



Das Sozialpädagogische als Spektakel

Eine Fallstudie sozialpädagogischer
Gruppenarbeit in der Grundschule

Kathrin Aghamiri

Das Sozialpädagogische als Spektakel

Kathrin Aghamiri

Das Sozialpädagogische als Spektakel

Eine Fallstudie sozialpädagogischer
Gruppenarbeit in der Grundschule

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2016 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-704-9 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-269-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>

Lektorat: Karina Siuda, Berlin

Typografisches Lektorat: Angela Zerfaß, Leverkusen

I Einführung zum Thema

1 Einleitung	9
2 Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der (Grund-)Schule	15
2.1 Soziale Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik	16
2.1.1 Die Wurzeln sozialpädagogischer Gruppenarbeit	17
2.1.2 Eine Begriffsbestimmung	20
2.1.3 Merkmale sozialpädagogischer Gruppenarbeit	21
2.1.4 Begründung – Lernen in der Gruppe, Lernen durch die Gruppe	24
2.2 Schule als Ort sozialpädagogischen Handelns	25
2.2.1 Schule als sozialpädagogisches Handlungsfeld	26
2.2.2 Prävention als Bezugspunkt	28
2.2.3 Die Adressat_innen – Kinderleben in der Schule	32
2.2.4 Exkurs – sozialpädagogisches Handeln aus der Perspektive der Adressierten	37
2.3 What is KARL? – Die sozialpädagogische Gruppenarbeit der Fallstudie	40
3 Aneignung verstanden als situierte Praxis	45
3.1 Aneignung: ein relationales Bildungsgeschehen	48
3.1.1 Das Aneignungskonzept	50
3.1.2 Die Selbsttätigkeit des Subjekts	54
3.1.3 In Beziehung zu den anderen und der Welt	59
3.1.4 Körper und Leiblichkeit – Aneignung vom Standpunkt des In-der-Welt-seins	64
3.2 Deutungsmuster und Rahmungen sozialen Handelns	70
3.2.1 Lebenswelt, Alltag und Wirklichkeit	72
3.2.2 Deutungsrahmen und Modulationen	79

II Begründung der Forschungsmethodologie

4 Aneignung als sozialpädagogische Forschungspraxis mit Kindern	85
5 Eine theoretische Black Box empirisch nutzbar machen	93
5.1 Die Verbindung von Ethnografie und Grounded Theory Methodologie	93
5.1.1 Ethnografie als forschende Grundhaltung	94
5.1.2 Der Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie	96
5.1.3 Aneignung als ethnografische Grounded Theory sichtbar machen	98

5.1.4 Ethnografische Erkundung des Sozialpädagogischen – Vertrautes und Fremdes	99
5.2 Das Feld als Fall – Begründung der Forschungsmethoden und Verfahren ..	102
5.2.1 Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit	103
5.2.2 Methodenpluralität in der Datenerhebung	107
5.2.2.1 <i>Teilnehmende Beobachtung</i>	108
5.2.2.2 <i>(Interview-)Gespräche mit den Kindern</i>	111
5.2.2.1 <i>All is Data – die Sammlung ergänzender Daten im Feld</i>	116
5.2.3 Übersicht über den Prozess der Datenerhebung	117
5.3 Forschungsprozess und theoretisches Sampling	118
5.3.1 Eine Rolle im Feld einnehmen	120
5.3.2 Ethnografische Forschungspraxis – Beobachten, Notieren, Schreiben	124
5.3.3 Kodes und Kategorien – vom Finden einer Gestalt	128
5.4 Die Kinder als Beteiligte im Forschungsprozess	131

III Ergebnisse der Empirie

6 Das Sozialpädagogische als Spektakel	139
6.1 Die erste Begegnung mit dem sozialpädagogischen Anderen	140
6.2 Deutungsrahmen des sozialpädagogischen Anderen	148
6.2.1 „Denn können wir auch mal spielen in der Klasse“ – Schule als Deutungsrahmen des sozialpädagogischen Anderen	149
6.2.1.1 <i>Die Regeln der schulischen Ordnung</i>	151
6.2.1.2 <i>Schulische Unterrichtsdidaktik</i>	155
6.2.1.3 <i>Rekonstruktion und Dekonstruktion von Unterricht</i>	158
6.2.1.4 <i>Attraktion und die Abwesenheit von Routine</i>	163
6.2.1.5 <i>Subjektive Entlastung</i>	164
6.2.1.6 <i>Die Abwesenheit des explizit Gewichtigen</i>	170
6.2.2 Spiel als Bedingung für das Besondere des sozialpädagogischen Anderen	175
6.2.2.1 <i>Leiblichkeit</i>	177
6.2.2.2 <i>Exklusivität von Freundschaft und die Voraussetzungslosigkeit des Spielens mit Vielen</i>	182
6.2.2.3 <i>Die Entlastung vom Risiko der Mitspielerlaubnis durch die Peers</i>	188
6.2.2.4 <i>„Weil Mama das nich will“ – Familienordnungen</i>	193
6.2.2.5 <i>Zusammenfassung: Voraussetzungslosigkeit als das Besondere des inszenierten Spiels</i>	197
6.2.3 Die Spielleute kommen – Vermittlung in das sozialpädagogische Andere als Schauspiel und Mitmachserie	199
6.2.4 Zusammenfassung des Sozialpädagogischen als das besondere Andere	207

6.3 Das sozialpädagogische Andere als Spektakel	210
6.3.1 Spektakel – Annäherung an einen Begriff inszenierter Wirklichkeit	210
6.3.2 Strukturmerkmale des sozialpädagogischen Spektakels I	212
7 Spiel und Spaß –	
Dimensionen des Spektakels	219
7.1 Spaß machen	221
7.1.1 Die machen Spaß	221
7.1.2 Das macht Spaß	224
7.1.3 Wir machen Spaß	227
7.2 Spaß als Konsensklammer für das Spektakel	231
7.2.1 Spaß als reaktive Konsensklammer	232
7.2.2 Spaß und Kein-Spaß	234
7.2.3 Ausklammern von Kein-Spaß – die restaurative Konsensklammer	237
7.3 Merkmale des Spektakels II:	
Spaß als produktive Konsensklammer des Spektakels	240
8 Prozess der Aneignung –	
von „Spaß gesagt“ bis „in echt“ gemeint	245
8.1 Erkundungen des Spektakels	246
8.1.1 Begreifen und Beobachten	249
8.1.2 Mit Wissen aufschließen – Sich-Erinnern, Austausch und Vernunft	252
8.1.3 Experimentieren oder „Kann ich mit Filzstift“?	255
8.2 Das Spektakel bespielen – mitspielen und gestalten	260
8.2.1 Willkommen den Spielleuten – den Eingang in das Spektakel gestalten	261
8.2.2 Nischen und Szenenwechsel bespielen	265
8.3 Das Spektakel als Rollenprobe Bühne	274
8.4 Das Spektakel re-inszenieren im Spannungsfeld zwischen emotional talk und sozialem Ernst	281
8.5 Das Spektakel als Aufführungsort relevanter Themen	289
8.5.1 Anna – Strategien der Darstellung von Dazu-Gehörigkeit im Spiel	291
8.5.2 Alissia – oder: Hier gibt es ein Problem mit Dazu-Gehörigkeit	296
8.5.3 Von der spektakulären Veröffentlichung zum kommunikativen Diskurs	301
8.6 Die Gespräche mit der Beobachterin als Gegenstand der Aneignung	309
8.6.1 Die Gesprächsfrau im Spektakel	309
8.6.2 Meinungsbildung und Selbstinszenierung im Interviewgespräch	312
8.6.2.1 <i>Eigene Positionen entwickeln</i>	312
8.6.2.2 <i>Zutrauen und Anerkennung organisieren – das Interviewgespräch als geschützter Raum</i>	315

8.6.2.3 <i>Selbstinszenierung als Stars des Spektakels – die Reproduktion von Spaß im Interviewgespräch</i>	317
8.7 Bespielen als Aneignungspraxis – Prozessmerkmale des Spektakels III	320
9 Sozialpädagogische Gruppenarbeit als Spektakel – Diskussion der Ergebnisse	325
9.1 Konsequenzen für eine Theorie Sozialer Gruppenarbeit	328
9.1.1 Die Rolle der Spielleute	329
9.1.2 Die Rolle des Kontexts und die Gestalt der Methode	332
9.1.3 Die Rolle des Programms	336
9.2 Konsequenzen für Aneignung als sozialpädagogischen Bildungsbegriff ...	342
9.2.1 Intersubjektive Aneignungspraxis im Spektakel	342
9.2.1 Spaß als zentrale Kategorie der Aneignung	348
9.2.2 Exkurs: Aneignung von Öffentlichkeit im Spektakel	352
10 Fazit und Ausblick	359
Literaturverzeichnis	365
Links	386
Abbildungsverzeichnis	386
Abkürzungsverzeichnis	387
Transkriptionsverzeichnis	387
Danksagung	388

I Hinführung zum Thema

1 Einleitung

Das Kind ist ein vernünftiges Wesen, es kennt sehr wohl die Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Hindernisse seines Lebens. Nicht [...] die aufgezwungenen Ordnungen und die misstrauische Kontrolle, sondern taktvolles Vorgehen, Glaube an Erfahrung, Zusammenarbeit und Zusammenleben. (Janusz Korczak 1929)

Was fangen Kinder mit Erziehung an? Der Gedanke, dass sich Kinder die „gesellschaftlich herrschenden Vorstellungen, Einstellungen und Handlungsmuster“ so zu eigen machen, wie die pädagogische Repräsentation der Welt es für sie arrangiert (Mollenhauer 1998: 114), dass sie also das lernen, was die Erziehenden für wichtig erachten, ist (immer noch) Bestandteil pädagogischer Handlungspraxis. In diesem Verständnis ist Bildung „eine Bewegung von ‚außen‘ nach ‚innen‘“ (ebd.). Allerdings ist es eine empirische Tatsache, dass sich Erziehung und Bildung *nicht* auf diese lineare Weise miteinander verschränken, denn: Bildung „wird von einer gegenläufigen Bewegung begleitet, von ‚innen‘ nach ‚außen‘ gleichsam. [...] Ehe noch der sich bildende junge Mensch im Kontext gegebener und inhaltlich bestimmter Sinnhorizonte lokalisiert wird bzw. sich lokalisiert, ‚produziert‘ er Lebenssinn für sich selbst in Akten der Selbsttätigkeit“ (ebd.: 115). Die Aneignung der Welt ist demnach nichts, was jungen Menschen *beigebracht* werden kann, sie ist ein selbsttätiger Akt, in dem der junge Mensch einen eigenen Sinn für sich entdecken muss. Die oben gestellte Frage ist also für die erziehungswissenschaftliche Forschung zentral: Was fangen Kinder mit Erziehung an?

Die vorliegende Studie rekonstruiert, wie sich Kinder einer zweiten Grundschulklasse eine sozialpädagogische Gruppenarbeit zum Sozialen Lernen zu eigen machen. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass sich Kinder diejenigen Elemente eines sozialpädagogischen Angebots aneignen, die ihnen *sinnhaft* erscheinen. Der *Eigensinn* eines Aneignungsprozesses kann dabei durchaus von pädagogischen Intentionen und Vorannahmen abweichen. Erziehung kann Aneignung initiieren, indem sie „Orte“ bereitstellt, „an welchen Dinge und Verhältnisse sichtbar werden. Man könnte von der

Möblierung einer Bühne sprechen, auf der dann die Akteure ihre Rollen und ihr Spiel selbst finden müssen“ (Winkler 2004: 83). Während Erziehung also die Bereitstellung und Inszenierung von „Orten“ organisiert, findet die Aneignung dieses Arrangements durch die Subjekte – die Kinder – selbst statt. Demzufolge fragt die vorliegende Fallstudie – frei nach Geertz (1983) –, was auf dieser „Bühne“ eigentlich vor sich geht. Was *machen* Kinder *mit* einem sozialpädagogischen Angebot in der Schule? Wie deuten sie das Angebot? Was machen sie *aus* dem Angebot? Was passiert mit dem Programm, den Interaktionen, den Kindern selbst? Was *haben* die Kinder von dem Angebot? Meine Untersuchung vermittelt zum einen ein gegenstandsverankertes, begründetes Deutungsangebot hinsichtlich der Aneignungspraxis sozialpädagogischer Gruppenarbeit aus Perspektive von Kindern; zum anderen zeigt sie, wie das Konzept der Aneignung empirisch nutzbar gemacht werden kann.

Rahmung der Studie

Soziale Gruppenarbeit stellt eine der drei „klassischen“ Methoden Sozialer Arbeit dar (Galuske 2013: 92ff.). Gleichzeitig findet sich in ihr eine der grundlegenden Formen sozialpädagogischen Handelns. Sozialpädagogische Gruppenarbeit¹ inszeniert Gemeinschaft mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen Anregungen zu geben, Subjekte in Gemeinschaften zu werden. Klaus Mollenhauer (1959/1987) vertritt die These, dass die Inszenierung von Gemeinschaften in der Sozialpädagogik immer dann eine Renaissance erlebt, wenn sich tradierte Gemeinschaftsformen auflösen oder verändern, und das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ungeklärt oder schwierig erscheint. Schaut man auf die aktuellen Diskurse um die Bedeutung der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit für eine demokratische Gesellschaft und die Aufgabe von Erziehung und Bildung in der Demokratie (beispielhaft: BMFSFJ 2014; Aufenager et al. 2010; Edelstein 2010), scheint der ‚Boom‘ sozialpädagogischer Gruppenarbeit in pädagogischen Institutionen wie Schule oder Kindertagesstätten Mollenhauers These zu bestätigen.

So betont beispielsweise Günter Becker (2008: 98ff.) die Notwendigkeit, „soziale, emotionale und demokratische Kompetenzen“ durch eine gezielte Didaktik in der Schule zu fördern. Wolfgang Edelstein (2010: 65) spricht auch von der „Frage nach den sozialmoralischen Ressourcen der Demokra-

¹ Zur Verwendung der Begriffe sozialpädagogische Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik und Soziale Gruppenarbeit vgl. Kap. 2.

tie“, die durch Erziehung gestaltet werden müsse. Der Schule als verbindlicher, alltäglicher Ort formalen und informellen Lernens komme hierbei eine Schlüsselfunktion zu (Schubarth 2010: 12ff.), die sie aber aufgrund ihres „Kerngeschäfts“ – des Unterrichts – nicht allein wahrnehmen könne und auf Kooperationspartner aus der Jugendhilfe angewiesen sei (ebd.: 14). Ähnlich argumentiert auch Tippelt (2010: 21f.), wenn er feststellt, dass „in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen“ neben der „expositorischen Lehre“ Erfahrungsräume in der Schule geschaffen werden müssen, damit „Bildungsinteressen entstehen [können], wo inhaltliche, soziale und emotionale Aspekte von Lernhandlungen berücksichtigt werden“ (ebd.). Sozialpädagogischer Gruppenarbeit mit ihrer Tradition in der Demokratiebildung wird ein solches Gestaltungspotential unterstellt und zugetraut (Schmidt-Grunert 1997: 58f.).

Die Motivation der pädagogischen Institution Schule, auf ‚ihrem‘ Terrain mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammen zu arbeiten, entsteht aber auch aus der Wahrnehmung heraus, mit konfliktbelasteten Gruppensituationen, aggressivem Verhalten und prekären, kindlichen Lebenslagen überfordert zu sein (Schubarth 2010; Melzer/Schubarth/Ehninger 2004). Des Weiteren bezieht sie sich auf eine Bildungsdebatte, die den Erwerb sozialer Kompetenzen als „Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts“ (Rohlf et al. 2008: 12) diskutiert. Viele der schulbezogenen, sozialpädagogischen Konzepte der Jugendhilfe zum sozialen Lernen verorten sich daher im Bereich „Prävention“ und „Sozialer Trainings“ auch wenn sie sich hinsichtlich der Zielgruppe, der Methodik und der theoretischen Begründung erheblich voneinander unterscheiden (einen Überblick gibt Schubarth 2010).²

Dieser ‚Boom‘ in der Praxis der schulbezogenen Jugendhilfe findet weitgehend ohne theoretische und empirische Aufarbeitung statt (vgl. mit einer Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes: Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 22ff.). Sozialpädagogische Gruppenarbeit wird als „vergessene Selbstverständlichkeit“ (Hartwig/Kanz/Schone 2010a) in den Feldern Sozialer Arbeit vorausgesetzt. Während es verschiedene Veröffentlichungen zu Theorie, Praxis und professionellem Handlungswissen in der Gruppenarbeit gibt (vgl. Latke 1962; C. W. Müller 1970; Konopka 1978/2000; Schmidt-Grunert 1997; Büttner 1997; Geldard/Geldard 2003; Kalcher 2007; Schrappner 2009; Behnisch et al. 2013), fehlen empirische Untersuchungen, die sich mikro-

² Auch wenn Spies und Pötter (2011: 94) anmerken, dass „Gewaltprävention“ und Konfliktbearbeitung inzwischen an Schulen etabliert und nicht mehr unbedingt durch Schulsozialarbeit zu leisten sei, sieht die Praxis anders aus (vgl. Aghamiri/Lamp 2014; Breiholz 2012; Gastiger/Lachat 2012).

analytisch mit der Aneignung sozialer Gruppenarbeit aus der Perspektive der Adressat_innen auseinandersetzen. Dies gilt insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe. Ich lege mit meiner Studie zum Spektakel nun eine solche Untersuchung als Beitrag zu einer gegenstandsverankerten Theoriebildung vor. Die zentrale Frage der Studie lautet: Wie eignen sich Kinder eine sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Grundschule an?

Aufbau der Studie

Die vorliegende Studie ist im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie entstanden (vgl. 5). Dementsprechend arbeite ich im Verlauf des Forschungsberichts diejenigen Aspekte auf, die sich im Sinne theoretischer Sensibilität als relevant für das Verständnis und die Einbettung meiner Ergebnisse erwiesen haben (vgl. Strauss/Corbin 1996: 27f.). „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (ebd.: 25). In diesem Sinn sind die theoretischen Rahmungen als Offenlegung meiner ‚Brille auf das Feld‘ zu verstehen. Sie offenbaren das zu Grunde gelegte Wissen, das den Prozess der Analyse begleitet (hat).

Ich habe die Studie in drei Abschnitte untergliedert. Der *erste Abschnitt* (Kap. 1–3) führt in das untersuchte Handlungsfeld ein: Was ist sozialpädagogische Gruppenarbeit? Was kennzeichnet sozialpädagogisches Handeln in der Schule? Wenn es sich bei der Methode um eine „vergessene Selbstverständlichkeit“ (Hartwig/Kanz/Schone 2010a) handelt, lohnt sich ein Exkurs zur Herkunft sozialpädagogischer Gruppenarbeit im deutschsprachigen Raum, um eine Selbstvergewisserung darüber vorzunehmen, welche pädagogischen Konzepte, Handlungsmethoden und Strukturmerkmale der Methode zugrunde liegen und wie sie innerhalb der Institution Schule verortet wird (2). Daran schließt eine Auseinandersetzung mit dem Aneignungskonzept als theoretische Folie der Studie an. Ich verstehe Aneignung als eigensinnige Tätigkeit der Subjekte: Die Erkundung, Deutung und Umwandlung der vorgefundenen Welt, welche sich vor dem Hintergrund vertrauten Alltagswissens ereignet und sowohl das Subjekt als auch die soziale Umwelt verändert. Wie kann Aneignung als subjektorientierte Perspektive auf einen individuellen Lernprozess konkretisiert und operationalisiert werden? (3)

Der *zweite Abschnitt* (Kap. 4–5) legt die forschungsmethodologischen Grundlegungen und den Forschungsprozess meiner Untersuchung dar. Was bedeutet Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ (Honig 1999b)? Wie

kann Aneignung als empirische Forschungspraxis mit Kindern zwischen soziologischer Kindheitsforschung und einer erziehungswissenschaftlichen, sozialpädagogischen Perspektive eingeordnet werden? (4) Im Anschluss daran folgt die Argumentation der Methodologie. Was ist das Besondere an einer ethnografischen Fallstudie im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie? Wie begründet sich diese Kombination zweier Forschungsmethodologien in Bezug auf meine Untersuchung? (5). Der Abschnitt schließt mit einigen Überlegungen, wie die Kinder als Beforschte in den gesamten Ablauf einer Untersuchung einbezogen werden können.

Schließlich komme ich im *dritten Abschnitt* zur Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kap. 6–8) und der Diskussion derselben (Kap. 9–10). Es zeigt sich, dass die Kinder die sozialpädagogische Gruppenarbeit als *Spektakel* deuten und ko-konstruieren. Welche Bedingungen liegen dieser Konstruktion zugrunde? Aus der Sinnggebung des Sozialpädagogischen als Spektakel durch die Kinder lassen sich Strukturmerkmale dieser spezifischen, sozialpädagogischen Inszenierung ableiten (6). Dabei ergeben sich zwei zentrale Kategorien, die die Kinder mit dem Spektakel verbinden: *Spiel und Spaß*. Was bedeutet Spaß für das beschriebene Phänomen? Es wird anschaulich, welchen Nutzen das Spektakel für die Kinder hat, und welche Bedeutung für die Aneignungstätigkeiten der Gruppe (7). Schließlich beschreibe ich die *Praktiken*, die die Kinder in der Aneignung des Spektakels gemeinsam entwickeln. Was machen sie, um sich als Akteur_innen im Spektakel zu positionieren? Wie verändert sich die Gruppenarbeit in diesem Prozess? Welche Strategien und Formen der Umwandlung werden sichtbar? (8) Am Ende der empirischen Darstellung wird zudem analysiert, welche Rolle die Forschung selbst, in Gestalt der Kinderinterviews, für das Spektakel spielt. Den Abschluss des Forschungsberichts bildet ein Diskussionskapitel, das sich zwei Fragen widmet (9). Erstens: Was bedeutet es für die Methode, wenn sozialpädagogische Gruppenarbeit im Kontext Schule als Spektakel daher kommt? Welche Auswirkungen hat dies auf die methodische Diskussion? Zweitens: Die Studie zeigt, wie das Aneignungskonzept empirisch nutzbar gemacht werden kann. Was ergeben sich für Anschlussmöglichkeiten hinsichtlich des Aneignungskonzepts als sozialpädagogischen Bildungsbegriff? Den Schluss bilden einige Gedanken dazu, was aus den Forschungsergebnissen für die Praxis sozialpädagogischer Gruppenarbeit folgt (10).

2 Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der (Grund-)Schule

Sozialpädagogische Gruppenarbeit ist eine genuine Methode der Kinder- und Jugendhilfe (Behnisch/Lotz/Maierhof 2013; Galuske 2013: 92ff.; Lattke 1962: 181ff.). Ob in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Heimerziehung, der Erziehung in Kindertageseinrichtungen, in den Hilfen zur Erziehung, in der Jugendverbandsarbeit oder eben in der Schulsozialarbeit bzw. der schulbezogenen Jugendhilfe, die überwiegende Zahl der Kinder und Jugendlichen, die mit der Jugendhilfe in Berührung kommen, erleben diese als Gruppenpädagogik.

In meiner Studie verwende ich vorwiegend den Begriff der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. Die Inszenierung von Gemeinschaft, die sich als zentraler Bezugspunkt der Analyse erwiesen hat, ist ein Spezifikum der Sozialpädagogik und hat im deutschsprachigen Raum seine Wurzeln in der Reformpädagogik. Durch den Bezug auf das Aneignungskonzept ist zudem eine sozialpädagogische Perspektive auf Bildung und Erziehung repräsentiert. Der Fokus der Untersuchung ist somit ein *sozialpädagogischer*. Der Terminus Soziale Gruppenarbeit kann allerdings als Oberbegriff für gruppenpädagogische Settings verstanden werden (vgl. 2.1; Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 17f.). Die hier vorgelegte Fallstudie ist somit auch im Zusammenhang des Desiderats nach einer verstärkten empirischen Erforschung der Methoden Sozialer Arbeit, insbesondere der Sozialen Gruppenarbeit, zu verstehen (Galuske 2013: 382; Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 29). Ich verwende in den Kapiteln, die sich auf den konkreten Forschungsgegenstand (das Klassenseminar) beziehen (Kap. 3–8) den Terminus *sozialpädagogische Gruppenarbeit*, in den rahmenden Kapiteln (2, 9 und 10), die u.a. die methodische Diskussion in der Sozialen Arbeit einbeziehen, gebrauche ich die Begriffe soziale und sozialpädagogische Gruppenarbeit *synonym*.

Im Anschluss skizziere ich zunächst die Methode der sozialpädagogischen Gruppenarbeit (2.1), anschließend wird die Schule als Kontext sozialpädagogischen Handelns betrachtet (2.2). Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung des ‚Klassenseminars zum Sozialen Lernen‘, das ich für meine Studie als Forschungsfeld zugrunde gelegt habe (2.3).

2.1 Soziale Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik

Die Arbeit mit und in Gruppen ist eine genuine Methode der Sozialpädagogik, sie intendiert und impliziert die Auseinandersetzung mit Gemeinschaftlichkeit und Gemeinschaft (Böllert 2010: 470ff.). In der Vergangenheit ist Soziale Gruppenarbeit als pädagogisches Handeln gegenüber der Beziehungs- und Einzelfallarbeit allerdings in den Hintergrund gerückt (Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 70f; Hansbauer 2003: 118; Bitzan 2000). Dies hat verschiedene Ursachen: Im gesellschaftlich-historischen Kontext von Individualisierung besteht eine erhöhte Anforderung an die Fähigkeiten und Möglichkeiten des einzelnen Menschen, das eigene Leben zu ‚managen‘. Das Individuum in seiner Lebenswelt, mit je individuellen „Ressourcen und [...] belastenden Lebensarrangements, [...] gekonnten und ungekonnten Bewältigungsleistungen“ (Grunwald/Thiersch 2011: 854) steht im Zentrum professionellen, sozialpädagogischen Handelns. Hinzu kommt, dass Bildung ebenfalls aus individualtheoretischer Perspektive als subjektive Wissenskonstruktion gedacht und diskutiert wird (siehe auch Künkler 2011: 39ff.). Dem gegenüber steht allerdings die *Praxis* der Kinder- und Jugendhilfe, die ohne sozialpädagogische Gruppenarbeit eigentlich gar nicht denkbar ist. So sprechen Hartwig, Kanz und Schone (2010a) von Gruppenarbeit als einer „vergessenen Selbstverständlichkeit“, die im Fachdiskurs seit den 1980er Jahren kaum expliziert wird. Vor allem finden sich kaum *empirische* erziehungswissenschaftliche Studien über sozialpädagogische Gruppenarbeit (ebd.: 26). Einen besonderen Mangel gibt es hinsichtlich empirischen Wissens über Interaktionen in sozialen Situationen und ihrer Konstruktion durch die Teilnehmenden.

Für das *Handlungsfeld der schulbezogenen Jugendhilfe*³ – „ein genuines Feld von Gruppenkontexten“ (Behnisch et al 2013: 26) – ergibt sich ein ähnliches Bild. Auch wenn Einigkeit darüber besteht, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit zu den Kernangeboten der Schulsozialarbeit gehört (zusammenfassend Speck 2009: 69ff.), existieren bislang kaum empirische Forschungsergebnisse in diesem Bereich.

³ Die Begrifflichkeiten für sozialpädagogische Tätigkeit am Ort Schule differieren, meist verwendet wird der Terminus Schulsozialarbeit (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015). Der Begriff der schulbezogenen Jugendhilfe betont v.a. die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Schule mit der Jugendhilfe (Cölen/Oelerich/Prüß 2008: 376). Sie „versteht sich als umfassendes Leistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule [...]. Sie ist [...] keine Dienstleitung für die Schule, sondern weiter gefasst ein komplementärer Bereich für Schulkinder und Schuljugendliche“ (ebd.). Schulbezogene Jugendhilfe vertritt das Leistungsangebot der Jugendhilfe in der Schule (ebd.: 377).

Ich bearbeite mit meiner Untersuchung einen Teil dieser Forschungslücke, indem ich mich explizit den sozialen Interaktionen der Kinder mit der sozialpädagogischen Gruppenarbeit widme. Was *machen* die Kinder mit und aus der Gruppenarbeit? Dafür gilt es zunächst zu klären, wie sich die Methode der sozialpädagogischen Gruppenarbeit darstellt. Ich beginne mit einem kurzen Abriss der historischen Wurzeln der Methode (2.1.1), gefolgt von einer Begriffsbestimmung (2.1.2), einer Klärung der Merkmale sozialpädagogischer Gruppenarbeit (2.1.3) und einer Zusammenfassung der expliziten und impliziten Begründungen der Methode (2.1.4).

2.1.1 Die Wurzeln sozialpädagogischer Gruppenarbeit

Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Soziale Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik, Gruppendynamik, Gruppentherapie, soziale Trainingsgruppe, Kleingruppe, Bezugsgruppe – die Namen, Formen und Inhalte der (sozialpädagogischen) Arbeit mit und in Gruppen sind heterogen und vielgestaltig. Um eine Einordnung vornehmen zu können, erweist sich ein Blick auf die Herkunft und Entwicklung Sozialer Gruppenarbeit im deutschsprachigen Raum als hilfreich: Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit wurzelt in unterschiedlichen Abstammungstraditionen (Galuske 2013: 92f.; Schmidt-Grunert 1997: 20ff.), die Einfluss auf die Ausdifferenzierung und die vielfältigen Erscheinungsformen der Gruppenpädagogik genommen haben.

Als Spezifikum wären zunächst die *Jugendbewegungen* am Wechsel des 19. zum 20. Jahrhunderts zu nennen, die sich selbstbestimmte Freiräume in eigens organisierten Gruppen erkämpften (Behnisch et al. 2013: 51). Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wandten sich mit ihren „Wandervogel-Gruppen“ gegen ein Erziehungs- und Bildungssystem, das Gehorsam und Disziplin propagierte. Die Jugendbewegungen „entdeckten“ das Prinzip der „Selbsterziehung“ in und durch die Gruppe (ebd.: 50). Sie gingen dafür hinaus in den Außenraum, um ihre Gruppen- und Gemeinschaftserfahrungen einem Erziehungs- und Bildungssystem, das auf disziplinierendem Drill ausgerichtet war, entgegen zu stellen. Die Reformpädagogik der 20er Jahre nahm diese Erfahrungen auf und entwickelte die Gruppe im Sinne einer emanzipativen Pädagogik weiter. Die Gruppe wurde nun durch Pädagog_innen didaktisch begleitet und Lernen als gemeinsame Tätigkeit verstanden, „durch ein gemeinsames Erleben sollte der Einzelne verändert und zur Mündigkeit erzogen werden“ (ebd.: 52). Die Idee vom Lernen in der Gruppe wird verknüpft mit der Aneignung von Demokratie, die schließlich in den Kinderrepubliken

von Korczak, Bernfeld, Makarenko oder O'Flanagan ihren konsequentesten Ausdruck findet (siehe auch Stork 2007: 70ff.).

Parallel entstanden in den USA zwei weitere Traditionslinien, die nach 1945 starken Einfluss auf die Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland nahmen (Behnisch et al. 2013: 53ff.): die Settlement-Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts und die systematische Erforschung der Gruppe in Bezug auf Phasen, Rollen und Führungsstile durch die Gruppendynamik von Kurt Lewin seit Ende der 1930er Jahre (Galuske 2013: 93). Die Settlement-Bewegung verfügte ebenfalls über einen demokratiepädagogischen Fokus, nur dass hier weniger die autoritären Erziehungsstrukturen, sondern die Verarmung und Marginalisierung der Quartiere im Mittelpunkt standen. Selbsthilfe in Gruppen sollte dazu beitragen, Ausgrenzungen abzubauen, demokratische Lebensformen zu erlernen und einzuüben und ökonomischer Not durch Bildung entgegen zu wirken (Landhäußer 2009: 38f.). Bildung und Selbstbildung in Gruppen⁴, Lernorte außerhalb der tradierten Institutionen formaler Bildung sowie Demokratielernen, indem Demokratie in der Gruppe praktiziert wird, stellen verbindende Aspekte von Settlement-Bewegung und Reformpädagogik dar. Zusätzlich wurde Soziale Gruppenarbeit – wie oben bereits angesprochen – durch Forschungen zur Gruppendynamik beeinflusst. Kurt Lewins Forschungen zu Führungsstilen in Gruppen zeigte die Gruppe als dynamisches Gebilde, in dem die Individuen nicht einfach in und mit der Gruppe lernen, sondern auch Konflikte ausfechten und widerständig gegen autoritäres Leitungshandeln vorgehen (Behnisch et al. 2013: 55). Die Erforschung von Gruppen als soziale Gebilde trug „zur Entwicklung besonderer Formen der (therapeutischen) Arbeit mit Gruppen wie etwa der T-Gruppe (Trainingsgruppe), der Encounter Gruppe oder der Themenzentrierten Interaktion“ (Galuske 2013: 93) bei. Zudem hob sie die Bedeutung der Gruppenleitung und ihrer didaktischen Planung hervor.⁵

Der Faschismus in Deutschland missbrauchte die Gruppenpädagogik als Gemeinschaftsinszenierung, in der die Subjekte sich einem kollektiven Volkskörper unterordneten. Die „unheilvolle Macht der Gruppen“ (Konopka 1978/2000: 28) produzierte und reproduzierte Konformität und Unter-

⁴ Vgl. das Prinzip des „Learning by Doing“ von Dewey.

⁵ Auch Pädagogen wie Fritz Redl beschäftigten sich mit Gruppenzusammensetzungen und positionierenden Handlungen in Gruppen. Redl entwickelte beispielsweise aus seinen Beobachtungen heraus ein gruppentherapeutisches Konzept für „Kinder, die hassen“ aus sozio-ökonomisch prekären Verhältnissen (Kuhlmann 2013: 187 ff.).

werfung, Drill und Gehorsam sowie Exklusionsprozesse bis zur Vernichtung. Erziehung in Gruppen ist per se niemals demokratisch, sondern entscheidend von ihren Wertorientierungen und weltanschaulichen Bezugspunkten abhängig. Gruppenpädagogik konstituiert sich über den Gegenstand, den sie zum Inhalt macht (Galuske 2013: 98f.).

Nach dem Ende des Faschismus kamen die weiter oben genannten Konzepte im Rahmen verschiedener Demokratisierungskampagnen aus den USA nach Deutschland. Es „bestand Übereinstimmung darin, dass demokratisches Denken nur in der Gruppe, in der Interaktion, in der Begegnung mit anderen eingeübt werden könne und dass es der Schulung von Gruppenleiterinnen und -leitern bedürfe“ (Behnisch et al. 2013: 59f.). Diese Aufgabe beförderten Pädagog_innen aus den USA (die oftmals aus dem faschistischen Deutschland emigriert waren). Als Beispiel sei hier Gisela Konopka (1978/2000) genannt, die die Soziale Gruppenarbeit in Deutschland etablierte. 1949 wurde das Haus Schwalbach unter der Leitung von Magda Kelber eröffnet. Von Haus Schwalbach aus wurden Weiterbildungs- und Schulungsangebote für Pädagog_innen, Multiplikator_innen, Gruppenleiter_innen und alle, die in irgendeiner Form mit Gruppen arbeiteten, konzeptioniert und organisiert.⁶ In den 1950er und 60er Jahren wurde die Gruppenpädagogik so zu einem konstitutiven Bestandteil sozialpädagogischen Handelns. In den 1970er Jahren allerdings wuchs die Kritik an Sozialer Gruppenarbeit dahingehend, dass die Gruppe sich selbst in den Mittelpunkt des Handelns stelle, aber den gesellschaftlichen Kontext vernachlässige (ebd.: 70f.): Mit der Konzeptionierung der Gemeinwesenarbeit verschwand die Soziale Gruppenarbeit weitgehend aus dem Fachdiskurs, bis sie zunächst im § 29 SGB VIII und als „Medium pädagogischer und therapeutischer Intervention“ ‚wiederbelebt‘ wurde (ebd.).

Es bleibt festzuhalten: Für die sozialpädagogische Gruppenarbeit bestimmend ist der Gedanke der Erziehung in Gruppen. Soziale oder *sozialpädagogische* Gruppenarbeit besitzt eine zentrale Herkunftslinie in der Demokratiebildung, vermittelt über die Idee einer Subjektwerdung in Gemeinschaft. Auf der anderen Seite bezieht sie sich traditionell auf therapeutische Settings mit Menschen, denen eine spezifische Störung oder ein Defizit unterstellt wird. Soziale Gruppenarbeit changiert also im Spannungsfeld zwischen Par-

⁶ Die Spielekartei von Haus Schwalbach enthält zahlreiche Spiele und Hinweise für „das Spielen mit Gruppen“ (1975), wie sie sich heute in zahlreichen Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zu gruppenpädagogischen Klassenfahrten oder –tagungen sowie in Handreichungen zur Rolle des Spiels in der Gruppenpädagogik wiederfinden (vgl. beispielhaft Dosch/Grabe 2014; Petillon 2007).

tizipation und Heilung und bildet damit eine grundlegende Ambivalenz der Sozialpädagogik ab: Geht es um Normalisierung oder um die Ermöglichung von Aneignung des Selbst in der Welt? Mitmachen oder mitbestimmen? Oder wird *Partizipation* gar mit der Hoffnung betrieben, alle Schwierigkeiten seien möglicherweise *durch sie* zu *heilen*? Diese Fragen – obwohl nicht zentraler Gegenstand der vorliegenden Studie – berühren das ihr zugrunde liegende Erkenntnisinteresse, denn sie verdeutlichen das Potenzial der programmatischen Dehnbarkeit sozialpädagogischer Gruppenarbeit. Wie und wo werden Partizipationsgelegenheiten eröffnet? Wie werden Inhalt und der Eigensinn der Gruppe vermittelt? Handelt es sich um ein intentional geschlossenes Setting oder um ein offenes? Wie ist der „schmale Spielraum der Freiheit“ (Kupffer 1980) beschaffen? Die Beschaffenheit des Programms bedingt die Aneignungsmöglichkeiten einer Gruppenarbeit.

2.1.2 Eine Begriffsbestimmung

Wie oben bereits angeführt, existieren eine Vielzahl von Begriffen, die sich auf die pädagogische Arbeit mit Gruppen beziehen: Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik, Soziale Gruppenarbeit, Gruppentherapie (Galuske 2013: 94f.; Kelber 1959). Diese Begriffsvariationen spiegeln die oben angesprochene Bandbreite, die von der Begleitung und Initiierung, ‚freier‘ pädagogischer Gruppen für *alle* Kinder und Jugendlichen bis zu gruppentherapeutischen Settings in Zwangskontexten wie der Jugendgerichtshilfe reichen (Behnisch et al. 2013: 16f.). Wie ist der Begriff sozialpädagogische Gruppenarbeit zu verstehen?

Die Bezeichnung *Gruppenpädagogik* geht auf Magda Kelber, der Gründerin des Hauses Schwalbach, zurück. Kelber verwendet den Terminus ausdrücklich, obwohl sie sich auf amerikanische Konzepte des „*social group work*“ bezieht (Galuske 2013: 95, H.d.V.). „Magda Kelber definiert Gruppenpädagogik als Teilgebiet des gesamtpädagogischen Bereiches, der sich vor allem an freie Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen richtet, mit denen ‚bewusst pädagogisch gearbeitet wird‘“ (Behnisch et al. 2013: 16). Christian Schrapper (2009) bestimmt den Begriff dahingehend, dass der Arbeit mit und in einer Gruppe, eine „erzieherische Absicht“ (ebd.: 186) zugrunde liegen muss. „Gruppenpädagogik umfasst Erziehung und Bildung in Gruppen, in denen Lernprozesse initiiert werden“ (Behnisch et al. 2013: 16). Dazu gehört, dass die Gruppe von einer pädagogischen Fachkraft geleitet wird, die den Gruppenprozess als pädagogisches Medium gestaltet. Gruppenpädagogik „gilt demzufolge als Ort sozialisatorisch bedeutsamer Gemeinschaftserfahrungen,

die entscheidend zur Entwicklungsförderung beitragen“ (ebd.: 34). Das Ziel von Gruppenpädagogik ist mithin die oben bereits genannte Subjektwerdung in Gemeinschaften, wobei die „Gemeinschaft [selbst] als Erziehungsmittel“ (Lattke 1962: 46) fungiert. Gruppenpädagogik bestätigt sich somit als genuine Methode der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des § 1 SGB VIII, in dem das „Recht [...] auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ festgeschrieben steht. Gruppenpädagogik am Ort Schule stützt sich auf die §§ 11 und 13 SGB VIII. Mit dem Begriff der *Gruppenpädagogik* wird der *Bildungsauftrag* der Kinder- und Jugendhilfe betont.

Soziale Gruppenarbeit findet sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz im § 29 SGB VIII als eine der Leistungen der Hilfen zur Erziehung. An dieser Stelle bezieht sie sich ausdrücklich auf die Unterstützung bei der „Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen.“ Durch Gruppenpädagogik soll auch hier soziales Lernen in und durch die Gruppe ermöglicht werden, der Begriff Soziale Gruppenarbeit fokussiert aber den sozialarbeiterischen Auftrag der *Bewältigung* von Lebenslagen, während Gruppenpädagogik das erzieherische Handeln meint, das *Bildungsgelegenheiten* in einem Gruppensetting zur Verfügung stellt. Da der Gegenstand meiner Forschung die empirische Untersuchung von Aneignungsprozessen ist, also ein Bildungsthema untersucht, verwende ich in meinen Ausführungen den Begriff der *sozialpädagogischen* Gruppenarbeit.

2.1.3 Merkmale sozialpädagogischer Gruppenarbeit

Was ist nun sozialpädagogische Gruppenarbeit? Welche Merkmale machen sie kenntlich?

Durch [Gruppenarbeit] will ein dafür besonders ausgebildeter Gruppenleiter die Menschen in der Gruppe dazu bereit und fähig werden lassen, als ganze Menschen sich zu entwickeln, zu wachsen und zu reifen. Dabei spielen die Beziehungen eine ausschlaggebende Rolle, die die Mitglieder zueinander, zum Leiter und zu anderen Gruppen haben. Von wesentlicher Bedeutung ist jedoch außerdem die Begegnung und Auseinandersetzung mit einem sachlichen Programm. (Lattke 1962: 121)

Lattke macht deutlich: Sozialpädagogische Gruppenarbeit ist ein Mittel von Erziehung. Zuerst: Die Gruppe hat den Zweck, den „ganzen Menschen zu

entwickeln“. Ihr Ziel ist es also, Bedingungen zu schaffen, die eine „Selbsterzeugung des Subjekts“ (Winkler 2006b: 101) befördern. Da jeder Mensch, jedes Subjekt, sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen bildet, muss Gruppenarbeit sich an den Unterschiedlichkeiten der Subjekte orientieren (Winkler 1988: 269). Individualität und Gemeinschaft schließen sich nicht aus, sie stehen im Austausch. Die Gruppe ist in diesem Sinn „Ort und Medium der Erziehung“ (Galuske 2013: 97). Winkler (1988) versteht die Etablierung von *Orten* als „methodisch ersten Zugang“ (ebd.: 266) in der Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Gruppenarbeit ist also zunächst als die bewusste Herstellung eines pädagogischen Ortes zur Bildung des Subjekts zu verstehen.

Zweitens: Der Erziehungsort *Gruppe* wird von einem „geschulten Experten als Leiter der Gruppe“ (Galuske 2013: 97) organisiert. Die Herstellung und Vorbereitung eines sozialpädagogischen Ortes im oben skizzierten Sinn verlangt professionelles Wissen, Können und Wollen. Zunächst muss die Gruppenleitung, „die Mitglieder der Gruppe *als ganze Menschen* [...] sehen und [...] behandeln“ (Lattke 1962: 125); oder mit Winkler: „Sozialpädagogisches Handeln [...] [setzt] die individuelle und konkrete Existenz des Subjekts als die ihm aktuell zugängliche und verfügbare Normalform seines Lebens voraus“ (Winkler 1988: 270). Die Gruppenleitung bezieht sich in ihren Tätigkeiten also – im ‚klassischen‘, sozialpädagogischen Sinn – auf die jeweiligen Menschen und ihre konkreten Lebenslagen, d.h. dass ihr Handeln von den Gruppenmitgliedern, ihren Möglichkeiten und Interessen ausgeht. Dabei ist von der Leitung der Gruppe Zurückhaltung gefordert (Lattke 1962: 127), d.h. die eigenen (pädagogischen *und* persönlichen) Interessen sollen nicht in den Vordergrund gestellt werden.⁷ Daraus ergeben sich hohe Anforderungen an Beobachtung, Wahrnehmung und Reflexion der aktuellen oder erlebten Situationen (Behnisch et al. 2013: 218; Lattke 1962: 136). Diese Wahrnehmung – ‚mir‘ ist da was aufgefallen – und Reflexionen – ‚ich‘ habe den Eindruck, dass dieses und jenes hier passiert – sollen wiederum aufgegriffen und der Gruppe zur Verfügung gestellt werden (Lattke 1962: 139ff.).⁸

⁷ Diese Anforderung an eine Gruppenleitung wird in der Sozialen Arbeit nicht selten durch ihren Auftrag von außen konterkariert (vgl. Behnisch et al. 2013: 212 f.; Seithe 2010).

⁸ Die Verbalisierung von Wahrnehmungen erzeugt zusätzliche Bildungsgelegenheiten, indem sie die eigene Auseinandersetzung mit der Situation zum sichtbaren Gegenstand der Aneignung macht. Die Rückgabe von Eindrücken aus Beobachtungen in Gespräche habe ich forschungspraktisch auch in meinen Gesprächen mit den Kindern angestrebt (vgl. 5.4 und 8.6).

Das dritte Merkmal, das Lattke in obigem Zitat anführt, ist die Bedeutung der Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern, zur Leitung und nach außen. Die Qualität von Beziehungen nimmt Einfluss auf die Möglichkeiten der Arbeitsbeziehungen innerhalb der jeweiligen Gruppe (Behnisch et al. 2013: 231f.). Eine „wechselseitige Balance von Autonomie der Einzelnen und wechselseitiger Abhängigkeit voneinander“ (ebd.) soll eine Atmosphäre von Vertrauen hervorbringen, die Bildungsprozesse in der Gruppe ermöglicht (vgl. auch Dewey 1949: 34ff.). Anstatt von einer recht unkonkreten ‚Balance‘ zu sprechen, scheint es hilfreicher, sich auf die drei Ebenen von Anerkennung zu beziehen, die Axel Honneth (1992) systematisiert: *Liebe*, als „unterstützte Bejahung von Selbstständigkeit“ (ebd.: 173), *Solidarität* im Sinne der Wertschätzung der Fähigkeiten, die ein Mensch in eine Gemeinschaft einbringt (ebd.: 210) und *Recht*, d.h. die Anerkennung als „Rechtsperson mit gleichen Ansprüchen wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder“ (Honneth 2003: 165). Eine solche Beziehungsgestaltung ergibt sich nicht von selbst, sie muss mit dem Bezug auf gemeinsame Normen gestaltet werden (Behnisch et al. 2013: 232ff.).⁹

Zuletzt wäre ein viertes, für die Gruppenarbeit konstitutives, Merkmal zu benennen: „Neben der Gestaltung von Beziehungen innerhalb der Gruppe [...] ist der gezielte Einsatz von Programmen, d.h. Inhalten und Themen von Gruppentreffen ein – wenn nicht *das* – zentrale(s) Instrument der Einflussnahme auf den Gruppenprozess“ (Galuske 2013: 99, H.i.O.). Das Programm kennzeichnet Lattke (1962) als „das *gesamte sachliche* ‚Material‘, an und mit dem die Gruppe ihre Erfahrungen macht“ (ebd.: 149, H.i.O.); also Spiele, Übungen, Lieder, Witze, Gesprächskreise, Bastelarbeiten, Ausflüge, Filme etc. Dazu kommen die Ereignisse, die von außen Einfluss auf die Gruppengestaltung nehmen, wie Beschlüsse der Institution etc. (ebd.: 148f.). Ein solches Programm ist für die sozialpädagogische Gruppenarbeit prägend. Im Programm (oder Praxiskonzept) werden Ziele formuliert und Überlegungen zur ihrem Erreichen angestellt. Es konstituiert eine Verbindung zwischen den Gruppenmitgliedern und führt dazu, dass ein Ziel auch erreicht werden kann; allerdings birgt ein programmatisches Curriculum durchaus die Gefahr einer überdominierenden Handlungsorientierung (wie in der empirischen Darstellung (Kap. 8) noch sichtbar werden wird).

⁹ Ähnlich formuliert es Kupffer (1980) für eine freiheitliche Pädagogik: „Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muss gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (ebd.: 19).

2.1.4 Begründung – Lernen in der Gruppe, Lernen durch die Gruppe

Die Geschichte und Methodendiskussion um sozialpädagogische Gruppenarbeit ist nach wie vor von Ambivalenzen geprägt, die die gesellschaftliche Grundfrage des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft spiegeln. Auffallend dabei ist, dass Gruppenarbeit in den letzten Jahrzehnten entweder gar nicht oder im Kontext sozialtherapeutischer Ansätze diskutiert wurde (Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 22ff; Galuske 2013: 101). Demgegenüber spielt sie in der Praxis Sozialer Arbeit – vor allem in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – eine zentrale Rolle „ohne allerdings als reflektierte und gelehrte Interventionsform in den Kanon des professionellen Handlungsrepertoires Eingang gefunden zu haben“ (ebd.). Sozialpädagogische Gruppenarbeit erlebt also eine Renaissance, die weitgehend ohne Fachdiskurs von staten geht.

Diese Wiederbelebung in der Praxis hat ihre Ursachen wiederum in den Folgen der Individualisierung – die Abwesenheit vielfältiger, sozialer Erfahrungen im Alltag, Überforderung durch die Notwendigkeit zur Arbeit an der eigenen Biographie, systematische Ausgrenzungsprozesse im Bildungssystem, verinselte und verhäuslichte Kindheiten, sowie ein hoher Betreuungsdruck in Krippe, Kita und Hort. Die „Gruppe als Übungsraum“ (Kalcher 2007: 22) wird wiederentdeckt, um negative Folgen der Individualisierung abzumildern. Gruppenpädagogik soll Gemeinschaftserleben, Zugehörigkeit und Teilhabe organisieren (Behnisch/Lotz/Maierhof 2013: 36ff.). Sie soll aber auch Kommunikationsfähigkeit fördern, Selbstwirksamkeit ermöglichen und zur Perspektivenübernahme befähigen (Opp/Teichmann 2008). Zudem wird das Leben und gemeinsame Agieren in Gruppen als zentraler Lernort für solidarisches Handeln (Stork 2007), für demokratische Aushandlung (Sliwka 2004) und für Demokratiebildung (Sturzenhecker 2013a; 2013c) verstanden. Es stellt sich die Frage, wie diese Begründungslinien Eingang in die konkrete Praxis sozialpädagogischer Gruppenarbeit finden? Wie wird Gemeinschaft dort jeweils hergestellt? Wie werden Aushandlungsprozesse gestaltet? Wie zeigt sich die inhaltliche Programmatik der Gruppe, wie die eigensinnige Thematik? Welchen Einfluss hat der jeweilige Kontext auf die Interaktionen innerhalb des Gruppensettings? Um diese Fragen beantworten zu können, ist eine rekonstruktive Erforschung der Praxis sozialpädagogischer Gruppenarbeit notwendig. Mit

meiner Studie gehe ich einen Schritt in diese Richtung.¹⁰ Weitere empirische Forschung, besonders in Bezug auf die Frage der Demokratiebildung in Gruppen, wäre aber angesichts des angedeuteten Spannungsfeldes zwischen demokratiepädagogischer Tradition und diagnostischer Perspektive dringend geboten.

Sozialpädagogische Gruppenarbeit umspannt ein breites Spektrum von Inhalten und Settings. Im Kontext der Jugendgerichtshilfe ist sie anders konzipiert als im offenen Kindertreff eines Jugendhauses. In Bezug auf meine Untersuchung ist also zu fragen, wie stellt sich sozialpädagogische Gruppenarbeit im Handlungsfeld Schule dar?

2.2 Schule als Ort sozialpädagogischen Handelns

In der Schule finden sich sozialpädagogische Angebote, die sich unter die drei „klassischen“ Methoden Sozialer Arbeit subsumieren lassen (vgl. beispielsweise Stüwe et al. 2015; Baier/Deinet 2011; Spies/Pötter 2011; Pötter/Segel 2009; Deinet/Icking 2010a; Speck 2009; Henschel et al. 2009). Veröffentlichungen, die sich mit den Anforderungen und Aufgaben von Schulsozialarbeit auseinandersetzen, bestätigen sozialpädagogische Gruppenarbeit als festen Bestandteil sozialpädagogischen Handelns an Schulen (Stüwe et al. 2015: 295ff; Aghamiri/Lamp 2014; Pötter/Segel 2010; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007). In Fachveröffentlichungen und Praxiskonzeptionen wird dabei meist der Begriff *sozialpädagogische Gruppenarbeit* als Oberbegriff für organisierte Angebote gebraucht, die eine definierte Gruppe voraussetzen. Insbesondere im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen und der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum erfährt die sozialpädagogische Gruppenarbeit einen erneuten Bedeutungszuwachs, der sich durch eine Angebotsvielfalt im Vor- und Nachmittagsbereich an allgemeinbildenden Schulen bemerkbar macht (vgl. Appel/Rutz 2009; Coelen/Otto 2008; Holtappels et al. 2007). Schulsozialarbeiter_innen führen sogenannte ‚Klassenseminare‘ durch, organisieren Arbeitsgemeinschaften, begleiten Klassenräte, Klassenfahrten und Projekte, besuchen den Unterricht, um spielpädagogische Unterrichtseinheiten zur Förderung der Sozialkompetenz durchzuführen, bauen Freizeitgruppen auf, leiten Schülermediator_innen an etc. (vgl. auch Reinecke-Terner 2015; Stüwe et al. 2015: 295ff.; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2007:

¹⁰ Vgl. zur Perspektive von Kindern in der Forschung von Erwachsenen Kap. 4.

8). Aus einem aktuellen Lehrbuch zur Schulsozialarbeit: „Das Klassenklima kann beispielsweise durch wöchentliche Sozialtrainingseinheiten über ein Schulhalbjahr oder eine mehrtägige erlebnispädagogische Klassenfahrt gestärkt werden“ (Stüwe et al. 2015: 314). Die Vielfalt der Settings reicht von der Begleitung offener Freizeitgruppen über Kleingruppen „zur Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten“ bis hin zu „sozialem Kompetenztraining“ im Klassenverbund (ebd.). Die Bandbreite Sozialer Gruppenarbeit (Behnisch et al. 2013: 19ff.) bildet sich innerhalb des Handlungsfeldes Schule also kongruent ab.

Sozialpädagogisches Handeln am Ort Schule – vor allem unter dem Aspekt der Kooperation bzw. Zusammenarbeit unterschiedlicher „Professionen“ (Pötter/Segel 2009) – ist vielfach und gut beforscht und muss an dieser Stelle nicht erneut aufgearbeitet werden.¹¹ Um die Fragestellung meiner Studie aber umfassend herzuleiten, verdeutliche ich dennoch einige Aspekte des Handlungsfeldes Schule, die für die Angebote im Bereich sozialpädagogischer Gruppenarbeit prägend sind: Zum einen das ungeklärte Erziehungsverständnis zwischen Jugendhilfe und Schule (2.2.1), zum zweiten das Handlungsprinzip der Prävention (2.2.2). Im Anschluss geht es um die Kinder als Adressat_innen von sozialpädagogischen Angeboten im schulischen Kontext. Welche strukturellen Elemente prägen den Schulalltag? Welche Anforderungen ergeben sich daraus an die Rolle Schüler und Schülerin? Welche Rolle spielen die Peers? (2.2.3). Abschließend gebe ich – als eine Art Exkurs – einen Überblick über vorliegende Studien, die sich der Perspektive der Kinder und Jugendlichen auf sozialpädagogisches Handeln in der Schule annähern (2.2.4).

2.2.1 Schule als sozialpädagogisches Handlungsfeld

In der Fachöffentlichkeit wird seit nunmehr 40 Jahren darüber debattiert, welchen Auftrag sozialpädagogische Arbeit an Schule eigentlich übernimmt bzw. übernehmen soll (Speck 2009: 9ff.). Das Auftrags- ebenso wie das Bildungs- und Erziehungsverständnis der Institutionen sowie der handelnden Akteur_innen ko-konstruieren sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Norbert Wieland (2010) schlägt beispielsweise vor, schulbezogene Angebote

¹¹ Eine Auswahl: Hollenstein/Nieslony 2012; Baier 2011a; Spies/Pötter 2011; Speck/Olk 2010a; Ahmed/Höblich 2010; Deinet/Icking 2010; Speck 2009; Hentschel et al. 2009; Nörber 2004; Olk/Bathke/Hartnuss 2000; Oelerich 1998.

der Jugendhilfe auf der „sozialen Seite des Lernens“ an schulischen Zielsetzungen auszurichten und sie als „Beitrag zur Sicherung des Schulerfolges in der Bearbeitung schwerer sozialer Probleme schulischen Lernens“ zu positionieren (Wieland 2010: 154). Er rekurriert damit auf die Frage der *Bewältigung*. Florian Baier (2011b) dagegen fordert Schulsozialarbeiter_innen auf, in der Rolle einer „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.: 88) aufzutreten und Konflikte konstruktiv, aber konfrontativ zu den Machtstrukturen der Schule zu bearbeiten; er begründet dies aus der Verantwortung öffentlicher Erziehung für die Umsetzung der UN Kinderrechtskonvention. Baier fokussiert damit die Durchsetzung des Rechts auf *Bildung und Beteiligung* (ebd.: 95).

Allgemein lässt sich feststellen, dass auch in der schulbezogenen Jugendhilfe *Bildung* seit den 2000er Jahren zunehmend zu einem Referenzpunkt der Auftragsbestimmung avanciert. So verstehen Spies und Pötter (2011: 37ff.) die Schulsozialarbeit als Teil eines Gesamtkonzeptes von Erziehung und Bildung in öffentlichen Institutionen. Generell werden die Schulsozialarbeit sowie die schulbezogene Jugendhilfe den nicht-formalen und informellen Bildungsbe-reichen zugeordnet (Thiersch 2009; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013). Allerdings wird darüber hinaus meist nicht geklärt, welches *theoretische* Verständnis von Lernen oder Bildung den Angeboten zu Grunde liegt.¹² Dementsprechend formuliert der Kooperationsverbund in seinem Papier über das „Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit“ lediglich, dass die Kinder bei „der Aneignung der Welt“ (ebd.: 7) zu unterstützen seien. Was aber heißt „Aneignung der Welt“? Und wie ‚geht‘ „Unterstützung“ von Aneignung?

Mit der Frage nach dem Bildungsverständnis rückt auch die Frage nach dem Verständnis von Erziehung in den Fokus. Beides muss im Handlungsfeld Schule zwischen Jugendhilfe und Schule geklärt werden (vgl. auch Knauer 2010). Während (formale) Bildung in der Schule meist mit der „Reproduktion von Unterrichtsinhalten“ (ebd.: 37) gleichgesetzt wird, erscheint Erziehung als *Unterricht*, d.h. als möglichst passgenaue und effektive Darbietung zu erlernen-der Inhalte. Betrachtet man Schule als ein sozialpädagogisches Handlungsfeld, ist es *dringend* notwendig, die theoretische Weiterentwicklung eines sozialpädagogischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses in diesem Feld voranzubringen, zu operationalisieren und abzubilden. Empirische Untersuchungen,

¹² Karin Bock (2010a: 68) fragt kritisch nach, ob eine Differenzierung der Lern- oder Bildungsformen überhaupt hilfreich ist, wenn es darum geht, die eigensinnigen Bildungsaktivitäten von Kindern nachzuvollziehen, da in der Schule aus der Perspektive der Schüler_innen die sozialen Lernerfahrungen ohnehin als prägender erlebt werden, als didaktisch vermittelte Inhalte.

die „Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik“ (Deinet/Reutlinger 2004) zugrunde legen und Lernen und Bildung in sozialpädagogischen Settings sichtbar machen, können dazu beitragen, einen sozialpädagogischen Bildungs- und Erziehungsbegriff auch in Bezug auf die Schule zu konkretisieren. Ohne eine derartige Klärung ist es nicht verwunderlich, wenn schulische Akteur_innen eine aus der Perspektive der Institution Schule alltagstaugliche Erziehungsvorstellung auf sozialpädagogische Angebote übertragen, die der der Schule entspricht. Dies geschieht beispielsweise, wenn schulbezogene Angebote im Bereich der „Förderung des sozialen Lernens“ als Beitrag verstanden werden, dass Schüler_innen „lernen, sich *angepasst* zu verhalten“ (Spies/Pötter 2011: 105, H.i.O.). Spies und Pötter äußern sich dementsprechend skeptisch gegenüber „fertigen Programmen“, die sozialen Lernprozessen auch entgegenwirken könnten (ebd.: 105ff.).¹³ Programme und Projekte in der Schule, die soziales Lernen als Ziel angeben, begründen sich zumeist aus dem Handlungsprinzip der Prävention. Prävention ist im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung allerdings nicht unkritisch zu sehen.

2.2.2 Prävention als Bezugspunkt

Sozialpädagogisches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich auf das Konzept der Lebensweltorientierung, das im achten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (1990) in Form der Strukturmaximen als Leitbild formuliert wurde. Eine dieser Strukturmaximen bestimmt die Ausrichtung der Kinder- und Jugendarbeit am Präventionsgedanken (BMJFG 1990, S. 85ff.). „Prävention verfolgt das Ziel, das Auftreten von Krankheiten oder psychischen Störungen zu verhindern und abzumildern und folgt damit dem Gedanken ‚Vorbeugen ist besser als Heilen‘“ (Petermann et al. 2007, S. 9). Dem zu Grunde liegt die Vorstellung, dass Kinder Risikofaktoren ausgesetzt sind, die es ihnen erschweren, soziale und emotionale Kompetenzen in ausreichendem Umfang zu erlernen. Betrachtet man sozialpädagogische Gruppenarbeit am Ort Schule, wird deutlich, dass sich zahlreiche Angebote als präventive Handlungsansätze verstehen und universal zum Ziel haben, „Soziales Lernen“ zu fördern (Merkle/Leonhardt 2013: 92; Schmitt 2009). Kars-

¹³ Uwe Bittlingmayer und Ulrich Bauer (2008) verweisen darauf, dass die Schule – insbesondere die Ganztagschule – Kindern und Jugendlichen demgegenüber Räume zur Verfügung stellen muss, die unabhängig von der Qualität der Anpassung der jungen Menschen an die Institution nutzbar gemacht werden (ebd.: 170 f.). In ihrer Perspektive muss zunächst die Schule sich selbst gegenüber präventiv tätig werden.

ten Speck (2009) kennzeichnet das Ziel, „Verhaltensauffälligkeiten und [...] schuldeviantes Verhalten“ (ebd.: 40) abzubauen, als „alltagspraktisches Begründungsmuster“ (ebd.: 41) für Schulsozialarbeit. Ausgehend von einem im Alltag der Institution wahrgenommenen Handlungsdruck werden ‚Einsatzgebiete‘ der schulbezogenen Jugendhilfe konstruiert, die in Projektförderungen und öffentlichen Diskursen reproduziert würden (ebd.: 40).¹⁴ Die Konzepte antizipieren Defizite, denen pädagogisch-didaktisch vorgebeugt werden müsse. Soziales Lernen und Prävention wird dabei zu einer Art „Zauberformel“ (Schmitt 2009), mit der eine diffus prognostizierte, negative Verhaltensentwicklung abgewendet werden könne (Lindner/Freund 2001: 70).

Typisch für Präventionskonzepte ist der Hang zu Lösungstechnologien. Prävention suggeriert, dass, wenn man nur früh und konsequent genug vor- und zugreife, Sicherheit und Normalität herstellbar seien. Dieses sei mittels ihrer „Programme und Maßnahmen“ möglich, wenn diese nur zahlreich und modern genug seien. (Sturzenhecker 2000: 17)

Sozialpädagogische Gruppenarbeit erscheint vor diesem Hintergrund als eine Möglichkeit der Intervention und Prävention von Verhaltensauffälligkeiten. Viele schulbezogene Projekte Sozialer Arbeit verorten sich im Bereich der Gewaltprävention und zielen darauf ab, Konflikte in einen konzeptionell ausgearbeiteten Rahmen zu bearbeiten (Aghamiri/Unterkofer/Reinecke-Terner 2015). ‚Soziale Kompetenz‘ soll zum einen in primär-präventiver Perspektive einer befürchteten, negativen Entwicklung im sozialen Schul- oder Klassenleben vorbeugen, zum anderen in Folge einer sekundär-präventiven Intervention aufgebaut werden, wenn bereits einzelne Schüler_innen durch unerwünschtes Verhalten auf sich aufmerksam gemacht haben (Stüwe et al. 2015: 311). Präventive Arbeit gilt als eine der fachlichen Grundsätze und Kernaufgaben der Schulsozialarbeit (ebd.: 31ff, 310ff.).

Diese Referenz wurde allerdings von Beginn an auch kritisch diskutiert (z.B. Otto 1991; Ziegler 2001; Schmitt 2009; Sturzenhecker 2000, 2011; Bailer 2013). Einer der zentralen Kritikpunkte bezieht sich darauf, dass der Präventionsbegriff a priori ein Defizit unterstellt und einer Vorstellung von Nor-

¹⁴ So förderten auch die Bundesprogramme „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ und „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ (BMFSFJ 2014) in einem Themencluster „Umgang mit Vielfalt und Differenz im Elementar- und Primarbereich (Kindergarten und Schule)“ (ebd.) zahlreiche Projekte der Jugendhilfe an Schulen, die sich mit dem Inhalt „Soziales Lernen in Gruppen“ auseinandersetzten.

malität Vorschub leistet, die das emanzipatorische Potential von Kinder- und Jugendarbeit konterkariert (Lindner/Freund 2001, S. 69ff.). Das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen als Risiko zu konstruieren (vgl. Unterkofler 2014), hat in der Erziehungspraxis Tradition. Janusz Korczak (1929) merkt an:

Wir trainieren unsere Aufmerksamkeit und unsere Erfindungsgabe, um dem Bösen aufzulauern, es zu suchen, aufzuspüren, zu verfolgen, es auf frischer Tat zu ertappen, und wir üben uns in schlechten Prognosen und ungerechtfertigten Verdächtigungen. [...] Wir sind träge und wollen nur, ... daß (!) keine von den zehntausend Sekunden einer Schulstunde schwieriger als die andere sei. (Korczak 1929/2013: 36)

Was Korczak in seiner sozialpädagogischen Praxis beobachtet und in seiner Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung“ radikal ausführt, kritisiert das Handeln der Erziehenden aus einer defizitorientierten Perspektive auf Kinder. Eine solche Perspektive kann laut Korczak dazu führen, dass Erziehende vorrangig die von ihnen als angemessen empfundene Ordnung sichern und die Tätigkeiten und Bemühungen der Kinder hinsichtlich ihrer Bildungs-, Orientierungs- und Kommunikationsinteressen nur unzureichend wahrnehmen. Was Korczak beschreibt, wird in den Diskursen der Kindheitsforschung mit einer sozialen Konstruktion vom Kind erklärt, die von der Kindheit als unfertige, unvollständige Lebensphase und Moratorium ausgehe (siehe auch Honig 1999a: 67). Kindheit sei im vergangenen Jahrhundert eng mit Entwicklung verknüpft worden (Kelle 2009: 84), wobei Entwicklung eine fortschreitende Bewegung hin zu einem gesellschaftlich funktionierenden Erwachsenen impliziert (Harkness/Super 1983: 222 zit. n. Honig 1999a: 67). In sozialisationstheoretischer Perspektive¹⁵ ist Entwicklung ein potentiell störanfälliger Prozess, indem das Entwicklungsparadigma Vorstellungen von einer ‚normalen‘ bzw. ‚guten‘ Kindheit konstruiert (Kelle 2009: 84). Kelle sieht in der Verknüpfung von Normalitätskonstruktionen und Entwicklung drei Begründungszusammenhänge:

[...] im Kontext der Interventionen in individuelle Entwicklungsverläufe im Sinne von Förderung oder Therapie, im Kontext der altersgradierten Regulie-

¹⁵ Gemeint ist hier ein funktionalistischer Sozialisationsbegriff, der Kinder als „Menschen im Vorbereitungsstadium“ begreift. Lena Alanen kritisiert die „Annahmen zum Determinismus, zur Linearität, Funktionalität und Harmonie des Sozialisationsprozesses, seine Reduktion auf Internalisierung und seine Produktzentriertheit“ (Alanen 1992: 88 zit. n. Honig 1999a: 67).