



Leseprobe aus Simon und Wendt, Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit,
ISBN 978-3-7799-3966-5

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3966-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3966-5)

geschehen – er nennt dieses stets das *Leben des Kollektivs* – neben der Bewältigung ernster Aufgaben immer auch von der Entwicklung fester Rituale und von Elementen des Spiels begleitet werden müsse (Makarenko 1978 a: 602).

2.2 Zur Geschichte der Gruppenpädagogik und der Sozialen Gruppenarbeit

Begriffe wie *Soziale Gruppenarbeit*, *Gruppenpädagogik* oder die aus der amerikanischen Professionsentwicklung stammende Bezeichnung *Social Group Work* werden häufig synonym verwendet. Das mag alltagspraktisch für ehren- und hauptamtliche Akteure in der Arbeit mit Gruppen keine Rolle spielen. Professionshistorisch existieren *feine Unterschiede*.

Gruppenpädagogik hat sich in verschiedenen Entwicklungssträngen seit den 1920er Jahren in Europa und den USA entwickelt. Sie hat Verhaltensweisen von Kleingruppen zum Gegenstand. Zugleich werden die Gruppe und die in ihr stattfindenden Prozesse zum Medium sozialpädagogischer Einflussnahme. Somit ist Gruppenpädagogik als wissenschaftliche Kategorie nicht denkbar ohne die Ergebnisse der Gruppenforschung und die Auseinandersetzung mit den inneren Wirkkräften von Gruppen, *Gruppendynamik* genannt. Die Einführung dieses Begriffs wird Kurt Lewin (1890–1947) zugeschrieben. Seine in Deutschland begonnene sozialpsychologische Forschung fokussierte nach seiner 1933 erzwungenen Migration in die USA auf die Kleingruppenforschung, deren Höhepunkt in der 1944 erfolgten Gründung des „Research Center of Group Dynamics“ lag. Bereits fünf Jahre zuvor – 1939 – veröffentlichte Lewin seinen Aufsatz „Experimente über den sozialen Raum“ (deutsche Erstveröffentlichung in: Lewin 1953). Darin beschrieb er Gruppen als *soziologische Ganzheiten*, die als *dynamische Ganzheiten* mit jeweils eigenen Eigenschaften zu verstehen seien (Lewin 1953: 114).

In Deutschland kann von ersten gruppenpädagogischen Aktivitäten im Zusammenhang mit der Hausbildung von Jugendkultur gesprochen werden. Sie liegen also deutlich vor der Begründung der wissenschaftlichen Gruppenforschung. Allgemein wird dies zeitlich um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen des „Wandervogels“ festgemacht. Auch in der Arbeiterjugendbewegung gab es immer wieder gruppenbezogene freizeitpädagogische Aktivitäten, die sich allerdings noch nicht als systematisierte Gruppenarbeit verstanden. Krafeld (1984: 14) macht deutlich, dass die neu entstandenen Phänomene *Jugend* und *Freizeit* erst unter den Bedingungen der Trennung von Familie, Bildung und Arbeit entstehen konnten. Der Beginn einer eigenständigen Debatte um einen Sonderstatus von Kindheit und Jugend ist am ehesten in sozial-schwärmerischen,

philanthropischen Strömungen zu verorten, deren Aktivitäten und Äußerungen sowohl als Reflex auf den gesellschaftlichen Wandel als auch als Auseinandersetzung mit den ersten auftretenden Bruchstellen im System *bürgerliche Familie* zu verstehen sind. So wurde von den Utopisten des frühen 19. Jahrhunderts, die insbesondere die gebildete Jugend und akademische Kreise ansprachen, im Hinausschieben des Erwachsenwerdens ein *Selbstschutz* gegen die unfrei machende Vereinnahmung von Jugend gesehen.

Frühe Formen neuerer Gruppenpädagogik resultierten somit aus der Praxis selbst organisierter Gruppen. Voraussetzung für deren Entstehen war die Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase. Seit 1896 pflegten ältere Schüler des Steglitzer Gymnasiums, angeregt durch kritische Lehrer und unter dem Schutz eines von Erwachsenen gegründeten Fördervereins, größere Wanderungen zu unternehmen (Weimer 1992: 186). Dies fand bald Nachahmer an zahlreichen anderen Schulen, was 1901 auf Initiative von Karl Fischer zur Gründung besagten „Wandervogels“ führte, die erste Gesellungsform, die dem Grundsatz *Jugend führt Jugend* entsprach. Naturerleben, Gesang, Askese und ein breites Spektrum von – zum Teil höchst diffusen – lebensreformerischen Ideen können als Reaktion auf die dynamisch fortschreitende Entfremdung des prosperierenden Kapitalismus gesehen werden – oder aber als neue Form eines ihnen gemäßen Schon- und Erlebnisraumes, in welchem so lange jugendspezifische Erfahrungen gesammelt werden konnten, bis die zugehörigen Schüler und Studenten den Weg ins Berufsleben und zur Teilhabe an der Macht des Bürgertums fanden.

Die bis in die Vorphase des 1. Weltkriegs entstandenen Wandervogelbünde sahen sich zunehmend als Teil einer eigenständigen Jugendbewegung, die dem Prinzip der *Selbsterziehung* – d. h., der Erziehung des Einzelnen im Kontext von Gruppenerfahrungen – einen hohen Stellenwert einräumte (Simon 1996: 274). Dieser vor allem aus Abkömmlingen des Bürgertums bestehenden Jugendbewegung können folgende Wesensmerkmale zugeschrieben werden (siehe hierzu auch Krafeld 1984: 28 ff.; Weimer 1992: 186):

- Sie war der Beginn einer eigenständigen Form der Jugendarbeit, die eine bewusste Trennung von Organisationen und Angeboten der Erwachsenen vollzog.
- Die beteiligten Akteure zogen sich bewusst aus Teilbereichen bestehender Realität zurück und erschlossen sich eine eigene, jugendspezifische Welt. Einer Jugend, die im Erwachsenenalter komplexer werdende Aufgaben in einer sich stürmisch modernisierenden Gesellschaft zu übernehmen hatte, sollte ein Moratorium eingeräumt werden.
- Die Wandervogelbewegung wurde somit zum Symptom und zum Symbol für die Suchbewegungen in einer zunehmend entfremdeten Welt. Zugleich fußte

sie auf einer Abwehrhaltung gegenüber der traditionellen Erziehung im Kaiserreich.

- Aus ursprünglich eher cliquenhaften Gruppen hatten sich allmählich Erziehungsgemeinschaften herausgebildet. Man verfolgte mit dem auf Selbsterziehung angelegten Prinzip *Jugend führt Jugend* eine Abkehr von den traditionellen Erziehungsstilen, in denen festgelegte pädagogische Ziele und Werte dominierten. Selbsterziehung bedeutete auch, dass keine Trennung zwischen Erziehern und Erzogenen vorgenommen, sondern das Prinzip des gemeinsamen Lernens gepflegt wurde.
- Darin unterscheidet sich das Führungsprinzip des „Wandervogels“ von späteren bündischen Gruppen oder der Hitlerjugend, in welchen das Prinzip *Jugend führt Jugend* so ausgestaltet wurde, dass ältere, *erfahrenere* Jugendliche jüngere zu führen hatten.

Zeitgleich entwickelten sich in den 1920er und frühen 1930er Jahren die Reformpädagogik in Deutschland sowie die Freizeitpädagogik in den USA (*Recreation Movement*).

Die eng mit der deutschen Reformpädagogik in Beziehung stehenden Landschulheime praktizierten Gruppenunterricht. Georg Kerschensteiner, der Begründer der Arbeitsschulbewegung sah in diesem ebenfalls ein wichtiges pädagogisches Prinzip. Auch der *Jenaplan* des Reformpädagogen Peter Petersen setzte auf gruppenbezogene Gemeinschaftserziehung. Er verzichtete auf das traditionelle Klassensystem, schuf stattdessen *Stammgruppen*, die wiederum in verschiedene kleinere *Unterrichtsrgruppen* aufgeteilt wurden. Kein Kind konnte sitzen bleiben und sollte eine jeweils individuelle Förderung in der Gruppe erhalten (Petersen u. a. 1958).

Wie bereits dargestellt, vernachlässigt die im ersten Viertel des letzten Jahrhunderts angelagerte Professionalisierungsdebatte die Entwicklung gruppenpädagogischer Konzepte. Dies kann auch als die herausragende fachliche bzw. konzeptionelle Schwäche von Alice Salomon (1872–1948) gesehen werden. Mit der 1908 in Berlin von ihr gegründeten ersten deutschen *Sozialen Frauenschule* ist zwar ein Meilenstein für die Entwicklung des sozialen Berufs gesetzt. In der in ihrem Wirkungskreis geführten Methodendebatte werden vorrangig einzelfall- oder familienfürsorgliche sowie kinderpflegerische Unterstützungsleistungen konzipiert und nachfolgend auch praktiziert.

Somit wird in den Jahren vor und nach dem 1. Weltkrieg Selbsthilfe zu einem weiteren Strang vorprofessioneller Sozialer Gruppenarbeit. Selbsthilfe – aus der Gruppe heraus – ist auch ein wichtiges Prinzip der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung. Auch hier gibt es starke Wurzeln in dem Einwanderungsland USA, aber auch in England – wo frühe Spuren der Gemeinwesenarbeit in der *Settle-*

ment-Bewegung des vorletzten Jahrhunderts zu finden sind – und nicht zuletzt in der deutschen Arbeiterbewegung.

Die in den USA schon damals *Social Movements* genannten Projekte praktizierten Gruppenarbeit informell, basierend auf politischen Überzeugungen und weniger auf einem theoretischen, fachlichen Fundament oder professionellem Handlungswissen. Ein wichtiger Meilenstein war 1935 die Gründung der *Sektion Gruppenarbeit* in der amerikanischen „National Conference for Social Work“. Mit diesem Schritt wurde die Arbeit mit Gruppen als eigenständige Methode anerkannt.

Exkurs III: Der Gruppenbezug im Wirken von Janusz Korczak

Im historischen Spektrum allen pädagogischen Wirkens nimmt der jüdische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1876–1942) eine herausragende Stellung ein. Dies ist allein schon auf seinen letzten Gang zurückzuführen, auf dem der große Humanist die ihm anvertrauten Kinder auf dem Weg vom Warschauer Ghetto zu jenem Umschlagplatz begleitet hat, von dem aus die Insassen des früheren Waisenhauses „Dom Sierot“ in das Vernichtungslager Treblinka deportiert und höchstwahrscheinlich am 5. August 1942 ermordet wurden.⁴ Es ist bezeugt, dass Korczak mehrfach die Möglichkeit gehabt hätte, die Kinder zu verlassen und sich zu retten. Er hat alle diesbezüglichen Angebote stets entschieden zurückgewiesen (Dauzenroth 2002: 47). Seine herausragende Stellung als mutiger Menschen- und Kinderfreund wird auch nicht dadurch geschmälert, dass manches, was mit ihm in Zusammenhang gebracht wurde, vermutlich Legende ist. So sei er dem Auszug der Kinder aus dem Ghetto vorausgeschritten und habe noch zwei der kleinsten Kinder auf dem Arm getragen (ebd.: 44). Seine wohlwollend-kritische Biografin Hanna Mortkowicz-Olczakowa (1973: 262) zieht dies in Zweifel. Er habe allein schon aus Krankheitsgründen um diese Zeit wohl kaum mehr die Kraft gehabt, zwei Kinder über eine längere Strecke auf den Armen zu tragen. Derartige Relativierungen schmälern seinen Mut und sein Zeugnis menschlicher Größe keineswegs.

Korczak forderte stets eine *Pädagogik der Offenheit und Unabgeschlossenheit*. In seinem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ formulierte er eine *Magna Charta Libertatis*, ein Grundgesetz für Kinder, bestehend aus drei Grundrechten (Thesing 2001: 103):

4 Dieses Datum gilt als sehr wahrscheinlich, belegt ist es nicht.

1. *Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod.* Mit dieser schwer verständlichen Forderung wendet er sich gegen eine Überpädagogisierung des Alltags und jegliche Form der Dauerbehütung.
2. *Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.* Kinder, so Korczak, haben ein Recht auf ihre Kindheit, auf das jetzige, momentane Erleben. Damit wendet er sich gegen eine stets zukunftsorientierte Erziehung.
3. *Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.* Korczak widerspricht mit diesem Verlangen einer Sicht, wonach der Wert eines Menschen erst als Produkt von Bildung und Erziehung entstände.

In den von ihm geleiteten Einrichtungen „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ entwickelte Korczak Erziehungskonzepte mit ausgeprägter Alltagsorientierung und einer besonderen Betonung von Gruppenarbeit. Er setzte Ideen einer Kinderrepublik um, deren Gemeinschaft sich in Klassen oder Schichten unterteilte, deren Zusammensetzung in einem Kinderparlament – Morkowicz-Olczakowa (1973: 127) nennt es *Volksabstimmung* – beschlossen wurde. Die Gemeinschaft der Kinder gab sich Regeln und Institutionen. Wie Makarenko sah Korczak in gemeinschaftlicher Arbeit einen zentralen Erziehungsfaktor. Im Unterschied zu dem Begründer der Kollektiverziehung wandte sich letzterer strikt gegen jede Form des Zwangs und disziplinierende Ansätze. Er setzte auf Vertrauen und Ehrlichkeit als Basis tragfähiger Beziehungen (ebd.: 133). Für kurze Zeit – in den Jahren 1932 bis 1934 – war dem „Nasz Dom“ eine Experimentalschule angegliedert, in der es weder Klingelzeichen noch festgelegte Pausen gab. War ein Schüler erschöpft, konnte er sich hinlegen oder den Klassenraum verlassen. Der Unterricht vollzog sich an dem entlang, was die Kinder selbst erlebt, gesehen und gehört hatten. Es gab keine Zensuren. Die Bewertung der Leistungen erfolgte durch Mitsprache der Kinder (Dauenroth 2002: 29). In der Zusammenarbeit der Schüler mit den Lehrenden lagen die Ausgangspunkte selbstorganisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse. Diese zweifellos frühe Form antiautoritärer Erziehung scheiterte letztendlich am Mangel und an einer keineswegs freundlich gestimmten Umwelt. In einem seiner zahlreichen, stets selbstkritischen Briefe schrieb er: „Ungeachtet der schweren Bedingungen ist es (das Waisenhaus; d. Verf.) immer noch eine Oase, die leider von dem bösen Sand der Wüste, die sich ringsum erstreckt, allmählich zugeschüttet wird“ (Morkowicz-Olczakowa 1973: 36).

2.3 Impulse durch die Kleingruppenforschung

In den 1930er und 1940er Jahren vollzog sich eine Intensivierung der Gruppenforschung und gruppenbezogener Forschung. Diese war vor allem innerhalb der Sozialpsychologie angelegt. Deutsche Emigranten, wie der bereits im Zusammenhang mit der Entwicklung des Begriffs *Gruppendynamik* erwähnte Kurt Lewin, spielten dabei eine maßgebliche Rolle. Er und seine späteren Mitarbeiter White und Lippitt haben fortlaufend Forschungsergebnisse vorgelegt und auch ab Mitte der 1940er Jahre gezielt Ansätze des Gruppentrainings entwickelt. Angesichts der weltpolitischen Lage wurden vorrangig junge amerikanische Offiziere und Offiziersanwärter in diese – Trainingsgruppen oder T-Groups genannte – Ausbildungsformen integriert. Erklärtes Ziel war neben einem allgemeinen Forschungsinteresse die Stärkung ihrer Widerstandsfähigkeit vor dem Hintergrund der ihnen zwangsläufig in Einsätzen begegnenden Gräueltaten des Krieges. War diese frühe Forschungspraxis Lewins, die in die Gründung des „Massachusetts Institute of Technology“ (MIT) führte, vor allem auf Trainings für z. T. höchst unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ausgerichtet (SozialarbeiterInnen, Militärangehörige, Geschäftsleute, Teams in Fabriken, Lehrkräfte, zivilgesellschaftliche Akteure), begann die sich nun rasch entwickelnde *Kleingruppenforschung* einer Vielzahl an Phänomenen nachzugehen, die in Gruppenzusammenhängen Relevanz besitzen.

Für die Beschreibung der Entstehung von Kleingruppen wurden unterschiedliche Phasenmodelle entwickelt. Am häufigsten wird auf das Modell von Tuckman (1965, in: Crott 1979: 220) zurückgegriffen, der bei der *Gruppenentwicklung* folgende Schritte erkennt:

1. *Formierung*: Suche nach situationsadäquatem Verhalten innerhalb offener Eingangssituationen (forming);
2. *Sturm und Drang*: Konflikte zwischen Individuen und Untergruppen, eventuell auch Rebellion gegen Führungspersonen (storming);
3. *Normierung*: Herausbildung von Gruppennormen (norming);
4. *Aufgabenorientierung*: Rollenbeziehungen werden akzeptiert und im Sinne der Aufgabenbewältigung genutzt (performing).

Dieses Grundmodell wurde vielfältig modifiziert und ergänzt.

Schmidt-Grunert (2009) verweist unter Bezugnahme auf Bernstein und Lowy (1969)⁵ auf ein häufig abgehandeltes fünfstufiges Modell, das aus folgenden Gruppenphasen besteht:

5 Die beiden Autoren rekurrieren ihrerseits auf das *Developmental Model*, das von den Bostoner Forschern Garland, Jones und Kolodny (1965) vorgelegt wurde.