppe bei einem Zu- oder Abgang von Mitgliedern zu unterstützen und ihr Raum und Zeit zu geben, um sich neu finden und formen zu können.

Für unsere spätere Arbeit ist es bedeutend, die Gruppenphasen zu kennen. Dadurch ist es uns möglich, die Gruppe in den verschiedenen Phasen aufzufangen und gemeinsam mit ihr zu interagieren.

Zusätzlich ist es wichtig, den Kontext der Gruppenentstehung zu beachten. Da – wie oben bereits genannt – in formelle und informelle Gruppen unterschieden wird, ist die Einstellung

der Gruppenmitglieder zur Gruppe als unterschiedlich wahrzunehmen und darauf zu reagieren.

Literatur

Behnisch, M./Lotz, W./ Maierhof, G. (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

Edding, C./Schattenhofer, K. (Hrsg.) (2015): Handbuch: Alles über Gruppen Theorie, Anwendung, Praxis. Basel: Beltz-Verlag.

König, S./Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Northoff, R. (2012): Methodisches Arbeiten und therapeutisches Intervenieren: Eine Einführung in die Bewältigung sozialer Aufgabenstellungen. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.

Stahl, E. (2007): Dynamik in Gruppen – Handbuch der Gruppenleitung. Basel: Beltz-Verlag.

Anhang

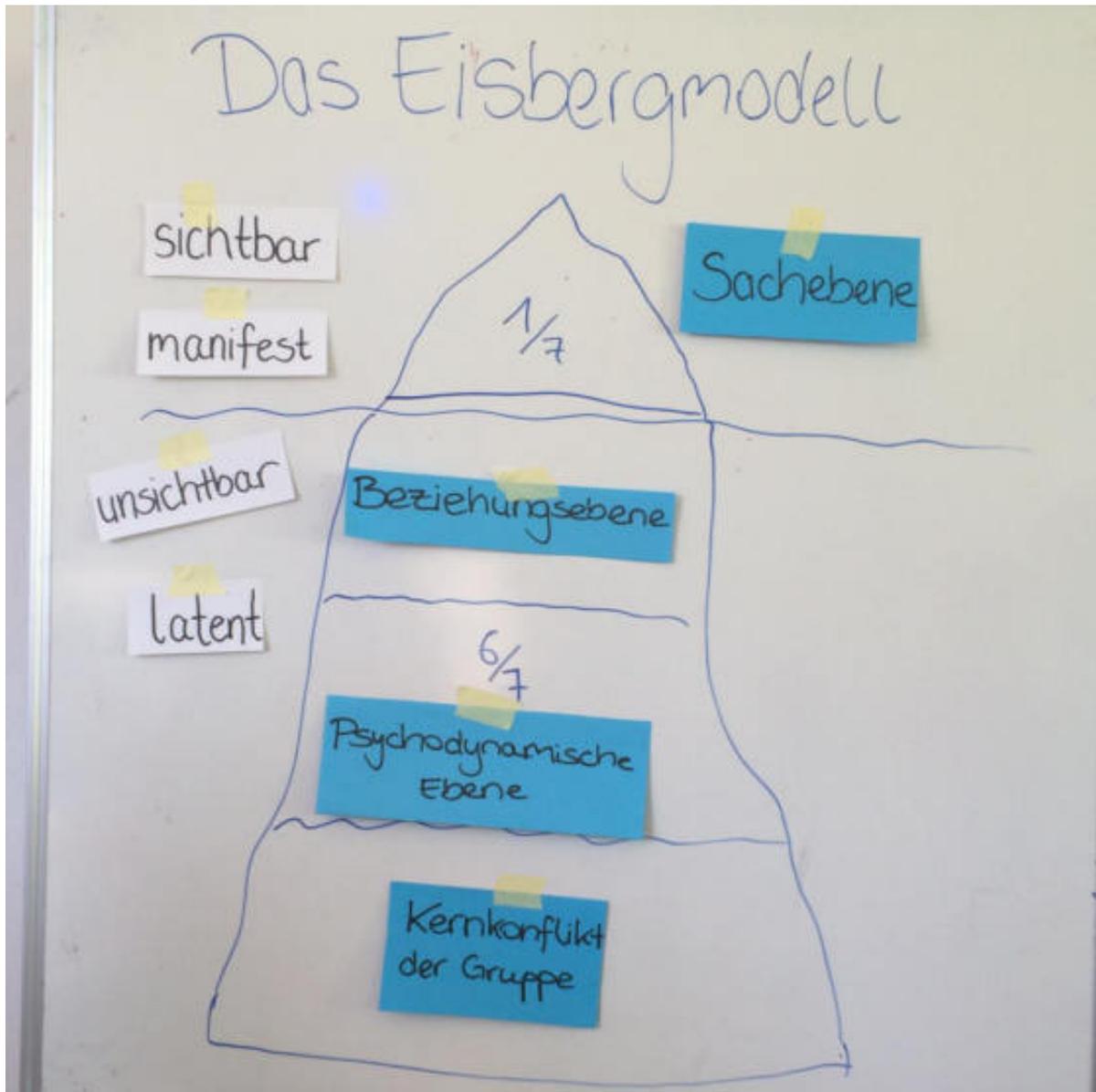


Abbildung 1: Das Eisbergmodell (eigene Darstellung, angelehnt an König/Schattenhofer 2007)

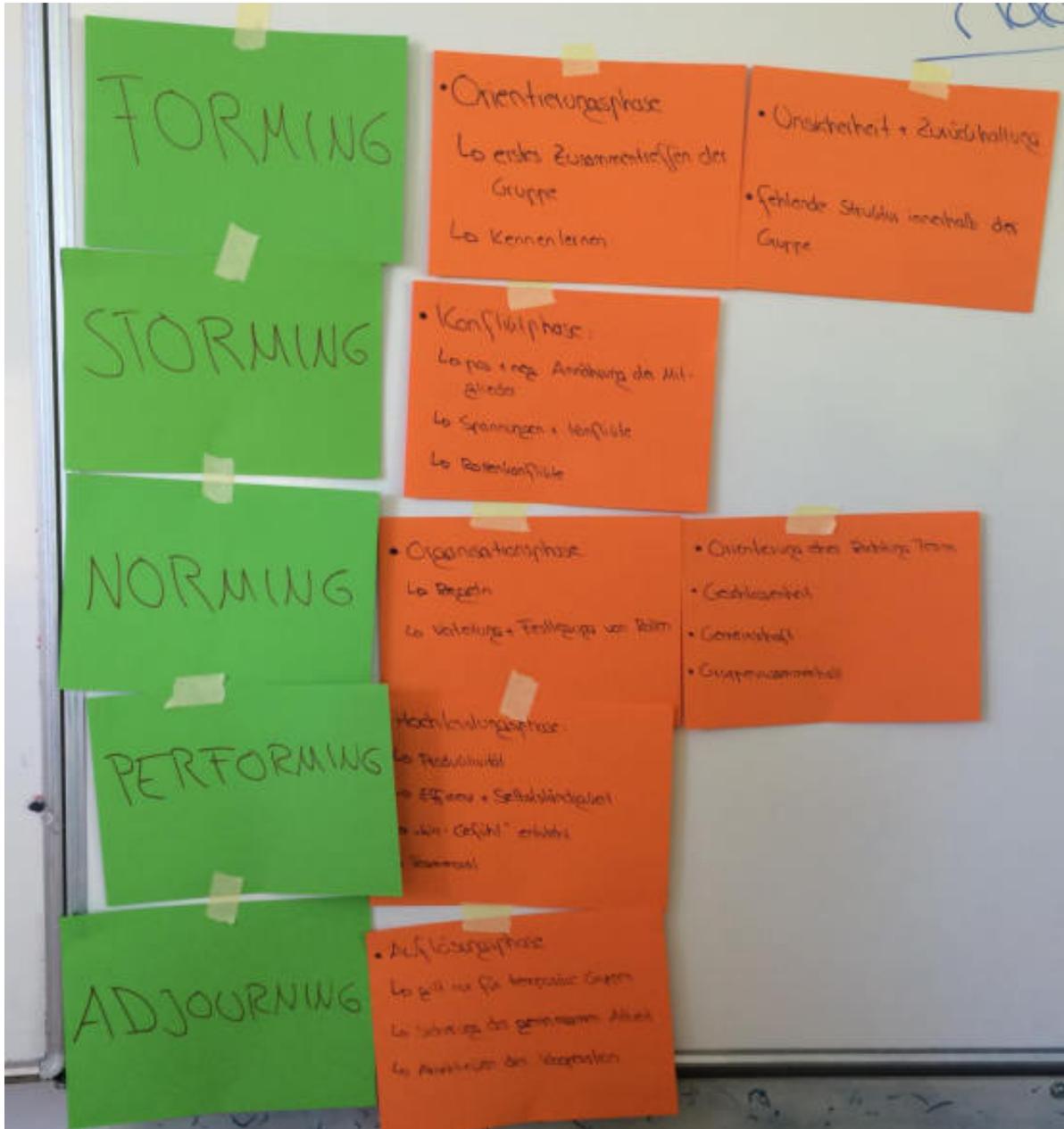


Abbildung 2: Das Phasenmodell nach Tuckman (eigene Darstellung)

| | |
|--|-------------------|
| Vorbereitung: Stuhlkreis, Powerpoint | |
| Begrüßung, Gliederung | 2 min |
| Warm-Up: Zug fahren | 10 min |
| Was ist eine Gruppe? <ul style="list-style-type: none"> • Definition • Abgrenzung zu anderen Gruppen, Team, soziales System • Entstehung von Gruppen • Einteilung von Gruppen • Eisbergmodell (Tafel) | 10-15 min |
| Funktion, Position und Rollen in Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • Funktion von Rollen • gruppendynamische Hauptrollen: inoffizieller Führer, Mitläufer, Außenseiter, Sündenbock, | 10 min |
| Spiel: Satellitendreieck (evtl. rausgehen) <ul style="list-style-type: none"> • Anleitung • Reflektion | 10 min |
| Gruppenphasen Tuckman-Modell (Tafel, Bezüge auf Exkursionstag) | 15 min |
| Abschluss | 2 min |
| Summe | ca. 60-65 Minuten |

Abbildung 3: Ablaufplan der Seminargestaltung

Ausarbeitung der Seminargestaltung „ Macht, Paradoxien und Ängste innerhalb einer Gruppe“ von Alexandra Leszczynski, Melina Janke und Malte Rohmeier

Einleitung

Diese Ausarbeitung wird sich in der Folge mit Macht, Paradoxien und Angst innerhalb von Gruppen beschäftigen. Dabei gilt es, verschiedene Aspekte von Gruppen und deren Wirken zu betrachten. Hierbei wird zunächst das Gruppenmodell nach Raoul Schindler behandelt. Danach soll auf die verschiedenen Dimensionen gruppenspezifischer Prozesse geachtet werden, bevor dann Ängste innerhalb von Gruppen thematisiert werden. Auch das Phasenmodell nach Tuckman wird in dieser Ausarbeitung näher untersucht werden. Letztendlich werden auch die Zwänge und die Paradoxien, welche innerhalb von Gruppen wahrzunehmen sind, betrachtet. Die Thematisierung all dieser Punkte soll dazu beitragen, ein genaueres Bild von dem Wirken von Macht, Paradoxien und Angst innerhalb von Gruppen aufzuzeigen.

Gruppenmodell nach Raoul Schindler

Inwieweit das soziale Umfeld direkten Einfluss auf ein Individuum haben kann, welche Rollen in einer Gruppe bestehen und welche Konflikte innerhalb ihrer entstehen können, zeigt das „Rangdynamische Positionsmodell“ nach Raoul Schindler (vgl. König et al., 2008, S.51). Der österreichische Psychoanalytiker, Psychiater und Psychotherapeut, der von 1923-2014 lebte, stellte fest, dass zwar kein Mensch dem anderen gleicht, es dennoch ein charakteristisches Gruppenverhalten gibt (vgl. Franta, 2016, o.S.). In seinem Modell geht es um die Macht, den Einfluss und die Führung, die innerhalb einer Gruppe ab drei Personen vorherrschen und nur im Unterbewussten stattfinden. Schindler teilt sein Gruppenmodell auf in die sogenannte Führungspersönlichkeit, die Gefolgschaft und den Skeptikern (vgl. König et al., 2008, S.51).

Als erstes benennt er die „Alpha-Position“: Wie aus der Tierwelt bekannt, ist das Alpha-Tier der*die Rudelführer*in und bestimmt die Gruppenrichtung. Ebenso wird die Alpha-Position definiert. Sie leitet die Auseinandersetzungen, trifft Entscheidungen, verhandelt und kann als „Sprecher*in“ der Gruppe verstanden werden. Selten widerspricht man der Alpha-Position (vgl. Franta, 2016, o.S.). Ihre Gefolgschaft benennt Raoul Schindler als die „Gamma Position“. Sie unterstützt die Richtung des Alphas und identifiziert sich mit ihren Zielen, allerdings ohne Führungsanspruch (vgl. König et al., 2008, S.51). In einer Gruppe bilden sie

meist die Mehrheit. Die „Gamma-Mitglieder“ versuchen das Verhalten des Alphas zu imitieren und passen sich ihm an (vgl. Franta, 2016, o.S.).

Eine weitere Stellung ist die „Omega-Position“, die in der Natur und Biologie das Schwächste Glied der Gruppe darstellt, das erst fressen darf, wenn alle bereits satt sind (ebd.). Den Gegenpol zu Alpha stellt es sowohl bei Tieren, als auch bei Raoul Schindlers Definition dar, allerdings gibt es einen entscheidenden Unterschied. Das Gruppenmodell definiert die Omega-Position als Widerständler*in gegen Alpha, der*die kritische Hinterfragungen vornimmt (vgl. König et al., 2008, S.52). Für die Erkennung einer Bedrohung gegenüber der Gruppe ist dies wichtig, wird von den anderen Positionen aber eher als unbeliebt und als Störung aufgefasst. Die Gamma-Mitglieder können sich sogar aggressiv und bestrafend gegenüber der Omega-Position verhalten, da sie versucht, die Gruppe in eine andere Richtung zu lenken (ebd.).

Eine weitere Position allerdings ist befähigt, Einfluss auf Alpha zu nehmen, und zwar die „Beta-Position“. Sie ist die einzige Stellung, die nicht in einer Gruppe vertreten sein muss und nimmt eine neutrale Rolle ein, die mit emotionaler Zurückhaltung reagiert und nicht aus dem Bauch heraus handelt. Ihre sachlichen Einwände werden von fachspezifischem Wissen untermauert und ihre Position wirkt somit oft unnahbar und nicht greifbar. Aufgrund ihrer Unabhängigkeit ist Beta ein*e gute*r Anwärt*in für eine neue Alpha-Position, da es passieren kann, dass die Gammas mehr mit ihrer Meinung konformgehen, als mit der des Alphas (vgl. Franta, 2016, o.S.).

Bei dem „Rangdynamischen Gruppenmodell“ ist zu beachten, dass die Rollen der Gruppe nicht permanent fixiert auf dieselben Personen sind. Die Mitglieder können ihre Rollen situationsabhängig wechseln (vgl. König et al., 2008, S.52). Dies bedeutet auch, dass eine Führungsposition, also Alpha, nicht permanent existent sein muss, das Vorhandensein ihrer allerdings leichter zur Aufgaben- und Zielerfüllung innerhalb der Gruppe führt. Schindlers gruppendynamisches Modell zeigt, dass das Handeln von Individuen immer im Kontext von der Gruppe gesehen werden muss (ebd.).

Drei Dimensionen gruppendynamischer Prozesse: Zugehörigkeit, Macht, Intimität

Wenn sich eine Gruppe gebildet hat, gibt es verschiedene Aspekte, die von erheblicher Bedeutung für das Innenleben und das Zusammenwirken innerhalb der Gruppe sind. Diese Aspekte, welche sich auf die Dynamik der Gruppe beziehen, bezeichnen Oliver König und Karl Schattenhofer, welche beide als Fachleute im Bereich der Gruppendynamik gelten, als die Dimensionen gruppendynamischer Prozesse, welche sie in drei verschiedene

Dimensionen unterteilen. Diese Dimensionen sind auch für die innere Ordnung der Gruppe und den Umgang der einzelnen Gruppenmitglieder untereinander und dem Umgang mit der Gruppe als Ganzes sehr entscheidend. Dabei wird zwischen drei Dimensionen unterschieden (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S. 34 f.).

Zugehörigkeit:

Eine dieser Dimensionen stellt die Zugehörigkeit dar. Diese Dimension entscheidet darüber, wer Mitglied der Gruppe ist und wer nicht zu der Gruppe gehört. Aber auch den Standort innerhalb der Gruppe schließt diese Dimension mit ein. Ist man das Zentrum der Gruppe oder eher am Rand der Gruppe anzusiedeln? Und auch der Umgang der Gruppe mit der Außenwelt kann in dieser Dimension durchaus eine Rolle spielen. Der Aspekt der Zugehörigkeit grenzt die Gruppe erst einmal nach außen hin ab und definiert die Gruppe dadurch erst. Eine Gruppe ist nur dann als Gruppe zu verstehen, wenn sie von anderen Gruppen und Individuen unterscheidbar ist. Dabei gibt es bei der Zugehörigkeit jedoch eine formale und eine informelle Ebene, welche voneinander zu unterscheiden sind. Würden beispielsweise zehn Personen beauftragt, gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten, so bilden diese zehn Personen formal eine Gruppe, zu der jede dieser Personen gehört. Jedoch ist es möglich, dass eine dieser Personen von den anderen Gruppenmitgliedern nicht akzeptiert wird und daher von der gemeinsamen Arbeit an dem Projekt ausgeschlossen wird oder im umgekehrten Fall eine Person von sich aus beschließt, ohne Kooperation mit den anderen Gruppenmitgliedern an dem Projekt zu arbeiten. So wäre diese Person zwar auf formaler Ebene ein Mitglied der Gruppe, informell jedoch würde man diese Person nicht als Teil dieser Gruppe betrachten. Im Umkehrschluss könnte eine Person, die formal nicht an diesem Projekt arbeitet, die Arbeit der Gruppe aber unterstützt, zu einem informellen Gruppenmitglied werden, ohne formal zu der Gruppe zu gehören. Gerade die informelle Zugehörigkeit zu Gruppen ist immer auch eine Frage der Akzeptanz, ist diese durch die anderen Mitglieder der Gruppe nicht gegeben, so lehnen diese meist auch die Zugehörigkeit der nicht akzeptierten Person zu der Gruppe ab. Hierbei spielt häufig auch Anpassung an die Gruppe eine Rolle, eine gut an die Gruppe angepasste Person hat innerhalb der Gruppe häufig eine höhere Akzeptanz als eine Person, die eine Anpassung an die Gruppe vollständig verweigert. Konflikte können aber beispielsweise auch über die Zugehörigkeit zu anderen Gruppen entstehen. Die meisten Menschen sind nämlich zu mehreren Gruppen zugehörig, wodurch für diese Personen Probleme entstehen können. Welche Gruppe hat Vorrang? Welcher Gruppe fühle ich mich mehr zugehörig?

All diese verschiedenen Aspekte sollen in Bezug auf die Zugehörigkeit im Verlauf des Zusammenwirkens der Gruppe geklärt werden (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S. 35ff.).

Macht:

Eine weitere Dimension gruppendynamischer Prozesse stellt die Macht dar. König und Schattenhofer sehen diese als „Merkmal jeder sozialen Beziehung“ (König/Schattenhofer 2006, S. 37). Dies bedeutet, dass der Faktor Macht nicht ausschließlich in Gruppen eine Rolle spielt, sondern auch andere soziale Konstrukte betrifft. Aber auch für Gruppen ist Macht von entscheidender Bedeutung. Die Ausprägung von Macht steht dabei in Abhängigkeit zu dem jeweiligen sozialen Umfeld. Konkret gesagt bedeutet eine Machtposition in einer bestimmten Gruppe daher nicht automatisch, dass man auch in einer anderen Gruppe eine Machtposition innehat. Streitigkeiten innerhalb der Gruppen über Macht und Einfluss in der Gruppe stellen für die Zielsetzung der Gruppe durchaus ernst zu nehmende Probleme dar, weil diese oft das Innenleben der Gruppe stark belasten und den Fokus auf die eigentliche Aufgabe stören. Daher bieten sich Gruppen zwei verschiedene Möglichkeiten zur Klärung von Machtfragen, einerseits die Bildung von Hierarchien und andererseits die Festlegung von Regeln und Normen. Bei der Hierarchie werden den Gruppenmitgliedern feste Rollen zugeteilt, welche die Machtposition innerhalb der Gruppe klar definieren. Im Berufsleben beispielsweise steht der*die Leiter*in einer Abteilung dieser Abteilung gegenüber in einer Machtposition, da er*sie in der Hierarchie weiter oben anzusiedeln ist. Die Firmenleitung hingegen steht den*die Abteilungsleiter*in sowie den Mitarbeiter*innen der Abteilung gegenüber in einer Machtposition, da sie innerhalb der Firma die Spitze der Hierarchie darstellt. Die andere Möglichkeit stellt die Bildung von Normen und Regeln dar. Diese legen in der Folge fest, wie sich innerhalb der Gruppe verhalten werden sollte. Diese beiden Formen zur Klärung von Machtverhältnissen schließen sich nicht aus, sondern können durchaus auch nebeneinander bestehen, so können beispielsweise für unterschiedliche hierarchische Positionen unterschiedliche Normen gelten (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S. 37).

Gemeinsam haben die Formen zudem, dass jeweils wie schon bei der Zugehörigkeit eine formale und eine informelle Ebene existieren. Eine Person, die in der Hierarchie weit oben steht und daher formal eine Machtposition besitzt, verfügt informell nicht über diese Machtposition, wenn sie von den anderen Gruppenmitgliedern nicht akzeptiert wird oder nicht in der Lage ist, diese formale Machtposition auszufüllen. Hingegen kann eine Person, die sich formal nicht in einer Machtposition innerhalb der Hierarchie befindet, diese trotzdem erlangen, wenn sie beispielsweise über besondere Fähigkeiten oder besonderes Wissen verfügt oder in der Gruppe allgemein sehr akzeptiert ist. Arbeitet beispielsweise eine Gruppe

zusammen an einem Projekt und der Erfolg dieses Projektes ist abhängig von der Bedienung eines Computerprogramms, so befinden sich die Personen, welche das Computerprogramm bedienen können, den anderen Personen gegenüber in einer Machtposition, da diese über spezifisches Wissen verfügen, welches entscheidend für den Erfolg des Projektes ist. Ist nur eine einzige Person innerhalb der Gruppe in der Lage, das Computerprogramm zu bedienen, so ist der Erfolg des Projektes allein von dieser Person abhängig. Dieser Umstand würde diese Person in eine starke Machtposition verhelfen, besonders wenn die Gruppe auch nicht in der Lage wäre, diese Person durch externe Personen zu ersetzen.

Daher ist es für Gruppen langfristig von erheblicher Bedeutung, intern den Umgang mit dem Thema Macht zu regeln, um nicht durch Konflikte bei der eigentlichen Zielsetzung zurückgeworfen zu werden. Jedoch haben auch die Rahmenbedingungen der Gruppe starken Einfluss auf die entstehenden Machtverhältnisse innerhalb der Gruppe (vgl. König/Schattenhofer 2010, S. 37 f.).

Intimität:

Die dritte Dimension gruppenspezifischer Prozesse ist die Dimension der Intimität. Diese konzentriert sich auf das Verhältnis der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander. Auch hierbei kann man zwischen einer formalen und einer informellen Ebene differenzieren. Auf der formalen Ebene arbeitet die Gruppe auf das angestrebte Ziel hin, wobei jedes Gruppenmitglied zu den anderen Gruppenmitgliedern ein solches Verhältnis führt, wie es für die Aufgabe erforderlich ist. Jedoch besteht durchaus oft auch eine informelle Ebene der Intimität, welche geprägt ist von Zuneigung oder Abneigung bestimmten Gruppenmitgliedern gegenüber. Entsteht beispielsweise zwischen zwei Gruppenmitgliedern innerhalb der Gruppe eine Freundschaft, die möglicherweise auch über die Gruppe hinausgeht, so kann dies auch Einfluss auf die Arbeit innerhalb der Gruppe haben, da man Freunden gegenüber möglicherweise weniger kritisch ist oder eine höhere Bereitschaft hat, diese bei der Arbeit innerhalb der Gruppe zu unterstützen. Möglicherweise entstehen gar Beziehungen innerhalb der Gruppe. Hieran kann auch deutlich werden, dass sich die drei Dimensionen gruppenspezifischer Prozesse auch gegenseitig beeinflussen können. Konkurrieren beispielsweise mehrere Gruppenmitglieder um die Gunst des gleichen anderen Gruppenmitglieds, so ergibt sich hieraus für dieses Gruppenmitglied eine Machtposition gegenüber den um die Gunst konkurrierenden Gruppenmitgliedern. Durch solche Fälle wird deutlich, welchen Einfluss Sympathie und Antipathie auf die Gruppe und deren Hierarchie haben können. In extremen Fällen kann die formale Hierarchie aufgrund von Sympathie oder Antipathie komplett verworfen werden. Auch bezüglich aufgestellter Regeln und Normen können durchaus Probleme entstehen, wenn beispielsweise die vorgegebene

Gleichberechtigung nicht mehr eingehalten wird, weil gewisse Personen aufgrund von persönlichen Motiven bevorzugt oder benachteiligt werden (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S.38 ff.). Solche potenziellen Konstellationen machen deutlich, wie sehr die Intimität einer Gruppe die Arbeit der Gruppe beeinträchtigen kann, wenn die informelle Ausprägung der Intimität zu sehr von der formal angebrachten Intimität abweicht.

Betrachtet man nun alle drei Dimensionen gruppenspezifischer Prozesse, so wird die Erheblichkeit für Gruppen sehr deutlich. Wenn man sich beispielsweise eine Gruppe mit den vier Personen A, B, C und D vorstellt, welche alle gleichberechtigt und im gleichen Verhältnis zueinander mit dem gleichen Wissen an einem Projekt arbeiten, so wirkt das Ganze noch relativ unkompliziert. Wenn nun jedoch A eine Führungsposition in der Gruppe einnimmt, während sich zudem C spezifisches, für das Projekt relevantes Wissen aneignet und D sich teilweise aus der Gruppe isoliert, so verkompliziert dies das Innenleben der Gruppe schon erheblich. Wenn nun noch A eine Beziehung mit B eingeht und C sich mit D sehr gut anfreundet, so besteht die Gefahr, dass die Gruppe in zwei Untergruppen zerfällt. Wenn die Gruppe in diesem Fall noch größer wäre, wären natürlich viel mehr unterschiedliche Konstellationen möglich. Dies zeigt, dass die Gruppendynamik ein für jede Gruppe ein erheblicher Aspekt ist, unabhängig von der eigentlichen Aufgabe der Gruppe.

Ängste in Gruppen

Ein weiterer im Zusammenhang mit Gruppen nicht zu vernachlässigender Punkt ist die Angst. Auftreten können Ängste in allen möglichen Formen von Gruppen. Gerade sehr große Gruppen verursachen jedoch häufig Angstgefühle, da eine sehr große Gruppe die Einbindung in die Gruppe, gerade für neue Gruppenmitglieder, erschwert. Zudem erfordert es in großen Gruppen eine stärkere Überwindung, die eigene individuelle Position zu vertreten, vor allem wenn diese nicht unbedingt mit den gängigen Positionen der Gruppe übereinstimmt. Außerdem lassen sich in großen Gruppen häufig die Reaktionen der Gruppenmitglieder weniger gut einschätzen, weshalb sich große Gruppen oft durch eine gewisse Unberechenbarkeit auszeichnen (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S. 70).

Bei sich gerade bildenden Gruppen hingegen entsteht häufig die Angst, dass Personen die von ihnen erwartete Rolle nicht erfüllen. Zudem herrscht oft eine gewisse Angst vor der Ungewissheit, die neue Gruppen bieten. Dies betrifft gerade auch neue Mitglieder von bereits bestehenden Gruppen, da gerade diese als einzige Gruppenmitglieder nicht wissen können, was genau sie erwartet (vgl. König/Schattenhofer, 2010, S. 78 f.).

Angst innerhalb von Gruppen entsteht also häufig in der Anfangsphase von Gruppen, bei der Konfrontation mit dem Unbekannten. Der Kennenlernprozess innerhalb der Gruppe verläuft

dann meist entsprechend der vorher gemachten gesellschaftlichen Erfahrungen. Dabei sorgen Kenntnisse über andere Gruppenmitglieder häufig für mehr Sicherheit, da man sich einfacher innerhalb der Gruppe positionieren kann, je besser man die anderen Gruppenmitglieder einschätzen kann. Dadurch kann jedoch auch ein Spannungsverhältnis zwischen der Anerkennung der anderen Gruppenmitglieder und dem in der Gruppe herrschenden Konkurrenzdruck. Was jedoch alle Mitglieder der Gruppe eint ist die generelle Angst vor dem Misserfolg das Gruppenziel betreffend (vgl. Schmidt-Grunert 2009, S. 199 ff.). Deutlich wird jedoch, dass Angst innerhalb von Gruppen in verschiedenen Formen und Ausprägungen auftreten kann und daher stets mit bedacht werden sollte.

Modell nach Tuckman

Tuckmans Modell beschreibt fünf Phasen, die eine Gruppe beziehungsweise ein Team in seiner Entwicklung durchläuft. Die erste Phase benennt Tuckman mit „Forming“ (vgl. Gattinger et al., 1998, S.8). Sie beschreibt die Phase des Zusammenfindens der Gruppe, wobei der Umgang miteinander noch unsicher ist. In der „Forming“ Phase werden erste Ziele und Regeln besprochen (vgl. van Dick et al., 2013, S.27).

Die zweite Phase ist die sogenannte „Storming“ Phase. Sie ist geprägt von hohem Konkurrenzdenken zwischen den Teilnehmer*innen (vgl. Gattinger et al., 1998, S.8). Häufig wechseln die Rollen und es bilden sich zudem kleinere Gruppierungen innerhalb des Teams. Dies führt zu einer Minderung der Leistung innerhalb der gesamten Gruppe. Zudem ist diese Phase von Uneinigheiten über die Schwerpunkte des Zieles belastet (vgl. van Dick/ West, 2013, S.27).

Die dritte Phase heißt „Norming“. Sie kann auch als Organisationsphase verstanden werden. In dieser Periode ist das gegenseitige Verständnis gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern sehr hoch und es werden Normen festgelegt, sowie Verhaltensweisen kommen auf (vgl. Gattinger et al., 1998, S.8f.). Konstruktive Kritik wird als Bereicherung für den Gruppenprozess verstanden. In der „Norming“ Phase gibt es eine Führungsperson, dessen Bestehen von allen anderen bejaht wird (vgl. van Dick/ West, 2013, S.27).

Der ausgeglichene und effektive Umgang der Gruppe gegenüber ihrem Ziel wird in der nächsten Phase noch verstärkt. In dieser Phase, die „Performing“ genannt wird, ist die Gruppe am leistungsstärksten (vgl. van Dick/ West, 2013, S.27). Neue Ideen und Einfälle bestimmen das Gruppengeschehen und die Gruppenmitglieder weisen eine hohe Hilfsbereitschaft gegenüber den anderen auf. Sie machen sich Gedanken über dominierende Verhaltens- und Rollenmuster und verändern diese, falls nötig (ebd.).

Die letzte Phase entstand erst zwölf Jahre nach den anderen, demnach 1977. Sie nennt sich die „Adjourning“ Phase und ist nicht für alle Teams und Gruppen von Bedeutung, sondern nur für temporär angelegte Gruppen relevant (vgl. van Dick/ West, 2013, S.28). Ein Beispiel hierfür ist ein Seminar in der Universität. Geprägt ist diese Phase von Traurigkeit über das Ende der Gruppe und die einzelnen Mitglieder machen sich Gedanken über ihre eigene Zukunft (ebd.).

Als positiv wird das Phasenmodell von Tuckman gesehen, weil es markante Gruppenstrukturen erkennt und beschreibt. Zu kritisieren ist allerdings auch, dass nicht jede Gruppe die Zeit hat, um alle Phasen zu durchlaufen (vgl. Fritz, 2013, o.S.).

Zudem kann es passieren, dass es nicht zu einer Leistungsphase kommt und somit würde das Potential der Gruppe oder des Teams nicht erschöpft werden können. Problematisch erscheint auch, dass die fünfte Phase, die „Adjourning“ Phase, oftmals außer Acht gelassen wird, obwohl diese sehr wichtig für die Individuen der Gruppe erscheint, sich von den anderen Team- und Gruppenmitgliedern zu lösen (ebd.).

Die vier Zwänge

Um einem Kollektiv beizuwohnen ist es unausweichlich, sich gewissen Zwängen zu beugen, wobei die vier Folgenden ausgeübt werden, ohne dass man sich zwingend dessen bewusst sein muss oder sich aktiv daran beteiligt. Die besagten Zwänge der „Selbstdarstellung“ (Antons, 2009, S. 329), der Registrierung der Anderen in ihrer Selbstdarstellung (vgl. Antons 2009, S.329), des „Binnenselbstverständnisses“ (Antons, 2009, S.329) und der „Außendarstellung“ (Antons 2009, S.329) wurden von Dieter Claessens, einem deutschen Soziologen und Anthropologen, in seinem Buch „Gruppen und Gruppenverbände. Systematische Einführung in die Folgen der Vergesellschaftung“, welches 1977 erschien, beschrieben.

1.Zwang der Selbstdarstellung:

Kommt man in eine neue Gruppe, versucht man sich so gesittet und authentisch wie möglich darzustellen, um einen erdenkbar positiven ersten Eindruck zu hinterlassen (vgl. Antons, 2009, S. 329).

Man ist also bemüht auf die Weise zu handeln, wie man von den Gruppenmitgliedern wahrgenommen werden möchte. Es kann aus dem Grund als Zwang angesehen werden, da man selbst kein spontanes Handeln zulässt, sondern unterbewusst versucht ein besonders gutes Verhalten nach den eigenen Standards zu präsentieren (ebd.).

Ein Beispiel zur besseren Verdeutlichung wäre der erste Kontakt mit neuen Arbeitskollegen. Der*die neue Arbeitskolleg*in könnte auf Umgangssprache verzichten und sich stattdessen gewählt ausdrücken, da diese Eigenschaft für die besagte Person in ihrer subjektiven Wahrnehmung einen besonders hohen Stellenwert hat. Dadurch möchte er*sie womöglich gebildet und wohl erzogen wirken (ebd.).

2.Zwang die anderen in ihrer Selbstdarstellung zu registrieren:

Um ein Gefühl für die Gruppe zu bekommen, ist es unvermeidlich, sich auf die anderen Gruppenmitglieder einzulassen und zu erkennen, wie sie wahrgenommen werden möchten. Dies ist wichtig, um einschätzen zu können, wie andere Personen innerhalb der Gruppe im Gruppengeschehen agieren könnten oder welche Verhaltens- und Ausdrucksweisen sie für angemessen befinden. Man kann dadurch besser mit Menschen interagieren und ist den Anderen in ihren Vorstellungen für Werte und Normen nicht ausgeliefert, sondern kann das Handeln Anderer in bestimmten Situationen vorhersehen und seine eigene Verhaltensweise an die Gruppenmitglieder anpassen (vgl. Antons, 2009, S. 329).

Wenn man sich in einem Freundeskreis zur Begrüßung umarmt, ein Mitglied allerdings nicht mit viel Körperkontakt umgehen kann und daher ein Zunicken oder ein einfaches „Hallo“ bevorzugt, wissen die anderen Mitglieder damit umzugehen und gehen erst gar nicht auf die Person zu, sondern begrüßen diese ausschließlich verbal (ebd.).

Indem man die Gewohnheiten der Anderen anerkennt, kann man ebenfalls Missverständnisse aus dem Weg räumen. Man könnte meinen, dass die eben genannte Person unhöflich sei, oder keine Umarmung beabsichtigt, weil sie ihre Gruppe nicht sympathisch fände. Deshalb ist es von großer Bedeutung seine Gruppenmitglieder in der eigenen Selbstdarstellung wahrzunehmen und diese ebenfalls zu akzeptieren (ebd.).

3.Zwang eines Binnenselbstverständnisses:

Jede Gruppe muss eigene Normen und Werte schaffen, die für alle Zugehörigen gelten. Dadurch können Verhaltensweisen, welche in der besagten Gruppe erwünscht sind, festgelegt werden. Somit können sich alle Gruppenmitglieder nach diesen Regeln richten und dementsprechend agieren (vgl. Antons, 2009, S. 329).

Eine Norm könnte die Pünktlichkeit betreffen. Es kann abgemacht werden, dass es von großer Wichtigkeit ist, zu den Gruppentreffen immer um die genaue verabredete Uhrzeit zu erscheinen, weil es erheblich ist, dass alle während des Treffens gleichermaßen präsent sind. Dies könnte für Sportgruppen oder Arbeitsgruppen gelten, da für das Erreichen des Ziels alle Beteiligten gebraucht werden. In der Sportgruppe beispielsweise ist es das

Training, welches in Teamsportarten dazu dient, sich für ein Spiel zu rüsten. Um eine bestmögliche Vorbereitung zu erreichen ist die Anwesenheit aller notwendig (ebd.).

Auf der anderen Seite kann sich eine Gruppe darüber einigen, dass die verabredete Uhrzeit für ein Treffen nur als Richtwert dient und keinesfalls zwingend einzuhalten ist. Bei einer Freundesgruppe könnte solch eine Norm gelten. Wenn zum Beispiel am Freitagabend ein Treffen geplant ist, bei dem ein Zeitpunkt für den Beginn festgelegt wird, allerdings jeder*jede dann dazukommen kann, wann er*sie möchte (ebd.).

Solch ein „Binnenselbstverständnis“ (Antons, 2009, S.329) ist deshalb so erheblich, weil die Verhaltensweisen der Menschen gruppenabhängig und nicht im Individuum verankert sind. Dies bedeutet, dass man ein Verhalten, welches im privaten Umfeld als angemessen erscheint, in der Arbeitswelt nie ausüben würde, weil es mit der Gegebenheit und Gruppe nicht konform ist. Aus diesem Grund ist es elementar für jede Gruppe, Regeln des Verhaltens vorzuschreiben, um Einheitlichkeit zu schaffen und eine Richtlinie zu geben (vgl. Antons, 2009, S. 329).

4.Zwang der Außendarstellung:

Die Gruppe ist gezwungen, ein bestimmtes Bild gegenüber der Umwelt zu verkörpern. Unabhängig davon, ob die Gruppe wert darauflegt, wie andere sie wahrnehmen oder nicht, wird sie von anderen auf eine bestimmte Art wahrgenommen (vgl. Antons, 2009, S. 329).

Allein dadurch, dass eine Gruppe einen Namen hat, präsentiert sie sich in gewisser Weise. Die Bezeichnung einer Schulklasse verkörpert Informationen, die für Außenstehende einen Eindruck über diese Klasse verschaffen. Die Klasse 6F ist möglicherweise eine Französischklasse mit Kindern, die ein Alter zwischen elf und dreizehn Jahren haben.

Auch die Haltung und Einstellung, welche Gruppenmitglieder einnehmen, können das Bewusstsein über die Gruppe bedingen. Gruppen mit politischem Hintergrund wollen hinsichtlich ihrer Meinung über Politik angesehen werden. So wird eine Gruppe, welche sich zu einer bestimmten Partei bekennt automatisch von der Außenwelt kategorisiert und in eine bestimmte Schublade gesteckt.

Paradoxien

Damit eine Gruppe bestmöglich agiert muss sie sich gewissen Gegensätzlichkeiten stellen. Dabei ist jedes Gruppenmitglied gefragt eine Balance zwischen den besagten Gegensätzen zu schaffen. Ein Widerspruch, der thematisiert wird, ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die man gegen seine eigene Freiheit eintauschen muss (vgl. Antons 2009, S. 333).

Außerdem gibt es eine Antinomie zwischen der Konformität hinsichtlich des Konsens innerhalb der Gruppe und der eigenen Individualität, mit der sich jedes Gruppenmitglied auseinander setzen muss (ebd.).

Das Modell des „Groupthink“ nach Irving L. Janis birgt auch eine Paradoxie, da man eigentlich innerhalb einer Gruppe ein bestmögliches Ergebnis erzielen möchte, allerdings aufgrund von Faktoren wie Stress und Homogenität auf schnellstem Weg die bequemste Folgerung angestrebt wird (ebd.).

1. Zugehörigkeit vs. Freiheit

Klaus Antons beschreibt, dass „Zugehörigkeit [...] gegen Freiheit eingetauscht“ (Antons, 2009, S. 329) wird.

Dies bedeutet, dass man innerhalb einer Gruppe bestimmten Regeln und Vorschriften ausgesetzt wird, denen man folgen muss, um ein Teil dieser Gemeinschaft zu werden. Dadurch verliert man seine Unabhängigkeit, über die eigene Zeit, Verhaltensweisen, Gedanken etc. zu bestimmen (vgl. Antons, 2009, S. 329).

Wenn man beispielsweise Teil einer Fußballmannschaft sein will, muss man sich an die ausgemachten Trainingszeiten halten und an den Spielen der Mannschaft teilnehmen. Dadurch ist es nicht möglich, frei über die eigene Zeitgestaltung zu bestimmen, da es bedeuten würde, die Gruppe im Stich zu lassen, wenn man die Gruppenmitglieder bei einem Fußballspiel nicht unterstützen würde. Allgemein wäre es nicht möglich an dem Gruppenziel mitzuwirken, wenn man nicht regelmäßig am Training teilnehmen würde.

Bei Spielen tragen die Mitglieder meist einheitliche Kleidung, was bedeutet, dass man die Freiheit über sein Aussehen abgeben muss, um der besagten Mannschaft zuzugehören.

Ein anderes mögliches Beispiel wäre eine Freundesgruppe. Wenn in dieser Gruppe anerkannt wurde, dass man sich zur Begrüßung und Verabschiedung die Hand gibt oder sich umarmt, ist man als Mitglied in gewisser Weise gezwungen, die gleiche Begrüßungs- und Verabschiedungsgeste auszuüben, um dem Gruppenkollektiv zuzugehören und sich nicht von den Anderen abzuschotten.

2. Konformität vs. Individualität

Der Einsatz von „Kohäsion, Wir-Gefühl, Bindekräften, Integration“ (Antons, 2009, S.328) ist nach Klaus Antons ein unausweichlicher Faktor zur Erhaltung einer Gruppe. Diese stehen für die Konformität, welche den Zusammenhalt einer Gruppe gewährt.

Konformität kann gemeinsame Ideale und Ansichten, gleiche Verhaltensweisen aber auch einheitliche Kleidung bedeuten.

In einer Arztpraxis kann es beispielsweise eine Art Uniform für alle Mitarbeiter*innen geben und in einer Partei die gleiche politische Gesinnung. Dieser gemeinsame Konsens ist wichtig, um ein Gruppengefühl zu konstruieren und Zusammenhalt zu gewähren.

Auf der anderen Seite stehen die eigenen Wünsche und Positionen. Wenn die Arbeitskleidung die Farbe Weiß hat, man allerdings diese Farbe nicht mag oder die Partei der man angehört eine Forderung stellt, die mit der eigenen Weltanschauung nicht übereinstimmt, ist man in einem Konflikt mit sich selbst und muss einen Ausgleich zwischen Anpassung und Individualität schaffen.

Neue Gedanken und Ideen, eine gegensätzliche Meinung, die im Gruppenkontext bereichernd sein kann und eine differenzierte Auseinandersetzungen mit den Themen der Gruppe ist ebenfalls nötig, damit sich diese weiterentwickelt.

3. Groupthink und Harmoniesucht

Nachdem eine neue Gruppe die „Rollen- und Positionsfindungsphase“ (Antons 2009, S.331) überwunden hat, geht sie in die „Phase von intensiver Kohäsion“ (Antons 2009, S. 331) über. Dabei erlebt die Gruppe ein Hoch und ist motiviert sowie euphorisch, Ziele in Angriff zu nehmen und produktiv mit den Gruppenmitgliedern zu arbeiten.

Die Zugehörigkeit bringt Geborgenheit und Sicherheit und stimmt die Teilnehmer positiv, weshalb sie Defizite im Entscheidungsprozess nicht registrieren (vgl. Antons, 2009, S.331). Somit können vermeintlich produktive Entscheidungen beschlossen werden, die allerdings nur auf dem Weg geringster Unstimmigkeit getroffen wurden, denn durch die „Harmoniesucht“ (Antons, 2009, S. 332) ergibt sich ein gewisser Druck zur Konformität.

Bei dem Modell des „Groupthink“ (Antons, 2009, S. 333) nach Irving L. Janis wird eine Einigung innerhalb der Gruppe so schnell wie möglich angestrebt. Dabei bleiben produktive Auseinandersetzungen auf der Strecke.

Es gibt multiple Faktoren, die zu Groupthink führen können. Diese können von den Mitgliedern, der Führung und den äußeren Begebenheiten abhängen.

Bei den Gruppenmitgliedern begünstigt soziales Verhalten sowie eine einheitliche Gesinnung es, dass Harmonie während des Entscheidungsprozesses erstrebt wird (vgl. Antons, 2009, S. 333). Es wird ein Augenmerk auf konforme Informationen gelegt, wobei gegensätzliche Mitteilungen ausgeblendet werden. Außerdem wird der Diskurs nur mit Menschen geführt, die der gleichen Auffassung sind wie man selbst (vgl. Antons, 2009, S.334).

Wenn die Leitung bestimmend und „autoritär“ (Antons, 2009, S. 333) ist, kann sie auch die Lösungsfindung beeinträchtigen, indem sie durch die starke Führung ihren Willen aufdrängt und sich die anderen Beteiligten dadurch nicht anmaßen, dagegen zu stimmen.

Weitere Möglichkeiten, die Groupthink begünstigen, sind das Fehlen von Entscheidungsprozessen, die es erschweren, bestmöglich zusammen zu arbeiten und in ein Gespräch zu kommen, sowie die „Abschottung“ (Antons, 2009, S. 335) von anderen Einwirkungen, welche herbeiführt, dass die Gruppe in sich gefangen ist und Ideen außerhalb ihres Blickfeldes nicht erkennt (Antons, 2009, S. 333).

Wenn alle Faktoren zusammenspielen hat dies „suboptimale Entscheidungen“ (Antons, 2009, S. 333) zur Folge.

Fazit und Reflexion

Die Seminargestaltung wurde mit einem Warm-Up eingeleitet, mit einer Gruppenübung zwischen theoretischen Inputs weitergeführt und mit einer Flimsequenz abgeschlossen.

Als Warm-Up wurde das Spiel „Tötende Blicke“ durchgeführt, bei dem die Teilnehmer*innen in einem Stuhlkreis sitzend auf Kommando einem anderen Mitspieler in die Augen schauen sollten. Treffen sich die Blicke zweier Teilnehmer*innen, so scheiden diese aus dem Spiel aus. Dies wird solange wiederholt, bis nur eine bzw. zwei Personen überbleiben. Ziel des Warm-Ups war es, zu Beginn des Seminars die Stimmung innerhalb der Gruppe aufzulockern.

Bei der Gruppenübung wurde eine Diskussion im Gruppengeschehen mit unterschiedlichen Charakteren simuliert. Die Teilnehmer*innen sollten über eine Abendgestaltung debattieren und hatten Kärtchen mit Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen, die sie dabei berücksichtigen sollten. Damit sollte erreicht werden, dass man sich in verschiedene Positionen innerhalb einer Gruppe einfühlt und erkennt welche Stärken und Schwächen die jeweilige Position mit sich bringen kann.

Zum Abschluss sollten Eindrücke und Empfindungen mit der jeweiligen Rolle an der Tafel zusammengetragen werden, um noch einmal zu verdeutlichen, wie Rollenklischees das Handeln beeinflussen und steuern können.

Um die Erkenntnisse der Seminargestaltung zu bestärken haben wir ein Interview über das soziopolitische deutsche Filmdrama „Die Welle“ mit Jürgen Vogel gezeigt. Der Film beruht auf einer wahren Begebenheit. Ein amerikanischer Lehrer wollte 1967 seiner Schulklasse die manipulative Wirkung der Diktatur, die Menschen dazu bringt in den Faschismus zu verfallen, näherbringen. Damit gründete er das Projekt „The Third Wave“.

An dem Interview nahmen Zeitzeugen teil, zum einen zwei damalige Schüler*innen und zum anderen der damals durchführende Lehrer. Dort wird beschrieben, dass die charismatische Wirkung des Lehrers maßgebend für die dramatische Auswirkung des Projektes war.

Hiermit schlossen wir die Seminargestaltung ab.

Zusammenfassend zeigte sich, dass die gewählten Methoden und Inhalte dem Thema gerecht wurden. Im Feedback der Teilnehmer*innen positiv erwähnt wurde die abwechslungsreiche Gestaltung des Seminars, welche auch durch die Nutzung verschiedener Medien erreicht wurde. Zur Verbesserung jedoch hätten bei der Gruppenübung kontroversere Themen ausgewählt werden können, um eine flüssigere und konfliktgeladene Diskussion zu ermöglichen. Dies hätte möglicherweise zur Verdeutlichung der einzelnen Rollen und der Machtstruktur innerhalb der Gruppe beitragen können. Negativ ist aufgefallen, dass in dem Tafelbild zu dem „Rangdynamischen Positionsmodell“ von Raoul Schindler versäumt wurde, zu gendern.

Literaturverzeichnis

Antons, Karl (2009): Die dunkle Seite von Gruppen. In: Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (Hg.): Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 327-357.

Ardelt-Gattinger, Elisabeth/ Lechner, Hans/ Schlögl, Walter (1998): Gruppendynamik-Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen. Göttingen, Hogrefe

Franta, Bianca (2016): Alpha und Omega – Rangdynamik nach Raoul Schindler. [Online-Dokument], <http://www.domendos.com/fachlektuere/fachartikel/artikel/rangdynamik-modell/> [18.09.2017] über:

Fritz, Patrick (2013): Teamentwicklung nach Tuckman. [Online-Dokument], verfügbar über: <http://www.fritz.tips/teamentwicklung-nach-tuckman/> [23.09.2017]

König, Oliver/ Schattenhofer, Karl (2010): Einführung in die Gruppendynamik. Dritte Auflage. Heidelberg, Carl-Auer

König, Oliver/ Schattenhofer, Karl (2008): Einführung in die Gruppendynamik. Vierte Auflage. Heidelberg, Carl-Auer

Schmidt-Grunert, Marianne (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau, Lambertus

van Dick, Rolf/ West, Michael A. (2013): Praxis der Personalpsychologie- Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen, Hogrefe

Ausarbeitung der Seminargestaltung „Die Rolle der Führung von Gruppen“ von Nils Feuerbach und Nayra Klöpfer

1. Einleitung

Im Rahmen des Seminars „Soziale Gruppenarbeit“, welches verschiedene Formen von sozialer Gruppenarbeit, sowie die unterschiedlichen Gruppenformen und Arbeitsformen behandelte, wurde ebenso auf Thematik der Führung und Leitung von Gruppen eingegangen. Dieses Themengebiet wurde als letztes behandelt, da es sich bei ebendiesem um wichtige Handlungskompetenzen im Arbeitsbereich der Sozialpädagogik handelt und somit das Themengebiet der sozialen Gruppenarbeit abrundet und vervollständigt. Desweiteren ist die Führung, sowie Leitung von Gruppen ein wichtiges Gebiet um das eigene Handeln und Arbeiten in Gruppen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Aus dieser Perspektive heraus ist es ebenso wichtig den Ablauf der Seminargestaltung nochmals wiederzugeben und reflektiert zusammen zu fassen.

2. Seminargestaltung:

Im Rahmen des Seminars trafen sich die Seminarteilnehmer*innen um das oben benannte Thema, der Führung von Gruppen zu behandeln und die bestehenden Kenntnisse zu erweitern.

Zunächst wurde von der Leitung der Seminargestaltung ein Warm-Up, eine Aktivität an der alle Teilnehmer*innen teilnehmen sollten, angeleitet, welches zur Auflockerung der Stimmung, sowie zur Einführung in die Thematik angedacht war. Hier wurde zunächst ein Rhythmus vorgegeben, welcher von der Gruppe nachgemacht wurde. Nachdem dieser Rhythmus in einem einheitlichen Klang erzeugt wurde, wurde eine weitere Stufe der Komplexität der Gruppe erreicht. Die zweite und auch letzte Stufe bestand darin, dass ein Teil der Gruppe den vorgegebenen Rhythmus fortführte, während die zweite Gruppe später einstieg. So entstand ein rhythmischer Kanon.

Die Schwierigkeit hierbei für die Teilnehmer*innen liegt darin sich mit den anderen zunächst gleichzuschalten, im weiteren Schritt jedoch unabhängig von der anderen Gruppe den Rhythmus beizubehalten und nicht aus dem Takt zu kommen. Für die Anleiter*innen liegen die Schwierigkeiten darin es nicht zu schnell zu gestalten und die Anweisungen an die Gruppen nicht im „Getöse untergehen zu lassen“.

Nach ebendiesem Warm-Up folgte ein kurzes Brainstorming, in welchem die Teilnehmer*innen für sie wichtige Kompetenzen und Merkmale von Gruppenführung erörtern

sollten. Das dadurch entstandene Brainstorming wurde an der Tafel visualisiert, und für alle leserlich dargestellt. Jedoch wurden bei dem Vorgang keine Fragen der Leitung gestellt, da sich die Teilnehmer*innen frei und vorbehaltlos äußern sollten und nicht in ihrer Denkweise beeinflusst werden sollten.

Nachdem dieses Brainstorming abgeschlossen wurde, begannen die Anleiter*innen dieser Seminargestaltung mit einer Vorbereiteten Präsentation, in welchem die theoretischen Konzepte und wichtigen Merkmale dargestellt und erklärt wurden.

Zu Beginn der Präsentation wurden zuerst drei Ausrichtungen von Führung erörtert. Hier lag der Schwerpunkt auf Begriffen, welche aus der Führung von großen Menschengruppen hergeleitet sind. Diese Begriffe sind:

Faschistisch: eine faschistische Führung zeichnet sich dadurch aus, dass es strikte Hierarchien gibt, an wessen Spitze eine Führungsperson, oder ein kleiner Kreis von Menschen steht, welche den in den hierarchischen Strukturen organisierten Menschen Befehle geben und das gesamte Konstrukt der Gruppe bestimmen und auch über Handlungen und Ansichten entscheiden, was für die Gruppe gut sei oder nicht. Die Führungspersonen sind hierbei nicht unbedingt gewählt, sondern können sich einfach an die Führungsposition einer Gruppe stellen.

Demokratisch: eine demokratische Führung ist von den Mitgliedern der Gruppe gewählt und stellt somit eine*n Repräsentant*in der Gruppe da. Auch hierbei ist es möglich, dass ein gewählter Personenkreis die Führung übernimmt. Dieser hat in kleineren Angelegenheiten die Befugnis Entscheidungen zu treffen, kann jedoch auch durch die Gruppe wieder abgesetzt werden, wenn diese es für notwendig, da sie sich beispielsweise nicht mehr repräsentiert fühlt. Desweiteren können Entscheidungen, welche alle betreffen, auch von allen abgestimmt werden. Jedoch gilt in demokratischen Entscheidungsprozessen meist der Mehrheitsbeschluss. Somit werden Minderheiten nicht immer wahrgenommen und können sogar übergangen werden. Die Hierarchien, welche in einer solchen Gruppenstruktur ausgebildet werden sind meist flach und beziehen die Gruppenmitglieder mit ein.

Anarchistisch: eine anarchistische Führung einer Gruppe ist nicht möglich, da in dieser Form der Führung jegliche Hierarchien und unterschiedliche Machtpositionen abgelehnt werden. Es bildet sich also bei einer „anarchistischen Führung“ eine Gruppe heraus, in welcher alle Gruppenmitglieder gleich viel Einfluss auf das Handeln, sowie die Ausrichtung einer Gruppe haben. Entscheidungen werden in diesem Rahmen meist basisdemokratisch getroffen, oder

es wird ein Konsens gebildet. Dadurch ist es möglich in der Gruppe unpopuläre Meinungen, sowie unterschiedlichste Positionen in die Entscheidungsfindung einfließen zu lassen. (vgl. *Schuhmacher 1959*)

Die oben aufgeführten Formen der Leitung, beziehungsweise Führung von Gruppen sind zwar aus der Menschenführung abgeleitet, jedoch kann man diese Prinzipien auch auf kleinere Gruppen, sowie Teams beziehen und anwenden.

Nachdem nun die unterschiedlichen Formen der Führung erklärt wurden, gingen die Anleiter*innen darauf ein, worauf man als Führungsperson einer Gruppe achten muss um eine passende Art der Führung auszuarbeiten. Hier ist es wichtig einige Merkmale der Gruppe zu beleuchten, wie zum Beispiel in welchem Rahmen sich eine Gruppe zusammengefunden hat. Denn bei einer Gruppe, welche sich freiwillig trifft und gemeinsam handelt sind andere Parameter anzulegen, als bei einer Gruppe, welche durch institutionelle Zwänge oder zufällige Ereignisse entstanden ist. Desweiteren ist zu beachten, welche sozialen Beziehungsgeflechte schon vorhanden sind oder gerade am Entstehen sind. Ein ebenso wichtiger Punkt, bei der Findung des Führungsstils einer Gruppe ist es das Ziel der Gruppe näher zu betrachten, so ergibt sich für die Führung eine andere Situation, wenn beispielsweise ein Chor eine neue Chorleitung sucht, als wenn in einem Unternehmen ein neues Produkt bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt werden soll.

Darauf folgend wurden die Kompetenzen, welche eine Führungsperson inne haben sollte erörtert. Bei den unterschiedlichen Kompetenzen, welche benötigt werden, gibt es keine Abstufungen, was als wichtiger, beziehungsweise unwichtiger angesehen wird. Somit sind die folgenden Kompetenzen, zwar nicht unbedingt notwendig, jedoch förderlich, wenn es um die Führung einer Gruppe geht.

Zum einen ist es wichtig unterschiedliche *Kommunikationstechniken* zu beherrschen um mit den unterschiedlichen Gruppenmitgliedern, als auch mit der gesamten Gruppe in Kontakt zu treten, diesen Anweisungen zu geben oder Hilfestellungen anzubieten. Eine weitere Kernkompetenz ist die *Integrationsfähigkeit*. Hier ist nicht gemeint, dass man sich ohne weiteres in die Gruppe einfügen kann, sondern, dass man erkennen kann in welchem Rahmen Regeln aufgestellt werden sollten, und in wie fern Freiräume für einzelne Gruppenmitglieder und die ganze Gruppe zu gewährleisten sind. Desweiteren ist es wichtig *kontaktfähig* zu sein, da man als Leitung einer Gruppe stets für alle ansprechbar sein sollte,

und Kontakte zu den Mitgliedern dieser aufbauen muss. Ebenso ist es notwendig eine gewisse *Kooperationsbereitschaft* einzubringen, da die Gruppe sich somit an der Gruppenführung orientieren kann, wenn es zu Schwierigkeiten kommt, welche nur durch kooperatives Verhalten gelöst werden kann. Eine weitere Kompetenz, welche eine Führungsperson einer Gruppe beherrschen sollte, ist ein gewisses Maß an *Selbstkontrolle*. Denn wenn die Führung einer Gruppe beispielsweise unmotiviert oder genervt ist kann sich diese Stimmung auf die ganze Gruppe übertragen und dadurch das Ziel der Gruppe in unendliche Ferne rücken lassen. All diese Kompetenzen lassen sich durch den Begriff der Sozialkompetenz einrahmen. (vgl. *Teamentwicklung*)

Die oben aufgeführten Kompetenzen sind zwar wichtig für die Gruppenleitung, jedoch auch von Vorteil, wenn diese unter den Gruppenmitgliedern ebenfalls ausgebildet und vorhanden sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist es die Aufgaben einer Gruppenleitung zu betrachten. Diese unterscheiden sich von denen der Gruppenmitglieder.

Hauptsächlich bestehen die Aufgaben der Gruppenführung daraus das Geschehen in der Gruppe zu koordinieren und Aufgaben, beziehungsweise bestimmte Themen anzusprechen und ebendiese auch, wenn dabei Diskussionen aufkommen diese zu moderieren, ebenso kann die Führungsperson auch nach außen hin als Kontaktperson zu anderen Gruppen oder der „Außenwelt“ fungieren. Desweiteren liegt es im Handlungsbereich der Führung die Gruppe zu beraten und mit den Mitgliedern, oder eben Einflüssen von außen zu verhandeln und die Interessen der Gruppe zu vertreten. Eine weitere wichtige Aufgabe der Führungsperson ist es Konflikte in der Gruppe zu managen und nach Möglichkeit beizulegen oder andere Lösungswege für diese zu entwickeln.

Desweiteren wurde in der Seminargestaltung auf die Unterschiede zwischen Teams und Gruppen eingegangen. Die wichtigsten Merkmale hierbei sind, dass eine Gruppe für sich alleine und auch ohne feste Ziele existieren kann. Der Grund eine Gruppe zu sein kann sich also darauf berufen den Willen zu haben eine Gruppe zu sein, so wie beispielsweise eine Gruppe aus alten Freund*innen, welche gerne zusammensitzen und Karten spielen. Ein Team hingegen hat immer ein Ziel, welches dieses zu erreichen versucht. Die Rolle der Leitung ist hier eine unterschiedliche zur klassischen Gruppe. Denn hier ist die Leitung die Schnittstelle zwischen denen, welche das Ziel des Teams festgelegt haben und dem Team selbst. Die Leitung muss hier ebenso die Vermittlung zwischen der „Außenwelt“ und dem Team übernehmen, muss jedoch auch die von außen gegebenen Richtlinien und Ansprüche weitergeben.

In Folge dessen wurden mehrere Regeln erörtert, welche zur Führung von Gruppen, jedoch auch von Teams zu beachten sind.

Eine dieser Regeln ist die *Interaktionsregel*: Diese lautet, dass zwischenmenschliches Handeln wichtig ist in Gruppen und, dass die Beziehungen zwischen den Menschen welche miteinander öfter agieren intensiver werden. Kurz: Je häufiger Menschen miteinander agieren, desto intensiver werden die Beziehungen unter den Gruppenmitglieder und desto größer wird das „Wir-Gefühl“ der Gruppe. Ebenso entstehen durch die Interaktion der einzelnen Mitglieder der Gruppe untereinander neue Freundschaften und Zuneigungen entwickelt sich.

Eine weitere Regel ist die *Angleichungsregel*. Diese besagt, desto länger eine Gruppe zusammen ist und miteinander interagiert, desto mehr gleichen sich Haltungen und Meinungen der einzelnen Gruppenmitglieder an. Dadurch entstehen für alle Beteiligten geltende Gruppennormen.

Die dritte und letzte Regel, welche bei Gruppen zu beachten ist, ist die *Distanzierungsregel*. Mit dieser wird erklärt, dass Gruppen sich meist von anderen Gruppen oder der „Außenwelt“ abgrenzen wollen. Die Abgrenzung und Distanzierung der Gruppe von anderen Gruppen steht in Wechselwirkung mit dem in der Gruppe ausgebildeten kollektiven „Wir-Gefühl“. Je größer dieses Gefühl ist, desto eher gibt es Tendenzen der Gruppe sich von anderen abzugrenzen und zu distanzieren. (vgl. Hahnzog 2011)

Daraufhin wurde den Teilnehmenden des Seminars noch ein Handlungsfaden für die Leitung von Gruppen während der unterschiedlichen Gruppenphasen nach Tuckman erklärt und durch die Mitarbeit dieser für alle zugänglich visualisiert.

Denn die Aufgaben, welche auf eine Gruppenleitung während der unterschiedlichen Phasen zukommen sind differenziert wichtig zu beachten:

1. Forming-Phase: In dieser Phase bilden sich in Gruppen Strukturen und Hierarchien ebenso kommt es zu einer Rollenverteilung unter den Gruppenmitgliedern. Die Aufgabe der Leitung besteht darin der Gruppe eine Aufgabenstellung nahezubringen, sowie Regeln festzusetzen, welche für alle Gruppenmitglieder akzeptabel und einzuhalten sind.
2. Storming-Phase: In dieser Phase kristallisieren sich in der Gruppe meist Konflikte auf Grund von Rollenzuweisungen oder unterschiedlichen Positionen heraus. Ebenso können persönliche Differenzen zwischen Mitgliedern der Gruppe oder der Gruppe

und ihrer Führung entstehen. Die Leitung sollte auf die Konflikte eingehen und alle beteiligten dabei ernst nehmen. Die Hauptaufgabe besteht darin die Konflikte zu benennen und nach Möglichkeit zu bearbeiten mit dem Ziel diese beizulegen.

3. Norming-Phase: Die Gruppe beginnt in dieser Phase sich selbst zu organisieren und Kompetenzen und Aufgaben untereinander abzustimmen. Das in der ersten Phase angegebene Ziel wird angefangen zu bearbeiten unter Beachtung der ebenfalls in der ersten Phase aufgestellten Regeln. Hier sollte die Leitung der Gruppe erreichbare Ziele aufzeigen und diese motivieren sich den Aufgaben anzunehmen, welche notwendig sind das Ziel zu erreichen.
4. Performing-Phase: In der Performing-Phase ist die Höchstleistung der Gruppe erreicht. Es wird an Aufgaben gearbeitet und die Ziele, welche zu erreichen sind werden erreicht. Während dieser Phase muss die Gruppenleitung die einzelnen Gruppenmitglieder mit unterschiedlichen Aufgaben aufeinander abstimmen und darauf achten, dass falls ein Rahmen gegeben wurde dieser eingehalten wird.
5. Adjourning-Phase: Die Adjourning-Phase ist die Phase der Auflösung, sowie des Abschieds der Gruppe. Die Gruppe hat zu diesem Zeitpunkt seine Ziele erreicht und geht nun wieder auseinander. Es ist sozusagen die Abschiedsphase der einzelnen Mitglieder aus der Gruppe. Hier ist es die Aufgabe der Leitung den Abschied zu organisieren und je nachdem, wie die Gruppe sich entwickelt hat genug Zeit für diesen einzuräumen. Ebenso kann es hier zur Aufgabe werden, das Erlebte zu reflektieren und der Gruppe die Zeit zu geben sich für ein späteres Treffen zu organisieren.

Nachdem dieser Handlungsfaden mit den Teilnehmenden des Seminars ausgearbeitet wurde, gab es noch Hinweise für den Umgang mit besonderen Rollen in der Gruppe. Hier ist jedoch kein einheitliches Handeln möglich, da die Situationen und Facetten in denen diese Auftreten sehr unterschiedlich sein können. (*vgl. Teamentwicklung*)

Beispielhaft wurde jedoch der Umgang mit dem „Gruppen-Star“, sowie dem/der Außenseiter*in erörtert. Der „Gruppen-Star“ ist eine inoffizielle Führungspersönlichkeit, welche die anderen Gruppenmitglieder durch sein/ihr Handeln und Auftreten stark beeinflussen kann. Diese*r ist mit einzubinden in die Regelbildung als auch in die Entscheidungsfindung der Gruppe. Ebenso kann man diesem/dieser einige Freiräume lassen, da diese*r durch seine Freiheiten, die anderen Mitglieder zu Höchstleistungen motivieren kann und die Atmosphäre und Stimmung in der Gruppe beeinflussen kann.

Bei dem/der Außenseiter*in ist darauf zu achten, dass die Person in die Gruppe eingebunden wird und nicht stets als Außenseiter*in dargestellt wird. Auch wenn die Meinungen und Positionen dieser Person nicht denen der Mehrheit der Gruppe entspricht, ist darauf zu achten, dass diese sich äußern kann und angehört wird von der Gruppe. Denn die Meinungen und Positionen eben dieser Außenseiter*innen können dazu beitragen, dass die Gruppe dem Ziel näher rückt und dieses erreicht. Eine weitere Aufgabe der Leitung in diesem Fall dem/der Außenseiter*in Aufmerksamkeit und Achtung entgegenzubringen, jedoch sollte man dabei nur in gewissen Maßen vorgehen, da es diesen unangenehm sein kann im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen.

Eine weitere Besonderheit, die auftreten kann, bei Gruppen, sind gruppeninterne Eigendynamiken. Diese kann die Leitung zwar zulassen, jedoch sollte sie darauf achten, dass diese sich im Rahmen der festgelegten Regeln befinden und nicht hinderlich sind zur Erreichung der Ziele der Gruppe. (vgl. *Hahnzog 2011*)

Dem Input folgend wurde noch eine Übung angeleitet. Die Studierenden wurden zu diesem Zweck in zwei etwa gleichgroße Gruppen aufgeteilt. Darauf folgend wurde in der einen Gruppe eine Führungsperson festgelegt und weitere Sonderrollen verteilt. Die andere Gruppe bekam keine Strukturen vorgeschrieben und sollte sich selbst organisieren. Nachdem dies geschehen ist wurden beiden Gruppen Aufgaben gestellt. Diese Aufgaben bestanden aus leichten und schwereren Streichholzrätseln, welche es für diese zu lösen galt. Die Aufgaben wurden von der Gruppe, welche zugeteilte Rollen hatte, schneller gelöst als von jener, welche keine Strukturen vorgegeben bekam. Nach etwa zwanzig Minuten, waren alle vorbereiteten Rätsel jedoch von beiden Gruppen gelöst. Hier ist zu beachten, dass die Rollenzuweisungen kaum Einfluss auf das Handeln der Studierenden hatte.

3.Diskussionsthese

In Folge der Übung war noch ein kurzer Zeitraum für die Diskussion einer These gegeben. Die These lautete: „Teamarbeit/Gruppenarbeit ist kein antiautoritäres oder demokratisches Prinzip.“

Hier wurde unter den Studierenden lebhaft diskutiert, ob es nicht doch auch ein demokratisches Prinzip ist, da die Einbindung aller Beteiligten demokratische Vorgänge benötigt. Jedoch wurde auch geäußert, dass es nicht immer notwendig ist Gruppen demokratisch oder antiautoritär zu gestalten. Ebenso wurden die Vorteile von antiautoritärer,

sowie autoritärer Prinzipien in Gruppen und Teams dargestellt. Dies wurde von den Studierenden auch mit Beispielen beschrieben, so wurde zum Beispiel auf die Situation von Teams in Unternehmen eingegangen, dass diese nicht immer antiautoritär arbeiten können, da dies nicht immer die effizienteste Möglichkeit der gemeinsamen Arbeit ist. Desweiteren kann man hier auch Teams aus dem Sicherheitsbereich, wie Militär oder Polizei anführen, welche nach strikten Hierarchien und autoritär organisiert sind. Jedoch ist auch aufzuzeigen, dass antiautoritäre, sowie demokratische Prinzipien auch zu Hochleistungen in Gruppen und Teams führen können. Als Beispiel könnte man hier die Organisation eines Nachbarschaftsfestes anführen, in dem alle Meinungen und Standpunkte mit einbezogen werden. Nur so ist es in einem solchen Rahmen möglich die Möglichkeiten auszuschöpfen und eine Veranstaltung zu organisieren, bei der sich alle wohl und eingebunden fühlen.

Demnach liegt es also am Ziel, als auch an den Intentionen, welche eine Gruppe hat und es ist nicht festzulegen ob Gruppen- und Teamarbeit antiautoritär oder demokratisch sein muss. Sie kann es sein, muss es aber nicht.

Nachdem die Diskussion abgeschlossen wurde gab es noch eine kurze Feedbackrunde und darauffolgend wurde das Seminar beendet.

4. Reflexion:

Das Seminar „Soziale Gruppenarbeit“ behandelte ein breites Spektrum an Themen in diesem Bereich, zeigte auf wie wichtig die „soziale Gruppenarbeit“ für Sozialpädagog*innen ist und wie vielseitig diese Methoden einzusetzen möglich sind. Durch die wechselnden Seminargestaltungen wurde ebenso eine methodische Bandbreite aufgezeigt und ein abwechslungsreiches Seminar gestaltet. Während der Seminargestaltung, welche ich mit einer Mitstudentin übernahm vertiefte sich nicht nur das Wissen über die Anleitung von Seminaren und das Führen von Gruppen und Teams, sondern es wurde auch die Möglichkeit gegeben, dass selbst ausgearbeitete anzuwenden. Der Anspruch, welchen ich an diese Seminargestaltung hatte, war es möglichst interessant und angenehm für alle Studierenden des Seminars zu gestalten. Dabei traten mehrere Probleme auf, da man nicht die Sicherheit hatte, wie viele Leute an der Seminargestaltung teilnehmen werden, ebenso gab es Unsicherheiten, ob wir die Methoden richtig gewählt hatten. Daher entschieden wir uns für einen Methoden-Mix, aus kleineren Spielen, Übungen, sowie einem theoretischen Input mittels einer Power-Point-Präsentation, welche durch das Einbinden der Teilnehmenden für diese interaktiv gestaltet werden sollte. Dies ist auch zum Großteil gelungen, auch wenn die Planung nicht vollständig ausgereift war. Eine weitere

Schwierigkeit zeigte sich auf bei der Anleitung der Übung „Streichholzrätsel“, die hier verteilten Rollen wurden zwar eingehalten, jedoch war es uns zu zweit nicht möglich genau auf die Umsetzung zu achten. Dazu kam, dass es keine weiteren Beobachter*innen gab, welche die Gruppen während der Aufgaben beobachteten. Daher fiel die Reflexion der Übung sehr kurz aus und das Ziel, welches erreicht werden sollte, wurde nicht unbedingt deutlich. Das Ziel dieser Übung war es eigentlich die Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppenstrukturen aufzuzeigen, jedoch ergaben diese sich nicht in dem kurzen Zeitraum. Daher könnte man die Übung als fehlgeschlagen bezeichnen, jedoch lösten die Studierenden die Aufgaben erfolgreich und in ihren Gruppen. Dies zeigte wiederum auf, dass es zwar unterschiedliche Strukturen geben kann diese man jedoch nicht Menschen aufzwingen kann. Die Anleitung der Seminargestaltung an sich hat kaum Probleme bereitet, da es sich um eine angenehme Gruppe handelte, welche wenig Konfliktpotenzial in sich trug. Desweiteren ist Anzumerken, dass es sich um die letzte Seminargestaltung von Studierenden handelte und somit die Gruppe an sich schon eingespielt war und in ihren Strukturen gefestigt war.

Das Thema der Seminargestaltung war für mich in der Theorie etwas Neues, jedoch bin ich in diesen Bereichen auf Grund von früheren Erfahrungen schon geübt und konnte somit das Wissen, welches ich habe aus praxisbezogenen Situationen mit einfließen lassen, dies war ein Vorteil für mich, bei anderen Themen, hätte ich nicht unbedingt aus diesem Erfahrungsschatz profitieren können. Allerdings wurde auch für mich das Thema mit neuen theoretischen Erkenntnissen untermauert und nun greifbarer. Dieser Vorgang erweiterte meine Kompetenzen und ermöglicht mir nun das Handeln von Gruppenführer*innen zu reflektieren und genauer zu betrachten. Desweiteren habe ich in dem Seminar einige wichtige Erfahrungen machen und Lektionen lernen können um mein eigenes Handeln in Gruppen und in Gruppenarbeiten zu betrachten. Ebenso ermöglicht mir das neue erworbene Wissen ein breiteres Spektrum der Sozialpädagogik betrachten zu können und kennenzulernen. Alles in allem war es ein lehrreiches, interessantes Seminar, welches durch eine Seminargestaltung meinerseits für mich Abrundung gefunden hat. Das neuerworbene, sowie aufgefrischte Wissen wird mir demnach weiterhelfen mich in der Welt der Sozialpädagogik zu orientieren und Zukunftsperspektiven für mich zu erarbeiten.

5.Quellen

Neuberger, O: Führen und führen lassen. Völlig neubearb. 6. Auflage. UTB, Stuttgart 2002

Pinnow, Daniel: Führen - Worauf es wirklich ankommt. 5. Auflage. Gabler, Wiesbaden 2005

Schuhmacher, E.: Umgang mit Menschen und Menschenführung. Huber, Frauenfeld 1959.

Teamentwicklung: <http://www.donicht.de/teamentwicklung.htm> zuletzt überprüft 27.06.2017

Gruppenführung: <http://www.techsphere.de/pageID=tf09.html> zuletzt überprüft 25.06.2017

Dr. Hahnzog, Simon 2011: Ausgewählte Aspekte der Sozialpsychologie: Soziale Gruppen
Hahnzog

„Minutenpapiere und Reflexion“ - Protokoll vom 05.07.2017 von Malte Rohmeier

1. Teil der Sitzung:

Thema: Auswertung der drei in der Sitzung vom 20.06.2017 angelegten Minutenpapiere zum Thema: Macht in Führungspositionen → Hierzu Aufteilung in drei Gruppen; Jede Gruppe wird einer Frage des Minutenpapiers zugeteilt, soll hiernach die Antworten diskutieren und sie zusammengefasst den anderen vorstellen.⁵

Kernaussage: Fragen des Minutenpapiers:

- 1. Frage: Was ist das Wichtigste, das Sie in der Veranstaltung gelernt haben?
- 2. Frage: Was ist unklar geblieben? Welche Fragen haben Sie noch?
- 3. Frage: Was habe ich selbst heute zum Lernen beigetragen?

2. Teil der Sitzung

Thema: Da es die letzte Sitzung im Semester war, folgte nun eine Reflexion des gesamten Seminars → Methode: Stumme Diskussion (3 Thesenblätter bzw. Frageblätter; Die Gruppe teilt sich gleichmäßig zu den drei Thesen und Fragen auf und es folgt eine schriftliche Diskussion auf den Papieren)

Kernaussage: Reflexion:

- 1. In Gruppen kann ich etwas lernen
Beispielhafte Antworten: → Man kann auch einiges über sich selbst lernen/verstehen → Oftmals nur dann, wenn man sein eigenes Handeln reflektiert → Man kann von den Stärken der Anderen profitieren → Ja, man lernt, da man andere Sichtweisen kennenlernt → Wenn sich alle aktiv beteiligen, kann man voneinander lernen → Lernen hängt von Motivation und eigener Beteiligung ab
- 2. Was macht denn nun eine Gruppe aus?
Beispielhafte Antworten: → Gruppenleiter*in → Gruppenzugehörigkeitsgefühl (WIR – Gefühl) → Gemeinsame Aktivitäten/ Interessen und/ oder Ziele → Gegenseitige Motivation, oder auch Konkurrenz → Gruppe entwickelt eigene Normen und Werte und handelt nach diesen → Rollen/ Mitglieder sind aufeinander bezogen/

⁵ In der vorigen Sitzung wurden die Minutenpapiere von den Studierenden erstellt. Der Arbeitsauftrag lautete: Bearbeiten Sie anonym die drei Fragen innerhalb von 5 Minuten auf einem einzelnen Blatt. Im Anschluss werden die Blätter eingesammelt (Anm. d. Red.).

voneinander abhängig → Verschiedene Charaktere → Rollenverteilung → Dynamik → Vielfalt

- Als pädagogische Leitung von Gruppen nehme ich aus dem Seminar für mich mit...
Beispielhafte Antworten: → Verantwortung → Konflikte und Konfliktpotential offen ansprechen → Selbstreflexion der eigenen Rolle → Auf Nähe/ Distanz individuell achten → Theoretische Grundlagen → Dynamiken in der Gruppe bewusst sein → Die Stärken jedes einzelnen Individuums (seiner*ihrer Rolle entsprechend) herauszuarbeiten → Rollen durchbrechen

Fazit: Die Sitzung diente zum einen der Auswertung und Wiederholung der Stunde vom 20.06.2017 durch die angefertigten Minutenpapiere. Hiernach folgte die Reflexion des gesamten Seminars. Die Methode hierzu nahm Bezug auf das Thema der vergangenen Sitzungen.

3. Hausarbeiten

„Gemeinsam sind wir stark?“ - Kritische Analyse vom Nutzen der Gruppenarbeit in der Heimerziehung von Wiebke Schlegel

1. Einleitung

In unserem Alltag begegnen uns die unterschiedlichsten Arten von Gruppen. Im Studium, in der Schule, aber auch in der Arbeitswelt sind Gruppen häufig vorzufinden. Nun stellt sich allerdings die Frage, was genau ist eine Gruppe? Welche Formen von Gruppen gibt es und hat die Arbeit in Gruppen immer nur Vorteile? Im Folgenden soll der Nutzen von Gruppenarbeit näher untersucht werden. Der Fokus liegt dabei auf der These, dass soziale Gruppenarbeit sich im Heimkontext durch den herrschenden Konformitätsdruck in Gruppen negativ auf die Kinder und Jugendlichen auswirken kann.

Bereits Aristoteles stellte in seinem berühmten Zitat fest: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Zwar bezog er sich hier auf einen gänzlich anderen Kontext, dennoch ist es eine sehr passende Beschreibung für die Schwierigkeiten von Gruppen. Eine Gruppe besteht aus verschiedenen Menschen, die sich als eine Einheit zusammenschließen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Jede*r bringt eine individuelle Persönlichkeit in die Gruppe hinein, doch dieser Zusammenschluss ist mehr als die Persönlichkeit der einzelnen Individuen, er bringt eine neue Identität hervor – die Gruppenidentität. Es ist vielfach belegt, dass die Gruppendynamik und das Arbeiten in Gruppen viele positive Effekte mit sich bringen. Jedoch birgt jede Gruppenarbeit auch ein gewisses Potenzial an Gefahren. Jede Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bringt einen Gewinn, hat aber auch ihren Preis. Bei der sozialen Gruppenarbeit in schwierigen Kontexten, wie z.B. der Heimerziehung, sollte daher möglichst vorher genau abgewägt werden, ob und wenn ja wie sinnvoll eine Gruppenarbeit in diesem Kontext ist. Können alle Mitglieder den Preis zahlen oder sollte vielleicht doch eine Alternative gesucht werden?

2. Gruppen – Allgemein

Bevor das Thema der sozialen Gruppenarbeit näher erläutert wird, sollte zunächst geklärt werden, was überhaupt eine Gruppe ist und welche Strukturen innerhalb dieser herrschen können. Eine genaue Definition des Begriffs „Gruppe“ ist nicht so einfach möglich. Der

Begriff ist eher unscharf und wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Jedoch gibt es einige Kernmerkmale, die in jeder Gruppe vorhanden sind. Eine Gruppe ist eine Anordnung von mehr als zwei Menschen, die längere Zeit miteinander agieren und sich wechselseitig beeinflussen. Gruppen haben eine gemeinsame Aufgabe oder Ziel. Die Dauer der Gruppe kann erheblich variieren. Je nach Aufgabe kann eine Gruppe nur wenige Stunden, bis hin zu mehreren Jahren bestehen. Menschen übernehmen innerhalb von Gruppen eine bestimmte Funktion oder anders gesagt eine Rolle. Mit dieser Rolle sind gruppenspezifische Rollenerwartungen und -muster verknüpft, die zu erfüllen sind. Je mehr vergleichbare Rollen es in einer Gruppe gibt, desto homogener ist die Gruppe. In Abhängigkeit von den Zielen, welche die Gruppe erreichen möchte, kann jedoch eine heterogene Rollenverteilung von Vorteil sein. Die Gruppenmitglieder sind dann auf verschiedene Bereiche spezialisiert. In diesem Fall besteht aber die Gefahr eines geringeren Gruppenzusammenhalts, da sich die Gruppenmitglieder nicht mehr als ähnlich wahrnehmen. Durch gemeinsame Werte und Normen entwickelt sich jedoch nach und nach ein starkes Gruppenzugehörigkeitsgefühl. Es zeigt sich eine Tendenz zur Selbstregulation und Autonomisierung. Die Gruppe entwickelt ihr „Eigenleben“. Dieses ausgeprägte „Wir-Gefühl“ wird auch als Kohärenz oder Gruppendichte bezeichnet. Es entsteht eine Binnenstruktur der verschiedenen sozialen Rollen, Aufgaben und Positionen. Hierbei entwickeln Gruppen ihre eigene Geschichte und Überzeugungen, womit sie sich von den „Anderen“ abgrenzen (Edding/ Schattenhofer 2015: 10).

In der Literatur werden viele verschiedene Strukturen von Gruppen behandelt. Im Folgenden sollen nur die wichtigsten angesprochen werden. Es gibt vertikale und horizontale Gruppen. In vertikalen Gruppen herrscht eine klar strukturierte Hierarchie, während in horizontalen Gruppen alle Mitglieder gleichgestellt sind. Des Weiteren wird zwischen Primär- und Sekundärgruppen unterschieden. Primärgruppen sind kleine Gruppen, die durch einen dauerhaften Zusammenhalt gekennzeichnet sind, in denen es zu emotionalen und intimen direkten Kontakten kommt, wie z.B. in Familien. Sekundärgruppen sind bewusst geplante und rational organisierte Gruppen, die eine bestimmte Aufgabe verfolgen. Hier herrschen klare Regeln und eine formale Struktur. Innerhalb dieser Sekundärgruppen lässt sich noch zwischen formellen und informellen Gruppen differenzieren. Formelle Gruppen sind über einen Organisationsplan festgelegt. Die Verhaltensweisen der Mitglieder sind extern vorgegeben und können über längere Zeitabschnitte bestehen oder zeitlich befristet sein.

Ein Beispiel hierfür ist eine Abteilung innerhalb eines Unternehmens. Informelle Gruppen sind ungeplante, längerfristige Kontakte, die spontan entstehen. Die Mitglieder haben ein gemeinsames Ziel, welchem der Wunsch nach sozialen Kontakten, Geborgenheit, Sicherheit und Anerkennung zugrunde liegt (Lehmann-Grube 2000: 99 f.).

3. Entwicklung der Gruppe

Gruppen durchlaufen bei ihrer Entstehung mehrere Entwicklungsstufen. Diese Phasen der Entwicklung sind kein vorgeschriebener Ablaufprozess. Sie dienen dem näheren Verständnis der Gruppensituation und Orientierung für die Gruppenleitung. Tuckman dient dabei als Vorreiter in der Postulierung dieser verschiedenen Phasen. Es lässt sich nicht immer eine klare Abgrenzung der Phasen Vornehmen und manche Gruppen durchlaufen verschiedene Phasen auch mehrfach. Dennoch ist eine nähere Betrachtung von den verschiedenen Phasen hilfreich, um spätere Probleme von Gruppen besser verstehen zu können.

Am Anfang steht die Orientierungsphase oder auch Forming, in welcher sich die Gruppe bildet. Zunächst herrscht bei den potentiellen Mitgliedern der neuen Gruppe Unsicherheit. Der Umgang miteinander ist noch distanziert und vorsichtig. Jede*r versucht sich in der Gruppe zu behaupten und den eigenen Platz zu finden. Wichtig sind die Klärung der Aufgabenstellung und die Entstehung einer inneren Struktur. Die einzelnen Gruppenmitglieder sind auf der Suche nach Autorität und Orientierung um in dieser unsicheren Situation Halt zu finden. Es entstehen Fragen nach Akzeptanz in der Gruppe, ob das eigene Verhalten angepasst werden muss und wie die eigenen Stärken optimal eingebracht werden können. Wichtig sind in dieser Phase klare Vorgaben bezüglich der Ziele und Aufgaben und das Einräumen von ausreichend Zeit für die Prozesse der Selbstfindung innerhalb der Gruppe. Hier spielt die Gruppenleitung eine wichtige Rolle um die Gruppe zu führen und den Mitgliedern über die ersten Anfangsschwierigkeiten hinweg zu helfen. Sie dient als Anker aber auch als erster Reibungspunkt für die Gruppenmitglieder. Ziel bleibt aber weiterhin, die Abhängigkeit der Gruppe von der Autorität zu reduzieren und ihre Selbststeuerungskräfte zu erhöhen. Ein unverbindliches Verhalten und Ich-Denken dominieren während dieser Phase (Wellhöfer 2001: 10).

Als nächstes folgt die Konfliktphase oder auch Storming genannt. In dieser konfliktreichen Phase versuchen die einzelnen Gruppenmitglieder den eigenen Platz in dem Beziehungsgefüge zu finden und zu sichern. Beim Austausch von Meinungen und Vorschlägen treffen die Mitglieder mit ihren Vorstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und Werthaltungen aufeinander. Es kommt zu Meinungsverschiedenheiten und zu konflikthaften Auseinandersetzungen. Vielen Mitgliedern ist es wichtig, Einfluss auf das Gruppengeschehen zu nehmen. Die einzelnen Aufgaben werden nun verteilt, was ein erneutes Konfliktpotential beinhaltet. Es kommt zu Streit bezüglich der Aufgabenbewältigung und der Verteilung der Zuständigkeiten. Unter den Rivalitäten zwischen verschiedenen Gruppenmitgliedern leidet der Zusammenhalt, da das Gefühl der Gruppenzusammengehörigkeit noch nicht vorhanden ist.

Die emotionale Atmosphäre ist belastet, da interne Absprachen aufgrund der Spannungen umgangen werden. Neue Fragen, wie die nach der Hierarchie und der Effizienz der Gruppe kommen auf. Teilweise wird sich auch gegen die Gruppenleitung aufgelehnt. Einigen Gruppen gelingt es nur schwer, diese Phase jemals zu überwinden, andere Gruppen fallen zum Teil auch immer dann in diese Machtkampfphase zurück, wenn es darum geht, neue Entscheidungen zu treffen. In dieser Phase hat die Gruppenleitung die Aufgabe, negative Rollen einzelner Personen zu erkennen und wenn möglich dagegen einzuwirken. Hier muss die Gruppenleitung beispielsweise ein in die Außenseiterrolle verstoßenes Gruppenmitglied wieder in die Gruppe einbinden oder sehr dominante Personen ein wenig bremsen. Doch am wichtigsten in dieser Phase ist es, dass die Gruppenleitung erkennt, dass kleinere Konflikte und ein Kräftemessen dazugehört und nicht unterbunden werden sollten, so lange es nicht zum Schaden für einzelne Personen kommt (Wellhöfer 2001: 11).

In der Konsolidierungsphase oder auch Norming genannt bildet sich eine gruppenspezifische Philosophie heraus. Es entstehen gemeinsame Werte und eine starke Identifikation mit der zuvor erkämpften Rolle innerhalb der Gruppe. Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden nun immer wichtiger und gegenseitiges Helfen wird zur Selbstverständlichkeit. Diese Sicherheit bildet den Rahmen für einen offenen Austausch aller Gruppenmitglieder und das gegenseitige Anerkennen von Talenten und Fähigkeiten der Anderen. Zudem bilden sich gruppenspezifische Verhaltensnormen heraus, die zur Stärkung des Wir-Gefühls dienen. Die Einhaltung dieser Normen wird von der Gruppe kontrolliert und sanktioniert. Inhaltlich gehören in diese Phase Themen, die zusätzliche Transparenz schaffen, z.B. das Sammeln und Abklären individueller Ziele und Interessen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden hier sichtbar und müssen auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Normen toleriert werden. Mit dem Kampf um Auseinandersetzung entsteht viel Intimität. Schneller als erwartet entsteht das Gefühl von Zusammengehörigkeit und Nähe. Noch in dieser Phase nimmt die Kurve der Gruppenbefindlichkeit eine Aufwärtsrichtung. Das eigentliche Ziel dieser Phase ist die Entwicklung einer sozialen Organisation der Gruppe. In dieser Phase neigt die Gruppe zu einem Abschotten nach außen. Es besteht die Gefahr in Bequemlichkeit und Gruppenegoismus zu versinken. Falls die Aufgabenbewältigung weiterhin nicht zufriedenstellend funktioniert, wird die Schuld meistens bei den anderen Mitgliedern der Gruppe gesucht. Hier ist es wichtig, dass die Gruppenleitung sich nicht zu stark vom Wir-Gefühl einnehmen lässt und weiterhin einen offenen Blick behält (vgl. Wellhöfer 2001: 11 f.).

Die Phase der Festigung oder auch Performing ist gekennzeichnet durch eine erfolgreiche und ausgeprägte Kooperation zwischen den Gruppenmitgliedern. Die Gruppe befindet sich in einer Phase der relativ stabilen Arbeitsfähigkeit und Ausgabenstellungen werden konstruktiv in Angriff genommen. Der Wunsch entsteht, Veränderungen und Verbesserungen in allen Bereichen

herbeizuführen. Es herrscht ein Verantwortungsgefühl vor und die Gruppenmitglieder gehen, im Gegensatz zur Kooperationsphase, aktiv auf andere Personen und Gruppen zu. Toleranz und Achtung voreinander bestimmen die Zusammenarbeit, Neid und Machtkämpfe sind äußerst selten. Konkurrenz innerhalb der Gruppe wird jetzt fair ausgetragen, das Selbstbewusstsein der einzelnen Personen ist groß. Es ist wichtig die Rollen, Führungsstrukturen, Arbeitsweisen und klimatischen Bedingungen darauf zu überprüfen, ob sie der Sachebene und der psychosozialen Ebene weiterhin gerecht werden. Hier wiederholen sich die voran gegangenen Phasen, in abgeschwächter Form, in zyklischen Prozessen wieder. Jeder weiterführende Themenansatz, jede neue Aufgabe verteilt die Rollen ein wenig neu, weckt neue Ängste und setzt neue Impulse. Werden diese „Mini-Zyklen“ ignoriert, ist der Absturz vorprogrammiert. Insgesamt ist es, wie erwähnt, von großer Relevanz, dass Konflikte nicht unterdrückt werden und sich vor allem als Team die jeweils aktuelle Phase bewusst macht. Nur so ist ein erfolgreiches Gelingen der gemeinsamen Arbeit möglich. In dieser Phase kann und muss sich die Gruppenleitung zurückziehen, da die Gruppe nun fähig ist, Konflikte und kleinere Probleme selbst zu bewältigen. Doch überflüssig wird die Gruppenleitung auch in dieser Phase nicht (Wellhöfer 2001: 12 f.).

Die Abschlussphase oder auch Adjourning besteht daraus die bestehenden Themen zu einem Ende zu führen, sowohl auf der sach- als auch auf der psychosozialen Ebene. Die Aufgabe ist abgeschlossen und die sozialen Gruppenbeziehungen werden wieder gelockert. Um aus der Gruppenarbeit zu lernen, ist es wichtig für die Mitglieder Bilanz zu führen. Die Bilanzierung umfasst sowohl die persönliche als auch die gemeinsame Gruppenbilanz, in der sich über Erfahrungen sowie Gelingens- und Misslingens-Bedingungen ausgetauscht wird. Hier ist es wichtig, dass die Gruppenleitung die Gruppenmitglieder ihren eigenen Weg gehen können und ihnen die Möglichkeit eines Abschiedes gibt. Das Durchlaufen der verschiedenen Phasen ist wichtig für die Entwicklung einer Gruppe. Es besteht ein schwieriges Zusammenspiel verschiedener Elemente, die das erfolgreiche Gruppenerleben beeinflussen können. Die Gruppenleitung spielt eine wichtige Rolle beim Erfolg oder Misserfolg der Zusammenarbeit (vgl. Wellhöfer 2001: 13).

4. Rollentheorie

In jeder Gruppe besteht ein mehr oder weniger differenziertes System von Rollen der verschiedenen Gruppenmitglieder. Zu diesem Thema wurde das berühmte „Stanford-Gefangenen-Experiment 1973“ von Haney, Banks und Zimbardo durchgeführt. Als Erklärung für die Ergebnisse dieses Experimentes wurde die Rollentheorie herangezogen. Diese besagt, dass die Welt einem Theaterstück gleicht und jeder Mensch verschiedene Rollen im Alltag spielt. Diese unterschiedlichen Rollen benutzen die Menschen um ihr Verhalten zu rechtfertigen oder zu entschuldigen. Um diese Theorie näher zu betrachten, müssen verschiedene Begriffe abgegrenzt werden. Wenn eine Rolle objektiv definiert werden kann, so wird dies als Status oder Position bezeichnet. Eine Position ist zum Beispiel die der Seminarleitung an einer Hochschule. Die Rolle hingegen beinhaltet verschiedene Erwartungen von Anderen, die an die*den Inhaber*in der Position gestellt werden. Im Alltag nimmt jeder Mensch verschiedene Positionen ein und wird mit den unterschiedlichsten Rollenerwartungen konfrontiert. Die Ausübung verschiedener Positionen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen kann zu Rollenkonflikten führen.

Rollenkonflikte sind allerdings ein normaler Bestandteil in unserem gesellschaftlichen System. Sie dienen als notwendige Form der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Entwicklungen in einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft. Das Selbst spielt innerhalb der Rollentheorie eine zentrale Rolle. Im Grunde ist das Selbst das Gegenstück zu der Rolle, da es den Aspekt der individuellen Auslegung und Deutung der Rollenerwartung umschreibt. Obwohl Menschen innerhalb der Gesellschaft mehrere Positionen annehmen können, so erleben sie sich auch bei einem Rollenwechsel identisch. Menschen können sich in der gleichen Position höchst unterschiedlich verhalten, obwohl die gleichen Anforderungen an sie gestellt werden. Hier trägt die Persönlichkeit der Personen zu einer unterschiedlichen Interpretation und Ausführung der Rolle bei. Jede*r Positionsinhaber*in steht den Rollenerwartungen gegenüber und ist dadurch auch einem gewissen Rollendruck ausgesetzt. Dieser Druck wird auch als Sanktion bezeichnet und kann sowohl positiv, in Form von Lob, als auch negativ, in Form von Bestrafung, sein. Jede Rolle kann also nur in einem Geflecht aus Erwartungen, der Persönlichkeit des Individuums und den subjektiv erlebten und von der Person zu verarbeitenden Bedingungen betrachtet werden. Diese Grundlage der Rollentheorie stellt einen wesentlichen Grundbaustein für die Konfliktsituationen in Gruppen dar (vgl. Wellhöfer 2001: 17 ff.).

5. Soziale Gruppenarbeit und Heimerziehung

Innerhalb der Sozialpädagogik gibt es verschiedene Methoden unter anderem gehört die soziale Gruppenarbeit zusammen mit der Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit zu den Klassikern in diesem Bereich. Hierbei handelt es sich um eine Zwischenform von professioneller und Selbsthilfe. Durch teilweise angeleitetes Arbeiten in Gruppenverbänden sollen die sozialen Kompetenzen der Menschen gestärkt und gezielt gefördert werden. Zudem soll die Beziehungsfähigkeit gesteigert werden, um Probleme in ihrem Umfeld außerhalb der Gruppe besser zu bewältigen. Soziale Gruppenarbeit kann dort angewendet werden, wo sich Menschen in einer problematischen Situation befinden. Hierbei geht es vor allem um die Betreuung der Gruppenmitglieder und weniger um konkrete inhaltliche Auseinandersetzungen und Behebung dieser Probleme. Die Gruppe wird als Mittel genutzt, um die persönliche Entwicklung zu fördern und Defizite zu überwinden, damit Probleme eigenständig bewältigt werden können. Die soziale Gruppenarbeit nutzt die Gruppe als Mittel der Sozialisation, zur Bedürfnisbefriedigung und zur Bearbeitung von Zwängen und Störungen. Hierfür ist insbesondere eine kompetente Gruppenleitung notwendig, um den Gruppenprozess im Sinne der Zielsetzung zu steuern. Dadurch unterscheidet sich die soziale Gruppenarbeit von anderen Gruppen, wie z.B. Selbsthilfegruppen (vgl. Hädicke 2004: 38 ff.).

Die Heimerziehung als die älteste Form gesellschaftlich organisierter Kinder- und Jugendfürsorge wies und weist auch heute noch, trotz aller Modernisierungsprozesse infolge der Heimkampagnen in den 70er Jahren, verschiedene kritische Aspekte auf. Dazu gehören, z.B. die Ambivalenz von Kontrolle bei gleichzeitigem Hilfeangebot, das Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gruppenpädagogik und auch Machtverhältnisse in der Heimerziehung sind nach wie vor Thema. Diese kritischen Aspekte stellen weiterhin eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe da

Derzeit leben über 70000 Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung. Ein erheblicher Teil von ihnen lebt in Regel- oder Normalangeboten, deren Ziel es ist (pädagogische) Lebensgemeinschaften auf (längere) Zeit zu bilden und ausfallende elterliche Erziehungsleistungen zu kompensieren. Dabei sind an allererster Stelle Heimerziehung und Heimgruppen dadurch legitimiert, dass sie Kindern und Jugendlichen alternative Lebensorte zu nicht (mehr) erziehungsfähigen Familien bieten. Sie sollten daher eine unabdingbare Lebensform zur Verbesserung sozialer Chancen für Kinder und Jugendliche innerhalb unseres Gesellschaftssystems bedeuten. Das Zusammenleben in einer Wohngruppe der stationären Jugendhilfe stellt Kinder, Jugendliche und Pädagog*inn*en alltäglich vor viele Herausforderungen.

Methodische Vorstellungen kommen bei der Zusammenarbeit zwischen Wohngruppe und Schule, in der Elternarbeit, bei der Sexualerziehung, sowie der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung und insbesondere der Erlebnispädagogik zur Sprache. Wie kann eine gruppenpädagogische Orientierung im Alltag gelingen? Wie kann die Gruppe als eine wichtige pädagogische Größe genutzt werden? Welche Möglichkeiten der Gestaltung gruppenpädagogischer Prozesse haben Fachkräfte vor Ort (vgl. Hartwig/ Kanz/ Schone 2010: 11 f.)?

Obwohl das Gruppen Setting in der Heimerziehung eine zentrale Rolle spielt, findet die gezielte pädagogische Gruppenarbeit hier nur wenig Beachtung. Auch die Fachdiskussionen fokussieren sich immer mehr auf die Individualisierung von Hilfe und Verschiebung der Heimerziehung zur Ambulanten Hilfe. Der „erste Kontakt“ mit der Gruppe hat sowohl für das neue Kind als auch für die anderen Kinder und Jugendliche der Gruppe einen besonderen Stellenwert. Er kann als Beispiel für einen Schlüsselprozess betrachtet werden, deren Gestaltung etwas über die Kultur einer Gruppe verrät. Ob eine einzelne Situation bzw. ein Ereignis zu einem Schlüsselprozess wird, hängt maßgeblich davon ab, wie die Beteiligten die Situation erleben. Wie das „Drehbuch“ von den Mitarbeitern geschrieben und sich somit ein Ereignis ergibt und sich daraus ein Prozess entwickelt. Hier sind z.B. der erste Tag in der Gruppe oder das erste Hilfeplangespräch zu nennen. Diese Situationen sind durch die Struktur der Hilfe bedingt und zeichnen sich dadurch aus, dass sie besondere Highlights im Hilfeverlauf darstellen. Allerdings gibt es auch viele Alltagssituationen, die den Charakter von Schlüsselprozessen erhalten können, wenn sie für die Beteiligten die entsprechende Bedeutung erhalten; bspw. gemeinsame Mahlzeiten, die Essenszubereitung, die intensive Begleitung zur persönlichen Zimmergestaltung oder das Zu-Bett-Gehen (vgl. Hartwig/ Kanz/ Schone 2010: 13 ff.).

Der Alltag der Kinder und Jugendlichen (nicht nur) in Regelwohngruppen ist zum Teil erheblich durch geltende Regeln bestimmt. Neben bestimmten Konversationsformen, deren Wichtigkeit durch die Einhaltung einer entsprechenden Regel wie z.B. „Wir klopfen an die Tür und warten auf ein akustisches Signal bevor wir eintreten“ unterstrichen werden soll, werden auch Ausgehzeiten, die Erledigung von allgemeinen Arbeiten (Ämter wie Küchendienst), Wäschewasch- oder Fernsehzeiten etc. geregelt. Die Liste dessen, was in der Gruppe geregelt ist, ließe sich fast ebenso problem- wie endlos erweitern. Nun ist es meistens so, dass die Regeln von den Pädagog*inn*en (aus guten Absichten) festgelegt werden.

Seltener haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit einer umfassenden Mitwirkung, was bei ihnen zu dem Gefühl der subjektiven Verfahrensgerechtigkeit führen kann. Der Prozess der Regelentwicklung ist ebenso wichtig, wie sein Ergebnis.

Zudem muss eine Regel auch unter Beweis stellen, welchen Beitrag zur Autonomie des Kindes sie leistet. Während ersteres einen allgemeinen Anspruch an den Prozess bzw. das Verfahren der Regelentstehung darstellt, ist das Zweite eine Prüffrage, der sich jede Regel unterziehen muss, um ihre pädagogische Qualität unter Beweis zu stellen. Im Sinne einer guten Gruppenpädagogik stehen Pädagog*inn*en in der Verantwortung, mit der Gruppe zusammen über Sinn- und Zweckhaftigkeit einer jeden Regel sowie über das Verfahren der Regelentstehung in einen Austausch zu treten. Hierbei sollen die Kinder und Jugendliche größtmögliche Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten haben.

Gerade hier liegt das größte Gefahrenpotenzial. Die Kinder und Jugendlichen sind in der Heimerziehung einer Vielzahl von externen Normen und Werten unterlegen, denen sie sich fügen müssen. Zusätzliche soziale Gruppenarbeit in diesem Zwangskontext kann zu einem Gefühl des Erdrückens und Verlust der Selbstwirksamkeit bei den Kindern und Jugendlichen führen (vgl. Hartwig/ Kanz/ Schone 2010: 14 f.).

Für Kinder und Jugendliche ist der Gruppenzusammenschluss im Heim erstmal eine Zwangsmitgliedschaft. Meistens haben sie nur wenig Einfluss darauf, in welcher Gruppe sie platziert werden. Deshalb ist die Integration von neuen Kindern und Jugendlichen in der bestehenden Heimgruppe von zentraler Bedeutung und bedarf spezielle Aufmerksamkeit. Die Heimgruppe muss als neuer Lebensort gestaltet werden. Die Übernahme von Rollen innerhalb der Gruppe ist ein Prozess, der einige Zeit in Anspruch nimmt und ein spezielles Augenmerk und Führung durch die Gruppenleitung bedarf.

In der Heimerziehung bildet die Gruppendynamik eine besondere Herausforderung. Die Prozesse der Gruppenentwicklung haben keinen gemeinsamen Anfang und Ende. Durch die kontinuierliche Entlassung und Aufnahme von Kindern und Jugendlichen wird die Gruppenbalance immer wieder gestört und neu organisiert. Eine Schwierigkeit für Gruppenpädagog*inn*en ist daher das Verstehen „ihrer*seiner“ Gruppe und die Fähigkeit, diese zu leiten. Dies sind zwei Grundvoraussetzungen für Pädagog*inn*en in (Regel-) Gruppen der Heimerziehung, damit sie spezifische Gruppenpädagogik betreiben können. Dabei erschöpft sich das Verstehen nicht im analytischen Erfassen konkreter (Gruppen-)Konstellationen oder dem Wissen, welchem Gruppenmitglied welche Rolle zukommt, bzw. in welcher gruppendynamischen Entwicklungsphase die Gruppe sich gerade befindet. Dieser Anteil von „Fachwissen“ bildet eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung des Verstehens „ihrer*seiner“ Gruppe. Bereits beim Verstehen der Gruppe werden einige Fragen virulent, die auf die Haltung der Pädagog*inn*en abzielen: Wie stehe ich zur „Gruppe“? Was bedeutet Erziehung in der Gruppe für mich persönlich? Wie fühle ich mich selbst in Gruppen? Welche eigenen Erfahrungen mit/in Gruppen habe ich gemacht?

Die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung zu Gruppen im Allgemeinen beeinflusst den Verstehensprozess der Pädagog*inn*en, weil Verstehen auch immer Urteilen bedeutet und dies unausweichlich mit der eigenen Lebensgeschichte verbunden ist. Die Gruppe zu verstehen heißt in gewisser Weise also auch, sich selbst zu verstehen (vgl. Hartwig/ Kanz/ Schone 2010: 20 f).

6. Probleme von Gruppenarbeit in der Heimerziehung

Im Folgenden geht es darum die durchaus negativen Aspekte von Gruppenarbeit zu betrachten. Nicht jeder Aspekt mag für sich genommen von nennenswerter Bedeutung sein, doch das Zusammenspiel verschiedener Probleme im Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Persönlichkeiten, kann weitreichende negative Folgen haben. Die Gruppe ist ein elementares Prinzip des menschlichen Zusammenlebens. Unser Alltag spielt sich weitgehend in Gruppen ab, und selbst im Alleinsein bleiben wir oft in unseren Gefühlen, unserem Denken und Handeln auf andere Menschen bezogen, die wiederum selbst Mitglieder von vielfältigen Gruppengeflechten sind. Die Bezogenheit von uns auf andere Menschen gehört zu einer grundlegenden sozialen Tatsache. Als Menschen sind wir äußerst soziale Lebewesen, die ohne die Auseinandersetzung und das Zusammenleben mit anderen emotional und psychisch verkümmern. Diese Tatsache stellt sowohl eine Möglichkeit als auch eine Einschränkung dar.

Gruppen entwickeln ihre eigene Dynamik, welche ihre Existenz am Laufen hält. Auf der einen Seite spielen die Gruppenkohäsion, Integration und ein Wir-Gefühl eine große Rolle für den Zusammenhalt von Gruppen. Die Gegenspieler dieses Zusammenhaltes sind Diversifizierung und Differenzierung. Es braucht eine stetige Balance zwischen diesen beiden gegensätzlichen Kräften, um das System der Gruppe intakt zu halten. Gerät dieses sensible Zusammenspiel außer Kontrolle, entstehen Probleme in der Gruppe.

Jede Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe birgt einen Gewinn, hat aber auch ihren Preis. Bei informellen Gruppen, die sich spontan zusammenschließen und eine freiwillige Gruppenzugehörigkeit, wie sie z.B. in Lerngruppen besteht, sind die Kosten der Gruppenbindung tolerierbar. Doch wie sieht es im Setting der Heimerziehung aus? Hier besteht eine erzwungene (durch die Umstände) Gruppensituation, die mit durchaus hohen Kosten für die einzelnen Gruppenmitglieder verbunden sein kann. Die Gruppe zwingt die Individuen zu einer Anpassung und Ausübung von Gruppen internen Verhaltensweisen. Zu den verschiedenen Prozessen, denen sich die Gruppenmitglieder nicht entziehen können, gehört der Zwang zur Selbstdarstellung, der Zwang ebendiese der anderen Mitglieder zu registrieren, die Akzeptanz eines Binnenselbstverständnisses der gesamten Gruppe und der Zwang der Außendarstellung der Gruppe gegenüber der Außenwelt. Um die Zugehörigkeit

zu einer Gruppe zu erfahren, muss das Individuum viel aufgeben. Doch wo liegt nun die Grenze? Wie viel Kollektivität und Anpassung ist tragbar und wann ist der Punkt erreicht, an dem das Individuum sich selbst völlig verliert (vgl. Antons 2015: 328 ff.).

Während der Storming Phase besteht ein hohes Konfliktpotenzial, das zu einem Auseinanderbrechen der Gruppe führen kann. Insbesondere im Heimkontext wäre ein Auseinanderbrechen und damit ein Ausschluss aus einer Gruppengemeinschaft für die Kinder und Jugendlichen sehr belastend, da sie keinerlei Ausweichmöglichkeiten haben. Die Bedürfnisse nach Nähe und Übereinstimmung werden nach dem erfolgreichen Überwinden der Storming Phase vorrangig. Die Kinder und Jugendlichen finden Ähnlichkeiten und bilden Bindungen zueinander aus. Die zuvor dominierenden Konflikte scheinen keine Rolle mehr zu spielen. Das Gefühl der Geborgenheit durch die Gruppe kann, insbesondere in diesem Kontext, so stark werden, dass der Grundkonflikt zwischen Individualität und Gruppenzugehörigkeit zugunsten der Gruppe ausfällt. Ein Konsens von „Wir sind alle eins“ wird getroffen und wirkt sich prägend auf die einzelnen Gruppenmitglieder aus. Im Normalfall wird dieser Konsens nicht durch Machtausübungen von der Gruppenleitung geschaffen, sondern durch die Identifikation der Mitglieder mit ihrer Gruppe. In der Heimerziehung dient der Gruppenverband als familiärer Ersatz und nimmt damit einen besonderen Stellenwert im Leben der Kinder und Jugendlichen ein. Insbesondere in Gruppen des Alltagslebens besteht die Tendenz die Gruppendynamik zu unterbinden und an dieser Norming Phase der Entwicklung festzuhalten, da zunächst eine befriedigende Grundstimmung und Sicherheit für alle Gruppenmitglieder gegeben sind. Es bildet sich eine symbiotische Beziehung zwischen den Mitgliedern und der Gruppe aus (vgl. Antons 2015: 330 f.).

Die Gruppenkohäsion und ein starkes Wir-Gefühl sind per se nichts Schlechtes, denn sie geben Sicherheit und Akzeptanz. Doch Gleichzeitig sind sie auch der Nährboden für verschiedene Gruppenphänomene. Wird dieses intensive Wir-Gefühl als erstrebenswerter Zustand betrachtet, nimmt die Macht des Kollektivs zu und überrennt dabei das Individuum. Harmoniesucht und Verleugnung von Konflikten führen zu einem enormen Konformitätsdruck, dem die Mitglieder nur schwer ausweichen können. Während der Norming Phase findet eine Angleichung von Meinungen, Haltungen und Ausdrucksformen statt. Die Gruppe schafft sich hierdurch ihre eigene Realität und grenzt sich dabei merklich von der Außenwelt ab. Dieses Phänomen wird als Group-Think bezeichnet. Eine der Grundvoraussetzungen hiervon ist eine Isolierung der Gruppe von äußeren Einflüssen. Dieser Faktor ist in der Heimerziehung besonders stark gegeben. Auch heute noch werden Kinder und Jugendliche, die in Heimen leben, stark stigmatisiert und erleben oftmals Ausgrenzung von „normalen“ Kindern. Des Weiteren werden sie aus ihrem vorherigen

familiären und sozialen Umfeld gerissen, sodass sie die Heimgruppe erstmal als einzigen Bezugspunkt für Sicherheit und Anschluss sehen.

Soziale Experimente wie die Asch- oder Milgram-Experimente zeigen eindrücklich, wie schnell und intensiv sich die Gruppenkohärenz ausbilden kann und wie stark der soziale Druck erlebt wird. Dieses Zusammenspiel von Gruppenkohäsion nach Innen und die Abgrenzung nach Außen entwickeln mit der Zeit ihre eigene Dynamik. Es besteht keine Balance mehr zwischen berechtigtem Eigeninteresse und dem Achten auf die Anderen. Gruppenegoismus nimmt dabei die überhand und die Grenzen nach außen werden starrer und unbeweglicher. Gruppen die sich in solch eine totalitäre Bewegung verwandeln, scharen sich meistens um eine charismatische Führungsperson, wie es auch in der Odenwaldschule der Fall war. Antons beschreibt daher zutreffend „auch die Gewalt bei Jugendlichen, die Zwangsmechanismen in Sekten und anderen totalitären Organisationen basieren auf der Gruppendynamik“ (2015: 336).

7. Fazit

Die Gruppe hat für die Entwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert. Doch hierbei ist es wichtig, dass die Gruppenleitung bei aller Konzentration auf das Individuum, den Blick auf die Dynamik der Gesamtgruppe nicht aus den Augen verliert, damit das Leben und Lernen in der Gemeinschaft auch wirklich förderlich für die einzelne Person ist und nicht ins Gegenteil umschlägt. Die Atmosphäre innerhalb der Gruppe sollte von der Gruppenleitung genau beobachtet werden. Es ist wichtig, dass die Atmosphäre einerseits als so akzeptierend erlebt wird, dass das Individuum als solches akzeptiert wird und Vertrautheit erlebt, andererseits sollte sich niemand von der wohligen Stimmung so überwältigt fühlen, dass das Individuum Gruppennormen annimmt, die es eigentlich ablehnt. Es wird also deutlich, dass die Gruppenarbeit auch in der Heimerziehung von enormer Bedeutung ist, allerdings ist es, insbesondere in diesem Kontext sehr wichtig auf kompetente und speziell geschulte Gruppenleitungen zu achten, damit sich die Kinder und Jugendlichen frei entfalten und entwickeln können und dabei die Vorteile der Gruppenarbeit für sich nutzen können. Eine vollständige Zustimmung ist nicht das erstrebenswerte Ziel von Gruppenarbeit. Es braucht Konflikte und Widersprüche gegen vorherrschende Ansichten, um eine gesunde Gruppendynamik hervorzubringen.

Quellenverzeichnis

Antons, Klaus (2015): Die dunkle Seite von Gruppen. In: Edding, Cornelia/ Schattenhofer, Karl (Hrsg.): Handbuch – Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 322 – 348.

Hartwig, Luise/ Kanz, Christine/ Schone, Reinhold (2010) Gruppenpädagogik in der Heimerziehung – eine vergessene Selbstverständlichkeit? In: Hartwig, Luise et al (Hrsg.): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. Frankfurt am Main: IGfH Eigenverlag. S. 11 – 24.

Hädicke, Jörg (2004): Soziale Gruppenarbeit als Alternative zur geschlossenen Unterbringung strafmündiger Kinder am Beispiel der Hansestadt Hamburg. Hannover: Blumenhardt Verlag. Online verfügbar unter: https://serwiss.bib.hs-hannover.de/files/28/Text_D3_A1b.pdf [Stand 15.09.17]

Lehmann-Grube, Sabine Katharina (2000): Wenn alle Gruppen arbeiten, dann ziehe ich mich Zurück: Elemente sozialer Repräsentation in Subjektiven Theorien von Lehrkräften Über ihren eigenen Gruppenunterricht. Lengericht: Pabst.

Wellhöfer, Peter R. (2001): Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius.

„Die Rolle der Gruppenleitung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ von Lisa-Maria Blaschke

1. Einleitung

„Das Leben in Gruppen gehört zu unserer menschlichen Existenz so selbstverständlich und unausweichlich wie Geburt und Tod. Wir brauchen andere Menschen, um uns sicher zu fühlen, produktiv arbeiten zu können und um zu wissen, wer wir selbst sind“

(Stahl 2002, S. S. 1).

Geht man zunächst von der reinen Bedeutung der Begrifflichkeiten „sozial“ und „Gruppe“ in Kombination aus, lässt sich relativ schnell auf ein soziales Miteinander – ein Interagieren von Menschen schließen. Dass hinter den Worten jedoch noch weitaus mehr steckt, ahnen wohl die wenigsten.

In der Veranstaltung „Soziale Gruppenarbeit“ habe ich einen guten Einblick in die Grundsätze der Gruppenpädagogik, die rechtliche Verankerung der Maßnahme sowie einen Einblick in die theoretische und praktische Arbeit mit den AdressatInnen, erhalten.

In der näheren Auseinandersetzung mit dem Seminarthema stellte ich schnell fest, dass mich die Rolle der Gruppenleitung sehr interessierte, weshalb ich mich dazu entschied, dieses in der Hausarbeit zu vertiefen. Vor allem durch mein vorangegangenes Praktikum in diesem Bereich, wollte ich meine Eindrücke aus der Praxis mit wissenschaftlich fundiertem Wissen kombinieren und ergänzen. Daraus entwickelte sich für mich die Fragestellung, welche Aufgaben einer Gruppenleitung in der sozialen Gruppenarbeit zukommen und welche Eigenschaften unabdingbar für eine positive Zusammenarbeit sind.

Auch möchte ich auf die Kontextfaktoren eingehen, da diese mir während meines Praktikums alle selbst begegnet sind und meiner Meinung nach einen entscheidenden Stellenwert in der Organisation von sozialer Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen einnehmen.

In dieser Hausarbeit möchte ich zunächst auf die Begriffsbestimmung der sozialen Gruppe und der sozialen Gruppenarbeit, sowie ihrer vier Dimensionen eingehen. Im nächsten Schritt werde ich die Entwicklung von Gruppen unter der Berücksichtigung des Phasenmodells und der organisatorischen Kontextfaktoren, erläutern. Im Anschluss gehe ich auf die Aufgaben einer Gruppenleitung ein und beantworte die Frage, ob auch eine gewisse persönliche

Grundhaltung Voraussetzung für die Arbeit mit Gruppen notwendig ist. Ein zusammenfassendes Fazit schließt die Arbeit ab.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Soziale Gruppe

Insgesamt gestaltet es sich eher als schwierig, eine genaue Definition von sozialer Gruppenarbeit zu formulieren, denn der Begriff der Gruppe ist ein Konstrukt, welchen wir in unserer Umwelt nicht einfach vorfinden und demnach je nach Bereich, Situation oder Methode unterschiedlich auslegen können. Zentrale Bestimmungselemente legen allerdings dar, dass Menschen eine Gruppe bilden, wenn sie

- ⤴ sich als zusammengehörig erleben und definieren
- ⤴ an gemeinsamen Aufgaben tätig werden und gemeinsame Ziele anstreben
- ⤴ Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Bereich teilen
- ⤴ Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung entwickeln
- ⤴ mehr Interaktionen untereinander als nach außen zeigen
- ⤴ sich mit „einer gemeinsamen Bezugsperson oder einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe“ identifizieren (Sader 1991, S. 39)

- ⤴ sich „räumlich und/oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung“ unterscheiden (ebd.).

Weiterhin als wichtig zu erachten ist die Überschaubarkeit im Sinne der Teilnehmerzahl der Gruppe, sowie die Möglichkeit der Kontaktaufnahme jedes einzelnen Mitgliedes mit jedem anderen. Eine der größten sozialen Gruppen ist wohl unsere Gesellschaft. Innerhalb dieser gibt es erneut viele unterschiedliche kleinere soziale Gruppen, wie beispielsweise die Familie, der Freundeskreis, Vereine, die Kindergartengruppe oder die Schulklasse. Die Interaktion zwischen den Mitgliedern stellt daher so etwas wie ein Bindeglied zwischen dem individuellen Handeln und der vorherrschenden Sozialstruktur dar. Sie sorgt außerdem dafür, dass ähnliche Interessen geteilt werden und mit der Zeit ein Gemeinschaftsgefühl entsteht. Die Mitglieder gehen also bestenfalls einem gemeinsamen *Gruppenziel* nach, was sich wiederum positiv auf die Qualität der Zusammenarbeit – der sozialen Gruppenarbeit, auswirkt. (vgl. Sader 1991, S. 37 ff.)

2.2 Soziale Gruppenarbeit und ihre vier Dimensionen

Die Soziale Gruppenarbeit zählt zu den Leistungen der Hilfen zur Erziehung, die in § 29 SGB VIII aufgeführt wird: „Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern“. Man geht davon aus, dass die Persönlichkeit und Identität durch soziale Interaktionen gebildet und aufrecht gehalten werden kann. Somit wird die soziale Gruppenarbeit als Mittel der Sozialisation und zur Förderung der persönlichen Entwicklung der einzelnen Gruppenmitglieder eingesetzt. Diese Art von Gruppenarbeit fördert die Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit, da Interaktions- und Kommunikationssysteme angewendet werden müssen. (vgl. Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 13 ff.)

Behnisch, Maierhof und Lotz gehen davon aus, dass hinter alledem mehr als nur die im Paragraphen erwähnte subjektive Weiterentwicklung steckt und halten daher die *vier Dimensionen zur Bestimmung sozialer Gruppenarbeit* für unverzichtbar.

Über die positiven Auswirkungen auf individueller Ebene hinaus, trägt die Dynamik innerhalb der Gruppe ebenfalls zu erfolgreichen Arbeitsergebnissen und Lernprozessen für die Gesamtheit bei, woraus wiederum neue Chancen resultieren können. (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 2) „Hier wird nun auch spürbar, wie verschränkt die individuellen und interaktionellen Prozesse gesehen werden: Ohne die Entfaltung der sozialen Kräfte in der Gruppe kommt die Entwicklung des Einzelnen nicht in Gang. Und umgekehrt könnte man meinen, dass die individuelle Entwicklung ebenso zum interaktionellen Gruppenprozess ganz wesentlich beiträgt. Insofern ist die Gruppe ebenso Medium in der Erziehung des Einzelnen, wie der Einzelne mit seinen Beiträgen Medium der interaktionellen Dynamik in der Gruppe ist“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 18). Die Gruppenleitung sollte sich dieser Wechselwirkung bewusst sein und dementsprechend interagieren, um den Prozess positiv zu beeinflussen.

Neben der individuellen Entwicklung und der Entstehung gruppenspezifischer Beziehungen, sind auch die *Inhalte* von großer Bedeutung. Erst durch das Aufstellen von Regeln und das damit zusammenhängende Austesten von Grenzen, das Vermitteln von Lernstoff, Lösen von Aufgaben oder das Diskutieren verschiedener Themen, wird der durch *Individuum* und *Interaktionsbeziehung* gesetzte Rahmen sinnvoll gefüllt. So können Reifungsprozesse

sowohl beim Einzelnen, als auch im gesamten Gruppengeschehen aktiviert und weiterentwickelt werden. Zudem bilden die Inhalte eine Grundlage für den gemeinsamen Austausch, die Zielsetzung sowie die spätere Reflexion innerhalb der sozialen Gruppenarbeit.

Um diese von Frontalunterricht, Beratung oder anderen Maßnahmen abzugrenzen, ist es wichtig, dass die drei aufgeführten Dimensionen stets gleichermaßen bedeutsam sein müssen.

Nicht zu vergessen sind die *kontextbezogenen Faktoren* wie die Gesellschaft, kulturelle Anforderungen oder die aktuelle Lebenswelt der Beteiligten, denn auch diese wirken in das Prozessgeschehen ein und können somit die gesamte Zusammenarbeit verändern. (vgl. Behnisch/Maierhof/Lotz 2013 S. 17 ff.)

„In der pädagogischen Gestaltung entwicklungsfördernder Prozesse in Gruppen kommt es auf die *balancierte Wechselwirkung individueller, interaktioneller, inhaltlicher und kontextueller Aspekte* an“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 21).

3. Die Entwicklung von Gruppen

Die Entwicklung von Gruppen wird häufig mit der des Menschen verglichen, da in beiden Fällen die Metapher des Wachsens verwendet werden kann und zudem mit jeder Entwicklungsstufe Konflikte auftreten, die es zu bewältigen gilt. Erst durch die Konfrontation und das anschließende Lösen des Problems, wird eine Weiterentwicklung möglich. Jede Gruppe besitzt ihre individuellen dynamischen Gesetzmäßigkeiten, die von äußeren Rahmenbedingungen und den jeweiligen zu bewältigenden Aufgaben abhängig sind. Weniger von Bedeutung sind in diesem Prozess das Thema der Gruppenarbeit sowie Vorerfahrungen der Mitglieder oder der Leitung. „Thema oder Vorerfahrung können die Dynamik stärken oder dämpfen, aber nicht vermeiden“ (Langmarck/Braune-Krickau 2010, S. 127).

Entgegen vieler allgemeiner Vorstellungen ist eine Gruppe nicht von heute auf morgen aufzustellen und direkt voll funktionstüchtig. Sie besteht aus Individuen mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften, Wünschen und Erfahrungen, somit dauert es eine gewisse Zeit, bis sich die einzelnen Mitglieder aufeinander eingestellt und eine Beziehung zueinander entwickelt haben.

Wird eine Gruppe neu zusammengesetzt, sind zunächst gegenseitiges Vertrauen, intensive Kommunikation und ein gemeinsames Ziel nötig, um einen passenden Lösungsweg zu

finden und die Gruppe wachsen zu lassen. Um diesen Punkt zu erreichen, müssen häufig erst viel Zeit und Arbeit investiert sowie erste Konflikte gelöst werden. (vgl. Langmarck/Braune-Krickau 2010, S. 127 ff.)

3.1 Kontextfaktoren

Gerade in der sozialen Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen entstehen Gruppen nicht einfach zufällig. Sie zählt zu einer der acht Leistungen der Hilfen zur Erziehung nach § 29 SGB VIII und ist damit „[...] Bestandteil sozialpolitisch und pädagogisch beabsichtigter Veränderungswünsche im Spannungsfeld aus Unterstützung und Kontrolle“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 207). Aus diesem Grund sind sie im Gegensatz zu privaten Gruppen oder dem Sportverein sehr stark durch institutionelle Einflussfaktoren geprägt und daher in jedem Fall in Planung, Durchführung und Reflexion sozialer Gruppenarbeit mit einzubeziehen.

Einen entscheidenden Unterschied gleich zu Beginn stellt wohl die *Vorgeschichte der Gruppe* dar. Je nachdem, ob sich die Kinder, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräfte bereits vorher kennen oder nicht, müssen die Gruppenprozesse entsprechend mitbedacht und gestaltet werden. Besteht bereits eine Art Gemeinschaftsgefühl, weil sich die Teilnehmenden untereinander kennen, verlaufen die Rollenverteilung sowie die allgemeine Dynamik anders als bei völlig Fremden, wo erst eine Wir-Gemeinschaft entstehen muss.

Außerdem wird zwischen *offenen und geschlossenen Gruppen* differenziert. Bei einer offenen Gruppe ist ein Wechseln und Hinzukommen von Teilnehmenden möglich, während bei der geschlossenen Gruppe eine feste Zusammensetzung besteht, die nach Möglichkeit aus pädagogischen und organisatorischen Gründen nicht verändert werden sollte.

Auch der *Grad der Gruppenverpflichtung* sollte im Kontext mitbedacht werden, da dieser Einfluss auf elementare Aspekte wie Motivation, Wünsche oder Ziele der Kinder und Jugendlichen hat. Man unterscheidet hier zwischen verpflichtenden Funktionsgruppen, die meist durch Institutionen wie dem Jugendamt oder aber den Eltern initiiert werden und den Wahlgruppen, wo die Mitglieder eher auf freiwilliger Basis zusammenfinden. In der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII unterliegt die Teilnahme an den wöchentlich festgelegten Arbeitsstunden meist einer hohen Verpflichtung.

Die *Gruppengröße* stellt ebenfalls einen wichtiger Aspekt dar, ist jedoch aufgrund vorgegebener Rahmenbedingungen und begrenzter Kosten wenig steuerbar. Die Teilnehmeranzahl ist einerseits ausschlaggebend für die Planung und Durchführung der

einzelnen Treffen, entscheidet aber auch darüber wie das kommunikative Geschehen innerhalb der Gruppe aussieht. „In kleineren Gruppen steigt tendenziell die Fokussierung auf die Gruppenleitung, in größeren Gruppen werden die Interaktionsbeziehungen der Kinder untereinander vielfältiger und autonomer“ (ebd., S. 209). In der Regel bilden etwa 4-8 Kinder und/oder Jugendliche eine Gruppe.

Neben der Gruppengröße ist auch die *Auswahl der Gruppenmitglieder* durch weitere Rahmenbedingungen wie Hilfepläne oder institutionelle Zugänge oftmals vorgegeben. Wenn die Zusammensetzung jedoch zumindest teilweise selbstbestimmt werden kann, ist es wichtig sowohl auf individueller, als auch auf interaktioneller Ebene für einen Ausgleich in der Gruppe zu sorgen. Die Teilnehmenden sollten sich in Alter, Bedürfnissen und Lernzielen zwar ähneln, aber erst durch die jeweilige Individualität des Einzelnen wird die gemeinsame Arbeit mit all ihren Facetten erst richtig dynamisch. In der Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind zudem auch die Eltern über Entwicklungen zu informieren und gegebenenfalls an größeren Aktionen zu beteiligen.

Der *Zugang der Gruppenleitung* ist ein Faktor, der je nach Institution stark variieren kann. Zunächst macht es einen großen Unterschied, ob die Gruppe ein oder zwei Fachkräfte leiten. „Die bessere Berücksichtigung von Interessen der Gruppe und der individuellen Bedürfnisse spricht für ein solches Tandem, die Gefahr mangelnder Absprachen und fehlender gemeinsamer Leitung dagegen“ (ebd., S. 2010). Auch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen ist hier möglich. Einen Einfluss haben zudem grundlegende Faktoren wie die fachliche Ausbildung der Gruppenleitung, Geschlecht, Alter oder auch Interessen und die eigene Motivation.

Häufig unterschätzt wird oftmals die Bedeutung von *Ort und Raum* für das allgemeine Wohlbefinden und die Möglichkeiten, die soziale Gruppenarbeit abwechslungsreich zu gestalten. Es sollte also nicht nur ein Raum sein, der ausreichend Platz für alle Teilnehmer bietet, sondern ein Ort, der einen dazu anregt sich und seinen Ideen freien Lauf zu lassen. Er sollte eher zu bestimmten Aktivitäten auffordern, als andere zu unterbinden. In der Planungsphase ist außerdem darauf zu achten, dass ein Raum für eine Gruppe schnell symbolisch wirken kann, was wiederum das Gemeinschaftsgefühl verstärkt und für eine andere Art der Zusammenarbeit sorgen kann. Daher sollten die Treffen konstant im gleichen Raum stattfinden und häufige Raumwechsel vermieden werden.

Auch die *Finanzierung* stellt eine Ressource da, die bereits im Vorfeld bedacht werden sollte. Zunächst gilt die Finanzierungsgrundlage zu klären, auf der die Maßnahme mit all ihren Kosten aufgebaut wird. Hierzu zählen das Personal sowie jegliche Unternehmungen oder Kosten für benötigte Materialien. Bei größeren Aktionen beispielsweise in den Ferien, kann

es vorkommen, dass Eltern einen Teil dazugeben, um den Eintritt in den Kletterpark oder in das Theater zu bezahlen.

Für die Leitung der sozialen Gruppenarbeit stellt zudem die *Zeit* einen elementaren Kontextfaktor dar. Für ihn bestehen neben der reinen Gruppenzeit noch weitere verpflichtende Aufgaben, die seine Zeit brauchen und dementsprechend organisiert werden müssen. Sei es die Vor- oder Nachbereitung der Stunde, eine auswertende Teamsitzung oder ein Elterngespräch. (vgl. ebd., S. 208 ff.)

„Dies muss mit den personellen Ressourcen und Zeit-Rhythmen der Einrichtung abgeglichen werden (z.B. Öffnungszeiten, Stundenbewilligungen, Dienstpläne), wodurch auch die Planung zeitlicher Ressourcen zu einer relevanten Rahmenbedingung wird“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 211).

Anhand der Kontextfaktoren wird deutlich, dass eine gute Planung das Fundament für den weiteren Verlauf der sozialen Gruppenarbeit darstellt und damit unabdingbar ist. „Planung bedeutet, sich in die Teilnehmenden oder jedenfalls in einige von ihnen hineinzusetzen, um einen Teil dessen zu erspähen, was sie als nächstes sachliches, emotionales und strukturelles Angebot benötigen, um mit ihren Anliegen und Zielen einen Schritt voranzukommen zu können“ (Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 174). Dies bezieht sich nicht nur auf den Prozess an sich, sondern hat auch Einfluss auf die Bedingungen, unter denen sich dieser ereignen kann. Sie sorgen beispielsweise für die Dauer oder Intensität der Gruppenarbeit, können daher Möglichkeiten öffnen wie auch blockieren oder Abläufe beschleunigen beziehungsweise ausbremsen.

3.2 Gruppenphasen

„Bei den Phasenmodellen handelt es sich um Strukturierungshilfen, um die Komplexität von Gruppenprozessen erfassen sowie die Dynamik in Gruppen verstehen und angemessen intervenieren zu können“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 224).

Die Phasen in jeder Gruppe verlaufen unterschiedlich lang und intensiv. Es können sowohl einzelne Aspekte übersprungen werden, als auch in unterschiedlicher Reihenfolge auftreten. Es ist davon auszugehen, dass sie in keiner Gruppe in dieser idealtypischen Form auftreten, daher stellen jegliche Phasenmodelle nur eine Orientierung dar. Für die Gruppenleitung ist eine Art Strukturierungshilfe von besonderer Bedeutung, da diese spezifische Gruppenkonstellationen deuten und verstehen lernen muss, um im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen angemessen intervenieren zu können. (vgl. ebd. 2013, S. 224)

Die erste Phase *Ankommen – sich orientieren – Kontakt aufnehmen* ist stark von der Suche nach Orientierung und Sicherheit geprägt. Es treffen zunächst viele Individuen aufeinander, daher kann noch nicht von einer Gruppe gesprochen werden. Jedoch haben sich sowohl die Mitglieder, als auch die Gruppenleitung im Vorfeld schon Gedanken gemacht und erste Eindrücke gesammelt, welche im beginnenden Prozess mitschwingen und meist nach außen getragen werden. Die Teilnehmenden schwanken an diesem Punkt häufig zwischen den Polen Distanz wahren und Nähe suchen sowie anonym bleiben und sich doch zeigen wollen.

Sie sind unsicher, wie viel sie von sich preisgeben möchten und streben gleichzeitig danach, herauszufinden wie sie im Vergleich zu anderen sind oder mit wem sie gut zusammenarbeiten können. Aufgrund fehlender Sicherheit ist diese Phase gekennzeichnet durch abwartendes Verhalten. Die Mitglieder lassen zunächst alles auf sich zukommen, während sie zeitgleich versuchen die Anderen durch Zuschreibungen in ein innerliches Schema einzuordnen. „Mit diesen Etiketten verschafft man sich ein wenig Übersicht im verwirrenden Anfang, behindert aber gleichzeitig vorurteilsfreies Zugehen auf den anderen“ (Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 129) Erschwerend kommt hinzu, dass die Individuen sich solange anders als sonst verhalten, bis sie ein Stück mehr Orientierung in Bezug auf Verhaltensnormen und Regeln erlangen, die anderen Teilnehmenden besser kennen gelernt haben und sich schlussendlich als einen Teil der Gruppe akzeptieren.

Zu berücksichtigen sind auch Vorerfahrungen, die bereits in anderen Kontexten mit Gruppen, der Gruppenleitung oder individuellen Problemen, erlebt wurden. Gerade weil diese erste Phase so von Vielfalt und Unsicherheit geprägt ist, sollte die Leitung Raum für ebendiese Vorerfahrungen bieten, „[...] die die Information und Orientierung fördern bzw. es erleichtern, Klärung zu bekommen und Anschluss zu gewinnen“ (Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 129). Mit diesem Wissen soll ein klarer Rahmen gesetzt werden, der ein hohes Maß an Unterstützung für die Mitglieder vorgibt, damit diese an Zweifel verlieren und Selbstvertrauen gewinnen. Grundlegend für jeglichen Umgang innerhalb der sozialen Gruppenarbeit und das Gelingen einer positiven Kontaktaufnahme ist das Vermitteln eines akzeptierenden Klimas.

Wichtig ist außerdem, dass man den Kindern und Jugendlichen trotz verstärkter Anleitung auch an diesem Punkt schon das Gefühl gibt, die Maßnahme aktiv mitgestalten zu können. So werden die Selbststeuerungskräfte der Gruppe schrittweise erhöht, während sich gleichzeitig die Abhängigkeit von der Leitung reduziert. Dieser Prozess ist maßgeblich für ein partnerschaftliches Miteinander und begünstigt dadurch den Übergang in die nächste Phase. (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2010, S. 128 ff)

In der Phase *Gärung und Klärung* sind die meisten der vielfältigen neuen Eindrücke bereits zur Normalität geworden. Mit dem Kennenlernen der anderen Menschen sowie der räumlichen Umgebung, kehrt jeder ein bisschen mehr zu sich und seinem ursprünglichen Verhalten zurück. Die eigene Position wird klarer und es werden vermehrt persönliche Interessen geäußert. Da hier viele verschiedene Meinungen aufeinandertreffen und zu diesem Zeitpunkt noch keine festen Entscheidungsregeln bestehen, steigt das Konfliktpotenzial innerhalb der Gruppe stark an. Das Gruppengeschehen ist geprägt von ersten Rivalitäten, dem Streben nach Selbstbehauptung und teilweise aggressiven Versuchen, sich den anderen Teilnehmern gegenüber durchzusetzen. Zudem werden erste Rollen verteilt. Auch die Rolle des Leiters/der Leiterin verändert sich aufgrund aufkommender Führungsansprüche seitens der Mitglieder erheblich. „Ein Teil der Aggression gegen den Leiter bzw. gegen sein Vorgehen entsteht dadurch, dass er traditionelle Vorstellungen von der Leiterautorität enttäuscht und an die ihn gerichtete – oft übergroße – Erwartungen nicht erfüllt. In dem hier zu Grunde gelegten Selbstverständnis des Leiters ist der Leiter eher Lernbegleiter und nicht Vorturner und Anweiser“ (ebd. 2010, S. 131). Aus diesem Grund werden Unzufriedenheiten mit der eigenen Leistung oftmals auf die Gruppenleitung projiziert. Diese hat an jenem Punkt der Phase die Aufgabe, die Gruppe in Entscheidungen mit einzubeziehen und sie dahingehend zu unterstützen, selbst einmal Führungsaufgaben zu übernehmen. Sie sollte allerdings darauf achten, dass sich die Rollen- und Führungsstrukturen nicht frühzeitig verfestigen.

Diskussionen und kleine Auseinandersetzungen haben den Vorteil, dass sie allmählich für Einsicht sorgen und deutlich machen, wie wichtig Vielfalt für die Bewältigung von Aufgaben in einer Gruppe sind. Erste gemeinsame Normen und Werte kristallisieren sich heraus, sind aber noch nicht endgültig festgelegt. Maßgeblich für diese Phase sind tatsächlich die vielen Konflikte, der zeitliche Aufwand und die häufigen Umwege, die letztlich aber die Beziehungen stärken und Zugehörigkeitsgefühl entstehen lassen. Nicht umsonst geht dieser Abschnitt auf die *Auseinandersetzungs- und Streitphase Storming* zurück, welche zu *Tuckman's (1965)* Grundidee von Gruppenphasen zählt. „Die Konflikt- und Konkurrenzlinien werden deutlich und das Spannungspotential des Zielpools entfaltet sich: Ziele sind nicht nur unterschiedlich, sondern konkurrieren miteinander. Dadurch werden die bestehenden Unterschiede herausgearbeitet und verstärkt“ (Stahl 2002, S. 52).

Die Gruppenleitung sollte möglichst darauf achten, dass trotz aufkommender Harmonie, Konflikte zukünftig nicht totgeschwiegen, sondern weiterhin angesprochen und gemeinsam gelöst werden. Sobald die Gruppe sich dahingehend organisiert hat und ein themenbezogenes Arbeiten möglich ist, beginnt die nächste Phase.

Diese ist geprägt von *Arbeitslust und Produktivität*. Die Teilnehmenden haben bereits zum Ende der zweiten Phase festgestellt, dass Unterschiedlichkeit einen Nutzen für die gesamte Gruppe darstellt und Rollen sowie Differenzierungen möglich sind, ohne die Zugehörigkeit zu gefährden. Mit dieser Einstellung ist es ihnen möglich auch komplexe Aufgaben zu meistern und sich neuen Herausforderungen zu widmen. Es besteht ein angenehmes Gruppenklima, welches sich positiv auf das effektive Arbeiten in Sach- und psychosozialer Ebene auswirkt. Die Leitung hat hier eher eine zurückhaltende Funktion, berät und begleitet jedoch bei dem Einsatz von Methoden oder der Planung nächster Handlungsschritte. Sie sollte gemeinsam mit der Gruppe regelmäßig überprüfen, ob bestehende Strukturen und Rollen nach wie vor dem aktuellen Kontext entsprechen und „[...] den Bedürfnissen der Sachebene und der psychosozialen Ebene gerecht werden“ (Langemaack/Braune-Krickau 2010, S. 135). Bei Unstimmigkeiten müssen Arbeitsweisen, Rollenverteilung oder Prioritäten auf beiden Ebenen wieder angepasst werden.

Trotz des überwiegend harmonischen Verlaufs, lassen sich Konflikte jedoch nicht völlig vermeiden. Vor allem durch die sich wiederholenden Prozesse der zwei vorangegangenen Phasen – welche für diesen Abschnitt charakteristisch sind, entstehen neue Ängste sowie Zuneigung, gibt es immer wieder kleine Anfänge, verändern sich Rollen oder erhält ein Teilnehmer durch neue Impulse wieder Mut. Diese Zyklen stellen einen elementaren Schritt für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Gruppe dar.

Da die soziale Gruppenarbeit unabhängig vom Standpunkt der Mitglieder zeitlich begrenzt ist, beinhaltet die vierte Phase *Transfer, Abschluss und Abschied*. Die Leitung sollte das Ende von Beginn an in die Planung der Prozessgestaltung mit einbeziehen, da ein positiver Abschluss für alle Beteiligten von großer Bedeutung ist. Die Kinder und Jugendlichen müssen schrittweise mit der inhaltlichen Arbeit abschließen, schauen, wie es weitergeht und ob noch ähnliche Maßnahmen bevorstehen, sich aber auch auf den Abschied voneinander einstellen.

Jedes Mitglied hat beim Einstieg, wie auch beim Abschluss, seine eigene individuelle Art mit der Situation umzugehen. Hier ist es die Aufgabe der Leitung für ein angemessenes Timing der noch vorhandenen Zeit zu sorgen, damit jeder mithilfe von verschiedenen Auswertungsmethoden in Bezug auf behandelte Inhalte und die gemeinsame Arbeit an Abstand gewinnen kann. (vgl. ebd. 2010, S. 135 ff.)

„Das Aufgreifen neuer Themen sollte vermieden werden, es geht darum, Raum für den Abschied zu geben, auch für die Gefühle, die Leiterinnen und Leiter empfinden. Dabei können Rituale hilfreich sein, etwa in Form von symbolischen Aktivitäten, Rollenspielen oder Evaluationsmaßnahmen“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 236). Besonders in der sozialen

Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet es sich an, dass in der Abschiedssitzung ein Ritual aus vergangenen Sitzungen aufgegriffen wird, um zusätzlich Sicherheit zu vermitteln.

4. Die Aufgaben und Kompetenzen der Gruppenleitung

Ähnlich wie bei den Gruppenphasen, verhält es sich auch mit verschiedenen Modellen über die Aufgaben und Kompetenzen eines Gruppenleiters/einer Gruppenleiterin. Das folgende Konzept stellt den Idealtypen – wenn so etwas überhaupt existiert, für das Verhalten der Gruppenleitung dar. Wichtig hierbei ist es, dass man sich nicht zu sehr auf die einzelnen Dimensionen versteift, sondern diese in Kombination sieht und als Leitfaden beziehungsweise strukturellen Rahmen betrachtet. Jeder Gruppenleiter/Jede Gruppenleiterin hat so die Möglichkeit dieses Modell als Anregung für seine eigene Arbeit zu sehen oder auf diese Weise sein Verhalten zu reflektieren.

4.1 Das vierdimensionale Funktionsmodell

Im Folgenden wird daher das vierdimensionale Funktionsmodell vorgestellt, welches im Jahre 1973 von Libermann, Yalom und Miles entwickelt wurde und die Aufgaben eines effektiven Gruppenleiters beschreibt. (vgl. Vopel 1988, S. 46 ff.)

Bei der *emotionalen Stimulation* geht es um das Äußern von Verhaltensweisen, um die Gruppenmitglieder herauszufordern und mit verschiedenen Gefühlen und Ansichten zu konfrontieren.

Zudem wird so die Aufmerksamkeit auf die Gruppenleitung gelenkt. „Technisch gesprochen, dient dieses Verhalten des Leiters/der Leiterin zum Teil dazu, durch Demonstration Gefühle bei den Teilnehmern in Bewegung zu setzen – er geht sozusagen als Modellpartizipant voran und macht damit exemplarisch vor, wie und was auch ein Teilnehmer in der Gruppe alles machen kann“ (Vopel 1988, S. 47).

Die emotionale Stimulation in Kombination mit der persönlichen Ausstrahlung des Gruppenleiters/der Gruppenleiterin wird für die Gruppe als positiv empfunden. Die Gruppe nimmt den Leiter/die Leiterin als charismatisch und als Quelle der Inspiration wahr. Außerdem kann dies eine Anregung dafür sein, mehr zu sich und seiner eigenen Person zu stehen. Allerdings ist darauf zu achten, dass die emotionale Stimulation der Leitung nicht im

Mittelpunkt des Geschehens steht und somit wichtiges Potenzial seitens der Gruppe untergeht oder gar ignoriert wird.

Der *Ausdruck persönlicher Wertschätzung* ist die wichtigste Funktionsdimension, da es die Bedürfnisse der Gruppe befriedigt. Der Gruppenleitung sollen Zuneigung, Unterstützung, Anerkennung, Ermutigung oder freundschaftliche Gefühle gegenüber dem Teilnehmer/der Teilnehmerin ausdrücken. Die Grundlage für diese Verhaltensweise ist die persönliche Wärme, Akzeptanz sowie das Interesse an dem Menschen. Durch die persönliche Wertschätzung fühlt sich der Teilnehmende zugehörig und bekommt das Gefühl anerkannt und respektiert zu werden. Es ist wichtig, dass die persönliche Wertschätzung nicht oberflächlich vermittelt oder vorgetäuscht wird, da dies schädlich für die Beziehung zwischen Gruppenleitung und Gruppenmitgliedern sein kann. Freundlichkeit und Sympathie sollten daher immer authentisch empfunden und gezeigt werden.

Das Anbieten von Erklärungen ist ebenfalls ein elementarer Punkt des vierdimensionalen Funktionsmodells.

„Damit sind alle Bemühungen gemeint, mit denen er den Teilnehmern Konzepte und funktionale Zusammenhänge erklärt, damit sie ihr eigenes Verhalten und die Vorgänge in der Gruppe besser verstehen können“ (Vopel 1988, S. 48). Seitens der Gruppenleitung wird ein Bezugsrahmen gestellt, welcher Prozesse der Interaktion, des Lernens oder der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet. Einige setzen ihren Fokus dabei vermehrt auf die Gruppe an sich und fordern die Mitglieder dazu auf, die Gruppenereignisse aufmerksam zu beobachten und anschließend auszuwerten. Andere Leiter/Leiterinnen legen ihren Schwerpunkt hingegen auf das Individuum, indem diese mithilfe psychologischer Konzepte zur Reflexion angewiesen werden. Für eine optimale Ausübung werden beide Aspekte miteinander kombiniert, sodass eine ähnliche Funktion wie die von Eltern oder Pädagogen/innen übernommen wird.

Bei der *Strukturierung* handelt es sich um Verhalten der Gruppenleitung welches bewusst eingesetzt wird, um in Bezug auf Ziele, Arbeitsstil und Ablauf der sozialen Gruppenarbeit, Grenzen zu setzen oder Normen zu definieren. So können beispielsweise Anfang und Ende einer Aktivität bestimmt beziehungsweise die Reihenfolge verschiedener Experimente festgelegt werden. Obwohl eine durch die Leitung vorgegebene Strukturierung für die Kinder und Jugendlichen sehr hilfreich sein kann, sollte ihnen noch ausreichend Freiraum zur eigenen Erprobung ihrer Lernziele zugesprochen werden.

„Der günstigste Führungsstil für interaktionelle Gruppen, der den meisten Teilnehmern gerecht werden dürfte, wird von der Gruppenleitung praktiziert, die mäßigen Gebrauch machen von der emotionalen Stimulation, die persönliche Wertschätzung häufig ausdrücken,

die den Gruppenmitgliedern genügend Erklärungen anbieten und die ihre Strukturierungsfunktion sparsam einsetzen“ (Vopel 1988, S. 49). Fest steht, dass jede Leitung immer eine individuelle Mischung aus allen vier Verhaltensdimensionen anwendet, die je nach Stil der betreffenden Leitung unterschiedlich ausfallen kann. Eine Reflexion anhand des Modells stellt daher eine effektive Möglichkeit dar, seine Handlungsschritte zu hinterfragen und gegebenenfalls zukünftig anzupassen. (vgl. 1988, S. 48 ff.)

4.2 Grundhaltungen und die Persönlichkeit der Gruppenleitung

Während eine Vielzahl von Konzepten einen Rahmen für die eigene Arbeit sowie die Möglichkeit zur Reflexion dieser darstellen, gibt es gewisse Grundhaltungen, die eine gute Gruppenleitung erfüllen und einnehmen sollte. Hierzu zählen eine *forschende Einstellung und Bescheidenheit, Empathie, (Selbst-)Reflexivität, Neutralität und Allparteilichkeit, Auseinandersetzung anbieten und Transparenz herstellen sowie Geduld*.

Die *forschende Einstellung* umfasst vor allem das Einlassen auf die Gruppe und deren Ideen, ohne, dass diese nur mit vorgegebenen Theorien abgefertigt wird.

Aufgabe beziehungsweise Ziel der Gruppenleitung ist es, dass sich die forschende Haltung auf die einzelnen Gruppenmitglieder überträgt und sie so Forscher ihres eigenen Gruppenprozesses werden. Daher ist das selbstbestimmte Sammeln eigener Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen sehr wichtig. „Aus der Grenzposition der Rolle sowie aus dem Erfahrungsvorsprung heraus erwächst dem Trainer ein Verstehens- und Handlungsvorsprung. Um diesen nicht für die eigene Erhöhung, sondern für den Entwicklungsprozeß[!] der Teilnehmer zu nutzen, dient die Korrektur der Bescheidenheit“ (König 1998, S. 155). Die Leitung sollte sich stets bewusst sein, dass sie selbst einmal auf ihrem Weg zur jetzigen Position unterstützt wurde, nun aber die Begleitung für verschiedene Individuen übernimmt. Diese Einstellung hilft, ein Ungleichgewicht und damit ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Trainer/in und den Gruppenmitgliedern zu vermeiden.

Zudem sollte eine kompetente Leitung in der Lage sein „[...] Gefühlslagen von einzelnen Personen sowie ihren Wirkungszusammenhang im Kontext der Gruppe [...]“ (König 1998, S. 156) zu verstehen. Sie sollte Anteilnahme zeigen und sich in andere Personen hineinversetzen können, ohne dabei zu sehr von den Gefühlen anderer aufgesaugt zu werden.

Zur Professionalität einer Gruppenleitung gehört außerdem die Fähigkeit sich aus einer anderen Perspektive zu betrachten, um so die Möglichkeit zu haben, sich und sein eigenes

Handeln ständig zu reflektieren. Die (Selbst-)Reflexivität steht in enger Verbindung zu der forschenden Haltung, da die Kombination beider Aspekte die Sichtweisen aller Beteiligten zulässt und so zu einem besseren kognitiven Verständnis der Gesamtsituation innerhalb der Gruppe führt. Das individuelle Bewusstsein sowie die Selbstbestimmung werden so hervorgehoben und motivieren zu einer eigenen forschenden Einstellung.

Anhand der Gruppenphasen lässt sich erkennen, dass es zwischen den Kindern und Jugendlichen immer wieder zu Konflikten bezüglich unterschiedlicher Positionen, Rollen oder Normen kommen kann. Die Leitung ist in diesem Fall genau zwischen Neutralität und Allparteilichkeit angesiedelt. Sie „[...] bezeichnen daher weniger einen unveränderbaren Standpunkt als vielmehr die Möglichkeit ohne Aufgabe der eigenen Grundhaltungen zwischen anderen möglichen Haltungen wechseln zu können [...]“ (König 1998, S. 157). Vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – wo oftmals eine noch größere Vorbildfunktion besteht, sollte darauf geachtet werden, dass individuelle Sympathien die Neutralität nicht zu sehr ins Wanken bringen und sich weiterhin alle Teilnehmer gleichberechtigt behandelt fühlen.

Die Vorbildfunktion spielt auch in dem Punkt der Auseinandersetzung und Transparenz eine entscheidende Rolle. Damit ist jedes Handeln gemeint, welches im direkten Kontakt zu den Gruppenmitgliedern steht und auf eine Veränderung von Personen abzielt. Die Leitung sollte sich gerade in der Arbeit mit jüngeren Klienten seiner Funktion bewusst sein und diesen eine Auseinandersetzung mit ihm als Person ermöglichen. Zudem sollte der Leiter/die Leiterin versuchen eine Art Transparenz herzustellen, die verdeutlicht, dass er unabhängig von seiner Person eine berufliche Rolle einnimmt, welche ihm die Entscheidungsmacht in der Gruppe verleiht. „Diese Transparenz sollte nicht mit der Herstellung von maximaler Offenheit verwechselt werden. Sie ist vielmehr im Sinne einer optimalen Offenheit immer geplante Transparenz, oder anders ausgedrückt: geplante bzw. selektive Authentizität“ (König 1998, S. 159).

Der persönliche Lernprozess, wie auch der, der gesamten Gruppe, Eigeninitiative sowie eine gelingende Kommunikation, sind bedeutsame Entwicklungen in der sozialen Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Die Gruppenphasen, Konflikte und weitere Kontextfaktoren machen jedoch deutlich, dass dieses Ziel nicht leicht zu erreichen ist und daher immer wieder Hürden genommen und Umwege gegangen werden müssen. Es liegt in der Pflicht der Gruppenleitung die Kinder und Jugendlichen geduldig in diesem schwierigen Prozess zu begleiten und selbstverständlich den Weg in seiner vollen Länge mitzugehen, anstatt ihnen Hilfen vorzuenthalten. Hierbei sind die individuellen Geschwindigkeiten des Lernens zu berücksichtigen. Geduldiges

Abwarten in einigen Situationen lässt oftmals eine Vielfalt an Handlungsimpulsen, Ideen und Fantasien entstehen, was in der sozialen Gruppenarbeit definitiv wichtiger als das Durchboxen bestimmter inhaltlicher Themen ist. Zudem bringen auch Konflikte und Diskussionen die Gruppe nach vorne und lassen auf lange Sicht eine Wir-Gemeinschaft entstehen. (vgl. König 1998, S. 154 ff.)

In Anlehnung daran fassen Behnisch, Maierhof und Lotz die elementaren Aufgaben einer Gruppenleitung wie folgt zusammen:

- ✦ „Wahrnehmen, Beobachten und Reflektieren
- ✦ Steuerung der Gruppenprozesse im Sinne einer dynamischen Gruppenleitung
- ✦ Gruppenphasen und Gruppenkonstellationen berücksichtigen und gestalten“ (Behnisch/Maierhof/Lotz 2013, S. 218)

5. Fazit

Es bleibt die Frage, ob eigentlich jede Person kompetent eine Gruppe leiten kann, wenn sie sich spezifische Kompetenzen und Grundhaltungen aneignet. Es existiert eine Vielzahl von Modellen, die Aufgaben einer qualifizierten Gruppenleitung aufzeigen, jedoch ist weder eines dieser Konzepte vollkommen, noch gibt es in meinen Augen die makellose Gruppenleitung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Jegliche Konzepte existieren nebeneinander und keines stellt den Idealtypus einer Gruppenleitung perfekt dar. Wie auch in der Literatur zum Arbeiten in Gruppen und den spezifischen Leitungsaufgaben beschrieben, stellen Schlüsselkompetenzen wie Akzeptanz, Empathie und Kongruenz im Sinne von Echtheit, die Grundlage für jegliche Zusammenarbeit dar. Diese sind für mich unabdingbar und gehören als Gruppenleitung und damit Vorbild für die Kinder und Jugendlichen, selbstverständlich dazu. Es gibt einfach Eigenschaften, die nicht oder nur schwer lernbar sind, weshalb sie zu der Grundhaltung eines jeden Menschen gehören sollte, der die Leitung einer Maßnahme nach § 29 SGB VIII übernimmt. Das vierdimensionale Funktionsmodell und auch das Konzept von Oliver König liefern interessante und wichtige Aspekte, bilden aber nur den Rahmen der sozialen Gruppenarbeit. Sie geben Orientierung und stellen für die Gruppenleitung eine Art Strukturierungshilfe dar. Vor allem auch für das Reflektieren des eigenen Verhaltens bilden sie eine gute Basis und geben der Gruppenleitung die Möglichkeit, sein eigenes Wissen beziehungsweise Handeln zu erweitern.

Ähnlich verhält es sich auch mit dem Phasenmodell, wo ich mich bewusst für das von Langemaack und Braune-Krickau entschieden habe, da dieses nur angelehnt an jenes bekannte von Tuckman ist. Dieses empfand ich als sehr spannend, denn ich konnte für mich neue und wichtige Aspekte herausziehen.

Anhand meines Themas hatte ich die Möglichkeit mein Praktikum - in dem ich auch in der sozialen Gruppenarbeit tätig war, noch einmal auf der Grundlage neuer, vorher unbekannter Theorien, zu reflektieren. So hatte ich die Möglichkeit mein eigenes Handeln dahingehend zu überprüfen und in Zukunft gegebenenfalls anzupassen. Schon in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist mir innerhalb des Teams aufgefallen, dass es unzählige Arten von idealen Gruppenleitungen gibt, da jeder seine eigenen Kompetenzen mitbringt und Aufgaben unterschiedlich erfüllt. Positiv empfand ich hierfür den Austausch und die Weiterentwicklung der Gruppe, die Arbeit im Tandem, bestehend aus zwei Mitarbeitern verschiedener Einrichtungen. Eine vielfältige Gruppe fordert eben auch eine vielfältige Leitung.

Literaturverzeichnis

Behnisch, Michael/Maierhof, Gudrun/Lotz, Walter (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

König, Oliver (1998): Macht in Gruppen. Gruppendynamische Prozesse und Interventionen, Pfeiffer Verlag, München.

Langemaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael (2010): Wie die Gruppe laufen lernt, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Sader, Manfred (1991): Psychologie der Gruppe, Juventa Verlag, Weinheim und München.

Stahl, Eberhard (2002): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppeleitung, Beltz Verlag, Weinheim, Basel und Berlin.

Vopel, Klaus W. (1988): Handbuch für Gruppenleiter, Isko-Press, Hamburg.

„Das Arbeiten mit einer Gruppe im Rahmen des Anti-Aggressivitäts-Trainings“ von Jessica Kotsch

1. Einleitung

„Es ist nur wenige Wochen her, dass eine Mädchengang in Heilbronn eine 14-Jährige in einem Wald misshandelt hat. Sie drückten eine Zigarette auf ihrer Hand aus, sprühten ihr Pfefferspray in die Augen, traten sie mit Füßen und schlugen mit einem Stock auf sie ein. Und um die Demütigung perfekt zu machen, hielten sie auch noch die Handykamera auf die Szene.

Jetzt ist es in Schönebeck bei Magdeburg wieder zu einer brutalen Prügelattacke gekommen. Opfer ist ein zwölfjähriger Junge, der in der Nacht zu Himmelfahrt, nur mit einer Hose bekleidet, von einem Passanten entdeckt wurde. Er war am Oberkörper und im Gesicht so schwer verletzt, dass er ins Krankenhaus kam. Am Freitag war der Junge, der in einer Jugendeinrichtung lebt, noch immer in stationärer Behandlung. Fünf männliche Jugendliche und Erwachsene zwischen 13 und 22 Jahren hatten ihn seinen Angaben zufolge brutal zusammengeschlagen, mit Alkohol übergossen, die Kleidung genommen. Auch er soll laut Polizei während der Misshandlungen gefilmt worden sein. Wie die Magdeburger „Volksstimme“ berichtet, stützten die anschließenden Vernehmungen die Aussagen des Jungen.“⁶

Dieser Zeitungsartikel erschien am 07.05.2016 auf „welt.de“. Doch auch an vielen anderen Tagen erscheinen verschiedene Artikel in unterschiedlichen Zeitungen, zum Thema Gewalt und Aggressivität bei Jugendlichen. Es entsteht der Eindruck, dass die Anwendung körperlicher Gewalt von Jugendlichen und jungen Heranwachsenden stetig zuzunehmen scheint. Gemäß des § 7 Abs. 1 SGB VIII gehören alle jungen Menschen ab dem Alter von 14 Jahren, bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres zur Gruppe der Jugendlichen und jungen Volljährigen. Im letzten Semester schauten wir uns im Rahmen des Seminars „Soziale Gruppenarbeit“ einen Film über das Anti-Aggressivitäts-Training an, mit dem wir uns einen ersten Einblick in das Thema verschaffen konnten. In der folgenden Arbeit werde ich folgende Fragen aufwerfen und erörtern: „Was ist eigentlich Aggressivität und was genau verbirgt sich hinter dem Begriff? Wie läuft so ein Anti-Aggressivitäts-Training ab und was sind die theoretischen Grundlagen dafür? Wie wird man ein Trainer des Anti-Aggressivitäts-Trainings und was macht die Rolle des Trainers eigentlich aus? Was hat das Anti-Aggressivitäts-Training mit sozialer Gruppenarbeit und unserem Seminar zu tun?“

⁶ <https://www.welt.de/vermischtes/article155134305/Fuenf-Jugendliche-quaelen-Zwoelfjaehrigen-und-filmen-ihn.html>

2. Was ist eigentlich „Aggressivität“?

Den Begriff „Aggressivität“ genau zu definieren gestaltet sich schwierig. Was verstehen wir eigentlich unter Aggressivität? Umgangssprachlich werden die Begriffe „Aggression“ und „Aggressivität“ oft willkürlich verwendet und nicht genau voneinander differenziert. Auch in der Wissenschaft werden sie nicht klar voneinander abgegrenzt, was unter anderem mit der Vielfalt der Aggressionserscheinungen zusammenhängt (Schanzenbecher 2003: 24). Im 20. Jahrhundert versuchten mehrere eine Definition für die Aggression zu finden, so dass daran immer weiter gearbeitet wurde. Die ersten Definitionsversuche machten 1937 Dollard et. al., indem sie Aggression als „sequence of behavior, the goal response to which is the injury of the person, toward whom it is directed“ (Dollard et al 1937, zitiert in Schanzenbecher 2003:22). Nach Seymour Feshbach der im Jahre 1964 mehrere Ansätze zusammenfasste, beinhaltet Aggression immer eine Schädigung von Objekten oder Personen. Nach Selg besteht Aggression aus „in einem gegen einen Organismus oder ein Organismuserregung gerichteten Austeilen schädigender Reize (‚schädigen‘ meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie ‚iniuriam facere‘ oder ‚to injure‘ schmerzzuführende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind), eine Aggression kann offen (körperlich verbal) oder verdeckt (phantasiert), sie kann positiv (von der Kultur gebilligt) oder negativ (missbilligt) sein“ (Selg 1975, zitiert in Schanzenbecher 2003:23). Der Aggressionsbegriff lässt sich nach Werbik (1971) in vier Klassifikationen einteilen:

- „1. Explizit destruktiv orientierte Handlungen, wobei der Ziel Opferverletzung bzw. –tod ist;
2. explizit negativ intendierte Handlungen, wobei das Ziel einen unangenehmen Zustand des Opfers verfolgt.
3. implizit destruktiv intendierte Handlungen, wobei Tod oder Verletzungen des Opfers mittelbar als Folge in Kauf genommen werden, aber nicht primäres Ziel sind;
4. implizit negativ intendierte Handlungen, wobei ein unangenehmer Zustand für das Opfer als Nebenprodukt bei der Zielsetzung billigend in Kauf genommen wird“ (Weidner 1995:7).

„Aggressivität“ ist nach Herbert Selg kein einheitliches System. Es gibt verschiedene Aggressivitäten, die sich mit unterschiedlichen Ausprägungen, nach bestimmten Faktoren richten. Er erklärt es folgendermaßen im lernpsychologischen Kontext: „Wer in bestimmter Weise mit Aggressionen erfolgreich war, verbindet in ähnlichen Situationen wieder hohe Erfolgserwartungen“ (Selg 1974, zitiert in Schanzenbecher 2003:25). Angenommen, jemand wird durch Beleidigungen provoziert und verbal niedergemacht. Das Opfer von Beleidigungen dreht aber die Opfer-Täter Situation um, und fängt an die andere Person

niederzuschlagen, bis diese verstummt ist. Der/die Täter/-in verbindet damit ein Erfolgserlebnis und reagiert das nächste Mal wieder so, wenn jemand ihn/sie beleidigt. Das soll bedeuten, dass Aggressivität erst aus wiederholten Handlungen, die nicht mehr dem Zufall angehören, als solche bezeichnet werden kann. Demnach gilt jemand, der anderen immer wieder Schaden zufügt als „aggressiv“. Die Lerngeschichte der agierenden Person führte zu einer aggressiv handelnden Routine, die durch innere oder äußere situationsbedingte Reize aktiviert wird und unmittelbar, für diese Person mit dem Reiz in Verbindung gebracht wird. Aggressivität sei „eine erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten“ (Selg 1974, zitiert in Schanzenbecher 2003:23).

3. Theoretischer Hintergrund:

3.1 Die Konfrontative Pädagogik

Mit der konfrontativen Pädagogik wird seit Ende der 80-er Jahre mit jugendlichen Straftäter/-innen gearbeitet. Die konfrontative Pädagogik ist keine geschlossene pädagogische Theorie, sondern bezeichnet lediglich den pädagogischen Handlungsstil. Der „Konfrontative Handlungsstil in der Sozialen Arbeit (KSA) versteht sich als eine Ergänzung und nicht als Alternative zur lebensweltorientierten Sozialarbeit, als die „ultima ratio“ für mehrfach auffällige, gewaltbereite junge Menschen, wie Rainer Kilb und Jens Weidner sie bezeichnen“ (Kilb/Weidner 2003, zitiert in Schröder und Merkle 2009: 35). Dabei handelt es sich nicht um ein neues Konzept, sondern um ein Zusammenspiel der Erfahrungen von Pädagog/-innen und Psycholog/-innen des 20. Jahrhunderts, wie zum Beispiel Makarenko, Corsini und Farelli. Der Umgang mit den Jugendlichen wird als „klare Linie mit Herz“ beschrieben, und wird von klaren Strukturen und Grenzsetzung geprägt, wobei Wärme und Zuwendung trotzdem nicht vernachlässigt werden. Die konfrontative Pädagogik bietet den Hintergrund für das Anti-Aggressivitäts- und das Coolness-Training (Schröder und (vgl. Merkle 2009: 35).

Die Konfrontative Therapie strebt einen schnelleren Erkenntnisgewinn des Menschen an und „beruht in erster Linie auf der Theorie der kognitiven Dissonanz sowie Zeigarniks Theorie der unerledigten Handlungen“ (Schanzenbecher 2003: 52). Die Vorbereitungen der konfrontativen Therapie können sehr zeitaufwendig sein, jedoch führt sie unter passenden Bedingungen schnell und langfristig zu erheblichen Persönlichkeitsveränderungen des Klienten, da sie starke Gefühlsbewegungen bewirkt. Die Konfrontative Therapie ist ein Gruppenverfahren und gehört eigentlich zum Psychodrama und der „Hinter-dem-Rücken-Technik“, die bei dem Anti-Aggressivitäts-Training häufig durch den „Heißen Stuhl“ ersetzt

wird. Nach Corsini, sei das schwierigste Hindernis, der Widerstand der Klient/-innen, bis diese überhaupt bereit dafür ist, etwas zu ändern. „Die Therapie wird im Wesentlichen zu einem Machtkampf, in dem der Therapeut sagt: ‚Werde geheilt!‘ und der Klient sagt: ‚Nein!‘“ (Corsini 1994, zitiert in Schanzenbecher 2003: 52). Das Leistungsvermögen sich zu verändern trägt der Klient bereits in sich. Die konfrontative Pädagogik soll beim Anti-Aggressivitäts-Training auslösen, dass der/die Klient/in davon Gebrauch macht.

3.2 Die provokative Therapie

Nicht nur die konfrontative Pädagogik stellt den Hintergrund des Anti-Aggressivität-Trainings. Die provokative Therapie besitzt ebenso eine wichtige Rolle, vor allem im 6. Teil des Curriculums des Trainings. Entwickelt haben die provokative Therapie Frank Farelly und Carl Rogers in den 60-er Jahren. Die Therapie kennzeichnet den Gebrauch von Ironie und Humor im Bezug zum Patientenleiden. Die Klient/-innen fühlen sich durch die leicht belächelnde Art langfristig akzeptierter, als durch einen stets rücksichtsvollen und einfühlsamen Umgang. „In der provokativen Therapie spielen die Therapeut/-innen nicht die Rolle des ewig verständnisvollen Übervaters, sondern den *advokatus diaboli*, (...) der den Klienten provoziert, um Grenzerfahrungen herauszulocken und diese dann sachlich ‚straight‘ zu besprechen“ (Weidner 1993, zitiert in Schanzenbecher 2003: 53). Die provokative Therapie basiert auf zehn zentralen Annahmen von Farelly und Brandsma. Beispielsweise lassen sich folgende nennen: „Menschen verändern sich – sie wachsen innerlich, wenn sie auf Herausforderungen reagieren. Patient/-innen haben weit mehr Möglichkeiten, eine schöpferische und angepasste Art des Lebens zu entwickeln, als sie oder die meisten Kliniker es annehmen. Der Umgang der Patienten mit dem Therapeuten, spiegelt relativ genau sein normales Verhalten in sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen wider. Der Ausdruck des therapeutischen Hasses und des fröhlichen Sadismus gegen den Patienten kann für ihn (den Therapeuten) sehr wohltuend sein (Farelly und Brandsma 1986, zitiert in Schanzenbächer 2003: 53).“ Die Grundgedanken der Therapie werden außerdem von zwei Hypothesen ergänzt. Eine davon ist, dass ein stark provozierter Mensch sich entgegen der vom Therapeuten vorgegebenen Richtung entwickelt. Die zweite Hypothese besagt, dass der Mensch sich an seinen eigenen Ressourcen orientiere, wenn man ihn auffordere, „seine Selbstverteidigung und sein eingeschränktes Verhalten fortzusetzen“ (Farelly und Brandsma 1986, zitiert in Schanzenbecher 2003: 54). Humor ist die Basis der provokativen Therapie und wirkt motivierend. Er kann in Form von Übertreibung, Nachahmung, Spott bzw. Lächerlichkeit, Entstellung, Sarkasmus, Ironie und Witz angewendet werden.

4. Anti – Aggressivitäts-Training

Das Anti-Aggressivitäts-Training ist eine sozialpädagogisch-psychologische, delikt- und defizitorientierte Behandlungsmaßnahme für aggressive Wiederholungstäter/-innen und eine extramurale, antagonistische Spezialisierung des sozialen Trainings. Bei der Zielgruppe handelt es sich um Jugendliche und Erwachsene im Alter zwischen 14 und 25 Jahren, die häufig körperliche Gewalt ausüben. Von der Maßnahme werden jedoch Personen mit starkem Drogenmissbrauch, massiven psychischen Störungen, Suizidgefährdete und Zugehörige der organisierten Kriminalität ausgeschlossen. Das Ziel des Anti-Aggressivitäts-Trainings ist es, die Neigung zur Gewalt bei den Probanden hinabzusetzen, individuelle Handlungsalternativen zu erarbeiten und prosoziales Verhalten zu fördern (vgl. Schröder und Merkle 2009: 36). Im Mittelpunkt der Maßnahme steht die Konfrontation der Teilnehmer/-innen mit ihren Taten und den daraus erfolgten Konsequenzen, da die Konfrontative Pädagogik davon ausgeht, damit mehr zu bewirken, als primär mit Verständnis und Akzeptanz. Es wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen Gewalt mit Stärke und Macht verbinden. Sie erfahren positive Bestätigung, wenn sie dann als „Sieger“ aus einer Konfliktsituation hervorgehen. Das Anti-Aggressivitäts-Training soll den Teilnehmer/-innen Grenzen aufzeigen und ihr Verhalten widerspiegeln (vgl. Schröder und Merkle 2009: 36).

Die meisten Jugendlichen werden per richterlichen Beschluss (§10 JGG) einem Anti-Aggressivitäts-Training zugewiesen. Da die Teilnahme in der Regel nicht freiwillig ist, folgt bei Fernbleiben des Kurses Jugendarrest. Ein Training umfasst 60 Stunden bei einer Gruppengröße von fünf Personen. Die Teilnehmer/-innen treffen sich vier bis sechs Monate zu wöchentlichen Sitzungen von je drei bis fünf Stunden und führen zusätzlich noch Einzelgespräche. Kontinuität muss gewährleistet sein um Vertrauen aufbauen zu können. Zentrales Element für den Einsatz der konfrontierenden Pädagogik ist eine tragfähige Beziehung und Akzeptanz zwischen der Trainer/-innen und dem Jugendlichen, wie auch innerhalb der Gruppe, um Gefühle und Emotionen wie Scham und Hilflosigkeit auch zulassen und gegebenenfalls auch zeigen zu können. Ausschlaggebend für den Erfolg des Anti-Aggressivitäts-Trainings ist vor allem die eigene Motivation und Bereitschaft sich ändern zu wollen, die zuerst einmal gefördert werden muss. Zu Beginn jeden Trainings finden vertrauensbildende Übungen, wie sportliche und erlebnispädagogische Aktionen statt, die die Beziehung zum Trainer und zur Gruppe fördern. Inzwischen sind die Inhalte der Sitzungen zu einem Curriculum zusammengefasst worden (vgl. Schröder und Merkle 2009: 37 f.).

5.1 Die Faktoren im Curriculum des Anti-Aggressivitäts-Trainings

Im ersten Faktor geht es um den Aggressivitätsauslöser.

Da Aggressivität keine spontane Reaktion ist, sondern von bestimmten Reizen der Umgebung reguliert wird, folgt die aggressive Reaktion aus individuellen Formen der Provokation. Zum Beispiel, wenn ein Mensch nicht mit Widersprüchen umgehen kann, sodass ein Widerspruch ihn so stark provoziert, dass man schon von einer Zwanghaftigkeit sprechen kann. Die aggressivitätsauslösenden Situationen werden detailliert besprochen und analysiert, um dem/der Teilnehmer/-in diese Zwanghaftigkeit seines/ihres Verhaltens bewusst zu machen. „Nach der Analyse werden Aggressivitäts- bzw. Werthierarchien aufgebaut, die im Sinne systematischer Desensibilisierung, z.T. auch Provokationstests, durchgespielt werden, bis die Gefühle von Erregung und Anspannung einer Entspannung gewichen sind“ (Burschyk, Sames und Weidner 2009: 82). Die Klienten sollen lernen bisher „zwingende Notwendigkeiten“ in Frage zu stellen, mögliche aggressivitätsauslösende Situationen schneller zu erkennen, Handlungsalternativen zu entwickeln und Konflikte auf anderen Wegen zu lösen (vgl. Burschyk, Sames und Weidner 2009: 79ff.)

Im zweiten Faktor geht es um Aggressivität als Vorteil.

Die positiven Eigenschaften von Aggressivität werden von vielen Gewalttäter/-innen hervor gehoben. Da sich viele selber mal in einer Opferrolle befanden, haben sie sich in direkter Auseinandersetzung ein Überlegenheitsgefühl verschaffen können. Burschyk, Sames und Weidner nennen das Beispiel eines 15-jährigen, der regelmäßig von seinem Vater geschlagen wurde und dabei zusehen musste, wie dieser auch seine Mutter verprügelte, bis er sich zum ersten Mal dagegen wehrte und selbst körperliche Gewalt anwendete. Jedoch folgten danach mehrere Straftaten mit Körperverletzung, weshalb er eine Haftstrafe absitzen musste.

Im zweiten Faktor soll eine Art Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt werden, in dem der Klient in diesem Fall lernt, das kurze Überlegenheitsgefühl, eindeutig unter die Opferschädigung und das neue Verfahren mit erneuter Haftstrafe zu stellen, auch wenn ihn Gewalt damals seinem Vater gegenüber einen Vorteil verschafft hat.

Die Klient/-innen sollen lernen Schlägereien aus dem Weg zu gehen und sich von Beschimpfungen nicht provozieren zu lassen (vgl. Burschyk, Sames und Weidner 2009: 82f.).

Der dritte Faktor beschäftigt sich mit dem Ideal- und Realselbst, das meistens weit auseinander klafft. Das Idealselbst spiegelt den „Starken, Unbesiegbaren“ wider, während das Realselbst sich mit den persönlichen Schwächen als „Versager“ und schwach fühlt. Der Klient soll lernen seine Schwächen zu akzeptieren (vgl. Burschyk, Sames und Weidner 2009: 83).

Der vierte Faktor handelt von Neutralisierungstechniken oder Strategien zur Rechtfertigung von Gewalt. Die Klient/-innen sollen sich mit der Realität, der von ihnen begangenen Tat auseinandersetzen und eigene Rechtfertigungen analysieren. Schuldgefühle werden vermieden, wenn der Täter seine eigene Legitimation für sein Handeln entwickelt. Der Klient soll Schuld- und Schamgefühle für sein Verhalten entwickeln, beziehungsweise zulassen, und Verantwortung für sein Handeln übernehmen (vgl. Burschyk, Sames und Weidner 2009: 83f.)

Im fünften Faktor geht es um die Opferkonfrontation und die Perspektive des Opfers. In der Regel findet mit den Teilnehmer/-innen des Trainings eine symbolische Opferkommunikation statt. Die Opferperspektive bei Gewalttaten soll anhand von Filmen oder Interviews näher gebracht werden. Die Täter sollen Parallelen zu von ihnen selbst begangenen Taten finden. Ein direktes Täter-Opfer-Gespräch kommt nur selten zustande, wenn das Opfer dies ausdrücklich wünscht, wie zum Beispiel im „Projekt Handschlag“ zum Thema „Körperverletzung als Konflikt“, in dem ein sogenannter Täter-Opfer-Ausgleich stattfinden kann. Die Konfrontation mit dem Leid des Opfers lässt den Teilnehmer Mitgefühl und Betroffenheit entwickeln (vgl. Burschyk, Sames und Weidner 2009: 84f.). Laut Burschyk, Sames und Weidner war die Aussage eines Trainingsteilnehmers: „Mitleid, Mitgefühl verderbe den Spaß an der Gewalt!“ (Burschyk, Sames und Weidner 2009: 85).

Der sechste Faktor des Curriculums ist von der provokativen Therapie geprägt. Der/die Sozialpädagoge/-in / Psychologe/-in nimmt dabei die Rolle des „Advocatus Diaboli“ ein und beginnt den/die Klient/-in gezielt zu provozieren. Dadurch sollen den Teilnehmer/-innen die Grenzen von „Selbstkontrolle, Erregbarkeit und Aggressivität vermittelt werden“ (Burschyk, Sames und Weidner 2009: 86). Die Trainer/-innen beginnen während der Sitzung unangekündigt verbal zu provozieren, indem sie Situationen schaffen, in denen der/die Klient/-in vorher Gewalt angewendet hätte. Jedoch müssen die Trainer/-innen auch darauf achten die Provokation rechtzeitig abubrechen, bevor die noch kontrollierbare Erregung für den Teilnehmer nicht mehr händelbar wird, und doch noch in Aggressivität umschlägt. Das ist wichtig, da zum Einen das Ziel der Sitzungen die Gewaltvermeidung ist und zum Anderen sich weder die Trainer/-innen, noch die Klient/-innen „tatsächlichen Gewalttätigkeiten aussetzen sollen“ (Burschyk, Sames und Weidner 2009: 86). Die Provokationen werden während des gesamten Trainings so lange wiederholt, bis die Teilnehmer/-innen in der Lage sind, durch Humor, Ironie oder Abwiegeln, die vorher aggressivitätsauslösenden Situationen zu beherrschen und sich verbal zu wehren. „Die eskalierenden Auseinandersetzungen im Grenzbereich der Aggressivität verlangen von den provozierenden Trainer/-innen Angstfreiheit bezüglich der Drohgebärden der Provozierten und Fingerspitzengefühl, um die Grenzen der Selbstkontrolle des/der Teilnehmer/-in auszureizen, aber nicht zu überschreiten“ (Burschyk, Sames und Weidner 2009: 86). Das gezielte Üben von der

Bewältigung provokanter Stresssituationen wird bei den Klient/-innen langfristig positive Konsequenzen ergeben. „Wenn Aggressoren provokative Tätigkeiten aufgeben [...] machen sie bald mit potentiell belohnenden Aspekten ihrer Umwelt Bekanntschaft, die immer vorhanden waren und die die neu entstehenden Verhaltensmuster automatisch verstärken [...] Andere werden freundlicher, wenn sie nicht mehr länger in Schrecken oder in Wut versetzt werden. Positive Aufgeschlossenheit fördert dann wieder herzliche Gegenreaktionen. Wenn eine wechselseitige verstärkende Interaktion zwischen gewaltlosem Verhalten und den Belohnungen aus der Umwelt einmal ins Leben gerufen ist, können sich weitreichende Veränderungen ergeben, auch wenn freundliches Verhalten niemals bewusst entwickelt wurde“ (Bandura 1979: 337 zitiert in: Burschky, Sames und Weidner 2009: 86f.).

5.2 Die Ausbildung zum/zur Trainer/-in des Anti-Aggressivitäts-Trainings

Das Anwenden der Methoden und Verfahren des Anti-Aggressivitäts-Trainings bedarf einer umfangreichen Fortbildung. Zum Beispiel bietet das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt eine 18-monatige berufsbegleitende Weiterbildung im Zertifikationsprogramm für das Anti-Aggressivitäts- oder Coolness-Training an. 2003 entwickelten Rainer Kilb, Timm Kunstreich, Franz Josef Krafeld, Scheerer und Jens Weidner einen berufsbegleitenden Masterstudiengang „Konfliktmanagement und Gewaltprävention“, für Pädagog/-innen und Sozialarbeiter/-innen die bereits einen akademischen Abschluss absolviert haben (vgl. A. Schröder und A.Merkle 2009: 181). Dieser soll dem Pädagogen die professionelle Kompetenz im Umgang mit den verschiedenen Formen sozialer Konflikte vermitteln. Das Frankfurter Institut für Sozialarbeit, kooperiert außerdem mit vier weiteren Hochschulen: der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, der Universität Hamburg, und den Hochschulen Mannheim und Bremen, die diesen Studiengang ebenfalls anbieten (vgl. A. Schröder und A.Merkle 2009: 182).

Auch die Hochschule in Darmstadt bietet eine zertifizierte Weiterbindung zum/zur „Interkulturellen Konfliktberater/in“ für Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen an. Die Weiterbildung besteht aus 6 Modulen. Während der Weiterbildung beschäftigt man sich mit interkulturellen Konflikten und versucht Gewalt zu verstehen, indem auch auf eigene Handlungsmuster geachtet wird. Eigene und neue Konfliktstile sollen entdeckt werden, während interkulturell gefärbte Konflikte bearbeitet werden und gelernt wird, wie man Eskalationen unterbrechen und Gewalt verhindern kann. Die Pädagog/-innen beschäftigen sich mit gesellschaftlichen Diskursen und interkulturellen Mediationen. Außerdem erlernen

sie die Traumapädagogik als Interventionsstrategie, sowie die Grundlagen der Beratung und den Umgang mit Störungen und eine reflektierte Haltung als Konfliktberater/in.⁷

5.3 Die Trainerrolle im Anti-Aggressivitäts-Training

Wenn es bei der Durchführung eines Anti-Aggressivitäts-Trainings nur eine/n Trainer/-in geben würde, wäre diese/r wahrscheinlich überfordert. Die durchsetzungsstarken Teilnehmer/-innen würden versuchen ihre bisherigen Verhaltensregeln in der Gruppe durchzusetzen und Themen wie Rechtfertigungsstrategien und Opferverachtung würden gar nicht zur Sprache kommen. Professionelle und nicht-professionelle Trainer/-innen bilden jedoch zusammen eine gleichstarke Mitarbeiter/-innengruppe, die sich bewähren kann. Das Team eines Anti-Aggressivitäts-Trainings in der JA Hameln war folgendermaßen aufgestellt:

„1. Zwei Fachdiensten und einem Mitarbeiter des Allgemeinen Vollzugsdienstes, die neben ihren Aufgaben in den jeweiligen Abteilungen mit zehn bzw. 20 Wochenstunden am hausübergreifenden Training mitarbeiten. Die Sozialpädagogin zeichnet sich durch ihre Tätigkeit als stellvertretende Abteilungsleiterin aus sowie ihre sechsjährige Arbeit mit delinquenten Wiederholungstätern im Jugendvollzug. Der Sozialpädagoge ist für die Trainingsmaßnahme verantwortlich und kann auf praktische Erfahrungen im Umgang mit gewalttätigen Gangjugendlichen verweisen. Der Mitarbeiter des Allgemeinen Vollzugsdienstes arbeitet seit Jahren als Wohngruppenleiter und bildet sich zum Sozialpädagogen weiter.

2. Ein Sozialpädagoge, der als Angestellter des Vereins für Jugendhilfe in der JA Hameln tätig ist und in dieser Funktion mit 40 Wochenstunden im Anti-Aggressivitäts-Training arbeitet, da die Zielsetzung des Vereins der Förderung innovativer, sozialpädagogisch-psychologischer Behandlungsmaßnahmen gilt. Als lizenzierter Karatetrainer hat er sich mit der Gewaltfrage intensiv auseinandergesetzt.

3. Zwei ehrenamtliche Mitarbeiter, die sich durch ihr kirchliches Engagement bzw. ihr Studium der Psychologie besonders mit Fragen zum aggressiven Verhalten auseinandergesetzt haben (Weidner 2001: 160f.).

Eine wichtige Rolle in der Definition des Anti-Aggressivitäts-Trainings spielt auch der Begriff „antagonistisch“, der sich auf das Selbstverständnis eines Trainers bezieht. Der Trainer wird zum „Antagonisten“, der friedfertige Gegenspieler zu den aggressiven Teilnehmern. Die

⁷https://sozarb.hda.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Lehrangebot/Konflikt_und_Gewalt/Flyer_Konflikt_und_Gewalt2017-18.pdf

professionellen Mitarbeiter/-innen werden von Nicht-Professionellen unterstützt, die eine bestimmte Verbindung oder Erfahrung mit dem Thema „Gewalt“ vorweisen. Dazu gehören Gewaltspezialisten, zum Beispiel Kampfsportler/-innen, die bei Provokation gelassen bleiben, trotz der körperlichen Überlegenheit durch Beherrschung von Kampftechniken. Außerdem gehören christlich-pazifistische Frauen und Männer, die nie gewalttätig gewesen sind und ihre Friedfertigkeit als Stärke und nicht als Schwäche oder Feigheit begreifen. Ex-Gewalttäter/-innen, die von ihrem neuen, gewaltfreien Leben berichten, zählen auch dazu (Weidner 2001:138). Die Nicht-Professionellen setzen ein Pendant zur Gewaltverherrlichung, indem sie ihr persönliches Werte- und Normenverständnis zu Gewaltkriminalität in die Sitzungen mit einbringen. Die unterschiedlichen Charaktere der Nicht-Professionellen Trainer/-innen zeigen den Teilnehmer/-innen auch Verhaltensalternativen. Die Trainer/-innen müssen sich sowohl als empathisch, als auch konfrontativ zeigen. Empathisches Verhalten ist angebracht, wenn die Täter ihre Schwächen bekennen, Einfühlungsvermögen in das Opfer entwickelt oder Tatschuld realisiert (Weidner 2001: 161). Konfrontativ sollte sich die Fachkraft verhalten, wenn der/die Teilnehmer/-in beginnt, seine/ihre Gewalttaten zu verharmlosen oder opferverachtend spricht. „Der einfühlsame Umgang mit den Teilnehmern führt zu einem Abbau von Macht- und Männlichkeitsgebärden und fördert die Offenheit des Gewalttäters, Zweifel am eigenen Verhalten zu benennen“ (Weidner 2001: 161). Der Kompetenzbegriff nach Fietkaus beschreibt eine entsprechende Fähigkeit zur Strukturierung der Trainingssitzungen, der mit dem Einfluss der Trainerpersönlichkeit auf das Behandlungsprogramm zu tun hat. Dieser beinhaltet die Kenntnis von Theorie und therapeutischer Praxis, sich mit den verschiedenen Trainingsinhalten identifizieren zu können und sich kritisch im Hinblick ihrer Effizienz auseinandersetzen zu können. Es verlangt jedoch auch nach einer Kompetenzzuschreibung der Trainingsteilnehmer, die an die Ernsthaftigkeit und Durchführbarkeit der Behandlung glauben, um auch bei psychisch-belastenden Situationen im verhaltensändernden Prozess weiter mitzuarbeiten (Weidner 2001: 161).

6. Soziale Gruppenarbeit und das Anti-Aggressivitäts-Training

Erst nach dem zweiten Weltkrieg, im Hinblick auf die Entnazifizierung und den Demokratiebestrebungen, begann die soziale Gruppenarbeit an Einfluss zu gewinnen. „Neben dem 1946 gegründeten Jugendhof Vlotho, sowie dem 1948 folgenden Haus am Rupenhorn in Berlin, deren Aufgabe vorrangig in der Ausbildung von JugendgruppenleiterInnen lag, war es vor allem das 1949 gegründete Haus Schwalbach,

das die Etablierung der Gruppenarbeit als methodisches Instrument der Sozialen Arbeit in Deutschland durch ihre Aktivitäten und Publikationen vorantrieben“ (Galuske, 1998: 79). Im Laufe der Zeit mischten sich Aspekte aus dem Bereich der Gruppendynamik und der Gruppentherapie in die soziale Gruppenarbeit mit ein, was einer der Gründe dafür ist, dass eine genaue Definition des Begriffes schwer fällt. 1959 beschäftigte sich Magda Kelber, die mehrere Jahre lang die Leiterin des Hauses Schwalbach war, mit der Begriffsvielfalt. Es gibt den Gruppenunterricht, die Gruppenarbeit, die Gruppentherapie, die Gruppenpflege und die Gruppenpädagogik. Nach Kelber lässt sich von Gruppenpädagogik sprechen, wenn zwar das angestrebte Ziel der gesamten Gruppe im Mittelpunkt steht, aber die Entwicklung der einzelnen Person und deren Einbeziehung in die Gesellschaft, von genau so großer Bedeutung ist und als Aufgabe des/der Gruppenleiter/-in gesehen wird (vgl. Galuske 1998: 80). Demnach würde das Anti-Aggressivitäts-Training auch in die Kategorie der Gruppenpädagogik fallen, da auch dort der Fortschritt der Gruppe wichtig ist, aber dennoch auf jede/n Einzelne/-n geachtet wird, der sein Problem mit der Aggressivität in den Griff bekommen soll, um ein gewaltfreies Leben in der Gesellschaft führen zu können.

Innerhalb der Sozialarbeit werden die Begriffe „Gruppenpädagogik“ und „soziale Gruppenarbeit“ nicht immer in gleicherweise voneinander unterschieden. Oft wird in Kontexten der Gruppenpädagogik von sozialer Gruppenarbeit gesprochen, wenn es um die Arbeit mit Menschen geht, die sozial, körperlich oder psychisch besondere Schwierigkeiten vorweisen, zum Beispiel junge Menschen in der Bewährungshilfe oder im Erziehungsheim. Magda Kelber scheint die alternative Verwendung des Begriffes „soziale Gruppenarbeit“ in diesem Fall sinnvoll, solange er sich auf ein „spezifisches Einsatzfeld und eine spezifische Zielgruppe bezieht, nämlich die Fürsorge für [...] Benachteiligte“ (Galuske 1998: 80). Diese Beschreibung würde ebenfalls auf das Anti-Aggressivitäts-Training zutreffen, da die Teilnehmer ebenso soziale, körperliche und/oder psychische Probleme besitzen und eine spezifische Zielgruppe sind. Gruppenpädagogik findet vor allem in der Jugendpflege, als auch in der Jugendfürsorge ihren Einsatz. „Die Gemeinsamkeit, z.B. in Bezug auf grundlegendes Wissen über Gruppenstrukturen, Rollen innerhalb von Gruppen, Gruppenleitung, Techniken etc. wird bei Kelber in den Oberbegriff Gruppenpädagogik aufgehoben, deren Teilbereich die soziale Gruppenarbeit mit benachteiligten Personengruppe ist“ (Galuske 1998: 81). Eine zum Thema passende Definition der sozialen Gruppenarbeit, lieferte Vinter 1970: „ Gruppenarbeit ist ein Verfahren, mit dem Individuen innerhalb und durch kleine Primärgruppen geholfen werden soll, sich in wünschenswerter Richtung zu verändern. Dieses Verfahren erkennt die Kraft sozialer Kräfte an, die innerhalb kleiner Gruppen entstehen und versucht, die Kräfte im Interesse der Veränderung von Klienten in Dienst zu nehmen. Die Bildung, Entwicklung und die Prozesse innerhalb der Gruppe werden vom Gruppenpädagogen bewußt [sic!] und behutsam in Richtung der von

ihm definierten Ziele seiner Hilfeleistung beeinflusst [sic!]“ (Vinter 1970, zitiert in Galuske 1998: 81). Die Gruppe an sich ist kein Selbstzweck, sondern Ort und Medium der Erziehung. Im Mittelpunkt dabei stehen Wachstum, Reifung, Bildung, Heilung und/oder die Eingliederung des Einzelnen. Das Anti-Aggressivitäts-Training könnte mit seinem Konzept gar nicht in Einzelfallhilfe stattfinden, da ohne die Gruppe, Methoden wie die Konfrontation einer Gruppe, oder der sogenannte „heiße Stuhl“ überhaupt nicht möglich wären. Im Allgemeinen, wird allerdings erst von „sozialer Gruppenarbeit“ gesprochen, wenn ein/e geschulte/-r Expert/-in die Leitung der Gruppe übernimmt, was bedeuten würde, dass eine Selbsthilfegruppe nicht dazu gehören würde. Ohne die jeweilige Schulung, wären die Gruppenleiter/-innen nicht fähig, sensibilisiert und gezielt den Gruppenprozess im Interesse einer übergreifenden Zielsetzung zu beeinflussen. Die Zielsetzung orientiert sich an (re-) integrativen Bestrebungen, soziale Anpassung oder an der Steigerung der sozialen Funktionsfähigkeit (vgl. Galuske 1998: 82). Im Rahmen einer Selbsthilfegruppe wären für Gewalttäter/-innen nicht die passenden Voraussetzungen gegeben eine langfristige Veränderung bezüglich ihrer Aggressivität zu entwickeln. Die Teilnehmer/-innen des Anti-Aggressivitäts-Trainings setzen sich in den Konfrontationsphasen enormen Druck aus, der aber zur gewünschten Verhaltensänderung beiträgt. 82% der Teilnehmer der JA Hameln sagten aus, dass die Konfrontation von Tatverharmlosungen und dem Leid der Opfer, sowie die Provokation von persönlichen Schwachpunkten sie ‚sehr stark berührt‘ hätte. 9% fühlten sich sogar ‚seelisch zu stark‘ belastet. Durch Vermeidungsstrategien würden die Trainingsteilnehmer sich nicht ohne die Anweisungen und Techniken des Trainers in die selben Situationen begeben und dadurch auch nicht die Erfahrungen machen, die für einen langfristig verändernden Verhaltensprozess in Bezug auf Aggressivität nötig sind.

7. Elemente der Sozialen Gruppenarbeit

Neben den Grundwerten der Sozialarbeit, also den ethischen Prinzipien, gehören die Wissensbestände aus der Kleingruppenforschung zu den Elementen der sozialen Gruppenarbeit. Damit ist ein breites Wissen über die Entwicklungsphasen und die Strukturierung von Kleingruppen gemeint. Außerdem müssen die Gruppenarbeiter/-innen über die Positionen und Rollenverteilungen innerhalb der Gruppe Bescheid wissen und dass eine spezifische Funktion der Gruppe darin besteht, Konflikte zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Die Gruppenbindung ist wichtig für das gesamte Gruppenleben und das gemeinsame Ziel (vgl. Galuske 1998: 83). Für den/die Trainer/-in eines Anti-Aggressivitäts-Trainings ist es ebenfalls wichtig von den Positionen und Rollen der einzelnen Gruppenmitglieder zu wissen, um individuell auf jeden eingehen zu können. Hintergrundinformationen sind vor allem beim Konfrontieren relevant für den Trainer, um auf

gezielte Art und Weise provozieren zu können, aber auch um mögliche Grenzen vermuten zu können.

Ein weiteres Element der sozialen Gruppenarbeit sind die Handlungsleitenden Prinzipien, also den aus spezifischen Bedingungen der Arbeit mit Gruppen übertragenen pädagogischen Leitlinien. Diese teilen sich auf in „das Wissen um Bedeutung, Entwicklung und Struktur von Einflussmöglichkeiten auf Kleingruppen“ und den „ethischen Wertemaßstäben pädagogischen Handelns“. Nach Schiller 1963 gibt es fünf grundlegende Prinzipien in der sozialen Gruppenarbeit: Individualisieren; Anfangen, wo die Gruppe steht; Sich entbehrlich machen; Hilfen durch Programmgestaltung; Erzieherisch richtige Grenzen setzen (vgl. Galuske 1998: 84).

Das nächste Element in der sozialen Gruppenarbeit ist die Phasierung des Hilfeprozesses, von dem es zwei unterschiedliche Modelle gibt. Das erste Modell orientiert sich wie die Einzelfallhilfe an medizinisch-therapeutischen Ansätzen, die sich in Faktenermittlung, Diagnose und Behandlung gliedern. Das zweite Modell orientiert sich an den unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Gruppen, die in der Kleingruppenforschung ermittelt wurden. Die Interventionen der Gruppenpädagog/-innen müssen nach Bernstein/Lowy auf die fünf Stufen der Gruppenentwicklung abgestimmt sein: „Voranschluss oder Orientierung, Machtkampf und Kontrolle, Vertrautheit oder Intimität, Differenzierung und Trennung oder Ablösung“ (Bernstein/Lowy 1969, zitiert in Galuske 1998: 84). Aus den verschiedenen Charakteren der Phasen, resultieren unterschiedliche Anforderungen an Analysefähigkeit, Kommunikationsverhalten und Programmgestaltung der / des Gruppenpädagog/-in. Das dritte Element der sozialen Gruppenarbeit lässt sich auch auf die Faktoren im Curriculum des Anti-Aggressivitäts-Training beziehen. Teilnehmer/-innen und Trainer/-innen durchlaufen gemeinsam mehrere Phasen, begonnen mit der Analyse der Aggressivitätsauslöser bis hin zur gezielten Provokation des Teilnehmers, in denen verschiedene Aspekte analysiert, kommuniziert und praktiziert werden.

Ein weiteres Element der sozialen Gruppenarbeit ist die Rolle und Vorgehensweise der Gruppenpädagog/-innen. Jede Gruppe besitzt eine/n eigene/n Gruppenführer/-in, der/die aber nicht mit dem/der Gruppenpädagog/-in zu vergleichen ist, da er/sie nicht das pädagogisch-psychologische Hintergrundwissen dazu hat und nicht den Auftrag hat, eine berufliche Hilfeleistung auszuführen. „Der Gruppenpädagoge als strategisches Zentrum der Einwirkung auf und Veränderung von Individuen sollte so in die Lage versetzt werden, die Gestaltung seines Stils, verstanden als Gesamtprofil seines verbalen und nonverbalen Kommunikations- und Verhaltensrepertoires, bewußt (sic!) zu reflektieren und zu gestalten“ (Galuske 1998: 85).

Das letzte Element sind die Techniken und Verfahrensweisen, die die Gruppenpädagog/-innen unterstützen sollen. Dazu gehören: „Soziometrische Verfahren zur Analyse von Interaktionsstrukturen, Techniken der Gesprächsmotivierung und –strukturierung, sowie der Gesprächsleitung in Gruppen, Techniken der Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Gruppen, wie auch Spielesammlungen (zum Beispiel Interaktionsspiele)“ (vgl. Galuske 1998: 85). Die Trainer/-innen eines Anti-Aggressivitäts-Training müssen ebenso gelernt haben, wie sie ihre Teilnehmer/-innen dazu motivieren können, ihre Gedanken und Gefühle in Gesprächen zu äußern. Die Wirkung auf die Trainingsteilnehmer/-innen spielt eine wichtige Rolle, da die Gruppenpädagog/-innen von Anfang an ernst genommen werden müssen.

8. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Begriff „Aggressivität“, immer erst bei wiederholten Gewalthandlungen verwendet werden kann. Ein aggressiver Mensch ist demnach jemand, der immer wieder anderen Schaden zufügt (vgl. Selg 1974:21). Innere oder äußere situationsbedingte Reize aktivieren bei der betroffenen Person eine aggressiv handelnde Routine. „Wer in bestimmter Weise mit Aggressionen erfolgreich war, verbindet in ähnlichen Situationen wieder hohe Erfolgserwartungen“ (Selg 1974, zitiert in Schanzenbecher 2003:25).

Das Anti-Aggressivitäts-Training ist geprägt von der Konfrontativen Pädagogik und der Provokativen Therapie. Die konfrontative Pädagogik ist ein pädagogischer Handlungsstil, der dem Trainingsteilnehmer dazu verhelfen soll, die Blockaden loszuwerden, an seinem Aggressivitätsverhalten aktiv etwas zu ändern.

Die provokative Therapie kennzeichnet den Gebrauch von Ironie und Humor im Bezug zum Patientenleiden, da dieser sich dadurch langfristig akzeptierter fühlt. Die Trainer/-innen übernehmen durch gezielte Provokation die Rolle des ‚advokatus diaboli‘, und lassen den Teilnehmer seine Grenzen erfahren. Um Trainer eines Anti-Aggressivitäts-Trainings zu werden, gibt es mehrere Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Hochschule in Frankfurt am Main, Hamburg, Mannheim und Bremen, bieten zum Beispiel den Masterstudiengang „Konfliktmanagement und Gewaltprävention“ an. Das Trainerteam besteht jedoch auch aus nichtprofessionellen Kräften, wie zum Beispiel Kampfsportlern, die den Teilnehmer/-innen ein Beispiel für kontrollierten Körpereinsatz geben können. Wichtig im Anti-Aggressivitäts-Training ist auch, dass es nicht nur einen Trainer geben kann, da die Durchsetzungskraft einer einzelnen Person nicht ausreichen würde. Die Trainer müssen sich situationsbedingt

empathisch oder konfrontativ verhalten, Kenntnisse von Theorie und therapeutischer Praxis mitbringen und sich mit den verschiedenen Trainingsinhalten identifizieren können.

Im Rahmen unseres Seminars, beschäftigten wir uns mit den verschiedenen Formen und Methoden von Gruppen und Sozialer Gruppenarbeit. Das Anti- Aggressivitäts-Training gehört nach der Beschreibung von Magda Kelber, zur „Gruppenpädagogik“. „Gruppenpädagogik“ ist die Arbeit mit Menschen die sozial, körperlich oder psychisch besondere Schwierigkeiten haben, wie hier in dem Sinne die aggressiven Trainingsteilnehmer.

Ich persönlich denke sehr positiv über das Anti-Aggressivitäts-Training, da es den Menschen die mit ihrer Aggressivität ein Problem haben, eine gute Möglichkeit bietet, etwas in ihrem Leben zu verändern. Durch die Arbeit in der Gruppe, zusammen mit Menschen in ähnlichen Situationen sollte ihnen das, das Gefühl vermitteln, mit ihren Problemen nicht alleine dazustehen und sich sowohl mit den anderen Trainingsteilnehmer/-in, als auch mit den Trainer/-innen, über Fortschritte, Rückschläge oder Fragen austauschen zu können. Des Weiteren könnte ich mir vorstellen, dass der konsequente Charakter des Anti-Aggressivitäts-Trainings dazu beiträgt, sein Ziel nicht so schnell aus den Augen zu verlieren und bis zum Schluss beim Training zu bleiben.

Literatur

Bandura, Albert (1979): Aggression – Eine sozial-lerntheoretische Analyse, Stuttgart, Klett Cotta / Psychologie Forschung

Bernstein, Saul/Lowy, Louis (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg i.B.

Burschyk, Leo; Sames, Karl-Heinz & Weidner, Jens (2009): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In: Weidner/Kilb/Kreft (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, Weinheim und München

Dollard, John & Miller (1939): Frustration and aggression. New Heaven: Yale University Press, Neal E. & Doob, Leonard W. & Mowrer, Orval Hobart & Sears, Robert R.

Farely, Frank & Brandsma, Jeffrey (1986) : Provokative Therapie. Berlin, Hamburg, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

Galuske, Michael(1998): Methoden der Sozialen Arbeit – Eine Einführung, Weinheim/München, Juventa Verlag

Schanzenbecher, Stefan (2003): Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand – Gewalttäterbehandlung lohnt sich, Herbolzheim: Centaurus Verlags- GmbH & Co. KG.

Schröder, Achim und Merkle, Angela (2009): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention, Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Selg, Herbert (1974): Menschliche Aggressivität. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hogrefe

Selg, Herbert (1975): Einführung in die experimentelle Psychologie. 4. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer GmbH.

Weidner, Jens (1995): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 3. Aufl. Bonn/Bad Godesberg: Forum-Verlag.

Weidner, Jens (2001): Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 5. Aufl. Mönchengladbach, Forum-Verlag Godesberg

„AAT und danach? Der Verbleib Jugendlicher nach dem AAT“ von Mareike Geiß

1. Einleitung

„Ein Blick in das Jahr 1998: Gegenüber der Hamburger Rundschau äußerte sich der Kriminologe Fritz Sack skeptisch über das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT): „Die Erwartungen an die Programme sind sehr hoch. Ich habe ein bißchen das Gefühl, es ist eine Modeerscheinung wie viele andere Projekte auch.““ Mit diesem Zitat äußert sich Horst Schawohl in seiner replizierenden Betrachtung zum AAT. Laute Kritik an einer Form des Antigewalttrainings, das für zwei Drittel der Teilnehmer erfolgreich abgeschlossen und für ein Drittel vermindertes Gewaltverhalten bedeutet.

Anti-Aggressivitätstraining ist eine Form der Gewalteinämmung, die durch richterliche Weisung angeordnet oder freiwillig aufgesucht wird. Daraus ergibt sich die Frage, ob die Teilnahme nachhaltig und wie der Verbleib der Jugendlichen nach dem Training ist. Untersucht wird diese Frage anhand psychologischer Motive, rückfällig zu werden. So findet sich bereits zu Beginn in der Begriffsklärung der Bezug zur kognitiven Verankerung aggressiver Erfahrungen und daraus resultierender Verhaltensweisen. Thematisiert werden unter anderem Lernerfahrungen, die dazu führen, sich bestimmte Handlungsmuster aufgrund von erfolgreicher Durchführung und Reaktionen in Kindheitstagen anzueignen, was das Verhalten Jugendlicher nach dem Erleben häuslicher Gewalt oder dem Erreichen eines Ziels mit eigenem Gewalteininsatz widerspiegelt. Weiterhin werden drei Formen der konfrontativen Gewaltprävention vorgestellt. Die primäre konfrontative Gewaltprävention hat den Fokus auf Kitas und Schulen, um den Gedanken an Gewalt gar nicht erst als Normalität aufkommen zu lassen. In der sekundären Prävention werden Jugendliche behandelt, die gefährdet oder geringfügig auffällig sind. Von Werner wird das AAT in die tertiäre konfrontative Gewaltprävention eingeordnet. Jugendliche Teilnehmer waren also bereits als Täter aktiv und sollen Strategien zur Gewalteinämmung lernen. Als nächstes werden die Lerninhalte und Strukturen des AAT ausführlich erläutert, um später Bezug auf die Wirkung und Nachhaltigkeit zu nehmen. Durch die Erläuterung des Forschungsstands am Beispiel Hameln werden Ergebnisse des Deutschen Instituts für Konfrontative Pädagogik vorgestellt.

Ein deutlicher Fokus liegt bei der Durchführung des AAT auf dem Erlernen der eigenen Reflexionsfähigkeit. So wird zum Ende hin noch einmal psychologisch betrachtet, welche Gründe die Teilnehmer zur Rückfälligkeit haben.

Da sich die Arbeit mit männlichen jugendlichen Straftätern in Anlehnung an den im Seminar behandelten Film „Der Zorn junger Männer“ beschäftigt, wird auf eine gendergerechte

Schreibweise in Hinblick auf die Straftäter verzichtet. Bezüge aus Online-Quellen werden in Fußnoten wiedergegeben.

2. Aggressivität

2.1. Begriffserklärung

Bei der Betrachtung des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT⁸) als Gewaltprävention, darf nicht vernachlässigt werden, Aggression als übergeordneten Begriff von Gewalt zu erläutern, um die Motive und Elemente präventiver Programme und laufende Diskurse zu verstehen (vgl. Heyder 2016: 17).

Heyder beschreibt Aggression zunächst als von der Gesellschaft negativ wahrgenommenes „nicht wünschenswertes, destruktives Verhalten“ (ebd.). Weiterhin führt er jedoch die neuesten Erkenntnisse der Forschung an, Aggression als „soziales Regulativ“ zu sehen. Demnach sei Aggression neurobiologisch verankert und ein Mittel, seinen Körper vor Schaden und Schmerz zu schützen, indem die Schmerzzentren des Gehirns nicht nur auf physische, sondern auch psychische Beschwerden reagieren und jeweils zu aggressivem Verhalten führen können (vgl. Bauer 2011: 192). Somit wird Aggression als Möglichkeit gesehen, sozialen Zusammenhalt zu erhalten und davor gewarnt, Unterdrückung dieses „Hilfesystems“ (ebd.) zu fordern, da diese zu keiner Lösung weniger aggressiven Verhaltens führe.

Aggression wird als zielgerichtete Handlung definiert, die eine Verletzung hervorruft (vgl. Dollard et al. in Selg⁹). Weiterhin wird ein „gegen einen Organismus [...] gerichtetes Austeilen schädigender Reize“ beschrieben, wobei "Schädigen" [...] beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten, Schmerzen zufügen, ärgern, stören, beleidigen“ meint (ebd.).

Im vergangenen Jahrhundert haben sich verschiedene Aggressionstheorien herausgebildet: zu erwähnen sind hier Instinkt-/Triebtheorien und lernpsychologische Ansätze (vgl. Spektrum). Unter Anführung verschiedener Ansätze wird vor allem das Aufstauen von Aggression als Gefahr beschrieben, welches sich in einer anschließenden Handlung repräsentiert. Lernpsychologische Ansätze könnten hingegen die Entstehung von Aggression begründen (vgl. ebd.). Die klassische Konditionierung kann „v.a. affektive Reaktionen (Ärger/Wut) und die Bildung negativer Einstellungen erklären“ (ebd.). Das „Lernen am Erfolg“ ruft erfolgreiche Erlebnisse immer wieder hervor und in ähnlicher

⁸ In dieser Arbeit wird die Abkürzung synonym verwendet.

⁹ <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/aggression/337>

Situation wiederholt. Das „Lernen am Modell“ wird in diesem Kontext als besonders wichtig erachtet, da Kinder beobachtete Situationen aufnehmen und beispielsweise die Aggressionen ihrer Eltern oder im medialen Spektrum als normal und lösungsorientiert erachten. Diese Beobachtungen und Erfahrungen können Einfluss auf die Persönlichkeiten der Kinder nehmen und Einstellungen und Werte verändern, was die eigene Wahrnehmung zum Thema Gewalt und Aggression vermindern (durch Abstumpfung) oder verstärken kann (vgl. ebd.).

3 Konfrontative Gewaltprävention

3.1 Primäre konfrontative Gewaltprävention

Primärprävention als Begriff lässt bereits vermuten, dass es sich um „Vorbeugestrategien“ (Werner 2014: 116) handelt und auffälliges Verhalten noch nicht konkret behandelt wird. Diese Art der konfrontativen Gewaltprävention richtet sich an die Allgemeinheit und findet somit im Kontext der Zielgruppen Kinder und Jugendliche vorrangig in Kindertagesstätten und Schulen statt. Im Vordergrund stehen dabei die Kompetenzförderung und die Stärkung der Einstellungen gegen Gewalt. Gewaltanwendungen sowie die Gedanken an Gewalt als Normalität sollen so von vornerein abgewehrt werden. Ebenfalls sollen aber auch der Schutz vor gewalttätigem Verhalten und sich „gegebenenfalls wehren zu können“ (ebd.) beübt und gewährleistet werden. Zur Primärprävention gehört es auch, sich selbst reflektieren zu können, um Aggressionen anderen gegenüber über eine bestimmte „Ausstrahlung und Körpersprache“ (Werner 2014: 117) von vornherein zu vermeiden (vgl. ebd.).

Laut Werner ist Kompetenzförderung erstrebenswert, um folgende Punkte zu erreichen: „den Wahrnehmungsfokus ändern; Selbstwert [...] zu stärken; den Umgang mit Gefühlen zu verbessern; die Handlungsauswahl durch höhere Verhaltenskompetenzen zu fördern; die Hemmpotenziale gegen destruktives Verhalten zu erhöhen; die Empathiefähigkeit zu steigern“ (Werner 2014: 118). Diese Kompetenzen zu erlernen, bedarf einer strukturierten und professionellen Vorgehensweise und wird weiterhin mit spezifischen Lernzielen erläutert.

Diese Vorgehensweise erweckt den Anschein einer nachhaltigen Lösung gegen aggressive Gedanken und mögliche Handlungen und kann bei erfolgreicher Durchführung Kinder und Jugendliche davor bewahren, sich in größere Gefahren zu begeben oder dort einfügen zu wollen, wo Gewalt zur Normalität gehört.

Werner erwähnt die männlichen Schüler die sich vor allem in der achten und neunten Klasse mit dem Thema Gewalt das erste Mal auseinandersetzen: „[...] die gerade pubertieren und

sich ein Männerbild erarbeiten und sich neu verorten wollen [...]“ (Werner 2014: 120). Gerade dann sieht er die Auseinandersetzung mit dem Thema als besonders wichtig an und empfiehlt Angebote zur Schnittstelle sekundäre, und somit nicht mehr rein präventiver Konfrontation, zu schaffen, um den Jugendlichen eine Möglichkeit zum Erlernen des Umgangs zu bieten. Die Jugendlichen werden häufig schon proaktiv mit Gewalt konfrontiert, bevor sie überhaupt an Angeboten teilnehmen. Demnach finden Maßnahmen eher an der Schnittstelle zur sekundären Gewaltprävention statt.

3.2 Sekundäre konfrontative Gewaltprävention

Die sekundäre Gewaltprävention ist immer noch als vorbeugende Maßnahme aktiv, nimmt aber betroffene Jugendliche in den Fokus, die gefährdet oder geringfügig auffällig sind: „Sie steht zwischen den vorbeugenden Programmen der Kompetenzförderung und den behandelnden Programmen der Schadensminderung und der Rückfallvermeidung“ (Werner 2014: 155). So greift die sekundäre Gewaltprävention, wenn bereits gewalttätiges Verhalten stattgefunden hat und initiiert Programme, die prosoziales Verhalten fördern und von Straftaten fernhalten sollen (vgl. ebd.).

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt findet auch hier statt, um Selbstreflexion zu üben und selbst auf unsoziale Verhaltensweisen aufmerksam zu werden (vgl. Werner 2014: 156). Das Bewusstsein soll geschärft und die eigene Meinung gegen Gewalt entwickelt werden. Dabei werden die Konfrontationen über „Ermahnungen, Aufforderungen oder Warnungen“ (ebd.) intensiviert und Verhalten, das unerwünscht ist, beanstandet, um weitere Gewaltgedanken und Handlungen zu begrenzen und keine Ausweitung dessen zu ermöglichen.

Die Maßnahmen oder von Hurrelmann als Interventionen bezeichnete Präventionsstufe sollen somit eine Ergänzung bieten zu anderen Präventionsprogrammen, und die Ausübung von Gewalt eindämmen (ebd.).

3.3 Tertiäre konfrontative Gewaltprävention

Die tertiäre Gewaltprävention im Allgemeinen hilft in der „Täterbehandlung und der Rückfalleindämmung“ (Werner 2014: 177). Die Vermeidung eines Rückfalls soll durch „deliktspezifische und resozialisierende Maßnahmen“ (ebd.) erreicht werden.

Die tertiäre konfrontative Gewaltprävention findet bei den Menschen Anwendung, die keine andere Möglichkeit außer aggressivem Verhalten als Problemlösung kennen (vgl. ebd.). Diese Täter sind bereits gewalttätig aktiv gewesen und werden zur Rückfallvermeidung angehalten. Werner bezeichnet diesen Ansatz als Maßnahme zur „Besserung, Nacherziehung und (Re-) Sozialisierung“ (ebd.). Neben therapeutischen sowie pädagogischen Ansätzen, werden an dieser Stelle gewaltvermeidende Strategien als letzte mögliche Intervention angewandt. Bisherige pädagogische Ansätze waren bis dahin nicht ausreichend, und müssen nun durch grenzziehende „Ultima-Ratio-Maßnahmen“ (Werner 2014: 178) erweitert und als Behandlungsansatz genutzt werden. Auch diese Maßnahmen dienen weiterhin der Persönlichkeitsentwicklung, wenn auch mit dem Hintergrund, dass diese Stufe bereits ein hohes Aggressivitätspotenzial der Täter mit sich bringt und mit einer größeren Herausforderung eines Erfolgs seitens des Konfrontierten und Behandelnden verbunden ist. Vor dem Jugendstraf- und somit Freiheitsentzug gilt dies somit als letzte Interventionsmaßnahme.

Werner beschreibt es als Voraussetzung, dass gesellschaftliche Anforderungen und Werte vom behandelten Täter anerkannt werden müssen, bevor pädagogische und therapeutische Ansätze greifen können (ebd.). Dazu gehört die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Gesellschaft. Dazu erwähnt er die Tatsache, dass die Persönlichkeitsstrukturen häufig familiär bedingt sind, und dafür Verständnis vorherherrschte, eine Auseinandersetzung des Täters mit sich selbst trotzdem unabdingbar sei, da die Verantwortung bei jedem selbst läge (Werner: 179).

An dieser Stelle wird eine Verbindung zur Fragestellung dieser Arbeit geschaffen. Vor allem Rückfallprävention findet sich in der tertiären konfrontativen Gewaltprävention wieder und beschreibt unter anderem die Aussicht auf Gewaltvermeidung eines gewalttätigen Jugendlichen. Als Behandlungsmaßnahme kann hier das Anti-Aggressionstraining greifen, wobei sich die Frage stellt, ob diese Maßnahme es schafft, jugendlichen Straftätern Handlungsweisen an die Hand zu geben, die nachhaltig sind und für die Zukunft als Antigewaltmaßnahmen verbleiben, indem sie einen persönlichen Einfluss auf die Persönlichkeitsstrukturen der Jugendlichen haben.

4. Anti-Aggressivitätstraining (AAT)

Das AAT wurde 1987 in Deutschland begründet¹⁰ und als „delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme für aggressive Intensivtäter“ eingeführt. Von Werner wird es zu den „tertiärpräventiven konfrontativen Projekten“ gezählt (Werner 2014: 216). Somit gilt es der Rückfallvermeidung und bezieht sich das auf das Gewaltdelikt, was zu der Zeit relevant ist (vgl. ebd.). Außerdem betont er die antagonistische Arbeitsweise des Trainers, die besagt, dass dieser die Position eines „friedfertigen Gegenspielers“ einnimmt und gelegentlich auch die Erfahrung eines ehemaligen Gewalttäters mitbringt (vgl. ebd.). Erwähnt werden die Vorteile eines Ehemaligen aufgrund des „lebensweltorientierten Zugangs“ (ebd.), der bestimmte abwehrende und rechtfertigende Verhaltensweisen der Täter nicht zulässt.

Die klassische deliktspezifische AAT-Maßnahme für rezidivierende Straftäter ist laut Werner grundlegend im §91 (1) des Jugendgerichtsgesetzes geregelt. Nach §29 (1) des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wird die Maßnahme eingegrenzt und beinhaltet den Ansatz zur Hilfe bei der „Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen“ älterer Kinder und Jugendlicher durch soziale Gruppenarbeit (Werner 2014: 217). Das AAT kann neben anderen bereits durchgeführten präventiven Programmen von Richter durchgesetzt werden, die Kosten übernimmt die „Jugendgerichtshilfe [...] oder können durch Spenden oder Projektgelder finanziert werden“ (ebd.).

Die richterliche Weisung nach §10 JGG erfolgt nach rezidivierenden Verurteilungen wegen schwerer körperlicher Verletzungen. Das AAT stellt damit eine Form von Strafe im Jugendstrafverfahren dar, neben anderen Weisungen wie Arbeitsleistungen oder Geboten und Verboten der Betreuungshelfer¹¹. Insbesondere § 10 Abs. 1 S. 3 Nr. 6 JGG bietet die Möglichkeit, neben anderen sozialen Trainingskursen an Anti-Gewalt-Trainingskursen teilzunehmen (ebd.).

Die Trainingsdauer kann zwischen 5 - 12 Monaten variieren und beinhaltet eine Sitzungseinheit pro Woche, in denen sowohl die Durchführung von Einzelgesprächen, als auch Freizeitaktivitäten stattfinden, um vor allem Beziehungsaufbau zu schaffen. Dieser ist wichtig, um Reflexionsfähigkeit zu schulen und Teamfähigkeit zu entwickeln, um gestärkt aus dem Training hervorzugehen. In diesem Zusammenhang finden Vertrauensspiele statt, aber auch Übungen, die die eigenen Grenzen der Teilnehmer überschreiten können, wie das

¹⁰ Weidner (2011): <http://www.konfrontative-paedagogik.de/grundlagen/anti-aggressivitaets-training>

¹¹ <https://jugendstrafrecht.wordpress.com/2012/07/17/denkzeit-training-als-richterliche-weisung-nach-%C2%A7-10-jgg/>

Klettern auf eine hohe Leiter, die an vier Seiten mit Bändern von den anderen Beteiligten gehalten wird und den Fall der Leiter verhindert¹².

Etwa ein halbes Jahr nach dem Training werden die Teilnehmer zu einem Nachtreffen eingeladen (Schawohl 2014: 30).

Was vorerst als biographische Untersuchung der Ursachen des aggressiven Verhaltens im Einzelgespräch veranlasst wurde, wurde später mit Tatkonfrontation erfolgreicher umgesetzt. Der heiße Stuhl bietet beispielsweise eine etablierte Strategie innerhalb des Trainings für die Therapie jugendlicher Straftäter. Diese Technik bedarf einer strukturierten Vorbereitung und auf den Klienten zugeschnittenes Fragenprogramm: „[...] eine auf den Bedarf, das Risiko und die Ansprechbarkeit des einzelnen Klienten abgestimmte, strukturierte Methode im Sinne einer individuell abgestimmten Inszenierung [...]“ (Steffesenn: 1). Mit der Konfrontation werden szenisch Situationen nachgebildet und unterschiedliche Herangehensweisen nachgestellt, sowohl von der sozialpädagogischen Gruppenleitung und Teilnehmenden inszeniert. Durch die nachfolgende Analyse soll der Klient im Self-Risk-Management unterstützt werden (vgl. Steffesenn: 2).

Der heiße Stuhl stellt jedoch nicht die einzige Maßnahme innerhalb des AAT dar, wird aber medial häufig nach außen so dargestellt, da die mediale Aufmerksamkeit diese Art der dramatischen Darstellung wünscht.

Das AAT hat ein festes Curriculum (vgl. Werner 2014: 219), das im Falle der Durchführung hohe Bedeutung findet. Neben der Tatkonfrontation, finden sich folgende Lerninhalte und -ziele wieder: „Anamnese und Bearbeitung der Aggressionsauslöser, Provokationstests zur Desensibilisierung, Kosten-Nutzen-Kalkulation gewalttätigen Verhaltens, Differenz zwischen Ideal- und Realselbst aufdecken, Entlarvung der genutzten Neutralisierungstechniken (Verantwortungsübernahme), [...], Kompetenz- und Selbstwerttraining, Verabschiedung von der subkulturellen Peergroup, Erkennen und verändern von struktureller Gewalt, Nachbetreuung, Auswertung und gemeinsame Reflexion“ (Werner 2014: 219). Die Täter durchlaufen vier Phasen: Integrations-, Konfrontationsphase I + II und die Gewaltverringerungsphase. Diese Phasen werden als „idealtypisch“ bezeichnet, und finden häufig auch mit zeitlicher Überlappung statt (ebd.). Im Folgenden wird kurz auf die Inhalte der Phasen eingegangen:

Die Integrationsphase beinhaltet vor allem die Gruppenfindung und Anamnese der Teilnehmer. Dabei soll die Motivation der Teilnehmer im Mittelpunkt stehen (vgl. Werner

¹² Vgl. Dokumentation: Der Zorn junger Männer [online nicht mehr verfügbar]

2014: 220). Werner unterscheidet dabei die Wandlung von einer Sekundärmotivation, bei der die Teilnehmer die Sitzungen als Pflicht hinnehmen und der Primärmotivation, bei der sie selber einen Sinn hinter der Teilnahme sehen. Außerdem soll Vertrauen zur Gruppe und zum Trainer erreicht werden, damit die Teilnehmer sich öffnen und die Gewaltmotive und biografischen Hintergrund ganz mit eingearbeitet und beachtet werden können.

In der ersten Konfrontationsphase soll vom Täter die Opferperspektive eingenommen und nachvollzogen werden. Dieser Schritt ist laut Werner besonders wichtig, um durch das Einfühlungsvermögen der Täter weitere Gewalttaten zu vermeiden: „Gerade die bis hierher verweigerten Opferempfindungen ermöglichen brutale Gewalttaten“ (ebd.).

Die zweite Konfrontationsphase dient der praktischen Umsetzung der Ergebnisse aus den vorherigen Phasen. So werden bestimmte Aggressivitätssituationen im Rollenspiel provoziert, um „eine systematische Desensibilisierung mit seinen Aggressivitätsauslösern zu ermöglichen“ (Werner 2014: 221). Zu diesen Prozessen gehört der Heiße Stuhl, der auch an dieser Stelle von Werner wieder als „eines der bekanntesten Elemente“ betitelt wird (ebd.).

Zuletzt erwähnt Werner noch die Gewaltverringerungsphase (Werner 2014: 222). Diese Phase wird auch als Konsolidierungsphase bezeichnet, in der die vorherigen Phasen zusammengefasst werden. Hierzu gehört, sich seiner Taten bewusst zu sein, sie einzugestehen und den Opfern gegenüber Reue zu zeigen (ebd.): „Sie sollen ihrem Umfeld signalisieren, dass eine kognitive Verschiebung ihres Wertesystems gerade eingesetzt hat.“ Außerdem erwähnt er die Begriffe „Souveränität und Stärke“, die neben dem neuen Werteempfinden die neugelernte Persönlichkeit ebenfalls ausmachen.

Abgeschlossen wird das AAT durch eine gemeinsame Sitzung mit Freunden und Verwandten, denen die Teilnehmer präsentieren dürfen, was sie gelernt und mitgenommen haben. Es wird deutlich, dass die Teilnehmer des Trainings vor allem an ihrer eigenen Denkstruktur und Wahrnehmung arbeiten. Neue Denkprozesse werden durch Konfrontation geschaffen, um neue Handlungsmuster gegenüber anderen Menschen und einen neuen Umgang mit Gewalt zu erlernen. Den Tätern wird aufgezeigt, welche Rolle empathisches Verhalten spielt, wenn es die Eindämmung aggressiven Verhaltens geht. Die Teilnehmer streben an, sich selbst zu reflektieren und diese Reflexion als Chance wahrzunehmen, Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen und Situationen zu verändern. Im Kreise Gleichgesinnter werden andere Täter in ihrer Rolle wahrgenommen und dies lässt vermuten, dass die Teilnehmer sich gegenseitig motivieren und positive Entwicklungen der anderen als Bestärkung aufnehmen.

5. Forschungsstand

5.1 Beispiel: Jugendvollzugsanstalt Hameln

An dieser Stelle wird der Forschungsstand anhand einer Studie erläutert, die in der Jugendvollzugsanstalt Hameln inhaftierte Jugendliche, die an einem AAT teilgenommen haben, mit denen vergleicht, die andere Maßnahmen, wie Sozialtherapie oder Gesprächskreise, durchgeführt haben. Die ForscherInnen kommen zu dem Ergebnis, dass nur ein Drittel der Teilnehmer rückfällig geworden ist.

Laut Werner gilt das AAT als ein gut evaluiertes Programm seit seiner Gründung 1987 (Werner 2014: 223). Insgesamt beschreibt er fünf Evaluationen, die sich grundsätzlich positiv gegenüber dem Verbleib Jugendlicher nach dem AAT äußern. So erwähnt er zuerst die Befragung von Projektleitern des AAT, die deutschlandweit 88 Projekte mit 952 Probanden durchführten, die eine deutliche Gewaltreduzierung nach dem Training feststellen. Desweiteren wird unter anderem über die Rückfall-Forschung in der Jugendvollzugsanstalt Hameln berichtet, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird:

Auf der Seite des Deutschen Instituts für Konfrontative Pädagogik¹³ von Weidner, Gall und Brandt wird von Ohlemacher et al. (kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen) über „Anti-Aggressivitätstraining und Legalbewährung“ berichtet. Legalbewährung¹⁴ bezeichnet dabei, dass ein Täter nach verbüßter Strafe keine neuen Straftaten mehr begeht bzw. nicht rückfällig wird. Dabei wird betont, dass die Untersuchungen lediglich das „relativ enge Kriterium der Legalbewährung“ (ebd.) ins Auge fasst, jedoch keine weiteren „Qualitäts- und Bewertungskriterien“ einbezieht. Untersucht wurde die Wirkung des AAT anhand von jeweils 73 Personen in den Jahren 1987 – 1999, die in der Jugendanstalt Hameln am AAT teilgenommen haben. Gegenübergestellt wurden ebenfalls 73 Straftäter, die nicht am AAT teilgenommen haben, jedoch ähnliche Delikte verübt hatten und Formen wie Sozialtraining und den „Gesprächskreis Tötungsdelikte“ besucht hatten.

Insgesamt hat man festgestellt, dass zwei Drittel der AAT-Teilnehmer nicht rückfällig werden, und von dem einen Drittel Rückfälliger die Hälfte danach deliktschwächer handelt: „Das heißt z.B. Ohrfeigen schlägt, aber nicht mehr Krankenhaus reif misshandelt“ (Weidner et al.). Verglichen wurden die „Rückfallraten, -häufigkeiten und -geschwindigkeiten von AAT-Trainierten und Untrainierten“ (Ohlemacher et al.). Ohlemacher et al. bezeichnen diese als fast identisch, nur die Intensität des Rückfalls hat sich bei den AAT-Teilnehmern als geringer herausgestellt. Diese gering statistisch signifikante Bedeutung wird von den AutorInnen als „Hameln-Effekt“ bezeichnet und somit nicht direkt auf die Wirkung des AATs sondern auf die positiven Möglichkeiten und Gegebenheiten in der Hamelner Jugendanstalt bezogen.

¹³ <http://www.konfrontative-paedagogik.de/forschung/anti-aggressivitaets-training-und-legalbewahrung>

¹⁴ <http://www.enzyklo.de/Begriff/Legalbew%C3%A4hrung>

Eine weitere Evaluation brachte ebenfalls das Ergebnis hervor, dass ein Drittel der Teilnehmer wieder rückfällig wird (ebd.). Dieses Ergebnis stammt aus der neuesten Evaluation von Prof. Dr. Wolfgang Feuerhelm von der Universität Mainz aus dem Jahr 2007. Betont wird die positive Wirkung der erlernten Reflexionsfähigkeit. Diese Forschungsergebnisse stellen eine Tendenz über die Auswirkungen eines AATs in Hinblick auf das Gewaltverhalten Jugendlicher dar. Es wird ersichtlich, dass der Großteil der Teilnehmer positiv auf die Inhalte und Lernziele des AATs reagieren und diese nachhaltig für sich speichern und nutzen können. Es lässt sich vermuten, dass gerade die Reflexionsfähigkeit und der Aufbau des Selbstwertes wichtige Aspekte für die Teilnehmer sind, um ihre eigenen Wertevorstellungen und das Verhalten gegenüber anderen Menschen in Hinblick auf das eigene Aggressionspotenzial zu überdenken und zu verändern. Jedoch wird daraus nicht ersichtlich, aus welchen Gründen Rückfälle eintreten können und welche Aspekte dazu führen können, dass Jugendliche doch wieder in ihr altes Muster zurückfallen. An dieser Stelle empfiehlt sich eine psychologische Analyse der Beweggründe jugendlicher Straftäter und dazu passende Behandlungsmethoden. Als Beispiel wird hier die Klientenzentrierte-Gewalt-Analyse erwähnt und beschrieben. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung sich lediglich auf eine geringe Anzahl von Aspekten beziehen kann, da der Umfang dieser Arbeit begrenzt ist.

6. Rückfallmotivation

6.1 Klientenzentrierte-Gewalt-Analyse (KGA)

Laut Heyder ist die Klientenzentrierte-Gewalt-Analyse das Mittel der Wahl, wenn es um die Behandlung aggressiver Straftäter geht. Er betont dabei den erfolgreichen Einsatz im stationären Bereich. Aufgrund des Forschungsstands in Bezug auf inhaftierte Jugendliche in der Jugendanstalt Hameln, kommt dieser Behandlungsmethode in dieser Arbeit eine passende Bedeutung zu. Heyder bezeichnet die KGA als „öffentliche[n] Widerstreit zwischen dem Schweinehund und dem Helden. Der Schweinehund repräsentiert das reale Selbst, also die ungewünschten moralisch nicht integren, aber tatsächlichen Persönlichkeitsanteile“ (Heyder 2016: 118 f.). Er bezeichnet die Handlungen der Straftäter als „Selbstbetrug“ (Heyder 2016: 119), der aufgrund der Wechselwirkung zwischen dem „Ideal-Selbst“ und „Real-Selbst“ entsteht¹⁵. Die Klienten seien nicht mehr in der Lage, ihre Handlungen zu reflektieren und „den bewussten Zugang zu den negativen Anteilen ihres realen Selbst“ zu schaffen. Als Beispiel nennt er unter anderem einen Jugendlichen, der einem ahnungslosen Mann eine Sektflasche über den Kopf zieht und dann nochmal mit den Füßen auf den Kopf

¹⁵ <https://www.socialnet.de/rezensionen/21617.php>

springt sowie den Jugendlichen, der angeblich als „sexueller Versager“ gilt, und seine Freundin ersticht, um sich danach nochmal stolz an ihr zu vergehen (vgl. ebd.). Thematisiert wird hier einmal der eigentliche Schutzinstinkt eines jungen Mannes, der seine Freundin beschützen will sowie ein junger Mann, der seine eigene persönliche Ehre erhalten will. Beide Aspekte spiegeln Werte wieder, die an sich nicht verwerflich sind, nur die daraus resultierenden Handlungen sind keine vertretbaren Verhaltensweisen, sondern Straftaten. Folgendes ließe sich daraus ableiten: Die Jugendlichen haben anscheinend keine Ahnung, wie sie mit ihren Werten umgehen sollen, und wie sie diese ohne Aggressionen vertreten und äußern können und so bleibt ihnen nur die Möglichkeit, eine Kraft zu nutzen, die für sie Stärke bedeutet: ihre Aggressionen und aggressiven Verhaltensmuster, sowohl körperlich als auch verbal.

6.2 Moralische Integrität

Laut Heyder ist die Unwissenheit über das nicht Vorhandensein moralischer Integrität der Grund dafür, nichts an seinen Grundhaltungen und Verhaltensweisen zu ändern (vgl. ebd.). Dieses ließe sich genauso mit Selbstreflexion übersetzen, die bereits von Werner unter dem Aspekt der konfrontativen Gewaltprävention thematisiert wurde. Heyer betont weiter, dass „die grundsätzliche Voraussetzung für eine positive Verhaltensänderung nur mit Wissen über die eigenen destruktiven Persönlichkeitsanteile herzustellen“ sei (ebd.). Mit destruktiv wird in dem Sinne gemeint, „zerstörend¹⁶“ zu agieren. In der KGA werden fünf Abschnitte bearbeitet: „Indikation und Anamnese, Warm-Up, Information und Erkenntnis, Spiegelung, Konsolidierung“ (Heyder 2016: 120). Heyder sieht die Spiegelung als „entscheidende[s] Ereignis der KGA“ (ebd.), setzt den Rest der Punkte mit anderen bekannten Methoden gleich, sowie es auch bereits im oberen Teil zum AAT erwähnt wurde.

Doch auf welche Aspekte nimmt die KGA genau Einfluss? An dieser Stelle lassen sich von Heyder erwähnte Erkenntnisse aus der Hirnforschung erwähnen¹⁷: 1.) „Selbstwertverletzungen aktivieren den Aggressionsapparat“, 2.) „Aggressionsverschiebung und Aggressionsgedächtnis“ und 3.) „das moralische Kontrollzentrum als Teil des Aggressionssystems“ (Heyder 2016: 122 ff.).

Im ersten Punkt wird beschrieben, dass soziale Ausgrenzung und Demütigung als erhebliche Selbstwertverletzung zählen (Heyder 2016: 122). Aus den Risikofaktoren für Gewalt „innerfamiliäre Gewalterfahrung, geringer Bildungsstatus, geringer sozio-ökonomischer

¹⁶ <http://www.duden.de/rechtschreibung/destruktiv>

¹⁷ Diese Erkenntnisse wurden bereits im Kapitel „Aggressivität – Begriffsklärung“ genauer beschrieben.

Status, Abbruch wichtiger Beziehungen und Suchtabhängigkeit“, geht für Heyer hervor, dass Demütigung und Ausgrenzung hiermit einhergehen und Aggressionen neurobiologisch nachvollziehbar sind. Aggressionen werden so in verschiedenen Lebenslagen und Situationen von den jugendlichen Straftätern ganz automatisch und selbstverständlich genutzt. Die KGA hat nun zur Aufgabe, spezifische Situationen, in denen Gewaltbereitschaft auftritt, zu filtern und den Teilnehmern ein Bewusstsein für das eigene Verhalten zu bieten und „nachvollziehbar“ (ebd.) zu machen. Bewusste Wahrnehmung für die eigene Gewaltbereitschaft und Handlungen steht hier also an oberster Stelle.

Punkt zwei behandelt die Verschiebung von Aggressionserfahrungen in Situationen, die sich gar nicht mehr nachvollziehen lassen. Diese laut KGA bezeichneten „latente[n] Aggressionen“ werden damit begründet, in der Kindheit Wut häufiger unterdrückt zu haben und damit diese Aggressionen verschoben zu haben. Dieses tritt nur auf, wenn „es voll ist [und] sein Gleichgewicht verliert [...]“ (Heyder 2016: 123). Die KGA-Teilnehmer können in ihren Sitzungen das erste Mal erfahren, warum sie diese sogenannten „Ausraster“ haben und damit umgehen lernen. Sie lernen zu verstehen, warum sie sich auf diese Art in völlig ungeahnten Momenten auf die Weise verhalten.

Im dritten Punkt geht es noch einmal um Moralität. Heyder beschreibt „Bottom-Up-Drive des menschlichen Aggressionsapparates“ (Heyder 2016: 124) mit den vier Komponenten „Angst-, Ekel-, Stress- und Erregungszentrum“. Wenn dieser Bereich des Menschen aktiviert wird, wird gleichzeitig der Präfrontale Cortex mit erregt, der ein Teil der sozialpsychologischen Komponente des Menschen abspeichert, so zum Beispiel Reaktionen, wie andere Menschen einen in bestimmten Situationen wahrnehmen (vgl. ebd.). Diese Funktion wird als „Top-Down-Control“ bezeichnet und von Heyder als „moralisches Kontrollzentrum“. Diese beiden Funktionen stehen in Wechselwirkung und bestimmen die aggressiven Reaktionen auf bestimmte Situationen (vgl. ebd.). Der Ausgleich dieser beiden Systeme wird laut Heyder stark durch soziale Prozesse beeinflusst. Dieses Gleichgewicht bezeichnet er bei KGA-Klienten als sehr schwach ausgeprägt. Auch hier spielt Selbstreflexion wieder eine große Rolle. Klienten sollen es lernen, in der realen und nicht idealisierten selbst geschaffenen Welt zu leben (vgl. Heyder 2016: 125). Sie sollen ihre eigene moralische Integrität wiederherstellen wollen und von Gewalt als Normalität wegrücken.

6.3 Gruppendynamik und Konformität

„Von den jungen Straftätern denkt kein einziger in dem Moment darüber nach, was er tut. Häufig sind sie getrieben von der Gruppendynamik. Die schauen halt, wer der Coolere ist.“

Der eine aus der Gruppe klaut, der zweite prügelt, der dritte muss das überbieten und tritt auf jemanden ein, der schon am Boden liegt.¹⁸“

Gerhard Gruber kümmert sich seit 14 Jahren um Straffällige, die bereits in einer Vollzugsanstalt gesessen haben. Seiner Äußerung zufolge ist Gruppendynamik ein Grund dafür, rückfällig bzw. überhaupt straffällig zu werden. An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zu den Teilnehmern eines AATs nennen.

Kurt Lewin¹⁹, der den Begriff der Gruppendynamik erstmals 1939 prägte, bezeichnete diesen als Prozess und wies ihm Phasen zu²⁰. So werden neben der Rollenverteilung der Gruppenmitglieder, auch „Regeln und Normen“ festgelegt. Wie Gruber erwähnt, orientieren sich die Mitglieder an diesen Normen. Dies lässt vermuten, dass ein Ausschluss aus der Gruppe erfolgt, sobald Normen nicht eingehalten und verfolgt werden. Hier spielt auch der Konformitätsdruck²¹ eine Rolle. Laut Spektrum passen sich Gruppenmitglieder an die Norm der Gruppe an, sodass es dem Individuum schwerfällt, sich zu entziehen. Auch als Gruppenzwang bezeichnet, zieht dieser die Verhaltensweisen einzelner Personen in Gruppenkonstellationen mit sich und lässt das Individuum nicht mehr selbstbestimmt handeln, sondern rechtfertigt seinen eigenen Handlungen mit den normativen Strukturen der Gruppe. Dieses Phänomen wurde 1951 im Asch-Experiment²² dargestellt: Sieben Gruppenmitglieder sollten bestimmen, welche Strichlänge von drei vorgegebenen Strichen dem gezeigten entspricht. 76% der Versuchspersonen passten sich den falschen Äußerungen der Gruppe an.

Bezieht man diese Ergebnisse auf rückfällige Teilnehmer des AAT, ließe sich vermuten, dass die genannten Dynamiken nach Abschluss des Trainings eintreten, sobald die Jugendlichen wieder in ihrer gewohnten Umgebung sind und Zeit in ihrer Peer-Group verbringen. Die erlangten Eigenschaften könnten durch die starke Kraft der sozialen Einflüsse übergangen werden, sodass ehemalige seit Kindertagen erlangte Normen sich erneut durchsetzen.

7. Fazit

¹⁸ <https://www.tz.de/muenchen/stadt/gerhard-gruber-im-interview-jeder-von-uns-kann-zum-straftaeter-werden-8063633.html>

¹⁹ <http://www.kurt-lewin.de/gruppendynamik.shtml>

²⁰ An dieser Stelle wird nicht weiter auf die Phasen eingegangen, da der Begriff als solcher nur im Ansatz als mögliche Erklärung für Rückfälligkeit genutzt werden soll.

²¹ <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konformitaet/8055>

²² <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/46335/m-02-07-das-asch-experiment-als-theaterstueck>

Der Verbleib Jugendlicher nach dem Anti-Aggressivitätstraining ist zunächst mit mehr Erfolg als Misserfolg zu notieren. Laut der Studie an der Jugendvollzugsanstalt Hameln werden zwei Drittel der Teilnehmer nicht rückfällig. Wichtig ist es, an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Studie in ihrer Aussagekraft nicht nur aufgrund des bereits kritisierten Hameln-Effekts, sondern auch, da sie als aktuellste Studie bereits im Jahr 2007 durchgeführt wurde, nur begrenzt als Aussagekraft für die Beantwortung der Frage eingesetzt werden kann.

Das AAT agiert deliktspezifisch, das KGA klientenzentriert, was den Ansatz einer erfolgsversprechenden Maßnahme gegen Gewalt mit sich trägt: Individualität. Der Einfluss auf die Persönlichkeitsstrukturen der Klienten findet sich immer wieder, um erfolgreich gegen das eigene Agieren mit Gewalt zu vermeiden. Persönlichkeitsstrukturen ergeben sich jedoch meist aus tiefen familiär verankerten Strukturen und sind mit einer hohen Herausforderung an Disziplin für die Jugendlichen verbunden. Tatkonfrontation durch den heißen Stuhl scheint ein probates Mittel, um den Jugendlichen die Opferperspektive aufzuzeigen oder zu reflektieren, was die eigenen Handlungen auslösen können. Dieses auf individuelle Art und Weise durchzuführen ist essentiell, um einen erfolgreichen Abschluss zu finden. Eine einheitliche Gruppenstrategie ohne persönlichen Bezug würde sicherlich die Zahl der erfolgreichen Trainingsabschlüsse einschränken.

Doch was bleibt ist die Kraft der Gruppendynamik. Bereits von Kurt Lewin wurde dieses Phänomen im Jahr 1939 erwähnt, schon vorher hat es sicherlich gleiche Prozesse gegeben, bis heute sind sie in sämtlichen Gruppenkonstellationen stark präsent. Die Dynamik beginnt bereits bei der Ausführung der gewaltsamen Taten, findet sich aber auf eine positive Art und Weise auch in der Durchführung des Trainings wieder. Gleichgesinnte haben gemeinsam Erfolg bei der Bearbeitung ihres Gewaltproblems. Doch der Kreis schließt sich nach erfolgreichem Abschluss des Trainings, indem alte Muster in ehemaligen Kreisen wiederentdeckt werden und das Verändern der eigenen Werte durch die Teilnahme am Training, dem nicht standhalten kann. Es empfiehlt sich, auf einen bestimmten Zeitraum, Nachtreffen weiter anzustreben, um die Motivation der Teilnehmer hochzuhalten und Rückfall einzudämmen. Dies sollte ein Bestandteil des Pflichtprogramms sein, da die vorherrschenden Persönlichkeitsentwicklungen seit Kindestages an und das eigene zumeist sozialschwache Umfeld wenig Halt bietet, um gegebenenfalls alleine außerhalb der Gruppe neue Verhaltensmuster anzuwenden.

Literaturverzeichnis

Bauer, Joachim (2011): Schmerzgrenze. Zitiert in Heyer, Bernd (2016): Gewalt. Das Dilemma mit dem Selbstwert. Ibidem: Stuttgart.

Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Das Asch-Experiment als Theaterstück. [Online-Quelle], verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/46335/m-02-07-das-asch-experiment-als-theaterstueck> [19.09.17]

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). Frustration and Aggression. New Haven: Yale University-Press.

Heyder, Bernd (2016): Gewalt. Das Dilemma mit dem Selbstwert. Ibidem: Stuttgart

Krüger, Gerd (2016): Rezension zu Heyder, Bernd: Gewalt. Das Dilemma mit dem Selbstwert. Die Klientenzentrierte-Gewalt-Analyse als neue Methode im Anti-Aggressivitäts-Training. ibidem-Verlag: Stuttgart. [Online-Quelle], verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/rezensionen/21617.php> [19.09.17]

Ince, Hüseyin (2017): Interview mit Gruber, Gerd: Betreuer für Ex-Häftlinge: Jeder von uns kann zum Straftäter werden. [Online-Quelle], verfügbar unter: <https://www.tz.de/muenchen/stadt/gerhard-gruber-im-interview-jeder-von-uns-kann-zum-straftaeter-werden-8063633.html> [19.09.17]

Ohlemacher, T./Sögding, D./Höynck, T./Ethé, N./Welte, G. (2001): Anti-Aggressivitätstraining und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. S. 345-386. In: Bereswill, M./ Greve, W. (Hg.). Nomos: Baden-Baden. [Online-Quelle], verfügbar unter: <http://www.konfrontative-paedagogik.de/forschung/anti-aggressivitats-training-und-legalbewahrung> [19.09.17]

Schawohl, Horst (2014): Zur Kritik an AAT. Eine replizierende Betrachtung. Forum Verlag Godesberg: Mönchengladbach.

Selg, Herbert (2000): Aggression. In: Lexikon der Psychologie. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg. [Online Quelle], verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/aggression/337> [19.09.17]

Steffes-enn, Rita (2012): Effektive Konfrontation schließt Machtkämpfe und asymmetrische Gesprächsführung aus – Ein Essay zur konfrontativen Arbeit mittels der Methode „Heißer Stuhl“. [pdf] Online verfügbar unter: http://www.konfrontative-paedagogik.de/uploads/Essay_zur_Methode_hei%C3%9Fer_Stuhl.pdf [16.09.17]

Weidner, Jens (2011): Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) in der Konfrontativen Pädagogik: lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter in: Weidner, J./Kilb, R. (Hg.): Handbuch Konfrontative Pädagogik. Juventa Verlag. [Online-Quelle], verfügbar unter: <http://www.konfrontative-paedagogik.de/grundlagen/anti-aggressivitats-training> [19.09.17]

Wenninger, G. et al. (2000): Konformität. In: Lexikon der Psychologie. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg. [Online-Quelle], verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konformitaet/8055> [19.09.17]

Werner, Stefan (2014): Konfrontative Gewaltprävention. Pädagogische Formen der Gewaltbehandlung. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.

Wittrowski, Nina (2012): Denkzeit-Training als richterliche Weisung nach § 10 JGG. [Online-Quelle], verfügbar unter: <https://jugendstrafrecht.wordpress.com/2012/07/17/denkzeit-training-als-richterliche-weisung-nach-%C2%A7-10-jgg/> [19.09.17]

„Soziale Gruppenarbeit mit Geflüchteten und Personen mit Migrationshintergrund - Wie kann Soziale Gruppenarbeit zur Integration beitragen?“ von Sinah Menz

1. Einleitung und Problematik

Kulturelle Unterschiede und somit die Begegnung von Menschen aus verschiedenen Kulturen, hat es schon immer gegeben und wird auch weiterhin in der Gesellschaft präsent sein (vgl. Maletzke 1996: 9). Aber nicht immer ist es einfach mit anderen Menschen zu kommunizieren, sie zu verstehen oder sie zu integrieren. Dennoch gibt es mit Sicherheit kein Land welches nicht durch Migration geprägt oder davon betroffen ist.

Besonders in den letzten Jahren haben die Zahlen der Flüchtlinge immer mehr zugenommen. Dadurch steigen ebenso die Anzahl der Asylanträge und der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund. Die große Problematik besteht darin mit dieser Situation umzugehen und sie zu akzeptieren. Dies ist allerdings für viele Menschen nicht unbedingt einfach. Manche sind mit der Situation überfordert mit Menschen mit anderen Kulturen und Sprachen in Kontakt zu treten. Genauso geht es allerdings den Geflüchteten und Migranten. Für sie ist die Situation noch viel heikler. Viele haben ihr Land hinter sich gelassen mit samt Familie. Manche haben ihre Familie verloren und sind deshalb aus ihrem Land geflüchtet. Es gibt viele unterschiedliche Beweggründe und dennoch gerade aufgrund aller Schwierigkeiten müssen Ankömmlinge bestmöglich integriert werden. Ganz besonders betroffen davon sind die Kinder und Jugendlichen. Ihnen ein neues zukunftsorientiertes Leben zu schenken sollte mit die oberste Priorität haben, denn sie können sich nur schwer selbst helfen.

Anlässlich des am 20. Juni 2001 in den Vereinigten Staaten gegründeten Weltflüchtlingstags, veröffentlichte der UN-Flüchtlingskommissionsrat die aktuellen Zahlen und Fakten zur Flüchtlingssituation weltweit von 2016. Jedes Jahr bringt der UN-Flüchtlingskommissionsrat einen neuen Bericht über die globale Entwicklung im Rahmen von Flucht und Vertreibung und dieses Jahr sind sie besonders erschreckend. Insgesamt sind 65,5 Millionen Menschen auf der ganzen Welt auf der Flucht. Das hat zur Folge, dass im Schnitt einer von 113 Leuten weltweit im Zusammenhang mit Flucht steht. Die Hälfte dieser Personengruppe machen Kinder und Jugendliche aus. Am meisten betroffen ist dabei Syrien. Der Stand der Menschen die von Flucht betroffen sind ist 2016 so hoch wie noch nie zuvor. Von etwa 300.000 Fluchtbetroffenen pro Jahr sind die Zahlen auf 65,6 Millionen angestiegen. Davon sind etwa 40,3 Millionen Menschen von der Binnenvertreibung betroffen. Sie fliehen innerhalb ihres Heimatlandes und machen damit die größte Gruppe aus. Die Zahl der Flüchtlinge, die ihr

Land verlassen, liegt bei 22,5 Millionen und ist damit so hoch wie in keinem anderen Jahr zuvor. Die Türkei nimmt von allen Flüchtlingen den Großteil auf und zwar 2,9 Millionen, wovon fast alle aus Syrien stammen. Die restlichen 2,8 Millionen sind die betroffenen Asylbewerber. Sie suchen Schutz in einem anderen Land, befinden sich aber noch im Asylprozess. Die Vereinigten Staaten und Deutschland sind die beiden Länder mit den meisten Anträgen auf Asyl (vgl. von Stein 2017).

Diese Zahlen zeigen, wie schlecht es um die Menschen weltweit steht und wie wichtig es ist ihnen ein neues Zuhause zu schaffen, frei von Krieg und Gewalt. Allerdings müssen dafür alle an einem Strang ziehen. Um Integration zu schaffen, wäre es daher sinnvoll schon früh mit den Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen können Kinder und Jugendliche Flüchtlinge sowie Migranten durch soziale Gruppenarbeit zusammen bringen. So kann man sie für ihre neue Heimat sensibilisieren, ihnen helfen die Geschehnisse zu verarbeiten und sie auf ihr Leben in einem neuen Land vorzubereiten.

Integration ist wichtig, um sich heimisch zu fühlen und von der neuen Gesellschaft anerkannt zu werden. Dabei sollte der eigene kulturelle Hintergrund dennoch nicht verloren gehen. Den Spagat zu schaffen zwischen Integration und eigener Kultur, Identität und Persönlichkeit ist sicherlich nicht einfach aber durchaus möglich. Die Zusammenarbeit mit den jungen Flüchtlingen und Migranten erfordert eine fachlich qualifizierte und kompetente Fachkraft. Nicht jeder Sozialpädagoge und Sozialpädagogin ist für diese Aufgabe geschaffen. Es ist besonders wichtig den Kindern und Jugendlichen die Kultur, Verhaltensregeln, Werte, Normen und Sozialregeln nah zu bringen, denn auf den jüngeren Generationen baut die zukünftige Gesellschaft auf. Schafft man eine stabile Basis im Bezug auf das Zusammenleben mit anderen Kulturen, Diskriminierung und Ausgrenzung wird es im späteren Verlauf möglicherweise weniger Probleme mit diesen Themen geben. Dadurch könnte man ein friedlicheres Zusammenleben aller generieren.

Im weiteren Verlauf soll es zunächst genauer um die Lage von Flüchtlingen und Migranten in Deutschland gehen. Dabei steht konkret im Fokus was einen Flüchtling ausmacht und welche Gründe es geben kann sein Heimatland zu verlassen. Im Weiteren wird es um den Kulturbegriff und die daraus resultierende die kulturelle Vielfalt gehen, so wie um die Rolle der interkulturellen Verständigung und deren Bedeutung für eine gelingende Kommunikation zwischen den verschiedenen Kulturen.

Der zentrale Teil beschäftigt sich mit der Unterstützung von Sozialer Gruppenarbeit für Flüchtlinge und Migranten in Deutschland. Im Fokus stehen dabei insbesondere die interkulturelle Kompetenz der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, aber auch

verschiedene Methoden und Techniken für einen geeigneten Umgang mit den Kindern und Jugendlichen werden dafür beleuchtet.

2. Geflüchtete und Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Schon seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland gewährte die Republik Menschen aus anderen Ländern Zuflucht, wenn sie sich nicht anders zu helfen wussten, als aus ihrem Heimatland zu flüchten (vgl. Kühne, Rübler 2000: 30). Ein Flüchtling wird nach der Genfer Flüchtlingskonvention als eine Person beschrieben, die aus begründeter Angst vor Verfolgung wegen Religion, Nationalität, der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, aber auch durch eine verfolgte politische Meinung sich nicht mehr in ihrem Heimatland befindet und den Schutz dessen nicht annehmen will oder vielmehr kann (vgl. von Stein 2017).

Damals waren es vermehrt Geflüchtete der Oststaaten, die davon Gebrauch machten. Zu dieser Zeit waren die Zahlen von Asylanträgen relativ gering. Zum Ende der 70er Jahre stiegen die Zahlen vermehrt an. Außerdem waren es überwiegend Flüchtlinge aus Schwellenländern oder der so genannten Dritten Welt (vgl. Kühne, Rübler 2000: 30). Die Gründe, aus welchen sich einzelne Personen oder sogar ganze Familien auf den Weg in ein neues Land machen, haben oft keine angenehmen Hintergründe und sind sehr unterschiedlich. Während manche illegale Einwanderer oder anerkannte und angeworbene Arbeitsmigranten sind, sind andere auf der Flucht oder Asylbewerber (vgl. Stober 2016). Gerade die beiden letzten Gruppen haben ihr Land nicht freiwillig verlassen. Die Gründe hierfür lassen sich in drei Kategorien einteilen, welche allerdings nicht unmittelbar voneinander zu trennen sind und daher in einer sechsseitigen Beziehung zu einander stehen und sich ebenfalls verstärken können.

Als erste Kategorie zeichnet sich der Zusammenbruch und die Ethnisierung von Gesellschaften ab. Häufig davon betroffen war der Osten Europas. Dies hatte zur Folge, dass es vermehrt Bürgerkriege gab. Außerdem kam es zu Verfolgungen und Diskriminierung von religiöser und sozialer Minderheiten (vgl. Kühne, Rübler 2000: 30f).

Eine besonders große Bedeutung spielen des Weiteren soziale und politische Krisen. Oft sind diese verursacht durch das Aufkommen von Autonomie und Selbstbestimmung einzelner Kulturgruppen oder dem generelle Zerfall von staatlicher Autorität. Hinzu kommt noch der zunehmende Terror, sowohl von Seiten des Staates aber auch nicht-staatlichen Terrorgruppen. Als Beispiel sind hierfür die Türkei sowie Libanon zu nennen, in denen es auf Grund des islamischen Staates zu starken Ausschreitungen gekommen und noch immer der Fall ist.

Die letzte Kategorie bildet die politische Verfolgung und schwerwiegende Verletzung der Menschenrechte, welche in mehr als hundert Staaten weltweit ausgeübt wird. Besonders betroffen sind dabei die afrikanischen Staaten (vgl. Kühne, Rüßler 2000: 31).

Lange Zeit hielten sich die Zuwanderung und Rückwanderung in Deutschland im Gleichgewicht. Dennoch wird Deutschland von vielen als Einwanderungsland gehandelt (vgl. Stober 2016). Deutschland zählt mit Griechenland innerhalb Europas zu den beiden Ländern mit den meisten Anträgen auf Asyl, was sich aus den aktuellen Zahlen des UN-Flüchtlingskommissionsrats entnehmen lässt (vgl. von Stein 2017). Zum ersten Mal wurde 2010 laut einer Statistik des statistischen Bundesamtes gezeigt, dass mehr Menschen dauerhaft nach Deutschland gezogen sind, als sie es verlassen haben. Als Beispiel dient hierfür 2013, 1,2 Millionen Menschen kamen nach Deutschland während nur ungefähr 800.000 das Land wieder verlassen haben (vgl. Stober 2016). Im Jahr 2015 hatten ungefähr 17,1 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund zu verzeichnen, was einen Zuwachs von 4,4 Prozent zum vorherigen Jahr ausmacht. Dies hat vermehrt mit der Zunahme an Zuwanderern zu tun, was auf die Flüchtlingswelle zurückzuführen ist. Im Jahr 2015 lebten 5,5 Prozent mehr Zuwanderer als im Vorjahr in Deutschland, was 11,5 Millionen Menschen ausmacht. Dabei zählen zu den wichtigsten Herkunftsländern die Türkei, Polen und Russland (vgl. Götsche 2016).

Um fluchtfördernde Szenarien, sogenannte Push-Faktoren, zu verhindern sind ins besondere Konfliktlösung seitens der Politik, wirtschaftliche und politische Stabilität und ein soziales Zusammenleben in den betroffenen Ländern nötig (vgl. Kühne, Rüßler 2000: 31). Die aktuelle Situation ist nicht akzeptabel. Prävention muss ein gemeinsames Ziel sein, natürlich ebenso wie die Lösung von Konflikten in den Krisengebieten. Um dies weiter zu unterstützen, wurde am 19. September 2016 die New Yorker Erklärung erlassen. Sie soll den Schutz von Flüchtlingen verbessern. Ebenso sei die Aufnahme von Flüchtlingen eine große Unterstützung und zähle zur internationalen Verantwortung aller Staaten. Außerdem müssen sowohl Flüchtlinge im Zufluchtsland als auch in den Krisengebieten mit Nahrungsmitteln und Unterkünften unterstützt werden (vgl. von Stein 2017). Oft wird die Situation der ankommenden Flüchtlinge in den Medien der Einwanderungsstaaten überspitzt dargestellt, was oft ein Grund für eine eher negative Grundhaltung dieser Personengruppe gegenüber sein kann (vgl. Kühne, Rüßler 2000: 31).

Wie die Zahlen deutlich machen ist Deutschland besonders stark von Flucht und Migration betroffen. Es gibt verschiedenste Vereine und Angebote für diese Personengruppe, dennoch wird immer noch viel zu wenig für sie getan. Sie leiden unter Ausgrenzung und Diskriminierung. Vor allem für Kinder und Jugendliche ist dies kein tolerierbarer Zustand.

2.1 Kulturelle Vielfalt

Der größte Punkt an dem die beiden Gruppen, ankommende Personen und aufnehmende Gesellschaft, anecken, ist oft die Integration der verschiedenen Kulturen. Jedes Land hat ein anderes Verständnis von Kultur und dessen Auslebung. Doch was genau ist eigentlich Kultur? Eine allgemein gültige Definition gibt es hierfür nicht, da es ein sehr vieldeutiger Begriff ist. Ganz grob kann man Kultur als die Art und Weise bezeichnen, wie der Mensch sein Leben gestaltet. Dazu zählt sowohl materiell Geschaffenes wie auch Gedachtes. Allerdings ist es immer mit dem Gedanken verbunden, dass man es durch eigenen Willen erschaffen hat (vgl. Maletzke 1996: 15). Nach der Kulturanthropologie ist es ein System aus Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen sowie Wertorientierungen im Verhalten und Handeln. Kultur ist das, was der Mensch aus sich und der Welt macht und wie er lebt (vgl. Maletzke 1996: 15).

Für manche Menschen ist es nicht unbedingt einfach mit anderen Personen zu agieren, die einer anderen Kultur angehören und somit andere Wertvorstellungen haben. Solche Probleme sind nicht selten in der heutigen Gesellschaft. Die Konflikte im Umgang mit Flüchtlingen und Migranten hängen oft mit Unwissenheit, Missverständnis und zum Teil fehlender Toleranz gegenüber anderen Kulturen zusammen. Die Vielfalt der deutschen Gesellschaft so wie auch die kulturelle Vielfalt allgemein wächst auf Grund der immer höheren Einwohner mit Migrationshintergrund. Viele Familien sind jünger und haben mehr Kinder als die Deutschen. Außerdem steigt die Zahl der unterschiedlichen Herkunftsländer. Dies führt zu einer Mischung der unterschiedlichsten Kulturen innerhalb der Bundesrepublik. Auf Grund dessen ist die Integration nicht einfacher, aber umso notwendiger geworden. Zusätzlich zu der kulturellen Vielfalt gibt es immer mehr verschiedene sprachliche, religiöse sowie ethnische Werte die in den Alltag integriert werden müssen (vgl. Stober 2016). Um diese Hürde zu umgehen ist es wichtig, dass die verschiedenen Gruppen nicht von dem sozialen Leben ausgeschlossen werden. Gerade bei Jugendlichen kann es auf Grund verschiedener Herkunftsländern, Sprachkenntnisse und kultureller Hintergründe zu Problemen kommen. Dem gilt es mit Prävention und Aufklärung entgegenzuwirken, denn von kultureller Vielfalt kann gesellschaftlich nur profitiert werden. Hierfür eignet sich die enge Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die auf diesem Gebiet geschult sind.

2.2 Interkulturelle Kommunikation

Verschiedenen Nationalitäten und Kulturen zu einem friedlichen Zusammenleben zu verhelfe ist allerdings auch für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen nicht einfach. Manche der Migranten, Flüchtlingen oder Asylbewerbern beherrschen die deutsche Sprache nicht gut genug, um an einem Konfliktgespräch teilzunehmen. Wie können aber Menschen aus verschiedenen Kulturen am besten mit einander kommunizieren? Dies betrifft schließlich nicht nur pädagogische Fachkräfte, sondern die gesamte Bevölkerung. Für ein unbeschwertes Zusammenleben muss man mit allen kommunizieren können, auch mit Personen die eine andere Sprache sprechen. Dieser Prozess, der dann statt findet wird „interkulturelle Kommunikation“ oder „interkulturelle Aktion“ genannt. Dafür müssen sich die jeweiligen Personen wechselseitig als kulturell „fremd“ definieren (vgl. Maletzke 1996: 37). Das Problemfeld der Kommunikation betrifft oft das alltägliche Leben (vgl. Lüsebrink 2016: 1). Dabei spielen vor allem die unterschiedlichen Kulturen und Konflikte eine bedeutende Rolle. Ein zentraler Punkt für interkulturelle Kommunikation ist die Migration, denn erst dadurch ist sie entstanden (vgl. Lüsebrink 2016: 2). Ein weiterer Punkt ist die Globalisierung. Dadurch, dass alles miteinander vernetzt wird und Sprachen immer wichtiger werden, wird interkulturelle Kommunikation immer präsenter. Schon seit 1960 ist die interkulturelle Kommunikation nicht nur für den Alltag eine Herausforderung, sondern ebenso eine wirtschaftliche Disziplin (vgl. Lüsebrink 2016: 3).

In Deutschland gehören zur interkulturellen Kommunikation neben Immigration und Multikulturalismus auch interkulturelle Wirtschaftskommunikation im Bereich Personal und Werbung zum Beispiel, interkulturelle Pädagogik sowie Migrationsforschung im Allgemeinen (vgl. Lüsebrink 2016: 4). Gegenstand der Kommunikation ist nicht die Kultur oder Nationalität, sondern der Austausch zwischen zwei Personen. Zur interkulturellen Kommunikation gehören ebenso nonverbale, verbale und paraverbale Aspekte. Wichtig ist, die Sensibilität für andere Kulturen und die Offenheit miteinander zu kommunizieren (vgl. Lüsebrink 2016: 7). Die Kommunikation findet nicht, wie vielleicht gedacht, auf der Inhaltsebene oder Sachebene statt, sondern auf der Beziehungsebene. Die Beziehungsebene ist das Hauptproblem auf dem die interkulturelle Kommunikation beruht. Die Beziehung wird innerhalb der Konversation durch die nonverbale Kommunikation deutlich. Dazu gehören Mimik und Gestik, der Blickkontakt zu einander aber auch die räumliche Distanz oder Nähe spielen dabei eine wichtige Rolle. Eine Störung der Kommunikation geschieht meist durch verschiedene Kulturmuster. Das bedeutet, dass man zum Beispiel andere Höflichkeitsformeln kennt und ausübt als der Kommunikationspartner. Dadurch werden möglicherweise Tabus gebrochen und verletzt. Aber auch verschiedene Erwartungen und abweichende Werte, Normen und Rollenerwartungen können zu einer Störung der Kommunikation beitragen. Dennoch kann das Klären dieser Missverständnisse nicht nur zur Verbesserung der Kommunikation beitragen, sondern eventuelle neue

Missverständnisse aufwerfen (vgl. Auernheimer 2012: 110ff). Für eine gelingende interkulturelle Kommunikation sind somit viele Faktoren nötig. Am wichtigsten ist es jedoch sich auf Augenhöhe und möglichst ohne Vorurteile zu begegnen. Von der Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Kommunikationsweisen kann eine Unterhaltung nur profitieren. Dies ist nicht für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen wichtig, sondern betrifft jeden Einzelnen der Gesellschaft.

3. Unterstützung durch Soziale Gruppenarbeit

Interkulturelle Arbeit ist ein Teil der Sozialen Arbeit und dient zur Entwicklung der multikulturellen Gesellschaften. Die Aufgabe der interkulturellen Arbeit ist es Hilfe bei dem Umgang mit herkunftsbedingten Differenzen zu leisten. Dazu zählen beispielsweise Herausforderungen und das Zusammenleben mit Personen die einen anderen kulturellen Hintergrund aufzeigen (vgl. Marx 2015: 57). Um Konflikte so wie Probleme in der Integration und Sozialisation von Geflüchteten oder Migranten zu verhindern, ist es wichtig diese schon früh zu vermeiden und dies gelingt am besten so früh wie möglich. Daher ist die Integrationsarbeit mit Kindern und Jugendlichen besonders wichtig. Den zentralen Schwerpunkt bilden dabei Unterversorgte beziehungsweise soziale Benachteiligte. Zu dieser Gruppe können oftmals Flüchtlinge so wie Migranten zählen (vgl. Leenen/Groß/Grosch 2013: 111).

Um eine erfolgreiche Integrationsarbeit zu schaffen, ist es nötig zu wissen, dass es verschiedene Dimensionen von Integration gibt und nicht alle davon innerhalb der Gruppenarbeit erzielt werden können. Die individuell funktionale Systemintegration zum Beispiel ist etwas die jedes Individuum selbst vornehmen muss. Hierbei geht es um den Zugang zu gesellschaftlichen Systemen und Institutionen. Dazu zählen unter anderem das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt, Krankenversicherungen und der Wohnmarkt. Sie ist das Mittel, um am Konsumwarenmarkt und der Kultur des jeweiligen Landes teilzunehmen. Diese Art von Integration kann ein Sozialpädagoge oder Sozialpädagogin nur bedingt leisten. Sie können allerdings die Selbsteinschätzung im Bezug auf die eigene wirtschaftliche Situation im Vergleich mit Anderen fördern und unterstützen. Ebenso können sie dazu beitragen die eigene soziale Lage innerhalb der Gesellschaft zu verdeutlichen. Insbesondere wenn es um die Rolle, Position und Tätigkeit in der Gesellschaft geht.

Die kommunikativ-interaktive Integration bezieht sich auf die personenbezogene Rechte, Solidarität, Gerechtigkeit und Fairness im Allgemeinen. Die Aufgabe eines Pädagogen oder Pädagogin kann hierbei sein, den Flüchtlingen und Migranten ihre Rechte aufzuzeigen und

sie für diese Thematik zu sensibilisieren. Dazu gehört ebenfalls sie mit dem deutschen Rechtssystem vertraut zu machen und auf die Grundrechte hinzuweisen, dadurch können sie lernen welches Verhalten sanktioniert wird und welches nicht.

Als letzte Unterkategorie der Integration gibt es die kulturell-expressive Integration. Im Fokus steht hier der allgemeine Lebensbereich. Besonders die private Lebensführung und Erfahrung, aber auch die Integration in das soziale Leben spielen eine wichtige Rolle. Hierfür müssen die betroffenen Personen Kontakte knüpfen und für soziale und emotionale Anerkennung kämpfen. Verantwortlich für Individuation ist die Entwicklung einer personalen Identität beziehungsweise Persönlichkeit. Das Ziel ist es den Menschen mit sich und der eigenen Entwicklung in Einklang zu bringen (vgl. Mausel 2006: 19ff).

Um eine Gruppe mit einander zu verbinden und sie zu stärken, eignet sich die Soziale Gruppenarbeit. Sie ist eine Methode, die in der Sozialen Arbeit oft im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen genutzt wird. Nach § 29 VIII ist die Soziale Gruppenarbeit überwiegend auf Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen ausgelegt, um diese zu überwinden. Gerade junge Flüchtlinge und Migranten neigen oft zu Entwicklungskonflikten und können mit ihrem Verhalten meist nicht korrekt umgehen. Die Soziale Gruppenarbeit soll dem Abhilfe schaffen und die Entwicklung fördern. Insbesondere im Sozialverhalten haben diese beiden Personengruppen Defizite, die es zu beseitigen gilt. Als Ziel sollte sich gesetzt werden, die Persönlichkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen weiter zu entwickeln sowie geschlechtliche und ethnische Benachteiligungen abzubauen. Um dies zu erreichen, ist es wichtig den jungen Menschen die sozialen Regeln und Normen der deutschen Kultur nahezubringen damit sie diese kennen lernen und umsetzen können. Im Fokus sollte ebenso stehen, was geschieht, wenn sie gegen die genannten Regeln, Werte und Normen verstoßen und sich nicht anpassen. Auf welche Sanktionen sie sich einstellen müssen und besonders die Fähigkeit mit Kritik umzugehen, muss erlernt beziehungsweise ausgebaut werden. Zur weiteren Unterstützung müssen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen lernen ein Gleichgewicht zwischen Verantwortung und Rücksichtnahme einzustellen. Als zentrales Thema, um die Gruppe zu vereinen, bietet sich auf jeden Fall die Bearbeitung von kulturellen Themen an. So können sich die Kinder und Jugendlichen untereinander austauschen, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede entwickeln. Dies kann zur Entwicklung der kulturellen und der persönlichen Identität führen (vgl. o. A. 2016).

Um eine möglichst gelingende Soziale Gruppenarbeit zu erzielen, müssen die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen besondere Qualifikationen und fachliches Wissen über Kulturarbeit hervorbringen und dabei ebenso pädagogisch fachlich Kompetenz beweisen. Hierzu zählt unter anderem die bereits angesprochene interkulturelle

Kommunikation und als zentrale Kompetenz die interkulturelle Kompetenz. Diese ist die Fähigkeit angemessen und erfolgreich in fremdkultureller Umgebung zu Handeln (vgl. Marx 2015: 25).

3.1 Interkulturelle Kompetenz

Das Kulturverständnis hat sich verändert und befindet sich stets im Wandel. Dadurch können sich die Konstruktionen von sozialen Gruppen innerhalb der Gesellschaft und damit die Zusammenarbeit in Soziale Gruppenarbeit ändern (vgl. Marx 2015: 7).

Eine wichtige Qualifikation in Zusammenarbeit mit Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen ist die interkulturelle Kompetenz, welche Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen aufweisen müssen. Generell ist interkulturelle Kompetenz ein schwieriges Thema und hängt mit interkultureller Pädagogik und antirassistischer Pädagogik zusammen. Das Grundproblem ist die Arbeit mit verschiedenen Kulturen ohne Professionalität. Dies kann zu Fehldiagnosen, Fehlzuschreibungen, verzerrten Wahrnehmungsgrenzen genauso wie Missachtung der Identität der Kinder und Jugendliche führen (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 81). Kompetenz an sich wird als ein Bestand von Wissen, Fähigkeit und Fertigkeit auf die man bei bestimmten Anforderungen und Aufgaben zurückgreifen kann definiert (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 113). Zentral für diese besondere Kompetenz ist die Sensibilität gegenüber fremden Kulturen. Ebenso von Bedeutung sind die kooperative Grundhaltung und das richtige Kommunizieren auf Augenhöhe. Dafür eignet es sich zum Beispiel über die interkulturelle Kommunikation Bescheid zu wissen (vgl. Auernheimer o. J: 11). Es geht um einen produktiven Umgang mit komplexen kulturellen Überschneidungen und Situationen. Die interkulturelle Kompetenz liegt zwischen fachlichen Ausbildung und der persönlichen Fähigkeit (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 114).

Die soziale Kompetenz, welche jeder Sozialpädagoge und jede Sozialpädagogin haben sollte, reicht für eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Kulturen nicht aus. Dennoch ist sie für die Soziale Arbeit von Nöten. Zu dieser Kompetenz zählen vor allem Offenheit und Flexibilität aber auch Empathie für die Kinder und Jugendlichen sowie Rollendistanz, Konfliktlösung und besonders die eigene Selbstreflexion ist wichtig. Bei der Selbstreflexion in der kulturellen Arbeit geht es nicht nur um die individuellen Motive des Sozialpädagogen oder Sozialpädagogin, sondern viel mehr auf die Reflexion der eigenen Kulturmuster und dem eigenen Gesellschaftsverhalten (vgl. Auernheimer o. J: 12). Man muss seine persönliche Haltung einschätzen können (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 114). Dazu zählen speziell die Stereotypen und Vorurteile, die man möglicherweise, wenn auch unbewusst pflegt. Gerade durch diese, kommt es schnell zu Missverständnissen und

Konflikten zwischen dem Pädagogen oder der Pädagogin und den Klienten, welche schädlich für den Erfolg der Arbeit sind. Daher ist eine Spezialisierung auf dem Gebiet der sozialen Kompetenz unumgänglich. Zu dieser Spezialisierung gehören insbesondere der Umgang mit Unsicherheit und die Reflexion von Ängsten bei fremden Verhalten von anderen. Wichtig hierfür sind das Bewusstsein der eigenen Kultur und das Wissen über fremde Normen und Werte aus anderen Kulturen. Um kompetent mit Flüchtlingen und Migranten zusammen zu arbeiten benötigen die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen genügend Einblicke in die Lebenslage der Flüchtlingen und Migranten, beziehungsweise müssen ihr Wissen über die gesellschaftliche Situation der jeweiligen Herkunftsländer erweitern. Auch das Beobachten der Kommunikationsweisen und des Verhaltens zu beobachten, ist eine wichtige Aufgabe. Hierfür muss vor allem Sensibilität entwickelt werden. Innerhalb der Gruppenarbeit müssen Vorerfahrungen zu gruppenspezifischen Erlebnissen und vor allem mit Diskriminierung geklärt werden. Dies ist wichtig um den weiteren Umgang miteinander besser gestalten und verstehen zu können. Um diese Informationen zu erlangen muss eine gewisse Empathie herrschen, welche aber auch gewisse Grundkenntnis des Sozialpädagogen oder der Sozialpädagogin voraussetzt (vgl. Auernheimer o. J: 12).

All diese wichtigen Fertigkeiten und Fähigkeiten die zur interkulturellen Kompetenz beitragen lassen sich grob in vier verschiedene Bereiche einteilen. Zunächst gibt es den Bereich interkultureller relevanter allgemeiner Persönlichkeitseigenschaften. Dazu zählen zum Beispiel psychische Belastbarkeit, Stressbewältigung, Offenheit der eigenen Person, Unsicherheitstoleranz, kognitive Flexibilität, emotionale Elastizität so wie personale Autonomie. Ganz besonders wichtig ist es unbefangen und objektiv zu bleiben und die aufkommenden Informationen und Situation nicht wertend zu betrachten.

Der zweite Bereich bildet die relevanten sozialen Kompetenzen. Hierbei wird ebenfalls nochmal zwischen selbstbezogener, partnerbezogener und interaktionsbezogener Kompetenzen unterscheiden. Zur selbstbezogener Kompetenz zählen eine realistische und differenzierte Wahrnehmung und die Wirkung von sich selbst auf andere einschätzen zu können. Außerdem ist es wichtig seine eigenen Grenzen und kulturelle Überzeugung akzeptieren zu können (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 115).

Zur partnerbezogenen Kompetenz zählt die Rollen- und Perspektivenübernahme. Dabei steht insbesondere die Gefühlslage im Vordergrund. Bei der interaktionsbezogenen Kompetenz geht es um die Fähigkeit wechselseitige Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten.

Der dritte Bereich spezifiziert die Kulturkompetenz. Dazu gehören Sprachkompetenz, interkulturelle Vorerfahrungen und ganz spezielles Wissen über die Deutung der einzelnen Situationen in der Gruppe.

Die allgemeinen Kulturkompetenzen ergeben den letzten Bereich. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen müssen sich bewusst sein, dass Denken und Handeln von der Kultur abhängig ist. Sie müssen sich mit interkultureller Kommunikation vertraut machen, sowie über die allgemeinen Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung. Für all diese vier Bereiche gilt, dass sie immer auf das jeweilige Berufsfeld angepasst werden müssen (vgl. Leenen, Groß, Grosch 2013: 115f).

Gerade Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen mit Migrationshintergrund eignen sich hierfür am besten. Sie haben möglicherweise ähnliche Erfahrungen gemacht wie die Kinder und Jugendlichen und können sich dadurch möglicherweise besser in ihre Lage hineinversetzen. Dennoch sollte man nicht voraussetzen, dass sie über interkulturelle Kompetenz verfügen, nur weil sie über einen anderen kulturellen Hintergrund verfügen. Für sie ist es manchmal nicht einfach die Waage zwischen Distanz und Nähe zu halten, da sie sich eventuell mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu stark identifizieren, was wiederum die Objektivität einschränken kann. Manche könnten sich dadurch auch psychisch unter Druck gesetzt fühlen oder diesen Druck auf die Kinder und Jugendlichen übertragen (vgl. Auernheimer o. J: 13). Die interkulturelle Kompetenz ist für den weiteren Verlauf der Sozialen Gruppenarbeit besonders essenziell um die Methoden und Techniken bestmöglich anwenden zu können.

3.2 Techniken und Methoden

Wie bereits erwähnt sind Gruppenarbeiten am geeignetsten für Benachteiligte, um ihre Entwicklung zu fördern, da man am meisten aus Gruppen lernt. Insbesondere soziale Fähigkeiten werden durch Gruppenarbeit gestärkt und die sind gerade für Kinder und Jugendliche mit einem anderen sozialen Verständnis sinnvoll. Daher ist es wichtig, dass sie sich innerhalb der Gruppenarbeit ausprobieren können, und einschätzen lernen, wie sie am besten mit anderen Menschen umgehen können. Dazu zählt ebenso das Scheitern, denn nur so wird klar welches Verhalten angebracht oder nicht angebracht war. Je aktiver die Teilnehmer und Teilnehmerinnen innerhalb der Gruppe agieren, desto besser für ihre eigenen Erfahrungen und für die gesamte Gruppe (vgl. Brosuis 2015: 258ff).

Um mit jungen Flüchtlingen und Migranten kompetent zusammenzuarbeiten, ist es wichtig mit die richtigen Techniken und Methoden einzusetzen. Dies ist insbesondere von großer Bedeutung, wenn es um die Integrationsarbeit geht. Methoden dienen dabei als Mittel, um an

die gesteckten Ziele zu kommen und sie zu erfüllen. Dabei ist methodisches Handeln in Gruppen nicht nur handlungsbezogen sondern ebenso problembezogen und gegenstandsbezogen. Wichtig ist zusätzlich noch, dass die ausgewählten Methoden immer praxisorientiert und an die Gruppe angepasst sind (vgl. Schmidt-Grunert 2009: 49ff).

Ein Prinzip, welches von Beginn der Gruppenarbeit klar gestellt werden muss, ist das Hier-und-Jetzt-Prinzip. Nach diesem geht es nur um die aktuelle Situation und nicht um Erlebnisse in vergangenen Situationen. Natürlich müssen vergangene Ereignisse und Erfahrungen zunächst ausgetauscht und aufbereitet werden um die Vergangenheit in den Hintergrund zu rücken und sich dann mit der vollen Aufmerksamkeit mit der aktuellen Lage beschäftigen zu können. Zentral geht es um die Wirkung und die reale Ebene auf der sich die Kinder und Jugendlichen befinden und welche Auswirkungen sie hat.

Eine weitere Aufgabe die auf die Flüchtlinge und Migranten zu kommt ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Dies bedeutet, dass sie ihr eigenes Verhalten und sich selbst als Person stets reflektieren müssen, um das eigene Handeln letztendlich verändern zu können, denn dies ist das Ziel der Gruppenarbeit (vgl. Brosius 2015: 562f). Von großer Bedeutung ist auch die Technik des Feedbacks, welches in jeder Gruppe eingesetzt werden sollte. So wird deutlich, wann das eigene Verhalten nicht der Situation entsprechend angebracht war. Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild gilt es hierbei herauszufinden und zu erfragen. Auf Grund des Feedbacks erlebt man auch wie es ist, wenn das eigene Verhalten sich anders auf die Umwelt auswirkt als möglicherweise gedacht. Auch hier ist das Ziel wieder sein Verhalten anzupassen und zu ändern, allerdings alles ohne Zwang (vgl. Brosius 2015: 567ff).

Beziehungen spielen eine besonders wichtige und große Rolle in der Sozialen Gruppenarbeit. Soziale Gruppenarbeiten werden als Methode eingesetzt um bewusst mit Beziehungen umgehen zu können (vgl. Galuske 1998: 80f). Weitere Methoden und Techniken sind unter anderem die Gesprächsmotivierung und die Gesprächsstrukturierung so wie die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schärfen.

Die tragende Struktur einer Sitzung mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ist der Austausch von gemeinsamen Problemen in der großen Gruppe. Dabei muss es nicht nur um kulturelle Themen gehen, sondern ebenso um soziale, familiäre oder andere Inhalte. In Kleingruppen kann dann eine rege Diskussion auf Basis von Erfahrungen entstehen. Die Kernaussagen, Probleme und Lösungsansätze können anschließend im Plenum besprochen und präsentiert werden. Vor allem die Unterschiede zwischen der Vergangenheit im Heimatland und der aktuelle Situation im neuen fremden Land sind dabei von zentraler

Bedeutung. Hierdurch soll man nicht nur als Individuum betrachtet werden sondern viel mehr als Gruppe.

Auf Grund der verschiedenen Kulturen kann ein Spannungsfeld herrschen, welches es gilt aus dem Weg zu schaffen ist (vgl. Bianchi Schaefer 1999: 534). Dazu zählt auch die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn, eine amerikanische Psychologin und Psychoanalytikerin. Bei dieser Art von Kommunikation sind die Sachebene und Beziehungsebene gleichwertig. Man soll die Aufgabe und Umweltbedingungen des Ich und Wir zur Kenntnis nehmen, verstehen und umsetzen. Diese Methode beruht darauf, dass der Mensch einen inneren Wunsch nach Entwicklung, Wachstum und der Fähigkeit zur Freiheit hat (Brosuis 2015: 572f).

Wenn es um den Austausch von Migrationsfolgen und Erfahrungen so wie Minderheitssituationen geht, ist es besonders wichtig zu bedenken, dass man möglichst migrationssensibel handelt. Dies knüpft an die interkulturelle Kompetenz an und ist grundlegend für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen. Im Zusammenhang mit Diskussionen und Gesprächen zwischen den Flüchtlingen und Migranten darf die Paradoxie der Anerkennung nicht außer Acht gelassen werden. Je nachdem, wie man sich selbst sieht und wie man von anderen gesehen werden möchte, kann es in unterschiedlichen Situationen zur Missachtung der Identität oder sogar zur Diskriminierung kommen. Das betrifft nicht nur die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Gruppe, sondern genauso die Pädagogen und Pädagoginnen. Um dem entgegenzuwirken ist ins besondere situationsbezogene Sensibilität und pädagogischer Takt hilfreich (vgl. Auernheimer 2012: 51ff). Der virtuelle Diskurs ist eine weitere Diskussionstechnik. Innerhalb dieser Diskussion werden bestimmte Werteorientierungen durch Argumente untermauert und zum Verständnis aufbereitet. Anschließend werden diese Argumente in der Gruppe diskutiert. Wichtig, nicht nur für diese Methode sondern viel mehr für alle Diskussionen und Gespräche, ist es Regeln aufzustellen, die zum fairen und angenehmen Diskutieren dienen sollen (vgl. Auernheimer 2012: 137).

Eine große Rolle spielt die Sprache innerhalb der Gruppe. Die Teilnehmenden sollte so gut es geht Deutsch sprechen, auch wenn die jeweiligen Kenntnisse unter Umständen nicht ausreichend sind. Dies soll die Entwicklung von Integrität für das neue Land verstärken, Unsicherheiten abbauen und Selbstbewusstsein in der Verständigung schaffen. Oft sind die Identitäten nicht ganz klar und die Kinder und Jugendlichen von Entwicklungsproblemen gezeichnet. Die Soziale Gruppenarbeit soll das Vertrauen und die Energie der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mobilisieren und eine Polarität zwischen Rebellion und Resignation schaffen (vgl. Bianchi Schaefer 1999: 535ff).

Als eine weitere Methode könnte man das gruppenspezifische Training nehmen. Die Gruppe muss sich über alltägliche Situationen austauschen, ohne dass es ein festgelegtes Thema gibt und ihren eigenen Prozess und Ablauf finden (vgl. Brosius 2015: 567ff).

Eine weitere Technik ist der Vergleich von Deutschland mit den jeweiligen Herkunftsländern der Flüchtlinge und Migranten. Dabei geht es, wie schon bei dem Austausch von Problemen nicht speziell um ein bestimmtes Themenfeld, sondern vielmehr um die gesamte Bandbreite an Interessen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Dadurch sollen Loyalitätskonflikte und Ambivalenzen sichtbar gemacht werden. Daraus folgend können neue Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten geschaffen werden. Weitere Methoden zur Verarbeitung von Erfahrungen, Trauerprozesse und Ablösung sind wichtig um die Persönlichkeitsentwicklung zu stärken (vgl. Bianchi Schaefer 1999: 538ff).

Um die Gruppe unter sich zu stärken kann Erlebnispädagogik Abhilfe schaffen. Es gibt eine große Anzahl von Spielen, die die Einheit einer Gruppe fördern beziehungsweise ein Zusammengehörigkeitsgefühl vermitteln. Dabei muss stets darauf geachtet werden, dass die Spiele der Gruppengröße und dem Alter angepasst sind. Auch die Umsetzung und sprachliche Gestaltung dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden. Solche Spiele könnten zum Beispiel zwischen einzelnen Diskussionsblöcken mit eingebracht werden, um die Stimmung und Atmosphäre zu lockern.

Die grundlegenden pädagogischen Ziele, die mit Hilfe von den genannten Methoden und Techniken erreicht werden sollen, sind das Wissen über diskriminierende Strukturen und Ideologien zu erweitern, sich innerhalb einer Problemlage so wie seinen Interessen zu artikulieren, eine offene Haltung gegenüber anderen Standpunkten zu erzielen und die Reflexion der eigenen Erfahrungen und Handlungen (vgl. Auernheimer 2012: 54).

4. Zusammenfassender Ausblick

Es sollte noch viel mehr Wert darauf gelegt werden, Flüchtlinge und Migranten in das deutsche System und die Gesellschaft zu integrieren. Dadurch gäbe es möglicherweise nicht mehr so viele Jugendliche die unter anderem durch Kriminalität, Gewalt und Drogen keine gesicherte Zukunft erlangen. Soziale Gruppenarbeit kann dem entgegenwirken und Prävention leisten. Es können neue Freundschaften entstehen und eine Verbindung zu anderen hergestellt werden. Möglicherweise würde es sich anbieten eine Gruppe aus Flüchtlingen, Migranten und einheimischen Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Wenn die jungen Menschen sich gegenseitig akzeptieren, wirkt sich dies vielleicht auch positiv auf deren Eltern und im Umkehrschluss auf die gesamte Bevölkerung aus.

Würde jeder einzelne etwas sensibler und toleranter dem Thema Flucht und kultureller Diversität sein gegenüber stehen, gäbe es sicherlich viel weniger Diskriminierung und Ausgrenzung. Die größte Problematik sind die vielen Berührungängste mit dieser Personengruppe, da es oft schwierig ist in Kontakt zu treten. Leider fehlt es auch an Fachpersonal in den einzelnen Institutionen, um junge Flüchtlinge und Migranten in Schulen oder in anderen Einrichtungen zu integrieren. Man sollte sich immer vorher fragen, wie man sich selbst in dieser Situation fühlen würde und man gerne hätte, dass mit einem umgegangen wird. Dies sollte auch ein Aspekt sein, der innerhalb der Gruppenarbeit vermittelt wird. Eine Gruppe ist immer nur so stark wie das schwächste Teammitglied. Man sollte nicht immer nur an Vorurteile und das Negative im Menschen denken, sondern viel eher positiv mit der aktuellen Lage umgehen und sich fragen, wie man von ihr profitieren kann. Die Möglichkeit die Soziale Gruppenarbeit bietet, um Flüchtlingen und Migranten die Angst zuzunehmen in einem neuen Land zu sein, ist großartig und sollte unbedingt weiter ausgeschöpft werden. Man kann dadurch nicht die Welt retten und auch nicht die Flucht beenden, allerdings kann das Zusammenleben und das Verständnis für andere Kulturen und Völker verbessert werden.

5. Literaturverzeichnis

Auernheimer, G. (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. WGB Verlag: Darmstadt.

Auernheimer, G. (ohne Jahr): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, online verfügbar über: <http://jafriedrich.de/pdf/Interkulturelle%20Kommunikation%20und%20Kompetenz.pdf> zuletzt geprüft am 16.06.2017.

Bianchi Schaefer, M. (1999): Psychosoziale Gruppenarbeit. In: Institut für Soziale Arbeit E.V. (Hrsg): Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Votum Verlag: Münster.

Brosius, K. (2015): Soziales Lernen in Gruppen. In: Edding, C./ Schattehofer, K. (Hrsg): Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Bletz Verlag: Weinheim.

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim/München.

Göttsche, F. (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau, Online verfügbar über: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_1

22.html;jsessionid=78C481887D45F73806229078BE1448FB.cae2 zuletzt geprüft am 16.06.2017.

Kühne, P./ Rüßler, H. (2000): Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland. Campus Verlag: Frankfurt/Main.

Leenen, W. R./ Groß, A./ Grosch, H. (2013): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. (Hrsg): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Springer Verlag: Wiesbaden.

Lüsebrink, H.-J. (2016): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremderfahrung, Kulturtransfer. Springer Verlag: Stuttgart.

Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen und verschiedenen Kulturen. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Marx, N. (2015): Interkulturelle Soziale Arbeit. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die Soziale Arbeit. Diplomica Verlag: Hamburg.

Mausel, J. (2006): Integration und Individuation von Zuwanderern. In: Bibouche, S. (Hrsg): Interkulturelle Integration in der Kinder und Jugendarbeit. Orientierung für die Praxis. Juventa Verlag: Weinheim und München

Ohne Autor (2016): Soziale Gruppenarbeit § 29 SGB VIII, online verfügbar: <http://www.kompetenz-jugend.de/sozialpaedagogische-gruppenarbeit/> zuletzt geprüft am 17.06.2017.

Schmidt-Grunert, M. (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Lambertus Verlag: Freiburg in Breisgau

Stein (von), R. (2017): Weltflüchtlingstag. So viele Flüchtlinge wie nie, online verfügbar: http://www.faz.net/aktuell/politik/weltfluechtlingstag-so-viele-fluechtlinge-wie-nie-15068767-p2.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 zuletzt geprüft am 20.06.17.

Stober, A. (2016): Migrationsland Deutschland, online verfügbar: http://www.planet-wissen.de/geschichte/deutsche_geschichte/ migrationsland_deutschland/index.html zuletzt geprüft am 16.06.2017.

„Machtkonstellationen in Gruppen – Eine Auseinandersetzung mit der Tragödie auf dem Mount Everest 1996“ von Maria Lucka

1. Einleitung

Mount Everest; mit 8850 Metern der höchste Berg der Welt und somit „a magnet for kooks, publicity seekers, hopeless romantics, and others with a shaky hold on reality“²³ (Krakauer 1997: 92). Um einen Berg, wie den Everest, zu erklimmen, braucht man einen starken Geist und ausreichend körperliche Vorbereitungen. Die menschliche Psyche muss trotz extremen Naturzuständen einen Grad an Realität beibehalten. Das bedeutet so viel, wie John Krakauer es beschreibt: “in order to succeed you must be exceedingly driven, but if you’re too driven you’re likely to die”²⁴ (Krakauer 1997: 186).

Everest wurde am 29. Mai 1953 das erste Mal offiziell von Tenzing Norgay und Edmund Hillary beklommen. Nach weiteren erfolgreichen Gipfelbesteigungen führte Dick Bass²⁵ das Modell der „Seven Summits“²⁶ (s. Abb. 1 bis 2 im Anhang) ein. Unter diesem Namen fallen die höchsten Berge aller sieben Kontinente; mitunter auch der Mount Everest, der sich als Teil des Himalayas in Asien zwischen den Ländern Tibet und Nepal befindet.

Auch eine der Teilnehmer*innen der 1996-Exkursion, Yasuko Namba, wollte mit der Bergsteiger*innengruppe „Adventure Consultant“ ihre siebte Bergspitze erreichen. Unter der Leitung von Rob Hall sollte die besagte Gruppe den Mount Everest am 10. Mai 1996 erklimmen. Aufgrund von zahlreichen Problemen vor und am *summitting day* verwandelte sich die Exkursion jedoch in eine Tragödie, die medial geradezu ausgeschöpft wurde.

Der Impuls, diese Thematik in den Mittelpunkt zu setzen, erfolgte durch das Buch „Into Thin Air“ (1997) von Jon Krakauer und der darauf basierenden Verfilmung „Everest“ aus dem Jahr 2014. Nach einer oberflächlichen Recherche stellte sich für mich die Frage, ob die Ereignisse und dessen Resultate hätten abgeschwächt werden können. Daher beschäftigt sich diese Hausarbeit mit der These, ob die Tragödie auf dem Mount Everest 1996 verhindert bzw. besänftigt worden wäre, wenn es eine andere Machtkonstellation in dem Kollektiv gegeben hätte. Hierbei beziehe ich mich größtenteils auf Erfahrungsberichte der Teilnehmenden, um mich so weit wie möglich an das Geschehen anzunähern.

Des Weiteren liegt meine Intention nicht darin, eine repräsentative Verteidigung von Aktionen vorzunehmen. Ich werde die vorgenommenen Entscheidungen der

²³ Übersetzt: ein Magnet für Verrückte, Aufmerksamkeitssuchende, hoffnungslose Romantiker*innen und andere Personen mit einem unsicheren Verständnis von Realität.

²⁴ Übersetzt: Um erfolgreich zu sein, muss man besonders ehrgeizig sein. Aber wenn man zu viel Antrieb hat, ist es wahrscheinlich, dass man stirbt.

²⁵ Dick Bass erreichte den Höhenpunkt des Everest am 30. April 1985.

²⁶ Darunter fallen die Berge: Mount Everest (8850m), Aconcagua (6962m), Denali McKinley (6195m), Kilimanjaro (5895m), Elbrus (5642m), Mount Vinson (4892m), Carstensz Pyramide (4884m).

Exkursionsteilnehmer*innen nur reflektieren und versuchen diese wissenschaftlich nachzuempfinden. Anhand des angeführten Kontextes werde ich mich mit den gesellschaftlichen Konstrukten von Macht und Entscheidungen beschäftigen. Diese werden anhand sozialwissenschaftlicher und (neuro-)psychologischer Theorien analysiert und bewertet. Die Vielfalt der Einschätzung findet ihre Begründung darin, dass Bergsteigen ein physisch und psychologisch belastender Sport ist; die gesundheitlichen Beeinträchtigungen auf jeglicher Ebene hierbei außer Acht zu lassen, erscheint mir, Fehler in meiner Reflektion zu kreieren.

2. Macht

Abraham Lincoln sagte in seiner Antrittsrede als Präsident der Vereinigten Staaten Amerikas: „Nearly all men can stand adversity, but if you want to test a man's character, give him power“²⁷ (Lincoln in Iwrin 2014: 68). Macht als einen Spiegel für die Persönlichkeit eines Menschen zu symbolisieren, ist in diesem Kontext sehr abstrakt und führt zu weit. Jedoch geht es in diesem Kapitel darum, die menschliche Natur und die Positionierung des Subjekts in Machtkonstellationen anhand ausgewählter sozialwissenschaftlicher Theorien zu erläutern und reflektieren. Es ist nicht mein Vorhaben, einen vollständigen Überblick über diese Thematik aufzuweisen, sondern lediglich einen verständlichen Rahmen der Materie darzustellen.

2.1 Sozialwissenschaftliche Eingrenzung des Machtbegriffs

People have the power – der Song von Patti Smith (s. Text 1 im Anhang) setzt sich mit dem Konflikt zwischen Staatsmacht und der Bürger*innenschaft auseinander. Es könnte aus diesem Grund rückwirkend als musikalisches Abbild der *Gouvernementalität*²⁸ stehen. Michel Foucaults Theorie wird als eine der Grundlagen für die Machtforschung gesehen. In diesem Kontext wird sie jedoch nur genannt, da es in diesem Rahmen nicht möglich ist, diese ausreichend zu beleuchten.

Wenn man sich das tatsächliche Wort Macht anschaut, ist der Ausdruck sehr vielfältig und auslegbar. Das Wort wird mit vielen scheinbaren Begriffen verbunden, die oftmals nicht den Kern des eigentlichen Inhalts aufweisen, sondern diesen nur teilweise umschreiben. Dabei bedeutet Macht „in einem allgemeinen anthropologischen Sinn [...], was der Mensch vermag: das Vermögen, sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen“ (Popitz 1992: 22).

²⁷ Übersetzt: Willst du den Charakter eines Menschen erkennen, so gib ihm Macht.

²⁸ Der französische Philosoph Michel Foucault (1926-1984) entwickelte im Jahr 1978/79 seine Machttheorien in seinen Vorlesungen an Collège de France. Hierbei rahmte er einen der grundlegenden soziologischen Begriffe. Dieser Ausdruck umfasst die wechselwirkende Konstellation aus Staatsmacht und ‚Geistesform‘.

Max Webers (1864-1920) Herrschaftstheorie wurde im Jahr 1980 in „Wirtschaft und Gesellschaft“ veröffentlicht. In seiner Publikation grenzte Weber Macht von Herrschaft ab. So schrieb er: Macht ist „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1980: 28). Hingegen dazu ist der Herrschaftsbegriff für Weber begrenzt in dem vermittelbaren Inhalt und die Personengruppen, über die man bestimmt.

Ergänzend zu der vorlaufenden Theorie, veröffentlichte der deutsche Soziologe Heinrich Popitz (1925-2002) im Jahr 1992 sein Buch „Phänomene der Macht“, in welchem er vier Formen von Macht zusammenfasst. Diese sind die folgenden: (1) Aktionsmacht, (2) Instrumentelle Macht; Veränderung von Verhalten und nicht der Einstellung, (3) Autoritative Macht; Verschiebung der Denk- und Handlungsweise und (4) Macht über Rahmenbedingungen des Lebens (vgl. Popitz 1992). Diese Differenzierung löst sich von der soziologischen Grundannahme und lässt den Menschen als einzelnes Subjekt in institutionellen, aber auch sozialen Kontexten agieren.

Schlussfolgernd möchte ich ein Zitat von Andreas Anter (2012) anführen: „Es ist gut, dass es Macht gibt. Es ist gut, dass menschliche Gesellschaften von Mächten durchzogen und geordnet werden“ (Seinecke 2014: 290). Um eine Ordnung in Kollektiven herzustellen, braucht man eine Macht- und Verantwortungsteilung. Auch wenn das Wort Macht an sich in unserer modernen Zeit oft negativ konnotiert ist²⁹, geht es darum, Dynamiken entstehen zu lassen, zu verändern und diese weiter anzuregen. Dafür braucht es Konfliktsituationen, die in dem Prozess der Unter- bzw. Überordnung gelöst werden.

2.2 Reaktionsmuster in Gruppenkonstellationen

Eine Gruppe ist definiert als ein Zusammenschluss von drei bis circa 20 Personen. Dieses Menschengefüge verfolgt ein*e gemeinsames Ziel bzw. Aufgabe. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass die dazugehörigen Personen Zeit miteinander verbringen und face-to-face kommunizieren (vgl. König/ Schattenhofer 2011). Demzufolge müssen sich unterschiedliche Parteien temporär aufeinander einstimmen. Der Ursprung dieses Verhaltens liegt in der Frühgeschichte, in der es überlebenswichtig war, sich in Gruppen aufeinander einzustellen. Diesem Prozess ordnet man den Begriff der Konformität zu, bei der sich das Individuum an die Werte und Normen einer Gruppe anpasst.

In diesem Kontext möchte ich das Konformitätsexperiment von Solomon Asch aus dem Jahr 1951 anführen. Der Inhalt dieses Wahrnehmungstests stellt eine Konfrontation mit einer

²⁹ z. B. mit Wörtern wie Zwang, Gewalt etc.

Gruppe von Schauspieler*innen dar, in der entschieden werden muss, welche dargestellte Linie länger ist. Jede*r Proband*in wird in dieser Situation von den instruierten Akteuren so beeinflusst, dass die Meinung des Kollektivs von der Testperson tendenziell übernommen wird, auch wenn diese deutlich für Außenstehende als falsch erkennbar ist (s. Abb. 3 im Anhang). Die Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen, dass die Mehrheit der Testpersonen dem Standpunkt der temporär kreierten Gruppe mindestens einmal nachgab.

Sobald man seinen eigenen Standpunkt an die Kollektivmeinung anpasst, obwohl diese sich widersprechen, wird dies Gruppenzwang genannt. Aufgrund des Experiments nennt man dies auch Asch-Effekt. Die betroffene Person gibt dann die eigenen Vorstellungen auf, um nicht (negativ) aufzufallen und Erwartungen der Anwesenden nicht zu enttäuschen. Der Grund für diese Handlungsweise ist das Streben nach einer Homöostase, auch Gleichgewichtszustand, genannt. Sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, lässt einen Zustand von Zufriedenheit und Sicherheit entstehen, den man zwangsläufig nicht zerlegen möchte. Daraus lässt sich rückwirkend schlussfolgern, dass das Konstrukt der Gruppe Macht auf das Individuum und dessen Handlungs- und Denkweisen ausübt.

3. Entscheidungen treffen

Menschen sind konstant damit konfrontiert, Entscheidungen zu treffen oder sich nach diesen Impulsen zu richten. Anfängen von der Antike bis ins 20. Jahrhundert war die Wissenschaft der Annahme, dass homo sapiens ausschließlich rational entscheiden. Erst im Jahr 1999 konnte der Neurowissenschaftler Antonio R. Damasio in seiner Veröffentlichung „The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness“ beweisen, dass Gefühle auch einen wichtigen Teil im Entscheidungsprozess einnehmen.

3.1 Bauch über Kopf? - Zwischen Intuition und „Deliberation“

Mit dem Bauch entschieden - Es ist nicht empirisch bewiesen, dass Gefühle bzw. Entscheidungen im Bauch entstehen. Jedoch benutzen Personen diesen Termini oft, um auszudrücken, dass sie sich ohne eindeutige Begründung für eine zur Verfügung stehende Option entscheiden konnten; intuitive Entscheidungen. Inhaltlich beschreibt Intuition das Kontingent von persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen, welche auf einer emotionalen Basis beruhen. „Intuition steht eine[r] große[n] Datenbasis zur Verfügung, die dem Bewusstsein verborgen bleibt“ (Lenzen 2015). Das bedeutet, dass diese Entscheidungen schon längst gefallen sind, bevor man sie überhaupt realisiert; versinken in den „undurchsichtigen Tiefen des Unbewussten“ (Lenzen 2015). So differenziert Vogt: „Wenn wir glauben, eine Entscheidung nur auf Grund eines Gefühls getroffen zu haben, dann

bezeichnen wir es als Intuition. Wenn wir dagegen spüren, dass wir etwas kognitiv durchdrungen haben, dann bezeichnen wir es als bewusstes Nachdenken“ (Vogt 2015).

In seinem Buch „Thinking Fast and Slow“ (2012) fasste Daniel Kahneman das menschliche Denken in zwei Systemen zusammen. Für die Differenzierung zwischen Intuition und bewussten Abwägen eines Kontextes ist dieses Modell wichtig anzuführen. Dabei ist zu betonen, dass keins der beiden Systeme eine Monopolstellung einnimmt, sondern dass es eine Wechselwirkung zwischen beiden Ausgangspunkten gibt.

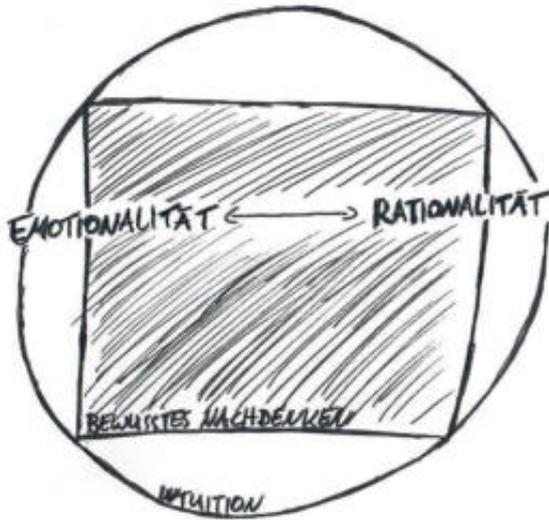
System I beschreibt das schnelle Denken der menschlichen Natur. Der Prozess findet hier sehr schnell statt, intuitiv in anderen Worten. Das bedeutet, dass Entscheidungen in einem sehr kleinen Zeitraum getroffen werden können. Gerade wenn eine Person unter Druck steht, arbeitet dieses System.

Im Kontrast dazu steht das langsame Denken; System II. Es arbeitet gezielt und verstandesmäßig, braucht aber deshalb auch deutlich mehr Zeit. Ein Paradebeispiel dafür ist das Verfahren der Pro-Kontra-Liste. Benjamin Franklin benannte diese in einem Brief an Joseph Priestly im Jahr 1772 unter dem Namen „Moral or Prudential Algebra“. Der Grund dafür war, dass es unmöglich für eine Person ist, in scheinbar unlösbaren Situationen, an alle Argumente in einem Zeitpunkt theoretisch Gebrauch zu nehmen. Die Verschriftlichung in einer Liste soll diesem Ausgangspunkt entgegenwirken. So schrieb Franklin: „[...], and the whole lies before me, I think I can judge better, and am less liable to make a rash step, [...]“ (Franklin 1772).

Schlussfolgernd, möchte ich dieses Kapitel schematisch so zusammenfassen, dass Emotionalität mit Rationalität sich wechselwirkend gegenüberstehen und dies von Intuitionen gerahmt und zum Teil mit „Deliberation“³⁰ (Vogt 2015) ausgefüllt wird (s. Abb. 4).

Abb.4: Skizze für eine mögliche Darstellung des Entscheidungsprozesses

³⁰ Auch bewusstes Nachdenken genannt.



3.2 Kontextualisierung Stressempfinden

Unser Gehirn ist das Zentrum all unserer Gedanken- und Emotionsprozesse. Unter Stress bringt es unseren Körper in einen hormonellen Ausnahmezustand. Bei einem durchschnittlich gesunden Menschen gilt dabei: „Ein gut eingestelltes System wird aktiv, wenn es gebraucht wird und setzt aus, wenn es nicht mehr benötigt wird“ (EDAB [o. Jahr]: 4.)

Wenn man sich das Gehirn bzw. limbische System (s. Abb. 5 im Anhang) als Organ selbst anschaut, spielt sich der Großteil vor allem in und über Amygdala ab; das Kommunikationszentrum spielt dabei eine große Rolle. Dieser Teil Gehirns beschreibt ein kleines Areal im Zwischenhirn eines Menschen, welches die niedrigschwelligste Nachrichtenvermittlung zwischen äußerlichen Reizen, deren Wahrnehmung, Vermittlung und Verarbeitung darstellt. Die höhere Instanz, bei der der Prozess des Denkens schon mit involviert ist, ist die Cortex³¹. Diese wird jedoch in starken Stresssituationen kaum bis gar nicht benutzt. Grund dafür ist die Ausschüttung von Adrenalin, Noradrenalin und Cortisol in den Nebennieren. Hierbei durchquert Cortisol die Bluthirnschranke³². Somit hat dieses Hormon direkte Auswirkungen auf die neuronale Aktivität eines Menschen. Im Gegensatz dazu sind die anderen beiden Hormone dafür zuständig, den Vagusnerv zu stimulieren. Der

³¹ Auch Großhirnrinde genannt.

³² Die Bluthirnschranke ist die neuronale Grenze zwischen Blutkreislauf und dem zentralen Nervensystem.

Bremer Hirnforscher Gerhard Roth sagt in einem ZEIT-Interview: „Rationale Entscheidungen sind [in Stresssituationen] dann praktisch nicht mehr möglich“ (Heinrich/ Hürter/ Kara/ Wüstenhagen 2011: 2.). Dieses Verhalten kann man dem Mechanismus Flucht bzw. Verteidigung zuordnen. Dort geht es nicht darum, durchdachte Entscheidungen zu fällen, sondern sich in Sicherheit zu bringen. „Der Blutdruck steigt, der Puls wird rascher und Blut strömt in die Muskulatur der Gliedmassen, die bei der Verteidigung bzw. der Flucht zum Einsatz kommen. Der Verdauungsvorgang wird verzögert und die Empfindlichkeit der Schmerzrezeptoren herabgesetzt“ (EDAB [o. Jahr]: 3f.).

Wichtig zu bemerken ist, dass Stress in einer absehbaren Menge und begrenzten Häufigkeit positive Auswirkungen auf einen Prozess und das Ergebnis hat. Wird dieses Limit überschritten kann dies jedoch negative und langwierige Auswirkungen auf das Gedächtnis haben. Das passiert beispielsweise bei einem Unfall.

4. Mount Everest 1996

Der 10. Mai war Rob Halls selbstbenannter Glückstag, um den Mount Everest zu besteigen. Der Neuseeländer hatte zwei Mal zuvor den höchsten Berg der Welt erklommen und etablierte sich über viele Jahre als einer der anerkanntesten Berg-führer*innen der Welt. Rein theoretisch erscheint dies als ein solider Ausgangspunkt, die Spitze des Everest zu erreichen. Aber das letzte Wort hat immer der Berg!³³

4.1 Rahmung der Tragödie

Nach einer Gewöhnungs- und Trainingsphase, begann die Exkursion von der tibetischen Seite zur Spitze des Everest. Es dauerte circa einen Monat³⁴, um alle Camps (s. Abb. 6 im Anhang) zu durchlaufen, bevor alle am 09. Mai 1996 im vierten Camp ankamen. Darauf folgte ein eingeplanter Ruhezeitraum, um sich auf den *summitting day* einzustellen und sich von den vergangenen Strapazen zu erholen. Es befanden sich vier Teams³⁵ und dessen Sherpas³⁶ im letzten Camp; eine Zahl, die Konflikte wie Stau an gefährlichen Stellen und somit Sauerstoffmangel entstehen lassen könnte. Infolgedessen wurde vor dem Antritt des letzten Abschnitts entschieden, dass Halls und Fischers Gruppen „Adventure Consultant“ (s. Abb. 7 im Anhang) und „Mountain Madness (s. Abb. 8 im Anhang) am 10. Mai 1996 die Spitze des Mount Everest gemeinsam besteigen werden. Aufgrund von

³³ Diesen Satz findet man in der Verfilmung Everest (2014) im Untertitel wieder.

³⁴ Die Gruppe startet am 31. März aus Phakoing.

³⁵ Halls Gruppe „Adventure Consultant“, Scott Fischers Gruppe „Mountain Madness“, Südafrikanische Gruppe, Taiwanesische Gruppe.

³⁶ Sherpas sind die beistehenden Hilfskräfte, die dafür zuständig sind, das Gepäck der Teilnehmer*innen zu tragen und Hilfseile an schwierigen Lokationen zu befestigen.

zwischenmenschlichen Konflikten, Missverständnissen und eine falsche Einschätzung der Umstände änderte sich diese Planung jedoch. Letztendlich versuchten 34 Personen, die Spitze an diesem Tag zu erreichen.

Auf dem Weg zur Bergspitze entstanden mehrere Komplikationen, die den zeitlichen Rahmen des Aufstieges wesentlich verzögerten. Die finale Umkehrzeit wurde am gleichen Tag auf 14 Uhr festgelegt. Das bedeutet, dass alle Personen, die bis zu dieser Uhrzeit nicht auf der Spitze waren, zurück zum Camp IV zurückgehen sollten. Jedoch schafften es nur 6 Personen bis 14 Uhr, die Spitze zu erreichen. Einer von ihnen war der Journalist Jon Krakauer.

Die Mitglieder von „Mountain Madness“ kamen um 14.30 Uhr auf dem „Dach der Welt“³⁷ (7Summits4Help [o. Jahr]) an. Trotz der schon erfolgten Überschreitung der Umkehrzeit, blieben die Personen 45 Minuten auf dem Berg. Sie verließen die Spitze um 15.10Uhr. Nachdem Hall und Douglas, als die beiden Letzten, Everests Höhepunkt um 16 Uhr verließen, folgten Komplikationen mit Wetter und Folgen von vorangehenden Missverständnissen, sodass beide Individuen ums Leben kamen. Rob Hall stirbt nachdem er 48 Stunden in einer Eingebung auf dem South Pol lag.

Als Rob und Doug versuchten den Berg abzustiegen, schloss sich gleichzeitig eine Gruppe von 11 Personen, größtenteils aus Fischers Gruppe, zusammen, um den Weg zum Camp IV gemeinsam anzutreten. Aufgrund von körperlichen Einschränkungen, beispielsweise Weathers Augen, und den allgemeinen Anstrengungen der vorangehenden Wochen waren alle körperlich und geistig erschöpft. Es hatten „alle auf Automatik geschaltet“ (Boukreev 2008: 181) und daher unmöglich, sich auf die Wetterumstände, der konstant schlimmer werdende Schneesturm, und den Komplikationen einzustellen. Nach zahlreichen Rettungsversuchen, größtenteils durch den Bergführer Anatoli Boukreev, fiel die Entscheidung Tote sowie sterbende Menschen³⁸ zurückzulassen. Trotz dass sie noch atmeten, ging es zu diesem Zeitpunkt darum, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen nur bei noch zu rettenden Kontexten eingesetzt wurden; eine moralische Entscheidung, die viele nach der Tragödie verfolgten.

Nach mehreren Stunden *frostbiting*³⁹, kehrte Beck Weathers zurück und das obwohl er, wie der Titel seiner Biografie, „für tot erklärt“⁴⁰ wurde. Nach einem erfolgreichen Rettungsversuch

³⁷ Auch *toit de monde* genannt.

³⁸ Unter anderem Beck Weathers und Yasuko Namba

³⁹ Der englische Begriff *frostbiting* beschreibt den körperlichen Prozess des Erfrierens.

⁴⁰ Becks Buch „Für tot erklärt“ wurde 2015 veröffentlicht.

durch einen Hubschrauber, konnte Weathers medizinisch stabilisiert und versorgt werden. Er lebt noch heute.

Letztendlich starben acht Personen; unter ihnen sind die Berführer*innen Rob Hall, Andrew Harris und Scott Fischer, sowie die Klient*innen Doug Hansen, Yasuko Namba und Dorje Morup und die Sherpas Tsewang Smanla und Tswewang Paljpor.

4.2 Hierarchien auf dem Berg – Schlussfolgerung

Um den Everest zu besteigen, muss jede*r Teilnehmer*in 65'000 Dollar investieren. Die Person bezahlt den/die Bergführer*in offiziell hierbei nicht dafür, die Spitze letztendlich zu erreichen, sondern um Entscheidungen zu treffen, die das Wohl der Person sichern (vgl. Krakauer 1997). Viele Kund*innen verwechseln diese beiden Ausgangspunkte jedoch, sodass es im Laufe des Bergsteigens zu moralischen Entscheidungen kommen muss; eine Konfliktentstehung zwischen dem gesundenheitlichen Wohlbefinden und dem ökonomischen Wert, den die Person im Vorhinein abgeben musste.

Diese Situation kann man an der Beziehung von Douglas Hansen und Robert Hall nachempfinden. Dieses zwischenmenschliche Verhältnis beruht auf einer anfangs professionellen Ebene, die sich im Laufe der Zeit mit freundschaftlichen Gefühlen vermischt. Ob dies von Vorteil war, lässt sich dahinstellen.

Hansen und Hall kannten sich schon vor der Exkursion 1996. Doug versuchte schon im Jahr 1995, den Everest mit Adventure Consultant zu erklimmen; scheiterte aber wenige hundert Meter vor der Spitze. Hall ließ ihn umdrehen. Infolgedessen sparte Hansen sich die Teilnahmegebühren erneut zusammen, um den Höhepunkt des Everests 1996 zu erreichen.

Bevor die Exkursion begann, belehrte Hall alle Teilnehmenden, dass „my word will be absolute law, beyond appeal. If you don't like a particular decision I make, I'd be happy to discuss it with you afterward, but not while we're on the hill" (Krakauer 1997: 174). Dies lässt bewusst klare Machtgefälle entstehen. Der/Die Bergführer*in hat professionelle Erfahrungen und Richtlinien; wohingegen die teilnehmenden Personen keine Vorerfahrungen vorweisen müssen, solange sie die Gebühren bezahlen können. Natürlich hat der/die Coach*in immer das letzte Wort und Recht, Individuen dazu zu zwingen, umzudrehen, wenn Lebensgefahr für jemanden besteht.

Im Laufe der Exkursion weichte Halls Annahme jedoch vom anfänglichen Sicherheitsgedanken ab. Der ökonomische Aspekt seiner Firma und dessen Ruf gelang höhere Aufmerksamkeit zu bekommen. Es ging Rob dann darum, dass so viele Klient*innen

wie möglich die Spitze erlangen, um eine bessere Reputation für sein Unternehmen zu erreichen (vgl. Krakauer 1997). Ob das in Kauf nehmen von gesundheitlichen Abstrichen in Relation steht mit der Publicity für einen Konzern, lasse ich unkommentiert. Eine objektive Reflektion in diesem Kontext steht mir als Außenstehende nicht zu. Jedoch könnte die Kombination von Gier, geschäftlicher Unsicherheit, Nostalgie und Sauerstoffmangel über viele Stunden ein wesentlicher Aspekt sein, der ins letztendliche Resultat mitreinspielte. Das Resultat war, dass Hall Hansen erlaubte, trotz weitüberschrittener Umkehrzeit den Höhepunkt anzupeilen und mit Robs Unterstützung diesen auch erreichte. Jedoch starben beide Personen aufgrund von Erschöpfung und schlechten Wetterzuständen am *South Pol*.

Neben den persönlichen Relationen zwischen Bergführer*in und Klient*in spiegelte sich auch der Kapitalismus in dieser Exkursion wieder. Die zu zahlenden Gebühren stellten hierbei die Auslese der Teilnehmenden dar. Zwischen den Teams ging es jedoch darum, den sportlichen Wettstreit so zu gestalten, dass man seinen Ruf positiv untermalen konnte. So schrieb Anatoli Boukreev: „Da Bergsteigen heutzutage nicht nur ein allgemeines Vergnügen, sondern ein Geschäft ist, kann es nicht ausbleiben, daß alpinistische Entscheidungen – Zielsetzungen sowie taktische Entscheidungen während einer Tour – in zunehmendem Maß zugleich geschäftliche Entscheidungen sind“ (Boukreev 2008: 5). Dabei wäre es gerade in diesen Ausnahmeständen nötig, miteinander zu kooperieren, Verantwortung zu übernehmen und überraschende Aktionen⁴¹ (vgl. Krakauer 2007) zu vermeiden.

5. Schlusswort

Wenn Macht und die Verantwortung, Entscheidungen zu treffen korrelieren, wäre es in Rahmenbedingungen wie die, die der Everest mit sich bringt, von Vorteil, wenn der Mensch ausschließlich rational entscheiden könnte. Damasio's Erkenntnis war ein wissenschaftlicher Fortschritt, jedoch lässt dies auch die Frage entstehen, ob Homo sapiens nicht zu emotional für Umstände wie die beschriebenen sind.

Daher kann ich meine These bejahen. Machtausübung und die Verschiebung der Systeme hatten starke Auswirkungen auf die Resultate der Everest-Exkursion 1996. Hierbei möchte ich vor meiner detaillierten Schlussfolgerung anmerken, dass ich keine*n der Teilnehmer*innen alleinige Verantwortung für die Auswirkungen unterstellen möchte. Meiner Meinung nach können Menschen keine rationalen Entscheidungen unter diesen Umständen treffen. Dies ist biologisch, physisch und psychisch nicht möglich.

⁴¹ In einem Gespräch über das Festlegen des *summitting day* Datums der einzelnen Teams wollte der Vertreter des südafrikanischen Teams nicht kooperieren, sodass deren Bergführer*innen und Klient*innen überraschenderweise am 10. Mai einen starken Zuwachs an Personen addierte.

Emotionen erschweren den Aufstieg eines Berges drastisch. Klare Machtkonstellationen, wie die zwischen Bergführer*in und Klient*in, werden durch Gefühle jeglicher Art verschoben. Personen, mit denen man emotional verbunden ist, ist es vermutlich schwerer zu sagen, dass sie umkehren soll*en anstatt Klient*innen. Dies kann in gefährlichen bis tödlichen Folgen resultieren. Dementsprechend lässt es sich vermuten, dass, wenn die Machtkonstellation in der Gruppe konstant bestanden hätte, sich die Folgen zumindest besänftigt ausgewirkt hätten. Reflektiert man diese Theorie, dann ist Macht und Hierarchie in diesem Kontext Sicherheit; eine überlebenswichtige Sicherheit. Ob sich dieser theoretische Ansatz in der Praxis umsetzen lässt, ist sehr unwahrscheinlich. Menschen sind auf Emotionen und Erfahrungen aufgebaut. Diese Grundannahme kann nicht für einen Zeitraum temporär ausgeschaltet werden.

Des Weiteren dürfte es neben der one-on-one Hierarchie zwischen professioneller und unprofessioneller Person keine Kämpfe zwischen den teilnehmenden Firmen geben. Diese Auseinandersetzungen sind größtenteils kapitalistisch und ökonomisch belastet. Geld spielt auch auf dem Everest eine große Rolle; genauso wie die mediale Reflektion von Exkursionen. Ein Kampf, um den eigenen Ruf zu stabilisieren und positiv zu unterstreichen. Das man dafür Leben aufs Spiel setzt, erscheint für Menschen, die nicht in dieser Branche arbeiten, abstrakt; auch für mich. Eine Begründung bietet Jon Krakauer an: „[Climbing mountains] is an activity that idealizes risk-taking; the sport’s most celebrated figures have always been those who stick their necks out the farthes and manage to get away with it“⁴² (Krakauer 1997: 287).

Außerdem sind die Rahmenbedingungen, wie der mangelnde Sauerstoffgehalt in der Luft und die körperlichen Anstrengungen für nicht ausreichend trainierte Teilnehmende, so gefährlich, dass es biologisch gesehen riskant ist, diese Exkursion überhaupt in Erwägung zu ziehen. Daher wäre es wahrscheinlich sinnvoll die Bergsteiger*innen nicht allein aufgrund ihrer finanziellen Sicherheit auszuwählen, sondern entsprechend ihrer Qualitäten und Leistungsfähigkeit. Ob dies logistisch umsetzbar ist, sei mal dahingestellt.

Ich möchte allgemein noch dazufügen, dass ich nicht der Auffassung bin, dass das Wetter keinen Einfluss auf die Resultate gehabt hätte. Dies wäre eine naive Reflektion der Ereignisse. „Remember the Titanic. Even the unsinkable sank, [...]“⁴³ (Krakauer 1997: 299); bedeutet, dass trotz professioneller Souveränität manche Ereignisse nicht verhindert werden können. Dies lässt sich abschließend mit dem Zitat zusammenfassen: “Certainly time had as

⁴² Übersetzt: Bergsteigen ist eine Aktivität, welches Risikonehmen idealisiert; die anerkanntesten Personen in dieser Branche, sind die, die ihre Köpfe am weitesten rausstrecken und es schaffen, nicht erwischt zu werden.

⁴³ Übersetzt: Erinner' dich an die Titanic. Sogar das Unsinkbare sank. Aus: Krakauer (1997), S. 299.

much to do with the tragedy as the weather, and ignoring the clock can't be passed off as an act of God" (Krakauer 1997: 285)⁴⁴

Literaturverzeichnis

[o. Autor] (2016): 10. Mai 1996: Die Katastrophe am Everest. Verfügbar über: http://www.alpin.de/home/news/10587/artikel_10_mai_1996_die_grosse_katastrophe_am_everest.html [29.08.2017].

Asch, Solomon, E. (1961): Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements. In: Documents of Gestalt Psychology ed. Mary Henle, S. 222-237. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Konformitätsexperiment nach Asch 1951. Verfügbar über: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/klassencheckup/46346/info-02-02-konformitaetsexperiment-nach-asch-1951> [27.09.2017].

Boukreev, Anatoli (2008): Der Gipfel. 5. Auflage. München: Heyne.

Drimalla, Hanna (2011): Gedächtnis unter Strom. Verfügbar über: <https://www.dasgehirn.info/denken/gedaechtnis/gedaechtnis-unter-strom> [29.09.2017].

EDAB [o. Jahr]: Neurobiologische Grundlagen von Stress. Wie Ihr Gehirn Stress erkennt und darauf antwortet; warum Stress Ihrem Gehirn schadet. [Online Dokument]. Verfügbar über: http://www.ibio.ovgu.de/ibio_media/pdf/lehrstuehle/zoologie_entwickl/hirnforschung/Stress_Gehirn.pdf [28.09.2017].

Fernandes, Iris (2016): Entscheidungen. Verfügbar über: http://www.planetwissen.de/gesellschaft/psychologie/entscheidungen_die_wahl_zwischen_alternativen/index.html [26.09.2017].

Franklin, Benjamin (1772): Moral or Prudential Algebra. [Online Dokument] Verfügbar über: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779576744663/Moral%20or%20prudential%20algebra.pdf> [26.09.2017].

Hadhazy, Adam (2010): Think Twice: How the Gut's "Second Brain" Influences Mood and Well-Being. Verfügbar über: <https://www.scientificamerican.com/article/gut-second-brain/> [28.09.2017].

⁴⁴ Übersetzt: Zeit steuerte genauso viel zur Tragödie dazu wie das Wetter; und man kann Gott nicht dafür die Schuld geben die Uhrzeit ignorieren zu haben.

Heinrich, Christian/ Hürter, Tobias/ Kara, Stefanie/ Wüstenhagen, Claudia (2011): Die Kunst der Entscheidung. Verfügbar über: <http://www.zeit.de/zeitwissen/2011/06/Entscheidungen> [07.09.2017].

Herz, Birgit (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Imbusch, Peter (2012): Macht und Herrschaft in der Diskussion. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeption. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Irwin, Tim (2014): Impact: Great Leadership Changes Everything. Dallas: BenBella Books.

Kahneman, Daniel (2012): Thinking Fast and Slow. New York/ Toronto/ Melbourne: Penguin Books.

Kersting, Wolfgang (1991): Drei Theorien der Macht. In: Analyse & Kritik, S. 134-154. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kluger, Jeffrey (2001): Mountain without mercy. Verfügbar über: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,136713,00.html> [05.09.2017].

Knipp, Jens [o. Jahr]: Eine kurze Einführung in Michel Foucaults Machtanalytik. [Online Dokument]. Verfügbar über: <http://www.ubudada.de/textpdf/macht.pdf> [26.09.2017].

Krakauer, Jon (1997): Into Thin Air. A personal account of the Mt. Everest disaster. New York: Anchor Books.

Kritzinger, Helmut [o. Jahr]: Seven Summits. Ein Traum wird wahr. Verfügbar über: <http://www.sevensummits.st/de.html#1996> [05.09.2017].

König, Oliver / Schattenhofer, Karl (2011): Einführung in die Gruppendynamik, 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Lenzen, Manuela (2015): Das Unbewusste ist wohlinformiert. Verfügbar über: <https://www.dasgehirn.info/denken/intuition/das-unbewusste-ist-wohlinformiert> [26.09.2017].

Lemke, Thomas [o. Jahr]: Gouvernamentalität. [Online Dokument]. Verfügbar über: http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Gouvernamentalit%E4t%20_Kleiner-Sammelband_.pdf [26.09.2017].

Lemke, Thomas (2001): Max Weber, Norbert Elias und Michel Foucault über Macht und Subjektivierung. Berlin: Springer. In: Berliner Journal für Soziologie. Volume 11, Issue 1, S. 77–95.

Lewun, Marina (2013): Wie wirkt sich die Gruppenkonstellation auf die Teamleistung aus Verfügbar über: <https://www.trainingsworld.com/sportmedizin/motivation/gruppenleistung-gruppenkonstellation-teamleistung-2673136> [29.08.2017].

Lutz-Temsch, Birgit (2010): Manchmal ist der Berg einfach stärker. Verfügbar über: <http://www.sueddeutsche.de/reise/tragoedie-am-mount-everest-manchmal-ist-der-berg-einfach-staerker-1.248858> [05.09.2017].

Mayer, Karl C. [o. Jahr]: Limbisches System. Verfügbar über: http://www.neuro24.de/show_glossar.php?id=1021 [28.09.2017].

Müller, Dominik [o. Jahr]: Seven Summits. Verfügbar Über: <https://www.amical-alpin.com/seven-summits/> [05.09.2017].

Osterath, Brigitte (2012): Verstand gegen Gefühl. Verfügbar über: <https://www.dasgehirn.info/denken/emotion/verstand-gegen-gefuehl> [26.09.2017].

Popitz, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Sandner, Karl (1992): Prozesse der Macht. Zur Entstehung, Stabilisierung und Veränderung der Macht von Akteuren in Unternehmen. 2. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer.

Seinecke, Ralf (2014): Andreas Anter. Theorien der Macht zur Einführung. [Online Dokument]. Verfügbar über: http://www.steiner-verlag.de/uploads/media/ARSP_2014_2_287-290_Rez-Seinecke.pdf.

Vogt, Ragnar (2015): Entscheidend. Bauchgefühl oder Verstand. Verfügbar über: <https://www.dasgehirn.info/denken/intuition/entscheidend-bauchgefuehl-oder-verstand> [26.09.2017].

Weathers, Beck (2015): Für tot erklärt. Meine Rückkehr vom Mount Everest. 2. Auflage. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck.

7Summits4Help [o. Jahr]: Der Mount Everest. Das Dach der Welt. Verfügbar über: <http://7summits4help.com/die-seven-summits/der-mount-everest-das-dach-der-welt> [29.09.2017].

Anhang

Abb. 1: Seven Summits – Höhenvergleich

Aus: [o. Autor] (2012): Climbing the Seven Summits from Sea Level. Verfügbar über: <https://sea2summit7.com/2012/06/29/climbing-the-seven-summits/> [05.09.2017].



Abb. 2: Seven Summits – Weltkarte

Aus: [o. Autor] [o. Jahr]: The Seven Summits. Verfügbar über: <https://pathtoeverest.com/the-seven-summits/> [05.09.2017].



Text 1: „People have the power“ von Patti Smith (1988)

Aus: [o. Autor] [o. Jahr]: People have the power Songtext. Patti Smith. Verfügbar über: <http://www.songtexte.com/songtext/patti-smith/people-have-the-power13d34d59.html> [29.09.2017].

I was dreaming in my dreaming
of an aspect bright and fair
and my sleeping it was broken
but my dream it lingered near
in the form of shining valleys
where the pure air recognized
and my senses newly opened
I awakened to the cry
that the people have the power
to redeem the work of fools

upon the meek the graces shower

it's decreed the people rule

The people have the power

Vengeful aspects became suspect

and bending low as if to hear

and the armies ceased advancing

because the people had their ear

and the shepherds and the soldiers

lay beneath the stars

exchanging visions

and laying arms

to waste in the dust

in the form of shining valleys

where the pure air recognized

and my senses newly opened

I awakened to the cry

The people have the power

Where there were deserts
I saw fountains
like cream the waters rise
and we strolled there together
with none to laugh or criticize
and the leopard
and the lamb
lay together truly bound
I was hoping in my hoping
to recall what I had found
I was dreaming in my dreaming
god knows a purer view
as I surrender to my sleeping
I commit my dream to you

The people have the power
The people have the power
The people have the power
The people have the power

The power to dream, to rule
to wrestle the world from fools
it's decreed the people rule
it's decreed the people rule

Listen

I believe everything we dream

can come to pass through our union

we can turn the world around

we can turn the earth's revolution

we have the power

People have the power

The people have the power

The people have the power

The power to dream, to rule

to wrestle the world from fools

it's decreed the people rule

it's decreed the people rule

we have the power

People have the power

we have the power...

Abb. 3: Verbirdlichung des Konformitätsexperiments nach Asch Solomon 1951

Aus: Bundeszentrale für politische Bildung (2010).

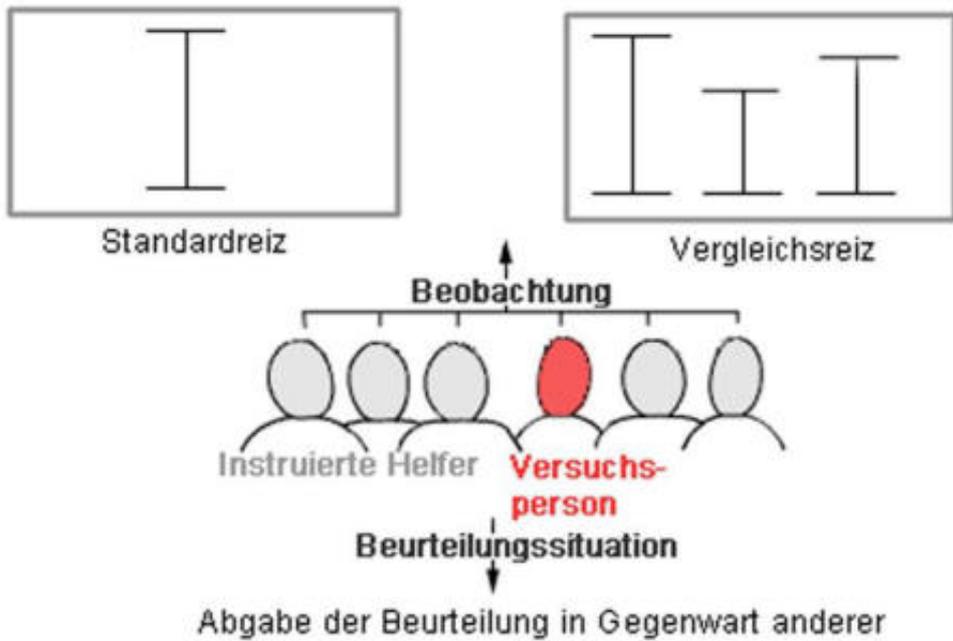


Abb.4: Skizze für eine mögliche Darstellung des Entscheidungsprozesses

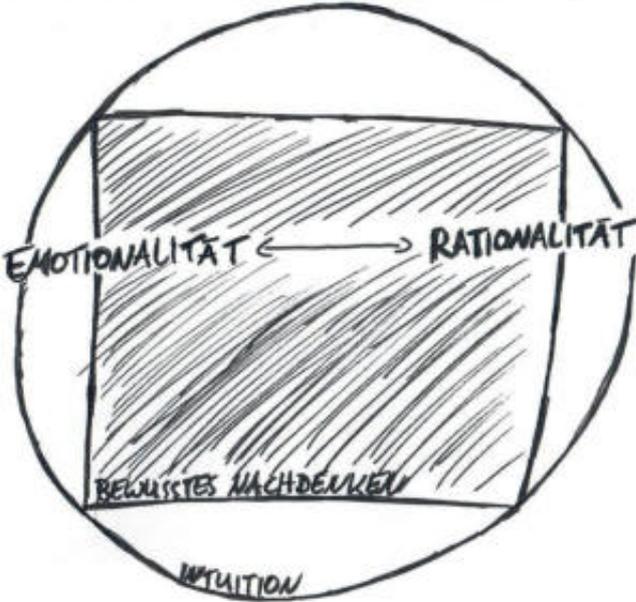


Abb. 5: das limbische System

Aus: Mayer [o. Jahr].

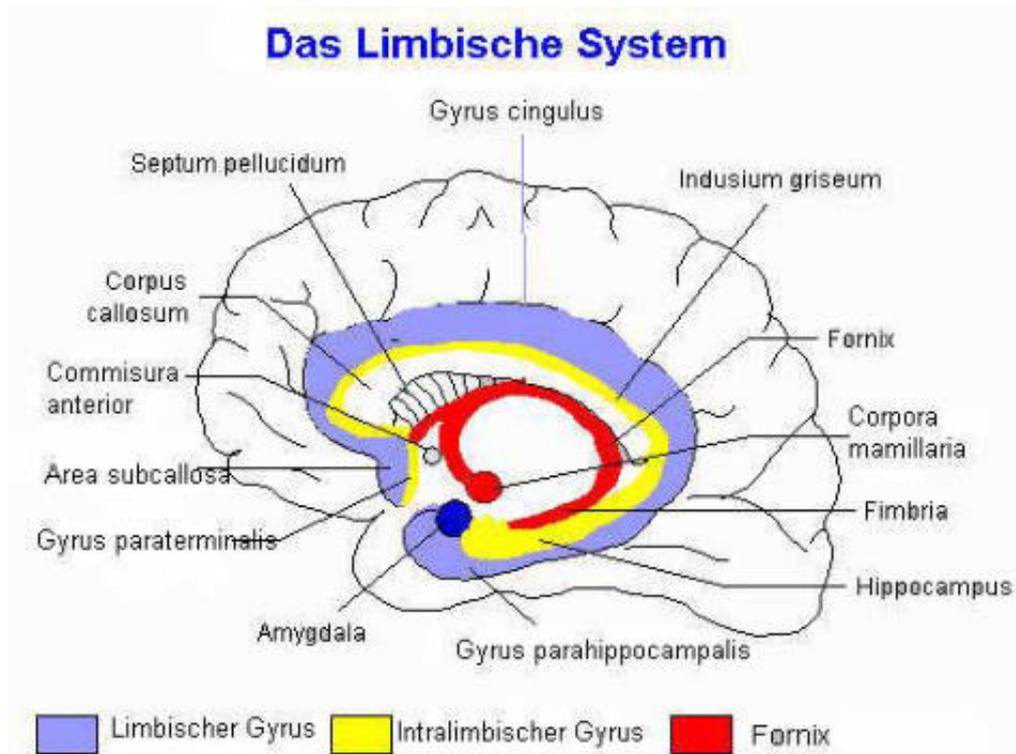


Abb. 6: Überblick der zu durchlaufenden Camps

Aus: Boukreev (2008), S. 16.

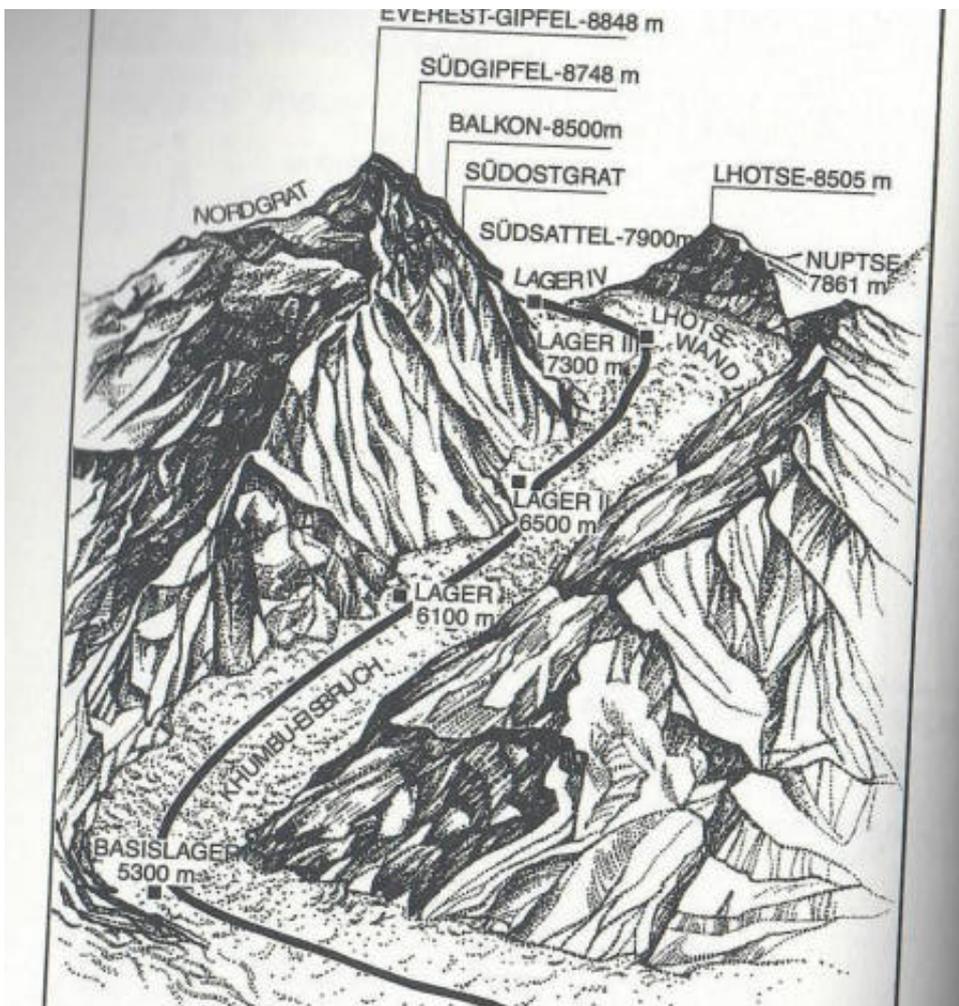


Abb. 7: Gruppenbild von Adventure Consultants

Aus: [o. Autor] (2016).



Kommentar: Es verunglückten (von links nach rechts) Doug Hansen (erste Person in der unteren Reihe), Andy Harris (vierte Person in der unteren Reihe), Rob Hall (fünfte Person in der unteren Reihe) and Yasuko Namba (ganz rechts untere Reihe).

Abb. 8: Gruppenbild von Mountain Madness

Aus: Boukreev (2008).



Mitglieder der Mountain-Madness-Expedition und Sherpas, 1996. Expeditionsmitglieder, unterste Reihe (von links nach rechts): Scott Fischer, Charlotte Fox, Lene Gammelgaard (direkt hinter Fox); oberste Reihe (von links nach rechts): Neil Beidleman, Dale Kruse, Klev Schoening, Sandy Hill Pittmann, Martin Adams, Anatoli Boukreev, Tim Madsen (weiter rechts mit Mount-Everest-Strickmütze), Lopsang Jangbu Sherpa (mit schwarzer Baseballmütze).

(Foto © Anatoli Boukreev)

4. Nachwort

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Gruppenpädagogik ein weites Feld ist, welches sich bei Weitem nicht in der Sozialen Gruppenarbeit erschöpft. Die Soziale Gruppenarbeit als Maßnahme kann das Wissen über Lernen in Gruppen für sich zunutze machen; doch auch in anderen Kontexten sind die Kenntnisse über Gruppen für SozialpädagogInnen von großer Bedeutung.

Gruppenprozesse und Gruppendynamiken begleiten uns als Studierende in vielen Zusammenhängen, so zum Beispiel in der Teamarbeit am Arbeitsplatz oder in Projekten an der Universität. Hier die Hintergründe zu kennen, auf der Metaebene selbst reflektieren zu können, in welcher Phase oder Krise man sich gerade befindet, kann dabei hilfreich sein. Mit diesem Wissen lassen sich Gruppenprozesse für den individuellen Lernprozess durchaus nutzen; dabei ist jedoch das notwendige Feingefühl für die Grenzen dieser Arbeit wichtig. Wir lernen also selbst praktisch in Gruppen, das Studium vermittelt dazu den theoretischen Hintergrund, es entsprechend reflektieren zu können.

Auch bleiben Aspekte kritisch zu hinterfragen, wie der besondere Bezug zur Heimerziehung sowie Methoden des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Ob und inwiefern mit den betreffenden AdressatInnen diese Art der Gruppenarbeit wirkungs- und sinnvoll ist, sollte immer wieder neu abgewogen werden.

Zum Abschluss kann der Nutzen dieses Readers für die Studierenden vor allem sein, dass die Leitung von Gruppen eine Tätigkeit ist, die viele Studierende unseres Studiengangs bereits ausüben oder im späteren beruflichen Berufsweg ausüben werden. Dabei ist es nützlich, sich ein breites Methodenrepertoire anzueignen, wie es hier versammelt ist.

Gerade Gruppenarbeit zeichnet sich durch ihren Praxis-Bezug aus. Zwar können – und sollen - die Zusammenhänge und Hintergründe schriftlich erläutert und reflektiert werden, es ist aber unabdingbar, dass die Prozesse in der Praxis erlebt, erfahren und reflektiert werden, dass Methoden erprobt und die Rolle der Leitung eingeübt wird. Dies wurde im Seminar ebenfalls verfolgt. Das entstandene Werk kann ein Wegbegleiter und Nachschlagewerk für vielerlei Gelegenheiten der Arbeit im Bezug auf Gruppen sein.

Wir als Redaktionsgruppe danken an dieser Stelle den Studierenden und Frau Domann für ihre Mitarbeit, die Bereitstellung der Materialien sowie die Zustimmung zur Veröffentlichung der hier versammelten Texte.

Die Redaktionsgruppe

Daphne Meckoni und Claudia Berger

5. Anhang

1. „Der Große Preis“

Der große Preis Soziale Gruppenarbeit - Quizshow

- Fragen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zum Seminarinhalt
- von den Studierenden in drei Kleingruppe im Wettbewerb beantwortet
- Die Fragen befinden sich auf Moderationskarten, auf der Rückseite steht die jeweilige Punktzahl
- Die Moderationskarten werden an eine Tafel geheftet, sodass nur die Punktzahlen zu sehen sind.
- Gruppen nacheinander aus Kategorie und Schweregrad Frage wählen, beantworten und Punkte erhalten. Oder ist die Antwort falsch, wird die Frage an die nächste Gruppe weitergegeben, so lange bis sie richtig beantwortet wird. (Die Reihenfolge der Wahl für die nächste Frage wird davon nicht beeinflusst.).
- Es gibt keine Minuspunkte
- 15 Sekunden Zeit für die Beantwortung der Frage
- Die Gruppe mit den meisten Punkten wurde prämiert.

| Thema/Punkte | Frage | Antwort |
|---|---|---|
| TZI | | |
| 100 | Was bedeutet TZI und von wem wurde es entwickelt? | Themenzentrierte Interaktion, Ruth Cohen 1960er/1970er Jahre |
| 200 | Da haben Sie Glück gehabt → JOKER | |
| 300 | Erklären Sie bitte das TZI-Dreieck! | Ich, Gruppe, Thema/Gegenstände, Umfeld |
| Rollenspiel | | |
| 100 | Wie lang sollte ein Rollenspiel sein? | 15 Minuten |
| 200 | Welche drei Schritte gehören zur Auswertung des Rollenspiels? | TN werden befragt, Reflexion des Rollenspiels, Schlussfolgerungen und Verhaltensänderungen |
| 300 | GESAMTGRUPPE: Präsentieren Sie gemeinsam den Rhythmus von „We will rock you“ für 15 Sekunden. (100P/Gruppe) | |
| Psychodrama | | |
| 100 | Aus der Reihe: Welche Feiertage finden am 24.-26.12.2017 statt? | Weihnachten |
| 200 | Welche vier Verhaltensregeln gibt es im Psychodrama? | Zuhören, Ausreden lassen, Ernstnehmen, Verschwiegenheit |
| 300 | Nennen Sie je eine Aufgabe von der Spielleitung, der_des Protagonisten_in und der Gruppe. | Spielleitung: Unterstützung und Prozesssteuerung Protag.: bringt Thema ein Gruppe: Hilfs-Ich, Reflexion |
| Heimerziehung und Gruppenpädagogik | | |
| 100 | Wie hießen die beiden Spiele der | Obstsalat, Gordischer Knoten |

| | | |
|---|---|--|
| | Seminargestaltung zur Heimerziehung und Tagesgruppe? | |
| 200 | Risiko: Nennen Sie Kompetenzen der_des Pädagogen_in. (100P/Antwort) | <u>1. Beziehungen</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung: voneinander lernen + Kenntnis: überall ▪ Alle wichtig, müssen zusammenarbeiten ▪ Keine Individuen/ Egoisten ▪ Zeigen: Aufbau, Pflege, Wohlfühlen ▪ Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Liebe, Respekt <u>2. Gruppenarrangements</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenspiel thematisieren, reflektieren, verstehen ▪ Richtige Zusammensetzung <u>3. Konflikte</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Wie verhalte ich mich bei einem aufgetretenen Konflikt?“ ▪ Eigene Emotionen/ Persönlichkeit beeinflussen Reaktion <u>4. Allgemein</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus-/ Fortbildung ▪ Professionalität ▪ fachliches Wissen, Methodenkenntnis, Praxisübung ▪ Empathie, Hilfsbereitschaft, Zielorientierung ▪ Spontaneität, Ideen ▪ Potenzial erkennen, nutzen ▪ Mitglieder zusammenführen, Konflikte bewältigen |
| 300 | Da haben Sie Glück gehabt → JOKER | |
| Soziale Gruppenarbeit §29 SGB VIII | | |
| 100 | Welche beiden Formen kann Soziale Gruppenarbeit annehmen? | Kurs oder fortlaufend |
| 200 | Nennen Sie die vier Dimensionen sozialer Gruppenarbeit. | Einzelner, Gruppe, Thema, Umfeld/Netzwerk |
| 300 | Risiko: Nennen Sie Merkmale der Sozialen Gruppenarbeit. (100P/Antwort) | |
| Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit §11, 13 SGB VIII | | |
| 100 | Wer ist die Zielgruppe der offenen Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit? | Alle Kinder und Jugendlichen bis 27 Jahre |
| 200 | Welche Bsp. Fallen Ihnen zur offenen Jugendarbeit ein? | |
| 300 | Unter welchen Prinzipien arbeitet die Jugendverbandsarbeit? (Mind. 3) | Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Mitbestimmung, Ehrenamtliches Engagement, Lebensweltbezug |

2. Methoden und Prinzipien von Jumii e.V.

Unsere Prinzipien

Challenge by Choice: Alle nutzen den gegebenen Rahmen für sich selbst und setzen sich selbst eine Herausforderung.

3-Zonen-Modell: Erwünscht ist, dass sich alle aus ihrer persönlichen Komfortzone in ihre Lernzone begeben, aber niemand in die Panikzone gerät.

Methoden

Zoo

Alle stehen im Kreis. Die Spielleitung erklärt mit einigen einleitenden Worten, warum sie einen (unsichtbaren) Zoo dabei hat, und packt diesen dann mit entsprechender (übertriebener) Gestik aus:

- Rennschwein Rudi: Rudi läuft gegen den Uhrzeigersinn im Kreis, alle müssen nacheinander hochspringen
- Flugalbatros Albert: Albert fliegt im Uhrzeigersinn recht tief im Kreis, alle müssen sich nacheinander ducken

Möglicher Ablauf: zuerst eine Runde mit Rudi, dann eine Runde mit Albert, dann in einer Runde beide. Da sie sich irgendwann „begegnen“, geht auch schon mal ein Tier verloren...

Weitere Tiere sind möglich, zum Beispiel eine Springmaus, die von Hand zu Hand springt.

Die Übung kann als lockeres, lustiges Warm-up genutzt werden, indem sie abgebrochen wird, wenn die Tiere „verloren gehen“, kann aber auch zur intensiveren Gruppeninteraktionsübung ausgebaut werden, indem an der Koordination gearbeitet wird.

Kennenlern-Domino

Zunächst stehen alle im Kreis. Eine Person beginnt sich vorzustellen, indem sie ihren Namen sagt und zu jeder ihrer Hände eine Aussage über sich selbst tätigt (Eigenschaft/ Herkunft/ Hobby/ Lieblingsessen...). Alle anderen sind aufmerksam und überlegen, an welcher Hand sie nach dem Domino-Prinzip andocken können.

Beispiel: Anna beginnt und sagt für links, dass sie gern Eis isst, für rechts, dass sie zur Uni pendelt. Anton pendelt ebenfalls, darum legt er eine Hand auf Annas rechte, stellt sich vor und ergänzt für die andere Hand, dass er Musik macht.

Alle weiteren Personen können an einer beliebigen Hand andocken. Die Spielleitung achtet darauf, dass die Personen nacheinander andocken und ihre Vorstellung für alle hörbar ist.

Zauberstab

Die TN stehen in einer Gasse gegenüber und strecken ihre Zeigefinger in die Gasse. Ein langer Stab (Besenstiel, Bambusrohr, Zollstock o.ä.) liegt auf den Fingern und soll auf dem Boden abgelegt werden. Dabei sollen immer alle Finger den Stab berühren. Es gibt die Möglichkeit zur Besprechung, vorher und zwischendurch. Die Spielleitung kann die Zeit stoppen.

Gruppe sortieren

Alle stehen in einer Reihe in einem vorgegebenen (engen) Bereich (z.B. zwischen zwei Linien auf dem Boden oder auf Stühlen), den sie nicht verlassen dürfen und in dem sie gerade so aneinander vorbei kommen können. Nun sollen sie sich sortieren:

- Vornamen nach Alphabet
- Schuhgröße
- Entfernung des Geburtsortes zum Standort
- Länge des kleinen Fingers

Es können auch Handicaps an einzelne oder alle TN verteilt werden: Augen verbinden, nicht sprechen dürfen, die Hände nicht benutzen, nur rückwärts gehen dürfen etc.

Moorpfad

Ein Moorgebiet (Lavasee/ verseuchtes Gelände...) soll von der Gruppe so überquert werden, dass alle TN sicher im Ziel ankommen. Dabei darf allerdings der Boden nicht berührt werden. Als Hilfsmittel erhält die Gruppe eine gewisse Anzahl an Platten (Folienzuschnitte/ Teppichfliesen/ Papier), die Anzahl richtet sich nach der Gruppengröße (weniger Platten als TN!). Diese Platten haben allerdings die Eigenschaft, dass sie sofort im Moor versinken, wenn sie nicht mehr berührt werden... Treten TN daneben, verlieren sie körperliche Fähigkeiten oder Gliedmaßen (Hände/ Beine zusammenbinden, Augen verbinden, Stimme verlieren) oder aber die Gruppe muss zurück an den Ausgangspunkt gehen.

Das Gelände kann so gestaltet sein, dass ein „See des Schweigens“ durchquert werden muss oder es eine „Insel der Sicherheit“ gibt, auf der sich die TN ausruhen können. Auch können Bäume als Hilfe oder Gefahrenquelle einbezogen werden. Es kann auch die Möglichkeit geben, verlorene (oder Extra-)Platten durch das Lösen von Aufgaben wiederzuerlangen. Auch eine Krisenintervention ist möglich, beispielsweise durch ein „Erdbeben“: Alle werden durcheinandergewirbelt, müssen dann neu verteilt weitermachen, haben aber die Möglichkeit sich erneut zu besprechen.

Für die Reflexion bietet sich eine Schwerpunktlegerung auf diese Themen an: Kommunikation, Kooperation/ gegenseitige Hilfestellung, Nähe-Distanz, Gruppennormen, Sicherheit.

Das Blatt wendet sich / Plane wenden / Planspiel

Die Gruppe muss eine Plane wenden, während alle auf dieser stehen. Niemand darf während des Wendens den Boden berühren. Um das Wenden zu erschweren, können den TN verschiedene Schwierigkeiten an die Hand gegeben werden, z.B. verbundene Augen oder abgebundene Körperteile. Je nach Gruppe kann diese auch selber entscheiden, wie groß die Plane, die gewendet wird, sein soll.

Schnick-Schnack-Schnuck mit Anfeuern

Jede Person sucht sich einen Gegner und spielt gegen diesen nach den bekannten Regeln Schere-Stein-Papier. Der Verlierer jubelt für den Gewinner und feuert diesen an, während dieser sich einen neuen Gegner sucht. Der Gewinner spielt wieder gegen einen anderen Gewinner, der Verlierer und die vorherigen Verlierer jubeln „ihrem“ Gewinner zu.

Das Ende des Spiels ist, wenn nur noch eine Person übrig ist. Fällt der Name dieser Person an diesem Tag, brechen alle in Jubel aus.

Vertrauensübungen: Pendel + Pharao

In kleinen Gruppen zu ca. 5 Personen werden Vertrauensübungen ausprobiert. Für das Pendel steht eine Person in der Mitte und lässt sich mit viel Körperspannung nach vorn, hinten und zu den Seiten pendeln. Die anderen stehen im Ausfallschritt und fangen die Person in der Mitte auf, federn mit den Händen ab und leiten sie sanft wieder in die Mitte/ zur nächsten Person. Für den Pharao lässt sich eine Person mit über der Brust verschränkten Armen und viel Körperspannung nach hinten fallen, wo sie von den anderen aufgefangen wird, sodass sie wie ein Sarkophag getragen werden kann (an Rücken/ Schultern, Becken und Beinen gefasst).

Kuhweide / Gefängnisausbruch

Zwischen drei Bäumen sind Seile in unterschiedlicher Höhe gespannt. Die Gruppe befindet sich im Raum dazwischen und hat die Aufgabe, diese „Kuhweide“ zu verlassen. Vorgegeben ist, dass über das niedrigste Seil (zwischen Knie und Hüfte) 6 Personen, über das mittlere Seil (Taillenhöhe) 6 Personen und über das höchste Seil (etwa Schulterhöhe) 4 Personen die Weide verlassen. Bei einer Seilberührung müssen alle zurück auf die Weide. Der Bauer hat Vorsichtsmaßnahmen getroffen: Unterhalb der Seile verläuft eine Lichtschranke, dieser Bereich darf ebenfalls nicht „berührt“ werden.

Sicherheitsregel: Der Kopf ist immer oberhalb der Beine/Füße!

Whiskymixer

Alle stehen im Kreis. Mit Blickkontakt werden zwei Begriffe weitergegeben: „Whiskymixer“ wird immer nach links gesagt, „Wachsmaske“ immer nach rechts. Die Richtung ändert sich immer dann, wenn jemand das Wort nicht weitergeben möchte und mit „Messwechsel“ abblockt. Wer lachen muss, läuft eine Runde um die Gruppe. Die Worte werden über die leeren Plätze hinweg weitergegeben.

Swoosh!

Der Swoosh ist ein schwerer Gegenstand, der mit entsprechender Gestik und dem gesprochenen „Swoosh“ im Kreis herum gegeben wird. Wer den Swoosh nicht haben möchte, kann abblocken (Arme vor dem Gesicht kreuzen und „Block!“ sagen), dann muss die Person mit dem Swoosh ihn entweder in die andere Richtung weitergeben oder etwas anderes versuchen:

- mit der Aussage „Du spinnst doch!“* auf jemanden zeigen und so den Swoosh weitergeben
- „Tunnel“ in Laufrichtung des Swoosh: die nächsten 5 Personen springen seitlich und bilden einen Tunnel, die sechste Person hat den Swoosh
- „Ramp“ in Laufrichtung des Swoosh mit einer Brückenbewegung mit der Hand: der Swoosh überspringt zwei Personen, die dritte hat ihn
- „Kaninchengehoppel“: alle wechseln den Platz, der Swoosh wird mitgenommen und vom neuen Ort aus weitergegeben
- mit der Aussage „deine Mudda!“ auf jemanden zeigen, mit dieser Person den Platz tauschen, der Swoosh wird mitgenommen und von dort weitergegeben

**Selbstverständlich sind die Worte austauschbar. Alternativvorschläge: „Ich lieb' dich!“, „Götterspeise!“, der Name der Person, ...*

Die Anleitungen der Spiele stammen aus den Erfahrungen und Notizen der Vereinsmitglieder (Jumnii e.V.) finden sich aber in ähnlicher Form hier:

Cornell, Joseph: Mit Cornell die Natur erleben: Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Verlag an der Ruhr 2006.

Gilsdorf, Rüdiger/ Kistner, Günter: Kooperative Abenteuerspiele 1 (23. Aufl. 2016), 2 (11. Aufl. 2017) und 3 (3. Aufl. 2015), Klett Kallmeyer.

Reiners, Annette: Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele – Band 1. 9. überarb. Aufl., ZIEL 2013.

Reiners, Annette: Praktische Erlebnispädagogik 2. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminare und Training – Band 2. 2., überarb. Aufl., ZIEL 2007.

Rutkowski, Mart: Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. 2. überarb. Aufl., ZIEL 2015.

Senninger, Tom: Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. 6. Aufl., Ökotopia 2012.