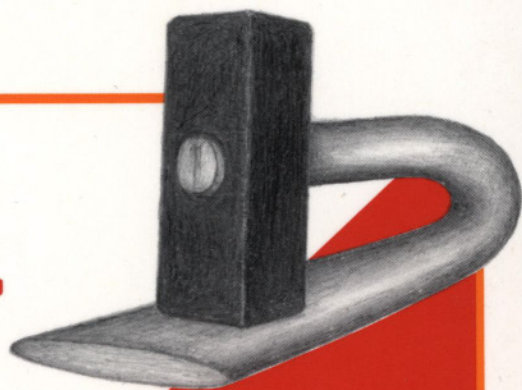


Georg Nebel

Bernd Woltmann-Zingsheim (Hrsg.)



WERK- BUCH

für

das
Arbeiten
mit Gruppen

**i
bs**

institut für
beratung und
supervision
aachen

Georg Nebel
Bernd Woltmann-Zingsheim
(Herausgeber)

**Werkbuch
für das Arbeiten mit Gruppen**

*Texte und Übungen
zur Sozialen Gruppenarbeit*

für Angela,
 Esther,
 Gyde,
 Hauke,
 Inken,
 Jonas,
 Lena,
 Momme,
 Tjarde,
 Wiebke - unsere Kinder!

Georg Nebel
Bernd Woltmann-Zingsheim
(Herausgeber)

Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen
Texte und Übungen zur Sozialen Gruppenarbeit

Dr. Heinz Kersting
Wissenschaftlicher Verlag des
Instituts für Beratung und Supervision
Aachen

Schriften des Instituts für Beratung und Supervision Aachen
Band 13

Der selbstreferentielle Hammer auf dem Umschlag bedeutet die graphische Umsetzung eines Lieblingsspruchs von Georg Nebel: „Jeder ist seines Glückes Hammer“, der in Groupworkerkreisen bereits sprichwörtliche Verwendung gefunden hat.

Die Zeichnungen im Inneren des Werkbuches wurden eigens für dieses von © Julia Breithaupt, Düsseldorf geschaffen.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen : Texte und Übungen zur Sozialen Gruppenarbeit / Georg Nebel ; Bernd Woltmann-Zingsheim (Hrsg.).
Aachen : Kersting 1997

(Schriften des Instituts für Beratung und Supervision ; Bd. 13)

ISBN 3-928047-19-1

Umschlaggestaltung:

Layout:

Druck:

© 1997

Nicole Carls .

Albert Verleysdonk

Koninklijke Wöhrmann B.V., Zutphen, Niederlande

Dr. Heinz Kersting

Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung
und Supervision Aachen

D-52080 Aachen

Tel.: (0241) 953309

Fax: (0241) 554815

E-Mail: kersting@MG.FH-Niederrhein.DE

Web:<http://www.fh-niederrhein.de/fb06/ibs>.

ISBN:

3-928047-19-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	9
--------------------------------------	----------

Teil 1

Reflexionen

Nur so und immer anders: Zur Autopoiesis der Sozialen Gruppe(narbeit) ... <i>Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim</i>	17
Klassische Modelle Sozialer Gruppenarbeit <i>Lothar Krapohl</i>	31
Groupworkerische Grenzgänge. Begegnungen mit Sozialer Gruppenarbeit in den USA und in Deutschland <i>Ingrun Masanek</i>	47
Prinzipien ethischen Handelns in der Sozialen Gruppenarbeit <i>Hans Siegfried Falck</i>	55
Paradigmenwechsel in der Sozialen Gruppenarbeit? <i>Theodor M. Bardmann</i>	65
Der T(r)ick mit der Ethik: Von Liebe und Gruppen <i>Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim</i>	75
Total von der Rolle? Von Gruppen und Personen <i>Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim</i>	83
Angebot einer selbsterfüllenden Prophezeiung: Dat Aachener Curriculum zur Sozialen Gruppenarbeit <i>Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim</i>	95

Teil 2

Anwendungen

Metakommunikation

Gruppensupervision als angewandte Soziale Gruppenarbeit	103
<i>Heinz J. Kersting</i>	
Soziale Gruppenarbeit im Rahmen von Qualitätsmanagement	115
<i>Michael Teichert und Heinz Maas</i>	
Organisationsentwicklung als Soziale Gruppenarbeit	127
<i>Hans-Christoph Vogel</i>	

Arbeitsfelder

Social Groupwork in der Altenarbeit	133
<i>Klaus-Martin Ellerbrock</i>	
Frauengruppen: Andere Werte und Spielregeln	141
<i>Anni Hausladen</i>	
Seelsorge und Social Groupwork - damit sich das Leben entfalten kann ...	147
<i>Karl Jasbinschek</i>	
Soziale Gruppenarbeit und Offene Jugendarbeit	159
<i>Stephan Langerbeins</i>	
Social Groupwork - die exklusive Methode gegen Exklusion. Ein multi-kultureller Integrationsansatz in der Wohnungslosenhilfe	167
<i>Wolfgang Offermann</i>	
„Da kann man sich doch nicht nur hinlegen...“ Soziale Gruppenarbeit und Beratung	175
<i>Karl-Georg Rinkleff</i>	
Über die Brauchbarkeit des Zwanges. Soziale Trainingskurse im Rahmen des Jugendgerichtsgesetzes	181
<i>Karl-Heinz Wassong</i>	
UnHEIMliche Gruppen? Social Groupwork in der Sozialpsychiatrie	187
<i>Bernd Woltmann-Zingsheim</i>	

Teil 3

Methodensammlung

"Gebrauchsanweisung"	197
Geschichten, lauter Geschichten	200
Für Einzelne, Paare und Gruppen	216
Für Gruppen in Organisationen	246
Der introspektive Prozeß der Beratung	262
Checklisten	270

Teil 4

Geschichte(n)

Soziale Gruppenarbeit in Deutschland. Persönliche Erinnerungen und Erfahrungen	277
<i>Heinrich Schiller</i>	
Meine Geschichte mit dem Social Groupwork	329
<i>Heinz J. Kersting</i>	
 Grußwort: Greetings from the United States	347
<i>Julianne Wayne</i> (englisch/deutsch)	
 Das letzte Wort: Frauensache?!	353
<i>Delia Anton</i>	

Anhang

A.	Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit	358
	(synchrone Struktur)	
B.	Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit	360
	(diachrone Struktur)	
C.	Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit	362
	(inhaltliche Übersicht)	
D.	Ein Glossar	373

Zu den Herausgebern und Mitautoren	391
---	------------

Vorwort der Herausgeber

*„Voyeur wäre nicht ich,
selbst wenn ich Pascasie beobachte,
sondern Pascasie selber,
die mich beobachtet,
während ich sie beobachte.“
(Alberto Moravia, Der Zuschauer)*

Viele Jahre war es still um die **Soziale Gruppenarbeit**. Doch sie hat sich nicht etwa in Luft aufgelöst! In Lehre und Forschung insbesondere an den Fachhochschulen widmen sich ihr zwar zur Zeit nicht allzu viele Wissenschaftler. In der Praxis ist sie dagegen nach wie vor präsent. Vielen ist allerdings nicht (mehr) bewußt, daß sie in ihrem Tun eine der „klassischen Methoden“ Sozialer Arbeit einsetzen, erproben und weiterentwickeln, die in einer langen und eindrucksvollen Tradition steht.

Das Werkbuch liefert in vielen überschaubaren Texten „theoretischere“ und „praktischere“ Beiträge zur Theorie und Praxis Sozialer Gruppenarbeit. Wir wählen diese seltsame Formulierung, um deutlich zu machen, daß es nach unserem Verständnis keine Praxis ohne Theorie und keine Theorie ohne Praxis geben kann. In diesem Sinne mögen insbesondere die Überschriften von **Teil 1** und **Teil 2** nicht zu ernst genommen werden und eher dem leichteren Auffinden eines bestimmten Textes, als der sauberen Trennung zweier Wissensbereiche dienen.

Apropos Wissen: Wie auch schon im ersten Werkbuch aus dieser Reihe (Werkbuch für Organisationsberater, 2. Auflage 1997) konvergieren viele vorgetragene Ideen in einem **systemtheoretisch-konstruktivistischen Erkenntniskonzept**. Wir teilen die Auffassung, daß jede Wirklichkeit nicht nur eine kognitive Konstruktion „psychischer Systeme“ ist, sondern zugleich ein Resultat von Kommunikation. Sprache und Kommunikation erzeugen eine

eigene, soziale Wirklichkeit, die wiederum „nur“ konstruiert ist. Es gibt kein Entrinnen, und im Mittelpunkt des Ganzen steht der **Begriff des Beobachters** (vgl. Heinz von Foerster). Mit der sog. Beobachtung „erster Ordnung“ schaffen Systeme ihre Wirklichkeiten, ohne zu realisieren, *daß sie* konstruieren. Erst die Beobachtung „zweiter Ordnung“ beobachtet die Konstruktion, also daß und die Art und Weise wie Wirklichkeit konstruiert wird. Sie betont die Systemabhängigkeit jeder psychischen und sozialen Wirklichkeit. So gesehen entpuppt sich der systemische Groupworker als der „wahre“ Voyeur.

Nach unserem systemisch-konstruktivistischen Verständnis sind **Gruppen als soziale Systeme** entweder auf den einzelnen Menschen als autopoietisches System oder auf die Autopoiesis der Kommunikation rückführbar. Zur Autopoiesis später mehr.

Die Bostoner Groupworker Garland, Jones und Kolodny konnten 1969 von diesen Unterscheidungen noch nichts wissen. Sie entwarfen eine bis heute brauchbare Vorstellung, wie sich Gruppen mit der Zeit entwickeln. Dieses sog. „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit läßt sich aus unserer heutigen Sicht mit der biologischen **und** der soziologischen Autopoiesis-Theorie von Maturana **und** Luhmann vorzüglich verknüpfen.

Zunächst erfinden wir eine **Übereinstimmung** zwischen Humberto Maturana und dem Bostoner Gruppenmodell. Alle sozialen Phänomene sind an zwischenmenschliche **Nähe** gebunden. Ohne **Liebe**, der spontanen Akzeptanz des Anderen, ist Sozialität nicht möglich. Sprache entsteht und macht buchstäblich nur Sinn im Prozeß der sozialen Verständigung. Kommunikation basiert stets auf Kooperation. Konkurrenz, Konflikt, Streit, Auseinandersetzung sind höchst effektive **Kontaktmöglichkeiten** und **Beziehungsangebote** und nicht etwa das Gegenteil - auch wenn es manchmal so aussieht! „Nicht-Verstehen“ ist kein Wissensproblem und berechtigt nach Maturana nicht zum Abbruch der Kommunikation. „Nicht-Verstehen“ ist eine **soziale** Störung, die auch nur sozial geklärt werden kann - wenn man es denn möchte!

Weiter fällt eine **Übereinstimmung** zwischen Niklas Luhmann und dem Bostoner Gruppenmodell auf. Alle sozialen Phänomene sind Kommunikation und lassen sich in Absehung von den „am Rande“ beteiligten Personen auch genau so beschreiben: Kommunikation ist ein eigenes autopoietisches System, das sich selbst erzeugt und erhält und einen eigenen Verlauf nimmt.

Wir denken überhaupt nicht daran, uns für eine der genannten Systemtheorien „eindeutig“ zu entscheiden. Welche der beiden nun die „richtige“ oder „wahre“ Variante darstellt, ist eine rein akademische Frage, die nur dort gelöst werden kann und mit der wir uns hier nicht weiter belasten. Als Konstruktivistinnen gehen wir davon aus, daß sie jeweils nur *andere* Erklärungen liefern, *andere* Fragen beantworten, *andere* Probleme lösen, um neue Erklärungen, Fragen und Probleme zu erzeugen. Wir betonen und nutzen daher nach Kräften und mit viel Vergnügen ihre Unterschiedlichkeit, um Lösungen für unsere Diagnosen, d.h. Beobachtungen in Gruppen zu *er*-finden.

Die Form eines Werkbuches hat den großen Vorteil, daß der Leser lesen kann, was und wann er will (auch andere Bücher - zwischendurch). Es gibt keine zwingende Reihenfolge oder Systematik! Auch für die Kleinen ist gesorgt. „Soziale Gruppenarbeit“ und „Social Groupwork“ verwenden wir übrigens synonym. Wir haben auch keine Zeit darauf verwendet, eine einheitliche Schreibweise für das bekannte Geschlechterproblem zu etablieren, d.h. sie werden verschiedene Varianten (auch i.S.v. Wirklichkeitskonstruktionen!) entdecken.

Zur ersten internationalen Generation von Social Groupworkern zählt der Sozialarbeitswissenschaftler **Hans Siegfried Falck**. Er stellt ganz im Stile US-amerikanischer Fachliteratur **Prinzipien ethischen Handelns in der Sozialen Gruppenarbeit** vor, die zugleich eine kleine Einführung in seine „Membership-Theorie“ Sozialer Arbeit liefern und uns zu eigenen ethischen Reflexionen anregen.

„**Groupworkerische Grenzgänge**“ zwischen dem Ursprungsland der Sozialen Gruppenarbeit USA und der sich in Deutschland wieder entwickelnden Groupwork-Kultur werden von der intimen Kennerin beider Welten **Ingrun Masanek** gegangen.

Wir sind stolz darauf, daß **Heinrich Schiller** für dieses Werkbuch einen Beitrag zur **Geschichte der Sozialen Gruppenarbeit in Deutschland** verfaßt hat. Mit ihm wissen wir die erste Generation von Social Groupworkern nach 1945 „bei uns“. Er veröffentlichte die erste wirklich deutsche Monografie zur Sozialen Gruppenarbeit (1963). Bis dato gab es lediglich Übersetzungen der US-amerikanischen Fachliteratur. Es ist uns wichtig, seine ganz persönlichen Erinnerun-

gen und Erfahrungen für das Groupwork in Deutschland zu sichern. Aus diesem Grunde lassen wir ihn auch im Rahmen eines Werkbuches ausführlich zu Worte kommen. Unsere gemeinsamen Gespräche und seine Mitarbeit ermutigen uns, weiter an der Entwicklung des Social Groupwork zu arbeiten.

Wenn wir die Tradition weiterverfolgen, ist als nächstes **Heinz J. Kersting** als Vertreter der zweiten deutschen Groupwork-Generation zu nennen. Er hat sich nicht nur um die Supervision verdient gemacht. Ihm ist auch zuzuschreiben, daß es um das Groupwork in Deutschland nicht völlig still wurde und sich Soziale Gruppenarbeit im Beginn einer Renaissance befindet. In seinem ersten Beitrag zeigt er die Brauchbarkeit von Kompetenzen und Ressourcen des Social Groupwork für die **Supervision** auf. Das Kapitel zur Geschichte der Sozialen Gruppenarbeit wird von seiner persönlichen Fassung, seinen Geschichten, kreativ bereichert.

Die dritte Generation wird vertreten von **Lothar Krapohl**, der mit den „**Klassischen Modellen Sozialer Gruppenarbeit**“ die Auswirkungen verschiedener Gruppeninteressen, -aufgaben und -ziele auf das professionelle Handeln aufzeigt. Dadurch werden unterschiedliche Interventions- bzw. Irritationsfokusse für den Social Groupworker sichtbar.

Mit **Theodor M. Bardmann** haben wir einen profilierten Vertreter der soziologischen Systemtheorie gewinnen können. Er konzentriert sich auf die „Änderungen der wissenschaftlichen Theorieführung“ angesichts zweier **Paradigmenwechsel** und ihre Effekte für die Praxis.

Hans-Christoph Vogel beschreibt auf dem Hintergrund eines differenztheoretischen Organisationsverständnisses spezifische Probleme der **Entwicklung von Teams** in Arbeitsprozessen. Als erfahrener systemischer Organisationsentwickler und -berater hat er wesentlich zu unserem Verständnis von Gruppen in Organisationen beigetragen. Er regte uns außerdem dazu an, unsere Überlegungen in Form eines „Werkbuches“ zu realisieren.

Unsere KollegInnen (allesamt Vertreter der vierten Groupwork-Generation) **Klaus-Martin Ellerbrock, Anni Hausladen, Karl Jasbinschek, Stephan Langerbeins, Wolfgang Offermann, Karl-Georg Rinkleff** und **Karl-Heinz Wassong** stellen mit **Arbeitsfeldberichten** ihre Praxiserfahrungen zur Verfügung und

illustrieren eindrucksvoll die Brauchbarkeit des Social Groupwork in der Sozialen Arbeit. Die aktuelle Debatte um das **Qualitätssicherungsmanagement** im Non-Profit-Bereich wird durch den Beitrag von **Michael Teichert** und **Heinz Maas** bereichert.

Das erfrischende **Nachwort von Delia Anton** und die wohlwollenden **Grüße von Julianne Wayne** aus den fernen USA sollten auf keinen Fall zuletzt gelesen werden!

Über unsere eigenen Beiträge schweigen wir (hier!). Zur Methodensammlung findet sich später mehr. Eine parasitäre Anmerkung sei aber erlaubt: Nicht ohne Grund vermeiden wir in diesem Werkbuch die Reflexion des Begriffs **Arbeit!** Um auch Sozialen Gruppen**abfall** (vgl. Bardmann, Theodor M. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt/Main: Suhrkamp) als stets mitlaufende, prinzipiell unvermeidbare Folge oder Kehrseite unserer professionellen Bemühungen um Fortschritt, Wachstum und Entwicklung von Gruppen und Personen mitdenken zu können, bedarf es noch umfangreicherer und weitergehender Überlegungen, als wir sie zur Zeit anstellen können. Oder (nicht ganz seriös) mit Niklas Luhmann gesprochen: „*Es ist ungewöhnlich, wenn man in einer Diplomarbeit die Aussage „**Alles Kacke**“ findet [unsere Hervorhebungen!]*“ (vgl. ders. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 200f.).

Vielleicht kommt aber in Groupwork-Kreisen irgendwann ein alter Schlager - etwas variiert - wieder sehr in Mode: „*Wir arbeiten durch die ganze Nacht und machen Ab-Fallera...*“

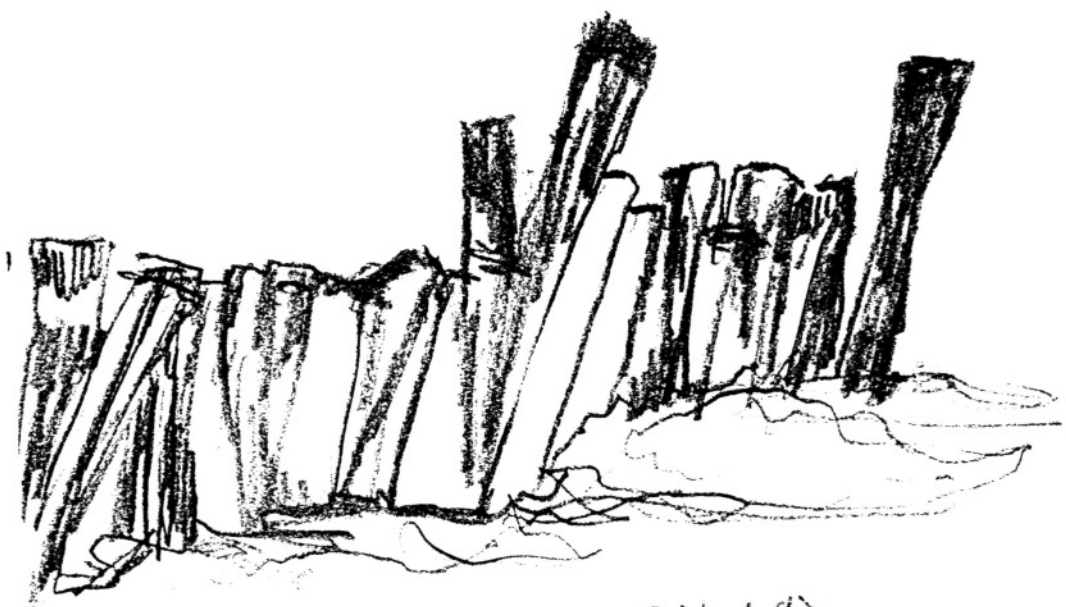
Dank unserem Freund und Lehrer **Heinz J. Kersting**, der uns als Verleger in manchen Situationen mächtig irritiert hat.

Pley/Wickrath, 3.08 Uhr im Sommer 1997

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Teil 1

Reflexionen



26/7/92

Nur so und immer anders: Zur Autopoiesis der Sozialen Gruppe(narbeit)

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Als **Humberto R. Maturana**, der chilenische Neurobiologe und „Vater“ der **Autopoiesis-Theorie** vor Jahrzehnten u.a. Experimente zur Farbwahrnehmung von Tauben durchführte, fand er verblüffenderweise heraus, daß sich die neuronalen Prozesse der Retina nicht mit den jeweils angebotenen Farben korrelieren lassen, sondern nur mit internen Aktivitäten des Gehirns. Daß es - wie in diesem Fall - keine eindeutigen Beziehungen zwischen einer vorliegenden Farbe und deren neuronalen „Wahrnehmung“ im Auge, wohl aber zwischen letzterem und den gleichzeitigen Gehirnprozessen zu geben scheint, deutete Maturana als **kognitive Geschlossenheit**: Wie nehmen keine Wirklichkeit über unsere Wahrnehmung in uns auf und bilden sie möglichst präzise ab, sondern erzeugen die sog. Wirklichkeit als sinnvoll zusammenhängendes Phänomen erst im Prozeß der Wahrnehmung. Die über unsere Sinnesnerven im Gehirn einlaufenden „Informationen“ über eine objektive, „äußere“ Welt sind gerade nicht objektiv im Sinne von wahrnehmungsunabhängig. Tatsächlich ist es Nervenimpulsen z.B. aus der Retina überhaupt nicht „anzusehen“, welche Information (Farbe, Form, Helligkeit, Lage im Blickfeld) sie „übertragen“. Sie werden vielmehr in die um ein Astronomisches höhere „Daueraktivität“ des Gehirns integriert und bekommen erst dort (hauptsächlich aufgrund früherer Erfahrungen/Rezeptionen) einen Sinn verliehen.

Die Kommunikation an einer großen Börse ist „mikroskopisch“ einigermaßen zu verfolgen: Jemand ruft etwas, andere reagieren darauf. Versucht man aber das gesamte Geschehen, alle Aussagen, Gesten, Handlungen usw. gleichzeitig zu verstehen, versteht man entweder überhaupt nichts mehr und vernimmt nur noch Rauschen. Oder man schnappt doch immer wieder nur einzelne Gesprächsfetzen auf, die nicht dem „System Börse“ gerecht werden.

Man möge sich bitte vorstellen, daß unsere Wahrnehmungsorgane wie eine handvoll Faxgeräte an der Frankfurter Börse zweifellos Informationen liefern, zum komplexen System „Börse“ aktiv beitragen, aber unmöglich das System steuern, niemals allein entscheiden, welcher Kurs steigt und fällt...

Diverse Untersuchungen zur **vernetzten Arbeitsweise** unserer grauen und andersfarbigen Nervenzellen haben Jahre später den deutschen Neurobiologen **Gerhard Roth** zu der Aussage verführt, daß das Gehirn unser größtes Wahrnehmungsorgan sei (vgl. ders. 1987)! Maturana und Roth gehören zu den Vertretern einer erkenntnistheoretischen Richtung, die sich **konstruktivistisch** nennt und ernsthaft davon ausgeht, daß „die“ **Wirklichkeit eine Konstruktion** kognitiv geschlossener Systeme ist und nicht etwa die Abbildung oder Verarbeitung objektiver Umstände oder Umgebungen (vgl. Woltmann-Zingsheim 1994).

Die Wirklichkeit ist ein Faktum. „Faktum“ kommt von lat. „facere“ und meint etwas Gemachtes! Gibt es viele Systeme, gibt es viele Wirklichkeiten...

Mit **Autopoiesis** bezeichnet der Biologe Maturana das gemeinsame **Organisationsmuster** aller lebenden Systeme, die kognitiv geschlossen vielfältigste strukturelle Varianten erzeugen, wenn das umgebende Milieu es nur zuläßt. Autopoiesis ist aus dem Griechischen mit „**Selbsterzeugung**“ zu übersetzen, und „**Leben**“ und „**Lebendigkeit**“ sind identisch. Der **Unterschied** zwischen der Autopoiesis als Organisationsmuster und der individuellen Struktur eines konkreten autopoietischen Systems dagegen ist fundamental:

*Niemand käme, so Maturana gerne im freien Vortrag, auf die Idee, einen **Wirbelsturm** zu definieren als eine bestimmte Menge von Staub und Luft. Zweifellos sind diese oder auch andere Stoffe nötig, um das zu bilden, was wir einen Wirbelsturm nennen. **Charakteristisch** aber ist einzig und allein eine ganz besondere Form der Bewegung dieser Materialien in einer Umgebung: Daß sich ein Wirbelsturm schnell und sicher von „seiner“ Umgebung unterscheiden läßt (in der sich auch Staub, Luft usw. befinden!), liegt schlicht daran, daß das **Substrat** des Wirbelsturms (Materie und Energie) einen spezifischen Zusammenhang bildet.*

Das metrologische System „Wirbelsturm“ verwirklicht sich in einer physikalischen Umgebung und kann nur so lange beobachtet werden, wie seine Dynamik, das Organisationsmuster besteht. Ist der Sturm vorbeigezogen, sieht man den in der Gegend herumliegenden Molekülen nicht an, **ob und wie** sie sich jemals (noch dazu miteinander) bewegt haben. Lediglich spezifische Muster im Sand, die das „System Wirbelsturm“ hinterlassen hat, lassen vielleicht darauf schließen.

Das erinnert leicht an die typischen „Spuren“, die Gruppen in ihren Arbeitsräumen hinterlassen: Stuhlformationen, gerückte Tische, verstreute Schreibutensilien, Bücher, Blätter, Jacken... Auch sie lassen etwa am nächsten Morgen nur erahnen, welche konkreten sozialen Prozesse dort abgelaufen sind. Was „wirklich“ geschah, ließ sich nur im „Auge des Wirbelsturms“ erleben!

Wenn man Lebewesen als autopoietische Systeme versteht, gibt man die Vorstellung auf, daß es evolutionäre Zwänge (die feindliche Umwelt, Konkurrenz/Wettbewerb), höhere Geschicke (z.B. Gott, Göttin, Götter, Sterne und Sterninnen) oder dergleichen sind, die Leben auf unserem Planeten entstehen ließen. Ganz so wie für Wirbelstürme in der Wüste bedarf es lediglich gewisser Ausgangsbedingungen in einem gewissen Milieu, um autopoietische Strukturen entstehen zu lassen, die wir von ihrer Umgebung unterscheiden können. „Die Evolution ähnelt einem wandernden Künstler, der auf der Welt spazieren geht und hier einen Faden, da eine Blechdose, dort ein Stück Holz aufhebt und diese derart zusammenstellt, wie die Struktur und die Umstände es erlauben, ohne einen weiteren Grund zu haben, als den, daß er sie so zusammenstellen kann.“ (Maturana/Varela 1987, 129)

„Zusammengestellt“ haben sich wiederholt auch die Bergleute in unserem Land. Sie bildeten Mahnwachen, erzeugten lebendige Denkmäler unter allen „Umständen“. Aber auch sie taten es aus freien Stücken, nicht weil es ihnen unmöglich war, es nicht zu tun. Sie wollten es, sie taten es, sie stellten sich füreinander zur Verfügung und man kam buchstäblich nicht an ihnen vorbei, solange sie sich so konkret organisierten. Man hat keinen Einfluß, man MACHT ihn!

Autopoietische Systeme bilden sich **im Augenblick ihrer Entstehung** durch eine Operation, die sie nicht materiell oder energetisch von ihrer Umgebung abschottet: Sie sind nicht autark und würden sich ohne ständigen Materieaustausch und Energiewandel schnell wieder auflösen. Aber „Stoffwechsel“ ist nur „ein“ notwendiges Merkmal für Leben und keine hinreichende Definition. Und auch alle anderen biologischen Merkmale (man denke nur an den „Bio-Unterricht“ in der Schule) beschreiben Eigenschaften, die ein Lebewesen, ein autopoietisches System bereits voraussetzen. Wer oder was soll sich denn sonst bewegen, fortpflanzen, stoffwechseln usw.? Hat die traditionelle Biologie tatsächlich die Beschreibungen ihres „Gegenstandes“ mit deren Erklärung verwechselt? Autopoiesis erklärt das Phänomen des Lebens auf zirkuläre Weise und legt sich gerade so nicht auf bestimmte Formen, Strukturen, Merkmale, Eigenschaften fest. Das macht diese Theorie furchtbar abstrakt und fruchtbar zugleich.

Autopoietische Systeme erzeugen (wie der Wirbelsturm) eine „eigene“ Struktur, die sich nur operational von der Umgebung unterscheidet. Die Fortsetzung der Autopoiesis ist eine Kette von aneinandergereihten Operationen, die immer wieder neu das gleiche entstehen lassen. Während es m.a.W. unendliche **strukturelle Variationsmöglichkeiten** geben mag, die z.B. einen bestimmten Menschen von einem anderen Menschen oder einem Regenwurm unterscheiden, ist ihr Organisationsmuster gleich: **Autopoiesis!**

Nichts Fremdes, nichts Äußeres erhält das autopoietische System: Es ist sich selbst schutzlos ausgeliefert! Im Schutze des geschlossenen Systems ist jede Variation, Kreation, Freiheit möglich. Die Aufgaben, Themen und Probleme einer Gruppe beschäftigen vielleicht die Leute, sie sichern aber nicht die Autopoiesis der Interaktion. Nur so und immer anders. So beschäftigt uns nicht nur das „Wie“, sondern auch das „Ob“.

Das System entscheidet selbst, *ob* und *wie* es auf Veränderungen reagiert. Das gilt angesichts der Tatsache, daß sich autopoietische Systeme sowieso dauernd verändern (sich fortsetzen und erhalten), und insbesondere gilt es für **Interventionen** als äußere Beeinflussungsversuche. Eine Gruppe wird *überhaupt nur* re-agieren, wenn sie als System an die Intervention anschließen kann, die Intervention also irgendwie für die Aufrechterhaltung der eigenen Autopoiesis ge-brauchen. Denn *wie* das System reagieren wird, entscheidet

dessen aktueller Zustand. Maturana nennt das „**Strukturelle Determination**“.

Niemand geht mit seinem Zeigefinger zum Arzt, nur weil der Cassettenrecorder auf einen Tastendruck nicht reagiert. Die „Intervention“ des Fingers legt dem Gerät eine Veränderung nahe, über die Veränderung entscheidet die Struktur des Gerätes (auch dies ein Vortragsbeispiel von Maturana!).

Wenn die **Determiniertheit** eines Systems an dessen Struktur gebunden ist, müßten alle Systeme steuerbar sein, wenn man erst einmal ihre Struktur erkannt hat. Das ist prinzipiell richtig, und so können wir viele technische Geräte wie Cassettenrecorder oder Automobile mit Selbstverständlichkeit und Sicherheit bedienen, weil ihre Struktur hinreichend bekannt und ihr „Verhalten“ relativ sicher vorhersagbar ist. Wir gehen gemeinhin davon aus, solche trivialen Maschinen instruieren zu können, und unsere Erfahrung bestätigt uns (hoffentlich).

Aber es gibt auch andere Maschinen. **Nicht-triviale Maschinen** sind zwar ebenfalls strukturdeterminiert, aber sie verändern ihre Struktur mit jedem Augenblick! Auf eine Intervention hin („input“) erzeugt eine nicht-triviale Maschine nicht nur eine äußerliche Veränderung („output“), sondern sie verändert zugleich ihre interne Operationsweise und damit ihre Reaktionsmöglichkeiten auf eine eventuell folgende Intervention (vgl. dazu den konstruktivistischen Physiker Heinz von Foerster, der diese Maschinenmodelle vielfach vorgestellt hat und rege für seine „Kybernetik zweiter Ordnung“ nutzt, z.B. in ders. 1993 oder Woltmann-Zingsheim 1997).

Warnung vor „Rezepten“:

*Derselbe „input“ kann im nächsten Moment eine völlig andere Wirkung („output“) auslösen. Wiederholung ist unmöglich, selbst wenn die Reaktion „genauso“ auszusehen scheint. Ob eine Intervention etwas auslöst und wie die Antwort darauf ausfällt, entscheidet der aktuelle Zustand (die augenblickliche Struktur) des Systems. Ursache **und** Wirkung einer Veränderung liegen damit **im** System verborgen. Der Intervenierer muß sich deshalb seinerseits an das System binden, an dessen Autopoiesis anknüpfen, seine eigene Struktur hinreichend trivialisieren(!), um verändern zu können.*

Die Unterscheidung von trivialen und nicht-trivialen Maschinen geht übrigens von einem Mathematiker namens Alan Turing aus, der damit weder Cassetten-recorder und Automobile, noch Lebewesen oder Gruppen im Sinn hatte, sondern formale Funktionen. Ihn interessierte insbesondere die Sicherheit statistischer Voraussagen für Funktionssysteme, die ihren eigenen Output sozusagen „in-putten“, sich auf diese zirkuläre Weise umstrukturieren und auf die eigene nächste Operation vorbereiten. Für uns sind **zwei Eigenschaften** nicht-trivialer Systeme ganz außerordentlich wichtig:

Erstens ist das Verhalten nicht-trivialer Systeme **praktisch unvorhersehbar**. Die Verhaltenskomplexität solcher Systeme ist nicht davon abhängig, daß sie intern sehr kompliziert aufgebaut sind! Nur weil sich ihre Struktur in Abhängigkeit von dem eigenen „Verhalten“ (und nicht von „externen“ Interventionen) verändert, der Output den nächsten Input vorbestimmt und nicht umgekehrt, sie also **zirkulär** operieren, nur deshalb sind sie nicht vollständig zu analysieren und einfach nicht zu prognostizieren.

Wenn eine Gruppe nicht Ihren Erwartungen entspricht, Ihre Diagnosen fehlschlagen, Interventionen zu anderen Resultaten führen, als Sie es gewohnt sind, sollten Sie weder die Gruppe noch Ihren Zeigefinger mit zum Arzt nehmen, sondern vielleicht eine systemische Supervision aufsuchen. Dort könnte Ihnen u.U. klarwerden, daß Ihre Erfahrungen nicht auf die Komplexität dieser konkreten Gruppe anzuwenden sind, weil die Struktur bzw. der Zustand der Gruppe über eine „erfolgreiche“ Intervention entscheidet und nicht Ihr „input“. Nur der „output“ gibt Ihnen recht, die Aus-Lösung im System!

Zweitens sorgt die **Zirkularität** nicht-trivialer Systeme dafür, daß die Chancen für weitere Anschlußoperationen dramatisch ansteigen. Ein solches System erkennt sich selbst am besten und erfindet immer noch eine Lösung für sein Bestandsproblem, *wenn man es denn nur läßt*: Maturana hat für dieses Phänomen den Begriff **Perturbation** reserviert: Das System wird in seinem bisherigen Fortgang, seiner Autopoiesis so „verstört“, daß es den Weg (Struktur) ändern muß, nicht aber die Autopoiesis als inneren Zusammenhalt verliert. Das und nur das wäre das Ende!

Inter-Ventionen, die „dazwischen-kommen-wollen“ (so etwa der lat. Ursprung des Wortes), irritieren ein System im positiven Sinne, wenn es anschließend(!)

selbst-verständlich(!) weitermachen darf (vgl. Kersting 1991). Sie steuern oder lenken nicht das System, sie lenken es bestenfalls ab, von aktuellen Themen, alten Lösungsversuchen, neuen Problemen usw. Sie bringen es vielleicht zum Stolpern. Sie wirken nicht als **Instruktion**, das widerspricht ihrer Nicht-Trivialität. Sie wirken nicht als **Destruktion**, das widerspräche der Autopoiesis. Sie wirken als **Einladung** zur Veränderung. Einladungen kann man ablehnen. Und verändern würde sich das System sowieso; es kann ja gar nicht anders.

Wenn man Gruppen als soziale, autopoietische Systeme versteht (siehe oben und unsere Beiträge zu Ethik bzw. Rolle in diesem Band), sind für **Diagnose und Intervention**, systemisch treffender **Beobachtung und Irritation** (vgl. auch Lothar Krapohl in diesem Band), besondere Anhaltspunkte oder Informationen nötig. Diese sollten einmal die **Komplexität** des jeweils Möglichen soweit reduzieren, daß das Geschehen einigermaßen übersichtlich wird, d.h. **Unterschiede** deutlich werden, die Entscheidungen und Fokussierungen ermöglichen. Andererseits sollten sie **Kontingenz** des beobachteten Geschehens betonen, d.h. aufzeigen, daß jede Beobachtung auch anders hätte ausfallen können.

Kontingenz heißt eigentlich „Köntingenz“:

*Es ist wie es ist, es **könnte** aber auch alles ganz anders sein...*

Weiterhin sollten also diese „besonderen groupworkerischen Informationen“ vermeiden, daß man allzuleicht in die **Falle der Nicht-Trivialität** tappt (s.o.) und seine eigenen Trivialisierungen mit denen des Systems verwechselt. Dann bringt man prinzipiell offene Entwicklungsmöglichkeiten in *eine* Form (die des Groupworkers nämlich), die jede Veränderung auf eine selbsterfüllende Prophezeiung des Groupworkers reduziert.

Wenn eine Gruppe Ihren Erwartungen entspricht, Ihre Diagnosen stets den Punkt treffen, Interventionen zu genau den Resultaten führen, die Sie erwartet haben, sollten auch Sie vielleicht eine systemische Supervision aufsuchen. Dort könnte Ihnen u.U. klar werden, ob Ihre Trivialisierungen auf diese konkrete Gruppe anzuwenden sind, weil Sie der Gruppe zufällig oder gekonnt oder von Gottes Gnaden eine sehr brauchbare Entwicklungsvorstellung liefern, an die die Gruppe sozusagen anschließen kann, oder ob Sie die Gruppe nur dafür nutzen, Ihre eigene Entwicklung voranzubringen. (Sie merken schon: Systemische Supervision - für Dich, für mich, für alle)

Wir greifen für dieses fundamentale Problem auf eine lange groupworkerische Tradition zurück: Schon vor über 30 Jahren, etwa in der Zeit, als in Santiago de Chile Humberto Maturana mit seiner Gruppe(!) an der Autopoiesis-Theorie arbeitete, stellten Groupworker und Sozialarbeitswissenschaftler der **School of Social Work an der Universität Boston/USA** fest, daß sich ihre Erfahrungen in der Sozialen Arbeit mit Gruppen in auffälliger Weise glichen: Unabhängig davon, **wie** diese Gruppen personell zusammengesetzt waren (siehe auch unseren Beitrag „Total von der Rolle?“) und auch unabhängig davon, **wie** sich in einer konkreten Situation (Arbeitssitzung, Treffen) die Kommunikation gestaltete, schienen Gruppen als soziales System für den Zeitraum ihres Bestehens eine typische Entwicklung zu zeigen. **James A. Garland, Hubert E. Jones und Ralph L. Kolodny** erforschten ihre eigenen Erfahrungen und die vieler Kollegen, systematisierten sie vorläufig und stellten schließlich „**Ein Modell für Entwicklungsstufen in der Sozialarbeit-Gruppe**“, das sog. **Developmental Model** der Sozialen Gruppenarbeit, dem Fachpublikum vor (vgl. dies. 1969). Sie betonten dabei ausdrücklich, daß es sich nicht um ein im strengen empirischen Sinne überprüfbares Modell handelt, sondern „nur“ um den vorsichtigen Versuch, eine andere Zeitebene, die „**diachrone Struktur**“ der Kommunikation in Gruppen, angemessener berücksichtigen zu können (vgl. dazu z.B. H. J. Kersting in diesem Band).

Für die „**synchrone Struktur**“, nach unserem Verständnis das aktuelle, konkrete, „**Wie**“ der Kommunikation (der „Augenblick“), gab es schon damals brauchbare Ansätze und Modelle. Allen voran ist wohl die „Pragmatische Kommunikationspsychologie“ der sog. Palo-Alto-Group um Paul Watzlawick zu nennen (vgl. Watzlawick et al. 1969). Hauptsächlich deren **Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekt** der Kommunikation prägt bis heute jede Soziale Arbeit und hat (neben reichlicher Kritik) auch vielfältige Ergänzungen und Erweiterungen erfahren. In der synchronen Struktur würden wir eine Interaktionssequenz daraufhin untersuchen können, welcher Sachinhalt, welche Beziehungsaussage, welche Selbstoffenbarung oder welcher Appell brauchbar zugeschrieben werden kann (vgl. F. Schulz von Thun „Vier-Ohren-Modell“ der Kommunikation, ders. 1981). Unsere Interventionen (Irritationen) richten sich also auf das **Wie** der Kommunikation. Das ist aber nicht das Besondere an Sozialer Gruppenarbeit.

Es ging der Bostoner Gruppe um die Frage: „Was passiert eigentlich, wenn sich Menschen zusammenfinden und über den Augenblick hinaus zusammenblei-

ben wollen, müssen, können, dürfen?“ Wir beziehen diese Frage auf die **Autopoiesis der Gruppe**:

Schon im ersten Augenblick und mit jedem weiteren Moment erzeugt die Kommunikation (in) der Gruppe eine eigene Wirklichkeit, die so ist, wie sie ist, und immer auch anders ausfallen könnte. Das haben wir soeben mit dem Begriff der Kontingenz umschrieben. Aber natürlich sind nicht im selben Augenblick mehrere Unterscheidungen, Deutungen, Konstruktionen zugleich möglich. Das zu behandeln braucht Zeit. **Ob** überhaupt eine der vielen möglichen Wirklichkeitskonstruktionen von einem sozialen System für weitere Wirklichkeitskonstruktionen ausgewählt wird, entscheidet die diachrone Struktur der Gruppe, ihre Entwicklung in der Zeit, ihre Autopoiesis. Eine groupworkerische Rahmenerzählung wie das Developmental Model garantiert nicht den Zusammenhalt einer Gruppe als soziales System, sondern beredet ihn. In diesem Sinne macht das „Developmental Model“ Gruppen ein spezielles Angebot zur Selbstdefinition (Selbstbeschreibung) - wohlwissend, daß Gruppen auch andere Beschreibungen auswählen bzw. konstruieren können, wenn es ihnen nur brauchbar erscheint!

Social Groupwork beschäftigt sich daher nach unserem systemischen Verständnis im wesentlichen damit, die verschiedensten Variationsmöglichkeiten ein und desselben Themas, der Autopoiesis, sichtbar zu machen. Das ist paradox: Wir tun damit so, als **ob**(!) die andauernde Beschäftigung mit der Autopoiesis diese sichert, obwohl die Autopoiesis die Voraussetzung für diese Beschäftigung ist. Das Besondere Sozialer Gruppenarbeit ist die Orientierung an der diachronen Struktur der Gruppe in dem Versuch, der Autopoiesis einen Sinn zu unterstellen. Social Groupworker schaffen damit ein **Jetzt**, ein **Davor** und ein **Danach**. Sie bieten der Gruppe die Möglichkeit der **Erinnerung** und der **Vision**.

„Das System entscheidet selbst, *ob* und *wie* es auf Veränderungen reagiert. Das gilt angesichts der Tatsache, daß sich autopoietische Systeme sowieso dauernd verändern (sich fortsetzen und erhalten) und insbesondere gilt es für **Interventionen** als äußere Beeinflussungsversuche. Eine Gruppe wird *überhaupt nur* re-agieren, wenn sie als System an die Intervention anschließen kann, die Intervention also irgendwie für die Aufrechterhaltung der eigenen Autopoiesis ge-brauchen kann.“ (Nebel/Woltmann-Zingsheim 1997)

Gruppen sind wie diese unrasierten Typen, die morgens aus dem Bett fallen, sich an nichts erinnern, vor den Spiegel im Bad treten und sagen: „Ich kenn dich zwar nicht, aber ich rasier' dich trotzdem“. Nur Social Groupworker reden einem solchen Typen ein, daß er jemand ist (Selbstdefinition), der gestern schon etwas erlebt hat (Geschichte) und gleich noch irgendwo hin muß (Vision). Wozu sollte er sich sonst rasieren?

Das Developmental Model macht den Vorschlag, der Entwicklung in Gruppen einen quasi „**natürlichen**“ **Verlauf** zu unterstellen, der nicht genau so immer und überall vorkommen muß, *aber kann*. In diesem Sinne ist das Modell **deskriptiv** und offen für Variationen, Besonderheiten, Kursänderungen der Gruppe. Selbstverständlich wird eine Gruppe in ihrer eigenen Entwicklung von einem Groupworker beeinflusst, der genau das Developmental Model und nicht irgendeine andere „Rahmenerzählung“ gebraucht. So ist das Modell auch **normativ** und lenkt die Aufmerksamkeit des Groupworkers, der Gruppe und ihrer Mitglieder immer wieder auf das **Hauptthema „Nähe“**.

Was passiert denn nun eigentlich, wenn sich Menschen zusammenfinden und über den Augenblick hinaus eine Gruppe bilden?

Es ist Zeit: Sie treffen aufeinander und möchten sofort wieder weg. Sie kennen sich nicht oder kaum und wissen mit einem Mal auch nicht (mehr), warum sich daran etwas ändern sollte. Das Interesse aneinander wird wach. Was nun tun? Und genauso wichtig: Was lassen?

Mit der Zeit erfinden sie sich schon zurecht. Sie setzen sich auseinander. Rein oder raus? Der Kreis wird größer, die Gruppe kleiner. Willst du was von mir? Mit dir werde ich schon fertig! Hoffentlich!

Mit der Zeit erfinden sie Gefallen aneinander. Das Schaulaufen beginnt. Sie suchen Nähe und genießen sie. Sie wollen niemals auseinandergehen. Distanz ist unheimlich. Gefühle machen Lust auf mehr. Sie freuen sich auf das Wiedersehen.

Mit der Zeit erfinden sie sich stark. Sie spüren ihre Stärken und akzeptieren die Schwächen. Sie kennen sich aus, fragen nach und helfen einander. Die Arbeit fällt leicht - und wenn nicht, wird keine Mühe gescheut. Es lohnt sich!

Keine Zeit mehr: Was zu tun war, ist getan. Gibt es auch ein Leben nach dieser Gruppe? Wo geht es weiter, wenn nicht hier? Sehen wir uns? Ruf' mal an! Mach es gut - ohne mich.

Garland, Jones und Kolodny legten ihrem **Developmental Model** diese hier nur skizzierte idealtypische Vorstellung einer Gruppenentwicklung zugrunde. Eine ausführliche Darstellung des Modells haben Heinz Kersting und Lothar Krapohl erarbeitet (sie findet sich im Anhang C. dieses Bandes, vgl. auch Krapohl 1987, 104ff.). Garland u.a. beobachteten, daß bestimmte Phänomene bevorzugt oder gehäuft in dieser Entwicklung aufzutreten scheinen, beschrieben sie ausführlich, ordneten sie in Zeitphasen ein (oder umgekehrt) und gaben ihnen folgende Namen:

„Die fünf Entwicklungsstufen - Problemebenen, die Mitglieder und Gruppe als Ganzes im Lauf ihrer Entwicklung durchlaufen - sind: 1. Voranschluß oder Orientierung, 2. Machtkampf und Kontrolle, 3. Vertrautheit und Intimität, 4. Differenzierung und 5. Trennung und Ablösung.“ (dies. 1969, 57)

Interessanterweise wird hier neben dem Begriff „Entwicklungsstufen“ der Ausdruck „**Problemebenen**“ geführt. Das verweist unserer Ansicht nach auch auf die „synchrone Zeitstruktur“, ihr „Hier und Jetzt“ (s.o.). So brauchbar der **diachrone Sinnzusammenhang** des Developmental Models für das Arbeiten mit Gruppen auch sein mag, wir warnen ausdrücklich davor, ihn mit einem trivialen Mechanismus zu verwechseln. Wir betonen, daß sich für Gruppen keines der in den Stufen genannten Themen „mit der Zeit“ tatsächlich erledigt, und schlagen deshalb vor, das Developmental Model im Deutschen künftig mit „**Entwicklungsdynamikmodell**“ zu übersetzen. Wir verbinden damit eine **systemische Interpretation**, die nicht an lineare Fortschritte, kausale Zusammenhänge usw. im traditionellen Sinne glaubt, sondern immer auch und vor allem die **Autopoiesis** der Gruppe selbst zum Thema hat/macht:

Vom Treppen-Steigen zu Kreislauf-Störungen!

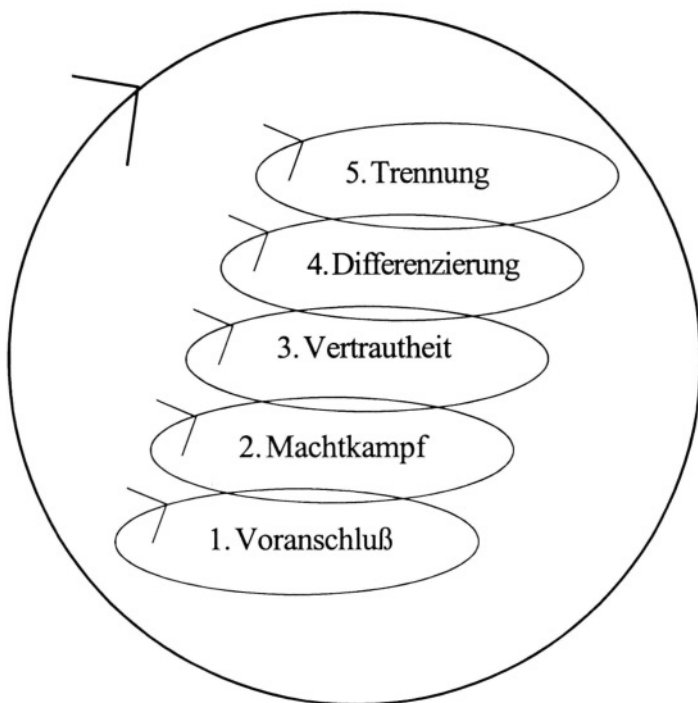


Abb.: Das „Development Model“ der Sozialen Gruppenarbeit
(diachrone Struktur) - „Entwicklungsstufen / Problemebenen“

Für die **Autopoiesis** stellt sich, wie wir zeigen wollten, praktisch jeden Augenblick das Problem des Anschlusses weiterer Schritte oder Operationen. Da hilft nichts! Um mit der Gruppenarbeit aber nicht in jeder Sitzung immer neu anfangen zu müssen und auch irgendwann einmal wieder aufhören zu dürfen, lassen wir uns und die Gruppe paradoxerweise von dem diachronen Rahmen des **Developmental Models** tragen. Seine Erzählung, seine Geschichte(n) und vorallem seine Vision räumen nicht das Risiko aus, daß Beziehungen unklar bleiben, Aufgaben unzufriedenstellend erledigt werden und Gruppen (doch) auseinanderfallen können, weil sie keinen Fortgang erfinden. Es schafft aber immerhin Gelegenheiten zu Nähe und Distanz und vielfältige Möglichkeiten, diese für die eigene Autopoiesis zu nutzen.

Anmerkung:

* Die entsprechende Studie und weitergehende Arbeiten finden sich in Maturana 1982; eine ausführliche und sehr anschauliche Einführung in die Autopoiesis-Theorie liefert Maturana mit seinem Schüler und Kollegen Varela in dies. 1987; von Gerhard Roth ist inzwischen eine Monographie zur „kognitiven Neurobiologie und ihrer philosophischen Konsequenzen“ erschienen (ders. 1996), und einen aktuellen Einblick in das biologische Standbein der konstruktivistischen Erkenntnistheorie liefert der Band DELFIN 1996 (Rusch et al. 1996).

Literatur:

Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik. Berlin: Merve

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

Kersting, Heinz J. (1991): Intervention. Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten. In: Bardmann et al.: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen: IBS, 108-133

Krapohl, Lothar (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen: IBS

Maturana, Humberto R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg

ders./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien: Scherz

Nebel, Georg/Woltmann-Zingsheim, Bernd (1997): Nur so und immer anders: Zur Autopoiesis der Sozialen Gruppe(narbeit). In: dies. (Hg.): Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen. Aachen: IBS (*Achtung! Selbstreferentialität*)

Roth, Gerhard (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie Humberto R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 89-118

ders. (1996): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Rusch, Gebhard et al. (Hg.)(1996): Interne Repräsentationen. Zum Dialog von Konstruktivismus und Neurowissenschaften (DELFIN 1996), Frankfurt/M.: Suhrkamp

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

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

Woltmann-Zingsheim, Bernd (1994): Konstruktivistische Denk-Weisen. In: Vogel, Hans-Christoph et al.: Werkbuch für Organisationsberater. Texte und Übungen. Aachen: IBS, 71-95

ders. (1997): Unterrichten: Irritation als Plan. In: Voß, Reinhard (Hg.): Fremde Blicke und eigene Visionen. Schulen neu erfinden. Heidelberg: Carl Auer (*im Erscheinen begriffen*)

Klassische Modelle Sozialer Gruppenarbeit

Lothar Krapohl

In diesem Beitrag stelle ich verschiedene Modelle Sozialer Gruppenarbeit vor, wie sie unter dem Namen Social Groupwork seit Mitte der 40er in der universitären Sozialarbeiterausbildung der nordamerikanischen Schools of Social Work gelehrt wurden. Hierbei handelt es sich um sogenannte Praxistheorien und reflektierte Praxiserfahrungen, die mit Theoriefragmenten verbunden und eklektizistisch aus unterschiedlichen Wissenschaften zusammengestellt wurden. Diese klassischen Modelle Sozialer Gruppenarbeit wurden zwischen 1950 und 1970 in den USA veröffentlicht und beeinflussten als Übersetzungen etwas später die deutsche Diskussion (z.B. Konopka 1963, deutsch 1968, Bernstein 1965, deutsch Bernstein/Lowy 1969, Vinter 1967, deutsch 1971, Northen 1969, deutsch 1973, Bernstein 1970, erweiterte deutsche Ausgabe: Bernstein/Lowy 1975). Sie fanden unterschiedlich intensiv Eingang in die deutsche Entwicklung der Gruppenarbeit, was unter anderem damit zusammenhängt, daß wir in Deutschland die Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik machen. Mit Anknüpfung an den Traditionsstrang der deutschen sozialpädagogischen Bewegung stellte sich die Frage, ob sich der Begriff Gruppenpädagogik von dem der Sozialen Gruppenarbeit unterscheidet.

Magda Kelber (vgl. 1971), die eine bedeutende Rolle bei der Enkulturation Sozialer Gruppenarbeit in der deutschen Szene spielte, ersetzte den Begriff Soziale Gruppenarbeit durch Gruppenpädagogik, um so zum Ausdruck zu bringen, daß es sich um bewußt pädagogisch ausgerichtete Arbeit mit Gruppen handelt. Als deren wichtigste Wirkweise wurde die sozialisierende Funktion der Gruppe selbst gesehen. Auch Heinrich Schiller setzt 1963 beide Begriffe im Titel seines Lehrbuches gleich. Belardi u.a. (1980, Bd. 4, 141) verwenden für die pädagogische Gruppenarbeit den Begriff „bildungsorientierte“ Gruppenarbeit in Abgrenzung zur „behandlungsorientierten“, therapeutischen Gruppenar-

beit. Es wird deutlich, daß in der Gruppenpädagogik nicht so sehr die psychosozialen Defizite der Teilnehmer im Vordergrund stehen, sondern genuin pädagogische Interessen wie Erziehung, Bildung, Beratung und Begleitung (vgl. Kersting/Krapohl 1994: 52).

Ich schlage vor, den Begriff „Soziale Gruppenarbeit“ als Oberbegriff sowohl für den Bereich therapeutischer-, als auch (sozial-) pädagogischer Arbeit mit Gruppen zu verwenden. Zum einen knüpft dies an die historischen Wurzeln des amerikanischen Groupwork und der im nachfolgenden aufgezeigten Entwicklung der klassischen Modelle des Social Groupwork an. Zum anderen verdeutlicht es, daß therapeutische Arbeit in der nordamerikanischen Sozialarbeit⁽¹⁾ schon immer ein fester Bestandteil war. Die Berührungspunkte von Sozialarbeit und Therapie und um so mehr von Sozialpädagogik und Therapie sind ein spezifisch deutsches Phänomen, auf dessen Hintergründe hier nicht näher eingegangen werden kann. Wenn sich aber der derzeitige Trend, die Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik aufzugeben und unter den Begriff „Soziale Arbeit“ zu subsumieren durchsetzt, wird das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Therapie neu beredet werden.

Wenn also im folgenden von Sozialer Gruppenarbeit oder Social Groupwork gesprochen wird, ist damit sowohl die bildungsorientierte als auch die behandlungsorientierte Arbeit mit Gruppen gemeint. Um aber Handlungsorientierungen für Groupworker in der alltäglichen Arbeit mit unterschiedlichsten Gruppenarten geben zu können, sind die oben benannten Unterscheidungen zu grob. Erste Hinweise für die beiden Handlungsebenen von Groupworkern⁽²⁾, nämlich die der Beobachtung (früher auch Diagnose genannt) und der Irritation (früher auch Intervention genannt), können gewonnen werden, wenn klar ist, unter welchem Fokus die jeweilige Gruppe arbeitet, wobei zu beachten ist, daß es Gruppenarten gibt, die im Laufe ihres Gruppendaseins wechselnde Fokussierungen haben können. Ich möchte dies an einem Beispiel verdeutlichen:

Groupworkern ist allgemein bekannt, daß Inhaltskonflikte nur auf der Inhaltsebene und Beziehungskonflikte nur auf der Beziehungsebene - beispielsweise über Metakommunikation - gelöst werden können⁽³⁾. Wir alle kennen Situationen in Gruppen, Gremien oder Teams, wo auf den Beitrag von Herrn X die umgehende Gegenposition von Herrn Y erfolgt, und alle Gruppen-

mitglieder schon im vorhinein wissen, wenn Herr X z. B. für eine Sache stimmt, wird Herr Y dagegen sein und umgekehrt. Solche Dynamiken haben meist so gut wie nichts mit dem jeweiligen Inhalt zu tun, sondern haben ihren Ursprung auf der Beziehungsebene, beispielsweise weil Herr X und Herr Y Nachbarn sind, und der eine gekränkt ist, weil der andere vor acht Jahren einen Baum zu nahe an die Grundstücksgrenze gepflanzt hat. Für das Lern- oder Arbeitsklima sowie für die Leistungsfähigkeit und Produktivität von Gruppen sind solche ungelösten Beziehungskonflikte - hier in der Form einer Kränkungsdyamik - eine starke Beeinträchtigung. Als LeiterIn werde ich also um die Bearbeitung dieses Konfliktes auf der Beziehungsebene nicht umhinkommen. Die Frage, die sich generell in der Arbeit mit Gruppen, aber spätestens an diesem Punkt stellt, ist: Wie lange oder wie intensiv wird auf der Beziehungsebene interveniert und gearbeitet?

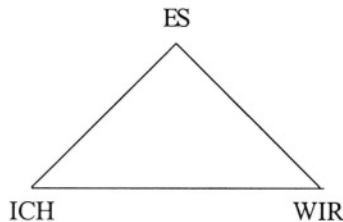
Um diese Frage beantworten zu können, muß geklärt sein, mit welchem Typ Gruppe oder welchem Modell von Gruppe ich zu tun habe. Daraus läßt sich ableiten, was im Leben der Gruppe Priorität hat, welches die Hauptziele sind, welche Bedeutungszuschreibung das Individuum erhält, welche die Gruppe, welche die Sache (der Inhalt) und welche das gesellschaftliche Umfeld zugeschrieben bekommt. Unklarheiten in diesem Punkt führen oft dazu, daß stillschweigend am vereinbarten Zweck der Gruppe vorbeigearbeitet wird. Auch hierzu ein kurzes Beispiel:

In einer Jugendfreizeitstätte hat sich ein Team zur Planung und Durchführung der nächsten Ferienfreizeit zusammengefunden. Ort und Zeitpunkt stehen bereits fest und sind ausgeschrieben. Im Laufe der Vorbereitungstreffen kommt es zu erheblichen Spannungen zwischen den Teammitgliedern. Diese haben ein solches Ausmaß angenommen, daß effizientes Arbeiten nicht mehr möglich ist. Beziehungsklärung ist angesagt. Da es sich hier um eine Gruppe handelt, die dem weiter unten erläuterten Modell der Sozialen Aktion mit dem Fokus auf der Sachebene zuzuordnen ist, sollte nur in dem Umfang auf der Beziehungsebene gearbeitet werden, wie es für das Fortkommen auf der Sach- bzw. Inhaltsebene nötig ist (vgl. Krapohl 1987: 107). Denn die Sache behält in diesem Modell Vorrang vor dem einzelnen und der Gruppe. Betreibt das Team die Beziehungsklärung zu intensiv und zu lange und wechselt den Fokus dauerhaft von der Sache hin zu den Gruppenbeziehungen, dann verliert es mehr und mehr den Arbeitsbezug. Ohne eine bewußte Entscheidung und Legitimation, mit anderen

Worten, ohne klare Kontaktsprache, wird aus einer Projektgruppe eine Art gruppendynamisches Training mit der möglichen Konsequenz, daß die Freizeit nicht stattfindet, aber sich alle gut verstehen.

Solche Umfunktionierungen können auch umgekehrt passieren: aus einem gruppendynamischen Training oder einer Selbsterfahrungsgruppe wird eine Arbeits- oder Projektgruppe mit eindeutiger Priorität der Sach- oder Inhaltsebene, oder aus der LeiterInnenrunde eines Verbandes wird eine therapeutische Gruppe mit Fokus auf die intrapsychischen Prozesse eines einzelnen Mitgliedes.

Einen brauchbaren Orientierungsrahmen für mögliche Fokussierungen und die daraus ableitbaren Handlungsorientierungen und Interventionshinweise bieten die klassischen Modelle der Sozialen Gruppenarbeit, wie sie das nordamerikanische Groupwork entwickelt hat. Diese möchte ich anhand des Cohnschen Dreiecks (vgl. Cohn 1970) einführend erläutern:



Ruth Cohn führt drei entscheidende Gruppenelemente auf:

- das Es (die Sache, das Thema oder Projekt)
- das Ich (das Individuum, der Einzelne)
- das Wir (die Identität der Gruppe, ihre Dynamik)

Darüber hinaus ist das gesellschaftliche Umfeld der Gruppe zu berücksichtigen, das sich auf alle drei Elemente auswirkt und durchaus in Spannung hierzu stehen kann. Wird Gruppe als offenes System verstanden, das in ständiger Kommunikation mit anderen Systemen steht, so bedeutet methodisches Handeln in und mit Gruppen, das Spannungsfeld bestehend aus individuellem Gruppen-

mitglied, Gruppe, Sache /Inhalt und gesellschaftlichem Umfeld sachdienlich und zielgerichtet handhaben zu können. Hierfür wiederum muß klar sein, welches der obengenannten Elemente Priorität hat; mit anderen Worten: um welches Gruppenmodell es sich handelt.

In ihrem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) verfolgt Cohn als Ideal eine Ausgewogenheit der drei Elemente im Leben der Gruppe, symbolisiert durch die gleiche Schenkellänge des Dreiecks, wobei sie das, was die Gruppe umgibt, Globe nennt und in die Bearbeitung miteinbezieht. Bei Cohn gibt es, ähnlich wie im Entwicklungsstufenmodell, von dem später noch die Rede sein wird, keine Priorität von einem der drei Elemente. Insofern handelt es sich um ein Kompromißmodell. Der Fokus ist also die Ausgewogenheit oder auch Gleichrangigkeit aller Elemente im Laufe des Gruppenlebens, und entsprechende Ausrichtung erhält die Beobachtung (Diagnose) und Irritation (Intervention) des Groupworkers.

Betrachtet man die Entwicklung der Gruppenmodelle hinsichtlich ihrer Fokussierungen auf die Elemente, so lassen sich heute alle denkbaren Fokussierungen finden.

Die Entstehung der klassischen Modelle spiegelt den geschichtlichen Prozeß des Groupwork in den USA wider: immer, wenn eine Schule der Sozialarbeit in ihrer theoretischen Formulierung eines der Elemente des oben skizzierten Spannungsfeldes (über-)betonte, wurde von anderer Seite Kritik geübt. Das wiederum führte zur (Über-)Betonung eines anderen Elementes (vgl. Kersting 1972). So entstanden im Laufe der Zeit drei unterschiedliche Modelle, zu denen sich im Laufe der Zeit weitere als Kompromißmodelle hinzufügten (vgl. Papell und Rothman 1966):

1. Das Modell der Sozialen Aktion (social goals model), das älteste der Modelle. Hierzu zählen solche Gruppen, bei denen das Sachanliegen, das Projekt, die Aufgabe, die Aktion im Vordergrund oder Zentrum der Geschehens stand, das Es im Cohn'schen Sinne.
2. Das Modell der therapeutischen Hilfe (remedial model). Zu diesem sind solche Gruppen zuzuordnen, in denen das Individuum, das Ich, im Vordergrund steht, und in denen Gruppe eher den Behandlungsraum für den einzelnen darstellt.

3. Das Modell der gegenseitigen Hilfe und Geborgenheit (reciprocal model), in dem die Gruppe als Ganzheit betont wird, ihre Identität, Emotionalität und Dynamik. Das Gruppenerlebnis, das Wir hat Priorität vor allem anderen.
4. Modelle, die eine Harmonisierung zwischen den verschiedenen Elementen im Blick haben. Sie sind insofern Kompromißmodelle, als sie eine Kombination von Ich, Wir, Es und gesellschaftlichem Umfeld betonen oder aber die Ausgewogenheit zwischen allen Bestandteilen anstreben.⁽⁴⁾

Das Modell der Sozialen Aktion (social goals model)

In diesem Modell mit hohem Sachbezug stehen, wie oben erwähnt, insbesondere soziale Projekte, Aktionen oder Aufgaben im Vordergrund; allerdings nicht um ihrer selbst willen. Die Gruppenteilnehmer sollen zu sozialem Bewußtsein und zur Übernahme sozialer Verantwortung befähigt werden. Leitbild ist der mündige Bürger in einem demokratischen Staat, und Gruppe ist das Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Sie ist der Übungs- und Erfahrungsraum hierzu, der Aktionsraum, in dem die stark nach außen gerichteten Aktivitäten geplant werden. Gruppe ist die Möglichkeit, soziale und politische Veränderungen zu bewirken. Das Programm hat eindeutig Priorität vor dem Individuum, das insoweit von Bedeutung ist, als durch gemeinsames Handeln Ich-Stärkung erfahren wird. Die Rolle des Groupworkers besteht vornehmlich darin, Verantwortung zu übernehmen für die Weckung des sozialen Bewußtseins. Er soll selbst Vorbild sein und sich als Rollenmodell zur Verfügung stellen. Außerdem ist er Advokat für das Ziel und nimmt insofern eine zentrale Stellung in der Gruppe ein. Hierin liegt auch einer der Kritikpunkte an diesem Modell. Es soll zwar zur gruppeneigenen Führung befähigt werden, und die Gruppe soll sich im Idealfall selbst leiten, doch die zentrale Stellung des Groupworkers und die naheliegende Zielfixierung könnten der Verselbständigung der Teilnehmer im Wege stehen. Eine weitere Grenze liegt in der Unterbetonung des einzelnen, der in diesem Modell stark unter dem Blickwinkel seiner Nützlichkeit für das Gruppenziel steht. Vorteile, die dieses Modell bietet sind die Möglichkeiten zum Engagement in einem demokratischen (Lern-) Prozeß, die Schaffung einer breiteren Basis von aufgeklärten und engagierten Bürgern und die Weiterführung der Arbeit in die Gemeinwesenarbeit hinein.

Dieses Modell ist das älteste und hat seine Wurzeln noch überwiegend im vorprofessionellen Raum der Sozialarbeit. Es bildet eine Zusammenfassung der

Ansätze der Pioniere des Groupwork wie: Coyle, Ginsberg, Wilson und Ryland und Kaiser⁽⁵⁾. Der Aspekt der Dynamik von Gruppen spielte in den Anfängen dieses Modells noch keine Rolle.

Mit fortschreitender Professionalisierung der Sozialarbeit wurde die Soziale Gruppenarbeit zu einer ihrer Disziplinen, und es wurden weitere Modelle entwickelt. Als nächstes erhielt das Modell der Therapeutischen Hilfe Bedeutung.

Das Modell der therapeutischen Hilfe (remedial model)

Dieses Modell entwickelte sich aus der Einzelhilfe (case work) und weist enge Bezüge zur Gruppenpsychotherapie auf. Hauptvertreter sind: Redl 1944, Glasser 1962, Vinter 1967 und Konopka 1968. Im Zentrum steht das Individuum mit seinen Problemen. Behandlung und Rehabilitierung sind die wichtigen Dimensionen, und Gruppe ist Behandlungsraum für den einzelnen. Die Gruppenzusammensetzung wird vom Groupworker nach diagnostischen Gesichtspunkten vorgenommen und um den einzelnen Klienten herum gebildet. Gruppe erhält hier stützende und helfende Funktion bei der Problemlösung des einzelnen Gruppenmitgliedes. Das Individuum behält auch gegenüber dem Programm der Gruppe Vorrang, das lediglich Hilfsmittel zur Entwicklung des einzelnen ist. Der Groupworker individualisiert sehr stark und richtet sein diagnostisches Augenmerk und interventionistisches Handeln auf die einzelne Person. Seine Rolle ist die des Change Agent, der sich für die Rollen- und damit Verhaltensänderung des Gruppenmitgliedes einsetzt. Er trägt Sorge dafür, daß für jedes Gruppenmitglied ein Behandlungsziel erarbeitet wird, und strukturiert die Inhalte des Gruppengeschehens auf Grund der Behandlungsziele. Sein Handeln ist klinisch und die Gruppe selbst ist kaum im Blick.

Das Modell zeichnet sich durch eine theoretisch gut fundierte Einzeldiagnose aus, und es verspricht effiziente Hilfe und verläßlichen Schonraum für den einzelnen. Eine Gruppendiagnose fehlt jedoch gänzlich, und so bleibt der Beitrag der Gruppe gering. Ein Nachteil dieses Modells ist die starke Ausrichtung der Gruppenmitglieder auf den Groupworker. Auch der Gesellschaftsbezug ist weitgehend vernachlässigt.

Das Modell der gegenseitigen Hilfe und Geborgenheit (reciprocal model)

Im Vordergrund steht hier das Beziehungsgeflecht der Gruppenmitglieder untereinander, das als prozessuales Geschehen begriffen wird. Die Gruppe hat Priorität vor allem anderen, und das Individuum muß sich ihr anpassen. Es erfährt in ihr Hilfe, Angenommensein und Geborgenheit. Zusammengehörigkeitsgefühl wie überhaupt das Gefühlserleben und das Gruppen- bzw. Gemeinschaftserlebnis stehen im Zentrum. Der Förderung der zwischenmenschlichen Beziehungen wird viel Zeit und Energie gewidmet. Vermitteln zwischen Individuum und Gesellschaft ist eine wichtige Dimension dieses Modells. Sicherlich nicht unproblematisch ist, daß das Gruppenmitglied unter dem Aspekt betrachtet wird, was es zum Ganzen der Gruppe beitragen kann. Positive Gruppenerlebnisse sollen die soziale Stärkung des Gruppenmitgliedes bewirken. Das Programm dient der Förderung des Gruppenprozesses und des Wohlbefindens, und es wird aus der Gruppe heraus entwickelt. Zumeist besteht es aus Gruppengesprächen. Die Gruppe hilft sich gegenseitig. Der Groupworker ist Teil der Gruppe und versteht sich als Vermittler und Befähiger, der die in der Gruppe liegenden Kräfte und Ressourcen zur Weiterentwicklung des einzelnen mobilisiert und nutzt. In keinem der anderen Gruppenmodelle ist er so stark in die Gruppe integriert wie in diesem. Diagnostisch ist er stärker an der Analyse des Gruppenprozesses als an der Einzelentwicklung interessiert. Viele Gruppen in der Jugendarbeit, Familienkreise, Selbsthilfegruppen und gruppendynamisch ausgerichtete Gruppen beziehen sich auf dieses Modell.

Einer der Begründer dieses Modells ist W. Schwartz, der für den Groupworker fünf Aufgaben nennt (vgl. W. Schwartz 1961: 117):

Groupworker und Gruppe suchen nach Verbindendem, um eine gemeinsame Basis zu erarbeiten, von der aus sich das Gruppengeschehen entwickeln kann. In diesem Zusammenhang ist der zu schließende und im Verlauf des Gruppenprozesses immer wieder zu erneuernde, zu ergänzende oder zu korrigierende Kontrakt (die Arbeits- oder Lernzielabsprache) von großer Wichtigkeit. In diesem Kontrakt werden die gegenseitigen Erwartungen und insbesondere die an den Groupworker hinsichtlich der Erreichung der festgelegten Gruppenziele geklärt. Eventuelle Hindernisse werden aus dem Weg geräumt.

Der Groupworker hilft bei der Erschließung von Hilfsquellen, insbesondere solchen, die die Gruppe selbst nicht besitzt. Das können von ihm initiierte Prozesse sein, aber auch Rollen, Werte, Normen, Fakten und Ideen. Der angestrebte Verselbständigungsprozeß der Gruppe ist erreicht, wenn die Gruppe keine Hilfestellung und damit auch keinen Groupworker mehr braucht. Eine weitere Aufgabe besteht in der Verdeutlichung von Rahmenbedingungen und (z.B. institutionellen) Grenzen, die der Gruppenarbeit gesetzt sind. Der Groupworker gibt der Gruppe ein Leitbild, eine Vision von der Zukunft der Gruppe.

Der Aufgabenkatalog zeigt, daß die Institution und das gesellschaftliche Umfeld sehr in den Hintergrund treten. Nachteilig ist auch, daß die Gruppe zu stark als Selbstzweck gesehen wird und als „heile“ Insel. Beziehungen nach außen oder zu anderen Gruppen werden kaum gesucht. Für Soziale Projekte oder über die Gruppe hinausgehende Aktivitäten ist dieses Modell nicht brauchbar. Seine Stärken liegen in den klaren Arbeitsabsprachen zwischen Groupworker und Gruppe und der partnerschaftlichen Ausrichtung dieser Arbeitsbeziehung, dem dynamischen Verständnis von Kontrakt, der Verwendung sozialpsychologischer Instrumentarien zur Gruppendiagnose.

Das Modell der Entwicklung (developmental model)

Wie weiter oben schon erwähnt, handelt es sich bei diesem Modell um ein Kompromißmodell hinsichtlich der Elemente: Ich, Wir, Es und gesellschaftliches Umfeld. Damit hebt es sich von der Gruppendynamik und den drei oben beschriebenen klassischen Modellen ab, die ihren Schwerpunkt einseitig auf eines der Elemente legen. Es ist insofern eine Kombination und Erweiterung dieser Modelle, als eben alle Komponenten berücksichtigt werden. Entwickelt wurde es an der School of Social Work der Bostoner University im Anschluß an sozialpsychologische Forschungen, vor allem von Lewin (1948,1951), Tuckman (1965), Coser (1965) und Parsons (1961) (vgl. auch den Beitrag von H. J. Kersting in diesem Band). Dieses Modell zeichnet sich durch seine vielseitige Verwendbarkeit aus. Es gibt Auskunft über gewisse Regularitäten von Kleingruppenprozessen (Garland 1975) und bietet eine Gruppenphasentheorie, mit der sich die Entwicklung des Beziehungsgeflechtes innerhalb der Gruppe diagnostizieren läßt. Daraus können Hypothesen (die VertreterInnen

dieses Modells sprechen von Prognosen) für die weitere Entwicklung abgeleitet werden. An Hand der beobachteten Entwicklungsstufen in Kleingruppen können Aussagen über den weiteren Verlauf der angestrebten Veränderung der Gruppe und des einzelnen Gruppenmitgliedes gemacht werden. In Deutschland wurde dieses Modell vor allem durch Louis Lowy bekannt gemacht (vgl. Bernstein/Lowy 1969, 1975).

Voraussetzung des fünf Phasen umfassenden Modells ist:

- daß „Nähe“ das Hauptthema im Prozeß der Entwicklung von Kleingruppen ist;
- daß sich die Bezugsrahmen ändern, wenn der Gruppencharakter Änderungen unterliegt;
- daß der Bezugsrahmen, den die Mitglieder für Wahrnehmung und Verhalten anwenden, feststellbar ist (Krapohl 1977, 273).

Es wird von einem idealtypischen Phasenverlauf der Gruppe ausgegangen (siehe Anhang C. in diesem Band). Als Ziel wird eine Verbesserung der Beziehungen untereinander und in der Folge eine bessere Zusammenarbeit angestrebt, um die jeweils gesetzte oder vereinbarte Aufgabe optimal leisten zu können. Der Groupworker zielt mit seinen Interventionen und der Programmgestaltung darauf ab, den Prozeß der Gruppe so zu steuern, daß sie möglichst rasch die Entwicklungsstufe oder Phase erreicht, in der optimales Arbeiten oder Lernen möglich ist. Die ersten Phasen, in denen der einzelne und die Gruppe noch stark mit sich selbst beschäftigt sind, müssen dafür durchlebt sein. Erst danach wird die Gruppe freier für Sachanliegen, inhaltliche Aufgabenstellungen oder Kooperation nach außen bzw. Außenbezüge (vgl. Kersting/Krapohl 1983). Die Programmplanung läßt sich der Gruppenphase entsprechend einsetzen. Die den Lebensphasen nachempfundenen Entwicklungsstufen der Gruppe lauten:

1. Voranschluß - Orientierung
2. Machtkampf - Kontrolle
3. Vertrautheit - Intimität
4. Differenzierung - Kooperation
5. Trennung - Ablösung

Dieses Modell bietet darüber hinaus eine Theorie des sozialen Konflikts und stattet den Groupworker mit Instrumentarien aus, mit denen Inhalts- und Beziehungskonflikte unterscheidbar und diagnostizierbar werden. Die angebotenen Konfliktlösungsmodelle werden mit Überlegungen verknüpft, wie Gruppe und Gruppenmitglieder lernen können, Entscheidungen zu treffen. Gruppe wird als Trainingsraum verstanden, in dem neue Rollen und soziales Verhalten erprobt werden können. Die jeweils gemachten Erfahrungen und deren Übertragbarkeit (Transfer) auf andere Situationen sind in diesem Modell Gegenstand von durchgängiger Reflexion. Gruppe wird in diesem Sinne als Mikrokosmos begriffen. Dem angestrebten Transfer widmet der Groupworker seine Hauptaufmerksamkeit, und alle anderen Komponenten der Gruppenarbeit einschließlich seiner Interventionen werden dem untergeordnet. Um das Ziel des möglichen Transfers zu erreichen, werden „der Faktor, den die Zeit in der Gruppenarbeit spielt, der Gruppenprozeß, die Entwicklungsstufen der Gruppe stets in Bezug gesetzt zu der Entwicklung, die das Gruppenmitglied durchläuft“ (Kersting 1972, 172). Das Ziel ist erreicht, wenn die Gruppe für die Teilnehmer zur Bezugsgruppe geworden ist, aus der sie ihre Verhaltensorientierungen beziehen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist der dynamische Kontrakt, der fortlaufende Prozeß klarer Zielformulierungen und entsprechender Arbeitsabsprachen. Methoden zur Formulierung von Gruppenzielen werden zur Verfügung gestellt, und auch Legitimationsfragen werden aufgegriffen. Der Groupworker ist Befähiger, Vermittler, Prozeßbeschleuniger und Lernplaner. Er übernimmt alle jene Rollen, die von der Gruppe selbst nicht wahrgenommen werden, aber notwendig für die Entwicklung der Gruppe und ihr Lernen sind. Detaillierte Gruppen- und Einzelanalysen sind sein Handwerkszeug, um mit der Gruppe und dem einzelnen zu arbeiten. Nachteile des Modells bestehen in einem zu schematischen Verständnis bezüglich der Phasen und ihrer Abfolge. Daß es wenig eindeutige Phasenübergänge und Phasensprünge sowie zirkuläre Prozesse in Kleingruppen gibt, bleibt nicht ausreichend bzw. gar nicht berücksichtigt. Die Gefahr für den Groupworker besteht darin, Prozesse zu früh abzubrechen und die Gruppe durch die Phasen peitschen zu wollen.

Dennoch bietet dieses Modell eine brauchbare Orientierung für den geschichtlichen Verlauf von Gruppen und hilft, die Komplexität des Gruppengeschehens sachdienlich zu reduzieren. Es hat sich am besten bewährt, wenn die Gruppe als Organisationseinheit gesehen wird, in der für andere Situationen gelernt wird.

Anmerkungen:

(1) Die erste ausgearbeitete und wissenschaftlich reflektierte Methode der nordamerikanischen Sozialarbeit war das Case Work, die Einzelhilfe. Dieses war stark geprägt durch die Psychoanalyse, und die Behandlung des einzelnen Gruppenmitgliedes ist therapeutisch-klinisch ausgerichtet.

(2) Der Groupworker arbeitet permanent auf zwei Ebenen: der diagnostischen, wo er Beobachter ist, und der Irritations- bzw. Interventionsebene, wo er Handelnder ist. Für beide Ebenen braucht er ein geeignetes Instrumentarium. Zum geplanten Irritieren vgl. Kersting 1991.

(3) Diese Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene führt Watzlawick (1971) mit den Begriffen digital und analog in die Kommunikationstheorie ein. Schulz von Thun (1981) erweitert diese beiden Seiten einer Botschaft um zwei weitere: die des Appells und die der Selbstoffenbarung.

(4) Die Beschreibung der Modelle Sozialer Gruppenarbeit geschieht in Anlehnung an Kersting (1972) und Bernstein/Lowy (1975): 22-26

(5) G. M. L. Coyle, *Group Work with American Youth*, New York 1948; C. A. Kaiser, *Characteristics of Social Group Work*, in: *The Social Welfare Forum* 1957; M. I. Ginsberg/J. R. Goldberg, *The Impact of Current Scene on Group Work Policy and Practice*, in: *Summary: Group Work Section Meetings, 1961-1963*, 30; G. Wilson und G. Ryland, *Social Group Work Practice*, Cambridge Massachusetts 1949;

Literatur:

- Belardi, N. (Hg.) (1980):** Didaktik und Methodik Sozialer Arbeit, Band 4, Frankfurt am Main/Berlin/München
- Bernstein, S.(Hg.) (1965):** Explorations in Group Work. Essays in Theory and Practice, Boston/Mass.
- Bernstein, S./Lowy, L.(Hg.) (1969):** Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit in Theorie und Praxis
- Bernstein, S. (Hg.) (1970):** Further Explorations in Group Work, Boston/Mass.
- Bernstein, S./Lowy, L. (Hg.) (1975):** Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.
- Cohn, R.C. (1970):** Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 3/1970: 251-259
- Coser, L.A. (1965):** Theorie Sozialer Konflikte, Frankfurt a.M.
- Coyle, G.L. (1948):** Group Work with American Youth, New York
- Ginsberg, M.I./Goldberg, J.R. (1961/1963):** The Impact of Current Scene on Group Work Policy and Practice, in: Summary: Group Work Section Meetings, 1961-1963, 30
- Kaiser, C.A. (1957):** Characteristics of Social Group Work, in: The Social Welfare Forum
- Kelber, M. (Hg.) (1971):** Auswahl Drei. Beiträge zur Gruppenpädagogik, (Haus Schwalbach), Wiesbaden
- Kersting, H. J. (1972):** Verschiedene Modelle in der Sozialen Gruppenarbeit, in: Lebendige Seelsorge, 3/1972: 165-133
- Kersting, H. J. (1991):** Intervention. Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten, in: Bardmann, T. M. et al.: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen, Aachen: 108-133
- Kersting, H. J./Krapohl, L. (1983):** Wie sich Gruppen in Fortbildungen entwickeln, in: Gruppe und Spiel. Zeitschrift für Gruppenpädagogik und soziales Lernen. Sonderheft: 32-39

Kersting, H. J./Krapohl, L. (1994): Soziale Gruppenarbeit. Historische Entwicklung, derzeitige Situation und Ausblick. in: Arbeitshefte Gruppenanalyse, 1/94, Münster: 52-79

Konopka, G. (1963): Social Group Work: a Helping Process, Englewood Cliffs/ N.J.

Konopka, G. (1968): Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozeß, Weinheim/ Berlin/Basel.

Krapohl, L. (1977): Aktivierende Gruppenarbeit mit Alten, in: Asperger H./ Haider, F. (Hg.): Geben und Nehmen - Interaktion im lebenslangen Erziehungsprozeß, Wien: 264-274

Krapohl, L. (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung, Aachen

Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science, New York

Lewin, K. (1948): Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics, New York

Northen, H. (1969): Social Work with Groups, New York/London

Northen, H. (1973): Soziale Arbeit mit Gruppen. Der Verlauf des helfenden Prozesses, Freiburg im Br.

Papell, C.P./Rothman, B. (1966): Social Group Work Models: Possession and Heritage, in: Journal of Education for Social Work, 2/1966: 66-78

Parsons, T. (1961): An Outline of Social System IV, The Problem of Structural Change, in: Theory of Society, New York: 30-79

Redl, B.F. (1944): Diagnostic Group Work, in: American Journal of Orthopsychiatry XIV: 53-67

Schiller, H. (1963): Gruppenpädagogik (Social Group Work) als Methode der Sozialarbeit. Darstellung und Analyse ihrer Theorie und Praxis, (Haus Schwalbach), Wiesbaden

Schwartz, W. (1961): The Social Worker in the Group, in: New Perspective on Services to Groups, New York

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen, Hamburg

Tuckman, B.W. (1965): Developmental Sequences in Small Groups, in: Psychological Bulletin 63/1965: 384-399

Vinter, R.D. (Hg.) (1967): Readings in Group Work Practice, Ann Arbor/Mich.

Vinter, R.D. (Hg.) (1971): Beiträge zur Praxis der Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1971): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern

Wilson, G./Ryland, G. (1949): Social Group Work Practice, Cambridge, Mass.



29/7/97

Groupworkerische Grenzgänge. Begegnungen mit Sozialer Gruppenarbeit in den USA und in Deutschland

Ingrun Masanek

Wer Grenzen überschreitet, macht Grenzerfahrungen, lernt die eigenen und die Grenzen anderer besser kennen. Wer, wie ich, über einige Jahre hinweg Grenzgängerin ist zwischen den Kulturen, kann erleben und dann versuchen zu beschreiben, wie es "diesseits" und "jenseits" aussieht, ohne allerdings den Anspruch erheben zu können, daß sich der/dem nächsten GrenzgängerIn am nächsten Grenzübergang das gleiche Bild bietet. Anzubieten habe ich Momentaufnahmen meiner Grenzgänge zwischen den USA und Deutschland.

Soziale Gruppenarbeit, wie sie heute in Deutschland gelehrt und praktiziert wird, ist auf vielfältige Weise durch das Social Groupwork aus den USA beeinflusst worden. Wie wird Soziale Gruppenarbeit heute gelebt und gedacht in diesen beiden Ländern, die sich als Industrienationen sehr zu ähneln scheinen und doch in ihrer Geschichte und Kultur so unverwechselbar verschieden sind? Wie stellt sich Social Groupwork in den USA dem Menschenkind dar, das da arglos (?) und wißbegierig (!) über den Ozean kommt? Bilder, die mir blieben, und Deutungen, die zum Weiter-Denken und zu eigenen Grenzgängen anregen möchten:

Erste, vielsagende Erfahrungen in und mit Gruppenarbeit zu Beginn des Studiums der Sozialarbeit in Philadelphia; der erste (Pflicht)Kurs: "Community Encounter." Das Konzept der Schule wird zur Methode, die Methode zum Konzept, Schlüsselbegriffe sozialer Gruppenarbeit werden hautnah erlebbar. Mein Wörterbuch gibt bedingt Aufschluß: "**Community** - Gemeinschaft, Bevölkerungsgruppe, Allgemeinheit; a sense of community - (ein) Gemeinschaftsgefühl; to work in the community - im Sozialbereich tätig sein."

"Encounter - Begegnung, Treffen, Zusammenstoß; als Verb - treffen, begegnen, auf etwas/ jemanden stoßen, in etwas geraten." Was steht also hier (und nicht nur hier) auf dem Studienprogramm? Begegnung mit der Gemeinschaft, in ein Gemeinschaftsgefühl geraten, auf Bevölkerungsgruppen stoßen, Zusammenstoß mit der Allgemeinheit, in den Sozialbereich geraten? Ich will etwas über Soziale Gruppenarbeit lernen. Was passiert mit mir im "Community Encounter"?

Die Gruppe von acht ProfessorInnen, die das Seminar durchführt, beschreibt es als einmonatige, intensive Entdeckungserfahrung. In willkürlich zusammengestellten Kleingruppen von ca. zehn Studierenden gehen wir auf Entdeckungsreise mit der Aufgabe, einen bestimmten Stadtteil von Philadelphia gemeinsam zu erforschen, soziale Gegebenheiten und Entwicklungen, Konflikte, wirtschaftliche Situation, Lebens-, Arbeits-, Wohnbedingungen am Ende des Monats der Großgruppe vorzustellen. "Self-Teaching" ist gefordert. Was wir dabei (kennen)lernen? Uns selbst, einander, Gruppe werden und Gruppe sein, Unterschiede und Gemeinsamkeiten, eben: worum es geht in der Sozialen Arbeit. Die wissenschaftliche Analyse und Sichtweise steht gleichberechtigt neben der praktischen Erfahrung, der unmittelbaren Begegnung: Social (Group) Work mitten im Leben. Unterwegs im Seminarraum, in der Bibliothek und in "unserem" Stadtteil werden wir reif für die Erkenntnis, daß Soziale Gruppenarbeit mit uns selbst als Personen **und** mit Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung zu tun hat.

Diese Art, Groupwork bereits an der Hochschule zu lehren und zu leben, ist so in Deutschland kaum zu finden. Soziale Gruppenarbeit steht in den USA von Anfang an für mehr als eine Methode Sozialer Arbeit. Social Groupwork ist Aufgabe und Auftrag zugleich, losgelöst von ihrer gesellschaftlichen Relevanz nicht zu verstehen und somit auch nicht zu praktizieren. Dieses Selbstverständnis hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, daß Groupwork in den USA als Profession gilt. In Abgrenzung zum Social Casework, der Einzelfallhilfe, hat ein/e GroupworkerIn ein eigenes berufliches Profil, das durch seine/ihre Ausbildung geprägt ist und weit mehr beinhaltet als das Leiten von Gruppen.

Szenenwechsel: Eröffnung des jährlichen Symposiums der AASWG, einer Organisation von GroupworkerInnen für GroupworkerInnen, 1994 in Hartford, Connecticut, mit einem festlichen Dinner im noblen Hotel, das zugleich Tagungsort ist. In dem luxuriösen Ambiente treffen sich einige hundert GroupworkerInnen

aus Wissenschaft und Praxis zum Erfahrungsaustausch. Groupwork ist etabliert in diesem Land, das zeigt sich deutlich bei dieser internationalen Konferenz. Und doch scheint da für die deutsche Teilnehmerin ein Widerspruch zu bestehen zwischen dem formellen Rahmen, in dem man hier zusammenkommt, und dem lockeren Umgangston, der einladenden Offenheit, die die Atmosphäre bestimmen. Ein Unterschied zwischen "Sie" und "Du" wird im Englischen ohnehin nicht gemacht, auf den von allen getragenen Namensschildern ist der Vorname groß aufgedruckt, akademische Titel spielen hier keine große Rolle. Man arbeitet nicht nur mit Gruppen, man ist GroupworkerIn.

Als solche/r interessiert sich die Hochschulprofessorin für aktuelle Entwicklungen in der Praxis, und der Mitarbeiter einer sozialen Einrichtung sucht nach Möglichkeiten, sein neuestes Projekt wissenschaftlich auszuwerten. Theorie und Praxis sind nicht (wie es in Deutschland noch oft anzutreffen ist) künstlich voneinander getrennt. Weder in der Ausbildung (Praktika sind immer in den Studienalltag integriert, Seminare finden parallel und begleitend zu der praktischen Arbeit in sozialen Einrichtungen statt) noch später im Berufsleben (Weiterbildung ist Pflicht und muß jährlich nachgewiesen werden, um die berufliche Lizenz zu behalten; eine akademische Karriere ist nur in Verbindung mit umfassender praktischer Erfahrung denkbar) können es sich GroupworkerInnen leisten, entweder die theoretische oder die praktische Ebene ihrer Arbeit zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren.

Bei aller Kompetenz und größtem Engagement: materiellen Reichtum erlangt man in der Regel nicht als GroupworkerIn in den USA. (In Deutschland wohl auch nicht...) Mit zunehmenden Individualisierungs-, Privatisierungs- und Therapeutisierungstendenzen auf dem sozialen Sektor trat die Soziale Gruppenarbeit in den letzten zwanzig Jahren in den USA immer mehr in den Hintergrund und verlor auch als Ausbildungsschwerpunkt an den Hochschulen an Bedeutung. Seit einigen Jahren ist Gruppenarbeit jedoch im Zuge von Einsparungen im sozialen Bereich wieder neu gefragt als kostengünstige Alternative zu personalintensiver, teurer und langfristiger Einzelfallhilfe. Zielorientierte Gruppenarbeit hat Konjunktur; es gilt, in möglichst kurzer Zeit möglichst viele KlientInnen zu "versorgen", ihre Probleme schnell und effektiv zu lösen, damit sie der Gemeinschaft nicht zur Last fallen. GroupworkerInnen in den USA sehen diese Entwicklung mit Besorgnis und wehren sich gegen eine Instrumentalisierung von Gruppenarbeit als "Fast-Food-Produkt", das konsumiert werden kann und baldige Besserung garantiert.

Es erscheint einleuchtend, daß in einem Land, in dem INDIVIDUALISMUS groß geschrieben wird und der regelmäßige Gang zum persönlichen Psychotherapeuten zur anerkannten Notwendigkeit des täglichen Lebens gehört, auch die Gruppenarbeit als kostengünstige Alternative zur Einzelberatung im therapeutischen Milieu immer gefragter ist. Sozialarbeit im "klinischen" Bereich ist bereits bei Studierenden an den Hochschulen populärer als "klassisches Groupwork." Das zeigt sich deutlich bei der Wahl der Praktikumsplätze. Die jeweils einjährigen Praktika in Krankenhäusern, psychologischen Beratungsstellen und ähnlichen Einrichtungen waren auch in meinem Studienjahrgang an der Temple University heiß umkämpft. Beim Bemühen um eine Praktikumsstelle in einem Groupwork-Setting hatte ich jedoch die freie Auswahl und entschied mich schließlich für ein YWCA-Nachbarschaftszentrum, das schon seit einigen Jahren keine/n PraktikantIn mehr gehabt hatte. Sozialarbeit auf dem klinisch-therapeutischen Sektor ist gesellschaftlich höher angesehen und wird eher finanziell gefördert als Soziale Gruppenarbeit. Gleichzeitig gewinnt die Arbeit mit Gruppen auch im therapeutischen Bereich einen immer höheren Stellenwert.

Und dennoch würde sich in den USA ein/e SozialarbeiterIn aus dem klinischen Bereich, die zufällig auch mit Gruppen arbeitet, nicht als GroupworkerIn bezeichnen. Ihm/ihr wird in der Regel bewußt sein, daß Soziale Gruppenarbeit ein eigenständiges professionelles Gebiet ist, das man im Studium oder sonst eben später durch Weiterbildung kennenlernt. (Auf deutsch übersetztes) Zitat aus einer Ankündigung eines Workshops zur Einführung in die Soziale Gruppenarbeit der Georgia Association for the Advancement of Social Work With Groups vom April 1997: "Haben Sie eine Ausbildung als Caseworker, wurden Sie aber von Ihrem Arbeitgeber aufgefordert, eine Gruppe aufzubauen? Wenn Sie sich unsicher und unvorbereitet fühlen und über einen beruflichen Wechsel nachdenken, dann ist dieser Workshop der richtige für Sie [...] Durch Übungen und interaktive Diskussionen werden Sie erste aufregende und positive Erfahrungen mit Groupwork machen." Diese Trennung der Arbeitsfelder wurde mir persönlich genau umgekehrt deutlich. Nach meinem einjährigen Groupwork-Praktikum im Nachbarschaftszentrum wies mich meine Studienberaterin an der Temple University darauf hin, daß ich, obwohl ich meine Schwerpunkte im Studium auf Social Groupwork gelegt hätte, doch möglichst im zweiten Jahrespraktikum Erfahrungen in der Einzelfallhilfe sammeln sollte. Die Soziale Arbeit mit Gruppen ist in den USA als ein Wissens- und Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit anerkannt.

Ein Gegenbeispiel aus Deutschland: Bei einer Diskussion im Team zur Klärung unserer unterschiedlichen Arbeitsstile und Herangehensweisen an die Aufgaben in der Kindertagesgruppe ist es mir nahezu unmöglich, den Kollegen mein Selbstverständnis als Groupworkerin und die darin begründete Art, mit Gruppen und gruppenbezogen zu arbeiten, näherzubringen. "Aber wir alle arbeiten doch mit Kleingruppen von Kindern", höre ich wiederholt, und "Klar, über Gruppendynamik weiß ich auch Bescheid." Mit meiner selbst gewählten Berufsbezeichnung stoße ich auf Unverständnis und auch auf Mißtrauen, wohl nicht nur wegen der Eindeutschung des englischen Titels "group worker". Die Unterscheidung zwischen Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit hat in der Sozialen Arbeit in Deutschland kaum Relevanz.

Aber was ist nun tatsächlich das Besondere, das Social Groupwork, wie es in den USA geprägt wurde, ausmacht, das GroupworkerInnen in den USA der Vermarktung von Gruppenarbeit entgegensetzen, und das auch mich nicht mehr losläßt? Es hat etwas mit Ganzheitlichkeit zu tun, mit Beteiligung, Miteinander, Veränderung, mit Entwicklungsprozessen und nicht zuletzt mit dem Abenteuer Leben. Meine Gedanken schweifen wieder zurück nach Philadelphia, in das YWCA-Nachbarschaftszentrum, zu "Project REACH," an dessen Entwicklung und Durchführung ich ein Jahr lang beteiligt sein durfte.

In dem Stadtteil von Philadelphia, in dem sich das Nachbarschaftszentrum befindet (in Deutschland würde er wohl als sozialer Brennpunkt bezeichnet) gibt es eine Mittelschule (5.-8. Klasse), an der die "Drop-Out-Rate" (Anzahl der SchülerInnen, die ohne Abschluß die Schule verlassen) extrem hoch ist. Die meisten SchülerInnen kommen aus einkommensschwachen Familien und sind Afro-AmerikanerInnen. In Zusammenarbeit mit zwei anderen GroupworkerInnen des YWCA, LehrerInnen und SchülerInnen der Mittelschule und Geschäftsleuten aus dem Stadtteil entsteht ein Projekt, das 14-15jährigen Jugendlichen aus den 8. Klassen in einer Gruppe Erfahrungen mit sich selbst und mit ihren beruflichen Möglichkeiten und Fähigkeiten vermitteln soll. Durch die Arbeit in Nachmittagsjobs ihrer Wahl und die Begleitung durch die GroupworkerInnen sollen die TeilnehmerInnen ermutigt werden, sich ihre persönliche Zukunft vorzustellen, Wege kennenzulernen, die sie gehen könnten, konkrete Perspektiven zu entwickeln, die ihnen vielleicht die "Versager-Drop-Out-Karriere" ersparen könnten.

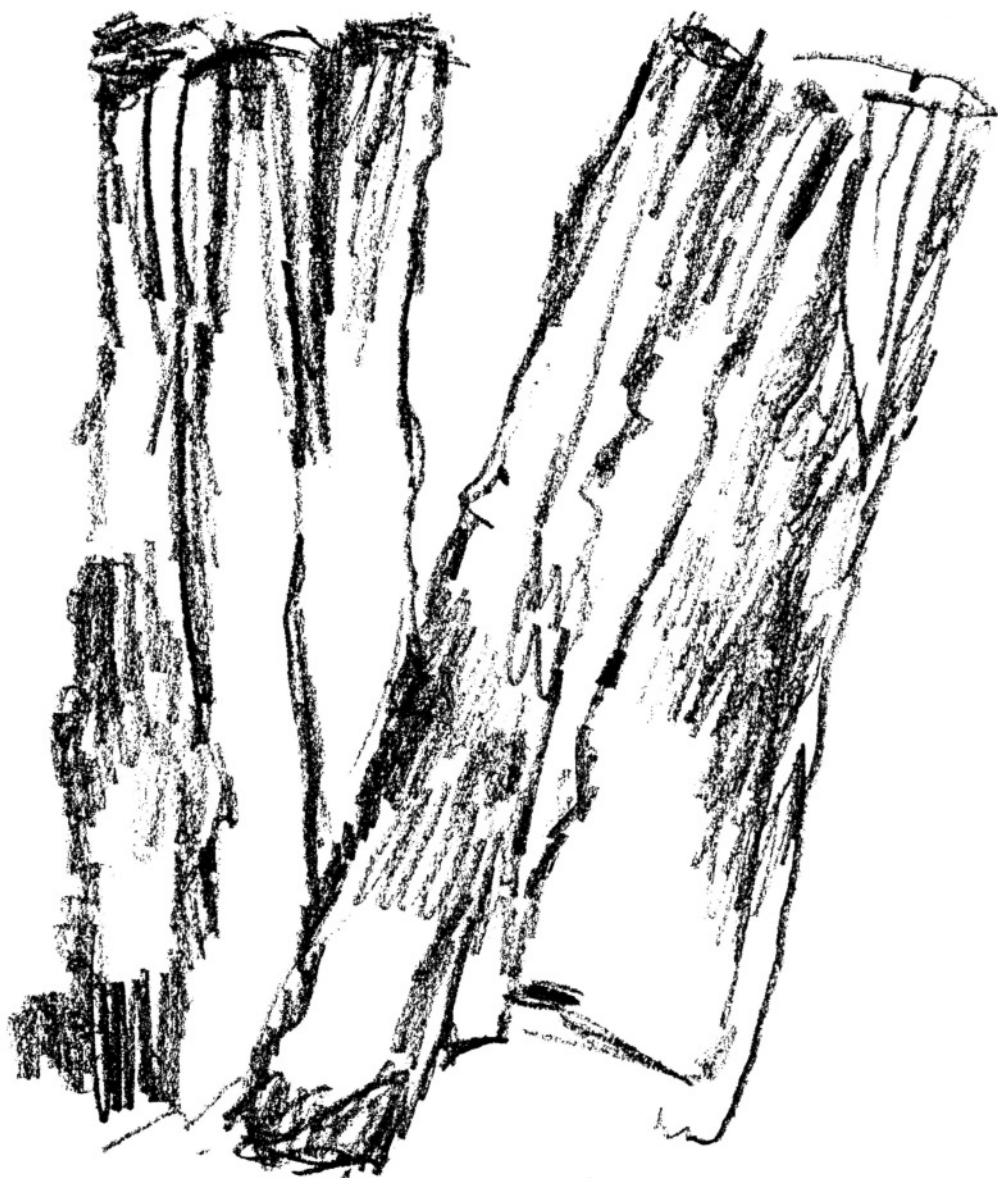
Engagierte UnternehmerInnen im Stadtteil als ArbeitgeberInnen für die Jugendlichen sind wider Erwarten schnell gefunden. Sie erklären sich bereit, den SchülerInnen ihren jeweiligen Arbeitsbereich persönlich nahezubringen, die Finanzierung der Stundenlöhne kann auch gesichert werden, ca. 20 interessierte Jugendliche, die in der Schule schwache Leistungen zeigen und als "drop-out-gefährdet" gelten, "bewerben" sich in der "Job-Börse" im Nachbarschaftszentrum um einen Job. Arztpraxen sind genauso im Angebot wie Handwerksbetriebe, eine Bank, kleinere Geschäfte, Friseurläden. Den meisten TeilnehmerInnen an dem Projekt geht es zunächst vor allem um das Geld, das sie verdienen können; Jobs für SchülerInnen sind rar im Stadtteil. Sie verpflichten sich aber, an den Gruppensitzungen und Workshops teilzunehmen.

In den Kleingruppen und auch in der Großgruppe geht es bald zur Sache: Illusionen über die bequeme, saubere Arbeit in einer Bank werden bei dem einen zerstört, Frustrationen über die hohen Anforderungen bei der Arbeit in einer Arztpraxis beschäftigen die andere, Auseinandersetzungen mit ArbeitgeberInnen machen fast allen zu schaffen. Und auch die Gruppe der ArbeitgeberInnen, die sich regelmäßig zum Erfahrungsaustausch trifft, beginnt, Vorurteile gegenüber den Jugendlichen zu benennen, Erwartungen zu hinterfragen, den jeweils eigenen beruflichen Werdegang kritisch zu reflektieren. Bei den Jugendlichen treten schnell Fragen zum Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein in den Vordergrund. "Warum muß ich eigentlich bei der Arbeit "weißes Englisch" sprechen?" "Warum schauen manche KundInnen mich so komisch an?" "Ich traue mich nicht, was zu sagen, wenn ich die Erklärungen meines Chefs nicht verstehe." Die SchülerInnen fordern Workshops zu Themen, die wir GroupworkerInnen bisher nicht vorgesehen hatten. In der Vorbereitung und Durchführung des Workshops "Sex und Drogen" gemeinsam mit drei 15jährigen Schülerinnen kommen bei vielen Gruppenmitgliedern Ängste und leidvolle Erfahrungen zur Sprache, die mir selbst die Sprache verschlagen. Gleichzeitig erlebe ich mit Begeisterung, welche Vielfalt von Ressourcen und Kompetenzen die einzelnen SchülerInnen aller widrigen Lebensumstände zum Trotz mitbringen. Auf dieser Entdeckungsreise bin ich mal Tour Guide, dann wieder Mitreisende, die andere nach dem Weg fragt. Die Gruppe von Jugendlichen wächst zusammen; in dem einen Jahr "schmeißt" nicht eine/r die Schule, alle schaffen den Sprung in die 9. Klasse, in die High School.

Noch zu erwähnen bleibt die Tatsache, daß das Projekt nach zwei Jahren trotz des großen Erfolges ein abruptes, vielleicht nur vorübergehendes Ende findet,

weil die Finanzen nicht ausreichen, um die Nachmittagsjobs weiter zu bezahlen. Die Förderung durch den "United Way" war nur für diese Zeit garantiert worden. Andere Projekte erhalten Priorität, kein Ausnahmefall. Und dennoch: hier war Groupwork am Werk und hat einen Stadtteil in Bewegung gebracht, hat mit dazu beigetragen, Vorurteile über die Jugendlichen abzubauen und Solidarität zu schaffen, hat Jugendliche sich selbst und einander näher gebracht und sie ermutigt, ihre Träume zu leben.

Mit lebendigen Erinnerungen kehre ich zurück nach Deutschland. Eins ist mir auf meinen grenzüberschreitenden Gedankengängen erneut klar geworden, was sowohl auf Social Groupwork in den USA als auch auf die soziale Gruppenarbeit in Deutschland zutrifft: die am Groupwork Beteiligten bleiben nie unbeteiligt. Die betroffenen Betroffenen sind oft die GroupworkerInnen selber, die immer wieder ins Staunen und auch ins Schwärmen darüber geraten, was Groupwork bewirken, welche Prozesse es in Gang setzen kann. Ungeahnte, manchmal revolutionäre Möglichkeiten tun sich jedes Mal von neuem auf, wenn Menschen zusammenkommen und eine Gruppe werden, sind, bleiben, waren... Und das über Länder- und Sprachgrenzen hinweg.



2.6.1

26/7/97

Prinzipien ethischen Handelns in der Sozialen Gruppenarbeit

Hans Siegfried Falck

Die Kleingruppe als Typus stellt eine Wirklichkeit dar, die die Definition menschlicher Realität entscheidend beeinflusst. Sie beinhaltet auch die Aufforderung und die Gelegenheit, sich mit ethischem und unethischem Handeln auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus ist die menschliche Kleingruppe von einer Bedeutung, die den meisten entgeht, die professionell in sozialen Berufen arbeiten, vom Durchschnittsbürger gar nicht zu reden. Sie ist so sehr ein Teil des Unbewußten, daß ihre wahre Bedeutung vom Kult des Individualismus verdrängt wird. Somit dominiert eine Fiktion, die in der Formulierung des Begriffs von Menschlichkeit das Individuum zur Grundlage erhebt. Demzufolge steht die Gruppe als Kombination selbständiger Individuen an zweiter Stelle.

Es ist klar, daß die Gruppe und die einzelne Person gleichzeitig existieren und daß der einzelne ein Gruppenphänomen ist. Daß es eine Person, die nur wahlweise ein Gruppenmitglied ist, nicht gibt und wissenschaftlich fundierten Daten zufolge auch nicht geben kann, ist ebenso klar. Auch die Entscheidung, der einen oder der anderen Gruppe beizutreten, beeinflusst keinesfalls die Tatsache, daß der Mensch **per definitionem** ein Gruppenmensch ist. Nach der Membershiptheorie der Sozialarbeit wird der Mensch daher Member genannt (Falck 1988, siehe auch Falck 1996). Dies bedeutet, daß jeder (einzelne) Mensch die Eigenschaften des Gruppenmembers in sich trägt. Es bedeutet sogar, daß menschliches Leben ohne diese Eigenschaften nicht existieren würde, auch nicht existieren könnte. Kein Mensch ist autonom, weil kein Mensch von anderen unabhängig sein kann. Diese Betrachtungsweise stört und kompromittiert den Begriff des selbständigen Individuums, weil die vorhandenen Daten

dies erforderlich machen. Sie zeigen, daß der Mensch kein Member wird, weil er eben von Anfang an einer ist.

Das Member

Auch wenn Frauen und Männer Mitgliedskartenmenschen sind oder werden können, ist es eine Tatsache, daß sie im Prinzip immer Members waren, sind und sein werden. Member zu sein hängt also nicht davon ab, ob man dieser oder jener Gruppe formell oder sogar informell angehört. Das einzig Maßgebliche ist die Erkenntnis, daß der Mensch als Member existiert. Detaillierte Beweise biologischer, sozialer, psychologischer und symbolischer Art liegen vor; aus Platzgründen können sie an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen werden (Falck 1988). In ihrer Summe sind die Wirklichkeiten, die das Member charakterisieren, Beziehungseigenschaften. In der Psychologie sind sie durch Objects-Relations gekennzeichnet, in der Biologie findet man Beispiele bei den semi-permeablen Zellmembranen und auch bei den Funktionen des Hormons und Neurotransmitters Oxytocin (s. Carter et al. 1992). In den Sozialwissenschaften, und besonders in der Sozialpsychologie, entdeckt man sie in Kleingruppenbeziehungen, in der Humananthropologie in der ständigen Symbolisierung menschlichen Verhaltens. Das zentrale Prinzip, das sich durch alle Aspekte des Membership zieht und sich sowohl in der Biologie als auch in der Sozialpsychologie, der Psychologie und der Kulturanthropologie nachweisen läßt, ist also das Beziehungsprinzip.

Demnach wird die Kleingruppe, als Beziehungsphänomen konzipiert, zum Kern, zum kritischen Bestandteil menschlichen Seins. Gerade deshalb ist Gruppenarbeit von so entscheidender Bedeutung und erfordert ein großes Verantwortungsbewußtsein. Die Kleingruppe, wie sie hier konzipiert ist, wird nämlich zur Basis für die sogenannte Einzelfallhilfe (Social Casework) und für jede andere Methodik. Dabei darf besonders bei der Arbeit in der Zweiergruppe (KlientIn und SozialarbeiterIn) nie außer acht gelassen werden, daß diese Zweiergruppe in Wirklichkeit die Beteiligung vieler anderer mit sich bringt, die momentan nicht sichtbar sind. Wir sehen in der Kleingruppe den Kern menschlichen Lebens. Die Rolle des Sozialarbeiters / der Sozialarbeiterin ist daher vor allem in der Sozialpädagogik von kaum zu überschätzender Wichtigkeit. Jede menschliche Realität ist in der Kleingruppe sichtbar und begreifbar. Äußerst

komplizierte und viel größere Massenphänomene kommen in ihrer Reduzierung auf Kleingruppenprozesse praktisch und empirisch zur Darstellung. Die Kleingruppe ist die bedeutendste Struktur des menschlichen Lebens, sie ist unerlässlich und von größter ethischer Signifikanz.

Ethik und Gruppenarbeit

Wir haben hier die Aufgabe, die ethischen Dimensionen der Sozialen Arbeit mit Kleingruppen darzustellen und zu konzipieren. Zweck dieser Diskussion ist es, Anregungen für ethisch professionelle Arbeit zu geben, einer Arbeit also, die, grob gesagt, den Klienten / die Klientin vor dem Verhalten anderer, besonders dem des Sozialarbeiters / der Sozialarbeiterin, schützt. Ein weiterer Zweck dieser Überlegungen besteht darin, die praktische und die theoretische Dimension auf einen Nenner zu bringen, also ein unausgesprochenes Ganzes zu erstellen. Das setzt voraus, daß Membership in der Gruppe, und nur Membership, genügt, um ethische Fragen zu stellen und zu beantworten. Ethik, so gesehen, erscheint als etwas ganz Natürliches, weil sie sich dem Zwischenmenschlichen widmet, das den Kern der Gruppe ausmacht, in der jeder und alle Mitglieder und Members wirken. Da jede Form menschlichen Handelns ohne Ausnahme andere betrifft und auch von anderen betroffen ist, wird ethische Überlegung unerlässlich. Dies gilt nicht nur, sondern auch für professionelles Handeln.

Aus praktischen Gründen unterscheiden wir hier zwischen allgemeinen ethischen Prinzipien und Anwendungen für die gesamte Soziale Arbeit und den ethischen Prinzipien, die speziell für die Gruppenarbeit gültig sind. Die allgemeinen ethischen Regeln sind z.B. in den verschiedenen Versionen des Ehrenkodex (Code of Ethics) des U.S. amerikanischen Fachverbandes National Association of Social Workers (NASW) formuliert. Der Kodex beschäftigt sich hauptsächlich mit der Verantwortung gegenüber KlientInnen, gegenüber professionellen KollegInnen und gegenüber dem Arbeitgeber, d.h. dem Träger, der professionelle SozialarbeiterInnen anstellt. Zusätzlich werden bestimmte Verhaltensweisen von allen SozialarbeiterInnen gefordert. Hierzu gehören z.B. professionelles Verhalten, Verpflichtung zur professionellen Weiterbildung, persönliche Integrität und der Einsatz für die wissenschaftliche Verbesserung der Sozialen Arbeit im allgemeinen. Auch wird von jedem Mitglied des Berufsverbandes die hoffentlich ein Leben lang währende Verbesserung der persön-

lichen Fähigkeiten verlangt (NASW 1993). Im Blick auf die Praxis wird besonders betont, daß intime persönliche Beziehungen zwischen SozialarbeiterInnen und KlientInnen unter keinen Umständen gestattet sind, auch wenn Klient oder Klientin dazu einladen. Es gibt keinen Ehrenkodex, der der Gruppenarbeit im besonderen gewidmet ist.

Ethische Prinzipien sind Abstraktionen, die in einer bestimmten Situation zur praktischen Anwendung kommen. Diese Situation ist einerseits dadurch gekennzeichnet, daß sie mit KlientInnen und SozialarbeiterInnen, darüber hinaus aber auch mit den zwischenmenschlichen Prozessen der KlientInnen zu tun hat. Ein Beispiel hierfür ist das ständige Bemühen der SozialpädagogInnen in der Arbeit mit Jugendlichen, diese auf ihre ethische Verantwortung anderen gegenüber aufmerksam zu machen. Es stimmt einfach nicht, daß KlientInnen mit anderen KlientInnen (von professionellen PädagogInnen gar nicht erst zu reden) nur so irgendwie ohne Beachtung ethischer Regeln agieren sollen. Eine der wichtigsten Möglichkeiten, die die Gruppenarbeit allen Members bietet, besteht darin, etwas über ethisches Leben zu lernen, und zwar in und durch Kleingruppen mit gut ausgebildeten SozialarbeiterInnen/ SozialpädagogInnen. Wir begrüßen die Gelegenheit, diesen Aspekt hier einzubringen, weil er in Diskussionen über das Ethische in der Sozialen Arbeit fast immer ausgelassen wird.

Eine Diskussion über ethische Gruppenarbeit hat auch den Vorteil, daß sie sich mit der künstlichen Spaltung von Theorie und Praxis befassen muß. In der deutschen Fachliteratur ist es, mehr als in der U.S. amerikanischen, üblich, die Praxis mit der Realität der Praxis zu identifizieren und das Theoretische der Fachhochschule oder der Universität zu überlassen. Eine solche Spaltung schadet sowohl der Theorie als auch der Praxis. Außerdem macht sie den einzelnen Sozialpädagogen/ die einzelne Sozialpädagogin in Fragen der Ethik zum hilflosen, völlig vom Moment abhängigen Opfer eines Verbots. Ethisches Handeln beruht auf Prinzipien und auf Überzeugungen, ohne die es leicht zum arbiträren, unberechenbaren Eingriff in das Leben der KlientInnen wird. Als Beispiel sei hier der Konkurrenzkampf unter Jugendlichen wie auch unter Erwachsenen genannt, der sich oft so gestaltet, daß unter dem Deckmantel individueller Rechte bestimmte Mitglieder immer gewinnen und andere immer verlieren. Dieses Muster ist unabhängig vom Spiel, das gespielt wird, vom Zweck der Gruppe, von den Werten der Trägerorganisation und von der

Entwicklungsstufe der einzelnen Gruppenmitglieder. Die Parole scheint zu sein, daß jedes Gewinnen von Vorteil und alles Verlieren zu vermeiden sei, und daß das Verlieren an sich keinen ethisch positiven Wert haben könne.

Das ethische Prinzip am Werk ist der übergeordnete Wert aller, jedes Members oder Mitglieds der Gruppe, der allerdings nicht aus jedem ein einzelnes, souveränes Individuum macht. Das Prinzip hat mit Membership zu tun, mit der Tatsache, daß jede Person etwas besitzt, womit andere zwangsweise umgehen müssen, im Gewinnen wie auch im Verlieren. Es besagt letztendlich, daß alles, was in der Gruppe geschieht, Konsequenzen für andere mit sich bringen muß. Es ist unethisch, jede Person als einzelne zu konzipieren und daraus den Rückschluß zu ziehen, daß jeder mit anderen wenig zu tun habe, außer, wenn er mit ihnen zu tun haben wolle. Gewinnen und verlieren hat in dieser Denkart zur Folge, daß es dem einzelnen möglich sei, allein für sich zu bestehen. Diese Behauptung läßt sich wissenschaftlich leicht widerlegen. Das Ethische hingegen ist dadurch gekennzeichnet, daß Verantwortung von der Natur gefordert wird. Sich nicht um andere zu kümmern, weil der andere nur der andere ist und deshalb nicht Aspekt des Ich-Seins, geht dementsprechend gegen die Natur und damit auch gegen die grundsätzliche Ethik der Menschheit. Auf dieser Grundlage fanden auch die großen Prozesse des 20. Jahrhunderts statt (z.B. Nürnberg), aus der Erkenntnis heraus, daß es menschliche Rechte und Verantwortungen gibt, die in ihrer Bedeutung jeden als Member verpflichten. In der Ethik, die wir hier vertreten, spielt die Kleingruppe, von SozialarbeiterInnen ermöglicht, eine zentrale Rolle. Der / die GroupworkerIn soll seine / ihre Rolle als "facilitator" klar und deutlich und im vollen Bewußtsein der Verantwortung ausfüllen. Diese Rolle läßt wenig Platz für psychotherapeutische, professionelle Neutralität. Gefordert ist - aus ethischen Gründen - die Vertretung ethischer Werte. Diese Werte sollten beim professionellen Groupworker selbst zu finden sein. Neutralität zu vertreten hieße in Europa und anderswo, etwas zu verlangen, das die Soziale Arbeit und erst recht die Gesellschaft sich am Ende dieses Jahrhunderts nicht mehr leisten können: Neutralität statt Stellungnahme.

Seine Meinungen und Werte darzustellen, bedeutet andererseits nicht, daß der Groupworker den Members diktatorisch begegnet. Es heißt vielmehr, daß wahre Begegnung stattfindet. Es bedeutet, mit Offenheit und Bereitschaft den Klienten / die Klientin zu hören, wie er oder sie ist. Die zentrale ethische Botschaft soll sein, daß **jeder Mensch berechtigt ist, ernst genommen zu**

werden, egal, ob man mit bestimmten Meinungen übereinstimmt oder nicht. Die Bedeutung dieses Leitsatzes kommt nicht im Individualismus jedes einzelnen zum Tragen, sondern in den zwischenmenschlichen Beziehungen, die eine Kleingruppe ausmachen.

In der Arbeit mit Kleingruppen besteht immer die Gelegenheit für jedes Member, auf menschliches Leben Einfluß zu nehmen. Diese Gelegenheit birgt auch gleichzeitig die Gefahr, zum Mißbrauch zu werden, wenn sich die professionelle Person nicht ausreichend bewußt ist, wann und wie er oder sie eigene Ansichten einfach aufzwingt. Dieses Spannungsfeld macht jedoch gerade den Kern der Arbeit aus; es trägt dazu bei, daß ein dauerndes Gespräch im Gange ist, das im Idealfall niemals aufhört. Es geht darum, was die Mitglieder der Gruppe wollen, glauben und gemeinsam mit ihrem Groupworker zum Thema machen. Dabei versuchen sie, sich im Miteinander niemals von absoluten Regeln ohne Ausnahme regieren zu lassen. Jede Entscheidung in solchen ethisch aktiven Gruppen ist vorübergehender **modus vivendi**.

Ethisch bedeutende Elemente in der Sozialen Gruppenarbeit

Wir unterteilen die ethisch wichtigen Elemente in der Sozialen Gruppenarbeit in 1) Gruppe, 2) Member, 3) Sozialpädagoge/Sozialpädagogin oder SozialarbeiterIn und 4) den zwischenmenschlichen Kleingruppenprozeß, der das Membershiphandeln darstellt und alle Interaktionen (in der KlientInnen- oder der SozialpädagogInnenrolle) einschließt und beschreibt.

Gruppe

Die Gruppe selbst ist die Arena, in der das Ethische stattfindet, denn die Tatsache des Stattfindens an sich etabliert die Gruppe und macht sie aus. Eine Gruppe ist eine Gruppe dadurch, daß Relationen als solche gesehen und beschrieben werden. Diese Relationen sind wiederum durch prägnante und informelle ethische Übereinkommen charakterisiert, die informell zustande kommen. Das erklärt auch, weshalb es, auch in der Arbeit mit Kindern und innerhalb gewisser Ausnahmekategorien, meistens unnötig ist, so zu handeln, als ob ethische Dikta jedes Mal und immer wieder neu gelehrt werden müßten.

Ein äußerst wichtiges Beispiel hierfür ist die ethische Norm **Respekt vor der Interaktion**. Ohne diese Norm kann keine **effektive** Gruppe bestehen, obwohl die Interaktion als solche unberührt weitergeht. Damit wird uns auch klar, daß die ethisch ungeregelte Gruppe unter Umständen höchst gefährlich sein kann, deshalb aber keineswegs verschwindet.

Member

Der **terminus technicus** kommt aus der Membershiptheorie der Sozialen Arbeit und entspricht nur sehr bedingt dem deutschen Wort Mitglied (s. Falck 1984, 1988, 1996, 1996a). Das Member ist, ethisch betrachtet, ein "Gefangener" in dem Sinne, daß man aus Gründen, die wir schon angesprochen haben, niemals ein Nicht-Member sein kann. Dieses Bild dient dazu, uns noch deutlicher bewußt zu machen, wie konsequent die Qualitäten gewisser Membershipsituationen sind. Anders ausgedrückt: die Person hat keine Möglichkeit, sich von der Rolle Member zu entfernen. Er und sie können aus einer Gruppe ausscheiden, aber erstens nehmen sie ihre Erfahrungen mit, und zweitens wird ein großer Preis bezahlt, wenn eine gewisse, spezifische Membership "nicht klappt". Schließlich wird alles in einer bestimmten Situation Gelernte weiterhin ausagiert; oft findet dies erst viel später statt. Gerade auch deshalb sollte einleuchten, warum ethisch bedeutende Gruppenerfahrungen jedes einzelnen Members für alle Members ethisch bedeutend sind.

Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin und SozialarbeiterIn.

Die Rollen der professionellen Members kommen den Allgemeinprinzipien der helfenden Berufe näher als alle anderen Überlegungen zu ethischem Handeln. Ein deutliches Beispiel dafür ist die Tatsache, daß sexuelle Beziehungen zwischen KlientInnen und SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen als Verstoß gegen die professionelle Ethik streng verurteilt werden. Dabei wird keine Rücksicht darauf genommen, ob KlientIn oder professionelle Person die Beziehung initiiert hat; die ethische Verantwortung wird immer letztere zu tragen haben. Viele andere Beispiele ließen sich anführen, wie etwa die ethisch begründete Schweigepflicht. Wenn auch in der Arbeit mit Gruppen die einzelnen Members nicht durch professionelle ethische Standards verpflichtet sind,

die Schweigepflicht zu beachten und somit einander zu schützen, sind SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen andererseits aus ethischer Sicht für ihr Verhalten verantwortlich. Inwieweit andere ebenfalls Zugang zu bestimmten Informationen haben, spielt dabei keine Rolle.

Die Hauptaufgabe der Sozialpädagogin und des Sozialarbeiters besteht darin, die zwischenmenschliche Begegnung zu ermöglichen und zu fördern. Er oder sie nimmt dabei weder die Rolle eines Lehrenden noch die Rolle des Gruppenleiters / der Gruppenleiterin ein. Sie / er übernimmt vielmehr die Aufgabe, es den KlientInnen zu ermöglichen, miteinander und in der Zusammenarbeit mit ihr / ihm Verhaltensziele zu erreichen, die den KlientInnen helfen, ein besseres Leben zu führen als zuvor. Variationen ergeben sich aufgrund von Altersunterschieden, Interessen, Gruppenentscheidungen. Vom Standpunkt des Ethischen betrachtet liegt hier der Kern der Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit: es ist das Recht der KlientInnen, durch den (formellen oder informellen) Arbeitsvertrag die Leistungen und Dienste zu erhalten, die professionell ausgebildete GruppenarbeiterInnen anzubieten haben. Und es ist die ethisch verankerte Verantwortung der GroupworkerInnen, solche Leistungen und Dienste auf der höchsten Qualitätsebene anzubieten. Freiwillige Supervision, Beratung und ständige, ein Leben lang währende Weiterbildung sind die Mechanismen, durch die das Ethische in der Sozialen Gruppenarbeit realisiert wird, zum Wohl und zum Schutz jedes Members in der Gruppe.

Der Kleingruppenprozeß

Der Kleingruppenprozeß wiederholt jedes Mal, in welcher Erscheinungsform auch immer, das grundsätzliche Lebensthema aller Menschen. Es ist das Membershipthema, das, wie schon oben angedeutet, immer wieder auftaucht und tatsächlich den Kern menschlichen Lebens überhaupt ausmacht. Von ethischer Bedeutung sind der Respekt und der Schutz, den diese Kernsituation verdient. Der Kleingruppenprozeß, und die Betonung liegt auf "Prozeß", impliziert eine demokratische Ethik, da schon durch die Wortwahl auf Entwicklung Wert gelegt wird. Im Kontrast dazu steht der willkürliche Umgang mit Menschen, die kommandiert oder manipuliert werden und schon im voraus festgelegte, nicht aus einem Entwicklungsprozeß entstandene Verhaltensweisen an den Tag legen. **Der demokratische Prozeß und das Ethische in der Kleingruppe sind austauschbar; sie bestätigen einander.**

Wir haben absichtlich von einer formalen Theorie der Ethik Abstand genommen, obwohl auch von dieser Betrachtungsweise bestimmte Erkenntnisse zu erhoffen wären. Der Grund liegt darin, daß das Verhalten der Members in der Kleingruppe einen dauerhaften Kompromiß herstellt zwischen dem seit Jahrhunderten Niedergeschriebenen und dem Verlangen nach dem sofort brauchbaren Verständnis. Dieses, im Amerikanischen "common-sense-Standpunkt" genannte Verständnis ergibt sich aus der alten Frage: "Was würde der/die durchschnittliche, vernünftige MitarbeiterIn in der Praxis jetzt tun; wie würde er / sie entscheiden?"

Aus dieser Sicht sind ethische Begriffe immer das Produkt des Gruppenprozesses selbst, wenn sich auch bedeutende Ausnahmen anführen lassen. Mit dem Gruppenprozeß untrennbar verbunden sind seine aufregende Dynamik, die große Flexibilität und die fast immer mögliche Freude am Zusammensein.

Anmerkung: Ich bedanke mich bei Frau Ingrun Masanek (Norden) für die Hilfe bei der Komposition dieser Arbeit.

Literatur

Carter, C. Sue et al. (1992): Oxytocin and Social Bonding. In: Cort A. Pedersen et al. (Hg.): Oxytocin in Maternal, Sexual and Social Behaviors. Annals of the New York Academy of Sciences, Volume 652

Falck, Hans S. (1984): The Membership Model of Social Work. In: Social Work, 29:2, 155-160

ders. (1988): Social Work: The Membership Perspective. Springer Publishing Company, New York

ders. (1996): Aspekte der Ausbildung zur Sozialarbeit in den USA aus der Perspektive der Membership-Theorie. In: GISA, 50:1, 40-47

ders. (1996a): Das Individuum und die Soziale Arbeit: Ethik und Wissenschaft. In: SI:SO, Jahrgang 1, Nr. 2, 27-32

National Association of Social Workers (1979, 1990, 1993): Code of Ethics. Washington, D.C., NASW.



26/5/1

Paradigmenwechsel in der Sozialen Gruppenarbeit?

Theodor M. Bardmann

Von einem Paradigmenwechsel ist immer dann die Rede, wenn bisher gültige Leitbegriffe, Leitmotive und Leitkonzepte wissenschaftlicher Theorie und Praxis ausgetauscht und gegen andere Leitorientierungen eingetauscht werden. Das war im Falle der Systemtheorie, speziell der soziologischen Systemtheorie, nun schon zweimal der Fall. Man könnte sagen: Systemtheorie begann mit dem aus der alteuropäischen Tradition übernommenen **Ganzes/Teil-Paradigma**, das in den fünfziger Jahren durch das **System/Umwelt-Paradigma** ersetzt wurde. In den frühen sechziger Jahren kündigte sich dann ein zweiter Wechsel an, in dem die Systemtheorie sich auf das **Selbstreferenz/Fremdreferenz-Paradigma** einzustellen begann. Doch dieser Wechsel gilt, obwohl er nunmehr schon seit mehr als zwanzig Jahren im Gange ist, bis heute nicht als durchgesetzt.

Die Frage, ob und wie sich wissenschaftliche Innovationen auf professionelle Praxisfelder, speziell auf das Feld der Sozialen Gruppenarbeit, auswirken, soll und kann hier nicht weiterverfolgt werden. Wir sagen nichts darüber aus, was aus den Paradigmen in der Praxis geworden ist oder werden wird. Wir konzentrieren uns vielmehr darauf, die Änderungen in der wissenschaftlichen Theorieführung vorzustellen, im Seitenblick die Frage mitführend, welche Effekte sie speziell für die Reflexion der Sozialen Gruppenarbeit haben könnten. Könnten!

Das erste Paradigma

Der Systembegriff wurde zunächst benutzt, um in sich geschlossene Ganzheiten mit intern spezifisch relationierten Teilen zu bezeichnen. Man griff m.a.W. zu Beginn des systemtheoretischen Denkens noch auf die aus der Antike stammende, alteuropäische Unterscheidung von **Ganzes und Teil** zurück. Diese

Unterscheidung führt ihre Benutzer vor allem vor das Problem, wie man das Ganze (z.B. eine Gruppe), das (bzw. die) bekanntlich mehr ist als die Summe der Teile, auf der Ebene der Teile (z.B. der Gruppenmitglieder) **als Einheit** zur Geltung bringen kann: Wie können Gruppenmitglieder überhaupt erkennen, was die Ganzheit ist, an der sie teilhaben? Wie können sie begreifen, welche Ansprüche das Ganze an sie stellt? Wie können sie als je Besondere Einsicht ins Allgemeine gewinnen? Wie können sie die persönliche Bereitschaft entwickeln, am Ganzen zu partizipieren, und zwar so, daß sie als Teile das Ganze im Ganzen zur Geltung bringen, auch gegen eigene Interessen? Sprich: Wie kann garantiert werden, daß Personen gruppenadäquat erleben **und** handeln?

Jeder weiß, daß genau das meistens **nicht** klappt. Quasi 'intuitiv' richtiges Erleben und Handeln kann nur von den wenigsten erwartet werden. Es gibt fehlerhafte Einsichten und abweichende Neigungen. Es gibt egoistische Ziel- und Zwecksetzungen. Es gibt in jeder Gruppe Störenfriede. Man muß mit Wünschen und Bestrebungen rechnen, die das Ganze immer wieder auf die Zerreißprobe stellen. Deshalb bedarf das Ganze zum Schutze seiner Einheit und seines Funktionierens eines ausgewiesenen Repräsentanten, der Kontroll- und Steuerungsfunktionen übernimmt. Das Ganze/Teil-Schema wird mit dem Oben/Unten-Schema verknüpft. Man denkt hierarchisch: Die Repräsentation, Kontrolle und Steuerung des Ganzen wird an obere Positionen delegiert, denen die unteren zu folgen haben. In der Gruppenarbeit lassen sich so 'Gruppenleiter' konstruieren, die, vorbildlich ausgestattet mit der rechten Einsicht und dem rechten Willen, dazu berufen sind, das Ganze im Ganzen zu repräsentieren, imperfekte Einsichten und störende Ambitionen zum Wohle und im Interesse der Gruppe zu korrigieren und zu kompensieren.

Seit der Aufklärung beruft man sich bei diesen Korrektur- und Kompensationsmanövern auf 'Vernunft', 'Sitte', 'Moral' oder andere, scheinbar unantastbare Werte. Das Ganze/Teil-Schema kommt m.a.W. ohne Idealisierungen nicht aus, es benötigt Normen und Werte, weil es an einer quasi 'natürlich gegebenen' Einsicht in die Notwendigkeit zur Unterordnung fehlt. Das bedeutet aber auch, daß man enorm hohe Anstrengungen zu erbringen hat, um die Ideale und Werte contra facta, d.h. gegen eine widerspenstige Wirklichkeit, durchzusetzen. Gelingen ist dieses Unterfangen nie so recht, und deshalb ist dieser Ansatz zwar noch nicht ersetzt, aber erschläft.

Das Ganze/Teil-Paradigma litt vor allem daran, daß es durch den Einbau der Oben/Unten-Differenz (in Form von Hierarchien) Überheblichkeit und zur ideologischen Bemäntelung dieser Überheblichkeit Ideale und Werte empfahl. Mit beidem wurden Gruppenleiter tendentiell überfordert:

- Sie mußten **sich als Teile der Gruppe über die Gruppe erheben** und setzten sich damit natürlich sofort Machtkämpfen und Kraftproben aus.
- Sie mußten **als Insider wie von außen in die Gruppe intervenieren** und gerieten damit natürlich sogleich unter den Verdacht, der Gruppe nicht wirklich treu, sondern Agenten einer fremden Instanz zu sein.
- Die Arbeit wurde zusätzlich dadurch erschwert, daß Gruppenleiter aus den Idealen und Werten, die sie zur Rechtfertigung ihrer 'merkwürdig zwieschlächtigen' Positionierung bemühten, **keine erfolversprechenden handlungsleitenden Programme** beziehen konnten.
- Schlimmer noch: Durch die Orientierung an Idealen und Werten wurde dringend notwendiges **Lernen verhindert**: Im Falle des Scheiterns der eigenen Bemühungen sind idealistische Gruppenleiter bekanntlich **nicht unter Erklärungs-, sondern unter Durchhaltezwang** gesetzt: Sie müssen sich nicht um eine komplexere Sicht der Dinge bemühen, sondern um eine Auffrischung des Glaubens an die Wichtigkeit und Richtigkeit der eigenen Ideale.

Der erste Paradigmenwechsel

Die lernfreudigere Fraktion der Systemtheoretiker bemüht sich seit den fünfziger Jahren um ein neues, komplexeres Verständnis. Man beginnt sich aus der alteuropäischen Tradition zu lösen, nicht nur indem man Abstand zu idealistischen und ideologischen Positionen nimmt, sondern vor allem dadurch, daß man eine **objektbezogene Sichtweise** durch eine **differenztheoretische** ersetzt: Man interessiert sich nicht mehr für das gegebene **Objekt 'System'** (definiert als Ganzes, das aus Teilen besteht), sondern für die **Unterscheidung von System und Umwelt**, mittels derer Systeme sich (und andere Systeme) in die Welt hineinkonstruieren. Alle weitere Arbeit (auch die Arbeit mit Gruppen) hat von nun an darauf zu achten, die Komplexität einer mehr oder weniger großen Anzahl möglicher System/Umwelt-Differenzen zu erfassen und abzuarbeiten.

Die neue Leitunterscheidung führt somit vor allem vor das Problem, jeweils genau anzugeben, von welcher Systemreferenz man ausgeht, und was, von einer bestimmten Systemreferenz aus gesehen, dessen Umwelt ist.

Mit dem Austausch der Leitunterscheidung Ganzes/Teil durch die Unterscheidung System/Umwelt wird die Orientierung zunächst vom Ganzen weg auf die bislang vernachlässigten Bezüge zur Umwelt einjustiert: **Auch Gruppen haben eine Umwelt!** Auch Gruppen müssen zu ihrer Umwelt über je spezifische Kanäle hinweg je besondere Beziehungen unterhalten. Auch Gruppen müssen gewisse Umwelteinflüsse abweisen und auf andere eingehen. Es muß gefiltert und sortiert werden, was als Input hinein, und was als Output herausgelassen wird. Genau diese Aspekte hatte man in Orientierung auf das einheitlich integrierte Ganze vernachlässigt. Wer kann, der kann nach dem ersten Paradigmenwechsel folgendes sehen:

- Die Umwelt kann als eine Ansammlung von Systemen beschrieben werden, so daß die Gruppe als ein System unter Systemen erscheint.
- Die Gruppe kann als ein Sub-System in einem umfassenderen System (mit eigener Umwelt) angesehen werden.
- Sie kann womöglich auch als ein Sub-System unter Sub-Systemen (mit wiederum je eigenen Umwelten) betrachtet werden. Das Sub-System Gruppe stößt somit, bevor es mit der äußeren Umwelt des Gesamtsystems zu tun bekommt, auf eine 'systeminterne' Umwelt **im** umfassenderen Gesamtsystem.
- Weiterhin kann nunmehr gesehen werden, daß die Gruppe als System eigene Untersysteme ausbildet und damit das Prinzip der Systemdifferenzierung nach innen hin fortsetzt.
- Schließlich können sogar alle Einzelmitglieder einer Gruppe als Systeme im System der Gruppe definiert werden.

Das 'Ganze' läuft nach dieser Übung nicht mehr auf **Einheit**, sondern auf **Differenz** hinaus. Es verlangt vom Beobachter **Unterscheidungsvermögen**. Die Komplexität der Systembeschreibungen wächst sprunghaft an, da der Beobachter es nicht mehr mit einer geschlossenen Ganzheit, sondern mit einer komplizierten Verschachtelung unterschiedlicher System/Umwelt-Perspektiven auf unterschiedlichen Referenzniveaus zu tun bekommt. Mit der Steige-

rung der Komplexität der Systembeschreibung wächst auch die Menge der möglichen Interventionen, und mit beidem wächst ein Problem, das mit einer auf Objekte und Objektkontrolle fixierten Sichtweise klein gehalten werden konnte:

das Problem der Kontingenzenz.

Komplexität heißt faktisch Selektion, Selektion heißt faktisch Kontingenzenz: Welche systemische Referenzebene fokussiere ich bei meiner Beschreibung und Handlung (Das umfassende Gesamtsystem? Eines der Umweltsysteme? Eines der Subsysteme des Gesamtsystems oder eines der Umweltsysteme? Die Gruppe? Eines der Untersysteme der Gruppe? Ein Mitglied? Mich selbst als Beobachter? etc.)? Zu welcher Referenzebene (s.o.) setze ich das referierte System (s.o.) in Beziehung? In welche Beziehung setze ich es, und an welchen Kriterien messe ich diese Beziehung? Wie immer man sich entscheidet, welchen Zugriff man auch immer wählt, man wählt! Und man entscheidet stets auf Kosten anderer Möglichkeiten! Und das wird registriert und kommentiert: „Warum so und nicht anders? Warum jetzt und nicht später? Warum ich und kein anderer?“ Da Gruppenarbeit nicht mehr nur einem, dem Ganzen, sondern gleichzeitig Unterschiedlichem gerecht zu werden hat, gerät sie nicht nur unter verschärften Präziserungs- und Differenzierungszwang, sondern auch unter gesteigerten Kontingenzenzdruck.

Besondere Relevanz und Brisanz gewinnt in diesem Zusammenhang die Frage: Wie hält man es mit den beteiligten **Personen**? Will man sie weiterhin als homogene Teile der Gruppe verstehen? Will man sie weiterhin als nicht weiter zerlegbare Elemente (In-dividuen), aus denen sich Gruppen zusammensetzen, betrachten? Will man sie als Teilsysteme oder eigenständige Systeme im System der Gruppe ansehen? Oder sind sie womöglich gar nicht **in** der Gruppe, sondern **außerhalb** der Gruppe anzusiedeln? Soll man sie womöglich als **eigenständige Umweltsysteme** auffassen, weiter zerlegbar und in sich alles andere als homogen?

Insbesondere an der Antwort auf diese Frage macht sich der Bruch zur alteuropäischen Denktradition fest: Während man es bislang als selbstverständlich - und ganz besonders human - angesehen hatte, Individuen als elementare Teile von sozialen Systemen - so auch von Gruppen - zu begreifen, plädiert das System/Umwelt-Paradigma dafür, Individuen als personale Umweltsysteme sozialer Systeme anzusehen: Für die Gruppe stellen Individuen aus dieser - freilich selbst kontingenten - Sicht ein **ökologisches Problem** dar.

Die Gruppe - im Sinne eines sozialen Systems - muß sich zu ihrer personalen Umwelt ein - freilich selbst kontingent bleibendes - Verhältnis erarbeiten.

Damit wird deutlich: Im alten Denken wurden mit der Unterstellung, Individuen seien per se integrale Bestandteile sozialer Systeme, stillschweigend alle Freiheiten verdammt, die Individuen sich über die herrschenden Normalitäts-zumutungen hinaus nehmen konnten und de facto nahmen. Was sich mit normativ-moralischen Obertönen als besonders human(istisch) vorstellte, lebte von der Rücksichtslosigkeit gegenüber der Autonomie individueller Selbstbestimmung. Im neuen Denken erwartet man Individuen als autonome Umweltsysteme, und statt Ideale und Werte zu beschwören, problematisiert man die Schwierigkeiten, die sich aus dem Umgang mit der **doppelten Kontingenz**, der Kontingenz der Individuen einerseits und der Kontingenz der Gruppe andererseits, ergeben: Beide Systemtypen könnten immer auch ganz anders sein! Wie kann es gelingen, für beide Seiten anschlußfähige Strukturen zu entwickeln?

Das Geheimrezept hieß: **Kommunikation**. Kommunikation ist das Medium, in dem die je autonomen Systemreferenzen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen, um sich in ihren Freiheitsgraden so zu disziplinieren, daß nicht mehr alles möglich ist. Die Kommunikation muß - nicht trotz, sondern wegen der unerträglichen Kontingenz - für eine relative Erwartungssicherheit sorgen. Wichtig zu bemerken, daß so die Gruppenarbeiter zu **Kommunikationskünstlern** avancieren. Sie müssen die Realität interner Gruppenprozesse nicht mehr unter die Knute vordefinierter Werte und Ideale zwingen, sondern können sie als **Verhandlungsrealität** behandeln. Auseinandersetzungen und Konflikte werden nicht mehr als zu vermeidende Störungen oder zu unterdrückende Abweichungen verfolgt, sondern als 'ganz normale Herausforderung' im Arbeitsalltag mit Gruppen behandelt. **Ambiguitätstoleranz** und **Konfliktfähigkeit** werden geradezu zu Ehrentiteln.

Man könnte auch heute noch mit diesem, hier leider nur sehr verkürzt dargestellten, Paradigma weiterarbeiten, hätte es nicht zwischenzeitlich einige - vor allem aus der cognitive science stammende - Innovationen gegeben, die die System/Umwelt-Differenz zwar nicht obsolet gemacht, aber unter nochmals gesteigerte Anforderungen gestellt haben.

Der zweite Paradigmenwechsel

Der zweite, vor etwa zwanzig Jahren angelaufene, doch - wie gesagt - bis heute immer noch nicht wirklich durchgesetzte, Paradigmenwechsel greift die **Einheitsproblematik** des Ganzes/Teil-Paradigmas wieder auf und verknüpft sie auf eigenwillige Art und Weise mit der **Umweltproblematik** des System/Umwelt-Paradigmas: Er behauptet nämlich, daß sich die Einheit eines Systems nicht von oben herab aufoktroieren oder von außen aus einargumentieren lasse, sondern nur **im** System selbst durch rekursive Bezugnahme auf ausschließlich **systemeigene** Elemente und Operationen zustandegebracht werden kann. Gruppen wie Gruppenmitglieder werden so als **selbstreferentielle Systeme** beschreibbar, die ohne äußere Einmischung **selbst** bestimmen (müssen), was für sie konstitutives **Element**, anschußfähige **Operation**, relevante **Umwelt** und systemeigene **Einheit** ist.

Selbstreferentielle Systeme sind in ihrer operativen Selbstbezüglichkeit gegenüber der Umwelt **geschlossen**. Dennoch gilt, was das System/Umwelt-Paradigma überzeugend dargelegt hat: Sie können ihre Einheit nur in einer Umwelt, d.h. unter ökologischen Bedingungen, realisieren. Es wird nun zur alles Weitere entscheidenden Frage, wie Systeme **in ihrer Abgeschlossenheit Umweltoffenheit erzeugen**: Wie führen Systeme (Gruppen und Gruppenmitglieder) in ihren Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen Beobachtungen und Beschreibungen ein, die ihre Umwelt betreffen und die sie in ein passables Verhältnis zu ihr setzen? Wie konstruieren sie systemintern ihre je eigene System/Umwelt-Differenz?

Die Differenz von Gruppe (soziales System) und Gruppenmitglied (personales System) ernst nehmend, wird nun behauptet, die Gruppe könne ihre System/Umwelt-Differenz nur über das operative Prozessieren von **Kommunikation** realisieren, während die Gruppenmitglieder ihre System/Umwelt-Differenz nur über das operative Prozessieren ihrer **Gedanken** realisieren können. Operative Geschlossenheit meint hier, daß die Kommunikation nur kommunizieren und die Bewußtseine nur denken können, so daß kein Gedanke in die Welt der Kommunikation und keine Kommunikation in die Gedankenwelt eines Individuums eindringt. Beide Bereiche bleiben strikt voneinander getrennt, wie auch die Bewußtseine untereinander strikt voneinander getrennt bleiben (vgl. auch den Beitrag "Total von der Rolle" in diesem Band).

Diese Ideen scheinen zunächst der gängigen Alltagserfahrung so entrückt, insofern so 'ver-rückt', daß man kaum glauben kann, daß sie helfen können, alltägliche Erfahrungen aus der professionellen Gruppenarbeit besser verständlich zu machen: Um so verblüffender, daß sie es tatsächlich tun. Ich möchte dies abschließend an sechs Punkten verdeutlichen.

1. Wenn Systeme, und zwar soziale und personale, selbstreferentiell und operativ geschlossen operieren, wird verständlich, warum Gruppenmitglieder nicht notwendigerweise mit der 'rechten Einsicht' und den 'gewünschten Wünschen' aufwarten, warum sie trotz Belehrung und Aufklärung oft in eine andere Richtung tendieren, als gewünscht, warum man als Gruppenarbeiter oft wie ein 'Ochs vorm Berg steht', wenn Gruppenmitglieder ihre Sicht der Dinge offenbaren. Andererseits wird verständlich, warum das Kommunikationssystem Gruppe den eigenen Vorstellungen und Interventionen nicht wie intendiert folgt, warum es zuweilen zur Unzufriedenheit aller (!) in eine unbefriedigende Richtung driftet und auf Gegensteuerungsversuche nur noch mehr zu trudeln beginnt. Gruppenarbeiter müssen derartige Tendenzen nicht mehr ihrem Unvermögen oder der mangelhaften Bereitschaft der übrigen Gruppenmitglieder anlasten. Sie haben eine **neue Adresse**, die für irritierende Effekte verantwortlich zeichnet. Neben der gängigen internen oder externen **personalen** Zurechnung gibt es nun auch die Möglichkeit der internen oder externen **sozialen** Zurechnung auf die Gruppe oder eines ihrer sozialen Umweltsysteme.

2. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Realität einer Gruppe sich im Grunde aus der Verschachtelung der via Unterscheidung je gegenwärtig und je gleichzeitig konstruierten Realitäten aller beteiligten Systeme ergibt, wird deutlich, mit welcher komplexen und dynamischen Systemen man es hier zu tun hat. Jede Unterscheidung, von wem auch immer sie getroffen wird, kann im System einen Unterschied machen. Keiner weiß vorweg, welchen, denn keine Unterscheidung macht in allen der beteiligten Systeme den gleichen Unterschied. Gruppenarbeiter können aus dieser Einsicht zum einen den Schluß ziehen, daß sich die Gruppenrealität von Moment zu Moment neu und für sie unkontrollierbar konstituiert: Die Realität der Gruppe ist das Pulsieren der Unterscheidungen. Da dieses Pulsieren je gleichzeitig und in je autonomen Systemen geschieht, kann man an dieser Einsicht all seine Kontroll- und Steuerungsambitionen disziplinieren. Selbst die Unterstellung von Kausalität wird zweifelhaft. Gleichzeitig kann man daran aber auch die eigene Aufmerksamkeit schärfen, mit der man Veränderungen im System der Gruppe registriert.

3. Im Falle selbstreferentieller Systeme gilt es nicht mehr, 'ursprüngliche Realitäten' abzubilden, sondern via unterscheidender Beobachtung von Moment zu Moment konstruierte Realitäten via unterscheidender Beobachtung zu (re-)konstruieren. Daraus kann sich die Einsicht ergeben, daß die eigene Einsicht und Erkenntnis keine Abbildung der Realität ist, sondern Aufbau eigener Konstruktionen, eigener Komplexität mit Hilfe eigener Unterscheidungen. Damit fällt für jeden (!) jeder Anspruch, im Besitz der objektiven, wahrheitsgemäßen, richtigen Sicht der Dinge zu sein. Rechthaberei oder Besserwisserei sind passé.

4. Der Realitätsbezug verlagert sich von gegebenen Objekten auf den operativen Gebrauch von Unterscheidungen, vom Sein zum stets beobachtungs- bzw. unterscheidungsabhängigen Prozeß des Erzeugens von Realitäten: Realitäten, Gruppen und ihre Mitglieder sind nicht, was sie sind, sie werden, - im Vollzug realer Unterscheidungsoperationen - was sie werden! Von daher wird einsichtig, daß weder die Gruppe noch die Gruppenmitglieder noch die Gruppenarbeiter eine Identität '**haben**'. Vielmehr prozessieren sie ihre je eigene, eigensinnige System/Umwelt-Differenz, wobei weder andere noch sie selbst dieses Prozessieren durchschauen können. Das schleift den Respekt vor und das Interesse an dauerhaften Identitäten ab und eröffnet enorme Freiheitsräume für Eigen- und Fremdinszenierungen.

5. Die Kommunikation funktioniert unter der Bedingung operativer Geschlossenheit nicht als Austausch von Informationen, sondern als ein unkontrollierbarer und undurchschaubarer Prozeß wechselseitiger Irritation, aus der alle beteiligten Systeme nur ihre je eigenen Schlüsse ziehen können. **Verstehen** ist vor diesem Hintergrund kein feststehendes, objektadäquates Etwas mehr, sondern ein momentan passend erscheinendes Anschließen an mitgeteilte Informationen. Informationen sind keine Botschaften 'from outer space', sondern interne Konstrukte eines Beobachters. Vor diesem Hintergrund kann Kommunikation, zumal sie selbst selbstreferentiell und operativ geschlossen funktioniert, nicht mehr das Allheilmittel und das probate, antrainierbare Instrument der Gruppenarbeit sein. Sie ist Problemlöser und -generator zugleich. Diese Einsicht ließe sich dazu nutzen, die eigene Kommunikationsbereitschaft und den eigenen Kommunikationsstil ständig selbstkritisch zu reflektieren.

6. Der sechste und letzte Punkt betrifft das Thema 'Ethik'. *

* Der Autor ist der Meinung, daß Ethik nicht kommunizierbar, sondern allein praktikierbar ist.

Der T(r)ick mit der Ethik: Von Liebe und Gruppen

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Wir stimmen grundsätzlich mit Theodor M. Bardmann überein, der von seinem soziologischen Standpunkt aus beim Thema Ethik schlicht verstummt (vgl. ders. in diesem Band). Auch wir glauben nicht daran, daß sich „das Gute“ unserer Arbeit mit Gruppen von „dem Schlechten“ so systematisch trennen bzw. unterscheiden läßt, daß anschließend *eindeutig* (un)moralisches Handeln möglich wäre. Wer das versuchen will, sollte besser den Mund halten! „*Es gibt nichts Gutes, außer man tut es*“, sagt der Volksmund und trifft die Frage nach der sog. „**impliziten Ethik**“ in gewisser Weise auf den Punkt.

Nun reden wir aber doch schon einige Zeilen von Ethik und wollen ihr noch einige Seiten mehr widmen. Zur „Entschuldigung“ können wir nur angeben, daß es in dem Tätigkeitsgebiet Sozialer Arbeit unserer Erfahrung nach praktisch unmöglich ist, nicht immer wieder (wenn nicht gar andauernd) mit der *Frage nach der Verantwortbarkeit unseres professionellen Tuns* konfrontiert zu werden. So gesehen läßt sich durchaus auch der Sozialen Gruppenarbeit ein besonderer „**Tick mit der Ethik**“ unterstellen.

Fast könnte „unser“ Motto lauten: „*Es gibt **nur** Gutes, außer man tut es!*“ Sobald ich irgendetwas (und es ist tatsächlich egal, was!) mit, für oder an Menschen tue, setze ich mich vielfältigster Kritik aus. Vielleicht ist es deshalb für unsere Berufsgruppe so wichtig, (nur) „darüber“ geredet zu haben. Und der vielbemühnte „persönliche ethische Anspruch“ oder das „eigene ethische Selbstverständnis“ fungieren nicht zuletzt als Rechtfertigung, eben nichts zu tun, untätig zu bleiben, „sich rauszuhalten“.

Wenn wir zugleich von einem „**Trick mit der Ethik**“ sprechen, mag das angesichts der Bedeutung des Themas unangemessen, ja respektlos sein (vgl.

z.B. den Beitrag von Hans S. Falck in diesem Band). Wir verbinden mit dieser Wendung allerdings keine beliebigen „Kunststückchen“, ausgefeilte „Techniken“ oder dergleichen. Vielmehr möchten wir das Problem der Ethik - und wer möchte bestreiten, daß es ein *Problem* ist - so thematisieren, daß es für die Praxis eine brauchbare Orientierung liefert, ohne in (theoretisch durchaus angebrachte) Sprachlosigkeit zu verfallen oder in die Falle der moralischen (Voraus)Setzung zu tappen. Letzteres stellt ein besonderes Risiko dar:

„Empirisch gesehen ist moralische Kommunikation nahe am Streit und damit in der Nähe von Gewalt angesiedelt. Sie führt im Ausdruck von Achtung und Mißachtung zu einem Überengagement der Beteiligten. Wer moralisch kommuniziert und damit bekanntgibt, unter welchen Bedingungen er andere und sich selbst achten bzw. mißachten wird, setzt seine Selbstachtung ein - und aufs Spiel. Er wird dann leicht in Situationen kommen, in denen er stärkere Mittel wählen muß, um Herausforderungen zu begegnen.“ (Luhmann 1991, 26)

*Soziale Gruppenarbeit hat es in diesem Sinne laufend mit Achtung, Mißachtung und Selbstachtung, also mit moralischer Kommunikation zu tun. Glücklicherweise hat sie sich aber von der historisch lange bewährten „Lösung“ in Form des **Duells** (so Luhmann weiter) entfernt und eigene Methoden der Klärung entwickelt. „Glücklicherweise“ gibt hier nur die Vorliebe der Autoren wider. Es mag in Gruppen durchaus andere, dem Duell nähere Verfahren geben, die von den Beteiligten (oder muß man dann sagen Betroffenen?) als brauchbar und effektiv angesehen werden.*

Unser „**Trick**“ mit der Ethik ist, daß wir nicht den Mund halten können **und** uns moralischen Setzungen nicht ausliefern wollen. Wir „reißen das Maul weit auf“ und sprechen von **Liebe**. *Für uns ist Ethik Liebe!*

Wir nutzen in unserer Arbeit mit Gruppen, aber auch in privaten Zusammenhängen, eine Interpretation der Menschheitsentwicklung. Für den Chilenen **Humberto R. Maturana** läßt sich die Entstehung des spezifisch „Menschlichen“ nicht trennen von der biologischen Entwicklung der Spezies *Homo sapiens sapiens*, zu der (eventuell des Lesens mächtige Graupapageien, Schimpansen oder andere Geschöpfe mögen sich jetzt bitte nicht angesprochen fühlen) **wir alle** zählen:

„So entstand die Menschheit strenggenommen, als unsere Vorfahren begannen, in Konversationen zu leben durch die Verflechtung ihres Emotionierens mit ihren Sprachhandlungen.“ (Maturana 1993, 22)

*Fragen Sie uns bloß nicht, ob das „wirklich“ so war. Es gibt keine Zeitzeugen (mehr). So ist die Frage nach der „Entstehung der Menschheit“ eine jener „prinzipiell unbeantwortbaren Fragen“, die Heinz von Foerster so liebt (vgl. z.B. ders. 1993), weil sie zu Entscheidungen (Antworten) ermutigen, die niemals objektiv richtig/falsch oder wahr/unwahr sein können, sondern „nur“ brauchbar zur Lösung von Problemen. So erzählt Maturana **eine** (seine!) Geschichte der Menschheitsentwicklung, ohne die meiste Zeit persönlich dabei gewesen zu sein. Die klassische Evolutionsbiologie oder die Bibel erzählen etwa ganz andere Geschichten. Suchen Sie sich eine (Ihre!) aus.*

Maturana hat als Biologe mit seinem Kollegen **Francisco J. Varela** die Vorstellung entwickelt, daß alle lebenden Systeme durch ein gemeinsames Muster der Organisation ihrer individuellen Strukturen und Eigenschaften verbunden sind. Er nennt dies **Autopoiesis** (wörtl. Selbsterzeugung; vgl. dazu unseren Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band). Das biologische Autopoiesis-Konzept ist eine bedeutsame Variante des sog. **Konstruktivismus** (vgl. z.B. Rusch/Schmidt 1995, Schmidt 1987 und Woltmann-Zingsheim 1997), also jener erkenntnistheoretischen Auffassung, daß jeder Mensch ein kognitiv geschlossenes System darstellt, das seine jeweilige Wirklichkeit erzeugt, eben konstruiert. Die Beobachtung der Welt ist damit Selbstbeobachtung und „**Alles Gesagte ist von jemandem gesagt**“ (Maturana/Varela 1987, 32).

„**Jedes Tun ist Erkennen, und Erkennen ist Tun**“, lautet der zweite „Kernaphorismus“ Maturana/Varelas (vgl. ebenda) und soll bezeichnen, daß unsere Kognition und unser Handeln zwei Seiten **einer** Medaille sind: unserer Autopoiesis als selbsterzeugter Fortsetzung unserer biologischen Existenz. Sobald wir und solange wir leben, erzeugen wir nun mal unsere Wirklichkeit, die uns scheinbar als Äußeres umgibt. Das faszinierendste Konstrukt unserer Wirklichkeit sind wir selbst bzw. unsere Fähigkeit, uns selbst als Selbst in die Welt zu setzen. Von da ab geschieht das, was geschieht, nicht ohne unser **Mit-Tun**. Wir setzen uns in **Beziehung** (manchmal auch in die Nesseln). Maturana geht davon aus,

„daß soziale Phänomene Phänomene sind, die in Koexistenz lebender Systeme stattfinden, wenn sie spontan, im Fluß ihres Lebens miteinander rekursiv interagieren, und zwar nur deshalb, weil ihnen dies in der Erhaltung ihrer Organisation und Anpassung [Autopoiesis; G.N./B.W.Z.] einfach geschieht.“ (Maturana 1985a, 129)

Das Resultat dieser autopoietischen Drift des Menschen ist die Verknüpfung seines Empfindens (Emotionieren) mit seinen Sprachhandlungen: Wir fühlen (uns) in Sprache, nur in Sprache. Sprache bzw. Sprachhandlungen taugen lediglich dazu, die autonom konstruierten Wirklichkeiten autopoietischer Systeme zu verkoppeln, ohne jemals „wirklich“ in den anderen „hineinschauen“ zu können. Sie „transportieren“ oder „übertragen“ keine Informationen. Nach dem konstruktivistischen Verständnis ist Information Konstruktion und so bleiben wir einander prinzipiell fremd, es sei denn, wir erzeugen gemeinsam soziale Bereiche der Übereinstimmung (sog. „Konsensuelle Bereiche“: Jede Kommunikation ist Koordination).

„Jeder Mensch steht als autopoietisches System allein auf der Welt. Wir wollen jedoch nicht beklagen, daß wir in einer subjektabhängigen Welt existieren müssen. Auf diese Weise ist das Leben interessanter, denn die einzige Transzendenz unserer individuellen Einsamkeit, die wir erfahren können, entsteht durch die konsensuelle Realität, die wir mit anderen schaffen, d.h. durch die Liebe zueinander.“

„Ich sage, Liebe ist die spontane dynamische Bedingung, in der ein lebendes System die Koexistenz mit einem (oder mehreren) anderen akzeptiert, und als solche ist sie ein biologisches Phänomen, das keiner weiteren Rechtfertigung bedarf: Liebe ist ein spontanes dynamisches Zusammenpassen, ein Geschehen, das entweder auftritt oder nicht auftritt.“ (Maturana 1985b, 271, bzw. 1985a, 129f.)

Soziale Systeme sind demnach für Maturana **liebevolle Kopplungen**, deren Partner sich füreinander zur Verfügung stellen, um der autopoietischen Einsamkeit zu entfliehen. Sie erzeugen füreinander Kreativität und Freiheit. Das unterscheidet soziale Systeme von Organismen, deren Bestandteile sich gegenseitig „versklaven“, um überleben zu können. Organismen müssen ihre Zellen, Organe usw. zusammenhalten, kontrollieren, um die Autopoiesis zu

erhalten (vgl. Maturana/Varela 1987, 216f.). Krebserkrankungen sind nichts anderes als der Kontrollverlust des biologischen Systems über seine Zellen.

Für die Soziale Gruppenarbeit sind Kommunikationen, die dem Zweck der Kontrolle, Macht und Gewalt dienen, nicht im ethischen Sinne „sozial“. Das grundlegende Paradigma dieser Kommunikationen ist Befehl und Instruktion. Sie leugnen die Liebe als Grundlage jeder friedlichen Koexistenz, führen sich selbst *ad absurdum* und lösen sich früher oder später auf (allenfalls nur für *eine* Seite in „Wohlgefallen“ - genau das ist das Problem).

Nach unserer Ansicht ist das grundlegende Paradigma der Sozialen Gruppenarbeit **das Gespräch** (vgl. Varela 1987, 129). Das wußten auch schon jene Bostoner Groupworker, die damals das sog. **Developmental Model** entwickelten (vgl. dazu unseren Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band). Auch sie gingen davon aus, daß **Nähe** „das“ Thema von Gruppen ist und alle anderen Phänomene auf Nähe beruhen.

Streit, Konflikt und Machtkampf sind ohne die Nähe anderer unmöglich. Auch Streit, Konflikt und Machtkampf *gestalten* Beziehungen und bleiben *sozial* im ethischen Sinne, wenn sich die Beteiligten in ihrer jeweiligen Autonomie prinzipiell akzeptieren. Führen solche Auseinandersetzungen dagegen zur **nachhaltigen Negation** des anderen, werden Kränkungen und Verletzungen der Kränkung und der Verletzung wegen ausgeteilt, um letztlich die Konsensualität zu zerstören, dann *sollten* Groupworker unseres Erachtens nach intervenieren! Sie können in diesem Fall der Gruppe das Angebot machen, diese Negation in ihrem Streit, Konflikt oder Machtkampf zu verdeutlichen, damit sich die Gruppe wieder für Akzeptanz entscheiden kann. Aber auch Groupworker können das nur anbieten, nicht instruieren oder verordnen:

„Der Grund der Liebe ist immer und nur die Liebe selbst. Was operational gewendet heißt: nur die Liebenden können beurteilen, ob sie lieben. Liebe ist Radikaldemokratie zu zweit [oder - wie in Gruppen - mehr! G.N./B.W.Z.], die Form der *Selbstverantwortlichkeit schlechthin*. So extrem, daß sie die Unverantwortlichkeit miteinschließt, weil nur die Liebenden, und daraus folgt: auch einer *gegen* den anderen, *für* beide das Ende der Liebe feststellen und exekutieren können - ohne andere Gründe als eben die, daß die Liebe, seine, ihre Liebe erloschen ist.“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990, 254)

Groupworker sollten sich und „ihren“ Gruppen immer wieder die Frage stellen:
Ist mein/unser Tun dazu geeignet, unsere Konsensualität zu erhalten?

Wir schlagen also einer Gruppenarbeit, die sich „sozial“ nennt, so etwas wie eine **Beantwortungsethik** vor, wohlwissend, daß die Entscheidung für die eine oder die andere Antwort nicht beim Groupworker liegt. Wenn die Antwort zumeist „Ja“ lautet, dann ist **Liebe im Spiel** und das „Gespräch“ in der Gruppe kann weitergehen:

„Ich bin überzeugt, daß wir für die wenigen Male, die wir das Leben anderer berühren, dankbar sein müssen. Was gibt es für den Menschen sonst noch auf der Welt als Beziehungen zu anderen Menschen? Ich meine wirkliche Beziehungen, Zuneigung und Verständnis und Freundschaft, die einem Trost geben.“ (Gur 1995, 343)

Literatur:

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Foerster, H.v. (1993): KybernEthik. Berlin: Merve

Gur, B.(1995): Am Anfang war das Wort. München: Goldmann

Luhmann, N. (1991): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Maturana, H. (1985a): Reflexionen über Liebe. In: Zeitschrift für systemische Therapie 3 (3), 129-131

ders. (1985b): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg

ders. (1993): Matristische und patriarchale Konversationen. In: ders./Verden-Zöller, G.: Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg: Carl Auer, 20-86

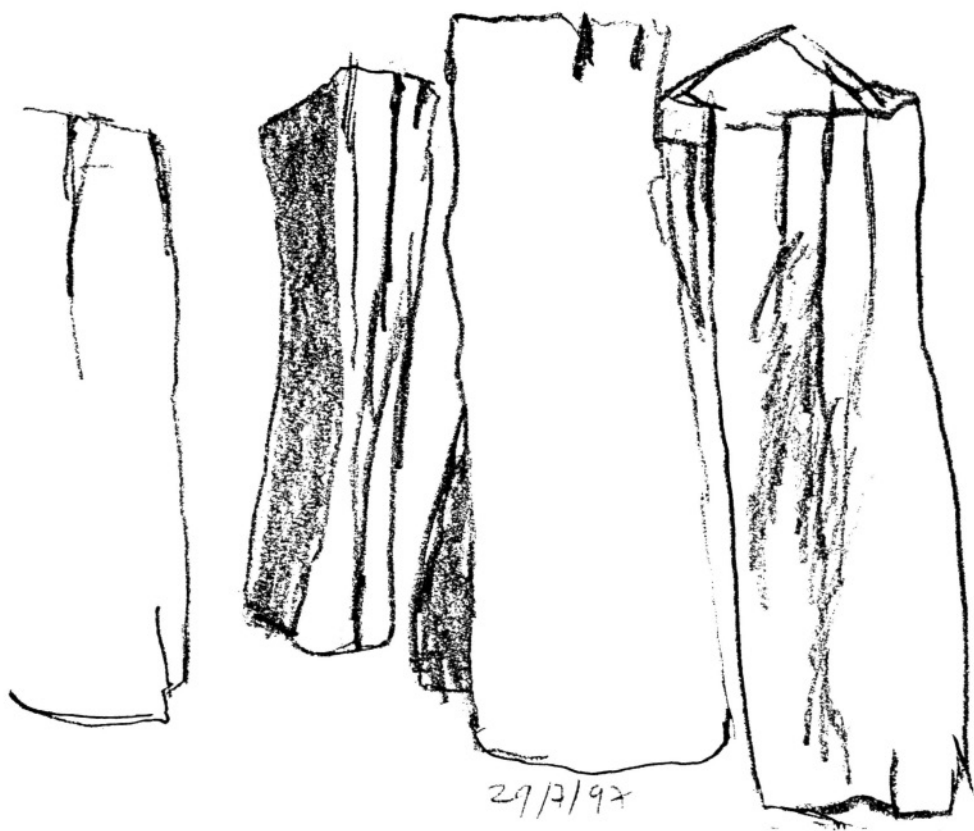
ders./Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien: Scherz

Rusch, G./Schmidt, S.J. (1995): Konstruktivismus und Ethik. DELFIN 1995. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Schmidt, S.J. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Varela, F.J. (1987): Autonomie und Autopoiese. In: Schmidt, S.J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 119-132

Woltmann-Zingsheim, B. (1997): Konstruktivistische Denk-Weisen. In: Vogel, H.-Chr./Bürger, B./Nebel, G./Kersting, H.J. (Hg.): Werkbuch für Organisationsberater. Texte und Übungen. 2. Auflage. Aachen: IBS, 71-95



Total von der Rolle? Von Gruppen und Personen

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Die Rolle des Social Groupworkers ist klar: Er oder Sie leitet, begleitet und berät die Gruppe in ihrer Entwicklung. Er/sie strukturiert und verantwortet mehr oder weniger die Arbeitstreffen. Er/sie hat so gesehen eindeutig die **formelle Leitung** inne. Daneben sind andere typische Rollen in Gruppen leicht identifizierbar, z.B. der sog. **informelle Leiter** oder der **Sündenbock**. Der Rollenbegriff ist überaus populär und in der Sozialen Arbeit überall anzutreffen. Nicht zufällig finden sich auch in allen Methodensammlungen zur Sozialen Gruppenarbeit (inklusive unserer eigenen) Übungen, die z.B. die Leitungs- und Machtstrukturen oder eben das legendäre Sündenbockphänomen thematisieren. Wozu beschäftigen wir uns also in diesem Werkbuch mit der Rolle, wenn alles Entscheidende dazu bereits gesagt ist? (vgl. Dahrendorf 1967 und Krapohl 1987, 21ff.)

Die Überschrift soll einen Hinweis darauf geben: Wir möchten ein **systemtheoretisches Verständnis von Gruppen** als sozialen Systemen vorstellen, das sich von traditionellen Denkgewohnheiten über Rollen, Personen, ja sprechen wir es ruhig aus: von **Menschen in Gruppen** verabschiedet. Wir folgen damit der soziologischen Systemtheorie von **Niklas Luhmann**, der schon vor dreißig Jahren damit begonnen hat, die Kommunikation von den zweifellos irgendwie(!) beteiligten Personen theoretisch scharf zu unterscheiden. *Aber wie?*

Für Luhmann sind das „Personale“ und das „Soziale“ zwei **verschiedene „Wirklichkeitsebenen“**, die sich nicht „im Menschen“ zusammenfinden, sondern allein dadurch bilden, daß sich soziale bzw. psychische Systeme auf unterschiedlicher „materieller“ Grundlage **autopoietisch** organisieren. Luhmann kritisiert damit vor allem die traditionelle Soziologie, die (in welcher Fassung auch immer, ob Rollentheorie, Symbolischer Interaktionismus usw.) letztlich

eine **Anthropologie** („**Homo sociologicus**“) voraussetzt. Diese Soziologien (sicher auch die traditionelle Philosophie, Pädagogik, Psychologie usw.) gehen „irgendwie“ vom Menschen aus, ohne wissenschaftlich präzise angeben zu können, was denn nun „der“ Mensch sei! Für Luhmann ist es ein unerträglicher **„wissenschaftlicher Dilettantismus“**, daß dem Menschen „als solches“ Eigenschaften wie subjektive oder gar transzendente Freiheit, Intentionalität, Wille, Handlung und Bewußtsein usw. zugeschrieben werden, ohne widerspruchsfrei erklären zu können, wie das alles auch noch zu **Kommunikation als intersubjektiver Verständigung** führen soll (vgl. z.B. Luhmann 1995, 265ff.). Es würde den Rahmen dieses Textes leicht um einige Hundert Seiten sprengen können, wenn wir diese **paradigmatischen und methodologischen Probleme** zwischen den Sozial- und Geisteswissenschaften und der Luhmannschen Systemtheorie vertiefen würden (vgl. dazu den Beitrag von Theodor M. Bardmann in diesem Band oder auch Woltmann-Zingsheim 1994). Festzuhalten ist lediglich, daß Luhmann Kommunikation nicht mehr als (irgendwie) intersubjektive Handlung **zwischen** Menschen oder Personen ansieht, sondern als ein autonomes, operational geschlossenes System. Soziale Systeme und psychische Systeme erzeugen und verarbeiten zwar beide „**Sinn**“ (und nicht z.B. „Leben“, wie es organische bzw. biologische Systeme tun), aber nicht gemeinsam: die einen durch Kommunikation, die anderen durch Bewußtsein - beides gleichzeitig, aber fein voneinander getrennt.

Ob es ihnen bewußt ist oder nicht: Wenn Partner denken, sie reden miteinander, sind sie nie „allein“. Die Kommunikation läuft stets mit und erzeugt eine soziale Wirklichkeit, die nicht einfach die Summe ihrer Gedanken ist. Paare als soziale Systeme kommunizieren vielfältige Erwartungen. Beide Partner als psychische Systeme denken allerdings häufig, daß allein schon durch ihr Denken alles „gesagt“ ist. Tückischerweise ist aber mit einem noch so klaren Gedanken nichts gesagt, also kommuniziert. Erst wenn der gedachte oder auch gefühlte Sinn mit einer Adresse verbunden zu einer Mitteilung wird, entsteht Kommunikation.

Aus eigener Erfahrung wissen wir, daß Mann (aber gewiß auch Frau) die Chance, abends zuhause eine warme Mahlzeit vorzufinden, extrem dadurch steigert, indem man darum bittet, danach fragt, den Wunsch äußert usw. und nicht darauf hofft, daß der Partner Gedanken lesen oder es - so wie wir es am liebsten hätten - einem von den Augen ablesen kann. In eingespielten sozialen

Paar-Systemen ist auch das nicht mehr nötig. Vielmehr hat das Paar in diesem Fall eine Erwartung „generalisiert“: „Es“ kocht sozusagen! Aber glauben Sie nur nicht, daß dann den ganzen Tag an ihr Essen oder gar an Sie gedacht wurde.

Luhmann ging früher begrifflich davon aus, daß Bewußtseinssysteme und Kommunikationssysteme in einem Verhältnis der **Interpenetration** stehen (vgl. ders. 1993, 151ff.). *Was will uns der Soziologe damit sagen?*

Bewußtseinssysteme, mögen sie noch so komplex sein (und wer *denkt* nicht gerne so von sich?), haben es immer mit einer noch viel komplexeren Umwelt zu tun. Es gibt sozusagen prinzipiell immer noch mehr und andere Möglichkeiten, sich mit sich, Gott und der Welt **bewußt** zu befassen, als man persönlich buchstäblich fassen kann. Insbesondere die soziale Umwelt, die Kommunikation macht so viele „**Sinn-Angebote**“, daß man schon mal leicht aus der Fassung geraten kann. Um dies zu verhindern, reduzieren Bewußtseinssysteme die soziale Angebotsflut derart, daß wenigstens „**irgendetwas**“ jeweils gedacht bzw. gefühlt werden kann (*eine* Möglichkeit zur „Angebotsreduktion“ ist die Rollentheorie!). Psychische Systeme (Bewußtseine im Plural) deuten sich also **zwingend** das soziale Geschehen, weil sie sonst gar nichts (nicht mal sich selbst) „verstehen“ würden. Sozialer Sinn liegt nicht einfach in der Gegend herum. Wenn es psychischen Systemen dennoch gelingen sollte, eine halbwegs beständige und widerspruchssarme Selbstdeutung (idealtypisch wohl „**Identität**“ genannt) zu konstruieren, ist das nicht ein Resultat von Kommunikation, sondern von Bewußtsein! Kommunikation dient psychischen Systemen nur dazu, etwa „Überlegungen“ zu testen und/oder „auf andere Gedanken zu kommen“!

In der Sozialen Gruppenarbeit ist „Identität“ in gewisser Weise eine Zumutung. Wie soll man sich denn selbst „treu“ bleiben können, wenn man andauernd mit anderen und anderem beschäftigt ist? Unserer Erfahrung nach bewähren sich in solchen sozialen Situationen jene, die ihre Identität flexibel und anschmiegsam gebrauchen (lernen). Ihnen fällt im Zweifelsfall keine Zacke aus der Krone, sondern allenfalls mal eine Paillette vom Kleid: Zacken können einem sogar noch auf den Fuß fallen (Aua!) und die Krone ist kaputt. Pailletten schimmern immer noch schön, verhüllen die Scham und erregen Aufmerksamkeit.

Wozu braucht denn Kommunikation nun Bewußtsein? Oder besser: Wie gebrauchen soziale Systeme die „Identitätsarbeit“ psychischer Systeme? Antwort: Ohne sie gäbe es nichts zu bereden! Bewußtseine stellen immer wieder sozialen Sinn (auch „Konsens“) in Frage, beseitigen mit Vorliebe Klarheiten und stoßen damit weitere Kommunikation an. Soziale Systeme entstehen, verändern und erhalten sich nur dann, wenn psychische Systeme mit-denken! Das ist kein „individueller Verdienst“ oder „persönliches Glück“, sondern „Schicksal“. Es läßt sich gar nicht vermeiden!

*Versuchen Sie mal in einer Gruppe, etwas „für sich zu behalten“. Wenn sich die Gruppe als Kommunikationssystem erst einmal ihnen widmet, haben sie schon keine Chance mehr, sich nicht zu beteiligen. Selbst wenn sie hartnäckig jede Auskunft verweigern und schweigen, beeinflußt auch und gerade dies den Fortgang der Kommunikation. Watzlawick hat das mit seinen Kollegen unter der Sonne Kaliforniens schon früh erkannt:
Man kann **nicht nicht** kommunizieren!*

Nachdem Niklas Luhmann in den Achtziger Jahren seine soziologische Systemtheorie entscheidend weiterentwickelte, indem er das ursprünglich biologische Konzept der **Autopoiesis** einführte (vgl. dazu Luhmann 1984 und Theodor M. Bardmann bzw. unseren Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band), konnte er die eigentümliche Geschlossenheit **und** Abhängigkeit psychischer und sozialer Systeme präziser beschreiben:

„Wenn man den Zusammenhang von Bewußtseinsoperationen und Kommunikationen mit dem **Begriff der strukturellen Kopplung** [Hervorhebung der Autoren] beschreibt, heißt dies also, daß die entsprechenden Systeme vollständig getrennt operieren. Es gibt keinen Einbau von Operationen des einen Systems in das andere etwa so, daß es zu einer Sequenz von Denken und Kommunizieren und weiterem Denken und Kommunizieren als Modus der Transformation ein und desselben Systems kommen könnte. Aber die Systeme können sich wechselseitig irritieren (zum Beispiel in der Form von überraschenden Informationen oder der Enttäuschung von Erwartungen [z.B. wenn die Küche kalt bleibt; Anmerkung der Autoren]) mit der Folge, daß im jeweils irritierten System strukturelle Unsicherheiten entstehen, für die dann eine Lösung gesucht werden muß, die mit der Autopoiesis des Systems - mit weiterem Denken, mit weiterer Kommunikation - kompatibel ist.“ (Luhmann 1995, 32)

Strukturelle Kopplung ist der Begriff, den Luhmann für alle Sozialsysteme immer dann verwendet, wenn er ihr Verhältnis zu den jeweiligen Umwelt(system)en behandelt. So sind z.B. auch die **sog. Subsysteme** Wirtschaft, Politik, Erziehung, Wissenschaft, Religion usw. strukturell gekoppelt und bilden nur in diesem Zusammenhang das, was wir **Gesellschaft** nennen. Die Politik steuert - so gesehen - nicht die Wirtschaft oder umgekehrt. Sie irritieren sich bestenfalls wechselseitig. Gleiches gilt natürlich für alle anderen gesellschaftlichen Subsysteme ebenso (vgl. Luhmann 1990).

Für das Gebiet der **Sozialen Gruppenarbeit** befassen wir uns jedoch nicht hauptsächlich mit gesellschaftstheoretischen (oder organisationssoziologischen) Fragen (zum sozialen System „Organisation“ vgl. den Beitrag von H.-Chr. Vogel in diesem Band), sondern mit **Interaktion!** Gruppen als soziale Systeme kommunizieren interaktiv, d.h. sie bilden sich immer dann, wenn mindestens zwei Bewußtseinssysteme (psychische Systeme) anwesend sind. Von ganz großer Bedeutung für unser Groupwork-Konzept ist, daß Interaktionssysteme nicht erst mit Kommunikation beginnen, wenn die anwesenden Bewußtseine „es wollen“. Das stünde im krassen Widerspruch zum Begriff der strukturellen Kopplung. Vielmehr setzt Kommunikation mit dem **Augenblick der wechselseitigen Wahrnehmbarkeit** ein. Luhmann hat wunderschöne triviale Beispiele für Interaktionssysteme auf Lager:

„das gemeinsame Mittagessen in der Familie (nicht die Familie selbst), die einzelne Kabinettsitzung (nicht die Regierung als solche), das Schlangestehen an der Theaterkasse, eine Skatrunde, eine Massenveranstaltung, eine Schlägerei, eine Taxifahrt.“ (Luhmann 1991, 10)

Man beachte, daß er die wechselseitige Wahrnehmbarkeit der beteiligten Bewußtseinssysteme als Bedingung für Interaktion sehr genau nimmt: das Mittagessen in der Familie und *nicht die Familie selbst* oder die Kabinettsitzung und *nicht die Regierung selbst*, also die konkreten Situationen bilden das Interaktionssystem. So endet auch das Interaktionssystem „Gruppe“ mit Abschluß der gemeinsamen Sitzung. Und sobald „beim nächsten Mal“ Mitglieder „wieder“ zusammenkommen und sich wahrnehmen, setzt *erneut* Kommunikation ein. Ein *neues* Interaktionssystem beginnt, dessen Verlauf „wieder“ offen ist. Zwischen den Treffen, Sitzungen, Wahrnehmungen existiert das soziale System Gruppe nicht. Sollten sich zufällig oder sogar freiwillig Gruppenmitglieder „zwischen durch“ treffen und über die Gruppe reden, dann entsteht

eine neue Interaktion, ein neues soziales System. Sie reden dann miteinander und zwar so, daß sie ihre Beobachtungen austauschen. Damit reden sie über sich und ihre Beobachtungsweise und nur scheinbar über „die Gruppe“.

Mal angenommen: Sie finden sich als Referent zehn Minuten vor dem verabredeten Termin am Ort des (vermeintlich künftigen) Geschehens ein und denken(!) daran, sich noch rasch ein Getränk zu besorgen. Sie haben ja genügend Zeit. Denken Sie!

Üblicherweise versammeln sich schon vor Beginn der „eigentlichen“ Arbeit Mitglieder am Tatort. Die Interaktion beginnt also schon lange bevor Sie überhaupt die Chance haben, die Sitzung zu „eröffnen“. Erfahrene Groupworker nutzen diese Vor-Zeit, um mit der Irritation zu beginnen. Aber zum Trost sei gesagt, daß es unserer Erfahrung nach unnötig ist, stets als Erster zu erscheinen und als Letzter von der Bildfläche zu verschwinden. Geradezu absurd wäre es, wenn Sie auf dem Weg zum Cola-Automaten (die bekanntermaßen gerne abgelegen im Keller stehen) alle bereits Anwesenden bitten, nicht zu reden, bis sie wieder da sind! Was heißt absurd, vielleicht ist genau das „die“ Möglichkeit, mit der Arbeit zu beginnen. Wir machen immer wieder neue Erfahrungen damit.

*Blicke sagen mehr als tausend Worte, heißt es. Interaktion ist nicht an Sprache gebunden. Und selbst wenn Sie die ganze Zeit „dabei“ wären, würden Sie nie und nimmer alles mitkriegen. Das kann auch, muß aber nicht unbedingt an Ihrer mangelnden Auffassungsgabe liegen: Interaktion ist auch für ihr Bewußtseinssystem schlicht **unfaßbar**. Gehen Sie also ruhig, wer weiß wann Sie das nächste Mal dazu kommen.*

Für Social Groupworker hat sich bewährt, Gruppen eine **diachrone Rahmenerzählung** anzubieten bzw. einzureden, die frühere und zukünftige Interaktionen mit dem **synchronen Hier und Jetzt** sinnhaft „verbindet“. Nebel/Woltmann-Zingsheim nennen hier das Beispiel von den unrasierten Typen, „die morgens aus dem Bett fallen, sich an nichts erinnern, vor den Spiegel im Bad treten und sagen: „Ich kenn dich zwar nicht, aber ich rasier’ dich trotzdem“. Nur Social Groupworker reden einem solchen Typen ein, daß er jemand ist (Selbstdefinition), der gestern schon etwas erlebt hat (Geschichte) und gleich noch irgendwo hin muß (Vision). Wozu sollte er sich sonst rasieren?“ (dies. 1997)

Wir greifen hierfür auf das „**Developmental Model**“ der Sozialen Gruppenarbeit zurück (vgl. unseren Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band). Damit sichern wir zwar weder die synchrone Interaktion, noch dokumentieren wir die „eine“ Gruppengeschichte. Auch sorgen wir nicht für die Zukunft des Systems. Wir informieren lediglich die Gruppe über **eine mögliche Be-Deutung** des sozialen Geschehens und irritieren so immerhin (und oft erheblich) die Anwesenden. Das Developmental Model gibt „zu denken“ - nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Niklas Luhmann hat sich noch nicht der Sozialen Gruppenarbeit explizit angenommen. Dem **Interaktionssystem „Unterricht“** hat er sich allerdings ausführlich gewidmet (vgl. Woltmann-Zingsheim 1994). Ein Zitat:

„Dieses System besteht nicht aus psychischen oder sogar organischen Systemen; es besteht nicht aus Lehrern und Schülern [Total von der Rolle! Anmerkung der Autoren], es besteht nur aus Kommunikationen. In diesem Sinne ist Interaktion wie jedes soziale System ein selbstreferentielles System. Das heißt: die Kommunikationen, die das System ermöglicht und aus denen es besteht, kommen nur im System zustande und sind nur dadurch möglich, daß sie sich auf andere Kommunikationen desselben Systems beziehen können. [...] Jedem der Beteiligten ist denn auch bewußt, daß das, was hier möglich ist und geschieht, nur hier möglich ist und geschieht im Zusammenhang mit einer von Moment zu Moment sich ändernden Situation“. (Luhmann 1985, 86)

Auch Gruppen sind **selbstreferentielle Systeme** und können sich nur auf sich selbst beziehen, d.h. auf die Interaktion, die die Gruppe als soziales System erzeugt. Ebenso wie ein Gedanke nur zu Ende *gedacht* werden kann und „organische Systeme“ immer nur eines erleben: Leben, **sind** Gruppen Interaktionen. Psychische Systeme bleiben „außen vor“, sie sind Umwelt der Interaktion.

„Wenn du denkst, du denkst, dann denkst du nur du denkst, du hast ein leichtes Spiel. Schau mir in die Augen...“ Interaktion als Spielverderber? Sie kennen doch auch die Situationen, auf die Sie sich besonders gut vorbereitet haben und die dann ganz anders ablaufen, als sie sich gedacht(!) haben. Tennisspieler denken dann gerne, sie seien „irgendwie mental nicht gut drauf“ gewesen. Social Groupworker gehen davon aus, daß die Interaktion das Spiel entschieden hat und sorgen ggf. für Trostpreise - auch für sich selbst.

Soziale, psychische (und natürlich lebende) Systeme konstruieren jeweils eigene Wirklichkeiten, die zwar „strukturell gekoppelt“ sind, aber nicht starr und mechanisch zusammenhängen und sich nicht einseitig steuern oder instruieren können. Interaktionssysteme haben es immer mit **mehreren** selbstreferentiellen Bewußtseinssystemen zu tun, die jeweils für sich operieren („denken“), und auch noch die eigene Selbstreferentialität (Interaktion) am Hals!

*Systemtheoretiker kriegen systematisch an diesem Punkt einen „dicken Hals“ und kommen an ihre Grenze: Wenn sie ihren Blick auf die Bewußtseinssysteme richten (fokussieren), verlieren sie die Interaktion aus den Augen. Wenden sie sich der Interaktion zu, bleiben die Bewußtseine außen vor! Beides **zugleich** ist nicht zu sehen: Strukturelle Kopplung „als solche“ kann nicht beobachtet werden, sondern nur, wie Systeme damit um-gehen, daß sie eine Um-Welt haben.*

Genauso wie Bewußtseinssysteme ständig mit einem Überschuß an Bedeutungsmöglichkeiten ihrer psychischen Wirklichkeit zu tun haben (und sich fortwährend „identifizieren“), reduzieren Interaktionssysteme ständig ihre unendlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Dies geschieht **themenunabhängig** auf eine Weise, die man durchaus systematisieren kann. Wir warnen aber davor, die folgenden „**Schematismen**“ für der „*Wahrheit letzten Schluß*“ zu halten. Sie entspringen lediglich speziellen (psychologischen) Untersuchungen, die sozusagen häufig vorkommendes, typisches „Kommunikationsverhalten“ beschreiben wollen (vgl. Luhmann 1993, 81ff.). Wir gebrauchen diese Schematismen also nicht, um herauszufinden, wie eine Gruppe objektiv ist oder sein sollte. Wir bieten sie als lediglich **alternative Deutungsmöglichkeiten** für die Beschreibung von Interaktionen an, die wir zur **Irritation** einsetzen (intervenieren). Schematismen sind hier also etwas, das der Interaktion „**vorstrukturierte Optionen**“ zur Verfügung stellt, um die nahezu unbegrenzten Verhaltensmöglichkeiten einzuschränken. Luhmann unterscheidet nicht nur hierfür **drei Sinndimensionen**, die in allen sozialen Systemen „bedient“ werden:

Für die *soziale Dimension* der Interaktion steht der **Schematismus „Ego/Alter“** zur Verfügung: Die strukturell an das soziale System „Gruppe“ gekoppelten Bewußtseine sind dadurch auch untereinander gekoppelt und irritieren

sich pausenlos wechselseitig, solange sie an der Interaktion teilnehmen. Der Schematismus „Ego/Alter“ ignoriert diese unüberschaubaren „sozialen Interdependenzen“ und rechnet der Einfachheit halber „**Einzelpersonen**“ bestimmte Absichten, Ursachen und Identitäten zu - wohlwissend, daß dies der Situation nie ganz gerecht werden kann!

Kommt Ihnen so etwas nicht bekannt vor: „Du (und nicht ich) bist Schuld...“, „Das haben wir dir (und nicht ihm) zu verdanken...“, „Was wären wir ohne sie...“, „Auf ihn können wir gut verzichten...“, „Wenn ihr mich nicht hättet...“

Für die *zeitliche Dimension* der Interaktion steht der **Schematismus „konstant/variabel“** zur Verfügung: Gruppen als soziale Systeme deuten ihre aktuelle Situation hinsichtlich der weiteren Entwicklung entweder als unveränderbar (konstant) oder veränderbar (variabel). Im ersten Fall wird sich etwa auf „Gene“, „Schicksal“ oder „Eltern“ berufen, während sich im zweiten Fall Möglichkeiten eröffnen - wohlwissend, daß niemand wissen kann, ob und wie es weitergeht. Das „**Developmental Model**“ der Sozialen Gruppenarbeit richtet in diesem Sinne alle Aufmerksamkeit auf Variabilität und ist deshalb so brauchbar.

In Kombination mit dem sozialen Schematismus „Ego/Alter“ entsteht ein typisches Groupwork-Phänomen: Teilnehmer reagieren auf eine Intervention des Leiters mit Sätzen wie „Das konnte ich noch nie!“. Während Social Groupworker (variabel) auf Veränderung setzen, gehen manche Teilnehmer (konstant) auf „Nummer Sicher“.

Für die *sachliche Dimension* der Interaktion steht der **Schematismus „external/internal“** zur Verfügung. Interaktionssysteme können ihr Verhalten sich selbst oder der Umwelt zuschreiben. Immer wenn sie bestimmte Ursachen Personen (oder anderen „Umwelten“ der Kommunikation, z.B. dem Körper, dem Essen, der Jahreszeit oder dem Wetter) zuschreiben, externalisieren sie und *erleben* eine Veränderung als „von außen“ bestimmt. Wenn sie sich dagegen die Ursache des Geschehens selbst zuschreiben, internalisieren sie und *handeln* „aus eigener Kraft“ - wohlwissend, daß vermutlich noch etwas anderes oder einfach alles mitwirkte.

Unserer Erfahrung nach neigen Gruppen dazu, entweder zu handeln oder zu erleiden. Nicht nur Ursachen, sondern auch „Verantwortung“ wird gerne externalisiert. Der Social Groupworker redet sich zu Beginn seiner Arbeit ein, daß Internalisierung wichtig ist, damit sich die Gruppe als soziales System

entwickeln kann. Gegen Ende der Arbeit will er Externalisierungen fördern, indem er den Teilnehmern einredet, sie persönlich hätten „es“ geschafft. Wendet man den Blick zur Seite der Interaktion, sieht man den gegenläufigen Prozeß. Zu Beginn der Interaktion fokussiert sich alles auf Personen und externalisiert damit. Mit der Zeit „gefällt“ sich das soziale System und schreibt sich zunehmend Ursachen der Interaktion zu.

Und wer hat nun die Verantwortung? Vielleicht hat Theo Bardmann (in diesem Band) doch recht, und man kann über Ethik nicht reden. Sobald man den Mund aufmacht, wird es schon falsch. Die Differenz zwischen Kommunikation und Bewußtsein läßt sich nicht überwinden: „Es waren zwei Königs-kinder, die hatten einander so lieb, sie konnten zusammen nicht kommen, das Wasser war viel zu tief“.

„Erfolge“ oder „Fortschritte“ werden in Gruppen gerne so schematisiert: variabel-internal („Wir haben uns verändert“), während **„Mißerfolg“** und **„Stillstand“** bevorzugt so schematisiert werden: konstant-external („Das hat uns nicht weitergebracht“ - besonders häufig ist diese Zurechnung in Kombination mit „Alter“= „der Groupworker“).

Wir nutzen die theoretischen(!) Unterscheidungen der Schematismen dazu, Gruppen sich nicht einfach nur „sich selbst“, also der „wechselseitigen Wahrnehmung“ zu überlassen, sondern beobachten ihre Schematisierungen, fragen nach Alternativen und irritieren als Social Groupworker das soziale System in seiner selbstkonstruierten Wirklichkeit. *Irgendwie* werden unsere Interventionen schon auf den Verlauf der Interaktion Einfluß nehmen und Personen zum Vor-, Mit- oder Nach-Denken bringen. Nur *wie* (konkret) läßt sich nicht vorab und nicht einmal nachher sagen. Dazu müßte ausgerechnet der intervenierende Groupworker „den“ Überblick haben, den niemand in einem sozialen System hat. „Es“ überblickt sich ja selbst kaum.

Muten Sie sich nach diesen systemtheoretischen Ausführungen noch und immer wieder die Rolle des „Leiters“ zu, der/die auch noch „die“ Verantwortung trägt, dann hoffentlich nur, wenn es brauchbar erscheint.

Literatur:

Dahrendorf, Ralf (1967): Homo sociologicus. In: ders.: Pfade aus Utopia. Gesammelte Abhandlungen I. München, 128-194

Krapohl, Lothar (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen: IBS

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp

ders. (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hg.): Erziehender Unterricht. Frankfurt/Main, 77-94

ders. (1990): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag

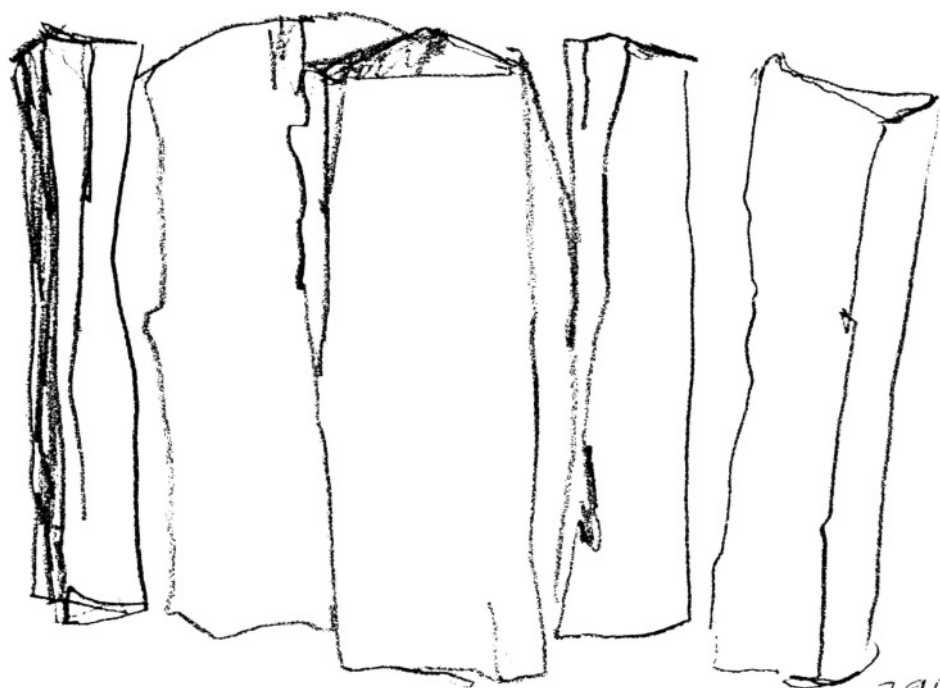
ders. (1991): Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Soziologische Aufklärung 2. 1. Auflage 1975. Opladen: Westdeutscher Verlag

ders. (1993): Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Soziologische Aufklärung 3. 1. Auflage 1981. Opladen: Westdeutscher Verlag

ders. (1995): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung 6. Opladen: Westdeutscher Verlag

Nebel, Georg/Woltmann-Zingsheim, Bernd (1997): Nur so und immer anders: Zur Autopoiesis der Sozialen Gruppe(narbeit). In: dies. (Hg.): Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen. Aachen: IBS (*Achtung! Selbstreferentialität!*)

Woltmann-Zingsheim, Bernd (1994): Das Technologieproblem in der Pädagogik und seine systemtheoretische Reformulierung. Gesamthochschule Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (*unveröffentlichte Diplomarbeit*)



29/7/97

Angebot einer selbsterfüllenden Prophezeiung: Das Aachener Curriculum zur Sozialen Gruppenarbeit

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Am Institut für Beratung und Supervision Aachen (IBS) wird seit 1986 die Intensivfortbildung in Sozialer Gruppenarbeit/Social Groupwork „**Leiten, Begleiten und Beraten in Gruppen**“ angeboten. Im Laufe des Jahres 1997 schließt bereits die fünfte Gruppe ihre methodische Ausbildung ab und ein sechster Kurs wird beginnen.

Von Anfang an war das IBS daran interessiert, die methodische Sozialarbeit gegenüber einer einseitigen Therapeutisierung und Pädagogisierung zu stärken und weiterzuentwickeln. So lag es nahe, eine die entsprechenden Studiengänge ergänzende Ausbildung für Praktiker aus sozialen Arbeitsfeldern anzubieten. Die starke Identifikation von Heinz Kersting mit der Methode des Social Groupwork und seine intensiven Kontakte mit der Bostoner School of Social Work legten von den sog. klassischen Methoden der Sozialarbeit die Gruppenarbeit nahe. Insbesondere konnte auf die Erfahrung und Kompetenz von Prof. Dr. Dr. h.c. Louis Lowy zurückgegriffen werden, der bereits in den sechziger Jahren den neuesten Stand des amerikanischen Groupwork nach Deutschland brachte (vgl. den Beitrag von Heinrich Schiller in diesem Band) und sich die letzten Jahre seines Lebens dem IBS eng verbunden fühlte.

Heinz Kersting und Lothar Krapohl erweiterten das von den Bostoner Groupworkern Garland, Jones und Kolodny entwickelte „**Developmental Model**“ (vgl. dies. 1969) und systematisierten es nach den Gesichtspunkten **Diagnostische Kennzeichen, Bezugsrahmen und Interventionsmodalitäten**. Damit lag erstmals eine brauchbare Übersicht vor, die den Bedürfnissen der Praxis entgegenkommt (vgl. Anhang C. in diesem Band) und in Krapohls Studie zur Erwachsenenbildung (ders. 1987) veröffentlicht wurde.

Dort wurde zwar schon im Anschluß an Kerstings Vorarbeiten (vgl. ders. 1975) auf systemtheoretische Überlegungen von Watzlawick u.a. eingegangen (vgl. dies. 1969) und Gruppen als soziale Systeme mit eigenen, besonderen „Regeln“ begriffen. Allerdings wurde der Gruppenentwicklung noch ein mehr oder minder mechanisch-linearer Verlauf zugeschrieben, der aus der heutigen konstruktivistischen Sicht trivial erscheint.

Mit dem Band „**Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen**“ (vgl. Bardmann et al. 1991) vollzog das IBS den **Paradigmenwechsel** zur modernen Systemtheorie Niklas Luhmanns (vgl. auch den Beitrag von T. M. Bardmann in diesem Band) und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie eines Humberto Maturana, Heinz von Foerster und Ernst von Glasersfeld. Die Groupwork-Ausbildung am IBS wandelte sich entsprechend.

Dieser Paradigmenwechsel läßt sich auch so beschreiben: In den frühen Jahren stellte das „Developmental Model“ den theoretische Rahmen für die Diagnose und Intervention in Gruppen dar. In diesem Sinne hatten Groupworker zum „richtigen“ Zeitpunkt der Gruppenentwicklung die „entsprechenden“ Interventionen zu setzen.

„Die Reise verlief stellenweise etwas ruckartig, denn Gordon hatte die fixe Idee, daß Lokomotiven ein Dreiganggetriebe mit Rückwärtsgang besitzen. Immer wieder suchte er die Gangschaltung.“ (Neill 1971, 39)

Inzwischen wissen wir, daß Gruppen keine „Lokomotiven“ sind und gehen von einer systemischen, nicht-trivialen Sicht der Gruppenentwicklung aus (vgl. unseren Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band).

„Ach so. Sie wissen also mehr von der Wirklichkeit und können mir auch sicher kurz umreißen, welche Wirklichkeit Sie meinen?“ (Wecker 1982, 58)

Ja, es gibt nicht nur „die eine“ Wirklichkeit. Es gibt viele Wirklichkeiten, die von jedem einzelnen und jeder Gruppe als sozialem System erschaffen werden, und zwar fortwährend und immer wieder neu. Der Kurs „*Leiten, Begleiten und Beraten in Gruppen*“ bietet den Teilnehmern ausgiebig Gelegenheit, ein persönliches Handlungskonzept für die Soziale Arbeit in Gruppen zu entwickeln. Wir liefern hier keine Rezepte oder vorgefertigten Konzepte, sondern animieren die Teilnehmer dazu, sich eine eigene, „ihre Wirklichkeit“ zu konstruieren. Die Teilnehmer werden in die Lage versetzt, auf systemisch-konstruktivi-

vistische Weise eingefahrene Wahrnehmungs- und Handlungsabläufe eines Systems so zu unterbrechen, daß für das System die Komplexität menschlicher Deutungsmöglichkeiten wieder sichtbar wird und es andere, brauchbare Wirklichkeiten konstruiert. Damit ändert sich auch die Rolle des Groupworkers:

„Modern gesprochen ist er mehr der Moderator eines Gruppenprozesses, nicht ihr Inszenator oder gar Bestimmer. Diese Neubestimmung der Rolle des Gruppenleiters macht die Sache freilich nicht leichter, sondern eher schwerer. Der Wandel von der alten Rolle des Gruppenleiters [oder Lokomotivführers; Anm. der Herausgeber] zur neuen Rolle des Moderators bedingt ein ‘Mehr’ an diagnostischen und kommunikativen Kompetenzen, vor allem Offenheit gegenüber der unmittelbaren Situation, Schnelligkeit in puncto Wahrnehmung und Situationsanalyse, die Fähigkeit zu Fremd- und Selbstwahrnehmung, Schlagfertigkeit in puncto Intervention und nicht zuletzt ein hohes Maß an Selbstreflexion.“ (Schumann 1996, 8)

Das „Developmental Model“ liefert uns heute eine brauchbare Rahmenerzählung für die sog. diachrone Struktur der Gruppe - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Es ist die Einredung, daß die Gruppe sich *mit der Zeit* entwickeln wird, obwohl jede Gruppe nur dann existiert, wenn sie interagiert. Interaktion kennt nur das Hier und Jetzt. Das „Developmental Model“ gibt uns die Möglichkeit, zu unterschiedlichen Zeiten der Ausbildungsgruppe als sozialem System *eine Vergangenheit, eine Gegenwart und eine Zukunft* zu schenken.

Ein **Kennzeichen** unseres Angebotes ist, daß wir in besonderer Weise mit der Unterscheidung zwischen „Kursgruppe“ und „Arbeitsalltag“ umgehen. Im Gegensatz zu vielen anderen Ausbildungen, die mit starkem „Laborcharakter“ arbeiten, legen wir großen Wert darauf, daß die im Kurs gemachten Erfahrungen tatsächlich in die verschiedenen Arbeitskontexte übertragen werden. Wir befassen uns ausschließlich mit Alltagssituationen der Gruppenmitglieder, d.h. mit dem konkreten „Alltag der Ausbildungsgruppe“ (sog. synchrone Struktur). Es ist uns im übrigen wichtig, daß unsere Teilnehmer nach den Kurseinheiten „in ihren Ressourcen“ und „mit ihren Kompetenzen“ in den Arbeitsalltag zurückkehren, ohne urlaubsreif zu sein.

Ein weiteres **Kennzeichen** unserer Ausbildung ist, daß wir **zielorientiert** arbeiten und nicht problemorientiert: Die Teilnehmer sollen ihre **Eigenressourcen** ausbauen und gleichzeitig ein Methoden- und Handlungsrepertoire einüben,

das sie in die Lage versetzt, bei ihren Gruppen ressourcenfördernd zu wirken. Wir wissen, daß Trainer, Referenten, Ausbilder und andere sog. Leiter (nicht nur in Groupwork-Kursen) gerne „kopiert“ werden. Aber eine Kopie ist kein Original! Uns ist wichtig, daß sich die Teilnehmer von Beginn an als einzigartige, unverwechselbare Groupworker verstehen - eben als Original.

Wir beginnen jeden Kurs deshalb mit einer **paradoxen Intervention**: Wir erzählen ihnen, daß sie schon „fertig“ sind, also alles das, was sie in ihren Gruppen brauchen, schon mitbringen. Mit anderen Worten: Es fehlt ihnen nichts im Sinne von Defiziten! Wir betonen vielmehr die Ressourcen und Möglichkeiten der Teilnehmer und intervenieren bei jeder defizitären Selbstbeschreibung der Gruppenmitglieder mit der Aufforderung, positive Umdeutungen zu versuchen.

Hartnäckige „Sich-Selbst-Schlechtmacher“ werden auch akzeptiert. Allerdings konfrontieren wir sie unablässig mit der Frage, „was sie davon haben“, was sie also mit dieser Einredung absichern und ggf. vermeiden. Es gibt unserer konstruktivistischen Sichtweise nach immer „mehr als eine Alternative“ (Bateson), also mindestens drei Möglichkeiten, sich selbst und seine Um-Welt zu beobachten. Wir sehen keinen kausalen Zusammenhang zwischen der (oftmals) schmerzhaften, tiefgreifenden und rückblickenden „Analyse“ von Lebenskrisen/Traumata und den ungeahnten Möglichkeiten zur Veränderung der persönlichen Arbeits- und Lebenssituation.

Vielleicht das seltsamste und sicher das treffendste **Kennzeichen** unserer Ausbildung ist allerdings, daß wir eine **selbsterfüllende Prophezeiung** anbieten. Ganz so wie die ostjüdischen Ehestifter (vgl. Watzlawick et al. 1969, 96) machen wir die Teilnehmer ständig darauf aufmerksam, daß (und was) sie schon alles können, wissen, tun etc., um Gruppen brauchbar „Leiten, Begleiten und Beraten“ zu können. Wir halten zu einer fokussierten Selbstbeobachtung an. Das ist der entscheidende Punkt! Nehme ich mich als kompetent wahr, schreibe ich mir Ressourcen zu, rechne ich mit Erfolg und Wirkung, werde ich mich in der Gruppe in dieser Selbstdefinition bestätigen.

Gewiß bleibt es *meine* Definition, *meine* Konstruktion von Wirklichkeit. Der Konstruktivismus entläßt nicht aus diesem Kreisel, wir führen mit unserem

Curriculum dort hinein. Es gibt keinen Ausweg, es ist der einzige Weg. Allerdings ist er ein **kreativer Zirkel** und kein Teufelskreis:

„Dieser Logik zufolge ist unser Verhältnis zur Welt wie das zu einem Spiegel, der uns weder verrät, wie die Welt ist, noch wie sie nicht ist. Er zeigt uns, daß es *möglich* ist, daß wir so sind, und so zu handeln, wie wir gehandelt haben. Er zeigt uns, daß unsere Erfahrung *lebensfähig* ist.“ (Varela 1985, 308)

Literatur:

Bardmann, T.M./Kersting, H.J./Vogel, H.-Chr./Woltmann, B. (1991): Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen: IBS

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

Krapohl, L. (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen: IBS

Kersting, H.J. (1975): Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lernlehrverfahrens. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Neill, A.S. (1971): Die grüne Wolke. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Schumann, M. (1996): Konzepte und Methoden in der Offenen Jugendarbeit. In: MOBILE. Social-Groupwork-Report. Hg. Gesellschaft für Social Groupwork, 2(2), 7-9

Varela, F.J. (1985): Der kreative Zirkel. In: Watzlawick, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, 294-309

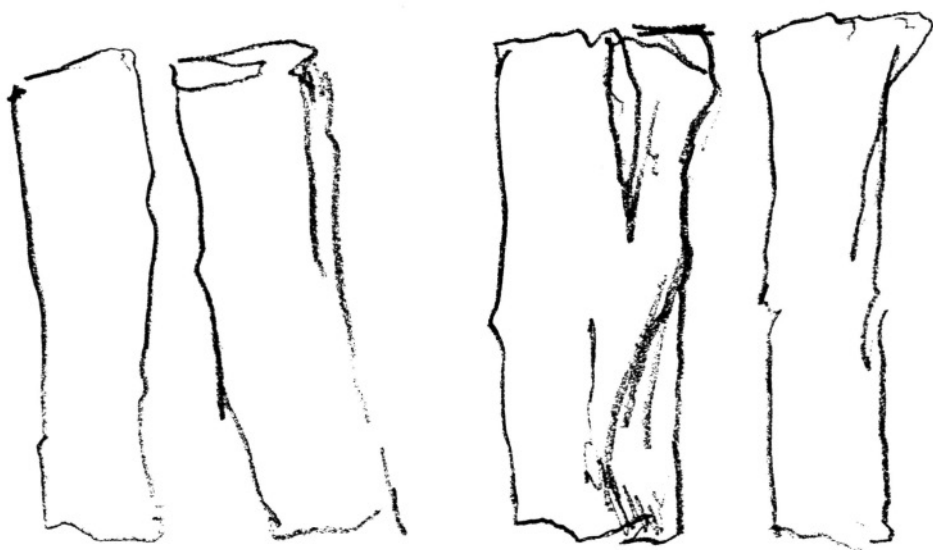
Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber

Wecker, K. (1982): Man muß den Flüssen trauen. Unordentliche Elegien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Teil 2

Anwendungen

*Metakommunikation
und
Arbeitsfelder*



26/2/97

Gruppensupervision als angewandte Soziale Gruppenarbeit

Heinz J. Kersting

Unter Supervision wird die psychosoziale Beratung von Ratsuchenden in ihren Arbeitsvollzügen verstanden. Supervision zielt demnach eine Verbesserung der Arbeit des jeweiligen Ratsuchenden an. Das „*Ursprungsland der Supervision*“ ist die nordamerikanische Sozialarbeit (vgl. Kadushin 1976; Weigand 1991, 1994; Belardi 1992). Die Praxis der Supervision schloß sich während der Zeit, als sie mit der Sozialarbeit noch fest verbunden war, eng an die jeweilige Sicht von beraterischem Handeln in der Sozialarbeit an. Erst die europäische Übernahme von nordamerikanischen Supervisionsmodellen in der Mitte der 50er Jahre löste allmählich diese Symbiose auf und ermöglichte die Verwendung von Supervision als Beratungsinstrument für jede Form von menschlicher Arbeit und Kooperation. Die europäische Supervisionspraxis ist heute gekennzeichnet durch eine Vielfalt unterschiedlicher Methoden. Es gibt kaum mehr eine psychologische (oder therapeutische) Beratungsschule, die nicht ihre Spuren in den Supervisionskonzepten hinterlassen hätte.

Was das Beratungssetting angeht, so dominierte zunächst die dyadische Supervision. Ein Supervisor beriet *einen* Supervisanden, entsprechend dem Tutoriat an angelsächsischen Universitäten. Einen ersten konzeptionellen Höhepunkt erlebte die Supervision mit der Entwicklung des „*Social Casework*“, der sogenannten „Einzelfallhilfe“, der ersten klassischen Methode des Social Work (Robinson 1949). Häufig wurde damals Supervision als „*Case working the Caseworker*“ bezeichnet. Casework und Einzelsupervision waren fast identische Begriffe.

Als in den 50er Jahren das *Social Groupwork* den Status einer zweiten klassischen Methode des Social Work erlangte, versuchte man sehr bald, mit *Gruppensupervision* zu experimentieren. 1962 wurden die ersten Forschungs-

ergebnisse veröffentlicht, die den besonderen Wert von Gruppensupervision für das Erlernen von Sozialer Gruppenarbeit herausstellten (Group supervision 1962). Einige Beispiele sollen genannt werden: In der Gruppensupervision können sich die TeilnehmerInnen selbst als Gruppenmitglieder erleben. Sie erfahren, welche Bedeutung eine Gruppe (hier die Supervisionsgruppe) als Bezugsgruppe besitzt. Im Gruppensupervisor können sie ein Modell für die eigene Rolle als Groupworker in ihrer praktischen Arbeit finden.

Allerdings wird noch 1970 von Lieselotte Friedmann ganz klar behauptet, daß Gruppensupervision nicht zur Sozialen Gruppenarbeit gezählt werden kann (vgl. Friedmann 1970, 261). Das scheint auf den ersten Blick verwunderlich. Wenn wir uns aber die damalige Situation vergegenwärtigen, so war das erste wissenschaftlich ausgearbeitete Konzept von Social Groupwork, das an den nordamerikanischen Universitäten gelehrt wurde, das Remedial Model (vgl. Papell/Rothman 1966; Kersting 1972, 172; Lowy 1975 und Krapohl in diesem Band). Friedmann scheint nur dieses Modell zu kennen, denn sie bezieht sich in ihrem Aufsatz vor allem auf die Konzepte einer der wichtigsten VertreterInnen dieses Ansatzes, auf Gisela Konopka (1966).

Anfang der 70er Jahre beschäftigten sich erstmals europäische AutorInnen mit der Gruppensupervision. Hervorheben möchte ich die auch heute noch relevanten Arbeiten von Kees Wieringa und der Gruppe um Henk Foole. Beide waren meine Lehrer. Kees Wieringa war neben Louis Lowy einer der wichtigsten Dozenten in meiner Ausbildung zum Groupworker, Henk Foole war mein Lehrsupervisor in der von Louis Lowy geleiteten Supervisionsausbildung (Wieringa 1970; Foole u.a. 1974). Die erste Arbeit, die sich in Deutschland mit Gruppensupervision beschäftigte, war die Artikelfolge von Nuna Neidhardt (1972-1973).

Anfang der 80er Jahre kam dann als besondere Gruppenformation noch die sogenannte „*Teamsupervision*“ hinzu (vgl. Supervision 1982). Mit „*Teamsupervision*“ ist eine Supervision einer Arbeitsgruppe gemeint, deren Mitglieder in einer Institution zusammenarbeiten und die als geschlossene Gruppe an einer Supervision teilnehmen. 1975 hatte ich diese Spezialform als eine der wichtigen Möglichkeiten der Gruppensupervision bezeichnet und ihre Bedeutung für das Lernen beschrieben (Kersting 1975, 15). Ich ahnte damals noch nicht, daß etwa 10 Jahre später die „*Teamsupervision*“ zahlenmäßig die bis

dahin übliche Form der Gruppensupervision, in der Mitglieder *unterschiedlicher* Institutionen sich zusammenfinden, weit überstiegen hatte, und diese in Deutschland heute fast gänzlich verdrängt hat.⁽¹⁾

1975 stellte ich zum erstenmal die These auf, daß *Gruppensupervision* unter bestimmten Bedingungen als eine *Form des Social Groupwork* betrachtet werden kann (Kersting 1975, 78 f.). Es ist allerdings wichtig, daß man/frau zuvor genau die Spielarten des Social Groupwork betrachtet. Supervision wird in der europäischen Tradition scharf von therapeutischer Gruppenarbeit unterschieden, und so ist Friedmann uneingeschränkt zuzustimmen, wenn sie Gruppensupervision und das Remedial Model der Sozialen Gruppenarbeit für unvereinbar erklärt. Die Mitglieder einer Supervisionsgruppe sind keine Therapiepatienten. Wenn wir aber das *Developmental Model* des Social Groupwork (vgl. den Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band), das Papell und Rothman offensichtlich noch nicht kannten, als sie 1966 ihren inzwischen klassischen Aufsatz über die unterschiedlichen Modelle des Social Groupwork herausbrachten, mit Gruppensupervision vergleichen, so können wir frappierende Übereinstimmungen feststellen.

Dieses Modell der Sozialen Gruppenarbeit wurde von den Groupworkdozenten der *School of Social Work der Boston University* entwickelt. Sie kamen nicht vom Casework her, sondern von der Sozialpsychologie. Für sie stand die Entwicklung der Interaktionen und der Kommunikation in der Gruppe im Vordergrund ihrer Überlegungen (vgl. Bernstein 1965). Ihre wissenschaftlichen Bezugspersonen waren darum auch nicht Psychologen und Therapeuten, sondern Sozialpsychologen und Soziologen wie Lewin (z.B. 1948, 1951), Coser (z.B. 1965), Tuckman (z.B. 1965), Parsons (z.B. 1961). Diese Form der Sozialen Gruppenarbeit wurde in Deutschland besonders durch Louis Lowy bekannt gemacht (vgl. Bernstein/Lowy 1969, 1975). Ihr Modell von Sozialer Gruppenarbeit war in Deutschland äußerst wirksam, so daß man/frau bis heute noch fast in jeder deutschsprachigen Abhandlung zur Sozialen Gruppenarbeit einen Verweis auf das Entwicklungsstufenmodell finden kann (vgl. Kersting/Krapohl 1995).

Die Bostoner verstanden die *Gruppe als „Trainingsraum“*, in dem die Mitglieder Erfahrungen sammeln und diese auf andere Lebenssituationen übertragen können. Für die Gruppensupervision (bzw. den Spezialfall „Teamsupervision“)

heißt das z.B.: Die gesammelten Erfahrungen in der Gruppensupervision können auf die vielen Sitzungen, Arbeitsgemeinschaften, Konferenzen usw. übertragen werden, in denen die Gruppenmitglieder auch außerhalb der Supervisionsgruppe arbeiten.

Das Developmental Model beschäftigt sich *nicht* mit der *Behandlung* der Gruppenmitglieder, wie es das Remedial Model vorsieht, *sondern* mit dem „Lernen und verlegt den Schwerpunkt auf die *Entwicklung* von Personen und Gruppen über einen bestimmten Zeitraum“ (Lowy 1973, 46). Dieser Rahmen ist offen genug, die spezielle Bedeutung des Arbeitsbündnisses, der Lernzielabsprache und der Zielformulierung in der Gruppensupervision zu berücksichtigen. Die Betonung des Lernens in der Gruppe als Transfer des Gelernten auf andere Situationen deckt sich mit der Zielsetzung der Gruppensupervision, die als ein Kommunikationssystem konstruiert wird, in dem für *andere* Situationen gelernt werden kann. Die Mitglieder der Gruppensupervision bilden ein Kommunikationssystem, in dem die vielfältigen persönlichen Interaktionen und die institutionellen bzw. gesellschaftlichen Verflechtungen dieser Interaktionsabläufe reflektiert werden können (vgl. Kersting 1992). Das stellt nicht nur für das Erlernen von Social Groupwork ein wichtiges Lernfeld dar (vgl. den Beitrag „Angebot einer selbsterfüllenden Prophezeiung“ in diesem Band), sondern betrifft die Reflexion jeglicher Kooperation arbeitender Menschen.

Der Supervisor arbeitet genau wie der Groupworker ständig auf zwei Ebenen: Einmal *beobachtet* er, zum andern *intervenierte* er. Genau wie der Groupworker versetzt er sich, wenn er beobachtet, in die Position des *Beobachters von Beobachtern* (Kybernetik zweiter Ordnung) und interveniert aufgrund seiner Beobachtungen. Dabei bleibt er sich bewußt, daß sein Intervenieren stets nur ein *geplantes Irritieren* ist (vgl. Kersting 1991). Die Mitglieder in der Supervisionsgruppe sind ebenso wie die Mitglieder in der Sozialarbeitsgruppe keine „trivialen Maschinen“ (von Foerster 1988), die jeden Input eins zu eins verrechnen. Das bedeutet auch, daß der Output von „nicht-trivialen Maschinen“, von Menschen also, nicht unbedingt vorhersagbar ist. Die Handlungen der SupervisorInnen, die aufgrund der Interventionen des Supervisors gesetzt werden, sind und bleiben unberechenbar.

Die Axiome der Kommunikationsforschung (Watzlawick 1969) liefern Modelle für die Beschreibung der *synchronen* Struktur eines Kommunikationssystems.

Das „Hier und Jetzt“ einer Gruppe läßt sich auf diese Weise angemessen beschreiben (vgl. dazu Kersting 1975, 34 ff.). Die Entwicklungsstufen des Developmental Models der Sozialen Gruppenarbeit erlauben darüber hinaus, Beschreibungen der *diachronen* Struktur anzufertigen. Die zeitliche Dimension des Lernens kann mit Hilfe dieses Modells auf den Begriff gebracht werden (vgl. Garland u. a. 1969). Supervision und Soziale Gruppenarbeit implizieren Lernen und das zielgerichtete Verändern.

Die zeitliche Dimension beschreiben heißt, eine Geschichte über die Vergangenheit erzählen. Gregory Bateson (1984, 22 ff.) ist der Meinung, daß die Menschen mit Hilfe von Geschichten denken. Mittels Geschichten, die sie sich und anderen erzählen, reduzieren sie die Komplexität der Welt, indem sie die synchrone Strukturebene des „Hier und Jetzt“ mit der diachronen Strukturebene des zeitlichen Ablaufs verbinden (vgl. Lévy-Strauss 1967, 43 ff.) und zu einem Muster verweben. Menschen erfahren einerseits, daß sie die Zeitdimension nicht umkehren können, andererseits erleben sie die Kommunikation als gleichzeitigen Prozeß. In kaum einer anderen Form als in Geschichten kann dies so spannend, beeindruckend und kurzweilig ausgedrückt werden.

Das Modell der Gruppenentwicklung stellt die Rahmenerzählung für die Geschichte(n) der jeweiligen Gruppe dar. Diese Rahmenerzählung vergleicht die Entwicklung der Gruppe mit den Lebensaltern des Menschen. „Wie die Gruppe laufen lernt“, lautet der Titel eines beliebten Handbuchs für Gruppenleiter (Langemaack/Braune-Krickau⁽²⁾ 1987). In der Rahmenerzählung durchläuft die Gruppe alle Lebensphasen von der Geburt über die Pubertät, die Phase der Verliebtheit, die Zeit einer kooperativen Ehe bis zur Trennung und zum Tod. Diese Gruppenphasen werden angefüllt mit konkreten Erzählungen, die zum jeweiligen „Lebens“alter der Gruppe passen. Die Nähe und die Distanz in den Beziehungen der Mitglieder sind die entscheidenden Erzählelemente. Trotz mancher Einschränkungen ist dieser Rahmen brauchbar, um die Entwicklung einer Gruppe sich und anderen plausibel zu machen. Die Geschichte der Gruppe wird gleichsam prophetisch vorausgeschaut und im nachhinein gemäß dieser „ehernen“ Gesetzmäßigkeit von den AutorInnen (z.B. Garland u.a. 1969; Northen 1973; Balgopal/Vassil 1983; Krapohl 1987) beschrieben.⁽²⁾

Die VertreterInnen dieses Modells unterscheiden *fünf Hauptphasen*, die mit gewissen Überschneidungen und Regressionen innerhalb einer Vielzahl von

Gruppen beobachtet wurden.⁽³⁾ Sie berufen sich dabei auf den Sozialpsychologen Tuckman (1965). Allerdings, so möchte ich konstruktivistisch anmerken, ist ihre Beobachtung eine Konstruktion von Wirklichkeit (was denn sonst?) und kein Gesetz, das sie außerhalb dieses Beobachtungsvorganges in irgendeiner Realität gefunden hätten.

Die Rahmenerzählung von den fünf Phasen bietet den TeilnehmerInnen einer Supervisionsgruppe jedoch ein brauchbares Interpretationsinstrument, um innerhalb der ihnen für die Supervisionssitzungen zur Verfügung stehenden Zeit Analysen des Gesamtgruppenprozesses und der Lernentwicklung der einzelnen Mitglieder durchzuführen. Der Faktor Zeit wird in der Analyse in Beziehung gesetzt zu der Entwicklung, die das Gruppenmitglied durchläuft, um das Ziel der Transferkompetenz zu erreichen. Die ersten drei Phasen dienen vornehmlich der Beziehungsklärung zwischen den SupervisandInnen und mit dem Supervisor. Das Kommunikationssystem hat sich stabilisiert, wenn die Unsicherheiten auf der Beziehungsebene nicht mehr als bedrohlich empfunden werden und sich gemeinsame Interpretationen für die Art und Weise des Kommunizierens herausgebildet haben. Die Gruppe ist zum Kontext für die Deutungen der gemeinsamen Arbeit geworden. Genau das sind die Kennzeichen, die der Differenzierungsphase im Developmental Model zugeschrieben werden. Für das Transferlernen der TeilnehmerInnen ist jetzt die größte Effizienz vorhanden, da die Gruppe zur Bezugsgruppe für die Mitglieder geworden ist.

Wohlgemerkt, es hat sich nicht wie durch ein Wundermittel mit dem Namen Social Groupwork die Gruppe verändert. Es wurde auch kein Gruppenmitglied durch die Kunst des Gruppensupervisors verändert. Einzig und allein die Ansichten der Gruppenmitglieder von sich selbst, von den andern, vom Gruppensupervisor und von der Arbeit haben sich geändert.

Die Vorteile der Rahmenerzählung des Developmental Models für die Gruppensupervision liegen auf der Hand. Allerdings würden wir die Komplexität der Wirklichkeit unzulässig reduzieren, ließen wir es bei dieser einen möglichen Erzählweise bewenden. Würden die Mitglieder der Gruppensupervision diese Erzählung als die einzig wahre absolut setzen, würden sie sich in den Netzen ihrer eigenen Geschichte(n) verfangen. Erst die unterschiedlichen Geschichten, die Menschen sich von einer Situation erzählen, vermehren ihr Handlungs-

potential. Und die Gruppensupervision ist *der Ort*, an dem sich Menschen *andere Geschichten* als die bisher üblichen *erfinden*. Das Erzählen neuer Geschichten macht die abenteuerliche Komplexität des Daseins wieder sichtbar und verhilft zu neuen Sichtweisen.

So sind in der Rahmenerzählung vom Developmental Model die Geschichten von Macht und Ohnmacht, Sex und Liebe, Mord und Totschlag, Oben und Unten nur domestiziert zu Hause. Doch auch diese Geschichten sind erzählenswert, denn sie sind Teil des Lebens. Die Gruppengeschichten vom scheinbar nie endenden Machtkampf böten sicherlich andere Facetten, als die Geschichte vom wachsenden und sich vollendenden Leben. Es könnten auch zirkuläre Geschichten erfunden werden, „unendliche Geschichten“, wo sich die „Katze in den eigenen Schwanz“ beißt. Geschichten von Sisyphus und der anscheinenden Vergeblichkeit der Suche nach einem passenden Sinn. Liebesgeschichten, Kriminalgeschichten, Gruselgeschichten, Geschichten von Goldgräbern und Entdeckern, von Kriegern und Revolutionären, Geschichten von Prinzessinnen und Prinzen, Riesen und Zwergen, Engeln und Teufeln, Narren und Heiligen. Possen und Gedichte, Witze und Märchen, Träume und Dramen, Geschichten vom Schweigen und Jubeln, vom Weinen und Lachen. All die Geschichten, in denen das wundervolle Muster von der Freude des Weiterlebens gewoben wird - manchmal trotz alledem ...

Anmerkungen:

- ⁽¹⁾ Vgl. Belardi 1996, 111f. Dort finden sich auch Hinweise auf die Form der kollegialen Supervision (ausführlicher dazu Berker 1995).

An die Stelle der alten Gruppensupervision ist heute, so weit ich sehe, die Balintgruppenarbeit getreten. Diese Form der Gruppenarbeit ist für mich nicht in die Modelle der Sozialen Gruppenarbeit einzuordnen, vgl. Kersting 1995; Belardi 1996, 113.

Zur Teamsupervision vgl. Kersting/Krapohl 1994; Kersting/Vogel/Nebel/Bürger 1995. Viele AutorInnen z.B. von Passavant 1993; Weigand 1996, 5ff.;

Belardi 1996, 121f. machen darauf aufmerksam, daß der Begriff Teamsupervision „fragwürdig“ geworden ist. Der schillernden Begriff „Teamsupervision“ wird auch für viele Mischformen von Supervision angewandt; vgl. z.B. den brauchbaren Ausdruck Indoor-Supervision, den Detlef Horn-Wagner (Berlin) verwendet für Supervisionsgruppen, in der alle Mitglieder zwar aus einer Einrichtung kommen, aber aus unterschiedlichen Abteilungen oder Arbeitsteams dieser Institution. (Mitgeteilt bei Belardi 1996, 206)

In den USA gibt es keine nennenswerte Theoriediskussion zur Supervision, geschweige denn zur Gruppensupervision als angewandter Sozialer Gruppenarbeit. Lowy hatte 1983 mit Blick auf die Theoriediskussion in Deutschland eine solche Diskussion auch für USA angemahnt.

- ⁽²⁾ Vertreter des Developmental Models behaupten, daß das Phasenmodell hinsichtlich der Häufigkeit des Vorkommens deskriptiv und, sofern es als Interpretationsschema in ein Modell der Sozialen Gruppenarbeit eingegangen ist, normativ sei (Garland/Jones/Kolodny 1969). Von dort ist es nur ein kurzer Schritt zu einer konstruktivistischen Auffassung des Developmental Model: Als gelungene Einredung konstruiert es die Wirklichkeit, die es zu beobachten meint. Es normiert das Verhalten der Gruppenmitglieder, die die Gruppe als ihre Bezugsgruppe konstruiert haben und deren Existenz sie sich immer wieder aufs neue erreden. Modelle und Muster sind in diesem Sinne selbsterfüllende Prophezeiungen (vgl. Kersting/Krapohl 1995).
- ⁽³⁾ Die Phasen werden gewöhnlich mit folgenden Namen belegt: 1. Orientierungsphase, 2. Machtkampfphase, 3. Intimitätsphase, 4. Differenzierungs- oder Kooperationsphase, 5. Trennungsphase. Die unterschiedlichen Bezeichnungen der fünf Phasen in den USA teilen Balgopal/Vassil 1983, 198 mit.

Literatur:

- Balgopal, P. R. / Vassil, T. V. (1983):** Groups in Social Work - an Ecological Perspective, New York: Macmillan
- Bateson, G. (1983):** Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Belardi, N. (1992):** Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung, Paderborn: Junfermann
- Belardi, N. (1996):** Supervision. Eine Einführung für Soziale Berufe, Freiburg im Br.: Lambertus
- Berker, P. (1995):** Kollegiale Supervisionsgruppen - kompetent, vertrauensvoll, entlastend, In: Supervision. In: Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, 27/1995, 70-75
- Bernstein, S. (Hg.) (1965):** Explorations in Group Work - Essays in Theory and Practices, Boston: University School of Social Work
- Bernstein, S., Lowy, L. (1969):** Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus
- Bernstein, S. / Lowy, L. (1975):** Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus
- Coser, L. A. (1956):** The Functions of Social Conflict. The Free Press of Glenoe (Ill.); [deutsch: Theorie sozialer Konflikte, Frankfurt am Main (1965): Luchterhand]
- von Foerster, H. (1988):** Aufbau und Abbau. In: Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 19-33
- Foole, H. / Kamphorst, I. / Zier, H. (1974):** Gegenseitige Praxisberatung. In: Siegers, F. M. J. (Hg.): Praxisberatung in der Diskussion, Freiburg im Br.: Lambertus, 181-202
- Friedmann, L. (1970):** Praxisberatung in Gruppen (Group Supervision). In: von Caemmerer (Hg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband, Freiburg im Br.: Lambertus, 244-264
- Garland, J. A., Jones, H. E., Kolodny, R. L. (1969):** Ein Modell für Entwicklungsstufen in der Sozialarbeit-Gruppe, in: Bernstein, S., Lowy, L.: Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Lambertus, Freiburg im Br.: 111-134

Group supervision of social work students (1962): Workshop report 1961. Council on Social Work Education, Proceedings, Annual Program Meeting, Montreal/Quebec, Febr. 1-4, 1961, New York

Kadushin, A. (1976): Supervision in Social Work, Columbia University Press, New York

Kersting, H. J. (1972): Verschiedene Modelle in der Sozialen Gruppenarbeit. In: Lebendige Seelsorge, 3/72: 165-173

ders. (1975): Kommunikationssystem Gruppensupervision. Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg im Br.: Lambertus

ders. (1991): Intervention: Die Störung unbrauchbarer Wirklichkeiten, in: Bardmann, T. M., Kersting, H. J., Vogel, H.-Chr., Woltmann, B.: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen, Aachen: Institut für Beratung und Supervision, 108-133

ders. (1992): Kommunikationssystem Supervision: Unterwegs zu einer konstruktivistischen Beratung, Aachen: Institut für Beratung und Supervision

ders. (1995): Kontrollsupervision für SupervisorInnen - Methoden der Balintgruppenarbeit konstruktivistisch betrachtet. In: Supervision, Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, 27/95, 37-48

ders./Krapohl, L. (1994): Teamsupervision. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2, Berlin: Marhold, 95-111

ders./Krapohl, L. (1995): Soziale Gruppenarbeit/Social Groupwork in Deutschland, in: Kersting, H. J., Hernández Arístu, J., Budai, I. (Hg.): Ausbildung für die Soziale Arbeit auf europäischem Level. Das TEMPUS-Projekt SWEEL (Social Work Education on a European Level) Deutschland - Spanien - Ungarn, Mönchengladbach: Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Niederrhein, Band 13, 307-331

ders./Vogel, H.-Chr./Nebel, G./Bürger, B. (1995): Systemische Interventionen in der Supervision von Arbeitssystemen (Teamsupervision). In: Supervision, Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, 28/95, 59-74

Konopka, G. (1966): Soziale Gruppenarbeit. In: Friedländer, W. A./Pfaffenberger, H. (Hg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied: Luchterhand

Krapohl, L. (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung, Aachen: Institut für Beratung und Supervision

Langemaack, B. / Braune-Krickau, M. (1987): Wie die Gruppe laufen lernt. Anmerkungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, 2. Auflage, München, Weinheim: Beltz

Lévy-Strauss, C. (1967): Strukturele Anthropologie, Frankfurt am Main, Suhrkamp

Lewin, K. (1948): Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics, New York: Harper, [deutsch: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 1953: Christian]

ders. (1951): Field Theory in Social Science, New York: Harper [deutsch: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern, Stuttgart 1963: Huber]

Lowy, L. (1973): Die Funktion der Sozialarbeit im Wandel der Gesellschaft: ein Praxis-Kontinuum, Solothurn: Antonius

ders. (1975): Modelle der Sozialen Gruppenarbeit, in: Bernstein, S., Lowy, L.: Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus, 19-28

ders. (1983): Social Work Supervision: From Models toward Theory. In: Journal of Education for Social Work, 2/83, 55-63

Neidhardt, N. (1972/1973): Beiträge zur Gruppensupervision I, II, III. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 11/72, 295-298; 1/73, 9-11; 2/73, 38-40

Northen, H. (1973): Soziale Arbeit mit Gruppen. Der Verlauf des helfenden Prozesses, Freiburg im Br.: Lambertus

Papell, C.P. / Rothman, B. (1966): Social Group Work Models: Procession and Heritage. In: Education for Social Work 2/66, 66-77

Parsons, T. (1961): An Outline of Social System IV, The Problem of Structural Change, entnommen aus Theory of Society, New York 1961: 30-79 [deutsch: Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze. In: Zapf, W. (Hg.) 1991: Theorien des sozialen Wandels, Berlin: Kiepenheuer & Witsch, Köln, 35-54]

von Passavant, Ch. (1993): Teamberatung im Verständnis einer Systemikerin. Oder: Wider den Team-Mythos. In: Neumann-Wirsig, H., Kersting, H. J. (Hg.): Systemische Supervision. Oder: Till Eulenspiegels Narreteien, Aachen: Institut für Beratung und Supervision, 187-204

- Robinson, V. (1949):** The Dynamics of Supervision under Functional Controls: A Professional Process in Social Case Work, University of Philadelphia: I-XVII.
- Supervision (1982):** Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern: Themenheft: Teamsupervision 2/1982
- Tuckman, B. W. (1965):** Developmental Sequences in Small Groups. In: Psychological Bulletin 63/65, 384-399
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1969):** Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien, Bern: Huber
- Weigand, W. (1991):** Sozialarbeit, das Ursprungsland der Supervision. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3/91, 104-111
- ders. (1994):** Rezeptionsgeschichte der Supervision. In: Schweizerische Gesellschaft für ein Soziales Gesundheitswesen (SGSG) (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Lust und Frust. Reihe Soziale Medizin, Basel, 20-33
- ders. (1996):** Teamsupervision - ein verschwommener Begriff (Thesen). In: Supervision, Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, 29/96, 5
- Wieringa, C. F. (1970):** Einzel- und Gruppensupervision im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit. In: von Caemmerer, D. (Hg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband, Freiburg im Br.: Lambertus, 42-56

Soziale Gruppenarbeit im Rahmen von Qualitätsmanagement

Michael Teichert und Heinz Maas

„Seit Anfang der neunziger Jahre werden in deutschen Unternehmen Konzepte der Gruppenarbeit als alternative Form der Arbeitsorganisation diskutiert.“⁽¹⁾

Wir skizzieren den Boom zur Gruppenarbeit als „Inbegriff der modernen Arbeitsorganisation“ mit Hintergründen und Erscheinungsformen. Wir beschreiben exemplarisch Gruppenarbeit im Qualitätsmanagement, z.B. in Qualitätszirkeln, und arbeiten an diesem Beispiel Anforderungen an die Gruppenarbeit einführende Organisation, an die Mitglieder und die Leitung dieser Gruppen heraus. Auf dieser Basis sehen wir in der „Sozialen Gruppenarbeit“ eine hochwertige Form der Qualitätssicherung von „Qualitätssicherung“.

Gruppenarbeit in Unternehmen nimmt zu

Wurden die von der Wissenschaft propagierten Pilotprojekte zur Gruppenarbeit noch eher abwartend beobachtet, wird inzwischen „Gruppenarbeit als einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren für die eigene Konkurrenzfähigkeit angesehen“⁽²⁾. Als Gründe werden genannt:⁽³⁾

- Einsparungs- und Rationalisierungseffekte
- Flexibilisierung des Unternehmens sowohl in Hinblick auf die fachliche und zeitliche Einsetzbarkeit von Mitarbeitern, als auch in Hinblick auf die Reaktionsfähigkeit auf sich schnell verändernde Kundenmärkte
- deutliche Qualitätsverbesserungen

- Steigerung der Prozeßsicherheit
- Motivation der Mitarbeiter
- humanere Arbeitsplatzgestaltung

Antoni sieht den Boom⁽⁴⁾ vor allem durch neuere Managementkonzepte, „Lean Production“, „Lean Management“, „Kaizen“ und „Total Quality Management“ beflügelt. Diese betonen je unterschiedlich die Bedeutung von Gruppenarbeit in Abgrenzung zum „tayloristisch-fordistischen Fertigungs- und Organisationsparadigma“.

Konzepte und Anwendungsmöglichkeiten der Gruppenarbeit

Was verbirgt sich hinter Begriffen wie „teilautonomen Arbeitsgruppen“, „Projektgruppen“, „Teams“, „Qualitätszirkel“, „Lerngruppen“, „Problemlösegruppen“? Antoni nennt die folgenden Merkmale als konstituierend für Gruppenarbeit:

- gemeinsame, aus mehreren Teilaufgaben bestehende Arbeitsaufgabe
- mehrere Personen
- unmittelbare Zusammenarbeit
- Rollenverteilung
- zeitliche Dauer
- gemeinsame Ziele
- gemeinsame Spielregeln
- gemeinsame Werte
- Wir-Gefühl

Gruppenarbeitsformen unterscheidet Antoni nach folgenden Kriterien:⁽⁵⁾

- Art und Inhalt der Arbeitsaufträge
- primäre Aufgaben, die sich aus der Erledigung des eigentlichen Auftrages ergeben

- sekundäre Aufgaben, die zur Erhaltung (z.B. Schulung), Regulation (Planung, Steuerung) oder Optimierung der Arbeit in der Gruppe erforderlich sind
- Umfang der Abstimmungsprozesse, die in der Gruppe zur Erledigung der primären oder sekundären Aufgaben erforderlich sind

Antoni nutzt zur Verdeutlichung der Handlungsspielräume betrieblicher Gruppen ein dreidimensionales Modell. Danach bestimmen

„Art und Umfang der primären Aufgaben die Vielseitigkeit bzw. die Variabilität einer Aufgabe. Art und Umfang der sekundären Aufgaben beeinflussen die Entscheidungsmöglichkeiten (Freiheitsgrade) bzw. der Autonomie bei der Ausführung einer Tätigkeit. Das Ausmaß der aufgabenbedingten Interaktion gibt an, inwieweit es für die Ausführung der Arbeitsaufgabe notwendig ist, mit anderen zu kooperieren.“⁽⁶⁾

Antoni unterscheidet weiterhin Gruppenarbeitskonzepte danach, ob sie als **Form der regulären Arbeitsorganisation** gesehen werden (z.B. teilautonome Arbeitsgruppen, Fertigungsteams) oder als **Ergänzung der regulären Arbeitsorganisation** (z.B. Qualitätszirkel, Projektgruppen).⁽⁷⁾

Qualitätszirkel als Form der Gruppenarbeit in Unternehmen

Wir beschränken uns im folgenden auf Qualitätszirkel als eine derzeit vieldiskutierte Form der Gruppenarbeit im Qualitätsmanagement.⁽⁸⁾ Der Hintergrund von Qualitätszirkeln als operativen Komponenten sind das sog. Total Quality Management (TQM) als Führungsstrategie und KAIZEN als dafür förderliche Denkweise.⁽⁹⁾

Konzepte des Qualitätsmanagements entwickeln sich in Richtung eines Total Quality Management (TQM). DIN ISO 8402 versteht unter „umfassendem Qualitätsmanagement“ eine „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder basierenden Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und Gesellschaft zielt.“⁽¹⁰⁾ Die zentrale Denkweise des TQM ist KAIZEN⁽¹¹⁾; sie kommt aus dem Japanischen und bedeutet „Vervollkommnung“ und kennzeichnet das Bestreben,

kontinuierliches Verbessern um der Verbesserung willen zu betreiben. KAIZEN zielt auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß (KVP) und meint:

- ständige Verbesserung
- unter Einbeziehung aller Mitarbeiter (Geschäftsleitung, Führungskräfte, Angestellte und Arbeiter)
- in allen Bereichen
- in Form kleiner Schritte
- als Prozeß.
- **Motto:** Der Weg ist das Ziel.⁽¹²⁾

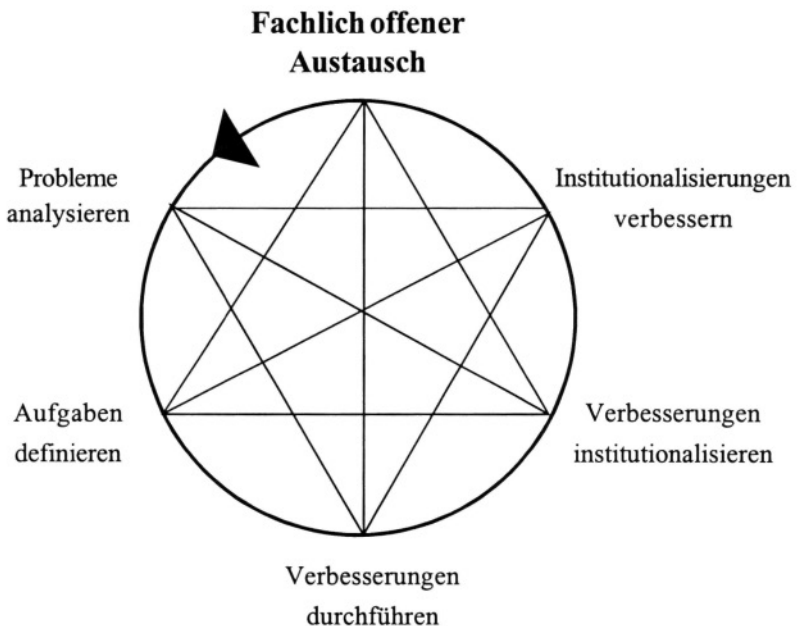
KAIZEN/KVP wird wesentlich getragen von kontinuierlicher Kleingruppenarbeit in Qualitätszirkeln. Uns vorliegende Definitionen⁽¹³⁾ verweisen auf sehr unterschiedliche Verständnisse der Arbeit in Qualitätszirkeln. Wir stellen exemplarisch die „Standarddefinition“ aus „Qualitätsmanagement von A - Z“ vor. Kamiske und Brauer⁽¹⁴⁾ definieren „Qualitätszirkel“ folgendermaßen:

„Ein Qualitätszirkel [...] ist eine kleine, institutionalisierte Gruppe von ca. fünf bis zwölf Mitarbeitern, die regelmäßig zusammentreffen, um in ihrem Arbeitsbereich auftretende Probleme freiwillig und selbständig zu bearbeiten. Die Sitzungen werden von einem Kollegen oder Vorgesetzten geleitet bzw. moderiert, dauern etwa eine bis zwei Stunden und finden in der Regel wöchentlich während der Arbeitszeit statt. Von den Gruppenmitgliedern selbst ausgewählte, arbeitsbezogene Schwachstellen oder Probleme, häufig aus dem Bereich der Qualitätssicherung, werden diskutiert und systematisch untersucht. Die Umsetzung von Lösungen bzw. Verbesserungsvorschlägen erfolgt nach Genehmigung des Entscheidungsträgers eigenverantwortlich durch die Gruppe, sofern sie nicht externe Unterstützung benötigt. Auch der bei der Umsetzung erzielte Erfolg wird durch die Gruppe selbst kontrolliert.“

Unserer Einschätzung nach werden im Qualitätsmanagement im allgemeinen und in der Arbeit in Qualitätszirkeln im besonderen die sog. „weichen Faktoren“ zu wenig berücksichtigt: Kommunikation, Interaktion, Gruppenprozesse. Die uns bekannte Literatur fokussiert fast ausschließlich auf den „Themen-“ oder „Sachaspekt“⁽¹⁵⁾ der Arbeit, z.B. durch Nutzung der Moderationsmethode, Problemlöse-, Kreativitäts- oder Entscheidungstechniken, Qualitätswerkzeuge.

Vernachlässigt wird in der Regel der „Ich-“ und „Wir-Aspekt“, d.h. die Interaktions- oder Prozeßebene der Gruppenarbeit⁽¹⁶⁾.

Wenn aber die Problemkenntnis und Problemlösekompetenz der Mitarbeiter in Qualitätszirkeln aufgegriffen werden soll, wird oftmals unterstellt, daß der dafür notwendige Austausch „fachlich offen“ gelingt. Dies scheint so selbstverständlich, daß in den uns vorliegenden Abläufen der Qualitätssicherung dieses Element nicht näher beschrieben wird. Deswegen betonen wir in unserem „Prozeßschema für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß“⁽¹⁷⁾ die Bedeutung des „fachlich offenen Austauschs“ in Bezug auf die genannten weichen Faktoren. Dieses Qualitätsmanagementmodell wurde speziell für Dienstleistungseinrichtungen des Gesundheits- und Sozialbereiches entwickelt, hat aber auch darüberhinaus Gültigkeit.



Grafik: Prozeßschema für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozeß

Es wird in der Regel übersehen, daß in dem eigentlich trivialen Einstiegschritt⁽¹⁸⁾ des „fachlich offenen Austauschs“ in jeder Form des Qualitätsmanagements, insbesondere aber bei Qualitätszirkeln, eine hohe Mißerfolgsmöglichkeit liegt. Diese ist um so höher, je mehr das zur Diskussion stehende Produkt oder der Prozeß zu seiner Erstellung von der Kommunikation und Interaktion der Beteiligten abhängt. Und dies ist gerade in Dienstleistungseinrichtungen der Fall.

Kennzeichen des fachlich offenen Austauschs

Unter fachlich offenem Austausch verstehen wir in erster Linie die Bereitschaft und die Fähigkeit gemeinsamer Kommunikation und Interaktion im beruflichen Kontext. Fachliche Gespräche unter KollegInnen und mit Vorgesetzten sind gekennzeichnet durch:

- die Bezogenheit auf die berufliche Tätigkeit
- den notwendigen Austausch von Sach- und Fachinformationen
- das Einbringen von Fachwissen und Kompetenz
- eine Kritikfähigkeit in dem Sinne, daß Kritik angemessen geäußert und angenommen wird.

Es ist ein Trugschluß, davon auszugehen, daß der fachlich offene Austausch im o.g. Sinne bereits allorts problemlos praktiziert wird oder sogar Standard in Institutionen ist. Je nach Institutionskultur sind Kollegialität, Fachlichkeit und Kommunikation als Ressourcen zwar vorhanden, bleiben jedoch noch weitgehend ungenügend genutzt.

„Wenn nicht ein gewisses Maß an Zusammenarbeit in der Gruppe herrscht, fällt sie bald wieder auseinander. Auf den ersten Blick mag es einfach erscheinen, in einer Arbeitsgruppe in lockerer Atmosphäre zusammenzuarbeiten. Das ist es aber keineswegs. ‘Teamgeist’ stellt sich nicht von allein ein, sondern muß erarbeitet werden. Er ist die Voraussetzung dafür, daß die Gruppe die selbstgesteckten Ziele erreicht. Dem Moderator kommt eine Schlüsselfunktion dabei zu. Er benötigt ein Mindestmaß an Wissen darüber, was die Wahrnehmung, das Denken und Handeln der Mitglieder in Gruppensituationen beeinflußt.“⁽¹⁹⁾

Offene Kommunikation wird durch die folgenden Faktoren begünstigt (die je nach vorherrschender Kultur der Einrichtung zuerst einmal hergestellt werden müssen):

- Es ist darauf zu achten, wie Sach- und Personenebene zusammenspielen. Bei Verquickungen der beiden Ebenen ist zu entscheiden, ob ggf. persönliche Themen über Sachthemen ausgetragen werden. Persönliche Konflikte sind dann vorrangig zu bereinigen oder zurückzustellen.
- Ein Klima positiver Wertschätzung vermittelt die notwendige Annahme, um sich offen mit Problemen einzubringen. (Befürchtete) Abwertungen erschweren offene Kommunikation.
- Ein Verschwiegenheitskontrakt macht es möglich, problematische Themen ungeschützt einbringen zu können, ohne daß sie nachher von Dritten kolportiert werden oder in der Personalakte auftauchen.
- Auch wenn unterschiedliche Hierarchieebenen vertreten sind, muß die Kommunikation komplementär bleiben, d.h. jede/r muß die gleichen Möglichkeiten der Beteiligung haben.
- Die Beteiligten sind verschiedenartige Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen. Diese Unterschiede müssen öffentlich werden können, damit jede/r ihre/seine Kompetenzen einbringen kann.
- Es kann hilfreich sein, Gesprächsregeln zu vereinbaren - und sie im Blick zu halten.
- Ein inhaltlich und persönlich nicht „verwickelter“ Moderator ist ebenfalls hilfreich.

Was kann die Qualitätszirkel-Arbeit von der Sozialen Gruppenarbeit lernen / Welche Möglichkeiten ergeben sich für Groupworker ?

Es ist offensichtlich, daß die Arbeit in Qualitätszirkeln (wie auch andere Formen der Gruppenarbeit) neue und andere Anforderungen⁽²⁰⁾ an die Beteiligten stellt, sowohl an die Mitglieder wie an die Leiter solcher Gruppen. Die verschiedenen Personengruppen müssen für diese Form von Gruppenarbeit speziell ausgebil-

det und unterstützt werden.⁽²¹⁾ Das Theorie- und Methodenrepertoire der „Sozialen Gruppenarbeit“ ist aus unserer Sicht bestens geeignet für die Arbeit mit bzw. in Qualitätszirkeln. Ebenso ergeben sich für Sozialarbeiter/-innen und Pädagogen/-innen, die in Sozialer Gruppenarbeit ausgebildet sind, neue Möglichkeiten. Bisher haben sie sich eher von der Arbeit im Industriemanagement ferngehalten, da sie ihre Arbeit anders definierten: In der Sozialarbeit ging es nicht um Profit, sondern darum, Menschen zu helfen.

Im Zuge der Renaissance der Gruppenarbeit wird aber derzeit im Industriemanagement zunehmend der Abbau von Zwang, Herrschaft und Kontrolle verzeichnet, wodurch dieser Bereich für Sozialarbeiter/-innen und Pädagogen/-innen attraktiver werden kann.⁽²²⁾ Sie können jetzt, ihrem Interesse entsprechend, Wissen und Kompetenz nach den ethischen Prinzipien der Sozialarbeit einbringen und anwenden, z.B. bei Fragen der (Klein-)Gruppenarbeit und der Personalentwicklung und -führung.

Hier sehen wir auch exakt die Stärken, die Social Groupworker im Sinne einer Qualitätssicherung der Qualitätssicherung der Qualitätszirkel (respektive der Gruppenarbeit) einbringen können. Als Fachleute für Soziale Gruppenarbeit sind sie in der Lage, Gruppenprozesse zu erkennen und zu steuern, die gruppeninternen Ressourcen zu erheben und konstruktiv in Problemlösungsverfahren einzubringen. Diese Qualität sehen wir für dringend notwendig und geboten, um Arbeitsgruppen und/oder Qualitätszirkel adäquat in ihrer Arbeit unterstützen zu können, sowohl als Moderatoren als auch in der Ausbildung derselben. Sie können dazu beitragen, Unternehmenskulturen zu ändern.

Es bleibt also die Frage: Wann fangen Social GroupworkerInnen (endlich) damit an, ihre Kompetenzen in den Zusammenhang mit Kleingruppenarbeit in Unternehmen zu stellen? Wer oder was hindert sie daran, sich auf dem - sicherlich auch profitablen - Markt der Berater zu positionieren und ihre fachlichen Dienste anzubieten? Social Groupworker sind „die“ Fachleute für Gruppenprozesse und Gruppenentwicklung, sie verstehen es, in Gruppen ziel- und teilnehmerorientiert zu arbeiten, und haben das Handwerkszeug, um mit Gruppenkonflikten, unterschiedlichen Erwartungen, Machtkämpfen und Widerständen umzugehen.

Sicherlich fände eine solche Arbeit in einem anderen Kontext statt, als viele Sozialarbeiter/-innen und Pädagogen/-innen ihn gewohnt sind. Unternehmen, vor allem Wirtschafts- und Industrieunternehmen, nutzen andere Geschichten und Kulturen, als sie den meisten aus der Jugend-, Bildungs- und Sozialarbeit her vertraut sind. Ingenieure, Meister, Manager erzählen andere Geschichten und sprechen anders als JugendreferentInnen und ErzieherInnen aus dem Kinderheim.

Andererseits: Was spricht dagegen, sich auf einen neuen Kontext einzulassen, neue und andere Geschichten zu hören? Die Prozesse in der Gruppenarbeit sind letztendlich gleich, der möglicherweise fehlende fachbezogene Sachverstand wird von seiten der Gruppe geliefert. Verwicklungen der Groupworker in Inhalte sind so außerdem nur schwer möglich.

Also: nichts wie rein in die Unternehmen, die Hilfe bei der Gestaltung von Gruppenarbeit gut gebrauchen können. Und keine Angst davor, sich eventuell die Hände schmutzig zu machen. Sie sind es eh' schon.

Anmerkungen:

- (1) Antoni 1994a, 13
- (2) Antoni 1994b, 19
- (3) vgl. ebd.
- (4) ausführlicher dazu: Antoni 1994b, 19ff.
- (5) Weitere wichtige Kriterien sind nach unserer Einschätzung z.B. die Freiwilligkeit der Teilnahme (z.B. bei Qualitätszirkeln) und die Relevanz für die Entlohnung (gerade z.B. bei teilautonomen Gruppen).
- (6) Antoni 1994b, 27

- (7) Inzwischen wird seine Unterscheidung von der Praxis überholt, wenn z.B. Projektgruppen im Rahmen des Projektmanagements zum Teil der regulären Arbeitsorganisation werden. Antoni beschreibt die einzelnen Formen ausführlicher in ders. 1994b, 27 ff.
- (8) Wie bei allen Gruppenarbeitskonzepten gibt es auch hier Unterschiede in den beschriebenen Konzepten zu Qualitätszirkeln oder Überschneidungen zu Aufgaben anderer Gruppenarbeitsformen; z.B. übernehmen „teilautonome Arbeitsgruppen“ oft Aufgaben, die anderswo Qualitätszirkeln vorbehalten sind.
- (9) vgl. Heß 1995, 21 ff.
- (10) Kamiske/Brauer 1995, 244
- (11) Imai 1994
- (12) Seifert/Kraus 1994, 11
- (13) vgl. z.B. Heß 1995, 26f, der dort einige weitere Beispiele aufführt
- (14) Kamiske/Brauer 1995, 183f.
- (15) Wir nutzen hier zur Strukturierung das Modell der Themenzentrierten Aktion (TZI): Ich-Wir-Thema
- (16) Sogar Heß 1995, der sich sehr ausführlich über Realität und Bedeutung von Gruppen im Unternehmen ausläßt, vermittelt kein Handwerkszeug zur Handhabung der Prozeßebene
- (17) vgl. Maas/Teichert 1995
- (18) Dessen Funktionieren ist zudem bei den meisten anderen Schritten ebenfalls notwendig!
- (19) Heß 1995, 35
- (20) vgl. Hurtz 1994
- (21) vgl. Bungard 1994
- (22) vgl. Bardmann 1995, 374ff.

Literatur:

Antoni, C. H. (Hg.) (1994a): Gruppenarbeit in Unternehmen. Weinheim: Beltz/ Psychologie-Verlags-Union

ders. (1994b): Gruppenarbeit - mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit. In: ders. (Hg.), a.a.O., 19-48

Bardmann, T. M. (1995): Sozialmanagement - Warum und wozu? In: Kersting, H.J. et al. (Hg.): Ausbildung für die Soziale Arbeit auf europäischem Level: das Tempus-Projekt SWEEL. Mönchengladbach: FHNiederrhein, 368-382

Berndt, W./Stein, F. (1995): Die Einführung von Teilautonomen Arbeitsgruppen in einer pharmazeutischen Verpackung. Ein Erfahrungsbericht. In: Organisationsentwicklung, 14 (1), 4-19

Bungard, W. (1994): Gruppenarbeit: Konsequenzen für die Personalentwicklung. In: Antoni, C.H. (Hg.), 333-343

Ernst, F. (1994): Einführung von Gruppenarbeit in der Automobilindustrie aus systemischer Sicht. In: Organisationsentwicklung, 13 (2)

Föhrweiser, O./Tumm, G. W. (1995): Gruppenarbeit bei der Deutschen Post AG. In: Organisationsentwicklung, 14 (3), 48-55

Fredrich, A. (1994): Haben Sie ein Problem oder sind Sie Teil desselben? Teamentwicklung im betrieblichen Bereich: Die Rolle des Beraters als Klärungs- und Prozeßhelfer. In: Organisationsentwicklung, 13 (4), 55-62

Graf, J. (1996): Welches Team wann? Formen der Gruppen- und Teamarbeit. In: ManagerSeminare, Nr. 22/Januar, 80 - 86

Heeg, F.J./Meyer-Dohm (Hg.) (1994): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. Vorgehensweisen, Methoden und Techniken bei der Umsetzung von Lean-Management-Konzepten und Einführung gruppenorientierter Strukturen. München: Carl Hanser

Heß, M. (1995): TQM/Kaizen-Praxisbuch: Qualitätszirkel und verwandte Gruppen im Total-Quality Management. Köln: TÜV Rheinland

Hurtz, A. (1994): Qualifizierung für Gruppenarbeit. Theoretische Konzepte und ihre Umsetzung in der betrieblichen Praxis. In: Antoni, C.H. (Hg.), a.a.O., 81-99

Imai, M. (1994): KAIZEN. Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb. Berlin: Ullstein (6. Auflage)

Kamiske, G. F./Brauer, J.-P. (1995): Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München/Wien: Carl Hanser (2. überarb. u. erw. Auflage)

Maas, H./Teichert, M. (1995): Das Prozeßschema für kontinuierliche Verbesserungen. Ein Verfahren für das Qualitätsmanagement (noch unveröffentlichtes Manuskript)

Seifert, J. W./Kraus, R. (1994): Mitarbeiter-Gruppen. KAIZEN erfolgreich entwerfen, einführen, umsetzen. Gabal (2. Auflage)

Der Spiegel (1995): Mitdenken macht Spaß. In: Heft 16, 107-114

Süddeutsche Zeitung (1996): Meister soll zum Vermittler werden. In: Ausgabe vom 19.07.96

Organisationsentwicklung als Soziale Gruppenarbeit

Hans-Christoph Vogel

Gruppenarbeit - ein neues und ein altes Thema

Gruppenarbeit erlebt derzeit eine neue Blüte in der Organisationspraxis: Arbeitsbereiche werden dezentralisiert und Entscheidungsrechte auf Gruppen übertragen. „Lern- und Qualitätszirkel“ werden errichtet, Projektgruppen, „task forces“, Strategiegruppen und interdisziplinäre Teams durchkreuzen das organisatorische Muster. Es „gruppt“ allerorten. Selbst die eherne, bislang allen Modernisierungsbestrebungen trotzenende Verwaltung ist im Begriff, all jene Bereiche abzustößen und kleinen, gewinnverantwortlichen Einheiten („Gruppen“) zu übertragen, die nicht ausdrücklich mit hoheitlichen Aufgaben befaßt sind. Sie eifert ihrem Vorbild nach, der industriellen Organisation bzw. Fertigung, die z.T. in radikaler Weise ihre „linearen“, fern- bzw. fremdgesteuerten Ablaufprozeduren in „kreisförmige“ Gruppen-Anordnungen re-engineert, d.h. „teilautonome“ Einheiten bildet, denen weitgehende Verantwortung für technische, organisatorische und personale Entscheidungen übertragen wird.

Die Gruppe wurde bereits wesentlich früher als ein System entdeckt, das sich sowohl dem Kalkül der Betriebsingenieure (Taylor, REFA u.a.) als auch den nicht minder technizistischen Experimenten der Psycho-Physiker widersetzte. Die berühmten Versuche in den „Hawthorne Werken“ wie die zahlreichen Studien zur Minderung des „resistance to change“ bei Beteiligung von Gruppen zeigen die Bedeutung der Gruppe.

Die erste Gruppen-Welle verebbte, aber sie blühte in den 70er Jahren neu auf, avancierte zum Objekt staatlicher Förderung (s. das sog. „Matthöfer-Programm“ zur „Humanisierung des Arbeitslebens“). Die Versuche bei Volvo galten als Symbol eines Gruppen-Layouts industrieller Fertigung.

Auch die Organisationsentwicklung (OE) verdankt sich im wesentlichen den frühen Entwicklungen der angewandten Gruppendynamik in Organisationen. Die Gruppe verkörpert dabei das Kernelement des Prozesses der Veränderung, heißt doch Beratung vor allem *Prozeßberatung*, bedeutet doch Steuerung gemeinsame Planung in „*Steuergruppen*“ und stellt doch die *Gruppe* (nicht der einzelne) im Konzept der OE das Kernelement der Organisation dar (French/Bell 1977). Der entfremdete, entwurzelte und entrechtete Arbeitnehmer soll auf diese Weise eingebunden werden in ein soziales System, das sich sowohl der Effizienz wie der „Zufriedenheit“ seiner Mitglieder verpflichtet weiß. Das ausgefächerte, vielstufige Organigramm verflacht sich in die Gestalt eines nur wenige hierarchische Stufen umfassenden Systems von „überlappenden“ Arbeitsgruppen (Likert 1961).

Der „entmenslichten“ (entfremdeten) Organisation soll damit das „menschliche“ Antlitz wiedergegeben, die entfremdete Person wiedereingegliedert werden. Mensch und Organisation sollen zu neuen, für beide Seiten befriedigenden Allianzen finden, konkreter: die Kommunikation soll offener, konsistenter („echter“) ablaufen, Interessen und Bedürfnisse direkt geäußert werden, die Zweideutigkeiten und Spiele einer klaren und verbindlichen Form weichen. Arbeitsplätze sollen so bereichert werden (job enrichment), daß sie das Potential menschlicher Anlagen und Fähigkeiten ansprechen und weiterentwickeln.

Solche „Heilserwartungen“ verkaufen sich nach wie vor gut, weil sie die *Einheit*, die Versöhnung (Organisations-“Entwicklung“) der „feindlichen“ Sphären von Person, Gruppe und Organisation versprechen. Die Gruppe stellt dabei den Lernort dar, aus dem der einzelne seine Reife, die Organisation ihre „humanere“ Gestalt gewinnt.

Uns soll hier aber gerade das interessieren, was eine solche OE ausspart: das Nicht-Heil. Wir wollen die „unheil-vollen“ Differenzen bzw. „Paradoxien“ zur Basis nehmen (die sog. „Differenztheorie“, mit der die Systemtheorie operiert, s. Luhmann 1990). Paradoxien „heilen“ nichts, enttäuschen und verwirren vielmehr, aber sie lassen neue Einblicke gewinnen, die einer *ein-seitigen* Sicht verwehrt bleiben.

Die Gruppe und ihre Umwelten

Eine erste Differenz, mit der wir operieren wollen, trennt das System „Gruppe“ vom System „Organisation“. Aus der Sicht der Organisation sieht dieses System sich selbst als *System*, das es zuallererst zu erhalten und zu fördern gilt. Die Gruppe stellt die *Umwelt*, das andere dar, das zum System nicht Passende, das Unbequeme, Abgespaltene. Darum ja auch die Vorsicht und die Ängste der Organisation vor der Gruppe mit ihren Vertraulichkeiten, Verschwörungen, ihren „Blutsbrüderschaften“, ihrem Gerede über die Organisation. Aus Sicht der Gruppe stellt die Organisation Umwelt dar, steht dann häufig das fremde, unpersönliche, „kalte“ und anonyme System, insbesondere verkörpert in der Organisationsspitze („die da oben“).

Wir wollen hier der Gruppe eine *differente*, eine *besondere Form der Kommunikation* zurechnen, eine Kommunikation, die es erlaubt, in größerer Offenheit und größerer Flexibilität als im Kontext Organisation üblich über Aufgaben, Strukturen und Gruppenprozesse zu kommunizieren und, im Rahmen der Groupwork bzw. der OE, Interventionen zu wählen, die im System Organisation nicht angemessen erscheinen.

Doch diese „etwas andere“ Kommunikation der Gruppe kann das System Organisation nicht instruieren, in dieser „etwas anderen Art“ zu kommunizieren. Sie kann dieses System allenfalls „stören“. Die Umwelt übersetzt das, was sie vernimmt, immer in ihre eigene Sprache, ihre eigenen Gepflogenheiten und Standards. Die Kommunikation der Organisation bleibt *different*, auch wenn die Träger gerade zuvor, im Kontext der Gruppe, anders miteinander gesprochen haben. Wird hier in der Gruppe die Beziehungsebene zum Thema gewählt (s. Watzlawick 1974), hat sie vielleicht dort, in der Kommunikation der Organisation, keinen Platz. Wir haben bei unterschiedlichen Formen der Kommunikation nicht Fälle unzulänglichen Transfers, der Unstimmigkeit oder gar des Verrats vor uns, sondern ernten die Folgen einer Unterscheidung. Und gerade diese Mehrsilbigkeit verschiedener Kommunikationen gilt es zu akzeptieren und zu vereinbaren, nicht die „Stimmigkeit“ oder „Echtheit“ zu erlernen. Darum sollten auch Groupworker Unterschiede in ihren Interventionen machen, sollten im jeweiligen Fall neu erkunden, was die Kommunikation der Organisation (ver)trägt.

Wir haben es aber mit einer zweiten Differenz zu tun: Die Gruppe als soziales System ist stets begleitet von der Umwelt „Person“, begleitet von personalen Gedanken, gerade im Rahmen einer OE, von Wünschen nach Nähe, Offenheit und Vertrautheit. Interventionen, die sich auf das personale System richten, die also personalen Interessen Rechnung tragen, können, wie häufig unterstellt oder erhofft, die Kommunikation der Gruppe nicht „instruieren“, ebenso wenig wie die Kommunikation der Gruppe den Umgang der Person mit ihren Erfahrungen, divergenten Interessen und Hoffnungen „determinieren“ kann.

Gruppen sind hinreichend damit beschäftigt, ihre eigene Komplexität zu bewältigen. Eine Aufnahme der (unendlichen) Komplexität der beteiligten Personen muß jede Gruppe überfordern. Gruppen können die Befindlichkeiten der Person nur in ihrer „Sprache“ aufnehmen (ausgesprochene Störungen „sind“ nicht identisch mit den Störungen der Person!) und zwar nur auf Zeit und in Form von „Störungen“, soweit und solange sie den Fortgang ihrer Kommunikation behindern. Wollen Gruppen ihre Kommunikation nicht mit „Fremd-Komplexität“ überhäufen, müssen sie alsbald wieder zum Thema der Gruppe zurückfinden.

Wenn wir die Gruppe von ihren Umwelten „Person“ und „Organisation“ unterscheiden, rechnen wir der Gruppe Besonderheiten (Unterschiede) zu. Damit bleiben aber die abgespaltenen Seiten nicht abgespalten. Sie laufen im Hintergrund weiter mit. Groupwork bedeutet darum, Zeiten, Orte und Rollenaufteilungen zu finden, die die Eigenheit der Gruppe gewährleisten, das Getrennte aber gleichwohl zum Thema werden lassen, zu einem Thema für bestimmte *Zeit* (sich jetzt oder zunächst mit dem einen, sodann jedoch mit dem anderen befassen), für bestimmte „*Orte*“ (die OE stellt einen solcher Orte dar) und zu einem Thema bestimmter *Rollen* (wer übt wann welche Rollen aus?). Sie kann auf solche Weise die Widersprüchlichkeiten der Unterscheidung „entflechten“ helfen, und zwar indem sie andere Strategien der Entflechtung wählt als die des „Mobbens“, der Schuldzuschreibung auf die „bürokratische“ Organisation oder der Zuschreibung der Einzigartigkeit auf die eigene Gruppe.

Bei allem Entflechten bleibt die „Verunreinigung“ durch die Umwelt. Die Kommunikation der Gruppe unterscheidet sich von der der Organisation, und doch schwingt die abgetrennte Organisation immer mit, etwa in Form der „zweideutigen“ Hinweise auf die Praktiken der Sanktionen, der Beförderungen

und Verweigerungen, der Geschichten, der Gerüchte und der Regeln, 'an denen es nichts zu rütteln gibt'.

Paradoxien der Gruppe

Wenden wir uns der Gruppe selbst zu, den „internen“ Unterscheidungen: Gruppenarbeit bedeutet Umgang und Bewältigen von Paradoxien der folgenden Art (s. dazu Baecker 1993, 186 ff.; Smith/Berg 1987):

- Die Gruppe sucht - im Gegensatz zur Kommunikation der Organisation - die Beweglichkeit, den Prozeß, die Spontaneität, zum anderen aber ist sie auf Strukturen, auf das Festhalten, das Organisieren angewiesen.
- Die Gruppe setzt eine „offene“, vertrauensvolle Kommunikation voraus und zugleich übt sie sich in Mißtrauen und Vorsicht bzw. muß sich darin üben, weil sich Vertrauen nur *ergeben*, nicht aber vorausgesetzt werden kann.
- Die Gruppe sucht die Kooperation unter Gleichen und zugleich die starke Vertretung ihrer Interessen nach außen in Form des Gruppenführers.
- Die Gruppe betont in ihrer Kommunikation die Gleichheit und widerspricht sich, indem sie die Individualität ihrer einzelnen Mitglieder hervorhebt.
- Die Gruppe läßt „Regressionen“ auf individuelle Eigenarten oder „Abwege“ zu, sie verdankt ihren Zusammenhalt aber gerade diesem Zulassen des Nicht-Zugelassenen.
- Die Gruppe muß stets das Alte zerstören, wenn sie Neues schafft. Sie verdankt ihre Kreativität der Opferung von häufig mühsam und langwierig erstellten Gemeinsamkeiten.

Das Gemeinsame dieser Paradoxien ist die Unentscheidbarkeit, die deutlich wird, wenn eine Unterscheidung auf sich selbst Bezug nimmt, also z.B. fragt, wie neu (oder alt) das Neue oder wie offen ihre Offenheit ist. Es wird deutlich, daß der Gegenwert immer beteiligt, nicht „auszurotten“ ist.

Man kann das „*Team*“ (wie Baecker 1993) als die jeweilige *Form* ansehen, in der eine Gruppe ihre Paradoxien bewältigt. Das Team (Projekt-Team, Qualitätszirkel, usw.) stellt eine Gruppen-Form auf Zeit dar, die sich wieder auflöst und

neuen Teams Platz macht. Im gemeinsamen Produkt „verkörpert“ sich die jeweilige Form als spezifisches, von Spannungen „erlösendes“ Ergebnis des Umgangs eines Teams mit seinen Paradoxien.

Was bedeuten nun diese „paradoxen“ Anmerkungen für Groupwork?

Wo immer Gruppenarbeiter Zuschreibungen beobachten, sollten sie auf deren *Gegenseite* hinweisen, andere Zuschreibungen ins Spiel bringen oder fragen, wie das Verhältnis der Erträge und Kosten solcher Zuschreibung anzusetzen sei. Wechseln Berater nur häufig genug die Seiten der Paradoxie (behaupten sie mal dies, mal das; Luhmann 1996, 287, spricht vom „Oszillieren“ bzw. „Flip-Flop-Verfahren“) können sich verfestigte „Eigenschaften“ verflüchtigen. Groupworker sollten dabei die häufig geschmähte Organisation als willkommenes Auffangbecken und unendliches Reservoir für alternative Team-Formen schätzen lernen. Sie sollten die Paradoxien aus den angeführten Gründen, lieben lernen und, sollte das paradoxe Flimmern sie selbst befallen, dies als willkommenes Zeichen einer Verflüchtigung der eigenen, verfestigten Beobachtungen über Personen, Gruppen und Organisationen ansehen.

Literatur:

- Baecker, D. (1993):** Die Form des Unternehmens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- French, W. L. / Bell jr. C. H. (1977):** Organisationsentwicklung. Bern: Haupt
- Likert, R. (1961):** New Patterns of Management. New York: McGraw-Hill
- Luhmann, N. (1990):** Soziologische Aufklärung 5. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. (1996):** Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Luhmann, N. / Schorr, K.-E. (Hg.): Zwischen Umwelt und System, Frankfurt a.M: Suhrkamp, 279-294
- Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D. (1974):** Menschliche Kommunikation. Bern: Huber

Social Groupwork in der Altenarbeit

Klaus-Martin Ellerbrock

Offene Altenarbeit - was soll denn das sein? „Jugendzentren“ für Alte? Und welche Rolle kann dort Social Groupwork spielen? Das hat doch mit LERNEN zu tun; ja können denn alte Menschen noch lernen? Und sind alte Menschen im Sinne eines Entwicklungsstufenmodells z.B. noch bereit, Konflikte richtig durchzustehen? Wenn mich jemand fragt, was ich beruflich mache, ist das Erstaunen in der Regel groß - und das kommt selbst bei Berufskollegen vor! Dabei sind **offene „Seniorenbegegnungsstätten“** (auch Altentagesstätten - AT - genannt) so selten gar nicht.

Als ich vor drei Jahren gefragt wurde, ob ich die Leitung der Seniorenbegegnungsstätte TREFFPUNKT im Bürgerzentrum Chorweiler übernehmen wollte, hatte ich einen **Alptraum**: *Auf der Bühne in einer überdimensionalen Tasse mit Kaffee liegend, versank ich langsam, aber unaufhaltsam in dem heißen, dampfenden Getränk.*

Meine Entscheidung schien sofort klar: *Das werde ich nicht machen.* Die Besichtigung der Einrichtung mit ihrem Oma-Wohnzimmer-Ambiente und dem Geruch von Kaffee und Kuchen hatte sofort die Erinnerung an die Sonntagnachmittage meiner Kindheit bei meinen Großeltern wachgerufen, und ich konnte mir wahrlich nicht vorstellen, nun beruflich auf Jahre täglich *Enkelkind* zu sein. Erst beim zweiten Hinsehen konnte ich mir klarmachen, daß ich es hier einfach mit erwachsenen Menschen zu tun hatte und daß ich schließlich selbst bestimme, welche Rolle ich ihnen gegenüber einnehmen würde.

Erwachsene Menschen - dahinter steht ein ganzes Programm. Es schließt eine sozialpädagogische Haltung zu und Einschätzung der Kompetenzen und der Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen ein. Es bedeutet auch, die

lebendige Kommunikation der Menschen, die sich täglich in der Einrichtung begegnen, wahrzunehmen und mit den Prozessen und Strukturen innerhalb der BesucherGRUPPE zu arbeiten. Ich vergewisserte mich also damals, daß ich von meiner beruflichen Qualifikation her nicht etwa *Enkel*, sondern *Social Groupworker* bin, und damit war die Entscheidung klar: Ich mach's doch!

Die Seniorenbegegnungsstätte TREFFPUNKT befindet sich im Kölner Trabant- und Hochhaus-Stadtteil Chorweiler und ist eine Teileinrichtung des Bürgerzentrums Chorweiler. Als eine Einrichtung der offenen Altenhilfe steht sie allen Erwachsenen, die sich durch ihr Programm angesprochen fühlen, offen. Das bedeutet, daß es keine Altersbeschränkung gibt. Wo fängt das *Seniorsein* an? Mit der *Existenz von Enkeln*? Was ist dann mit den Kinderlosen; werden sie nie Senioren? Oder soll es um ein bestimmtes *Alter* gehen: 65, 60, 58 passe!? Der besondere Sinn dieser kalendarischen Abgrenzung gegenüber anderen Erwachsenen ist die Ausgrenzung. Und genau die wollen wir im TREFFPUNKT nicht vornehmen.

Dennoch soll den besonderen Bedingungen älterer Menschen Rechnung getragen werden. Die Einbindung in das Bürgerzentrum bringt für die offene Seniorenarbeit einen *generationsübergreifenden Ansatz* und einen stark *stadtteilorientierten Akzent* mit sich. Entsprechend stehen konzeptionell die *Gemeinwesenarbeit* und das *Groupwork* gleichberechtigt nebeneinander.

Welche Rolle spielen Gruppen im Konzept des TREFFPUNKT?

Der TREFFPUNKT als Einrichtung der offenen Altenhilfe will Lebensraum für die Begegnung von (nicht nur alten) Menschen sein. Damit stehen die Beziehungen zwischen den Menschen im Mittelpunkt. Die Vielfältigkeit der Gruppenangebote soll Menschen verschiedener Generationen und unterschiedlicher Lebenshintergründe den Zugang zum TREFFPUNKT ermöglichen. Der Grad des Eingebundenseins soll möglichst differenziert und flexibel den jeweiligen Bedürfnissen der Besucher entsprechen. Das Selbstverständnis der Besucher ist daher sehr unterschiedlich.

Es gibt *Kursteilnehmer*, die die Einrichtung als eine Bildungsstätte erleben. Gäste des Mittagstisches erleben den einen *familiären Rahmen* der Mahlzeiten. *Ehrenamtliche* Mitarbeiter erleben sich als Nutzer und Gestalter des

TREFFPUNKTs, während die Besucher des „*Stammtischs*“ (einer Gruppe, die die Einrichtung quasi täglich wie ihr Wohnzimmer nutzt) hier ihre *Peergroup* finden.

Insbesondere Alleinstehende begreifen den TREFFPUNKT als eine Art zweites zuhause. Schon durch die Ausstattung, die maßgeblich durch Mitbringsel der Besucher und selbstgefertigte Produkte bestimmt wird, drückt sich ein gewisses „Wohnzimmerflair“ aus. Damit ist auch etwas über die Kultur ausgesagt, die die Einrichtung bestimmt. Die *Vertrautheit* des Rahmens ist extrem wichtig für den Zugang neuer Besucher, die an ihre Erfahrungen mit einem familiärem Rahmen anknüpfen können. „Familie“ als Bezugsrahmen ist auch brauchbar für andere *Phasen der Gruppenentwicklung* (vgl. dazu den Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band“), die im offenen Bereich gleichzeitig nebeneinander und rekursiv überschneidend bestehen können.

Das Angebot unterschiedlicher Zugänge zu der Einrichtung prägt auch den Charakter der Kurse. So gibt es z.B. bei vielen Teilnehmern des Englischkurses ein Gefühl der Zugehörigkeit zum TREFFPUNKT, und für manch' einen „von außen“ ist dieser Kurs der Einstieg in die Einrichtung.

In diesem Kontext ist die Arbeit mit *ehrenamtlichen Helfern* von besonderer Wichtigkeit. Die Einrichtung bietet mit dem Angebot von Frühstück, Mittagstisch und Kaffeetrinken auch die Möglichkeit zu alltäglichen Verrichtungen an: So gibt es z.B. seit langem eine Gruppe von Senioren, die einmal wöchentlich den Mittagstisch bereitet. Eine umfangreichere Gruppe, die bei der Gestaltung und Durchführung größerer Veranstaltungen und Feste mithilft, besteht seit einigen Monaten. In der Gruppe gewinnen die einzelnen Mitglieder an Stärke und trauen sich mehr zu. So konnte der Kreis der Ehrenamtler seinen diesjährigen Tagesausflug vollständig selbst organisieren und vorbereiten. Das nächste Ziel ist die Durchführung eines mehrtägigen Seminars, das der Gruppe helfen soll, stärker Akzente für ihr Engagement zu setzen.

Beachtlich ist bereits, auf welche Weise und in welchem Maße die Gruppe Personen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen integriert. Auch Besucher, die bis dato z.B. aus gesundheitlichen Gründen eine Einbindung in kontinuierliche Aufgaben abgelehnt haben, bekommen Mut, ihren Platz in der Gruppe neu zu suchen und sich dort zu integrieren. Dies ist wiederum ein wichtiger Beitrag zu ihrem Selbstbewußtsein und ihrer Gesundheit.

Oftmals sind Besucher wie ehrenamtliche Mitarbeiter irritiert, wenn in der Einrichtung, der sie vornehmlich die Funktion von „Helfen“ und „Versorgen“ zuschreiben, die Entwicklung eigener Ziele und persönlicher Schwerpunkte gefordert bzw. gefördert wird. Auch für die hauptamtlichen Mitarbeiter wird an dieser Stelle viel Klarheit verlangt, um sich nicht durch die Frage „*Wofür wirst du eigentlich bezahlt?*“ verführen zu lassen, doch wieder in die alten Helfer- und Versorgungsmuster zurückzufallen. Der familiäre Bezugsrahmen hält hier jede Menge Fallen und Verführungen bereit: „*Ming leve Jong, ich krieg 'ne Kaffee!*“, mit einem großväterlich-freundschaftlichen Klaps auf den Unterarm eines Mitarbeiters verbunden - so macht eine Bestellung aus dem Sozialpädagogen doch einen Enkel. *Und das funktioniert!* Diese „Gratifikationssysteme“ der Besucher sind sehr entwickelt und ausgefeilt. Dem gilt es konzeptionell etwas Brauchbares entgegenzusetzen.

Als städtische Einrichtung bietet der TREFFPUNKT nicht aus sich heraus eine allgemeine „Philosophie“ des ehrenamtlichen Engagements an (wie z.B. die Nächstenliebe für den kirchlichen Bereich). Das Selbstverständnis ehrenamtlicher Helfer in der AT gründet sich daher eher auf ihre persönliche Identifikation mit der Einrichtung und auf die Anerkennung und soziale Wertigkeit, die ihrem sozialen Engagement und ihrer Selbständigkeit entgegengebracht wird. Mit dem zunehmenden Einsatz von ehrenamtlichen Helfern in der Sozialen Arbeit wächst auch der Bedarf an Anleitung, Begleitung, Reflexion und Fortbildung für diese Kräfte durch professionelle Mitarbeiter. Dies wird die allgemeine Zielrichtung in der künftigen Arbeit mit ehrenamtlichen Helfern in der AT sein.

Das Männerfrühstück

Trotz aller unterschiedlichen Zugänge zu den Angeboten der Begegnungsstätte fällt auf, daß Männer, auch unter Berücksichtigung der demographischen Verhältnisse (im Alter gibt es mehr Frauen als Männer), hoffnungslos(?) unterrepräsentiert sind. Im TREFFPUNKT finden sich, wie in fast allen Seniorenbegegnungsstätten, überwiegend Frauen zusammen. Eine an demographischen Verhältnissen orientierte Erklärung reicht allerdings in keiner Weise aus. Es fällt auf, daß der angebotene Raum von Frauen regelrecht besetzt ist/wird und Männer Schwierigkeiten haben, sich in der Einrichtung zu beheimaten.

Handarbeitsgruppe, „Kaffeeklatsch“, Tanz, Gymnastik usw. werden gern und bevorzugt von Frauen wahrgenommen. Das Angebot des *Männerfrühstücks* ist darum der Versuch, für Männer einen spezifischen Zugang zur Einrichtung zu schaffen.

Bei näherem Hinsehen fiel uns auf, daß es doch eine ganze Reihe von Männern gibt, die in irgendeiner Weise im TREFFPUNKT bekannt sind: Sei es als Besucher des Mittagstisches (vor allem alleinstehende Männer, die sich nicht selbst versorgen können oder wollen), als Teilnehmer einer Skatrunde, als Kursteilnehmer im Englisch- oder Theaterkurs oder als Teilnehmer an Ausflügen. Im offenen Treffbereich tauchen dagegen Männer meist nur als „Anhängsel“ ihrer Frauen auf.

Der Alltag der Männer ab 60 Jahren wurde weitgehend vom Arbeitsleben bestimmt, d.h. Beziehungen - sofern sie über die Familie hinausgingen - waren durch die Strukturen der Arbeitswelt geprägt. Die Inhalte der Beziehungen waren die Inhalte der Arbeit, und es bedurfte in der Regel keiner besonderen persönlichen Anstrengung, diese Beziehungen aufrecht zu erhalten. Mit dem Eintritt in den Ruhestand vollziehen viele Männer einen Rückzug in die Familie, in den Garten oder vor den Fernseher. Die Ehefrau avanciert zum familiären Außenminister und hat letztlich alle Kontakte zu organisieren. Ähnlich wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen finden sich andere Männer vor allem dort, wo sie eine Funktion oder ein Amt ausfüllen können.

Wie können wir also einen Rahmen anbieten, der Männer zusammenbringt, von ihnen akzeptiert wird und Möglichkeiten der Entwicklung gemeinsamer Interessen bietet, die von den Teilnehmern selbst gefüllt werden? **Kurz:** Wie können wir sie denn locken? Einen Garten anlegen, eine Holzwerkstatt anbieten, einen politischen Frühschoppen abhalten, sich über Sportergebnisse austauschen. Die Vielfalt der Möglichkeiten erscheint unbegrenzt und damit auch die Möglichkeit, nicht das Richtige zu treffen.

Eine Gesprächsgruppe für Männer, in der sie sich ohne weiteren Anlaß persönlich austauschen können, scheint gerade deshalb zu „abgehoben“ zu sein!??? Also fanden wir eine „Gesprächskultur“, die Männern bekannt ist und von ihnen nicht mit allzu fremden Erwartungen verbunden wird. Das *Männerfrühstück*! Schließlich: Frühstücken kann jeder! Langes Frühstücken ist wie

Sonntagmorgen. Und „Reichen Sie mir bitte mal die Butter!“ ist eine einfache Form der Beziehungsaufnahme. Selbst wenn ich gar nichts sagen will, kann ich still in mein Brötchen beißen und trotzdem „dabeisein“.

Das Frühstück findet einmal monatlich statt und stellt den Rahmen für ein Zusammentreffen von derzeit ca. zehn Männern im Alter von 60 bis über 80 Jahren. Vorgegebene Themen gibt es nicht. Das Treffen beginnt damit, daß die männlichen Mitarbeiter und die Teilnehmer gemeinsam den Tisch decken, Kaffee kochen usw. Die Zeit des Essens vergeht dann mit Gesprächen über dieses und jenes, den Alltag der einzelnen, über die Schlagzeilen der Tagespresse und wandert nicht selten zur (wiederholten) Bewältigung von Kriegserlebnissen.

Die Suche nach einem vertrauten Bezugsrahmen, das Abtasten möglicher Regeln für die Strukturierung der Gespräche, das Ausprobieren der Positionen, des Einflusses der einzelnen Teilnehmer (Wer findet Gehör?) - all diese Fragen beschäftigen die Männer in der gegenwärtigen Phase der FrühstücksGRUPPE. Und das Interesse, sich zu treffen - möglicherweise auch in kürzeren Abständen - ist groß!

Weitere groupworkerische Aussichten

Angesichts der verbreiteten Angst vor dem Alter, der geringen Akzeptanz des „Senioren-Seins“ (ganz so, als sei Altern ansteckend, übertragbar durch bloßen Blickkontakt, langwierig verlaufend, mit geringen Heilungschancen und immer tödlichem Ausgang) ist es dringend angesagt, schon früh die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem *Ruhestand* zu bieten. Eines der nächsten Projekte des TREFFPUNKTs wird daher die Gründung von Gruppen für Vorruheständler und deren Lebenspartner nach der sog. **ZwAR-Konzeption** sein. „ZwAR“ (Zwischen Arbeit und Ruhestand e.V., Steinhammerstr. 3, 44379 Dortmund) besteht seit 1979 und wurde auf dem Hintergrund der verbreiteten Einführung des Vorruhestandes als Antwort auf die Stahlkrise von der Universität Dortmund gegründet. Seit einigen Jahren gibt es dort einen Trägerverein, dem neben der Hochschule, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden auch das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) des Landes NRW ange-

hört. Bis heute wurden etwa 300 Gruppen in NRW, den neuen Ländern und Berlin gegründet.

„ZwAR“ bietet Unterstützung bei der Gründung, Anleitung und Reflexion für Moderatoren und ein weitverzweigtes und differenziertes Netzwerk für Gruppen an, die mit professioneller Begleitung einen Prozeß der Entwicklung von Binnenstrukturen durchlaufen, ihre eigenen Themen entwickeln und Schwerpunkte in den Bereichen Freizeitgestaltung, Bildungsbedarf und bürgerschaftliches Engagement setzen. Mit diesem Ansatz zur Neugestaltung des Alters wird Social Groupwork zum **Politikum**.



23 26/7/14

Frauengruppen: Andere Werte und Spielregeln

Anni Hausladen

Was heißt Frauengruppe?

Sind hier die Putzkolonnen oder das Heer der Verkäuferinnen und Schreibkräfte gemeint? Natürlich nicht. An die sind wir gewöhnt. Nein, die Rede ist von Frauen, die sich bewußt zu ihrem eigenen Nutzen zusammensetzen und öffentlich dazu stehen.

„Ich bin in einer Gruppe mit 25 Frauen.“ „*Nur Frauen?* Wie langweilig.“ Diese abschätzige Bemerkung ist auch heute noch zu hören - natürlich nur in Bezug auf Frauengruppen. Männergruppen haben diese Diffamierung nicht zu befürchten, nicht in der Kirche, nicht beim Militär, bei politischen internationalen Treffen, in den Vorstandsetagen, in den Karnevalsvereinen. Die Folge ist, daß Frauen sich in den niedrigen, entwerteten Jobs vereint finden und von der Macht ausgegrenzt sind. So wie sich Männer über ihre Stärken zusammenschließen, *verbinden sich Frauen über ihre Schwäche.*

Um die Regeln, Werte und Normen, die in Frauengruppen bestehen, besser verstehen zu können, ist es wichtig, ihre **Geschichte** nachzuvollziehen. Frauengruppen entstanden aus dem Bedürfnis heraus, aus der öffentlichen (männlich definierten Weltsicht) und der verinnerlichten negativen Selbstdefinition herauszutreten, sich selbst *neu* zu definieren, ohne vom männlichen „Beistand“ definiert oder kommentiert zu werden und entsprechende Verhaltensanweisungen zu erhalten. Dieser Einstieg in ein Niemandsland auf dem Gebiet der Gruppenselbsterfahrung war schwierig. Aus der Erfahrung, bevormundet und festgelegt zu werden, entstand das unumstößliche Bedürfnis nach: *Keine Leitung, keine festgelegten Regeln. Alles muß möglich sein, alles muß sich entwickeln können.* Der Hit von Gitta: „*Ich will alles* und zwar sofort, eh der

letzte Traum in mir zu Staub verdorrt.....“, bezog sich zwar auf die Außenwelt, spiegelte aber auch den Drang nach unbegrenzten Möglichkeiten wider. Endlich ausbrechen dürfen, wohin auch immer... So waren die Gruppen anfangs chaotisch, stürmisch und gefühlsbeladen. Endlich beisammensein können, über das eigene Schicksal reden und Gemeinsamkeiten im Leid erkennen, waren wichtige Erfahrungen.

20 Jahre sind vergangen. Neben den offenen Frauengruppen sind viele Arbeitsgruppen und Teams entstanden, die in Frauenprojekten, überregionalen Netzwerken, öffentlichen Stellen, in der Forschung und Fortbildung zusammenarbeiten. Die Frage stellt sich: Was zeichnet Frauengruppen in ihrem Verhalten aus - trotz der veränderten Rahmenbedingung?

Was ist so spezifisch an Frauengruppen?

Frauen gehen mit enorm hohen Erwartungen und Ansprüchen in Frauengruppen und -teams. Sie erwarten einfühlsame Verhaltensweisen, ein Aufeinander-Eingehen und Rücksichtnahme. Es geht um Nähe, Intimität und Vertrautheit (weibliche Identitätsthemen). Dies ist die Basis, der Dreh- und Angelpunkt von Bindung und Beziehung in Frauengruppen. Es sind Verhaltensweisen, auf die Frauen im öffentlichen Leben vergeblich warten, weil die soziale Wertschätzung fehlt. Frauen suchen aus diesem Grund einen Ausgleich in ihren Gruppen. Bedrohlich wirken hingegen Abgrenzungen, Hierarchie, Macht, Konkurrenz, individueller Erfolg (männliche Identitätsthemen). Diese Begriffe sind negativ besetzt, weil Frauen sie in der Gesellschaft zu oft negativ erfahren. Sie erleben ihren gesellschaftlichen Stellenwert durch *Ausgrenzung* aus Jobs und Positionen, was auch bedeutet, an der untersten Stelle der Hierarchie zu stehen, eher Opfer zu sein als gesellschaftliche Macht zu haben oder als Konkurrentin gar nicht erst zugelassen zu werden. In der Frauengruppe oder im Team soll sich diese Erfahrung nicht wiederholen. Themen wie Macht, Konkurrenz, Abgrenzung sind daher tabuisiert und schwierig zu bearbeiten. Das Bedürfnis, nicht wieder verletzt zu werden, impliziert auch die Forderung, nicht verletzen zu dürfen. Frauengruppen sollen einen verletzungsfreien Raum bieten.

Dieser *Schutzanspruch* stellt gleichzeitig viele Fallen. So existieren für Wut und Ärger wenig direkte Ausdrucksmöglichkeiten, weil sie kränken und verletzen

könnten, zu Enttäuschungen führen und verurteilt werden. Die Gefahr besteht, daß die Ohnmachtshaltung manifestiert wird („Du darfst mich nicht angreifen“), statt Formen der Auseinandersetzung zu suchen. Erst ein tragfähiges Beziehungsnetz ermöglicht es, Konflikte auszutragen und auszuhalten. Die Kombination von Verhaltenskritik und der persönlichen Wertschätzung bieten beiden Bedürfnissen eine Ausdrucksmöglichkeit.

Ein allgemeines Gruppenphasenmodell sieht zuerst die Auseinandersetzung um Autorität, Rollen- und Beziehungsklärung (Platzfindung) vor, woraus sich die Vertrautheitsphase entwickelt. Diese Reihenfolge scheint für Frauen nicht zuzutreffen. Meine Erfahrung ist, daß sie auf Frauengruppen eher zerstörerisch wirkt (während sie bei einer männlichen Sozialisation als Herausforderung angenommen wird). Erst ein vertrauensvolles Klima, hergestellt über die Gemeinsamkeiten, vermittelt genug Sicherheit und ermöglicht es, das Anderssein zuzulassen.

Aus dieser Situation heraus entsteht ein weiterer Anspruch, der in vielen Frauengruppen und -teams besteht, der *Gleichheitsanspruch*, das heißt: gleiche Beteiligung aller, gleiche Arbeit, Konsens in Entscheidungen. Daß alle mitmachen müssen, daß alle von der gleichen Meinung überzeugt sein sollen, bewirkt einen enormen Gruppendruck. Vor allem dann wird es schwierig, wenn sich das Thema zur Grundsatzdiskussion und zur Sinnfrage entwickelt - nicht mit dem Ziel, den praktischen Kontext zu verfolgen, sondern den Einheitskurs wieder herzustellen.

Die lineare, zielbezogene Richtung wird zur Kreisbewegung. Bei Projekten und geplanten Aktionen kommt der Zeit- und Arbeitsdruck hinzu, so daß der äußere Sachzwang eine Entscheidung herbeiführt, weil der gewünschte Konsens nicht zu erreichen ist. Zielgerichtete Konsensentscheidungen kommen oft deshalb nicht zustande, weil die Gruppenmitglieder selbst für das Auspendeln der Waagschalen sorgen, wodurch wieder alles möglich wird. Eine Entscheidung für das eine oder das andere läßt sich dann schwer finden. Keine soll alleine stehen. Durch das Nachvollziehen-Können des anderen Standpunktes verändert sich die eigene Meinung. Entscheidungsdiskussionen schwanken zwischen persönlichem Versorgungsanspruch und dem Projektziel. Wenn alle gleich sind, haben alle das gleiche Recht. Alle bleiben in Bewegung, keine auf der Strecke.

Unter diesem Grundsatz der Gleichheit sind auch Rang- und Statusunterschiede unerwünscht. Das Kämpfen um Positionen ist negativ besetzt. Aus diesem Prinzip heraus wird es schwierig - wenn nicht unmöglich - Verantwortung und Aufgaben zu delegieren und zu übernehmen, Kontrolle zuzulassen und auszuführen, Leitung zu installieren. Sich zu qualifizieren und zu profilieren - also von den anderen abzuheben - ist daher kein erstrebenswertes Ziel. Der Blick richtet sich mehr auf die Folge, ausgeschlossen zu sein aus der Gesamtgemeinschaft, und wirkt daher wie eine Bedrohung. Es wäre die Wiederholung der Ausgrenzung aus dem öffentlichen Leben. Noch verständlicher wird dies, wenn man sich einen weiteren Zusammenhang klarmacht:

Frauengruppen entstehen über die gemeinsamen *Schwächen* und *Benachteiligungen*, die Frauen miteinander verbinden. Der Zusammenschluß über *Stärken* und *Besitz*, um ein gemeinsames Machtmonopol entstehen zu lassen, ist ihnen fremd. Die Zielsetzung ist daher eine andere. Den Frauen geht es um die individuelle emotionale Versorgung im Gegensatz zum gesellschaftlich anerkannten Streben nach Status und Macht.

Gemeinsam sind wir stark...

Gemeinsam bezieht sich auf die weibliche Identität, die es zu schützen gilt, weniger auf den gemeinsamen Ruhm. Weil die weibliche Identität öffentlich angegriffen und diffamiert wird, muß die Gruppe Schutz bieten.

Als Frauen anfangen, sich auf höherdotierte Stellen zu bewerben, sahen sie sich sofort mit der männlichen Fragestellung konfrontiert: „Wie können Sie das mit Ihrer Mutterrolle vereinen ??.“ Keinem Mann wurde je die Frage gestellt, wie er seine Vaterpflichten mit seinem Berufsleben vereinbart. Frauen werden über Schuldgefühle angesprochen und in ihrer Identität als Frau und Mutter angegriffen. Die Frau als Konkurrentin im Beruf wahrzunehmen wird so auf die weibliche Identitätsfrage abgelenkt.

Ein anderes Beispiel läßt sich an den Begriffen *Täter, Opfer und Macht* festmachen. Täter und Macht assoziieren wir mit männlich, Opfer eher mit weiblich. Die Zeitungsberichte beschreiben das Opfer („Frauen werden vergewaltigt“). Welche andere Wirkung hätte es, wenn da stünde „Männer verge-

waltigen Frauen“. Nicht die Tat der Täter, sondern die Niederlage der Opfer wird öffentlich benannt. Die Männer bleiben in ihrer Täterrolle meist unsichtbar. (In Erfolgs- und Ruhmesrollen finden wir sie wieder). Für die Verbindung in Frauengruppen hat das zur Folge, daß „die Tat“ als solche - also auch die Angst, Täterin zu sein - keine positiven Assoziationen hervorruft. „Tat“ bedeutet, sich gegen andere durchsetzen, andere niedermachen, die Angst, Täterin zu werden, hält die Frau in der Opferhaltung.

Arbeitsansätze in Frauengruppen

Für die Groupworkerin (oder auch Supervisorin) ist es wichtig zu verstehen, warum Begriffe wie „Macht“ oder „Konkurrenz“ nicht einfach übernommen werden können. Der Arbeitsansatz mit Frauengruppen muß daher ein anderer sein als mit männlich orientierten Gruppen. Einerseits ist es notwendig, daß die negativ besetzten Begriffe von ihrer positiven Seite her beleuchtet werden. Andererseits sollte klar sein, daß eine Motivierung in Richtung Konkurrenzlust oder Profilierung eher zum Rückzug führt, auch weil Frauen in Konkurrenz zu anderen ihre Mängel und Benachteiligungen deutlicher wahrnehmen als ihre Stärken und Fähigkeiten. So kann eine positive, kraftvolle Konkurrenzfreude nicht entstehen, vor allem wenn sie unter dem Prinzip „Du *oder* ich“ gesehen wird. Es greift dann der alte Schutzanspruch, sich über Schwächen zu verbinden und zu schützen. Wichtig ist, zu verstehen, daß die Angst und die Ablehnung von Macht, Autorität und Strukturen auf dem Erfahrungshintergrund der erlebten Formen der strukturellen Herrschaft und Gewalt basieren.

Die Frage stellt sich immer wieder, wie Differenzierung, Qualifizierung und zielorientiertes Handeln möglich sein können ohne die Gemeinsamkeit zu zerstören. Oder umgekehrt: Wie kann Gemeinsamkeit eine Differenzierung und Qualifizierung fördern. Viele Gruppen zerbrechen bzw. teilen sich an diesem Balanceakt, wenn es von der Selbstinitiativphase in die Institutionalisierung geht. Der einseitig verstandene Solidaritäts- und Gleichheitsanspruch lähmt die Gruppen. Nicht gewünschte funktionale Rollendifferenzierung geht zu Lasten der Arbeit.

Inzwischen haben sich schon manche Frauengruppen die Akzeptanz und Verbindung der Stärken der einzelnen, die Förderung von Fachkompetenzen, die Übernahme von Leitung, das Aufbauen von Strukturen und das gezielte Anstreben von Output erarbeitet, so daß Arbeits- *und* Interessensbeziehungen hergestellt werden konnten - auf dem Hintergrund gegenseitiger Wertschätzung, von Bindung und Beziehung.

„*Nur Frauen - toll!!*“ - Vielleicht wird's ja mal Wirklichkeit...

Seelsorge und Social Groupwork - damit das Leben sich entfalten kann

Karl Jasbinschek

Der Mensch - das gemeinsame Anliegen von Seelsorge und Social Groupwork

Seelsorge und Social Groupwork verbindet das gemeinsame Anliegen, Menschen in Beziehung miteinander zu bringen. Das ereignet sich in Begegnungen, in denen die Person mitte vom DU des anderen angesprochen und für neue Einsichten und andere Handlungsmöglichkeiten aufgeschlossen wird in voller Achtung der eigenen Identität. Als Diözesankaplan des Jugendverbandes CAJ (Christliche ArbeiterInnen-Jugend) und des Familienverbandes JG (Junge Gemeinschaft) im Bistum Münster habe ich ständig mit Gruppen zu tun. Mein Interesse in der Gruppenarbeit ist, die Gruppe als Ort der Seelsorge zu gestalten, wo Menschen miteinander in echte Beziehungen gehen und darin mit ihrem Leben sich entfalten, wachsen und reifen können. Der Pastoralpsychologe Dr. Wunibald Müller beschreibt, wie ihm deutlich geworden ist, „daß die besondere Form der Begegnung, wie sie u.a. durch die echte Begegnung in der kleinen Gruppe ermöglicht wird, eine Dichte erzeugt und den Weg zu einer Tiefe öffnet, die in der Regel im üblichen Umgang miteinander so nicht möglich ist. Es kommt zur Begegnung mit dem, was einem wesentlich ist.“⁽¹⁾ Die Sehnsucht nach diesen Erfahrungen fordern und begrüßen jugendliche und erwachsene TeilnehmerInnen in den Gruppen. Solche Gruppenprozesse erschließen einen vertiefenden und emotionalen Zugang zu (Selbst-)Vertrauen, Glauben, Hoffnung und Liebe, wie es kein Vortrag leisten kann.

Jesus von Nazareth hat gezielt in Gruppen und Menschenansammlungen seine Botschaft im Sinne eines Lebensmodells gelebt und weitergegeben. Seine heilenden und verändernden Begegnungen mit einzelnen Menschen gesche-

hen vor den Augen anderer. So spricht seine heilsame Zuwendung vom Handeln Gottes an den Menschen und ermutigt die Zuschauer, ebenso zu leben. „Jesus lebt nie aus Abstraktionen oder allgemeinen Normen: er sieht den Menschen stets in seiner konkretesten Situation. Deshalb kann er so überraschend, überwältigend und tief menschlich für Mitmenschen sein.“⁽²⁾ In der biblischen Tradition wird Jesus von Nazareth geradezu als Fachmann für groupworkerisches Handwerkzeug wie Wahrnehmung (Lk 8.42b-49: Berührung durch die blutflüssige Frau), Intervention (Mk 10.46-52: er fordert diejenigen auf, den Blinden zu ihm zu bringen, die ihn zuerst mundtot machen wollen), Irritation (alle Gleichnisse; Lk 14.1-6: Heilung am Sabbat), Diagnose (Mt 23.1-39: Jesu Einschätzung der Schriftgelehrten und Pharisäer). Seelsorge im Kontext dieser biblischen Tradition ist praktisch gelebter und handelnder Gottesglaube, der Vertrauen, Veränderung und Selbstwertstärkung aus tieferer Einsicht ermöglicht. „Die der Seelsorge gemäßen Kategorien sind darum das Personale und Existentielle, nicht vor allem das Dingliche und das Institutionelle“⁽³⁾, wie es im Lexikon für Theologie und Kirche heißt. Diese Form der gruppenbezogenen Seelsorge bietet zudem die Chance, die Lebens- und Glaubenskompetenz der TeilnehmerInnen ernstzunehmen und die Zentrierung auf den/die SeelsorgerIn aufzubrechen.

Social Groupwork bietet ein schier unerschöpfliches Reservoir interessanter Handlungsoptionen, in der Dynamik von Gruppe echte Begegnungen zu unterstützen, zu fördern, zu initiieren und für die einzelnen Personen wie für den Gruppenprozeß fruchtbar zu machen. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß sich die Kompetenz einer qualifizierten Arbeit mit Gruppen für den Seelsorger nicht aus eigener Reifung und gutem Willen allein erschließt, geschweige denn durch Weihe oder Beauftragung. Die Ausbildung zum Social Groupworker hat wesentlich zu meiner Rollensicherheit in unterschiedlichsten Gruppen beigetragen. Ich kann brauchbares Handwerkzeug wie Intervention, Diagnose, Irritation in Gruppen angemessen handhaben, das Thema hinter dem vordergründigen Thema entdecken (Metakommunikation), mehrere Handlungsoptionen wahrnehmen und mich für die jeweils brauchbare entscheiden. So kann ich die Gruppe als einen Lernort sehen und gestalten für die Teilnehmer und ebenso für mich.

Ein konkretes Beispiel aus der Praxis

Praktisch stelle ich in diesem Aufsatz meine Beratung eines Familienkreises unter groupworkerischen Gesichtspunkten vor. Im Rahmen meiner Arbeit als Diözesankaplan lerne ich Gerd kennen, einen Pastoralreferenten, der einem Familienkreis angehört. Die sechs Familien des Kreises sind dem Familienverband Junge Gemeinschaft (JG) nicht angeschlossen, haben aber Interesse signalisiert, die JG kennenzulernen. Mein Ziel ist es, den Kreis für die JG zu begeistern und für die Mitgliedschaft zu gewinnen. Gerd lädt mich zu einem Wochenende dieses Familienkreises ein, am Samstagnachmittag und -abend mit den Erwachsenen zu arbeiten. Auch ein ansprechender Familiengottesdienst für die Kinder bis zehn Jahren wird gewünscht.

Ich will inhaltlich mit der Gruppe arbeiten, um Beziehung aufzunehmen. So kann ich der Gruppe konkret den Sinn und die Vorteile für die Verbandsmitgliedschaft nahebringen, bevor ich den Verband direkt vorstelle. Ich bereite für den Nachmittag und Abend drei inhaltliche Schwerpunkte vor, die ich der Gruppe präsentieren will, um einen Kontrakt zu schließen. Die Angebote decken unterschiedliche Bedürfnisse ab und sind für unterschiedliche Erwartungen brauchbar. Ich fühle mich bei jedem der Schwerpunkte sicher und habe keine besondere Option. Mir kommt es darauf an, Beziehung zu schaffen. Dabei sind die Inhalte austauschbar.

Ich fahre so zeitig los, daß ich die Atmosphäre der Gruppe und etwas von ihrer Gruppenkultur (Kontextbeobachtungen)⁽⁴⁾ schon im Vorfeld erleben kann. Da ich in der Mittagspause ankomme, kann ich zwanglos ins Gespräch kommen. Auf die Frage, was sie denn von mir erwarten, meint eine Frau, daß ich mit der Gruppe die Standortbestimmung durchführen könnte. Eine andere fragt zögernd, ob es denn sinnvoll sei, wenn jemand von außen das mache. Ich merke mir, daß die Standortbestimmung ein weiteres Thema der Gruppe sein könnte. Darauf habe ich mich nicht vorbereitet.

Vor meiner Ausbildung zum Social Groupworker hätte mich dieser Gedanke sehr verunsichert, sogar verärgert, weil ich mich aufwendig vorbereitet habe und jetzt will die Gruppe „nur“ über sich reden. Außerdem hätte ich den Konflikt gescheut, der hinter der Standortbestimmung zu stecken scheint. Ich vermute, es gibt „Klärungsbedarf“ in der Gruppe, da schon im Vorfeld von Klärungen in

der Gruppe die Rede ist und auch in den informellen Gesprächen in der Mittagszeit. Die Standortbestimmung scheint ein „heißes Eisen“ zu sein, denn die Zeit bis Samstagmittag wurde nicht genutzt, das Thema anzugehen. Außerdem war die Zurückhaltung gegen einen von außen sehr deutlich. Mit dem Wissen der Ausbildung aber konnte ich mir gut vorstellen, als Berater tätig zu werden. In dieser Aufgabe fühle ich mich kompetent und sicher und die Gruppe macht sich selber zum Thema. So könnte ich klassisch demonstrieren, welchen Nutzen die Gruppe vom Verband haben kann.

Da mein Ansprechpartner Gerd nicht Leiter der Gruppe ist und eine informelle Leitung mir nicht erkennbar ist, schlage ich der Gruppe beim Kaffeetrinken vor, sich um 15.00 Uhr im Konferenzraum zu treffen. Dort habe ich meine Arbeitsmaterialien bereits geordnet. Ich beziehe die ankommenden Mütter und Väter ein, einen Stuhlkreis zu bilden. Ich will damit einem Versorgungsdenken entgegenwirken, zugleich aber das Setting mitprägen. Als die Gruppe vollzählig ist, fünf Ehepaare und eine Frau, deren Mann zu Hause geblieben ist, stelle ich mich vor, bedanke mich für die Einladung und betone, daß ich nicht irgendein Programm durchziehen wolle, sondern mit der Gruppe eine Verständigung über die gewünschten Inhalte und Formen anstrebe. Damit stelle ich für die Gruppe sicher, daß ihre Bedürfnisse gefragt sind.

Ich teile der Gruppe mit, daß ich drei Möglichkeiten vorbereitet habe, die ich alternativ anbieten kann. Die Gruppe darf sich für eine Möglichkeit entscheiden. Ich sage auch, daß ich mitbekommen habe, daß eine Standortbestimmung der Gruppe aussteht und ich bereit bin, auch zu diesem Thema mit der Gruppe zu arbeiten. Ich registriere das zustimmende Nicken einzelner Teilnehmer. Um die positive Resonanz zu verstärken, bevor die Meinungsbildung der Gruppe öffentlich beginnt, weise ich darauf hin, daß gerade eine Person von außen für eine Gruppe sehr hilfreich sein kann, den Austausch zur Standortbestimmung zu leiten. Die Mitglieder des Kreises äußern im offenen Meinungsbildungsprozeß einstimmig den Wunsch, die Standortbestimmung der Gruppe anzugehen. Sie wollen damit sofort anfangen, damit noch genug „Spielraum“ zum Abend hin zur Verfügung steht. Der Pastoralreferent sagt, daß die Gruppe um 17.00 Uhr die Messe feiern wolle, damit die Kinder nach dem Abendbrot zu Bett gebracht werden können.

Ich bündele die Aussagen zu folgendem Kontrakt: „Wir beginnen mit der Standortbestimmung. Wir haben zunächst Zeit bis 17.00 Uhr, dann überlege ich mit euch, ob und wie es am Abend weitergehen soll. Anschließend feiern wir die Messe mit den Kindern.“ Ich vereinbare noch das „DU“ mit den Teilnehmern der Gruppe, da es zur Kultur dieser Gruppe wie auch zur JG-Kultur gehört. Indem ich immer wieder klar benenne, was ich will, biete ich gleichsam der Gruppe ein „Profil“, wie sie offen miteinander kommunizieren können und wie Leitung möglich ist.

Um mehr Informationen über die Gruppe zu bekommen, bitte ich die Teilnehmer, sich reihum vorzustellen und zu sagen, was sie von der Standortbestimmung erwarten. Die Aussagen sind sehr weit gefaßt und reichen von der Ankündigung, aus der Gruppe aussteigen zu wollen, über eine beklagenswerte Lustlosigkeit in der Gruppe bis hin zum Wunsch nach mehr persönlichem Kontakt zu den Mitgliedern der Gruppe. Mehrmals taucht auf, daß in der Gruppe doch thematisch gearbeitet werden sollte, mangelnde Verbindlichkeit wird beklagt und daß „jetzt endlich mal die verschiedenen Richtungen geklärt werden müßten“.

Ich spüre, daß ich durch die Komplexität der Aussagen in die Unklarheit gerate und fokussiere. Mir fällt auf, daß in der Gruppe kaum Leitung wahrgenommen wird. Der Pastoralreferent äußert, daß er seine Rolle in der Gruppe klären möchte: „Ich fühle mich zwischen der Mitgliedschaft und zugedachter Leitung hin- und hergerissen.“ Ich frage mich systemisch, was die Gruppe davon hat, wenn sie keine Leitung hat? Sie vermeidet die Auseinandersetzung, den Konflikt. Daß es um Konkurrenz geht, fällt mir erst beim Abendessen wie Schuppen von den Augen. Der Separator „Abendessen“ hat mich von der Situation genügend distanziert. Zugleich sichern sich ihre Mitglieder die Freiheit zur Unverbindlichkeit, was ja mehrfach beklagt wird. Außerdem brauchen die Teilnehmer weder ihre Stärken noch ihre Schwächen zeigen. Kompetenz wird vermieden.

Nach dem Entwicklungsstufenmodell (vgl. auch den Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band) steht die Gruppe in einer unabgeschlossenen, unterschwelligsten Machtkampfphase⁽⁵⁾. Einige Mitglieder äußern über das Bedürfnis nach „Themenarbeit“ ihren Wunsch, diese Phase zu verlassen und in die Intimitätsphase⁽⁶⁾ einzusteigen. Es gibt aber noch eine Menge ungeklärter Beziehungen, was ich an Aussagen wie „jetzt müßten endlich mal die verschie-

denen Richtungen geklärt werden“ festmache. Außerdem registriere ich in einzelnen Aussagen Aggressionen. Ich interveniere, indem ich auf drei Themen fokussiere:

- Es gibt keine autorisierte Leitung in dieser Gruppe.
- Verbindlichkeit wird unterschiedlich gehandhabt.
- Mit thematischer Arbeit hat der Kreis noch wenig Erfahrung.

Ich veröffentliche meine Einschätzung, daß ich alle drei Bereiche eng miteinander verknüpft sehe und daß wir heute zu einer Klärung dieser Themen kommen können. Damit gebe ich der Gruppe Ziele vor, die ihre Ressourcen und Motivation zur Mitarbeit stärken sollen. Dann greife ich die Aussage des Pastoralreferenten zur Rollenunsicherheit in der Gruppe auf. Ich bitte ihn, nochmal genauer zu benennen, was er meint....

Meine Einflußstrategie ist von Anfang an machtorientiert, indem ich mein Ziel („Werbung“ für die JG) vorgebe und über Gerd in den Familienkreis komme. Als ich die Leitungsunsicherheit der Gruppe merke, interveniere ich machtvoll, indem ich klar Leitung wahrnehme und den Prozeß strukturiere. Bei all meinem Handeln lasse ich dabei die Beziehungsebene nicht außer acht. So suche ich das Gespräch im Vorfeld der Mittagspause, binde meine Leitung immer wieder an die Gruppe und werbe um Annahme und Verständnis für meine Ideen und Vorschläge. Vor allem aber vermeide ich es, daß die Beziehungskonflikte, die sich in der Aussage von den „zwei Richtungen“ artikulieren, durch meine Intervention direkt zur Sprache kommen. Mir erscheint es zu diesem Zeitpunkt nicht brauchbar, daß ich die Beziehungskonflikte thematisiere. Ich traue der Gruppe zu, diese selber zur Sprache zu bringen und dann mit weniger Widerständen an der Klärung arbeiten zu können, wenn es „ihr“ Thema ist. Ich greife zunächst die Aussage des Pastoralreferenten heraus, weil er Leitung thematisiert hat. Sollte das nicht zur Beziehungsklärung führen, werde ich eine Feedback-Runde zur Verbindlichkeit ansetzen, da dieses Thema bereits mit aggressiven Untertönen angesprochen wurde. Die Möglichkeit der Gegenüberstellung von unterschiedlichen Positionen bietet ggf. genug Möglichkeit zur Irritation des Systems.

Da die Gruppe bisher die offene Aussprache über Beziehungsstörungen vermeidet, fokussiere ich auf die Verbindlichkeit der Gruppe (sie trifft sich

monatlich an einem Abend) mit der Frage: „Was bin ich bereit, an Verbindlichkeit in den Familienkreis einzubringen, und was an Verbindlichkeit erwarte ich von dieser Gruppe?“ Ich erwarte klare Abgrenzungen und deutlich unterschiedliche Vorstellungen, die dann in der Gruppe zur Beziehungsklärung führen können.

Gustav neben mir sagt sofort, daß er sich wegen beruflicher Überlastung das Recht nehme, auch mal zu Hause zu bleiben. Zwar halte er die Verbindlichkeit in der Gruppe für einen hohen Wert, aber bevor er nach dem Familienkreis noch den Unterricht vorbereitet, bleibt er lieber zu Hause. Meine Wahrnehmung mit dem Selbstaussage-Ohr: Ich habe besondere Rechte, da ich viel leisten muß. Mein Apell-Ohr hört: Laßt mich bitte aus dem Spiel mit eurer Verbindlichkeit. Auf dem Beziehungsohr kommt an: Ihr seid mir nicht so wichtig wie mein Beruf. Das Inhaltsohr hört: Ich bin Lehrer. (Wahrnehmung nach dem 4-Ohren-Modell, nach Friedemann Schulz von Thun)⁽⁷⁾. Ich spüre die Kränkung der Gruppe, die hinter dieser Aussage steckt. Regina, die Frau des Pastoralreferenten sagt, sie habe mittlerweile die Nase voll und schon an Ausstieg aus dem Kreis gedacht, vor allem nach dem letzten Abend, das sei das letzte gewesen. Offensichtlich gibt es bei Regina noch unbearbeitete Reste. Maria greift versteckt die Aussage von Gustav an, indem sie die Verbindlichkeit betont und erklärt, sie habe zwei Kleinkinder und müsse sich den Abend freischaufeln, um am Familienkreis teilnehmen zu können. Es sei eine Frage der Planung, daß man nicht erst nach dem Kreis die Schulvorbereitungen treffen muß. Gerd, der Pastoralreferent, betont ähnlich wie Gustav, daß er aufgrund seiner beruflichen Situation als Pastoralreferent nicht unbedingt an jedem Familienkreis teilnehmen könne, da es den Pfarrgemeinderat und andere Verpflichtungen gebe. Auch wäre es ihm schon mal passiert, daß er aus Müdigkeit zu Hause geblieben sei. Ich verstehe jetzt, warum sich Gerd von der Leitung distanziert hat. Es war zugleich eine Distanzierung von der Verbindlichkeit in der Gruppe.

Marion, die letzte Teilnehmerin, sagt schließlich: „Ich verstehe nicht, was hier abgeht. Es geht doch nicht nur um Vollzähligkeit und Themen, es geht doch auch um Beziehungen.“ Sie beginnt zu weinen und schaut Regina an. „Ich bin so enttäuscht, daß du sagst, der letzte Abend sei das letzte gewesen. Hat dir unser Gespräch in der Küche denn gar nichts bedeutet, daß du das jetzt so runtermachst?“ Regina schluckt und wechselt die Farbe im Gesicht zwischen blaß und rot. „So war das doch gar nicht gemeint.“ Dann beginnt auch sie zu

weinen. „Au Mist, jetzt fange ich auch noch an zu weinen. Natürlich war das toll, wie du mich in der Küche getröstet hast, aber daß ich getröstet werden mußte, hat doch seinen Grund gehabt.“ Sie, die Gruppe und ich schweigen. Schweigen ist auch Kommunikation. Ich lasse Regina Zeit zu entscheiden, mehr zu sagen. Wenn nichts kommt, werde ich sie fragen: „Kannst du sagen, was dich am letzten Abend so bedrückt hat?“ Aber Regina beginnt von sich aus zögernd und dann immer klarer zu erzählen, daß sie am letzten Familienkreisabend für die Vorbereitung des Wochenendes verantwortlich war. Sie sah sich von der Gruppe im Stich gelassen, weil nur sieben Leute an diesem Abend da waren und die Männer ständig gestichelt und sie nicht ernst genommen haben. Sie hat einen immer größeren Druck verspürt, die Absprachen für dieses Wochenende zu klären. Und dann kommt Gerd, ihr Mann, um 21.30 Uhr und regelt alles in einer halben Stunde. Regina fängt wieder an zu weinen. „Und dabei hatten wir an diesem Abend einen dicken Streit gehabt, daß er zum Familienkreis mitkommen soll, obwohl er sich müde fühlte.“

Die Männer schauen überrascht und einer fragt, wer sie denn so verletzt hat. Regina schweigt und schaut zu mir herüber. Ich ermutige sie mit einem Kopfnicken, die Frage zu beantworten. Sie nennt den Mann, der nicht anwesend ist (seine Frau hat schon in der Standortbestimmung gesagt, daß sie aus dem Familienkreis aussteigen wollen), und Fabian. Ich bitte Fabian, Stellung zu beziehen. Er ist vom Gefühlsausbruch betroffen und überrascht und entschuldigt sein Verhalten damit, daß er Regina nicht habe kränken wollen. Er habe das Problem gar nicht wahrgenommen und sei doch auch sonst in der Gruppe der Spaßmacher. Die anderen Männer nicken und äußern sich zustimmend.

Ich diagnostiziere öffentlich, daß ein wichtiges, unbearbeitetes Thema in der Gruppe die Männer- und Frauenkultur ist. Es gibt offensichtlich unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen, verschiedene Wahrnehmungen, was zu Verletzungen und Kränkungen führen kann, wie das Beispiel von Regina deutlich zeigt. Für mich diagnostiziere ich weitergehend, daß sich Regina in ihrer Ehe mit hohem Einsatz für diese Gruppe einsetzt und ein stärkeres Bedürfnis für den Kontakt zu haben scheint als Gerd. Das macht sie für die Unverbindlichkeit anderer äußerst sensibel. Die Sticheleien des abwesenden Mannes können Ausdruck der Distanzierung in der Trennungsphase von der Gruppe gewesen sein. Letztlich geht es um Macht, was ich so nicht thematisiere. Meine anfangs genannte Diagnose ruft ein vehementes Echo bei den Frauen hervor, was mich

in seiner Heftigkeit überrascht. Die Frauen bestätigen die Diagnose und greifen das Thema sofort auf und geben eine Reihe von Feedbacks.

Da ich an diesem Punkt nicht inhaltlich arbeiten will, fasse ich zusammen, daß die Männer-/Frauen-Rolle in der Gruppe ein interessantes Thema ist, das mit einem Fachreferenten sicher gut zu bearbeiten ist. „Aber wir können doch keine Eheberatung machen“, sagt eine Frau zaghaft. Ich deute den Anlaß des Themas (Defizite abbauen) in Ressourcenförderung um (Inhalts-Reframing)⁽⁸⁾: „Wir Männer können durch Austausch und Gespräch viel von den Frauen lernen und umgekehrt. Da stecken eine Menge verborgener Gefühle und Verständigungshilfen drin, die es nur zu bergen gilt. Es ist immer wieder nötig, dieses Thema zu bearbeiten, weil die Images von Männern und Frauen durchaus unterschiedlich sind. *(Durch die Übersetzung des Themas in einen „Allgemeinfall“ entschärfe ich die Bedrohlichkeit des konkreten Einzelfalls.)* Holt euch einen fachkundigen Anleiter oder Anleiterin, dann habt ihr einen tollen Abend.“

Nach dieser Beziehungsklärung wendet sich die Gruppe wieder dem Thema Verbindlichkeit zu. Es kommt zu einer Verständigung, da durch die Feedbackrunde deutlich geworden ist, daß die meisten Mitglieder ihre Unverbindlichkeit mit dem Mangel an thematischem Arbeiten begründen. Dazu ist die Gruppe jetzt aber bereit. Es soll ein Jahresprogramm aufgestellt werden mit Themen, Inhalten und auch kreativer Freizeitgestaltung (gemeinsame Theaterbesuche etc.). Die Gruppe verständigt sich auf ein sehr hohes Maß an Verbindlichkeit, die vergleichbar mit der Verbindlichkeit sein soll, die im Berufsleben erwartet wird. Ich verstärke die Vereinbarung, indem ich betone, daß eine Gruppe den Grad der Verbindlichkeit frei bestimmt und sich dann auch daran halten sollte. Ich greife außerdem die Aussage auf: „Es ist unmöglich thematisch zu arbeiten, wenn nur sieben Teilnehmer anwesend sind“. Ich werte das als unbrauchbare Blockade, womit sich diejenigen selber bestrafen, die sich auf den Weg zum Familienkreis gemacht haben. Die Möglichkeit, ein Thema zu bearbeiten, hängt nicht von der Vollzähligkeit der Mitglieder ab. Die Verbindlichkeit hat ihren Wert in der gemeinsam erstellten Gruppenkultur. Zum Abschluß erfrage ich ein Blitzlicht, wie es den Teilnehmern im Augenblick gehe. Es sind Aussagen wie: wir kommen weiter; anstrengend aber total gut; offene Atmosphäre; jetzt habe ich neue Hoffnung in unseren Kreis ... Sie zeigen mir und der Gruppe, daß die Standortbestimmung brauchbare Ergebnisse liefert. Wir vereinbaren eine Weiterarbeit nach der Messfeier und dem Abendessen um 19.30 Uhr, wenn die Kinder zu Bett gebracht sind.

Da die detaillierte Auswertung der Abendeinheit zu weit führen würde, beschränke ich mich auf einzelne Abschnitte und erkläre zusammenfassend, was sie erbracht haben.

Durch die Gespräche in der Gruppe habe ich mitbekommen, daß die Mehrzahl in pädagogischen Berufen arbeitet (Lehrer, Erzieherinnen, Eheberaterin, Pastoralreferent). In der Pause ist mir die Diagnose der Vermeidung von Konkurrenz und damit der Offenlegung der eigenen Kompetenzen eingefallen. Bevor die Leitungsfrage geklärt wird, veröffentliche ich diese Diagnose: „Ich frage mich die ganze Zeit, wieso das mit der Leitung in eurem Kreis so unklar ist? Ihr seid doch hochkompetente Leute hier im Kreis, die beruflich ständig mit der Leitung von Gruppen zu tun haben. Da muß sich ja jemand ohne pädagogische Ausbildung geradezu klein in eurem Kreis vorkommen. *(Mehrere grinsen und weisen auf Fabian hin, der sich ja auch als Spaßmacher der Gruppe versteht.)* Ich denke, daß ihr die Konkurrenz scheut und damit nicht eure Kompetenzen einbringt. Jeder von euch hätte das Zeug, hier einen Abend mit seiner Lebens- oder Berufserfahrung zu gestalten. Bei der Leitungsfindung wird es darauf ankommen, daß ihr bereit seid, einer Person aus eurer Mitte diese Aufgabe zu delegieren. Den Umfang der Leitungskompetenzen bestimmt ihr hier gemeinsam.“

Da wir bisher an den Defiziten der Gruppe gearbeitet haben, möchte ich die positiven Möglichkeiten in Erinnerung rufen, die für die Gruppe sprechen. Auf dieser Basis kann m.E. die Leitungsfindung brauchbar gestärkt werden. Diese Information gebe ich der Gruppe und bitte die Mitglieder, auf eine Karteikarte (jeder für sich) drei Antworten zu dieser Frage aufzuschreiben: „Warum ich in gerade dieser Gruppe gerne bin?“ Die Karten werden dann eingesammelt und vorgelesen. Die häufigste Nennung ist die Vielfalt der Persönlichkeiten in der Gruppe, gefolgt von Freundschaft, neue Erfahrungen und Offenheit.

Die Gruppe definiert im folgenden die Leitungsaufgaben und begrenzt den Wahlzeitraum der Leitung auf zunächst ein Jahr, damit eine Entscheidung für die Kandidatur zur Leitung leichter fällt. Im Dialog sprechen sich die Mitglieder des Kreises für Regina, die Frau des Pastoralreferenten, aus. Sie nimmt die Wahl an.

Schon nach dem Abendessen, als ich den Ablauf der Abendeinheit nochmal vorstelle, sagt Regina, sie habe zwar noch nicht mit allen, aber mit einigen am Tisch gesprochen, und sie wollen sich für die JG entscheiden. Ich danke für das positive Signal, bitte aber die Gruppe, das Thema Mitgliedschaft in der JG nach einer überschlafenen Nacht am Sonntagmorgen zu besprechen und zu entscheiden, wenn ich nicht dabei bin. Ich würde heute abend die Gründe, die für den Verband sprechen, kurz vorstellen und auch einige Materialien über unser Bildungsangebot für Familien dalassen. Außerdem stehen im Jahresprogramm des JG-Bildungswerkes eine Fülle von Themen, die bei der Themenfindung am Sonntagmorgen sicher anregend sein können. Mir ist es wichtig, daß die Familien sich die Entscheidung reiflich überlegen, um ggf. auch langfristig aus eigener Überzeugung Mitglieder in der JG zu werden. Einige Tage später meldet Regina tatsächlich drei Familien als neue Mitglieder der JG an.

Schluß

Der seelsorgerische Ansatz im Fallbeispiel leitet sich vom christlichen Menschenbild ab. Es geht um die unbedingte Zuwendung zum Menschen, die Ermutigung zur eigenen Wahrheit und um einen Ausgleich zwischen individuellen und gruppenbezogenen Bedürfnissen. Die Erfahrung der TeilnehmerInnen, daß ein Priester qua Amt und Rolle mit ihnen so umgeht, daß in der Gruppe zwischenmenschliche Störungen Vorrang haben und bearbeitet werden, damit sich das Leben weiter entfalten kann, ist ein konkretes „Glaubenszeugnis“ (Orthopraxie). Die Messfeier in einem solchen Kontext wird zur Eucharistie (Danksagung), wo sich geschichtliches Handeln Gottes mit seinem gegenwärtigen Heilshandeln verbinden und feiern läßt. Diese Erfahrung zu vermitteln und zu ermöglichen, übersteigt das Ziel der Mitgliederwerbung wesentlich.

Der konstruktivistische und systemische Ansatz des Social Groupwork befähigte mich, kompetent, angemessen und zielorientiert mit der Gruppe zu arbeiten. In der schriftlichen Reflexion kommen mir immer neue Handlungsoptionen in den Sinn, die ich hätte ergreifen und ausprobieren können. Trotz allem bleibt die Brauchbarkeit meiner Diagnosen und Interventionen für die Umsetzung meines Zieles ein Faktum. Damit hat sich mein Konstruieren von Wirklichkeit als angemessen bestätigt.

Anmerkungen:

- ⁽¹⁾ **Wunibald Müller (1989):** Gemeinsam wachsen in Gruppen. Mainz: Matthias Günewald, 24
- ⁽²⁾ **Edward Schillebeeckx (1975):** Jesus. Die Geschichte von einem Lebenden. Freiburg: Herder, 180
- ⁽³⁾ **Karl Rahner (1986):** Stichwort Seelsorge. In: Josef Höfer und Karl Rahner (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 9 (2. neu bearbeitete Auflage). Freiburg: Herder, 580
- ⁽⁴⁾ **Heinz J. Kersting und Heidi Neumann-Wirsig (1992):** Supervision. Konstruktion von Wirklichkeit. Aachen: IBS-Verlag, 20
- ⁽⁵⁾ **Ebenda,** 16f.
- ⁽⁶⁾ **Lothar Krapohl (1987):** Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen: IBS-Verlag, 109-110
- ⁽⁷⁾ **Friedemann Schulz von Thun (1994):** Miteinander reden. Störungen und Klärungen (Band 1). Hamburg: Rowohlt, 44-58
- ⁽⁸⁾ **Josef O'Connor und John Seymour (1992):** Neurolinguistisches Programmieren. Freiburg: Verlag für Angewandte Kinesiologie, 203-204

Soziale Gruppenarbeit und Offene Jugendarbeit

Stephan Langerbeins

Gruppenarbeit ist in der offenen Jugendarbeit sicher „die“ klassische Methode. Sie kommt dem Bedürfniss der Jugendlichen entgegen; in Gleichaltrigengruppen Anschlüsse zu suchen und zu finden. Als hauptamtlicher Mitarbeiter einer offenen Jugendeinrichtung steht man im Spannungsverhältnis mit sehr unterschiedlichen Gruppen. Die Zielsetzungen dieser Gruppen gestalten sich in der Regel ebenso unterschiedlich und verlangen vom Mitarbeiter einen flexiblen Umgang in der Ausgestaltung seiner Rolle. An dieser Stelle möchte ich mich auf die Arbeit mit Jugendlichen konzentrieren, die sich ehrenamtlich in offenen Jugendeinrichtungen engagieren. Wie später noch deutlich wird, bieten sich für Jugendliche durch ehrenamtliche Mitarbeit vielfältige Reproduktionsmöglichkeiten zur Bewältigung ihrer ambivalenten Lebensphase und zur Entwicklung neuer Lebensperspektiven.

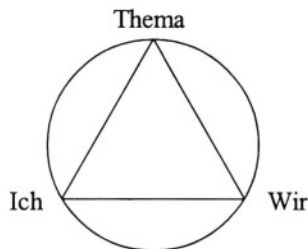
Orientierungen Sozialer Gruppenarbeit mit Jugendlichen

Soziale Gruppenarbeit mit Jugendlichen kann, unter Berücksichtigung ihrer Lebensphase; als ein experimentelles Lernfeld für die Vorwegnahme von „Ernstsituationen“ des Lebens genutzt werden. Auf der Basis des sog. Entwicklungsstufenmodells⁽¹⁾ versteht sich Soziale Gruppenarbeit als Versuch, die Erfahrungen aus dem Gruppenleben in einen Zusammenhang mit dem Leben außerhalb der Gruppe zu bringen und die Jugendlichen darauf vorzubereiten, daß sie mit ihrer besonderen Lebenslage angemessener umzugehen lernen. Die gewonnenen Kräfte aus dem Gruppenleben sollen ihnen insbesondere ermöglichen, eine Veränderung der Sichtweisen und Lebensumstände zu erwirken, wenn sie nicht zufriedenstellend und unbrauchbar erscheinen.

Soziale Gruppenarbeit orientiert sich daran, daß die Jugendlichen

- eigene Fähigkeiten, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse erkennen und äußern lernen,
- Sensibilität für die Bedürfnisse und Gefühle anderer entwickeln,
- Entscheidungen fällen lernen, und zwar für sich und gemeinsam mit anderen,
- Auseinandersetzungen konstruktiv und gewaltfrei führen können,
- Normen, Einstellungen, Verhaltensweisen bei sich und anderen in Frage stellen und weiter entwickeln können,
- solidarisches und hilfreiches Verhalten erlernen,
- die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstkritik sowie zur konstruktiven Kritik an anderen entwickeln⁽²⁾.

Einen ergänzenden Rahmen zum Entwicklungsstufenmodell bietet der Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) mit seinem Triaden-Dreieck⁽³⁾:



Die Person (ICH), die Gruppe als Ganzes (WIR) und das Thema (Gestaltung des offenen Treffs) als gleichberechtigte Aufgaben der Gruppe stehen in einem Gleichgewicht zueinander, das immer wieder ausgelotet werden muß. Der Gruppenleiter ist zuständig, die Balance dieser Triade zu halten, um optimale Bedingungen für die Jugendlichen als Individuen, für die Interaktion der Gruppe und für die Erfüllung der zu leistenden Arbeit zu schaffen. Selbsterfüllung, kooperatives Miteinander und die Aufgabenlösung sollen so im Gleichgewicht sein. Dies gelingt nicht immer. So gibt es Treffen, in denen das „Ich“, das „Wir“ oder das „Thema“ stärker im Mittelpunkt steht. Insgesamt kann sich jedoch ein Prozeß zwischen den Jugendlichen entwickeln, der „persönlich“ ist und gleichermaßen einen Bezug zu den anderen und dem Inhalt hat.

Motivation der Jugendlichen

Offene Jugendarbeit lebt von der Bereitschaft der Jugendlichen, ihre eigenen Bedürfnisse durch die Mitarbeit im offenen Treff umzusetzen. Nur so kann die Lebendigkeit und die Vielfältigkeit, die Offene Jugendarbeit auszeichnet, gewährleistet werden. Die Motivation der Jugendlichen zur Mitarbeit im Offenen Treff ist sehr individuell und läßt sich in drei Bezugssysteme gliedern:

Individuelle Bedürfnisse:

Anerkennung finden, Leistung erbringen, Autonomie erlangen, Arbeit - anders als z.T. in der Schule - selbst verantworten, sich in Frage stellen lassen, etwas über die eigene Person erfahren, Spaß haben

Auf die Zielgruppe gerichtete Bedürfnisse:

die Freizeit sinnvoll gestalten, neue Lebensstile finden, neue Lebensformen entwickeln, die Lebensbedingungen ändern, sich um andere kümmern, Hilfestellung geben und erfahren, Einfluß nehmen

Auf den/die hauptamtlichen Mitarbeiter gerichtete Bedürfnisse:

Anschluß und Freundschaft finden, Partnerschaft, geistige Auseinandersetzungen, Exklusivität, Solidarität⁽⁴⁾

Jugend als Lebensphase

Betrachten wir die Lebensphase, in der sich die Jugendlichen befinden, wird deutlich, daß die Artikulation und Umsetzung der o.g. Bedürfnisse zum wichtigen Ablösungs- und Selbstfindungsprozeß gehören. Die Familie verliert ihre zentrale Bedeutung für die Lebensbewältigung. Außerfamiliäre Beziehungen führen zu neuen Orientierungen, die emotionale Bindung an die Eltern und die Einflußnahme der Eltern nimmt ab. Diese Ablösung ist verbunden mit Autoritätskonflikten und Unsicherheiten.

Die Gruppe (der Ehrenamtlichen) betrachte ich hier als „Übergangsfamilie“⁽⁵⁾, in der die Jugendlichen einerseits Unterstützung bei der Ablösung aus der Familie finden und andererseits einen Ort der Kommunikation haben, der ihnen ein hohes Maß an Selbstbestimmung bietet. Insbesondere unter dem Aspekt,

als ehrenamtliche Mitarbeiter für andere tätig zu sein, haben sie hier u.a. die Möglichkeit, Anerkennung für selbst verantwortete Arbeit zu finden, neue Lebensstile und -formen zu erproben, Freundschaften zu schließen usw. An dieser Stelle kommt dem hauptamtlichen Mitarbeiter (Gruppenleiter) eine besondere Aufgabe zu: Für individuelle Bedürfnisse der Jugendlichen *und* den „Betrieb“ des Offenen Treffs zu sorgen.

Hier ist von großer Bedeutung, den Jugendlichen einen geschützten Raum zum Einüben einer eindeutigen und offenen Kommunikation zu bieten. In der Gruppe soll deshalb alles gesagt werden dürfen, ohne gleich auf Ablehnung zu stoßen. Eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit sich selbst und den anderen hat so in der Gruppe ihren Ort. Innerhalb dieser Auseinandersetzung ist es wichtig, den Jugendlichen zu vermitteln, daß jeder das Recht hat, eine andere Meinung zu vertreten, anders zu denken und zu empfinden. Sie üben darüber Toleranz und Achtung vor der Andersartigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder ein und lernen gleichzeitig, sich ihrer „Selbst“ bewußt zu werden.

Konfliktbearbeitung in der Sozialen Gruppenarbeit

Eine zentrale Rolle im Lebensabschnitt „Jugend“ liegt in der konstruktiven und integrativen Konfliktbewältigung. Dabei müssen die Jugendlichen Entscheidungen treffen, die einen starken Einfluß auf ihre individuelle Entwicklung haben. Aufgrund ihrer familiären Vorerfahrungen im Umgang mit und in der Lösung von Konflikten bringen die Jugendlichen sehr unterschiedliche Strategien in die Gruppe ein. Die Hauptaufgabe des Mitarbeiters liegt darin, gemeinsam mit den Jugendlichen befriedigende Lösungen für alle Beteiligten zu erarbeiten.

Die Jugendlichen orientieren sich in der Konfliktaufarbeitung stark am Verhalten des Mitarbeiters. Sein Umgang mit der jeweiligen Konfliktsituation ist beispielhaft für die Bewältigung von Konflikten. Das bedingt, daß der Mitarbeiter sein eigenes Konfliktverhalten reflektiert hat und sich als „Lernmodell“ den Jugendlichen anbietet.

Im folgenden möchte ich die Praxis der Sozialen Gruppenarbeit auf dem oben beschriebenen Hintergrund anhand von einigen exemplarischen Beispielen aus meiner Arbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern beschreiben. In den Mittelpunkt stelle ich dabei die Konfliktbearbeitung.

Situation 1:

Ein Teil der Ehrenamtlichen kommt zur Teamsitzung und macht den Vorschlag, auf dem diesjährigen Weihnachtsmarkt einen Verkaufsstand einzurichten. Sie haben sich überlegt, Waffeln, Getränke und selbstgefertigte Seidentücher zu verkaufen. Der Erlös aus dem Verkauf soll in die „Teamerkasse“ fließen. Einige Jungen ziehen sich zurück und wehren den Vorschlag ab. Sie signalisieren Desinteresse: „Prima, macht ihr das mal. Wir stehen uns nicht die Füße platt. Außerdem haben wir keine Lust, die ganze Zeit in der Kälte zu stehen!“ Die anderen Jugendlichen reagieren trotz: „Kein Problem, das schaffen wir auch ohne Euch!“

Nach meiner Diagnose fühlen sich die Jungen durch das energische Vorgehen der Gruppe überrollt und sehen für sich keine Möglichkeit mehr, eigene Ideen einzubringen. Auf meine Frage, was sie denn für Vorstellungen für den Stand haben, entwickelt sich eine neue Diskussion in der Gruppe. Es werden noch verschiedene Vorschläge gesammelt, so daß sich am Ende alle an der „Aktion Weihnachtsmarkt“ beteiligen.

Situation 2:

In der Teamsitzung wird der Vorschlag gemacht, eine „lange Filmnacht“ durchzuführen. Alle sind begeistert. Sie beginnen sofort mit der Planung: Was muß erledigt werden und wer übernimmt welche Aufgabe? Als die Frage auftaucht, welche Filme denn nun gezeigt werden sollen, entfacht eine heftige Diskussion. Insbesondere zwei Jugendliche, Michael und Florian, geraten heftig aneinander. Zwischen den beiden ist es schon häufiger zu Auseinandersetzungen gekommen. Michael argumentiert in der Diskussion sehr intellektuell. Florian hat, wie schon in anderen Situationen, Schwierigkeiten, den Argumenten von Michael zu folgen, und fühlt sich in der Auseinandersetzung unterlegen und in die Ecke gedrängt. Michael findet kein Ende und überzieht die Situation, als er merkt, daß Florian sich immer weiter zurückzieht.

Um den beiden hier nun Gelegenheit zu geben, ihren persönlichen Konflikt aufzuarbeiten, sollen sie sich in die Mitte des Kreises setzen. Nun hat jeder die Gelegenheit, dem anderen mitzuteilen, was ihn an ihm ärgert oder stört. Dabei sollen sie zwei Regeln beachten: 1. Einer spricht, der andere hört zu. 2. Sie sollen nur ICH-Aussagen machen. Als sie sich daraufhin einmal „richtig“ die Meinung gesagt haben, schauen sich beide irritiert an und fangen schließlich an zu lachen.

Situation 3:

Teamsitzung: Die Jugendlichen trudeln nach und nach im Jugendzentrum ein. Sie unterhalten sich angeregt in Zweier- und Dreiergrüppchen. Ich bitte sie nach kurzer Zeit, im Kreis Platz zu nehmen, damit wir mit der Teamsitzung beginnen können. Als ich zur allgemeinen Begrüßung ansetze, unterhalten sich (wie immer) noch einige Jugendliche. Ich spreche sie darauf gezielt an und bitte sie, sich nun auf die Besprechung zu konzentrieren. Ich äußere, daß ich keine Lust mehr hätte, in dieser „Unruhe“ Teamsitzungen durchzuführen. Daraufhin widersprechen einige Jugendliche, sie hätten sich viel zu erzählen und dies wäre die richtige Gelegenheit dazu. Wir diskutieren lange und heftig darüber, bis die Zeit so weit fortgeschritten ist, daß die ersten Jugendlichen gehen müssen. Ohne zu einem für alle befriedigenden Ergebnis zu kommen, brechen wir die Sitzung ab.

Für die nächste Teamsitzung verändere ich den Gruppenraum und richte ihn gemütlich her. Die Jugendlichen empfangen mich mit einem alkoholfreien Cocktail und leiser Hintergrundmusik. Zunächst sind sie etwas irritiert, fühlen sich dann aber schnell wohl. Es entsteht der übliche Austausch unter den Jugendlichen, wobei ich selbst auch stärker als sonst das Gespräch mit den Jugendlichen suche. Nach etwa einer halben Stunde bitte ich die Jugendlichen zum „offiziellen Teil“. Die Aufmerksamkeit der Jugendlichen ist sofort da! Ich erkläre ihnen den Hintergrund des ungewohnten Einstiegs, und wir verabreden für die zukünftigen Treffen, dafür eine bestimmte Zeit fest einzuplanen und zu gestalten.

Darüber hinaus führe ich als weitere Struktur das „Blitzlicht“ ein. In der Blitzlichtrunde haben die Jugendlichen die Gelegenheit, über ihre momentane Gefühlslage oder was sie sonst beschäftigt zu erzählen. Jeder Einzelne entscheidet dabei selbstverantwortlich darüber, was er der Gruppe „nur“ mitteilen und was er gegebenenfalls im Laufe des Treffens noch thematisieren möchte.

Nach einer ersten Gewöhnungsphase hat sich diese Methode als sehr hilfreich erwiesen, die volle Konzentration und Aufmerksamkeit der Gruppe zu erreichen.

An diesen typischen Situationen wird deutlich, wie wichtig die Lösung von Konflikten für die Beziehungen der Jugendlichen untereinander ist und wie der Gruppenkontext dazu genutzt werden kann. Die (insbesondere in der Machtkampfphase) auftretenden Konflikte und Kränkungen werden innerhalb der Gruppe angesprochen und offengelegt.

Ungeklärte Beziehungen, die über versteckte Angriffe oder die Ablehnung von Vorschlägen „geklärt“ werden, verhindern die Entwicklung der Ressourcen der einzelnen und der Gruppe. Dazu eignen sich insbesondere Feedback-Übungen, die zum Ziel haben, daß die Jugendlichen ihr Gegenüber direkt ansprechen und dabei nur Ich-Aussagen verwenden. Dies fällt den Jugendlichen zunächst schwer, aber im Laufe der Zeit erlernen sie diese Art der Kommunikation und des Miteinanders und empfinden es als hilfreich. Sie identifizieren sich zunehmend mit der Gruppe. Im Prozeß der Konfliktlösung werden die Jugendlichen gestärkt und gewinnen Vertrauen in ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten, indem sie auch mit ihren Grenzen konfrontiert werden. Im Laufe der Zeit wird so gemeinsam eine neue Wirklichkeit in der Gruppe konstruiert, die ein zufriedenstellendes Miteinander ermöglicht.

Anmerkungen:

- (1) Bernstein, S./Lowy L. (1975): Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit. Freiburg. Vgl. auch den Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band.
- (2) Jugendreferate der Kirchenkreise Jülich/Aachen (1987): Positionspapier zur Jugendbildungsarbeit. 12f. (unveröffentlichtes Manuskript)
- (3) Langmaack/Braune-Krickau (1995): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim, 96ff.

- (4) Amt für Jugendarbeit (1987): Handbuch Offene Jugendarbeit. Düsseldorf/Villigst, 295
- (5) Koerrenz, R. (1994): Die Jugendgruppe als Übergangsfamilie. In: Deutsche Jugend, Heft 7/8, 327ff.

Literatur:

Böhnisch/Münchmeier (1989): Wozu Jugendarbeit? Weinheim

Kersting, H.J./Krapohl, L. (1994): Gruppenanalyse im sozialpädagogischen Feld. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse

Krapohl, L. (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen

Konopka, G. (1968): Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozeß. Weinheim

Langerbeins, Stephan (1994): Konzeption der offenen Jugendarbeit für das Ev. Jugendzentrum Wassenberg (Kleine-Offene-Tür). (*unveröffentlichtes Manuskript*)

Social Groupwork - die exklusive Methode gegen Exklusion. Ein multi-kultureller Integrationsansatz in der Wohnungslosenhilfe

Wolfgang Offermann

Social Groupwork - damit verbinden wir eine exklusive Methode der Sozialen Arbeit. In den Assoziationen vieler Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen wird sie verstanden als hochreflektierte Seminararbeit in künstlichen und „cleanen“ Lernsettings, als professionell gestaltetes Experimentierfeld und Trainingsraum für - aber sozusagen **außerhalb des Alltags**, eben exklusiv.

Vor meiner Ausbildung zum Groupworker habe ich mich gefragt, ob diese Methode in die „anrühige“ und ausgegrenzte „Randgruppenarbeit“ mit Menschen paßt, die in der Öffentlichkeit als verwahrloste, bindungsunfähige, parasitäre und betrunkene Stadstreicher beschrieben und beschimpft werden? Bindungslose Menschen treffen in einem unverbindlichen, niedrigschwelligen und konzeptionell (veränderungs-) anspruchlosen Treffpunkt zusammen. Wo soll hier ein Groupworker Anschlüsse finden, interpunktieren, mit der Arbeit beginnen?

Ich kann doch den „harten Jungs von der Straße“ nicht mit selbsterfahrerischen Spielchen oder gruppendynamischen Übungen kommen, wenn sie uns aufsuchen, um ihre Primärbedürfnisse zu befriedigen:

- Eine „paradoxe Intervention“ statt einer Tasse Kaffee?
- Oder ein stimmiges Feed-back statt einem warmen Bett?

Können alleinstehende Wohnungslose Social Groupwork ge-brauchen?
Schauen wir mal!

Zunächst brauchen auch SozialarbeiterInnen Diagnosen - wohlwissend, daß sie selbstgebastelte Wirklichkeitskonstruktionen sind. Wir müssen uns also für eine Konstruktion (Diagnose) entscheiden, d.h. **Unterscheidungen treffen**. Was ist das „**Besondere**“ an diesen „**Personen, bei denen besondere Lebensverhältnisse mit sozialen Schwierigkeiten verbunden sind**“ (Zielgruppendefinition und Rechtsgrundlage im § 72 BSHG).

Welche Unterscheidungen sind brauchbar?

Sind Wohnungslose nichtseßhaft? Nein. Die fürchterliche Geschichte vom sogenannten „pathologischen Wandertrieb“, in der sich der Wohnungslose durch den Geruch eines Lagerfeuers oder durch das fallende Laub zwanghaft in Bewegung setzen mußte, wird gottlob kaum noch erzählt. Viele SozialarbeiterInnen, die bis in die späten 70er Jahre mit dieser These arbeiteten, wußten gar nicht, daß dies eine Einredung der Nationalsozialisten war, die sie unkritisch übernahmen: Die Faschisten hatten den Begriff „Nichtseßhafte“ geprägt, um Wohnungslose als „unwertes Leben“ in Konzentrationslagern zu quälen und zu ermorden (vgl. Goschler, W. (1983): Die alleinstehenden Wohnungslosen. In: Gefährdetenhilfe 3/83, Bielefeld: Soziale Hilfe). Davon abgesehen ist „Nichtseßhaftigkeit“ eine unbrauchbare Unterscheidung in einer Industriegesellschaft, die Mobilität hoch bewertet - weil sie eben nicht unterscheidet von anderen Menschen in Deutschland. Denn: Würden wir z.B. einen Ingenieur, der wegen einer beruflichen Perspektivverbesserung von Hamburg nach Stuttgart zieht, als nichtseßhaft bezeichnen?

*Was unterscheidet den Obdachlosen also von „den Anderen“?
Seine Arbeits-, Mittel- und Wohnungslosigkeit vielleicht?*

Dies sind gewiß Symptome, die die Lebenslage der Wohnungslosen prägen. Für die sozialarbeiterische Interventionsplanung sind sie dennoch unzureichend: In Deutschland sind Millionen von Menschen arbeitslos und/oder Empfänger von Sozialhilfe, aber nur ein relativ kleiner Teil landet davon auf der Straße. Außerdem macht die Wohnungslosenhilfe (abgesehen vom tragischen Teufelskreis „Ohne Arbeit - keine Wohnung, ohne Wohnung - keine Arbeit“) immer wieder die Erfahrung, daß selbst ein Angebot von Arbeit und Wohnung von einem großen Teil ihrer Klientel nicht angenommen oder durchgehalten wird.

Also muß es noch andere Unterscheidungen geben, die Menschen - oft über viele Jahre - auf der Straße halten, obwohl „die Anderen“ in Wohnungen leben (wollen).

*Vielleicht ist es ihre **Sucht**?*

Sucht ist oft das schwierigste Problem für die Hilfseinrichtungen, da sie mit ihrer pathogenen Eigendynamik alle anderen Symptome dominiert. Als alleinige Erklärung ist aber auch sie ungeeignet: Jeder Suchthelfer weiß, daß unsere Gesellschaft eine „Suchtgesellschaft“ ist. Wir stehen in Deutschland an der Spitze des europäischen Alkoholkonsums, es wird von der Parkbank bis in die hohen Manageretagen „auf Teufel komm raus“ konsumiert (und damit kompensiert)!

*Eine weitere Unterscheidung bietet sich an: Wohnungslose sind **verwahrlost**.*

Durch eine verwahrloste Erscheinung heben sich Wohnungslose im Straßenbild ab und rufen die ablehnenden und ausgrenzenden Reaktionen der anderen Menschen hervor. In der Sozialpädagogik wird „Verwahrlosung“ als **Bindungslosigkeit** oder **Bindungsarmut** definiert. Peter Struck hat in seinen schulpädagogischen Studien **drei Kriterien** von Bindungslosigkeit herausgearbeitet, die sich auf die Wohnungslosenhilfe übertragen lassen:

- fehlende emotionale Bindungen an Bezugspersonen
- fehlende Bindung an ein tragfähiges Weltbild bzw. an Werte und Normen, die gesellschaftlich akzeptiert sind
- und fehlende Bindung an eine Zukunftsperspektive

(vgl. Struck, P. (1993): Schul- und Erziehungsnot. Berlin: Luchterhand, 22 ff.)

*Ich wähle in diesem Sinne aus möglichen Unterscheidungen (Diagnosen), die „meine“ Klientel beschreiben können, die **Verwahrlosung** aus!*

Es ist die Bindungslosigkeit, das fehlende Bezugssystem und die dadurch resultierende Einsamkeit, die Menschen in diese **besonderen Lebensverhältnisse** (§72 BSHG) bringt. Sie ist zudem geprägt von materieller Armut, Arbeitslosigkeit, sowie von Sucht und anderen Krankheiten. Der bindungslose Mensch ist allein mit seiner (oft durch die Einsamkeit mitverursachten) Drogen-

abhängigkeit. Er trinkt öffentlich und hat keine Lebenspartner, die den Alkoholmißbrauch in der „Nachbarschaft“ vertuschen. Er hat keine Familie (oder Freundeskreis), die seine Arbeitslosigkeit und die dadurch erzeugten Defizite in seinem Selbstwertgefühl auffängt oder ihm (beispielsweise nach einer Scheidung oder Zwangsräumung) Obdach gewährt. Er hat kein Geld, diese fehlenden Beziehungen im „Club Robinson“, im Spaßbad oder im Kaufrausch zu kompensieren! Wenn wir eine Problemgeschichte von der Bindungs- und Beziehungslosigkeit wohnungsloser Menschen erzählen, empfiehlt sich als so eine Interventionsplanung in Richtung **Bindung, Beziehung und Integration**. Dabei muß die sozialarbeiterische Sichtweise eine „**Doppelperspektive**“ einnehmen, wie Sandra Hansen sie in ihrer Aufzählung von Motiven einer „Kybernetik zweiter Ordnung“ treffend aufzeigt:

„Die Sozialarbeit kann hinsichtlich der Frage, ob Probleme bzw. Lösungen personenbezogen oder auf soziale Systeme bezogen kommuniziert werden, entscheiden, je nachdem, welche Art der Zurechnung ihr in der jeweiligen Situation brauchbarer und anschlussfähiger erscheint. Im Kontext der Sozialarbeit, wo Probleme häufig innerhalb von Personen verortet bzw. Personen zugerechnet werden, mit der Folge, daß Personen einem massiven Veränderungsdruck ausgesetzt werden, kann die Zurechnung auf kommunikative Systeme und deren Struktur und Regelhaftigkeit (...) und der Hinweis auf gestörte Kommunikationssysteme oder Beziehungsmuster (statt gestörter Personen) die involvierten Personen enorm von belastenden Zuschreibungen (Schuld, Versagen, Defizite...) entlasten. Da Personen aber strukturell an Kommunikation gekoppelt sind, verändern sich mit den Beziehungs- und Kommunikationsmustern nolens volens auch die in ein Kommunikationssystem eingebundenen Personen. Die sozialarbeiterischen Interventionsstrategien verlieren damit einen personenfixierten, direkt instruktiven Charakter und überlassen die Anpassung an veränderte Systembedingungen den Kommunikationsteilnehmern selbst.“ (Hansen, S. (1996): Motive einer Kybernetik zweiter Ordnung. In: Bardmann, T.M./Hansen S.: Die Kybernetik der Sozialarbeit. Aachen: IBS, 86)

Bis zum heutigen Tage wird die Sozialarbeit mit Wohnungslosen meist als Randgruppenarbeit beschrieben, die zur Übernahme eines statischen Gesellschaftsmodells verführt: Der Randgruppen-Angehörige wird als defizitär definiert und dementsprechend „therapiert“. Eine **defizitäre gesellschaftliche**

Interaktion wird zu wenig in den Blick der Diagnose genommen und ist nicht Teil der Interventionsplanung. So mag mein offizieller Auftrag „Integration“ heißen, der „heimliche Auftrag“ der Gesellschaft ist aber die Versorgung i.S. der „Ruhigstellung“ der Wohnungslosen und somit die **Stabilisierung der Ausgrenzung**. Man könnte von einem Auftrag zu einer „humanen Exklusion“ sprechen: Indem ich einen Treffpunkt für Wohnungslose (mit sog. „Integrationsanspruch“) installiere, treffe ich eine Unterscheidung, die unterscheidet - mit „ausscheidender“ bzw. ausgrenzender Wirkung!

Ohne die „Doppelperspektive“, die gesellschaftliche Interaktion mitbeobachtet und beeinflusst, können SozialarbeiterInnen in eine paradoxe Handlungsunfähigkeit geraten. Ein Beispiel:

Ein Wohnungsloser richtet sich ein Lager im Foyer der Stadtverwaltung ein. Eine Ratsfrau bittet uns Soziale HelferInnen um die „Lösung“ des Problems. Nur: Wer hat denn da ein Problem? Der Wohnungslose will keine Hilfe von uns. Er fühlt sich dort wohl - kein Wunder, bei soviel Aufmerksamkeit und „Zuwendung“. Und die Ratsfrau will sich partout nicht therapieren lassen!

Der Integrationsanspruch der Wohnungshilfe läßt sich nicht durch die Therapie der Ausgegrenzten allein verwirklichen, sondern durch die **randgruppen-übergreifende „Behandlung“** (systemisch gesprochen: Störung) gesellschaftlicher Interaktionsprozesse. Die sozialarbeiterische Utopie ist eine multikulturelle Gesellschaft, die unterschiedlichste Kulturen als „Subsysteme“ in Kommunikation hält, d.h. inkludiert. **Inklusion** bedeutet also hier, sozialarbeiterische Konzepte für das umfassende Gesellschaftssystem zu entwerfen, nicht nur für die exkludierten Wohnungslosen. Hier kommen die vielfältigen Möglichkeiten und Ressourcen des Social Groupwork zum Tragen!

Im **Café Plattform**, einem Treffpunkt für Wohnungslose der Aachener Caritas, versuchen wir das Modell einer „kleinen multi-kulturellen Gesellschaft“ zu konstruieren: Hier trifft sich die Gruppe der Besucher, die eine eigene „Berber-Kultur“ entwickelt hat. Hier trifft sich auch die Gruppe der MitarbeiterInnen, die zahlreiche Schichten bzw. Kulturen repräsentiert (z.B. die Kultur der Katholischen Pfarrgemeinden, die Studentenkultur, Männerkulturen, Frauenkulturen, Behördenkulturen usw.).

Die Besucher werden also einerseits von Freiwilligen aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten betreut. Andererseits sind die hauptamtlichen Betreuer allesamt ehemalige Betroffene und bringen ihre Lebenserfahrung aus der „Milieu-Kultur“ mit. Meine Aufgabe als Sozialarbeiter ist es, ihren Interaktionsprozeß zu begleiten, zu reflektieren und zu moderieren. Und genau dafür können die Besucher, das Team und ich (um eine Antwort auf meine Anfangsfrage zu geben) das Social Groupwork gut gebrauchen:

Wenn das Problem der Verwahrlosung gekennzeichnet ist durch fehlende Bindung zu Bezugspersonen, zu tragfähigen Werte- und Normensystemen sowie zu individuellen Zukunftsperspektiven, greifen hier sehr genau die „**Funktionen der Sozialen Gruppenarbeit**“, wie sie folgendermaßen beschrieben werden:

- Einen Raum geben, in dem neue Geschichten erzählt und neue Formen des Zusammenlebens experimentiert werden können;
- Sozialisationsdefizite ausgleichen, was immer auch heißt, sich neue Geschichten zu erzählen;
- Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz, entschiedenes Eintreten, Übernehmen von Verbindlichkeiten und Solidarität einüben;
- Sich zu anderen in Beziehung setzen;
- Sich beschäftigen und die Langeweile vertreiben;
- Aufgaben erfüllen;
- Sinn stiften und gemeinsam (materielle und geistige) Werte produzieren.

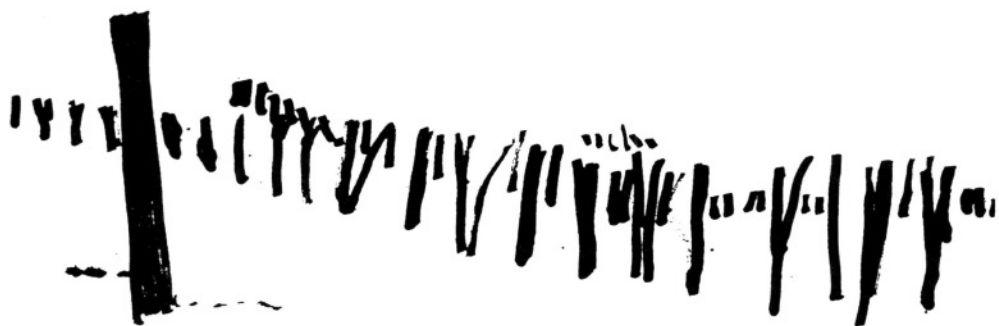
(vgl. Kersting, H.J./Krapohl, L. (1995): Soziale Gruppenarbeit/Social Groupwork in Deutschland. In: Kersting, H.J./Aristu, J.H./Budai, I. (Hg.): Ausbildung für die Soziale Arbeit auf europäischem Level. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Niederrhein. Mönchengladbach, 324)

Im **Café Plattform** kommunizieren Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, die vorher keinen Kontakt hatten. Social Groupwork trägt hier m.E. zur **Förderung einer demokratischen Kommunikation** bei. Das „soziale System Café Plattform“ stellt eine Großgruppe dar, die sich inzwischen zu einem Bezugssystem entwickelt hat - mit „**multi-kultureller Kultur**“.

Als Social Groupworker ist mir wichtig, mit Übungen, Reflexionen oder auch Irritationen die Identitäten der Sub-Kulturen im Café zu entwickeln und zu sichern. Insbesondere durch Intergruppen-Methoden kann das „Bezugssystem Café“ weiter „zusammenwachsen“. Es entwickelt eine **übergreifende, inkludierende Identität** und tritt damit auch nach außen, d.h. in Kommunikation mit weiteren gesellschaftlichen Gruppen/Kulturen. Es trägt so nicht zuletzt zu einem aktuellen **Ziel der europäischen Sozialarbeit** bei: der **Vernetzung**. Zum „Café Plattform“-Team gehören inzwischen VertreterInnen aller anderen kommunalen Anbieter von Wohnungslosenhilfe. Es gibt Partnerschaften und Projekte mit anderen Institutionen in Deutschland (seit Herbst 1995 auch mit der Cáritas de Navarra im spanischen Pamplona), mit Fachhochschulen, Schulen, Vereinen, Theaterbühnen, Pfarrgemeinden und etlichen anderen Gruppen.

Vielleicht ist aufgefallen, daß begriffliche Unterscheidungen wie „Wohnungslose“, „Klienten“ oder „Betroffene“ im letzten Teil meiner Ausführungen nicht mehr auftauchen. Die damit immer nur unzureichend beschriebenen Menschen sind in das soziale Bezugssystem „Café Plattform“ integriert, welches sich selbst als Teil des Gemeinwesens und des allgemeinen öffentlichen Lebens versteht. Social Groupwork erweist sich als **brauchbar zur Inklusion** und ist deshalb hervorragend geeignet als „exklusive Methode gegen Exklusion“:

Social Groupwork bringt *Lebendigkeit, Spaß, Kreativität, Energie, Ressourcen und Lebensqualität* in die Welt der Menschen, die es einbindet.



7/97

„Da kann man sich doch nicht nur hinlegen ...“ Soziale Gruppenarbeit und Beratung

Karl-Georg Rinkleff

Der Rahmen

Ausgehend von meinen Erfahrungen in der AIDS-Hilfe-Arbeit möchte ich im folgenden auf einige Aspekte der Sozialen Gruppenarbeit im Kontext von Beratung eingehen.

AIDS-Hilfe als Institution und bundesweiter „Mikrokosmos“ in der ständigen Agonie zwischen (politischer) Selbsthilfegruppe und professioneller Service-station formuliert an seine Mitarbeiter den Anspruch von professioneller Hilfestellung für den einzelnen und gleichzeitig die Förderung von Emanzipation. Soziale Gruppenarbeit bietet die Möglichkeit, emanzipatorische Ansprüche und Fachlichkeit zu koppeln: Die Eigenverantwortlichkeit des Ratsuchenden, die Rolle des Beraters als Gegenüber, Moderator, Initiator fördert die Emanzipation des/der Ratsuchenden (und auch die des Beraters). Gerade in der Arbeit mit HIV-Positiven und an AIDS Erkrankten ist das ein wichtiger Aspekt, nicht nur wegen der „political correctness“ in einem mit Stigmata und entsprechenden Sensibilitäten assoziierten Arbeitsfeld, sondern auch, weil die Perspektive des unheilbar Kranken (u.U. auch die Nähe seines Todes) ganz besonders zu überbeschützenden Aktivitäten (Dauerklientifizierung) und korrespondierend zu ohnmächtigen Selbstdefinitionen (ver-)führt.

„Da kann man sich doch nicht nur hinlegen...“ ironisiert diese Verführung zur Resignation und war aus diesem Grund auch 1995 das Motto der 6. Bundesversammlung der Menschen mit HIV und AIDS.

Beratungsinhalte

Beratungen werden von einzelnen und Gruppen in Anspruch genommen. Die Spannbreite reicht von Informationsabfrage (Ansteckungswege bis Sozialberatung), Testberatung, Themen wie Sexualität, sexuelle Identität, Partnerschaft und HIV, Perspektivplanung angesichts gesundheitlicher Prognosen, Unterstützungsmöglichkeiten, Schuld und Angst bis zu Sterben und Tod.

Beratung beschränkt sich hier in der Regel auf eine kleinere Sequenz von Terminen, meist orientiert an einer konkreten Problemsituation, einer akut empfundenen Krise oder einer Entscheidungssituation. Im Zentrum steht die zu bewältigende Situation. Nur in diesem Zusammenhang ist die Persönlichkeitsstruktur von Individuen Gegenstand der Beratung. Kontinuierliche, tiefgreifende Arbeit mit Identität und Persönlichkeit ist ansonsten kennzeichnend für Psychotherapie. Im Rahmen der hier gemeinten Beratungsarbeit kann es vielleicht noch um die Entscheidung für eine Therapie gehen bzw. um die Überlegung, welche Therapieform die sinnvollste sein könnte. So ist z.B. Ziel der Arbeit mit AIDS-Phobikern, ihre Situation so weit mit ihnen zu bearbeiten, daß sie sich bewußt werden, daß gewisse Mechanismen hinter ihrer Angst liegen, daß ihre Angst für sie eine bestimmte Funktion erfüllen kann etc. Diese Einstellung macht die Entscheidung für oder gegen eine Therapie erst möglich.

Eine weitere Abgrenzung der Beratungsarbeit scheint gegenüber Supervision sinnvoll. Auch wenn sich Aspekte je nach Arbeitsauftrag oder Kontrakt zwischen Berater und Gruppe oder Ratsuchenden gleichen, ist Supervision ein kontinuierliches Beratungsangebot für Professionelle, das vorwiegend berufliche Situationen aus fachlicher Perspektive bearbeitet. Beratung, wie sie hier gemeint ist, wird von Informationssuchenden, HIV-Positiven und deren Angehörigen in Anspruch genommen, aber auch von einzelnen und Gruppen, die Berührung mit HIV und AIDS haben.

Soziale Gruppenarbeit und Beratung

Soziale Gruppenarbeit arbeitet ressourcenorientiert, mit Blick auf das System, im Bewußtsein, daß sich Wirklichkeiten herstellen und verändern (lassen). Sie berücksichtigt Rollen und Zuschreibungen und deren Bedeutung für die Gruppe und nutzt dabei auch das Wissen um verschiedene Gruppenphasen und deren Funktion. Sie geht davon aus, daß das jeweilige System die Lösung für das selbst von ihm definierte Problem in sich trägt. In der Beratung finden sich drei Settings, in denen Soziale Gruppenarbeit als Methode mehr oder weniger direkt zum Tragen kommen:

1. Die Beratung gilt der Gruppe als System. Sie muß zum Beispiel eine gemeinsame Entscheidung treffen und sucht dazu Beratung (z.B. müssen Erzieher entscheiden, ob ein HIV-positives Kind in die Kindergartengruppe aufgenommen wird). Im Verlauf der Beratung geht es nicht nur um Informationen, sondern auch um Entscheidungsstrukturen, Machtverteilung, Rollen usw. in der zu beratenden Gruppe.
2. Einzelne suchen im Kontext der Gruppe Beratung. Im genannten Beispiel thematisiert z.B. eine Erzieherin ihre Anerkennungsängste. Dabei behält Soziale Gruppenarbeit auch immer den Blick auf das soziale System: Welche Funktion hat das Problem des Einzelnen oder auch nur dessen Benennung für die Gruppe? Die Gruppe ist im Beratungssetting eine zusätzliche Ressource, die dem Ratsuchenden zugänglich gemacht werden kann. Sie stellt einen Informationspool dar, sie ist Spiegel, kann beobachten, rückmelden, zur Identifikation aufgefordert werden und erweitert die Möglichkeiten von Diagnosen und Interventionen.
3. Wesentliche Aspekte Sozialer Gruppenarbeit finden sich auch im klassischen Berater-Klient-Setting. Grundvoraussetzung ist das oben schon erwähnte Bild, daß der Klient die Möglichkeit einer ihm gemäßen, d.h. für ihn brauchbaren Lösung bereits in sich trägt. Die Interventionen des Beraters richten sich folgerichtig darauf, diese Möglichkeiten, seine konkreten Ressourcen ins Blick- und Aktionsfeld des Ratsuchenden zu rücken. Natürlich fehlen in diesem Setting die Perspektiven und Rückmeldungen der Gruppe. Trotzdem inspirieren die Methoden Sozialer Gruppenarbeit den Beratungsprozeß und setzen Kreativität frei.

Ressourcenorientierung und AIDS-Beratung

In der Beratung von HIV-Positiven, an AIDS Erkrankten und deren Angehörigen, aber auch von Personen, die sich von einer Infektion bedroht fühlen, spielt das Bewußtsein eigener Ressourcen eine besondere Rolle. HIV und AIDS wird als Generalangriff auf die zentrale Ressource überhaupt, nämlich das Leben bzw. die Lebenszeit gedeutet.

Grundsätzlich stimmt diese Deutung: Die medizinische Diagnose und nachfolgende Pathologisierung stehen im Kern für das sichere Schwinden physischer Ressourcen und in der Folge auch für das Schwinden von materiellen, sozialen, manchmal auch von geistigen oder psychischen Möglichkeiten. Zumindest drohen alle diese Abbauprozesse. Die daraus resultierende Resignation und Ohnmacht blendet allerdings auch Chancen aus. Die eigenen Möglichkeiten werden mit Blick auf die (un-)gewisse Zukunft geleugnet, biographische Ressourcen (wie z.B. Aktivität, sexuelle Identität) negativ umgedeutet, weil sie für die Infektion und Erkrankung verantwortlich gemacht werden. Diese realen Ressourcen bewußtzumachen und bewußtzuhalten ist eine wesentliche Chance und Auftrag von Sozialer Gruppenarbeit in diesem Beratungszusammenhang: Gesunde Anteile und Möglichkeiten, mit schwindenden Ressourcen umzugehen, werden herausgearbeitet und gestärkt.

Wichtig und gleichzeitig schwierig ist dabei die ständige Anpassung an sich verändernde, in der Regel verschlechternde Perspektiven. Die Erkrankung zwingt Ratsuchende und Berater zu großer Differenzierungsfähigkeit und Kongruenz: Ressourcen müssen spürbar und präsent sein, sie dürfen nicht "überholt" und auch nicht erst in ferner Zukunft zu entwickeln sein. Ein klares Bewußtsein eigener Ressourcen ist die Voraussetzung für Entscheidungen und für selbstbestimmte Aktion (Beispiel: Nur wer seine eigenen Fähigkeiten einschätzt, kann möglichst autonom seine Pflege gestalten - von wem, wieviel, was nicht?).

Familien, Paaren, Freundeskreisen, die sich für einen HIV-Positiven als Unterstützungssystem definieren und dabei andere Aspekte ausblenden, ist die Frage nach der Einschätzung der eigenen Ressourcen wichtig. Gerade Familienangehörige neigen dazu, sich zu überschätzen und ihre eigenen Bedürfnisse zu ignorieren - übrigens eine sehr machtvoll Strategie, den Positiven in Abhängigkeit zu nehmen!

Konstrukte und Lösungen

Für Beratungssysteme im Kontext AIDS-Beratung sind neben den Ressourcen die Ziele und Perspektiven höchst sensibel zu behandeln. Bei einer (noch) unheilbaren Krankheit ist die Perspektive insgesamt nicht befriedigend umdeutbar: Wer die Diagnose AIDS bekommt, wird früher sterben oder sich zumindest früher mit dem eigenen Tod auseinander setzen.

In dieser Situation reduzieren die Klienten ihre Selbstdefinition typischerweise auf die Rolle des ohnmächtigen und/oder hilfsbedürftigen Opfers. Dabei werden alternative Selbstdeutungen und aktuelle Beziehungsthemen ausgeblendet, wie z.B. Abhängigkeit und Autonomie, Konkurrenz in der Bedürftigkeit, Schuld und Schuldzuschreibung, Krankheitsgewinne, Macht und Ohnmacht. Um solche Prozesse beschreibbar und bearbeitbar zu machen, ist vordringliche Aufgabe des Beraters, die problematisch erlebte Situation klar einzugrenzen. So wichtig Bilanzierungsversuche und (Lebens-)Perspektiven-einschätzung sind, besteht dabei die Gefahr, das eigene Leben und die eigene Person ausschließlich vom vermeintlichen Ende her, d.h. von der Krankheit aus, zu bewerten. Je deutlicher die konkrete Situation ins Auge gefaßt wird, desto eher kommen eigene Ressourcen und Lösungsansätze in den Vordergrund.

Die Konkretisierung der Situation bringt auch den Berater in seine Ressourcen. Seine Interventionen richten sich im Anbieten von Beobachtungen und Feedbacks, im Hinterfragen der Selbstdefinitionen usw. auf die Erweiterung des Blickfeldes. Über Alternativen in der Selbstdeutung und Einschätzung der Möglichkeiten werden Lösungen oft erst denkbar. „Es könnte alles auch ganz anders sein“, lehrt der Konstruktivismus.

Die Konzentration auf die aktuelle Situation und eine konkrete Lösung thematisiert auch das „Verfallsdatum“ dieser Lösung mit. Bei der hohen Abhängigkeit der eigenen Perspektive vom Krankheitsverlauf, den medizinischen Behandlungsmöglichkeiten etc. können die Lösungen nur kurzfristig sein, zumal sich das Grundproblem (die Infektion) nicht umkehren, nicht beseitigen läßt.

In die Beratung kommen zunehmend Personen, die ihre eigenen Lebensperspektiven unterschätzt haben (z.B. schon frühzeitig ihre Arbeit aufgegeben haben und berentet sind) und jetzt neue Ziele konstruieren müssen. Lösungen von

gestern haben sich überholt. In solchen Zusammenhängen wird deutlich, wie hilfreich der groupworkerische Blick auf die individuellen und sozialen Ressourcen ist: Er bietet die Möglichkeit, den Fokus vom „sicheren Ende“ auf das „Leben davor“ zu wechseln.

Über die Brauchbarkeit des Zwanges. Soziale Trainingskurse im Rahmen des Jugendgerichtsgesetzes

Karl-Heinz Wassong

Die Unterscheidung „freiwillig“ und „gezwungen“ wird in unserem Sprachgebrauch meist dann benutzt, wenn es um Entscheidungen geht. Unser Recht auf Selbstbestimmung basiert auf *freiwilligen* Entscheidungen, durch *Zwang* und *Pflicht* werden uns Entscheidungsmöglichkeiten genommen - wir werden fremdbestimmt. *Ge-* und *erzwungenes* Verhalten ist, durch persönliche Erfahrungen und/oder Geschichte vermittelt, negativ besetzt. Dabei ist unser bürgerliches Leben voll von *Zwängen* und *Pflichten*: Wehrpflicht, Schulpflicht, Versicherungspflicht, Konsumzwang, Kostümzwang, Gruppenzwang u.v.m. Wie unangenehm *Zwang* sein kann, läßt auch die Tatsache vermuten, daß in Knaur's Deutschem Wörterbuch das Wort „Zwang“ zwischen „zwaken“ und „zwängen“ zu finden ist.

Konzepte Sozialer Arbeit setzen oft bei der *Freiwilligkeit* der Klienten an. Für therapeutische Angebote und Beratungen ist eine bewußte und *freiwillige* Entscheidung fast *zwingend* notwendig. Dabei assoziieren wir mit *Freiwilligkeit* meist sofort eine höhere Motivation und Arbeitsbereitschaft derjenigen, die die Angebote wahrnehmen. Das Wort „Angebot“ suggeriert in dem Zusammenhang aber nicht nur, daß etwas *geboten* wird, auch das Wort „Gebot“ steckt darin, was wiederum einen *verpflichtenden* Charakter in sich birgt. Für die Arbeit mit und in Gruppen möchte ich das eben beschriebene Konstrukt, *Freiwilligkeit* gleich *Motivation*, für mich dahingehend erweitern, daß *Zwang* auch eine gewisse brauchbare *Spannung* erzeugen kann. Dies werde ich im folgenden am Beispiel eines Sozialen Trainingskurses, der vom Jugendamt der Stadt Kempen/Ndrh. durchgeführt wurde, näher erläutern.

Ein Sozialer Trainingskurs ist ein ambulantes gruppenpädagogisches Angebot für straffällig gewordene Jugendliche, das durch jugendrichterliche Entscheidung (§ 10 JGG oder im Bewährungsverfahren, §§ 21 und 27 JGG) angeordnet oder auch auf Veranlassung des Jugendstaatsanwaltes (§ 45 JGG) oder des Jugendrichters (§ 47 JGG) durchgeführt wird. Nach den Bestimmungen des JGG sind ambulante Maßnahmen Weisungen, welche die Lebensführung der Jugendlichen regeln und dadurch ihre Erziehung fördern und sichern sollen. Sie werden von öffentlichen oder freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt. Aus sozialarbeiterischer Sicht wird die Erweiterung sozialadäquater Handlungskompetenzen von straffälligen jungen Menschen angestrebt.

Teilnehmer des Sozialen Trainingskurses in Kempen waren Jugendliche und Heranwachsende (14 - 21 Jahre), die durch Körperverletzungs-, schwere Körperverletzungs- und Sachbeschädigungsdelikte auffällig wurden. Bezogen auf die Gewaltproblematik wurden im Vorfeld folgende Ziele formuliert:

- Sensibilisierung für die Tat, die Opfer, Aggression und Gewalt
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln
- Initiierung individueller Lernprozesse auf der Basis vorhandener Ressourcen & Kompetenzen
- Annäherung verschiedener Kultur- und Subkulturgruppen

Der Soziale Trainingskurs wurde organisiert von der Jugendgerichtshilfe der Stadt Kempen in Kooperation mit der Jugendberatungsstelle „Neue Stadt“, einer Offenen Jugendeinrichtung in städtischer Trägerschaft und Ort der Veranstaltung. Es gab zum Einstieg ein Wochenendseminar und fünf weitere Abendtreffen (insgesamt 22 Arbeitsstunden).

Der *Zwangscharakter* des Sozialen Trainingskurses, hinter dem sich für die Jugendlichen zunächst noch der juristische und polizeiliche Apparat verbarg, veranlaßte uns, zum Einstieg strengere Gruppenregeln zu vereinbaren. Nach dem sog. Developmental Model der Sozialen Gruppenarbeit (vgl. Krapohl 1987 und den Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band), braucht eine Gruppe in der Orientierungsphase Struktur und Orientierung durch die Leitung. Bei einer Gruppe, die *unfreiwillig* zusammenkommen muß, um eine Verpflichtung bzw. Auflage zu erfüllen, sind die Teilnehmer im besonderen auf sich

bezogen. Bekannte Kommunikationsmuster aus vergleichbaren Situationen werden verwandt zum Schutz und zur Abwehr. Eine Strukturvorgabe mit klaren Regeln ist eine brauchbare Intervention, um Orientierung und Schutz zu bieten.

Mit diesem Regelkatalog haben wir positive Erfahrungen gemacht:

1. Vertraulichkeit

Ich verpflichte mich, alles, was in der Gruppe zur Sprache kommt, vertraulich zu behandeln!

2. Pünktlichkeit und regelmäßige Teilnahme

Ich vereinbare mit allen Gruppenmitgliedern, daß ich jedes Treffen besuche, pünktlich erscheine und nicht vorzeitig gehe!

3. Keine Beleidigungen

Ich verpflichte mich, niemanden aus der Gruppe zu beleidigen, mich über ihn lustig zu machen oder herabzuwerten!

4. Das Recht zu passen

Ich habe das Recht, auch mal zu schweigen, wenn ich zu einer Sache nichts sagen will!

5. Drogen und Alkohol

Ich verpflichte mich, nicht unter Einfluß von Drogen oder Alkohol an den Gruppentreffen teilzunehmen!

6. Gefühle

Mir ist klar, daß jeder in der Gruppe Gefühle wie Schmerz, Trauer oder Wut verspüren wird, und ich verpflichte mich, den Ausdruck dieser Gefühle zuzulassen und zu respektieren!

7. Respekt

Ich erkläre, den anderen in der Gruppe zuzuhören, und kann erwarten, daß die Gruppe auch mir zuhört!

8. Ich-Aussagen

Ich verpflichte mich, für mich selbst zu sprechen, über meine eigenen Erfahrungen zu reden und nicht für andere zu sprechen, wenn ich nicht darum gebeten werde!

Diese Regeln wurden kontrolliert und bei Mißachtung (z.B. zu spätes Erscheinen oder Fehlen) sanktioniert. Ergänzend dazu stellten wir zu Beginn den Ablauf, die zeitliche Planung und das Programm vor. Damit wurde der verbindliche Charakter des Settings unterstrichen, was in der Reflexion von den Teilnehmern sehr positiv beurteilt wurde. Leitung gibt der Gruppe, die zu diesem Zeitpunkt noch keine ist, eine anfängliche Struktur durch ein klares Setting und In-Beziehung-Gehen mit den Teilnehmern, wobei Nähe und Distanz möglich sind. Eine Kontraktklärung wird durch die *Zwanghaftigkeit* des Zustandekommens der Gruppe scheinbar vorweggenommen. Trotzdem sind Absprachen über das Programm, die Regeln und das Ziel des Angebotes sowie die Erwartungen der Teilnehmer und der Leitung notwendig und wichtig, um Akzeptanz für ein Arbeiten in und mit der Gruppe zu ermöglichen.

Nach einer Zeit des Ankommens und Sich-Kennenlernens folgt meistens eine Phase der Auseinandersetzung und des Sich-Messens. Die Teilnehmer nehmen diese Machtkampfphase zum Anlaß, Positionen und Rollen in der Gruppe zu erkämpfen und zu besetzen. Bei unserer Gruppe, die *gezwungenermaßen* zustande gekommen war, gestaltete sich diese Phase sehr spannend, vor allem vor dem Hintergrund des gemeinsamen Themas „Aggression“ und „Gewalt“. Hier setzten wir die Tat der einzelnen in Szene (Rollenspiel) und erreichten durch die Übertragung der Gruppensituation auf die Tat eine hohe Sensibilisierung für die Opfer, die eigene Aggression und Gewaltbereitschaft. Als Leitung war wichtig, im Kontakt zu bleiben und Methoden anzubieten, die dem Bedürfnis nach Kräfte-messen und -meistern nachkommen. Bei Gruppen, die sich *freiwillig* gebildet haben, ist der Austritt in dieser Phase am höchsten. Ein Ausstieg aus dem Sozialen Trainingskurs hätte zunächst die Meldung über die Jugendgerichtshilfe an das Jugendgericht und in den meisten Fällen die Verhängung eines Freizeitarrestes („Ungehorsamkeitsarrest“) oder anderer juristischer Sanktionen zur Folge. Unsere Teilnehmer entschieden sich allesamt für eine spannende Machtkampfphase.

Social Groupwork setzt bei den persönlichen Erfahrungen der Mitglieder einer Gruppe an und entwickelt aus vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen brauchbare Handlungsperspektiven und -alternativen. Auf den Sozialen Trainingskurs übertragen haben wir in der Phase der Vertrautheit sogenannte „Sicherungen“ entwickelt. Ausgehend von der eigenen Aggression und Gewaltbereitschaft, oftmals hervorgerufen durch Provokation und vermeindliche

Beleidigung ('Eine Frage der Ehre'), erarbeiteten die Teilnehmer Alternativen, wie sie zukünftig schwierige Situationen ohne Gewalteinsatz meistern können:

- | | |
|--------------------------------|--|
| - gehen - umdrehen | - nicht auf Gerüchte achten |
| - reden statt schlagen | - auf Gefühle (Angst) achten |
| - Kopf einschalten , überlegen | - Alkohol in bestimmten Situationen meiden |
| - mögliche Konfliktorte meiden | - Hilfe von Freunden und Familie |
| - kein Gruppenzwang | - sich körperlich abreagieren - vorher! |

Interessant war, daß diese Handlungsmöglichkeiten durch gemeinsames Diskutieren und Überlegen in der Gruppe erarbeitet wurden. Die Teilnehmer setzten tatsächlich ihre unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen ein. Das Ergebnis dieser Arbeit bewirkte einen hohen Identifikationsgrad der Teilnehmer mit ihrer Gruppe.

Aufbauend auf das gerade beschriebene Ergebnis boten wir der Gruppe im folgenden an, ihre gewonnenen Erkenntnisse auf Alltagssituationen zu übertragen und zu trainieren. Zu diesem Zeitpunkt stand der *Zwang*, durch den die Gruppe zustande gekommen war, außerhalb des Blickfeldes. Die Teilnehmer konstruierten im Verlaufe des Gruppenprozesses ihre Wirklichkeit neu. Sie bezeichneten ihren Sozialen Trainingskurs als echte 'Chance, etwas mit anderen für sich zu lernen' (O-Ton eines Teilnehmers). Wir kombinierten Erfahrungen aus aktuellen konkreten Situationen und Vorfällen mit Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dabei nutzte die Gruppe ihre zu diesem Zeitpunkt entwickelte Fähigkeit, Situationen differenzierter wahrzunehmen und Transferchancen zu erkennen, was die Kooperations-/Differenzierungsphase des Entwicklungsstufenmodells (Developmental Model, s.o.) auszeichnet.

Zum Abschluß des Sozialen Trainingskurses ließen wir die Programmpunkte und -schritte noch einmal Revue passieren. Als positive Lernerfahrungen formulierten die Teilnehmer:

- | | |
|--------------------------------|---|
| - gewonnenes Selbstbewußtsein | - 'Sicherungen' für Alltagssituationen |
| - Selbst- und Fremdwahrnehmung | - Arbeiten in und mit der Gruppe |
| - eigene Opferrolle | - eigene Kompetenzen und Ressourcen einsetzen |

Trennung und Ablösung empfand diese Gruppe zum einen als Erleichterung, die gerichtliche Auflage „Teilnahme an einem Sozialen Trainingskurs“ erfüllt zu haben. Zum anderen wurde der Abschied auch betrauert und versucht, Anknüpfungen und Versicherungen für die Zukunft zu formulieren (z.B. „Wir werden uns in einem Trainingskurs hoffentlich nicht mehr sehen müssen!“).

Der so beschriebene Ablauf unseres Sozialen Trainingskurses läßt vermuten, daß sich auch „gezwungene“ Gruppen nach der Systematik der Entwicklungsstufen entwickeln. Rückschritte, Verzögerungen, Überspringen und Verweilen animieren (und *zwingen* manchmal sogar) den Groupworker immer wieder, brauchbare Irritationen zu finden, die die Gruppe ihre Ressourcen finden und entwickeln läßt.

Die Frage nach der *freiwilligen* oder *gezwungenen* Gruppe hat sich für mich durch den Sozialen Trainingskurs relativiert. Ich sehe meine Aufgabe als Groupworker darin, jeder Gruppe, mit der ich arbeite, ein verbindliches Beziehungsangebot zu machen. Aus dieser Verbindlichkeit heraus und mit dem Wissen darum, daß jede Gruppe anders ist, sind sowohl *Freiwilligkeit* wie *Zwang* in der Arbeit mit Gruppen brauchbare Zugänge, um Anschlüsse herzustellen.

Literatur:

Brunner, Rudolph (1991): Jugendgerichtsgesetz-Kommentar (9. Auflage). In: Sammlung Guttentag. Berlin: de Gruyter

Busch, Max/Hartmann, Gunhild/Mehlich, Norbert (1984): Soziale Trainingskurse im Rahmen des Jugendgerichtsgesetzes. Herausgegeben vom Bundesministerium der Justiz. Bonn

Krapohl, Lothar (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung. Aachen: IBS-Verlag

UnHEIMliche Gruppen? Social Groupwork in der Sozialpsychiatrie *

Bernd Woltmann-Zingsheim

„Im Gegenüber allein
findet die wesentliche Verständigung statt,
die Sache selbst tut nichts zur Sache.“
(Strauss 1992, 16)

Wenn man es mit Klienten zu tun hat, denen (zumindest bis auf weiteres) eine institutionalisierte **Wohnform in Gruppen** zugemutet wird, beschäftigt einen häufig weniger die Frage, ob und welche generellen Alternativen es dazu gibt oder geben könnte. Damit sei natürlich nicht in Abrede gestellt, daß i.S. eines „Doppelauftrages“ der Sozialpsychiatrie (vgl. Dörner 1997) auch dies angebracht ist. Mein alltägliches Interesse gilt aber eher der Frage, inwieweit diese faktisch gegebene und ständig herausfordernde Aufgabe sozialpädagogisch entwicklungsfähig ist und bleibt. Ich gehe davon aus, daß dies besonders bei den **Wohnheimen für psychisch behinderte Menschen** sinnvoll und nötig ist (zu den „Anwendungen von Gruppenarbeit“ in psychiatrischen Krankenhäusern vgl. Metz/Büttner 1996 und zum erweiterten Psychiatriekontext vgl. Christ/Hoffmann-Richter 1997), da sie zunehmend fachlich scharf kritisiert, wenn nicht gar attackiert werden und trotzdem noch für lange Zeit nicht aus dem Netzwerk psychiatrischer Versorgungsangebote wegzudenken sind.

Entwicklungsfähig ist zum Beispiel die Art und Weise, wie mit Heimbewohnern, die nun mal in Gruppen zusammenleben müssen (auf deren Zusammensetzung sie obendrein nicht oder kaum Einfluß nehmen können!) methodisch gearbeitet wird. Nach wie vor überwiegen „**bezugstherapeutische**“ **Konzepte**, die die

beratende, begleitende Beziehung zwischen einem Klienten und „seinem“ fest zugewiesenen Betreuer bevorzugen. Obwohl also ein gruppenpädagogischer Ansatz buchstäblich naheliegt, wird die Arbeit im wesentlichen als „Einzelfallhilfe“ unter erschwerten (Gruppen-)Bedingungen definiert und gestaltet.

Auch in meiner Einrichtung ist das nicht anders. Allerdings versuche ich dort kontinuierlich, die „**Gruppenperspektive**“ unserer Arbeit zu stärken. Im folgenden möchte ich in aller gebotenen Kürze einige Schritte und Ergebnisse dieser Entwicklung beschreiben und Arbeitsfeldkollegen aus Heimen (mit unterschiedlichster Klientel) zur Diskussion anbieten.

Bevor wir versuchsweise in einer Außenwohngruppe mit neun erwachsenen Bewohnern zur ersten Sitzung „Soziale Gruppenarbeit“ einladen konnten, verständigten wir uns im Team darüber, welche neue, zusätzliche oder zumindest irgendwie andere Funktion dieses Angebot haben sollte. Es gab immerhin bereits eine „Gruppenbesprechung“, die hauswirtschaftliche und organisatorische Fragen und Aufgaben für die jeweils nächste Woche klären und aufteilen sollte. Diese „Wochenplanung“ verlief allerdings häufig aufreibend und insgesamt wenig zufriedenstellend für alle Beteiligten: Die Mitarbeiter hatten Probleme, die kommende Woche zu organisieren, da die Bewohner neben Speiseplanwünschen und dergleichen unterschiedlichste Gruppenthemen und -probleme ansprachen, für die „eigentlich“ gar keine Zeit war. „Eigentlich“ waren dafür die schon genannten „Einzelgespräche“ gedacht.

Auffälligerweise wurden diese häufig sehr konfliktreichen Themen von den Bewohnern aber weder dort noch in der besagten „Gruppenbesprechung“ wirklich geklärt. Denn in den Einzelgesprächen werden auch heute noch bevorzugt individuelle Themen behandelt, für die die Gruppe nicht der passende Rahmen ist, weil sie entweder tatsächlich nur von geringem Interesse für die „Allgemeinheit“ sind oder - was häufiger der Fall ist - auf Wunsch des Klienten (noch) nicht in der Gruppe veröffentlicht werden sollen. In der „Gruppenbesprechung“ galt es (aus Mitarbeitersicht), vor allem die hauswirtschaftliche Wochenplanung sicherzustellen. Waren einzelne Themen (oder Klienten) allerdings „hartnäckig“ genug, daß man sich ihnen näher widmen mußte, zogen sich die Besprechungen häufig derart in die Länge, daß andere Klienten schon deshalb überfordert waren. Die Gruppe wurde also zusätzlich unruhiger, einzelne standen auf, liefen im Raum herum oder verließen gar das Zimmer, weil sie das **unstrukturierte Setting** nicht mehr ertrugen.

Hinzu kamen **unklare Kompetenzverteilungen im Team**. Ungeschriebene Regel war, daß möglichst alle im Dienst befindlichen Kollegen ebenfalls an der Gruppenbesprechung teilnahmen. Das hatte zur Folge, daß alle Themen von hauswirtschaftlicher *und* pädagogischer Seite aus behandelt werden konnten (und auch wurden). Tendierte die Hauswirtschaftsmeisterinnen etwa zu möglichst eindeutigen Entscheidungen in Richtung eines „dringend“ zu regelnden Gruppenlebens, befaßten sich die pädagogischen Mitarbeiter gerne mit den „Ausnahmen“ und „Sonderfällen“, für die ggf. „therapeutisch wertvolle“ Erklärungen gleich mitgeliefert oder zumindest in Aussicht gestellt wurden. Erschwerend hinzu kam ein Konkurrenzverhalten, etwa wenn ein Sozialpädagoge seine Vorstellungen von Einkaufsdiensten durchsetzen wollte, oder die hauswirtschaftliche Kraft die erzieherische Wirkung täglicher Reinigungsarbeiten hervorhob. *Fazit*: JedeR durfte mal etwas entscheiden und die Wochenplanung „stand“ (doch). Bezüglich offensichtlicher oder versteckter Konflikte in und mit der Gruppe war es gut, „mal darüber gesprochen zu haben“.

Ganz so katastrophal wie diese überzogene Schilderung wirken könnte, war es natürlich auch wieder nicht. Die Stimmung während der Besprechung war in der Regel gut, man freute sich meistens an dem Miteinander, scherzte und drohte, lachte und fluchte gemeinsam und lernte sich auf diese Weise auch irgendwie besser kennen. Lösungen für zwischenmenschliche Probleme wurden aber eher zufällig oder nur mit großer Mühe gefunden. Und was ich wirklich vermisse war eine Möglichkeit, die Fülle von Informationen über die Gruppe, die ich insbesondere in dieser Besprechung mitbekam, methodisch in **fortlaufende Kommunikation**, also einen offenen Verständigungsprozeß **zwischen allen Beteiligten** umzumünzen (vgl. Greve 1996, 232).

So führten wir denn vor etwa zwei Jahren eine „Soziale Gruppenarbeit“ ein, in der alles möglich sein sollte, *außer die Klärung hauswirtschaftlich-organisatorischer Fragen!* Mit anderen Worten: wir entlasteten die Wochenplanung von dort kaum zu behandelnden Themen und hatten mit der Zeit das verblüffende Ergebnis, daß die früher chaotisch verlaufenden und viele Klarheiten beseitigenden(!) Gruppenbesprechungen kürzer und effektiver wurden als je zuvor. Davon profitierten nicht nur die Heimbewohner, die in einer erstmals wirklich zu überschauenden Zeit ohne das Risiko, urplötzlich in einer „therapeutischen Sitzung“ zu landen, die nötigen Absprachen trafen, Aufgaben übernahmen, konkrete Antworten auf konkrete Fragen bekamen und das alles zusehends als weniger belastend und anstrengend empfanden.

Auch **im Team** zeigte diese Differenzierung positive Effekte. Während sich zuvor immer auch „die Pädagogen“ bei Themen einmischten, von denen sie vermutlich weniger verstanden als die Hauswirtschaftsmeisterinnen und für die sie einfach nicht zuständig waren, hatte nun die hauswirtschaftliche Kraft die Leitung der Besprechung allein in der Hand und konnte freier agieren und ihre Kompetenzen entfalten. Die pädagogischen Mitarbeiter sind auch heute noch allenfalls als „Gäste“ dabei und halten sich inzwischen gerne zurück. In der vierzehntägigen „Sozialen Gruppenarbeit“ ist die Rollenverteilung umgekehrt. Unter pädagogischer Leitung nimmt dort häufig auch die Hauswirtschaftsmeisterin teil, steht für praktische Fragen direkt zur Verfügung oder verweist ggf. selbstbewußt auf die nächste „Wochenplanung“.

So glatt lief (und läuft) die Differenzierung unterschiedlicher Fachkompetenzen im Team auch wieder nicht. *Zum einen* stellen zwei unterschiedliche Gruppenangebote hohe Anforderungen an die hauswirtschaftlichen und die pädagogischen Mitarbeiter. Die Erstgenannten sehen sich einer Gruppe als komplexem System gegenüber, ohne (in der Regel) über methodische Ausbildungen zu verfügen. Das kann leicht überfordern, wenn man sich zu weitergehenden sozialen Prozessen verführen läßt und nicht klar abgrenzt. Die Sozialpädagogen haben mit dem Dauerproblem zu tun, daß sie in unserem Modell grundsätzlich keinen Zugang über das Grundbedürfnis der Ernährung/Versorgung der Heimbewohner besitzen. Hier sind die hauswirtschaftlichen Mitarbeiter schneller und unmittelbarer „im Kontakt“! Pädagogen müssen mit anderen, kreativen Mitteln und Methoden immer wieder neu zum Social Groupwork „verführen“, Interesse wecken und erhalten.

Zum anderen neigen Teams (wie alle Gruppen) immer wieder dazu, Klarheiten zu verwischen. So lassen sich (verdeckte) Interventionen sowohl der hauswirtschaftlichen Kollegen in Richtung auf ausdrücklich pädagogische Themen ebenso beobachten wie umgekehrt. Solange das unter Beobachtung (sprich Supervision) bleibt, kann man aber ganz gut damit arbeiten!

Die Bewohner waren zunächst sehr irritiert über diese neue „Klarheit“: In der ersten Zeit waren wir bei den plötzlich verschiedenen Gruppenzusammenkünften hauptsächlich damit beschäftigt, **Themen zu sortieren**. Erst ganz allmählich bekam die Gruppe ein Verständnis dafür, was wann jeweils „angesagt war“. Dabei „verboten“ wir niemals irgendeine Frage oder dergleichen, nur weil sie

auf den ersten Blick nicht „hierher“ gehörte. Vielmehr nutzen wir diese Gelegenheiten dazu, sozusagen **verschiedene Ebenen eines Problems** deutlich zu machen. So läßt sich die Frage nach einer zufriedenstellenden Spülplanregelung technisch lösen, in dem man z.B. die Zeiten ändert. Lösungen dieser Art werden (bevorzugt) in der hauswirtschaftlichen Wochenplanung gefunden. Man kann aber auch den Sinn z.B. funktionierender oder nicht funktionierender Regelungen und Strukturen beleuchten und ist dann schnell bei den zwischenmenschlichen Beziehungen in der Gruppe, den unterschiedlichen Erwartungen und Wünschen angekommen, für die die „Soziale Gruppenarbeit“ endlich Raum und Zeit läßt.

Das Angebot einer „Sozialen Gruppenarbeit“ kann die schon genannte übliche „bezugstherapeutische“ Einzelarbeit in Heimen ergänzen, aber **natürlich nicht ersetzen**. „Casework“ kann aus Sicht des Groupwork insbesondere als „doppelter Boden“ fungieren, wenn es im gewohnten „Eins-zu-Eins-Setting“ mit dem Klienten (Gruppen-)Themen vor- bzw. nachbereitet oder auch im Einzelfall bis auf weiteres ausschließt. Sie dient dann also durchaus auch der Ermutigung des Klienten, bestimmte Themen (erstmal) nicht in der Gruppe anzusprechen, wenn damit z.B. übergroße Ängste verbunden sind. „**Offenheit**“ ist also kein Selbstzweck; Schutz und Abgrenzung sind für derart verletzte Menschen mindestens ebenso wichtig!

Nach dem „**Developmental Modell**“ der Sozialen Gruppenarbeit (vgl. den Beitrag „Nur so und immer anders“ in diesem Band) fällt auf, daß unsere Gruppe nach zwei Jahren durchaus differenziert ist und **Kooperationen** punktuell möglich sind. Insbesondere Neuaufnahmen/Fluktuation in der Gruppe oder auch nur konkrete Auszugspläne einzelner aktualisieren aber auf dramatische Weise insbesondere **Orientierungsprobleme**, während das Thema Trennung/Ablösung komplett vermieden wird. Im Bereich Vertrautheit/Intimität fällt weiter auf, daß der alltäglich unvermeidbare sehr enge Kontakt (benachbarte Schlafzimmer, gemeinsame Badezimmerec.) mit erstaunlich viel **Fremdheit und Distanz** kompensiert wird. Insbesondere Sexualität ist wohl im gesamten Heimbereich unabhängig von der Klientel nach wie vor ein *störendes* Thema (vgl. Herzog/Tergeist 1996), das in unserer Gruppenarbeit auch (noch) nicht offen(!) wird.

Angeregt durch neuere systemische **Entchronifizierungskonzepte** für die Psychiatrie (vgl. Schweitzer/Schumacher 1995) versuchen wir, das ist der aktuelle Stand, die „fortlaufende Kommunikation“ (s.o.) nicht willkürlich zu unterbrechen (abzubrechen), aber **zeitliche Interpunktionen** zu setzen: Praktisch lassen wir nach fünf Sitzungen Groupwork schlicht eine Sitzung mit dem Ziel „ausfallen“, **Rhythmus und Endlichkeit** anstelle von unendlich erscheinenden Zeitverläufen zu betonen.

Ergänzt wird das durch eine thematische Strukturierung einer jeden Sequenz mithilfe eines „roten Fadens“: In der jeweils ersten Sitzung stellen wir eine **inhaltliche Fokussierung** vor, die meine pädagogische Kollegin und ich in den vier folgenden Sitzungen verfolgen werden (z.B. Belastung-Entlastung, Nähe-Distanz). Für die Klienten ändert sich also zunächst recht wenig. Wir bündeln jedoch unsere Aufmerksamkeit auf ausgewählte Aspekte der Lebens- bzw. Gruppensituation der Bewohner und veröffentlichen der Gruppe unsere entsprechenden Beobachtungen und Deutungen. Auf diese Weise ist auch für die Auswertung inhaltlicher **Ergebnisse** in einem begrenzten, überschaubaren Zeitraum gesorgt.

Mit dieser weiteren inhaltlichen und methodischen Strukturierung glauben wir außerdem, eine gute Vorbereitung für das zu schaffen, was in der Sozialpsychiatrie-Szene seit einigen Jahren unter dem Namen „**Psychoedukative Gruppenarbeit**“ erprobt und eingesetzt wird (das sog. PEGASUS-Programm, vgl. Wienberg 1995) und im Bereich individueller **Krisenbewältigung und -prävention** für diese Klientel äußerst aussichtsreich erscheint. Wir planen entsprechend auch in unserem Wohnheimverbund für die nächste Zeit ein solches Zusatzangebot, das dann ggf. jährlich wiederholt werden könnte.

„**Unheimlich**“ kommen mir - das sei zum Schluß gesagt - die Wohnheimgruppen, in denen ich arbeite, nun gerade nicht mehr vor, seit wir Social Groupwork gezielt einsetzen. Wir fokussieren nicht mehr auf eine fiktive Summe von individuellen Krankengeschichten, die jede für sich schon beeindruckend bis furchterregend ausfallen kann, sondern auf das alltägliche, ja häufig erschreckend „normale“ Miteinander der Gruppenmitglieder, d.h. auf das soziale System als autopoietische Einheit, das zwar nie ohne Mitglieder möglich wäre, aber prinzipiell auch nicht nur durch sie oder aus ihnen heraus bestimmt werden kann.

Wir sprechen dazu häufig offensichtlich „**Verrücktes**“, und zwar gerne provokativ und so oft es nur geht humorvoll, an (vgl. Höfner/Schachtner 1995) und unterstützen damit (paradoxe Weise) genau das Gegenteil: **das Gemeinsame**, d.h. die **soziale** Ordnung der Welt, das Vertrauen aufeinander, die Sicherheit, die nur eine Gruppe bieten kann, wenn der eine oder die andere mal wieder von ansonsten mehr oder weniger geteilten, stets aber konstruierten Wirklichkeitsauffassungen ab *r ü c k t*.

*** Anmerkung:**

Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie (DGSP) stand 1996 in Chemnitz im Zeichen der „**Heimlichen bzw. unheimlichen Psychiatrie**“, also der Psychiatrie in Heimen. In Vorträgen, Podiumsdiskussionen und Arbeitsgruppen wurde diese Organisationsform sozialpsychiatrischer Versorgung kritisch beleuchtet. Das Spektrum reichte von Fragen wie „*Wieviel Heim braucht der Mensch?*“ bis zur Forderung Klaus Dörners nach „*Aufhebung der Heime*“.

Literatur:

Christ, Jakob/Hoffmann-Richter, Ulrike (1997): Therapie in der Gemeinschaft. Gruppenarbeit, Gruppentherapie und Gruppenpsychotherapie im psychiatrischen Alltag. Bonn: Psychiatrie-Verlag

Dörner, Klaus (1997): Qualitätssicherungskatalog für Heime. In: Soziale Psychiatrie. 21. Rundbrief der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie e.V., Heft 1/97, 20-23

Greve, Nils (1996): Sechs Vorschläge für professionelle HelferInnen in psychiatrischen Diensten und Einrichtungen. In: Keller, Thomas/ders. (Hg.): Systemische Praxis in der Psychiatrie, 227-244. Bonn: Psychiatrie-Verlag

Herzog, Gunter/Tergeist, Gabriele (Hg.) (1996): Störfall Sexualität. Intimitäten in der Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag

Höfner, Eleonore/Schachtner, Hans-Ulrich (1995): Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Metz, Michael/Büttner, Christian (1996): Anwendungen von Gruppenarbeit in der stationären Psychiatrie durch Sozialarbeiter/innen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 32: 67-86

Schweitzer, Jochen/Schumacher, Bernd (1995): Die unendliche und endliche Psychiatrie. Zur (De-)Konstruktion von Chronizität. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Strauss, Botho (1992): Beginnlosigkeit. Reflexionen über Fleck und Linie. München/Wien: Carl Hanser Verlag

Wienberg, Günther (Hg.) (1995): Schizophrenie zum Thema machen. Psychoedukative Gruppenarbeit mit schizophren und schizoaffektiv erkrankten Menschen. Bonn: Psychiatrie-Verlag

Teil 3

Methodensammlung

"Gebrauchsanweisung"

Geschichten, lauter Geschichten

Für Einzelne, Paare und Gruppen

Für Gruppen in Organisationen

Der introspektive Prozeß der Beratung

Checklisten



„Gebrauchsanweisung“:

Diagnose und Intervention oder wie oder was?

Georg Nebel und Bernd Woltmann-Zingsheim

Die Arbeit *systemischer Social Groupworker* unterscheidet sich nicht von der Arbeit eines (Organisations-)Beraters, Supervisors, Therapeuten, Seelsorgers etc., weil dazu grundsätzlich andere Methoden gebraucht werden. Sie stellen vielmehr immer wieder den Zusammenhang des aktuellen Geschehens mit der situationüberdauernden Entwicklung der Gruppe als sozialem System her, in dem z.B. Mithilfe des **Developmental Models** auf Phänomene aufmerksam macht wird, die sonst unsichtbar blieben (vgl. dazu unseren Beitrag „*Nur so und immer anders*“ in diesem Band). Dabei handeln auch Social Groupworker stets und ausschließlich im synchronen „Hier und Jetzt“ der Gruppe. Wie und wo auch sonst? „**Geschichte**“ ist und bleibt eine konstruktiv(istisch)e Einredung!

Und so stellt sich auch uns immer wieder neu *und immer anders* die Frage nach „Arbeitsformen“ und „Strukturierungshilfen“ in Gruppen, die zweifellos *hoch kontingent* (immer auch anders möglich) sind. Unsere **Methodensammlung** ist deshalb nur scheinbar „wohl geordnet“. Tatsächlich haben wir diese Gliederung (und einige Methoden gleich mit) der Einfachheit halber dem ersten Werkbuch aus dieser Reihe (Werkbuch für Organisationsberater, 2. Auflage 1997) angelehnt, weil sie immerhin verhindert, daß der Leser mit einer allzu leserunfreundlichen, unübersichtlichen „Aneinanderreihung“ konfrontiert wird. Sie ist jedoch keineswegs als strenge **Systematik** zu verstehen: Die Methoden mögen zum Ausprobieren, Variieren, Spielen, Verwerfen und Weiterentwickeln, *eben zum Werken* ermuntern - gleich an welcher Stelle sie hier abgedruckt sind. Wir wünschen uns, daß die Notizflächen des „Methodenteils“ von den Damen und Herren KollegInnen rege für persönliche Anmerkungen und Hinweise genutzt werden.

Wir können und wollen aber nicht für bestimmte Ergebnisse bestimmter Methoden garantieren. Nicht ohne Grund haben wir es hier mit einem *Werkbuch* und nicht mit einem *Wirkbuch* zu tun. Wer sich mit unseren **Reflexionen** aus dem ersten Teil befaßt hat weiß, daß wir in der Arbeit mit Gruppen nicht an mechanisch-lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, an triviale Kausalverhältnisse glauben.

Die „**Wirkung**“ einer **Methode** liegt nicht „in ihr selbst“, sondern in dem aktuellen Zustand, der Struktur, dem Prozeß der Gruppe. Werden im traditionellen Sinne **Interventionen** als Verfahren begriffen, in ein System „einzugreifen“, gehen wir heute systemisch davon aus, daß Interventionen nur und bestenfalls **irritieren** (perturbieren) können: Wir laden Gruppen mit unseren Methoden dazu ein, sich mit ihren eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu befassen, sie in Frage zu stellen und ggf. neue, brauchbarere Entwürfe und Deutungen zu produzieren, ohne ihre autopoietische Selbstorganisation zu zerstören.

Von unserem konzeptionellen Standpunkt aus kann der traditionelle Begriff der „**Intervention**“ also durchaus ersetzt werden durch den systemischen Begriff der **Irritation**. Wenn wir ihn doch immer wieder verwenden, dann nur, weil er bekannter und deshalb sozial „anschlußfähiger“ ist. Gleiches gilt für den traditionellen Begriff der „**Diagnose**“. Diagnose hat für uns nichts mehr mit „Durchblick“ oder „Analyse“ zu tun. Diagnose ist aus systemischer Sicht schlicht **Beobachtung**, weil nunmal jede Erkenntnis, jedes Wissen auf systemabhängige Beobachtung beruht. Radikalerweise beobachten wir uns nur „selbst“ und erzeugen damit das, was wir leichtsinnigerweise für „die“ Wirklichkeit halten. Daß wir dennoch oft genug Beobachtung meinen und Diagnose sagen/schreiben liegt auch nur daran, daß der traditionelle Ausdruck verbreiteter ist.

Noch ein Wort zur **Auswahl und Herkunft** „unserer“ Methoden. Diese Sammlung ist Teil unseres „Alltagsrepertoires“, d.h. wir gebrauchen die Methoden, Übungen, Experimente, Spiele (oder wie immer man sie noch nennen könnte) ständig. Wir passen sie an unterschiedlichste Situationen an und verändern sie damit fortlaufend. **Das Werken geht auch für uns immer weiter!!!** Wenn wir kaum Quellenhinweise angeben (können) heißt das nicht, daß wir uns immer für die Urheber halten. Die meisten Übungen sind aber unseres Erachtens in der Sozialen Gruppenarbeit fast schon so etwas wie „**Volkstum**“. Man begegnet ihnen in allen möglichen Varianten immer wieder (so auch im an anderer Stelle

dieses Bandes vorgestellten **Aachener Curriculums** zur Sozialen Gruppenarbeit). Wer dies bezüglich ausführlicher (und systematischer?) informiert werden will, sei auf den „Arbeitskatalog der Übungen und Spiele“ (Band 1 und 2, Windmühle-Verlag 1996 und 1997) mit über 1200 Methodenvorschlägen verwiesen. Jedenfalls danken wir allen Kolleginnen und Kollegen, die uns mit ihrem methodischen Wissen unendliche Möglichkeiten für unsere Arbeit mit Gruppen gegeben haben.

Uns bleibt nur noch, unseren Mit-Werkern eine angeregte Lektüre und viel Spaß in der An-Wendung, dem Gebrauch unserer Methodenvorschläge zu wünschen. Mögen sie sich, wie wir, immer wieder aufs Neue von den **kreativen Konstruktionen** in der Arbeit mit Gruppen begeistern und ihrerseits irritieren lassen.



Geschichten, lauter Geschichten



Themen - oder worüber man reden könnte

Menschen haben viele Dinge, über die sie reden könnten. Wenn sie es nicht tun, liegt das häufig daran, daß die sogenannte "günstige Gelegenheit" oder der sogenannte "richtige Zeitpunkt" noch nicht gekommen ist. Man sollte deshalb den Menschen, auch in Gruppen, eine "günstige Gelegenheit" schaffen. Die u. a. Inhalte sind ein Vorschlag und können beliebig ausgetauscht werden. Wichtig ist uns hierbei die Struktur, weniger die Inhalte.

1. Bildung von Dyaden oder Triaden
2. Austausch in den Dyaden oder Triaden zu
 - meine persönlichen Erwartungen zu dieser Zeit in dieser Gruppe
 - meine Ängste und Hoffnungen
 - mein z. Z. zentrales Thema auf dem Hintergrund meiner Biographie
 - mein z. Z. zentrales Thema in der Gruppe
 - mein z. Z. zentrales Thema zum Thema Gruppe
 - welche persönlichen Informationen brauche ich noch über die anderen Mitglieder der Gruppe
 - welche persönlichen Informationen brauche ich noch über die Gruppenleitung
3. Die einzelnen Gruppenmitglieder reflektieren in Einzelarbeit darüber, was sich nach dem Austausch in den Dyaden oder Triaden für sie verändert hat.
4. Jedes Mitglied der Gruppe veröffentlicht sein Ergebnis, wobei es ihm überlassen bleibt, was und wie viel es aus der Dyaden- oder Triadenarbeit und aus der Einzelreflexion bekannt gibt. Bei den Informationen zu den anderen Gruppenmitgliedern und zur Gruppenleitung wird nachgefragt, was sich für das Gruppenmitglied verändert, wenn es diese Informationen besitzt und was es damit für sich selbst sicherstellt.



Geschichten vom Abschied

Wenn eine Gruppe ihr Ziel erreicht hat, die sich selbst gegebenen expliziten und impliziten Arbeitsaufträge erfüllt hat und sich nicht zu einer Neudefinition der Ziele und der Arbeitsaufträge entschlossen hat, ist die Zeit des Abschieds gekommen. Manche Gruppen neigen dann dazu, den Abschied geschehen zu lassen. Erfahrene Groupworker kennen das Phänomen, daß Gruppen zum Ende ihrer Zeit ähnliche Verhaltensweisen entwickeln wie zu Beginn ihrer Zeit. Sie meinen, dann beobachten zu können, was sie unter ihresgleichen beschreiben als Regredieren der Gruppe. Wir meinen, daß mit Blick auf eine ökologische Balance der Gruppe und ihrer Mitglieder und zur Sicherung des Gelernten die Gruppe den Abschied nehmen muß. Unter Abschied nehmen verstehen wir einen aktiven Akt, in dem die Gruppenmitglieder mit ihren Ressourcen, Kompetenzen und dem in der Gruppe Gelernten einen bestimmten Abschnitt ihres Lebens gestalten.

Phase I

Bildung von Kleingruppen, deren Mitglieder sich zu folgenden Fragen austauschen:

- Meine Ziele, Erwartungen und Wünsche zu Beginn der Gruppe....
- Was war mir wichtig ?....
- Was habe ich erreicht ?....
- Woran werde ich weiterarbeiten ?....

Die Arbeitsergebnisse werden schriftlich festgehalten und in der Gesamtgruppe veröffentlicht.

Diese Phase kann auch in Einzelarbeit durchgeführt werden. Gute Erfahrungen haben wir mit Triaden gemacht.

Phase II

Nach Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse in der Gesamtgruppe senden wir die Gruppenmitglieder "in die Welt" und bitten Sie, sich von einem Symbol finden zu lassen, das ihre Visionen von ihrer beruflichen und / oder persönlichen Zukunft symbolisiert. Wir bitten die Gruppenmitglieder, dies nicht gemeinsam,

sondern jedes Gruppenmitglied für sich selbst, zu tun und das gefundene Symbol in die Gruppe mitzubringen.

Phase III

Die Gruppe bildet einen Kreis, in dem dann jedes Gruppenmitglied zunächst seine weiteren Pläne (siehe Phase I: Woran werde ich weiterarbeiten...) veröffentlicht und den Bezug zu seinem mitgebrachten Symbol herstellt.

In einem weiteren Schritt bitten wir das Gruppenmitglied, sein Symbol und dessen Eigenschaften vorzustellen und einen Zielsatz zu entwickeln, der in der ersten Person Präsenz formuliert ist.

Phase IV

Wir fordern nun die Gruppe auf, den Kreis noch enger zu schließen und noch einmal zu spüren, welche Kraft und welche Energie in dieser Gruppe ist. Nach einiger Zeit bitten wir die Gruppe, den Kreis langsam so zu erweitern (in einem Tempo, das für die Gruppe ökologisch angemessen ist), daß zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern ausreichend Platz besteht und sie sich gegenseitig nicht mehr berühren können. Dann bitten wir die Gruppenmitglieder, ihre Position um 180° zu verändern und in dieser Richtung auseinander zu gehen.

Auf keinen Fall - auf jeden Fall

Um Ängste, Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche von Gruppenmitgliedern zu erfahren, sie zu veröffentlichen und damit bereikbaar zu machen, bitten wir die einzelnen Gruppenmitglieder, folgende Fragen zu beantworten:

- Was soll mir hier auf keinen Fall passieren....
- Was soll mir hier auf jeden Fall passieren....
- Was will ich in diesem Gruppentreffen lernen....

Variation 1

Je nach Deutung (Diagnose) des Gruppenprozesses lassen wir die Fragen in Kleingruppenarbeit beantworten. Die Gruppenmitglieder werden dann gebeten, im Schutze der Anonymität der Kleingruppe ihre Antworten schriftlich zu veröffentlichen.

Variation 2

Um die Ressourcen der Gruppenmitglieder zu aktualisieren, stellen wir häufig die Frage: "Welche meiner Fähigkeiten und Kompetenzen kann ich einsetzen, damit meine Wünsche und Vorstellungen Wirklichkeit werden und ich mein Ziel erreiche", an die Einzelnen oder an die Kleingruppe.

Zum guten Schluß - Wie geht es weiter ?

1. In einer ersten Blitzlichtrunde äußert sich jedes Gruppenmitglied zu seinem individuellen Prozeß im letzten Gruppentreffen und zum seinem Transfer und seinen Zielen für die weitere Gruppenarbeit.
2. In einer zweiten Blitzlichtrunde äußert jedes Gruppenmitglied einen Satz oder ein Wort für die Zeit bis zum nächsten Gruppentreffen.

Einstiege I

Wenn die Gruppe längere Zeit besteht und das letzte Gruppentreffen mit unserer Übung "Zum guten Schluß - Wie geht es weiter?" beendet hat, kann sie dies nutzen, um den Beginn des aktuellen Gruppentreffens zu strukturieren. Die Mitglieder beginnen dann mit Schritt 1 der Übung, ansonsten beginnt die Gruppe mit Schritt 2.

1. Jedes Mitglied gibt noch einmal sein "Wort" oder seinen Satz aus der Abschlußrunde des letzten Treffens bekannt und schildert seinen "Weg mit dem Wort / mit dem Satz "Zwischen den beiden Treffen".
2. Anschließend äußert es ein neues Wort / einen neuen Satz für das jetzige Gruppentreffen.
3. Auf einer vorbereiteten Wandzeitung tragen die Gruppenmitglieder ihre Erwartungen in folgende Rubriken ein:
 - Von dem Gruppentreffen erwarte ich.....
 - Von den Teilnehmern erwarte ich.....
 - In diesem Gruppentreffen möchte ich gerne
 - Die Gruppenleitung sollte.....

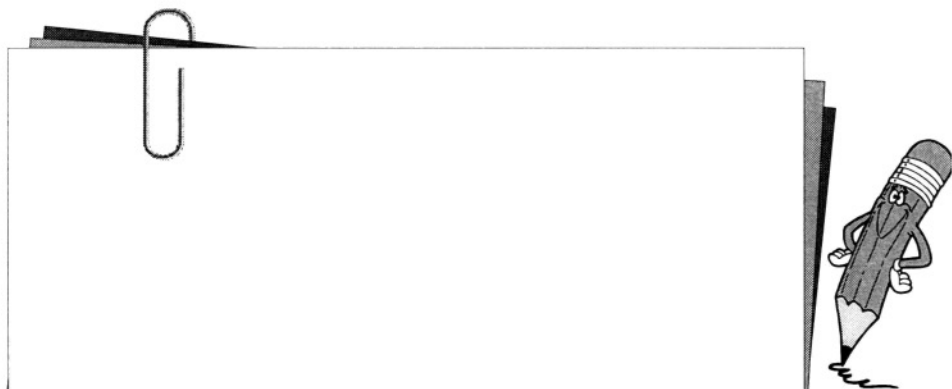
Die Eintragungen werden von den Gruppenmitgliedern mit ihrem Namen gekennzeichnet.

4. Die Gruppenmitglieder können sich nun ausführlich über die Vorstellungen und Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder informieren und bei evtl. geplanter Kleingruppenarbeit Kriterien für die Kleingruppenbildung entwickeln.

Einstiege II

Diese Übung eignet sich, um zwischen zwei Gruppentreffen eine Verknüpfung zu schaffen. Je nach Fokussierung der Beobachtung kann sie auch als Einstieg in die Gruppendiagnose benutzt werden.

1. Die Gruppenmitglieder arbeiten in Kleingruppen zu der Frage: "Welche Situation in der letzten Kurswoche habe ich als intensive Erfahrung in Erinnerung?"
2. In den Kleingruppen wird eine Szene erarbeitet, die die Erfahrungen der Gruppenmitglieder beinhaltet und verdeutlicht.
3. Darstellung der Szene in der Gesamtgruppe.
4. Die übrigen Mitglieder der Gesamtgruppe geben ihre Einschätzungen und Beobachtungen zur Szene bekannt. Hierbei fokussieren sie zu den Fragen: "Was war wichtig?" und "Welche Erwartungen an die Gruppe und ihre Mitglieder wurden deutlich?"
5. Die Mitglieder der Kleingruppe heben Übereinstimmungen und Unterscheidungen zwischen ihrem Arbeitsergebnis und den Beobachtungen der Gesamtgruppe hervor.



Einstiege III

Diese Übung eignet sich für Gruppen, die sich selbst mit Gruppenarbeit beschäftigen. Sie kann aber mit leichter Modifikation auch bei allen anderen Gruppen eingesetzt werden.

1. Die Gesamtgruppe wird in Kleingruppen unterteilt.
2. Die Kleingruppen erhalten den Arbeitsauftrag, eine Einstiegsmethode für die Gruppe zu entwickeln, die die Themen der Gruppe, den Gruppenprozeß, die Ziele der Gruppe und den Zweck des jetzigen Gruppentreffens berücksichtigt.
3. Die jeweilige Kleingruppe führt ihre entwickelte Einstiegsmethode mit der Gesamtgruppe durch. Anschließend Reflexion der Inhalte und Methoden.

Variation:

Die Kleingruppen erhalten den Auftrag, eine Einstiegsmethode zu einem Kriterium zu entwickeln, z. B. Gruppenprozeß. Nach Erarbeitung führt jede Gruppe ihre Einstiegsmethode zu ihrem Kriterium mit der Gesamtgruppe durch.



Die Seite für die Kleinen

Aus eigener Erfahrung wissen die Herausgeber, daß Kinder immer gerade an *den* Büchern besonders interessiert sind, die die Großen zur Zeit beschäftigen. Damit sich diese notorischen "Mit-Leser" mit einem eigenen *Werk im Werkbuch* verewigen können, haben wir diese Doppelseite dafür reserviert. Vielleicht lassen Sie es einmal an geeigneter Stelle auf diesen Seiten aufgeschlagen liegen. Es wird sicher nicht lange dauern und Ihr Exemplar ist ein echtes Unikat!

Eine Metapher: Ein Werkstattbericht

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 146 – 147)

Die Übung sollte in der konkreten Situation unsere Diagnose der Kommunikationsschwierigkeiten "überprüfen" und zugleich helfen, diese Kommunikation zu verändern.

Übung:

Kurz vor dem Fest der Geburt des Großen Häuptlings treffen sich die Stammesfürsten/Innen zu einem großen Palaver.

Dabei blicken sie zurück auf ihre Arbeit des vergangenen Jahres und betrachten die Früchte, die sie eingelagert haben.

Das Wichtigste an diesem Fest ist das Ritual des Zauberfeuers. In diesem Feuer der Ideen, Träume und Phantasien sammeln sie alle ihre Kräfte, Energien und Ideen und entwickeln eine Vision, wie sie und ihr Volk zukünftig leben können.

Ihre Aufgabe ist es, ihre Visionen untereinander auszutauschen und diese miteinander darzustellen. Sie haben alle Möglichkeiten zu ihrer Verfügung, sie können alles nutzen, dessen sie habhaft werden können, alles, was innerhalb und außerhalb des Geländes zu finden ist.

Sie sollten in spätestens zwei Stunden mit der Realisierung beginnen. Wir treffen uns um ... Uhr zum Abschlußpalaver, auf dem sie den drei fremden Schwestern und Brüdern ihre Visionen vorstellen und erklären.

Auswertungsfragen:

- Welches ist das größte Problem bei der Realisierung dieser Vision?
- Was denken Sie, was die fremden Beobachter über Sie und ihre Visionen denken?
- Was würden die Kollegen, Klienten oder Putzfrauen sagen, wenn sie dieses Modell sähen?
- ...

Materialien:

- Rolle Packpapier, Buntpapier, Krepppapier
- Stifte, Filzschreiber, Wasserfarben

- Klebstoff
- Knöpfe, Fell, Stoff
- Bauklötze

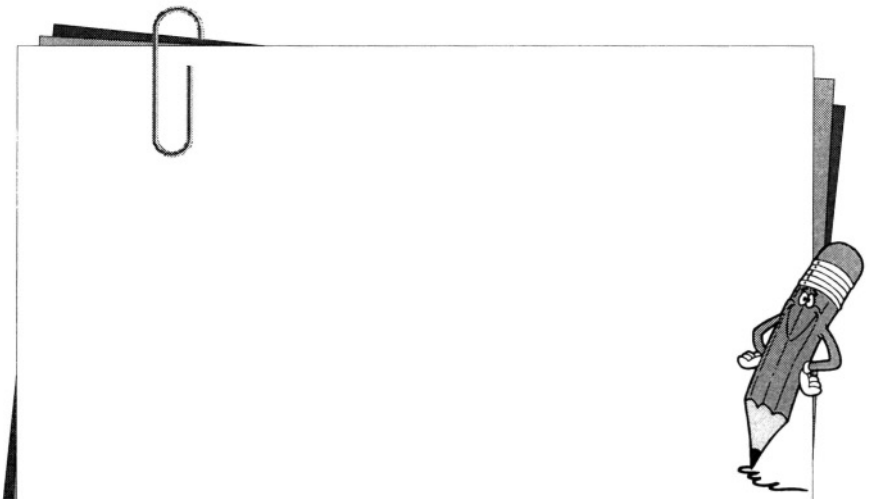
Anmerkung:

Anlaß zum Gebrauch dieser Metapher war das Problem, wie sich neue Berater in ein ihnen fremdes System einfinden. Wir dachten, daß Ethnologen in einer ähnlichen Situation stehen, wenn sie auf einen ihnen fremden Stamm treffen, um seine Sitten und Gebräuche kennenzulernen.

Diese Metapher löste zugleich die Assoziationen von Indianern und Häuptlingen aus – und natürlich fremden Bleichgesichtern.

Es war interessant zu beobachten, daß die Geschichte "wörtlich" umgesetzt wurde, d. h. daß die Gruppe sich ein Lagerfeuer bastelte und darum scharte (das Haus war hinlänglich feuerversichert). Immer wenn im weiteren Verlauf das "Palaver" stockte, wurde diese Geschichte als Hilfsmittel genutzt, um weiterzukommen, also beispielsweise, indem "Fahnenstangen" vor den Zelten angebracht wurden, hinter denen sich die Beteiligten versteckten.

Die Übung sollte in der konkreten Situation unsere Diagnose der Kommunikationsschwierigkeiten "überprüfen" und

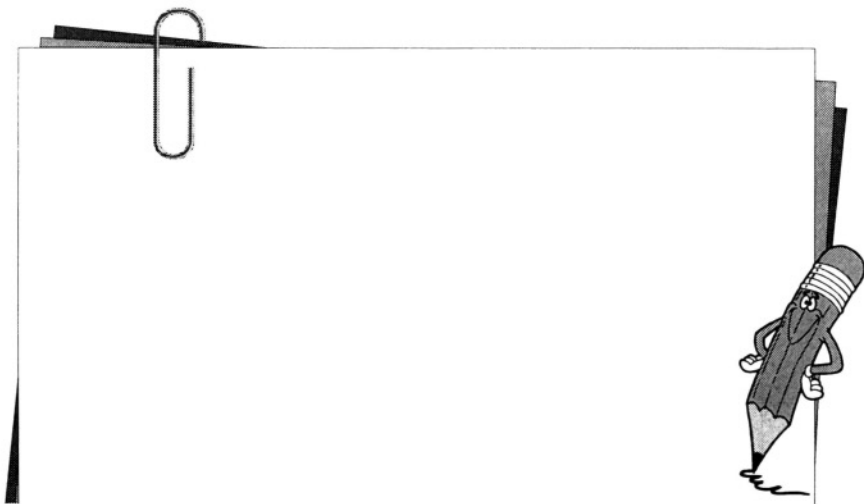


Definitionen – oder das Schaffen von Wirklichkeiten

1. Die Gruppe unterteilt sich in Kleingruppen.
2. Die Kleingruppen erhalten den Auftrag, eine Definition von ... zu erarbeiten und einen Berichterstatter für die Gesamtgruppe zu bestimmen.
3. Die Arbeitsergebnisse der Kleingruppen werden in der Gesamtgruppe vorgestellt.
4. In der Reflexion soll der Deutungscharakter der Definitionen und die in der Definition enthaltenen Implikationen für das eigene Verhalten sichtbar werden.

Hinweis:

Wird eine Definition von "Gruppe" erarbeitet, kann es für die Gruppenmitglieder erhellend sein, wenn sie die Verbindung zwischen der jeweiligen Definition und der real existierenden Gruppe (in der die Gruppenmitglieder leben) herstellen.



Bilder – Fotos – Symbole

Phantasien zur Gruppe

Sie benötigen je Gruppenmitglied mindestens drei Bilder, um eine Vielfalt an Auswahlmöglichkeiten zu bieten. Mehr Bilder sind willkommen. Die Bilder sollten zur Projektion anregen und sich nicht zu ähnlich sein. Hierzu eignen sich Fotos, Bilder aus Illustrierten oder Kunstpostkarten.

1. In der Mitte der Gruppe werden eine große Anzahl der Bilder auf dem Boden ausgelegt, so daß alle Bilder von den Gruppenmitgliedern gesehen werden können.
2. Die Gruppenmitglieder werden gebeten, bis zu zwei Bilder auszuwählen, die am ehesten ihre Vorstellungen/Phantasien von Gruppen, ihre Erfahrungen mit Gruppen und/oder ihre Wünsche an Gruppen wiedergeben.
3. Die einzelnen Gruppenmitglieder stellen die ausgewählten Bilder in der Gruppe vor und teilen mit, warum sie diese Wahl getroffen haben und was das gewählte Bild für sie symbolisiert.

Variation 1:

Schritt 1 und 2 wie beschrieben.

4. Erläuterung des gewählten Bildes.

Die übrigen Gruppenmitglieder assoziieren zu dem ausgewählten Bild. Die Assoziationen können fokussiert werden auf

- die Beziehung zwischen Thema Gruppe und Bild
- die Beziehung zwischen Bild und der eigenen Gruppe
- die Beziehung zwischen Bild und dem Gruppenmitglied, welches das Bild ausgewählt hat.

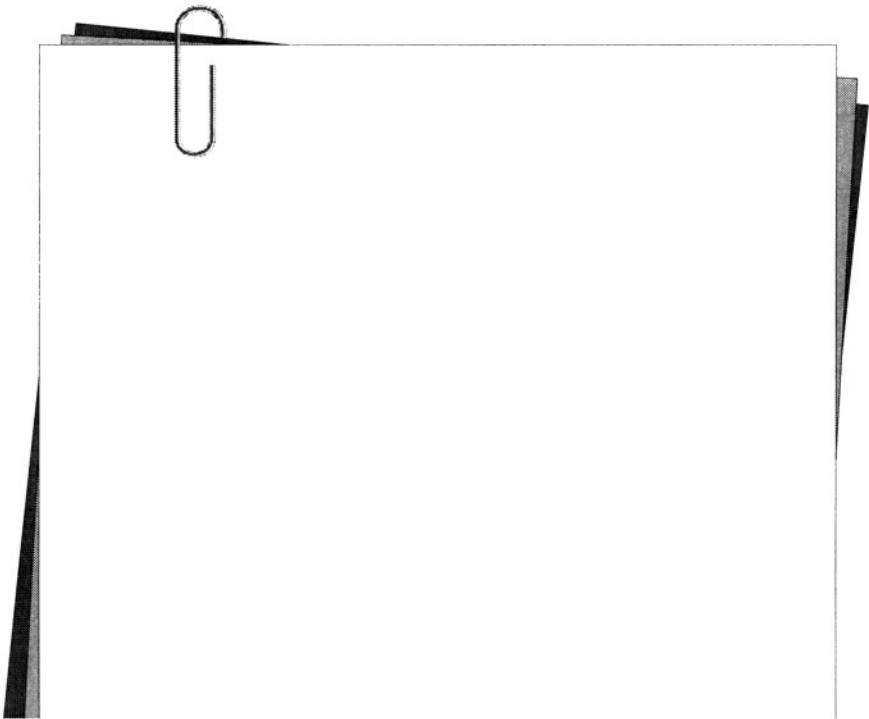
Die einzelnen Gruppenmitglieder stellen die ausgewählten Bilder in der Gruppe vor und teilen mit, warum sie diese Wahl getroffen haben und was das gewählte Bild für sie symbolisiert.

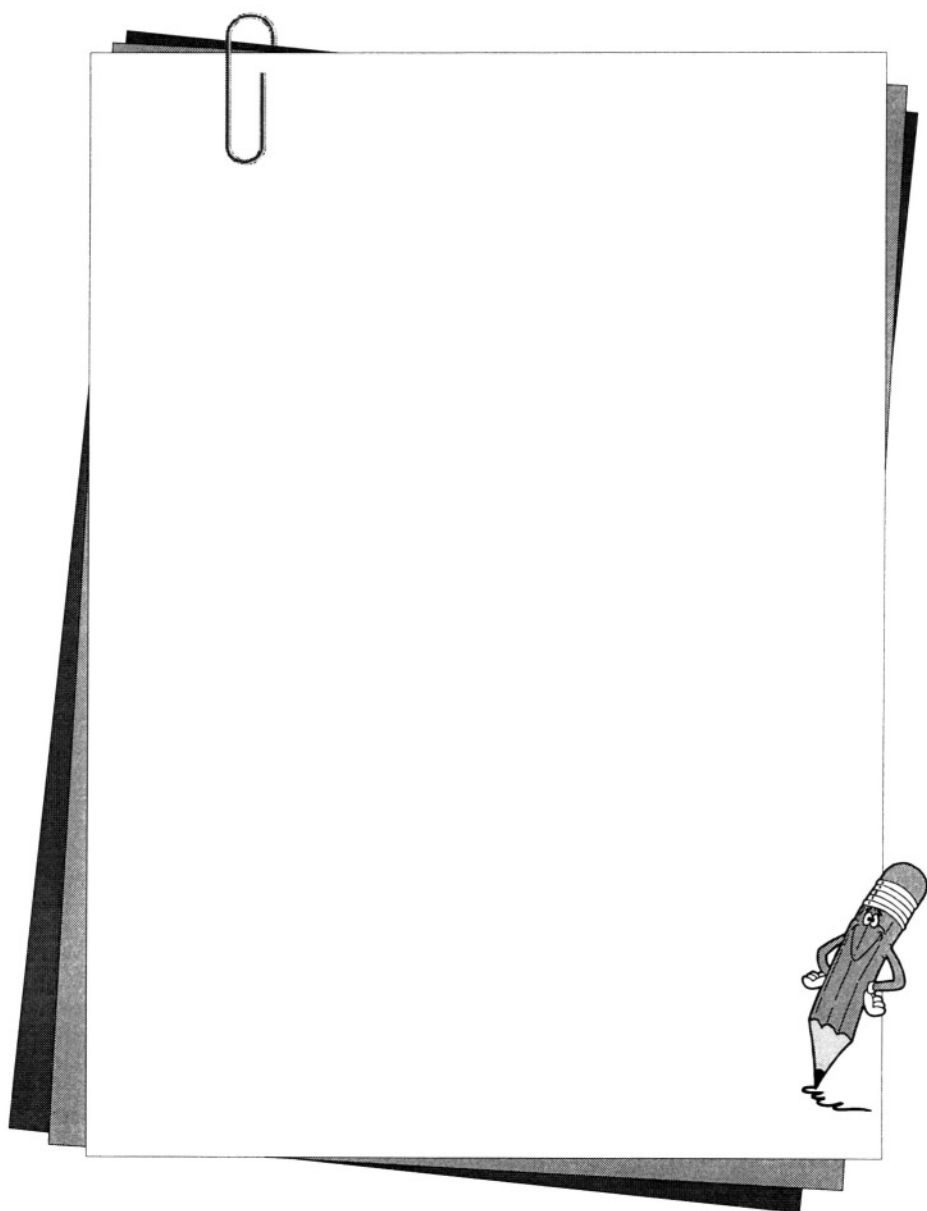
Hinweis 1:

Im Anschluß arbeiten wir gerne mit der Übung "Definitionen – oder das Schaffen von Wirklichkeiten" weiter.

Hinweis 2:

Sie können anstatt der Bilder auch Symbole, wie z. B. unterschiedliche Schlüssel (alte/neue, große/kleine) verwenden.







**Für Einzelne,
Paare und Gruppen**



Zielformulierung

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 190 – 192)

Zielformulierung

Aufwärmübung:

1. Die Mitglieder einer Arbeitsgruppe (oder ein einzelnes Mitglied einer Organisation) werden (wird) gebeten, jeweils die Situation ihrer (seiner) Arbeit oder die Situation eines Teilbereiches ihrer Arbeit zeichnerisch darzustellen. Die Darstellung kann sowohl gegenständlich als auch abstrakt sein.
2. Nach dem Zeichnen legt jedes Mitglied der Reihe nach sein Bild in die Mitte. Die anderen Mitglieder werden aufgefordert, dazu zu assoziieren. Hierbei ist es wichtig, daß der/die Berater/in darauf achtet, daß die einzelnen Mitglieder in der Assoziation bleiben und nicht in die Beschreibung des Bildes gehen.
3. Der/die Zeichner/in benennt nun, bei welchen Assoziationen er/sie
 - die größte Zustimmung
 - die größte Ablehnung
 - die größte Verwirrungempfunden hat.

Der Berater hilft durch Fragen, den Bezug zwischen Zustimmung oder Widerstand und der Arbeitssituation des Mitgliedes herzustellen.

4. Das Mitglied stellt nun abschließend sein Bild vor.
 - Fortsetzung mit dem nächsten Mitglied der Arbeitsgruppe.

Übung zur Zieldefinition

1. Auf dem Hintergrund der Bildbesprechung erarbeiten die Mitglieder ein persönliches Ziel für ihre Arbeit, einen Teilbereich für ihre Arbeit, für ihre persönliche berufliche Fortentwicklung oder für ihre Arbeit in der Organisation.

Fragen können sein: "Was möchtest Du erreichen?", "Was ist Dein Ziel?", "Wie möchtest Du sein?"

2. Das Ziel des einzelnen Mitglieds sollte eine wohlgeformte Zieldefinition enthalten, d.h. es muß folgende Kriterien beachten:
 - a. *Eigeninitiitierbarkeit und Aufrechterhaltung des Zielverhaltens*
(Die Verwirklichung des Zielverhaltens muß in der Macht des Teilnehmers liegen - kein Lottogewinn)
 - b. *Positivformulierungen*
(Es sollen keine Negationen und Vergleiche vorkommen - weg vom negativen Vermeidungsziel!)
 - c. *Präsensformulierung*
(Das Ziel soll so formuliert sein, als wäre es bereits erreicht. Technik des 2. Futurs)
 - d. *Genaue Kontextmarkierungen - kontextspezifisch definiert*
(Das Ziel soll nicht alles einschließen und soll übersehbar gestaltet werden. Der Kontext soll so definiert werden, daß erkennbar wird, wann und wo genau das Ziel erreicht werden soll).
 - e. *Sinnesspezifität*
(d.h. der Zielzustand sollte möglichst konkret: visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch [VAKO] erfahrbar sein)
 - f. *Eigenfeedback*
(Woran kann ich merken, daß ich mein Ziel erreicht habe.)
3. Die Mitglieder gehen hierzu in Einzelarbeit (ca. 30 Minuten)
4. Jedes Mitglied stellt sein Ziel in der Gesamtgruppe vor. Die anderen Mitglieder und die Berater überprüfen, ob das Ziel den oben gesetzten Kriterien entspricht.

Zielrealisierungsarbeit

1. Die Mitglieder entwickeln auf dem Hintergrund ihrer formulierten Ziele mindestens drei Lösungsmöglichkeiten zur Erreichung ihres Zieles. (ca. 30 Minuten Einzelarbeit)
2. Die Mitglieder wählen unter ihren drei Lösungsmöglichkeiten eine aus, die sie bevorzugt verfolgen wollen.

Dieser Lösungsweg wird dann mit Hilfe des "Kreismodells" in der Gesamtgruppe bearbeitet.

1. Phase: In der Mitte des Kreises wird der Lösungsweg geschrieben. Die übrigen Mitglieder fügen Bedingungen, Notwendigkeiten, die zur Erreichung des Weges erforderlich sind, an den Rand hinzu.

2. Phase: Das Mitglied, dessen Lösungsweg bearbeitet wird, wählt aus den Randkriterien eine aus, das in die Mitte gestellt wird. Die übrigen Mitgliederverfahren wie in der ersten Phase.

3. Phase: Wie zweite Phase.

4. Phase: Der Berater fragt nach, was das betreffende Mitglied jetzt noch braucht, um sein Ziel zu realisieren.

- Fortsetzung mit dem nächsten Mitglied.

Erfolgreiche Strategien

Menschen entwickeln im Laufe ihrer Biographie Strategien zur Reduzierung von Angst. In diesem Kontext halten wir die von Riemann entwickelten "Grundformen der Angst" in Diagnose und Intervention für brauchbar. Wir warnen jedoch davor, diese Typologie zu ernst zu nehmen, da dann die Gefahr, auf den Charakter zu schließen, zu groß ist. Als Typen sagen sie unseres Erachtens auch nichts aus, außer daß sie das Subjekt in seinen vielfältigen Möglichkeiten der Lebensäußerung reduzieren.

Sehen wir sie allerdings als Verhalten, deren Funktion es ist, unsere inneren Ängste zu reduzieren, halten wir sie zur Unterscheidung von unterschiedlichen Möglichkeiten der Lebens- und Angstbewältigung für brauchbar. Es handelt sich hier natürlich um Einredungen und Zuschreibungen, die die Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten reduzieren können. Es ist deshalb wichtig, auf die Kontingenz aller Deutungen (es könnte auch alles ganz anders sein) hinzuweisen. Wichtig ist es auch, die implizite Moral der Zuschreibungen aufzulösen.

Phase I

Bildung von vier Kleingruppen, die den Auftrag erhalten, die Eigenschaften, Nachteile und Vorteile der schizoiden, hysterischen, depressiven und zwanghaften Strategie (nach Riemann) zu erarbeiten, wobei jede Gruppe nur eine Strategie erarbeitet.

In einem weiteren Schritt kann die Gruppe gebeten werden, die jeweilige Strategie in einer Szene karrikierend darzustellen.

Phase II

Veröffentlichung der Kleingruppenergebnisse in der Gesamtgruppe und Diskussion.

Phase III

Jedes Gruppenmitglied nimmt eine Selbsteinschätzung vor und schreibt diese auf einen Zettel. Die Selbsteinschätzung wird vorerst nicht veröffentlicht.

Phase IV

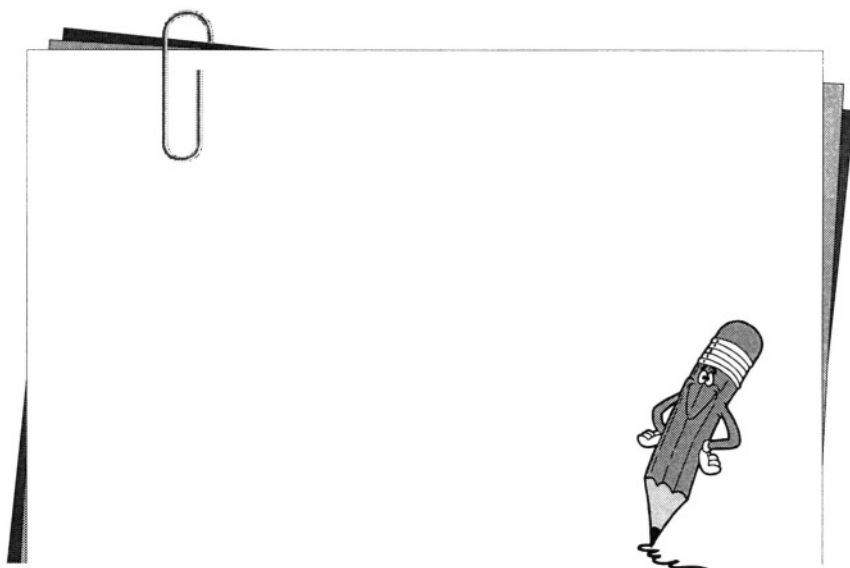
Die Gruppenmitglieder werden aufgefordert, die übrigen Gruppenmitglieder entsprechend einer vorbereiteten Namensliste auf einer Wandzeitung einzuschätzen. Hierzu kann hilfreich sein, den Gruppenmitgliedern ausreichend Klebpunkte zur Verfügung zu stellen und für jede Strategie eine eigene Farbe zu wählen z. B. hysterisch = gelb, zwanghaft = blau, usw.

Phase V

Das einzelne Gruppenmitglied veröffentlicht seine Selbsteinschätzung und kann zwei weitere Gruppenmitglieder um Begründung ihrer Einschätzung bezüglich seiner Strategie bitten.

Phase VI

Auswertung unter der Fragestellung, wie sah die Selbsteinredung, wie sah die Fremdzuschreibung aus ? Welche Übereinstimmungen und welche Divergenzen traten auf ?



Rollenprofessionalisierung

Ziel dieser Übung ist die Entwicklung eines Profils persönlicher Eigenschaften und die Beschreibung von persönlichen Ressourcen. Die eigenen Identitätszuschreibungen des einzelnen Gruppenmitglieds werden deutlich und in Beziehung zu Fremdzuschreibungen der anderen Gruppenmitglieder gesetzt.

Welche Rolle ausgewählt wird, ist frei. Für unser Beispiel wählen wir die Rolle des Groupworkers.

1. Die Teilnehmer erhalten die Information, daß Rollen auch mit Tier-Metaphern erklärt werden können, z. B. Chef = Bär, Löwe, Wurm.
2. An die Mitglieder der Gruppe werden Karteikarten ausgeteilt. Zu der Frage: "Ein Groupworker ist wie" werden die Mitglieder gebeten, ihre ersten Assoziationen auf die Karte zu schreiben und zu überlegen, welche Eigenschaften dem Tier zuzuordnen sind.
3. Weiterarbeit in Kleingruppen von max. 5 Mitgliedern in folgenden Schritten:
 1. Das einzelne Mitglied veröffentlicht sein "Tier"
 2. Die übrigen Mitglieder veröffentlichen, welche Eigenschaften sie dem Tier zuschreiben (Fremdzuschreibung)
 3. Das Mitglied veröffentlicht die Eigenschaften, die es seinem "Tier" zugeordnet hat (Selbstzuschreibung)
 4. Das Mitglied beantwortet folgende Fragen:
 - Meine Kollegen sehen mich wie (Tier)
 - Mein Klientel / Gruppe sieht mich wie(Tier)
 - Am liebsten wäre ich ein(Ideal-Tier)
4. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit werden protokolliert und auf eine Wandzeitung übertragen und mit den Namen der jeweiligen Mitglieder gekennzeichnet.
5. Die Wandzeitung wird in der Gesamtgruppe veröffentlicht und zur Diskussion gestellt.
6. Jedes Mitglied berichtet anschließend in der Gesamtgruppe über seinen Reflexionsprozeß in der Kleingruppe und versucht einen Transfer zu seiner Rolle als Groupworker zu ziehen (Konsequenzen).

Einflußstrategien

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 148 – 149)

Menschen in Organisationen entwickeln unterschiedliche Strategien der Einflußnahme. Häufig definieren sie sich selbst oder werden durch andere festgelegt. Brauchbar scheint uns hier eine Unterscheidung in drei Einflußstrategien, Machtorientierte ("Machtreiterchen"), Zuwendungsorientierte ("Beziehungstierchen") und Verstandesorientierte ("Sachthemenfresserchen").

Den *Machtorientierten* beschäftigt häufig die Frage: Wer wird sich durchsetzen? Wer hat die meisten Anhänger? Wer geht mit mir in Konkurrenz? Wer kontrolliert wen?

Den *Zuwendungsorientierten* bewegen Fragen: Wen kann ich zum Freund gewinnen? Zu wem will ich selbst freundlich sein? Wer verdirbt hier die "gute" Stimmung? Wer kritisiert hier?

Den *Verstandesorientierten* stellt sich die Frage: Was ist hier die Aufgabe? Welche Lösungen sind effektiv und rational? Wer bringt sachliche Argumente und Beiträge?

Es handelt sich hier natürlich um Einredungen und Zuschreibungen, die die Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten reduzieren können. Zur effektiven Störung solcher eingefahrenen Wahrnehmungsweisen, Deutungsmustern und Handlungsabläufen verwenden wir folgende

Übung:

1. Phase

Kurze Einführung in die oben beschriebene "Rollentypologie". Hierbei ist wichtig, die implizite "Moral" der o.g. Zuschreibungen aufzulösen.

2. Phase

Die Teilnehmer werden aufgefordert, an Hand dieser Typologien zu überlegen, worüber sie meinen, primär in ihrem Alltagsleben Einfluß zu nehmen.

3. Phase

Der Berater hat entsprechend den drei Zuschreibungen (Macht, Zuwendung und Verstand) drei Felder im Raum gekennzeichnet und bittet nun die Teilnehmer, sich entsprechend ihrer Selbstdefinition auf das entsprechende Feld zu stellen.

4. Phase

Die Teilnehmer werden gebeten, jetzt genau zu prüfen, welche der drei "Einflußstrategien" sie im zu beratenden System benutzen und sich entsprechend ihrer veränderten Selbstdefinition im Raum zu orten.

5. Phase

Der Berater zeichnet in die entsprechenden drei Felder eine Dreierskala ein (Kreide oder Tesakrepp) und gibt folgenden Impuls: "Nehmen Sie mit dieser Einflußstrategie im Gesamt des Systems einen hohen, mittleren oder schwächeren Einfluß auf das Geschehen in der Organisation ein? Bitte ordnen Sie sich entsprechend zu!"

6. Phase

Der Berater fordert nun die Mitglieder auf, entsprechend ihrer Wahrnehmung ein anderes Mitglied des Systems auf ein anderes "Einflußfeld" oder innerhalb der Skala zu verstellen. Dieser Vorgang kann mit jedem einzelnen Mitglied bis zu zweimal wiederholt werden, so daß maximal drei Positionen einnehmbar sind. Wichtig ist hierbei, daß der Berater dafür sorgt, daß jedes Mitglied des Systems sich diesem Fremdwahrnehmungsprozeß unterzieht.

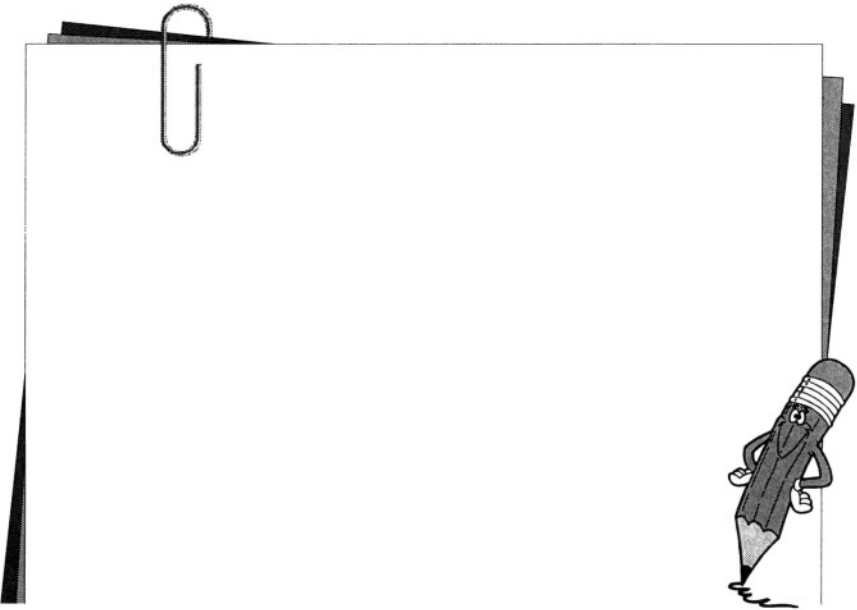
7. Phase

Auswertung unter der Fragestellung, wie sah die Selbsteinredung, wie sah die Fremdzuschreibung aus, welche Übereinstimmung und welche Divergenzen gibt es? Welche "Einflußstrategien" sind im System unter- oder überrepräsentiert? Welche Auswirkungen hat das für das System? Welche zusätzlichen Ressourcen könnte ein Mitglied brauchen um seine Einflußnahme flexibler und effektiver zu gestalten? Wie wird man/frau zum Chamäleon (zum "Wechsel-tierchen")? Welche zusätzlichen Ressourcen könnten im System geschaffen werden, so daß alle drei Einflußnahmen für das System effektiv werden?

Innenarchitektur

Räume, in denen sich Gruppen treffen, sind meist multi-funktional genutzt, d. h., sie sind nicht ausschließlich für eine Gruppe reserviert. Häufig (besonders in Tagungshäusern) finden wir eine räumliche Situation vor, die eher Assoziationen an vergangene Schulzeiten als an lebendige Gruppenprozesse weckt (die bekannten Tische und Stühle in U-Form oder Karree). Andere wiederum, die es besonders gut mit der Atmosphäre meinen, haben ein "zweites Wohnzimmer" eingerichtet, in dem er sich vielleicht wohlfühlen aber nicht mehr arbeiten könnte.

Wir neigen dann dazu, die Räume in ihrem herkömmlichen Zustand zu belassen und nicht für die Gruppen herzurichten. Vielmehr geben wir den Gruppen den Auftrag, den Raum neu zu gestalten und zwar so, daß sie (die Gruppenmitglieder) für die Zeit der Gruppe in ihm leben und arbeiten können. Hierzu stellen wir der Gruppe eine Fülle von kreativen Materialien zur Verfügung.



VierOhren

Zu einer Reflexion des synchronen Struktur der Gruppe (Kommunikation im Hier und Jetzt) eignet sich gut Schulz von Thun's Vier-Ohren-Modell. Wir führen es vor allen Dingen dann ein, wenn wir den Gruppen weitere Möglichkeiten der Wirklichkeitsdeutung anbieten wollen.

Information und Diskussion über Schulz von Thun's Vier-Ohren-Modell und über die von Paul Watzlawieck entwickelten Kommunikationsaxiome.

Bildung von Kleingruppen, in denen die Gruppenmitglieder eine Szene aus ihrem Gruppenalltag, in der alle vier Aspekte einer Kommunikation

- Inhalt der Kommunikation
- Beziehungsaussage in der Kommunikation
- Selbstoffenbarung in der Kommunikation
- Appell

enthalten sind, verteilen ggf. entsprechende Rollen und spielen diese Szene in der Gesamtgruppe vor.

3. In der Gesamtgruppe beobachten die übrigen Gruppenmitglieder die dargestellte Szene nach den unter 2. beschriebenen Kriterien. Bei ungeübten Gruppen ist es oft hilfreich, einen Außenkreis zu bilden, in dessen Mitte dann die Szene aufgeführt wird. Die Gruppenmitglieder des Außenkreises erhalten dann jeweils eine bestimmte Beobachtungsaufgabe (z. B. nur die Appelle beobachten). Abschließend wird in der Gesamtgruppe geprüft, welche Zuschreibungen sich aus der dargestellten Gruppenalltagsszene zur diachronen Struktur der Gruppe entwickeln lassen.

Himmel und Hölle - Horror- oder Lieblingsgruppe

Groupworker und Gruppenmitglieder entwickeln mit der Zeit Vorstellungen davon, mit und in welchen Gruppen sie lieber leben und arbeiten oder nicht. Sie reden sich ein, daß ihnen Gruppen, die sich in einer bestimmten Art und Weise (was immer das sein mag) verhalten, eher Kontakt zu ihren Ressourcen verschaffen als andere, die sich nicht so verhalten. Sie erzählen sich dann, daß sie sich in den ersten Gruppen wohlfühlen können, während es in Gruppen der zweiten Art nur schwer und anstrengend ist. Dabei blenden sie aus und dunkeln ab, daß ganz alleine sie entscheiden, was passieren muß, damit sie sich wohlfühlen. Um diesen abgedunkelten Teil ihrer Wirklichkeitsdeutungen in ihre Sicht zu holen, setzen wir gerne folgende Übung ein:

Phase I

Der Groupworker bittet die Gruppe, sich in Kleingruppen zu organisieren.

Phase II

Jede Kleingruppe entscheidet sich zunächst dafür, ob sie die Horror- oder Lieblingsgruppe bearbeiten will.

Phase III

Je nach Entscheidung beschreiben die Kleingruppen Eigenschaften, die eine Gruppe zur Lieblings- bzw. Horrorgruppe machen. Die Ergebnisse werden schriftlich auf einer Wandzeitung festgehalten.

Phase IV

Die Untergruppen entwickeln ein kurzes Spielszenario, in dem die Eigenschaften für Horror- bzw. Lieblingsgruppen deutlich werden und das in der Gesamtgruppe dargestellt werden kann.

Phase V

Veröffentlichung und Vergleich der Gruppenergebnisse in der Gesamtgruppe. In der Auswertung achten wir darauf, ob kollektive Stigma erkennbar sind und prüfen in einem weiteren Schritt, welche der Eigenschaften, die die Gruppenmitglieder beschrieben haben, auf die von Ihnen gebildeten Kleingruppen zutreffen. Ebenfalls versuchen wir, mit den Gruppenmitgliedern herauszuarbei-

ten, welche Grenzen und welche Möglichkeiten die von ihnen beschriebene Gruppe hat. Abschließend fordern wir die Gruppenmitglieder auf, jene eigenen Ressourcen zu finden, die ihre Einredung und ihr Bild von der gewählten Gruppe verändern würden.

Variation 1

Phase I und Phase II

wie oben beschrieben

Phase III

Ein Gruppenmitglied legt sich auf ein großes Papier. Die anderen Gruppenmitglieder benutzen das Gruppenmitglied als Schablone und zeichnen die Umrisse seines Körpers nach.

Phase IV

Jedes Gruppenmitglied schreibt nun - je nach Entscheidung der Gruppe - Eigenschaften in den aufgemalten Körperumriß, die es der Horror- oder Lieblingsgruppe zuordnet. Hierbei ist darauf zu achten, daß die Eigenschaften auch einem entsprechenden Körperteil zugeordnet werden, z. B. Aktivität in die Hand, Standfestigkeit in die Beine, Mut zum Herz etc.

Phase V

Wie in der ersten Möglichkeit beschrieben.

Variation 2

Phase I

Das einzelne Gruppenmitglied entscheidet sich für Horror- oder Lieblingsgruppe.

Phase II

Die einzelnen Gruppenmitglieder erhalten ein Blatt Papier (DIN A 4), auf dem die Umrisse des menschlichen Körpers zu sehen sind. Jedes Gruppenmitglied schreibt nun in Einzelarbeit Eigenschaften in den Körperumriß, die es der Horror-

oder Lieblingsgruppe zuordnet. Hierbei ist darauf zu achten, daß die Eigenschaften einem entsprechenden Körperteil zugeordnet werden.

Phase III

Bildung von Kleingruppen und Auswertung in der Kleingruppe. Hierbei ist der subjektive Charakter der Zuschreibungen herauszuarbeiten. Die Auswertungsergebnisse werden schriftlich festgehalten und der Gesamtgruppe vorgestellt.

Phase IV

Wie in der ersten Möglichkeiten unter Phase V beschrieben.

Variation 3

Wie in Variation 2, nur erarbeitet das Gruppenmitglied Horror- und Lieblingsgruppe in Einzelarbeit.

Variation 4

Phase I und Phase II

Wie oben in Variation 2 beschrieben.

Phase III

Bildung von Kleingruppen

Die Gruppenmitglieder übertragen die Ergebnisse ihrer Einzelarbeit in einen großen (Gruppen-) Körper, der mit Hilfe eines Gruppenmitglieds aufgezeichnet wurde.

Phase IV

Auswertung in der Kleingruppe. Hierbei ist der subjektive Charakter der Zuschreibungen herauszuarbeiten. Die Auswertungsergebnisse werden schriftlich festgehalten und der Gesamtgruppe vorgestellt.

Phase V

Wie in der ersten Möglichkeit beschrieben.

Beobachtungen zum Gruppenprozeß

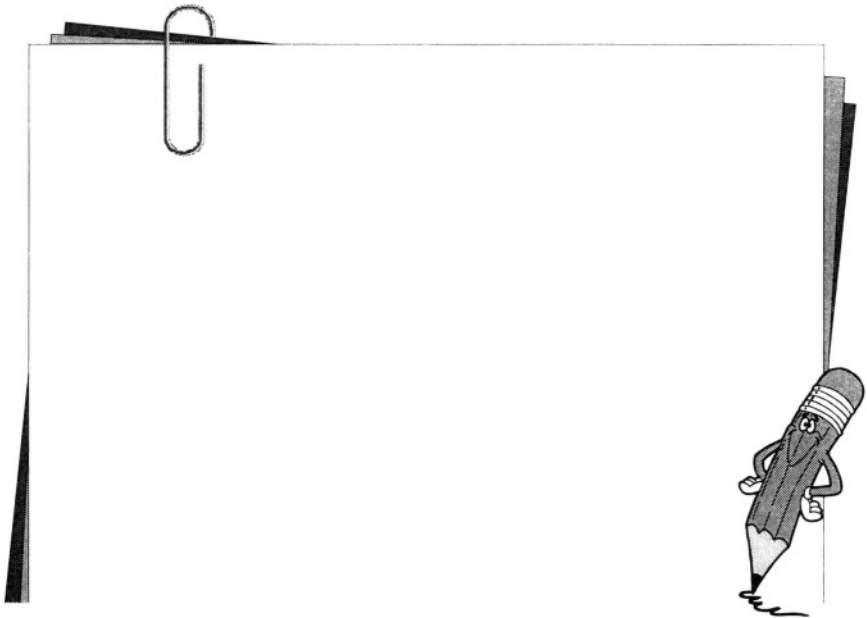
Beobachtungen zur diachronen Struktur der Gruppe

Die Gruppe bildet 4 thematische Kleingruppen zu

- Gruppenprozeß und Leiterinterventionen
- Rollen und ihre Besetzung
- Die öffentlichen und heimlichen Themen der Gruppe
- Selbstdefinition der Gruppe (wie definiert die Gruppe sich selbst nach innen und nach außen ?)

Die Mitglieder systematisieren ihre Beobachtungen zur Gruppe entsprechend dem Arbeitsauftrag ihrer Kleingruppe.

Darstellung und Diskussion der Arbeitsergebnisse in der Gesamtgruppe.



Typisch Frau - typisch Mann

Die Übung dient der Identifikation von Repräsentanten spezifischer Frauen- bzw. Männerkulturen. Hierbei ist zu beachten, daß es sich um Einredungen und Zuschreibungen handelt, die die Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten reduzieren. Die evtl. auftretende implizierte Moral ist aufzulösen.

Neben dem feed-back, das das einzelne Gruppenmitglied in der Gruppe erhält, sollen vor allem die sozialen Typologisierungen, denen alle Gruppenmitglieder unterliegen (z. B. ein typischer Chauvi, eine richtige Hexe), irritiert werden.

Phase I

Die Gesamtgruppe wird in eine Frauen- bzw. Männergruppe geteilt.

Phase II

Die Untergruppe erarbeitet zu jedem Gruppenmitglied einen Steckbrief, in dem sie auf einem großen Bogen Papier (DIN A 2) den Namen des jeweiligen Gruppenmitglieds, die jeweilige Kultur, die das Gruppenmitglied in der Gesamtgruppe vertritt bzw. die ihm zugeschrieben wird und die Eigenschaften und Wesenszüge, die die Untergruppe mit dieser Kultur verbindet, festhält.

Phase III

Die Untergruppe entwickelt eine Pantomime, die die jeweilige Kultur darstellt.

Phase IV

In der Gesamtgruppe werden die Arbeitsergebnisse einzeln veröffentlicht. Nach Nennung des Gruppenmitglieds wird die vorbereitete Pantomime aufgeführt. Die Mitglieder der jeweils anderen Untergruppe raten hieraufhin, welche Kultur dargestellt werden soll. Anschließend wird der Steckbrief veröffentlicht.

Angebot und Nachfrage

Neigt eine Gruppe aus Sicht des Groupworkers dazu, in der synchronen Struktur eine Kommunikation zu praktizieren, die wenig dem Erwachsenen-Ich entspricht und Beziehungen zwischen gleichberechtigten Partnern erschwert, verwenden wir zur effektiven Störung solcher eingefahrenen Wahrnehmungsweisen, Deutungsmuster und Handlungsabläufe folgende Übung.

Es handelt sich bei den u. a. Strategien natürlich um Einredungen und Zuschreibungen, die die Deutungen und Handlungsmöglichkeiten reduzieren.

Helferstrategie

Die Praktiker dieser Strategie operieren häufig mit der Frage: "Wo/wie kann ich Dir helfen?" und der Aussage: "Ich helfe Dir, sag mir nur, wo und wie". Sie sind häufig das soziale Gewissen der Gruppe, das sich um die "Schwachen" kümmert. Sie setzen in ihrer Kommunikation voraus, daß sie etwas haben, das der Andere dringend brauchen könnte. Sie beschreiben also implizit den Anderen als defizitär.

Opferstrategie

Die Vertreter dieser Strategie neigen dazu, die Verantwortung an andere zu delegieren und sich selbst als defizitär zu empfinden. Ihr Verhalten und ihre Selbstoffenbarung ist häufig geprägt von dem Satz: "Ich bin so klein und schwach" oder "Ich bin so dumm" oder "Ich hab das nicht gelernt" und dem Appell: "Bitte hilf mir".

Kokettieren oder unsauberes Flirten

Die Meister dieser Strategie besitzen die Fähigkeit, über positive Zuschreibungen zum Anderen diesen dazu zu bewegen, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten. Aussagen, wie "Du bist so groß und stark" richten sich nicht an die Person des Gegenübers, sondern haben die Funktion, Vorteile für sich selbst zu erwirken. Sie sind häufig charmant und unterhaltsam und schmieren Dir, wie der Volksmund sagt, "Honig ums Maul". Der komplette Appell kann dann lauten: "Du als attraktive Frau, vielleicht ist es besser, wenn Du mit ihm redest, damit er"

Destruktivität

Die Praktiker dieser Strategie delegieren die Verantwortung zur Lösung von Problemen an Andere, tragen selbst zur Lösung wenig oder nichts bei und sind (so hat man manchmal den Eindruck) an einer Veränderung gar nicht interessiert. Sie beschreiben letztlich alles als defizitär und ihre Lieblingsaussagen können sein: "Es hat sowieso alles keinen Zweck" oder "Alles schon probiert, nichts hat Erfolg". Würde man sie ernst nehmen, würde man sich umdrehen und gehen. Die meisten Menschen neigen jedoch dazu, es dann trotzdem nochmal zu versuchen.

Ergänzend weisen wir noch auf eine weitere Strategie hin, die allerdings eher den Kommunikationsabbruch, als der Vermeidung partnerschaftlicher Beziehungen dient. Wir meinen das "**Moralisieren**", daß sich kennzeichnet durch Aussagen wie "Das tut man nicht" oder "Das ist unanständig" oder "So darf man sich nicht verhalten". Hierauf kann man eigentlich nur noch mit "Es stimmt" oder "Es stimmt nicht" antworten. Im ersten Fall muß man sein Verhalten ändern, im zweiten kann man sich umdrehen und gehen. Weiter reden braucht man in beiden Fällen nicht mehr miteinander.

Phase I

Kurze Einführung in die oben beschriebenen Strategien. Hierbei ist besonders wichtig, die implizite Moral der o. g. Zuschreibungen aufzulösen. Solche Strategien haben immer auch einen positiven Wert für den Einzelnen und dienen nicht selten der Stabilisierung des sozialen Systems. Sie sichern also viel für uns Menschen und können in manchen Situationen durchaus sinnvoll sein.

Phase II

Die Gesamtgruppe wird in Kleingruppen unterteilt. Die Kleingruppen erarbeiten Szenen aus dem Gruppenalltag oder aus ihrem eigenen, in denen die Mitglieder der Kleingruppe solche Strategien gefahren haben.

Hierbei muß sichergestellt sein, daß mindestens zwei oder mehr Strategien in der Szene dargestellt werden.

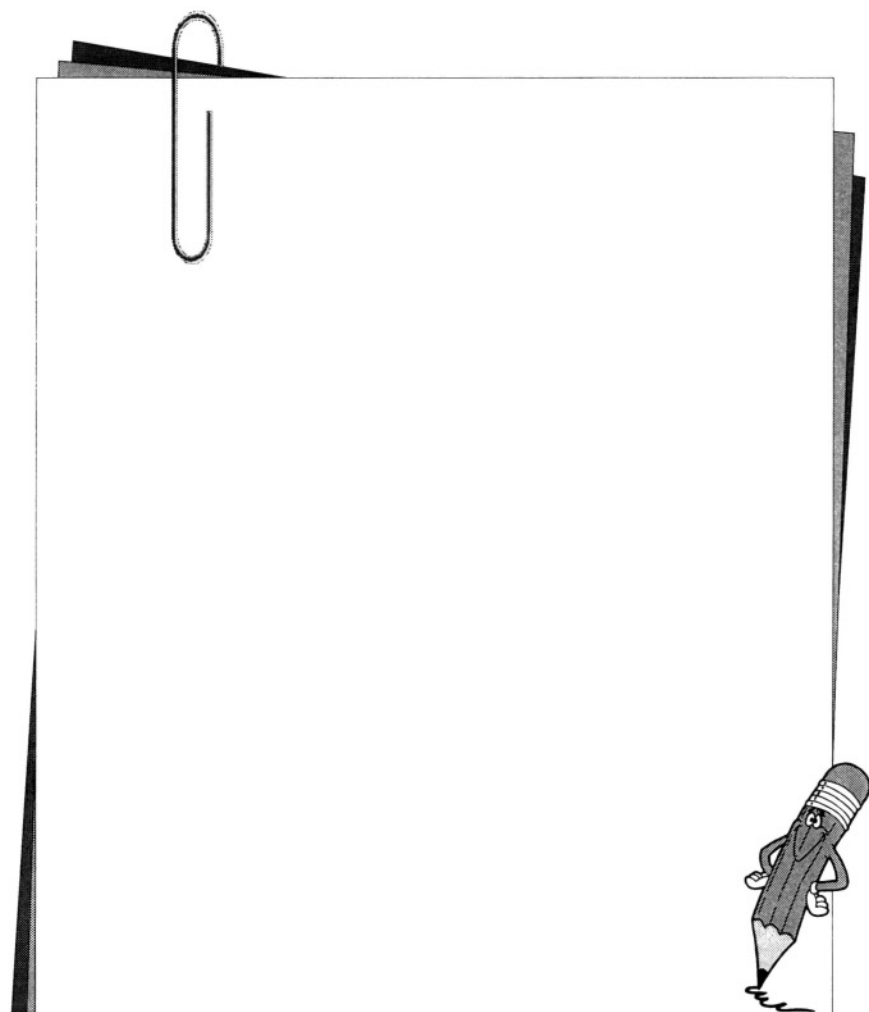
Phase III

Die Kleingruppen spielen ihre erarbeitete Szene der Gesamtgruppe vor. Vor der Darstellung wählen sie aus dem Kreis der übrigen Gruppenmitglieder ein

Gruppenmitglied aus, das durch Intervention versucht, die Wirkung der Strategien zu unterbrechen.

Anschließend Auswertung in der Gesamtgruppe.

Die Praxis hat gezeigt, daß es hilfreich ist, nach jeder Kleingruppe eine Auswertung durchzuführen.



Live-Gruppe - Beobachtungen zweiter Ordnung

Um die mögliche Deutungsvielfalt sozialer Situationen sichtbar werden zu lassen, verwenden wir vor allem in Ausbildungsgruppen oder Gruppen, deren Mitglieder sich im beruflichen Kontext mit Gruppenarbeit beschäftigen, folgende Übung:

1. Die Gesamtgruppe wird in Kleingruppen unterteilt. Die Kleingruppen einigen sich auf ein Thema / Fragestellung / Problem groupworkerischer Natur, daß sie anschließend in der Gesamtgruppe bearbeiten möchten. Es kann sich hierbei um ein reales oder ein "erfundenes" Problem handeln. Zur Bearbeitung des Problems wählen sie aus den übrigen Gruppenmitgliedern eine BeraterIn aus, die sie bei der Lösung des Problems groupworkerisch beraten / unterstützen / begleiten soll.
2. Die Mitglieder der Kleingruppe setzen sich in den Innenkreis. Die übrigen Gruppenmitglieder im Außenkreis unterstützen die BeraterIn. Zu diesem Zwecke werden vor Einstieg in die Bearbeitung des Problems den Mitgliedern des Außenkreises bestimmte Aufgaben zugeteilt. Einige werden mit der Wahrnehmung (ich nehme wahr), einige mit der Identifikation (ich an Deiner Stelle....), einige mit der Introspektion (bei mir löst aus....) einige mit der Diagnose (Selbstdefinition des Systems) und einige mit der Suche nach geeigneten Interventionen (was tue ich jetzt ?) beauftragt.
3. Die Kleingruppe beginnt mit der Bearbeitung der von ihr gewählten Fragestellung. Die BeraterIn kann jederzeit Unterstützung aus dem Außenkreis anfordern, indem sie die Handlung unterbricht und einzelne oder alle Funktionen abfragt.
4. Anschließend Wechsel der Kleingruppe, BeraterIn und der Funktionen im Außenkreis.

Variation: Live-Life-Gruppe

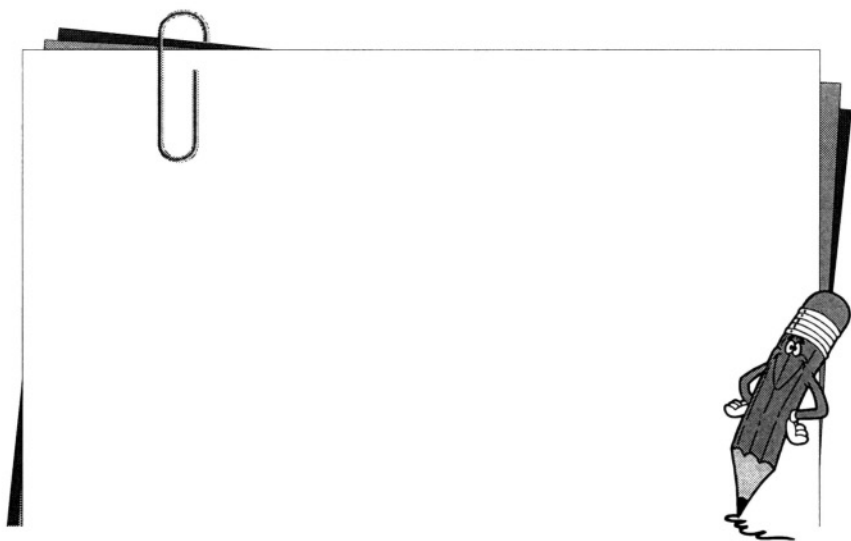
Die Kleingruppen existieren bereits in einem bestimmten Kontext, z. B. Abteilungen, Teams, Ausbildungsgruppen, Studiengruppen.

Fish-pool

Diese Übung eignet sich sehr gut zur Bearbeitung von Themen der Gruppe, vor allem, wenn man sicherstellen will, daß möglichst jedes Mitglied der Gruppe Gelegenheit hat, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Die Gruppe bildet einen Innen- und Außenkreis. Im Innenkreis sitzt je nach Thema eine entsprechende Anzahl von Gruppenmitgliedern. Zusätzlich gibt es im Innenkreis einen weiteren freien Stuhl, der je nach Bedarf oder Wunsch von einem Gruppenmitglied aus dem Außenkreis besetzt werden kann. Setzt sich ein Mitglied der Gruppe aus dem Außenkreis auf den freien Stuhl, darf er sein Statement in die Diskussion des Innenkreises einbringen. Danach muß er den Stuhl wieder freimachen für weitere Vertreter des Außenkreises. Bitte darauf achten, daß zwischen dem "freien Stuhl" und dem Innenkreis kein Dialog entsteht.

Eine veränderte Perspektive ergibt sich, wenn der Groupworker die Gruppe anweist, diese Übung im Stehen durchzuführen.



Seven-step-Party

Gruppenbildung in 7 Schritten

Ziel der Übung ist die Bildung von Arbeitsgruppen, die längere Zeit bestehen sollen, zu erleichtern.

1. Das Mitglied entwickelt in Einzelarbeit mindestens 3 bis max. 7 persönliche Kompetenzen und Ressourcen, die es fördern und hilfreich für die Gruppe und für die Bearbeitung des Themas einsetzen kann.
2. Die Mitglieder treffen sich in selbstgewählten peer-groups von 3 Mitgliedern. Hier ist nun die Gelegenheit, daß jedes Mitglied seine Selbsteinschätzung mit Hilfe der feed-backs der anderen peer-group-Mitglieder überprüft und / oder zusätzliche Informationen erhält.
3. Das einzelne Mitglied erhält nun Gelegenheit, in Einzelarbeit sein persönliches Ressourcen-Profil zu verändern. Auch hier ist darauf zu achten, daß mindestens 3, max. 7, Ressourcen benannt werden. Sein Arbeitsergebnis schreibt es auf ein DIN-A-4-Blatt.
4. Die Mitglieder treffen sich in der Gesamtgruppe. Die Ressourcen-Profile (DIN-A-4-Blatt) werden auf die Brust geheftet.
5. Wie bei einer Cocktail-Party bewegen sich nun die Mitglieder bei leiser Hintergrundmusik durch den Raum und versuchen, möglichst viele Informationen über die anderen Mitglieder zu erhalten.
6. Nach angemessener Zeit bilden die Mitglieder nun Arbeitsgruppen in der gewünschten Größe. Hierzu ist ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen.
7. Die neu gebildeten Arbeitsgruppen reflektieren, nach welchen Kriterien sie sich gefunden haben bzw. füreinander entschieden haben.

Mikro - Makro

Wir wählen diese Übung, wenn wir den Gruppenmitgliedern verdeutlichen wollen, daß die Selbstdefinition der Gruppe neben der stabilisierenden Funktion auch Grenzen und Möglichkeiten schafft. Existieren in der Gesamtgruppe bereits Untergruppen, die mit einem Arbeitsauftrag schon längere Zeit zusammenarbeiten (z. B. Supervisions- oder Studiengruppen) wählen wir diese für die Arbeit. Gibt es solche Untergruppen nicht, bilden wir sie.

Phase I

Die Untergruppen werden darauf hingewiesen, daß der Name, den sie sich gegeben haben, eine Selbstdefinition ihrer Gruppe ist. Sollten sie noch keinen Namen gefunden haben, bitten wir sie, einen solchen zu suchen.

Phase II

Der Groupworker bittet die Untergruppe nun, die Bedeutung dieses Namens für die eigene Untergruppe und für die Gesamtgruppe zu erarbeiten. In einem weiteren Schritt sollen sie beschreiben, welche Grenze in dieser Selbstdefinition liegen, welche Möglichkeiten in dieser Selbstdefinition liegen und wie die Untergruppe durch ihre Selbstdefinition zur Stabilisierung der Kursgruppe beiträgt.

Phase III

Die einzelnen Gruppenmitglieder bestimmen nun mit Hilfe der Untergruppe ihre Rolle, die sie in der Untergruppe wahrnehmen. Die Untergruppe beschreibt, was der Rollenträger zur Stabilisierung der Selbstdefinition beiträgt.

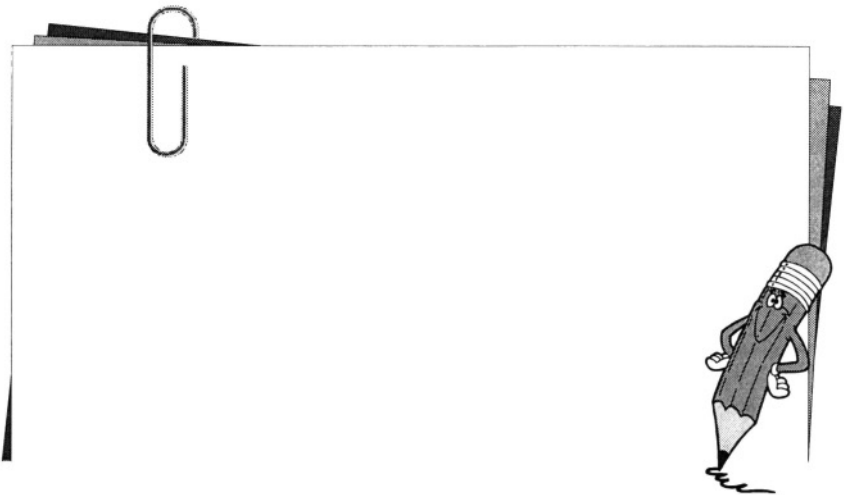
Phase IV

Der Groupworker bittet die Untergruppe, einen Sketch zu entwickeln und in der Gesamtgruppe vorzustellen, der in kreativer Art und Weise die Ergebnisse der Phasen I bis III verdeutlicht.

Ressourcenpool

Diese Übung setzen wir vor allem dann ein, wenn wir die Mitglieder auf ein ressourcenorientiertes Handeln kalibrieren wollen. Sie eignet sich ebenfalls für Anfangssituationen.

1. Nach einem Blitzlicht erhält jedes Gruppenmitglied für jede Frage eine kleine Karteikarte, die es dazu nutzen kann, die Antworten, die es sich gibt, in Stichworten festzuhalten.
2. Einzelarbeit zu folgenden Fragen:
 - Was will ich zu dieser Zeit in dieser Gruppe für mich erreichen ?
 - Was will ich hier mit Dir und Euch ?
 - Welche Ressourcen will ich dafür einsetzen ?
 - Woran merke ich, daß ich erreicht habe, was ich mir vorgenommen habe ?
3. Reflektierendes und stützendes Gespräch in der Gesamtgruppe, in der die Gruppenmitglieder das von ihren Antworten veröffentlichen, was sie der Gruppe mitteilen wollen.



Selbstverschreibung

Wenn Gruppen ihre Selbstdefinition erarbeitet haben (wie z. B. nach der Übung Stellenmarkt, Identifikation und Gruppenprozeß oder Beobachtungen zum Gruppenprozeß) geben wir ihnen häufig den Auftrag, über die Zukunft nachzudenken. Bei bestehenden Kleingruppen bilden wir neue Verschnittgruppen. Wir setzen diese Übung aber auch ein, wenn Gruppen sich in einer Situation befinden, in denen sie keinen direkten Zugang zu ihren Ressourcen haben (stuke-state-Situation).

Der Groupworker bittet dann die Kleingruppen, folgende Fragen zu beantworten:

- Was muß als nächstes folgen / wie soll es weitergehen ?
- Welche Interventionen sollte der Groupworker setzen ?
- Wenn diese Intervention erfolgreich und effektiv irritieren würde, was wäre dann für die Gruppe bzw. die Mitglieder der Gruppe sichergestellt

Anschließend berichten die Kleingruppen in der Gesamtgruppe.

Identifikation und Gruppenprozeß

Auf dem Boden des Raumes wird mit Hilfe von Krepppapier der Umriß eines menschlichen Körpers dargestellt. Dieser Körper ist ein Symbol für die Gruppe als geschlossenes System. (Evtl. Einführung in die Geschlossenheit von personalen und sozialen Systemen)

Die Mitglieder werden nun gebeten, sich entsprechend ihrer Selbsteinschätzung (welche Funktionen sie für die Gruppe ausüben) einem Körperteil zuzuordnen und sich mit diesem zu identifizieren: z. B. "Ich bin das Herz und erledige für die Gruppe...." oder "Ich bin die Hand und sichere für die Gruppe....".

In der anschließenden Auswertung wird mit den Mitgliedern reflektiert, wie die einzelnen erkannten Funktionen die Autopoiesie der Gruppe sichert.

Ontogenetisches Driften

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 193 - 194)

Herstellen eines konsensuellen Bereiches in einer Arbeitsgruppe

Wenn in einer Arbeitsgruppe eine Entscheidung ansteht und es deutlich zwei unterschiedliche Meinungen gibt, hat sich nach unserer Erfahrung folgende Übung als brauchbar erwiesen:

1. Schritt

Die Arbeitsgruppe bestimmt genau das Thema und identifiziert zwei entgegengesetzte Pole. Bei dieser Klärung sind die konkreten Nachfragen des Beraters hilfreich.

2. Schritt

Der Berater fordert die Mitarbeiter auf, sich nach ihrem Gefühl einem der beiden Pole zuzuordnen.

3. Schritt

Die beiden entgegengesetzten Gruppen erarbeiten getrennt Zieldefinitionen unter folgenden Fragestellungen: "Was wollen wir erreichen?", "Wo wollen wir hin?"

4. Schritt

Der Berater fordert jede der beiden Gruppen getrennt auf, sich nach den eigenen positiven Absichten zu fragen, die sie mit ihren Zielen verfolgen wollen. "Was genau wollen wir mit diesen Zielen in unserer Arbeitsgruppen sicherstellen?"

5. Schritt

In der Großgruppe stehen sich die beiden Untergruppen gegenüber und veröffentlichen nacheinander die Ziele und die positiven Absichten.

6. Schritt

Jede Gruppe geht nacheinander in die Position der anderen Gruppe. (Das wird auch räumlich sichtbar gemacht, so daß die jeweilige Gruppe auch den Platz im

Raum einnimmt, den die andere Gruppe vorher eingenommen hatte). Der Berater achtet darauf, daß nur das gesagt wird, was die andere Gruppe vorher gesagt hatte.

7. Schritt

Die Gruppen nehmen wieder ihre ursprüngliche Position ein (auch räumlich). Der Berater fragt danach, was sich in der eigenen Position verändert hat, nachdem man vorher die Position der anderen eingenommen hatte

8. Schritt

Die beiden Gruppen werden gemischt.

9. Schritt

Es werden wieder zwei Gruppen gebildet, so daß in jeder der Gruppen Teilnehmer der beiden früheren Gruppen sind.

10. Schritt

Die beiden Gruppen erhalten den Auftrag, jeweils drei Lösungswege zu suchen.

11. Schritt

Es wird ein Ökologiecheck vorgenommen und geprüft, welche Konsequenzen die einzelnen Lösungswege beinhalten und welche Konsequenzen die Mitglieder bereit sind, zu akzeptieren.

12. Schritt

Die Gruppen entscheiden sich für einen Lösungsweg und checken ab, was der nächste konkrete Schritt ist. Dabei erfolgt eine genaue Festlegung nach folgenden Fragen:

Wer?

Was?

Bis wann?

Mit wem?

13. Schritt

Dank an die Mitarbeiter für die Zusammenarbeit.

Ressourcentest

Die Gruppenmitglieder werden daran erinnert, daß sie in ihrem Leben bisher bereits mehrere für sie selbst ungewöhnliche Situationen erlebt haben. Es ist hierbei offensichtlich, daß sie diese auch überlebt haben. Aus diesen vielen Möglichkeiten sollen sie drei Situationen auswählen, die aus ihrer Sicht repräsentativ sind.

In einem weiteren Schritt sollen die Gruppenmitglieder aus der getroffenen Auswahl eine Situation bestimmen, die sie gemeistert haben und mit der sie weiterarbeiten möchten.

Die Gruppenmitglieder werden nun gebeten, noch einmal zu prüfen, welche ihrer vielen Ressourcen (1.000 und mehr) sie damals eingesetzt haben, um diese Situationen für sie erfolgreich zu bestehen.



Die Gruppenmitglieder sollen diese Ressourcen noch einmal im Hier und Jetzt aktualisieren und genau sehen, hören, fühlen, riechen und schmecken (VAKO-Induktion), wie es ist, wenn sie diese Ressourcen einsetzen.

Die Gruppenmitglieder berichten der Gruppe von ihren Ressourcen.

Die Gruppe teilt sich in Kleingruppen und erhält einen Katalog von zu lösenden Aufgaben.

Beispiel:

Die nachstehenden Aufgaben sind gemeinsam von der Gruppe zu lösen, d. h. jedes Gruppenmitglied muß an der Lösung der Aufgabe aktiv beteiligt sein.

Bei der Lösung sollen sich die Gruppe und ihre Mitglieder in ihren Ressourcen befinden. Der Respekt und die Achtung gegenüber fremden Personen muß auf jeden Fall gewahrt bleiben.

Wählen Sie aus den nachstehenden Aufgaben fünf aus, die Sie gemeinsam lösen wollen! Hiervon muß mindestens eine Aufgabe aus Sicht der Gruppe impertinent sein.

- *Überreden Sie eine Gruppe von Passanten, an einer Domführung durch Sie teilzunehmen. Beachten Sie die Öffnungszeiten des Domes. Material zur Domführung finden Sie am Eingang.*
- *Überreden sie eine Gruppe Jugendlicher, Ihnen die Nr. 1 der Charts vorzusingen.- Tanzen Sie mit einem Partner Ihrer Wahl (der nicht zur Kursgruppe gehört) einen Walzer, einen Tango oder einen Foxtrott.- Bringen Sie einen oder mehrere Erwachsene dazu, mit Ihnen ein Kinderkreisspiel zu spielen.*
- *Kaufen Sie sich eine Bratwurst und beißen Sie diese an. Überreden Sie nun jemanden, der nicht zur Kursgruppe gehört, diese Wurst einmal zu probieren.- Überreden Sie einen Wirt oder Kellner Ihrer Wahl, Ihnen für eine Gegenleistung (kein Geld) ein Getränk zu überlassen.*
- *Singen Sie gemeinsam ein Volkslied oder Evergreen und sorgen Sie dafür, daß ausreichend Zuhörer vorhanden sind*
- *Überreden Sie einen Aachener Bäcker, daß er Ihnen sein Printenrezept verrät.*

- *Überzeugen Sie einen Aachener Bäcker oder eine Verkäuferin davon, daß Aachener Printen ungesund sind.*

Testphase für die Gruppe.

(Die Gruppenleiter stellen hierfür ausreichend Zeit zur Verfügung und wählen vorher einen geeigneten Ort aus, an dem die Aufgaben gelöst werden können.)

Auswertung in der Gesamtgruppe zu folgenden Fragen:

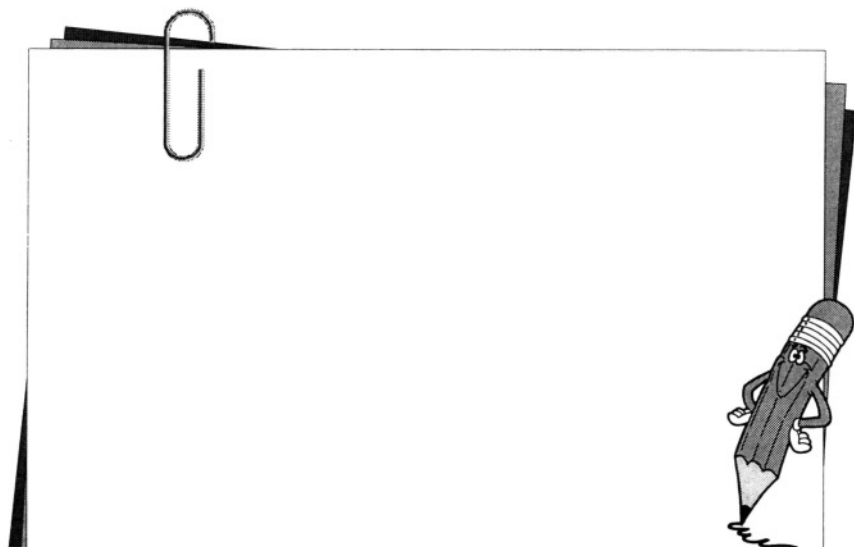
- Wie haben Sie es erlebt?
- Welche Ihrer vielen Ressourcen konnten Sie einsetzen?
- Welche neuen Ressourcen haben Sie entdeckt?

Hinweis 1:

Sie können natürlich andere, nicht auf Aachener Verhältnisse zugeschnittene Aufgaben entwickeln.

Hinweis 2:

NLP-kundigen Gruppenleitern empfehlen wir, zwischen Schritt 3 und Schritt 4 das "moment of excellence-Modell" durchzuführen.





Für Gruppen in Organisationen



HOPP und TOP

Diese Übung eignet sich vor allem für Gruppen, die auf einem beruflichen Hintergrund zusammengefunden haben. Die jeweilige Berufsrolle kann frei installiert werden, z. B. Lehrer, Abteilungsleiter, Verkäufer, Therapeut etc.. Aus naheliegenden Gründen wählen wir hier die Berufsrolle des Groupworkers.

Phase I - Kompetenzprofil des Groupworkers

Die Mitglieder sammeln in Kleingruppen Kompetenzen, Fähigkeiten, Eigenschaften, Wissen, Ressourcen etc., daß ein kompetenter professioneller Groupworker besitzen muß, um kompetent handeln zu können.

Die Ergebnisse der Kleingruppen werden in der Gesamtgruppe auf eine Wandzeitung übertragen und inhaltlich diskutiert.

Jedes Gruppenmitglied erhält 5 Klebepunkte, von denen er max. 2 Klebepunkte an ein Kriterium vergeben darf.

Entsprechend der Punktvergabe der Mitglieder ergibt sich ein Kompetenzprofil (Prioritätenliste der Kompetenzen) für den Groupworker aus Sicht dieser bestimmten Gruppe. Das Kompetenzprofil wird besonders auf der Wandzeitung gekennzeichnet.

Phase II - Fähigkeitszuschreibungen der Gruppe - Persönliche Rangliste

Diese Phase dient dem Bewußtwerden persönlicher Fähigkeitszuschreibungen auf die einzelnen Gruppenmitglieder sowie der vom einzelnen Gruppenmitglied empfundenen Konkurrenz, Sympathie, Antipathie. Die eigene Selbsteinschätzung muß überprüft und in eine für das einzelne Gruppenmitglied ökologische Ballance zu den eigenen Einschätzungen der anderen Gruppenmitglieder gebracht werden.

Die Mitglieder erhalten eine alphabetisch geordnete Mitgliederliste und erarbeiten in Einzelarbeit auf dem Hintergrund des vorher erarbeiteten Kompetenzprofils eine Rangliste der Gruppenmitglieder. Hierbei ist wichtig, daß die Gruppenmitglieder entsprechend der Zuschreibung von Kompetenzen und das Gruppenmitglied sich selbst ebenfalls in die Rangliste einordnet. Die Ergebnisse der

Einzelarbeit werden vom Gruppenmitglied vorerst nicht veröffentlicht. Die Erarbeitung erfolgt in Klausur.

Phase III - Fähigkeitsprofil - Rangliste der Gruppe

Der Gruppenleiter muß beachten, daß die Rangliste Kränkungen und Verletzungen setzen kann. Hierüber muß gesprochen werden. Die Subjektivität und die temporäre Bedingtheit der Rangliste muß verdeutlicht werden.

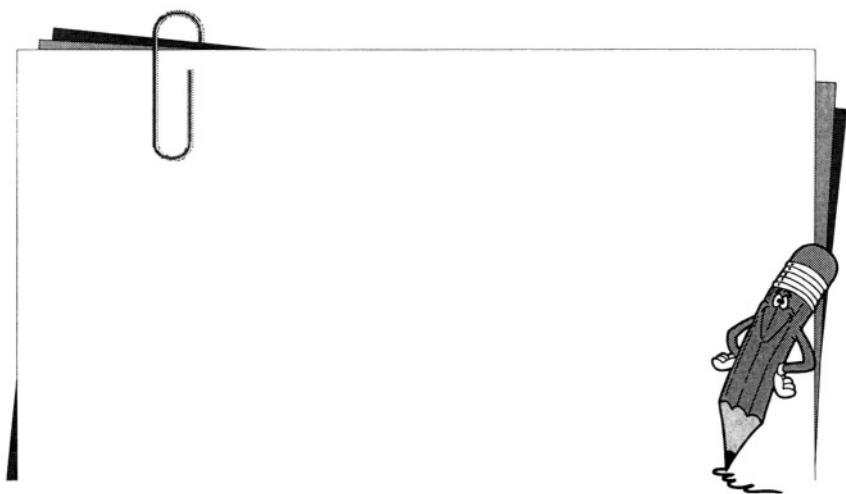
Die Einschätzung der anderen Gruppenmitglieder und die eigene Selbsteinschätzung werden in der Gesamtgruppe veröffentlicht und auf einer Wandzeitung dokumentiert.

Durch Errechnung des Durchschnitts und der "Gruppenrangfolge" ergibt sich ein Fähigkeitsprofil der Gruppe für das einzelne Mitglied.

Jedes Gruppenmitglied erhält Gelegenheit, bei drei weiteren Gruppenmitgliedern um ein feed-back zu bitten, um zu klären, warum das Gruppenmitglied ihn an einer bestimmten Stelle in der Rangordnung eingeordnet hat.

Blitzlicht

Evt. Bearbeitung offener Fragen in der Gesamtgruppe oder in Kleingruppen.



Gesellschaftsvertrag

Im Anschluß an HOPP und TOP bringt diese Übung noch einmal neue Perspektiven zur diacronen Struktur, also zum Gruppenprozeß. Sie kann aber auch eigenständig angewandt werden, wenn der Gruppenleiter ausreichend anschlussfähige Bilder vom System Gruppe vermitteln kann.

Phase I - Immer anders und alles bleibt, wie es war

Die Gesamtgruppe (Gesellschaft) wird unterteilt in Vertreter der Oberschicht, der Mittelschicht und der Unterschicht (Subsystem).

Die Vertreter der Oberschicht setzen sich in einem Stuhlkreis in die Mitte der Gruppe mit einem zusätzlich freien Stuhl. Auf diesem Stuhl kann jeder aus dem Außenkreis Platz nehmen und ein Statement in die Diskussion der Kleingruppe geben (fish-pool).

Der Arbeitsauftrag an die Oberschicht lautet: "Wie können wir sicherstellen, daß unsere Positionen in der Gruppe nicht gefährdet werden?"

Nach angemessener Zeit setzen sich die Vertreter der Unterschicht in den Innenkreis und diskutieren zu der Frage: "Wie und mit welchen Strategien können wir die Herrschafts- und Machtverhältnisse in der Gruppe verändern?" (fish-pool).

Anschließend treffen sich die Vertreter der Mittelschicht im Innenkreis und diskutieren zu der Frage: "Wie können wir die gegenwärtige Stabilität der Gruppe weiter sichern und unter welchen Bedingungen werden wir weiter dafür sorgen, daß jeder seinen Platz in der Gruppe kennt?" (fish-pool).

Phase II - Gesellschaftsvertrag

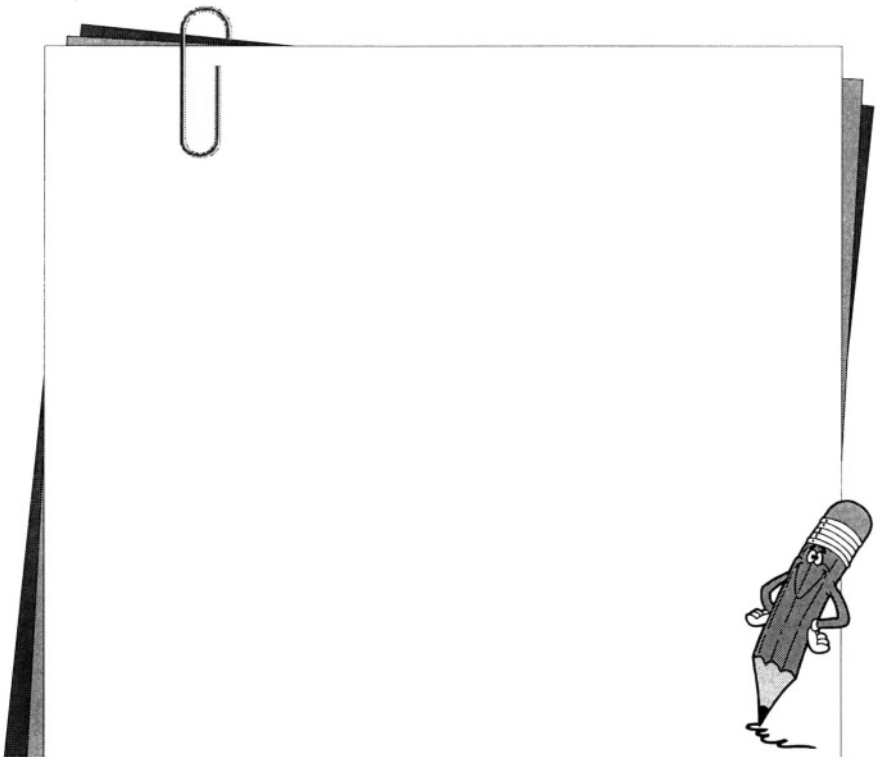
Die Schichten entsenden je zwei Vertreter in den fish-pool. Der Arbeitsauftrag an den Innenkreis lautet: "Entwerft einen neuen Gesellschaftsvertrag für die Gruppe".

Nach angemessener Zeit treffen sich die Vertreter der Schichten in ihren jeweiligen Gruppen zu einer kurzen Zwischenauswertung.

Nochmals Treffen von je zwei Vertretern der Schichten im fish-pool mit dem Auftrag, den neuen (oder alten) Gesellschaftsvertrag abschließend zu besprechen. Wenn die Gruppe es schafft, kann ein neuer (alter) Vertrag auch schriftlich festgehalten werden.

Phase III - Nur so und immer andersAuswertung:

Hierbei ist zu beachten, daß auch die synchrone Struktur der Gruppe, also die Frage nach dem "Wie" habe ich es erfahren, von großer Bedeutung ist. Bei der Fokussierung der diacronen Struktur (Gruppenprozeß) kann sehr gut herausgearbeitet werden, daß Gruppen, wie alle sozialen Systeme, immer wieder die gleichen Operationen zur Lösung ihrer Probleme vornehmen.



Meta-Spiegel (meta-mirrornach R. Dilts)

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 158 – 159)

Häufig finden wir in Organisationen miteinander konkurrierende Teilsysteme, die aber zur Kommunikation miteinander verpflichtet sind. (z. B. Marketing und Produktion). Zur Initiierung eines Veränderungsprozesses eignet sich vor allem die folgende Übung:

1. Phase

Der Berater wählt von den konkurrierenden Systemen ein System aus und bittet dieses, sich das andere (Gegen-)System genau vorzustellen und jene Merkmale des (Gegen-)Systems zu erarbeiten, die die Kommunikation und Kooperation schwierig machen.

2. Phase

In einem zweiten Schritt bittet der Berater zu prüfen, was das System selbst zur Stabilisierung der problematischen Kommunikation mit dem (Gegen-)System beiträgt.

3. Phase

Der Berater bittet nun das System, sich selbst zur Verbesserung der Kommunikation zu beraten. Hierbei soll das System überlegen, welche neuen Kommunikationsmuster es entwickeln müßte, damit die als problematisch empfundene Kommunikation zufriedenstellender ablaufen könnte.

4. Phase

Der Berater bittet jetzt das System auf eine Metaebene zu gehen, und von dort auf sich selbst anzuschauen, wie es sich diesen Rat zur Verbesserung ihrer als problematisch empfundenen Kommunikation gegeben hat. Hierbei kann es für den Berater sinnvoll sein, eventuelle Gemeinsamkeiten des Umgangs mit sich selbst und im Umgang mit dem (Gegen-)System hervorzuheben.

5. Phase

Das System soll nun ein Zukunftsbild darüber erarbeiten, wie es sein wird, wenn es mit neuem Verhalten und anderen Möglichkeiten dem (Gegen-)System

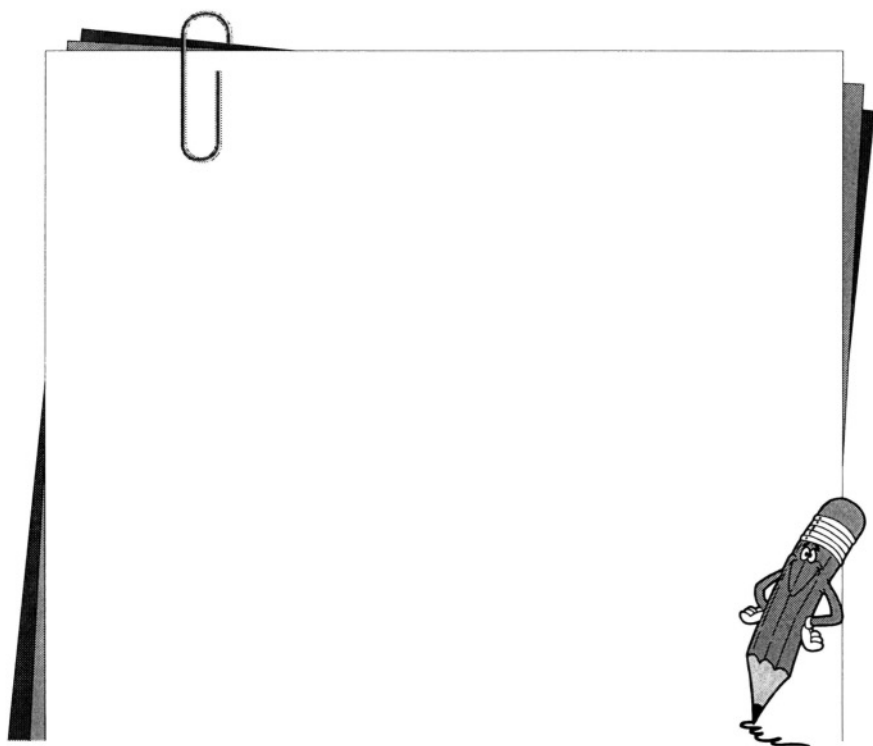
entgegentritt. Es soll weiterhin festhalten, welche neuen Sichtweisen und Deutungen der bisher als problematisch empfundenen Situation und Kommunikation entwickelt wurden.

1. Anmerkung:

Es kann sinnvoll sein, das System zwischen den verschiedenen Positionen der Phasen 2 bis 4 wandern zu lassen, bis das System eine neue Lösung des ursprünglichen Kommunikationsproblems erarbeitet hat.

2. Anmerkung:

Wir empfehlen diese Übung mit beiden Teilsystemen durchzuführen. In einer Beratungssituation, in der das Vertrauen hoch ausgeprägt ist, kann diese Übung auch in Gegenwart des konkurrierenden Systems durchgeführt werden.



Workshop für ein System mit mehreren Ebenen

(Aus "WERKBUCH für Organisationsberater", S. 247–250)

Beobachtungen 2. Ordnung

Das zu beratende System kann man sich vorstellen als eine Ansammlung von Subsystemen, die in verschiedenartig geregelten Abhängigkeiten einander zugeordnet werden können. Häufig trifft der Berater auf die Situation, daß Einzelsysteme sich im Gesamtsystem nicht vertreten, ihre Interessen nicht ausreichend beachtet finden. Wenn der Berater bereits längere Zeit mit dem Gesamtsystem arbeitet und das Beratungssystem sich als solches vertrauensvoll definiert, empfehlen wir folgende strukturierte Übung

1. Phase

Das Teilsystem, das sich als benachteiligt definiert, oder von den externen Beratern hypothetisch als Symptomträger und damit als das stabilisierende Element des Systems indentifiziert wird, gründet eine Beratungsfirma. Diese Beratungsfirma hat den Auftrag, das (eigene) Gesamtsystem zu beraten. Das Gesamtsystem kann vertreten sein durch das Leitungssystem. Zur besseren Beobachtung ("Diagnose") des Gesamtsystems werden in der Beraterfirma fünf Unterabteilungen gebildet:

1. Abteilung: Zielsetzung, Ideologie, Corporate Identity des zu beratenden Systems
2. Abteilung: Struktur des Systems
3. Abteilung: Mitglieder des Systems
4. Abteilung: Arbeitsabläufe und Kommunikationsfluß
5. Abteilung: Kunden- Zielgruppen- Orientierung

2. Phase

Das "Leitende" System präzisiert das Problem oder die Fragestellung, zu der die Beraterfirma "engagiert" wurde. Die von außen geholten Organisationsberater können hierbei die Rolle der Chefs der "Beratungsfirma" übernehmen. In dieser Eigenschaft haben sie ihren Mitarbeitern bereits folgende Beobachtungsaufgaben zugewiesen:

- Wer vertritt im Leitungssystem was mit welchem Nachdruck?

- Wie stellt sich die Kommunikationsstruktur des Leitungssystems dar?
- Welche Hierarchien, Koalitionen, Konflikte bilden sich im Leitungssystem ab?
- Wie definiert sich das Leitungssystem selbst?
- Wie meint das Leitungssystem, daß es von anderen definiert wird?
- Worüber wird nicht gesprochen, was wird ausgeblendet?

Die Mitglieder der Beratungsfirma sollen auf dem Hintergrund ihrer Abteilungszugehörigkeit zur Darstellung des Leitungssystems Fragen stellen.

Bei dieser Gelegenheit achten die "Chefs" der Beratungsfirma strikt darauf, daß die "Firmenangehörigen" in ihrer neutralen Interviewerrolle bleiben. Auch das Leitungssystem wird angehalten, die Berater in ihrer Rolle ernstzunehmen. (In Firmen, in denen sich die beiden Gruppen z.B. duzen, wird streng auf ein durchgehendes Siezen geachtet.)

Ergebnis der Übung in dieser Phase ist häufig, daß die Mitarbeiter der Beratungsfirma, die wohlgerne in der "Realität" nicht selten die "Hauptbetroffenen" sind, auf konsequente Neutralität achten müssen. In ihrer Rolle als distanzierte Berater können sie oft gar nicht anders, als sich in "positiver Konnotation" zu den dargestellten Problemen des Leitungssystems zu üben, zu Problemen also, die das Leitungssystem mit ihnen im "Alltag" zu haben meint.

3. Phase

Nach Befragung des Leitungssystems wird ein weiteres Beratungstreffen verabredet (nach ca. einer Stunde). Die einzelnen Abteilungen erhalten nun die Aufgabe, auf dem Hintergrund ihres Abteilungsthemas (Zielsetzungen, s.o. Phase 1) gezieltere Fragen auszuarbeiten.

Das Leitungssystem wird beauftragt, noch einmal zu prüfen, welche weiteren Informationen den Beratern noch gegeben werden müssen, um eine - in ihrem Sinne - möglichst effektive Beratung durchführen zu können.

Stellenmarkt - Wie finde ich einen guten Referenten

Als Vorbereitung zu dieser Übung eignet sich nach unserer Erfahrung sehr gut die "Seven-step-Party" - Gruppenbildung in 7 Schritten -. In diesem Fall empfehlen wir, daß die Kleingruppen die Kriterien ihrer Gruppenfindung in der Gesamtgruppe veröffentlichen.

Die Gruppe erarbeitet eine Stellenausschreibung für einen Berater, Referenten, Begleiter, in der enthalten ist

Merkmale und Selbstdefinition der Gruppe

Ziel der Arbeitsphase / Ziele der Gruppe

Qualitätsanforderungen an den Referenten (Geschlecht, Alter, Kenntnisse, Fähigkeiten etc.)

Es ist darauf zu achten, daß die Gruppen auch wirklich eine Stelle ausschreiben, also die herkömmlich bekannte Form von Stellenausschreibungen in Tageszeitungen wählen.

Wenn diese Arbeit in Kleingruppen erfolgte, werden die Stellenausschreibungen in der Gesamtgruppe veröffentlicht und begründet, ansonsten entwickelt die Gruppe nun Strategien, wie ein geeigneter Bewerber gefunden werden kann.

Die Produktionsfirma für Bestsellerromane...

In Erinnerung und Dankbarkeit an einen großen Lehrer des Groupwork

Übung zur Gruppenkooperation, Teamarbeit, Konfliktmanagement, Entscheidungstreffen in Gruppen. Nach einer Spielidee von Cornelis (Kees) F. Wieringa in der Ausbildung in Social Groupwork 1967 - 1970 an der Akademie für Jugendfragen - Wissenschaftliches Institut für Pädagogik in Münster i. W.

Vorbereitung:

Eine Anzahl von Fotografien (aus Zeitschriften z. B.) einzeln auf einen Karton aufkleben. Die Bilder sollen nicht zu eindeutig sein, sie sollen zur Projektion anregen. Sie brauchen so viele Bilder, wie sie Untergruppen (oder Dyaden) während der Übung bilden wollen. Sorgen Sie dafür, daß die Bilder nicht zu ähnlich sind. Ich habe unter meinen Bildern immer eins, das einen russischen Mönch in seiner Kirche vor dem Altar darstellt, während die anderen Bilder z. B. eine Landschaft, eine elegante Frau vor einem Mercedes, ein mondänes Paar, ein Frauenauge, eine zigarettehaltende Hand ... darstellen.

Ablauf:

1. Sie teilen die Gruppen auf in mindestens vier Untergruppen (oder Dyaden), Sie können bis zu sieben Unterteilungen gehen. (Die Zahl der Gruppen hängt von der Zeit ab, die Sie zur Verfügung haben. Je mehr Untergruppen Sie bilden, je mehr Zeit brauchen Sie für den nachfolgenden Entscheidungsprozeß.).
2. Sie sagen den Gruppenmitgliedern, daß sie jetzt Mitglieder von unterschiedlichen Abteilungen einer Firma sind, die Bestseller produziert. Die Firma tritt jetzt wieder in die Produktion eines Bestsellers ein. Dafür gibt es in der Firma ein bestimmtes Verfahren, um die Kreativität der MitarbeiterInnen anzuregen, das jetzt beginnt.
3. Sie lassen jede Untergruppe (Dyade) ein Bild ziehen.
4. Die Untergruppe (Dyade) bekommt eine halbe Stunde Zeit zur Verfügung gestellt, angeregt durch die Fotografie, eine Geschichte zu schreiben. Am Ende der halben Stunde soll ein Vertreter der "Abteilung" benannt werden,

der sich mit den "Vertretern" der anderen Abteilungen an einem "runden Tisch" in der Mitte der Gesamtgruppe trifft.

5. Die Vertreter der Abteilungen bekommen die Aufgabe, aus den unterschiedlichen Geschichten einen zusammenhängenden Roman herzustellen. (Keine aneinandergereihte Geschichtensammlung!). Sie müssen sich in einer bestimmten Zeit (z. B. einer Stunde) geeinigt haben.
6. Die anderen Mitglieder der Abteilungen und die Vertreter dürfen nicht miteinander sprechen, sie können aber über geschriebene Botschaften miteinander kommunizieren.
7. Der Spielleiter kann ebenfalls schriftliche Nachrichten in die Vertreterrunde hineingeben, z. B. um den Prozeß zu stören oder den Zeitdruck zu erhöhen. Z. B. lasse ich manchmal die Werbeabteilung anfragen, wie der Titel des Buches lauten soll. Oder ich bitte um eine kurze Inhaltsangabe für die Verlagsprospekte. Der Phantasie zum Stören und Irritieren sind keine Grenzen gesetzt ...

Nach Ablauf der Zeit wird eine ausführliche Auswertung des Prozesses vorgenommen.

Varianten:

Wenn Sie allzu große Konflikte oder Mißerfolgserlebnisse befürchten, lassen Sie vor Beginn der Untergruppenbildung einen Moderator für die Diskussion am "runden Tisch" bestimmen.

Wenn Sie diese Übung im Rahmen einer Beraterausbildung (z. B. Organisationsberatung) einsetzen, lassen Sie vor Bildung der Untergruppen eine Beratergruppe bilden (bestehend aus zwei, höchstens drei Personen), die den Prozeß beobachtet und nach Abschluß von 7. eine Beratung der Firma vornimmt, z. B. zur Besserung der Kommunikation.

Interessant ist es auch, den Prozeß auf Video aufzuzeichnen für eine spätere intensive Auswertung.

Teamübung zu Teamthesen

1 a. Schritt:

Fünf bis sechs Leute bilden ein "Team" und bearbeiten Teamthesen.
(45 Minuten bis 1 Stunde)

Bei drei Teams können folgende Thesen bearbeitet werden:

Team:

- Keine Arbeitsgruppe (Team) ohne Leitung.
- Arbeitsgruppen (Teams) weisen enge Verknüpfungen von (Beziehungs-) Konflikten und existentiellen Ängsten auf.
- Mitglieder der Arbeitsgruppen (Teams) arbeiten in derselben Institution.
- Häufig spiegeln die Probleme der Arbeitsgruppen (Teams) die Probleme der Klientel, der Institution, der Gesellschaft.

Team:

- Keine Arbeitsgruppe (Team) ohne eigene Ideologie.
- Keine Arbeitsgruppe (Team) ohne Geschichte, Geschichten, Mythen.
- Keine Arbeitsgruppe (Team) ohne Tabus.

Team:

- Arbeitsgruppen (Teams) existieren nicht um ihrer selbst willen, sondern sind aufgaben-, arbeits- und produktbezogen definiert.
- Arbeitsgruppen (Teams) sind meistens Bestandteile eines größeren Systems.
- Jede Arbeitsgruppe (Team) besitzt Veränderungsressourcen (wichtige GroupworkerInneneneinredung!).

(Vgl. zu den Teamthesen: Kersting, H. J., Krapohl, L.: Team-Supervision, in Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Edition Marhold im Wiss. Verlag Spiess, Berlin 1994: 95-111 oder Berladi, N.: Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Lambertus, Freiburg 1996: 117ff.)

Wurden mehr als drei Teams gebildet, müssen die Teamthesen auseinandergenommen und auf die Anzahl der Teams verteilt werden.

1 b. Schritt:

Zusätzlich zwei Leute beobachten jeweils ein Team bei der Arbeit (Beobachtung 2. Ordnung) z. B. was sind die "blinden Flecken", Teamideologie, Mythen, Tabus, Moral, welche Themen werden besprochen, welche nicht, welche Unterscheidungen werden gemacht, wie wird beschrieben, was wird ausgeblendet, wie wird erklärt, begründet, wie wird bewertet? Dissens, Konsens, Kompetenz, Impotenz, Omnipotenz ...

2 a. Schritt:

Die Mitglieder des "Teams" listen auf einem Flipover die Ergebnisse der Diskussion zu den Teamthesen auf. (20 Minuten)

2 b. Schritt:

Die Beobachter überlegen getrennt von dem Team: Welche Hypothesen würden sie bilden, wenn sie GroupworkerInnen oder SupervisorInnen dieses "Teams" wären? Welche Irritationen würden sie planen, um das Team so zu perturbieren, daß das Team zu weiteren Ergebnissen kommt? Diese Strategien schreiben sie auf. (20 Minuten)

3. Schritt

Die BeobachterInnen werden zu TeamsupervisorInnen oder GroupworkerInnen, die vom "Team" bestellt worden sind, ihm zu helfen, zu besseren Ergebnissen zu kommen. Die Beratung wird durchgeführt (45 Minuten bis 1 Stunde)

4 a. Schritt:

Die Teammitglieder listen ihre neuen Ergebnisse auf. (10 Minuten)

4 b. Schritt:

Die BeobachterInnen listen ihre tatsächlich durchgeführten Interventionen auf. (10 Minuten)

5. Schritt:

Die BeobachterInnen/TeamsupervisorInnen/GroupworkerInnen und die Mitglieder eines jeden Teams bilden nacheinander in der Mitte der Großgruppe einen "Fishpool" und werten Ihren Prozeß der Teambildung, der Thesenbearbeitung und der Beratung zusammen aus. (15 Minuten)

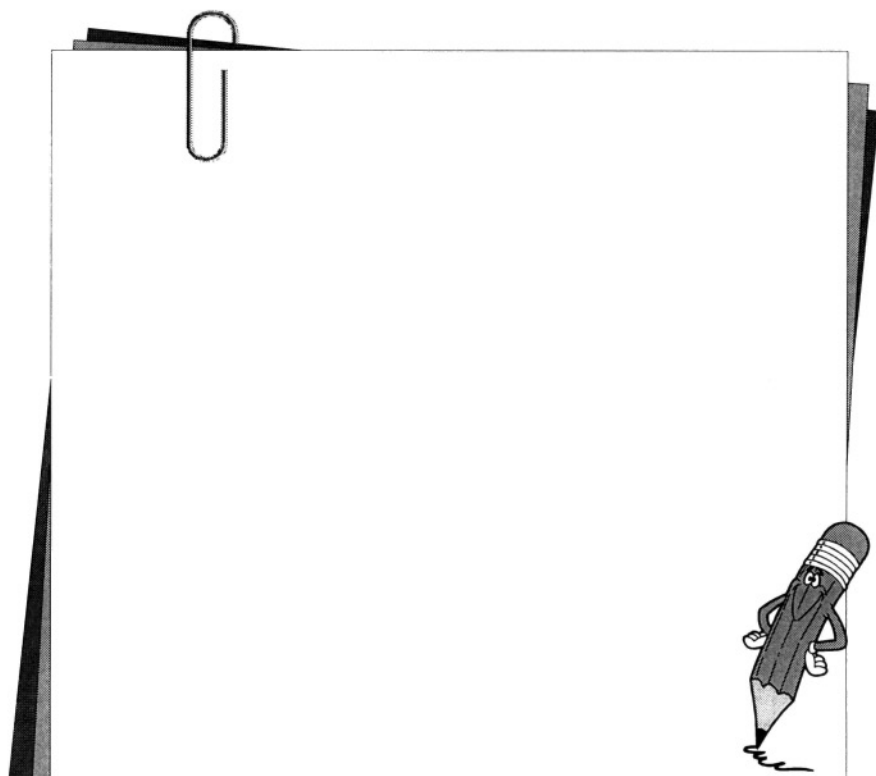
Nach 7 Minuten wird ein leerer Stuhl hinzustellen, von dem aus die Trainer und die übrigen Gruppenmitglieder der Großgruppe Fragen stellen und Anmerkungen machen können.

6. Schritt

Jedes Team stellt nacheinander seine zu den Teamthesen erarbeiteten Ergebnisse im Plenum vor. (ca. 45 Minuten, bei mehr als drei Gruppen entsprechend länger)

7. Schritt

Gegebenenfalls Auswertung des Gesamtprozesses im Plenum.







Der introspektive Prozeß der Beratung



Zur Unterscheidung von Wahrnehmen und Interpretieren

1. Die TeilnehmerInnen bilden Paare.
2. Die jeweiligen ÜbungspartnerInnen entscheiden sich, wer A ("Ratsuchender") und wer B ("Berater") ist.
3. A wird zuerst beobachtet. B veröffentlicht seine Wahrnehmungen.
Wahrnehmung ist: Ich sehe, Dein linkes Auge zuckt.
Interpretation: Du bist nervös gespannt oder dergleichen, weil ich sehe, daß Dein linkes Auge zuckt.
4. Separator: Wechseln der Rollen (Platzwechseln). B wird A und wird beobachtet von A, der/die jetzt B ist. Auf eventuelle Gesprächsinhalte nicht achten.
5. Auswertung: Was hat es leicht bzw. Schwer gemacht, beim Wahrnehmen zu bleiben und nicht ins Interpretieren zu verfallen? Wo ist es gelungen, wo nicht ...? Welche Vorerfahrungen bestimmen z. B. meine Art der Interpretation?

Eventuell einen dritten Teilnehmer C als Beobachter der Beobachter hinzuziehen. Er hat die Aufgabe, bei Interpretationen zu unterbrechen.

Zeit: ca. 45 Minuten. Fünf Minuten für jeden Beobachtungsgang

Anmerkung: Es empfiehlt sich, vor diese Übung eine Übung vorzuschalten, in der der Unterschied zwischen "Fühlen" und "Gefühl" sprachlich trainiert wird.

Fühlen: z. B.: Ich fühle, wie sich der Druck der Stuhllehne in meinem Ellbogen verstärkt ... Gefühl: ich bin traurig, ärgerlich ...

Introspektion

Ziel: Die TeilnehmerInnen sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Introspektion als diagnostisches Mittel kennen lernen

Voraussetzung ist eine Einführung über Introspektion.

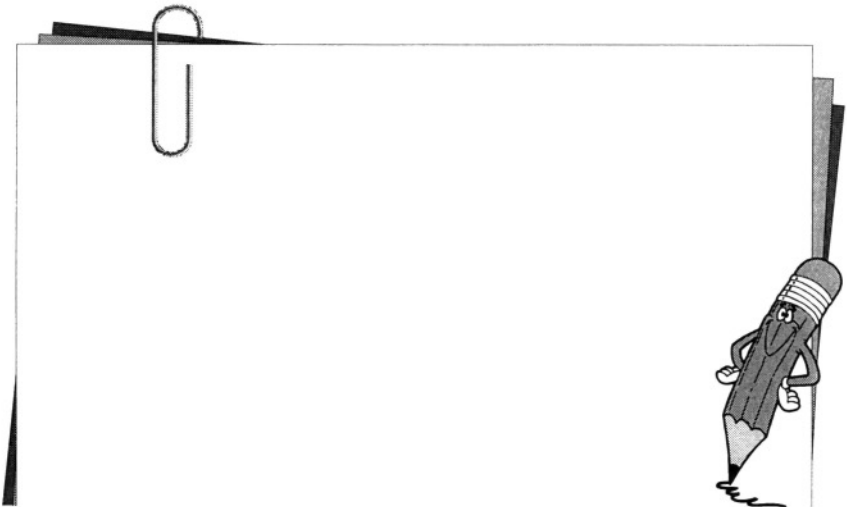
1. Die TeilnehmerInnen bilden Paare.
2. Die jeweiligen ÜbungspartnerInnen entscheiden sich, wer A ("Ratsuchender") und wer B ("Berater") ist.
3. A sucht sich eine Situation aus, die er/sie angenehm und schön empfunden oder unangenehm und schlimm erfahren hat. Die Situation wird nicht veröffentlicht, auch nicht hinterher.
4. Nach der Wahl der Situation geht A in der Phantasie noch einmal in die Situation hinein und versucht, eine Körperhaltung einzunehmen, die seinem/ihrer Empfinden in der Situation entspricht. Nachdem er/sie diese Körperhaltung gefunden und eingenommen hat, gibt er/sie B ein Zeichen.
5. B spiegelt daraufhin die Körperhaltung von A in Mimik, Gestik etc. und achtet darauf, welche Gefühle, Bilder, akustische Signale in ihm/ihr aufsteigen (VAKO).
6. Nachdem B Sicherheit über seine/ihre Empfindungen, Bilder, Stimmen, vielleicht Gerüche in der Introspektion gefunden hat, veröffentlicht er/sie seine Gefühle, Bilder, gehörte Stimmen, Gerüche, die er/sie empfunden, gesehen, gehört, gerochen hat.
7. A veröffentlicht nun seine/ihre Gefühle, Bilder, akustischen Signale, Gerüche, die er/sie damals gehabt, gesehen, gehört, gerochen hat und die Gefühle, Bilder, akustischen Signale, Gerüche in der jetzigen Situation. Er/sie legt auch offen, ob die damalige Situation unangenehm oder angenehm gewesen ist.

8. A und B sprechen jetzt über die Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen, sie sprechen auch über mögliche Schwierigkeiten der Introspektion bei B und die Gefühlserinnerungen bei A. Vielleicht gab es für A Schwierigkeiten, in die gewählte Situation hineinzugehen.
9. Danach erfolgte eine kurze Pause (Separator), damit die PartnerInnen sich von der gewählten Situation und der Introspektion distanzieren können.
10. A und B tauschen die Plätze und die Rollen.
Jetzt geht es weiter von 3. an ... bis 9.
11. Austausch in der Großgruppe.
Wichtig ist bei der Auswertung der Transfer auf vergleichbare Situationen, z. B. auf Beratung.

Zeit: 1 - 1,5 Stunde

Variante:

Die TeilnehmerInnen suchen sich keine vergangene Situation aus, sondern wählen die momentane Situation.



Identifikation

Ziel: Die TeilnehmerInnen sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Identifikation als diagnostisches Mittel erfahren.

Während in der vorigen Übung das Spiegeln der Körperhaltung von A und das Wahrnehmen der eigenen Gefühle wichtig sind, die in mir bei der Beobachtung des anderen auftauchen, wenn ich die gleiche Körperhaltung einnehme, so soll in dieser 3. Übung B versuchen sich an die Stelle des anderen zu versetzen.

1. Die TeilnehmerInnen bilden Paare.
2. Die jeweiligen ÜbungspartnerInnen entscheiden sich, wer A ("Ratsuchender") und wer B ("Berater") ist.
3. A sucht sich eine Situation aus, die er/sie als angenehm und schön empfunden oder als unangenehm und schlimm erfahren hat. Diese Situation soll er/sie auch veröffentlichen können.
4. A schildert die Situation, er/sie beschreibt dabei auch die Submodalitäten (z. B. Wetter, Räumlichkeiten, Zeit, Personen, die sonst noch in der Situation waren, Atmosphäre) ohne jedoch seine/ihre Gefühle in der Situation zu benennen.
5. B versucht, sich während der Schilderung in die Situation hineinzusetzen, als wäre er/sie (B) an der Stelle von A.

B achtete darauf, welche Gefühle, Bilder, Stimmen (VAKO) in ihm/ihr (B) auftauchen.

Hilfreich kann dabei sein, wenn er/sie (B) Körperhaltung von A, die A während der Schilderung einnimmt, spiegelt und auf sein/ihr (Bs) Fühlen achtet (im NLP "Pacing" genannt). Die Introspektion wird so als Zugang zur Identifikation genutzt.

6. Nach Abschluß der Schilderung von A veröffentlicht B die Bilder, Gefühle, Stimmen, die während der Identifikation in ihm/ihr aufgetaucht sind.
7. A vergleicht dieses mit seinen Gefühlen, Bildern, Stimmen in der damaligen Situation oder in der jetzigen Situation des Erzählens der damaligen Situation. Beide (A und B) suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Sie besprechen etwaige Schwierigkeiten bei der Übung.
8. Separator: Pause, damit die PartnerInnen sich von der gewählten Situation und Identifikation distanzieren können.
9. A und B vertauschen die Plätze und die Rollen.
Jetzt geht es weiter von 3 an ... bis 8.
10. Austausch in der Großgruppe.
Dabei bietet sich für den/die LeiterIn an, die Freudschen Konstrukte von Übertragen und Gegenübertragung zu erläutern.

Wichtig ist für den/die LeiterIn, daß er den TeilnehmerInnen gegebenenfalls während der Übung hilft, die eigenen Grenzen zu achten. Er/sie achtet darauf, daß keine Überidentifikation erfolgt.

Zeit: 1 - 1,5 Stunde

Manchmal empfiehlt es sich, die Wahrnehmungsübung vorzuschalten.
Manchmal lesen wir, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, die Einleitungsgeschichte "Das Geheimnis des Pater Brown" aus Chesterton, G. K. "Das Große Pater-Brown-Buch", Knaur Th. 1222, München o. J. vor.

Variante:

Die Teilnehmer suchen sich keine Situation aus, sondern wählen die momentane Situation.

Zum Distanzieren und zur Metaebene

1. Die TeilnehmerInnen bilden Paare.
2. Die jeweiligen ÜbungspartnerInnen entscheiden sich, wer A ("Ratsuchender") und wer B ("Berater") ist.
3. A wählt ein Problem.
4. Während A die Problemsituation schildert, hört B zu und versucht, sich selbst zu beobachten, wie er wahrnimmt (VAKO), dazu wie er/sie sich selbst wahrnimmt, wie er/sie in die Introspektion geht und wie er/sie sich identifiziert mit dem Ratsuchenden und seinem Problem. Auf diese Weise geht er/sie immer wieder in die Distanz.

Er/sie versucht, Nähe und Distanz auszubalancieren (z. B. durch "Pacing" und Introspektion). B beobachtet außerdem den Ratsuchenden (z. B. nach VAKO, auch die nonverbalen Signale sollen registriert werden, z. B. durch "Pacing").

Auf diese Weise begibt sich B auf die Metaebene (Beobachtung der Beobachter, "Beobachtung zweiter Ordnung", Kybernetik der Kybernetik, "die Vogelperspektive").

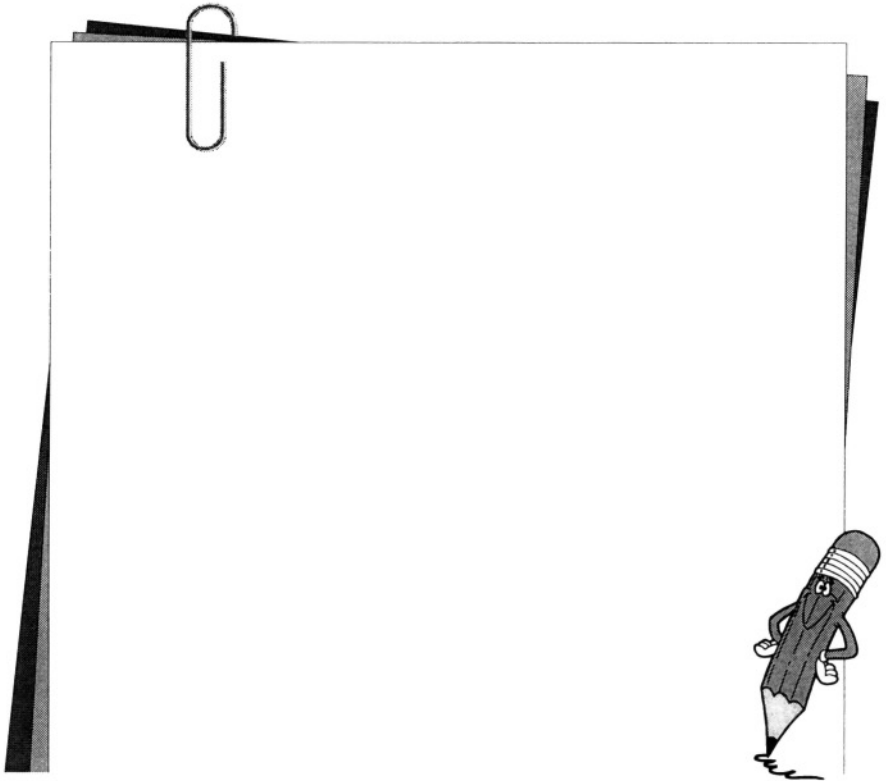
Diese Fähigkeit ist notwendig, damit die Beziehung zwischen Berater/in und Ratsuchendem/r als professionelle Beziehung von den alltäglichen Beziehungen unterschieden werden kann.

5. Aus dieser Beobachtung zweiter Ordnung heraus bildet B Hypothesen und bietet sie A an. B überlegt, welche der angebotenen Hypothesen für ihn/sie brauchbar sind und welche nicht.
6. Kurze Auswertung zwischen A und B über die gemachten Erfahrungen.
7. Separator: Pause, damit sich die PartnerInnen von der Situation verabschieden können.

8. A und B vertauschen die Plätze und die Rollen. Jetzt geht es weiter von 3 an ... bis 7.
9. Austausch in der Großgruppe.

Meistens wird das Problem geäußert, daß es sehr schwierig sei die einzelnen Schritte, die in den vorigen Übungen auseinandergefaltet worden sind, wieder zusammen zu bringen. Es besteht die Möglichkeit, im Anschluß an die letzte Übung einiges über Beratung im Allgemeinen anzuführen und über die Wichtigkeit des Trainierens des introspektiven Prozesses.

Zeit: 1 - 1,5 Stunden



Checklisten

Stichworte	Meine Geschichte			
Wochendende				
Einladung				
Nähe				
Anerkennung				
Freundschaft				
Intrigen				
Feiern/Feste				
Vorbild				
Autonomie				
Liebe				
Mitleid				
Streß				

Meine Geschichten

Wir nutzen diese Checkliste, wenn wir mehr über die Erfahrungen der Gruppenmitglieder herausfinden wollen. Die in Spalte 1 aufgeführten Stichworte können je nach Themen im Gruppenprozeß verändert werden.

Weiter kann die Checkliste auch eingesetzt werden, wenn der Gruppenleiter z. B. Erfahrungen in Familie, Partnerschaft, Beruf, Freizeit u. a. abfragen will.

1. Die Gruppenmitglieder tragen in die Spalte 2 (Meine Geschichten) Merkworte zu ihren erfahrenen Geschichten bezogen auf die einzelnen Stichworte ein. Die dritte, vierte und fünfte Spalte bleibt frei, ihre Funktion wird den Gruppenmitgliedern vorerst nicht verraten.
2. In einem weiteren Schritt bewerten die Gruppenmitglieder ihre Erfahrungen durch Ankreuzen mit "klein gemacht/Angst gemacht" (dritte Spalte) oder "groß gemacht/Mut gemacht" (vierte Spalte). Doppelnennungen sind möglich.
3. In der Gruppe wird nun versucht herauszuarbeiten, woran genau das Gruppenmitglied seine Bewertung festmacht. Anschließend wird das Gruppenmitglied gebeten, eine weitere dritte Deutung des Geschehens zu finden und in Stichworten in der fünften Spalte festzuhalten.

Lebenslinien

Die Checkliste dient der globalen Betrachtung der Script-Einredungen der Gruppenmitglieder. In der x-Achse trägt das Gruppenmitglied sein Alter ein (0 - ...). Wir empfehlen je nach Alter der Gruppenmitglieder Unterteilungen von 5 bis 10 Jahren. In der y-Achse werden die jeweiligen Höhen und Tiefen in Bezug auf das entsprechende Alter eingetragen.

Die Checkliste kann auch zur Betrachtung partieller Lebensbereiche, wie z. B. Familie, Beruf u. a. m., eingesetzt werden.

1. Die Gruppenmitglieder erhalten die Checkliste und werden gebeten, die x-Achse zu strukturieren. In Einzelarbeit sollen sie nun ihre Erfahrungen durch Verbindung der x- und y-Achse (Höhen und Tiefen bezogen auf ein bestimmtes Alter) mit Hilfe einer Kurve in die Checkliste eintragen.
2. Auswertungsgespräch in der Gruppe, in dem herausgearbeitet wird, warum bestimmte Erfahrungen von dem Gruppenmitglied als Höhen oder Tiefen gedeutet wurden. Anschließend wird das Gruppenmitglied gebeten, eine dritte weitere Deutung der Erfahrung zu finden. Hierbei kann die Gruppe unterstützend, vorschlagend begleiten.

Lebenslinien

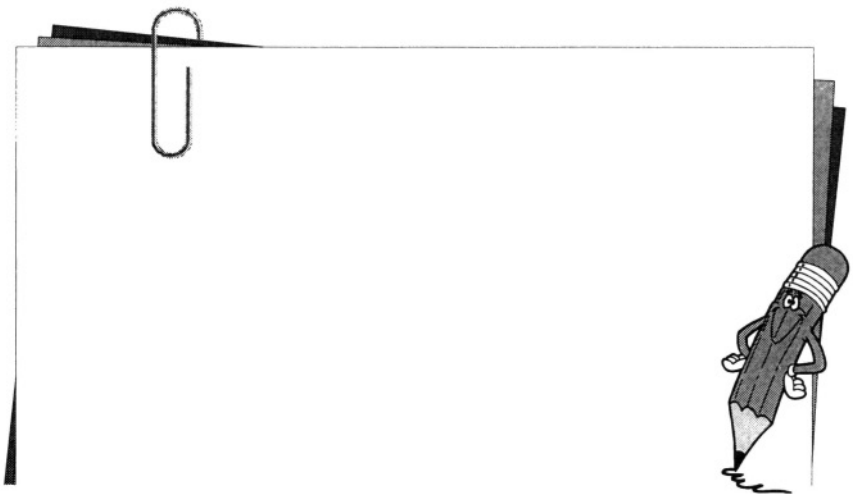
Höhen

Tiefen

Gegensätze

Wir nutzen diese Checkliste gerne zur Unterstützung bei Gruppendiagnosen. Hier sowohl in der synchronen Struktur der Gruppe (Beobachtung der Hier- und Jetzt-Situationen) als auch in der diachronen Struktur (Beobachtung des Gruppenprozesses). Sie ist aber auch für andere Lebensbereiche wie Familie, Beruf u. a. brauchbar. Die einzelnen Stichworte können nach Lust und Laune verändert werden.

1. Das Gruppenmitglied wird gebeten, seine Erfahrungen in der Gruppe bzw. seine Empfindungen zur gegenwärtigen Situation der Gruppe zu überprüfen. Je nachdem, ob das Gruppenmitglied beispielsweise mehr Angst oder mehr Hoffnung für sich in der Gruppe empfindet, macht es dies in der Checkliste mit einem Kreuz bei dem entsprechenden Stichwortpaar kenntlich. Auf der y-Achse sind graduelle Unterschiede möglich. (z. B. viel Hoffnung würde eine Kennzeichnung im oberen Teil der y-Achse bedeuten).
2. Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder und Auswertung. Gegebenenfalls wird die Gruppe gebeten, Strategien zur Veränderung zu entwickeln.



Gegensätze

Hoffnung	Selbstverwirklichung	Sicherheit	Zeit	Anerkennung	Erfolg	Liebe	Spielraum	Muße
Angst	Fremdbestimmung	Ungewissheit	Hektik	Ablehnung	Misserfolg	Geichgültigkeit	Enge	Streß

Teil 4

Geschichte(n)

[illegible]

1

B 26/7/97

Soziale Gruppenarbeit in Deutschland. Persönliche Erinnerungen und Erfahrungen

Heinrich Schiller

Der Überblick zur Geschichte der Sozialen Gruppenarbeit als Methode der Sozialarbeit in Deutschland läßt sich einteilen in fünf Abschnitte:

- ca. 1945 - 1950 I Reeducation und Umerziehung
- ca. 1951 - 1960 II Gruppenpädagogik und Soziale Gruppenarbeit
- ca. 1961 - 1970 III Soziale Gruppenarbeit etabliert sich als Methode der Sozialarbeit
- ca. 1971 - 1980 IV Soziale Gruppenarbeit in der Methodenkritik und Entwicklung der Fachhochschulen
- ca. 1981 - 1995 V Therapiemethoden, Studienreformkommissionen und auf dem Wege zur Wissenschaft

I Reeducation und Umerziehung (1945 - 1950)

Der Rückblick auf diesen ersten Zeitabschnitt ist für mich geprägt durch den Überlebenskampf in einer Trümmerstadt und die Erstürmung und Besetzung von Berlin durch die Rote Armee. Ich erinnere mich an das Anstehen nach Wasser, Schlachten von Pferdekadavern und an die Hamsterfahrten in die Umgebung von Berlin. Die Rote Armee wurde begleitet von geschulten Politoffizieren und von nach Rußland geflüchteten bzw. emigrierten, dort ausgebildeten Kommunisten; bekannt unter dem Namen „Gruppe Ulbricht“, besonders gut beschrieben in dem Buch von Wolfgang Leonhard: „Die

Revolution entläßt ihre Kinder.“. Nach einer schon in Rußland klar vorgeplanten Strategie wurden alle wesentlichen politischen Posten in Polizei, Verwaltung, Kultur und Bildung von linientreuen Mitarbeitern besetzt unter dem geschickt gewählten, kaum zu widersprechenden Slogan „Antifaschismus und Demokratie“. Wichtiger aber war, daß die Einstellung der meisten Menschen in Berlin geprägt war durch die schrecklichen Erfahrungen, die sie mit einer sich im Siegestaumel befindlichen Soldateska gemacht hatten, und damit alles, was von den Russen kam, von vornherein ablehnten. Es läßt sich leicht nachvollziehen, daß dadurch die nach ca. drei Monaten einrückenden westlichen Alliierten, also Amerikaner, Engländer und Franzosen nicht in erster Linie als Besatzungsmächte, sondern eher als Befreier empfunden wurden, eine Erfahrung, welche die Menschen im Westen niemals gemacht haben. Verstärkt hat sich diese Einstellung bei den Westberlinern 1948/49 durch die Einrichtung der Luftbrücke während der Blockade durch die Russen.

Diese wenigen Schlaglichter müssen genügen, um die politische Situation in Westberlin, speziell im amerikanischen Sektor von Berlin, in dem ich das Glück hatte zu wohnen, zu verstehen. Selber in einer naziverfolgten Familie aufgewachsen, die sich darum als antifaschistisch verstand, war es naheliegend, daß ich mich schon Ende Mai - Berlin war in den ersten Maitagen erobert worden - bei einer der Antifa-Meldestellen erkundigte, wie man als junger Mensch von zwanzig Jahren beim Wiederaufbau helfen könnte. Mir wurde die Mitarbeit in einem Antifa-Kinderhort angeboten, in dem Kinder von ehemaligen Kommunisten und Sozialdemokraten und aus Kreisen der Bekennenden Kirche und des Widerstandes über Tag betreut wurden. Die Leitung lag in den Händen einer etwa 35 jährigen Kommunistin, die in der Nazizeit zeitweilig im Untergrund gelebt hatte, vor ihrer Verfolgung Lehrerin gewesen war und darauf wartete, nun wieder eingestellt zu werden. Daraus wurde so schnell nichts, denn die wenigen noch vorhandenen Schulgebäude mußten erst vom Schutt und Schmutz befreit, gereinigt und wieder hergerichtet werden. Es wurde Herbst bis ein geordneter Schulbetrieb wieder begonnen werden konnte. Für unseren Antifa-Kinderhort bedeutete dies, daß wir, wenn immer möglich, die Kinder am Vormittag schulisch betreuten. Unter Anleitung einer Volksschullehrerin war es meine Aufgabe, mit den Jüngeren Lesen und Schreiben zu üben und sie in die Grundrechenarten einzuführen bzw. weiterzuführen.

Der Nachmittag war ausgefüllt mit „Gruppenarbeit“! Und damit bin ich endlich beim Thema. Gruppenarbeit, aber wie? Sicherlich anders als noch vor wenigen

Monaten! Anders als in den nazistisch orientierten Schulen, anders als in den entsprechenden Organisationen der Hitler-Jugend dieser Altersgruppe, also bei den Pimpfen oder Jungmädeln. Anfangs lag die Kompetenz bei der Hortleiterin und mir, bald aber gab es von den Siegermächten, erst von den Russen, später von den Amerikanern, klare Vorgaben, wie der Unterricht zu gestalten sei. Wir mußten bald erfahren, was die Russen unter Umerziehung und was die Amerikaner unter reeducation verstanden.

Die Rote Armee hatte bewußt nicht nur geschulte Lehrer sondern auch Jugendleiter aus ihren Reihen rekrutiert. Für das Schulwesen im Bezirk Steglitz wurde ein hochgebildeter, kommunistischer Pädagoge eingesetzt, der das Format hatte, später an der Humboldt-Universität den Lehrstuhl für Pädagogik zu besetzen. Der im Amt für Jugendförderung eingesetzte kommunistische Jugendpfleger hatte in Spanien gegen Franco gekämpft und während des Krieges Erfahrungen in einem Strafbataillon der Wehrmacht machen müssen.

Bald wurden auf Befehl der Sowjetischen Militäradministration (SMA) in allen Berliner Bezirken, also auch in den späteren Westsektoren, sogenannte „Jugendausschüsse“ gegründet für eine antifaschistische und demokratische Jugendarbeit. Dafür wurden die noch vorhandenen Heime der Hitler-Jugend und deren Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Sie waren nicht von den üblichen Stromsperrern betroffen und wurden im Winter 1945/46 geheizt, alles gute Gründe, Anziehungspunkt für junge Leute zu sein. Geschickt sprach man von Jugendausschüssen, die beschickt werden sollten von allen antifaschistischen, demokratischen Gruppen unterschiedlicher politischer und religiöser Couleur, die aber alle von der SMA zugelassen werden mußten. Eine Vorauswahl war damit schon gegeben, aber der Anschein von Pluralität wurde gewahrt, obwohl die Leitung in allen Bezirken fest in der Hand der amtlich eingesetzten kommunistischen Jugendleiter lag.

Meine Heimleiterin machte mich auf diese Möglichkeit der Jugendarbeit aufmerksam, und als Vertreter eines Antifa-Kinderhortes war ich berechtigt, im Steglitzer Jugendausschuß mitzuarbeiten. Abgesehen von den nicht zerstörten und im Winter warmen und hellen Räumen war es vor allem die Möglichkeit, mit anderen jungen Menschen, die ebenfalls gerade Diktatur und Weltkrieg überstanden hatten, zusammenzukommen, zu diskutieren und in bescheidenem Rahmen sogar zu feiern. Wir entflohen dem kalten, tristen und dunklen Zuhause, denn Eltern und Verwandte trugen schwerer an den Folgen des Krieges.

Natürlich waren die Jugendausschüsse mit dem Ziel gegründet worden, die deutsche Jugend umzuerziehen. Den Sowjets ging es um Schaffung einer neuen, gerechteren gesellschaftlichen Ordnung im Sinne des Sozialismus, wie sich etwas später herausstellte, stalinistischer Prägung und den Amerikanern um eine „reeducation“ zu einem demokratisch, liberalen Staatswesen, das sich wirtschaftlich in den Kreis westlicher Demokratien eingliedern sollte.

Politisch unerfahren wie wir waren, durchschauten wir diese Situation freilich noch nicht. Viel wichtiger waren die täglichen Probleme um Essen und Wärme. Wir erlebten vor allem die freie Diskussion mit Andersdenkenden und lernten, den anderen zu akzeptieren. Wir erfuhren, daß Kompromisse schließen eine der wichtigsten Tugenden in der Demokratie ist. Dazu verhalten gerade auch die Auseinandersetzungen mit den kommunistischen Jugendleitern, die uns teilweise durchaus imponierten mit ihren speziellen Lebensschicksalen und ihrer konsequenten Haltung gegenüber den Nazis. Teilweise waren sie politisch Verfolgte oder Emigranten, hatten in der spanisch-republikanischen Armee gegen Franco gekämpft, hatten schlimme Erlebnisse in deutschen Gefängnissen oder gar Konzentrationslagern und Strafbataillonen der deutschen Wehrmacht hinter sich. Wir hatten zwölf Jahre keine Gelegenheit gehabt, mit solchen Menschen zusammenzukommen.

Obwohl von der SMA gegründet und auf ihre speziellen Ziele ausgerichtet, übernahmen die Westalliierten die Einrichtung der Jugendausschüsse und damit vorerst auch das Leitungspersonal. Von Seiten der kommunistischen Strategie wurde offiziell auch weiterhin die breite Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen propagiert und gefördert, so lange sie antifaschistisch und demokratisch waren. So tauchten im Winter 1945/46 auch junge Leute aus sozialdemokratischen Kreisen, aus christlichen Gemeinschaften und solche mit liberaldemokratischen Ansichten bei uns im Steglitzer Jugendausschuß auf. In den Westsektoren allerdings war die Beteiligung nichtkommunistischer junger Leute sehr viel stärker als in den Jugendausschüssen im Ostsektor der Stadt. Nachdem es den sich neu bildenden demokratischen Parteien zu dieser Zeit noch nicht gestattet war, eigene politische Jugendorganisationen zu gründen, war es naheliegend, ihnen nahestehende Jugendliche in die Jugendausschüsse zu schicken, um dort Einfluß zu nehmen, bzw. interessierte junge Leute für ihre Sache zu gewinnen. Ich kann das aus eigener Erfahrung bestätigen, bin ich doch von allen politischen Gruppen in dieser Richtung angesprochen

worden. Diese Begleitumstände bewirkten mehr als jede bewußt gesteuerte reeducation eine hautnahe, lebendige politische Auseinandersetzung und damit ein Hineinwachsen in demokratisches Miteinander. Schon ab Frühjahr 1946 versuchte die kommunistische Seite aus den von den Bezirksämtern abhängigen Jugendausschüssen eine unabhängige, überparteiliche Jugendorganisation zu schaffen. In ihr sollten Jugendliche aus allen gesellschaftlichen, religiösen und politischen Richtungen mitwirken, damit die Fehler der Weimarer Republik, nämlich die Zersplitterung der Jugend im Kampf gegen den Faschismus, sich nicht wiederholen könne. Die Initiatoren aus dem Hauptjugendausschuß, der Zentrale in Ost-Berlin fanden für diese Organisation einen damals unverfänglichen Namen: Freie Deutsche Jugend. Was für eine Möglichkeit! Eine von Erwachsenen freie, mit eigenen Finanzmitteln ausgestattete Jugendorganisation, in der alle Gruppierungen der Jugend mitwirken sollten, unabhängig von Staat oder Kommune!? Ich gebe zu, auch mich faszinierte anfangs diese Idee, bis ein aus der katholischen Jugendbewegung kommender vier Jahre älterer Freund mir klar machte, daß hier nichts anderes als eine Einheitsjugendorganisation unter kommunistischer Führung entstehen sollte mit klaren Zielorientierungen ihrer Initiatoren Erich Honnecker, Heinz Keßler und Hermann Axen.

Die westlichen Jugendausschüsse machten sich nach und nach diese Meinung zu eigen und opponierten gegen die einseitige Marschrichtung. Sie wurden dabei von den Westalliierten unterstützt, wie überhaupt im Rahmen des sich entwickelnden Kalten Krieges die Kontakte zu den westlichen Jugendoffizieren immer besser und enger wurden.

In der Zeit, als dann 1946/47 die Kommunisten, unterstützt durch die SMA, die „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ) als alleinige Einheitsjugendorganisation propagierten und in der sowjetischen Besatzungszone auch durchsetzten, entwickelten sich in den Berliner Westsektoren verschiedene, unabhängige Jugendorganisationen, angelehnt an Erfahrungen der Jugendverbandsarbeit in der Weimarer Republik. Allen voran waren es die christlichen Jugendgruppen beider Konfessionen, unterstützt durch ihre Kirchen, die mit ihrer Arbeit begannen, ohne die offizielle Lizenzierung durch die Besatzungsmächte abzuwarten. Sie gingen davon aus, daß sich kirchliche Jugendarbeit von selbst verstünde. Nachdem die Alliierten parteiinterne Jugendorganisationen zu dieser Zeit noch nicht zuließen, entschloß man sich in sozialdemokratischen

Kreisen, einen formal unabhängigen Verband zu gründen, der sich : „Die Falken, Sozialistische Jugendbewegung Deutschlands“ nannte. Aus Kreisen ehemaliger Pfadfinder und anderer Bündischer Gruppen, die personell der CDU nahestanden, entwickelte sich der „Bund Deutscher Jugend“ (BDJ), der sich wegen der Proteste der sowjetischen Seite nicht Pfadfinder nennen durfte. Eine wirklich neuartige Erscheinung war der um die Jugendzeitschrift „Horizont“ entstandene Kreis antifaschistischer junger Leute, die in der Mehrzahl der gehobenen Mittelschicht angehörten und ohne Unterstützung einer schon bestehenden Erwachsenenorganisation einen Jugendverband neuer Prägung gründeten, den sie „Demokratischer Jugendverband“ (DJV) nannten. Nach mühevollen Verhandlungen genehmigte schließlich die Alliierte Kommandatur von Berlin im Oktober 1947 die vier oben genannten Jugendorganisationen für ganz Berlin, also die FDJ, die Falken, den BDJ und den DJV, während die konfessionellen Jugendverbände einer gesonderten Regelung unterlagen. Das Jugendleben in den Verbänden war so bunt wie ein Warenhaus, denn alle experimentierten, wie man wo, was machen könne, und das Gruppenleben hing mehr denn je von der Initiative, der Kreativität und der Tatkraft der jeweiligen Gruppenleiter ab. Ich erinnere mich an nächtelange Diskussionen zwischen Altpfadfindern und uns jungen HJ-geschädigten aber kriegserfahrenen Neupfadfindern, wie man nach einem solchen Krieg und nach einer solchen Diktatur wieder pfadfinderisch arbeiten sollte? Diese Diskussionen zwischen Alt und Jung fanden mehr oder weniger in allen Jugendverbänden statt, die auf Erfahrungen aus der Weimarer Zeit aufbauten.

Bis zur offiziellen Lizenzierung der Jugendverbände bestand ein fruchtbares Nebeneinander von Jugendausschüssen und sich entwickelnden Jugendgruppen, denn viele ihrer späteren Jugendleiter waren auch schon in den Jugendausschüssen aktiv gewesen, wie ja auch ich selbst. Die Verbände rekrutierten zum Teil ihre Mitglieder aus der bisher einzigen Form der Jugendarbeit, und selbst die bisherigen Jugendheime standen allen Gruppen zur Verfügung. Ein gutes Beispiel dafür war der Steglitzer Jugendausschuß, denn genauso wie ich entschied sich eine ganze Reihe von uns Älteren und Jüngeren für einen der vier Jugendverbände, soweit sie sich nicht schon den kirchlichen Jugendgruppen angeschlossen hatten. Ich selbst entschied mich zur Mitarbeit bei den Pfadfindern, obwohl wir uns vorerst offiziell so nicht nennen durften. Meine ersten Jungen keilte ich aus dem Kreis mir bekannter Jugendlicher aus dem Antifa- Kinderhort und dem Jugendausschuß Steglitz,

ging mit ihnen auf Fahrt, damals noch in die wunderschöne Umgebung von Berlin, und entwickelte mit ihnen ein pfadfinderisches Leben, wie wir es in den Diskussionen mit unseren erfahrenen Altpfadfindern konzipiert hatten. Interessanterweise blieb der Kontakt zu den anderen Jugendausschüsslern in den anderen Verbänden bestehen, nicht zuletzt dadurch, daß wir uns bald in den neugegründeten Bezirksjugendringen, nun als Vertreter unserer verschiedenen Verbände, wiedersahen. Schon damals war mein Leben sehr intensiv, mit einem Lehrerstudium an der Humboldt Universität in den Fächern Deutsch und Geschichte, Aufbau eigener Pfadfindergruppen in Steglitz, Vertretung unseres Verbandes im Bezirksjugendring, später sogar im Landesjugendring und den diversen Freizeitbeschäftigungen, meist in der Begleitung eines jungen Mädchens, das ich später ehelichen sollte. Mein Vater pflegte über diese meine Zeit zu sagen: „Über Tag bekomme ich meinen Sohn nicht zu sehen, und von sieben Abenden in der Woche ist er achte unterwegs“.

Zweifelsohne fehlte es überall an ausgebildeten Jugendleitern, die ehrenamtliche Helfer anleiten und fortbilden konnten. Aus diesem Grunde eröffneten die vier Besatzungsmächte, jede in ihrem Sektor, in den Jahren 1946 - 1948 eine Reihe von Angeboten zur Schulung von Jugendleitern, und dies war ein wichtiger Bestandteil ihrer Umerziehung bzw. reeducation. Der zunehmend kälter werdende Kalte Krieg polarisierte die anfänglich gemeinsamen Zielsetzungen, wie Aufarbeitung der NS- Zeit, demokratische Bewußtseinsbildung und die damit verbundenen parlamentarischen Umgangsformen und Spielregeln, immer mehr zu einer Ost-West-Auseinandersetzung. Dies spürte ich, als ich im Frühjahr 1948 an einem vierzehntägigen Lehrgang des im amerikanischen Sektor entstandenen Wannseeheimes für Jugendarbeit teilnahm. Hier erlebte ich das erste Mal bewußt, wie demokratische Gruppenarbeit aussah und eine Gruppenleitung im Sinne des Social Groupwork. Diese, so wurde gesagt, hebe sich deutlich ab von autoritärem Führungsstil, aber auch von Kaderschulung im Sinne zentralistischer, politischer Indoktrination. Daneben gab es mannigfaltige Anregungen für die Programmgestaltung in Jugendgruppen aus der Trickkiste einer amerikanischen recreation workerin, sprich Freizeitgestalterin, mit durchaus brauchbaren Vorschlägen. Neuartig und beeindruckend aber war vor allem das Menschenbild, das hinter dieser Art partnerschaftlicher Gruppenführung stand. Die absolute Würde des einzelnen, gleich welcher Nation, Rasse, Religion, Klasse, Geschlechts und Alters, sollte in der Gruppenarbeit beachtet und jedem das Recht auf eigene Entscheidung eingeräumt werden. Wie anders

klang das als: „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ oder „Die Partei hat immer recht“. Es ist gar keine Frage, daß die Jugendleiterschulen, welche die westlichen Alliierten in diesen Jahren gründeten, einen großen Anteil an der Verbreitung eines neuen Demokratieverständnisses hatten und Anregungen gaben für partnerschaftliches, gruppenpädagogisches Handeln.

Unabhängig von der Arbeit der Jugendausschüsse, die sich nun zu einer Art kommunaler Jugendpflegearbeit umstrukturierte und den frisch zugelassenen Jugendverbänden schafften sich die Amerikaner in ihrem Besatzungsbereich ein eigenes Programm, das sie „German Youth Activity“ (GYA) nannten. Es wurden requirierte Villen zur Verfügung gestellt, also eine Art „Haus der offenen Tür“, die anfangs unter der Leitung amerikanischer Jugendoffiziere und geeigneter GI's arbeiteten. Inwieweit hier ein bewußtes reeducation-Programm praktiziert wurde, mit welchen Mitteln und Erfolgen, kann ich aus eigener Erfahrung nicht sagen. Wir Leute aus den Jugendverbänden standen dieser Art von Clubleben zumindest distanziert gegenüber, aber sicherlich hatten die Trümmerskids in diesen warmen und gut ausgestatteten Häusern „a very good time“!

Man kann über das amerikanische reeducation program nicht sprechen, ohne das sich ständig erweiternde Austauschprogramm zu erwähnen. Möglicherweise war es die effektivste Maßnahme mit der nachhaltigsten Wirkung, wie ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Danach sollte ein Austausch von Fachleuten bzw. angehenden Fachleuten zwischen Deutschland und den USA stattfinden, und dies auf allen wichtigen politischen und kulturellen Ebenen. Es wurden Experten aus den USA nach Deutschland geschickt, sehr häufig deutschsprechende Emigranten, die aus politischen Gründen ausgewandert waren, darunter viele Juden, die den Vorteil hatten, Deutschland und die gesellschaftlichen Verhältnisse noch aus eigener Erfahrung zu kennen. Gerade für den Bereich der Jugend- und Sozialarbeit und damit auch für die Gruppenarbeit wurden schon frühzeitig Fachleute geschickt, die noch vor 1933 in Deutschland in der Sozialarbeit tätig gewesen waren. Hier nur einige Namen: Herta Krauß, Susanne Schulze, Kurt Reichert, Walter Friedländer speziell für die Soziale Einzelfallhilfe. Für die Gruppenarbeit kamen: Gisela Konopka, Ruby Pernell, Anne Stenzel, Margret Berry und Marne Stapf, über deren Tätigkeit in den nächsten Kapiteln noch ausführlicher berichtet wird. Noch bedeutungsvoller wurde das Austauschprogramm für die vielen Deutschen, die in diesen

Jahren nach Amerika eingeladen wurden, sei es nur für einen Kurzaufenthalt von drei bis sechs Monaten oder gar für ein oder mehr Jahre zum Studium an einer amerikanischen Universität. Neben Politikern waren es Wissenschaftler, Lehrer, Journalisten, Theologen, Künstler und last but not least Fachleute aus der Jugend- und Sozialarbeit, die eine Chance erhielten, sich über entsprechende Einrichtungen und Arbeitsweisen informieren zu lassen. Alle wurden nach dem Kriterium ausgesucht, ob sie, mit gewisser Wahrscheinlichkeit, bei ihrer Rückkehr nach Deutschland als sogenannte Multiplikatoren, als Weitervermittler ihres Wissens, wirken könnten. Ich denke, daß ich dafür ein ganz gutes Beispiel bin. Nachdem ich schon 1948 durch den englischen Jugendoffizier die Möglichkeit erhalten hatte, an einem internationalen Jugendleiterlehrgang in Amersham bei London teilzunehmen, kam es nicht überraschend, nun auch von der amerikanischen Seite das Angebot zu bekommen, für ein Jahr in die USA zu gehen. Mit meinem Engagement im Jugendausschuß, meiner kritischen Einstellung zu einer neuen Einheitsjugend, meiner Aktivität in der Pfadfinderarbeit und vor allem durch den Vorsitz im Berliner Landesjugendring 1948/49 entsprach ich wohl ganz den Erwartungen für ein solches Austauschprogramm. Ähnliches traf auch zu auf die beiden anderen Berliner Austauschstudenten, mit denen ich im Juni 1949 meine USA-Reise antrat. Auf einem amerikanischen army transport ship mit Hunderten von GI's, die in die Heimat zurückgeschickt wurden, fuhr ich zusammen mit Ernst Benda, dem späteren Vorsitzenden des Bundesverfassungsgerichtes, und Klaus Schütz, dem späteren Regierenden Bürgermeister von Berlin und Nachfolger von Willy Brandt, nach Amerika. So wie ich wurden eine Reihe anderer „Multiplikatoren“ aus der Jugend- und Sozialarbeit in diesen Jahren in die USA eingeladen, so z.B. Elisabeth Weißer aus Stuttgart, schon damals führendes Mitglied der Evangelischen Jugend Deutschlands, oder Käthe Rawiel, Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege in Berlin, der späteren Präsidentin der International Association for Social Workers, beide für ein Jahr an die University of Minnesota zu Gisela Konopka zum Studium des Social Groupwork. Für uns bedeuteten diese USA Erfahrungen, immerhin nur drei bzw. vier Jahre nach Ende des Krieges, mehr als nur fachliche Information, sondern hautnahe Auseinandersetzung mit der unmittelbar zurückliegenden Geschichte Deutschlands. Wir waren in gewissem Sinne die ersten Botschafter eines neuen Deutschlands in einem westlichen Land, das mit uns im Krieg gestanden hatte. Abgesehen von den politischen Absichten der amerikanischen Regierung beeindruckte uns die große Offenheit und persönliche Gast-

freundschaft der meisten Amerikaner, denn nur dieser habe ich es zu verdanken, mein ursprünglich nur auf ein Jahr befristetes Studium auf ein zweites Jahr verlängert zu bekommen. Dies gab mir die Möglichkeit, das volle graduate Studium an der School of Social Work der University of Minnesota mit dem degree: Master of Social Work (MSW) mit der Spezialisierung in Social Groupwork abzuschließen. Inwieweit ich später tatsächlich in der Lage war, meine in den Staaten erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuvermitteln, wird aus den folgenden Kapiteln ersichtlich.

II Gruppenpädagogik und Soziale Gruppenarbeit (1951 - 1960)

Erst Anfang der 50er Jahre kann man eigentlich vom Beginn der methodischen Gruppenarbeit in Deutschland sprechen. Die Austauschprogramme zeitigten ihre Früchte, denn durch deren Vertreter wurden die ersten Versuche unternommen, diese Art von „demokratischer“ Gruppenleitung in Deutschland bekannt zu machen. Interessanterweise waren es zwei Verlage und deren Mitarbeiterinnen, die bei der Entwicklung der Gruppenpädagogik Pate standen, wie es auch später spezielle Verlage waren, die zur Verbreitung der Methodenlehre beigetragen haben. 1949 wurde die „Arbeitsgemeinschaft für Jugendschrifttum“ in Wiesbaden gegründet und ab 1950 die Jugendzeitschrift „Wir Alle“ herausgegeben. Die Journalistin und Redakteurin Hermine Rasch-Bauer gehörte zu den ersten, die im Rahmen eines Journalisten-Austausches nach Amerika eingeladen worden war. Sie muß sehr beeindruckt gewesen sein von dem, was die Amerikaner Social Groupwork nannten, denn sie setzte sich zum Ziel, diese Art von demokratischer Gruppenarbeit, die sie mit dem Begriff Gruppenpädagogik übersetzte, in Wort und Schrift in Deutschland zu verbreiten. In ihrer Zeitschrift veröffentlichte sie jugendgemäße Artikel und praktische Anregungen für die Gruppenarbeit mit Jugendlichen und Kindern. Im selben Verlag erschien dann auch 1950 das erste Buch zur Gruppenpädagogik in Deutschland mit dem Titel: „Meine Gruppe und Ich“ mit dem Untertitel: „Praktisches aus der Gruppenpädagogik“. Es war eine Übersetzung des amerikanischen Buches: „Leadership of Girl Scout Troops“, welches ehrenamtlichen Gruppenleiterinnen der amerikanischen Pfadfinderinnen als Handbuch für ihre praktische Arbeit diente. Die Frage, ob sich diese Art von Gruppenarbeit auch auf deutsche Jugendarbeit übertragen ließe, beantwortete sie in den folgenden

Jahren mit der Herausgabe von Gruppenberichten, die in gruppenpädagogischer Arbeit mit deutschen Jugendgruppen entstanden waren. Die entsprechende Sammlung nannte sie „Gruppenfibel I/II/III - Einführung in die Grundgedanken und Methoden der Gruppenpädagogik“. Dem gleichen Zweck diene das 1952 herausgegebene Buch: „Der Gruppenspiegel“, das auch wieder Berichte gruppenpädagogischer Jugendarbeit enthält, von Jugendleitern geschrieben, die von in den USA ausgebildeten gruppenpädagogischen Fachleuten begleitet und angeleitet wurden.

Der zweite Verlag, der hier genannt werden muß, ist der „Verlag Haus Schwalbach“, ebenfalls in Wiesbaden, übrigens dem damaligen Hauptquartier der amerikanischen Truppen in Deutschland, die für die Lizenzierung aller Schriften in ihrer Besatzungszone zuständig waren. Seit Dezember 1949 brachte er die „Schwalbacher Blätter“ heraus, die eine lange Zeit „die“ Zeitschrift für Gruppenpädagogik in Deutschland war. In diesen Heften wurden sowohl die theoretischen Grundlagen der Gruppenpädagogik dargestellt und diskutiert, als auch Berichte aus der Gruppenforschung veröffentlicht und über den Einsatz dieser Methode in den verschiedenen Praxisfeldern der Jugend- und Sozialarbeit informiert. Dazu kamen im Laufe der Jahre entsprechende Buchveröffentlichungen, die sowohl für die Praxis als auch für die Aus- und Fortbildung wichtig waren. Haus Schwalbach im Taunus war eine Gründung der amerikanischen Militärregierung in Zusammenarbeit mit dem Land Hessen und einem deutschen Kuratorium, ursprünglich konzipiert als Heim für Volksbildung und Jugendpflege. Der 26. Juni 1949 war der Tag der Gründung, aber die eigentliche Arbeit begann erst im September, als Dr. Magda Kelber mit der Leitung betraut wurde. Sie war erst kurz vorher aus der englischen Emigration zurückgekommen als Mitarbeiterin des „German Educational Reconstruction“ Programmes, der englischen Version der reeducation. Sie hatte in England bei den Quäkern in der Erwachsenenbildung auch mit Gruppen gearbeitet und durch Kontakte mit den herübergekommenen amerikanischen Fachleuten wie z.B. Ruby Pernell und Anne Stenzel, zum Teil auch durch mich, die Methode des Social Groupwork kennengelernt. Sie machte es sich zur Aufgabe, diese Art von pädagogischer Gruppenarbeit, die sie übrigens auch mit Gruppenpädagogik übersetzte, zum Mittelpunkt der Schwalbacher Methoden werden zu lassen. Ganz im Sinne einer Volksbildungsarbeit wurde Haus Schwalbach von allen Altersgruppen, den verschiedensten Berufen und Arbeitsfeldern zur Fortbildung genutzt und bald als das Zentrum für Gruppenpädagogik in Deutschland

angesehen. Anfang der 50er Jahre, als die methodische Gruppenarbeit mangels ausgebildeter Dozenten an den sozialpädagogischen Ausbildungsstätten noch nicht angeboten werden konnte, besuchten viele Seminare von Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen, Gemeindehelferinnen und Sozialarbeiter/-innen die Kurse in Haus Schwalbach. Auch wir aus Nürnberg, die wir das Fach Gruppenarbeit schon in unserem Lehrplan hatten, fuhren nach Schwalbach, wegen des guten Rufes und auch ein wenig aus Neugier, wie Dr. Kelber solche Kurse wohl gestalten würde. Obwohl für uns die Schwalbacher Gesprächsführungstechniken zu sehr im Mittelpunkt ihrer Konzeption standen, entwickelte sich doch eine langjährige und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen der Sozialen Schule Nürnberg und Haus Schwalbach. Durch die Kombination von Fortbildung und Verlag und mit der Herausgabe der Schwalbacher Blätter über ca. 30 Jahre und den diversen gruppenpädagogischen Fachbüchern, haben sich, trotz mancher Kritik, Dr. Kelber und ihre Schwalbacher großes Verdienst um die Einführung der Gruppenpädagogik in Deutschland erworben. Die einsetzende Kritik richtete sich in erster Linie gegen die einseitige Betonung der Gesprächsführungsmethoden mit ihren verschiedenen audio-visuellen Hilfsmitteln, also dem Flanelltuch, der Dikulei (dem aus Flanelltuch zusammensetzbaren Diskussionsleiter) und solcher Mittel wie die Methode 66. Möglicherweise war das für die Anfangsphase durchaus berechtigt, aber verfolgt man die ständige Weiterentwicklung der Schwalbacher Konzeption genauer, nachzulesen in ihren eigenen Publikationen, dann werden die oben genannten Mittel zu bloßen Hilfsmitteln. Sie werden genutzt als Techniken im Rahmen methodischen Handelns in der Gruppe auf der Grundlage eines bestimmten Wissens, eines gelernten und kontrollierten Könnens und einer speziellen berufsethischen Haltung, um die Terminologie der damaligen Zeit zu verwenden. Nicht zuletzt haben sich die Schwalbacher hinter die Methode des Social Groupwork gestellt, indem sie mein Buch 1963 mit dem Titel „Gruppenpädagogik - Social Group Work - als Methode der Sozialarbeit“ nicht nur in ihrem Verlag publizierten, sondern in einem Vorwort ausdrücklich begrüßten. So wie das Austauschprogramm seine Wirkungen auf die publizistische Ausbreitung und die Fortentwicklung der Gruppenpädagogik hatte, so wirkte sie sich auch aus auf eine Reihe von Praxisfeldern, die schon in den 50er Jahren die Vorteile und Möglichkeiten einer methodischen Gruppenarbeit erkannten.

Einen besonders großen Anteil an der Entwicklung der Sozialen Gruppenarbeit in Deutschland hatte Prof. Gisela Konopka von der University of Minnesota.

1910 in Berlin geboren und in einer jüdischen, kleinbürgerlichen Familie aufgewachsen, schloß sie sich früh der sozialistischen Jugendbewegung an und konnte noch im Frühjahr 1933 als eine der letzten jüdischen Studentinnen ihr Lehrerstudium an der Hamburger Universität abschließen. Als Widerständlerin wurde sie mehrmals verhaftet, und erst auf vielen Umwegen durch mehrere Fluchtländer gelang es ihr, 1941 in die USA zu fliehen. Nach sehr schwierigem Anfang konnte sie schließlich in Pittsburgh Social Work studieren, mit der damals noch üblichen Spezialisierung für eine der klassischen Methoden, für sie in Social Groupwork. Durch Vorträge und Veröffentlichungen wurde sie sehr schnell bekannt und erhielt 1948 von der University of Minnesota eine Professur an der dortigen School of Social Work. Sie war eine der ersten deutschsprachigen jüdischen Expertinnen, die ohne Ressentiments nach Deutschland kamen, um ihre Hilfe anzubieten, nachdem sie schon von 1948 bis 1950 eine Reihe deutscher Studenten/innen im Rahmen des Austauschprogrammes betreut hatte. Sie kam das erste Mal 1950 wieder nach Deutschland, und zwar nach Berlin, ihrer Geburtsstadt, und nach Hamburg, wo sie ja studiert hatte. Dort hinterließ sie auf Grund ihrer Vorträge und Beratungstätigkeit einen nachhaltigen Eindruck, insbesondere bei Elisabeth Sülau, einer Jugendfürsorgerin in Hamburg, die im Rahmen ihrer Schutzaufsichtsarbeit angefangen hatte, anstelle der Einzelbetreuung mit Gruppen zu arbeiten. Auch aus der Jugendbewegung kommend, wußte sie um die erzieherische Wirkung der Gruppe, und wegen der mangelnden Unterstützung durch die Hamburger Jugendbehörde suchte sie für ihre straffälligen und gefährdeten Jugendlichen nach neuen und eigenen Wegen. In Gisela Konopka, die gerade ihr erstes Buch „Therapeutic Group Work with Children“ herausgegeben hatte, fand sie eine engagierte und kompetente Kollegin und Beraterin, und aus dem, was Elisabeth Sülau später schrieb, spürte man den Einfluß ihrer Mentorin. So schrieb sie z.B. 1952: „In der Gruppe sollte eine helfende Beziehung zwischen Schützling und Helfer aufgebaut werden, um die eigene Verantwortung des Betreuten aufzurufen.“ Aus dem ersten Kontakt wurde eine anhaltende Beratung, die durch spätere Besuche Konopkas in Deutschland ständig erweitert und vertieft wurde. Die behördliche Schutzaufsichtsarbeit wurde von Frau Sülau umgewandelt in einen eigenen, selbständigen Verein, den „Hansischen Jugendbund“, mit eigenem Gebäude und Freizeiteinrichtungen, finanziert durch öffentliche Mittel, Spenden und richterliche Bußgelder. Anfang der 50er Jahre war das wohl eine der ersten, größeren Institutionen in Deutschland, die bewußt die Methode der Sozialen Gruppenarbeit einsetzte. Um diese modellartige Einrichtung

auch unseren Studierenden in Nürnberg zu zeigen, reisten wir schon bald nach Wiedereröffnung unserer Sozialen Schule im Rahmen unserer Exkursionen nach Hamburg. So wurde der Hansische Jugendbund ein beliebter und begehrter Praktikumseinsatz, der das, was in der Ausbildung vermittelt wurde, auf's beste veranschaulichte.

Angeregt durch den Hansischen Jugendbund und seine erfolgreiche Soziale Gruppenarbeit, wurde eine weitere Jugendfürsorgerin in Hamburg, Frau Lisel Werninger, die auf Bezirksebene bei der Hamburger Jugendbehörde die entsprechende Schutzaufsichtsarbeit übernommen hatte, dazu ermuntert, nun auch ihrerseits diese Arbeitsform einzusetzen. Man stellte fest, daß man auch auf behördlicher Seite durchaus mit dieser Methode arbeiten konnte und bessere Erfolge erzielte als nur mit der Methode der Einzelberatung. Diese Art Sozialer Gruppenarbeit mit gefährdeten, teilweise straffälligen Jugendlichen machte Schule und wurde Ende der 50er Jahre bald auch in anderen Städten übernommen. Auf dem Höhepunkt dieser Arbeit 1967 gab es allein in Hamburg insgesamt 43 solcher Gruppen, „einige Jahre später, als Folge der Methodenkritik, fiel diese Arbeit fast vollständig einer „Pseudomodernisierung“ der regionalen Jugendhilfe zum Opfer“, wie einer der Chronisten des Hansischen Jugendbundes, Dr. Gerd Krüger, Professor der FH Hamburg, 1995 berichtet.

In diesem Zusammenhang muß von einem weiteren Zweig der Sozialen Arbeit berichtet werden: Von der Arbeit in Nachbarschaftsheimen, in denen bewußt der methodische Ansatz der Sozialen Gruppenarbeit zum Tragen kam. Sie waren in den 50er Jahren in westdeutschen Städten wie in Köln, Hamburg, Darmstadt und Frankfurt wie auch in Westberlin vornehmlich in Arbeitervierteln gegründet worden und arbeiteten nach dem Muster der englisch-amerikanischen Settlement- oder Neighbourhood Houses. Träger und Initiatoren in den ersten Jahren nach dem Krieg waren meist englische oder amerikanische Organisationen, die aus humanitären Gründen im Nachkriegsdeutschland ihre Hilfe zur Verfügung stellen wollten, so z.B. die Quäker, die Menoniten, der YMCA (bei uns bekannt unter CVJM). Zum Start der Arbeit brachten sie ihre eigenen Fachleute mit, in der Regel ausgebildete Social Groupworker wie z.B. Margret Berry und Marni Stapf, die ich beide aus Minneapolis her kannte. Im Jahr 1952 entstand an historischer Stätte auf dem Gelände des Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin-Schöneberg ein weiteres Nachbarschaftsheim, in dem ich nach Rückkehr aus Amerika meine erste Anstellung als Leiter der Jugendarbeit fand. Als

ausgebildeter Groupworker, mit einer einjährigen Erfahrung in einem amerikanischen Neighbourhood House war das eine willkommene Chance, meine erworbenen Fähigkeiten nun in einer deutschen Einrichtung erproben zu können. Für die Mitarbeiter unseres neu errichteten Nachbarschaftsheim, alles ausgebildete Jugendleiterinnen, war es überhaupt keine Frage, daß wir im Sinne der Sozialen Gruppenarbeit tätig werden wollten, hatten sich doch viele von uns, entweder in den USA oder durch entsprechende Fortbildungen, etwa in Schwalbach, das nötige fachliche Rüstzeug erworben. Ähnlich verlief es auch an den anderen Nachbarschaftsheimen, wie ich es bei meinen Fortbildungsveranstaltungen in Berlin und Westdeutschland feststellen konnte. Alle waren darum bemüht, mit Hilfe der Sozialen Gruppenarbeit möglichst effektive Arbeit zu leisten, und wir wurden dabei unterstützt von der International Association of Settlements, die immer wieder erfahrene Mitarbeiter für eine gewisse Zeit nach Deutschland schickte. Besonders erfreulich war, daß es sowohl im Hansischen Jugendbund wie auch in den Nachbarschaftsheimen genügend Mitarbeiter gab, die anknüpfen konnten an die Traditionen deutscher Gruppenarbeitserfahrungen, entweder der Jugendbewegung, der sozialistischen Kinderfreunde oder der CVJM-Arbeit. Es war uns klar, daß wir bei der Einführung des amerikanischen Social Groupwork nicht einfach, ungeachtet aller kulturellen und historischen Unterschiede, Gegebenes übernehmen, sondern es auf unsere Verhältnisse übertragen mußten.

Es wird aufgefallen sein, daß wir bei der Schilderung der beiden Verlage aus Wiesbaden und bei Haus Schwalbach den Begriff „Gruppenpädagogik“ verwendet haben, während wir bei der Schilderung des Hansischen Jugendbundes wie der Arbeit der kommunalen Schutzaufsichtsräte als auch bei der Information über die Nachbarschaftsheimen den Begriff „Soziale Gruppenarbeit“ wählten. Dies war nötig, weil diese Institutionen tatsächlich diese Begriffe unterschiedlich zur Kennzeichnung ihrer Gruppenarbeit benutzten und sich dahinter auch verschiedenen Konzepte verbargen.

Hermine Rasch-Bauer wie auch Magda Kelber waren selbst keine Sozialarbeiterinnen, die eine war Journalistin, die andere kam aus der Erwachsenenbildung, und beide meinten, daß ihre Anliegen meist pädagogischer Natur seien. Ihre Ansprechpartner waren ja auch in erster Linie Sozialpädagogen, also Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen oder Mitarbeiter kirchlicher Einrichtungen wie Gemeindehelferinnen und Katechetinnen oder Dozenten kultureller oder

politischer Bildungsstätten. Allen gemeinsam war, daß sie in der Regel mit Gruppen arbeiteten und einen sozialpädagogischen oder bildungspolitischen Auftrag hatten. In ihren Artikeln bzw. Lehrgängen behandelten sie u.a. folgende Sachgebiete:

- Politische Bildung
- Umgang mit audio-visuellen Hilfsmitteln
- Gesprächsführungsmethoden
- Methodisch-didaktisches Vorgehen in Gruppen
- Anregung von musisch-kreativer Betätigung
- Organisieren von Festen und Feiern, Fahrten und Freizeiten

Mit diesem Katalog haben wir auch halbwegs die Lehrgangsinhalte von Haus Schwalbach beschrieben, also kurz : pädagogische Gruppenarbeit zur Vermittlung von diversen Kulturgütern. Es lag nahe, dafür den Begriff „Gruppenpädagogik“ zu wählen.

Ganz anders sahen dies die Mitarbeiter der Schutzaufsichtsgruppen und der Nachbarschaftsheimen. Elisabeth Sülau, Lisel Werninger und die meisten Mitarbeiter dieser Einrichtungen waren vornehmlich Sozialarbeiter/innen. Ihre Klientel waren gefährdete und straffällige Jugendliche, teilweise aus Randgruppenmilieu wie St. Pauli, oder in den Nachbarschaftsheimen Kinder und Jugendliche aus Arbeitervierteln mit heruntergekommenen Mietskasernen. Immer noch gab es dort mehrere Hinterhöfe, Toiletten auf dem Flur, und viele Wohnungen waren kurz nach dem Krieg noch nicht renoviert. Hier ging die Fürsorgerin im Auftrag der Gesundheits-, Jugend- und Wirtschaftsfürsorge ein und aus. Nicht der Bildungsauftrag stand im Vordergrund, sondern handfeste Sozialarbeit teilweise im Unterschichtsmilieu war hier gefragt. In der Gruppenarbeit ging es um neue Umgangsformen miteinander gegenüber der bisherigen catch as catch can Mentalität von Cliquen und Banden. Es ging um eine faire Gruppenführung im Unterschied zu Unterdrückungsmethoden eines Bandenführers. Die Entscheidungsprozesse sollten dem Willen der Gruppe unterliegen, indem die Wünsche und Bedürfnisse aller Mitglieder berücksichtigt werden. Konflikte sollten nicht (nur) mit den Fäusten ausgetragen werden, und an die Stelle von Kampf oder Macht des Stärkeren sollte die Solidarität aller treten. Die hier geforderte Gruppenarbeit konnte man nur als „Soziale Gruppenarbeit“ verstehen.

So existierten beide Begriffe eine Zeitlang nebeneinander, die bildungsorientierte Gruppenarbeit als Gruppenpädagogik und die sozial-fürsorgerische Gruppenarbeit als Soziale Gruppenarbeit. Diese Unterscheidung kennt man in den angelsächsischen Ländern nicht, genausowenig wie den Unterschied zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Dies scheint ein deutsches Phänomen zu sein oder auch eines im deutschsprachigen Raum. Man sollte in dieser Frage dem Schweizer Tuggener folgen, der ein langsames Zusammenwachsen der beiden Bereiche zu beobachten glaubt, was auch sicherlich zutrifft auf Gruppenpädagogik und Soziale Gruppenarbeit.

Parallel zu dieser Entwicklung der Gruppenarbeit in der Praxis begann man, sich nun auch in der Ausbildung und Fortbildung im Rahmen des Faches Praxis- und Methodenlehre mit der Gruppenarbeit und der Einzelfallhilfe zu beschäftigen. Die Anregungen dazu kamen namentlich von solchen Dozenten, die in den USA oder England mit den klassischen Methoden wie Social Casework und Social Groupwork konfrontiert worden waren. Mit meinem „Master of Social Work“ hatte ich das Glück, gerade an dieser Entwicklung beteiligt gewesen zu sein und möglicherweise eine Reihe von Anstößen gegeben zu haben.

In Zusammenarbeit zwischen HICOG (High Commission of Germany) und deutschen Dienststellen wurden für 1950 und 1951 einige Lehrgänge speziell zur Einführung des Social Groupwork in Deutschland geplant und mit Gisela Konopka durchgeführt.

Nach Abschluß meines Studiums an der University of Minnesota kam ich im Mai 1951 zurück nach Berlin. Schon im Juli und August jenes Jahres begleitete ich Professor Konopka für zwei Lehrgänge in das Pädagogische Institut Jugendheim an der Bergstraße und ins Volkshochschulheim in Schocketal bei Kassel als Assistent und Dozent für Social Groupwork. Diese Kurse von jeweils 14 Tagen wurden in Zusammenarbeit mit der Konferenz der Deutschen Schulen für Sozialarbeit angeboten eigens für Direktoren/innen und Dozenten/innen der damaligen Fachschulen für Sozialarbeit (meist noch Soziale Frauenschulen, Seminare für Fürsorgerinnen, für Wohlfahrtspflegerinnen oder Soziale Seminare für Männer genannt). Dies war meines Wissens die erste differenzierte Information für Verantwortliche der Sozialausbildung über das Sachgebiet des Social Groupwork.

Auch wenn Professor Konopka den wesentlichen Teil des Seminars leitete und für die Veranstaltungen zuständig war, so gab sie mir die Chance, nicht nur meine Erfahrungen mit der amerikanischen Groupwork-Ausbildung zu schildern, sondern auch bestimmte Themen als Dozent zu übernehmen. Es waren Themen, mit denen ich mich in Minnesota besonders beschäftigt hatte wie: Führungsstile, Leiterverhalten und Bedeutung des Programms in der Gruppenarbeit.

Ich konnte aber auch die Querverbindungen zu Quellen der deutschen Pädagogik herstellen, namentlich der deutschen Gruppenarbeit, wie in der Arbeitsschule bei Kerschensteiner, dem Gruppenunterricht bei Berthold Otto und Peter Petersen und vor allem in der deutschen Jugendbewegung und Jugendpflege und in der Jugendverbandsarbeit, mit denen ich mich vor meinem USA-Aufenthalt durch das Studium der Pädagogik und als Aktiver in der Berliner Jugendarbeit intensiv beschäftigt hatte. Trotzdem war es schon ein seltsames Gefühl, als 26jähriger vor gestandenen Direktorinnen und Dozenten zu dozieren. Für die spätere Entwicklung der Sozialen Gruppenarbeit bzw. der Gruppenpädagogik in Deutschland waren es vor allem folgende Teilnehmer/innen aus diesen Lehrgängen, auf die ich besonders hinweisen möchte, weil sie alle zur Adaption des Social Groupwork in die deutsche Pädagogik und Sozialarbeit beigetragen haben: Dr. Herbert Lattke aus Köln, Dr. Martha Krause-Lang aus München, Anneliese Pietschmann aus Berlin und als Gastdozent Prof. Dr. Gerhard Wurzbacher aus Nürnberg.

In unnachahmlicher Weise überzeugte Frau Konopka die Teilnehmer/innen von der Notwendigkeit der Einbeziehung des Social Groupwork - natürlich auch des Social Casework - in die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen, wobei sie immer wieder darauf hinwies, in Kenntnis der deutschen pädagogischen Geschichte, daß eine adaptierte Art der Gruppenarbeit entwickelt werden mußte. Pläne wurden gemacht, wie die entsprechenden Dozenten die notwendigen Kenntnisse erwerben könnten. Damit war eine Art Initialzündung gegeben worden für die Integration des Social Groupwork in Form der Sozialen Gruppenarbeit bzw. der Gruppenpädagogik in die deutsche Sozialausbildung.

Wenige Wochen später bekam ich die Chance, an einer ähnlichen Entwicklung im Bereich der Fortbildung für Direktoren/innen und Dozenten/innen an den Jugendleiterschulen aus der gesamten amerikanischen Besatzungszone und

dem amerikanischen Sektor von Berlin teilzunehmen und aktiv mitzuwirken. Unter der Leitung von zwei amerikanischen Gastdozentinnen, Anne Stenzel, eine deutsche Emigrantin und Professorin für Social Groupwork und Community Organisation, und Prof. Ruby Pernell, gleichfalls Social Groupwork Professor, habe ich im September 1951 als Dolmetscher und Dozent an dem 14-tägigen Lehrgang im Wanseeheim für Jugendarbeit in Berlin mitarbeiten können. Prof. Pernell war übrigens auch meine Dozentin in Minnesota.

Auch hier waren versierte Fachleute als Teilnehmer/innen eingeladen worden, wie z.B. Dr. Magda Kelber vom Haus Schwalbach, Dr. Ilse Meyer-Kuhlenkampff vom PFH Berlin, Hans Richter vom Jugendhof Vlotho und Friedolin Kreckel von der Jugendleiterschule Niederpöcking in Bayern. Mein wesentlicher Beitrag neben der Dolmetschertätigkeit für Ruby Pernell war es, auch hier die Querverbindungen zwischen der Entwicklung des Social Groupwork in den USA und der Gruppenarbeit in Deutschland aufzuzeigen. Die vorwiegend pädagogisch-psychologisch ausgebildeten Teilnehmer/innen zeigten besonderes Interesse an den sozialwissenschaftlich/pädagogischen Grundlagen, die hinter den auf den ersten Blick so einfach klingenden methodischen Handlungskonzepten des Social Groupwork standen. Durch Hinweise auf die entsprechenden wissenschaftlichen Erklärungs- und Handlungstheorien aus Sozialpsychologie, Soziologie, Psychoanalyse und der gerade erst entwickelten Gruppendynamik konnten sie von der Bemühung um Wissenschaftlichkeit und beginnender Professionalisierung der Sozialarbeit in den USA überzeugt werden. Mir wurde immer klarer, daß endlich die deutschen Quellen einer Pädagogik der Gruppe, also einer Pädagogik, die bewußt die Gruppe als Erziehungsmittel einsetzt, erforscht und mit dem amerikanischen Social Groupwork verglichen werden mußten. Nicht nur die Bereiche der Pädagogik und Didaktik, sondern auch die der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie und Psychotherapie, wie auch der Soziologie sollten dabei berücksichtigt werden. Im Vergleich mit dem Social Groupwork würde man mit Sicherheit Gemeinsamkeiten feststellen, ausgelöst durch den Austausch der Wissenschaftler und Wissenschaften gerade am Anfang des 20. Jahrhunderts. Besonders aber durch den Exodus so vieler Verfolgter in den 30iger Jahren wurden gerade die Methoden der Sozialarbeit auch von deutschsprachigen Fachleuten in den USA mit beeinflußt. Um nur einige zu nennen: August Aichhorn, Bruno Bettelheim, Clara Kaiser, Walter Friedländer, Gisela Konopka, Kurt Lewin, Jacob Moreno, Fritz Redl, Rudolph Wittenberg u.v.a. Einen Teil dieser pädago-

gischen Quellenforschung habe ich in meiner Dissertation 1963 begonnen und wohl auch die philosophischen, psychologischen, pädagogischen und soziologischen Grundlagen der Sozialen Gruppenarbeit zusammengetragen und analysiert, wie auch Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Pädagogik und dem Social Groupwork aufgezeigt und nachgewiesen.

Ein glückliches Zusammentreffen ermöglichte meine Mitarbeit bei zwei längerfristigen Lehrgängen für Berliner Sozialarbeiter/innen von acht Monaten berufsbegleitend und von vier Monaten ganztätig, an der Hochschule für Politik in Berlin von November 1951 bis März 1953 unter Leitung von Dr. von Caemmerer. Diese Pionierin für die Einführung der klassischen Methoden der Sozialarbeit einschließlich der Supervision lernte ich noch im Frühjahr 1951 in Minnesota im Hause von Gisela Konopka kennen. Schon dort verabredeten wir, daß ich bei diesen Lehrgängen in meiner Heimatstadt Berlin als frischgebackener Fachmann für Social Groupwork mitarbeiten sollte. Ursprünglich war ich als Assistent und als Dolmetscher der amerikanischen Gastdozenten eingeplant, aber bald stellte sich heraus, daß an Stelle der Übersetzungen aus dem Englischen ich besser selber die Seminare für Gruppenarbeit leiten und auch die für die Gruppenpraktika notwendigen Anleitungen im Sinne der Supervision übernehmen sollte. Die entsprechenden Grundkenntnisse aus Psychologie und Soziologie, die zum Verständnis der amerikanischen Methodenlehre notwendig waren, erhielten die Teilnehmer von entsprechend vorgebildeten deutschen Professoren. Man muß bedenken, daß ein großer Teil der Teilnehmer/innen noch in der NS-Zeit ausgebildet worden war. Für das Kernstück der Ausbildung, also für Casework, Groupwork und Community Organisation, standen uns mit Helen Day für das Casework und Cecil Thomas für das Groupwork amerikanische Fachleute zur Verfügung. Trotzdem blieben die Seminare von Dr. von Caemmerer in der Einzelfallhilfe und meine Seminare in der Gruppenpädagogik/Sozialen Gruppenarbeit Mittelpunkt der Ausbildung. In ihrer drastischen Ausdrucksweise meinte Frau von Caemmerer: „Lernen von methodischem Arbeiten in der Sozialarbeit ohne Praxisanleitung ist wie Kaffee, der nicht geröstet wurde“. Aus diesem Grunde war es eine Selbstverständlichkeit, daß wir allen Teilnehmern/innen die Chance gaben, theoriebegleitend entweder einen Einzelfall oder eine Gruppe im Sinne des methodischen Handelns zu betreuen und diese Tätigkeit im Rahmen einer Supervision zu reflektieren. Für diese Praxisanleitung standen uns einmal die amerikanischen Dozenten zur Verfügung und zusätzlich deutsche Sozialarbeiterinnen, die einige Zeit in den USA studiert hatten, auch wenn sie nicht wie ich mit einem Master of

Social Work abgeschlossen hatten. Meines Wissens waren das die ersten Versuche, Supervision in der deutschen Sozialarbeit zu praktizieren. Unsere Erfahrungen aus diesen Kursen haben wir im Juni 1953 in der Zeitschrift „Soziale Arbeit“ mit dem Titel: „Aufbaulehrgänge für Sozialarbeiter“ veröffentlicht.

Dora von Caemmerer, Jahrgang 1910, hatte Ende der 20er Jahre in Berlin neben dem Jurastudium in speziellen Kursen für Universitätsstudentinnen bei Anna von Gierke eine Fürsorgerinnenausbildung erhalten. Sie war in der Zeit der Rezession und Arbeitslosigkeit Anfang der 30iger Jahre in der Berliner Familienfürsorge am Prenzlauer Berg unter dem Stadtrat Walther Friedländer tätig. Während des Krieges arbeitete sie mit Kieler Werftarbeiterinnen und wurde kurz vor Kriegsende als Dozentin an die Kieler Wohlfahrtsschule berufen. Nach dem Krieg ging sie nach England, um sich vor Ort über den dort praktizierten probation service zu orientieren. Sie tat das auf Anregung ihres juristischen Doktorvaters in Hamburg, bei dem sie dann mit einem Thema über die Bewährungshilfe promovierte und damit maßgeblichen Anteil an der Einführung der Bewährungshilfe in Deutschland hatte. Während ihres Aufenthaltes in England hatte sie die Chance, an einem mehrmonatigen Lehrgang für Social Case work unter Leitung von Dame Eileen Younghusband an der London School of Economics teilzunehmen. Sie erkannte, daß diese Art des methodischen Vorgehens eine große Bereicherung für die deutsche Sozialarbeit sein würde.

Durch Vorträge und Veröffentlichungen wurde sie bekannt und erhielt 1953 von der Stadt Nürnberg das Angebot, die ehemalige Soziale Frauenschule zu übernehmen und diese nach modernen Gesichtspunkten neu aufzubauen. Ich bin bis heute dankbar, daß sie mich damals bat, nach Nürnberg mitzukommen, weil wir dort das Curriculum völlig neu gestalten konnten. Wir nahmen übrigens als erste Bayerische Schule, sehr zum Unwillen der anderen Direktorinnen in München und Neuendettelsau, auch Männer in unsere „Soziale Schule der Stadt Nürnberg“ auf. Die Zusammenarbeit mit dieser so hervorragenden Persönlichkeit aus der deutschen Sozialarbeit war für mich einerseits eine große Herausforderung und andererseits eine enorme Lernerfahrung.

Im April 1953 fingen wir, nur als Gäste in dem damaligen Lehrlingswohnheim in Gostenhof in der Adam-Klein-Straße, mit dem ersten Kurs von Studierenden an. Wir waren nur zwei hauptamtliche Dozenten mit einer Sekretärin für 16

Schüler und Schülerinnen, wie man damals noch sagte. Die Ausbildungsstätte hatte, wie alle anderen vergleichbaren Sozialen Frauenschulen, den Status einer Fachschule, mit einer entsprechenden Vorbildung, einer zweijährigen theoretischen Ausbildung und dem Jahrespraktikum, oder auch Anerkennungsjahr genannt.

Das Besondere und Neue an der Ausbildung war, daß wir wohl als erste deutsche Wohlfahrtsschule die Methodenlehre, also Social Casework, Social Groupwork und Community Organisation als Soziale Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit in den Mittelpunkt des Lehrangebotes stellten. Für das Fach Soziale Einzelfallhilfe stand uns Prof. Susanne Schulze von der Chicago School of Social Work zur Verfügung, während ich für die Gruppenarbeit, wie auch für die entsprechenden Praktika verantwortlich war. Jede/r Studierende bekam die Möglichkeit, im Rahmen des neu eingerichteten studienbegleitenden Praktikums von ca. vier Wochenstunden einhergehend mit der Theorieausbildung über ein knappes Jahr lang entweder einen Einzelfall oder eine Gruppe zu übernehmen. Über jedes Gruppentreffen mußte ein ausführlicher, nach psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten festgelegter Gruppenbericht geschrieben werden, der mit dem/der Studierenden regelmäßig alle 14 Tage mit mir als Supervisor durchgesprochen und analysiert wurde. Diese Art von studienbegleitendem methodenorientierten Praktikum, in Anlehnung an das concurrent field placement in der amerikanischen Ausbildung, wurde in dieser Form wohl das erstmal in Deutschland praktiziert. Die kontinuierliche Betreuung eines Einzelfalles bzw. einer Gruppe über einen Zeitraum von neun bis zehn Monaten war nur Dank dieses theoriebegleitenden Praktikums möglich geworden. Die Gruppen aus dem Praktikum wurden, wenn pädagogisch angezeigt, von den Studierenden des nächstfolgenden Jahrganges übernommen und weitergeführt. Auf diese Weise konnten wir einige Praktikantengruppen fünf bis sieben Jahre begleiten und deren Entwicklungen verfolgen. Zur Verbindung von Theorie und Praxis führten wir ein, daß die Studierenden am Ende des Praktikums eine Gruppenanalyse zu schreiben hatten mit dem Ziel, ihre subjektiven pädagogischen Erfahrungen in einem wissenschaftlichen Rahmen zu reflektieren.

Dadurch, daß die gruppenpädagogischen Theorieseminare und die Anleitung in einer Hand lagen, war es möglich, den Theorietransfer besser zu steuern, als wenn die Supervisoren von den Einrichtungen gekommen wären, in denen die Studierenden ihre Praktika ableisteten. Außerdem war das auch damals gar

nicht anders möglich, weil es ja noch keine gruppenpädagogisch ausgebildeten Supervisoren gab. Für uns mag dieses Vorgehen heute nicht mehr aufregend klingen, damals bedeutete es für die deutsche Sozialausbildung eine völlig neue Art von integriertem Theorie/Praxis-Lernen.

Wir hatten in Nürnberg gerade ein Jahr mit diesem neuen Ansatz gearbeitet, als wir schon aufgefordert wurden, unsere Erfahrungen vor der Konferenz der Deutschen Schulen für Sozialarbeit in Frankfurt darzulegen. Viele der dort Versammelten hatten 1951 an unseren Kursen mit Gisela Konopka teilgenommen. Dr. von Caemmerer stellte die Methode der Einzelfallhilfe und ich die Methode der Sozialen Gruppenarbeit vor. In beiden Referaten konnten wir schon von konkreten Lehrerfahrungen in unseren Seminaren und von den Lernerfahrungen unserer Studierenden in den studienbegleitenden Praktika berichten und dabei auf Praxisberichte und erste Gruppenanalysen unserer Studierenden verweisen. Auch diese Referate wurden im Dezember 1954 in den Schwalbacher Blättern abgedruckt, so daß auch über den Kreis der Direktorinnen/Direktoren der deutschen Wohlfahrtsschulen hinaus die weitere Fachöffentlichkeit über diese neue Lehrmethode informiert wurde. Der eigentliche Durchbruch zur Einführung dieser Art von Methodenlehre geschah erst 1955, als Frau von Caemmerer und Inge Blauert von der Evang. Schule in Berlin, in Form spezieller Lehrproben dem gleichen Kreis von Direktoren/innen wie in Frankfurt, in einer Veranstaltung im Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin verdeutlichen konnten, wie man diese Methoden an Hand von Theorie und Fallbeispielen praxisrelevant unterrichten kann. Von nun an tauchten in den Lehrplänen der Wohlfahrtsschulen erst vereinzelt, dann häufiger die Angebote in Einzelfallhilfe und Sozialer Gruppenarbeit auf wie in Berlin, Hamburg, Köln, Mannheim und München, soweit Dozenten für diese Angebote in Gruppenarbeit in dieser Zeit zur Verfügung standen: Anneliese Pietschmann und Inge Blauert in Berlin, Elisabeth Sülau in Hamburg, Herbert Lattke in Köln, Hans Pfaffenberger in Mannheim und Martha Krause-Lang in München.

Man darf aber nicht glauben, daß die Einführung solcher „amerikanischen“ Methoden von allen Seiten begrüßt und bereitwilligst aufgenommen wurde. Abgesehen von den Ressentiments gegenüber den Besatzungsmächten, die noch immer in vielen Köpfen vorhanden waren, gab es auch ernstzunehmende Argumente, die vor einer zu schnellen und zu unkritischen Übernahme warnten. Mit Recht wurde auf die unterschiedlichen Gesellschaftsbilder beider Länder

hingewiesen, vor allem aber auf die unterschiedlichen Sozialsysteme in Deutschland und den USA. Das vor allem in den überwiegend privaten Sozialeinrichtungen für die Mittelschicht entwickelte Casework ließ sich nicht ohne weiteres auf die Arbeitsfelder unserer öffentlichen Wohlfahrtspflege übertragen. Man konnte sich andererseits auch nur schwer vorstellen, daß pädagogische Gruppenarbeit, die man eigentlich nur aus der Kinder- und Jugendarbeit kannte, nun auch bei Erwachsenen und in anderen Feldern der Sozialarbeit eingesetzt werden könnte. Kritik kam auch aus Kreisen der Erziehungswissenschaften, insbesondere an dem Verständnis der Schwalbacher Gruppenpädagogik, so z.B. von Jürgen Henningsen im Jahr 1959, der die pädagogischen Grundsätze (principles) der Gruppenarbeit als total „substanzlos“ kritisierte. Diese und andere Vorbehalte sind in dem Buch von Wolfgang Müller „Wie Helfen zum Beruf wurde“ ausführlich dargestellt worden und können dort nachgelesen werden.

Trotz dieser Einwände luden nun die Deutschen Schulen für Sozialarbeit in wachsendem Maße amerikanische Experten zu Vorträgen und Fortbildungsveranstaltungen ein, wie sie auch ihre entsprechenden Dozenten zu einschlägigen Fortbildungen z.B. nach Schwalbach und bald auch nach Rupenhorn schickten. Natürlich wurden auch Frau von Caemmerer und ich zu zahlreichen Vorträgen und Fortbildungen eingeladen.

Neben den sich häufenden Artikeln in den entsprechenden Fachzeitschriften über erste Erfahrungen mit den neu erlernten Methoden der Sozialarbeit, also auch Gruppenarbeit, sind in den 50er Jahren auch eine Reihe von Büchern erst einmal aus dem Amerikanischen übersetzt worden, woran ich mich mit der Übersetzung des Konopka-Buches 1954: „Therapeutic Group Work with Children“ unter anderem Titel beteiligt habe.

1952	Helen Jennings	Soziometrie im Gruppenleben
1953	Kurt Lewin	Die Lösung sozialer Konflikte
1954	Gisela Konopka	Gruppenarbeit mit 11-17 jährigen Jungen in einem Auffangheim
1956	Rudolph Wittenberg Samuel Slavson	Die Jugend verstehen, der Jugend helfen Einführung in die Gruppentherapie
1960	George Homans	Theorie der sozialen Gruppe

Der Überblick über die Entwicklung der Gruppenarbeit in den 50er Jahren darf nicht an einer Institution vorübergehen, die etwa drei Jahrzehnte lang großen Einfluß auf die Ausbildung und Fortbildung in der deutschen Sozialarbeit hatte, die Victor-Gollancz-Stiftung. Sie war ins Leben gerufen worden von dem englischen Publizisten Victor Gollancz. Während seiner Deutschlandbesuche 1946/47, wohl auch im Rahmen der englischen reeducation Aktivitäten, war er erschüttert und beeindruckt „von den grauen und müden Gesichtern der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, namentlich in den großen Städten“. Er rief eine gemeinnützige Stiftung „Rettet die deutsche Jugend“ ins Leben mit dem Ziel, durch direkte materielle Hilfe Kinder und Jugendliche zu unterstützen und die sozialpädagogischen Fachleute zu befähigen, die seelischen Schäden beseitigen zu helfen. Anfangs konzentrierte sich die Hilfe auf Vergabe von Hochschulstipendien an geeignete junge Fachkräfte, bald aber veranstaltete die Stiftung auch eigene Fortbildungen im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 1956/57 wurde in Hamburg der erste 5-Monatskurs ausgeschrieben, dem ein zweiter Kurs 1960/61 in Frankfurt-Falkenstein im Taunus folgte, der ausgebildete Jugendleiterinnen und Fürsorgerinnen in die Methoden der Sozialarbeit einführen sollte. Die Kurse standen unter der Leitung einer sowohl menschlich wie fachlich hervorragenden Persönlichkeit, Prof. Anne Fischer, langjährige Hochschullehrerin für Social Casework in Richmond/USA. Bewußt wurden von Anfang an zwei der klassischen Methoden, also Soziale Einzelfallhilfe und Soziale Gruppenarbeit angeboten, denen später in den weiteren Kursen auch die Gemeinwesenarbeit folgte. Auch in diesen Lehrgängen übernahmen die Teilnehmer/innen einen Einzelfall oder eine Gruppe und erhielten, ähnlich wie bei den Lehrgängen von Dora von Caemmerer, für ihre Fall- und Gruppenarbeit eine Praxisanleitung im Sinne der Supervision. Es fanden dann in den 60er Jahren in Erlangen weitere Fortbildungsseminare dieser Art statt, in denen auch wieder die drei Methoden der Sozialarbeit vermittelt wurden, insbesondere für zukünftige Mitarbeiterinnen im Bereich der psychiatrischen Sozialarbeit. Diese Kurse und ihre Leiterin Anne Fischer habe ich dann als Gastdozent für die Soziale Gruppenarbeit aus eigener Erfahrung kennengelernt.

Abschließend kann man sagen, daß die 50er Jahre für die Entwicklung der methodischen Gruppenarbeit, wenn auch noch mit unterschiedlicher Bezeichnung wie Gruppenpädagogik und Soziale Gruppenarbeit, bahnbrechend waren. Sowohl in einigen Bereichen der Praxis wie Hansischer Jugendbund und

entsprechender Arbeit in der behördlichen Jugendhilfe, wie in den Schutzaufsichtsräten oder bei der Entwicklung der Sozialen Gruppenarbeit an den Jugendämtern, vor allem aber auch in der Arbeit der Nachbarschaftshilfe, konnten die ersten Erfahrungen gesammelt werden. Großen Anteil an der Verbreitung gruppenpädagogischer Arbeitsweisen hatten die Jugendhöfe und Jugendleiterschulen, vor allem Haus Schwalbach und bald auch das Haus am Rupenhorn in Berlin, als es sich zum Institut für Gruppenpädagogik unter Leitung von Wolfgang Müller umgewandelt hatte. Schließlich übernahmen, angeregt durch Persönlichkeiten wie Dr. von Caemmerer und Prof. Anne Fischer, nach und nach auch die offiziellen Ausbildungsstätten für die berufliche Sozialarbeit und Sozialpädagogik das Konzept der Methodenlehre, soweit sie für diese Fächer die geeigneten Lehrkräfte fanden. Abgerundet wurden diese erfreulichen Anfänge durch entsprechende Artikel in Fachzeitschriften, insbesondere den Schwalbacher Blättern, und schließlich auch durch die Übersetzungen einiger amerikanischer Bücher.

III Gruppenarbeit etabliert sich als Methode der Sozialarbeit (1961 - 1970)

Die Jahre 1960/61 brachten eine markante und entscheidende Neuentwicklung für die Soziale Gruppenarbeit, denn sie wurde nun schließlich mit der Sozialen Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit unter dem Begriff „Methoden der Sozialarbeit“ subsumiert und so zum wesentlichen Inhalt der Lehrpläne bei der Umgestaltung der Sozialausbildung. In einer entscheidenden Tagung, in Treysa 1959, an der Ministerien, Anstellungsträger und Ausbildungsstätten für Sozialarbeiter und Jugendleiterinnen teilnahmen, wurde beschlossen, die bisherige zweijährige Fachschulausbildung in eine dreijährige Ausbildung an Höheren Fachschulen umzuwandeln. Dies wurde dann in allen Bundesländern 1960/61 vollzogen. Damit kam einerseits die gestiegene Anerkennung dieser Berufe zum Ausdruck, andererseits waren die wirtschaftlichen Verhältnisse so weit konsolidiert, daß man nun höher qualifizierte Fachkräfte für die immer noch vorhandenen sozialen Probleme zur Verfügung stellen konnte. Es entstanden dabei für die beiden Hauptrichtungen der sozialen Arbeitsfelder, also Sozialpädagogik und Sozialarbeit, auch die entsprechenden Höheren Fachschulen. Für die Sozialarbeiter die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit (HFSA) und für die Sozialpädagogen, wie man die ehemaligen Jugendleiterinnen nun umben-

nannte, Höhere Fachschulen für Sozialpädagogik (HFSP). Warum diese Umbenennung? Einmal, weil auf dem Gebiet der Sozialpädagogik inzwischen auch Männer tätig waren, zum anderen weil der Begriff Sozialpädagogik das gesamte Arbeitsgebiet besser umschrieb, und last not least weil man sich von ihm wohl auch mehr Prestige erhoffte. Schon in den 50iger Jahren waren die ersten sozialpädagogischen Männerschulen gegründet worden, insbesondere für die Arbeitsfelder Jugendarbeit und Heimerziehung, und sie wurden nun auch Teil der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik.

Die Höheren Fachschulen bekamen einen enormen Zulauf und vergrößerten sehr schnell ihre Kapazitäten. Dies bedeutete vor allem, daß mehr Lehrpersonal eingestellt werden konnte. Es bestand für Dozenten noch nicht die Auflage eines abgeschlossenen akademischen Studiums, wenn auch für Fächer wie Psychologie, Soziologie, Recht und Medizin wohl kaum etwas anderes möglich war. Für die zentralen Fächer der Methodenlehre suchte man nach Sozialpädagogen und Sozialarbeitern mit praktischer Erfahrung und entsprechender Zusatzausbildung. Es war in diesen Jahren nicht einfach, solche Fachleute zu finden, die abgesehen von diesen Anforderungen zugleich auch noch eine pädagogisch-didaktische Begabung besitzen sollten, diese Theorie/Praxis-Fächer vermitteln zu können. Sie waren gesuchte Leute mit hohem Ansehen, im Kollegium voll akzeptiert und damit auch eine gute Identifikationsmöglichkeit für die Studenten, hatten sie doch den gleichen Beruf. Die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik bestanden allerdings nur 10 Jahre, also genau in dem Zeitabschnitt, den wir hier beschreiben.

Sowohl für die Fachschulen wie für die Methodenlehre war die Anhebung in den Status der Höheren Fachschule ein ganz besonderer Glücksumstand. Mit ihrem Beginn konnten nahezu alle Höheren Fachschulen die Methodenlehre in ihren Lehrplan integrieren und mit der dreijährigen theoretischen Ausbildungszeit auch das studienbegleitende Praktikum einführen. Außerdem wurden neue Fächer in den Lehrplan aufgenommen, wie Soziologie und Politologie, als weitere Basisfächer für die methodenorientierten Seminare.

Um den Höheren Fachschulen für Sozialarbeit den Methodenunterricht zu erleichtern, wurden von der Konferenz der Deutschen Schulen für Sozialarbeit sogenannte Fallkommissionen eingerichtet, die endlich Praxisberichte aus der deutschen Sozialarbeit zur Verfügung stellen konnten. Mit den methoden-

orientierten, studienbegleitenden Praktika wurde nun auch die intensive Praxisanleitung im Sinne der Supervision eingeführt, allerdings erfolgte diese weitgehend durch die Methodendozenten, da zu dieser Zeit nicht genügend Supervisoren in der Praxis zur Verfügung standen. Es war eine ganz besondere Freude, mit den Studierenden der Höheren Fachschulen zusammenzuarbeiten. Die speziellen Aufnahmekriterien Mittlere Reife, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder zweijährige berufliche Tätigkeit und ein Vorpraktikum bewirkten, daß die Studierenden im Durchschnitt nicht nur älter waren als unsere heutigen Studenten, sondern durch ihre Berufsausbildung, meist mit einigen anschließenden Jahren Berufserfahrung, auch eine größere Reife und Lebenserfahrung mitbrachten. So wie viele andere Dozenten aus dieser Zeit, bin ich der Meinung, daß diese Jahre zu den schönsten meiner Berufslaufbahn gehören. Allerdings hatte sich auch für mich einiges geändert, denn nachdem Frau von Caemmerer die Schulleitung aufgab und sich der Fortbildung für ausgebildete Fachkräfte zuwandte, wurde mir 1961 die Schulleitung in Nürnberg übertragen, und ich konnte das Ausbildungskonzept der nun Höheren Fachschule selber entwickeln.

Nachdem ich die Verantwortung für die HFSA übernommen hatte, wurde mir schnell klar, daß solche Zwergschulen mit nur drei bis vier hauptamtlichen Dozenten/innen nicht die Ausbildungsqualität für eine sich entwickelnde Profession bieten könnten, so wie ich das in Amerika kennengelernt hatte. So entwickelte ich eine Konzeption des Zusammenschlusses dreier sozialpädagogischer Ausbildungsstätten wie HFSA mit HFSP und der Erzieherausbildung mit entsprechend größerem und qualifizierterem Lehrkörper, also mit Dozenten/-innen aus allen relevanten Wissenschaften, allerdings unter Führung der Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen. Die Studierenden der HFSP in Aufbauform waren junge Berufskräfte, die ihr neues Studium auf einer sozialpädagogischen oder religionspädagogischen Grundausbildung aufbauten, also: Kindergärtnerinnen, Heimerzieher, Diakone und Diakonissen, Gemeindeförderinnen oder Katechetinnen. Diese wurden ausgebildet für Arbeitsfelder, in denen überwiegend mit Gruppen gearbeitet wurde, und darum war es selbstverständlich, daß sie schwerpunktmäßig in die methodische Arbeit mit Gruppen eingeführt wurden. Während die Studierenden der HFSA sich entsprechend ihrer späteren Tätigkeit stärker der Sozialen Einzelfallhilfe zuwandten, interessierten sich die Studierenden der HFSP sehr viel stärker für die Soziale Gruppenarbeit. Aus diesem Grunde erwarteten wir von allen Studieren-

den der HFSP, daß sie im ersten Jahr ihrer Ausbildung im Rahmen eines studienbegleitenden Praktikums selber eine Gruppe unter Supervision leiteten. So wie die ehemaligen Absolventinnen der Jugendleiterinnen-Seminare bald nach ihrem Examen mit Leitungsaufgaben betraut wurden, so traf das genauso auf die Absolventen/innen der HFSP in Aufbauform zu. Neben der Leitungsaufgabe war es in erster Linie die Praxisanleitung, die zu ihrem Aufgabengebiet gehören würde. Darum richteten wir ein Seminar „Anleitung zur Anleitung“ ein, um den Studierenden im zweiten Ausbildungsjahr methodische Hilfen für ihre spätere Praxisanleitung zu vermitteln. Neben dem Anleitungs-Seminar erhielt jeder von ihnen nun die Chance, einen Praktikanten der Erzieherausbildung in dessen gruppenpädagogischem Praktikum anzuleiten, und für diese Anleitung erhielt er/sie Hilfe in Form einer Gruppensupervision, also eine Anleitung zur Anleitung. Dies war eine gezielte Ausbildung für die Anleitung von gruppenpädagogisch arbeitenden Mitarbeitern. Übrigens: das Angebot von „Anleitung zur Anleitung“ in Form von Seminar, Anleitung und Lehrsupervision behielten wir auch nach Errichtung der Fachhochschulen bei.

Auch für die verschiedenen Fortbildungseinrichtungen der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, soweit sie Lehrgänge für Methodenlehre anboten, änderte sich einiges, denn Methodenlehre war plötzlich „in“. Neben den schon bestehenden Einrichtungen, noch aus der Zeit der reeducation, entstanden neue, insbesondere zentrale Fortbildungsstätten der öffentlichen und privaten Anstellungsträger, die sich in verstärktem Maße der Methodenlehre und damit auch der Gruppenarbeit annahmen. Folgende wären hier zu nennen:

- Akademie des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge in Frankfurt
- Katholische Akademie für Jugendfragen in Münster
- Diakonische Akademie in Stuttgart
- Burckhardthaus in Gelnhausen
- Musische Bildungsstätte in Remscheid

Speziell für die Gruppenpädagogik fühlten sich weiterhin verpflichtet:

- Haus Schwalbach, Bildungsstätte für Gruppenpädagogik in Wiesbaden-Biebrich
- Haus am Rupenhorn, Institut für Gruppenpädagogik in Berlin

- Victor-Gollancz-Akademie für Jugendhilfe in Frankfurt

Je nach Träger und Teilnehmern variierten die Lehrangebote untereinander, aber der methodenorientierte Ansatz war bei allen vorhanden. In unserem Zusammenhang interessiert besonders, daß zum Angebot immer auch die Methode der Gruppenarbeit gehörte, die inzwischen genauso gefragt war wie die Einzelfallhilfe. Die einen wollten sich überhaupt erst einmal kundig machen, insbesondere diejenigen, die vor 1950 ausgebildet worden waren, die anderen, weil sie vielleicht darin eine Chance des besseren Fortkommens sahen. Methodenlehre war gefragt, wie in späteren Jahren die gruppendynamischen Seminare und heutzutage die psychotherapeutischen Modeerscheinungen.

Obwohl der Kreis methodisch geschulter Fachleute aus Sozialpädagogik und Sozialarbeit immer größer wurde, fanden doch überraschenderweise alle eine Arbeitsstelle. In den 60er Jahren begann eine Art von Wirtschaftswunder für die sozialen Berufe. Kein anderer Beruf hat bis in die 70er Jahre hinein so expandiert wie das berufliche Sozialwesen. Natürlich gab es nach dem Krieg noch immer einen gehörigen Nachholbedarf, aber auch nie zuvor hatte es eine größere Bereitschaft für diese gesellschaftlichen Aufgaben gegeben. Es fanden sich auch genügend junge Leute, die aus einer immer stärker werdenden gesellschaftskritischen Einstellung, insbesondere im letzten Abschnitt dieses Jahrzehnts, Verhältnisse verändern und etwas „Soziales“ tun wollten.

Beim Durchblättern der gängigen Fachzeitschriften dieser Jahrgänge wird deutlich, wie sehr man sich mit den sozialen Handlungsmethoden, besonders gerade auch mit der Gruppenarbeit beschäftigt hat, wie:

- Blätter der Wohlfahrtspflege
- Nachrichtendienst des Deutschen Vereins
- Schwalbacher Blätter
- Sozialpädagogik
- Soziale Arbeit
- Unsere Jugend

Die Artikel berichten über theoretische Grundlagen der Gruppenarbeit und über praktische Anwendungserfahrungen mit unterschiedlichen Altersgruppen

und in vielen neu erschlossenen Arbeitsfeldern. Überwiegend waren es grundsätzlich positive Artikel, manche fast zu euphorisch, vor allem aber zu wenig selbstkritisch. An dieser Blütenlese war zu erkennen, daß inzwischen in fast allen Bereichen der Praxis der Wunsch bestand, nach den neuesten Erkenntnissen methodischen Handelns arbeiten zu wollen. Es begann im Kindergarten und Hort über Jugendpflege und Jugendfürsorge, über Mütterarbeit, Elternarbeit und sonstige Bereiche der Erwachsenenbildung bis hin zur Heimarbeit, Heilpädagogik und Altenarbeit und schließlich auch in der Bewährungshilfe und im Strafvollzug.

Ab 1960 erschienen nun auch die ersten gruppenpädagogischen Fachbücher von deutschen Autoren, auch wenn man sich teilweise noch auf amerikanische Untersuchungen und Darstellungen berufen mußte:

- 1960 *Ursula Walz*: Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppen (u.a. Darstellung der Führungsstile von Kurt Lewin).
- 1960 *Herbert Lattke*: Sozialpädagogische Gruppenarbeit (mit vielen Zitaten aus dem Buch von Wilson u. Ryland: 'Social Group Work Practice')
- 1962 *Wolfgang Müller, Hans Maasch*: Gruppen in Bewegung. Sechs Berichte aus der Praxis
- 1963 *Heinrich Schiller*: Gruppenpädagogik - Social Group Work - als Methode der Sozialarbeit. Dissertation (Darstellung des Social Groupwork, der deutschen Quellen und von Praxisberichten)
- 1966 *Hermine Rasch - Bauer*: Gruppenpädagogik. Arbeit mit Jugendlichen in Heimen der offenen Tür
- 1966 *Hans Pfaffenberger*: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. (Übersetzungen aus dem Buch von Friedländer 'Concepts and Methods of Social Work')
- 1970 *Wolfgang Müller*: Gruppenpädagogik. Auswahl aus Schriften und Dokumenten (Insbesondere aus amerikanischen Quellen)

Es war sicherlich kein Zufall, daß Ursula Walz gerade jetzt die berühmte Untersuchung von Kurt Lewin über die drei Führungsstile besonders herausstellte. Die Methode der Gruppendynamik, ursprünglich an der Technischen Universität von Massachusetts (MIT) als Forschungsmethode konzipiert,

wurde sehr bald eine Lehr- und Lernmethode, um eigenes und fremdes Handeln in „face to face“ groups zu beobachten, zu analysieren und mit Hilfe von feedbacks, also Rückmeldungen, sich untereinander realistischer einschätzen zu lernen. Man erfuhr sie in sog. Gruppendynamischen Laboratorien und wollte mit diesem Begriff deutlich machen, daß diese Gruppenprozesse nur in einer künstlich hergestellten und in einer psychologisch kontrollierten Umgebung durchgeführt werden sollten. Natürlich hatten schon in den USA diese gruppendynamischen Erkenntnisse und Methoden Einfluß auf das Social Groupwork. Dies macht verständlich, daß die Gruppenpädagogik im Unterschied zur Einzelfallhilfe sich nicht allein auf die Psychoanalyse stützt, sondern von Anfang an immer auch gruppenpsychologische und gruppendynamische Wissenschaftserkenntnisse für ihre Methode genutzt hat. Zusammen mit den Arbeiten von Jacob Moreno, der die Soziometrie und das Soziodrama als Diagnose und Therapiemittel entwickelt hatte, wurden diese gruppendynamischen Erkenntnisse Bestandteil gruppenpädagogischen Arbeitens. Es war nahezu selbstverständlich, daß gerade die Groupworker - wie auch ich - an den ersten in Deutschland durchgeführten gruppendynamischen Seminaren, z.B. bei Tobias Brocher oder Pio Spandi, teilnahmen. Im Jahr 1967 wurde der „Deutsche Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik“ (DAGG) gegründet, und seit 1970 die Zeitschrift „Gruppendynamik“ herausgegeben. Die Kontakte zwischen Gruppendynamikern und Gruppenpädagogen wurden insbesondere in den ersten Jahren ihrer Verbreitung gepflegt, so daß die Einbeziehung von Tobias Brocher in entsprechende Lehrgänge, wie der 1964 von mir und anderen Kolleginnen durchgeführte Lehrgang für Dozenten der Gruppenpädagogik in Königsstein (im Rahmen der Victor-Gollancz-Akademie) veranschaulicht.

In diesem Zusammenhang muß gerade im Hinblick auf spätere Entwicklungen betont werden, daß die Beziehungen zu Professoren benachbarter Wissenschaften wie Psychologie/Sozialpsychologie, Soziologie/Gruppenforschung und Erziehungswissenschaften/Sozialpädagogik nicht nur gepflegt wurden, sondern für beide Teile sehr fruchtbar waren. Diese Tatsache kommt u.a. deutlich zum Ausdruck in der Publikation der Victor-Gollancz-Akademie über ein Expertengespräch mit dem Thema: „Zur Theoriebildung der Gruppenpädagogik“ vom 12. - 14. Juni 1967 in Erlangen. In dieser Veranstaltung saßen Gruppenpädagogen und Sozialwissenschaftler in trauter Runde beieinander, denn Teilnehmer waren:

Dr. Günther Bittner	Pädagogisches Seminar, Universität Tübingen
Dr. Siegfried Keil	Institut für Soziologie, Universität Marburg
Prof. Dr. Gisela Konopka	School of Social Work, University of Minnesota, USA
Margarete Krüger, M.A.	Victor-Gollancz-Akademie, München
Prof. Dr. Werner Küchenhoff	Pädagogische Hochschule Hannover
Prof. Dr. Herbert Lattke	Pädagogische Hochschule Bonn
Prof. Dr. Werner Loch	Pädagogisches Seminar Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Klaus Mollenhauer	Institut für Sozialpädagogik, Universität Frankfurt/Main
Prof. Dr. Wolfgang Müller	Pädagogische Hochschule Berlin
Dir. Dr. Heinrich Schiller	Evangelisches Sozialinstitut Bayern, Nürnberg
Prof. Dr. Gerhard Wurzbacher	Institut für Soziologie, Universität Erlangen-Nürnberg

Nicht nur auf nationaler Ebene wurden Kontakte geknüpft und aufrechterhalten, sondern auch im internationalen Bereich gab es einen regen Austausch. Eine der frühen Fachleute für Gruppenpädagogik in Berlin, die Leiterin eines Nachbarschaftsheimes in Berlin und spätere Direktorin der Evangelischen Höheren Fachschule für Sozialarbeit Inge Blauert, vertrat in diesen Jahren die Deutschen Schulen für Sozialarbeit bei der International Association for Schools of Social Work (IASSW), und brachte von den internationalen Konferenzen die jeweils neuesten Erkenntnisse in die deutsche Diskussion ein.

In Zusammenarbeit zwischen dem Social Welfare Department der Vereinten Nationen in Genf und der IASSW wurden Mitte der 60er Jahre drei internationale Lehrgänge für Dozenten des Social Groupwork an europäischen Sozialschulen angeboten. Die Seminare standen unter der Leitung des renommierten amerikanisch/israelischen Groupwork-Experten David Macarov von der Hebrew University in Jerusalem. Sie fanden statt:

1965 in Oslo, Norwegen

1966 in Paris, Frankreich

1968 in Luino, Italien

Auf Grund meiner Veröffentlichungen und der Herausgabe meiner Dissertation zur Gruppenpädagogik, die inzwischen nicht nur in Deutschland, sondern auch in Holland, Österreich, Dänemark und Schweiz in vielen Sozialschulen als Lehrbuch benutzt wurde, erhielt ich zu allen drei Lehrgängen als einziger Deutscher eine Einladung. Ich konnte leider nur am ersten und dritten Lehrgang teilnehmen. Dort erhielt ich die neuesten Informationen über Methodenentwicklung, Forschung und Lehre und knüpfte auch Kontakte zu Persönlichkeiten, die in ihren Ländern maßgeblich an der Entwicklung und Verbreitung der Sozialen Gruppenarbeit beteiligt waren und zum Teil heute noch sind. Um nur einige Namen zu nennen:

Schweiz	Silvia Staub-Bernasconi und Ruth Brack
Holland	Willy van Stegeren
Norwegen	Oyvind Tutvedt
Finnland	Gunvar Brettschneider
Israel	David Macarov und Florence Mittwoch

Leider konnte ich an dem Lehrgang in Paris 1965 nicht teilnehmen, da ich mich zu dieser Zeit für ein Jahr in Thailand befand. Ich war im Auftrag der Vereinten Nationen als sog. Technical Expert oder auch Visiting Professor an der Thammasat University in Bangkok, Thailand. Meine Aufgabe war es, den dortigen Kollegen/innen behilflich zu sein, die Methode des Social Groupwork in ihr Curriculum zu integrieren und außerdem, die öffentliche Heimerziehung in Richtung auf professionelles Arbeiten umstellen zu helfen.

Die bisher geschilderte, überwiegend harmonische Entwicklung der deutschen Sozialarbeit und mit ihr die der methodischen Arbeitsweisen war trügerisch und nur eine Ruhe vor dem Sturm. Sehr gut ist das, was jetzt nur kurz angedeutet werden kann, beschrieben und nachzulesen bei Wolfgang Müller, „Wie Helfen zum Beruf wurde“ (Band 2), eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945 - 1985. Im Jahr 1968 kam es in Kreisen Berliner Sozialarbeiter und Sozialpädagogen zu öffentlichen Protestaktionen gegen restaurative, systemimmanente

Strukturen in der Sozialarbeit und zur Bildung eines Arbeitskreises Kritischer Sozialarbeiter (AKS). Dieser AKS sollte über die Grenzen Berlins hinaus in den nächsten Jahren eine politische Rolle innerhalb der Sozialarbeiterbewegung spielen. Schon 1968 war es in Stuttgart beim dritten Deutschen Jugendhilfetag, der jeweils von der „Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge“ (AGJJ; heute AGJ) veranstaltet wurde, zu Demonstrationen und unkontrollierten Protestaktionen gekommen. Für den vierten Jugendhilfetag 1970 in Nürnberg, den wir hautnah miterlebten, sollten nach der Strategie der AKS „von vornherein kritische Sozialarbeiter und kritische Studierende nicht als Demonstranten, sondern als argumentativ gut vorbereitete Teilnehmer in Erscheinung treten“. Der AKS wollte den Jugendhilfetag mit dem offiziellen Thema „Kindheit und Jugend in der Gesellschaft“ für seine Anliegen nutzen und ihn womöglich umstrukturieren. Als Gegenziele wurden genannt :

1. den Ausbeutungs- und Klassencharakter der westdeutschen Gesellschaft im Hinblick auf die Lage der Kinder und Jugendlichen aus der Arbeiterklasse zu verdeutlichen.
2. den Versammelten die bisherige systemstabilisierende Funktion der Jugendhilfe zu demonstrieren.
3. die Berufssituation der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen zu analysieren, ihnen Wege für eine systemüberschreitende politische Praxis in- und außerhalb der Jugendhilfe zu zeigen und sie zu veranlassen, sich zu diesem Zweck zu organisieren.

Für die heutige Generation von Studenten mag es von Interesse sein, daß wir auf Bitten unserer damaligen Studenten Räume in unserer Höheren Fachschule in der Burgschmietstraße für angereiste studentische Teilnehmer zum Zwecke der Übernachtung zur Verfügung stellten, nicht wissend, wen wir beherbergten. Die eigentliche Kritik, speziell an den Methoden der Sozialarbeit, von Seiten der linken Sozialarbeiter und Studenten, kam aber erst in den 70er Jahren, zusammen mit den von Sozialwissenschaftlern geäußerten kritischen Analysen.

IV Gruppenpädagogik in der Methodenkritik und Entwicklung der Fachhochschulen (1971 - 1980)

Auch diesen scheinbar willkürlichen Zeitabschnitt der 70er Jahre kann man durchaus in Einklang bringen mit einer speziellen Entwicklung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Dieses Jahrzehnt begann mit der Gründung der Fachhochschulen entweder 1970 oder 1971 wie in Bayern. Außerdem waren diese Jahre geprägt durch die heftige Kritik der politischen Linken, nun auch an den Methoden der Sozialarbeit, insbesondere an der Einzelfallhilfe. Ihr wurde vorgeworfen, sie würde den Klienten über die wahren Ursachen seiner Hilfsbedürftigkeit nicht aufklären. Statt ihm deutlich zu machen, daß er Opfer einer pathologischen Gesellschaft sei, würde er nur an eine Anpassung an die krankmachenden Verhältnisse gewöhnt werden. Von einigen wurde die wissenschaftlich/theoretische Fundierung der Sozialarbeit in Frage gestellt. Die Kritik orientierte sich in erster Linie an den Büchern von Ruth Bang: „Vertiefte Einzelfallhilfe“ und der Holländerin Marie Kamphuis: „Die persönliche Hilfe in der Sozialarbeit unserer Zeit“; beides Bücher, die selbst unter deutschen Methodenlehrern teilweise kritisch betrachtet wurden. Standardschriften des amerikanischen Casework mit ihren Übersetzungen wie auch die neuere deutsche Fachliteratur wurden nicht zur Kenntnis genommen.

Der Gruppenpädagogik wurde immerhin bescheinigt, daß sie ursprünglich auf die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse abgestellt gewesen sei, sich aber mit der Zeit zu therapeutischen Behandlungsformen einzelner mit Hilfe der Gruppe herunterentwickelt habe. Sie hätte inzwischen ihren politischen Anspruch verloren, sie sei konfliktscheu geworden und operiere mit einem Menschenbild, in dem die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und Klassen nicht vorkomme. In die gleiche Richtung zielt ein Artikel von Gottfried Weber: „Kritische Anmerkungen zur Sozialpädagogischen Gruppenarbeit“ in „Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit“ (hg. von Otto und Schneider). Er schreibt: „Soziale Gruppenarbeit verschleierte alle gesellschaftlichen Widersprüche, die sich auf Lohnarbeit und Kapital zurückführen lassen.... Sie dient systemgerechter Sozialisation.... Also habe alle Gruppenarbeit darauf abzu zielen, die Unterprivilegierten in ihrem Selbstbewußtsein so zu stärken, daß sie für ihre Interessen zu kämpfen beginnen.“ Hier muß man fragen, ob das für alle Gruppen, mit denen Sozialarbeiter zu tun haben, auch anzuwenden ist. An einer anderen Stelle seines Artikels kritisiert er eine wesentliche Grundannahme der

Sozialen Gruppenarbeit und damit ein entscheidendes concept of social work, nämlich „den Glauben an die Fähigkeit des Menschen, sich zu entwickeln und zu verändern“. Mit einer solchen Annahme, so sagt er: „...übersehe die soziale Gruppenarbeit den fremdbestimmten Charakter des gesellschaftlichen Einflusses“. Hier widerspricht er sich selber. In seiner ersten Aussage fordert er, im Klienten das Selbstbewußtsein zu stärken, damit er lernt, seine Interessen gegen die böse Gesellschaft wahrzunehmen. In seiner zweiten Aussage bezweifelt er die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Im übrigen sind die Kategorie der „Bildsamkeit des Menschen“ und die Kategorie des „Bildungsprozesses“ anerkannte Grundannahmen jeder Pädagogik. Aber selbst Müller, dem man eine gewisse Nähe zur kritischen Sozialarbeit nicht absprechen kann, meint dazu, daß „neben einer richtigen Ideologiekritik die Weiterentwicklung der Gruppenpädagogik seit den 60er Jahren nicht wahrgenommen wurde.“

Verstärkt wurde die Methodenkritik durch eine Reihe von Sozialwissenschaftlern, insbesondere Soziologen wie Joachim Matthes, Hans Uwe Otto und Helge Peters (alle in: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, in Otto/Schneider s.o.). Otto schreibt in seiner Einleitung: „Der Begriff ‘Hilfe’ wurde zum handlungsbegründenden und leitenden Prinzip, ohne die hinter diesem so bezeichneten Tatbestand liegenden, ursächlichen Faktoren und Randbedingungen zu reflektieren.“ Helge Peters äußert seine Kritik 1971 in Otto/Utermann „Sozialarbeit als Beruf“ in den Artikeln „Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit“ und in „Moderne Fürsorge und ihre Legitimation - Eine soziologische Analyse der Sozialarbeit“. Hier kritisiert auch er Kamphuis, es fehlten jegliche Hinweise auf wissenschaftlich erklärte Thesen, und sogar Minimalanforderungen, die man an wissenschaftliche Aussagen stellen muß, wurden nicht erfüllt. Seine Kritik gipfelt in der Aussage, daß Wissenschaftlichkeit und Methodik nur Vehikel der Professionalisierungsinteressen der Sozialarbeiter seien. Auch wenn sich nicht alle Sozialwissenschaftler dieser Kritik anschlossen, so hatte diese massive Methodenkritik enorme Folgen bis hin zu persönlichen Desavouierungen von Kollegen/innen, insbesondere von Methodenlehrern, die teilweise in den eigenen Kollegien nicht mehr für voll genommen wurden und die selber in eine Sinnkrise ihrer Tätigkeit gerieten.

Diese Situation wurde nochmals verstärkt durch die Umwandlung der Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Fachhochschulen für Sozialwesen. Die Aufnahme dieser Ausbildungen in den tertiären, also akade-

mischen Bildungsbereich, so begrüßenswert dieser Schritt berufspolitisch auch war, brachte es mit sich, daß die bisherigen Dozenten zu Professoren gemacht wurden und man bei den neu einzustellenden Professoren die Promotion voraussetzte. Dem lehrenden Sozialarbeiter hingegen wurde z. B. der Status einer „Sonstigen Lehrperson“ zuerkannt, und neue Lehrkräfte dieser Art sollten nicht mehr eingestellt werden. Damit waren nicht nur diese Fachkräfte abgewertet, sondern auch das Fachgebiet, welches sie zu vertreten hatten, also die Methodenlehre, das bisherige Kernstück der Ausbildung. Aus vielen Gesprächen mit Kollegen/innen dieser Zeit und aus eigener Erfahrung ergab sich m.E. folgende Situation: Der rasante Aufbau bzw. Ausbau der Fachhochschulen bewirkte, daß die neuen Professoren zwar eine solide akademische Ausbildung vorweisen konnten, ihnen aber die nötige Praxiserfahrung in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik fehlte. Sie profilierten sich zwar in theoretisch-wissenschaftlicher Hinsicht, hatten aber wenig Verständnis für die aus der Praxis kommenden Kollegen/innen und deren praxisorientierte Angebote. Diese nichtakademischen Methodenlehrer, lange Zeit mit hohem Ansehen ausgestattet, wurden nun von manchen Professoren als Konkurrenten angesehen, so daß der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit ihres Lehrgebietes eine gute Möglichkeit bot, diese Praktiker in ihre Schranken zu weisen oder überhaupt loszuwerden. Damit wurden die Methoden der Sozialarbeit mehr an den Rand gedrängt zugunsten der akademisch anerkannten Kernfächer. Die Zahl der akademischen Professoren im Verhältnis zu den aus der Praxis kommenden Sozialarbeitern und Sozialpädagogen wurde immer größer, und der Einfluß der Methodenlehrer, allein schon von der Zahl, immer geringer. Die zukünftigen Berufskräfte im Sozialwesen wurden nun nicht mehr in erster Linie vom eigenen Berufsstand ausgebildet, sondern von Fachleuten anderer Berufe, die allenfalls eine Zeitlang im Arbeitsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik tätig gewesen waren. Noch in den Zeiten der Fachschulen und Höheren Fachschulen hatten die meisten Direktorinnen und Direktoren wie auch ihre Mitarbeiter/innen eine Ausbildung als Fürsorgerin oder Wohlfahrtspfleger, bevor sie ihren akademischen Titel erwarben.

Die Abwertung der Methodendozenten und das zahlenmäßige Mißverhältnis zwischen lehrenden Sozialarbeitern und Professoren anderer Berufe (in einigen FHS etwa 1:20) hatte für das Ansehen der deutschen Sozialausbildung im internationalen Vergleich eine abträgliche Wirkung. Als deutscher Vertreter in den Vorstandsgremien der internationalen Fachverbände wie: „International

Federation of Social Worker“ (IFSW) von 1972 - 1980 und bei der „International Association of Schools of Social Work“ (IASSW) von 1972 - 1988 fiel es mir immer schwerer, den dortigen Gremien das Mißverhältnis zwischen den „lehrenden Sozialarbeitern“ und den Kollegen der anderen Berufe zu erklären. Nach internationalem Verständnis ist die Ausbildung des Berufsnachwuchses durch Fachkräfte des eigenen Berufes eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung. Meine Wahl zum Präsidenten der IASSW 1980 wäre undenkbar gewesen, wenn ich nicht eine Sozialarbeiterausbildung gehabt hätte.

Die Stellung der Methodenlehrer und ihres Faches wurde im allgemeinen nur dort nicht angetastet, wo Rektor/in oder Dekan/in der Fachhochschule selber neben der akademischen Ausbildung noch Sozialarbeiter/in waren oder durch ihre bisherige Berufstätigkeit die Bedeutung der Methodenlehre erkannt hatten und weiterhin unterstützten. Je nach Bundesland und Personalsituation in der jeweiligen Hochschule wurden nach dem Motto „Für oder Wider die Methodenlehre“, die Methodenfächer, so sie überhaupt noch angeboten wurden, in den Hintergrund gerückt. Das galt gleichermaßen für die Einzelfallhilfe wie für die Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. In den ersten Jahren nach Einführung der Fachhochschulen arbeitete man nach vorläufigen Lehrplänen, erst Anfang der 80er Jahre wurden endgültige Rahmenlehrpläne in den Ländern erlassen. Eine bundesweite verbindliche Regelung war wegen der Kulturhoheit der Länder nicht möglich und wurde auch wegen der sehr unterschiedlichen Interessenslage der Länder und Hochschulen vorerst gar nicht angestrebt. Die einheitliche Ausbildungsgestaltung für den Sozialberuf, um welche die Direktorenkonferenzen der Höheren Fachschulen so bemüht waren, ging verloren und verkam zu einem Wirrwarr unterschiedlicher Regelungen. Weder die Berufsbezeichnung noch die Studienordnung noch die Verteilung der Praktika, schon gar nicht die Lehrpläne und damit die Stellung der Methoden der Sozialarbeit waren vergleichbar. Dies hat sich übrigens bis heute nicht wesentlich geändert. Zusammenfassend muß man sagen, daß die Methodenfächer und damit auch die Soziale Gruppenarbeit nur noch in wenigen Fachhochschulen im Mittelpunkt der Ausbildung standen. Die lehrenden Sozialarbeiter empfanden sich in den meisten Hochschulen nur noch als „auslaufendes Modell“.

Zum Glück ermöglichte die Kulturhoheit der Länder auch positive Ausnahmen. Und in diesem Zusammenhang schätze ich mich glücklich, im Lande Bayern eine

Fachhochschule habe leiten zu dürfen. Die Rahmenstudienordnung, die wir übrigens unter starker Beteiligung gerade unserer Fachhochschule Ende der 70er Jahre haben mitgestalten dürfen, hat die Vorzüge der Höheren Fachschulen erhalten und die Möglichkeiten der Hochschule nutzen können. Bis zum endgültigen Erlaß der Studienordnung arbeiteten wir nach folgendem Konzept: Die Methodenlehre, und damit auch die Soziale Gruppenarbeit, blieb als Fach mit zentralem Charakter erhalten. Um aber einer zu starken Methodenspezialisierung zu begegnen, haben wir an unserer Fachhochschule ein sog. „Baukastensystem“ eingeführt. Es wurden eine Reihe von Techniken angeboten, die den vier Arbeitsformen Arbeit mit Einzelnen, Arbeit mit Familien, Arbeit mit Gruppen, Arbeit mit Gemeinwesen zuzuordnen sind. Dabei handelte es sich um sehr spezifische Interventionsverfahren der sozialpädagogischen Praxis, die z.B. für die Gruppenarbeit aus dem Social Groupwork, aus der Gruppendynamik, aus der Soziometrie und der Kommunikationstheorie entwickelt wurden. Das Baukastensystem stand in enger Verbindung mit der praxisorientierten Ausbildung, d.h. mit Projekten und studienbegleitenden Praktika, und konnte in verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten von den Studenten gewählt werden. Die akademischen Fächer hatten nach wie vor die Aufgabe, die für die Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik wichtigen Inhalte zugeordnet zu den Arbeitsformen anzubieten.

In merkwürdigem Kontrast zu dieser eben geschilderten Entwicklung, sowohl im Hinblick auf die Methodenkritik als auch hinsichtlich der Entwicklung an den Fachhochschulen, hatte sich bis auf Ausnahmen an der Praxis der Sozialen Gruppenarbeit scheinbar nichts geändert. In den schon genannten Zeitschriften aus den 60er Jahren wurden weiterhin Artikel zur Gruppenarbeit veröffentlicht, und seit 1975 erschien sogar eine neue Zeitschrift mit dem Titel: „Zeitschrift für Gruppenpädagogik“ in der Akademischen Verlagsgesellschaft Wiesbaden, die sich ganz offensichtlich in erster Linie an Lehrer und Erzieher wenden wollte. Offenbar hatte sich die Methodenkritik nur im Elfenbeinturm universitärer Auseinandersetzungen und an den Fachhochschulen abgespielt, während in der Praxis der Sozialen Arbeit methodisches Handeln mehr denn je gefragt war.

Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, daß der Lambertus Verlag, gerade in den 70er Jahren eine Reihe von besonders wichtigen Büchern zur Praxis und Forschung in den USA über das Social Groupwork herausgebracht hatte.

- 1969 *Saul Bernstein, Louis Lowy*: „Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit“
- 1971 *Robert D. Vinter*: „Beiträge zur Praxis der Sozialen Gruppenarbeit“
- 1973 *Helen Northen*: „Soziale Arbeit mit Gruppen. Der Verlauf des helfenden Prozesses“
- 1975 *Saul Bernstein, Louis Lowy*: „Neue Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit“
- 1977 *K.N. Nijerk, p. h. von Prag*: „Die Arbeit mit Gruppen“

Außerhalb des Lambertus Verlages wurden weitere Bücher zur Gruppenarbeit veröffentlicht, u.a. von:

- 1968 *Gisela Konopka*: „Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozeß“. Verlag Julius Beltz
- 1971 *Gisela Konopka*: „Heime - Lückenbüsser oder Lebens-Chance. Soziale Gruppenarbeit in offenen und geschlossenen Einrichtungen“. Verlag Haus Schwalbach
- 1975 *Ralf Danscher*: „Arbeitsmaterial für Gruppenarbeit“. Burckhardthaus Verlag
- 1977 *Thomas Listing*: „Betr. Gruppenleiter, Pädagogisches Lernprogramm“. Verlag Haus Schwalbach

Abschließend ist zu dieser Betrachtung der 70er Jahre zu fragen, warum es in Wissenschaft und Praxis zu einer so unterschiedlichen Entwicklung kommen konnte. Dies ist nicht so einfach zu beantworten, und es bedarf aus meiner Sicht einer gründlichen Aufarbeitung des Kapitels Methodenkritik und ihrer Auswirkungen. Ganz ohne Frage waren sie, was die politischen Auseinandersetzungen betraf, in der Sozialausbildung erheblich und führten dabei zu einer Reihe von menschlichen Verletzungen bis hin zu einigen psychischen Katastrophen. Kollegien an Hochschulen brachen auseinander, Studenten meinten, mit bestimmten Lehrern nicht mehr reden zu können, ideologisch/dogmatische Gruppierungen standen sich wie Feinde gegenüber und einige Hochschulen sahen in ihrer Protestphase eher aus wie Popart-Ausstellungen, wenn nicht gar wie Schweineställe. Die politischen und wissenschaftstheoretischen Attacken im Hinblick auf die Methodenlehre haben wegen der teilweise arroganten und

rüden Art gar nicht erst zu einer wirklichen akademischen Diskussion geführt. Weder hat die wissenschaftliche Argumentation die Praxis erreicht, noch hat die Praxis aus der abstrakten Diskussion Nutzen ziehen können. Die meisten Praktiker haben z.B. die Zeitschrift der kritischen Soziologen „Neue Praxis“ nach wenigen Seiten als unverständlich und wenig hilfreich für ihre tägliche Arbeit zur Seite gelegt und dieses Blatt als „Keine Praxis“ bezeichnet.

V Therapiemethoden, Studienreformkommissionen und der Weg zur Wissenschaft (1981 - 1996)

Auch die letzten 15 Jahre der Geschichte der Gruppenarbeit in Deutschland lassen sich in einem großen Abschnitt zusammenfassen. Die Diskussion geht nun nicht mehr primär um die Gruppenarbeit per se, sondern grundsätzlich um das Für und Wider der Methodenlehre. Durch diese Kritik verringerte sich die Nachfrage nach der Methodenlehre weiterhin, so daß dieses Fach an vielen Fachhochschulen völlig abgeschafft wurde oder zumindest nur noch eine Randerscheinung im Lehrplan spielte. Auf Grund meiner Erfahrung in den entsprechenden Direktoren-, Dekane-, bzw. Rektorenkonferenzen auf Bundesebene und von 1961- 1988 waren es (abgesehen von den Bayerischen Fachhochschulen) vor allem die kirchlichen Ausbildungsstätten, die nach wie vor die Methodenlehre pflegten. Im Gegensatz zum allgemeinen Trend hatte z.B. die katholische Fachhochschule in NRW unter der Leitung von Prof. Dr. Theresa Bock, in Zusammenarbeit mit der Akademie in Münster, justament in diesen Jahren spezielle Fortbildungslehrgänge für methodische Gruppenarbeit unter Leitung des amerikanischen Prof. Dr. Louis Lowy ins Leben gerufen. Wir Professoren waren der Meinung, daß trotz der Kritik von Vertretern der Sozialwissenschaften methodisches Vorgehen (mit Faktensammlung, Sozialdiagnose, Hilfeplan, Mitteleinsatz und Auswertung, bezogen auf die vier Handlungsfelder Einzelfall, Gruppe, Familie und Gemeinwesen) den zukünftigen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen konkretes Rüstzeug für ihre tägliche Arbeit vermitteln könnte. Dies wurde auch von den Studierenden dieser Jahrgänge so empfunden und nachträglich bestätigt. Auch der Übergang von der Ausbildung zur Praxiswirklichkeit entwickelte sich bei ihnen viel organischer als bei Studenten ohne die eingeübten Handlungsfähigkeiten im Sinne von Fachkompetenz. Die methodisch ausgebildeten Studierenden hatten ein entsprechendes Reservoir von Beratungsmodellen, die sie in den verschie-

denen Praxisfeldern mit einzelnen und Familien anwenden konnten. Auch hatten sie keine Angst, mit Gruppen zu arbeiten, hatten sie doch schon einige Gruppenprozesse erlebt und analysiert und mit Hilfe der Praxisanleitung ihre eigenen Schwächen und Stärken im Umgang mit unterschiedlichen Klientengruppen kontrollieren gelernt. Was man den kritischen Sozialwissenschaftlern zum Vorwurf machen muß ist, daß sie die anglo-amerikanische Fachliteratur nicht zur Kenntnis nahmen und mit ihrer Kritik, so berechtigt sie auch in mancherlei Hinsicht war, die Methoden der Sozialarbeit pauschal als unwissenschaftlich und darüber hinaus als billige Alibifunktion für die Professionalisierung eines ganzen Berufsstandes abtun wollten.

Ausgelöst durch diese auf höchst abstraktem Niveau geführte akademisch-theoretische Kritik an den Methoden sank in den 80er Jahren auch im Bereich der Fortbildung die Nachfrage danach derart, daß so renommierte Einrichtungen wie die Victor-Gollancz-Stiftung und auch Haus Schwalbach ihre Türen schließen mußten und auch die Schwalbacher Blätter schließlich eingestellt wurden. Das Methodenangebot der Fortbildungsinstitute verschwand bis auf Ausnahmen ganz und wurde durch gruppendynamische Laboratorien oder verschiedene mehr oder weniger seriöse Therapieangebote ersetzt. Es wurde still um die Soziale Einzelfallhilfe und die Soziale Gruppenarbeit, nachdem sich die Hinterbliebenen der Victor-Gollancz-Stiftung schon 1975 auch von der Gemeinwesenarbeit mit einer Todesanzeige verabschiedet hatten.

An die Stelle der Methodenlehre, die ja eindeutig eine aus der Sozialarbeit heraus entwickelte Handlungslehre für Praktiker ist und auch lange Zeit als eine solche akzeptiert und praktiziert wurde, rückten nun die in anderen Berufen entwickelten Therapiemethoden unterschiedlichster Art. In Ermangelung einer akademisch anerkannten, berufseigenen Erklärungs- und Handlungstheorie, suchte man jetzt sein Heil in therapeutisch individualistisch orientierten Handlungsmodellen. Anstatt die Kritik der Sozialwissenschaftler ernst zu nehmen, die eigenen Handlungsmethoden wissenschaftlich theoretisch zu fundieren und für den konkreten Einsatz in der Praxis weiterzuentwickeln, nahm man Zuflucht bei der therapeutischen Zunft und verprach sich dadurch mehr Qualifikation und mehr Prestige. Die entsprechenden Fortbildungen (z. T. durch schnell aus dem Boden sprießende Institute, Laboratorien und Workshops, die mit jeder Modewelle neu auf die verunsicherten Berufskräfte zurollten) wurden genutzt, oft ohne wiederum deren Wissenschaftlichkeit zu

überprüfen, noch zu fragen, ob sie für den Beruf des Sozialarbeiters und des Sozialpädagogen überhaupt relevant seien.

Grundsätzlich wäre die Beschäftigung mit solchen Erklärungs- und Handlungsmodellen aus Psychologie und Psychotherapie und anderen Sozialwissenschaften gar nichts Negatives, hat die Sozialarbeit doch schon in ihrer Entstehung Anleihen gerade an diese beiden Berufsgruppen gemacht. Aber der neue Stellenwert dieser Therapien und Theorien als Ersatz für die gerade erst entstandenen eigenen professionellen Methoden und Techniken ist gefährlich, weil der zarte Ansatz zur Entwicklung einer eigenen Wissenschaft damit verlorengehen könnte. Fast alle neuen Theorien und Therapien wurden von den Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen als besonders attraktiv empfunden. Soweit es sich um Theorien handelt, die zur Erweiterung des Verständnisses vom Menschen beitragen, ist gar nichts daran auszusetzen. Im Gegenteil, eine Beschäftigung mit ihnen ist eine fachliche Verpflichtung. Die Erkenntnisse aus der Kommunikationstheorie oder Systemtheorie haben schon heute einen wesentlichen Einfluß auf die sozialen Berufe. Auch die Familientherapie, die Gestalttherapie und die Psychosoziale Handlungstheorie, letztere selber aus dem casework entwickelt, lassen sich fraglos in das Wissensgebäude und in die Handlungstechniken aufnehmen. Praxisbezogene Anregungen wie die Themenzentrierte Interaktionsmethode (TZI) und kreative Mittel wie Rollenspiel, Soziodrama und Psychodrama wurden ebenfalls schon weitgehend in die Praxis der sozialen Berufe integriert. Anders sieht es aus bei solchen Therapien, die ja wohl speziell für die Arbeit mit psychotherapeutischen Patienten konzipiert wurden, wie etwa die klientenzentrierte Psychotherapie, die Gesprächspsychotherapie sowie die Existentialpsychologisch-Meditative Therapie. Inwieweit die Methode des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) für die berufliche Praxis tatsächlich von Nutzen ist, muß sich erst noch herausstellen. Speziell für den Bereich der Gruppenarbeit sind die Erkenntnisse und Methoden der Gruppendynamik, wie schon an anderer Stelle ausgeführt, von größtem Nutzen. So sind z.B. die T-Gruppen mit ihrem Sensitivitätstraining wie auch die gruppenspezifischen Planspiele gute Mittel, um z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung, eigenes Rollenverhalten oder gruppenspezifische Prozesse besser zu erkennen. Ob aber unbedingt alle Formen der Gruppendynamik für eine effektivere Sozialarbeit von Nutzen sind, wie etwa Encounter oder Intensivtrainings (sog. Marathontrainings von 24 Stunden), mag man bezweifeln. Zu nennen sind auch die Erfahrungen aus den Therapeutischen Gemeinschaften, die ja zum Teil von Sozialarbeiter/innen selber mit-

entwickelt wurden. Um es aber nochmals zu wiederholen, nicht die Beschäftigung mit diesen Theorien und Therapien und deren teilweise Nutzung ist das Problem, sondern in ihnen einen Ersatz für die scheinbar verlorengegangenen genuinen Sozialarbeitsmethoden zu sehen und damit deren sinnvolle Weiterentwicklung zu einer Sozialarbeitswissenschaft zu verhindern.

Die Einführung von Fachhochschulen und ihre Eingliederung in den tertiären Bildungsbereich hätte es ermöglicht, die Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage zu intensivieren. Dies war von den Höheren Fachschulen weder auf Grund ihrer personellen Ausstattung noch von ihrer Ausbildungskonzeption her zu erwarten. Gleichzeitig hätten in den größeren Kollegien aus unterschiedlichen Fakultäten die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Vertretern der Praxis und der Wissenschaften und den verschiedenen Bezugswissenschaften untereinander genutzt werden können, um eine wissenschaftsorientierte, zeitgemäße Sozialausbildung in Gang zu setzen. Auf die fatalen Nachteile im Hinblick auf die Stellung, Rolle und Anerkennung vieler Dozenten der Methodenlehre wurde schon hingewiesen und damit auf viele verpaßte Möglichkeiten. Nur in einigen dieser Kollegien, in denen diese gemeinsamen Fachgespräche zustande kamen, begann ein neues Nachdenken über wissenschaftsfundierte, fachgerechte und methodische Handlungsstrategien und damit zur Konzeption eines zentralen Faches : Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Solche Überlegungen flossen dann in den 80er Jahren ein in die Diskussionen der Studienreformkommissionen auf Länder- und Bundesebene. Nachdem wir an der Evangelischen Stiftungsfachhochschule Nürnberg sehr intensiv, auch unter Berücksichtigung internationaler Entwicklungen, an einer Konzeption des methodischen Handelns gearbeitet hatten, war es wichtig, gerade unsere Vorstellungen in der Bayerischen Rahmenstudienkommission zu vertreten. Als Vorsitzender der Unterkommission zur Erstellung des Faches Sozialarbeit/ Sozialpädagogik gelang es mir (mit Unterstützung besonders der beiden Münchner Ausbildungsstätten), den zentralen Charakter dieses Faches, mit dem neuen generalistischen Methodenansatz, dem „generic approach“, herauszustellen.

In der Bayerischen Rahmenstudienordnung vom 20. Januar 1981 für den Fachhochschulstudiengang Sozialwesen heißt es schon im Vorwort zum Fach Sozialarbeit/Sozialpädagogik:

„Die Konzeption dieses Faches geht davon aus, daß ihm alle anderen Fächer zugeordnet werden, um damit der unverbundenen Fächerspezialisierung entgegenzuwirken.“

Speziell zum beruflichen Handeln wird ausgeführt:

„Berufliches Handeln als erzieherisches, prophylaktisches und/oder korrigierendes zielgerichtetes Vorgehen in komplexen sozialen Feldern; interdisziplinäres, adressatenorientiertes und situationsangemessenes Handeln; planvolles Vorgehen entsprechend folgender, voneinander abhängiger Schritte:

- Institutionsanalyse*
- Situationsanalyse*
- Zielfindung*
- Mittelzuordnung*
- Einsatz der Mittel*
- Überprüfung der Ziele und Mittel“*

Als spezielle Arbeitsformen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik werden genannt: Arbeit mit Einzelnen, mit Familien, mit Gruppen, mit dem Gemeinwesen. Als Ergänzung dazu heißt es:

„Vertrautheit mit und Beherrschung von zwei Arbeitsformen nach Wahl des Studenten (eine der beiden Arbeitsformen muß Arbeit mit Einzelnen oder Arbeit mit Familien sein); Einblick in die anderen beiden Arbeitsformen.“

Diese Fähigkeit zur Arbeit mit Klienten soll erworben werden durch:

„Einübung und Anwendung der Arbeitsformen und Vorgehensweisen unter Supervision durch Arbeit mit einzelnen Klienten, Familien, Gruppen und evtl. Gemeinwesen.“

Diese Fokussierung auf das zentrale Fach Sozialarbeit/Sozialpädagogik (SA/SP) mit seinem beruflichen Handeln und seinen Arbeitsformen im Rahmen der Fachhochschulausbildung im Jahr 1981 war nur in wenigen der damaligen

Rahmenstudienordnungen der Bundesländer zu finden. Auf jeden Fall aber war damit in Bayern die Notwendigkeit gegeben, sich mit allen vier Arbeitsformen des Faches SA/SP und ihren gemeinsamen Erklärungs- und Handlungstheorien zu beschäftigen.

Nachdem die Rahmenlehrpläne für die Sozialausbildung an den Fachhochschulen auf Länderebene Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre entwickelt und erlassen worden waren, hatte sich, angeregt durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK), Anfang der 80er Jahre auch auf Bundesebene eine Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit konstituiert. Sie hat von Januar 1980 bis Dezember 1983 in Bonn gearbeitet, um im Mai 1984 ihre Empfehlungen herauszugeben. Die Überlegungen in dieser Konferenz sind mir wohlvertraut, habe ich doch auf Vorschlag der Rektorenkonferenz der Kichlichen Fachhochschulen (nach Ausscheiden von Prof. Zeit aus München) an den weiteren Sitzungen als Vollmitglied mitgearbeitet und schließlich dem Redaktionsausschuß angehört. Die Kommission setzte sich zusammen aus Vertretern der Länderministerien, der Universitäten (Fachbereich Erziehungswissenschaften), Fachhochschulen, Kommunalen Spitzenverbänden, Wohlfahrtsverbänden, Kirchen, Gewerkschaften und wurde geleitet und begleitet von Mitarbeitern der KMK. Schon am Anfang der Gespräche zeigte sich, daß es sinnvoll wäre, die Beratungen getrennt nach Universitätsstudiengängen und Fachhochschulstudiengängen abzuhalten. Darum sind auch die späteren Empfehlungen für Universitäten und Fachhochschulen getrennt herausgegeben worden.

In unserem Zusammenhang ist es erforderlich, sich auf die speziellen methodisch orientierten Empfehlungen zu konzentrieren, und so heißt es in der Beschreibung der Ausgangslage von Sozialarbeit/Sozialpädagogik:

„Die derzeitige Phase ist sowohl im angelsächsischen, wie im deutschsprachigen Raum gekennzeichnet durch die Überwindung hin zu einer generellen sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Praxis ‘generic social work practice’ auf der Basis einer Sozialarbeitswissenschaft. An diesem generalistischen Weg, ein allgemeines wissenschaftlich fundiertes Handlungsmodell, anwendbar auf die verschiedenen Arbeitsfelder und Adressatengruppen zu entwickeln, wird unter unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen gearbeitet, wie z.B. Theorie der Sozialarbeit, Agogik, Handlungskompetenz, life

model. Die Sozialarbeit befindet sich, gerade auch unter Berücksichtigung der internationalen Entwicklung, in einem Prozess der Professionalisierung.“

Dementsprechend fordert die Bundeskommission, ein beruflich-methodisches Handlungskonzept, eine Praxistheorie zu entwickeln mit einer breit angelegten generalistischen Ausbildung, mit Arbeitsformen und Techniken, anwendbar auf alle Bereiche der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aus diesem Grund empfiehlt die Kommission auch konsequent einen einheitlichen Studiengang Sozialwesen mit dem Abschlußgrad „Diplom-Sozialarbeiter“ bzw. „Diplom-Sozialarbeiterin“.

Grundsätzlich werden diese Empfehlungen auch in der neuen Bayerischen Rahmenstudienordnung vom 21. September 1995 aufgenommen, wenn man von einem Fachhochschulstudiengang für „Soziale Arbeit“ spricht. Ziel des Studiengangs ist die Vermittlung der Befähigung zu selbständigem beruflichen Handeln in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden. Die rechtlichen, medizinischen und sozialwissenschaftlichen Fächer werden eingeordnet in den Studienbereich „Bezugswissenschaftliche Grundlagen in der Sozialen Arbeit“, und das Kernstück der Ausbildung wird subsumiert unter den Studienbereichen „Allgemeine Grundlagen der Sozialen Arbeit“ und „Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit“. Unter dem speziellen Kapitel „Handlungslehre der Sozialen Arbeit“ versteht man folgendes:

„Konzepte/Theorien, Methoden und Verfahren des Handelns mit Einzelnen, Familien, Gruppen und Gemeinwesen in der Sozialen Arbeit. Verknüpfung von Erklärungs- und Handlungswissen. Planmäßiges, systematisches Vorgehen in der sozialen Arbeit durch:

- Bestandsaufnahme/Sozialanamnese,
- Analyse,
- Zielklärung,
- Handlungsplan,
- Veränderungsmaßnahmen,

- *Auswertung des Erreichten/Evaluation*
- *zielgerichtete, reflektierte Vorgehensweise“*

Für den Theorie/Praxis-Bezug müssen die Studierenden - abgesehen von den praktischen Studiensemestern - in Verbindung mit den Lehrveranstaltungen in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit im Umfang von acht Semesterstunden (ähnlich den studienbegleitenden Praktika) zur Einübung, Anwendung und Reflexion in mindestens zwei der angegebenen Arbeitsformen unter Anleitung tätig werden.

Wir sehen hier, daß den Studierenden gruppenrelevante Erkenntnisse, Mittel und Techniken in Theorie und Praxis nunmehr im Rahmen des allgemeinen beruflichen Handelns weiterhin vermittelt werden. Unter der Überschrift „Methodenintegration in der Sozialarbeit zur Entwicklung eines einheitlichen Praxismodells“ wird 1980 das Buch von Harry Specht und Anne Vikerey in deutscher Übersetzung veröffentlicht. Mit Hilfe der Systemtheorie werden hier Ort und Funktion der Sozialarbeit in der Gesellschaft als ein Ansatz beschrieben, in dem Arbeitsformen wie Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit als Teile einer einheitlichen Methode verstanden werden.

In einem Berliner Symposium zum Berufsfeld der Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen vom 22. bis 24. September 1980 wurde endlich wieder ein Anlauf genommen für ein überfälliges Gespräch zwischen Sozialwissenschaftlern und Methodenexperten, so daß auch die beiden Autoren Specht und Vickery dort zitiert und diskutiert wurden. Der Kongress begrüßte u.a. folgende Gedanken der beiden Autoren:

„Damit ist eine im folgenden noch zu erläuternde Möglichkeit aufgezeigt, ein Methodenkonzept zu formulieren, das wissenschaftlichen Anforderungen entspricht und das die disparaten Theorieansätze ordnet und integriert. Die Weiterentwicklung grundlegender generischer Handlungsmodelle, auf denen weitere Spezialisierung aufbauen kann, ist eine entscheidende Voraussetzung für die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit und Erziehung.“

Um diese Kontakte weiterzuführen und ihnen weiteres Material zur Verfügung zu stellen, entschloß sich die Bundeskonferenz der Rektoren und Präsidenten kirchlicher Fachhochschulen (RKF), einen amerikanisch-deutschen Fachmann zu beauftragen, die wichtigsten Erkenntnisse über die bisher entwickelte Wissenschaft der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu sichten und zusammenzufassen. Sie fanden diesen Fachmann in dem vom Social Groupwork kommenden Prof. Dr. Louis Lowy von der Boston University, der in gleicher Weise vertraut war mit der deutschen und amerikanischen Fachdiskussion. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß es gerade die Professoren Saul Bernstein und Louis Lowy an der Boston University waren, die Untersuchungen über Entwicklungsstufen in Sozialarbeitsgruppen anregten und die durch James A. Garland, Hubert E. Jones und Ralph L. Kolodny erarbeitet wurden (das sog. „Developmental Model“). Dies war ein genuin sozialarbeiterisches Forschungsunternehmen auf dem Gebiet der Sozialen Gruppenarbeit und ein Beispiel für zukünftige Forschungsansätze im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Den Herausgebern, also der RKF, ging es in dieser Standortbestimmung sowohl um die wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen als auch um die bisher entwickelten Handlungskonzepte und nicht zuletzt um die Frage nach Werten und Normen, also danach, welche normative Philosophie jeweils Ziele und Handlungsabläufe bestimmt. Auch Lowy kommt zu dem Schluß, daß

„SA/SP als Handlungswissenschaft am Anfang ihrer Entwicklung steht. Als Handlungsfeld hat sie bereits eine lange und stolze Geschichte und Tradition hinter sich. Als Handlungswissenschaft wird sie und muß sie das Handlungsfeld beeinflussen, indem sie Handlungskonzepte überprüft und Handlungstheorien zum Praxisvollzug entwirft. In Rückblendung und Reflexion wird das Handlungsfeld wiederum die Handlungswissenschaft beeinflussen, zu Korrekturen führen und neue Erkenntnisse bringen.“

Dieser Tenor, von der Methodenlehre über die Theoriebildungen hin zu einer Wissenschaft, zieht sich durch alle Veröffentlichungen einschlägiger Bücher in den letzten Jahren, von denen einige genannt werden sollen:

Specht/Vickery

Methodenintegration in der Sozialarbeit.
Zur Entwicklung eines einheitlichen Praxismodells. Lambertus-Verlag 1980

Geißler/Hege	Konzepte sozialpädagogischen Handelns. U & S - Pädagogik, 2. Auflg. 1981
Germain/Gitterman	Das „life model“ der sozialen Arbeit. Ferdinand Enke Verlag 1983
Louis Lowy	Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissen- schaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Lambertus-Verlag 1983
Ernst Engelke	Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Lambertus-Verlag 1992
H.Hollstein-Brinkmann	Soziale Arbeit und Systemtheorie. Lambertus-Verlag 1993
Groddeck/Schumann (Hrsg.)	Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Lambertus-Verlag 1994
Heiner/Meinhold/ Spiegel/Staub-Bernasconi	Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Lambertus-Verlag 1995

Wir können das Kapitel über die Geschichte der Gruppenarbeit, die im letzten Abschnitt Teil der allgemeinen Entwicklung der Methodenlehre zur Wissenschaft wurde, mit einer erfreulichen Information beenden. Unabhängig von der bisher geschilderten Entwicklung meldete sich wieder die Stimme der Praxis zu Wort. Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen, die in verschiedenen Arbeitsfeldern in erster Linie mit Gruppen arbeiten, schlossen sich im November 1993 zu einer Interessensvertretung mit dem Namen „Gesellschaft für Social Groupwork“ zusammen. Sie ist die deutsche Sektion der internationalen Vereinigung “Association for the Advancement of Social Work with Groups“ (AASWG) mit ihrem Sitz in Aachen.

Handwritten text in a stylized, possibly cursive or shorthand script, appearing as a single line across the middle of the page.

23 7/97

Meine Geschichte mit dem Social Groupwork

Heinz J. Kersting

I.

Ein jeder sieht nur, was er sieht. Ein jeder sieht nicht, was er nicht sieht. Alles, was gesagt wird, wird von jemandem gesagt. Auch wenn einer über die Geschichte der Sozialen Gruppenarbeit in Deutschland spricht, spricht er immer (und vor allem) über sich. So auch ich, genau so wie Heinrich Schiller, und so sind unsere Geschichte (und Geschichten) mit der Sozialen Gruppenarbeit verschieden - selbst dann, wenn sie in der derselben Zeit spielen. Wer die Bühne betritt und sich zur Hauptfigur des Stückes macht, das er schreibend erfindet, wählt für gewöhnlich seine eigenen Mitspieler, weist anderen Nebenrollen zu und entscheidet über den Ausgang des Stückes: Tragödie oder Komödie, Lehrstück (nach Bertold Brecht) oder scheinbar historischer Bericht (nach Peter Weiss). Heinrich Schillers Theaterstück über die Soziale Gruppenarbeit in Deutschland ist lehrreich und spannend, aber es endet traurig. Darüber kann auch der leichte rosa Hoffnungsschimmer, der am fernen Horizont aufscheint, mit der Gründung der Gesellschaft für Soziale Gruppenarbeit (das deutsche Chapter der Association for the Advancement of Social Work with Groups - AASWG) ist, nicht hinwegtäuschen. In Heinrich Schillers Stück ist es noch nicht entschieden, ob es ein letztes Wetterleuchten am Abendhimmel oder das Erscheinen einer neuen Morgenröte ist. Werden's die Enkel wirklich besser machen?

Meine Geschichte mit der Sozialen Gruppenarbeit ist eine andere. Selbstverständlich, ich bin ein anderer Mensch als Heinrich Schiller, wenn uns auch über den gleichen Taufnamen hinaus und den wechselseitigen freundschaftlichen Respekt vieles, wie z.B. eine ähnlich frühe sozialpädagogische Sozialisation in der Pfadfinderbewegung, die Liebe zu mittelalterlichen Kunstwerken oder der gleiche Beruf als Ausbilder von SozialarbeiterInnen an einer Höheren Fachschule und später an der Fachhochschule aufs herzlichste verbindet.

Meine Geschichte setzt - weil ich jünger bin - später ein als seine Geschichte. Allein schon dadurch wird es verständlich, daß in seinem Stück Personen, wie z.B. Gisela Konopka und Dora von Caemmerer Hauptrollen bekleiden, die in meinem Theaterstück nur Nebenrollen einnehmen könnten, und die Träger seiner Nebenrollen, Teresa Bock und Louis Lowy, zu tragenden Rollen avancieren. Auch wird mein Groupworkstück an anderen Schauplätzen aufgeführt als seines. Einen Schauplatz nimmt in meinem Stück z.B. die Akademie für Jugendfragen in Münster ein, die Heinrich Schiller nur kurz erwähnt, auch spielt in meinem Stück die Soziale Gruppenarbeit als klassische Methode der Sozialarbeit im Gegensatz zu Heinrich Schillers Geschichte, nur eine untergeordnete Rolle und die Fachhochschule ist in Folge dessen als möglicher Ort der Ausbildung zum Social Groupwork nur ein Nebenschauplatz. Viel wichtiger war für mich zunächst das Arbeiten mit Gruppen und zwar Gruppen jeder Art, nicht nur in der Sozialarbeit. Gruppenarbeit als Methode der Sozialarbeit kam erst später hinzu, als ich auf Umwegen zum Ausbilder von Sozialarbeitern wurde.

II.

Als ich dem Social Groupwork an der Akademie für Jugendfragen begegnete, war ich kein Sozialarbeiter, ich war in der Seelsorge, in der Schule und in der Bildungsarbeit tätig. Meine Erfahrungen mit der "Gesellungsform Gruppe", wie wir damals sagten, hatte ich bei den Pfadfindern gesammelt. Während meiner Studienzeit war das Arbeiten mit Gruppen noch kein Studieninhalt. Bei Kriegsende war ich - glücklicherweise - zu jung gewesen, um noch Mitglied der Hitlerjugend zu werden. Obschon einige meiner Pfadfinderführer ihre Gruppensozialisation in der nationalsozialistischen Staatsjugend erfahren hatten, sorgte die Nähe meines Wohnortes Aachen zu Holland und Belgien und die Begegnung mit den Pfadfindern dieser Nationen dafür, lange bevor die Grenzen nach Westen allgemein geöffnet wurden, daß sie die autoritären Seiten ihrer Jugendarbeit bald abstreiften. Vor allem bemühten sich schwedische Pfadfinder aus Stockholm mit ihren Lebensmittelpaketen und gemeinsamen Zeltlagern, in denen wir demokratische Lebensweisen erlernen konnten, um unseren körperlichen und geistigen Wiederaufbau.

Wir begannen die Werke von Baden-Powell zu lesen, die die Väter einiger Gruppenmitglieder zusammen mit den alten Gruppenfahnen aus Verstecken

hervorholten, in denen sie Gestapoterror, Bombenangriffe und die Schlacht um Aachen überdauert hatten. In den Büchern von Baden-Powell begegnete ich zum ersten Male einem Werk aus dem Umkreis der Reformpädagogik, die zwischen den Weltkriegen in Blüte stand und, wie ich viel später in dem Buch von Heinrich Schiller (1963) feststellen konnte, zusammen mit der Pfadfinderbewegung eine der Quellen des Social Groupworks ist. Die Gruppenarbeit der Pfadfinder ist bekanntlich ein Erziehungsinstrument, um jungen Menschen das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft nahe zu bringen. Pfadfinderarbeit ist eine Veranstaltung von Erwachsenen für Kinder und Jugendliche und unterschied sich damals für mich sehr deutlich von allen mir bekannten (auch kirchlichen) Jugendverbänden, die ideologisch geprägte Weltanschauungen transportierten oder uns für eine Lebensgemeinschaft rekrutieren wollten, die im Erwachsenenalter fortauern sollte.

Für das Examen Philosophicum mußten wir an der Jesuitenhochschule St. Georgen in Frankfurt 1960 eine theoretisch-praktische Arbeit schreiben und was lag für mich näher, als diese Diplomarbeit über die "geistigen Grundlagen der Pfadfinderbewegung" zu schreiben? Damals stieß ich auf viele reformpädagogische Elemente, z.B. auf den ressourcenorientierten Ansatz in der Pädagogik, den Grundsatz, vom Educandus auszugehen (bei Baden-Powell "lock at the boy" genannt) oder das experimentelle Lernen (bei Baden-Powell "learning by doing" genannt), auf die Projektmethode, die sich auf Dewey zurückführen läßt. Diese Elemente sollten mein methodisches Arbeiten ein Leben lang prägen.

III.

Meine eigentliche Geschichte mit dem Social Groupwork lasse ich beginnen mit meiner Zusatzausbildung in Social Groupwork an der Akademie für Jugendfragen Ende der 70er Jahre (1). Die Herausgeber dieses Buches rechnen mich in ihrem Vorwort aus diesem Grund wohl zur zweiten Generation (2). Nun ist die Einteilung in Generationen auch nichts anderes als eine willkürliche Interpunktion (Watzlawick). Jede neue Generation schafft sich ihre eigene Welt, man könnte genau so gut sagen, nicht die neue Generation erblickt das Licht der Welt, sondern im Blick der neuen Generation lichtet sich eine neue Welt.

Mitte der 60er Jahre wurde ich als junger Priester in einer Aachener Pfarrgemeinde Chef von Sozialpädagogen, die an einer Höheren Fachschule ausgebildet worden waren. Es war die Zeit des 2. Vatikanischen Konzils und die Laien hörten auf, die mangelnden Kompetenzen ihrer Seelenhirten einfach als gottgegeben hinzunehmen. Sie sprachen offen aus, was ihnen nicht an ihnen paßte. Meinen Mitarbeiterinnen paßte es nicht, daß ich von Sozialpädagogik so wenig verstand. Mir war klar, daß sich diese Inkompetenz auf meine Chefrolle ungünstig auswirken könnte. Ich suchte Rat und wandte mich an die damalige Direktorin der Höheren Fachschule für Sozialarbeit in Aachen, Frau Dr. Teresa Bock. Sie riet mir von einem Studium der Sozialarbeit ab. Statt dessen machte sie mich auf eine Zusatzausbildung in Social Groupwork an der Akademie für Jugendfragen in Münster aufmerksam, die sie selbst, als sie noch Mitarbeiterin an dieser Fortbildungsakademie war, mitinitiiert hatte und an der sie als Lernende teilgenommen hatte. Auf Vermittlung einer niederländischen Sozialarbeiterin, Cora Baltussen, die an der Akademie einen Fortbildungskurs in Casework leitete, war seinerzeit, Prof. Dr. Louis Lowy von der School of Social Work der Boston University gewonnen worden, eine Groupworkausbildung zu konzipieren. Es war damals für mich nicht einfach, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Zu ungewöhnlich empfand man es wohl, daß ein Priester eine Fortbildung für Sozialarbeiter besuchen wollte, aber irgendwie glückte es dann doch.

Und es war tatsächlich ein Glück für mich!

Gewiß ich brachte aus der Familie, den Pfadfindern, aus meiner Tätigkeit in der Pfarrei und der Schule viele Gruppenerfahrungen mit, aber daß es Theorien zur Gruppenarbeit gab, Forschungen und systematisierte Praxiserfahrungen, war für mich neu. Daß meine Gruppentätigkeiten von einem Supervisor begleitet wurden, war eine so ungewöhnlich bereichernde Lernerfahrung, daß ich darüber die Mühen des weiten Fahrtweges vergaß - mein Supervisor wohnte in Utrecht in den Niederlanden, das waren damals 12 Stunden Fahrtzeit für 1 ½ Stunden supervision.

Ein weiterer Glücksfall war, - was ich damals selbstverständlich noch nicht wußte - daß uns ein Modell von Gruppenarbeit vermittelt wurde, welches bereits einen Wendepunkt in der US-amerikanischen Geschichte des Social Groupwork darstellte, da es versuchte, unter einem sozialpsychologischen Paradigma (inspiriert von den Arbeiten Kurt Lewins und seiner Mitarbeiter) die unterschiedlichen Schulen und Modelle der Sozialen Gruppenarbeit miteinander zu

verbinden (3). Das war auch für mich persönlich ein Glücksfall, denn ich wollte zwar etwas über Sozialarbeit erfahren, aber kein Sozialarbeiter werden. Das Entwicklungsmodell der Sozialen Gruppenarbeit war jedoch so offen, daß ich all mein Arbeiten mit den unterschiedlichsten Gruppen in der Seelsorge, in der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der Schule, der Beratung, der Konferenzleitung, der Planungsarbeit usw. mit dem strategischen Instrumentarium und den reflektorischen Möglichkeiten des Social Groupwork bereichern konnte. Ich erlebte die Ausbildung damals, wenn auch mit Sozialarbeitern zusammen lernend, nicht eingeschränkt auf die Soziale Arbeit (4).

Eine große Bedeutung für mein Lernen hatten allerdings zwei wichtige Lehrer im Groupworkkurs: Louis Lowy und Kees Wieringa - wobei Lowy als der Kursleiter, in dieser Zeit den größeren Einfluß auf mich ausübte. Kees Wieringas Einfluß verstärkte sich später, aber da waren wir schon Kollegen im Supervisionsgeschäft.

Louis Lowy (1920-1991), aus Deutschland vertriebener Jude, Lehrer und Pädagoge in Prag, Überlebender von Theresienstadt und Auschwitz, aus Europa in die USA Emigrierter, Groupworker, Promovent der Harvard University, Professor an der School of Social Work der Boston University, Wissenschaftler, Forscher, Organisationsentwickler, Hochschulmanager, Sozialpolitiker, Gerontologe, kam seit Mitte der 60er Jahre bis 1986 jedes Jahr nach Deutschland, um mit deutschen Sozialarbeitern sein Wissen in Sozialarbeit zu teilen (5).

Für mich und für viele seiner europäischen Schüler, war neben dem Wissen, das er uns vermittelte, die Art und Weise seines Lehrens beispielgebend. Er war auch als Lehrer ein ausgezeichnete Groupworker, und so ergänzten sich die Form seines Lehrens mit dem vorgetragenen Inhalt aufs Beste.

Wer Louis Lowy als Lehrer erleben durfte, wird sich daran erinnern, daß er in der Lage war, die kompliziertesten Lehrinhalte prägnant und einleuchtend auf den Punkt zu bringen. Und es waren schwere, ungewohnte Stoffe und noch ungewohntere Einstellungen, die hinter diesen Stoffen standen, die Louis Lowy in immer neuen Kursen uns, (und das sage ich ganz offen), die wir damals weit hinter dem internationalen Standard von sozialarbeiterischem Wissen zurückgeblieben waren, beibrachte.

Ich habe seither mit vielen ehemaligen KursteilnehmerInnen gesprochen, und was ihnen vor allem im Gedächtnis blieb, ist Louis Lowys Art, den Stoff didaktisch aufzuarbeiten, wie er ausging von dem Wissen und den Erfahrungen der Lernenden, wie er in Untergruppenarbeit unser eigenes Denken und das kollegiale Erarbeiten von Wissen anregte und wie er in den Plenumsveranstaltungen, das von uns Erarbeitete aufgriff, es einbezog in die Inhalte, die für uns neu waren. Er brachte das Neue mit unserem Wissen und mit unserer Lebenserfahrung in Kontakt und ließ uns so die Freiheit, uns selbst in diesem Lernen neu zu definieren. Gewiß, vieles war neu, vieles war auch schockierend - „normativer Schock“ -, wie Lowy zu sagen pflegte. Aber die Konfrontation wurde aufgefangen durch seine menschlich warme Art, sein Interesse am Lernenden und dessen Leben. Er schaute nicht auf unsere Mängel, er nutzte unsere Ressourcen und wir hatten, während wir von ihm und mit ihm lernten, stets das Gefühl, daß das Ergebnis des Lernens auch unsere eigene Leistung war. Das war für uns eine außerordentliche Ermutigung.

Selten habe ich einen Wissenschaftler erlebt, bei dem der Inhalt seiner Botschaft so identisch war mit der Art, in der er diese Botschaft vermittelte, wie bei Louis Lowy. Die Idee vom „Selbstbestimmungsrecht des Klienten“, der Orientierung an den Ressourcen der Klienten statt an ihren Defiziten und der Kompetenz der Klienten, selbst ihre Probleme handhaben zu können, bzw. dieses Handhaben mit Hilfe des Sozialarbeiters lernen zu können, lebte Louis Lowy in der Art seines Lehrens.

Für die Jüngeren mag die vorhin geschilderte Art des Lehrens inzwischen selbstverständlich geworden sein. Für uns, die wir aus einer autoritären Zeit stammten, war es ungewöhnlich. Wir waren es noch gewohnt, daß Professoren vom Katheder und Pfarrer von Kanzeln herab sprachen. Die älteren Kollegen hatten noch überdeutlich den Kommandoton des Arbeitsdienstes und des Kasernenhofes im Ohr. Das eigene Denken der Lernenden war noch nicht entdeckt worden, in Rom hatte man gerade erst das 2. Vatikanische Konzil ausgerufen und die Erwachsenenbildung lag noch in den Windeln.

Ich erinnere mich noch genau an meine wichtigste Lernerfahrung mit Louis Lowy, die zu einem Schlüsselerlebnis für mich werden sollte. Ich meine noch die Bäume draußen riechen zu können und ganz deutlich sehe ich den Raum in der Sportschule in Münster vor mir, wo der Kurs stattfand. Ich könnte noch sagen,

an welchem Platz die einzelnen Kursteilnehmer gesessen haben, als Lowy uns die Relativität von Normen und die darauf aufbauende funktionalistische Systemtheorie Talcott Parsons' erklärte. Ich meinte, eine Welt, bräche für mich zusammen. Natürlich war ich mir bewußt, daß Lowy kein Christ, schon gar nicht ein Katholik war, selbstverständlich hatte ich als philosophisch geschulter Theologe den Agnostiker in ihm erkannt, aber ich konnte machen, was ich wollte, es gelang mir damals nicht, mich *nicht* mit seiner Ansicht der Welt auseinanderzusetzen, die von meinem strengen und dogmatischen Weltbild so verschieden war. Seine hohe Menschlichkeit machten es mir unmöglich, mich von seiner Ansicht einfachhin zu distanzieren. Heute weiß ich, daß der größere Schock nicht die schockierende wissenschaftliche Theorie war, sondern, daß ein solch weiser Mann - und als einen solchen erlebte ich Louis Lowy von Anfang an - ein „Ungläubiger“, ein Agnostiker war.

Louis Lowy selbst datiert den Beginn seiner groupworkerischen Tätigkeit auf seine KZ-Zeit zurück, wo er in Theresienstadt Kindergruppen leitete. Bei seinem 70. Geburtstag im Jahr 1990 lernte ich einige seiner Freunde aus dem KZ in Auschwitz kennen, die erzählten, wie Louis Lowy sie im KZ um sich geschart hatte und so ihr Lehrer wurde. Daß sie überlebt haben, führten sie zu einem wesentlichen Teil auf diese KZ-Schule zurück, die ihrem sinnlosen Sklavenleben einen tieferen Sinn und Halt gegeben hatte.

Der zweite bedeutende Lehrer in der Ausbildung war Drs. Kees Wieringa, ein Niederländer, er arbeitete nur zwei Wochen in unserer 2 ½ jährigen Ausbildung. Später übersiedelte er ganz nach Deutschland, wo er bis zu seinem Tod (1990) lebte und in der Fortbildung arbeitete. Eine wichtige Rolle spielte er bei der Entwicklung der Supervision in Deutschland. Er machte uns im Kurs vertraut mit den Methoden der Gruppendynamik, was uns zunächst ungemein verunsicherte. Er konfrontierte uns mit uns selbst und unserem eigenen Gruppenverhalten. Er regte uns an, unsere eigenen Gruppenerfahrungen zu machen und bestärkte auf diese Weise unsere Selbstorganisation. Bei aller gruppendynamischen Konfrontation waren wir uns jedoch sicher, daß er uns akzeptierte und vertrauten auf seine Empathie.

Für Louis Lowy waren Gruppenarbeit und Überleben synonyme Worte geworden. Obschon ich, gottlob, bisher noch niemals in solch extreme Situationen wie er geführt worden bin, erfuhr ich auf bescheidenerer Ebene Vergleichbares, was

mich manchmal zu der Redensart verführt: "Groupwork, das ist das Leben!" Für mich war die Ausbildung neben der fachlichen Bereicherung ein Weg der Befreiung, des Weiterlebenkönnens und Neukonstruierens.

IV.

In den meisten Situationen meines Lebens, ob in der Kommunalpolitik, in Verbänden, in der Hochschule, ob in der Didaktik der Schule, der Hochschule, der Erwachsenenbildung, ob im Management, bei Teamentwicklungen, in der Organisationsberatung, in der Supervision, in der Durchführung von Forschungsprojekten, oder beim Veranstellen von Festen, stets waren meine groupworkerischen Kompetenzen die Basis für meine Erfolge. Von all meinen Fortbildungen war die Groupworkausbildung die effektivste, gewinnbringendste und somit die wichtigste.

Effektiv war sie nicht nur in meinem bisherigen Beruf als Priester und in meiner Rolle als Chef von Sozialpädagogen, sie brachte mir auch unmittelbaren und materiellen Gewinn und sicherte mir mein Überleben. Als Dr. Teresa Bock als Gründungsrektorin für die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen ihre Lehrtätigkeit an der Höheren Fachschule in Aachen aufgeben mußte, bat sie mich, ihre Unterrichtsstunden in Sozialer Gruppenarbeit zu übernehmen. Einige Jahre später gab ich mein Priesteramt auf, ich stand nicht auf der Straße. Ich brauchte mir nicht wie so viele meiner ehemaligen Priesterkollegen erst einen neuen Beruf zu erarbeiten. Ich hatte einen: Methodenlehrer für Social Groupwork.

Doch ich erkannte bald, daß die damals gegründeten Fachbereiche für Sozialwesen an den Fachhochschulen, das gerade erst an den Höheren Fachschulen durchgesetzte Modell der Methodenschwerpunkte nach amerikanischem Muster nicht aufrecht halten werden würden (6). Bei der Akademisierung der Fachhochschule spielten akademische Titel eine weit wichtigere Rolle als Erfahrungen in der praktischen Sozialarbeit und die Lehrer für Soziale Gruppenarbeit waren in der Regel nicht promoviert. Außerdem mußten im Unterschied zur Höheren Fachschule oft bis zu viermal so viele StudentInnen belehrt werden, was mit dem aufwendigen Ausbildungskonzept, das man an den Höheren Fachschulen aus gutem Grund erarbeitet hatte, nicht mehr durchführbar war. Dazu kam, daß der Sozialstaat mit seiner breit ausgearbeiteten Sozialgesetzge-

bung einen vielseitig einsetzbaren Sozialarbeitertyp benötigte. Verlangt wurde ein Generalist und kein Spezialist. Soziale Gruppenarbeit aber war in Anlehnung an die klassische Ausbildung der Schools of Social Work eine Spezialistenausbildung. Obwohl die Gesellschaft den Generalisten verlangte, so brauchte die Praxis jedoch weiterhin den Spezialisten. Auf diese Weise kam es in Deutschland zu dieser merkwürdigen Arbeitsteilung, die bis heute noch anhält: Die Fachhochschulen bilden die Generalisten aus, und dann, wenn sich die generalistisch ausgebildete Sozialarbeiterin in einer konkreten Praxis etabliert hat, unterzieht sie sich an einem Fortbildungsinstitut einer Spezialausbildung (z.B. in einer Beratungsmethode, in Gruppenleitung, Medienarbeit oder Management).

Unter der Perspektive dieses Wechsels des gesellschaftlichen Anforderungsmodells können auch die polemischen Anwürfe auf das Social Groupwork subsumiert werden, die von Mitgliedern der Gruppe vorgetragen wurden, aus der später die Zeitschrift "Neue Praxis" hervorgegangen ist (7). Junge ProfessorInnen ohne Praxiserfahrung in der Sozialarbeit drängten in die Fachbereiche Sozialwesen. Sie mußten sich einen Platz erkämpfen. Die wichtigsten Identifikationsfiguren an den Höheren Fachschulen waren bis dahin die Methodenlehrer, also Spezialisten gewesen. Diese waren oft auch die einzigen hauptamtlichen DozentInnen. Die Neuen verschafften sich erfolgreich Platz mit den ihnen geläufigen Mitteln, nämlich denen der akademischen Auseinandersetzung, denn auf wissenschaftlichem Gebiet hatten die PraxislehrerInnen meist wenig entgegen zu setzen. Außerdem kamen diese neuen ProfessorInnen zumeist noch "bewaffnet" mit den damals an den Fachhochschulen neuen und die junge StudentInnen anziehenden Theorien des Marxismus. Dieser Mischung aus wissenschaftlicher Ideologie, politisch-strategischem Durchsetzungsvermögen und jugendlichem Elan, gepaart mit einem höheren gesellschaftlichen Status als ProfessorInnen und einer unvergleichbar besseren Bezahlung waren die häufig altgedienten Praxislehrer selten gewachsen. Viele zogen sich resigniert zurück. Unter der Perspektive der Verdrängung der vorher herrschenden Generation war dies ein voller Erfolg (8). Allerdings wäre ohne diesen Verdrängungsprozeß wohl auch kaum die gesellschaftliche Forderung nach der Ausbildung von Generalisten erfolgreich in die Tat umgesetzt worden. All das geschah möglicherweise auf Kosten der früheren Methodenausbildung. Berufs- und arbeitsmarktpolitisch jedenfalls wurden die generalistisch ausgebildeten SozialarbeiterInnen in den letzten 10 Jahren auf dem Stellenmarkt zu einer der erfolgreichsten Gruppen von allen Arbeitnehmern.

Ich zog damals aus dieser Situation den Schluß, mich nicht auf einen aussichtslosen Kampf für den Erhalt einer spezialisierten Methodenausbildung gemeinsam mit zumeist resignierten MethodenkollegInnen einzulassen, sondern, erstens so schnell wie möglich einen Dokortitel zu erwerben (9), zweitens auf die gesellschaftliche Forderung einzugehen und mich über meine Kompetenzen in Social Groupwork hinaus fit zu machen für die Generalistenausbildung (10), und drittens danach zu trachten, als Fortbildner in Sozialer Gruppenarbeit tätig zu werden (11).

Ich selbst bin kein Sozialarbeiter. Ich hatte am eigenen Leib erfahren, daß Social Groupwork eine äußerst brauchbare Basismethode für jede Art von Gruppenaktivitäten ist. Ich persönlich hätte es als uneffektiv betrachtet, wenn dieses Instrumentarium nur Sozialarbeitern vorbehalten geblieben wäre, zumal es unter den derzeitigen Ausbildungsbedingungen ohnehin nicht mehr in den grundständigen Ausbildungsgang hineinpaßte.

Wissenschaftlich verlegte ich mich auf andere Themen: z.B. Schulsozialarbeit und Supervision, die ich häufig mit Sozialer Gruppenarbeit verknüpfte. 1975 schrieb ich das erste deutsche Buch über Gruppensupervision, in dem ich die These vertrat, daß Gruppensupervision verstanden werden kann als angewandte Soziale Gruppenarbeit nach dem Developmental Model. 1985 stellte ich die Ergebnisse meiner Handlungsforschungen zur Schulsozialarbeit vor, auch darin wird der Einsatz von Sozialer Gruppenarbeit berücksichtigt.

In meiner Praxis als Groupworker hatte ich keine Gegner. Die Verbindung von Sozialer Gruppenarbeit nach dem Entwicklungsmodell verbunden mit angewandter Gruppendynamik fand großen Anklang. Man hörte mir in der Lehreraus- und fortbildung ebenso aufmerksam zu, wie wenn ich darüber zu Theologen, Managern, Supervisoren, Freizeitanimateuren, Bundeswehroffizieren und Krankenschwesternausbilderinnen sprach. Unterschiedliche Berufsgruppen luden mich zu Tagungen ein. Selbst K-Gruppen der siebziger Jahre baten mich, mit ihnen in Workshops ihre internen Probleme mittels Social Groupwork zu bearbeiten. Die ostwestfälischen Einwürfe aus Bielefeld gegen die Soziale Gruppenarbeit waren in rheinischen Universitätsstädten nicht zur Kenntnis genommen worden.

V.

Als wir 1985 das Institut für Beratung und Supervision in Aachen gründeten, war es für mich selbstverständlich, daß wir schon bald eine Intensivfortbildung in Social Groupwork anbieten würden. Diese wurde gut von unseren KundInnen angenommen. Das war um so erstaunlicher, da der Name Social Groupwork um 1987 herum so gut wie ausgestorben war. Wir schränkten die Ausbildung nicht auf die Berufsgruppe der SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen ein, sondern öffneten sie für alle Berufe. Groupwork ist, so meine eigene Erfahrung, für viele Situationen im Leben brauchbar. Die unterschiedlichen Berufe in der Ausbildungsgruppe steigern die Vielfalt der Perspektiven und Erfahrungen unter den TeilnehmerInnen ungemein. Die erste Ausbildung habe ich noch mitkonzipiert und mitgeleitet. Von der zweiten Ausbildung an habe ich nur noch als Gastdozent mitgewirkt. Ich hatte mich davon überzeugt, daß es genügend kompetente Groupworker gibt, die ihren KollegInnen ihr reflektiertes Wissen und ihre praktischen Kompetenzen weitergeben können. Daß ich mir einreden kann, daran ein wenig mitgewirkt zu haben, erfüllt mich mit Stolz.

Jim Garland, Professor an der School of Social Work der Boston University, einer der Begründer des Developmental Models und späterer Präsident der Association for the Advancement of Social Work with Groups (AASWG) hatte mich während eines meiner Aufenthalte als visiting professor an der School of Social Work als Mitglied für diesen internationalen Groupworkerverband angeworben. Jahre danach erzählte ich in einer unserer Ausbildungen von dieser Gesellschaft. Aus dieser Bemerkung entstand ohne mein Zutun die Idee, eine ähnliche Vernetzung der Groupworker für Deutschland zu schaffen. Junge Absolventen unserer Groupworkausbildung am Institut für Beratung und Supervision wurden initiativ und gründeten 1993 mit Groupworkern anderer Ausbildungen die Gesellschaft für Social Groupwork, die dann ein Jahr später als deutsches Chapter von der Association for the Advancement of Social Work with Groups (AASWG) anerkannt wurde. Diese junge und zahlenmäßig noch überschaubare Gesellschaft entwickelt einen lebendigen Austausch. In Köln, Aachen, Mönchengladbach haben sich Foren gebildet, wo PraktikerInnen sich treffen, um miteinander zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen. Die Mitgliederzeitung "Mobile. Social-Groupwork-Report" entstand. Die jährliche Mitgliederversammlung wird verknüpft mit zweitägigen kreativen Workshops und zeichnet sich aus durch Heiterkeit, Ernst und Kooperation (12). Eine engagierte Vorstandsman/

frauschaft führt die Geschäfte und hält den Kontakt zu den anderen Ländern. Mehrere Mitglieder wurden bereits zu nationalen und internationalen Kongressen eingeladen, um Themen des Social Groupwork darzustellen. Die Gesellschaft besitzt in Heinrich Schiller ihr erstes Ehrenmitglied. Im nächsten Jahr will die Gesellschaft den erste Groupworkpreis in Deutschland verleihen. Die Witwe von Prof. Dr. Dr. h.c. Louis Lowy, Frau Ditta Lowy, die ebenfalls Sozialarbeiterin ist, hat der Gesellschaft die Erlaubnis erteilt, den Preis nach ihrem Mann benennen zu dürfen (13). Auch dieses vorliegende Buch entstand im Umkreis dieser Gesellschaft.

Für mich sind diese Erlebnisse bereits mehr als eine erste Morgenröte am fernen Horizont. Mein Theaterstück mit dem Titel "Social Groupwork" endet im Triumph der aufgehenden Sonne: Es ist das fröhliche Beginnen eines neuen Tages! Eines Tages, der so lebendig ist wie das Social Groupwork. Ich bin sicher, daß die KollegInnen es sehr gut machen werden (nach meinem Tod dürfen sie mich dann ruhig zur Großvatergeneration zählen und sich als überlebende Enkel bezeichnen, die es besser machen). Nun ja, gewiß ist jedoch nur eins: Ein jeder sieht nur, was er sieht. Ein jeder sieht nicht, was er nicht sieht. Alles, was gesagt wird, wird von jemandem gesagt. Auch wenn einer über die Geschichte der Sozialen Gruppenarbeit in Deutschland spricht, spricht er immer (und vor allem) über sich.

Anmerkungen:

(1) Natürlich hätte ich meine pfadfinderische Vorgeschichte zu einer Art "Anfangslegende" meines groupworkerischen Wirkens stilisieren, oder die Geschichte wie ein "Kindheitsevangeliem" bereits mit den Erfahrungen in meiner Herkunftsfamilie beginnen lassen können. Ich bin nämlich in einer Großfamilie aufgewachsen, in der sich das Familienleben oder das, was dafür ausgegeben wurde, stets in Gruppen ereignete. Zeitweise war die Mehrzahl der Mitglieder der väterlichen Ursprungsfamilie darüber hinaus auch noch gleichzeitig bei den PfadfinderInnen engagiert.

(2) Vermutlich ist die älteste Form der Geschichtsschreibung die der genealogischen Listen. Sie dienen dazu, die Legitimation der gerade lebenden Herrscher festzustellen. Auch wenn nach der interpunktierenden Zählung der Herausgeber, wie sie im Vorwort vermerken, jetzt gerade die vierte Groupworkergeneration in Deutschland regiert, und ich von dieser regierenden Gruppe zur zweiten, das heißt aus ihrer Perspektive zur Großvätergeneration gerechnet werde, zähle ich mich selbst noch lange nicht zum alten Eisen. Ihr werdet sehen!

(3) Welche Bedeutung die Lewinsche Aktionsforschung für eine konstruktivistische Systemtheorie besitzen kann, hat Heiko Kleve (1997) deutlich an meinen Schriften aufzuzeigen versucht. Lowy selbst gehört in der Sozialen Arbeit zu den Systemikern der ersten Stunde (vgl. 1973, 1983). Daß die Mehrperspektivität und der Kontextbezug eine Erfindung der Sozialarbeit und nicht der systemischen Familientherapie gewesen ist, wurde z. B. von Sylvia Staub-Bernasconi (1989) aufgewiesen. Theodor M. Bardmann (1996) weist nach, daß die Kybernetik zweiter Ordnung bereits seit den Anfängen der Sozialarbeit in ihren praktischen Vollzügen angelegt ist. Zu den Modellen des Social Groupwork und dem Developmantel Model vgl. Kersting 1972, Lowy 1975, Kersting/Krapohl 1983 und die Beiträge von Krapohl, Nebel und Woltmann-Zingsheim in diesem Buch.

(4) vgl. Kersting 1972

(5) vgl. Kersting 1997

(6) Die zweijährige amerikanische Masterausbildung in Social Work an der University kann nicht mit unserer vierjährigen Sozialarbeitsausbildung vergli-

chen werden. Im Grunde ist sie ein Aufbaustudium, dem eine Ausbildung mit einem Collegeabschluß vorausgegangen ist. Sie stellt eine methodische Spezialisierung dar. Mit ihren hohen Praxisanteilen ist sie inhaltlich eher den Zusatzausbildungen der (meist nichtuniversitären) Fortbildungsinstituten in Deutschland zu vergleichen. Z.Zt. gibt es in den USA nur noch wenige Universitäten, die überhaupt noch Social Groupwork anbieten, da sich diese methodische Ausbildung als Spezialisierung in der anschließenden beruflichen Tätigkeit nur schwer vermarkten läßt.

(7) Die Angriffe dieser Gruppe richteten sich nicht gegen das Developmental Model. Im wissenschaftlichen Diskurs an der Fachhochschule war es damals offensichtlich noch nicht üblich, sich auf die Primärliteratur zu beziehen. Man bezog sich auf Sekundärliteratur und Übersetzungen. Die Bücher von Bernstein/Lowy (1969 und 1975) wurden trotz der hohen Auflagen und des Einflusses auf die praktischen Sozialarbeit von den Kritikern nicht zur Kenntnis genommen. Unter Berücksichtigung der Referenzliteratur, auf die sich die Kritik der Autoren bezog, waren ihre Angriffe für mich nicht ganz von der Hand zu weisen. Sie bezogen sich auf Werke, die in den USA selbst bereits schon als etwas angestaubt galten, wohl aber bei den bekämpften Methodenlehren in Deutschland noch auf den Literaturlisten standen und in Prüfungen abgefragt wurden. Auf mich wirkten allerdings auch die von der Gruppe um die Zeitschrift "Neue Praxis" gegen das Social Groupwork vorgebrachten Argumente reichlich verstaubt. Interessant ist, daß in der heute in Deutschland relevanten Literatur zur Praxis der Sozialen Gruppenarbeit nur das Developmental Model Erwähnung findet und immer noch als brauchbar referiert wird (vgl. Langemaack/Braune-Krickau 1987).

(8) Heute kann ich beobachten, daß manche dieser (ehemals?) marxistischen KollegInnen nach dem Zerfall der eisernen und steinernen Mauern jetzt ihrerseits traurig und resigniert sind. Vielleicht ist das Denken in Generationen, in dem es wenig Spielraum gibt für prozesshafte, sanftere Übergänge, für permanentes Von-einander-Lernen und Mit-einander-Verlernen kein sehr brauchbares Konstrukt zur Betrachtung der Welt.

Es muß allerdings angemerkt werden, daß einige in den 80er Jahren an Fachhochschulen als Methodenlehrer angestellte Sozialarbeiter, die meistens bereits an einer Fachhochschule studiert hatten, neben ihrer Berufstätigkeit promovierten. In dieser Gruppe entstand auch die einzige mir aus den 80er Jahren bekannte

Dissertation über Soziale Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung von Lothar Krapohl (1987). Der Verlag weigerte sich damals, die Arbeit unter dem ursprünglichen Titel herauszubringen, da er fürchtete der Terminus "Soziale Gruppenarbeit" sei absatzschädigend.

(9) Auch in meiner Dissertation (Kersting 1977) verwertete ich meine Groupworkkenntnisse, indem ich die Kleingruppenarbeit als brauchbares Instrument für die Hochschuldidaktik anpries. Zuvor hatte ich in einem von der Hochschule finanzierten Forschungsprojekt Einführungskurse für LehrerstudentInnen konstruiert, realisiert und evaluiert. Der Clou bestand darin, daß die StudienanfängerInnen durch TutorInnen, die vorher in Sozialer Gruppenarbeit ausgebildet worden waren, mit der Methode des Groupworks ins Studium eingeführt wurden. Dieses Modell verwende ich am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein seit einem Jahrzehnt für die Einführung ins Studium (vgl. Kersting/Vogel 1996, Kersting 1996).

(10) Der 1988 eingeführte Modellstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein (vgl. Kersting/Klüsche 1995, Braun 1996) setzt mit seiner starken Fächerintegration vollständig auf eine generalistische Ausbildung. Möglicherweise wird allerdings jetzt gesellschaftlich zumindest für den Bereich Sozialmanagement eine Spezialisierung erwartet (vgl. Klüsche 1997). Der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein beginnt im Wintersemester 1997/98 mit einer grundständigen Ausbildung zum Sozialmanager.

(11) Meine Dozententätigkeit als Ausbilder in Social Groupwork begann ich bereits 1971 in einer Zusatzausbildung für SozialarbeiterInnen im Saarland, veranstaltet vom dortigen Landesberufsverband. Später war ich Supervisor in den entsprechenden Ausbildungen an der Akademie für Jugendfragen.

(12) Als bezeichnend für die derzeitigen Erwartungen, die dem Social Groupwork heute immer noch entgegengebracht werden, soll folgende Anekdote dienen: Ein Professor einer deutschen Universität hatte einen amerikanischen Professor zu Gast, einen in der Nazizeit zwangsexilierten ehemaligen Deutschen. Dieser hatte als Mitglied der Association for the Advancement of Social Work with Groups (AASWG) vom Mitgliedertreffen des deutschen Chapters erfahren und bat seinen deutschen Gastgeber, ihn dorthin zu begleiten. Der deutsche Profes-

sor willigte ein und brachte zur Mitgliederversammlung sein Tonbandgerät mit, in der Hoffnung diese älteren Groupwork-Herrschaften - so seine Erwartung - kurz vor ihrem Ableben noch schnell einmal zu interviewen. Ich brauche hier nicht die Verwunderung des deutschen Professors auszumalen, als er sich im Kreis lauter junger Menschen um die dreißig herum vorfand und er sich selbst (als etwa 50jähriger) in die Riege der wenigen Alten einreihen durfte.

(13) Das Preisgeld stiftete der Wissenschaftliche Verlag des Instituts für Beratung und Supervision, Aachen

Literatur:

Bardmann, Th. M. (1996): Eigenschaftslosigkeit als Eigenschaft. Sozialarbeit im Lichte der Kybernetik des Heinz von Foerster. In: ders, Hansen, S.: Die Kybernetik der Sozialarbeit. Ein Theorieangebot, Aachen: Kersting-IBS, 11-33

Bernstein, S., Lowy, L. (Hg.) (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus

Bernstein, S., Lowy, L. (Hg.) (1975): Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus

Braun, M. (Hg.) (1996): Der "Modellstudiengang Mönchengladbach" des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein. Realisierungen - Rezeption - Reflexionen, Mönchengladbach: Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, 67-77

Kersting, H. J.: (1972) Verschiedene Modelle in der Sozialen Gruppenarbeit. In: Lebendige Seelsorge 03/1972, 165-173

ders. (1975): Kommunikationssystem Gruppensupervision - Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg im Br.: Lambertus

ders. (1977): Agogische Aktion als Handlungsforschung in der Lehrerbildung: Konstruktion, Realisation und Revision sprachdidaktischer Grundkurse, Frankfurt am Main, Bern, New York : Peter Lang

ders. (1985): Schulsozialarbeit - Hilfen beim Übergang vom Schul- ins Beschäftigungssystem, Aachen 1985: Kersting-IBS

ders. (1996): Soziale Gruppenarbeit an der FH-Niederrhein. In: Mobile, Social-Groupwork-Report, 02/1996, 3-5

ders. (1997): Louis Lowy (1920-1991). In: Mobile, Social-Groupwork-Report, 01/1997, 5-8

ders., H. J., Klüsche, W. (1995): Der Modellstudiengang am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, in: Kersting, H. J., Hernández Aristu, J., Budai, I. (Hg.): Ausbildung für die soziale Arbeit auf europäischem Level. Das TEMPUS-Projekt SWEEL (Social Work Education on a European Level) Deutschland - Spanien - Ungarn), Mönchengladbach: Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, 66-77

ders., Krapohl, L. (1983): Wie sich Gruppen in Fortbildungen entwickeln. In: Gruppe und Spiel, Zeitschrift für Gruppenpädagogik und Soziales Lernen, Sonderheft 1983, 22-39

ders., Vogel, H.-Chr. (1996): Einführung in das Studium. In: Braun, M. (Hg.): Der "Modellstudiengang Mönchengladbach" des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein. Realisierungen - Rezeption - Reflexionen, Mönchengladbach: Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, 67-77

Kleve, H. (1997): Supervision, Sozialarbeit (swissenschaft) und Konstruktivismus. Die äußerst brauchbare Synthese des Heinz Kersting. In: Bardmann, Th. M., Hornmann, W. (Hg.): EulenFest&SpiegelSchrift, zusammengestellt für Heinz J. Kersting zum 60. Geburtstag, Aachen: Kersting-IBS, 15-37

Klüsche, W. (1997): Einführung eines Studienganges "Sozialmanagement" am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein. In: Vogel, H.-Chr., Kaiser, J. (Hg.): Neue Anforderungsprofile in der Sozialen Arbeit, Probleme, Projekte, Perspektiven, Aachen 1985: Kersting-IBS, 231-245

Krapohl, L. (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung, Aachen 1987: Kersting-IBS

Langemaack/Braune-Krickau, M. (1987): Wie die Gruppe laufen lernt. Anmerkungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, 2. Auflag, München, Weinheim: Beltz

Lowy, L. (1973): Die Funktion der Sozialarbeit im Wandel der Gesellschaft: ein Praxis-Kontinuum, Solothurn: Antonius

Lowy, L. (1975): Modell der Sozialen Gruppenarbeit. In: Bernstein, S., Lowy, L. (Hg.): Neue Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit, Freiburg im Br.: Lambertus

Lowy, L. (1963): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum - Stand und Entwicklung, Freiburg im Br.: Lambertus

Schiller, H. (1963): Gruppenpädagogik (Social Group Work) als Methode der Sozialarbeit. Darstellung und Analyse ihrer Theorie und Praxis, Wiesbaden: Haus Schwalbach

Staub-Bernasconi, S. (1993): Soziale Arbeit und Ökologie 100 Jahre vor der ökologischen Wende. Ein Vergleich der theoretischen Beiträge von Jane Addams und Wolf Rainer Wendt. In: dies.: Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international, Bern: Haupt, 43-86

Greetings from the United States

Julianne Wayne

Congratulations to the contributors of this important book on social group work history, theory and practice. I am honored to have my greetings represented in this work by colleagues who share the appreciation and recognition of the contributions social group work can make to the lives of those we seek to serve. We believe that people have much to offer each other, whether coming together to work on a task or to find ways to cope with personally painful and difficult situations. Group workers know that all people have the potential to give to others, and through this giving, continue themselves to grow and to heal. Our efforts are directed towards helping this to happen.

It is noteworthy that this book reflects the multi-faceted nature of social group work. Its articles are about groups that are used for counseling and therapy, education, management and socialization. American group workers are gratified to know of professionals who maintain a commitment to this broad application of the method. Current trends in the United States, make it increasingly difficult to find resources to provide group services designed to promote healthy development and to prevent personal and social problems. Resources are more readily available for short-terms, therapy groups. We all know that group work can offer so much more. Books such as this will help keep the multi-dimensional purposes of group work practice alive and vital.

Hopefully, this book, one day, will be translated into English, so that Americans and others can benefit from the experiences, perspective and wisdom it offers. Many of the important contributors to American social group work practice and theory come from German speaking backgrounds, most notably, Dr. Louis Lowy. We must take full advantage of opportunities for cross-cultural professional stimulation and growth. One such experience occurred for me in the

spring of 1995, when I was invited to teach the Boston University developmental model of group work to students from the Schools of Social Work in Monchengladbach and Aachen. I quickly recognized that once past the challenges of communicating across two different languages, we could understand each other very well. We needed only to translate words. We did not need to interpret meanings. Because of this shared understanding of thoughts and experiences, we rapidly moved beyond discussion of basic principles to greater depths of explorations, enriched by the perspectives of our two cultures.

In recent decades, social group work education in the United States has been largely integrated into courses on case work and family work. Veteran group workers became increasingly concerned about the potential loss of the method's specialized knowledge and skills to future generations of professionals. In order to preserve, strengthen and extend all that had come before, in 1979, these dedicated group work leaders organized what became the Association for the Advancement of Social Work With Groups (AASWG). That small group has become an international organization with over 1200 members in 21 countries. Germany organized the first European chapter and its success is celebrated by all. I remember meeting with many chapter members in Aachen, and feeling uplifted to learn of all that had been accomplished and to see the readiness to do still more for professional practice in Germany and wherever the presence of AASWG can be felt.

This book is a tangible result of commitment, energy and expertise. Its valuable contributions to the further development of social group work will be welcomed by the professional community, and by all those who stand to benefit from our work with them.

Julianne Wayne, MSW, Ed. D.
Associate Professor
University of Connecticut
School of Social Work

Grüße aus den USA

Glückwünsche an alle, die zu diesem wichtigen Buch über Geschichte, Theorie und Praxis der sozialen Gruppenarbeit beigetragen haben. Ich fühle mich geehrt, mit meinem Grußwort in diesem Werk von KollegInnen vertreten zu sein, die wie ich würdigen und anerkennen, welche Beiträge Social Groupwork zum Leben jener, für die wir unsere Arbeit tun, leisten kann. Wir glauben daran, daß Menschen einander viel zu bieten haben, ob sie nun zusammenkommen, um gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten, oder auch um Wege zu finden, mit schmerzvollen und schwierigen persönlichen Situationen fertig zu werden. GroupworkerInnen wissen, daß alle Menschen das Potential haben, anderen etwas zu geben, und daß sie sich durch dieses Geben selbst weiterentwickeln und Heilung erfahren. Unsere Bemühungen sind darauf ausgerichtet zu ermöglichen, daß dies geschieht.

Es ist beachtenswert, daß dieses Buch die Vielseitigkeit von Social Groupwork widerspiegelt. Die Beiträge beschäftigen sich mit Gruppen, die zu Beratung und Therapie, zu Bildung und Erziehung, Management und Sozialisation eingesetzt werden. Amerikanische GroupworkerInnen sind erfreut, von BerufskollegInnen zu hören, die an ihrer Verpflichtung zu dieser umfassenden Anwendung der Methode festhalten. Die gegenwärtigen Tendenzen in den USA machen es zunehmend schwieriger, Mittel für Gruppenarbeit zu finden, die darauf ausgerichtet ist, eine gesunde Entwicklung zu fördern und persönlichen und sozialen Problemen vorzubeugen. Mittel für kurzfristig arbeitende Therapiegruppen werden viel bereitwilliger zur Verfügung gestellt. Wir alle wissen, daß Groupwork so viel mehr zu bieten hat. Bücher wie dieses werden dabei helfen, die mehrdimensionalen Ziele von Groupwork-Praxis am Leben und lebendig zu erhalten.

Hoffentlich wird dieses Buch eines Tages auch ins Englische übersetzt, damit AmerikanerInnen und andere aus den Erfahrungen, Perspektiven und Einsichten, die es anbietet, Nutzen ziehen können. Viele KollegInnen, die bedeutende Beiträge zur amerikanischen Groupwork-Praxis und -Theorie geleistet haben, sind von ihrer Herkunft her deutschsprachig. Hier ist vor allem Dr. Louis Lowy zu nennen. Wir müssen jede Gelegenheit zu interkultureller professioneller Anregung und Entwicklung nutzen. Eine solche Erfahrung habe ich im Frühjahr 1995 gemacht, als ich eingeladen wurde, Kurse für Studierende der Sozialarbeit

an den Fachhochschulen Mönchengladbach und Aachen über das Bostoner Entwicklungsmodell des Social Groupwork zu geben. Ich habe schnell gemerkt, daß wir einander sehr gut verstehen konnten, sobald wir erst einmal die Herausforderung angenommen hatten, über zwei unterschiedliche Sprachen hinweg miteinander zu kommunizieren. Es waren nur Worte, die wir übersetzen mußten. Bedeutungen mußten wir nicht dolmetschen. Aufgrund dieses gemeinsamen Einvernehmens über Gedanken und Erfahrungen kamen wir rasch von der Diskussion über grundlegende Prinzipien zu tiefergehenden Erkundungen, die durch die unterschiedlichen Perspektiven unserer beiden Kulturen bereichert wurden.

In den letzten Jahrzehnten ist die Social Groupwork-Ausbildung in den USA weitestgehend in Kurse über Casework und Arbeit mit Familien integriert worden. Bei Groupwork-VeteranInnen wuchs die Besorgnis, daß das Spezialwissen und die besonderen Fähigkeiten, die mit der Methode verbunden sind, zukünftigen Generationen von BerufskollegInnen verloren gehen könnten. Um all das, was vorher war, zu erhalten, zu stärken und zu erweitern, haben diese engagierten führenden GroupworkInnen 1979 ein Treffen organisiert, aus dem die Association for the Advancement of Social Work With Groups (AASWG) entstand. Aus jener kleinen Gruppe ist eine internationale Organisation mit über 1200 Mitgliedern in 21 Ländern geworden. In Deutschland hat sich die erste europäische Sektion gegründet, deren Erfolg von allen gefeiert wird. Ich erinnere mich an meine Treffen mit vielen Mitgliedern des deutschen Chapters in Aachen und an das erhebende Gefühl, das ich empfunden habe, als ich über all das hörte, was bereits erreicht worden ist, und die Bereitschaft sah, noch mehr für die professionelle Praxis zu tun, in Deutschland und überall dort, wo die Präsenz der AASWG spürbar ist.

Dieses Buch ist ein greifbares Resultat aus Engagement, Energie und Kompetenz. Die Gemeinschaft der BerufskollegInnen und jene, denen unsere Arbeit mit ihnen nutzen soll, werden die wertvollen Beiträge des Buches zur weiteren Entwicklung der sozialen Gruppenarbeit willkommen heißen.

*Julianne Wayne, MSW, Ed. D.
Associate Professor
University of Connecticut
School of Social Work*

Anmerkung:

Die Herausgeber bedanken sich bei ihrer zweisprachigen Kollegin Ingrun Masanek für die Übersetzung dieses Grußwortes. Um die Originalität des amerikanischen Textes in der deutschen Fassung zu erhalten, wurde nach Möglichkeit wörtlich übersetzt.

WIKI WIKI WIKI

03 7/97

Das letzte Wort - Frauensache? oder „Groupwork is et Leben“ *

Delia Anton

Als mir die Herausgeber dieses Buches das Nachwort antrugen, fühlte ich mich sehr geehrt und durchaus geschmeichelt. Das bin ich beides noch. Bei der Durchsicht der AutorInnenliste allerdings stutzte ich. Soviel männliche Kompetenz lag vor mir ausgebreitet, und nur zwei Artikel stammen von Frauen, die zudem als ausgewiesene Expertinnen auf dem jeweiligen Gebiet gelten können. Merkwürdig, zumal die Praxis des Social Groupwork ein eher konträres Bild zeichnet: Hier ist die Mehrheit (wie im Sozialwesen bekannterweise üblich) weiblich und braucht sich keinesfalls zu verstecken.

Eine brauchbare Deutung dazu? Nun ja, vielleicht diese: Auch die Gruppe der GroupworkerInnen schwebt nicht im luftleeren Raum, sondern steht in enger Wechselwirkung zur Gesellschaft. So gesehen ist die Überrepräsentanz der Männer auch als Spiegelbild unserer aktuellen Geschlechterrollen-Situation interpretierbar. „Groupwork is et Leben“ mal in diesen Zusammenhang zitiert.

Mich reitet übrigens nicht die Paritätsideologie. Vielmehr stört mich, daß bei aller Vielfalt, die sonst in diesem Buch zu finden ist, ein wesentlicher Teil des „Spektrums“ nur sehr eingengt sichtbar wird. Vielleicht zwei Umdeutungsmöglichkeiten des Sachverhaltes nach solch' herber Kritik gefällig?

Variante 1: Die GroupworkerInnen sind - wie so oft - ihrer Zeit deutlich voraus. Hier arbeiten eben überwiegend männliche Kollegen, während Ruhm und Ehrpreisungen von weiblichen Kolleginnen kommen.

Variante 2: Die beiden Herausgeber zeigen, daß sie zu Selbstkritik fähige und irritierbare - und dadurch erst wahrhaft souveräne - Groupworker sind: Nach

Durchsicht der AutorInnenliste waren sie selbst verwirrt über ihren männlichen Tunnelblick. Daher beschlossen sie, immerhin das letzte Wort zwei Frauen zu überlassen (wohlwissend, daß zumindest eine den Finger in diese Wunde legen würde).

Abgesehen von diesem kleinen feministischen Exkurs bin ich nun aber doch voll des ernstgemeinten Lobes: Als Praktikerin freue ich mich natürlich zunächst und besonders über die ausgewählte Groupwork-Methodensammlung, aus der sicherlich nicht nur ich mich gerne bedienen werde.

Gerade in dieser Zeit der sozialen Umbrüche halte ich es für ein Buch über Soziale Gruppenarbeit außerdem für unabdingbar, daß der gesamtgesellschaftliche Rahmen nicht zu kurz kommt. Dieses Buch geht darüber sogar noch hinaus, indem es globale und interkulturelle Bezüge aufzeigt.

Selten habe ich ein Werk zur Sozialen Gruppenarbeit gelesen, in dem so viel wiederzufinden ist von der Lebendigkeit und Vielfalt, dem Humor und den Ressourcen, die Groupwork zu bieten hat. Das in Sozialen Berufen sonst so oft verbreitete Jammern und Klagen über die fehlende gesellschaftliche Anerkennung, die schrecklichen Arbeitsbedingungen und die womöglich allzu anstrengenden Klientel ist in keinem der vorliegenden Artikel zu finden. Stattdessen nehme ich Selbstbewußtsein, Spaß an der Arbeit und die Kraft der positiven Umdeutung wahr. So zum Beispiel in den Beiträgen zur Jugend- und Altenarbeit, aber auch zu sonst eher ungeliebten Arbeitsfeldern wie Obdachlosenhilfe oder Sozialpsychiatrie.

Diese Veränderung ist m.E. im Zusammenhang mit den zunächst irritierenden und dann genutzten Erfahrungen vieler Autoren aus ihren methodischen (Zusatz-)Ausbildungen zum/r Social GroupworkerIn und ihre Erprobung im Arbeitsalltag zu sehen. Der Omnipotenz-, Heils- und Rettungsanspruch, den die meisten nach dem entsprechenden Studium oder einer Berufsausbildung in einem sozialen Beruf intus haben, ist einem selbstsicheren, unbequemen, aber auch entlasteteren Rollenverständnis gewichen. Dies wird z.B. von Hans Falck mit Enabler (zu deutsch etwa „ErmöglicherIn“) oder Faciliator umschrieben. Andere verwenden vielleicht Ausdrücke wie Begleiter, Moderator usw.

Ziel des Social Groupwork ist, die bei jedem Menschen vorausgesetzten Ressourcen zu stärken. Und das immer in dem Wissen, daß es stets die Entscheidung des einzelnen bzw. der einzelnen ist, sich auf Entwicklungsprozesse einzulassen oder eben nicht. Die Gruppe wird dabei als der Ort verstanden, an dem die Menschen gemeinsame, aber eben auch individuelle, durchaus abweichende Lernerfahrungen machen können. Spannend ist Soziale Gruppenarbeit vor allem deshalb, weil sie das - für mich oft geradezu magische - „Mehr“ als die Summe ihrer Mitglieder sichtbar macht. Der Enabler versteht sich dabei als Teil des Systems, welches er durch Beobachtung zweiter Ordnung liebevoll zu irritieren sucht (vgl. dazu Kersting, H.J./Neumann-Wirsig, H. (1996): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung, Aachen, 34)

Apropos liebevoll: Hier kommt für mich die entscheidende Grundhaltung des Social Groupwork zum Tragen, die durch tiefen Respekt vor dem Menschen gekennzeichnet ist. Die mutigen Herausgeber nennen es im Anschluß an Humberto R. Maturanas Konzept der Autopoiesis Liebe. Nicht umsonst nimmt die Frage nach der Ethik in diesem Buch einen so großen Raum ein.

Ethik ja, unbedingt - aber bitte ohne Wahrheitsfanatismus oder Ideologie. Um sich in diesem Spannungsfeld einigermaßen bewegen zu können, bedient sich die Praxis der Theorie und geht mit ihr in Wechselwirkung. Die Praxisartikel wirken auf mich z.T. wie eine Anwendung oder Umsetzung der systemischen und konstruktivistischen Theorie-Inputs, die sich an vielen Stellen (insbesondere im Beitrag von T.M. Bardmann und im „Glossar“) finden lassen. Die „Übersetzung“ dieser Konzeption auf das seit Jahrzehnten bewährte „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit gelingt den Herausgebern in ihrem zentralen Beitrag zur Autopoiesis-Theorie.

Daß Gruppensupervision nicht ohne den spezifischen Ansatz und die Methodik der Sozialen Gruppenarbeit zu verstehen ist, läßt sich bei H. J. Kersting nachlesen. Sehr reizvoll erscheint mir außerdem der Blick über den Tellerrand der Sozialarbeit mit Sicht auf die Organisationsentwicklung (H.-Chr. Vogel) und das Qualitätsmanagement (M. Teichert/H. Maas). Nach dem Motto: Augen auf und neue, bisher noch gemiedene gesellschaftliche Territorien für Social Groupwork entdecken.

Kurzum: Nimmt man das Werkbuch als Ausdruck dessen, wie Social Groupwork bereits in Sozialer Arbeit wirkt, und als Vision, welche Möglichkeiten noch offen stehen, dann wünsche ich jedem Leser und jeder Leserin eine ähnliche Wirkung wie bei mir: *Lust am Lesen und Lust auf Groupwork!*

Delia Anton, Aachen

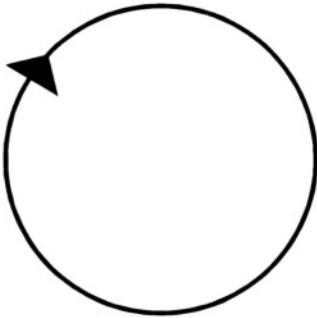
***Anmerkung:**

Dieser niederrheinische Ausspruch wird in Groupwork-Kreisen - zumindest in denen ich verkehre - Prof. Dr. Heinz J. Kersting zugeschrieben.

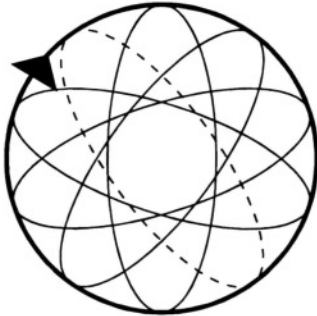
Anhang

- A. Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit
(synchrone Struktur)
- B. Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit
(diachrone Struktur)
- C. Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit
(inhaltliche Übersicht)
- D. Ein Glossar

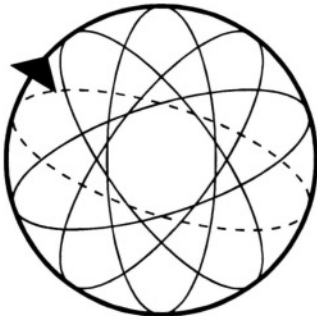
Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit (synchrone Struktur)



Autopoiesis

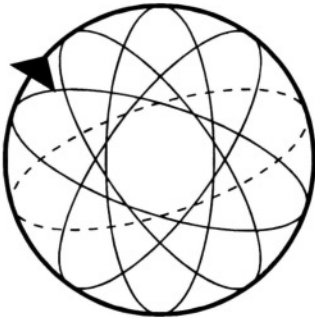


Voranschluß/Orientierungsdynamik

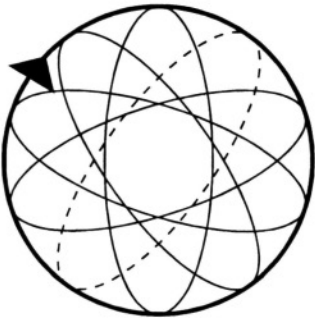


Machtkampf/Kontrolldynamik

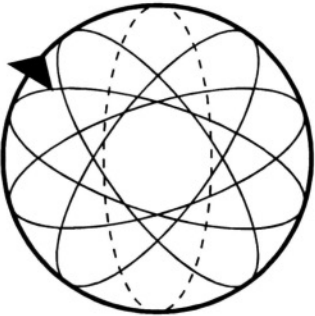
© IBS-Verlag (1997)



Vertrautheit/Intimitätsdynamik



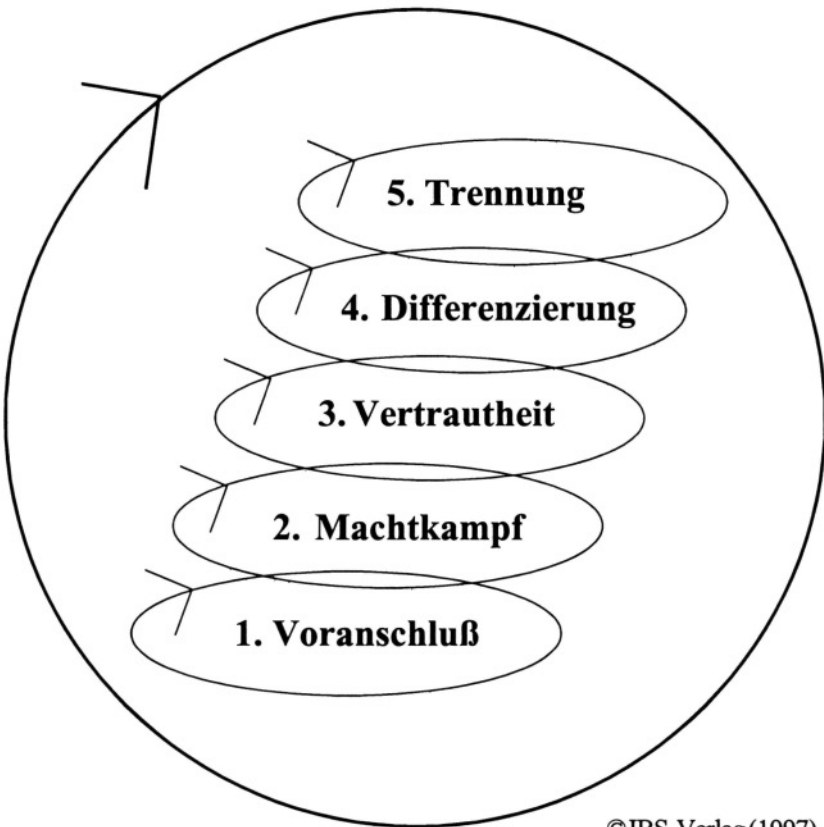
Differenzierung/Kooperationsdynamik

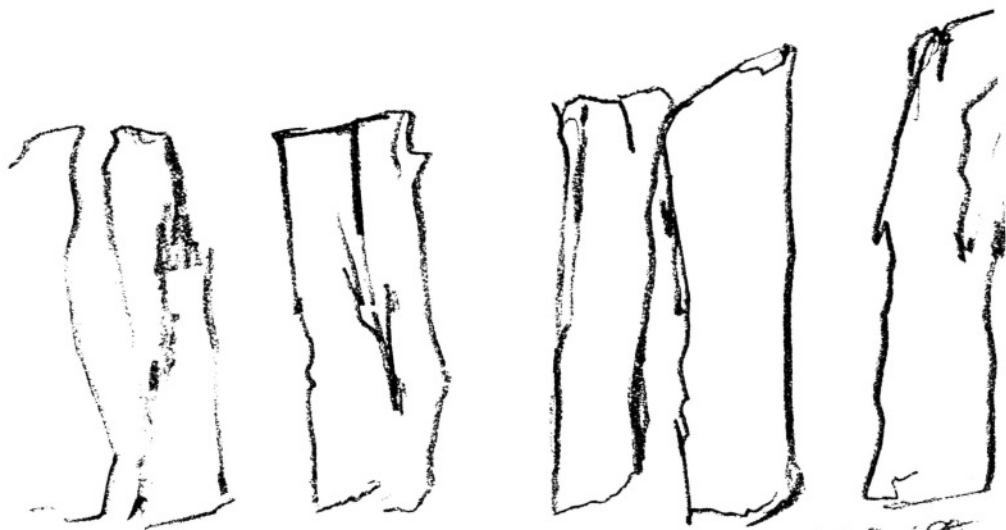


Trennung/Ablösungsdynamik

Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit (diachrone Struktur)

„Entwicklungsstufen / Problemebenen“





26A/8

Das „Developmental Model“ der Sozialen Gruppenarbeit (nach Garland et al. 1975)

In einer tabellarischen Übersicht von H.J. Kersting und L. Krapohl (1986).
Erstabdruck in Lothar Krapohl (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität
und Planung, Aachen

1. Entwicklungsstufe	Diagnostische Kennzeichen
Orientierungsphase (Pre-affiliation 'Forming') Aufgabe: Es muß das Problem der Gruppenzusammensetzung gelöst und erste Ziele für die Gruppe formuliert werden.	Die Teilnehmer testen und erforschen die Situation, sie testen den Leiter und die übrigen Mitglieder gleichsam ab. Nähe und Distanz, d.h. es finden sich Zuwendungs- und Abwendungstendenzen. Die Mitglieder suchen Schutz. Sie bringen sich nur wenig ein; sie riskieren nicht viel, trotzdem halten sie Ausschau danach, wo sie ein anfängliches Engagement einsetzen können. Die Teilnehmer sind auf sich bezogen; zu enge Bindungen mit anderen unbekannten Mitgliedern der Gruppe und zum Leiter werden vermieden. Die Mitglieder benutzen die Kommunikationsmuster, die sie in früheren vergleichbaren Situationen verwandt haben. Sie bringen die Normen ihrer bisherigen Bezugsgruppe mit. Die Teilnehmer halten Ausschau nach Kommunikationssignalen, die ihnen Anhalt geben, ob sie in der Gruppe willkommen sind. 'Eine Ansammlung von Menschen – noch keine Gruppe.'

Bezugsrahmen

'Gesellschaft'
Formale Gruppen mit wenig Vertrautheit bzw. Intimität.

Der Leiter wird z.B. als Lehrer oder als Lehrmeister gesehen.

Programm:

Sinnvoll sind solche Programme, die einen raschen Erfolg versprechen.

Vorzuziehen sind Parallelaktivitäten, d.h. Programme, die nicht zuviel an Koordination bzw. Kooperation erfordern.

Aktivitäten, die ein höheres Maß an Gruppenkohäsion erfordern, sind zu vermeiden.

Bei den Programmplanungen sind auch die Bedingungen des Raumes, in denen die Programme stattfinden sollen, zu beachten. Es muß die Möglichkeit geben, sich 'verstecken' zu können (z.B. in der Form von Untergruppenarbeit).

Aktivitäten, die das wechselseitige Erforschen ermöglichen und erleichtern, sind zu bevorzugen.

Der Leiter sollte Programmvarianten anbieten, aus denen die Teilnehmer auswählen können.

Interventionsmodalitäten des Leiters

Er sollte sich in die 'Atmosphäre' einfügen können.
Entsprechend sollte er psychosoziale und räumliche Distanz ermöglichen und unterstützen, d.h. er sollte das Abtasten und Erforschen zulassen.

Der Leiter muß der Gruppe eine anfängliche Struktur geben, z.B. indem Programmvorschläge macht und Programmmittel mitbringt.

Da die Fähigkeit, Kontakte auf lange Sicht zu schließen, noch unentwickelt ist, muß der Leiter sich bewußt halten, daß Anfangsvereinbarungen schnell vergessen werden (die Bewältigung der emotionalen Seite des Gruppenanfangs ist für die Mitglieder wichtiger als Sachaufgaben).

Der Leiter wird sich den einzelnen Teilnehmern zuwenden (bei Wahrung der Distanzwünsche der Gruppenmitglieder), wird sie ermutigen, bestätigen und ihnen Anerkennung geben.

Er wird sich nicht zurückhalten, sondern Informationen geben, was in der Zukunft der Gruppe erwartet werden kann.

Er gibt sich selbst ein, d.h. er bietet Nähe, zeigt was er kann, und wer er ist.

2. Entwicklungsstufe

Diagnostische Kennzeichen

Machtkampf – Übergangsphase

(Power and Control, 'Storming')

Aufgabe:

Kontraktklärung

(in Lerngruppen: Lernzielabsprache)

Drei Hauptprobleme sind zu lösen:

1. Rebellion und Autonomie

2. Die normative Krise

(Der Austritt aus der Gruppe ist in dieser Phase am höchsten)

3. Schutz und Stützung

Gehäuft treten emotionale Reaktionen auf. Es finden Kämpfe um die Macht und einflußreiche Positionen in der Gruppe statt. Diese richten sich sowohl auf die Mitglieder als auch auf die Leitung.

Die Mitglieder stellen sich die Frage: Wer hat den größten Einfluß in der Gruppe?

Welchen Status nehme ich in der Gruppe ein?

'Schwächere' Mitglieder suchen Schutz vor 'Mächtigeren'.

Es beginnt eine stärkere Auseinandersetzung mit der Leitung, bis hin zum Widerstand gegen die Leitung.

Es bilden sich manchmal Untergruppenkoalitionen (bis hin zur Cliquenbildung).

Die Suche nach einem 'Sündenbock' beginnt.

'Die Gruppe ist im Werden.'

Bezugsrahmen

'Übergang'
undifferenzierter Bezugsrahmen

Programm:

Diagnostische Merkmale, die den Umgang der Mitglieder mit dem Programm kennzeichnen, sind zeitweilige Abbrüche von vereinbarten Programmen.

Eine Durchführung von Langzeitprogrammen ist kaum möglich.

Der Leiter muß Hilfen geben zu Programmplanungen; er muß Alternativen vorschlagen können, damit sich erste Regeln und Strukturen herausbilden können.

Brauchbar sind Programme, die die Möglichkeiten bieten, sich mit den Gruppenmitgliedern und der Leitung zu messen und die eigenen Kräfte zu meistern.

Interventionsmodalitäten des Leiters

Der Leiter muß sich vor allem immer vor Augen halten, daß es Machtkämpfe gibt, und daß sie für die Gruppenentwicklung notwendig sind. Er muß darum Rebellion und Autonomiebestrebungen zulassen und ermöglichen.

Er sollte sich selbst so weit wie möglich aus den Machtkämpfen heraushalten. Er sollte seine Position beziehen und klarmachen, aber sich nicht in die Positionskämpfe verwickeln.

Dem einzelnen Gruppenmitglied muß er Schutz gewähren. Jeden Zwang zur Konformität sollte er tunlichst vermeiden.

In der Reflexion klärt der Leiter mit den Beteiligten, was die Machtprobleme der werdenden Gruppe sind.

Er macht aufmerksam auf die Analogien, die bestehen zwischen dem, was innerhalb der Gruppe geschieht, und vergleichbaren Situationen außerhalb der Gruppe. (Die Gruppe wird zum Übungsraum.)

Er beobachtet das 'Sündenbockmachen' und das Annehmen der Sündenbockrolle und versucht, es in der Reflexion besprechbar zu machen.

3. Entwicklungsstufe	Diagnostische Kennzeichen
Phase der Vertrautheit	Das persönliche Engagement der Gruppe wird intensiviert. Die Bereitschaft, Gefühle zu äußern, die man den übrigen Gruppenmitgliedern und der Leitung gegenüber hegt, wird größer.
Phase der Beziehungen (Intimacy, 'Norming')	Einzelne Gruppenmitglieder wagen es, sich stärker in der Gruppe zu riskieren, sich persönlicher einzubringen. Es bilden sich Gruppennormen, auf deren Einhaltung Mitglieder bestehen. Übertragungsphänomene treten auf. Rivalitäten untereinander lassen sich ausmachen und sind stark emotional gefärbt. Die Gruppe bedeutet den Mitgliedern viel. Die Mitglieder sind bereit, in die Gruppe zu investieren. Entscheidungen, die von der Gruppe oder von Einzelnen in Bezug auf die anderen Gruppenmitglieder gefällt werden, sind häufig konfliktbeladen und in der Regel emotional besetzt. 'Gruppe-sein'

Bezugsrahmen	Interventionsmodalitäten des Leiters
'Familie' (Vater, Mutter, Geschwister, 'Freunde')	Seine Aufgabe ist es, die durch Emotionen der Mitglieder manchmal recht wirren Situationen zu strukturieren.
Programm: Die Fähigkeit zur Programmplanung wird größer und die Durchführung sicherer, obwohl manchmal gefühlsge-ladene Konflikte in der Gruppe herrschen.	Er gibt Anregungen zum Konfliktmanagement und beteiligt sich selbst an diesem.
Es werden Gruppenprojekte möglich.	Er eröffnet den Gruppenmitgliedern in den Entscheidungsprozessen Möglichkeiten für alternative Planungen und Entscheidungen.
Es werden Diskussionen über die Bedeutung dieser Gruppenerfahrung geführt.	Der Leiter hilft bei der Klärung der inter-personalen Gefühle und Beziehungsstrukturen in der Gruppe.
	Er achtet darauf, daß die Gruppe tatsächlich zum Übungsraum wird, in dem sich das Selbstwertgefühl entwickeln kann.

4. Entwicklungsstufe

Kooperationsphase /
Differenzierungsphase
(Differentiation, 'Performing')

Aufgabe:

Wichtig sind Fragen des Lösens von
Gruppenaufgaben und des Miteinan-
derarbeitens.

Diagnostische Kennzeichen

Die Mitglieder akzeptieren sich unter-
einander.

Die Leitung wird anerkannt und in ihrer
Funktion verstanden.

Es entwickelt sich die Fähigkeit, Situa-
tionen differenzierter wahrzunehmen
und ein höheres Maß an Rollenflexibili-
tät.

Die Ambiguitätstoleranz der Mitglieder
ist stärker ausgeprägt.

Die Mitglieder, die Gruppenkonstella-
tionen und die Aufgaben werden reali-
tätsbezogener eingeschätzt.

Das Zuschreiben und Übernehmen
von Rollen ist funktional.

Die Bereitschaft zur Kommunikation
und Kooperation ist vorhanden.

Die Gruppe hat eine Art eigener Identi-
tät gewonnen und kann für die Mitglie-
der zur Bezugsgruppe werden.

Die Gruppenentscheidungen werden
sachbezogen gefällt.

'Gruppe ist'

Bezugsrahmen

Die Identität *dieser* Gruppe.

'Die Gruppe unterscheidet sich von anderen Gruppen'.

Programm:

Es sind kooperative und konkurrierende Aktivitäten möglich.

Das Durchhaltevermögen für Projekte ist gesicherter.

Gemeinsame Projekte mit anderen Gruppen sind möglich.

Es sind jetzt auch Programme denkbar, die sich über das Interesse an der eigenen Gruppe hinaus auf Bereiche der Umwelt, Gemeinde, Gesellschaft und der Welt beziehen.

Interventionsmodalitäten des Leiters

Der Leiter versucht, die Gruppe als autonome Einheit zu stärken.

Er sieht seine eigene Aufgabe stärker darin, Informationen zu geben und Hilfsquellen zu erschließen.

In der Reflexion verhilft er zur Klärung, was die Gruppe für die einzelnen Mitglieder bedeutet; er nutzt die Analogie zu anderen möglichen Gruppenformationen und verdeutlicht die Funktion der Gruppe als Übungsraum für die Zukunft der Gruppenmitglieder.

Er hilft, die Transferchancen zu erkennen.

Der Leiter strebt an, daß sich der Blick der Gruppenmitglieder über die Grenze dieser konkreten Gruppe hinaus weitet.

5. Entwicklungsstufe

Diagnostische Kennzeichen

Trennung – Ablösung

(Separation – Termination)

Aufgabe:

Wichtig sind:

1. Die Klärung, ob die Trennung gruppenentwicklungsbedingt oder durch die Umstände erzwungen ist;
2. die Frage nach der Zukunft.

Es finden häufig Regressionen in frühere Gruppenentwicklungsstufen statt.

Frühere Gruppenerlebnisse werden (manchmal erklärend) rekapituliert.

Der Abschied wird geleugnet, indem

- a) vergessen wird, daß die Gruppe zu Ende geht;
- b) sich die Gruppe als unzertrennlich ansieht und eine Überkohäsion mit euphorischen Zügen entwickelt;
- c) Phantasien darüber entwickelt werden, daß man die Gruppe (oder die Leitung) unbedingt noch braucht.

Die Folge mag bei einigen Gruppenmitgliedern Destruktion, bei anderen, die positive Suche nach Neuem sein.

Es findet sich Trauer über den Verlust der Gruppe.

'Gruppe ist nicht mehr'

Bezugsrahmen

Diese Gruppe wird als Brücke zu anderen Gruppen betrachtet.

Programm:

Wichtig sind Aktivitäten, die die Mobilität der Gruppenmitglieder fördern.

Wiederholungen früherer Programme, besonders der ersten Phasen sind angebracht.

Es sollten klare Zeichen für das Gruppenende gesetzt werden, z.B. in der Form eines 'Abschiedsprogramms', bei dem dann vielleicht ein Wiedersehen für die Zukunft vereinbart wird.

Interventionsmodalitäten des Leiters

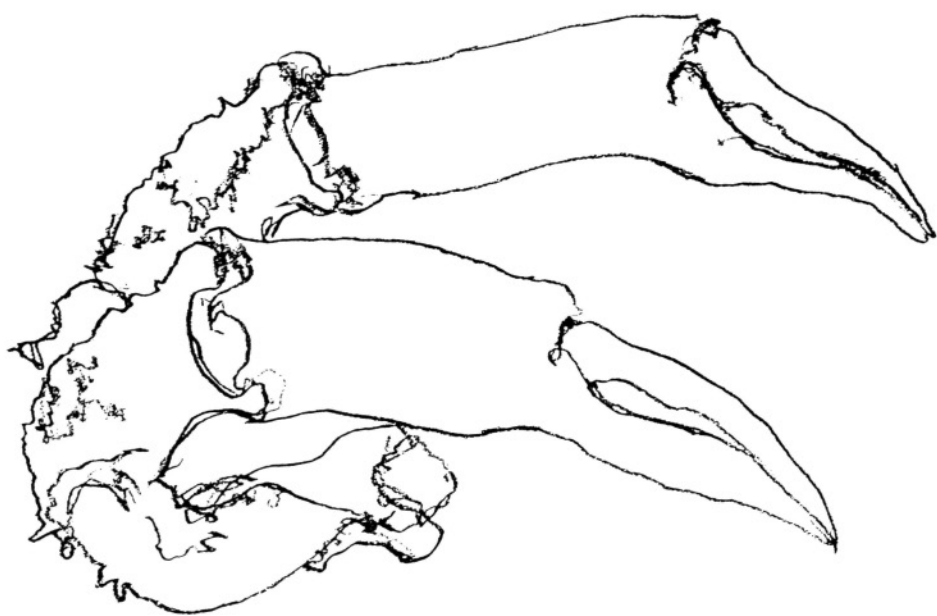
Der Leiter soll auf die Mobilität der einzelnen Gruppenmitglieder und der gesamten Gruppe sein Augenmerk richten und dafür Möglichkeiten schaffen.

Gefühlsmäßig muß er sich darauf einstellen, daß er die Gruppenmitglieder losläßt (Verselbständigung als Ziel der Gruppenarbeit).

Er regt verstärkt Reflexionen und Auswertungen an und hilft dabei.

Er läßt die Trauer, Flucht und Regression bewußt erleben; er spricht diese Phänomene offen an und hilft so bei der Trauerverarbeitung.

Er schlägt Brücken zu neuen Gruppenformationen und weist Wege zu anderen Aufgaben.



28/8/19

Ein Glossar

Bernd Woltmann-Zingsheim und Hans-Christoph Vogel

*“Ich danke Heinz von Foerster für hilfreiche Hinweise
zur Übersetzung von Maturanas Privatsprache.”
(Ernst v. Glasersfeld)*

Vorbemerkung

Wenn selbst so prominente Vertreter des Radikalen Konstruktivismus offen eingestehen, daß ihnen der besondere Sprachgebrauch (z.B.) eines Humberto Maturana Schwierigkeiten bereiten kann, dann soll es uns ein Leichtes sein, gleiche Rezeptionsprobleme einzugestehen. Genau deshalb möchten wir unseren Lesern mit diesem kleinen Glossar einige Interpretations- und Deutungsversuche wesentlicher Begriffe insbesondere der Theorie autopoietischer Systeme anbieten, die sich in unserer Beschäftigung mit den schon vorgestellten Werken für uns als gangbar erwiesen haben. Ergänzt werden diese Stichworte durch Erläuterungen zu z.B. philosophischen Fachausdrücken, die vielleicht doch bekannt sind, aber nicht jedem Leser in dem jeweiligen Textzusammenhang hinreichend klar erscheinen.

Damit erheben wir allerdings ausdrücklich nicht den Anspruch, die richtige (gar “wahre”) Definition gepachtet zu haben. Von unserem konstruktivistischen Standpunkt aus kann das Verstehen z.B. eines theoretischen Begriffs “nur” bedeuten, ihn in möglichst vielen Situationen widerspruchsfrei gebrauchen, d.h. erfolgreich anwenden zu können. Wir machen darauf aufmerksam, daß sich “Sinn” sowieso nicht finden, sondern nur erfinden, also konstruieren läßt. Damit ist jeder aufgefordert, sich selbst einen “Reim zu machen”.

Dieses Glossar wurde bereits im „**Werkbuch für Organisationsberater**“ (im selben Verlag, 2. Auflage 1997) abgedruckt und hat sich dort sehr bewährt.

Darum möchten wir es den Lesern dieses Werkbuches nicht vorenthalten. Es erhebt immer noch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr haben wir einige sehr spezifische Stichworte gestrichen. Ergänzungen bleiben weiteren Auflagen oder Werkbüchern vorbehalten. Allerdings möchten wir erwähnen, daß unsere Idee eines „Systemischen Glossars“ inzwischen Eingang in das **Internet** gefunden hat. Dort findet sich unter folgender Adresse ein *Link* zum aktuellen Stand:

Web:<http://www.fh-niederrhein.de/fb06>

Für Kritik, Anregungen, Ergänzungswünsche usw. sind wir sehr dankbar!

Stichworte

Aktionsforschung,

empirische Forschung betrachtet herkömmlich das, was sie erforschen will, als ihr „Objekt“, also als etwas von ihr Unabhängiges. Dieses Objekt soll in keiner Weise „verunreinigt“ werden durch den Untersuchungsprozeß bzw. der Prozeß ist so zu gestalten, daß störende Einflüsse unter Kontrolle zu halten sind, damit eine nachfolgende Untersuchung von vergleichbaren Untersuchungsbedingungen ausgehen kann. Der „Aktionsforschung“ dagegen kommt es nicht so sehr auf „reine“ Ergebnisse an, die generelle Gültigkeit beanspruchen können, sondern auf den Nutzen der Untersuchung für das jeweils untersuchte soziale System. Darum wird dieses System auch in den gesamten Prozeß der Untersuchung einbezogen, d.h. informiert, am Inhalt und Verfahren beteiligt und vor allem in die Auswertung der Daten einbezogen. Diese Form der Forschung stellt eines der wichtigsten Merkmale der Organisationsentwicklung dar, der es darauf ankommt, den Mitgliedern eines Settings „ihre“ Daten widerzuspiegeln, um auf dieser Grundlage Interventionen zu entwerfen, die helfen sollen, Probleme, die sich in der Untersuchung zeigten, anzugehen.

Die konstruktivistische Systemtheorie geht davon aus, daß in den erforschten „Daten“ immer auch der Untersuchende sich selbst „erkennt“. Sie sieht das Ergebnis als Produkt der Unterscheidungen des beobachteten Systems, z.B. in Form der in der Untersuchung verwendeten Begriffe, Themen oder Fragen.

Autonomie,

(griechisch "Selbstgesetz"), im konstruktivistischen Denken wird operativ geschlossenen Systemen insofern Autonomie zugeschrieben, als daß sie prinzipiell "selbstentscheidende" Systeme sind. Es gibt keine Möglichkeit, diese "von außen" zu bestimmen (vgl. Stichwort "Perturbation"). Stets ist es ihr augenblicklicher Zustand, der über die Art und Weise ihrer strukturellen Veränderungen entscheidet. Maturana nennt diese grundlegende Eigenschaft biologischer Systeme auch "strukturelle Determination". Autopoiesis und Autonomie verhalten sich damit folgendermaßen zueinander:

Lebende Systeme sind eine Form autonomer, strukturdeterminierter Systeme, aber nicht jedes autonome System ist ein autopoietisches, lebendes System. Autonomie ist also systematisch betrachtet der Überbegriff.

Autonomie darf schließlich nicht mit Autarkie verwechselt werden. Während letztere die absolute Eigenständigkeit von Systemen im Sinne von Selbstgenügsamkeit meint, sind autonome, autopoietische Systeme notwendig an ein Medium gekoppelt. Auch wenn dieses Medium kognitiv unzugänglich ist, also prinzipiell nicht erkannt werden kann, stellt es quasi ihre "materielle" Voraussetzung dar (> "Kopplung, strukturelle").

Autopoiesis,

(auch: Autopoiese, griechisch "Selbsterzeugung"), von Maturana eingeführter Name für seine Definition biologischer Systeme. Sie steht im Gegensatz zu traditionellen Erklärungsansätzen der Biologie, die "Leben" durch die Aufzählung "notwendiger Kriterien" bestimmen wollen (z.B. Stoffwechsel, Bewegung, Reproduktionsfähigkeit). Autopoiesis versteht sich also als hinreichende und allgemeine Definition aller Organismen: "Unser Vorschlag ist, daß Lebewesen sich dadurch charakterisieren, daß sie sich - buchstäblich - andauernd selbst-erzeugen. Darauf beziehen wir uns, wenn wir die sie definierende Organisation autopoietische Organisation nennen." (Baum der Erkenntnis, 50f.) "Organisation" meint also hier gewissermaßen das formgebende Prinzip, nicht aber eine konkrete Ausgestaltung dieser Form. Diese wird erst durch die jeweilige Struktur festgelegt. Aus diesem Grunde kann auch von organisationaler Geschlossenheit und struktureller Plastizität gleichzeitig gesprochen werden.

Über Luhmann gelangte das Konzept der Autopoiesis in die (soziologische)

Systemtheorie. Dies geschah jedoch nicht durch unmittelbare Übertragung der biologischen Theorie, sondern erst auf dem Wege einer Umformulierung der Autopoiesis in ein allgemeines Systemprinzip, welches bei Luhmann nun eine soziologische Anwendung findet.

Beobachter,

letztlich einziger "Bezugspunkt" im konstruktivistischen Denken. Die Entwicklung autopoietischer Systeme verläuft selbstorganisiert, also nicht einem äußeren Ziel oder Weg entsprechend ("natürliche, strukturelle Drift"). Gleichwohl "muß" das System die Komplexität seiner jeweils möglichen Aktivitäten auf ein tatsächliches Verhalten reduzieren. Es schließt also mit jeder "neuen" Operation an die vorherige an, ohne daß jene den auf sie folgenden Zustand bestimmen kann. Gewissermaßen "beobachtet" also eine Operation den eigenen Vorgänger (an ihn muß sie anschließen!) und markiert gleichzeitig durch den eigenen "Vollzug" für den potentiellen Nachfolger einen Bereich von Möglichkeiten (aus denen muß er wiederum wählen, usw.!). Einzeloperationen eines Systems sind also aneinander gekoppelt (> "Determination, strukturelle"), ohne je identisch sein zu können: genau dies würde ja die operationale Einheit zerstören!

Für Maturana ist jeder Mensch Beobachter der eigenen (und nur der eigenen) Aktivität. Auf zellulärer Ebene vollzieht sich seine Autopoiesis als ein Prozeß fortgesetzter Operationen, ohne daß ihm die dafür nötigen "Unterschiede" bewußt sind. In einem sprachlichen Bereich aber ist er durchaus in der Lage, den Verlauf der eigenen Operationen (auch der zellulären) zu beobachten, d.h. Beschreibungen davon anzufertigen. Diese Beschreibungen sind ihrerseits auf (begriffliche, grammatische usw.) Unterschiede angewiesen. Letztlich ist die phänomenale Welt, die uns einzig zugänglich ist, Resultat unseres sprachlichen Unterscheidens, d.h. Beobachtens. Und selbst die Beobachtung einer von uns unabhängigen Wirklichkeit im Unterschied(!!!) zu dem, was wir üblicherweise Selbsterfahrung nennen, ist nichts anderes als Selbst-Beobachtung (Maturana: "Alles Gesagte wird von einem Beobachter gesagt").

Bereiche, konsensuelle,

(auch "Übereinstimmungsbereiche"), nach Maturana die Voraussetzung für die Entstehung und den Erhalt von Kommunikation, Sprache und Kultur. Fortge-

setzte Interaktionen zwischen autopoietischen Systemen (> "Perturbation") führen zur teilweisen "Parallelisierung" von Strukturen. Diese "partiellen Isomorphismen" entstehen aber nur in nicht-destruktiven (letztlich "liebvollen") Kontexten.

"Soziales System" ist damit für Maturana ein qualitativer Begriff, der seine Begründung nicht in einer politischen oder religiösen Ideologie findet, sondern lediglich an die Wünsche der Menschen, ihre emotionalen Präferenzen, appelliert, ohne Möglichkeit einer Durch-Setzung "von außen" (oder gar "oben"). Maturanas Vorstellung von "Liebe" ist demnach "nur" (s)ein Vorschlag, über soziale Phänomene nachzudenken, allerdings mit der Ansicht, daß verschiedene Ansätze der Reflexion (z.B. Liebe statt Macht, Verantwortung statt Herrschaft) verschiedene Wirklichkeiten hervorbringen. Letztlich bleibt aber auch eine solche ethische Reflexion die Beschreibung eines Beobachters und an seine Unterscheidungen gebunden. Dies kann zwar als "autopoietische Einsamkeit" (Maturana) bedauert werden, muß aber nicht: Schließlich bedeutet die (kognitive) Konstruktion einer sozialen Welt eine große Bereicherung unserer phänomenale Wirklichkeit.

Blinder Fleck,

der "blinde Fleck" läßt sich anhand eines Wahrnehmungstests verdeutlichen (den H.v. Foerster häufig benutzt): Wenn man ein Auge geschlossen hält und mit dem anderen ein Blatt mit zwei Punkten betrachtet, verschwindet, bei einer bestimmten Distanz zum Blatt der eine der beiden Punkte. Diese Blindheit entsteht an der Stelle unserer Retina, an der die Sehfasern zum Sehnerv gebündelt werden. Wenn ein Objekt auf diesen Punkt projiziert wird, kann es nicht wahrgenommen werden.

Blinde Flecke gibt es auch beim Beobachten: Wenn man Beobachten in eine Operation (Aktivität, Verfahren) und eine Unterscheidung trennt, derer sich diese Operation bedient, so kann diese Operation die Beobachtung nur hervorbringen, indem sie die benutzte Unterscheidung blind benutzt; denn, wenn sie die benutzte Unterscheidung auch beobachten wollte, würde sie gleichzeitig etwas beobachten und beobachten, wie dieses Beobachten verläuft. Das aber ist nicht möglich.

Also: Beobachten verläuft immer unmittelbar, immer blind für die benutzte Unterscheidung. Wenn man, im nächsten Augenblick, beobachtet, wie man

selbst oder wie andere beobachtete(n) - man nennt dies "Beobachtung 2. Ordnung" (s. oben) - kann man zwar zur Aufhellung des blinden Flecks der "ersten" (unmittelbaren) Beobachtung beitragen, doch auch diese Beobachtung 2. Ordnung ist wiederum blind für die von ihr benutzte Unterscheidung. Anders gesagt: Wir verfahren als Beobachter in der Operation des Beobachtens unkritisch und naiv bezüglich unserer Unterscheidungen, wir sind blind für unseren Eigenanteil.

Anders gesagt: Wir können nicht sehen, was wir nicht sehen können.

Anders gesagt: Als irdische, nicht-göttliche Wesen, müssen wir uns mit unvollkommenen Sichten begnügen. Nur Überirdische verfügen (vergnügen sich mit) über die (der) Fähigkeit der Gleichzeitigkeit von Handeln und dessen Beobachtung.

Differenztheorie,

die Differenztheorie, wenigstens in der Ausprägung, in der sie in diesem Werkbuch verwendet wird, geht auf George Spencer Brown (Laws of Form, New York 1979) zurück. Es handelt sich um ein Kalkül der Logik, mit dem Spencer Brown grundlegende Aussagen zu Aussagesystemen (der Algebra, der Arithmetik, der Logik) aufstellt. Sie wird in jüngerer Zeit häufig von Vertretern der Systemtheorie bzw. des Konstruktivismus verwendet, weil sie aufzeigt, wie Systeme konstruiert werden, und zwar durch das Treffen von (das Operieren mit) Unterscheidungen, was er Bezeichnen nennt. Jedes Bezeichnen verwendet eine Unterscheidung, die ein Innen schafft (das System z.B.) und ein Außen (die Umwelt). Diese Theorie geht von der Paradoxie aus (die andere Theorien zu verbannen suchen), indem sie unterstellt, daß alles Erkennen in Form des bezeichneten (markierten) Raums mit einem Verdunkeln (Nicht-Erkennen) des abgeschiedenen Raums verbunden ist.

Wird der zunächst nicht-markierte Raum (die Umwelt) mittels einer Unterscheidung beobachtet, so bildet der Beobachter den unmarkierten Raum, blendet sich also aus.

Beide Räume zusammengenommen ergeben eine jeweilige Form, das ist die Einheit (der beiden Räume). Diese Einheit ist als Einheit nicht beobachtbar, weil nicht zugleich ein Unterschied gebraucht und nicht gebraucht werden kann. Doch diese Form kann als Zweiseitenform innerhalb der Form bzw. auf dem "Boden" der markierten Seite dieser Form beobachtet werden. Dieser Wiedereintritt der Form in die Form, als "Re-Entry" bezeichnet, ermöglicht dem System,

sich im Unterschied zur Umwelt, zum Ausgeschlossenen zu sehen. Es sieht, wie und wodurch es sich von seiner Umwelt abgrenzt. Man könnte Organisationsentwicklung als Orte bezeichnen, die diese Reflexion erlauben und die zu Veränderungen führen, weil das Sehen der beiden Seiten (die Sicht der Paradoxie) die Sicht der einen Seite "relativiert".

Evolutionäre Erkenntnistheorie (EE),

insbesondere von Gerhard Vollmer vertretener Ansatz, der das biologische Konzept der Evolution als Ausgangspunkt für eine Theorie des Denkens und Wissens nimmt. Grundlegend ist hier die Vorstellung, daß es neben einem natürlichen physiologischen auch einen kognitiven Entwicklungsprozeß gibt, der die Strukturen der Lebewesen zunehmend an ihre äußere Umwelt anpaßt. Auch die erkenntnismäßige Evolution unterliegt also den klassischen Gesetzen von Mutation und Selektion (Darwin). Besonders problematisch ist das sog. "Objektivitätspostulat" der EE, welches besagt, daß wissenschaftliche Erkenntnis genau nicht auf "nur" Konvention beruhen darf. Entsprechend wird von einem erkenntnistheoretischen Realismus ausgegangen, der sich zwar "hypothetisch" nennt, aber schließlich doch eine objektive Wahrheit verspricht, die in der "überlegenen Erkenntnisfähigkeit" des Menschen (als Krönung der Evolution) verbürgt ist (> "Kognition").

Geschlossenheit (oder Offenheit?),

mit Hilfe der Theorie autopoietischer Systeme läßt sich die schon klassische Frage, ob Systeme nun (umwelt)offen oder geschlossen sind, formal und sehr differenziert folgendermaßen beantworten: Prinzipiell beschreibt die Autopoiesis ein Systemprinzip absoluter "organisationeller Geschlossenheit", d.h. sie versteht sich selbst als vollständige Erklärung: Jedes Phänomen kann nur innerhalb dieser allgemeinen Systemdefinition beschrieben werden oder es kann eben nicht(s) beschrieben werden. "Autopoiesis oder nichts" heißt gewissermaßen die Devise!

Davon zu unterscheiden ist die "operationale Geschlossenheit" autopoietischer, d.h. für Luhmann lebender, psychischer und sozialer Systeme. Sie resultiert aus den verschiedenen Operationsweisen dieser Systemtypen. Während biologische Systeme ausschließlich Materie und Energie verarbeiten und auf diese

Weise "Leben" produzieren, sind die beiden anderen Typen "sinnverarbeitende" Systeme. Diese beiden unterscheiden sich wieder hinsichtlich ihrer "Bestandteile": Während psychische Systeme aus (und nur aus) Bewußtseinsereignissen bestehen, sind Elemente sozialer Systeme stets und ausschließlich Kommunikationen. Und ihre operationale Geschlossenheit beruht auf genau dieser Ausschließlichkeit:

Psychische Systeme z.B. können "Sinn" nur in Form von Bewußtsein verarbeiten. Sie können also weder "Leben" noch "Kommunikation" hervorbringen. Selbst wenn sie es "denken", denken sie eben nur und "leben" bzw. "kommunizieren" nicht! "Bewußtsein" stellt also ihre totale phänomenale Wirklichkeit dar, die durch nichts zu überschreiten ist. Analog gilt dies auch für lebende und soziale Systeme. Sie alle können grundsätzlich nicht Zustände außerhalb ihrer eigenen Aktivität oder Struktur erzeugen. Was trivial erscheint, hat große Folgen: So sind diese verschiedenen Systeme füreinander völlig intransparent. Sie stellen jeweils "Umwelt" für die anderen dar und sind "bestenfalls" strukturell gekoppelt (> "Kopplung, strukturelle").

"Strukturelle Offenheit" ist für autopoietische Systeme nur im Rahmen ihrer Autonomie (> "Autonomie") möglich, d.h. wenn überhaupt "etwas" in das System gelangen kann, dann nicht als umweltdeterminierter "Input", sondern nur nach alleiniger Entscheidung des Systems ("Unterscheidung eines Beobachters"). Lebende Systeme etwa lassen sich bezüglich ihrer "materiell-energetischen" Grundlage als "thermodynamisch offen" beschreiben und soziale Systeme sind bezüglich ihrer Sinnhaftigkeit "informationell offen". Diese Phänomene sind aber prinzipiell nur als "Perturbationen" (> "Perturbationen") möglich, d.h. diese "Offenheit" besteht lediglich für (und beschreibt letztlich!) nur den Beobachter (> "Beobachter").

Interpunktion,

der Begriff der I. wurde vor allem durch die Arbeiten von Watzlawick u.a. (Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1974): *Menschliche Kommunikation*, vor allem: S. 57 ff. *mit dem berühmten Beispiel des Mannes, der behauptet zu trinken, weil sie nörgelt und der Frau, die zu nörgeln vorgibt, weil er trinkt - wer hat Recht*) bekannt.

I. heißt, einer prinzipiell unendlichen Reihe eine Struktur (ein Netz) aufzulegen. Das Bewußtsein und die Kommunikation "kennen", solange sie ablaufen, keine

Anfänge oder Ende, keinen “Schuldigen”, keine “Opfer”, keine “Dominanz”, außer sie machen sie. Gleichwohl unterstellen die Beteiligten in aller Regel, daß die “Punkte” (Ungleichgewichte, Ursachen, Auslöser) vorhanden sind, daß sie offenkundig zu sehen sind.

Kognition,

dem traditionellen psychologischen Verständnis nach das Phänomen des Erkennens von Umweltereignissen und eigenem Verhalten. “Handlungsplanung” und “Reflexion” beispielsweise werden gar als “höhere” kognitive Funktionen verstanden, die den Menschen vor anderen Lebewesen auszeichnen und ihm einen “Überlebensvorteil” sichern. Mit der Theorie autopoietischer Systeme ist diese Vorstellung nicht verträglich, geht sie doch gerade davon aus, daß allen Organismen aufgrund ihrer (neuro-)physiologischen Struktur gleichermaßen ein erkenntnismäßiger, kognitiver Zugang zu einer Realität außerhalb ihrer Erfahrung versagt bleibt. Der Bereich unserer Handlungs- bzw. Erkenntnismöglichkeiten definiert vollständig eine geschlossene kognitive Wirklichkeit, die wir nicht überschreiten können (Maturana: “Erkennen ist Tun, Tun ist Erkennen”). Jede Aussage z.B. über den Wert oder die Funktionalität eines Verhaltens ist prinzipiell an einen Beobachter gebunden, der selbst System ist und somit kognitiv geschlossen operiert (vgl. Stichwort “Beobachter”).

Kommunikation,

in der Luhmann’schen Theorie stellen Kommunikationen die Elemente dar, die die Einheit eines sozialen Systems bilden (im Gegensatz zum Denken, das das Bewußtsein hervorbringt). Die Kommunikation ist ein selektiver Prozeß, der dieses jeweilige System herstellt, im Gegensatz zu anderen sozialen Systemen.

Luhmann differenziert diese Kommunikation in drei Aspekte:

- die Information
- die Mitteilung und
- das Verstehen, die ihrerseits wiederum jeweils Selektionen darstellen (dieser Inhalt und nicht jener, diese Form der Mitteilung und nicht jene, Verstehen vs. Nicht-Verstehen).

Wenn man diese drei Teile als eine Einheit betrachtet, so entsteht Verbindung zwischen den Elementen der Kommunikation durch: Annahme oder Ablehnung der Kommunikation.

Die Kommunikation ist ein andauernder, symmetrischer Prozeß, ohne Anfang, ohne Ende, solange wie das System existent ist. Die K. interpunktiert diese Symmetrie, setzt Anfänge und Ende, unterteilt in Ursachen und Wirkungen. Die Kommunikation begnügt sich auch in aller Regel nicht mit einem anonymisierten "es kommuniziert", sondern rechnet K. auf Handlungen zu. Sie unterstellt, Motive, Absichten, Interessen, unterteilt in ein "passives" Erleben und ein "aktives" Handeln. Sie differenziert Akteure und rechnet Verantwortlichkeiten zu. Sie "vergißt" dabei in aller Regel, daß sie es ist, die solchermaßen Unterscheidungen trifft, daß sie sich selbst von ihrem beobachteten "Objekt" getrennt hat und rechnet dann das, was sie beobachtet, den beobachteten Phänomenen zu.

Kontingenz,

der Begriff K. taucht in zweierlei Bedeutung auf, zum einen als "Abhängigkeit von", zum anderen als "Zufälligkeit". Die erstere Bedeutung findet sich z.B. in der Organisationslehre in Ansätzen, die nach empirisch fundierten Zusammenhängen (Regelmäßigkeiten) zwischen Aufgaben- bzw. Personmerkmalen und Strukturformen suchen ("Situative Ansätze" bzw. "Kontingenzansätze"). In der Systemtheorie meint Kontingenz, daß Beobachtungen bzw. getroffene Unterscheidungen zwar eine spezifische Form gefunden haben, daß sie aber jederzeit anders hätten ausfallen können und prinzipiell auch zukünftig anders ausfallen können

Kopplung, strukturelle: s. "Strukturelle Kopplung"

Metamodell,

der Begriff des M. wird im Neurolinguistischen Programmieren (NLP) verwendet und bezeichnet ein Modell der Sprache, das Korrespondenzen herstellt zwischen sprachlichen Äußerungen und dahinterliegenden konkreten Erfahrungen (Gefühlen, Erlebnissen). Das NLP setzt darum auch bei sprachlichen Umformulierungen an, um diesen Erfahrungen eine andere Bedeutung und Bewertung zu geben.

Münchhausen-Trilemma,

von Hans Albert in seinem "Traktat über kritische Vernunft" (1968) geprägter Begriff für das alte erkenntnistheoretische Problem der Begründbarkeit wissenschaftlicher Aussagen. Seiner These nach muß jede Theorie scheitern, die den Anspruch auf Letztbegründung erhebt. Logisch betrachtet bleiben nur drei Begründungsstrategien, die letztlich alle nicht zufriedenstellend sind, wenn absolute Wahrheit erwartet wird:

1. der infinite Regreß, d.h. der immer weitergehende Prozeß der Begründung einer Begründung (einer Begründung usw.). Die Begründung eines zu erklärenden Phänomens ist also ihrerseits begründungsbedürftig.
2. der Zirkelschluß, d.h. die Begründung eines Phänomen ist schon im Phänomen enthalten. Sie dreht sich gewissermaßen um sich selbst.
3. die dogmatische Setzung, d.h. die schlichte Behauptung, daß ein bestimmtes Phänomen mit der angebotenen Begründung auch tatsächlich erklärt ist. Während dieser, letztlich immer willkürliche, Weg traditionell als "kleineres Übel" gegenüber dem infiniten Regreß verstanden wurde, sprach man dem Zirkelschluß keine Begründungsqualität zu und verteufelte ihn geradezu ("Teufelskreis"). Systemische Ansätze sind dagegen stets zirkulär!

Ontogenetisches Driften,

die Ontogenese meint die Entwicklung einer Einheit (eines Systems, z.B. des Individuums), im Gegensatz zur Phylogenese, der Entwicklung der Art (Stamm oder Gattung von Systemen z.B. der Gattung "Mensch"). Der Begriff des "Ontogenetischen Driftens" spielt im Konzept der Autopoesis von Maturana und Varela (1987: Der Baum der Erkenntnis) eine zentrale Rolle. Systeme gehen mit ihrer Umwelt (ihrem Milieu) "strukturelle Kopplungen" ein, d.h. eine Form wechselseitiger Störungen, die immer unter Beibehaltung ihrer "Organisation", also ihrer jeweiligen Autopoiesis verlaufen. Es ändert sich hingegen ihre "Struktur" (die Struktur "driftet"), d.h. die Art der Verbindung der systemeigenen Elemente (z. B. die Art der Kommunikation). Die Strukturen von Systemen passen sich also einander an, während ihre jeweilige Organisation unverändert bleibt.

Ontologie,

(griechisch "Seinswissenschaft), philosophische Denkschule, die allgemeine Aussagen über den Realitätsgehalt der Dinge in der Welt treffen und sie danach bewerten wollte. Ihrem neueren Verständnis nach versucht sie das Verhältnis zwischen erkennendem Geist (Subjekt) und der "restlichen Welt" zu bestimmen (vgl. Stichwort "Paradoxie"). Die uns erscheinende Welt ist hier also nicht subjektabhängige Konstruktion, sondern existiert außerhalb des Erkennenden, sie besitzt also eine autonome Seinsqualität.

Paradoxie,

(aus griechisch "para" = "gegen" und "doxa" = "Meinung"), Begriff der klassischen Logik. Ein Satz ist paradox, wenn er offenbar sinnlos oder unverständlich ist, aber doch in irgendeiner Weise eine "tiefergründigen" inhaltliche Aussage oder Deutung ermöglicht. Für die Theorie autopoietischer Systeme z.B. sind Paradoxien gar konstitutiv, d.h. ihre Plausibilität und Systematik bezieht sie aus genau solchen Sätzen, die dem "gesunden Menschenverstand" (besser: der traditionellen Denkweise) zunächst widersprechen. Beispielsweise stellt die systemgenerierende "System/Umwelt-Differenz" in Luhmanns Konzept insofern eine Paradoxie dar, als daß sie stets nur im bzw. vom System selbst erzeugt werden kann. "Umwelt" ist also nichts "Äußeres", sondern fungiert als interne "Fremdreferenz". Dem System ist es so (und nur so) möglich, "eigene" Operationen zu erkennen (von "fremden" zu unterscheiden!) und damit aus sich heraus eine operative Grenze (Differenz) zu definieren. Die "Einheit" (Identität) eines solchen Systems ist damit aber stets kontingent: Sie könnte auch immer anders ausfallen (oder auch ganz "ausfallen"), denn es gibt keinen Mechanismus, der es "von außen" sichert. Eine solche konstitutive Paradoxie ist nicht auflösbar, sie kann nur systematisch "über-sehen" ("Invisibilisierung") werden: Das System "unterschlägt" dann einfach die Tatsache, daß es auch und gerade ihre Umwelt (als "Rand" der eigenen Operationen) selbst erzeugt und kann dann ihre "Fremdreferenz" wie eine unabhängige Außenwelt behandeln.

Perturbation (“Verstörung”),

nach Maturana die Zustandsveränderung eines Systems, deren Auslöser (nicht Ursache) außerhalb des Systems liegt. Bei strukturell determinierten Systemen, wie z.B. autopoietischen Systemen, beschränkt sich also die wechselseitige “Einflußmöglichkeit” darauf, (mehr oder weniger systematisch) “Umwelt-ereignisse” zu produzieren, an die von einem anderen System nach dessen Möglichkeiten “angeschlossen” werden kann (> “Kopplung, strukturelle”). Prinzipiell ist nur ein Beobachter in der Lage, (eigenes) Verhalten als Umwelt-ereignis (für einen anderen - und umgekehrt!) zu beschreiben bzw. Perturbationen von intern ausgelösten Zustandsveränderungen zu unterscheiden. Dafür finden sich in der Literatur auch die Bezeichnungen “Störung” und “Irritation” (> “Beobachter”).

Re-Entry,

die Differenztheorie von Spencer-Brown trennt einen markierten von einem nicht-markierten Raum. Systeme bilden sich durch Unterscheidungen, die einem inneren, bezeichneten (markierten) Raum von einem äußeren, nicht bezeichneten Raum trennen. Beide Teile gemeinsam ergeben die Form. Re-Entry bezeichnet die Situation, in der diese Form - das ausgeschlossene Dritte - in die markierte Kommunikation wieder-eingeführt wird. Ein Zustand ist wahr und zugleich nicht wahr, ein Zeichen meint etwas und meint es zugleich nicht. Dieser Moment kann nur ein Moment des Augenblicks sein, weil Wahrnehmung immer an eine Seite einer Unterscheidung gebunden ist. Doch der Übergang kommt nicht ohne Zeit aus. Er braucht Zeit, ist durch Zeit hervorgerufen. Im kommt wird die “ursprüngliche” Paradoxie, die Beidseitigkeit offenbar. Sie verwirrt den Wahrnehmenden, paralyisiert ihn, vor allem wenn es zu einem Oszillieren (“Flimmern”) zwischen den beiden gegensätzlichen Werten kommt. Aber gerade darin kann auch die Anregung zu neuen Unterscheidungen liegen.

Selbstreferentialität (“Selbstbezüglichkeit”),

dieser Begriff beschreibt die grundlegende Zirkularität (> “Geschlossenheit”) autopoietischer Systeme. Luhmann nennt dieses Phänomen deshalb auch “basale Selbstreferenz”. Prinzipiell kann ein solches, operational geschlossenes

System nur mit seinen eigenen Zuständen agieren. Jede Aktivität ist eine Aktivität des Systems! Auch bei den "sinnverarbeitenden" psychischen und sozialen Systemen gibt es davon keine Ausnahme. Sogar deren Unterscheidung von "Selbst-" und "Fremdreferenz" kann nur ein Beobachter treffen, der selbst wiederum System ist (> "Paradoxie"). Selbstreferenz wird also im konstruktivistisch-systemtheoretischen Denken jedem operational geschlossenen System (> "Geschlossenheit") zugeschrieben. Dies steht im Gegensatz zur abendländischen Tradition, die dieses Phänomen als besondere und exklusive Eigenschaft für das "Subjekt" reserviert hält: Die "Selbstreferentialität" seines Bewußtseins zeichnet nach dieser Auffassung den ("freien Geist des") Menschen vor allen anderen Phänomenen der objektiven Welt aus und begründet erst seine Erkenntnisfähigkeit.

Strukturelle Kopplung,

die "strukturelle Kopplung" ist ein zentraler Begriff der Theorie autopoietischer Systeme. Er beschreibt insbesondere die Beziehung zwischen solchen Systemen untereinander. Wesentlich dabei ist, daß eine solche K. die Autonomie der beteiligten Systeme nicht unterläuft und so auch nicht als (zumindest) begrenztes "Offensein füreinander" verstanden werden kann. Eine strukturelle K. ist also keine "Schleuse" oder "Zugang" in bzw. für ein System, sondern umgrenzt lediglich den Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten. In diesem Sinne kontrolliert etwa ein Organismus als Ganzes nicht die Prozesse der "in ihm" gekoppelten Zellen und Organe (einschließlich des Gehirns). Vielmehr ist seine Einheit das Resultat der strukturell gekoppelten Aktivität seiner autonomen Bestandteile. So wissen diese Elemente eben prinzipiell nicht, was sie "für die anderen" zu tun haben. Sie machen, was sie gemäß ihrer Struktur machen können, und beschränken (und erweitern!) sich dabei (ohne es zu "wissen") wechselseitig in ihren Möglichkeiten. Nur für einen Beobachter ist diese fortgesetzte Korrelation als operationale Einheit zu erkennen. Und nur ein solcher Beobachter ist dann (gemäß seiner Unterscheidungen) in der Lage, z.B. "konstruktives und hilfreiches Verhalten" von "schädlichem und destruktiven" zu unterscheiden. Das bedeutet, daß in jeder Interaktion zwei Einheiten/Systeme aufeinander wirken, und zwar unter Beibehaltung ihrer "Struktur", etwa bei einer Zelle, unter Beibehaltung ihrer typischen Art und Weise, wie sie Zellstoffe aufnimmt, verarbeitet und abgibt. Diese Einheit (hier: der Zelle) läßt sich nur "stören" ("perturbieren"). Anderenfalls wird sie zerstört und hört auf zu existieren. Das

heißt, daß ein "Milieu" nur perturbieren kann, nicht in bestimmter Weise das betreffende System determinieren, instruieren oder beeinflussen kann.

Umgekehrt kann dieses System sein Milieu (z.B. andere Zellen) auch nur "perturbieren". Wenn nun das System und sein Milieu sich wechselseitig immer wieder stören und bei dieser Störung auf vorherige Störungen Bezug nehmen (rekurrieren), entsteht eine "strukturelle Kopplung". Die strukturelle Kopplung muß immer durch einen Beobachter "zum Leben erweckt" (gemacht) werden. Er ist es, der Verbindungen (Korrelationen) herstellt zwischen Veränderungen im Milieu und Veränderungen im betrachteten System. Das Mittel der Kopplung ist die Sprache. Wenn also zwei Individuen miteinander "sprachen" und ihre Beobachtungen sprachlich koordinieren, abstimmen und sprachlich aufeinander Bezug nehmen (eine gemeinsame Sprache für ihr jeweiliges Koordinieren) entwickeln, schaffen sie sich eine gemeinsame Welt. Diese Welt ist ein emergentes, also ein neu entwickeltes System, das nicht auf eines der beiden beteiligten Individuen, d.h. nicht auf ihre "Kognitionssysteme" (Bewußtseinssysteme) zurückgeführt, nicht aus ihnen abgeleitet werden kann. Luhmann (Wissenschaft der Gesellschaft, 1990) nimmt nicht die Individuen (bzw. "Personen") als Elemente des Kognitionssystems wie des sozialen Systems, sondern trennt das Kognitionssystem vom sozialen System. Kognitionssysteme bilden sich durch das Denken (das Bewußtsein), soziale Systeme durch Kommunikation. Da wir in Sprache denken und Sprache auch das wesentliche Medium der Kommunikation darstellt, bildet die Sprache das Verbindungsmedium zwischen Kognition und Kommunikation. Für das Bewußtsein ist Kommunikation "Umwelt", für Kommunikation ist das Bewußtsein Umwelt. Somit ergeben sich verschiedene Formen struktureller Kopplung:

- (1) zwischen Bewußtseinssystem und Bewußtseinssystem
- (2) zwischen Kommunikationssystem und Kommunikationssystem
- (3) zwischen Bewußtseinssystem und Kommunikationssystem.

Im letztgenannten Fall treffen sich in der Person zwei Systeme bzw. laufen nebeneinander (strukturel gekoppelt) her. Die Beteiligten denken sich "ihren Teil" und kommunizieren miteinander. Sie sagen auch gelegentlich, was sie denken, aber das, was sie äußern, "gehört" in diesem Moment schon nicht mehr zur Person, sondern ist Teil der Kommunikation.

Symbol,

heißt: Zeichen für etwas anderes. Ein Symbol weist auf etwas hin. Worte, Sprache, Bilder und Gegenstände sind solche Zeichen (Symbole). Im griechischen Alltag meinte Symbol die Trennung einer Einheit, z.B. eines Gegenstandes, in zwei Teile und ihre Zusammengehörigkeit. Wer den einen der Teile im Besitz hatte, konnte, wurde ihm der andere Teil vorgelegt, sicher sein, daß es sich um das fehlende Stück handelte. Im Konstruktivismus spricht man von der "Orientierung" (Hinweisen auf...) von Symbolen (nicht von einem "Bezeichnen"), um damit auszudrücken, daß die Bedeutungen dieses Symbols für andere psychische oder soziale Systeme durch diese Systeme selbst geschaffen werden und darum jeweils anders ausfallen (können).

System,

bedeutet Zusammenhang zwischen den Elementen eines S., aber auch Zusammenhang zwischen Zuständen des Gesamtsystems. Man kann diesen Zusammenhang auch als "Muster" oder "Identität" eines Systems bezeichnen. Die "Autopoiese" beschreibt ein Bauprinzip von Systemen, deren Elemente das Ganze erzeugen und das Ganze zugleich die Voraussetzung für die Elemente abgibt. Unterteilt man verschiedene Klassen von Systemen (wie "organische S.", "Bewußtseins-S." und "soziale S."), so müssen auch die Elemente unterschiedlich sein (Austausch von Stoffen/Gedanken/Kommunikation). S. grenzen sich von ihrer "Umwelt" ab. Ohne diese Unterscheidung/Abgrenzung kann ein S. sich nicht erkennen. Das trifft für das System "Person" bzw. "Bewußtsein" zu wie für die "Kommunikation". Jedes S. ist für das andere Umwelt, jedes S. kann darum auch die Umwelt nur auf systemeigene Weise aufnehmen.

Tautologie (von griechisch "dasselbe sagen"),

meint eine Aussage, die eine inhaltliche Verdopplung enthält. Nach der Auffassung der klassischen Logik ist die Zirkeldefinition (> "Münchhausen-Trilemma") eine überflüssige Tautologie. Für das konstruktivistische Denken aber, das eine ontologische Grundlegung (> "Ontologie") ausschließt, keine eine Begründung keine andere Form mehr haben. So ist die Autopoiesis-Definition für operational geschlossene Systeme eine reine Tautologie, die allerdings auch nicht mehr den

Anspruch erhebt, "wahres" Wissen zu formulieren, sondern eine theoretisch brauchbare Konstruktion zur Beantwortung z.B. biologischer (nach Luhmann auch soziologischer) Fragen darstellen will. Unter Einbezug des Beobachter-Konzepts (> "Beobachter") wird die Tautologie zur "Autologie", d.h. jede Erklärung ist die Erklärung eines Erklärenden.

Zu den Herausgebern und Mitautoren

Die Herausgeber:

Georg Nebel,

geboren 1949, Industriekaufmann, Dipl.-Sozialarbeiter, Mitglied des Direktori-
ums des Institutes für Beratung und Supervision Aachen (IBS) und Aus-
bildungsleiter der Intensivfortbildung in Sozialer Gruppenarbeit am IBS, Social
Groupworker AASWG und Vorstandsmitglied der „Gesellschaft für Social
Groupwork“, Partner von Vogel & Partner (Organisationsberatungsgruppe
Solingen), Supervisor DGSv, Lehrender Supervisor SG, weitere Fort- und
Weiterbildung in Gemeinwesenarbeit, Gruppendynamik, Neurolinguistisches
Programmieren (NLP), Erster Vorsitzender des Geschäftsführenden Vorstandes
des Deutschen Roten Kreuzes, Kreisverband Aachen-Stadt, Lehrbeauftragter
an der Fachhochschule Niederrhein, Publikationen zu Methoden der Organi-
sationsberatung, hauptberuflich Leiter des Referates Kirchliche Jugendarbeit
im Kirchenkreis Jülich mit den Arbeitsschwerpunkten Praxisberatung und
Projektentwicklung.

Adresse: An Kuckum 48, D-52146 Würselen

Bernd Woltmann-Zingsheim,

geboren 1965, verheiratet, zwei Kinder, Diplom-Sozialpädagoge und Diplom-
pädagoge, Social Groupworker AASWG, Fachberater für Sozialpsychiatrie beim
DPWV Landesverband NRW, Ausbildungsleiter der Fortbildung „Systemisches
Management“ am IBS, zwei von den Hochschulen ausgezeichnete Diplomarbeit-
en, Stipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes e.V., systemtheoretisch-
konstruktivistische Publikationen zu (sozial)pädagogischen Themen, Disserta-
tion zur Didaktik/Methodik der Sozialen Arbeit in Arbeit, Redaktionsmitglied
„MOBILE. Social-Groupwork-Report“ (Hg. „Gesellschaft für Social Groupwork“),
Mitwirkung in verschiedenen freien Theaterprojekten (Improvisation, Tanz,
Bewegung).

Adresse: Poststraße 28, D-41189 Mönchengladbach

Die Mitautoren:

Delia Anton,

geboren 1964, Jugendbeauftragte im Bistum Aachen, Dipl.-Sozialarbeiterin, Social Groupworkerin AASWG, Gründungsmitglied und stellvertretende Vorsitzende der „Gesellschaft für Social Groupwork“, arbeitet nebenberuflich als Groupworkerin und Supervisorin

Dr. Theodor M. Bardmann,

geboren 1955, Studium der Soziologie und Film- und Fototechnik in Bielefeld, Promotion (1985) und Habilitation (1994) an der RWTH Aachen, Mitarbeit in mehreren Forschungsprojekten, freier Mitarbeiter am Institut für Beratung und Supervision Aachen, Privatdozent für Soziologie an der Philosophischen Fakultät der RWTH Aachen, Professor für Medienkommunikation an der FH Niederrhein. Arbeitsgebiete: Allgemeine Systemtheorie, Medienforschung, Organisationssoziologie. Veröffentlichungen: Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten (Frankfurt/Main 1994), Die Kybernetik der Sozialarbeit. Ein Theorieangebot (zusammen mit Sandra Hansen, Aachen 1996), Unterscheide! Konstruktivistische Perspektiven in Theorie und Praxis (Aachen 1997), Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie (Opladen 1997).

Klaus-Martin Ellerbrock,

geboren 1955, 1979 Diplom-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, Social Groupworker AASWG, Vorstandsmitglied der „Gesellschaft für Social Groupwork“, 1978 bis 1994 in der Offenen Jugendarbeit tätig, seitdem Leitung einer Seniorenbegegnungsstätte in Köln.

Dr. Hans Siegfried Falck,

geboren 1923, emeritierter Professor für Sozialarbeit und Psychiatrie an der Virginia Commonwealth University in Richmond/Virginia (USA), Theoretiker und Forscher, Social Groupworker AASWG (Gründungsmitglied des internationalen Verbandes), Sozialethiker (jahrzehntelange Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in Theorie und Praxis), Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Groupwork und Sozialarbeit im Gesundheitswesen, aber auch Veröffentlichungen zu Themen der Wissenschaftsphilosophie und der Medizinsoziologie. In seinem Lebenswerk sind akademische und praktische Sozialarbeit untrennbar

miteinander verbunden. Sein grundlegendes Buch zur Membership-Theorie ist auch auf deutsch erschienen.

Anni Hausladen,

geboren 1948, Dipl.-Betriebswirtin, weiteres Studium der Informationswissenschaft, Sozial- und Sprachwissenschaft. Mitarbeit am phil. Datenpool der Universität Düsseldorf. Referentin in der Erwachsenenbildung zu frauenspezifischen Themen. Psychotherapeutin für Frauen in Gestalttherapie und Bioenergetik in eigener Praxis. Supervisorin DGSv, Gruppendynamikerin für Teamsupervision, Coaching und Trainerin für Kommunikation und Konfliktverhalten/-management, Organisationsberaterin für Projekte, Praxis und Büro in Köln.

Karl Jasbinschek,

geboren 1955, 1971 Bankkaufmann, 1974 Ausbildung zum Polizeibeamten, 1983 Priesterweihe im Bistum Münster, 1990 Diözesankaplan CAJ und Diözesanpräses der JG im Bistum Münster, 1995 Social Groupworker AASWG, 1997 Bibliodramaleiter und Pfarrer in Moers-Eick.

Dr. Heinz J. Kersting,

geboren 1937, Professor an der Fachhochschule Niederrhein, Abteilung Mönchengladbach, Wissenschaftlicher und geschäftsführender Direktor des Institutes für Beratung und Supervision Aachen (IBS), Social Groupworker AASWG, Supervisor DGSv, Lehrender Supervisor SG, Balintgruppenleiter, Partner von Vogel & Partner (Organisationsberatungsgruppe Solingen), Studium der Philosophie und Theologie an einer Jesuitenschule, 1962 Bakkalaureat der Theologie, acht Jahre in der Gemeindearbeit und Erwachsenenbildung tätig, anschließend Studium der Soziologie und Erwachsenenbildung an der RWTH Aachen, 1975 Promotion in Erziehungswissenschaften, 1989 Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. und bis 1992 deren erster Vorsitzender, 1991 bis 1994 Koordinator des TEMPUS-Projektes „Social Work Education on an European Level (SWEEL) der Europäischen Union an der Pädagogischen Hochschule in Esztergom/Ungarn, deutscher Repräsentant des International Learning Exchange in Socialpedagogy (ILEX), Gastprofessuren in Spanien, Ungarn und USA, Forschungen und Publikationen zur Hochschuldidaktik, Schulsozialarbeit, Supervision, Organisationsberatung und zum Netzwerkmanagement im kommunikationstechnologischen Umbruch.

Dr. Lothar Krapohl,

geboren 1949, Diplompädagoge und Diplom-Sozialpädagoge, Professor an der Katholischen Fachhochschule NW, Abteilung Aachen (z.Z. deren Abteilungsleiter/Dekan), Mitglied des Direktoriums des Institutes für Beratung und Supervision Aachen (IBS) und Ausbildungsleiter der Supervisionsfortbildung am IBS, Supervisor DGSv, Lehrsupervisor, Balintgruppenleiter, NLP-Practitioner, Social Groupworker AASWG, nach dem Studium der Sozialpädagogik acht Jahre in der Jugendarbeit und als Referent für Erwachsenenbildung tätig, 1975 bis 1987 Studium der Pädagogik, Soziologie und Psychologie an der Rheinisch-Westfälischen-Technischen-Hochschule (RWTH) Aachen, Promotion in Erziehungswissenschaften, Gastprofessuren in Spanien, Ungarn und den USA, Forschungen und Publikationen zur Erwachsenenbildung, Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Supervision, therapeutischen Verfahren (NLP) und Sozialen Gruppenarbeit.

Stephan Langerbeins,

Diplom-Sozialpädagoge, Social Groupworker AASWG, Redaktionsleiter „MOBILE. Social-Groupwork-Report“ (Hg. „Gesellschaft für Social Groupwork“), 10 Jahre Leiter einer Offenen Jugendeinrichtung, Bildungsreferent im Jugendreferat des Kirchenkreises An Sieg und Rhein

Heinz Maas,

Dipl.-Pädagoge, Dipl.-Organisationsberater, Geschäftsführer für Projekte im kirchlichen Bereich, Tätigkeitsschwerpunkt: Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich

Ingrun Masanek,

geboren 1966, Master of Social Work (USA) und Diplom-Sozialpädagogin, Social Groupworkerin AASWG, Vorstandsmitglied der „Gesellschaft für Social Groupwork“, 1988/89 Studium der ökumenischen Theologie an der Pacific School of Religion in Berkeley/California (USA) und von 1990 bis 1993 Studium der Sozialarbeit an der Temple University in Philadelphia/Pennsylvania (USA) mit Spezialisierung auf Fragen der interkulturellen Kommunikation. In Deutschland tätig in der Arbeit mit Erwachsenen mit geistigen und psychischen Behinderungen, in der Kinderkulturarbeit und Kinder- und Jugendhilfe.

Wolfgang Offermann,

geboren 1962, Studium der Sozialarbeit an der Kath. Fachhochschule NW, Abteilung Aachen, Dipl. Sozialarbeiter, Social Groupworker AASWG, Supervisor (in Ausbildung), seit 1988 Leiter des Aachener Wohnungslosenprojektes „Café Plattform“ (Caritas), seit 1992 nebenberuflich in der Erwachsenenbildung tätig, Gründungsvorsitzender der „Gesellschaft für Social Groupwork“ (deutsche Sektion der internationalen Association of Social Work with Groups, AASWG), seit 1979 Mitglied beim Aachener Kabarett „Die Fleddermäuse“.

Karl-Georg Rinkleff,

Dipl.-Soz.Päd., Sozialwesenstudium an der Gesamthochschule Kassel, 1994/95 Teilnahme an der methodischen Intensivfortbildung in Sozialer Gruppenarbeit am IBS Aachen, Social Groupworker AASWG, zunächst in der Offenen Jugendarbeit tätig und seit 1988 Mitarbeiter in der AIDS-Hilfe, Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Begleitung von Menschen mit HIV und AIDS sowie Schulung und Anleitung von ehrenamtlichen Betreuern in der AIDS-Hilfe Aachen e. V., Lehrauftrag an der Kath. Fachhochschule NW, Abteilung Aachen sowie Referententätigkeit für das Bildungswerk AIDS & Gesellschaft in Reinhausen.

Dr. Heinrich Schiller,

geboren 1924 in Stralsund und aufgewachsen in Berlin. Jugendpflégertätigkeit vor Aufnahme des Studiums der Geschichte und Germanistik an der Humboldt Universität Berlin im Jahre 1946. Weiterstudium an der Freien Universität Berlin mit den Fächern Pädagogik und Psychologie. Danach Stipendium an der University of Minnesota in den USA von 1949 bis 1951 mit Abschluß als Master of Social Work. Anschließend Dozent und Supervisor in verschiedenen Fortbildungskursen für Soziale Gruppenarbeit und Leiter der Jugendarbeit im Nachbarschaftsheim des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin. Seit 1953 hauptamtlicher Dozent an der Sozialen Schule der Stadt Nürnberg, Promotion 1962 an der Universität Erlangen. Seit 1961 Direktor der Evang. Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik und seit 1971 Präsident der Evang. Stiftungsfachhochschule in Nürnberg. Vorsitzender der Konferenz der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik und Vorstandsmitglied bei Berufsverbänden und Rektorenkonferenzen im Bereich Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Deutscher Vertreter bei der „International Federation for Social Worker“ und der „International Association für Schools of Social Work“ und von 1980 bis 1988 Präsident

der internationalen Schulkonferenz. Seit 1987 Prof. em. mit nebenberuflicher Tätigkeit als Supervisor und Lehrauftrag an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg.

Michael Teichert,

Dipl.-Sozialpädagoge, Social Groupworker AASWG, Supervisor DGSv, Dipl.-Organisationsberater, leitet das Referat Mitarbeiterbegleitung im Bistum Aachen und ist Seniorberater in der Ausbildung Systemische Organisationsentwicklung am Institut für Beratung und Supervision Aachen.

Dr. Hans-Christoph Vogel,

geboren 1942, Professor für Organisationslehre an der Fachhochschule Niederrhein, nach dem Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Tätigkeit am Institut für Führungslehre der Technischen Akademie Wuppertal e.V. (insbesondere Durchführung von Managementseminaren), sieben Jahre als freiberuflicher Organisationsentwickler in Industrie, Verwaltung und sozialen Einrichtungen tätig, Promotion über Führung und Leistung von Arbeitsgruppen, Aufbau von Initiativen in der Sozialen Arbeit, Forschungsprojekte zum Sozialmanagement, zur Organisationsentwicklung und zur Planung, Partner von Vogel & Partner (Organisationsberatungsgruppe Solingen).

Karl-Heinz Wassong,

Diplom-Sozialarbeiter, Social Groupworker AASWG, arbeitet als Jugendbeauftragter für das Bistum Aachen im Krefelder Süden, nebenamtlich u.a. Leitung von Sozialen Trainingskursen für das Jugendamt der Stadt Kempen.

Julianne Wayne, Ed. D.,

Professorin für Social Groupwork an der School of Social Work der University of Connecticut, West-Hartford/USA, Master of Social Work, zuvor Professorin an der School of Social Work, Boston University, dort Nachfolgerin von Louis Lowy als Associated Dean, unter der Präsidentschaft von Jim Garland (ebenfalls Social Groupwork-Professor in Boston) Schatzmeisterin der „Association for the Advancement of Social Work with Groups“ (AASWG), zahlreiche Forschungen und Publikationen zur Sozialen Gruppenarbeit insbesondere mit Frauen, Gastprofessorin für Social Groupwork an der Fachhochschule Niederrhein.

zum konstruktivistisch-systemischen Denken und Handeln

Theodor M. Bardmann, Sandra Hansen:

Die Kybernetik der Sozialarbeit. Ein Theorieangebot

Vorwort: *Heinz von Foerster*

ISBN 3-928047-16 - 158 Seiten - 30,00 DM - 228 öS, - 27,50 sFr

Heiko Kleve:

Konstruktivismus und Soziale Arbeit.

Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision.

Vorwort: *Prof. Britta Haye*

ISBN 3-928047-17-5 - 167 Seiten - 30,00 DM - 228 öS, - 27,50 sFr

Theodor M. Bardmann:

Unterscheide! Konstruktivistische Perspektiven in Theorie und Praxis

ISBN 3-92804711-6 - 290 Seiten - 36,00 DM - 275 öS - 33,00 sFr

zur Sozialen Arbeit im Umbruch und zum Sozialmanagement

Hans-Christoph Vogel, Jana Kaiser (Hg.):

Neue Anforderungsprofile in der Sozialen Arbeit

ISBN 3-928047-18-3 - 278 Seiten - 42,00 DM - 320 öS - 39,00 sFr

Studiengruppe Sozialmanagement der Fachhochschule Niederrhein (Hg.):

Neue Sichten in Sicht.

Fragmente eines Perspektivenwechsels in der Sozialarbeit

ISBN 3-928047-09-4 - 160 Seiten - 26,00 DM - 198 öS - 24,00 sFr

Fordern Sie Gesamtprospekt beim IBS an!

**Bestellungen über jede gute Buchhandlung oder
direkt beim Wissenschaftlichen Verlag des IBS:**

Heckstraße 25, D-52080 Aachen

Tel. +49 (0)241-95 33 09, oder 55 65 80

Fax: +49 (0)241- 55 48 15

Email: kersting@mg.fh-niederrhein.de

Homepage: <http://www.fh-niederrhein.de/fb06/ibs>.

Bücher aus dem Wissenschaftlichen Verlag des Instituts für Beratung und Supervision Aachen
--

Unser Bestseller

Hans-Christoph Vogel, Brigitte Bürger, Georg Nebel, Heinz J. Kersting:
Werkbuch für Organisationsberater. Texte und Übungen,

2. erweiterte Auflage

ISBN 3-928047-23-X - 318 Seiten - 42,00 DM - 320 öS - 39,00 sFr

zur Supervision

Heinz J. Kersting:

Kommunikationssystem Supervision.

Unterwegs zu einer konstruktivistischen Beratung

ISBN 3-928047-01-9 - 172 Seiten - 28,00 DM - 213 öS - 26,00 sFr

Heidi Neumann-Wirsig, Heinz J. Kersting (Hg.):

Systemische Supervision. Oder: Till Eulenspiegels Narreteien

ISBN 3-928047-05-1 - 248 Seiten - 38,50 DM - 293 öS. - 35,00 sFr.

Heinz J. Kersting, Heidi Neumann-Wirsig (Hg.):

Systemische Perspektiven in der Supervision

und Organisationsentwicklung

ISBN 3-928047-13-2 - 222 Seiten - 38,50 DM - 293 öS. - 35,00 sFr.

Heiko Kleve:

Konstruktivismus und Soziale Arbeit.

Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision.

Vorwort: *Prof. Britta Hays*

ISBN 3-928047-17-5 - 167 Seiten - 30,00 DM - 228 öS, - 27,50 sFr

Ulrike-Luise Eckhardt, Kurt Richter, Hans Gerd Schulte (Hg.):

System Lehrsupervision

ISBN 3-928047-20-5 - 240 Seiten - 48,00 DM - 380 öS., - 44,00 sFr.

Heidi Neumann-Wirsig, Heinz J. Kersting (Hg.):

„...und sie bewegen sich doch!“

Systemische Ideen und Interventionen

in der Supervision und Organisationsberatung

ISBN 3-928047-25-6 in Vorbereitung

Das Forschungsinstitut des Instituts für Beratung und Supervision:

Das Institut ist zur Zeit an folgenden Forschungsprojekten beteiligt:

- Systemisches Sozialmanagement,
- Curriculum Supervision in Nordspanien zusammen mit der Universidad Publica de Navarra,
- Netzwerkmanagement im kommunikationstechnologischen Umbruch zusammen mit der Fachhochschule Niederrhein.

Abgeschlossene Forschungs- und Entwicklungsprojekte:

- Schulsozialarbeit,
- Curriculum Erwachsenenbildung,
- Selbsthilfeprojekte und Alternativorganisationen,
- Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen,
- Ausbildungscurriculum Supervision,
- TEMPUS-Projekt SWEEL,
Social Work Education on a European Level, Organisationsentwicklungsprojekt zur Entwicklung eines Modellstudienganges Soziale Arbeit in Ungarn, zusammen mit der Fachhochschule Niederrhein, der Universidad Publica de Navarra und der Pädagogischen Hochschule in Esztergom/Ungarn.
Gefördert wurde das Projekt durch die Europäische Union.

Zur Zeit bietet das Institut folgende Fortbildungsveranstaltungen an:

- Fortbildung in Systemischer Organisationsberatung/Organisationsentwicklung,
- Weiterbildung zum/zur Supervisor/in (nach den Ausbildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. - DGsv)
- Weiterbildung in Systemischer Beratung (Ausbildung zum/r Familienberater/in),
- Intensivfortbildung in Sozialer Gruppenarbeit/Social Groupwork (nach den Ausbildungsstandards der Deutschen Sektion der International Association for the Advancement of Social Work with Groups - AASWG),
- Fortbildung in Sozio-Integrativer Beratung,
- Fortbildung: Neurolinguistische Modelle in der Supervision,
- Weiterbildung in Systemischem Management (Beginn 1998).
- Workshops zur Supervision, zur Systemischen Beratung und Therapie, zur Provokativen Therapie, zur Organisationsberatung, zum Sozialen Management, zum Konstruktivismus und zur Systemtheorie

**Weitere Informationen sind erhältlich bei der Geschäftsstelle des
Instituts für Beratung und Supervision Aachen,
Heckstraße 25, D-52080 Aachen**

Telefon: 0241-95 33 09, Fax: 0241-55 48 15

E-Mail: ibs@mg.fh-niederrhein.de

Web:<http://www.fh-niederrhein.de/fb06/ibs>

Institut für Beratung und Supervision Aachen

Geschäftsführender Direktor: Prof. Dr. Heinz J. Kersting

Direktorium: Christiane Krapohl, Prof. Dr. Lothar Krapohl, Georg Nebel

Das Institut wurde 1985 gegründet von SupervisorInnen, ErwachsenenbildnerInnen, OrganisationsberaterInnen, SozialarbeiterInnen und SozialpädagogenInnen, die in der Praxis und in der Hochschulausbildung tätig sind.

Ziele des Instituts:

- die Fort- und Weiterbildung von MitarbeiterInnen in der sozialen, pädagogischen, pastoralen und therapeutischen Arbeit und der Organisationsberatung,
- die Mitwirkung am Theoriebildungsprozeß der Sozialen Arbeit, der Supervision, dem Sozialen Management und der Organisationsentwicklung,
- die Förderung des nationalen und internationalen Erfahrungsaustausches,
- die Durchführung, Förderung und Dokumentation von Forschungsprojekten,
- die Organisation von Foren zur Diskussion von Neuentwicklungen in den Bereichen der Sozialen Arbeit, der Supervision, der Organisationsberatung und dem Sozialen Management,
- die Vermittlung von Beratung, Supervision, Kontroll- und Metasupervision, Coaching, Balintgruppen und Organisationsberatung

Das Institut ist Mitglied

der Systemischen Gesellschaft, Deutscher Verband
für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V.,
der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) und
des Verbundes der Systemisch-orientierten Institute in der DGSv.

Die internationalen Partner des Instituts sind:

- die School of Social Work der Boston University, USA
- das Dept. Trabajo Social der Universidad Publica de Navarra, Pamplona/Spanien
- die Asociación Navarra Mixtelena para la Supervisión y Desarrollo Personal, Larraya/Spanien
- die School of Social Work, University of Connecticut, West-Hartford/Conn.USA
- das Institute of Health & Community Studies der University Bournemouth/UK.
- die Abteilung Soziale Arbeit des Széchenyi István College, Győr, Ungarn.

Die Partner des Instituts in der Region sind:

- der Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein, Mönchengladbach
- *vogel et partner*, Organisationsberatung Solingen
- die Bischöflichen Akademie des Bistums Aachen
- die Klinik für Psychosomatik und Psychotherapeutischer Medizin am Universitätsklinikum Aachen
- rabbitsoft, Aachen, Entwicklung von Software und Schulung der Anwender
- das Krüger Institut Bonn.

In diesem Band finden sich u.a. Beiträge von
Heinrich Schiller, Nürnberg und
Hans S. Falck, Richmond/Virginia (USA),
sowie von
Theodor M. Bardmann
Heinz J. Kersting
Lothar Krapohl
Stephan Langerbeins
Heinz Maas
Ingrun Masanek
Wolfgang Offermann
Karl-Georg Rinkleff
Hans-Christoph Vogel
und ein Grußwort von
Julianne Wayne, Hartford/Connecticut (USA)



Auf dem Foto in *autopoietischer* Einsamkeit vereint (von links nach rechts):

Georg Nebel, Karl-Heinz Wassong, Anni Hausladen, Delia Anton, Michael Teichert (oben), **Bernd Woltmann-Zingsheim, Klaus-Martin Ellerbrock, Karl Jasbinschek** (unten) bei einem AutorenGRUPPENTreffen in Aachen

ISBN 3-928047-19-1