GRUPH03

Gruppenstrukturen und Gruppendynamik

© Europäische Fernhochschule Hamburg GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

0721N01

EURO-FH
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

GRUPH03

Gruppenstrukturen und Gruppendynamik

Alice Gayed
Prof. Dr. Katharina Kriegel-Schmidt

https://www.euro-fh-campus.de/gruph03

Alice Gayed

Alice Gayed ist Supervisorin/Coachin (DGSv) in freier Praxis, Weiterbildnerin, Lehrsupervisorin und Fortbildungsleiterin am DGSv-zertifizierten Fortbildungsinstitut für Supervision und Coaching BASTA e.V. in Leipzig. Ihre Tätigkeit als Fortbildungsleiterin umfasst neben der inhaltlichen Gestaltung verschiedener Seminare sowie der Curriculumsentwicklung das Management des Instituts.

Ihre berufliche Qualifizierung begann in Freiburg i. Br. an der Pädagogischen Hochschule im Studiengang „Lehramt für Grund- und Hauptschulen", die sie mit einem Aufbaustudium Sonderpädagogik für Verhaltensgestörtenpädagogik und Förderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg mit Sitz in Reutlingen fortsetzte. Während des Studiums intensivierte sie ihre Suche nach alternativen Lernformen in einer zweijährigen Fortbildung „Psychodrama für Pädagog*innen". Nach dem Referendariat war sie zwölf Jahre an der Freien Schule Leipzig e.V. als Lehrerin, Elternberaterin, Theaterpädagogin und Mädchenprojektleiterin tätig. Berufsbegleitend absolvierte sie eine Fortbildung zur Supervisorin/Coachin am Fortbildungsinstitut BASTA e.V., die sie schließlich in die Selbstständigkeit führte. Supervisorisch begleitet sie vorwiegend Teams und Führungskräfte im psychosozialen, pädagogischen und psychiatrischen Feld.

Alice Gayed hat außerdem einige Jahre verschiedene Kitas in Krisensituationen geleitet. Als Lehrbeauftragte für Beratung ist sie im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida tätig und führt regelmäßig Workshops und Seminare zu Themen rund um Beratung durch.

Prof. Dr. Katharina Kriegel-Schmidt

Katharina Kriegel-Schmidt ist Studiengangsdekanin des Studiengangs „Soziale Arbeit (B. A.)" an der Euro-FH.

Sie hat Erziehungswissenschaften, Psychologie und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation studiert und promovierte 2012 zum Thema Interkulturelle Mediation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit widmet sie sich intensiv Familien in eskalierten Konflikten sowie der Vermittlung in internationalen Kindschaftskonflikten.

Bis 2017 war sie als Vertretungsprofessorin am UNESCO-Lehrstuhl Heritage Studies / Interkulturalität an der BTU Cottbus-Senftenberg tätig.

Neben ihrer Tätigkeit an der Euro-FH leitet Frau Kriegel-Schmidt die bundesweite Forschungsgruppe Mediation (ForMed). Sie ist Mitbegründerin der Schule Interkultureller Mediatoren (SIM) mit Sitz in London und Berlin, ist im wissenschaftlichen Beirat der Fachzeitschrift Konfliktdynamik aktiv und engagiert sich als zertifizierte Mediatorin in Sozialer Arbeit auf nationaler wie internationaler Ebene.

Die in unseren Studienheften verwendeten Personenbezeichnungen schließen ausdrücklich alle Geschlechtsidentitäten ein. Wir distanzieren uns ausdrücklich von jeglicher Diskriminierung hinsichtlich der geschlechtlichen Identität.

Falls wir in unseren Studienheften auf Seiten im Internet verweisen, haben wir diese nach sorgfältigen Erwägungen ausgewählt. Auf die zukünftige Gestaltung und den Inhalt der Seiten haben wir jedoch keinen Einfluss. Wir distanzieren uns daher ausdrücklich von diesen Seiten, soweit darin rechtswidrige, insbesondere jugendgefährdende oder verfassungsfeindliche Inhalte zutage treten sollten.

Gruppenstrukturen und Gruppendynamik

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

1 Gruppe – was ist das? 3

1.1 Strukturbildende Elemente 3
1.2 Gruppen und ihre Dynamik 5
Zusammenfassung 6

2 Lebensbiografische Gruppenzugehörigkeiten und theoretische Bezüge 7

2.1 Die Familie 8
2.1.1 Theoretischer Exkurs 1: Primär- und Sekundärgruppen 9
2.2 Tagespflege, Krippe und Kindergarten 11
2.2.1 Theoretischer Exkurs 2: offene, geschlossene und teiloffene Gruppen 14
2.3 Schule und Hort 16
2.3.1 Theoretischer Exkurs: Rollenverhalten 19
2.4 Peergroups 23
2.4.1 Theoretischer Exkurs: die Gruppe als soziales System 24
2.5 Frei gewählte Gruppen 24
2.5.1 Theoretischer Exkurs: Mitglieds- und Bezugsgruppen 27
2.6 Gruppen im Arbeitskontext 28
2.6.1 Theoretischer Exkurs: formelle und informelle Gruppen 29
Zusammenfassung 32

3 Gruppenmodelle und -konzepte 34

3.1 Erste gruppendynamische Forschungen 34
3.1.1 Feldtheorie 35
3.1.2 Trainingsgruppen 36
3.2 Psychotherapeutische Einflüsse und angewandte Gruppendynamik 38
3.2.1 Themenzentrierte Interaktion (TZI) 39
3.2.2 Soziometrie 41
3.2.3 Die soziodynamische Grundformel 43
3.2.3.1 Soziodynamische Grundformel und Gruppe 44
3.2.3.2 Soziodynamische Grundformel und Leitung 46
3.3 Der gruppendynamische Raum 47
3.4 Phasenmodelle 49
3.4.1 Aufgaben der Leitung in den Phasen 51
Zusammenfassung 53

Schlussbetrachtung 55

0721N01

Anhang

A. Bearbeitungshinweise zu den Übungen 57
B. Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung 59
C. Abkürzungsverzeichnis 63
D. Glossar 64
E. Literaturverzeichnis 66
F. Weiterführende Literatur 70
G. Abbildungsverzeichnis 71
H. Tabellenverzeichnis 72
I. Medienverzeichnis 73
J. Sachwortverzeichnis 74
K. Einsendeaufgabe 77

Einleitung

Der Begriff Gruppe ist im allgemeinen Sprachgebrauch so verankert, dass man selten darüber nachdenkt, was er eigentlich bedeutet und beinhaltet. Gruppen begleiten und umgeben uns ein Leben lang, manchen Gruppen gehören wir ohne unser Zutun an, andere suchen wir uns aktiv oder gründen sie. Gruppen gehören zum menschlichen Leben so selbstverständlich dazu, dass es gar nicht so einfach ist, einen „Metablick" auf Gruppen zu werfen. Beim genaueren Hinschauen kann man sich nämlich durchaus fragen: Was ist eine Gruppe genau? Was macht mehrere Menschen, Tiere, Bäume oder gar Wörter zu einer Gruppe? Allein Duden online weist sieben Bedeutungen des Wortes „Gruppe" auf (Duden, n. d.). Beim gründlichen Nachdenken stellen wir fest, dass es zumindest ein Ausschlusskriterium zu geben scheint: Ein Einzelnes kann keine Gruppe sein und auch zwei beschreibt man nicht als Gruppe, sondern als Paar. Aber dann? Gibt es eine Ober- oder Untergrenze? Und was bestimmt eine Gruppe, außer ihrer Menge?

Was also ist eine Gruppe? Was kennzeichnet sie? Welche Elemente strukturieren sie? Welche Faktoren sorgen dafür, dass sie konstruktiv zusammenarbeitet und man sich in ihr wohlfühlt? Wie entsteht Synergie in einer Gruppe, also zusätzliche, positive Energie, die sich durch das Zusammenwirken verschiedener Kräfte entwickelt? Wodurch wird eine Gruppe dysfunktional, destruktiv, blockierend und beengend? Und wie entsteht der berühmte Gruppendruck? Wie lässt sich das Verhältnis zwischen der Gruppe und ihren einzelnen Mitgliedern beschreiben? Wie bilden sich Rollen, Positionen, Teilgruppen, Hierarchieverhältnisse, Regeln und Normen innerhalb von Gruppen heraus?

In diesen Fragen stecken bereits einige Erfahrungen, die Sie vermutlich auch alle kennen: Es gibt Gruppen, die beflügeln und eine enorme Kraft ausstrahlen. Und es gibt Gruppen, die zum Davonlaufen sind, von Konflikten geprägt sind und sich extrem unangenehm anfühlen für einige Mitglieder. Und es gibt Veränderungen in Gruppen, die existenziell für ihr Bestehen, ihre Entwicklung und ihr Wachstum sind, oder auch für deren Erstarrung sorgen bis hin zur Auflösung.

Oben genannten Fragen wollen wir in diesem Studienheft nachgehen. Zuerst aber: Ich beziehe mich hier ausschließlich auf Gruppen von Menschen, insbesondere auf soziale Gruppen. Uns interessieren also weniger z. B. Gruppen von Personen, die zufällig auf den Bus warten, als vielmehr Gruppen, die miteinander interagieren und miteinander in Kommunikation treten. Soziale Gruppen sind vielfältig, überraschend, unberechenbar. Sie sind lebendige Gebilde, die nur bedingt auf äußere Einflüsse voraussehbar reagieren. Das macht sie so spannend und beängstigend zugleich.

Gruppenstrukturen bezeichnen quasi die äußeren Determinanten: Ist eine Gruppe freiwillig entstanden oder ist sie gezwungenermaßen zusammen? Ist sie groß oder klein, von langer Dauer oder nur einen kurzen Zeitraum aktiv? Diese Strukturdeterminanten haben natürlich Einfluss auf ihre inneren Bewegungen, die sogenannte Gruppendynamik: Wer ist aktiv, wer hält sich zurück? Welche Interaktionen sind dominant und richtungsweisend, welche bleiben an der Peripherie? Wer ist wem sympathisch und wer geht wem aus dem Weg? Obwohl die Struktur die Dynamik beeinflusst, bringen Gruppen immer wieder Unerwartetes hervor. Man könnte ja beispielsweise meinen, dass eine Gruppe, die freiwillig zusammenkommt, um zusammen Musik zu machen, automatisch Synergie hervorbringt. Wohingegen Gruppen, die unter Zwang und per Zufall entstehen, von Spannungen und Konflikten geprägt sein müssen. Doch dem ist nicht zwangsläufig so: Plötzlich verkracht sich die Band, die erst so brillant harmoniert hat, während

die schwierige Schulklasse nach der Klassenfahrt in sehr positiver Stimmung zurückkehrt. Diesen Geheimnissen wollen wir auf die Spur kommen, ohne sie gänzlich lüften zu können.

Wir gehen im 1. Kapitel deshalb der Frage nach, was soziale Gruppen definiert und nach welchen Kriterien Gruppen zu unterscheiden sind, welche Strukturelemente also erkennbar sind. Außerdem wird untersucht, wie Dynamik in Gruppen zu beschreiben ist.

In Kapitel 2 gehen wir in unserer Fantasie durch ein halbes Menschenleben und fragen uns, in welchen Gruppen Menschen sich bewegen, wie sie von diesen sozialen Gebilden geprägt werden und umgekehrt diese prägen. Diese Stationen werden mit weiteren Theorieperspektiven verklammert: Was sind primäre und sekundäre, offene und geschlossene, formelle und informelle, Bezugs- und Mitgliedschaftsgruppen? Was besagt die Rollentheorie und wo sind ihre Schwachstellen? Was versteht man unter der Gruppe als soziales System?

Kapitel 3 führt uns dann zu verschiedenen Theorien über Gruppen sowie zu praxiserprobten und evaluierten Konzepten und Modellen der Gruppendynamik.

Viel Freude beim lesenden Entdecken!

1 Gruppe – was ist das?

Ziel dieses Kapitels ist es, einen ersten Überblick über das Thema „Gruppenstruktur und Gruppendynamik" zu geben und das Phänomen der sozialen Gruppe in Definitionen zu fassen. Strukturbildende Elemente von Gruppen werden erläutert und anhand von Beispielen erklärt. Der Begriff Gruppendynamik wird in seiner dreifachen Bedeutung erläutert und der Boom der Gruppendynamik historisch eingeordnet. Dieses Basiswissen gibt Ihnen Grundbegriffe an die Hand, um das soziologische wie psychologische Phänomen Gruppe strukturiert erfassen und beschreiben zu können.

Der Mensch lebte die längsten Phasen seiner Geschichte in sozialen Gebilden: in Horden und Klans, in Familien- und Stammesgruppen (Schäfers, 2016, S. 154). „Neben dem Individuum und dem Paar waren Kleingruppen, Horden und Stämme notwendige Voraussetzungen des Überlebens, der biologischen und kognitiven Höherentwicklung" (Simon & Wendt, 2019, S. 18). Das gilt bis heute. Zwar brauchen wir keine Gruppe mehr zum Erlegen eines Tieres, um uns zu ernähren. Uns reicht ein Gang in den Supermarkt. Doch bis die Regale des Marktes gefüllt sind, hat eine Vielzahl von Menschen einen Beitrag geleistet, auf den wir dringend angewiesen sind. Erinnern Sie sich an das Jahr 2020, in dem durch die Corona-Pandemie einige Lieferketten zusammengebrochen sind und uns die gegenseitige globale Angewiesenheit unserer Lebensform teils schmerzlich ins Bewusstsein gerückt ist. Selbst also unsere individualistisch geprägte Lebensweise verweist uns immer wieder auf unsere Sozialnatur und damit auf unsere Abhängigkeit voneinander. Diese Interdependenzen sind aber kaum noch direkt sicht- und spürbar, denn sie spielen sich nicht innerhalb einer Gruppe ab: Die Personen begegnen sich nicht direkt, sie stehen nicht miteinander im Austausch. Lebenswirklichkeiten anderer gesellschaftlicher Gruppen vermitteln sich fast ausschließlich medial. Unsere hochspezialisierte und arbeitsteilige Gesellschaft bringt eher homogene Gruppen hervor, die miteinander leben, lernen, arbeiten, sich kulturell, sportlich oder politisch engagieren oder einfach gemeinsam ihre Freizeit gestalten. Diversität muss willentlich wiederhergestellt werden und trifft auf enormen Widerstand. „Die Gruppe verbindet in einzigartiger Weise die Individualnatur eines Menschen mit seiner Sozialnatur, das Individuum mit der Gesellschaft" (Schäfers, 2016, S. 154).

Gruppen kann man also als zentrales, verbindendes Gebilde von Individuum und Gesellschaft beschreiben. Zur genaueren Begriffsbestimmung zwei Blicke auf „Gruppenstruktur" und „Gruppendynamik".

1.1 Strukturbildende Elemente

Die Soziologie fasst den Begriff der Gruppe mit folgenden strukturbildenden Elementen (Schäfers, 2016, S. 158):

- Zahl der Mitglieder
  - 3 bis ca. 20 Mitglieder gelten als Kleingruppe
  - 20 bis ca. 100 Mitglieder gelten als Großgruppe
- Dauer der Gruppe
  - mindestens 3 Stunden bis zu vielen Jahren

- Eine gemeinsame Aufgabe / ein gemeinsames Gruppenziel
  - Das kann eine Arbeitsaufgabe (z. B. in Bildungs- und Arbeitskontexten), eine gemeinsame Tätigkeit bzw. gemeinsames Interesse (z. B. zusammen Musik machen, Theater spielen, Sport treiben oder tanzen) oder auch ein gemeinsames (z. B. politisches) Ziel sein.

Weitere Elemente bilden Gruppen in der Regel über die Zeit heraus:

- Ein „Wir-Gefühl", also Kohärenz
  - Das „Wir-Gefühl" zeigt sich in einem Zugehörigkeitsgefühl und in Zusammenhalt und Vertrauen untereinander. Das heißt aber nicht, dass es keine Konflikte und Spannungen gibt!
- Ein System gemeinsamer Normen und Werte
  - Sie dienen als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse. In manchen Gruppen werden sie explizit besprochen, oft aber stellen sie sich unbesprochen her und sind der Gruppe nicht unbedingt bewusst. Besonders neue Mitglieder, die zu einer bestehenden Gruppe dazustoßen, machen Bekanntschaft mit den unbewussten Normen und Werten der Gruppe und versuchen sich anzupassen oder beginnen diese infrage zu stellen. Auch wenn es eine offizielle Agenda der Normen und Werte gibt, heißt das nicht zwangsläufig, dass diese Normen und Werte die wirklich gelebten und dominanten sind.
- Ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen
  - Wenn diese funktional sind, dienen sie der Zielerreichung und ermöglichen Konfliktlösung. Dysfunktionale soziale Rollen wirken sich destruktiv auf die Gruppe aus und verhindern eher das Erreichen eines Ziels.
  - In einer unstrukturierten, nicht hierarchischen Gruppe bilden sich die Rollen erst nach und nach heraus und können auch wechseln: Wer übernimmt die Führung? Wer folgt? Wer stellt infrage oder rebelliert offen?
  - In einer strukturierten, vielleicht auch hierarchischen Gruppe sind die Rollen vorgegeben. Je besser diese zu den persönlichen Fähigkeiten und Vorlieben passen, desto eher kommt das gesamte Gefüge in Passung.

Definition 1.1:

„Eine soziale Gruppe umfasst eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitgliedern), die zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles (Gruppenziel) über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferenzial erforderlich." (Schäfers, 1999, S. 20)

Übung 1.1:

Welche Schlüsselerfahrungen oder Anekdoten fallen Ihnen ein, die beim Eintritt in eine bestehende Gruppe (z.B. über Aufnahmerituale) Normen und Werte, Wir-Gefühl oder soziale Rollen sicht- und fühlbar gemacht haben? Beziehen Sie sich auf eigene Erfahrungen oder, wenn Ihnen dazu nichts einfällt, auf Kinder- und Jugendromane bzw. -filme, in denen diese Erfahrungen gerne aufgegriffen werden.

1.2 Gruppen und ihre Dynamik

Eine soziale Gruppe ist immer ein dynamisches Gebilde, denn Gruppen leben von Interaktion und internen Beziehungen. Für jede*n Einzelne*n bedeutet Gruppenzugehörigkeit Anpassung und Selbstbehauptung zugleich. Man muss einen Platz in der Gruppe suchen und finden und die anderen den ihren finden lassen. Es gilt, den Grad der eigenen Identifikation mit dem Gruppenziel zu balancieren. Und man muss den Gefahren von Selbstauflösung und Isolation der eigenen Person begegnen. Dabei beeinflusst die Gruppe die Einzelnen und gleichzeitig beeinflussen die einzelnen Personen die Gesamtheit der Gruppe. In der Gruppe ist also der*die Einzelne wichtig und gleichzeitig droht er*sie in der Gruppe zu verschwinden. Diese Dynamik entspricht der ersten Bedeutung von Königs und Schattenhofers Definition des Begriffes Gruppendynamik:

1. Er bezeichnet *das Geschehen in Gruppen*, die Dynamik von Veränderung und Kontinuität, mit anderen Worten: das Kräftespiel einer Gruppe.
2. Er bezeichnet *die wissenschaftliche Erforschung* solcher Prozesse in kleinen Gruppen, also Gruppendynamik als eine Disziplin innerhalb der Sozialwissenschaften.
3. Darüber hinaus wird mit Gruppendynamik *ein Verfahren sozialen Lernens* bezeichnet, das bei Erwachsenen soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll. (König & Schattenhofer, 2006, S. 12/13)

Im Laufe des letzten Jahrhunderts haben sich die sozialen Veränderungen fundamental auf unsere Sozialnatur ausgewirkt. Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen haben Zugehörigkeit durch Herkunft und Tradition auf unterschiedliche Zugehörigkeiten auf Zeit verschoben. Diese gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen fordern von den Individuen Flexibilität, die neue Freiheiten und gleichzeitig Gestaltungszwänge und Anpassungsleistungen mit sich bringen (König & Schattenhofer, 2006, S. 9). Daraus entstanden ein wissenschaftliches Interesse (Bedeutung 2) und die Notwendigkeit neuer Praxen (Bedeutung 3), um sich in den vielfältigen Gruppen zurechtfinden zu können.

Ein regelrechter Katalysator für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Gruppendynamik war die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs. Welche Bedingungen bringen Menschen zu solch inhumanem Verhalten? Wie gelingt es, Demokratisierungsprozesse zu befördern? Dieses Leitmotiv sorgte für die Entwicklung der Gruppendynamik als Verfahren sozialen Lernens und politisierte die Praxis der sogenannten „gruppendynamischen Trainingsgruppen“ (Kapitel 3).

Hinweis:

Das umstrittene „Milgram-Experiment“, welches im Jahre 1961 das erste Mal durchgeführt wurde, zeigt in beeindruckender Weise, wie Menschen durch Zuschreibung von Autorität gegen ihre inneren Werte zu grausamem Handeln bereit sind (beispielsweise zu sehen im Film „I wie Ikarus“ aus dem Jahr 1979).

Übung 1.2:

Recherchieren Sie zu dem Experiment und dessen Kernerkenntnissen. Was sind Ihre persönlichen Schlussfolgerungen aus der Recherche in Bezug auf Gruppen?

Zusammenfassung

Wir bewegen uns ein Leben lang in unterschiedlichen Gruppen. Gruppen verbinden die Individuen mit der Gesellschaft und wirken als verbindendes Scharnier. Energien fließen in die eine wie die andere Richtung: Gruppen beeinflussen die Individuen, sozialisieren und prägen sie. Umgekehrt beeinflussen die Individuen die Gruppen und damit die Gesellschaft und sorgen darüber für Veränderungen, wie jüngst beispielsweise die Fridays-for-Future-Bewegung, die sich über viele kleine, regionale Gruppen organisiert hat.

Gruppenstrukturen beschreiben äußere Determinanten, während Gruppendynamik die inneren Bewegungen einer Gruppe zu erfassen versucht, diese erforscht und Praxen entwickelt, die positiv auf die Dynamik von Gruppen wirken.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

1.1 Nennen Sie die sechs zentralen Strukturelemente einer Gruppe und erläutern Sie diese anhand eines Beispiels aus Ihrem Alltagsleben.

1.2 Nennen Sie drei gesellschaftliche Entwicklungen, die die fundamentalen Veränderungen unseres sozialen Zusammenlebens vor ca. 100 Jahren beschreiben.

1.3 Nennen Sie die drei verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs „Gruppendynamik“ und notieren sich zu jeder Ebene eine Frage, die Sie in dem Zusammenhang beschäftigt.

2 Lebensbiografische Gruppenzugehörigkeiten und theoretische Bezüge

In diesem Kapitel gehen wir exemplarisch durch ein klassisches Menschenleben des 21. Jahrhunderts in einer westlichen Gesellschaft. Wir leuchten typische Gruppenerfahrungen aus, diskutieren aktuelle Themen, die damit in Verbindung stehen, und erläutern anhand dieser Beispiele weitere Theorieinputs zu Struktur und Dynamik von Gruppen. Am Ende des Kapitels wissen Sie, was sich hinter den Begriffen Primär- und Sekundärgruppe, Mitglieds- und Bezugsgruppe, informelle und formelle Gruppe verbirgt. Sie können den aktuellen Diskurs über offene, teiloffene und geschlossene Gruppen nachvollziehen und verstehen, wie Rollenverhalten entsteht. Sie lernen außerdem das systemtheoretische Konzept von Gruppe als soziales System kennen, in dem postuliert wird, dass sich Gruppen weitgehend der Vorhersagbarkeit und Beeinflussung von außen entziehen. Dieses Wissen ist besonders relevant für die sichere Leitung von Gruppen und sehr nützlich für die Selbstreflexion der eigenen biografischen Gruppenerfahrungen.

Im Laufe unseres Lebens sind wir Teil unterschiedlicher Gruppen und erleben uns in ihnen. In diesem Kapitel verfolgen wir ein relativ klassisches, aktuelles Leben, wohlwissend, dass diverse Alternativformen des Zusammenlebens existieren, die hier nicht zur Sprache kommen, da es nur um exemplarische Schlaglichter geht. Das Zusammenleben in Kommunen und Gemeinschaften, religiösen Sekten, Wohngemeinschaften, Flüchtlingslagern, Heimen, Großfamilien u. Ä. bringt natürlich andere prägende Gruppenerfahrungen mit sich, in denen sich aber vermutlich trotzdem ähnliche Strukturen und Dynamiken finden lassen. Biografisch durch diese Gruppenerlebnisse zu gehen, finde ich deshalb reizvoll, weil jede Gruppenerfahrung und Selbsterfahrung in einer Gruppe den nächsten Gruppeneintritt beeinflusst: Gehe ich ängstlich in die Schule, weil ich eine negative Gruppenerfahrung im Kindergarten gemacht habe oder überwiegt meine Neugier auf die anderen Kinder? Bewege ich mich gerne in verschiedenen Peergroups, weil ich schnell Kontakt finde und Spaß an unterschiedlichen Beziehungen habe oder mag ich die Zugehörigkeit zu einer festen Freund*innengruppe? Mag ich Projektgruppen, weil mich ihre Dynamik anregt oder suche ich mir langfristige, stabile Arbeitszusammenhänge? Welche Rollen nehme ich in Gruppen am liebsten ein? Bin ich eher ein Gruppenmensch, ein*e Einzelgänger*in oder ein Leithammel? Fühle ich mich in großen, anonymen Unternehmen wohl oder eher in kleinen, familienähnlichen Betrieben? Will ich Führungskraft werden, im Team arbeiten oder freiberuflich sein?

Die Frage danach, in welchen sozialen Zusammenhängen ich mich wohl fühle, kann ich am besten beantworten, indem ich verschiedene Gruppenerfahrungen mache, unterschiedliche Gruppen erlebe und diese Erfahrungen reflektiere.

2.1 Die Familie

In der Regel werden Kinder in eine Familie hineingeboren. Hoffnungen, Ängste, Erwartungen und Wünsche sind bereits vorgeburtlich existent und mehr oder weniger bewusst.

Beispiel 2.1:

Marlene ist im letzten Jahr geboren. Schon bevor sie zur Welt kam, hatten die Familienmitglieder, die bereits da waren, Erwartungen und Wünsche an sie:

Ihr großer Bruder Eric war fünf Jahre alt, als Mama schwanger wurde. Er wünschte sich dringend einen Spielkameraden, der immer da sein sollte, und freute sich, dass nun endlich ein Bruder kommen würde, dem er die Welt zeigen und erklären könnte, mit dem er spielen wollte und den er umsorgen konnte. Und wenn seine Eltern mal doof waren, wäre es super, noch jemanden an seiner Seite zu haben!

Marlenes Mutter freute sich über die Schwangerschaft, weil sie nach der Geburt endlich wieder eine Arbeitspause einlegen konnte. Der Wiedereinstieg in den Beruf, nachdem Eric das erste Lebensjahr vollendet hatte, fiel ihr schwer. Die Doppelbelastung von Familie und Beruf sorgte dafür, dass sie ständig ein schlechtes Gewissen hatte, weil sie nirgends so richtig da war. Dieses Mal wollte sie es besser machen und eine längere Familienpause einlegen.

Marlenes Papa hatte lange Bedenken gehabt wegen eines zweiten Kindes. Doch nun freute er sich auch, weil sich die Dynamik in der dreiköpfigen Familie etwas totgelaufen hatte. Meist war seine Partnerin intensiv mit Eric beschäftigt, wenn sie ihn nach der Arbeit direkt aus der Kita abgeholt hatte. Abends war sie müde. Viel partnerschaftliche, entspannte, freie Zeit gab es nicht mehr. Ein zweites Kind würde die Familie irgendwie komplettieren (seine Ursprungsfamilie war auch vierköpfig) und die Dynamik sicherlich nochmal verändern. Insgeheim hoffte er auf ein Mädchen, das stellte er sich irgendwie schön vor.

In dieses System wird Marlene also hineingeboren. Es sieht erst einmal so aus, als wäre die Konstellation ziemlich normal und stabil. Kein Fall von zerrütteter Partnerschaft, keine Existenznot, keine erblichen Krankheiten usw. Marlene ist von allen gewollt, ein Wunschkind. Rollenerwartungen sind dementsprechend schon jede Menge da: als Komplettiererin der Familie, als Spielkamerad, als Verbündete, als Arbeitspausenbeschafferin, als Umsorgt-werden-Wollende, als Person, die sich die Welt erklären und zeigen lassen will, als Elternzusammenführerin, als ausgleichendes, dynamisierendes Element in der Familiengruppe. Weitere Rollenerwartungen sind eher diffus und unbewusst: Was verbindet der Vater mit der Vorstellung, eine Tochter zu haben? Warum stellt sich der Bruder einen Jungen vor? Warum braucht die Mutter ein zweites Kind, um ihre Belastungen zu regulieren?

Angenommen, die drei bereits existierenden Familienmitglieder hätten sich über ihre Hoffnungen ausgetauscht und wären sich dieser bewusst geworden, hätten sie vielleicht gemerkt, dass sie als Gruppe wenig Spielraum lassen für das noch ungeborene Kind. Sie hätten ihre Fantasien über das neue Familienmitglied erweitern können: Was, wenn es doch ein Junge / ein Mädchen wird? Was, wenn es ein krankes Kind wird, ein Schreikind, ein Kind, das Probleme macht, einen eigenwilligen oder störrischen Charakter hat? So wäre ihnen die Schattenseite ihrer Hoffnungen bewusst geworden, ihre Ängste. In die kann man sich natürlich ebenso reinsteigern, bis man sich nicht mehr freuen kann oder

einen Schwangerschaftsabbruch erwägt. Die drei hätten aber auch merken können, dass ihre Hoffnungen, die sie in das ungeborene Kind setzen, eigentlich Wünsche sind, die sie eher an sich selbst oder an sich gegenseitig richten müssten.

Vater: Ich würde gerne mehr Zeit mit dir, liebe Partnerin, verbringen und würde mir wünschen, dass wir uns die Betreuung von Eric besser aufteilen. Dafür müsstest du mir aber auch ein bisschen Spielraum geben und meinen erzieherischen Kompetenzen vertrauen. Und wir brauchen einen Babysitter, damit wir auch mal für uns sein können!

Eric: Ich bin traurig, weil ich in der Kita keinen besten Freund habe und in der Nachbarschaft auch keine Kinder sind, die ich mag. Eigentlich brauche ich da ein bisschen Unterstützung.

Mutter: Wie kann ich das Dilemma auflösen, dass ich Angst davor habe, den Anschluss im Beruf zu verpassen, und gleichzeitig einfach gerne Mutter bin, was aber mit meinem Selbstbild als emanzipierte Frau nicht zusammenpasst? Und warum bin ich so ein Muttertier geworden, obwohl ich das nie sein wollte? Was vermeide ich damit?

Es wäre nun spannend zu wissen, wie die Geschichte weitergegangen ist: Wird Marlene die an sie gestellten Rollenerwartungen erfüllen und wenn ja, wie verändert sich dadurch das Familiengefüge? Oder wird durch ihr weniger angepasstes Verhalten der Familie schnell bewusst, was sich die letzten Jahre unausgesprochen eingeschliffen hat und zu familiendynamischer Verfestigung geführt hat? Gelingt es ihnen dann nach einer Krise des Enttäuscht-Seins und Bewusst-Werdens, das Familiensystem auf stabilere Füße zu stellen und ihre Beziehungen untereinander zu klären? Oder werden Marlenes Geburt und Heranwachsen im Rückblick als „Anfang vom Ende“ bewertet, weil in deren Folge die Familie auseinanderbricht oder einzelne Familienmitglieder krank, verhaltensauffällig, untreu o. Ä. werden?

Hinweis:

In der systemischen Familientherapie werden deshalb Probleme nie isoliert und individualisiert betrachtet, sondern die Familie wird als gesamtes Kommunikationssystem untersucht. Lesen Sie dazu das an Beispielen reiche und gut lesbare Buch „Systemische Beratung und Familientherapie – kurz, bündig, alltagstauglich“ von Rainer Schwing und Andreas Fryszer (2015).

2.1.1 Theoretischer Exkurs 1: Primär- und Sekundärgruppen

Primärgruppen

Der Soziologe Charles H. Cooley (1864–1929) prägte den Begriff der Primärgruppe. Primärgruppen übernehmen die Funktion der „Formung der Sozialnatur des Menschen“ (Schäfers, 2016, S. 159) und werden über fünf Faktoren definiert (Cooley & Thomas, 2020, S. 37 f.):

1. Primärgruppen prägen besonders den Beginn des Lebens (Familie, Nachbarschaft, Spielgruppe, Peers).
2. Wechselseitige Wahrnehmung und das Zusammenspiel der Reaktionen finden face-to-face statt.
3. Die Personen nehmen sich ganzheitlich wahr (nicht in differenzierten Funktionen).

4. Primärgruppen sind relativ dauerhaft, die Zahl der Personen ist überschaubar.
5. Beziehungen sind relativ intim und überwiegend von Zuneigung geprägt. Zweck der Gruppe ist das Zusammenleben, das Pflegen der Beziehungen und der gemeinsame Erfahrungsraum.

   1) Die *soziale Natur* des Menschen wird zunächst und vor allem in sog. Primärgruppen ausgebildet. In diesen Gruppen entwickelt sich im Individuum das Gefühl, zu einem „wir" zu gehören, und dort wird auch das Bewusstsein grundgelegt, ein „Ich" […] zu sein. 2) Die Individuen erfahren die Welt und sich selbst in der permanenten Interaktion des Alltags. Indem sie sich durch ihr Denken und Handeln wechselseitig beeinflussen, „organisieren" sich die individuellen Handlungen zu einer generellen Ordnung und ihre Vorstellungen, wer sie selbst sind, zu einem *sozialen Selbst.* Die Vorstellung, ein „Selbst" zu sein, konstituiert sich nicht in Introspektion, sondern in der Spiegelung der Reaktionen und Erwartungen der Anderen. (Cooley & Thomas, 2020, S. 36 f.)

Die Familie ist eine Sonderform der Kleingruppe. Sie ist in der Regel

- in ihren Zwecken weitgehend vorstrukturiert,
- umfasst meist mehrere Geschlechter und Generationen (Alter, Geschlecht und Generationenabstand sind konstitutive Merkmale) und
- der Familienzyklus ist in einem dauerhaften Prozess der Veränderung und dennoch vorstrukturiert durch ein familiales Normen- und Wertegefüge.

Übung 2.1:

- Denken Sie an Ihre Herkunftsfamilie:
- Wo stehen Sie in der Geschwisterfolge und welche Bedeutung hatte diese Stellung für Ihr weiteres Leben?
- Welche Überschrift würden Sie Ihrer Primärgruppe geben?
- Fühlten Sie sich von Ihrer Ursprungsfamilie in Ihrer Individualität gesehen und zur Entfaltung angeregt oder eher eingeengt und normiert?
- Wie haben Sie Ihr Familiensystem durch Ihre Geburt und Ihren Charakter verändert? Welche Rolle nehmen Sie im familiären Zusammenspiel ein?
- Welche Werte und Normen waren prägend in Ihrer Herkunftsfamilie?

Patchwork- und Regenbogenfamilien, familienähnliche Wohngruppen, Pflegefamilien, Erziehungsstellen u. Ä., die über längere Zeit Bestand haben, sind ebenso Primärgruppen bzw. werden im Idealfall über die Zeit zu solchen.

Sekundärgruppen

Sekundärgruppen sind in Abgrenzung zu Primärgruppen später im Leben verankert. In ihnen trete ich weniger als Persönlichkeit auf, vielmehr bin ich soziale*r Rollenträger*in und erfülle eine bestimmte Funktion in der Gruppe. Dadurch sind die Beziehungen untereinander eher sachlich, unpersönlich und instrumentell. Sekundärgruppen sind

wesentlich größer als Primärgruppen, weswegen oft auch wenig direkte Interaktion unter den Gruppenmitgliedern stattfindet. Und sie haben weniger Einfluss auf meine Einstellungen, meine Werte und mein Verhalten als die Primärgruppe.

Definition 2.1: Sekundärgruppe

> „[Die] Art von Gruppe, in der Beziehungen weniger intensiv als in der Primärgruppe sind. Die Bindungen beruhen hier auf dem Erreichen rational gesetzter Gruppenziele (Beispiele: Arbeitsgruppe, Schulklasse, Verein und Organisationen)“ (Spektrum der Wissenschaft, n.d.a).

Allerdings können auch Sekundärgruppen, die kleiner sind und lange andauern, zunehmend die Funktion einer Primärgruppe erfüllen. Insofern sind die Begriffe nicht ganz trennscharf. Man denke an ein Team, das zum Familienersatz wird, ein Verein, mit dessen Ziel wir so identifiziert sind, dass sich auch die Beziehungen innerhalb der Gruppe intensivieren und Freundschaften entstehen. Dennoch ist das erste Eintreten in die Sekundärgruppe durch eine bestimmte Rolle geprägt (Schüler*in, Mitarbeiter*in, Schlagzeuger*in usw.), die durch soziale und institutionelle Erwartungen geprägt ist, bestimmte Kompetenzen erfordert und deshalb in der Regel durch eine Einpassungsleistung gekennzeichnet ist, die sich auf einen bestimmten Teil meiner Gesamtidentität bezieht. Ausführlicher kommen wir dazu im theoretischen Exkurs über Rollenverhalten (Abschnitt 3.2.1).

2.2 Tagespflege, Krippe und Kindergarten

Der Besuch bei einem Tagesvater / einer Tagesmutter oder einer Krippengruppe ist seit 2013 durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nach Vollendung des ersten Lebensjahres in Deutschland sprunghaft angestiegen. Die Ganztagsbetreuung von 0–2-jährigen Kindern liegt immerhin bei 20 % und wächst stetig. Seit 2008 gilt der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Auch in dieser Altersgruppe nehmen wir eine stetige Zunahme der Ganztagsbetreuung wahr, aktuell im bundesweiten Durchschnitt bei ca. 50 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020b).

Interessant ist auch der innerdeutsche Vegleich. Es ist deutlich sichtbar, dass in den ostdeutschen Bundesländern die frühe Fremdbetreuung eine kontinuierliche, erfahrungsgesättigte Tradition hat, während in westdeutschen Bundesländern ein anderes Familienbild tradiert ist, das sich unter anderem in der Quote der Fremdbetreuung niederschlägt.

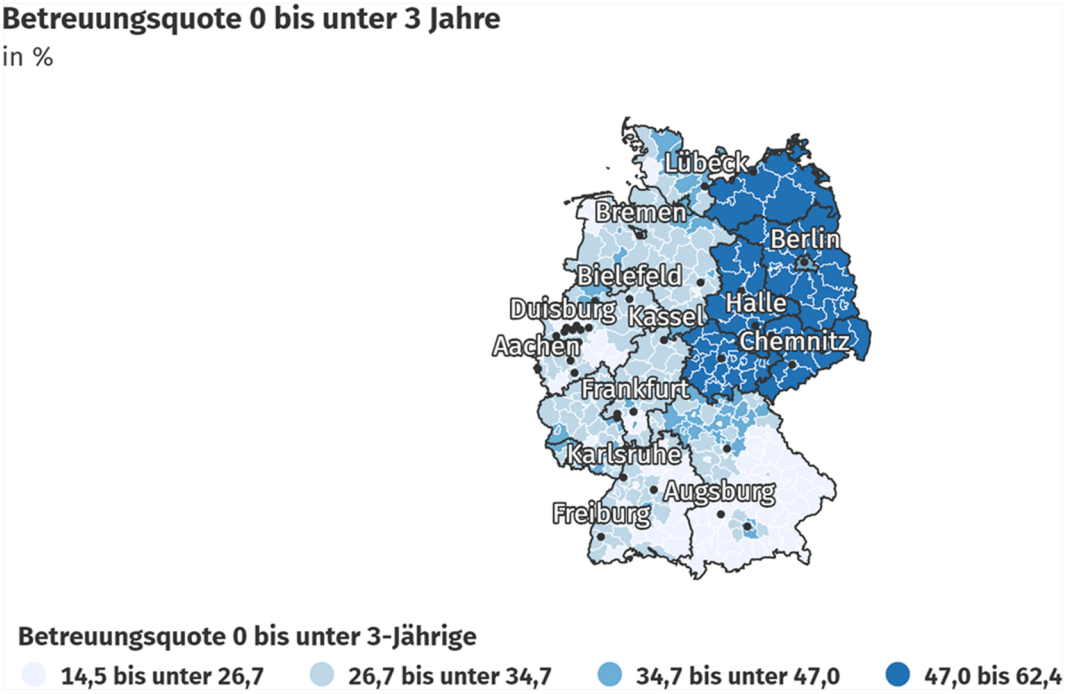

Abb. 2.1: Betreuungsquote 0 bis unter 3 Jahre Gesamtdeutschland (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020a)

Was bedeuten diese Entwicklungen für Gruppenerfahrungen in kindlichen Biografien? Zunehmend machen bereits Kinder ab dem 2. Lebensjahr, häufiger ab dem 4. Lebensjahr, neue Gruppenerfahrungen außerhalb der Familie. Wenn ein Kind erst spät (ab Schulpflicht) offiziell fremdbetreut wird, heißt das natürlich nicht, dass es nicht auch noch andere Beziehungs- und Gruppenerfahrungen macht: Betreuung durch Großeltern oder andere Familienmitglieder, Pekip-, Sport-, Musik- und Spielgruppen, nachbarschaftliche Peers, selbstorganisierte Familien oder Kommunen bieten den Kindern in der Vorschulzeit intensive Beziehungs- und Gruppenerfahrungen.

Institutionalisierte Fremdbetreuung hat hingegen immer einen pädagogischen Auftrag und unterliegt den Konstruktionen über Kindheit innerhalb der Gesellschaft, die sich entsprechend neuen Erkenntnissen und Erfordernissen verändern. Beispielsweise gab es in den letzten Jahren eine Akzentverschiebung in der frühkindlichen Erziehung von Betreuung hin zu Bildung und Erziehung (Kaul, 2018, S. 34). Dies hat starke Auswirkungen auf die Erwartungen an Kinder, die Ausbildung pädagogischen Fachpersonals bis hin zu organisationalen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Kindereinrichtungen.

Hinweis:

Der Sammelband „Kinder und Kindheiten“, herausgegeben von Ina Kaul, Desirée Schmidt und Werner Thole (2018), vereint detailreiche und spannende Studien zur Empirie der Kindheit, die einen kritischen Metablick auf gesellschaftliche Anforderungen an Kleinkinder und pädagogische Fachkräfte ermöglichen.

Beispiel 2.2:

> Der zweijährige Tom hat Glück. Er freut sich jeden Morgen auf den Besuch in der Krippe, denn dort trifft er täglich seinen besten Freund, mit dem man die wundervollsten Spiele erfinden kann. Am liebsten verkriechen sich die beiden in der Kreativecke und wann immer es die Möglichkeit gibt, gehen sie raus, um die Natur zu erkunden. Auch Michel, Marie und Lorenz mag er gerne und oft spielen sie zusammen.
>
> Die einjährige Mira hingegen quält sich schon morgens mit dem Aufstehen und Angezogen-Werden. Ihre Mutter muss früh los und meist ist sie die Erste bei der Tagesmutter. Am liebsten spielt und malt sie alleine und wartet eigentlich den ganzen Tag, bis ihre Mama wiederkommt, um sie abzuholen.

Die zwei Beispiele zeigen, wie unterschiedlich Tom und Mira von dem Angebot der Fremdbetreuung profitieren können. Wie sehr sich die Kinder auf das Angebot und die Gruppe einlassen können, hängt von vielen Faktoren ab: Alter und Charakter des Kindes, Phase der Eingewöhnung in die Fremdbetreuung, erste Bindungserfahrungen des Kindes, Stresslevel in den Familien, Empathievermögen der betreuenden Erwachsenen, Gruppenzusammensetzung u.v.m. Es ist manchmal schwer zu erkunden, warum sich ein Kind unwohl fühlt in der Kindergruppe. In jedem Fall tut es Not, diese Kinder genau zu beobachten, den Dialog zwischen Eltern und Betreuungspersonen zu suchen und gemeinsame Ideen zu entwickeln, um Kindern wie Mira positive Gruppenerfahrungen zu ermöglichen. Manche Kinder brauchen Zeit, um das soziale Gefüge genau zu beobachten und zu erkunden, ehe sie sich aktiv einbringen. Andere brauchen erst eine sichere Bindung innerhalb der Gruppe (Stichwort beste*r Freund*in) oder zur betreuenden Bezugsperson, bevor sie sich der Gruppe öffnen können. Wieder anderen hilft eine regelmäßige Aufgabe, um ihren Platz und ihre Rolle in der Gruppe zu finden und zu festigen.

> Die Anfänge mitfühlend-prosozialen Verhaltens sind im zweiten Lebensjahr zu beobachten. Untersuchungen zum Mitgefühl und zum prosozialen Verhalten belegen, dass diese sich im Alter von zwei Jahren herausbilden und sich dann unter Einfluss von genetischen Dispositionen und Umweltbedingungen differentiell weiter entwickeln […]. Empathie tritt nach diesen Befunden erstmals auf, wenn die einsetzende Vorstellungstätigkeit Voraussetzungen für die Ausbildung eines Selbstkonzeptes beim Kind (sich im Spiegel selbst erkennen) schafft […]. Dies ist eine durch Reifung bedingte Fähigkeit, die bei normal entwickelten Kindern mit 24 Monaten ausgebildet ist. (Volland & Tromsdorff, 2003, S. 4)

Peerinteraktion im Kleinkindalter wird zunehmend beforscht und rückt in den Wahrnehmungsfokus neben den Bindungserfahrungen des Kindes zu erwachsenen Bezugspersonen. Positive frühe Peererfahrungen prägen das Sozialverhalten und die Sicherheit, sich in einer Gruppe zu bewegen, die mit einer guten Balance von Selbstbehauptung und Anpassung korreliert. Altersgemischte Gruppen in Tagespflege, Krippe und Kindergarten sind inzwischen die Norm, um das Lernen voneinander zu befördern. Studien haben gezeigt, dass sich positive Peerinteraktion vor allem in der relativen Nähe (Sichtweite) einer positiv-responsiven erwachsenen Bezugsperson in kleineren, dauerhaften Gruppen entwickelt (Friedrich, 2015, S. 9 f.).

Beispiel 2.3:

Jasmin ist schon länger bei der Tagesmutter und hat das neue Kind Mira schon eine Weile beobachtet. Sie setzt sich manchmal zu ihr, um zu malen, zeigt auf ihr Bild und artikuliert, was sie sieht. Mira wird auf Jasmin aufmerksam und fasst langsam Vertrauen. Nach einigen Wochen freut auch sie sich morgens auf die Tagesmutter, weil sie eine Spielpartnerin gefunden hat.

Übung 2.2:

An welche vorschulischen Gruppenerfahrungen können Sie sich erinnern? In welchen Kontexten spielen sich Ihre Erinnerungen ab? Wie haben Sie sich in den jeweiligen Gruppen gefühlt und welche Rollen haben Sie dort jeweils übernommen bzw. welche Spitznamen hatten Sie vielleicht?

2.2.1 Theoretischer Exkurs 2: offene, geschlossene und teiloffene Gruppen

Seit vielen Jahrzehnten gibt es einen intensiven pädagogischen Diskurs um konzeptuelle Fragen der frühen Erziehung. Welche Vorteile bieten offene Konzepte? Welche Vorteile haben geschlossene Gruppen? Wie geht teiloffene Arbeit? Die Erfahrungen zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer Kleingruppe wichtig ist für Vorschulkinder. Sie müssen wissen: Zu welcher Gruppe gehöre ich und wer gehört außer mir noch dazu? Wer sind meine erwachsenen Bezugspersonen und wo kann ich sie finden? Einmal am Tag sollte sich die Kleingruppe mindestens sehen und Wahrnehmen (z. B. zum Morgenkreis oder zum Essen), um das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken. Der Explorationsdrang der Kinder ist aber ein ebenso berechtigtes Bedürfnis, das in offenen wie in geschlossenen Konzepten Beachtung finden muss.

Viele Kinder kommen mit offenen Konzepten gut zurecht und suchen sich dann ihre Peers aus der größeren Menge, vor allem Kindergarten- und Hortkinder. Ihre Betätigungsmöglichkeiten vervielfachen sich und der Pool an Spielpartner*innen wird größer. Pädagog*innen sind vor allem gefordert, die Kinder zu unterstützen, die Schwierigkeiten haben sich zu orientieren, ängstlich oder haltlos sind.

Die Erwachsenen tun sich mit der Öffnung ihrer Gruppen häufig schwerer, denn ihr Einfluss auf die Gruppe sinkt scheinbar durch die offene Arbeit. Sie sorgen sich um die Übersicht, Ordnung und Struktur. Dem kann konzeptuell begegnet werden und es ist wichtig, das gesamte Team in einem Öffnungsprozess gut zu begleiten und Ängste der Erzieher*innen ernst zu nehmen. (Weiß, 2008, S. 101 ff.)

Folgende Vor- und Nachteile ergeben sich aus den unterschiedlichen Gruppenkonzepten:

Offene Gruppen sind aufgrund ihrer Durchlässigkeit sehr dynamisch. Es kommen Menschen dazu und andere gehen wieder und jede Neuankunft und jeder Abschied verändert auch die Dynamik der Gruppe. Das Schöne ist, dass diese Bewegungen viele verschiedene Interaktionserfahrungen für die Einzelnen ermöglichen und sich immer wieder neue Konstellationen bilden. Eine einzelne Person kann sich dadurch in verschiedenen Rollen erleben und die Gruppe bleibt „frisch“. Der Zusammenhalt wird entweder durch „einen harten Kern“ von stabilen Mitgliedern garantiert oder er stellt sich über die

Anziehungskraft des Themas oder Ziels her, mit dem sich die Gruppe beschäftigt. Die Gefahr offener Gruppen ist, dass die Kohärenz, also der Zusammenhalt, leiden kann, weil die Beziehungen zu lose sind. Wenn sich ein Gefühl der Beliebigkeit der Teilnahme einstellt, droht die Auflösung der Gruppe. Beispiele für offene Gruppen sind offene Sportgruppen oder Aktionsgruppen.

Geschlossene Gruppen dagegen bieten Verlässlichkeit, Intensivierung der internen Beziehungen, Herausbildung von Rollen und ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit. Die Grenzen nach außen sind dicht bzw. die Hürde, Teil der Gruppe werden zu können, ist hoch. Im besten Fall schafft die verlässliche Struktur tiefe Verbundenheit untereinander. Über einen langen Zeitraum kann sich dadurch großes Vertrauen entwickeln und gemeinsam lernen ihre Mitglieder, Konflikte konstruktiv zu bewältigen. Wenn die Geschlossenheit der Gruppe aber nicht freiwillig eingegangen wird und es keine Möglichkeit des Entkommens gibt, latente Konflikte unbearbeitet bleiben und sich Machtstrukturen entwickeln, die nicht von Kompetenz und Akzeptanz geprägt sind, kann eine geschlossene Gruppe für Einzelne auch zur Hölle werden und sehr destruktive Kräfte freisetzen. Beispiele für geschlossene Gruppen sind Schulklassen oder Theatergruppen.

Teiloffene Gruppen haben den Vorteil, dass die Balance von Erneuerung und Stabilität ausgewogen ist, das Bedürfnis nach Gebundenheit mit dem Bedürfnis nach Autonomie versöhnt wird. Beispiele dafür sind Chöre oder Arbeitsteams.

Teilweise gibt das Gruppenziel bereits eine Struktur vor:

- Eine Theatergruppe, die an einem Stück probt und eine Aufführung vorbereitet, kann nicht ständig wechselnde Mitglieder brauchen.
- Ein Arbeitsteam, das über Jahrzehnte in unveränderter Zusammensetzung bleibt, droht die notwendige Erneuerung und Verjüngung zu verpassen und mit seinem Produkt die Anschlussfähigkeit zu verlieren. Bei zu hoher Fluktuation wiederum bildet sich nicht genügend Erfahrung heraus, um effektiv arbeiten zu können.
- Eine Aktionsgruppe, die viele engagierte Mitglieder braucht, ist wiederum angewiesen auf Zulauf und Erneuerung, um sich nicht zu sehr zu verschleißen.

Nicht nur in Kita und Hort gibt es die lebhafte Diskussion über offene, teiloffene und geschlossene Gruppen. Auch im gruppentherapeutischen Kontext gibt es verschiedene Konzepte, die teilweise auch aus ökonomischen Zwängen heraus entstanden sind. Melicherova und Köllner (2020, S. 78) haben die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Settings in ihrem Artikel „Offen oder geschlossen? Das ist hier die Frage!“ in einer Tabelle (Tab. 2.1) folgendermaßen zusammengefasst:

Tab. 2.1: Zusammenfassung der einzelnen gruppentherapeutischen Settings (Melicherova & Köllner, 2020, S. 78)

offen	teiloffen	geschlossen
Vorteile		
im Kontext von niedrigschwelligen Angeboten leichter umsetzbar Gruppe befindet sich meistens in der Orientierungsphase	Modelllernen (neue Patienten lernen von alten Hasen) festgefahrene, ungünstige Gruppendynamiken können leichter durchbrochen werden	Gruppenkohäsion kann schneller und leichter entstehen inhaltlich aufeinander aufbauende Sitzungen durchführbar Durchlaufen aller gruppendynamischen Stadien möglich
Nachteile		
Gefühl der Gruppenkohäsion kann womöglich nur sehr schwierig erreicht werden keine Kontinuität der Inhalte	Gefühl der Gruppenkohäsion kann ggf. schwierig erreicht werden Kontinuität der Gruppeninhalte kann ggf. nur mit viel Fingerspitzengefühl erreicht werden	bereits entstandene Rollen und ungünstige Gruppendynamiken können schwer durchbrochen werden (z. B. Außenseiter usw.) Versäumen der psycho-edukativen Inhalte aufwendig
Worauf ist zu achten?		
jede Sitzung in sich abgeschlossen keine aufeinander aufbauenden psychoedukativen Inhalte	Einsatz von Methoden zur Erhöhung des Kohäsionsgefühls VT: z. B. strukturierte Aufgaben PA/TP: psychodynamische Methoden, die z. B. das Bindungsverhalten der einzelnen Mitglieder im Auge behalten Gruppenregeln und Rollenerwartungen müssen immer neuen Patienten vorgestellt werden	Bildung von Subgruppen beobachten und für die therapeutische Arbeit nutzen spezielle Patientenrollen im Auge behalten (z. B. Außenseiter) Methodik zur Vermittlung von versäumten psychoedukativen Inhalten erarbeiten (Handouts, Extra-Sitzungen, Buddy-System usw.)

2.3 Schule und Hort

Schule

Wenn wir unsere bisherigen Definitionen zur Hand nehmen, können wir für eine **Schulklasse** feststellen:

- Eine Regelschulklasse ist eine Großgruppe.
- In der Regel existiert sie fast unverändert über mehrere Jahre.
- Ihr Zweck ist das gemeinsame Lernen.
- Sie ist eine Sekundärgruppe und eine geschlossene Gruppe.
- Ein Wir-Gefühl stellt sich nicht für alle gleichermaßen her, aber die Zugehörigkeit ist von außen definiert (z. B.: Ich gehe in die 4a).

- Gemeinsame Normen und Werte bilden sich nach und nach heraus, manchmal konform mit den offiziellen Regeln und Normen, manchmal aber auch in starker Abweichung. Am Beginn werden Regeln vorgegeben oder verhandelt: Ich melde mich, bevor ich etwas sagen darf; die Sachen der anderen fasse ich nicht ohne Erlaubnis an; wenn es Streit gibt, sprechen wir miteinander; usw. Schule ist eine Sozialisationsinstitution, die humanitäre und demokratische Werte vermitteln soll. Aber ob sich die offiziellen Werte in der Klasse durchsetzen und nach und nach von allen getragen werden, hängt von mehreren Faktoren ab: Wie nah oder fern sind die in der Schule propagierten Werte von denen der Elternhäuser entfernt? Wie sehr sind die Pädagog*innen von diesen Werten überzeugt und mit ihnen identifiziert? Wie wird mit Leistung, Macht, Regelverletzungen, Ungerechtigkeiten u. Ä. umgegangen? Welche Ressourcen haben die einzelnen Schüler*innen der Klasse?
- Soziale Rollen bilden sich deutlich heraus, je länger die Klasse zusammen ist.

Soweit zur Struktur. Was aber ist mit der Dynamik, die sich in der Schulklasse entfaltet?

Beispiel 2.4:

Die Klasse 7b der Hans-Kroch-Realschule wirbelt vor Schulbeginn wild durcheinander: Samira, Berit, Olga, Jenny, Ariane und Jessica quatschen miteinander in ihrer Ecke, Dunja sitzt allein an ihrem Platz und wartet, Hans, Benni, Karim, Moritz, Anselm, Johannes und Trutz spielen durch das gesamte Klassenzimmer mit ihrem Tischtennisball, Dennis, Marie, Robert und Elisa räumen an ihren Plätzen ihren Schulkram aus dem Ranzen, Beate und Melanie sitzen in ihrer Bank, beobachten die anderen und tuscheln. Luisa, Marit und Zamira probieren ein neues Schminkset aus. Jannis brüllt: „Hört mal auf mit dem fucking Tischtennisball, das nervt! Ich hab den jetzt schon dreimal an den Kopf gekriegt!“

In dieser kleinen Szene können wir schon erkennen: In einer Großgruppe bilden sich Subgruppen, also Gruppen innerhalb der Gruppe, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen. Einige sind auch ganz für sich. Ausgeschlossene? Einzelgänger*innen? Morgenmuffel? Pflichtbewusste? Das wissen wir noch nicht. Es gibt raumgreifende Akteure, Beobachtende, unauffällige Grüppchen, sich in Szene Setzende, Kommentierende, Stille. Es wirkt nicht wie eine Gruppe, da ein Zentrum fehlt. Eher wirkt die Szenerie wie auf einem Marktplatz: Verschiedene kleine Szenen und Gruppeninteraktionen finden nebeneinanderher statt, sozusagen in fröhlicher Koexistenz (bis Jannis anfängt zu brüllen). Es ist kein gemeinsames Gruppenthema erkennbar: Worum geht es? Was ist Ziel der Zusammenkunft? Wer hat wem was zu sagen? Die Stimmung wirkt entspannt. Offenbar kann jede*r der Tätigkeit nachgehen, die ihm*ihr gefällt, mit den Personen, die er*sie gerne mag.

Beispiel 2.5:

Kurz vor Stundenbeginn huschen noch Karina, Jane, Melli, Jakob, Hakim, Wanja und Torben ins Klassenzimmer. Dann kommt Herr Gruber, klatscht dreimal in die Hände und nach und nach setzen sich alle an ihre Plätze. Der Lärmpegel beruhigt sich, es bleibt aber ein Getuschel und Geräume mal hier, mal da. Die Deutschstunde beginnt. Nach 10 Minuten kommt Jan rein. Offenbar ist er regelmäßig zu spät. Herr Gruber wünscht ironisch „Guten Morgen“, Jannis brummelt: „Mister Extrawurst ist auch schon da!“, einige Mädchen kichern, weil Jan Herrn Gruber nonverbal imitiert, ohne dass er es sehen kann.

Wenn wir den Klassenraum als Bühne betrachten, sehen wir schon, wie sich einzelne über einen Auftritt eine gewisse Aufmerksamkeit der Gruppe verschaffen, andere dadurch eher in die Zuschauerposition rücken. Manche Rollen scheinen schon gefestigt, andere wirken unspezifisch und gehen in einer Masse unter. Wir scheinen Zeug*innen zu sein von einer relativ normalen, eingespielten Gruppensituation.

Mit dem Eintreten des Lehrers verändern sich Positionen, jede*r scheint zu wissen, wo der eigene Platz ist. Die Klasse wird zur Gruppe, die ihre Aufmerksamkeit mehr oder weniger auf ein gemeinsames Zentrum richtet. Das Ziel der Gruppe des gemeinsamen Lernens kristallisiert sich heraus. Der Auftritt von Jan wird verschiedentlich kommentiert, er kommentiert nonverbal zurück.

So könnten wir jetzt ewig weitermachen. Was aber macht die Klasse zur Gruppe bzw. zur Gemeinschaft? Wie schafft es eine Klasse, nicht in Dynamiken von Konkurrenz, Missgunst, Mobbing, Missachtung, Ignoranz und Hass zu rutschen, sondern in einem guten Miteinander, Füreinander, von Achtsamkeit und Respekt geprägten Klima gemeinsam zu lernen?

Da das Ziel der Klasse das *gemeinsame* Lernen ist, braucht es ein paar Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen, um dieses Ziel erreichen zu können: Sie müssen eine Gruppe werden, beispielsweise durch folgende Interventionen:

- Wenn sich eine Klasse neu formiert, können Klassenfahrten, Kennenlernspiele, Ausflüge, eine Rallye durchs Schulhaus und ähnliche Aktionen helfen.
- Die Gemeinschaft will aber auch gepflegt werden. Positiv wirken sich z. B. regelmäßige Gesprächskreise, soziale Trainingsstunden u. Ä. aus, gemeinsam erarbeitete Regeln, Zeit und Strukturen für Konfliktklärung, Patensysteme, Spiele, Kooperationsübungen, regelmäßige Ausflüge und Fahrten, außerschulische Angebote.
- Die Struktur des Schultags ist nicht unwesentlich: genügend Pausen, wechselnde Kleingruppen, Kooperation mit dem Hort bzw. den Ganztagsangeboten, gemeinschaftsstiftende Didaktik, sinnvolle Stundenpläne, die eine Abwechslung von An- und Entspannung ermöglichen usw.

Wenn all dies ausbleibt und dem sozialen Ort Schule keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich destruktive Dynamiken entwickeln. Wenn Schule zur rein kognitiven Bildungsfabrik verkommt, wird sie weder ihrem Erziehungsauftrag noch ihrem sittlichen Bildungsauftrag gerecht. Die Gefahren dieser sehr einseitigen und verkürzten Auffassung von Schule konnten wir in Pandemiezeiten im ersten Lockdown gut studieren: Schule schrumpfte weitestgehend auf die individuelle Bearbeitung von Arbeitsblättern zusammen. Strukturen für regelmäßige Zusammenkünfte der Klassen per Videochat, gemeinsamer, videobasierter Unterricht, die Gruppe als Lernraum und die Pflege sozialer Beziehungen untereinander wurden erst im Laufe des Jahres 2020 aufgebaut und im zweiten Lockdown aktiver genutzt. Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Beratungslehrer*innen, Inklusionsassistent*innen, Schulbegleiter*innen u. Ä. wurden aktiv einbezogen, nachdem öffentlich die Sorge um „abgehängte Kinder“ diskutiert wurde.

Übung 2.3:

Schauen Sie sich dieses Beispiel an: https://deutsches-schulportal.de/konzepte/tisch-gruppentraining-soziale-kompetenzen-erlernen/

Wie wird das Konzept des Tischgruppentrainings mit dem Zweck der Gruppe in Verbindung gebracht?

Hort

Der **Hort** unterliegt keiner Besuchspflicht. Hier gehen die Kinder hin, deren Eltern darauf angewiesen sind, oder die das wollen. In diesem Bereich existieren auch sehr unterschiedliche Konzepte. Manche bleiben in ihrer Klassengruppe zusammen, manche Horte öffnen die Angebote für alle Kinder der Schulgemeinschaft. Es bilden sich dann auch wieder neue Kleingruppen, eher um gemeinsame Interessen herum als über die formale Zugehörigkeit zu einer Klasse. Dadurch, dass der Pflichtfaktor und der Machtfaktor weitgehend wegfallen, wird der Hort in der Regel als freier wahrgenommen und manche Schüler*innen zeigen dort auch ein gänzlich anderes Verhalten als im Klassenraum.

Hinweis:

Zahlreiche sehr berühmte Filme haben das Phänomen Schulklasse, also Gruppe, und ihre Beziehung zu Lehrerpersönlichkeiten, also Führung, zum Thema: Die Feuerzangenbowle, Der Club der toten Dichter, Die Welle, Die Kinder des Monsieur Mathieu, Das fliegende Klassenzimmer, Fack ju Göhte, Die Klasse usw.

Die gesamtgesellschaftlich geteilte Erfahrung einer Schüler*innenlaufbahn regt Regisseur*innen offenbar zu Dokumentationen und Fantasien an und ermöglicht dem Publikum zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten.

2.3.1 Theoretischer Exkurs: Rollenverhalten

In jeder Gruppe bilden sich soziale Rollen heraus. Der Rollenbegriff ist dem Theater entlehnt: Die Schauspieler hatten ihre Texte ehemals auf Schriftrollen.

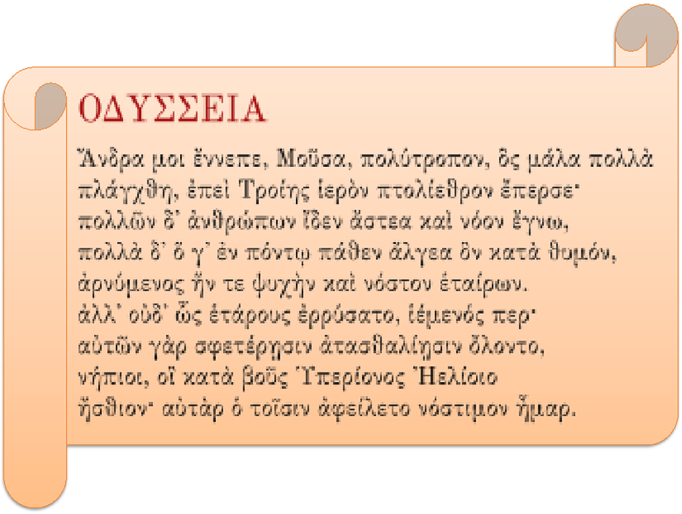

Abb. 2.2: Schriftrolle

Wenn es also hieß: „Hast du deine Rolle?“, war damit die Schriftrolle gemeint, die den Schauspieler durch den entsprechenden Text festlegte auf die Figur, die er zu spielen hatte.

Das Rollenkonzept der Sozialwissenschaften bedient sich dieser Theatermetapher. Goffman entwickelt in seinem Buch „Wir alle spielen Theater“ den Gedanken, dass wir auf einer gesellschaftlichen Bühne ständig ein zur Rolle passendes Verhalten zeigen. Diese Rolle entsteht in der Interaktion zwischen Erwartungen der Mitspieler*innen und des Publikums und des Rollenträgers, der diese Erwartungen akzeptiert oder gar lustvoll bedient und sich immer auch inszeniert, also weitgehend unbewusst in Szene setzt, um seine Außenwirkung zu kontrollieren. Rolle und Person sind also nie identisch (König & Schattenhofer, 2006, S. 47).

In den Beispielen 2.4 und 2.5 kann man viele solcher Inszenierungen beobachten. Schüler*innen sind in einer Lebensphase, in der ihre Identität noch wenig festgelegt ist und sie verschiedene Rollen probieren. Andererseits ist die Schule eine Institution, die an die Rolle der Schüler*innen bereits viele, teilweise widersprüchliche Rollenerwartungen heranträgt, zu denen sich die Schüler*innen unbewusst ins Verhältnis setzen: ein Leistungssystem, das Anpassung, Anstrengung und Aufpassen verlangt; eine Gruppengröße, in der man fast unsichtbar wird; eine machtvolle Gruppenleitung, der man respektvoll gegenübertreten soll; eine Gruppe, die kooperierend agieren soll, in der die einzelnen Mitglieder aber auch in Konkurrenz zueinander stehen; u.v.m. Diese spezielle Konstellation führt zu sehr typischen Rollen in Schulklassen: Streber*in, Besserwisser*in, Störer*in, Rebell*in, Clown*in usw. Die gemeinsame Interaktion im immer gleichen Rahmen verstärkt diese Rollen durch Rollenerwartungen der anderen (auch der Lehrer*innen!) und diese Dynamik sorgt für eine gewisse Starrheit der Rollen: Wenn Jan reinkommt, erwarten die Mitschüler*innen schon seine Faxen und deren Reaktion (z. B. Kichern) bestärkt ihn darin, dieses Verhalten täglich zu wiederholen. Solange Jannis zu seinen Kommentaren keinen Gegenkommentar erhält, fühlt er sich vermutlich bestätigt und bleibt Kommentator und damit Deuter der Szenerie. Angenommen Dunja oder Robert würden ihr neues Schminkset im Klassenzimmer testen, wären die Reaktionen ihrer Mitschüler*innen vermutlich andere, als wenn das Luisa macht – sie kann sich so etwas „erlauben“, ohne von der Gruppe sanktioniert zu werden.

Damit sich Schüler*innen noch von einer anderen Seite zeigen können und nicht festgelegt werden auf diese eindimensionalen Rollen, sollten Schulklassen ab und an aus dem üblichen Setting des Unterrichts aussteigen: Schulsozialarbeit bietet häufig soziales Training, Wahrnehmungs- und Entspannungsübungen, erlebnispädagogische Erfahrungen u. Ä. an, um eben diese festen Rollen wieder aufzuweichen bzw. das Rollenrepertoire der Einzelnen zu erweitern. Doch ihr Angebot ist oft nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Schulpsycholog*innen werden meist dann herangezogen, wenn sich Situationen bereits zugespitzt haben (bei Mobbingstrukturen, starken Verhaltensauffälligkeiten o. Ä.). Alternative Schulkonzepte legen ihren Schwerpunkt bewusst auf kleinere Klassen, mehr sozialen Erfahrungsraum und Kooperation. Dadurch werden die sozialen Rollen der Schüler*innen vielfältiger und flexibler.

Der Soziologe Ralf Dahrendorf definiert die soziale Rolle als „Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen“ (Dahrendorf, 2017, S. 173). „Am Schnittpunkt des Einzelnen und der Gesellschaft steht *homo sociologicus*, der Mensch als Träger sozial vorgeformter Rollen. Der Einzelne ist seine sozialen Rollen, aber diese Rollen *sind* ihrerseits die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ (Dahrendorf, 2017, S. 164).

In seiner Schrift „Homo sociologicus“ nimmt er die Rollenmetapher kritisch unter die Lupe:

> Doch ist der Einwand nicht von der Hand zu weisen, daß die Analogie auch eine Gefahr in sich birgt. Das Bild des Schauspiels kann, auf die Gesellschaft übertragen, irreführen. Während die Uneigentlichkeit des Geschehens für das Schauspiel konstitutiv ist, wäre sie im Bereich der Gesellschaft eine höchst mißverständliche Annahme. Der Terminus „Rolle“ darf also nicht dazu verführen, in der rollen-„spielenden“ Sozialpersönlichkeit gewissermaßen einen uneigentlichen Menschen zu sehen, der seine „Maske“ nur fallenzulassen braucht, um in seiner wahren Natur zu erscheinen. Homo sociologicus und der integre ganze Einzelne unserer Erfahrung stehen in einem paradoxen und gefährlichen Mißverhältnis zueinander, das zu ignorieren oder zu bagatellisieren wir uns schwerlich leisten können. Daß der Mensch ein gesellschaftliches Wesen sei, ist mehr als eine Metapher, seine Rollen sind mehr als ablegbare Masken, sein Sozialverhalten mehr als eine Komödie oder Tragödie, aus der auch der Schauspieler in die „eigentliche“ Wirklichkeit entlassen wird. (Dahrendorf, 2017, S. 169)

Dahrendorf beschäftigt sich mit der Frage der sehr engen Verquickung von sozialer Rolle und Identität und dem Paradoxon, dass sich Identität aus vielen Rollen und rollenunabhängigen Eigenheiten speist und doch unsere sozialen Rollen stark unsere Identität bestimmen. Die Gesellschaft in Form von Institutionen, Positionen, Gruppenzugehörigkeiten und -ausschlüssen gewährt und versperrt uns bestimmte Rollen, die an Erwartungen geknüpft sind: der Streber als angepasste Form des Schüler*innenseins wäre kein Streber, wenn die ganze Klasse aus Strebern bestünde – er muss sich in Leistung und Habitus absetzen von der Gruppe. Am Störenfried kann die Institution ein Exempel statuieren, welche Sanktionen sie für Abweichler von der Schüler*innenrolle bereithält usw. So werden Einzelne in Rollen verwiesen, aus denen sie aus eigener Kraft kaum heraustreten können.

Dahrendorf führt uns so vor Augen, wie wenig unsere sozialen Rollen wirklich individuell geprägt sind. Auch wenn wir denken, dass der Klassenclown ein witziger Typ ist, ist er eben vor allem dort vonnöten und taucht auch nur dort auf, wo unter hoher Spannung gearbeitet wird. Wäre die Atmosphäre eine andere, gäbe es vielleicht gar keinen Clown. Anhand der Geschlechterrollen wurde dieses Phänomen vielfach besprochen. Das berühmte Zitat von Simone de Beauvoir in ihrem Buch „Das andere Geschlecht“ bringt es auf den Punkt: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir, 1951, S. 265).

Übung 2.4:

Versuchen Sie sich zu erinnern: Wann und von wem haben Sie sich in bestimmte Rollen gedrängt gefühlt? Wie fühlten Sie sich dabei? Und wodurch hat sich ggf. etwas verändert an Ihrer Rolle?

Für Gruppen im Arbeitskontext bietet Morton Deutsch eine interessante Unterscheidung verschiedener Rollenfunktionen an: Er unterscheidet Aufgabenrollen (initiativ sein, koordinieren, ausarbeiten, Informationen sammeln usw.), die dafür sorgen, dass die Arbeitsaufgabe der Gruppe zielführend erledigt werden kann, von Erhaltungs- und Aufbaurollen (ermutigen, Grenzen setzen, Regeln entwickeln usw.), die eher für eine emotionale Grundlage sorgen, um Arbeitsfähigkeit herzustellen. Als dritte Kategorie be-

nennt er spannungsanzeigende Rollen (blockieren, Aggression oder Ungeduld zeigen, sich lustig machen, sich zurückziehen usw.). Sie können das Fortschreiten in Richtung Ziel hemmen, zeigen aber auch deutlich die Spannung in der Gruppe an. Sie könnten als Seismograf genutzt werden, um auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass die Gruppe sich selbst und ihre Arbeitsfähigkeit aus einer Metaperspektive reflektieren sollte. Dieses Konzept geht weniger von festen Rollen aus als von flexibel sich in der Interaktion entwickelnden Rollenfunktionen. Es kann also sein, dass die Person, die gestern initiativ für die Arbeitsaufgabe war und ausgleichend innerhalb der Gruppe wirkte, heute zurückgezogen ist und unbeteiligt wirkt und damit den Arbeitsprozess ins Stocken bringt. Wenn diese Rollenfunktionen wechseln und in Bewegung bleiben, spricht das für eine gut funktionierende, genügend dynamische (Arbeits-)Gruppe (Antons, 2019, S. 267 ff.).

Große Popularität hat auch Belbins Modell der 9 Teamrollen (Tab. 2.2; Bank, 2018, S. 68 ff. sowie S. 143 ff.). Ihn trieb die Frage um, welche Teams am effektivsten zusammenarbeiten, und er hat herausgefunden, dass – ähnlich wie bei Morton Deutsch – eine gute Mischung wichtig ist.

Tab. 2.2: Die 9 Teamrollen nach Belbin (in Anlehnung an Bank, 2018, S. 68 ff. und S. 143 ff.)

Handlungsorientierte Rollen	Wissensorientierte Rollen	Kommunikationsorientierte Rollen
Perfektionist	Erfinder	Weichensteller
Umsetzer	Spezialist	Teamarbeiter
Macher	Beobachter	Koordinator

Dieses Modell wird häufig im Projektmanagement angewendet, da für kurze Zeit ein möglichst effektiv arbeitendes Team zusammengestellt werden muss. Allerdings wird in dem Modell die Teamdynamik weitgehend außer Acht gelassen, also Konkurrenzverhalten, Antipathie, Ausschlussdynamik u. Ä. Das Modell kann also maximal eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für gute Zusammenarbeit beschreiben. Auch diese Rollen sollte man nicht personalisiert verstehen, auch sie entstehen in einem Zusammenspiel von Anforderungen und Erwartungen des Teams und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zudem können sie sich im Laufe der Zeit verändern. In der Regel haben einzelne Teammitglieder mehrere Rollenanteile und – ähnlich wie in einer Familie – wird die Person, die dazukommt, unbewusst unbesetzte Rollenanteile übernehmen, bald wieder weg sein oder es wird Unstimmigkeiten und Konflikte im Team geben.

Übung 2.5:

Versuchen Sie Ihr aktuelles Team oder ein Team, in dem Sie früher tätig waren, nach den Rollenfunktionen bzw. nach den Teamrollen zu sortieren. Gelingt es? Welche Erkenntnisse und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Anwendung des Modells? Welche Rollenanteile liegen Ihnen besonders und können Sie Veränderungen Ihres eigenen Rollenprofils erkennen?

2.4 Peergroups

Besonders im Jugendalter werden Peergroups extrem wichtig. In dieser Lebensphase verstärkt sich der Ablösungsprozess von den Eltern, die an Einfluss verlieren, während Peers, also Gleichartige und Gleichgesinnte, an Bedeutung für die Verhaltensorientierung gewinnen.

Gleichaltrigengruppen dienen als Erfahrungsraum, der moralische und soziale Kompetenzentwicklung sowie die Entwicklung von Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit ermöglicht. „Heranwachsende, die nicht in Freundschafts- und Peerbeziehungen eingebunden sind, neigen eher zu depressiven Stimmungen, geringem Selbstvertrauen sowie geringeren schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Hüfner & Leinhos, 2019). Allerdings können – je nach Zusammensetzung der Peers – auch negative Wirkungen eintreten und das Risikoverhalten Einzelner erhöht werden. Allein auf den Einfluss von Peers lässt sich delinquentes Verhalten aber selten zurückführen. Der Mangel an Ressourcen durch familiäre, materielle und kulturelle Prägung ist in der Regel Voraussetzung, der Einfluss der Peers dann meist eine Verstärkung dieser Negativentwicklungen (Hüfner & Leinhos, 2019).

Beispiel 2.6:

Maja, Ludwig, Jenny, Amir und Julika treffen sich regelmäßig zum Abhängen, Zocken, Feiern, Quatschen. Seit einigen Monaten ist Alkohol mit im Spiel und sie probieren verschiedenste Mixgetränke aus. Ihr Alkoholkonsum steigert sich von Treffen zu Treffen, sie sind gut drauf und haben Spaß, bis Ludwig sich eines Abends übergeben muss. Er fühlt sich so elend, dass er sich schwört, so schnell nichts mehr zu trinken. Gleichzeitig will er nicht der Spielverderber und Feigling sein, also behält er seinen Beschluss erst einmal für sich. Maja, Jenny und Amir ziehen ihn am nächsten Tag in der Schule auf, bis Julika einschreitet: „Ey, hört doch auf! Das hätte jedem von uns passieren können!“ Plötzlich herrscht betretenes Schweigen. Wer gerade noch cool war, steht durch diese Bemerkung ziemlich uncool da. „Hast ja recht“, lenkt Amir ein, „wir haben es echt auch ein bisschen übertrieben gestern und es ist dann irgendwie schwer auszusteigen, auch wenn einem schon übel ist. Ich war gestern auch kurz davor zu kotzen.“ „Ich fand das Trinkspiel gestern mega witzig! Alter, waren wir besoffen!“, meint Maja begeistert. Jenny kichert. „Aber heute fühl ich mich ziemlich beschissen“, berichtet Maja weiter, „ich fände es gut, wenn nicht so ein Zwang entstehen würde, dass wir uns immer noch weiter anheizen und übertrumpfen wollen. Es müsste okay sein aufzuhören, ohne überredet zu werden, weiter zu trinken.“ Nun traut sich Ludwig doch: „Beruhigt mich, dass Ihr das auch so seht. Ich will beim nächsten Mal versuchen, gar nichts zu trinken und gucken, wie es mir damit geht.“ Gar nichts?“, fragt Jenny empört, „das ist doch öde!“ „Warum?“, entgegnet Maja. „Er lässt dich doch saufen, so viel du willst, da kannst du ihn doch auch lassen, wenn er keinen Bock hat!“ Jenny überlegt. „Ich glaub, ich fühl mich dann einfach scheiße, wenn ich besoffen bin und Ludwig mich mit nüchternen Augen sieht, das ist doch peinlich!“

Das Gefühl von Gruppendruck wie im Beispiel entsteht unter anderem aus dem Gedanken, dass ich glaube, zu wissen, was die anderen denken – also aus meinem Kopfkino. Das Sprechen über den gestrigen Grenzfall ermöglicht der Peergroup, über ihre ambivalenten Gefühle und Gedanken zu sprechen, sich der entstandenen neuen Norm („Wer viel trinkt, ist cool“) bewusst zu werden und sie zu korrigieren bzw. zu verfeinern.

2.4.1 Theoretischer Exkurs: die Gruppe als soziales System

Das von der Systemtheorie stark geprägte Konzept der Gruppe als soziales System beinhaltet die Beobachtung, dass Gruppen kaum von außen steuerbar sind. Auch wenn sich zwei ähnliche Gruppen bilden (Altersstruktur, Geschlechterverhältnis, Arbeitsauftrag), werden sich zwei sehr unterschiedliche Arbeitsweisen, Arbeitsstile, Energieflüsse ergeben. Entsprechend unterschiedlich werden die Arbeitsergebnisse und vor allem die Stimmung innerhalb der Gruppe sein. Niemand kann vorhersagen, was eine bestimmte Intervention von außen bewirkt, weil es außer den beabsichtigten auch immer unbeabsichtigte, überraschende Folgen gibt. In Gruppen laufen permanent wechselseitige Abstimmungsprozesse ab – verbal wie nonverbal. Diese permanente Rückkopplung gibt neue Informationen ins System, die für Veränderungen, Entwicklungen und ein gewisses Eigenleben der Gruppe sorgen. Wenn die Gruppe sich selbst reflektiert, also sich selbst beobachtet und über die Beobachtungen offen spricht, kann sie bewusst ihre Dynamik erfassen und sich mit diesem Wissen selbst steuern (König & Schattenhofer, 2016, S. 19 ff.). Was wäre in Beispiel 2.6 passiert, wenn Julika nichts gesagt hätte? Hätte jemand anderes die Rolle übernommen oder hätte das Gespräch eine ganz andere Wendung genommen? Oder wenn Amir nicht eingelenkt hätte: Wie wäre Julika damit zurechtgekommen, dass sie plötzlich allein dasteht mit ihrem Versuch, Ludwig aus der unangenehmen Situation zu helfen? Durch diese Zufälle, Nuancen, plötzlichen Wendungen, überraschenden Dynamiken entgehen Gruppen weitgehend der Berechenbarkeit und Beeinflussung von außen und wirken deshalb als Motor für eine Gesellschaft und gleichsam bedrohen sie latent auch immer die herrschende Ordnung. Durch den Zusammenschluss verschiedener neuer Gruppen über die sozialen Netzwerke entstehen immer häufiger solche Irritationen der herrschenden Ordnung, in Diktaturen wie in Demokratien.

2.5 Frei gewählte Gruppen

Im Erwachsenenalter können wir unsere Gruppenzugehörigkeiten weitgehend selbst wählen. Wir treten in Vereine ein und aus ihnen wieder aus, gründen eine Band oder eine eigene Familie, ziehen in eine bestehende WG ein, treten einer Theatergruppe bei, sind Fan von Hertha BSC, FC Union Berlin oder DJK Frauenfußball Club Britz 09 e.V. usw. Wir können nach Interesse, nach Lust auf soziales und politisches Engagement, nach Notwendigkeit oder auch nach Konvention eigene Gruppenzugehörigkeiten wählen und oft gehören wir verschiedenen Gruppen an und nehmen jeweils auch verschiedene Rollen darin ein. Es bleiben aber auch Gruppenzugehörigkeiten bestehen, die nicht selbst erworben sind und meist nur schwer bis gar nicht verändert werden können: Herkunftsfamilie, Staatsangehörigkeit, Ethnie, Geschlecht u.v.m. Auf diese Zugehörigkeiten und Zuschreibungen von außen hat man selbst keinen Einfluss. Wie stark sie aber die Identität prägen, lässt sich durch Selbstreflexion ein Stück weit regulieren.

Die Charta der Vielfalt hat das Modell von Gardenswartz und Rowe der sogenannten „four layers of diversity“, die 4 Dimensionen der Diversität (Gardenswartz & Rowe, 2008, S. 35 ff.) aufgegriffen, leicht modifiziert und weiterentwickelt. Im Ursprungsmodell gibt es eine innere Dimension, die die Persönlichkeit stark prägt, weil sie weitgehend angeborene bzw. durch frühe Sozialisation erworbene Wertorientierungen beschreibt. Dann gibt es eine äußere Dimension, die beeinflussende Lebensumstände und

spätere Sozialisationsprägungen beschreibt (Wohnort, Familienstand, beruflicher Werdegang usw.). Die vierte Dimension umfasst die organisationale Dimension, weil sich das Modell auf Diversität im Berufsleben bezieht.

Um die freie Wahl der Gruppenzugehörigkeit kritisch zu prüfen, lohnt es sich, die innere Dimension der Persönlichkeitsprägung zu beleuchten, weil sie häufig spätere Entscheidungen stark beeinflusst. Nach diesem Modell sind die Kerndimensionen, die unsere Persönlichkeit stark prägen Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, körperliche und geistige Fähigkeiten, ethnische Herkunft und Nationalität sowie Religion und Weltanschauung. Inzwischen hat die Charta der Vielfalt eine siebte Dimension „soziale Herkunft“ aufgenommen (hierzu: Charta der Vielfalt e.V., n.d.).

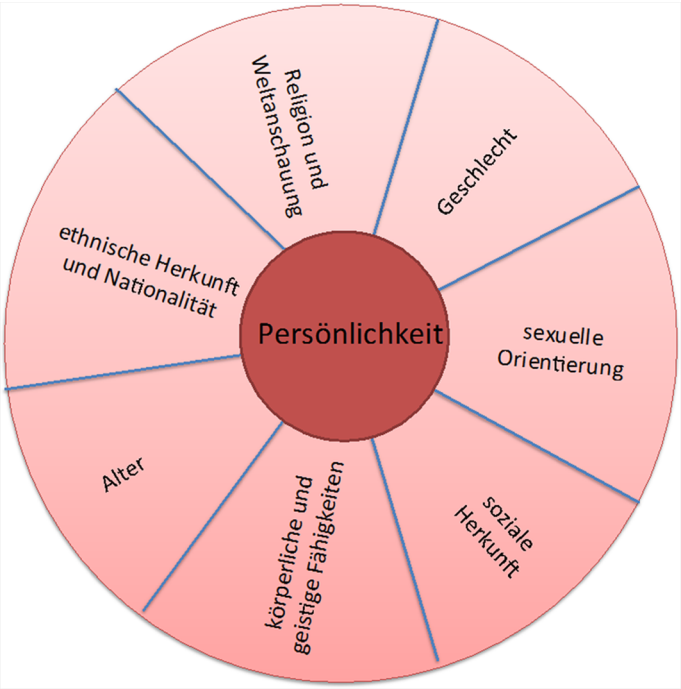

Abb. 2.3: Die 7 Kerndimensionen der Diversität

Dennoch bleibt die Frage, wie sehr ich mich von diesen Determinanten beeinflusst fühle und beeinflussen lasse, ein Wechselspiel von Fremd- und Selbstzuschreibung und damit eine Frage der Identifikation mit einer Gruppe, der ich qua Geburt angehöre. Trete ich bewusst einer Männerselbsterfahrungsgruppe bei, um mich intensiv mit meiner Geschlechtlichkeit und ihrer Bedeutung auseinanderzusetzen? Wähle ich als Frau einen typischen Männerberuf oder einen typischen Frauenberuf? Treffe ich diese Entscheidung bewusst und welche Erfahrungen mache ich damit? Behalte ich meine sexuelle Orientierung weitgehend für mich oder engagiere ich mich öffentlich für Sichtbarkeit und Toleranz von LGBTQIA? Trage ich ein Kreuz um den Hals, eine Kippa auf dem Kopf, gehe ich regelmäßig in die Moschee, um meine Weltanschauung und meine Zugehörigkeit zu einer Religion sichtbar zu machen und sie (selbst-)bewusst zu leben? Gehe ich für „Black Lives Matter“ auf die Straße oder versuche ich meinen Migrationshintergrund möglichst zu verbergen? Gestehe(n) ich und andere mir eine gewisse Müdigkeit am Ende meines Berufslebens zu, finde ich zum richtigen Zeitpunkt immer eine neue Herausforderung, der ich mich gewachsen fühle oder schleppe ich mich bis zur Rente mit Krankheitsphasen und Überforderungsgefühlen? Assimiliere ich mich als ostdeutsch sozialisierter und in Westdeutschland lebender Mensch weitgehend, tabuisiere

meine Herkunft im Freundeskreis und achte peinlich genau darauf, dass man keinen Dialekt heraushören kann? Oder werde ich nach und nach zur Erklärerin ostdeutscher Verhältnisse und Wahlentscheidungen?

Unter dem Stichwort der „Identitätspolitik“ wird darum gerungen, ob gerade die Herausstellung von Diskriminierungsfaktoren nützlich ist, diese zu überwinden, indem man Minderheiten rechtlich gleichstellt, deren Schwierigkeiten sichtbar macht usw., oder ob diese Form der Politik zur Spaltung der Gesellschaft und zu einem Opferwettbewerb führt (Bundeszentrale für politische Bildung, n. d.).

Vielfach werden Entscheidungen, ob man einer bestimmten Gruppe angehören möchte, nicht bewusst getroffen, man folgt eher einer Tradition oder Intuition, die manchmal erst hinterfragt wird, wenn die Zugehörigkeit an einen kritischen Punkt kommt. Wer sich beispielsweise bewusst dafür entschieden hat, in eine Partei einzutreten aufgrund eines bestimmten Ereignisses oder veränderten Bedürfnisses, wird diese Zugehörigkeit anders erleben als jemand, dessen Eltern bereits in dieser Partei Mitglied waren und auch die Großeltern schon. Schauen wir uns anhand eines Beispiels das mal genauer an:

Beispiel 2.7:

Anna ist 32 Jahre alt. Sie arbeitet als Familienhelferin. Als Familienhelferin gehört sie einem Team an von Kolleg*innen, die beim gleichen Träger der gleichen Arbeit nachgehen. Obwohl sie nicht direkt mit denselben Klient*innen arbeiten, sondern jede*r für sich recht autonom arbeiten kann und sich weitgehend selbstständig organisiert, ist ihnen der Austausch im **Team** wichtig: Die Fälle müssen verteilt werden, schwierige Fälle werden in der kollegialen Beratung oder der Supervision besprochen, Erfolge und Misserfolge werden geteilt zur Entlastung der Einzelnen, fachliche Standards werden miteinander erarbeitet und konzeptionelle Fragen gemeinsam diskutiert. Da Anna erst seit einem halben Jahr dort arbeitet und sich noch nicht so sicher fühlt, nimmt sie im Team eine zurückhaltende Rolle ein, bewundert die erfahrenen Kolleg*innen und fühlt sich ganz gut aufgenommen. Ihr Arbeitgeber ist ein **eingetragener Verein der Kinder- und Jugendhilfe**, dem alle beitreten müssen, die dort arbeiten. Diese Mitgliedschaft ist für Anna eher eine Formalie, sie war noch bei keiner Mitgliederversammlung. Außerdem ist Anna katholisch und gehört seit ihrer Geburt der **katholischen Kirche** an. Diese Mitgliedschaft hat sie vor einigen Jahren intensiv infrage gestellt, sich dann aber doch entschieden, weiter Kirchenmitglied zu bleiben, auch weil sich ihre Eltern vermutlich vor den Kopf gestoßen gefühlt hätten. Besonders verbunden fühlt sie sich der Kirchengemeinde aber nicht mehr. Anna hat zwei kleine Kinder im Kindergarten, in dem sie aktiv im **Elternrat** tätig ist. Dort tritt sie engagiert für Kinderrechte ein, sucht regelmäßig das Gespräch zu den Pädagog*innen und nimmt häufig die Rolle der Initiatorin für Projekte und Spendenaktionen ein. Anna ist außerdem **Mitglied ihrer Herkunftsfamilie**, in der sie die jüngste der drei Schwestern ist. Im Gegensatz zu ihnen wirkt sie unbeschwert und frei und zu ihrer Mutter hat sie eine besonders enge Bindung. Sie vermutet, dass ihre Mutter gerne ihr Leben gelebt hätte, doch das war damals nicht so möglich für sie. Und natürlich hat sie ihre **eigene Kleinfamilie**, in der sie das Management übernimmt und in einer relativ gleichberechtigten, harmonischen Partnerschaft lebt. Anna brennt für Folkmusik und hat sich mit drei Freundinnen zusammengetan, um **zusammen Musik** zu machen. Sie singt dort und es macht ihr tierischen Spaß.

Bei den Proben alle 14 Tage tankt sie auf und ist dankbar, dass ihre Percussionistin die Stücke aussucht und alles organisiert. Zu guter Letzt ist Anna polnische **Staatsbürgerin**, somit **EU-Bürgerin**.

Allein in diesem Beispiel finden wir Anna in 9 Gruppen wieder und es taucht noch nicht die Hausgemeinschaft, Freund*innen oder Großfamilie auf. Anna ist also vermutlich in noch mehr Gruppen. Auffallend ist, dass sie in den Gruppen jeweils sehr unterschiedliche Rollen einnimmt: von sehr engagiert bis zurückhaltend, von sehr identifiziert bis abständig, von sehr aktiv und im Zentrum bis passiv und an der Peripherie. Zugehörigkeiten wie Kirche, Staatsbürgerschaft u. Ä. haben für die Person im Alltag oft wenig Relevanz, evtl. dann aber rechtliche und finanzielle Auswirkungen bei Heirat, Reisen, Steuerfragen u. Ä., woran sich dann auch strukturelle Diskriminierungen zeigen können. Im Beispiel wird auch deutlich, dass manche Mitgliedschaft automatisch eine zweite einschließt: Die Anstellung im Verein ist an deren Mitgliedschaft gebunden, die Staatsbürgerschaft eines EU-Landes schließt automatisch eine Unionsbürgerschaft ein. Spannend wird es auch, was es rechtlich, finanziell und damit auch emotional bedeutet, wenn solcherlei Verknüpfungen aufgehoben werden: Wie unterschiedlich betrifft beispielsweise der Brexit die in Irland und Nordirland lebenden Menschen? Was bedeutet eine solche Veränderung für Menschen, die in der Wirtschafts- und Finanzwelt tätig sind? Und was heißt eine solche Aufkündigung für in Großbritannien lebende EU-Bürger*innen? Und noch etwas wird am Beispiel von Anna deutlich: Nicht nur die Persönlichkeit sorgt für verschiedene Gruppenzugehörigkeiten und Rollen in den Gruppen. Bestimmte Lebensumstände spülen uns geradezu in bestimmte Gruppen (z. B. Annas Elternschaft), Talente und Interessen sorgen für Gruppenmitgliedschaften (z. B. Annas Freude am Singen) und die Phase, in der eine Person einer bestimmten Gruppe angehört, beeinflusst das Identifikationsniveau und das Engagement stark mit (z. B. die relative Kürze von Annas Anstellungsverhältnis).

Übung 2.6:

Skizzieren Sie ein Netzwerk Ihrer Gruppenzugehörigkeiten. Welche unterschiedlichen Rollen nehmen Sie in den jeweiligen Gruppen ein? Sind diese Rollen so verschieden wie bei Anna oder ähneln sie sich eher? Und was glauben Sie, womit das zusammenhängt?

2.5.1 Theoretischer Exkurs: Mitglieds- und Bezugsgruppen

Einer Mitgliedsgruppe gehört man direkt an, man ist dort Mitglied. Bezugsgruppen hingegen sind Fremdgruppen, denen man nicht direkt angehört, deren Aktivitäten aber Einfluss auf die eigene Mitgliedsgruppe haben (WPGS, n. d.).

Anna beispielsweise ist Mitglied in mindestens neun Gruppen. Dabei ist nicht von Relevanz, ob die Mitgliedschaft erworben werden muss, es geregelte Verfahren für die Aufnahme gibt und man einen Mitgliedsbeitrag bezahlt. Denn Anna gehört auch Gruppen an, deren Mitgliedschaft sich aus einer natürlichen Zugehörigkeit ergibt: Familie, Freunde, Nachbarschaft. Es gibt also erworbene und zugeschriebene Mitgliedschaft in Gruppen.

Welche Bezugsgruppen können wir aber anhand von Annas Beispiel ausmachen? Anna gehört einer Musikgruppe an. Dadurch ergeben sich als Bezugsgruppen z. B. andere Bands in der Region, mit denen man in Konkurrenz steht oder auch Kooperationen eingehen kann. Außerdem gibt es Veranstalter von Kulturevents, die in Bezugsgruppen organisiert sein können.

Als Mitglied eines Vereins der Kinder- und Jugendhilfe ist es für Anna evtl. von Bedeutung, welche berufspolitischen Ziele der Paritätische Wohlfahrtsverband verfolgt, dem ihr Verein angehört. Von Relevanz sind auch andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und angrenzende Berufsgruppen (Drogenberatungsstelle, offener Kinder- und Jugendtreff, Frauenhaus u.v.m) in ihrem Ort, mit denen sie kooperiert und in Netzwerken zusammenarbeitet. Auch sie sind für Anna Bezugsgruppen.

2.6 Gruppen im Arbeitskontext

„Komm in unser Team!“ – Drogeriemärkte, Baufirmen, Redaktionen u.v.a. werben mit diesem Slogan. Die Gruppe im Arbeitskontext boomt. Was früher noch eine Abteilung war, ein Kollegium, ein Kollektiv, ist heute ein Team. Teamzugehörigkeit und Teamarbeit haben in den letzten Jahrzehnten eine enorme Wichtigkeit erlangt. Viele Unternehmen werben mit Teambildungs- und Teamentwicklungsmaßnahmen, mit Teamevents und mit Teamwork. Eine Suchanfrage bei Google zum Begriff „Teamarbeit“ ergibt 4 520 000 Treffer. Arbeit wird zum sozialen Erlebnis und das Team zu einem starken Identifikationsfaktor. Während sich die Zugehörigkeit zu den „Kohlekumpels“ über die Art der Arbeit definiert, ist bei der „Haribo-Familie“ eine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Unternehmen gemeint. Die direkte Teamzugehörigkeit ist dann noch enger gefasst: Herr H. gehört dem Verwaltungsteam des Kantgymnasiums in Eggershausen an. Es geht also um die konkrete Zusammenarbeit konkreter Menschen in einer konkreten Einrichtung eines konkreten Ortes.

Beispiel 2.8:

Seit einem Jahr ist Herr H. Teil des Verwaltungsteams des Kantgymnasiums in Eggershausen. Er kommt ursprünglich aus Afghanistan und ist unendlich froh, nach einer langen und grausamen Flucht über verschiedene Stationen endlich „angekommen“ zu sein. Das Team, bestehend aus zwei weiteren Frauen und Herrn H., hatte keine leichten Startbedingungen. Herr H., ein eher schüchterner junger Mann, war nicht die erste Wahl der zwei eingespielten Kolleginnen, die seit 12 Jahren in der Schule tätig sind. Doch inzwischen ist Herr H. kaum noch aus dem Büro wegzudenken und seine Schüchternheit ist verflogen: Seine beiden Kolleginnen haben Herrn H.s Zuverlässigkeit und Loyalität schätzen gelernt, seine akribischen Recherchen, seine klugen Impulse. Und beide erliegen regelmäßig seinem unwiderstehlichen Charme und Witz. Herr H. seinerseits bemüht sich, keine der beiden zu kurz kommen zu lassen mit seiner Aufmerksamkeit, da er intuitiv erfasst hat, dass Frau G. schnell eifersüchtig werden kann, wenn er beispielsweise Frau W. gegenüber humorvoll eine Anweisung pariert mit den Worten: „Wird sofort erledigt, Chefin!“ Er geht dann direkt augenzwinkernd zu Frau G. und murmelt verschwörerisch: „Die Chefin hat gesprochen. Ich habe aber keine Ahnung, wie ich das hinkriegen soll. Können Sie mir etwas unter die Arme greifen?“ Herr H. gehörte in seinem Herkunftsland einer universitären Forschungseinrichtung an und ist für den Job in der Verwaltung eigentlich überqualifiziert. Sein Understatement den Kolleginnen gegenüber sorgt aber für ein angenehmes Klima, in dem Fragen nach Zugehörigkeiten außerhalb des

> Teams weitgehend tabuisiert werden, weil sie für das Team unangenehme Spannungen und Fragen hervorrufen würden. Ist dem Team bewusst, dass Herr H. auf Dauer andere intellektuelle Herausforderungen sucht und womöglich nicht lange bleiben wird? Haben Frau G. und Frau W. ein latent schlechtes Gewissen ob ihrer anfänglichen Vorurteile Herrn H. gegenüber? Das Verkehrte-Welt-Spiel von Herrn H. löst bestehende Spannungen für den Moment und wird von seinen Kolleginnen dankbar mitgespielt: Er spielt im Büro den etwas dümmlichen, sich unterordnenden Angestellten, wohlwissend, dass er der Arbeit mehr als gewachsen ist; er begibt sich durch ein gepflegtes Äußeres auf Augenhöhe und kehrt nach Feierabend in eine verkommene Gemeinschaftsunterkunft zurück; er hat keinen sicheren Aufenthaltsstatus und kann nicht in seinem Traumjob arbeiten und arbeitet dennoch engagiert für die Schule; als einziger Mann und Migrant im Team versucht er sich so unauffällig wie möglich zu verhalten, obwohl seine Fremdartigkeit von außen sofort auffällt; usw. Mit diesem Verhalten macht er die Ungerechtigkeiten, die da im Verwaltungsbüro aufeinandertreffen, weitgehend unsichtbar und schützt sich und seine Kolleginnen vor unangenehmen Gefühlen.

Gruppen im Arbeitskontext können eine Heimat auf Zeit geben, wie hier im Beispiel, sie können aber auch zur Hölle werden: Mobbingstrukturen, Drahtzieher im Hintergrund, heimliche Chefinnen. „Mikropolitik gilt als bewusstes und gekonntes Spiel mit der Macht“, schreiben Daniela Rastetter und Christiane Jüngling in ihrem Buch „Frauen, Männer, Mikropolitik“. Und weiter:

> Strukturelle Machtquellen wirken durch formale Autorität, die sich aus der Position im Stellengefüge ergibt. Personale Machtquellen dagegen beruhen auf beruflichen Kompetenzen, strategischem Handeln oder auf Persönlichkeitseigenschaften. […] Jede Führungskraft macht in der Praxis jedoch die Erfahrung, dass Macht und Ohnmacht in Führungsprozessen oft nahe beieinander liegen und dass Mitarbeiter/-innen durch Koalitionen und kluge Taktik formale Machtverhältnisse aushebeln können. (Rastetter & Jüngling, 2018, S. 44)

Diesem Verhältnis von strukturellen und personalen Machtquellen wollen wir beim nächsten theoretischen Exkurs nachgehen.

2.6.1 Theoretischer Exkurs: formelle und informelle Gruppen

Anhand der Unterscheidung von formellen und informellen Gruppen kann man zwei Strukturprinzipien des Sozialen verdeutlichen. Schäfers (2016, S. 164) bezeichnet die Strukturentwicklung von informellen Gruppen in formalen Zusammenhängen als „Reflex“ auf die Strukturentwicklung industriell-bürokratischer Gesellschaften.

> „Informell“ ist in dieser Perspektive ein Kürzel für jene Aspekte der sozialen Wirklichkeit, in denen das Menschliche im humanen Sinn, das Persönliche und Spontane, das Freundschaftliche und Gefühlsmäßige zum Ausdruck gebracht werden können. Die Nähe zum Konzept der Primärgruppe sei ausdrücklich hervorgehoben. (Schäfers, 2016, S. 165)

Informelle Strukturen kann man demnach verstehen als Grundbedürfnis der Sozialnatur des Menschen nach nicht formalisierter Kommunikation und Interaktion sowie als eine Gegenkultur, besonders in stark hierarchisch organisierten und formalisierten Organisationskulturen wie Militär, Gefängnis, Polizei.

Ein Organigramm (die Aufbauorganisation) des Kantgymnasiums aus Beispiel 2.5 würde in etwa so aussehen:

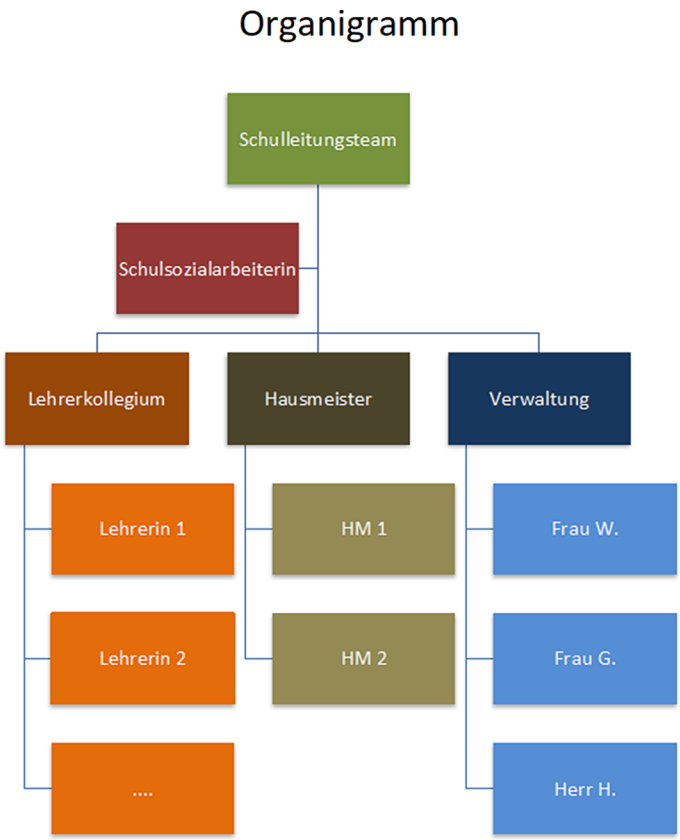

Abb. 2.4: Organigramm des Kantgymnasiums in Eggershausen (fiktiv)

Ein Soziogramm, in dem man die Beziehungen untereinander abbildet, sähe vielleicht so aus:

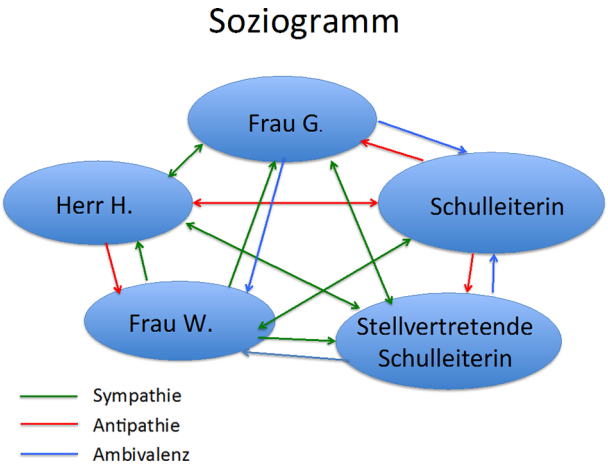

Abb. 2.5: Soziogramm des Schulleitungs- und Verwaltungsteams des Kantgymnasiums in Eggershausen (fiktiv)

Im Soziogramm zeigen sich Strukturen, die in der formalen Struktur nicht sichtbar sind und auch in der Außenwahrnehmung der Beschreibung in Beispiel 2.5 nicht auftauchen. Die stellvertretende Schulleiterin, Frau G. und Herr H. bilden beispielsweise ein von

gegenseitiger Sympathie geprägtes Dreiergespann und damit womöglich eine informelle Gruppe. Vielleicht treffen sie sich regelmäßig zur Raucherpause und sprechen Strategien ab, die größeren Einfluss auf das Schulgeschehen haben als die offiziellen Konferenzen. Solche Verbindungen sind wichtig für Organisationen und oft ein Motor für Organisationsentwicklung. Wenn die informellen Strukturen aber überhandnehmen, können sie auch sehr schädlich für eine Organisation sein, besonders wenn sich dort destruktive Energien breitmachen. Es könnte aber auch sein, dass Herr H., Frau G. und die stellvertretende Schulleitung gar nicht so genau wissen, dass sie gegenseitige Sympathie verbindet und sie dieses Band auch nicht nutzen für strategisches Vorgehen. Dass der Schulleiterin eher mit ambivalenten Gefühlen begegnet wird, ist für eine Vorgesetzte nicht unüblich. Laut DGB-Index „Gute Arbeit" trauen sich 44 % der Beschäftigten Probleme gar nicht oder nur in geringem Maße gegenüber direkten Vorgesetzten anzusprechen (Institut DGB-Index Gute Arbeit, 2019, S. 3). Die stellvertretende Leiterin scheint potenzielle Sympathieträgerin des Teams zu sein, was auf Dauer für die Leiterin gefährlich werden kann. Auch die Stellung von Frau W. wirkt im Soziogramm wackelig und womöglich fühlt sie sich nicht besonders wohl im Team, ohne sicher sagen zu können, woran das liegt. Das latente Misstrauen, das ihr entgegengebracht wird, verunsichert sie womöglich, was zu etwas ungeschicktem Verhalten ihrerseits führt, was wiederum das Misstrauen nährt – ein Teufelskreis.

Übung 2.7:

Prüfen Sie Ihre bisherigen Arbeitsverhältnisse. Wie sah bzw. sieht die formale Struktur aus, beispielsweise in Form eines Organigramms? Und welche relevanten informellen Strukturen haben Sie erlebt?

Interessant ist ein beobachtbarer Paradigmenwechsel in der Arbeitswelt von der Sachebene stärker hin zur Beziehungsebene. Hierarchisch organisierte Arbeitsprozesse funktionieren relativ gut für planbare, überschaubare Arbeitsprozesse. Leitungen haben ausreichend Sachkenntnis und Fachkompetenz, um sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Zunehmend werden Arbeitsprozesse aber komplexer, individualisierter, flexibler und die Fachkompetenz für die Arbeit vor Ort liegt bei den Fachkräften an der Basis. Leitungen sind für Organisation und strategische Entscheidungen zuständig und tragen die Verantwortung für die Entscheidungen, die an der Basis getroffen werden. Insofern wird Vertrauen zur machtvollen Währung im Zeitalter der Agilität, Kontrolle von oben wird weitgehend durch Selbstkontrolle der Mitarbeitenden ersetzt. Insofern ist es für Leitungskräfte erst einmal zentral, die Menschen zu gewinnen und zu überzeugen, damit sie überhaupt die Komplexität managen können und zu guten Lösungen für das gesamte Unternehmen kommen können. Der Paradigmenwechsel erwächst also aufgrund fundamentaler Veränderungen in der Arbeitswelt und für Führungskräfte ist es zentral, diesen ernsthaft zu vollziehen, wenn sie langfristig bestehen wollen (Volk, 2019, S. 46 ff.).

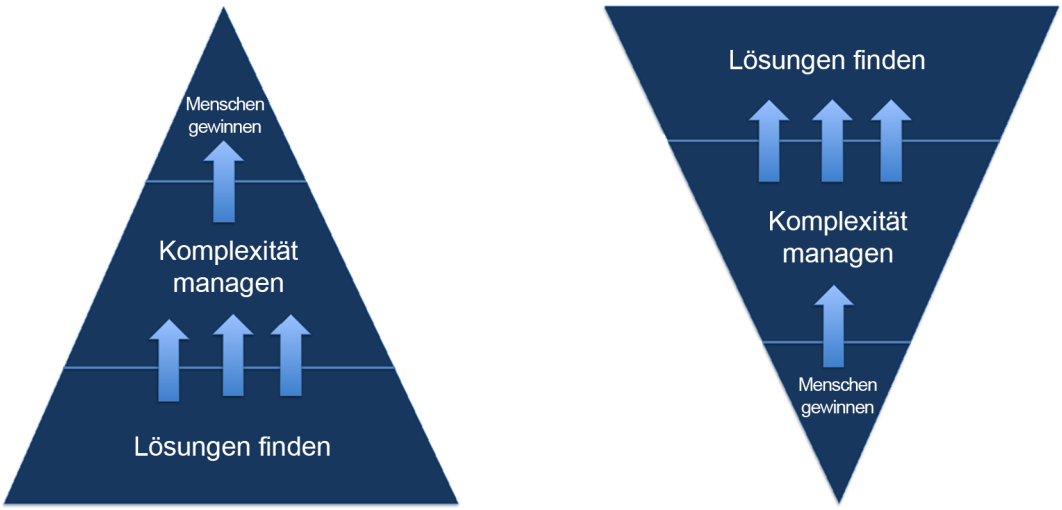

Abb. 2.6: Paradigmenwechsel in der Arbeitswelt (in Anlehnung an Volk, 2019, S. 12 und S. 67)

Zusammenfassung

In diesem Kapitel sind wir durch ein Menschenleben gegangen, ohne bis ins Altersheim oder Hospiz gewandert zu sein. Das Alter und die damit oft verbundene Abhängigkeit, in die man dadurch wieder gerät, legt erneut bestimmte Gruppenzugehörigkeiten nahe, die aber den zuvor erlebten durchaus ähneln können. Fundamental anders sind dennoch das zunehmende Abschiednehmen von lieb gewordenen Gruppen, Menschen und Aktivitäten und die intensive Auseinandersetzung mit der Endlichkeit des Lebens, also das Herausrutschen oder Sich-Zurückziehen aus verschiedenen, lebensbestimmenden Gruppenzugehörigkeiten (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 85).

In den verschiedenen theoretischen Exkursen haben wir einige Phänomene, Struktureigenschaften und Dynamiken von Gruppen genauer untersucht. Strukturen, Erwartungen und Hoffnungen, in die wir hineingeboren werden, prägen unsere ersten Gruppenerfahrungen. Die Sozialisationsinstanzen, die wir in unserer Kindheit und Jugend durchlaufen, und die Erfahrungen, die wir darin machen, formen unser Bild von Gruppen weiter und erweitern unsere Fähigkeit, uns in Gruppen zu bewegen und jeweils unseren Platz zu finden – oder sie behindern unsere Fähigkeiten und sorgen für das Prädikat „nicht gruppenfähig!“. Im Erwachsenenalter suchen wir uns schließlich selbst Gruppen und Teams, zu denen wir gehören wollen. Diese Auswahl ist natürlich von unseren vorherigen Gruppenerfahrungen stark geprägt und womöglich gar nicht so frei, wie wir manchmal glauben wollen.

In diesem Kapitel haben wir auch mit einigen Begriffen Bekanntschaft gemacht, die im Zusammenhang mit Gruppen von Relevanz sind, gerade weil Gruppe ein so unspezifischer Begriff ist. Wir haben die Strukturmerkmale Primär- und Sekundärgruppe, offene, geschlossene und teiloffene Gruppe, Rollen in Gruppen, Gruppen als soziale Systeme, Mitglieds- und Bezugsgruppen, formelle und informelle Gruppen erläutert und anhand von Beispielen und der Reflexion eigener, biografischer Erfahrungen lebendig werden lassen.

Im nächsten Kapitel wenden wir uns der Gruppendynamik in Kleingruppen, ihrer Erforschungsgeschichte und verschiedenen gruppendynamischen Konzepten zu.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

2.1 Nennen Sie je zwei Vor- und Nachteile von Konzepten der geschlossenen, teiloffenen und offenen Gruppenarbeit für die kindliche Entwicklung.

2.2 Erklären Sie den Zusammenhang zwischen Gruppenstruktur und Rollenverhalten anhand des Beispiels Schule und nennen Sie drei Möglichkeiten, den Negativeinflüssen einer starken Institutionalisierung entgegenzuwirken.

2.3 Benennen Sie je drei Gründe, warum es im Arbeitskontext sinnvoll und notwendig ist, sowohl formellen als auch informellen Strukturen Raum zu geben, und erläutern Sie, wie diese in einem sinnvollen Verhältnis koexistieren können.

3 Gruppenmodelle und -konzepte

In diesem Kapitel beschäftigen wir uns mit bewährten Modellen und Konzepten der Gruppenarbeit und Gruppendynamik. Wir gehen der Frage nach, wie sich Interaktionen, Prozesse, Veränderungen u.Ä. in Kleingruppen beschreiben und beeinflussen lassen und welche Erklärungsmodelle und Theorien uns die Forschung dafür zur Verfügung stellt. Ausgehend von den ersten gruppendynamischen Forschungen in den 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts lernen Sie die Grundzüge der Feldtheorie, der themenzentrierten Interaktion und Soziometrie kennen. Außerdem mache ich Sie bekannt mit der soziodynamischen Grundformel, den Dimensionen des gruppendynamischen Raums sowie verschiedenen Phasenmodellen. Wie Sie diese Konzepte und Modelle in Ihrer praktischen Arbeit anwenden können, zeige ich anhand verschiedener Beispiele.

1944 wurde das erste Forschungsinstitut für Gruppendynamik in den USA gegründet. Ziel dieser Einrichtung war die Erforschung des Verhaltens der Einzelpersonen in Kleingruppen und der Einfluss von Leitung auf die Gruppe sowie die Frage, ob und wie Gruppenverhalten im Sinne eines demokratischen Verhaltens beeinflusst werden könne. Seitdem sind verschiedene Konzepte und Modelle entwickelt worden, von denen ich einige im Folgenden gerne vorstellen und einordnen möchte.

3.1 Erste gruppendynamische Forschungen

Der Sozialpsychologe Kurt Lewin gründete und leitete am Massachusetts Institute of Technology (MIT) das „Research Center of Group Dynamics“, in dem er Interaktionen in Gruppen untersuchte, den Umgang mit Macht und Autorität in Gruppen sowie soziale Kontrolle und Konformitätsdruck. Lewin und sein Team entwickelten eine Verhaltenstheorie der Gruppenführung. Danach werden drei Führungsstile unterschieden:

- Autokratischer Führungsstil
- Demokratischer Führungsstil
- Laissez-faire-Stil

Hinweis:

Schauen Sie sich dazu die zwei YouTube-Videos an, die Lewins Forschungsanordnung zeigen:

www.efh.media/pxy24u

Video 3.1: Erziehungsstile nach Kurt Lewin 1 (Beer, 2012a)

www.efh.media/4pip9i

Video 3.2: Erziehungsstile nach Kurt Lewin 2 (Beer, 2012b)

Übung 3.1:

Was fällt Ihnen auf? Wie verhalten sich die Kinder in den drei Gruppen untereinander?

Vor seiner Emigration nach Amerika forschte er vorwiegend individualpsychologisch, legte aber mit seiner Berliner Schule der Gestaltpsychologie bereits den gedanklichen Grundstein für seine späteren sozialpsychologischen Studien.

> Kurt Lewin war ursprünglich Physiker und hat schon in den zwanziger und dreißiger Jahren versucht, eine „Physik der menschlichen Beziehungen" zu gestalten. Dahinter stand die Grundannahme, dass es bei ausreichenden Informationen über das Verhalten der Menschen gelingen könne, diese ähnlich zu manipulieren wie es den Physikern mit der Natur gelingt. Kurt Lewin hat diese Fragestellung später verlassen – eben aufgrund der Erkenntnisse der Gruppendynamik. (Schwarz, 2015, S. 349)

Es ranken sich verschiedene Gründungsgeschichten um die Entwicklung der Gruppendynamik als Methode. Klar ist, dass Kurt Lewin sie quasi zufällig erfunden hat bzw. sie sich entwickelt hat im Zusammenspiel mit Teilnehmenden seiner Seminare: Er lud Führungskräfte aus unterschiedlichen Bereichen zu einem Seminar ein (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Gewerkschafter*innen usw.), in dem sie die Möglichkeit erhalten sollten, Einsichten in ihre Verhaltensweisen und Werthaltungen zu erlangen. In diesen Gruppen von ca. zehn Personen bearbeiteten die Führungskräfte ihre Probleme mithilfe von Diskussionen, Analysen und Rollenspielen. Beobachtende protokollierten das Geschehen und am Abend trafen sich die Gruppenleiter*innen und die Beobachter*innen mit Kurt Lewin, um die Beobachtungen wissenschaftlich auszuwerten. Diese abendlichen Sitzungen interessierten auch die Gruppenteilnehmer*innen, die davon hörten. Sie wollten daran teilnehmen und zuhören und bald auch mitdiskutieren – was vom Forschungsteam gestattet wurde. Lewin war beeindruckt von der pädagogischen Wirkung dieser Auswertungszusammenkünfte auf die Gruppenteilnehmer*innen und die Vertiefung der Ausbildung dadurch: Handeln, Forschen und Erziehen wurden ineinandergreifend praktiziert mit einem enormen Effekt auf die Reflexionsfähigkeit der Auszubildenden, eine grundlegende Idee der Aktionsforschung. Diese Episode gilt als die Geburtsstunde der sogenannten T-Gruppe, der gruppendynamischen Trainingsgruppe (König & Schattenhofer, 2016, S. 10 ff.). Damit war auch der Grundstein für eine wichtige Erkenntnis gelegt: Eine Gruppe lernt besonders intensiv in Form von Rückkopplungsschleifen, durch eine Metakommunikation über das in der Regel Unausgesprochene, was innerhalb der Gruppe wahrgenommen wird, durch Feedback.

3.1.1 Feldtheorie

Kurt Lewin hat außerdem mit seiner Feldtheorie Erklärungen für menschliches Verhalten und Handlungen geliefert. Sie geht davon aus, dass das Verhalten jeder Person von Bedürfnissen geleitet wird, die die subjektive Wahrnehmung (in Lewins Worten ist das der innere Lebensraum) stark beeinflussen und umgekehrt. Bedürfnisse und Wahrnehmung unterliegen ständiger Veränderung (Stülze-Hebel & Antons, 2017, S. 13 ff.): Für eine hungrige Person hat der gefüllte Kühlschrank eine hohe Anziehungskraft und liegt direkt in ihrer Wahrnehmung, während für eine satte Person, die beispielsweise intellektuelle Herausforderung sucht, das Studienheft aktuell eine hohe Anziehungskraft

ausstrahlt. Dies gilt auch für zwischenmenschliche Beziehungen: Sehne ich mich nach Geselligkeit, lockerer Atmosphäre und Zerstreuung oder suche ich Trost, Verständnis und Austausch über tiefe Gefühle? Je nach Bedürfnis ist eine Trauergruppe oder eher eine Partygesellschaft der richtige Ort und damit auch die richtige Personengruppe für mich und es entsteht quasi ein magnetisches Feld, zu dem ich mich hingezogen fühle und das mein Verhalten beeinflusst.

Beispiel 3.1:

Zwölf Personen treffen sich zum ersten Mal zu einer längerfristigen Fortbildung. Peter hat vor allem Sorge, dass er nicht gemocht wird und bemüht sich deshalb, besonders liebenswürdig und aufmerksam zu sein. Sein Bedürfnis, gemocht zu werden, beeinflusst seine Wahrnehmung der anderen Gruppenmitglieder dahin gehend, dass ihm nur positive Eigenschaften der anderen auffallen und er Diskussionsbeiträge der andern extrem klug und spannend findet. Im Laufe der zwei Jahre verändert sich sein Bedürfnis immer wieder. Am Ende der Fortbildung fühlt er sich in der Gruppe sicher und anerkannt. Er ertappt sich dabei, dass er Diskussionsbeiträge der anderen Gruppenmitglieder kritischer wahrnimmt als zu Beginn und manchmal ungeduldig wird, wenn sie lange reden. Ihn interessiert vor allem, was die Dozentin zu sagen hat, weil er noch so viel wie möglich von ihr lernen will, bevor die Fortbildung zu Ende geht.

Silke ist von Beginn an eher kritisch. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass sie sich schnell eingeengt fühlt in Gruppen. Um der Normierung durch die Gruppe zu entgehen, zeigt sie sich von vornherein als unnahbar, unangepasst und etwas kratzbürstig. Im Laufe der Zeit hat sie mehrfach Feedback bekommen, dass ihr Anfangsverhalten eine verunsichernde Wirkung auf viele Gruppenmitglieder hatte. Inzwischen spürt sie, dass ihr Bedürfnis nach Autonomie akzeptiert wird, kann auch die anderen differenzierter wahrnehmen und fühlt sich nicht mehr einem normierenden Monster ausgesetzt. Das sorgt für ein offeneres und zugewandteres Verhalten ihrerseits.

Aber nicht nur Einzelpersonen haben Bedürfnisse, sondern man kann mithilfe der Feldtheorie auch Gruppen als soziale Gebilde verstehen: Wenn das Feld der Gruppe eine Richtung hat, entstehen Bewegung, Arbeitslust, Synergie. Zeichnet sich das Feld der Gruppe aber durch einen hohen Spannungszustand aus, z.B. durch einen ungelösten Konflikt, entstehen Bewegungslosigkeit und Destruktivität.

Bezogen auf obiges Beispiel könnte man vermuten, dass das gemeinsame Feld der Gruppe zu Beginn von Neugier aufeinander und gleichzeitig von verschiedenen Ängsten geprägt ist und die Möglichkeit des gegenseitigen Feedbacks den Angstabbau ermöglicht und die Neugier stärker auf das gemeinsame Thema ausrichtet.

3.1.2 Trainingsgruppen

Aus dem Zufallssetting, dass sich im MIT entwickelt hatte, und den positiven Erfahrungen, die Lewin und sein Team damit gemacht hatten, wurde nach und nach eine Form des gruppendynamischen Trainings entwickelt, die eine intensive Selbst-und Gruppenerfahrung ermöglicht. Ziel dieser Trainings ist die Erforschung und aktive Gestaltung der Dynamik in einer Gruppe sowie die Bewegung und Veränderung der Einzelnen. Die Teilnehmer*innen sind Lernende und Lehrende zugleich. Zwar geben die Trainer*innen auch Input und sorgen für einen stabilen Rahmen, aber die Gruppe steuert sich weit-

gehend selbst und wird eher begleitet als geleitet im klassischen Sinne: Der Gruppe werden sparsam Beobachtungen im Hier und Jetzt zurück gespiegelt, sich herausbildende Strukturen, Normen und Regeln werden bewusst gemacht (König & Schattenhofer, 2016, S. 64).

Die Rahmenbedingungen und Regeln eines gruppendynamischen Trainings sehen in etwa folgendermaßen aus:

- Mindestens eine Woche gemeinsames Training
- 14–30 TN, die sich in 2–3 Kleingruppen teilen lassen
- Es wird im Wechsel von Kleingruppe und Plenum gearbeitet
- Jede Teilgruppe wird von zwei Trainer*innen begleitet
- Inhalte werden von der Gruppe und während der gemeinsamen Arbeit generiert
- Beobachtet und erforscht wird das, was sich im Hier und Jetzt ereignet mithilfe von gegenseitigem Feedback

Zentraler Lernort ist die Kleingruppe, die sogenannte Trainingsgruppe oder T-Gruppe genannt. Sie ist der Idealtypus einer selbstreflexiven Gruppe und muss 3 Aufgaben bewältigen (König & Schattenhofer, 2016, S. 68):

1. Material produzieren, bereitstellen, untersuchen;
2. sich auftauchenden Gefühlen öffnen und dann wieder genügend Abstand gewinnen, um sie dem Verstehen zugänglich zu machen;
3. sich der Intensität der Beziehungen aussetzen, obwohl das Ende absehbar ist.

Zu Beginn herrscht in der Regel große Ratlosigkeit, denn das Einzige, was die Trainer*innen machen, ist, zu erklären, warum sie jetzt nichts sagen und tun. Die Gruppe muss sich selbst als Gruppe finden, konstituieren, die Teilnehmenden (TN) müssen eigene Ideen entwickeln, wie und worüber sie sich kennenlernen und was sie gemeinsam erforschen wollen. Sie öffnen sich den verschiedenen Gefühlen von Angst, Verunsicherung, Machtlust, Anziehung und Abstoßung, hinterfragen eigene Gefühle und beobachten deren Veränderung im Verlauf der gemeinsamen Arbeit, setzen sich dem Feedback der Gruppen-TN aus und geben selbst welches. Für das Geben und Nehmen von Feedback gibt es klare Regeln. Alle TN sind mittendrin und gleichzeitig Beobachtende, Forschende.

Hinweis:

Feedbackregeln – auf was ist zu achten? (König & Schattenhofer, 2016, S. 88)

1. Wann trifft Feedback auf offene Ohren? Feedback kann am besten gehört werden,
   - wenn die andere Person dafür offen ist,
   - wenn es eine (eigene) konkrete Fragestellung gibt,
   - wenn Zeitpunkt und Ort gut gewählt sind,
   - wenn es beschreibend, konkret und klar formuliert gegeben wird.
2. Wie gebe ich konkret Feedback?
   a) Beschreibung (Ich nehme an dir wahr, dass ...)
   b) eigene Bewertung (Das wirkt auf mich ...)
   c) Wunsch (Ich würde mir in Zukunft wünschen, dass ...)

Übung 3.2:

Fragen zur Selbstreflexion bezogen auf Feedback:

- Erlebe ich ausreichend Feedback im Alltag?
- Erbitte ich ehrliche Rückmeldung oder vermeide ich sie?
- Neige ich zu Gegenangriffen oder Widerspruch?
- Akzeptiere ich Feedback unkritisch, ohne es zu prüfen?
- Akzeptiere ich es mit Worten, handle aber nicht danach?
- Gewinne ich aus Feedback Einsichten, die mein Denken, Fühlen und Handeln verändern?
- Überprüfe ich die Gültigkeit des erhaltenen Feedbacks durch die Suche nach ähnlichen Situationen und Verhaltensweisen?

3.2 Psychotherapeutische Einflüsse und angewandte Gruppendynamik

Nicht nur die Sozialwissenschaften beschäftigten sich zu Beginn des letzten Jahrhunderts intensiv mit dem Phänomen Gruppe, auch die Psychotherapie entwickelte Ansätze zur Therapie in Gruppen. Zunächst aus Kosteneffektivitätsgründen entstanden, entdeckten Pioniere bald die einzigartigen therapeutischen Wirkmechanismen der Gruppentherapie sowie den Erfolg bei spezifischen Störungen (Burlingame & Baldwin, 2012, S. 10).

Das Bestreben der sich rasant entwickelnden frühen Gruppendynamik war stark von humanistischen Ideen geprägt und hatte das Ziel, Demokratisierungsprozesse zu initiieren. Dafür wurde die Gruppe als Glied zwischen Individuum und Gesellschaft entdeckt. Das Forschungsinteresse war ein politisch Zweifaches:

> Einerseits war das Interesse aufklärerisch motiviert, um Antworten darauf zu bekommen, wie es zu Katastrophen wie den Faschismus, den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust kommen konnte und wieso in den USA die Rassenproblematik eine so große Rolle spielte. Andererseits sollte die Gruppe von Anfang an einen Gegenentwurf zum immer stärker werdenden Individualismus bieten. (Geramanis, 2020, S. 137)

Dieses politisch motivierte Forschungsinteresse ordnen Amann und König (2003, S. 239 ff.) wissenschaftstheoretisch kritisch ein:

> Durch die prekäre Verbindung, die Aktionsforschung mit dem Ziel der Demokratisierung eingeht, gibt sie als sozialwissenschaftliche Methode ihre Unvoreingenommenheit an einer entscheidenden Stelle preis. Denn die konstitutive Differenz zwischen Wissenschaft und Demokratisierung besteht in ihrer unterschiedlichen Zukunftsoffenheit. (Amann & König, 2003, S. 244)

Die enge Verzahnung von Praxis, Theorie, politischem und wissenschaftlichem Interesse war geprägt von Persönlichkeiten, die direkt betroffen waren von den Folgen des Nationalsozialismus, des Holocaust, der erzwungenen Emigration, aber auch vom überaus fruchtbaren internationalen Austausch und einer Aufbruchsstimmung und Notwendigkeit, neue Gesellschaftsmodelle zu entwickeln (Amann & König, 2003, S. 242).

3.2.1 Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Die themenzentrierte Interaktion ist Ihnen als Handlungskonzept schon begegnet. Es zielt auf effektives Lernen und Arbeiten in Gruppen ab. Es wurde von der Psychoanalytikerin Ruth Cohn im amerikanischen Exil entwickelt. Die TZI ist der humanistischen Psychologie zuzuordnen und beruht auf drei „Axiomen“ bzw. Grundwerten:

1. Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst ist.
2. Achtung gebührt allem Lebendigem und seinem Werden und Vergehen. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.
3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. (Ruth Cohn Institute, n. d.)

Die TZI verbindet diese anthropologischen Grundannahmen mit einer Theorie und Methodik des Leitens von Gruppen, um Kooperation, Persönlichkeitsbildung und verantwortliches Handeln bei der Bearbeitung von Themen zu ermöglichen. Das Modell veranschaulicht die Balancierung und Verbindung der drei Elemente Thema, Ich und Wir im Kontext, in dem die Gruppe arbeitet bzw. lernt, dem sogenannten Globe:

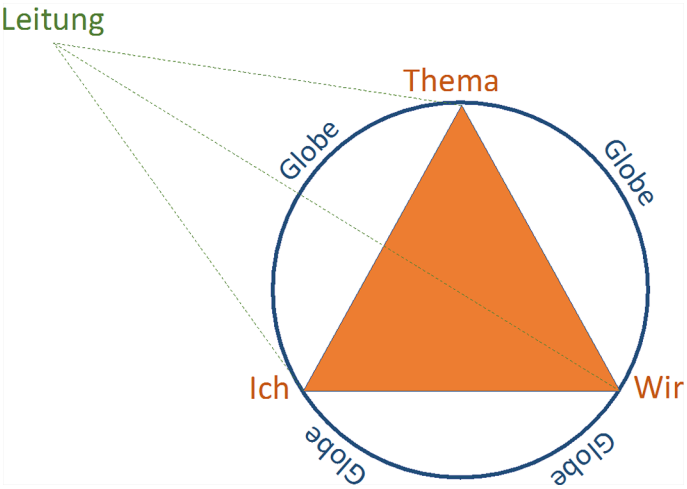

Abb. 3.1: TZI-Dreieck

Um die Zielgerichtetheit des gemeinsamen Arbeitens zu ermöglichen, sind die Einzelnen aufgerufen, ihre eigene „Chairperson" zu sein, also Verantwortung für sich und ihr Handeln zu übernehmen und sich selbst zu leiten. Die Leitung wird verstanden als partizipierende Leitung, ist also zugleich Teilnehmer*in und Leitung. Sie fungiert als Modell und hat die Balance der vier Elemente im Blick. Sie erspürt weiterführende Themen, formuliert sie, schlägt Arbeitsweisen vor und sorgt für deren Einhaltung. Das Prinzip „Störungen haben Vorrang" folgt der Idee, dass Hindernisse auftauchen und gelöst werden müssen, um die Gruppe im Sinne der Zielorientierung arbeitsfähig zu halten. Weitere Hilfsregeln für die Arbeit in Gruppen hat Ruth Cohn folgendermaßen formuliert (ohne daraus ein Gesetz machen zu wollen):

Hilfsregeln der TZI (Ruth Cohn Institute, n.d.):

„1) Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich' und nicht per ‚Wir' oder ‚Man'. […]

2) Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview. […]

3) Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. […]

4) Halte dich mit Interpretationen von anderen […] zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.

5) Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen. […]

6) Wenn du etwas über [eine andere Person sagst], sage auch, was es dir bedeutet […].

7) Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. […]

8) Nur einer spricht zur gleichen Zeit bitte." […]

Ruth Cohn war bestrebt, ihre Erkenntnisse aus der Psychotherapie in pädagogische und arbeitsweltliche Felder zu übertragen, und arbeitete entsprechend mit Führungskräften aus der Wirtschaft, pädagogischen Fachkräften und anderen gesellschaftsrelevanten Führungskräften. Dadurch hat das Konzept Einzug in verschiedene Bereiche gehalten und erfreut sich großer Verbreitung und Beliebtheit.

Beispiel 3.2:

Richie und Muriel planen ein erstes Treffen für eine Angehörigengruppe in einer Drogenberatungsstelle. Sie wählen die Überschrift „Scham – wozu ist das gut?“ für die erste Veranstaltung. Da Muriel bereits mehrere Clownsworkshops besucht hat, kommt ihr folgende Idee: „Lass uns doch zu Beginn eine kleine Szene vorspielen! Clowns sind ja deshalb so lustig, weil ihnen beschämende Situationen passieren, die eigentlich jeder kennt! Und damit könnten wir die Peinlichkeit des Zusammentreffens in der Selbsthilfegruppe gleich auflockern.“ Richie hat auch Lust drauf und meint: „Wir können danach in die Runde fragen, was die Szene über das Gruppenthema verrät. Vielleicht traut sich der ein oder andere schon, was in der Gruppe zu sagen. Und dann könnte jeder mal drei Sachen aufschreiben, für die er/sie sich schämt.“ „Da fällt mir noch eine Übung ein“, sagt Muriel, „eine der drei Sachen sagt man im Vertrauen einer anderen Person aus der Gruppe. Und die muss die Person dann kurz vorstellen und die Scham umdeuten, also: Das ist X und ihr ist besonders wichtig, dass … – dann wird gleich deutlich, wie eng Scham mit Bedürfnissen zusammenhängt.“ So arbeiten sich Richie und Muriel Stück für Stück durch die Planung, immer das Thema, die Gruppe und die einzelnen Personen im Blick. Die Drogenberatungsstelle und das Angehörige*r-Sein werden als Globe in die weitere Planung einbezogen.

3.2.2 Soziometrie

Der österreichisch-amerikanische Arzt, Psychiater und Soziologe Jakob Levy Moreno war ein Pionier der Gruppendynamik, der Aktionsforschung und der Gruppenpsychotherapie. Er entwickelte die psychodramatische Methode und das Konzept der Soziometrie. Zentral war für ihn das Phänomen der Entwicklung von Spontaneität und Kreativität in der menschlichen Begegnung durch Handeln.

1934 beschrieb er das erste systematische Verfahren zur Analyse interpersoneller Beziehungen in Gruppen, genannt „psychometrischer Test“ (Eckardt, 2015, S. 61). Er ging davon aus, dass unser Verhalten weniger von sozialen Rollen geprägt ist, sondern vielmehr unsere Gefühle leitend sind, und hat versucht, diese sichtbar und messbar zu machen. In Unterkapitel 2.6 haben wir uns bereits mit dem Unterschied zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur einer Gruppe beschäftigt: Das Organigramm zeigt die Oberflächenstruktur, während ein Soziogramm die Tiefenstruktur einer Gruppe abbildet. Diese Strukturen stehen in Wechselwirkung miteinander und sorgen potenziell für Konflikte oder auch für Synergie. Deshalb verfolgte Moreno die Idee, Gruppen weitgehend nach soziometrischen Gesichtspunkten im Sinne von gegenseitiger Zuneigung zu strukturieren.

Beim psychometrischen (oder auch soziometrischen) Test geht es darum, anhand gemeinsam bestimmter Kriterien Positiv- und Negativwahlen innerhalb der Gruppe zu treffen und diese zu begründen.

Beispiel 3.3:

Die Klasse 1b arbeitet seit einem halben Jahr zusammen, aber es will sich keine konzentrierte Arbeitsatmosphäre einstellen, obwohl die Kinder durchaus willig sind und sie die Lautstärke in der Klasse selbst stört. Eine Referendarin kommt auf die Idee, die Sitzordnung vielleicht neu zu strukturieren. Sie fragt die Schüler*innen, ob sie sich auf ein Experiment einlassen würden und bittet die Schüler*innen auf einem

Zettel drei Mitschüler*innen zu notieren, neben denen sie am liebsten sitzen würden. Und sie dürfen eine*n Klassenkamerad*in wählen, neben dem*der sie auf keinen Fall sitzen wollen. Außerdem sollen sie sich überlegen, warum sie diese Wahl getroffen haben. Die Klasse findet die Aufgabe aufregend und spannend und nach einer kurzen Diskussion wollen sie es wagen.

Fünf Punkte sind bei einem soziometrischen Test von methodischer Bedeutung (Eckardt, 2015, S. 62 f.):

- Die spontanen Entscheidungen und damit verbundene Gefühle werden respektiert.
- Alle Gruppenmitglieder haben den gleichen Rang.
- Von jedem Gruppenmitglied gehen emotionale und intellektuelle Strömungen aus.
- Es ist ein Lebens- und Aktionstest, bei dem das aktive Interesse jedes Einzelnen im Mittelpunkt steht.
- Die Wahl wird immer auf ein konkretes Kriterium bezogen.

Der Nutzen der Soziometrie liegt darin, dass latente Strukturen sichtbar und damit besprechbar werden. Man kann sich aber vorstellen, dass es auch schnell „heiß“ werden kann: Wenn das Soziogramm in Beispiel 2.6 tatsächlich im Team erarbeitet würde, wie stünde es dann um die Arbeitsfähigkeit der Schulleiterin? Was bräuchte es, damit sich nicht Zerrüttung, sondern Verbesserung der Arbeitsatmosphäre herstellt? Ein soziometrischer Test bringt in der Regel Positiv- wie Negativstars hervor und der gruppendynamische Arbeitsprozess beginnt erst mit der Offenlegung der Struktur. Es ist deshalb dringend darauf zu achten, dass dieser Prozess sorgfältig begleitet wird, da er besonders für diejenigen, die wenig oder gar keine positiven Wahlen erhalten, sehr verunsichernd und kränkend sein kann (von Ameln & Kramer, 2014, S. 192). Häufig ist es aber auch so, dass die latente Struktur das gemeinsame Arbeiten so sehr behindert, dass es eine Erlösung ist, das unspezifische Grundgefühl „Hier stimmt was nicht!“ sicht- und besprechbar zu machen. Gruppenleiter*innen kommt also die Verantwortung zu, die Aufgabe sorgfältig einzuführen, auf mögliche Ergebnisse und Konsequenzen hinzuweisen und im Idealfall ein Mandat der Gruppe einzuholen. Bei der Auswertung müssen die Negativstars aufgefangen und ein produktives Gespräch über die Ergebnisse moderiert werden.

Beispiel 3.4:

Die 1b trifft sich zur Auswertung im Stuhlkreis. Die Referendarin hat auf ein großes Flipchart die Namen aller Kinder geschrieben und versucht nun anhand von verschiedenfarbigen Stiften, gegenseitige Positiv- und Negativwahlen einzuzeichnen. Nacheinander tragen die Schüler*innen ihre Wahlen vor, anfangs noch schüchtern, dann aber immer selbstbewusster. Besonders spannend finden die Kinder die Begründungen. Zum Beispiel wollen viele neben Lars sitzen, weil er beliebt ist und als heimlicher Trendsetter gilt. Viele wollen aber genau deshalb nicht neben ihm sitzen, weil sie ihn zu eingebildet und zu cool finden. Außerdem gibt es viele weitere unterschiedliche Gründe: „Wenn ich neben meiner Freundin Elisa sitze, will ich immer lieber quatschen und das hält mich dann davon ab, die Aufgaben zu machen und gut zuzuhören, deshalb will ich lieber neben Mila sitzen. Die ist so ruhig.“ Oder: „Pit versteht die Sachen immer so schnell und vielleicht kann er mir mal was erklären, wenn ich wieder zu dumm bin, um zu verstehen, was ich machen soll.“ Nicht nur der Aspekt Zu- und Abneigung spielt also eine Rolle bei den Kindern, sondern auch der Aspekt „Was brauche ich, damit ich konzentriert zuhören kann?“. Das hatte die

Referendarin auch im Vorhinein erläutert. Es entsteht nach und nach ein Bild von vielen Pfeilen und viele Wahlen beruhen auf Gegenseitigkeit und ergänzen sich. Tina aber steht am Ende ganz alleine. Niemand hat sie gewählt und einige haben gesagt, dass sie nicht neben ihr sitzen wollen. Bei der Begründung wird herumgedruckst, bis Greta schließlich sagt: „Ich glaube, Tina ist nur schüchtern, aber eigentlich ganz nett. Ich will nicht neben ihr sitzen, weil sie Mundgeruch hat." Einige pflichten ihr bei und nach der anfänglichen Peinlichkeit muss Tina lachen: „Dann putz ich ab jetzt eben morgens gründlich meine Zähne. Ich bin meistens einfach zu müde und zu faul!"

Es herrscht eine aufgeregte Atmosphäre und die Kinder räumen ihre Sachen an die neuen Plätze mit der Vereinbarung, es mal eine Woche zu probieren.

Ob sich die Arbeitsatmosphäre dadurch nachhaltig verändert und ob es an der neuen Sitzordnung liegt oder einfach daran, dass die Klasse sich intensiv ausgetauscht hat, bleibt dahingestellt. Es ist jedenfalls eine Möglichkeit, über Dinge ins Gespräch zu kommen, die immer da sind, die aber selten besprochen werden.

Sinnvoll kann es in Gruppen auch sein, mehrere Kriterien abzufragen, die sich auf verschiedene Fähigkeiten beziehen, um nicht so deutliche Stars zu produzieren, z.B.:

- Mit wem würde ich gerne ein Wochenende auf einer einsamen Insel verbringen?
- Wen würde ich mir als Arbeitskolleg*in wünschen?
- Mit wem hätte ich Lust, einen Kochwettbewerb zu machen?

In der Aktionssoziometrie werden auch Kriterien abgefragt, auf die hin Wahlen getroffen werden, die dann spontan sichtbar werden, indem sich alle Gruppenmitglieder im Raum positionieren. Diese Methode ist weniger aufwendig und festlegend und der Vorteil ist, dass gleich alle reagieren können auf das, was im Moment passiert. Wenn sich also viele Schüler*innen der 1b in Richtung Lars aufmachen, weil sie am liebsten neben ihm sitzen würden, dann merken einige schon auf dem Weg, dass es vielleicht noch andere gibt, neben denen sich das Sitzen in der Klasse vielleicht auch gut anfühlen würde. So reguliert sich das Geschehen in der Gruppe bereits im Moment und man sieht auch sofort, von wem man selbst gewählt wird. Auch inhaltliche Wahlen lassen sich so schnell und effektiv vollziehen. Es wird sichtbar, wo die Energie der Gruppe liegt und sowohl die Sach- als auch die Beziehungsebene finden in dieser Methode Berücksichtigung. Wenn man die Klasse beispielsweise wählen lässt zwischen drei möglichen Orten für eine Klassenfahrt, die im Raum symbolisiert werden, dann stellen sich manche vielleicht zu einem Ort, weil sie da schon immer mal hinwollten oder auf keinen Fall zu einem Ort, den sie bereits kennen (oder auch umgekehrt), während anderen der Ort egal ist, sie aber ihre Wahl nach persönlichen Beziehungen wählen. Also stellen sie sich dorthin, wo ihre besten Freund*innen stehen.

3.2.3 Die soziodynamische Grundformel

Der österreichische Psychiater und Psychoanalytiker Raoul Schindler arbeitete intensiv mit schizophrenen Patient*innen. Entgegen der Auffassung vieler Kolleg*innen, dass Schizophrenie genetisch bedingt sei, sah er die Ursache der Krankheit auch im sozialen Leben und befand somit, dass Schizophrenie psychotherapeutisch zu behandeln sei. Dies erfolgte mit der Methode der bifokalen Gruppentherapie, die er entwickelte. Im Zuge

dessen formulierte er ein allgemeingültiges Gruppenmodell, das sogenannte rangdynamische Positionsmodell oder auch die soziodynamische Grundformel, um funktionale und dysfunktionale Interaktion in Gruppen zu beschreiben (Spaller, 2018, S. 406 f.).

Für das Verstehen dieses Modells ist relevant, dass Schindler Gruppe nicht als soziologisches, sondern eher als psychologisches Phänomen einordnete. „Dieses psychologische Phänomen ‚Gruppe' ist wegen seines dynamischen Charakters und des fluktuierenden Übergehens in andere Zustände schwer zu beobachten und entgleitet auch leicht […] dem Versuch der Beschreibung" (Schindler, 1957; zitiert nach Spaller et al., 2016, S. 105 f.). Eine Gruppe ist nach Schindler die reifste Form des Miteinanders von Menschen und in ständiger Bewegung, ein „lebendiges Gefüge". Es ist nur in Bewegung lebendig und wird von zwei Seiten bedroht: von der vollkommenen Institutionalisierung und damit Erstarrung und von der Ziellosigkeit und damit Auflösung.

Bei seinen schizophrenen Patient*innen hat er eine Ich-Schwäche diagnostiziert, die aus einer Erstarrung resultiert. Diese Erstarrung gleicht einer frühkindlichen Festschreibung im Familiengefüge. Mit seiner bifokalen Gruppentherapie (bifokal bedeutet, dass es zwei „Brennpunkte" gibt; in der Therapieanordnung ist das eine Patient*innengruppe und eine parallele Elterngruppe) hat er versucht, diese Erstarrung zu lösen – durch die Dynamik in der Gruppe wurde die Psychodynamik der Patient*innen in Bewegung gebracht. Gleichzeitig wurde durch die Arbeit mit der Elterngruppe das festgefahrene Familiengefüge wieder lebendig und beweglich.

3.2.3.1 Soziodynamische Grundformel und Gruppe

Die soziodynamische Grundformel besagt, dass sich eine Gruppe auf ein Ziel hin, um eine Aufgabe herum oder gegen einen Feind konstituiert. Dieses **Gegenüber** liegt außerhalb der Gruppe – die äußere Struktur ist in Abb. 3.2 dargestellt als Rechteck. Die dynamische Gruppe, bestehend aus **Alpha**, vielen **Gammas** und **Omega**, bildet nach innen eine Struktur und Identität aus, die in ihrer gemeinsamen Bewegungsrichtung auf das Gegenüber gerichtet ist. Die Rolle des **Beta** ist weitgehend autonom und am ehesten mit Alpha verbunden. Die innere Struktur der Gruppe ist in Abb. 3.2 das Dreieck bzw. die Raute:

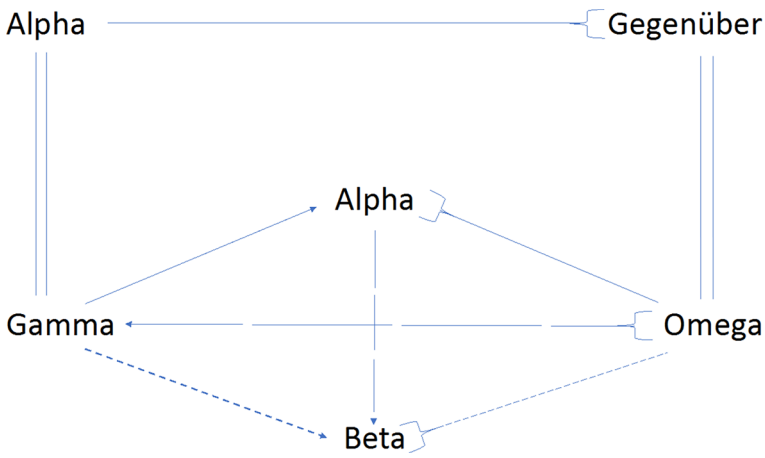

Abb. 3.2: Soziodynamische Grundformel nach Raoul Schindler

Alpha gibt die Aktionsrichtung an, Gamma sind die vielen in der Gruppe, die sich mit Alpha identifizieren (Doppellinie) und folgen. Omega ist die Position, die am kritischsten, zögerlichsten, langsamsten folgt und damit die Bewegungsrichtung bremst. Sie ist am ehesten mit dem Gegenüber identifiziert und dient auch als Projektionsfläche für alle Zweifel der Gammas. Omega ist das schwächste Glied in der Rangordnung, hat aber eine sehr entscheidende Funktion für die Entwicklung der Gruppe. Nur wenn Omega gut integriert werden kann, sprich Bedenken und Infragestellungen der „Marschrichtung" erlaubt sind und gehört werden, kann sich die Gruppe gut entwickeln. In einer reifen Gruppe wechseln die Positionen ständig, wobei die schwächste und schwierigste Position Omega bleibt. Beta ist eine Art unabhängige Beraterposition. Sie hat Sachkenntnis und hat die Interessen der Gruppe gut im Blick. Die Pfeile bedeuten, dass die Energie entsprechend gerichtet ist: Omega folgt Gamma, Gamma folgt Alpha, Alpha folgt Beta. Omega lehnt Alpha und Beta ab, Gamma lehnt Omega ab und Alpha kämpft mit dem, gegen das oder um das Gegenüber.

Schindler war besonders um die Integration der Position des Omega bemüht, weil er in seinen Patient*innen diese Position wahrnahm und wandte das Modell auch auf Großgruppen und Gesellschaften an: Eine Gesellschaft oder Gruppe kann sich nur entwickeln, wenn die Schwachen, die Außenseiterpositionen, die Skeptiker wahrgenommen und beachtet werden.

Hinweis:

Eine interessante Auswahl von Originaltexten Raoul Schindlers, ergänzt um Darstellungen über seine Person, sein Wirken und die Einbettung in den historischen Kontext der Gruppendynamik in Österreich durch die Herausgeber*innen findet sich in dem Band „Das lebendige Gefüge der Gruppe" von Raoul Schindler, herausgegeben von Christina Spaller et al. (2016).

Wir wollen das Modell auf das Gespräch der Peergroup aus Beispiel 2.6 anwenden und exemplarisch erläutern, wie eine Gruppe lebendig bleibt und sich weiterentwickelt:

Beispiel 3.5:

Wenn wir das Modell auf unser Beispiel 2.6 übertragen, kann man gut sehen, wie die Positionen in einer funktionierenden, lebendigen Gruppe ständig wechseln:

Als Gegenüber (G) könnte man allgemein das Thema „erwachsen werden" definieren oder auch konkret „Umgang mit Alkohol". Maja hat zu Beginn die Alpharolle inne, Jenny und Amir sind Gammas, Ludwig ist in der Omega-Position. Julika identifiziert sich mit der Position G und kommt durch das Beipflichten von Amir in die Beta-Position. Maja lenkt um und kann dadurch in der Alpharolle bleiben, G nun fest im Blick. Ludwig wird zum Gamma. Am Ende ist Jenny in der Omega-Position.

Die Ambivalenz, die von G ausgeht und für dynamische Spannung in der Peergroup sorgt, wird in der lebendigen Diskussion zum Ausdruck gebracht und macht das Bemühen der Gruppe, verschiedene Seiten des Themas zu integrieren (Angst, Lust, Faszination, Kontrollverlust, Freude, Übelkeit, Scham usw.), spürbar. Nicht Ausschluss und Abspaltung sind die Lösung, sondern Auseinandersetzung und Integration.

3.2.3.2 Soziodynamische Grundformel und Leitung

Schindler plädiert dafür, dass Gruppenleiter*innen nicht starr eine Position einnehmen, sondern den Wechsel der Positionen bewusst anstreben. In der Regel ist die Leitung einer Gruppe zu Beginn in der Identifikation mit Position G. Bleibt sie aber dort, erstarrt die Gruppenarbeit in eine autoritäre Veranstaltung. Wechselt die Leitung hingegen mal in die Alpha-, mal in die Beta- und evtl. auch mal für kurze Zeit in die Omega-Position, bleibt die Gruppenarbeit dynamisch: Die Leitung nimmt sich zurück und die Gruppe kann sich einbringen, die Leitung gibt die Richtung vor und die Gruppe folgt, die Gruppe rebelliert und die Leitung muss eine neue Verbindung zur Gruppe herstellen, die Leitung geht in Distanz und wird von der Gruppe wieder stärker in die Identifikation gezwungen. Die Positionen G, Alpha und Beta bieten sich an für die Leitung, die Omega-Position wird das Leiten auf Dauer unmöglich machen und die Gamma-Position würde Leitung zum Verschwinden bringen. In dem Fall ist zwar formal Leitung gewährleistet, sie wäre aber effektiv für die Gruppe nicht verfügbar und die Gruppe wäre in der Folge von Zerfall, Erstarrung oder Zerwürfnis bedroht.

Beispiel 3.6:

Nach dem berufsbegleitenden Fernstudium in Sozialmanagement übernimmt Gerda die Leitung des KiFaZ ihrer Heimatstadt. Sie hat dort mehrere Mitarbeiter*innen in verschiedenen Bereichen zu betreuen, die interdisziplinär zusammenarbeiten sollen. Zu Beginn wird sie von den „alten Hasen“ herzlich aufgenommen, weil sie bereits langjährige Kollegin im Kita-Team war. Die anderen MA sind erst einmal zurückhaltend bis neugierig, die Kolleg*innen der Beratungsstelle eher skeptisch. Gerda versucht, sich einzuarbeiten, und merkt bald, dass ihr altes Kita-Team einen Großteil ihrer Kraft in Anspruch nimmt, weil die Kita-Leitung langzeitkrank ist und viele Fragen dadurch bei ihr landen. Sie fühlt sich dort sicher, merkt aber nach einer gewissen Zeit, dass ihr dieses Einspringen verunmöglicht, mit den anderen Bereichen gut in Kontakt zu kommen. Nach einem Gespräch mit dem Vorstand lädt sie zu einer Gesamtteam-Sitzung ein. Sie erläutert ihr Verständnis von ihrer koordinierenden Rolle als Leiterin des KiFaZ, setzt eine stellvertretende Leiterin in der Kita ein und spiegelt ihre Beobachtung, dass die Bereiche eher nebeneinander existieren als zusammenarbeiten. Damit geht sie in Position G, nachdem sie erst zum Alpha des Kita-Teams erkoren wurde. G ist die konzeptionelle Idee der interdisziplinären Zusammenarbeit. Da sich die Bereiche ganz gut arrangiert hatten nach einigen gescheiterten Versuchen der Zusammenarbeit, kommt wenig Begeisterung im Gesamtteam auf nach Gerdas Ansprache. In den folgenden Wochen lernt Gerda systematisch die einzelnen Bereiche kennen, nimmt aktiv Kontakt zu den MA auf, arbeitet Schnittmengen heraus und regt mögliche Kooperationen an. Nach und nach kommt sie in die Alpha-Position des Gesamtteams, nachdem das Kita-Team sich einige Zeit enttäuscht zurückgezogen hatte. Nach einem halben Jahr sind zahlreiche Ideen gesponnen, einige Projekte bereits in der Planung und Gerda merkt, dass sie ihr hohes Engagement langsam zurückfahren muss, aber auch kann. Sie gibt Verantwortung für Projekte an Einzelne ab, spannt Praktikant*innen und FSJler*innen ein, überträgt der Beratungsstelle die Funktion, das Team über aktuelle Themen zu informieren und Veranstaltungen sowie Fortbildungen zu organisieren, weil sie Kapazität und Kompetenz signalisiert haben. So gelingt es Gerda nach und nach, in die Beta-Position zu kommen, in der es ihr möglich ist, genügend Distanz zum Tagesgeschehen zu haben, um die Übersicht nicht zu verlieren.

3.3 Der gruppendynamische Raum

Grundlage der bifokalen Gruppentherapie ist die Vorstellung, dass biografische Gruppenerfahrungen musterbildend sind für typische Rollen, die einzelnen Personen auch in anderen Gruppen immer wieder zugeschoben werden bzw. die sie bevorzugt einnehmen. Besonders deutlich wird diese Tatsache bei Ausschließungsprozessen. Gruppen haben sehr feine Antennen für „das schwächste Glied". Mehr oder weniger ausgeprägte Sicherheits- und Sozialwünsche des Individuums an die Gruppe sind vorgeprägt von früheren Sozialbeziehungen.

William Schutz identifizierte drei Grundbedürfnisse des Neugeborenen bezogen auf die Primärgruppe: Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Zuneigung. Das Neugeborene ist abhängig davon, in die Gruppe aufgenommen zu werden. Eigene Äußerungen sollen gehört und Grundbedürfnisse erfüllt werden. Und zuletzt braucht das Neugeborene Zuneigung und emotionale Bestätigung. Diese drei Grundbedürfnisse bleiben im Laufe des Lebens bestehen, sind aber in ihrer Intensität stark von den frühen Erfahrungen geprägt (Geramanis, 2020, S. 38 ff.). Ein Kind, das wenig Zuneigung erfahren hat, kann in der Regel anderen selbst wenig Zuneigung geben und erwartet auch keine Zuneigung von anderen, gleichwohl es eine unbewusste Sehnsucht danach hat. Bei frühkindlich traumatisierten Kindern äußert sich diese Ambivalenz häufig in einem Verhalten, das dafür sorgt, andere auf Distanz zu halten und gleichzeitig die (negative) Aufmerksamkeit permanent auf sich zu ziehen. Ein solches Kind ist kaum gruppenfähig, weil wenig flexibel in seiner Positionierung.

Schutz vertrat die Ansicht, dass sich diese drei individuellen Bedürfnisse auch in Gruppen spiegeln. Jede Gruppe müsse sich im Laufe ihrer Existenz mit drei Themen auseinandersetzen und sie bewältigen: drin – draußen, oben – unten, nah – fern (Antons, 2019, S. 375). Dieser Gedanke wurde von einem deutschsprachigen gruppendynamischen Forschungsteam aufgegriffen und 2001 das Modell vom gruppendynamischen Raum entwickelt. In ihm werden die drei Dimensionen zusammengedacht und aufeinander bezogen, weil sie gegenseitig aufeinander verweisen. Die drei Dimensionen werden in Gruppen immer wieder verhandelt und neu austariert, besonders stark natürlich, wenn eine Gruppe neu zusammenkommt, wenn es personelle Veränderungen gibt, wenn sich die Aufgabe oder das Ziel neu strukturiert.

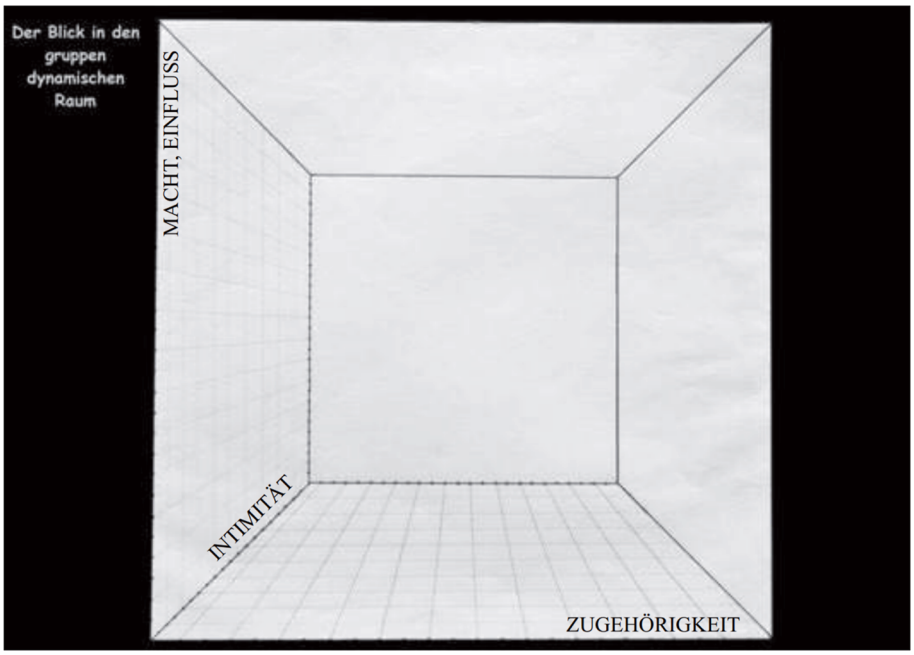

Abb. 3.3: Der Blick in den gruppendynamischen Raum (Antons, 2017, S. 16)

- Die Dimension Zugehörigkeit bewegt sich zwischen den Polen drin und draußen und befriedigt einerseits das individuelle Bedürfnis, mit anderen Menschen zusammen zu sein, und gleichzeitig das Bedürfnis der Gruppe, eine Grenze um sich zu ziehen, eine „Außenhaut" (Antons et al., 2019, S. 378) zu bilden. Damit bedroht es ihre Mitglieder potenziell mit Ausschluss. Jede*r kennt das vom Gruppenwählen im Mannschaftssport.
- Die Dimension Intimität regelt das Nähe-Distanz-Verhältnis der Mitglieder untereinander. Wie wird miteinander umgegangen, werden unterschiedliche Bedürfnisse nach Nähe oder Distanz respektiert oder gibt es eine kühle bzw. wärmende Kultur der Gruppe, der sich alle unterordnen?
- Die Dimension Macht und Einfluss wird bestimmt von den Polen oben und unten. Nicht alle Mitglieder einer Gruppe können gleich viel Einfluss haben. Wer ordnet sich unter, wer bekommt und nimmt sich Gestaltungsmacht? Im Wechselspiel zwischen Einzelnen und Gruppe wird diese Dimension ausgehandelt (Antons, 2017, S. 15 f.).

Beispiel 3.7:

Ein Projektteam findet sich für ein zweijähriges Projekt zusammen. Christine hat bereits Erfahrung mit Projekten und den Antrag weitestgehend gestellt. Sie eröffnet das erste Teammeeting und will gleich Aufgaben verteilen. Iwan bremst: „Lassen Sie uns erst einmal eine Kennenlernrunde machen!" Mila merkt an: „Ich finde, wir sollten uns auf ein Arbeits-Du einigen. Das ist bei unserem Träger so üblich!" Pit wundert sich über diesen Blitzstart. Er kommt aus einer anderen Branche, ist Quereinsteiger und kam erst letzte Woche zufällig über einen privaten Kontakt an den Job. Ob das wirklich was für ihn ist, muss er erst noch prüfen. Deshalb bleibt er in der Beobachterposition. Christine, Mila und Iwan einigen sich über eine erste Tagesordnung, bis Christine zu Pit sagt: „Du hast noch gar nichts gesagt. Bist du denn einverstanden und überhaupt mental anwesend?"

Macht und Einfluss werden gleich zu Beginn verhandelt: Wer geht in Aktion und schlägt etwas vor, wer folgt oder zeigt Widerstand, wer bestimmt die Tagesordnung? Auch das Nähe-Distanz-Verhältnis wird über die Frage des Kennenlernens und des Duzens bereits austariert. Die Frage der Zugehörigkeit ist formal zwar klar, aber zumindest für Pit innerlich noch nicht entschieden in beide Richtungen: Will er dazu gehören und wird er von der Gruppe akzeptiert werden? Christine zumindest lädt ihn zwar einerseits ein mit ihrer Ansprache, stellt aber die Zugehörigkeit mit ihrer spitzen Bemerkung auch gleichzeitig infrage.

Bereits in dieser kleinen Sequenz beginnt sich eine Gruppe aus Einzelpersonen zu formieren und Selbst- und Fremdbilder abzugleichen. Auf drei Ebenen kann man sich dieses Zusammenspiel denken, durch das sich Normen und Regeln in Gruppen entwickeln:

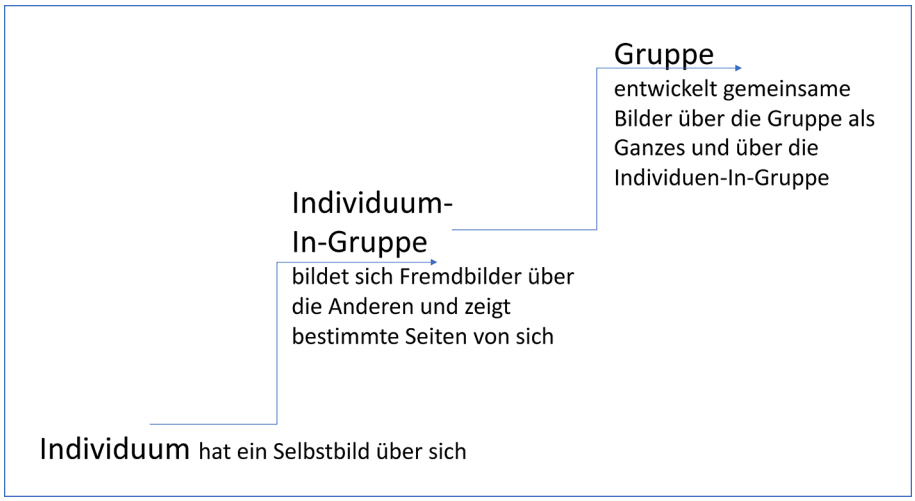

Abb. 3.4: Individuen im Gruppenkontext (in Anlehnung an Geramanis, 2020, S. 33)

Das Individuum-In-Gruppe macht sich nicht nur Fremdbilder über die anderen, sondern versucht sich auch ein Bild darüber zu machen, welche Fremdbilder über es selbst existieren und gleicht diese wiederum mit dem eigenen Selbstbild ab. Im Laufe der Zusammenarbeit werden die Bilder in der Regel differenzierter und vielfältiger.

3.4 Phasenmodelle

Auch Phasenmodelle versuchen das Übergreifende und Typische in Gruppen zu beschreiben. Die Entwicklung von Gruppen im Zeitverlauf wurde oft als linear beschrieben, doch diese Phasenmodelle halten Forschungsanordnungen z.B. in Arbeitsgruppen kaum stand (Ardelt-Gattinger & Gattinger, 1998, S. 7 ff.).

Phasenmodell von Bennis und Shepard (1956)

Das erste bekannte Phasenmodell von Bennis und Shepard (Bennis & Shepard, 1956) wurde als Beobachtungs- und Verständnishilfe für Selbsterfahrungsgruppen entwickelt. Inzwischen weiß man, dass diese Phasen mehr oder weniger bewusst in jeder Gruppe ablaufen bzw. ablaufen müssen, um wirklich produktiv miteinander in Beziehung zu treten.

Das Modell beschäftigt sich besonders mit den zwei Problembereichen Nähe (Interdependenz zwischen den Gruppenmitgliedern) und Autorität (den*die Leiter*in betreffend sowie vorgegebene Strukturen betreffend). Diese zwei sogenannten Hauptphasen unterteilen sich erneut in jeweils drei Unterphasen:

- Dependenz/Flucht:
  - In dieser Phase dominiert die Abwehr von Angst. Man ordnet sich weitgehend unter, überlässt die Gestaltung weitgehend der Leitung, idealisiert die Gruppe und versucht enge, persönliche Beziehungen zu knüpfen. Die einzelne Person zeigt sich von ihrer besten Seite.
- Konterdependenz/Kampf
  - In dieser Phase dominiert das Thema Macht. Regeln, Leitungsstil, Rahmenbedingungen u. Ä. werden infrage gestellt. Der Konflikt zwischen persönlichen Wünschen und Gruppendruck sorgt für die Aushandlung des Intimitätsgrades innerhalb der Gruppe und es kommt häufig zur Spaltung in Subgruppen.
- Interdependenz/reifes Miteinander
  - In dieser Phase gelingt ein reifes Miteinander, indem die gegenseitige Abhängigkeit anerkannt wird. Nach Idealisierung und kritischer Befragung kann ein realistisches Miteinander erlebt werden, Ziele und Rollen können geklärt werden und eine eigene Gruppenkultur entsteht.

Phasenmodell von Bion

Parallel beschrieb der Psychoanalytiker Wilfried Bion Grundannahmen, die unbewusst in Gruppen agiert werden. Sie sind angelehnt an die kindliche Entwicklung und können als Phasen, aber auch als Grundstruktur verschiedener Gruppen interpretiert werden:

- Abhängigkeit: Besonders die verunsichernde Situation, wenn eine Gruppe neu startet, sorgt für eine Sehnsucht nach Orientierung, die häufig bei der Leitung oder ranghohen Gruppenmitgliedern gesucht wird.
- Kampf/Flucht: Aggression entsteht durch Enttäuschung der als allmächtig idealisierten Leitung/Aufgabe/Gruppe und abgewehrte Ohnmachtsgefühle zeigen sich in destruktivem, verweigerndem Verhalten oder durch Rückzug, innerlich wie äußerlich.
- Paarbildung: Es entstehen Untergruppen, die das Gefühl des Alleinseins überwinden helfen. Gerne delegieren Gruppen unbewusst auch die Steuerung der Gruppe an eine Untergruppe, die wiederum enttäuschen wird.

Dieses Modell ist vor allem hilfreich, wenn man destruktive, erstarrte und „unreife“ Gruppendynamiken verstehen will. Als vorübergehende Phasen treten sie zwar mehr oder weniger stark in allen Gruppen auf, aber in verfestigter Form rauben sie der Gruppe Energie und pervertieren sie zu destruktiven Konfliktbewältigungsstrategien (Antons, 2019, S. 358). Sie halten die Gruppe in regressiven Verhaltensmustern und hindern sie daran, effektiv und reif die Produktivkräfte einer Gruppe zu nutzen.

Phasenmodell nach Tuckman et al.

1965 tauchten dann eher zirkulär gedachte Phasenmodelle auf. Das Bekannteste, vermutlich auch wegen der reimenden Eingängigkeit, ist das von Tuckman (1965), das er 1977 um die letzte Phase ergänzt hat (Tuckman & Jensen, 1977):

forming – storming – norming – performing – adjourning

Garland, Jones und Kolodny, aus dem Sozialarbeitskontext kommend, nehmen 1969 die früheren Modelle auf und schaffen ein neues, übersichtliches Phasenmodell (Antons et al., 2019, S. 354).

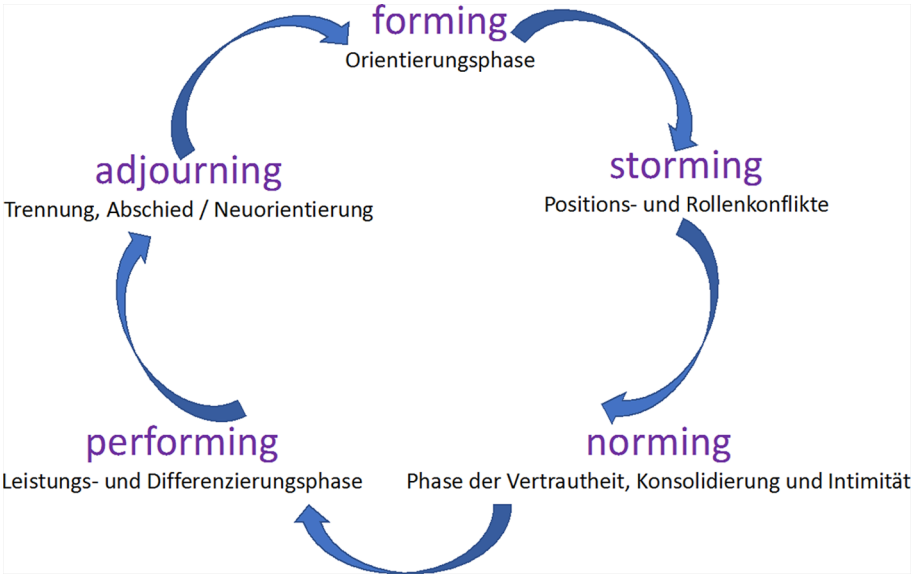

Abb. 3.5: Phasenmodell (in Anlehnung an Antons et al., 2019, S. 352 ff.)

3.4.1 Aufgaben der Leitung in den Phasen

Gruppenleitung sollte die Dynamik der Gruppe im Blick haben und den Phasen entsprechend auf die verschiedenen Bedürfnisse der Gruppe achten, sonst erwischt es einen wie aus heiterem Himmel, nach dem Motto: Die haben mir am Anfang doch aus der Hand gefressen und jetzt sind die so widerspenstig und streitlustig! Um diese Vorgänge besser einordnen zu können, hier noch ein paar Gedanken zu den einzelnen Phasen, die nicht notwendigerweise in dieser Reihenfolge aufeinander folgen, sondern durchaus einen chaotischeren Verlauf nehmen können, ineinandergreifen, springen, verharren:

Orientierungsphase: „Jeder Eintritt in eine fremde Gruppe ist eine Bedrohung für unsere Identität und rührt Ängste an, die ganz am Anfang unseres sozialen Werdens liegen, als wir noch niemand waren und total abhängig von unserer Umgebung“ (Volmerg, 1992; zitiert nach Antons et al., 2019, S. 362). Die Spannung, eine unverwechselbare und unabhängige Person sein zu wollen, und das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit prägen das Verhalten der Einzelnen (Beispiel 3.1). Für die Gruppenleitung ist es deshalb wichtig, je nach Kontext der Gruppe abzuwägen, wie viel Spannungsabbau durch intensives Kennenlernen eine Gruppe braucht. Gleichzeitig sind da nicht nur Angst, sondern auch Neugier und eine unbestimmte Erwartung bzw. Fantasien, was mit diesem Neubeginn alles möglich werden könnte!

Positionsphase: Schon in der Orientierungsphase beginnen unbewusste Aushandlungen über Positionierungen, Rollen, Regeln, Normen (Beispiel 3.7). Wenn aber alle genügend orientiert und sicher sind, geht es oft richtig zur Sache. In dieser Phase will sich die Gruppe differenzieren und entwickelt ein starkes Bedürfnis nach Leitung. Gleichzeitig wächst der Widerstand gegen sie – für die Gruppenleitung also eine sehr herausfordernde Phase, in der ihre Vertrauenswürdigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Autorität, Gerechtigkeit u. v. m. geprüft werden. Es ist sinnvoll, dieser Aushandlung Raum zu geben, ohne das Entwicklungsziel der Gruppe aus den Augen zu verlieren, z. B. indem man Aufgaben verteilt, Fragen ernsthaft beantwortet, Regeln klarstellt, Position bezieht, als Modell für faires, klares und zuverlässiges Verhalten fungiert. Wichtig ist dabei, Raum für potenzielle Alpha-Positionen zu lassen, ohne die Führung zu verlieren. Wenn diese Positionskämpfe nicht gut gehalten werden, kann es passieren, dass eine Gruppe daran zerbricht.

Konsolidierungsphase: „In dieser Phase ist der Grundkonflikt zwischen Individuum-Sein und In-der-Gruppe-Sein zugunsten der Gruppe entschieden" (Volmerg, 1992; zitiert nach Antons et al., 2019, S. 368). Macht ist vorläufig verteilt, Zugehörigkeit zur Gruppe geklärt, jetzt ist Zeit für gegenseitige Offenheit und Akzeptanz und intime Begegnungen. Aufgabe der Leitung ist hier, Raum zu geben für vertrauteren Austausch und gleichzeitig die Gruppe vor zu viel Intimität zu schützen. Denn zu viel Preisgabe kann im Nachhinein zu Scham- und Schuldgefühlen führen. Um zu vermeiden, dass Entwicklung durch zu viel Harmonie vermieden wird, sollte die Leitung herausfordernde, differenzierungsfördernde und konfrontierende Aufgaben in die Gruppe geben.

Differenzierungsphase: „Die Gruppe kann nur dann ihr ganzes Potenzial entfalten, wenn sowohl Abgrenzung als auch Bezogenheit gelebt werden können, wenn sich die Pole Individuum und Gruppe in einem dynamischen Gleichgewicht verbinden" (Volmerg, 1992; zitiert nach Antons et al. 2019, S. 370). Dies ist die Phase der Selbststeuerung, alle sind sichtbar und anerkannt, es entstehen Kreativität, Flow, Synergie, die Rollen sind flexibel (Rangdynamikmodell), alle sind integriert, die Aufteilung in Subgruppen ist nicht bedrohlich für die Gesamtgruppe. In dieser Phase sollte die Leitung die Beta-Position einnehmen, den Rahmen halten, sich zurückhalten, die Gruppe stärken durch Verweise darauf, welche Potenz sie sich erarbeitet hat.

Abschiedsphase: „Das Ende einer Gruppe bedeutet Sterben und Tod eines sozialen Organismus" (Volmerg, 1992; zitiert nach Antons et al. 2019, S. 372). Wie die Orientierungsphase ruft auch die Abschiedsphase sehr tief verankerte Bewältigungsmuster hervor. Je nachdem, ob eine Gruppe von Beginn an nur für eine bestimmte Dauer bestand oder eine Zäsur durch äußere Umstände entsteht, kann die Abschiedsphase sehr unterschiedlich ausfallen. Wovon wird Abschied genommen? Was kann noch zu Ende gebracht werden, was bleibt unbearbeitet liegen? In dieser Phase kommt der Leitung die Aufgabe zu, diese Fragen besprechbar zu machen, Rituale des Abschieds anzubieten, den gemeinsamen Trauerprozess zu begleiten, auch für sich selbst! Da im Rückblick Entwertung droht, ist es wichtig, der Gruppe Anerkennung für Geleistetes zu zollen, ohne Misslungenes zu verschweigen. Ein guter Abschied setzt wieder Energie frei für Neues und die Entwicklung kann von vorne beginnen!

In diesem Modell wird deutlich, dass sich ein Gruppenprozess zwischen den Polen Integration und Differenzierung bewegt. Im Idealfall ist im Verlauf des Gruppenprozesses mehr von beidem möglich. Die Storming- und Performing-Phasen dienen eher der Differenzierung der Gruppe, während die Forming-, Norming- und Adjourning-Phasen eher die Integration vorantreiben.

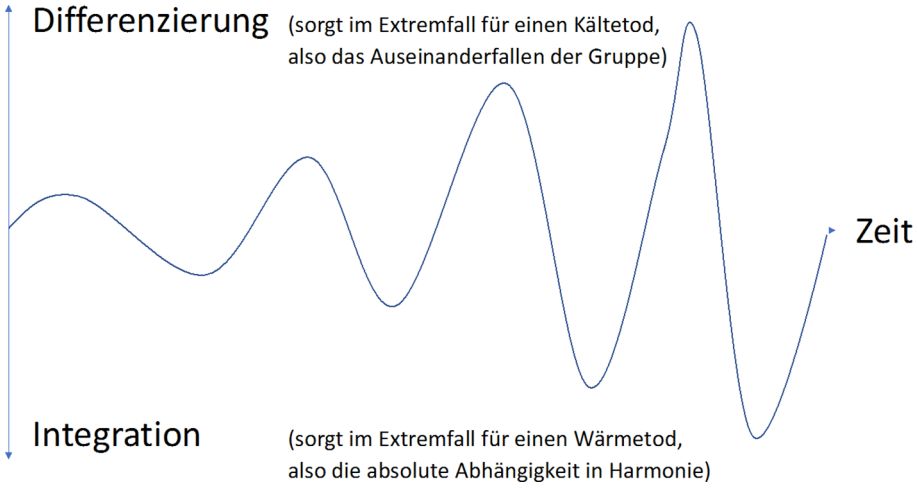

Abb. 3.6: Differenzierung und Integration im Zeitverlauf von Gruppen (in Anlehnung an König & Schattenhofer, 2016, S. 58)

Zusammenfassung

Im letzten Kapitel haben wir uns mit verschiedenen Theorien, Modellen und Konzepten der Gruppendynamik befasst. Die Kleingruppenforschung hatte eine Hochphase zwischen 1940 und 1960 und hat in der Anwendung eine Blütezeit ab den 1970er-Jahren erfahren. Historisch hergeleitet und Querverweise herstellend, habe ich bis heute relevantes Grundwissen über Gruppendynamik für die Praxis zusammengetragen und anhand von Beispielen illustriert. Dabei wurde deutlich, dass das Gebiet der Kleingruppenforschung vor allem für die Soziologie und für die Psychologie von Interesse war und damit zu einem Gebiet der Sozialpsychologie wurde. Inzwischen bedienen sich Pädagogik, Organisationspsychologie, Arbeitswissenschaften und viele andere Gebiete des gruppendynamischen Wissens.

Aufgegriffen wurde an verschiedenen Stellen das Thema Gruppenleitung und wie sie die Dynamik in Gruppen unbewusst und bewusst beeinflussen kann, ohne dass man Kausalitäten oder Planbarkeit daraus ableiten könnte. „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ – dieser Satz wird Kurt Lewin (1890–1947) zugeschrieben (Spektrum der Wissenschaft, n.d.b) und es wird daraus abgeleitet, dass eine Gruppe ein soziales Gebilde, ein lebendiges Gefüge oder auch ein Organismus sei. Der Interaktion einzelner Personen innerhalb einer Gruppe werden also lebendige Eigenschaften attestiert, die sich beobachten lassen und sich dennoch einer Festschreibung und Vorhersage entziehen. Dieses Phänomen, mit dem Begriff Gruppendynamik beschrieben, haben wir mithilfe von Feldtheorie, Trainingsgruppe, TZI, Soziometrie, der soziodynamischen Grundformel, dem gruppendynamischen Raum und verschiedenen Phasenmodellen untersucht.

Aufgaben zur Selbstüberprüfung

3.1 Notieren Sie für sich persönlich die beste und die furchtbarste Gruppenerfahrung in Ihrem bisherigen Leben und finden Sie jeweils drei Gründe, warum Sie diese Erfahrungen so positiv bzw. negativ empfunden haben. Begründen Sie Ihre Reflexion anhand einiger der in Kapitel 3 zur Verfügung gestellten Modelle.

3.2 Gruppen lösen Faszination und Angst zugleich aus und sind verschiedenen Gefahren unterworfen. Beschreiben Sie mithilfe der Gedanken Raoul Schindlers in Abschnitt 3.2.3, des Modells des gruppendynamischen Raums in Unterkapitel 3.3, der Beobachtungen von Wilfried Bion in Unterkapitel 3.4 und des Modells von Integration und Differenzierung in Abschnitt 3.4.1, wovon Gruppen bedroht sind und warum sie sowohl faszinierend als auch angstauslösend für Teilnehmende, Leitung und Außenstehende sind.

3.3 Führen Sie sich die Unterkapitel bzw. Abschnitte 3.1, 3.2 und 3.4.1 nochmal zu Gemüte und formulieren Sie fünf allgemeingültige Regeln für gute Gruppenführung.

Schlussbetrachtung

Liebe Studierende,

nun sind wir am Ende von „Gruppenstruktur und Gruppendynamik“ angelangt, obwohl es noch so viel zu sagen gäbe! Um dieses große Themenfeld handhabbar zu machen, habe ich mich weitgehend auf kleine Gruppen beschränkt. Nach einer ersten Eingrenzung durch Definitionen im 1. Kapitel haben wir im 2. Kapitel ein halbes Leben durchschritten mit aktuell typischen Gruppenstationen. Jeweils thematisch passend gab es weitere theoretische Exkurse zu relevanten Gruppenthemen. In Kapitel 3 haben wir uns breit angewendeten gruppendynamischen Theorien, Konzepten und Modellen zugewandt.

Feststellen lässt sich, dass in der Kleingruppenforschung Gruppen als lebendige Organismen beschrieben werden, die aus Individuen bestehen und doch als eigenständiges Gebilde beschrieben werden, dem z.B. eine eigene Identität attestiert wird (Schindler, 2016, S. 350). Demzufolge ist nicht verwunderlich, dass Parallelen zwischen Individuen und Gruppen zu entdecken sind: in ihren Bedürfnissen, ihrer Entwicklung, ihrem Verhalten. Gruppen sind aus unserem Alltag nicht wegzudenken und das in den letzten ca. 100 Jahren erworbene Wissen über Gruppen hat sie gleichzeitig verändert und entzaubert. Besonders in Arbeitskontexten wurde Teamarbeit einige Jahrzehnte als demokratisierende und effektivierende Wunderwaffe gehandelt, aber mit zunehmender Agilität der Arbeitswelt wird versucht, der Störanfälligkeit und Schwerfälligkeit von festen, dauerhaften Arbeitsgruppen durch stärkere Flexibilisierung, Individualisierung, Projektarbeit, Vernetzung, Verflüssigung beizukommen (Schattenhofer, 2006, S. 77 ff.; Wimmer, 2006, S. 169 ff.). Stichworte wie Selbstführung, hybrides Projektmanagement, agiles Sprintlernen beschreiben neue, flexible Formen der Teamarbeit (z.B. Kauffeld & Albrecht, 2021), die der weiteren Effektivierung dienen sollen und deshalb auch kritisch beleuchtet werden müssen. Was passiert, wenn man Gruppen ihres widerständigen Moments beraubt? Wie viel Verbundenheitsgefühl und sozialer Halt gehen dadurch verloren? Wie viel individuelle, psychische Stabilität wird vorausgesetzt, um in solchen Strukturen gut arbeiten zu können?

Gleichzeitig erwerben bereits Schüler*innen Wissen und Kompetenz in Kommunikation, Kooperation und Konfliktlösung, sodass die Fähigkeiten, in Gruppen gut zusammenzuarbeiten, zum Eintritt ins Arbeitsleben theoretisch als erlernt gelten können. Doch in der Praxis gibt es noch viel zu tun: Es ist ein großer Unterschied, ob man das Kommunikationsquadrat in Deutsch als Schulstoff lernt oder ob eine kommunikative Kompetenz erlernt wird in Trainingsprogrammen, jahrelanger Übung als Streitschlichter*in, Klassen- oder Schulsprecher*in und Reflexion im Austausch mit anderen. In jedem Fall ist Teamfähigkeit nach wie vor gefragt, in vielen Branchen sogar überlebensnotwendig. Und damit ist ausdrücklich nicht Anpassungsfähigkeit gemeint, sondern eben auch der innehaltende und infrage stellende Impuls des Omega, der notwendig ist, um Innovation und neue Lösungen hervorzubringen.

In diesen Tagen, in denen dieses Studienheft fertig wird, erleben wir öffentlich ein gruppendynamisches Drama: Wir befinden uns in Deutschland in der dritten Welle der Corona-Pandemie und die von Angela Merkel ernannte „Taskforce“, die MPK, zerlegt sich öffentlich gerade selbst: Wissenschaftler*innen und Berater*innen stehen fassungslos vor undurchsichtigen Beschlüssen, Journalist*innen kommentieren teils mit Häme die Unfähigkeit dieses Gremiums, Teile der Öffentlichkeit tragen ihre Wut auf die Straße, Gerichte prüfen die Legitimität der Entscheidungen. Egal, welches gruppendynami-

sche Modell, welche Theorie, welches Konzept Sie als Schablone auf die Geschehnisse legen, Sie werden fündig: der unauflösbare Zielkonflikt zwischen gemeinsam die Pandemie überwinden zu wollen und sich im Wahljahr profilieren zu müssen. Der hypernervöse Globe und die kritische, öffentliche Dauerbeobachtung, die diese Gruppe allein auf das Thema fokussiert sehen wollen. Für Person und Gruppe ist kein Raum, umso mehr treten sie hervor durch öffentliche Alleingänge, gegenseitige öffentliche Kritik, Durchstiche an die Presse. Länderchef*innen sind in den Ländern Alphas, in der MPK sollen sie sich aber wie folgsame Gammas verhalten. Die erwartete Notwendigkeit, die Parteilinie zu halten, stimmt nicht unbedingt mit persönlichen Einstellungen und Sympathien überein und sorgt für illoyales Verhalten. Macht und Ohnmacht, Zuständigkeiten, Erwartungen werden zwischen Bund und Ländern im gruppendynamischen Raum eifrig hin und her geschoben, Allianzen einiger Länder werden geschmiedet, Außenseitermeinungen öffentlich stigmatisiert. Die regressiven Grundannahmen von Bion sind alle zu besichtigen angesichts der Größe der Herausforderung und der gewagten Struktur des Entscheidungsgremiums. Die dringend notwendige Performing-Phase wird durch Positionskämpfe untergraben. Bis Sie dieses Studienheft in den Händen halten, ist dieses Drama vielleicht schon wieder vergessen. Aber es wird sicher neue geben!

Insofern hoffe ich, dass dieses Studienheft Ihnen nicht nur Diagnosefähigkeiten für Gruppen an die Hand gegeben hat, sondern Sie auch in Ihren Alltagsbezügen handlungsfähig macht, um schwierige Gruppenprozesse und -konstellationen in produktive umzuwandeln, oder Ihnen die Geduld gibt, diese gut durchzustehen.

A. Bearbeitungshinweise zu den Übungen

Kapitel 1

1.1 Mir fällt gleich der Roman/Film „Die Vorstadtkrokodile“ ein. Die Anfangsszene beschreibt das Aufnahmeritual in die Clique der „Krokodiler“: Der 10-jährige Hannes muss auf das Dach eines alten Ziegeleigebäudes klettern. Er stürzt aber fast ab und die Bande flieht panisch die Szenerie. Der hohe Wert „Mut“ wird in dieser dramatischen Eingangsszene vorgestellt und wird im Laufe des Romans infrage gestellt und neu definiert. Auch die sozialen Rollen werden sehr markant beschrieben: Olaf, der Anführer, Maria, die Soziale, Kurt, der Ungewollte, der im Laufe des Romans zum Held wird, usw. Das Wir-Gefühl ist vom Milieu der Siedlung geprägt, verstärkt sich durch verschiedene Konflikte von innen und außen und gipfelt in einem fulminanten Coup.

1.2 Das Milgram-Experiment wollte die Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten beweisen, die – trotz starker Gewissenskonflikte – erstaunlich hoch ausfiel.

Für Gruppen könnte das bedeuten, dass der Gruppendruck bzw. ein*e Anführer*in einer Gruppe mehr Macht über mein Verhalten haben kann als mein eigenes Gewissen und meine Überzeugungen, wie ich mich verhalten will, auch ohne Androhung von Konsequenzen. Für die Leitung von Gruppen bedeutet das, dass die Dynamik der Macht in Gruppen besondere Aufmerksamkeit braucht und ggf. die Selbstreflexion der Gruppe angeregt werden muss, um die Gefahr des blinden Gehorsams zu bannen.

Kapitel 2

2.1–2.2 und 2.4–2.7

Das sind alles sehr persönliche Selbstreflexionsübungen.

Sie können Ihre Gedanken, Gefühle, inneren Bilder, erinnerte Szenen notieren, Menschen in Ihrem Umfeld befragen, Bilder dazu zeichnen.

2.3 Der Zweck der Gruppe ist das gemeinsame Lernen. Das Tischgruppentraining fördert die Kooperationsfähigkeit der eng miteinander arbeitenden Kinder und schafft Raum, um Konflikte zu besprechen, Gefühle zu artikulieren und sich gegenseitiges Feedback zu geben. All das sorgt für ein konfliktärmeres Lernklima, in dem jede*r für sich gut lernen kann und gemeinsam in der Gruppe kooperativ gearbeitet werden kann.

Kapitel 3

3.1 Die verschiedenen Leitungsstile haben einen großen Einfluss auf das Verhalten der Gruppe:

Der autoritäre Stil fördert Anpassung, Verunsicherung, Ausschluss von nonkonformem Verhalten, Konkurrenzverhalten.

Der Laissez-faire-Stil fördert Orientierungslosigkeit, Respektlosigkeit und eine aggressive Eigendynamik der Kindergruppe (es bilden sich Anführer*innen innerhalb der Gruppe heraus).

Der demokratische Stil fördert kooperatives Verhalten, eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre und Freude am gemeinsamen Arbeiten.

3.2 Auch diese Übung dient der persönlichen Selbstreflexion. Sie können sich Notizen machen und/oder sich mit anderen Menschen dazu austauschen oder gar ein Feedback zu dem Thema einfordern!

B. Lösungen der Aufgaben zur Selbstüberprüfung

Kapitel 1

1.1 1. Zahl der Mitglieder
2. Dauer der Gruppe
3. eine gemeinsame Aufgabe / ein gemeinsames Gruppenziel
4. ein „Wir-Gefühl“
5. ein System gemeinsamer Normen und Werte
6. ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen

Suchen Sie sich ein Beispiel aus Ihrem Alltag, z. B.:

Meine „Radler-Community“:

Wir sind sechs Leute, die sich seit 5 Jahren regelmäßig zu Radausflügen treffen. Wir achten darauf, dass möglichst alle mitkommen können, weil wir ein starkes Wir-Gefühl ausgeprägt haben und uns allen diese Ausflüge sehr am Herzen liegen. Damit ist schon eine Norm von vielen aufgeführt. Weitere sind: Wir achten auf die Natur, respektieren das Tempo des*der Einzelnen, machen gemeinsam Pause, wenn jemand eine braucht, usw. Eine Rollenverteilung hat sich auch herausgebildet: P. macht die Routenplanung, R. nimmt Flick- und Werkzeug mit und macht im Notfall die Räder wieder fit, S. & A. zaubern immer was Leckeres fürs gemeinsame Picknick, L. sorgt für gute Laune und Unterhaltung und B. hat einen Kasten Bier im Anhänger und zettelt politische Diskussionen an.

1.2
- Enttraditionalisierung
- Individualisierung
- Pluralisierung

1.3 Gruppendynamik bezeichnet

1. das Geschehen in Gruppen, die Dynamik von Veränderung und Kontinuität, das Kräftespiel einer Gruppe,
2. die wissenschaftliche Erforschung solcher Prozesse in kleinen Gruppen, also Gruppendynamik als eine Disziplin innerhalb der Sozialwissenschaften,
3. ein Verfahren sozialen Lernens, das bei Erwachsenen soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen anstoßen soll.

Fragen haben Sie sicher einige, die im besten Fall in Kapitel 3 beantwortet werden.

Kapitel 2

2.1

	Vorteile	Nachteile
offene Gruppenarbeit	Vielzahl von Interaktionsmöglichkeiten und flexible Rollenerfahrungen	Gibt wenig sozialen Halt, den besonders strukturschwache Kinder brauchen
	Es wird ein hoher Grad an Selbststeuerung trainiert	Besonders für Einzelgänger und Ausgestoßene schwierig, da sie soziale Kälte erleben
teiloffene Gruppenarbeit	Anpassungsfähigkeit und Selbstbestimmung werden in gleichem Maße trainiert	Ständiger Wechsel der Sozialformen gibt wenig Orientierung
	Es werden verschiedene Formen erlebt und man kann Vor- und Nachteile selbst erleben	Wahl der Sozialform kann beliebig wirken, wenn sie nicht mit dem Inhalt in Verbindung steht
geschlossene Gruppenarbeit	Es kann sich ein hohes Maß an Vertrauen und Kohärenz entwickeln	Erstarrung der Gruppendynamik und dadurch wenig Entwicklung
	Bietet viel Sicherheit und Verlässlichkeit	Starke Festlegung auf einmal eingenommene Rollen

2.2 Die Struktur einer Schulklasse ist festgelegt und weder die Gruppengröße noch die Zusammensetzung wirken sich zwangsläufig begünstigend auf die gemeinsame Aufgabe aus. Der Leistungskontext, der Zwangscharakter und die starke Vorstrukturierung erfordern eine hohe Anpassungsfähigkeit. Diese Strukturmerkmale sorgen für eine starke Ausprägung typischer Rollen, die in anderen Strukturen nicht so ausgeprägt vorzufinden sind (z.B. Streber*in, Klassenclown*in, Rebell*in). Möglichkeiten, das soziale Miteinander zu fördern, sind:

- regelmäßiger Klassenrat
- Tischgruppentraining, soziale Trainingsstunden o.Ä.
- Ausflüge, Klassenfahrten

2.3 Formelle Strukturen im Arbeitskontext sorgen für:

- klare Zuständigkeiten
- geregelte Arbeitsabläufe
- Gerechtigkeit

Informelle Strukturen sorgen für:

- angenehmes Arbeitsklima
- Abbau von Druck und Stress
- kreative Ideen für notwendige Veränderungen in der Organisation

Die Kunst ist die Balancierung von Über- und Unterstrukturierung: Wenn alles geregelt ist, bleibt kein Raum für Innovation und menschliche Bedürfnisse, wenn wenig formell geregelt ist, werden Machtgerangel und Misswirtschaft Tür und Tor geöffnet. Sinnvoll ist deshalb, offizielle Räume und Zeiten für beides zu schaffen: eine Teeküche für den informellen Austausch und ein Konferenzraum für regelmäßige Teamberatungen. Arbeitszeiten für Betriebsausflüge, Supervision u. Ä. und Zeiten für effektive Aufgabenbearbeitung. Regelmäßige Überprüfung, Auswertung und Anpassung der bestehenden Strukturen in Form von Beurteilungsgesprächen, Evaluation der MA-Zufriedenheit und Zukunftswerkstätten o. Ä.

Kapitel 3

3.1 Beispielsweise: Ich wurde in der Mittelschulklasse oft ausgelacht wegen meiner roten Haare. Das ließ mich oft verzweifelt sein, weil ich es nicht ändern konnte. Es hat mich auch neidisch und klein gemacht, weil andere so bewundert wurden und ich andere selbst oft bewundert habe. Außerdem hat diese Erfahrung meinen Zugang zu Gruppen nachhaltig negativ geprägt: Ich habe heute manchmal noch Angst, dass mir das wieder passiert. Erklären könnte man das vermutlich soziometrisch (die wenigen Sympathiepunkte waren spürbar, denn niemand hat mich in Schutz genommen), man könnte auch die Feldtheorie heranziehen. Das magnetische Feld der Gruppe hieß maximale Annäherung an normierte Schönheitsideale. Da habe ich mich oft als Omega gefühlt, sehr ungeschützt und schwach und eigentlich nicht zugehörig. Am meisten haben nämlich die gelacht, die auch nicht so hübsch waren, aber ich sah eben noch schlimmer aus.

Mein schönstes Gruppenerlebnis war meine Clique zu Studi-Zeiten. Wir waren flippig und haben uns wahnsinnig cool gefühlt, weil wir so anders waren als die anderen. Uns hat das Außenseitersein richtig zusammengeschweißt! Und die geteilte Erfahrung hat viel Vertrauen zwischen uns ermöglicht. Außerdem haben wir tolle Reisen zusammen unternommen und ich habe mich einfach pudelwohl gefühlt! In dieser Gruppe war es wirklich so wie im Rangdynamikmodell: Es gab keine festgelegten Rollen, sondern ständigen Wechsel. Das hat sich sehr gleichberechtigt angefühlt. Auch dafür könnte man die Feldtheorie hernehmen: Wir verstanden uns oft ohne Worte, hatten ähnliche Interessen und Bedürfnisse. Es war so unkompliziert, etwas zusammen zu machen! Auch unter dem Aspekt des gruppendynamischen Raums ist diese Erfahrung interessant: Wer dazu gehört und wer nicht, war glasklar. Intim waren wir alle miteinander, einfach sehr vertraut. Macht spielte eigentlich keine Rolle.

3.2 Gruppen sind auf der einen Seite bedroht von Institutionalisierung und Erstarrung, auf der anderen Seite von Ziellosigkeit und Auflösung (Schindler). Sie sind von innen durch Machtkämpfe und Zerfall/Vereinzelung bedroht, von außen davon, dass ihre „soziale Haut“ verletzt wird, und ihre Mitglieder sind von Ausschluss bedroht (gruppendynamischer Raum). Sie sind von Abhängigkeiten, Kämpfen, Flucht und Kleingruppenbildung bedroht (Bion). Sie sind vom Kältetod (Mangel an Kohärenz) und vom Wärmetod (Mangel an Differenz) bedroht (Integrations-Differenzierungs-Modell).

Gruppenmitglieder haben Ängste, die sich aufs Angenommen-Sein und Eigenständig-sein-Dürfen beziehen, Angst vor Ausschluss und starker Abhängigkeit. Hoffen können Gruppenmitglieder auf geteiltes Leid und geteilte Freude, auf Unterstützung, auf Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten durch Anreicherung von Wissen und Kompetenz und durch Reflexion/Spiegelung/Feedback.

Die Gruppenleitung kann sich fürchten vor zu starken Projektionen der Gruppe, vor Ohnmacht, vor massiver Infragestellung, Idealisierung und Entidealisierung, vor Kontrollverlust, vor Demontage und Ausschluss. Freuen kann sie sich im besten Fall über Zustimmung, Gestaltungsspielraum, narzisstische Energie und sinnvolle Taten.

Außenstehende können sich fürchten vor einer starken Gruppe, die die Macht übernehmen will (z. B. Revolte), vor Dysfunktionalität der Gruppe (z. B. in Arbeitskontexten), vor Widerständigkeit (z. B. Streik). Außenstehende profitieren von Gruppen, wenn sie beispielsweise komplexe Aufgaben gemeinsam bewältigen (z. B. Unternehmensleitung), Innovationen schaffen (z. B. Gesellschaft), Energie weitergeben oder Trost spenden (z. B. Konzertbesucher*innen) usw.

3.3 Zum Beispiel:

1. Leitung sollte nicht zu streng und nicht zu lasch sein.
2. Leitung sollte die Balance von Aufgabe/Thema, Gruppe und Personen im Blick haben und auch den Kontext nicht außer Acht lassen.
3. Leitung sollte flexibel in der eigenen Positionierung sein und in Bewegung bleiben.
4. Leitung sollte aufmerksam für die rangdynamischen Positionen in der Gruppe sein, Omega schützen bzw. sein Entwicklungspotenzial für die Gruppe herausarbeiten.
5. Leitung sollte Umgangsregeln in der Gruppe offen verhandeln, mit gutem Beispiel vorangehen und ggf. auf Vereinbarungen hinweisen.

C. Abkürzungsverzeichnis

FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
KiFaZ	Kinder- und Familienzentrum
LGBTQIA	Lesbian, gay, bi-, trans-, queer, inter-, asexuell
MA	Mitarbeiter*in
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MPK	Ministerpräsident*innenkonferenz
PA	Psychoanalyse
TP	Tiefenpsychologie
VT	Verhaltenstherapie

D. Glossar

Antipathie	Abneigung gegen jemanden
anthropologisch	die Lehre vom Wesen des Menschen betreffend
assimilieren	anpassen
Black Lives Matter	antirassistische Bewegung aus den USA
Brexit	Austritt Großbritanniens aus der Europäischen Union
Determinante	bestimmender Faktor
dysfunktional	dem Ziel / der Aufgabe abträglich
evaluiert	sach- und fachgerecht beurteilt, wissenschaftlich belegt
Feedback	Rückmeldung (wörtlich übersetzt „zurück füttern“)
Fridays for Future	globale Bewegung für mehr Klimaschutz
generieren	hervorbringen, erzeugen
Hierarchie	nach Rangfolge geordnete Organisationsform
Hospiz	Einrichtung für schwer kranke und sterbende Menschen
Ich-Schwäche	eingeschränkte Ich-Funktion wie Regulierung der eigenen Affekte oder Wahrnehmung der inneren und äußeren Welt
Identifikation	mit etwas stark verbunden sein
Interaktion	aufeinander bezogenes Handeln mehrerer Personen
Interdependenz	gegenseitige Abhängigkeit
interpersonell	zwischen Personen
Intuition	Bauchgefühl
Kippa	Kopfbedeckung männlicher Juden
Kohärenz	Zusammenhang/Zusammenhalt
konstituieren	gründen, ins Leben rufen
Konvention	bereits vorhandene Regel
latent	unterschwellig vorhanden
Metablick	Draufblick
Mikropolitik	subtile Machtmethoden, in denen in Organisationen Macht ausgeübt wird
nonverbal	nicht sprachliche Kommunikation

Peergroup	Gleichaltrigengruppe
Peripherie	Randgebiet, Randzone
prosozial	konstruktives, hilfsbereites Verhalten
regressiv	auf frühere Stufen der geistigen Entwicklung zurückfallend
responsiv	antwortend
Schizophrenie	Psychische Störung, bei der Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Sprache, das Erleben der eigenen Person stark verändert sind und deutlich von gesunden Menschen abweichen.
Seismograf	Stimmungsanzeiger
Sympathie	Zuneigung zu jemandem
tabuisieren	verleugnen
Understatement	bewusste Untertreibung, bescheidenes Verhalten
verbal	sprachliche Kommunikation
Zufallssetting	zufällige Zusammensetzung

E. Literaturverzeichnis

Amann, A. & König, O. (2003). Qualitative Methoden und Gruppenforschung – ein schwieriges Verhältnis. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik. Beiträge zur Sozialpsychologie und therapeutischen Praxis, 39*(3), 239–260. Vandenhoeck & Ruprecht.

Antons, K. (2017). Ist Macht „pfui"? *Zeitschrift Weiterbildung, 2017*(6), 14–17.

Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2019). *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Modelle* (10., vollständig überarbeitete Auflage). Hogrefe Verlag.

Ardelt-Gattinger, E. & Gattinger, E. (1998). Gruppenarten und Gruppenphasen. In E. Ardelt-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögl (Hrsg.): *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 2–9). Verlag für angewandte Psychologie.

Bank, S. (2018). *Das ideale Projektteam. Fähigkeit, Motivation und Teamzusammenstellung.* Springer Gabler.

Beer, F. (2012a). *Erziehungsstile nach Kurt Lewin 0001* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=JppBg4G17FY

Beer, F. (2012b). *Erziehungsstile nach Kurt Lewin 0002* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=1ZwSx0bPBuE

Bennis, W. G. & Shepard H. A. (1956). A theory of group development. *Human Relations, 9*(4), 415–437.

Bundeszentrale für politische Bildung. (n. d.). *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 9–11/2019): Identitätspolitik.* https://www.bpb.de/apuz/286499/identitaetspolitik

Burlingame, G. & Baldwin, S. (2012). Eine kleine Geschichte der Gruppentherapie. In B. Strauß & D. Mattke (Hrsg.), *Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis* (S. 9–19). Springer-Verlag.

Charta der Vielfalt e.V. (n. d.). *Soziale Herkunft.* https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/vielfaltsdimensionen/soziale-herkunft/

Cooley, C. H. & Thomas, W. I. (2020). Association, mutual influence, Spiegelselbst, Definition der Situation. In H. Abels (Hrsg.), *Soziale Interaktion* (S. 31–54). Springer VS.

Dahrendorf, R. (2017). Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(1), 159–214. Springer Fachmedien.

de Beauvoir, S. (1951). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau.* Rowohlt.

Duden (n. d.). *Gruppe.* https://www.duden.de/rechtschreibung/Gruppe_Team_Abteilung_Einheit

Eckardt, G. (2015). Das soziometrische Verfahren als Methode zur Analyse von Gruppenstrukturen (Moreno, J. L., 1934). In G. Eckhardt (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung* (S. 61–64). Springer Fachmedien.

Friedrich, J. (2015). *Peer-Interaktion in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Bindungserfahrungen.* Springermedien.

Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2008). *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity* (2. Auflage). Society for Human Resource Management (SHRM).

Geramanis, O. (2020). *mini-handbuch Gruppendynamik* (2. Auflage). Beltz Verlag.

Hüfner, K. & Leinhos, P. (2019). Peergroup. *socialnet. Das Netz für die Sozialwirtschaft.* https://www.socialnet.de/lexikon/Peergroup

Institut DGB-Index Gute Arbeit. (2019). *Prima Klima? Wie die Beschäftigten die sozialen Beziehungen im Betrieb einschätzen.* https://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/kompakt/++co++7e0fcbb8-1f0c-11e9-a224-52540088cada

Kauffeld, S. & Albrecht, A. (2021). Kompetenzen und ihre Entwicklung in der Arbeitswelt von Morgen: branchenunabhängig, individualisiert, verbunden, digitalisiert? *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 52,* 1–6.

Kaul, I. (2018). Kinder und Kindheiten in den heimlichen Bildungskonzepten von Erzieherinnen. Rekonstruktion eines biographisch-narrativen Interviews. In I. Kaul, D. Schmidt & W. Thole (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen* (S. 33–53). Springer VS.

König, O. & Schattenhofer, K. (2016). *Einführung in die Gruppendynamik.* Carl-Auer Verlag.

Melicherova, U. & Köllner, V. (2020). Offen oder geschlossen? Das ist hier die Frage! *PiD Psychotherapie im Dialog, 2020*(21), 76–79. Georg Thieme Verlag.

Rastetter, D. & Jüngling, C. (2018). *Frauen, Männer, Mikropolitik. Geschlecht und Macht in Organisationen.* Vandenhoeck & Ruprecht.

regioTV. (2018). *Soziales Kompetenztraining an Schulen* [Video]. https://www.regio-tv.de/mediathek/video/soziales-kompetenztraining-an-schulen/

Ruth Cohn Institute. (n. d.). *Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts: Vier-Faktoren-Modell und dynamische Balance.* https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html

Schäfers, B. (1999). *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte – Theorien – Analysen* (3., korrigierte Auflage). Quelle und Meyer.

Schäfers, B. (2016). Die soziale Gruppe. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9. Auflage) (S. 153–172). Springer VS.

Schattenhofer, K. (2006). Teamarbeit jenseits der Idealisierung – eine Untersuchung. In C. Edding & W. Kraus (Hrsg.), *Ist der Gruppe noch zu helfen? Gruppendynamik und Individualisierung* (S. 77–94). Verlag Barbara Budrich.

Schindler, R. (2016). *Das lebendige Gefüge der Gruppe: Ausgewählte Schriften* (hrsg. v. C. Spaller et al.) Psychosozial-Verlag.

Schwarz, G. (2015). Lewin und die Anfänge der Gruppendynamik – ein Schöpfungsmythos. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, 2015*(46), 349–358. Springer Fachmedien.

Simon, T. & Wendt, P.-U. (2019). *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit. Eine Einführung.* Beltz Juventa.

Spaller, C. (2018). Das lebendige Gefüge der Gruppe. *Zeitschrift GIO (Gruppe. Interaktion. Organisation.), 49*, 405–412.

Spektrum der Wissenschaft. (n.d.a). *Lexikon der Psychologie: Sekundärgruppe.* https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sekundaergruppe/13837

Spektrum der Wissenschaft. (n.d.b). *Lexikon der Psychologie: Gruppendynamik.* https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/gruppendynamik/6124

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2020a). *Betreuungsquote 0 bis unter 3 Jahre 2020.* http://www.statistikportal.de/de/betreuungsquote-karte

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2020b). *Ganztagsbetreuung für Kinder.* http://www.statistikportal.de/de/nachhaltigkeit/ergebnisse/ziel-4-hochwertige-bildung/ganztagsbetreuung-fuer-kinder

Statistisches Bundesamt. (2016). *Ältere Menschen in Deutschland und der Eurpäischen Union (EU) Broschüre 2016* [Broschüre, online]. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Publikationen/Downloads-Bevoelkerungsstand/broschuere-aeltere-menschen-0010020169004.pdf?__blob=publicationFile

Stülze-Hebel, M. & Antons, K. (2017). *Einführung in die Praxis der Feldtheorie.* Carl-Auer Verlag.

Syserrde (2014). *Das Milgram-Experiment: Ausschnitt aus dem Film „I wie Ikarus" aus dem Jahr 1979* [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=0MzkVP2N9rw

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin, 63*(6), 384–399.

Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organization Studies, 2*(4), 419–427.

Volk, T. (2019). *Spielen, um zu gewinnen: Macht und Wirksamkeit in Organisationen.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Volland C. & Trommsdorff, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern: eine Beobachtungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35*(1), 2–11.

von Ameln, F. & Kramer, J. (2014). *Psychodrama: Grundlagen* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Springer.

Weiß, K. (2008). Teamentwicklung in der offenen Arbeit. In R. Gruber & B. Siegel (Hrsg.), *Offene Arbeit in Kindergärten* (S. 101–104). Verlag das netz.

Wimmer, R. (2006). Der Stellenwert des Teams in der aktuellen Dynamik von Organisationen. In C. Edding & W. Kraus (Hrsg.), *Ist der Gruppe noch zu helfen? Gruppendynamik und Individualisierung* (S. 169–192). Verlag Barbara Budrich.

WPGS. [Wirtschaftspsychologische Gesellschaft]. (n. d.). *Arten von Gruppen und Teams.* https://wpgs.de/fachtexte/gruppen-und-teams/arten-von-gruppen-teams/

F. Weiterführende Literatur

Fryszer, A. & Schwing, R. (2015). *Systemische Beratung und Familientherapie – kurz, bündig, alltagstauglich* (4., unveränderte Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.

Kaul, I., Schmidt, D. & Thole, W. (2018). *Kinder und Kindheiten.* Springer VS.

Schindler, R. (2016). *Das lebendige Gefüge der Gruppe: Ausgewählte Schriften* (hrsg. v. C. Spaller et al.). Psychosozial-Verlag.

G. Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1 Betreuungsquote 0 bis unter 3 Jahre Gesamtdeutschland 12

Abb. 2.2 Schriftrolle 19

Abb. 2.3 Die 7 Kerndimensionen der Diversität 25

Abb. 2.4 Organigramm des Kantgymnasiums in Eggershausen (fiktiv) 30

Abb. 2.5 Soziogramm des Schulleitungs- und Verwaltungsteams des Kantgymnasiums in Eggershausen (fiktiv) 30

Abb. 2.6 Paradigmenwechsel in der Arbeitswelt 32

Abb. 3.1 TZI-Dreieck 40

Abb. 3.2 Soziodynamische Grundformel nach Raoul Schindler 44

Abb. 3.3 Der Blick in den gruppendynamischen Raum 48

Abb. 3.4 Individuen im Gruppenkontext 49

Abb. 3.5 Phasenmodell 51

Abb. 3.6 Differenzierung und Integration im Zeitverlauf von Gruppen 53

H. Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1 Zusammenfassung der einzelnen gruppentherapeutischen Settings 16
Tab. 2.2 Die 9 Teamrollen nach Belbin 22

I. Medienverzeichnis

Video 3.1	Erziehungsstile nach Kurt Lewin 1	34
Video 3.2	Erziehungsstile nach Kurt Lewin 2	34
Video K.1	Soziales Kompetenztraining an Schulen	77

J. Sachwortverzeichnis

A

Aktionsforschung ... 35
Aktionssoziometrie ... 43
Aufbaurollen ... 21
Aufgabenrollen ... 21

B

Bezugsgruppe ... 27

C

Charta der Vielfalt ... 24
Cohn, Ruth ... 39

D

Diskriminierung ... 27
Diversität ... 24

E

Erhaltungsrollen ... 21

F

Feedback ... 35
Feldtheorie ... 35
Führungsstil
  autokratischer ... 34
  demokratischer ... 34

G

Gebilde
  lebendige ... 1
Gefüge
  lebendiges ... 44
Großgruppe ... 3
Gruppen
  formelle ... 29
  geschlossene ... 14
  informelle ... 29
  offene ... 14
  soziale ... 1
  teiloffene ... 14
Gruppendruck ... 1
Gruppendynamik ... 1
Gruppenstrukturen ... 1
Gruppentherapie
  bifokale ... 43

H

Hier und Jetzt ... 37
Hierarchieverhältnisse ... 1

I

Identität ... 24
Individualnatur ... 3
Individuum-In-Gruppe ... 49
Interaktionen ... 1

K

Kleingruppe ... 3
Kleingruppenforschung ... 53
Kohärenz ... 4
Kommunikation ... 29
Konflikt ... 1
Konkurrenz ... 18
Kooperation ... 18

L

Laissez-faire-Stil ... 34
Lewin, Kurt ... 34

M

Machtquellen
  personale ... 29
  strukturelle ... 29
Metakommunikation ... 35
Mikropolitik ... 29
Milgram-Experiment ... 6
Mitgliedsgruppe ... 27
Mobbing ... 18
Mobbingstruktur ... 29
Moreno, Jakob Levy ... 41

N

Normen ... 1

O
Organigramm 30

P
Peergroups 23
Phasenmodelle 49
Positionen 1
Positionsmodell
rangdynamisches 44
Primärgruppe 9
prosozial 13

R
Raum
gruppendynamischer 47
Regeln 1
Rollen 1
spannungsanzeigende 22
Rollenerwartungen 20
Rollenfunktion 22
Rollentheorie 2
Rückkopplung 24
Rückkopplungsschleifen 35

S
Schindler, Raoul 43
Sekundärgruppe 10
Selbstreflexion 24
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ... 23
Sozialisation 24
Sozialisationsinstitution 17
Sozialnatur 3, 29
soziodynamische Grundformel 43
Soziogramm 30
Soziometrie 41
Subgruppen 17
Synergie 1

T
Teamarbeit 28
Teilgruppen 1
Themenzentrierte Interaktion 39
Trainingsgruppen
gruppendynamische 5, 35
Trainingsstunden
soziale 18
TZI-Dreieck 40

K. Einsendeaufgabe

Gruppenstrukturen und Gruppendynamik

Online-Code:
GRUPH03-XX01-N01

Name:	Vorname:	Tutor/-in:
Postleitzahl und Ort:	Straße:	Datum:
Matrikel-Nr.:	Studiengangs-Nr.:	Note:
Heftkürzel: **GRUPH03**	Druck-Code: **0721N01**	Unterschrift:

Zur Einsendung der Lösungen nutzen Sie bitte möglichst die Word-Vorlage auf dem Online-Campus. Geben Sie hierbei bitte in jedem Fall das Heftkürzel und den Druck-Code an.

1. a)
   - Beschreiben Sie kurz und knapp, was unter den Begriffen Gruppenstruktur und Gruppendynamik im alltäglichen Sprachgebrauch zu verstehen ist.
   - Nennen Sie die sechs Strukturelemente von Gruppen aus soziologischer Sicht.
   - Nennen Sie die drei Bedeutungsebenen des Begriffs Gruppendynamik.

   9 Pkt.

   b) Welche gesellschaftlichen Entwicklungen haben den Boden bereitet für das sozialwissenschaftliche Interesse, Gruppen und ihre Funktionsweisen genauer zu erforschen?

   Nennen Sie Vor- und Nachteile dieser Entwicklungen.

   9 Pkt.

2. a) Definieren Sie in wenigen Sätzen die Begriffe Primärgruppe und Sekundärgruppe.

   8 Pkt.

   b) Erörtern Sie den Diskurs um offene, teiloffene und geschlossene pädagogische Gruppenarbeit und begründen Sie Ihre persönliche Meinung.

   10 Pkt.

   c) Schauen Sie sich folgendes Video an und beantworten unten stehende Fragen:

   www.efh.media/ewztnl

   efh.media/ewztnl

   Video K.1: Soziales Kompetenztraining an Schulen (regioTV, 2018)

   - Warum wurde das Gewaltpräventionstraining begonnen?
   - Was ist Ziel des Trainings?
   - Was wird von den Schüler*innen gefordert?
   - Wie arbeitet der Sozialpädagoge in dem Film?
   - Was hat sich konkret in dieser Klasse daraus entwickelt? ***10 Pkt.***

d) Erklären Sie, warum der Begriff der Rolle einerseits hilfreich ist, andererseits aber auch problematisch.

10 Pkt.

e) Woher kommt der Terminus „Gruppe als soziales System“ und was bedeutet er?

6 Pkt.

f) Beschreiben Sie den Paradigmenwechsel nach Theresia Volk in der agilen Arbeitswelt.

8 Pkt.

3. a) Erklären Sie kurz und prägnant,

- was die Feldtheorie von Kurt Lewin besagt,
- was die TZI besagt,
- was ein soziometrischer Test ist.

12 Pkt.

b) Erklären Sie die soziodynamische Grundformel anhand eines Beispiels aus Ihrem Alltag.

10 Pkt.

c) Erläutern Sie, was mit „gruppendynamischem Raum“ gemeint ist und wie seine drei Dimensionen zu beschreiben sind.

8 Pkt.

Gesamt: 100 Pkt.