

Selbstbildungsprozesse von und in Kindergruppen

Holger Brandes

Die (sozial-)konstruktivistische Perspektive auf Selbstbildungsprozesse von Kindern ist bislang noch weitgehend auf das einzelne Kind fokussiert. Obwohl zugestanden wird, dass frühe Bildungsprozesse zumeist in Gruppenzusammenhängen stattfinden, gibt es keine konstruktivistische Sicht auf Kindergruppen und deren Prozesse. Ausgehend vom gruppenanalytischen Ansatz (S. H. Foulkes) werden in diesem Beitrag spezifische Aspekte der Entwicklung von Kindergruppen, insbesondere die Bedeutung des szenischen Spiels für die Selbstbildung von Kindergruppen herausgearbeitet. In der Diskussion der Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern im Umgang mit Kindergruppen wird dabei die Kompatibilität von (sozial-)konstruktivistischer Pädagogik und gruppenanalytischem Ansatz belegt.

Die Kluft zwischen konstruktivistischer Pädagogik und konformitätsorientiertem Gruppenmodell in Kindertageseinrichtungen

Wenn Kinder in den Kindergarten gehen, verlassen sie nicht nur den bekannten familiären Raum, sondern sie treten auch in die Welt der Kindergruppe ein. Fast alles, was hier geschieht, spielt sich – organisiert oder unorganisiert – in Gruppenkontexten ab. Folglich beschreiben auch Erzieherinnen den größten Teil ihrer Tätigkeit als Gruppenarbeit.

Dieser hohen Bedeutung der Gruppe steht entgegen, dass der Gruppenaspekt in der gegenwärtig intensiven Diskussion um die Professionalisierung und Qualifizierung der Vorschulpädagogik fast keine Berücksichtigung findet. Wenn der Gruppenaspekt überhaupt thematisiert wird, dann in Hinblick auf die institutionell definierten Regel- oder Stammgruppen, die viele Kindertagesstätten strukturieren und die abhängig vom Personalschlüssel zumeist eine Größe von 20 bis 30 Kindern (bei Zuordnung zu zwei ErzieherInnen) besitzen.

Schon bezogen auf Erwachsene werden derart große Gruppen als Sonderformen betrachtet, die ohne strukturierende Leitung nicht funktionsfähig sind. Aus der Perspektive vier- bis sechsjähriger Kinder betrachtet, handelt es sich in noch viel deutlicherem Maße um *Großgruppen*, die die kleinen Akteure weder überschauen noch eigenaktiv regulieren und gestalten können. Verschiedene Untersuchungen belegen, dass Kinder um drei Jahre relativ stark auf dyadische Beziehungen fixiert sind, ältere Kinder dagegen schon stabile Gruppenkontexte eigenständig gestalten können, aber auch nur in einer Größenordnung von drei bis sechs Mitgliedern (vgl. Strätz 1992). Werden die Gruppen größer, sind Kinder im Kindergartenalter zunehmend auf eine erwachsene Leitungsperson angewiesen, die den Gruppenprozess strukturiert.

Insofern verwundet nicht, wenn man in Fachbeiträgen häufig auf eine zumindest implizite Auffassung von „Gruppe“ stößt, bei der die Assoziation mit Konformität im Vordergrund steht und ein leiterzentriertes Verständnis von Gruppenprozessen unübersehbar ist. Symptomatisch hierfür ist der selbstverständliche Rückgriff auf die sozialpsychologische These vom Konformitätszwang in Gruppen, wie er beispielsweise in einem aktuellen Fachbeitrag unter

der Themenstellung „Gruppe als Entwicklungsrisiko“ erfolgt und der in dem bemerkenswerten Satz mündet: „Die besten Effekte, die man durch Verkolektivierung erreichen kann, ist, dass die Kinder sich an eine Verkolektivierung gewöhnen, die ja im Schulsystem unumgänglich ist“ (Dollase 2005, S. 18). Vor dem Hintergrund eines pädagogischen Selbstverständnisses, das auf Selbstbildung und die Ausschöpfung individueller Entwicklungsspielräume setzt, wäre eine solche „Verkolektivierung“ zweifellos ein höchst problematischer pädagogischer Effekt. Auch wenn man Anpassungszwänge in Gruppen in Rechnung stellen, ist ein solcher Effekt aber keineswegs zwangsläufig und generelles Charakteristikum von Gruppenprozessen. Die Konformitätsthese ist nur dann zwingend, wenn man als einzig mögliche Grundlage von Vereinheitlichung im Gruppenprozess die Anpassung an Personen, Normen und Themen unterstellt. Lenkt man dagegen den Blick auf die eigenaktiven Verknüpfungsleistungen von Gruppen und den Prozess eines wechselseitigen und alle Gruppenmitglieder einschließenden Aushandlungsprozesses von gemeinsam getragenen Bedeutungen und hierbei tolerierten Abweichungen, wird deutlich, dass Vereinheitlichung in Gruppen auch auf der Basis einer *Integration von Heterogenität* zustande kommen kann. Genauso, wie wir unter dem Aspekt individueller Bildungsprozesse den eigenaktiven Selbstbildungsprozess als Alternative zur herkömmlichen eindimensionalen Sicht von Lernen als Anpassung an Lehrangebote betonen, besteht bezogen auf Gruppen die Alternative zwischen einer auf die Anpassung an vorgegebene Zielsetzungen und Normen zentrierten Sichtweise gegenüber der Perspektive auf den eigenaktiven Entwicklungsprozess von Gruppen.

Dass man eine solche Perspektive auf den *Selbstbildungsaspekt von Gruppen* in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion vergeblich sucht, ist insofern bemerkenswert, als die konstruktivistische Perspektive, die diese Diskussion bestimmt, nicht nur auf „Selbstbildung“ im doppelten Sinne von eigenaktivem Lernen und ganzheitlicher Bildung des Selbst abzielt, sondern darüber hinaus auch den sozialen Charakter von Selbstbildung im Sinne letztlich immer gemeinsamer Ko-Konstruktion von Welt betont.¹ Obwohl hierbei in erster Linie das Verhältnis des Kindes zum Erwachsenen angesprochen wird, schließt diese Sichtweise doch ausdrücklich ein, dass frühe Selbstbildungsprozesse in Gruppen stattfinden und die Kinder dabei wechselseitig ihre Weltsicht beeinflussen, bereichern und korrigieren. Aber selbst der theoretisch am weitesten ausgearbeitete Ansatz einer auf den *Beziehungsbegriff* zentrierten *sozialkonstruktivistischen* Perspektive auf Lernprozesse, wie James Youniss (1994) ihn vorgelegt hat, beschränkt sich auf *duale* Beziehungskonstellationen und lässt die Besonderheit von Beziehungsnetzwerken in Gruppen außer Acht.

Insofern erstaunt nicht, dass in der Fachdiskussion ungeachtet aller sozialkonstruktivistischer Erweiterung der pädagogischen Perspektive auf frühkindliche Lernprozesse fast ausschließlich unter dem Aspekt der *individuellen* Selbstbildung behandelt werden. Der Gruppenaspekt findet sich bestenfalls in Form der pauschalen Benennung eines Faktors. Insbesondere die Frage, welche Konsequenzen die konstruktivistische Sichtweise für die Wahrnehmung und Begleitung von Gruppenprozessen hat, taucht bislang kaum als eigenständiges Thema auf.

Damit klaffen die aktuelle pädagogische Diskussion über ein (sozial-)konstruktivistisches Bildungsverständnis und der Umgang mit Gruppensituationen deutlich auseinander: Während bezogen auf Bildungsprozesse des einzelnen Kindes ein pädagogischer Paradigmenwechsel vollzogen wird, der Selbstbildung und Eigenaktivität des Kindes im Sinne subjektiver Sinnkonstruktion in den Mittelpunkt stellt und eine Neudefinition der pädagogischen Funktion der

¹ Fthenakis (2004, S. 9) als einer der führenden Pädagogen in diesem Bereich definiert als aktuellen Konsens, dass „Bildung als soziale Ko-Konstruktion definiert, d. h. als sozialer Prozess, der im Kontext stattfindet und an dem Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene aktiv beteiligt sind, und dies bereits ab der Geburt des Kindes“.

Erzieherin erzwingt, bleibt bezogen auf Kindergruppen und deren Prozesse ein anleitungsorientiertes Modell bestehen, das dem antiquierten Konzept einer linearen Vermittlungspädagogik basiert.

Daran, dass von Kindern eigenaktiv gestaltete Kleingruppen in der Fachliteratur kaum thematisiert und nicht zum Gegenstand konstruktivistisch-lernmethodischer Reflexion werden, sind diejenigen, die sich in Forschung und Praxis schwerpunktmäßig mit Gruppen und ihrer Dynamik beschäftigen, nicht ganz schuldlos. Zwar gibt es insbesondere im psychotherapeutischen Praxisfeld schon seit Langem einflussreiche und etablierte methodische Ansätze einer prozessorientierten Gruppenarbeit, deren Fokus auf der Eigenaktivität insbesondere von Kleingruppen und der Entfaltung ihrer entwicklungsfördernden Dynamik liegt. In diesem Kontext sind Kindergruppen wenn überhaupt, dann aber fast ausschließlich nur unter dem Aspekt der Behandlung von pathologischen Verhaltensmustern und ihrer therapeutischen Beeinflussung thematisiert worden (vgl. Slavson 1972, Slavson & Schiffer 1976). Wo es zu Anwendungen auf den pädagogischen Bereich gekommen ist, beschränkt sich dies auf Jugendliche oder ältere Kinder.² Jedenfalls ist mir im Kontext des DAGG als Fachverband und in der einschlägigen Fachliteratur zur Gruppenforschung *keine einzige* Publikation über Gruppenprozesse im vorschulischen Bereich bekannt.

Bezogen auf die Vergangenheit ist gut nachvollziehbar, warum prozessorientierte, auf die Eigenaktivität von Gruppen ausgerichtete Konzepte nur schwer Eingang finden konnten in das frühpädagogische, vorschulische Praxisfeld. Denn dort herrschte bis vor wenigen Jahren fast unangefochten das Paradigma einer funktionalistischen „Beschäftigungspädagogik“, die nur schwer mit einem Gruppenkonzept zu vereinbaren ist, bei dem die Leitungsfunktion gegenüber der Eigendynamik der Gruppe deutlich zurückgestellt ist.

Diese Situation stellt sich – wie oben angedeutet – durch die konstruktivistische Wende im frühkindlichen Bereich aber inzwischen grundlegend anders dar. Das sich hieraus ergebende veränderte Verständnis von kindlichen Bildungsprozessen und der Rolle der Erzieherin eröffnet jetzt die Chance, zwei bislang disparate Arbeitsfelder und ihre methodischen Ansätze aufeinander zu beziehen.

Der gruppenanalytische Ausgangspunkt

Vor dem Hintergrund des bislang defizitären Forschungsstandes über Kindergruppen, insbesondere Gruppen von Kindern zwischen drei und sechs Jahren, will ich im Folgenden ausgehend von systematischen Beobachtungen von Kindergruppen, die wir im Alltag von Kindergärten durchführen³, einige grundsätzliche Überlegungen vorstellen, die als Versuch zu verstehen sind, die bislang bestehende Kluft zwischen konstruktivistischer Pädagogik und Gruppenarbeit zu schließen. Dabei ist mein theoretisch-methodischer Ausgangspunkt der gruppenanalytische Ansatz von S. H. Foulkes⁴ (vgl. Foulkes 1974, Foulkes/Anthony 1973), weil die-

² Ein einziger uns bekannter Beitrag beschäftigt sich mit einer Gruppe 8-10-jähriger Kinder im schulischen Kontext (vgl. Sand 1994). Im Grenzbereich zwischen therapeutischer und pädagogischer Arbeit liegen die Beiträge von Moll (1988) und Moll & Ohl (1992).

³ Beteiligt hieran sind Ina Schenker als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Studierende des Bachelor-Studiengangs „Elementar- und Hortpädagogik“ an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit in Dresden.

⁴ S.H. Foulkes (ursprünglich Siegmund Heinrich Fuchs), war Psychiater und Psychoanalytiker, der 1933 aufgrund seiner jüdischen Herkunft in die Immigration nach England gezwungen wurde. Dort entwickelte er in enger Zusammenarbeit mit dem ebenfalls immigrierten Soziologen Norbert Elias einen an die psychoanalytische Methode angelehnten, aber in wesentlichen Aspekten hiervon auch abgegrenzten eigenständigen Gruppenansatz,

ser über ein relativ ausgearbeitetes theoretisches Fundament verfügt und in der Prozessanalyse von Gruppenprozessen erprobt ist (vgl. Arbeitshefte Gruppenanalyse 2006). Obwohl dieser Gruppenansatz aus einem anderen Praxisfeld, nämlich der Psychotherapie, stammt, halte ich ihn für ein Konzept, das in hohem Maße anschlussfähig ist an eine sozialkonstruktivistisch-pädagogische Perspektive.⁵

Da es hier nicht möglich ist, diesen Ansatz in seiner ganzen Breite zu entwickeln, will ich versuchen, verdichtet in zwei Grundgedanken die gruppenanalytische Sicht auf das entwicklungsfördernde Potenzial von Gruppen zum Ausdruck zu bringen:

Der erste ist die von S. H. Foulkes ernst genommene Einsicht, dass die Gruppe mehr ist als die Summe ihrer Mitglieder. Aus seiner Sicht schaffen die Mitglieder einer Gruppe durch ihre Kommunikation und Interaktion ein soziales *Netzwerk*, das eine eigene Qualität, eine eigene Struktur und Entwicklungsdynamik besitzt. Er bezeichnete diese Qualität als die „Matrix“ der Gruppe: „Im Zentrum unseres gesamten Denkens über Kommunikation in der Gruppe steht das Konzept des Gruppennetzwerkes oder der Gruppenmatrix... Die Gruppe ist eine Matrix von interpersonellen Beziehungen, und die Ereignisse, die in ihr stattfinden, sind interpersonale Phänomene. Diese Beziehungen und diese Ereignisse existieren buchstäblich im Raum zwischen zwei und mehr Menschen; sie geschehen nicht in der einen oder in der anderen Person, sondern können nur durch die Interaktion von zwei oder mehr Menschen entstehen. Wir haben hier ein neues Element unter Beobachtung“ (Foulkes & Anthony 1973, S. 258, Übers. H.B.).

Diese Sichtweise auf Gruppen ist insofern anschlussfähig an die Perspektive der heutigen konstruktivistischen Pädagogik, als Foulkes voraussetzt, dass die Individuen ihre persönlichen Sinnkonstruktionen schaffen, dies aber nicht isoliert, sondern immer in Bezug auf soziale Sinnkontexte. Dabei nimmt er eine Differenzierung vor, indem er mit dem Begriff der *Grundlagenmatrix* auf die gesellschaftlich konstruierten Sinnkontexte verweist, aus denen die Individuen stammen und die je nach Geschlecht, sozialer Lage, Milieu und ethnischer Herkunft differieren; mit dem Begriff der „*dynamischen Matrix*“ zielt er ab auf den in jeder Gruppe neu konstruierten Kontext, an dessen Herstellung die einzelnen Gruppenmitglieder aktiv beteiligt sind. In seinem Verständnis ist die Konstruktion des Gemeinsamen der Gruppe, die Gruppenmatrix, nicht gleichbedeutend mit der Herstellung von Konformität; vielmehr schaffen bei geeigneten Rahmenbedingungen die Mitglieder der Gruppe in ihrer Interaktion und Kommunikation gemeinsam den Sinnkontext und die Bedeutungen, von denen sie zugleich individuell in ihrer persönlichen Eigenart und aufgrund differenter Hintergründe abweichen. Mit dieser Auffassung von in Kommunikation und Beziehungen konstruieren psychischen Realitäten grenzt er sich explizit vom triebtheoretischen Konzept der Psychoanalyse und der Illusion eines linearen Zusammenhangs zwischen einer ursprünglichen „intrapyschischen Realität“ und einer „äußeren Realität“ bzw. beobachtbarem Verhalten ab.⁶

der inzwischen weltweit zu den Standardmethoden psychodynamischer Gruppenarbeit zählt (vgl. Gfäller & Leutz 2004, Brandes et.al. 1989).

⁵ Mit dieser Einschätzung einer Kompatibilität zwischen dem sozialkonstruktivistischem Ansatz und der Gruppenanalyse von Foulkes stehe ich insofern nicht ganz allein, als auch schon Farhad Dalal (2004) hierauf aufmerksam gemacht hat.

⁶ Entsprechend relativiert Foulkes auch die Unterscheidung zwischen „intrapyschischen“, „interpersonalen“ und „gruppensdynamischen“ Prozessen: „Wir glauben und können zeigen, dass das alles dieselben Prozesse sind. Die Gesellschaft ist innerhalb des Individuums ebenso wie auch außerhalb, und an dem, was intrapyschisch ist, hat die ganze Gruppe Anteil... Die Grenze zwischen dem, was ‚innen‘ und dem, was ‚außen‘ ist, verändert sich ständig“ (Foulkes 1971, S. 20). Insofern erstaunt nicht, dass Foulkes auch eine ausgeprägt systemische Perspektive auf psychische Störungen entwickelt (Foulkes 1975, S. 60).

Damit verbunden ist Foulkes (anknüpfend an Norbert Elias) davon überzeugt, dass Individualisierung und soziale Bezogenheit keinen Gegensatz bilden, sondern Individualisierung vielmehr Bezogenheit voraussetzt (vgl. Brandes 1993). Aus dieser Perspektive ist folglich individuelle Identität niemals trennbar von kollektiver Identität zu denken, vielmehr bilden sich individuelle Identität und Selbstsicht immer in einem fundamentalen Sinne auf der Grundlage gemeinsam geteilter Bedeutungen. Dabei kann sich der Einzelne in seiner Individualität umso besser entwickeln, je mehr er in Gruppenkontexte integriert ist und je mehr Spielraum für Individualität in einer Gruppe vorhanden ist, je mehr Unterschiedlichkeit eine Gruppe mithin „halten“ kann. Entgegen einer Auffassung vom Gruppenbezug als „Verkollektivierung“ heißt das: Je höher der Konformitätsdruck in einer Gruppe, desto weniger individueller Unterschiede vermag sie zu integrieren, desto geringer ist das durch den Gruppenzusammenhang realisierte Entwicklungspotential und desto fragiler ist letztlich auch ihr sozialer Zusammenhalt. „Die große Stärke des Zusammenseins in der Gruppe besteht darin, dass durch die Erfahrung, selbst für sich und der ‚andere‘ für den anderen zu sein, entdeckt wird, dass es keine Teile gibt, die geleugnet werden müssen, und dass alles in der Matrix enthalten sein und gehalten werden kann“ (Pines 1995, S. 52).

Szenisches Spiel und Übergangsraum

Ein zweiter zentraler Grundgedanke wurde im Anschluss an Foulkes von anderen gruppenanalytischen Autoren (Haubl 1988, Garland 1993) ausgearbeitet. Bezogen auf psychotherapeutische Gruppen wird die Bedeutung der Gruppe als ein *potentieller Raum* – im Sinne Winnicotts als ein „Übergangsraum“ – betont, in dem die Gruppenmitglieder ihre *lebensgeschichtlich bedeutsamen Szenen* einbringen und kreativ umarbeiten. Die Teilnehmer bringen derartige Szenen ein, weil diese einerseits zentraler Bestand ihrer Individualität und ihres Selbstkonzeptes (insbesondere dessen unbewusster Anteile) sind und weil andererseits in diesen Szenen ihre spezifische Erfahrung mit Gruppenkontexten (einschließlich der Familiengruppe) und ihrer Position hierin zum Ausdruck kommt. Sie können schlichtweg nicht anders, als diese Erfahrungsdimension in jeden neuen Gruppenzusammenhang einzubringen. Lassen sich diese Szenen in den neuen Gruppenkontext integrieren, heißt das nicht mehr und nicht weniger, als dass die Person in ihrer Individualität von der Gruppe aufgenommen und gehalten wird – lassen sie sich nicht integrieren, bedeutet das in der Konsequenz für das Subjekt entweder Anpassung um den Preis der Aufgabe von wichtigen Aspekten seiner Individualität oder aber Ausschluss aus der Gruppe.

Caroline Garland (1993) weist darauf hin, dass dieses Einbringen im therapeutischen Kontext auf eine *spielerische* Weise geschieht, die nicht im Gegensatz zu „Ernst“ steht, sondern im Gegensatz zur Verstrickung in die Zwänge der Alltagswelt. Hierin liegt die therapeutische Potenz solcher Gruppen im Unterschied zu Alltagsgruppen: Der spezifisch therapeutische Rahmen bildet einen *simulativen* Übergangsraum, in dem Alltagskonsequenzen zumindest abgemildert sind und in dem deshalb eine relativ risikolose Einbringung solcher Szenen möglich ist. Dabei ist in therapeutischen Gruppen von Erwachsenen der spielerische Charakter des Geschehens implizit und geht dem Bewusstsein der Akteure immer wieder verloren, weshalb Garland es als entscheidenden Teil der Aufgabe des Leiters solcher Gruppen sieht, die „simulative Art der Erfahrung, auf die die Gruppe sich eingelassen hat, klar zu machen“ (1993, S. 18) und „die Gruppe in einen Zustand des Spiels zu versetzen, eine Bedingung, durch die eine besondere Art eines sozialen Mikrokosmos durch die Mitglieder der Gruppe, die zusammen spielen, geschaffen wird. Beides ist entscheidend, das Spielen und das Miteinander“ (Garland 1993, S. 20).

Aus therapeutischer Sicht geht es nicht nur darum, dass die lebensgeschichtlich bedeutsamen Szenen der Mitglieder im Gruppenkontext ihren Platz finden, sondern auch darum, dass es hierbei zu einer mehr oder minder deutlichen *Umarbeitung* dieser Szenen kommt. In dieser Umarbeitung liegt der eigentlich therapeutische Entwicklungsschritt, den sich die Einzelnen in der Gruppe erarbeiten, weil die aus dem familiären Hintergrund mitgebrachten Drehbücher, immer auch persönliche Dramen, blinde Flecken und (im Falle pathologischer Entwicklung) einen erheblichen Grad von Ausgrenzung und psychischer Isolation enthalten. Für Foulkes entsteht psychische Störung, wenn lebenswichtige Antriebe und Mitteilungen nicht in das kommunikative Geflecht des familialen Netzwerks einbezogen bzw. aus ihm ausgegrenzt sind. Innere Isolation und Ausgrenzung erscheinen dann als Bedingung von Zugehörigkeit. Der Impuls zu der Umarbeitung der eingebrachten Szenen entspringt dabei letztlich der Heterogenität der Gruppe: Im neu geschaffenen sozialen Kontext der Gruppe sind die mitgebrachten „Drehbücher“ der Einzelnen nämlich nicht kompatibel, weil sie aus unterschiedlichen familiären Kontexten stammen. Insofern ist Heterogenität immer eine Voraussetzung für die Umarbeitung der eingebrachten Drehbücher, denn sie führt dazu, dass die Teilnehmer sich an ihren disparaten Erfahrungen und Erwartungen quasi „reiben“ können.

Voraussetzung für diesen konstruktiven Prozess ist, dass die Gruppe sich als ein den Rahmen der Familie sprengendes, umfassenderes kommunikatives Netzwerk erweist, das für seine Stabilität der Isolation und Ausgrenzung, die in einzelnen Drehbüchern enthalten sind, nicht bedarf und daher nicht dazu zwingt, die Ausgrenzung im Bann des eingebrachten Drehbuchs zu wiederholen.

Was hier aus gruppenanalytischer Perspektive bezogen auf das psychotherapeutische Praxisfeld formuliert ist, lässt sich theoretisch auch auf alltägliche Kindergruppen übertragen. Dabei ist aber die besondere Rolle des kindlichen Spiels zu berücksichtigen.

Die Bedeutung des Spiels für kindliche Entwicklung

Es gibt verschiedene Versuche, die Rolle des Spiels in der Kindheitsentwicklung theoretisch zu erfassen, und alle kommen über den Status einer Annäherung letztlich nicht hinaus. Spiel ist aus theoretischer Sicht offenbar eine hochgradig komplexe Aktivität. Soviel steht aber fest: Das Spiel ist eine der entscheidenden Lernformen im Kindesalter. Einer der Pioniere konstruktivistischer Psychologie, Lew Wygotski, spricht davon, dass es die „führende Entwicklungslinie im Vorschulalter repräsentiert“ (1980b, S. 441). Der psychologische Kern des Spiels ist für Wygotski, dass sich das Kind hier „in der Ebene der Bedeutungen (bewegt), in der Freiheit, Phantasie, Realisation der Wünsche etc. Das ist die Hauptsache“ (1980a, S. 434). In Abgrenzung u.a. von Freud, der den Lustgewinn beim Spiel in den Vordergrund stellt, betont Wygotski den Erkenntnisgewinn in und durch Spieltätigkeit. Das Spiel sei der „Prototyp jeglichen Erkenntnisprozesses“ (1980a, S. 432). „Das Spiel ist das höchste Entwicklungsniveau des Vorschulkindes“, „es ist eine Neubildung des Vorschulalters, die in kondensierter Form, gleichsam in einem Brennpunkt vereint, alle sich tief unter der Oberfläche vollziehenden Entwicklungstendenzen enthält“ (ebd.). Von entscheidender Bedeutung ist dabei der symbolische oder „Als-ob“-Charakter jedes Spiels.⁷

⁷ Dabei besteht zwischen Rollenspiel und Regelspiel kein Bruch: „Jedes Regelspiel ist eine eingebildete Situation, jede eingebildete Situation ist ein Spiel mit einer Regel“ (Wygotski 1980a, S. 438). Genauso, wie im kindlichen Vater-Mutter-Kind-Rollenspiel Regeln mehr oder minder implizit sind („Als Vater musst Du jetzt das tun...“), gibt es beim Schach als exemplarischem Regelspiel eine implizite Rollenspielsituation, die dem König oder der Dame andere Spielzüge vorschreiben als dem Springer oder dem Bauern. Wygotski beschreibt den zentralen „Entwicklungsstrakt“ des Spiels so, wie auch die Entwicklung von der Kindergruppe zur Erwachsenen-

Vor diesem Hintergrund erweist sich die bis heute in der Praxis der Vorschulerziehung (aber auch der Schulpädagogik) geläufige Gegensatzbildung zwischen Lernen und Spiel oder „Beschäftigung“ (die aus Sicht der Erwachsenen mit Lernen assoziiert wird) und „Freispiel“ (was aus Sicht der Erwachsenen immer Pausen- oder Befreiungscharakter besitzt) als hoch problematisch. Hier wird gegenüber gestellt, was fundamental zusammen gehört: Einerseits ist das Spiel die eigentlich kindgemäße Form von „Beschäftigung“ oder Lernen und jede hiervon abweichende Form der Instruktion pädagogisch zweifelhaft. Zum anderen macht es aus konstruktivistisch-pädagogischer Sicht wenig Sinn, überhaupt einen anderen Spielbegriff anzulegen, als Spiel im Sinne eines von den Kindern selbst organisierten Prozesses.

Entwicklungspsychologisch ist interessant, dass Wygotski dem Spiel eine entscheidende Rolle bezüglich der Überwindung dessen zuspricht, was Piaget als den kindlichen Egozentrismus bezeichnete und womit er meinte, dass Vorschulkinder sich schwer tun, in der sozialen Interaktion die Perspektive eines Anderen einzunehmen oder im Hantieren mit Gegenständen mehr als *eine* Dimension dieser Dinge ins Auge zu fassen. Daniel Elkonin, ein Schüler und Mitarbeiter Wygotskis, sieht das Spiel als eine Tätigkeit, „in der sowohl eine intellektuelle als auch eine emotionale ‚Dezentrierung‘ erfolgt. Darin sehen wir die höchste Bedeutung des Spiels für die intellektuelle Entwicklung. Es geht nicht nur darum, dass sich im Spiel einzelne geistige Operationen entwickeln oder neu entstehen, sondern darum, dass sich dabei die Position des Kindes, seine Beziehung zur Umwelt von Grund auf verändert und sich der Mechanismus entwickelt, der es möglich macht, die Position zu wechseln und den eigenen Standpunkt mit anderen zu koordinieren“ (1980, S. 421).

Das szenische Spiel als Hauptmedium der Selbstbildung von Kindergruppen

Bei unseren Beobachtungen von Kindergruppen in Tageseinrichtungen fällt als erstes ins Auge, dass in allen Fällen Spielhandlungen das wichtigste Medium sind, über das die Kinder untereinander ihren Gruppenprozess gestalten. Während in Erwachsenengruppen der von Garland herausgearbeitete spielerische Charakter der Interaktion weitgehend latent wirkt, dominiert in Kindergruppen das Spiel auf der manifesten Ebene des Gruppenprozesses. In Abwandlung einer Aussage, die Foulkes einmal gemacht hat⁸, könnte man sagen, dass Erwachsene „hinter der Bühne“ spielen, während Kinder „auf der Bühne“ spielen. Während Erwachsene also in ihrer eigenen Wahrnehmung in erster Linie einen Gruppenprozess (mit-)gestalten und ihnen das dabei realisierte spielerische Moment in der Regel unbewusst ist, gestalten Kinder den Gruppenprozess unbewusst und in ihrer Wahrnehmung ist viel präsenter, dass sie gemeinsam *spielen*.

Gemeinsam ist aber Psychotherapiegruppen und Kindergruppen der szenische Charakter des Spiels in der Gruppe. Dabei schlüpfen Kinder freilich entschieden offensichtlicher als Erwachsene in Spielrollen und kommunizieren expliziter in ausdrücklichen Phantasiewelten. Beispielhaft hierfür ist die von uns videografierte Szene einer „Prinzessinnen-Geburtstagsfeier“, die anfänglich drei Mädchen spontan inszenieren, die in rosa Kleider geschlüpft sind, einen Tisch mit Spielkuchen vorbereiten und drei andere Kinder dabei integrieren. Im Verlauf dieses Gruppenprozesses wird aber auch deutlich, dass unter der manifesten Ebene des Prin-

gruppe beschrieben werden könnte: „Von der offenen (expliziten) eingebildeten Situation mit verborgener (impliziter) Regel und verborgenem Ziel... zur verborgenen (impliziten) eingebildeten Situation mit offenen (expliziten) Regeln und offenem Ziel“ (1980a, S. 436f.).

⁸ Foulkes machte diese Aussage bezogen auf den Unterschied zwischen seinem gruppenanalytischen Ansatz und dem Psychodrama Morenos, wo von den Gruppenmitgliedern explizit individuelle Szenen gemeinsam aufgeführt (gespielt) werden (vgl. Brandes 1994).

zessinnengeburtstags zugleich andere, mehr implizite Spielebenen inszeniert werden: Aus der Analyse der Videoaufzeichnung lässt sich eine familiäre Spielebene isolieren, die in der Art und Weise zum Ausdruck kommt, wie eine der „Prinzessinnen“ die anderen am Tisch „bedient“, den „Kuchen“ aufteilt und den „Kaffee“ einschenkt. Als weitere szenische Dimension wird gleichzeitig die der Geschlechterdifferenz entfaltet, als der einzige Junge in der Runde zunehmend unruhig wird und mit den anderen beiden nicht als Prinzessinnen verkleideten Mädchen ein Chaos am Tisch erzeugt, das letztlich den Rückzug der drei Prinzessinnen aus ihrem Spielarrangements bewirkt.

Wie an diesem Beispiel können auch in anderen Spielsequenzen leicht unterschiedliche Ebenen des szenischen Spiels identifiziert werden, wobei die manifeste Ebene fast immer durch eine Phantasiekonstruktion geprägt ist, während die *unbewusst* von den Kindern gestalteten Szenen sich in der Interpretation häufig auf den Hintergrund familiärer Konstellationen oder persönlicher Dramen beziehen lassen oder aber der Aushandlung des Geschlechterverhältnisses unter den Kindern dienen.

Geschlechtsstereotype Inszenierungen in Kindergruppen

In den von uns videografierten Gruppensituationen unter 3- bis 5-jährigen Kindern wird durchgehend augenfällig, dass die Geschlechterrelation eine fundamentale Dimension der szenischen Gestaltung in Kindergruppen bildet. Immer wieder stoßen wir in der Interpretation solcher Szenen darauf, dass die Kinder traditionelle Geschlechtsrollenstereotype nutzen, um untereinander Gemeinsamkeiten herzustellen. In *gemischtgeschlechtlichen* Gruppen weisen so gut wie alle szenischen Gestaltungen zumindest latent einen Aspekt der Aushandlung zwischen Mädchen und Jungen entlang solcher Geschlechterstereotype auf. In einer Spielsequenz entwickelt sich beispielsweise zwischen einer Reihe von Kindern ein Wettkampf an einer herunterhängenden und als Wippe dienlichen starken Astgabel, wobei das auf den ersten Blick chaotische Gerangel bei genauerem Hinsehen dadurch geprägt ist, dass die Mädchen die Astgabel niederzudrücken versuchen, während die Jungen sich dahingehend verständigen, dass sie die Astgabel hoch drücken. Beide Aktionslinien sind auf ein oben in der Astgabel sitzendes Mädchen bezogen, das die Jungen durchs Hochdrücken in eine ängstigende Höhe zu bringen versuchen, während die Mädchen die Geschlechtsgenossin durch den kollektiven Druck nach unten eher zu schützen suchen. In der Sequenz des „Prinzessinnengeburtstages“ ist es der Junge, der durch zunehmendes Stören seinen Geschlechtsstatus gegen die „harmonische Kaffeetafel“ durchzusetzen versucht.

Noch deutlicher wird der Rückgriff auf Geschlechtsstereotype, wenn wir *geschlechtshomogene* Kindergruppen beobachten. Die Mädchen spielen deutlich bevorzugt szenische *Beziehungskonstellationen*, wobei sie gleichermaßen Puppen oder Plüschtiere als Akteure einsetzen oder sich selbst in erfundene Rollen bringen. Bei den Jungen dominieren Konstruktions- oder Kampfspiele, wobei sie in vergleichbarer Weise selbst Rollen übernehmen oder diese stellvertretend mit Figuren ausgestalten.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive beachtet ist dieser auffällige Rückgriff der Kinder auf traditionelle Geschlechterstereotype nicht überraschend: Diese Kinder sind alle in einem Alter, in dem die Geschlechterdifferenzierung die vermutlich wichtigste Dimension ihrer Weltorientierung ist, wesentlich bedeutsamer als beispielsweise sozialstrukturelle oder ethnische Differenzierungen, die erst im Jugend- und Erwachsenenalter an Gewicht gewinnen. Vereinheitlichungen im kindlichen Gruppenprozess müssen deshalb notwendig an dieser Dimension ausgerichtet werden, wobei die Akzentuierung von Stereotypen die Vereinheitli-

chung und damit Kohärenzbildung erleichtert. Bezogen auf die individuelle Entwicklung der Kinder wird in diesem Zusammenhang anschließend an George Herbert Mead zumeist von *Rollenübernahme* gesprochen. Im Sinne von Youniss und auch Wygotski geht es aus sozial-konstruktivistischer Sicht aber eher um das *Erschaffen* sozialer Rollen. Kinder übernehmen keine sozialen Rollen, sondern eignen sie sich an, indem sie sie quasi „aufführen“ und dadurch aktiv selbst gestalten. Es entspricht Wygotskis Vorstellung, dass alle psychischen Prozesse zuerst in einer äußeren Form, beispielsweise in einer Aufführung, existieren müssen, bevor sie verinnerlicht werden können, wenn Gebauer schreibt: „Das Spiel ist eine Gelegenheit, innerhalb eines vom Kind selbst geschaffenen Spielrahmens die objektiven Elemente, die sein Kind-Sein ausmachen, subjektiv auszuspielen und ... zu eigenen, dem Subjekt selbst zugehörigen Elementen zu machen. Kinder eignen sich im Spiel sich selbst als soziale Person an... Der Subjektivierungsprozess findet nicht im Inneren, sondern in einer Aufführung statt. Das Kinderspiel ist in dieser Sichtweise eine Inbesitznahme einer sozial konstituierten, von der Gesellschaft gegebenen Person in einem äußeren mimetischen Prozess“ (1997, S. 272).

Die Reinszenierung familiärer Erfahrungen und persönlicher Dramen

Unsere Analysen von Kindergruppensequenzen zeigen, dass sich dieser Prozess der Subjektivierung sozialer Positionen nicht nur bezüglich der Geschlechtsrollen zeigt, sondern auch darin zum Ausdruck kommt, dass analog zu dem, was für Psychotherapiegruppen von Erwachsenen festgestellt wurde, *auch Kinder ihre lebensgeschichtlich zentralen Szenen über das Spiel in die Gruppe einbringen* – sie reinszenieren ihre familiären Erfahrungen und Selbstbild-Problematiken.

Der Wunsch und Antrieb hierfür ist, mit ihrer individuellen Besonderheit und ihren jeweiligen familiären Erfahrungen und auch persönlichen Dramen von der Gruppe gehalten und integriert zu werden. Man könnte auch sagen, dass die Kinder über solche individuellen Szenen ihr sich entwickelndes Selbst mit der Gruppe verknüpfen und dabei zugleich wichtige Schritte der weiteren Entwicklung dieses Selbst realisieren. Ähnlich wie in Therapiegruppen von Erwachsenen geht es dabei nicht um Verkolektivierung oder Gleichschaltung lebenswichtiger Erfahrungen, sondern um deren Integration in einen haltenden sozialen Kontext, und *gleichzeitig* um den spielerischen Prozess der gemeinsamen Neuinterpretation und Umarbeitung. Die Kindergruppe eröffnet für die einzelnen Kinder die Chance, individuell oft schwer zu bewältigende Entwicklungsprobleme szenisch in die Gruppe einbringen zu können und in der gemeinsamen Ausgestaltung dieser Szenen Lösungsmöglichkeiten im Sinne einer kollektive Rekonstruktion und Umarbeitung dieser Szenen zu schaffen.

Dabei geht es unter Kindern keineswegs vorrangig um pathologische Muster. Vielmehr kann man unterstellen, dass im Rahmen gesellschaftlicher Normalität jedes Kind in seiner Entwicklung vor Herausforderungen steht und in seiner Selbstentwicklung individuelle Integrationsleistungen zu erbringen hat, die allein im familiären Kontext manchmal schwer zu bewältigen sind. Dadurch, dass in der Kindergruppe in der Zusammenführung der individuellen Szenen eine kollektive Neubildung und damit ein den familiären Rahmen überschreitender Sinnbildungsprozess möglich wird, kann die Kindergruppe einen Beitrag zur Integration und individuellen Meisterung schwieriger Entwicklungsaufgaben der Kinder leisten.

Ein Fallbeispiel hierfür liefert ein vierjähriger Junge (hier als Franz benannt), der eines Morgens in seinem Kindergarten mit einem Xylophon unter dem Arm erscheint und erklärt, dass er dieses gerne vorstellen möchte. Auf der Frage der Erzieherin, ob er ein „Konzert“ geben möchte, stimmt er freudig zu. Dabei muss man wissen, dass die Eltern von Franz beide professionelle Orchestermusiker sind, dabei aber sehr einfühlsame und keineswegs den Jungen über Gebühr fordernde Eltern.

Die anderen Kinder sind von dieser Idee angetan, nehmen sich eigenständig Stühle und setzen sich mehr oder weniger kreisförmig um Franz, der vor seinem Xylophon Platz nimmt. Franz beginnt aber nicht zu spielen, sondern kratzt sich nur mit den Schlägern am Kopf; die anderen Kinder reden miteinander und einige beschäftigen sich neugierig mit dem Xylophon und den Buchstaben auf den Metallplättchen. Buchstaben können sie schon unterscheiden und die Erzieherin erklärt, dass es die „Noten“ sind, damit der Musiker weiß, worauf er schlagen muss. Damit wird die Aufmerksamkeit wieder auf Franz gelenkt – der Beginn seines Konzertes wird erwartet, aber wiederum spielt er nicht, sondern schaut sich nur um. Es entsteht eine unklare Wartesituation, die schließlich die Erzieherin unterbricht, indem sie Franz fragt, ob er jetzt anfangen wollte. Dieser schüttelt den Kopf. Ein anderes Kind macht die Bemerkung, dass Mirko noch nicht dabei ist, der im Hintergrund (wie auch sonst immer) allein für sich spielt. Franz nimmt den Einwand auf und sagt, er spiele noch nicht, weil er auf Mirko warte. Darauf hin ertönt aus der Kinderrunde der Ruf, Mirko solle kommen. Einige Kinder stehen auf, gehen zu Mirko, zerren an ihm, er wehrt sich, und schließlich lassen die Kinder wieder von ihm ab, nachdem er die Frage der Erzieherin, ob er auch zuhören wollen, deutlich verneint hat.

Dann soll es endlich losgehen, alle sitzen erwartungsvoll, aber Franz beginnt immer noch nicht, sondern schaut etwas unsicher um sich. Die Erzieherin versucht, einen neuen Anfangspunkt zu schaffen, indem sie sagt „Wisst ihr, was ein Musiker am Anfang braucht, damit er anfängt? Beifall. Wisst ihr, was Beifall ist? Klatschen. Bei einem Konzert klatschen die Zuhörer am Anfang Beifall.“ Erst zögernd, dann immer heftiger und begeisterter beginnen die Kinder zu klatschen, Franz lächelt, aber beginnt trotzdem nicht. Schließlich beginnen die Kinder, spontan und von sich aus zu skandieren: „Jetzt geht’s los, jetzt geht’s los...“ Franz schlägt kurz an, kratzt sich dann aber wieder am Kopf. So geht es eine ganze Zeit weiter. Die Kinder auf den „Konzertplätzen“ werden unruhiger, beschäftigen sich untereinander, zwei stehen auf und gehen den anderen in den Nebenraum nach, und ein Kind bemerkt, dass es jetzt immer weniger Zuhörer werden. Das Konzert droht zu scheitern.

Dann steht Peter, der Freund von Franz, auf und fragt, ob er etwas pfeifen könne, und beginnt ein erkennbares Lied („Alle meine Entchen...“) zu pfeifen. Die Erzieherin nimmt das auf und sagt: „Wunderbar, jetzt haben wir ein Pfeifkonzert – wollen wir das Pfeifkonzert hören?“ Sie schickt Peter los, die Abtrünnigen zu holen, einige kommen mit ihm zurück. Es beginnt ein Pfeifkonzert, an dem nicht nur Peter beteiligt ist, sondern in das immer mehr Kinder einfallen. Selbst ein weinendes Mädchen, das sich im Nebenraum gestoßen hatte, wird hierbei einbezogen und getröstet. Franz, der jetzt nicht mehr so im Mittelpunkt steht, gibt seine Zurückhaltung auf und bringt sich in das jetzt gemeinschaftliche Konzert immer wieder durch kurze Schläge auf sein Xylophon ein.

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie Franz in der Gruppe sein vermutlich zentrales Identitätsdilemma reinszeniert: Er möchte ein Konzertmusiker sein, wie seine Eltern, ihm ist aber zugleich bewusst, dass er auf dem Xylophon überhaupt nicht richtig spielen kann. Bei anderen Gelegenheiten verlagert er die Lösung seines Problems zumeist in die Zukunft, indem er angibt, später, wenn er „groß“ sei, einmal Cello spielen zu wollen. Jetzt inszeniert er es aber im Hier-und-Jetzt seiner Gruppe, indem er aber seine ganze Ambivalenz zum Ausdruck bringt und damit die Geduld der Erzieherin und die der anderen Kinder ziemlich strapaziert.

Das Beispiel veranschaulicht aber auch, wie im Konkreten die Umarbeitung eines solchen inszenierten Selbstbildproblems in einer Kindergruppe geleistet wird: Ausgehend von Peter wandelt sich im weitgehend selbstorganisierten Spielprozess der Kinder das ursprüngliche „Solokonzert“ in eine kollektive Darbietung, ein „Orchesterkonzert“ um. In dieser veränderten Szene wird Franz mit seinem persönlichen Dilemma von der Gruppe gehalten und integriert, und das drohende Fiasko kann abgewendet werden. Die Interpretation liegt nahe, dass die von der Gruppe zustande gebrachte Umarbeitung der von ihm eingebrachten Szene eine für ihn akzeptable Lösung seines Selbstbildproblems darstellt. Jedenfalls zeigt sich Franz in einer späteren Szene des Tages, mit seinem Xylophon unter dem Arm, entspannt und zufrieden.

Die Selbstbildung der Kindergruppe und die Rolle der Erzieherin

Trotz verschiedener Interventionen der Erzieherin *sind es letztlich die Kinder*, die in diesem Fallbeispiel die Szene so gestalten, dass eine für Franz tragfähige Lösung seines ambivalenten

und riskanten Wunsches entsteht, indem sie aus dem zu Scheitern drohenden Solokonzert ein gemeinsames Orchesterkonzert machen. Dabei wird der entscheidende Wendepunkt wohl nicht zufällig von Peter (dem Freund von Franz) gesetzt, indem dieser in der Sequenz, wo das Xylophonkonzert an der nachlassenden Geduld mit der Ambivalenz von Franz zu scheitern droht, ein Pfeifkonzert initiiert.

Erzieherinnen, denen wir diese Filmsequenz vorgespielt und mit denen wir sie diskutiert haben, betonen zumeist ihr Erstaunen über den Langmut der Erzieherin und dass diese den Kindern soviel Raum gegeben und so wenig eingegriffen habe. Das kennen die wenigsten aus ihren Einrichtungen. Und in der Tat ist dieses Fallbeispiel unter dem Aspekt der Gruppenleitung in Kindergärten eher untypisch, weil nach unserer Beobachtung die meisten Erzieherinnen Gruppenprozesse von Kindern in weit höheren Maße strukturieren und bereits bei ersten Hinweisen auf Unruhe, chaotische Sequenzen und Abweichungen von einer vereinbarten Szene einzugreifen neigen. Sie geben dadurch den Kindern wenig Zeit und Raum, eine Szene selbst und mit einer unvorhergesehenen Eigendynamik zu gestalten. Folglich kommt es eher selten zu solch lebendigen und komplexen szenischen Verläufen.

Wenn man aus sozialkonstruktivistischer Sicht für eine verstärkte Förderung der Selbstbildungsprozesse von Kindergruppen plädiert, ist damit nicht zwangsläufig die Vorstellung verbunden, dass die Erzieherin oder der Erzieher sich von der Gruppenleitung verabschieden kann oder soll und dass der unbegleitete Gruppenprozess hinter dem Rücken der Erzieher als pädagogischer Idealfall anzusehen wäre. Gerade angesichts der Tatsache, dass viele Kinder in Tageseinrichtungen überhaupt zum ersten Mal kontinuierliche Gruppenzusammenhänge kennen lernen und besonders in Konfliktsituationen häufig überfordert sind, kann auf die Funktion einer pädagogischen Begleitung keineswegs verzichtet werden. Dies gilt im Übrigen auch und gerade für offene Angebote, die den Kindern zwar wichtige Spielräume zur selbstbestimmten Aktivität eröffnen, manchmal aber wenig Gelegenheit bieten, sichere und kontinuierliche Gruppenzusammenhänge herzustellen. Es geht also im Folgenden nicht darum, *ob* Kindergruppen Leitungspersonen benötigen, sondern *von welcher Art* diese Gruppenleitung sein sollte.

Foulkes hat immer für eine zurückhaltende Form der Gruppenleitung plädiert. Aus seiner Sicht soll die Leiterperson dem Gruppenprozess folgen und ihn nicht strukturierend führen; er sieht sie nicht als „Leiter“ in einem konventionellen Sinne, sondern eher als „Katalysator“ oder „teilnehmender Beobachter“, der die Gruppenmitglieder zu aktiver Teilnahme ermuntert und die „Duldung und Bejahung individueller Unterschiede“ fördert (Foulkes 1974, S. 84f.).

Dass sich diese gruppenanalytische Haltung mit konstruktivistisch-pädagogischen Prinzipien der Förderung von Selbstbildungsprozessen bei Kindern verbinden lässt, kann am Beispiel der konstruktivistischen „Ermöglichungsdidaktik“ von Reinhard Voß (2005) belegt werden. Dieser formuliert als Grundprinzip seiner Didaktik das der „individuellen Lernbegleitung“: „Schüler folgen nicht einer vom Lehrer geplanten, zeitlich getakteten Unterrichtsschrittfolge, sondern sie organisieren eigene bzw. gemeinsame Lernwege, die sie im Dialog mit den Mitschülern/dem Lehrer gestalten. Dabei bestimmen sie die Art, Umfang, Dauer und Zeitpunkt etc. Der Lehrer kann diesen Prozess nur indirekt beeinflussen“ (Voß 2005, S. 48).

Bezogen auf Gruppen und Gruppenprozesse lässt sich dieses Prinzip der „individuellen Lernbegleitung“ transformieren in die „*Lernbegleitung der Gruppe*“, wobei aus gruppenanalytischer Perspektive der wesentliche Akzent darauf liegt, dass die Leiterperson angehalten ist, *der Gruppe als Ganzer zu folgen*. Es ist nicht primär Aufgabe der Erzieherin, selbst für die Integration jedes einzelnen Kindes in den Gruppenprozess Sorge zu tragen. Im Sinne von

Foulkes sorgt sie sich in erster Linie um die Gruppe und wenn sie die notwendigen Voraussetzungen schafft, übernimmt die Gruppe die Sorge um die Einzelnen.

Aus beiden Perspektiven ist die Grundlage für Lernbegleitung zuerst einmal die „*Beobachtungskompetenz*“ (Voß) des Leiters oder der Erzieherin, wobei auch diese aus gruppenanalytischer Sicht nicht auf die Einzelnen zentriert sein sollte, sondern auf den sich permanent verändernden Gruppenkontext, die „dynamische Matrix“ der Gruppe.⁹ Gruppenanalytisch formuliert, konstituiert sich die Bedeutung der individuellen Aktion eines Kindes nämlich immer erst durch den jeweiligen Gruppenkontext. Im obigen Fallbeispiel gewinnt die Pfeifaktion von Peter vor dem Hintergrund des drohenden Fiaskos des Xylofonkonzerts den Charakter einer Hilfsaktion für Franz und eines Wendepunktes für den gesamten Gruppenprozess.

Das gleichermaßen konstruktivistisch wie gruppenanalytisch begründbare Grundprinzip, dass die Kinder bzw. Gruppenmitglieder die Hauptakteure in ihrem Entwicklungsprozess sind und der Leiter oder die Erzieherin diesem Selbstbildungsprozess eher folgt als das er/sie ihn anleitet, beinhaltet folglich keineswegs eine Aufgabe der Leitungsposition, interpretiert sie aber neu. Dabei ist bezogen auf Kindergruppen aber sowohl die Gruppengröße als auch das Alter zu berücksichtigen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit wachsender Gruppengröße das Bedürfnis der Kinder nach strukturierender Gruppenleitung wächst. Am deutlichsten ist dies bei den angesprochenen „Stammgruppen“ in vielen Einrichtungen, die bei 20 bis 30 Kindern eine Größenordnung besitzen, die die Kompetenz von Kindern zur eigenaktiven und selbstregulierten Gruppenbildung übersteigt. Das andere Extrem bilden Kleingruppen von drei bis vier Kindern, die ganz oder weitgehend ohne erwachsene Leiter auskommen, sofern sie durch die Großgruppe und die Erzieherinnen oder Erzieher eine hinreichende *Rahmung* z.B. bezüglich grundlegender Regeln des Umgangs miteinander erfahren.

Aber selbst bei Berücksichtigung je nach Gruppengröße unterschiedlicher Notwendigkeit zu strukturierender Hilfestellung bestehen erhebliche Spielräume zur Ausgestaltung der pädagogischen Förderung von Gruppenprozessen. In diesem Zusammenhang scheint mir auf Kindergruppen generell übertragbar zu sein, dass Foulkes die Hauptfunktion des Leiters in einer Gruppe darin sieht, die Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern zu fördern und im Sinne der Integration von Heterogenität Spielräume auch für individuelle Abweichungen vom jeweils Gemeinsamen der Gruppe zu eröffnen.¹⁰

Die Art und Weise, wie solche Kommunikation fördernden und Spielräume eröffnenden Interventionen erfolgen können, wird in der gruppenanalytischen Literatur nicht viel anderes verstanden als in der pädagogisch-konstruktivistischen Methodik. Nur die Begrifflichkeit ist eine andere. So verweist beispielsweise Rainer Voß für den schulischen Bereich auf „Kontextsteuerung“ und „Perspektivenwechsel“ als methodische Prinzipien: „Der Lehrer kann die Interaktion/Kommunikation seiner Klasse und die Beziehungsgestaltung seiner Schüler/innen zu ihrer Lernumwelt sensibel beobachten und die Gestaltung dieser Kontextbedingungen über

⁹ Dabei ist unmittelbar anschlussfähig an die konstruktivistische Perspektive, dass Foulkes betont, dass die Leiterperson in der Gruppe immer auch selbst Gruppenmitglied ist und den von ihr beobachteten Prozess mit beeinflusst: „Es ist klar, dass diese Rolleninterpretation den Leiter in eine besonders günstige Position als Beobachter der Gruppe, sich selbst eingeschlossen, versetzt. Er wird gewahr, dass er in keinem Falle einen lebendigen Prozess beobachten kann, ohne an ihm teilzunehmen und Einfluss und Änderung auszulösen“ (1994, S. 84f.).

¹⁰ Eine solche Auffassung vom Leitungsverhalten steht in deutlichem Gegensatz zu einem am Konformitätsgedanken orientierten Leitungskonzept, so wie es in dem bereits zitierten Beitrag von Dollase (2005) unter dem Stichwort „Gruppenmanagement“ deutlich wird: Diesem Autor zufolge müsse die Erzieherin dafür sorgen, „dass überall kontinuierliche Lernprozesse entstehen“ und eine „Vollbeschäftigung im Kindergarten“ erreicht werde. Nach konstruktivistischer und gruppenanalytischer Auffassung sorgen Kinder zuerst einmal selbst für ihre „Vollbeschäftigung“, wenn man ihnen den Spielraum lässt, ihren eigenen Gruppenprozess zu entwickeln.

Dialog und Metakommunikation (mit) beeinflussen... Dem Lehrer kommt dabei die besondere Aufgabe zu, die Vielfalt, die Erweiterung der Perspektiven, den ständigen Perspektivenwechsel zu gewährleisten. Die Perspektiven des Lehrers überzeugen in ihrer Vielfalt. Sie ermutigen seine Schüler/innen zum Spiel mit Standorten und Perspektiven, eröffnen ihnen die je eigene, individuelle Passung zum Thema“ (S. 50f.).

Diese Konkretisierung des konstruktivistischen Prinzips der „Verstörung“ im Sinne einer Förderung von *Metakommunikation* und *Perspektivenwechsel* lässt sich durchaus nicht nur auf Kinder im Vorschulalter übertragen, sondern entspricht auch in hohem Maße dem, was Foulkes in seinem gruppenanalytischen Verständnis von Gruppenleitung realisiert. Aus gruppenanalytischer Sicht wäre aber zu ergänzen, dass derartige „Verstörungen“ immer im Dienste der Gruppe als Ganzes, der Förderung ihres Entwicklungsprozesses und ihrer sozial integrierenden und „haltenden“ Funktion erfolgen sollten.¹¹ Hierauf verweist Foulkes, wenn er ganz im Sinne eines konstruktivistischen Denkansatzes formuliert, „dass der Leiter eine ‚erträgliche Gleichgewichtsstörung‘ anzielt, dass er das Verhältnis von konstruktiven und destruktiven Tendenzen, zwischen aufrüttelnden und stützenden Wirkungen dauernd aussteuern muss. Mit anderen Worten: Er muss ein Urteil fällen, wie viel und, im Hinblick auf die erworbene Tragfähigkeit, auf welcher Ebene neuer Grund umbrochen werden kann. Das betrifft sowohl die Einzelnen wie auch die Gruppe als Ganzes“ (1974, S. 85).

Es entspricht der gruppenanalytischen Perspektive, wenn Foulkes im Zusammenhang mit diesem Gedanken zudem den *Übertragungsaspekt*, der jedem sozialen Zusammenhang innewohnt, betont. Hier bringt die Gruppenanalyse einen im psychoanalytischen Kontext verankerten Blickwinkel ein, der dem konstruktivistisch-pädagogischen Ansatz eher fremd ist, der aber gerade in von Erwachsenen begleiteten Kindergruppen eine große Rolle spielen dürfte. Foulkes erhebt grundsätzlich die Forderung, dass der Gruppenanalytiker jede Position annehmen solle, „welche die Gruppe auf ihn überträgt“ (1994, S. 89).¹² Dabei bezieht er sich auf psychotherapeutische Gruppen. Es lässt sich aber unschwer auch auf Kindergruppen in Tageseinrichtungen übertragen, wenn er die besondere Rolle von Vater- und Mutterübertragungen heraushebt und schreibt: „Die Gruppenmitglieder brauchen in dem Zusammenprall von Persönlichkeiten unter hoher emotionaler Spannung die dauernde Gegenwart und den Schutz einer Vaterfigur (oder Mutterfigur, H. B.), dessen Unparteilichkeit und Gerechtigkeit sie vertrauen“ (1974, S. 90). Diese Übertragung solle angenommen werden, meint Foulkes, solange sie notwendig sei, um der Gruppe Sicherheit zu geben; bezogen auf Erwachsenengruppen betont er aber auch, dass sie ebenso bereitwillig wieder aufgegeben werden solle, wenn die Gruppe sie nicht mehr benötigt (1974, S. 89).

Dieser letzte Aspekt ist bezogen auf Kindergruppen vermutlich dahingehend zu modifizieren, dass diese die individuelle und kollektive Mutter- oder Vaterübertragung nie ganz aufgeben

¹¹ Es geht also um weit mehr, als nur das System Gruppe permanent zu „irritieren“, wie Nebel & Woltmann-Zingsheim (1997) in ihrem konstruktivistischen Gruppenansatz unterstellen; es geht immer zugleich auch darum, die Stabilität der Gruppe und ihrer Matrix zu fördern.

¹² Der hier von Foulkes benutzte Übertragungsbegriff entspricht dem klassisch psychoanalytischen Verständnis, dass lebensgeschichtlich bedeutsame Beziehungserfahrungen, insbesondere Mutter- und Vaterbeziehungen, auf aktuelle Beziehungskonstellationen und andere Personen so übertragen werden, dass diese Personen verzerrt (nämlich als seien sie der Vater oder die Mutter) wahrgenommen werden und entsprechend auf diese reagiert wird. Freud erkannte dieses Phänomen erstmalig in Form der „Übertragungsliebe“ in der „analytischen Kur“ (1915). In Kindertageseinrichtungen ist es aber genauso bekannt als Verliebtheit in die Erzieherin oder den Erzieher, wobei Kinder ihre Übertragungen entschieden offener agieren als Erwachsene. Aus psychoanalytischer Perspektive wäre zu fordern, dass Erzieherinnen und Erzieher derartige Verliebtheiten oder im negativen Fall auch Abneigungen ebenso wie Psychoanalytiker als Übertragungen von Mutter- und Vaterbeziehungen verstehen und nicht primär als Reflex auf ihre wirkliche eigene Person.

und als Sicherheitsbasis durchgängig benötigen, aber nicht in Form einer bestimmenden und den Prozess vorgebenden, sondern als im Hintergrund verfügbare und bei Schwierigkeiten unterstützende Elternfigur.

Anmerkung

Im September 2008 erscheint im Ernst-Reinhard Verlag eine ausführlichere Behandlung der Thematik in: Holger Brandes: Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München, 210 Seiten, EUR 24,90.

Literatur

Arbeitshefte Gruppenanalyse (2006) (Hg.): Gruppenanalyse im Dialog. Ein gruppenpsychotherapeutisches Forschungsprojekt. In: Psychosozial (29), Nr. 103.

Brandes, H. (1993): Individuation und Bezogenheit. Zum Verhältnis von Einzelnem und Gruppe in der Gruppenanalyse. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse, H.1, S. 46-60.

Brandes, H. (1994): Szene und Matrix. Die gruppenanalytischen Konzeptionen von J. L. Moreno und S. H. Foulkes. In: Jahrbuch für Psychodrama, psychosoziale Praxis & Gesellschaftspolitik 1993, Opladen, S. 19-41.

Brandes, H., Forst, H., Mies, T. & Trappe, M. (1989): Gruppenanalyse und Tätigkeitstheorie. Münster.

Dalal, F (2004): Macht, Scham und Zugehörigkeit: Eine radikale gruppenanalytische Theorie. In: Hayne, M. & Kunzke, D. (Hg.), Moderne Gruppenanalyse. Theorie, Praxis und spezielle Anwendungsgebiete. Gießen, S. 44-75.

Dollase, R. (2005): Die Gruppe als Entwicklungsrisiko. Die Kehrseite des positiven Images. In: TPS, H. 6, S. 16-19.

Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.

Elkonin, D. (1980): Psychologie des Spiels, Köln.

Foulkes, S. H. (1971): Dynamische Prozesse in der gruppenanalytischen Situation. In: Heigl-Evers, H. (Hg.): Psychoanalyse und Gruppe. Göttingen, S. 9-20.

Foulkes, S.H. (1975): A short outline of the therapeutic processes in group-analytic psychotherapy. In: Group-Analysis (8), S. 59-63.

Foulkes, S.H. (1974): Gruppenanalytische Psychotherapie, München (Neuausgabe 1992).

Foulkes, S.H. & Anthony, E.J. (1973): Group Psychotherapy. The Psychoanalytical Approach. London (Pelican).

Freud, S. (1915): Bemerkungen über die Übertragungsliebe (Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse II). In: Freud, S.: Schriften zur Behandlungstechnik; Ergänzungsband der Studienausgabe. Frankfurt/M. 1975, S. 219-230.

Fthenakis, W. E. (2004): Vorwort. In: Gisbert, K.: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim/Basel, S. 9-12.

Garland, C. (1993): Über den Zustand des Spiels in der Gruppenanalyse. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse, H. 1, S. 10-21.

Gfäller, G. R. & Leutz, G. (2004): Gruppenanalyse, Gruppendynamik, Psychodrama. Quellen und Traditionen – Zeitzeugen berichten. Heidelberg.

- Haubl, R. (1988): Kreativer Spiel-Raum und Gruppeninszenierung. In: Belgrad, J. et al.: Sprache – Szene – Unbewusstes. Frankfurt/M., S. 237-272.
- Moll, M. (1988): Probleme und Besonderheiten der Gruppenpsychotherapie mit Kindern. In: Münsteraner Arbeitshefte zur Gruppenanalyse, H.1, S. 51-64.
- Moll, M. & Ohl, D. (1992): „Hey, hey, hier kommen die Hero-Turtles!“ Kommunikation in Kindergruppen. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse, H. 2, S. 65-90.
- Nebel, G. & Woltmann-Zingsheim, B. (1997): Total von der Rolle? Von Gruppen und Personen. In: diess. (Hg.): Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen. Aachen, S. 83-94.
- Pines, M. (1995): Person und Gruppe: Grundlegung durch Dialog. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse, H. 1, S. 52-71.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2006) (Hg.): Sächsischer Bildungsplan. Berlin.
- Sand, M. (1994): Angewandte gruppenanalytische Arbeit mit einer Kindergruppe 8-10jähriger. In: Gruppenanalyse (4) H. 1, S. 79-91.
- Slavson, S. R. (1972): Einführung in die Gruppentherapie von Kindern und Jugendlichen. Göttingen (2. Aufl.).
- Slavson, S. R. & Schiffer, M. (1976): Gruppenpsychotherapie mit Kindern. Ein Arbeitsbuch. Göttingen.
- Strätz, R. (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Köln (2. Aufl.)
- Voß, R. (2005): Unterricht ohne Belehrung“. In: ders. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Weinheim/Basel, S. 40-62.
- Watzlawick, P. (2006): Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen. Über das Glück und die Konstruktion der Wirklichkeit, München.
- Wygotski, L. (1980a): Aus den Vorlesungsskripten Wygotskis zur Psychologie des Vorschulalters. In: Elkonin, D.: Psychologie des Spiels. Anhang. Köln, S. 430-440.
- Wygotski, L. (1980b): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, D.: Psychologie des Spiels. Anhang. Köln, S. 441-465.
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M.

Autor

Dr. Holger Brandes ist Professor am Institut für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH).