

**Technische Universität Kaiserslautern**

Distance & Independent Studies Center

**Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“**

Studienbegleitende Hausarbeit zum Thema

**Der Umgang mit gruppensdynamischen Prozessen als Aufgabe  
und Herausforderung für Lehrende in sozialpädagogischen  
Ausbildungskontexten.**

**Note: 1,3**

**vergeben durch Frau Dr. Birgit Michel-Dittgen (3/ 2019)**

Eingereicht von : Anja Sprenger-Mühlhäuser  
Matrikel-Nr. : 404953  
Modulnummer : 400  
Straße : Kaiserstuhlring 68  
Wohnort : 68239 Mannheim  
Tel.-Nr. : 0621 - 8760776  
Abgabedatum : 08.03.2019

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2 Erklärungsansätze dynamischer Prozesse in Gruppen</b>	<b>2</b>
2.1 Begriffsbestimmungen	2
2.2 Das Teamentwicklungsphasenmodell nach Bruce Tuckman	5
2.3 Das Riemann-Thomann-Modell und die Dimensionen der Gruppenstruktur	8
2.4 Teamrollen nach Belbin	10
<b>3 Kommunikation und Handlungsimpulse für Lehrende in gruppendynamischen Prozessen</b>	<b>12</b>
3.1 Die innere Haltung – Einflussfaktor in Gruppenprozessen	13
3.2 Impulse der Kommunikationsgestaltung in Lerngruppen	14
3.3 Methodische Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten in Lerngruppen	16
<b>4 Fazit und Ausblick</b>	<b>20</b>
Literaturverzeichnis	III
Anhang	VII
Eigenständigkeitserklärung	VIII

## **Abkürzungsverzeichnis**

SGB Sozialgesetzbuch

## **Abbildungsverzeichnis**

- Abb. 1: Säulen der fachlichen und persönlichen Eignung sozialpädagogischer Fachkräfte
- Abb. 2: Fächerkanon sozialpädagogischer Fachschulen
- Abb. 3: Typische Merkmale der Gruppenmitglieder in den vier Phasen der Teamentwicklung nach Bruce Tuckman
- Abb. 4: Die Sonnen- und Schattenseiten der vier Grundstrebungen als Grundelemente der menschlichen Persönlichkeit
- Abb. 5: Die Dimensionen der Gruppenfelder und ihre thematischen Landkarten
- Abb. 6: Teamrollen in ihren Eigenschaften und ihren schwächenden Merkmalen
- Abb. 7: Die drei Ebenen einer sozial-ethischen Kompetenzentwicklung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte

## 1 Einleitung

Jede Gruppe ist in ihrer Zusammensetzung einzigartig und wird durch die Individualität der Gruppenmitglieder sowie deren subjektiven und kollektiven Ziele beeinflusst (vgl. Stahl 2017: 22). Dabei erleben Gruppenmitglieder in ihrer Zusammenarbeit Entwicklungsphasen unterschiedlicher Dynamik und interagieren dabei in diversen Rollen.

Als Gruppenleitung ist es nach Brocher notwendig, beeinflussbare Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu kennen, Anzeichen von ungünstigen Entwicklungen wahrzunehmen sowie Klarheit über Wirkungen von Verhaltensweisen Leitender auf die Lernprozesse Lernender zu haben, um Herausforderungen konstruktiv zu begegnen sowie angemessene Verantwortung zu übernehmen (vgl. Brocher 1981: 14). Die Kompetenzentwicklung Lehrender kann durch Feedbackprozesse kontinuierlich angeregt werden, sodass diese ihr methodisches Handeln und ihre Kommunikationsformen der Lerngruppe gegenüber individualisieren und sie die Lernenden damit in ihrer Zielerreichung intensiver unterstützen (vgl. Fuchs 2015: 28).

In der Ausbildung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte begleiten Lehrende über einen längeren Zeitraum heterogene Ausbildungsgruppen. Diese benötigen für ihr künftiges Arbeitsfeld einen Kompetenzzuwachs, der sich in fördernden und fordernden kommunikativen Fähigkeiten zeigt, in konstruktiven Konfliktlösungsstrategien sowie in professioneller Beziehungsgestaltung unter psychisch belastenden Rahmenbedingungen. Zudem wird die Mehrheit der ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte in interdisziplinären Teams selbst mit Menschen, mit zum Teil herausfordernden Verhaltensweisen in divergenten Gruppenkonstellationen arbeiten. Die Ausbildungsgruppe „ist hierbei mit ihrer Kultur, ihrer Dynamik und ihrem Erfahrungsschatz eine wesentliche Stütze des Lernens des Einzelnen“ (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 2010: 2).

Im Rahmen der Hausarbeit soll herausgearbeitet werden, welche handlungsleitenden und kommunikativen Strategien Lehrende in gruppenspezifischen Prozessen ergreifen können, um Lerngruppen im Kontext fachschulischer Ausbildung im Sozialwesen zu unterstützen und in ihrer fachlichen Eignung zu professionellen sozialpädagogischen Fachkräften zu fördern. Dafür werden zunächst wesentliche Merkmale von Gruppen definiert, bevor der sozialpädagogische Ausbildungskontext dargestellt wird. Die anschließende Präsentation eines Gruppenphasenmodells veranschaulicht den evolutionären Verlauf von Gruppenentwicklungsprozessen. Danach wird der Einfluss von persönlichkeitsbestimmenden Grundstrebungen auf die Gruppenstrukturen untersucht (vgl. Stahl 2017: 23) sowie die identitätsstiftende Bedeutung von Rollen. Die gewonne-

nen Einsichten werden im nachfolgenden Kapitel in Impulse zur Kommunikationsgestaltung für Lehrende sowie in methodische Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten innerhalb der Lerngruppe überführt. Eine zusammenfassende Darstellung beschließt die Inhalte der Arbeit.

## **2 Erklärungsansätze dynamischer Prozesse in Gruppen**

Die aus Individuen zusammengesetzte Gruppe durchläuft in ihrer Zusammenarbeit verschiedene Prozesse, die an Phasen der menschlichen Entwicklung erinnern. Die nach innen und außen gerichteten Interaktionen der Gruppe beeinflussen entscheidend die Dynamik und die Gruppenkultur. Dabei kommt es oft zu regressiven Verhaltensweisen einzelner Mitglieder, da jedes Individuum mit seiner „psychosozialen Vorstruktur“ (vgl. Brocher 2015: 17) und den verschiedenen Aspekten frühester Objektbeziehungen und –erfahrungen die Gruppenatmosphäre mitgestaltet (ebd: 39).

Das folgende Kapitel widmet sich nach der begrifflichen Auseinandersetzung wesentlichen Merkmalen von Gruppen, einem darstellenden Überblick des sozialpädagogischen Ausbildungskontextes und verschiedenen Determinanten gruppendynamischer Prozesse. Dafür werden zentrale Aspekte des Teamentwicklungsmodells nach Bruce Tuckman, des Riemann-Thomann-Modells und des Erklärungsansatzes der Teamrollen nach Belbin vorgestellt.

### **2.1 Begriffsbestimmungen**

Eine Gruppe ist ein „selbstreferentielles“ (Edding/ Schattenhofer 2015: 199) „relativ überdauerndes System“ (Rechtien 2007: 5) aus mindestens 3 bis 18 (vgl. Stahl 2017: 30) oder sogar 25 zielgerichtet miteinander agierenden Personen (vgl. Rechtien 2007: 5), die durch ein gemeinsames Anliegen miteinander verbunden sind. Der „persönliche Zielpool“ (Stahl 2017: 30) der Beteiligten ist durch die individuelle Bedeutsamkeit der bewussten, vorbewussten und unbewussten, sachlichen und zwischenmenschlichen Ziele gekennzeichnet, die auf die Motivation und das persönliche Engagement wirken (ebd: 31f.). Die Aushandlung gemeinsamer Ziele in einem Gruppenklima von Akzeptanz und Vertrauen, bei aller Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder, sowie Normen und Regeln zur Zusammenarbeit unterstützen den Gruppenprozess, so dass sich ein konstruktiv handelndes Wir-Gefühl entwickeln kann.

Gruppendynamik wird auch durch sachlogische, d.h. aufgabenbezogene Aktivitäten verändert die zur Erreichung der Ziele notwendig sind. Weitaus größeren Einfluss auf

die Dynamik haben psychosoziale Faktoren wie Sympathien und Antipathien, Tabus und ungeschriebene Gesetze (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 2010: 124) sowie Wünsche und Befürchtungen, die über die Dimensionen der Zugehörigkeit, der Macht und den Einfluss sowie über die Nähe-Distanz-Differenzierung der Beziehungen innerhalb der Gruppe entscheiden (Edding/ Schattenhofer 2015: 26). Zudem wirkt das Verhältnis zwischen den Gruppenmitgliedern und der äußeren Umwelt in die Gruppe hinein (ebd: 20).

Die Art und Weise wie die Gruppenleitung aus ihrer funktionalen Machtposition heraus agiert und mit welchen Interventionen sowie Interaktionsangeboten auf Teilnehmende eingegangen wird, repräsentiert insbesondere in herausfordernden, spannungsbesetzten Situationen ein mögliches Führungsmodell (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 2010: 110). Die Herausforderung als Leitung besteht darin, der Gruppe authentisch in verschiedenen zum Teil widersprüchlichen Rollen entwicklungsförderlich zu begegnen und Rückkopplungsprozessen bei Gruppenmitgliedern adäquat zu begegnen (ebd: 111). Das erfordert eine Leitungspersönlichkeit mit der Fähigkeit zur reflektierten Wahrnehmung eigener Stärken und Grenzen. Der persönliche Anspruch nach prozessbegleitender metaperspektivischer Beobachtung, um gruppendynamische Wirkungsmechanismen zu erkennen, zeichnet sich darüber hinaus durch eine die eigene Bedürfnisse beachtende Gruppenleitung aus.

Sozialpädagogische Fachkräfte lassen sich nach dem Fachkräftegebot gemäß § 72 SGB VIII durch fachliche und persönliche Eignung für ihre Tätigkeit bestimmen. Dabei setzt sich die fachliche Eignung neben rechtlich relevantem Grundlagenwissen und pädagogisch-psychologischen Kenntnissen unter anderem aus Problemlösefähigkeiten, situationsangemessenen Kommunikationsstrategien, Sensibilität und Empathie sowie einer Offenheit zur Partizipation aller Beteiligten zusammen (vgl. Macsenaere et al. 2014: 567f.). Die Feststellung der persönlichen Eignung für eine Ausbildung liegt vor Ausbildungsbeginn in der Verantwortung der Bildungsträger (ebd: 566) sowie bei den jeweiligen Praxisstellen im dualen Ausbildungskontext. Prozessbegleitende methodische Bildungsangebote in der Ausbildung schaffen zudem Anlässe zur weiteren Persönlichkeitsentwicklung sowie zur konstruktiven Reflexion der eigenen Rolle.

Diese Kompetenzentwicklung lässt sich in der Abbildung wie folgt grafisch darstellen.

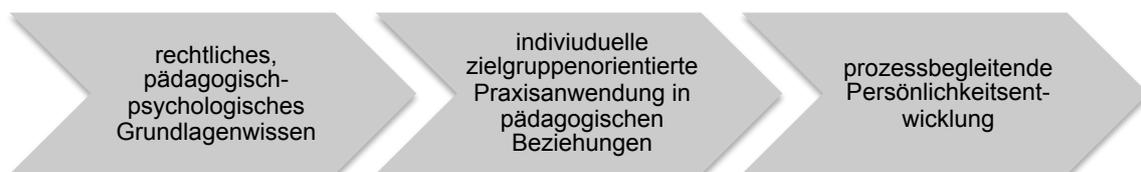


Abb. 1: Säulen der fachlichen und persönlichen Eignung sozialpädagogischer Fachkräfte (eigene Darstellung)

Die uneinheitlichen vollzeitschulischen oder praxisintegrierten sozialpädagogischen Ausbildungsmodelle in Deutschland verzahnen in methodisch-didaktisch differenzierter Ausgestaltung die Lernorte Schule und Praxis (vgl. König et.al 2018: 43). Dabei unterstützen Mentoren oder Praxisanleiter in der Praxisstelle die fachliche Begleitung der Auszubildenden. Der erfolgreiche Abschluss ermöglicht den Absolventen der Fachbereiche Heilerziehungspflege, Jugend- und Heimerziehung oder Erzieher eine Tätigkeit in folgenden beispielhaften Arbeitsfeldern:

- in Kinder-, Jugendwohn- und Erziehungsheimen
- in Tagesstätten für Menschen mit Behinderung
- in Internaten, Sonder- und Gesamtschulen
- in Tagesstätten, Wohn- und Pflegeeinrichtungen für Menschen mit Behinderung
- in Werkstätten für Menschen mit Behinderung
- in Einrichtungen der Sozialpsychiatrie
- in ambulanten Diensten
- in Kindergärten, Kinderkrippen und Horten (vgl. Bundesagentur für Arbeit, berufenet 2018).

Der dargestellte Fächerkanon zeigt exemplarisch die inhaltlichen Themenfelder einer sozialpädagogischen Ausbildung, welche jeweils in klassischen Unterrichtsfächern, in Lernbereiche oder Modulen abgebildet werden.

Sozialarbeitswissenschaft	Lebensführung im Alltag/ Gesundheitswissen	Psychologie
Soziologie	Recht und Verwaltung	Religiöse und ethische Erziehung

Abb. 2: Fächerkanon sozialpädagogischer Fachschulen (vgl. Macsenaere et al. 2014: 568)

Angestellte und freiberuflich Lehrende an sozialpädagogischen Fachschulen sind als Didaktiker in partizipativer Kooperation mit den Lernenden für den Lernprozess verantwortlich. Sie tragen in ihrem beziehungsdidaktischem Handeln zu einer lernförderlichen Atmosphäre bei (vgl. Reich 2012: 25f.) und sind besonders im Rahmen der gewünschten Persönlichkeitsentwicklung mit zum Teil sehr persönlichen Themen Auszubildender konfrontiert. Sie befinden sich dabei in paralleler Ambivalenz zwischen beratenden und leistungsbewertenden Rollenfunktionen. Zudem treten sie in der Rolle als Vorbild, Berater und Unterstützer auf, um die Auszubildenden im Erreichen ihrer Basisqualifikationen und –kompetenzen in einem verantwortungsvollen beruflichen Hand-

lungsfeld zu begleiten. Welche Theorien hierfür eine Hilfestellung bieten können, wird nachfolgend mit der Darstellung von drei relevanten Modellen erörtert.

## 2.2 Das Teamentwicklungsphasenmodell nach Bruce Tuckman

Bruce Tuckman, ein amerikanischer Psychologe, fasste 1965 als Ergebnis aus einer Analyse von 55 wissenschaftlichen Studien zur Gruppenentwicklung, überrepräsentiert durch Auswertungen von Therapie- und Trainingsgruppen (vgl. Stumpf/ Thomas 2003: 38), die gruppenverbindenden Faktoren zu einer Übersicht zusammen (ebd: 35). Seinen Erkenntnissen nach durchlaufen Gruppen auf dem Weg zu produktiver Zusammenarbeit, fließend, in unterschiedlichen Geschwindigkeiten sowie zum Teil in unvollständiger Form, die Phasen des *formings*, *stormings*, *normings* und *performings* (vgl. Stahl 2017: 84). Diese nicht linear stattfindenden Entwicklungsverläufe (vgl. van Dick/ West 2013: 28) sind durch vergleichbare aufgabenbezogene Faktoren sowie sozial-emotionale Merkmale der Teilnehmer und der Gruppe (vgl. Simon 2003: 36) gekennzeichnet und werden parallel durch innere und äußere Veränderungen beeinflusst. Neben Kurt Lewins dreiphasigen Modells, Rechiens fünf Entwicklungsphasen, einer differenzierten achtphasigen Ausführung nach Miles (vgl. Rechiens 2007: 120 f.), erweiterte Eberhard Stahl in seinen Darstellungen das vierphasige Modell um eine weitere Phase, dem *reforming* (vgl. Stahl 2017: 79).

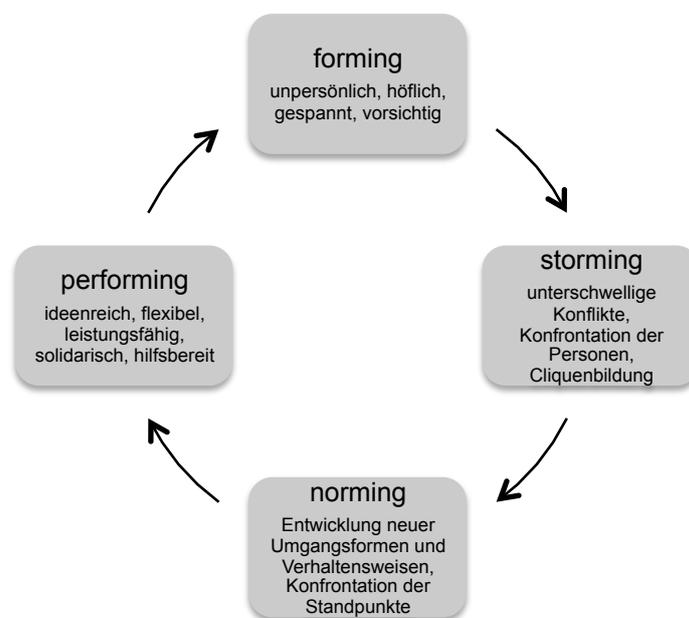


Abb. 3: Typische Merkmale der Gruppenmitglieder in den vier Phasen der Teamentwicklung nach Bruce Tuckman (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 215)

Die erste Phase (*forming*) ist für Gruppenmitglieder mit viel Unsicherheit und der Suche nach Orientierungspunkten verbunden. Dabei zeigen Menschen zumeist höflich distanziertes Verhalten, sind neugierig oder skeptisch (vgl. Gellert/ Nowack 2014: 217) und versuchen durch Beobachtung, vorsichtiges Ausprobieren und „Small-Talk“ in kleinen Grüppchen zu unverfänglichen „Party-Themen“ (vgl. Langmaack 2010: 129), die vermeintlichen Konventionen der Gruppe auszuloten (vgl. Stahl 2017: 77). In dieser Phase geht es bereits um existenzielle Themen, wie dazugehören oder ausgeschlossen werden (ebd: 98) auf den „schwankenden Polen“ (vgl. Langmaack 2010: 128) zwischen Nähe suchend und Distanz bewahrend (ebd. 128). Früheste Gruppen- und Gruppenleitungserfahrungen sowohl aus Familienzusammenhängen wie auch anderen Gruppenbezügen werden durch die Gruppenmitglieder wiederbelebt und re-inszeniert. Die zu bewältigenden Aufgaben und offiziellen Ziele sind der Gruppe, die noch nicht als Gesamtgruppe betrachtet werden kann, eher nur in „einer sehr globalen Version bekannt“ (Gellert/ Nowak 2014: 218) und benötigen eine Konkretisierung. Die Gruppenleitung kann die Gruppe, zeitlich deren Sicherheitsbedürfnis entsprechend, durch strukturierende und vertrauensfördernde Maßnahmen in dieser Phase unterstützen (vgl. Stahl 2017: 104).

Im *storming* kristallisieren sich in Positionierungsprozessen die Gemeinsamkeiten insbesondere jedoch auch die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder heraus. Das wird in dieser Phase besonders in den zahlreichen konfliktbehafteten Situationen und Beziehungen deutlich (vgl. Gellert/ Nowack 2014: 221) sowie in der Bildung informeller Untergruppen, die sich zum Teil innerhalb der Großgruppe gegen diese wiederum abgrenzen. Dabei finden sich Menschen in bisher bekannten oder neuen Rollen wieder. Die Machtpositionen in der Gruppe beginnen sich zu verteilen. Nicht selten gerät dabei die Gruppenleitung parallel in den Mittelpunkt der Konflikte oder wird in ihrer Position in Frage gestellt. Dies kann sich in Widerständen, Konkurrenzen oder Ambivalenzen, wie auch in aktivem Austesten von Grenzen zeigen (vgl. Hofert 2018: 121). Diese konfrontative, konfliktbehaftete Phase schwächt durch ihre Dynamik die Effektivität der Aufgabenbearbeitung und lässt die Gruppe in ihrer Zielerreichung nur mühsam vorankommen. Empathie und Gelassenheit durch die Gruppenleitung, initiierte Gelegenheiten zum konstruktiven Austausch und moderierende Interventionen sind entwicklungsförderliche Faktoren in dieser Phase. Eine fehlende Konfliktbearbeitung kann sich im weiteren Entwicklungsprozess hemmend auf die Gruppenentwicklung auswirken (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 224).

Im *norming* ist es den einzelnen Gruppenmitgliedern gelungen, nach einer Phase der Konfliktlösung und der Klärung persönlicher Standpunkte, einen sicheren Platz innerhalb der Gruppe zu finden. Es entsteht ein Gefühl von Geborgenheit, gegenseitiger Akzeptanz sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre, das wiederum zu einer Kohäsionsentwicklung innerhalb der Gruppe führt (vgl. Simon 2003: 37). Die Bearbeitung der Arbeitsinhalte wird konstruktiv aufgegriffen (vgl. Langmaack 2010: 134), wenngleich die Priorität (noch) vermehrt auf der Pflege des informellen Systems liegt (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 226). „Die Gruppe muss nun Vereinbarungen darüber treffen, wie sie unter Berücksichtigung des Trennenden am Gemeinsamen weiterarbeiten kann“ (Stahl 2017: 150).

In der Phase dieser „Vereinbarungsstruktur“ (ebd: 150) werden künftige Regeln der Zusammenarbeit und des Umgangs miteinander ausgehandelt. Die Modi der Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, als Regeln erster Ordnung, benötigen zunächst eine Klärung der Metaregeln, sodass für alle Gruppenmitglieder deutlich wird wie die Gruppe grundsätzlich zu Entscheidungen kommt (ebd: 154). Eine Orientierung erfolgt unter anderem an konventionellen Metaregeln die im gesellschaftlichen Umfeld der Gruppe gelten (ebd: 156). Eine mögliche Störung in dieser Gruppenphase kann sich darin zeigen, dass die Gruppe in einer übersteigerten Selbstidentität, mit paralleler Abgrenzung und einer einhergehenden Abwertung aller außerhalb der Gruppe befindlichen Individuen, auftritt (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 228). Zudem wird jede von innen geäußerte Kritik als Verrat betrachtet und mögliche Konflikte werden tabuisiert (ebd: 228).

In einem Klima von konzentrierter, zielorientierter Aktivität und einem persönlichem Verantwortungsgefühl (vgl. Stahl 2017: 185) gelingt es der Gruppe nun im *performing* kooperativ und zügig die Arbeitsabläufe zu bewältigen. Die Gruppe organisiert sich dafür selbstständig, zeigt sich experimentell sowie risikofreudig und erlebt synergetisch wirkende Kräfte (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 230). Dabei entdecken die Einzelnen ihre eigenen ungenutzten Ressourcen und entwickeln sich prozessorientiert persönlich und fachlich weiter. In der Aufgabenorientierung identifizieren sich die Gruppenmitglieder mit diesen, zeigen sich untereinander solidarisch und hilfsbereit, sodass die Aufgaben erfolgreich in einer positiven Fehlerkultur bewältigt werden. Vorausgegangene Prozessdefizite sowie Unvollständigkeiten im *forming*, *norming* oder *storming* führen in dieser Phase zu Arbeitsstörungen (vgl. Stahl 2017: 182). Des Weiteren können Versagensängste, aufgrund von ausgesprochenen oder unausgesprochenen Leistungsnormen, Gruppenmitglieder daran hindern das *performing* zu erreichen (ebd: 183f.).

Wenngleich Tuckman, so Patricia Simon in ihren Ausführungen, seine Darstellung nicht als ein zu generalisierendes Modell zu betrachten weiß (vgl. Somin 2003: 39), so bietet es zahlreiche Ansatzpunkte zum Verständnis für individuelle, gruppen- und sachbezogene Konflikte und Herausforderungen.

### 2.3 Das Riemann-Thomann-Modell und die Dimensionen der Gruppenstruktur

Das Riemann-Thomann-Modell, basierend auf Fritz Riemanns Ausführungen zu den „Grundformen der Angst“ (vgl. Stahl 2017: 238), ist ein querschnittsbeschreibender Erklärungsansatz von Beziehungs- und Gruppenstrukturen sowie der Qualität des Miteinanders zwischen Individuen und der Gruppe (vgl. Stahl 2017: 239). Das Modell ist gekennzeichnet durch die „Sonnen- und Schattenseiten“ (vgl. Thomann/Schulz von Thun 2017: 179) der in einem Koordinatensystem sich gegenüberliegenden vier menschlichen Grundstrebungen der Persönlichkeit nach *Nähe*, *Distanz*, *Wechsel* und *Dauer*. Die persönlichen Grundströmungen zeigen sich in individuellen Verhaltensweisen, Werten und Einstellungen (vgl. Stahl 2017: 242) und entwickeln sich in Abhängigkeit von Anlage, Umwelt und Sozialisation (vgl. Langmaack 2010: 163).

Dabei trägt jedes Individuum diese gleichwertigen Pole in sich, wobei in zwischenmenschlichen Beziehungen meist nur ein oder zwei aktiviert und sichtbar werden (vgl. Thomann 2014: 230). Diese Ausprägung kann zwischen einzelnen Situationen und Interaktionspartnern variieren. Der Persönlichkeitsschwerpunkt bildet das seelische Heimatgebiet des Individuums ab (ebd: 236).

<b><i>Dauer</i></b>	
<b>Sonnenseiten:</b> systematisch, gründlich, verantwortungsbewusst, zuverlässig, prinzipientreu	
<b>Schattenseiten:</b> unflexibel, kontrollierend, Selbstbeherrschung bis zur Selbstunterdrückung	
<b><i>Nähe</i></b>	<b><i>Distanz</i></b>
<b>Sonnenseiten:</b> kontaktfähig, verständnisvoll, ausgleichend, akzeptierend, teambereit	<b>Sonnenseiten:</b> entscheidungsfähig, konfliktfähig, eigenständig, unabhängig, intellektuell
<b>Schattenseiten:</b> konfliktscheu, Opfermentalität, selbstlos bis zur Selbstaufgabe	<b>Schattenseiten:</b> kontaktscheu, bindungsängstlich, wollen auf niemanden angewiesen sein
<b><i>Wechsel</i></b>	
<b>Sonnenseiten:</b> kreativ, einfallreich, spontan, unterhaltsam, charmant	
<b>Schattenseiten:</b> unzuverlässig, chaotisch, neigen zum Theatralischen und Dramatisieren	

Abb. 4: Die Sonnen- und Schattenseiten der vier Grundstrebungen als Grundelemente der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Thomann 2014: S. 231ff.)

Jede Gruppe besteht aus Individuen mit einzelnen seelischen Heimatgebieten und „dementsprechend breit gestreuten Bedürfnissen, Werten und Prinzipien“ (vgl. Stahl 2017: 264). Ausgehend von der Grundhaltung nach Individualität und Einzigartigkeit jeder Gruppe, gibt es verbindende Merkmale in allen Gruppen, die besonders in Konflikten eine hypothetische Ursachenerklärung erlauben. Dabei geht es nicht darum „wild“ zu kategorisieren, sondern ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der Menschen aufgrund der verschiedenen Bedürfnisse zu erreichen, diese als gleichberechtigt anzuerkennen und zu lernen mit der Unterschiedlichkeit umzugehen (ebd: 253).

Das „Gruppenfeld“ bildet dabei, analog zum seelischen Heimatgebiet des Einzelnen, den Schwerpunkt aller Mitglieder mit den in verschiedenen Gruppenphasen als gruppenfähig entwickelten sowie etablierten Zielen und Verhaltensweisen ab (vgl. Stahl 2017: 268). Eberhard Stahl typologisiert diese Gruppenfelder anhand der entgegengesetzten Ausprägungen der Dimensionen Nähe-Distanz sowie Dauer-Wechsel. Er unterscheidet Gruppen in seinen Ausführungen in die Kategorien *Gemeinschaft*, *Truppe*, *Team* oder *Haufen* (ebd: 270). Die Stärken jedes Gruppenfeldes sind parallel mit Schwächen verbunden, wobei keine Gruppe ausschließlich in typologisierter Reinform zu betrachten ist. Die Dimension des Gruppenfeldes spiegelt sich in einer für die Gruppe zwischenmenschlichen thematischen Landkarte wieder, die Einblicke gibt, welche Themen für die Gruppe leicht bzw. weniger leicht zu bearbeiten sind (ebd: 302). Dabei stehen sich, so Stahls Erfahrungshintergrund, zwischenmenschliche Gruppenthemen gegenüber, die sowohl mit Ängsten wie auch Entwicklungsrichtungen verbunden sind (ebd: 294), z. B. „Sicherheit versus Freiheit“ (ebd: 295) oder „Rücksichtnahme versus Selbstbehauptung“ (ebd: 297).

<b>Merkmale der „Gemeinschaft“</b> eher Dauer- und Nähe-Anteile; Zusammengehörigkeitsgefühl, Zuverlässigkeit, Wärme, Umsorgung	<b>zwischenmenschliche Themen:</b> Sicherheit, Unterordnung, Solidarität, Bedürftigkeit, Empfindsamkeit	<b>Merkmale der „Truppe“</b> eher Dauer- und Distanz-Anteile; sachlich-förmlicher Umgang, selbstdiszipliniert, pflichtbewusst	<b>zwischenmenschliche Themen:</b> Disziplin, Rationalität, Kontrolle, Selbstbehauptung, Abgrenzung
<b>Merkmale vom „Team“</b> eher Wechsel- und Nähe-Anteile; Lebendigkeit, Flexibilität, Kreativität	<b>zwischenmenschliche Themen:</b> Mitgefühl, Rücksichtnahme, Vertrauen, Emotionalität, Lust	<b>Merkmale vom „Haufen“</b> eher Distanz- und Wechsel-Anteile; Freiheit, Autonomie, Eigensinn	<b>zwischenmenschliche Themen:</b> Belastbarkeit, Unabhängigkeit, Eigenverantwortung, Emanzipation, Freiheit

Abb. 5: Die Dimensionen der Gruppenfelder und ihre thematischen Landkarten (vgl. Stahl 2017: 271ff.)

Die Kompatibilität der von außen an die Gruppe herangetragenen Aufgaben und den je nach Gruppenfeld verbundenen Stärken oder Schwächen ist mit unterschiedlichen Anpassungsproblemen verbunden (ebd: 277). Auf diesen Anpassungsdruck reagieren Gruppen z.B. mit Verleugnung, Assimilation oder Akkomodation (ebd: 282ff.).

## 2.4 Teamrollen nach Belbin

Neben dem Phasenmodell nach Bruce Tuckman als möglicher Erklärungsansatz gruppendynamischer Entwicklungen und den gruppenbeeinflussenden Faktoren durch die menschlichen Grundstrebungen nach Nähe, Distanz, Dauer und Wechsel erweitern Belbins Erkenntnisse über gruppeninterne Rollen und ihren jeweiligen Verhaltenspräferenzen die metaperspektivische Sicht auf Gruppen.

Der englische Psychologe Meredith Belbin fasste 1981, nach seinen Studien an mehr als 200 Teams, seine Erkenntnisse über unterschiedliche menschliche Verhaltenspräferenzen innerhalb von Gruppen in ein Rollenmodell zusammen (vgl. Hofert/ Visbal 2015: 78). In diesem unterschied er durch acht Rollenbeschreibungen wie sich persönlichkeitsbestimmende Verhaltensaspekte in Teamzusammensetzungen widerspiegeln und erweiterte später seine Ausführungen um eine neunte Rolle (ebd: 78). Es wird davon ausgegangen, dass Teams besonders profitieren wenn alle Rollen besetzt sind, wobei auch einzelne Teammitglieder Doppelrollen innehaben können (vgl. van Dick/ West 2013: 30). Grundsätzlich ist das eigene Denken, Handeln und Fühlen ein Konglomerat aus verschiedenen Rollenelementen, dennoch lässt sich bei fast allen Menschen aufgrund der Persönlichkeitsstruktur eine dominante Rolle beobachten (ebd: 30). Zudem sind Orientierungen der einzelnen Rollen an den zuvor beschriebenen Grundstrebungen nach Nähe, Distanz, Wechsel und Dauer zu erkennen (vgl. Gellert/ Nowak 2014: 76ff.).

In der nachfolgenden Übersicht werden durch die Autorin die Ausführungen von Gellert/ Nowak, sowie von van Dick/ West und Alf-Jähmig/ Hanke/ Preuß-Scheuerle zusammengeführt und bilden einen strukturierten Einblick in die Rollen, in deren Eigenschaften sowie in deren schwächenden Merkmalen.

<b>Rolle</b>	<b>Eigenschaften</b>	<b>schwächende Merkmale</b>
Leiter/ Moderator	unabhängig, selbstsicher, kann delegieren, fördert die Entscheidungsfindung, Balance zwischen Zielen, Zeitrahmen und Ressourcen	eher kein Ideengeber, dominant, manipulierende Wirkung

Macher	leistungsmotiviert im Erreichen von Zielen und Ergebnissen, strukturiert und initiiert operative Aufgaben und treibt diese mit dem Team voran	neigt zu Provokationen, Temperamentsausbrüchen und Aggressionen
Erfinder/ Ideengeber	kreativ, innovativ, unorthodoxes Denken, findet Lösungen, offen, positiv irritierend	Konzentration auf persönliche Interessensgebiete führt zu Vernachlässigung der Ziele
Team- arbeiter	integrierend, „Kümmerer“, loyal, guter Zuhörer, liebenswürdig, sozial kompetent	konfliktscheu, unentschieden
Spezialist	fachlich engagiert, eher introvertiert	spezialisiertes Interesse, wenig Beiträge zur Gruppe
Umsetzer	diszipliniert, verlässlich, effizient, praktisch veranlagt	innovationsreduziert, wenig flexibel, zögerlich
Wegberei- ter/ Vernet- zer	kontaktfreudig, exploriert Möglichkeiten und externe Hilfsquellen, enthusiastisch	verliert leicht das Interesse
Perfektio- nist/ Vollen- der	sorgfältig, gewissenhaft, akribisch in Aufgabenvollendung	delegiert ungern, häufig besorgt
Beobachter	kritisch, berücksichtigt alle Optionen, gutes Urteilsvermögen	wenig inspirierend oder begeisternd, überkritisch

Abb. 6: Teamrollen in ihren Eigenschaften und ihren schwächenden Merkmalen (vgl: Gellert/ Nowak 2014: 73ff.; van Dick/ West 2013: 31; Alf-Jähmig/ Hanke/ Preuß-Scheuerle 2013: 68f.)

Wenngleich Belbins Erkenntnisse auf Beobachtungen und weniger auf empirisch gesicherte Fakten beruhen (ebd: 81) sowie die Situation und Art der zu bewältigenden Gruppenaufgabe zu wenig Beachtung in seinem Modell findet, so kann es dazu beitragen, die Gleichwertigkeit der Unterschiedlichkeit von Persönlichkeiten zu betonen und um Toleranz für die Schwächen in allen Rollen zu werben (vgl. Beck/ Fisch 2003: 238). Zudem können Konflikte innerhalb der Gruppe oder zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern, die als Träger der im Gruppenfeld besonders anerkannten oder tabuisierten Themen auftreten (vgl. Stahl 2017: 331), aus einer anderen Perspektive betrachtet werden und Ansätze bieten, um in der Gruppe über brisante Themen wie „Rollenklärung, Konkurrenzen und Leistungsfähigkeit ins Gespräch zu kommen“ (Alf-Jähmig/ Hanke/ Preuß-Scheuerle 2013: 71).

In den nachfolgenden Ausführungen werden die bisherigen Erkenntnisse zunächst auf die innere Haltung der Lehrenden näher beleuchtet, bevor im weiteren Verlauf ein

Transfer auf kommunikative Elemente sowie methodische Handlungsmöglichkeiten für Lehrende hergestellt wird.

### **3 Kommunikation und Handlungsimpulse für Lehrende in gruppendynamischen Prozessen**

Der Anspruch an Lehrende in einer modernen Erwachsenenbildungslandschaft hat sich von einer lehrerzentrierten Vermittlung notwendiger Themen um eine fachlich-beratende sowie im Lernprozess anleitende, begleitende und unterstützende Rolle transformiert (vgl. Arnold 2015a: 21), die neben einer professionellen Nähe und Distanz zu den Lernenden, durch eine didaktische Individualität im Lehr-Lern-Prozess gekennzeichnet ist (ebd: 20). Dieses Rollenverständnis in einem professionellen Erwachsenenbildungsansatz erfordert in Anlehnung an das Konzept der „Kompetenzwanne“ (Döring 2008: 212) neben organisatorischen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen von Lehrenden, insbesondere personale und soziale Fähigkeiten (ebd: 212), um den „sozialpsychologischen Anforderungen“ (ebd: 210) in gruppendynamischen Prozessen nachhaltig gesund und in einer wertschätzenden Beziehung zu den Lernenden begegnen zu können. Wesselborg weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass fehlende methodische Kompetenzen, im Sinne von Klassenführungskompetenzen seitens der Lehrenden im Umgang mit kritischen Gruppensituationen, nachhaltig gesundheitsgefährdende Auswirkungen auf die Lehrenden haben (vgl. Wesselborg 2017: 251). Dies verdeutlicht die Brisanz der stetigen Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit Gruppen.

(Angehende) Sozialpädagogische Fachkräfte wirken in ihrem beruflichen Handlungsfeld mit ihrer Kommunikation und ihren Interventionen in einem bedeutenden Ausmaß auf junge Menschen, Menschen in prekären sozialen Lebenslagen und Menschen in Abhängigkeitsverhältnissen ein. Dafür bedarf es im Vergleich mit technisch, gewerblich oder handwerklich orientierten Ausbildungsangeboten durch einen für die persönliche Eignung als sozialpädagogische Fachkraft „sozial-ethischen“ (vgl. Praxishandbuch 2015: 24ff.) Kompetenzzuwachs aus, der sich in Reflexivität, Flexibilität und Toleranz differenziert (ebd: 25). Lehrende in sozialpädagogischen Ausbildungskontexten sollten als Vorbild für diese Kompetenzen auftreten. Die Persönlichkeitsentwicklung ist durch die Verzahnung der curricular feststehenden Inhalte aus den pädagogischen, soziologischen und psychologischen Disziplinen, mit der Reflexion der individuellen Erfahrungen aus der Ausbildungsgruppe sowie verschiedenen Anwendungsbezügen aus dem

praxisbegleitenden beruflichen Handlungsfeld flankierend, regelmäßig miteinander verbindend sowie über die gesamte Ausbildungsdauer intensiv zu begleiten.

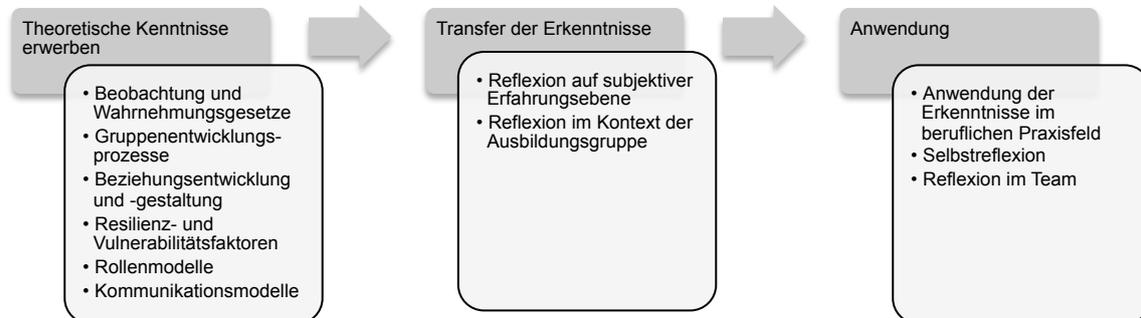


Abb. 7: Die drei Ebenen einer sozial-ethischen Kompetenzentwicklung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte (eigene Darstellung)

### 3.1 Die innere Haltung – Einflussfaktor in Gruppenprozessen

Treffend formuliert Kersten Reich „jede Didaktik fängt mit der Einstellung der Lehrenden und Lernenden an“ (Reich 2012: 39) und richtet damit seine Aufmerksamkeit auf einen bedeutenden Aspekt gelingender Gruppenprozesse. Eine lernförderliche innere Haltung seitens der Lehrenden als „professionelle Dienstleister“ (Arnold 2015b: 151) im Bemühen Lernende zur Kompetenzentwicklung zu verhelfen, ist gekennzeichnet durch eine „forschende und neugierige Einstellung zu allem was auf der Beziehungs- und Inhaltsseite erscheint“ (Reich 2012: 21), um daraus konstruktive, systemisch orientierte, didaktische Entscheidungen für das weitere Vorgehen zu treffen. In diesem beziehungsdidaktischen Menschenbild (ebd: 21) zeigen sich die Fähigkeiten der Lehrenden in der dialogischen Kontaktfreude, ihre Kompetenzen zum Ausdruck von Wertschätzung, ihre Bereitschaft zur Förderung anderer sowie das individuelle Interesse an der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit (ebd: 21). Die persönlichen Beziehungserfahrungen aus Gruppensituationen, im biografischen Gepäck (vgl. Siebert 2015: 77) der Lernenden (und der Lehrenden), prägen und haben re-inszenierende Auswirkungen auf den jeweils aktuellen Gruppenprozess die es zu würdigen gilt (vgl. Arnold 2015b: 103). Gleichfalls können Lehrende in der Ausgestaltung ihrer Rolle sowohl als „Mentoren oder Dementoren“ (ebd: 103) für die Lernenden in Bezug auf ihre eigene Lernfähigkeit wahrgenommen werden. Persönlichkeitsfaktoren wie Humor und Selbstironie Lehrender, als Sinnbild für das Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit, wirken auf Lernende entlastend, menschlich und kennzeichnen innere Gelassenheit (vgl. Siebert 2012: 181).

Gruppendynamische Prozesse erfordern von Lehrenden, neben den genannten Rollenaspekten, die parallele Bewältigung innerer Aushandlungsprozesse in der Ambivalenz zwischen Situationsbeobachtung und strukturverantwortlichen Eingreifen in das Geschehen (vgl. Weidenmann 2018: 193). Dabei sind sie zugleich Prozessbeobachter sowie systemdazugehörend in diesem „transaktionalen Beziehungsnetz“ (Kron/ Jürgens/ Standop 2014: 147) und bilden in ihrer Vorbildfunktion kommunikative und handlungsleitende Interventionsmöglichkeiten ab (vgl. Langemaack/ Braune-Krickau 2010: 111). Diese zeigen sich in beobachtenden, moderierenden, zusammenfassenden oder pertubierenden Verhaltensweisen der Gruppenleitungen in Abhängigkeit zum jeweiligen Gruppenphasenverlauf. In einer professionellen Verantwortungsdistanz zur Gruppendynamik entscheiden die Lehrenden, zu welchem Zeitpunkt welche Reaktionen angemessen sind, ohne dass dabei die Gruppe in ihrer Eigenverantwortung geschwächt wird. Dem voraus geht eine innere Haltung, die Diversität der Gruppenmitglieder als Normalität statt als Ausnahme betrachtet.

In der reflexiven Auseinandersetzung der Lehrenden mit den als subjektiv besonders herausfordernd wahrgenommenen Rollenrepräsentanten und deren Persönlichkeitsmerkmalen, werden individuelle Toleranzgrenzen sichtbar und zeigen sich persönliche Entwicklungsbedarfe. Prozessbegleitende Instrumente wie kollegiale Beratung, Intervention oder Supervision erweitern nachhaltig die Wirklichkeitskonstruktionen und die innere Haltung im beruflichen Selbstverständnis, sodass diese erworbenen Kompetenzen wiederum modellhaft in der Gruppenleitungsfunktion authentisch vorgelebt werden können.

### **3.2 Impulse der Kommunikationsgestaltung in Lerngruppen**

Jede Verhaltensweise zwischen Lehrenden und Lernenden ist ein verbaler bzw. non-verbaler Ausdruck und stellt eine Art des sozialen Handelns dar (vgl. Kron/ Jürgens/ Standop 2014: 115). Die Herausforderung im Kommunikationsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden liegt in der Menge der Gruppenmitglieder sowie der daraus resultierenden Pluralität der implizit und explizit empfangenen Botschaften auf der Inhalts- und Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 2014: 36 ff.). Schulz von Thun betont, dass die ankommende Nachricht das Machwerk des Empfängers und das Ergebnis seiner Entschlüsselungsfähigkeiten ist, in Abhängigkeit von bisherigen Erfahrungen, Befürchtungen und Erwartungen (ebd: 67). Im Transfer auf eine Lerngruppe zieht

das zahlreiche Reaktionsmöglichkeiten nach sich durch die ein Gruppenprozess dynamisch beeinflusst werden kann und die es zu berücksichtigen gilt.

Im zwei- bis dreijährigem Ausbildungsverlauf angehender sozialpädagogischer Fachkräfte haben Lehrende ausreichend zeitliche Ressourcen, um sowohl verbale wie non-verbale Indikatoren der Atmosphäre in einem Kurs lesen (vgl. Siebert 2012: 144) zu lernen und in der Folge konstruktiv darauf reagieren zu lernen. Die Bandbreite geeigneter kommunikativer Handlungsoptionen reicht dabei vom aktiven Zuhören (vgl. Bönsch/ Zach 2006: 229), über das Paraphrasieren zur Verständnisüberprüfung (vgl. Cole 2003: 130) und den Ich-Botschaften (ebd: 207) hin zu metakommunikativen Werkzeugen innerhalb der Zusammenarbeit mit einer Gruppe.

Das Nachrichtenquadrat von Schulz von Thun, eingesetzt als ein kommunikatives Bilanzierungsinstrument zum „re-forming“ in einem Gruppenprozess, arrangiert eine individuelle Reflexion des Gruppengeschehens in den Dimensionen der Sachinhalte, der Befindlichkeiten der Einzelnen, der Art des Miteinanders und den von der Gruppe verfolgten Zielen (vgl. Stahl 2017: 225). Dabei äußern sich die Gruppenmitglieder zu allen vier Seiten und veröffentlichen damit ihre individuelle Wirklichkeitskonstruktion. In einer wertschätzenden „Bilanzstruktur“ (ebd: 232) werden die benannten Themenfelder durch die Kursleitung zusammengefasst, die an der Oberfläche sichtbar gewordenen Bedarfe und Konflikte werden bearbeitet und gewonnene Erkenntnisse werden methodisch aufgegriffen, sodass die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wieder hergestellt werden kann. Die Verbindung des theoretischen Diskurses des Vier-Seiten-Modells mit der regelmäßigen praktischen Anwendung durch die Bilanzrunde vor, während oder nach einer längeren Kursphase bzw. zwischen den Ausbildungsjahren, schafft einen reflexiven Theorie-Praxis-Transfer zur fachlichen und persönlichen Kompetenzentwicklung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte.

In herausfordernden, schwierigen Situationen empfiehlt es sich für Lehrende mit Mut, Sensibilität und „selektiver Authentizität“ (vgl. Bönsch/ Zach 2006: 213) die „Wahrheit der Situation“ (ebd: 208) zu benennen und auf der Ebene der Selbstkundgabe seine Empfindungen zu äußern bzw. zur subjektiv verspürten Atmosphäre in einer Gruppe Stellung zu beziehen. Dabei könnte beispielsweise eine hohe Leistungserwartung innerhalb der Gruppe thematisiert werden oder ein Klima von Konformitätsdruck. Lehrende wirken hierbei als Resonanzkörper sowie als Interaktionsmodell für Lernende und setzen somit auch Maßstäbe für den Umgang miteinander (vgl. Reitzer 2014: 32). Die Grenzen dieser Selbstkundgabe liegen dabei in Themen die nur einen Einzelnen beschäftigen, in persönlichen Aspekten des Lernenden sowie in eigenen kritischen

Themen der Gruppenleitung, die treffender in Supervisionskonzepte gehören (ebd: 212).

Eine positive, von Lehrenden initiierte Gruppenatmosphäre, ist durch eine gelebte Fehlerkultur gekennzeichnet, in der es möglich ist eigene Fehler transparent aufzuzeigen, Fehler im Bildungsunternehmen oder in den Praxisstellen der angehenden sozialpädagogischen Fachkräfte (ebd: 51) konstruktiv zu untersuchen und an einer Weiterentwicklung aktiv mitzuarbeiten. Eine besondere Wertschätzung erfahren Lernende, wenn bereits ihre Leistungsbereitschaft (vgl. Bauer 2017: 557) gewürdigt wird sowie die gemeinsame Suche nach Lösungswegen Anerkennung findet. Damit erhalten insbesondere Gruppenmitglieder die sich eher introvertiert zeigen mehr Beachtung.

Durch den bewussten Einsatz von offenen und geschlossenen Fragen (vgl. Straß 2007: 86) werden Interventionsmöglichkeiten für unterschiedliche Persönlichkeitsanteile deutlich. Offene Fragen fordern den „distanzorientierten“ Persönlichkeitsanteil in seinen Explorationsbemühungen sowie den „dauerorientierten“ Persönlichkeitsanteil in seiner Flexibilität. Geschlossene Fragen im angemessenen Situationskontext erleichtern den „Wechsel-Anteilen“ strukturiert Entscheidungen zu treffen und helfen „näheorientierten“ Persönlichkeitsanteilen einen Kommunikationsprozess zu schließen (ebd. 86ff.).

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass Kommunikation insbesondere in Gruppen sehr komplex und individuell interpretierbar ist. Kollaboration, Austauschprozesse und konstruktives Feedback bewirken langfristig, dass sich im Rahmen der eigenen Persönlichkeitsentwicklung Individuen in ihrem Selbst- und Fremdbild annähern (vgl. Langemaack 2010: 152). Nach Ansicht der Autorin sollten sozialpädagogische Fachkräfte ihre kommunikativen Kompetenzen stetig weiterentwickeln, da diese essentiell zur Beziehungsgestaltung beitragen und zugleich über den Entwicklungsverlauf ihres beruflichen Handelns entscheiden.

### **3.3 Methodische Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten in Lerngruppen**

Jede absichtsvolle bzw. unabsichtliche Verhaltensweise wie auch jede verbale oder nonverbale Äußerung wird durch das Gegenüber individuell interpretiert und stellt eine mehr oder weniger starke Intervention dar. In den nachfolgenden Ausführungen werden einige der zahlreichen Möglichkeiten absichtsvollen Handelns durch Lehrende im gruppenspezifischen Verlauf exemplarisch dargestellt. Die Interventionen orientieren

sich dabei an dem Modell der Teamentwicklung, an den beschriebenen Persönlichkeitsstrebungen sowie an den vorgestellten Rollenaspekten.

Gruppen benötigen in der durch Orientierungsbemühungen der Gruppenmitglieder geprägten Phase des *formings* (vgl. Abb.: 3) ausreichend Zeit und verstärkt Informationen zu bestehenden, unveränderlichen, äußeren Rahmenbedingungen und den offiziellen Zielen, sodass sie Gewissheiten erlangen können und sich die eigene Zugehörigkeit von Gruppenmitgliedern zu dieser Gruppe entwickeln kann (vgl. Stahl 2017: 113). Des Weiteren profitieren die Gruppenmitglieder von strukturierten tandem- oder kleingruppenorientierten Maßnahmen der Interaktion, in denen Gelegenheiten geschaffen werden sich kennen zu lernen, ohne dabei frühzeitig Beiträge im Plenum präsentieren zu müssen (ebd: 114). Das erleichtert es den eher „distanzorientierten“ Gruppenmitgliedern, den „Beobachtern“ (vgl.: Abb. 6) sowie den „Spezialisten“ (ebd.) in einem überschaubaren Rahmen in Interaktion treten zu können. Nach Stahl ist es für Gruppenleitungen in dieser Phase ratsam, zunächst mit eher „unerwünschten“ Verhaltensweisen Einzelner toleranter umzugehen, um primär die Beziehungsentwicklung voranzutreiben (ebd: 113).

Interventionsansätze durch Gruppenleitungen im *storming* schaffen Ventile für die Gruppenmitglieder, um prophylaktisch wie auch störungsbezogen die Konflikte gemeinsam bearbeiten zu können (ebd: 142). Dafür ist es seitens der Gruppenleitung nützlich, modellhaft eigene Störungen benennen zu können, allparteilich „klimatische Hinweise“ (ebd: 141) auf unterschwellige Konflikte zu äußern sowie durch paraphrasieren „Präzisierungshilfe“ (ebd: 142) für diejenigen Gruppenmitglieder zu leisten, die ihre Gedanken und Gefühle in der Gruppe mitteilen. Das für eine Gruppenentwicklung notwendige *storming* erfordert eine konstruktive Bearbeitung der Konflikte. Hilfreiche Feedback-Regeln im Umgang miteinander können sich dabei an den Vorschlägen aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn orientieren (ebd: 145). Dabei werden die Gruppenmitglieder dahingehend angeleitet, dass sie in ihren Aussagen über andere darauf achten, dass sie stets von ihrer eigenen Sichtweise sprechen und keine Verallgemeinerungen anstellen, dass Verhaltensweisen statt Charakterzüge beschrieben werden und diese in ihren Formulierungen keinen Bewertungen unterzogen werden (ebd: 145).

Die Gruppen im *norming* benötigen Moderationskompetenzen der Gruppenleitungen, um an der Entwicklung von Vereinbarungen für einen „angemessenen Gruppenvertrag“ (ebd: 166) in Bezug auf bestehende Zielkonflikte zu arbeiten. Dafür bedarf es neben einem großzügig bemessenen Zeitrahmen, eine Klärung des Vorgehens der Entschei-

dungsfindung (demokratisch oder einstimmige Beschlüsse) und ein Gehör für mögliche Bedenken(-träger) bezüglich sich anbahnender Regeln (vgl. Stahl 2017: 170). Die Strukturierung und der Rahmen erleichtert es den „Machern“ und den „Kreativen“ Ideen einzuholen, die mit Unterstützung der „Beobachter“ und der „Perfektionisten“ konstruktiv beleuchtet werden sowie kritisch auf deren Nützlichkeit hin überprüft werden können.

In der Phase des *performings* fungiert die Gruppenleitung maximal als Prozessbeobachter und „zurückhaltendes Frühwarnsystem“ (ebd: 186), um die Gruppe auf mögliche, „aufkeimende“ Komplikationen (ebd: 186) hinzuweisen. Die verschiedenen Rollen- und Persönlichkeitsaspekte werden von den Gruppenmitgliedern pro-aktiv zur Erreichung der Ziele genutzt. Die Gruppenmitglieder erfahren durch die Gruppenleitung Anerkennung für ihre Ergebnisse und die Vorteile der Diversität innerhalb der Gruppe werden hervorgehoben.

Zur fachlichen und persönlichen Kompetenzentwicklung angehender sozialpädagogischer Fachkräfte können die Gruppenprozesse im Ausbildungssetting metaperspektivisch genutzt und konstruktiv reflektiert werden, sodass neben dem subjektiven Erleben das Spektrum um andere Deutungsmuster erweitert wird. Die Lernenden haben darüber hinaus die Möglichkeit, Transfergelegenheiten für das eigene berufliche Praxisfeld zu erarbeiten. Die Reflexion der eigenen Haltung und die konstruktive Suche nach persönlicher Verantwortung in gruppenspezifischen Prozessen erweitern die Pluralität der Möglichkeitskonstruktionen und fördern die Kompetenzentwicklung.

Die Übertragung der Erkenntnisse aus den eigenen Erfahrungen im Kontext der Ausbildungsgruppe auf das berufliche Handlungsfeld kann durch die Verknüpfung von Methoden und Instrumenten aus den Unterrichtsinhalten der erlebnispädagogischen oder der musisch-kreativen Module ergänzt werden. Damit bieten sich für die Praxis individuelle Anwendungsmöglichkeiten in Abhängigkeit der jeweiligen Gruppenprozessphase. Die ergänzende Reflexion, nach der Übertragung ins Praxisfeld, durch kollegiale Beratung oder durch Austauschprozesse im Rahmen von Kleingruppenarbeiten erweitern die Perspektiven der Lernenden (vgl. Besser 2004: 123ff.).

Daran schließt sich der durch Lehrende initiierte Einsatz von erlebnisorientierten und aktivierenden Gruppenübungen als Strategie zur Anschaulichkeit gruppenspezifischer Prozesse an. Dabei verfolgen die Gruppenübungen ein nachvollziehbares Lernziel und ein Ereignis wird hervorgehoben, das ohne diese Übung nicht verdeutlicht werden könnte (vgl. Rehtien 2007: 118). In der Gruppe durchgeführte Kom-

munikationsübungen zeigen beispielsweise für die Lernenden exemplarisch auf, welche Dynamiken, Möglichkeiten und Grenzen Kommunikationsprozesse in sich tragen und regen in der Übertragung auf das eigene Kommunikationsverhalten zur weiteren Persönlichkeitsentwicklung an.

Verhaltensplanspiele ermöglichen den Lernenden in simulierten Handlungssituationen komplexe, soziale Interaktionsprozesse und deren Auswirkungen zu erleben, zu verdeutlichen und zu reflektieren (vgl. Alke 2008: 126 ff.). Dabei zeigen sich „Sonnen- und Schattenseiten“ der unterschiedlichen Persönlichkeitsanteile und Rollen Aspekte, Entwicklungspotentiale werden sichtbar und die Akzeptanz der Diversität, auch in Bezug auf den künftigen Adressatenkreis angehender sozialpädagogischer Fachkräfte, wird erweitert.

Soziometrische Übungen (vgl. Rachow 2014 : 49), Skulpturen und Skalierungen (vgl. von Schlippe/ Schweitzer 2013: 255) transportieren in Gruppen ein räumliches Verstehen von Beziehungen (ebd: 280) und zeigen deutlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Nähe- und Distanzbestrebungen einzelner Gruppenmitglieder werden sichtbar und können nachfolgend in der Gruppe besprechbar gemacht werden.

Darüber hinaus ermöglichen komplexe Gruppenaufgaben und -übungen eine Transparenz über die gruppeninternen Strukturen der Zusammenarbeit und eine Reflexion der vorherrschenden Fehlerkultur. In der Bearbeitung einer komplexen Gruppenaufgabe erleben die Gruppenmitglieder authentisch die Chancen sowie die Grenzen ihrer Kollaborationsbemühungen und die Vorzüge unterschiedlicher Rollen Aspekte (vgl. Heckner/ Keller 2013: 114).

Die Pluralität der Interventionen markiert die weitreichenden Möglichkeiten für die Lehrenden, durch methodisches Handwerkszeug gruppenspezifische Prozesse hilfreich zu begleiten. Zugleich wird deutlich, welche Komplexität an beeinflussenden Bedingungen auf Gruppenprozesse einwirken und wie breit die kommunikativen und methodischen Kompetenzanforderungen an Gruppenleitungen sind. Zudem divergieren die Auswirkungen der eingesetzten Interventionen von Gruppe zu Gruppe und ein allgemeingültiges erfolgsversprechendes Vorgehen kann nicht garantiert werden. Je größer jedoch das Methodenrepertoire der Gruppenleitungen ist, umso zielorientierter können die Instrumente angewendet werden. Insbesondere angehende sozialpädagogische Fachkräfte profitieren für ihr künftiges Tätigkeitsfeld von einer Methodenvielfalt und den eigenen Erfahrungen mit diversen Handlungsoptionen.

#### 4 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der charakteristische Verlauf von Gruppenentwicklungsprozessen sowie persönlichkeitsbestimmenden Einflussfaktoren untersucht, um aus diesen Erkenntnissen kommunikative und handlungsleitende Empfehlungen für Lehrende im Umgang mit Lernenden in sozialpädagogischen Ausbildungskontexten abzuleiten.

Dabei wurde deutlich, dass die Verzahnung der theoretischen Modelle als Inhalte des Ausbildungscurriculum, mit der Reflexion der eigenen Erfahrungen sowie dem Transfer auf das berufliche Handlungsfeld, einen komplexen dreidimensionalen Prozess darstellt. Dies kann sowohl als Herausforderung aber auch als Chance der Persönlichkeitsentwicklung bewertet werden. Diese miteinander zu verknüpfenden Basisvariablen bilden eine bedeutende Grundlage im Anforderungsprofil zur Entwicklung der fachlichen und persönlichen Eignung als sozialpädagogische Fachkraft. Das erfordert von den Lehrenden fachliche, personale und soziale Kompetenzen sowie Anleitungskompetenzen zur Entwicklung und Begleitung von Transfer- und Reflexionsfähigkeiten. Zudem zeigt sich, dass Lehrende Mut benötigen, um kritische Themen anzusprechen, sodass die Gruppe in ihrer Entwicklung vorankommt. Des Weiteren braucht es Selbstreflexionskompetenzen seitens der Lehrenden, um die eigene Sichtweise als *eine* subjektive Wirklichkeitskonstruktion zu erkennen. Andererseits ermöglicht Selbstsicherheit den Lehrenden, Widerständen und gruppendynamischen Verläufen konstruktiv zu begegnen und nicht für jeden Konflikt in der Gruppe verantwortlich zu sein.

Zahlreiche Interventionsmöglichkeiten wurden durch die Autorin aufgezeigt, wobei zu betonen ist, dass Gruppen in ihren Entwicklungsprozessen nur bedingt vergleichbar sind und Erfolge nicht garantiert werden können. Die Einzigartigkeit jeder Gruppe und die Individualität jeder Gruppenleitung beeinflussen den Gruppenverlauf maßgeblich.

Daran schließt sich die Frage an, inwiefern der bestehende Bildungsmarkt für Lehrende in seiner Angebotsstruktur diese gruppendynamisch relevanten Themen aufgreift. Zudem stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen und Unterstützungsdienstleistungen künftig in Bildungsinstituten notwendig sind, um Lehrende in ihren Klassenführungs Kompetenzen zu begleiten, sodass die Mitarbeiter kompetenter werden und gesund bleiben.

Des Weiteren ergibt sich die Frage, welche Veränderungen in den Ausbildungsrahmenplänen für angehende sozialpädagogische Fachkräfte vorgenommen werden müssen, um die zuvor beschriebenen Prozesse und die daraus abzuleitenden Lernmöglichkeiten inhaltlich verbindlich zu etablieren (vgl. Wiff 2018: 51), sodass diese Lerngelegenheiten nicht ausschließlich von den Lehrenden abhängig sind.

## Literaturverzeichnis

- Alke, M. (2008): Praxistransfer inklusive! Vom Schwachpunkt zum Erfolgsfaktor: Transferphasen gezielt zum Aufbau sozialer Kompetenzen nutzen. Bonn: manager-Seminare Verlags GmbH.
- Arnold, R. (2015a): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleitenden Selbstlernens. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2015b): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Alf-Jähmig, R./ Hanke, T./ Preuß-Scheuerle, B. (2013): Teamcoaching. Konzeption, Methoden und Praxisbeispiele für den Teamcoach. 3. Auflage. Bonn: manager Seminare Verlag.
- Bauer, K.-O. (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage., Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 560-586.
- Beck, D. /Fisch, R. (2003): Entwicklung der Zusammenarbeit in Teams mit Hilfe des Teamrollenansatzes von Belbin. In: Stumpf, S./ Thomas, A. (Hrsg.): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag, S. 317-340.
- Besser, R. (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Böhnsch, M./ Zach, K. (2006): Seminarkrisen meistern. Erste Hilfe für Trainer, Lehrer, Vortragende. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Brocher, T. (1981): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. 16. Auflage Braunschweig: Westermann Verlag.
- Brocher, T. (2015): Gruppenberatung und Gruppendynamik. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Erzieher/in. Ausbildung. Berufsfachschule. Kurzbeschreibung. Online im Internet:

<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9162&such=Erzieher%2Fin> (zugegriffen am 27.12.18).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Erzieher/in Jugend- und Heimerziehung. Ausbildung. Berufsfachschule. Kurzbeschreibung. Online im Internet: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9106&such=Erzieher%2Fin+-+Jugend-+und+Heimerziehung> (zugegriffen am 27.12.18).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Heilerziehungspfleger/in. Ausbildung. Berufsfachschule. Kurzbeschreibung. Online im Internet: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=9127&such=Heilerziehungspfleger%2Fin> (zugegriffen am 27.12.18).

Cole, K. (2003): Kommunikation klipp und klar. Besser verstehen und verstanden werden. 4., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Dick, R. van/ West, M. (2013): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.

Döring, K. W. (2008): Handbuch. Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Duale Hochschule Baden-Württemberg, (Hrsg.) (2015): Praxishandbuch. Bachelor of Arts Soziale Arbeit. Studienfakultät Sozialwesen. Duale Hochschule Baden-Württemberg: Stuttgart, S. 24-26.

Edding, C./ Schattenhofer, K. (Hrsg.) (2015): Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Fuchs, S. (2015): Was müssen Lehrkräfte können? Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2015 (3) (Hrsg.): Lehren lernen/ können. Bonn: S. 27-29 Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/31568> (zugegriffen am 26.12.2018).

Gellert, M./ Nowak, C. (2014): Teamarbeit-Teamentwicklung-Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. 5. unveränderte Auflage. Meezen: Verlag Christa Limmer.

- Heckner, K./ Keller, E. (2013): Teamtrainings erfolgreich leiten. Fahrplan für ein dreitägiges Seminar zur Teamentwicklung und Teamführung. 3. Auflage. Bonn: managerseminare Verlags GmbH.
- Hofert, S./ Visbal, T. (2015): Die Teambibel. Das Praxisbuch für erfolgreiche Teamarbeit. Offenbach: Gabal Verlag.
- Hofert, S. (2018): Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, A., et.al. (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentationsanalyse. In: wiff (Hrsg.): Ausbildung. wiff – Studie. Band 29.
- Kron, W./ Jürgens, E./ Standop, J. (Hrsg.) (2014): Grundwissen Didaktik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Langmaack, B./ Braune-Krickau, M. (2010): Wie die Gruppe laufen lernt. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Macsenaere, M. et al. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Rachow, A. (2014) (Hrsg.): Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 5. überarbeitete Auflage. Bonn: managerseminare Verlags GmbH.
- Rechtien, W. (2007): Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erweiterte Auflage. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Reitzer, C. (2014): Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2014): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

von Schlippe, A./ Schweitzer, J. (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. überarbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL - Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Siebert, H. (2015): Lernen im Lebenslauf. Studienbrief EB 0320 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

## Anhang A

### Fächerkanon sozialpädagogischer Fachschulen

Sozialarbeitswissenschaft: Sozialarbeit und Politik; Soziale Diagnostik; Sonderpädagogik; Heilpädagogik	Lebensführung im Alltag/ Gesundheitswissen: hauswirtschaftliche Kenntnisse; Gesundheit; Psychosomatik; psychotherapeutische Interventionsmethoden; Behinderung und Rehabilitation, Psychiatrie, Suchterkrankungen	Psychologie: wie Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie; Organisationspsychologie; klinische Psychologie; Familienpsychologie
Soziologie: wie Familiensoziologie; Organisationssoziologie; Soziologie abweichenden Verhaltens	Recht und Verwaltung: wie Kinder- und Jugendhilferecht, BGB/ Familienrecht; Sozialhilferecht; Verwaltungsrecht	Religiöse und ethische Erziehung: Grundlagen; Werte; religiöses Leben im Jahreslauf

(Macsenae et al. 2014: 568)

## **Erklärung**

„Ich versichere, dass ich die vorstehende Arbeit selbstständig verfasst und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“



Mannheim, 08.03.2019

Anja Sprenger