



Als Gruppe unterwegs
Herausforderungen und Perspektiven
Sozialpädagogischer Gruppenarbeit
in der stationären Erziehungshilfe

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Modul 382 – Bachelorarbeit

Autorin: Andrea Berz
Begleitperson: Prof. Dr. Sven Huber

Eingereicht am: 05. Januar 2026

Bachelor-Arbeit

Sozialpädagogik

BB 2021 - 2026

Andrea Berz

Als Gruppe unterwegs

Herausforderungen und Perspektiven sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe

Diese Arbeit wurde am **05. Januar 2026** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die Bachelorarbeit *Als Gruppe unterwegs* von Andrea Berz untersucht die folgende Fragestellung:

Welche Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich für die sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext stationärer Erziehungshilfen?

Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass pädagogisches Handeln in stationären Einrichtungen überwiegend in Gruppensettings erfolgt, sozialpädagogische Gruppenarbeit jedoch in Ausbildung, Fachdiskurs und Praxis häufig nur implizit berücksichtigt wird. Ziel der Arbeit ist es zu analysieren, inwiefern sozialpädagogische Gruppenarbeit trotz ihrer marginalen Stellung in der stationären Erziehungshilfe Entwicklungsperspektiven besitzt und welchen spezifischen Herausforderungen sie dabei begegnet.

Die Arbeit basiert auf einer literaturgestützten Analyse mit Schwerpunkt auf dem schweizerischen Kontext. Nach einer begrifflichen, historischen und theoretischen Einordnung werden Herausforderungen auf individueller, professioneller sowie strukturell-institutioneller Ebene untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen ein anspruchsvolles, zugleich jedoch wirkungsvolles Handlungsfeld darstellt, dessen Potenziale sich bei bewusster, fachlich reflektierter und institutionell verankerter Gestaltung entfalten. Daraus werden Handlungsempfehlungen abgeleitet, die eine stärkere ausbildungsbezogene Verankerung sozialpädagogischer Gruppenarbeit, eine strategische und partizipative Gestaltung von Gruppendimensionen in Organisationen sowie eine verstehende Haltung, professionelle Emotionsarbeit und Selbstsorge auf Ebene der Sozialpädagog*innen umfassen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VII
Danksagung	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage, Problemstellung, Fragestellung, Zielsetzung	1
1.2 Aufbau	2
2 sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe	5
2.1 Vorbemerkung zur Begrifflichkeit Gruppenpädagogik / soziale Gruppenarbeit und sozialpädagogische Gruppenarbeit	5
2.2 Historische und professionsbezogene Hintergründe sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe	7
2.3 (soziale) Gruppen: Effekte und Hintergründe	9
2.3.1 mögliche Potenziale von Gruppen	10
2.3.2 Gruppenprozess	11
2.3.3 Das Eisbergmodell	12
2.4 Ziele und Grundlagen sozialpädagogischer Gruppenarbeit	16
2.5 Begrifflichkeit stationäre Erziehungshilfe	19
2.6 Sozialpädagogik: Erziehungswissenschaftliche Theorielinien	21
2.6.1 Diskursanalytischer Ansatz nach Winkler: Subjekt und Ort	22
2.6.2 Lebensweltorientierter Ansatz	24
2.7 Zwischenfazit	28
3 Herausforderungen sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe	29
3.1 Ebene der Kinder und Jugendlichen sowie des Fachpersonals	29
3.1.1 Zwischen Fremdbestimmung und Kooperation	30
3.1.2 Entwicklung der Kinder und Jugendlichen	30
3.1.3 Psychische Gesundheit der Fachkräfte	33
3.2 Strukturell-institutionelle Ebene	34
3.3 Zwischenfazit	36
4 Schlussfolgerungen und Ausblick	37
4.1 Zentrale Erkenntnisse der Arbeit	37
4.2 Von Herausforderungen zu Ansatzpunkten	38
4.3 Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen	42
4.4 Fazit zu praxisrelevanten Handlungsempfehlungen	44
4.4.1 Handlungsempfehlungen für Fachhochschulen und Hochschulen	44
4.4.2 Handlungsempfehlungen für Organisationen stationärer Erziehungshilfen	44

4.4.3	Handlungsempfehlungen für Sozialpädagog*innen	45
4.5	Schlussfazit und Ausblick	46
5	Literaturverzeichnis	47

Abbildungsverzeichnis

Titelblatt: eigene Darstellung	0
Abbildung 1: Integrations- und Differenzierungsmodell nach König und Schattenhofer (2022, S. 51)	11
Abbildung 2: Das Eisbergmodell nach König & Schattenhofer (2022, S. 25)	13
Abbildung 3: Regelkreis Sachebene, eigene Darstellung in Anlehnung an Schattenhofer (2015, S. 25)	13
Abbildung 4: Stufen der Partizipation, eigene Darstellung in Anlehnung an Wright (2011, S. 9)	27
Abbildung 5: Wirkfaktoren beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten nach Hehn-Oldiges (2024, S. 127)	32

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen Personen bedanken, die mich während der Erarbeitung meiner Bachelorarbeit unterstützt und begleitet haben. Die zahlreichen Anregungen sowie die konstruktive Kritik haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Sven Huber, der mich im Rahmen der Bachelorarbeit begleitet hat. Seine fachlich fundierten, kritischen Hinweise sowie seine strukturierenden Anregungen waren für den Arbeitsprozess massgeblich. Darüber hinaus danke ich meinen Freund*innen für ihre wertvollen Impulse und ihre unterstützende Begleitung. Ein herzliches Dankeschön gilt insbesondere Lucia und Timothé Gogniat für das sorgfältige Korrekturlesen der Arbeit, sowie gemeinsam mit meiner Mutter und ihrem Partner, für ihre kontinuierliche emotionale Unterstützung und Ermutigung während des gesamten Schreibprozesses, insbesondere in herausfordernden Phasen.

1 Einleitung

Dieses Kapitel dient der Einführung in das Thema. Zunächst wird die Ausgangslage respektive Problemdarstellung im wissenschaftlichen Diskurs dargestellt, aus der sich die übergeordnete Fragestellung der Arbeit ableitet und sich die Zielsetzung ergibt. Anschliessend wird der Aufbau der Arbeit skizziert.

1.1 Ausgangslage, Problemstellung, Fragestellung, Zielsetzung

Der Mensch ist als soziales Wesen in vielfältige Gruppen eingebunden, sei es im familiären, schulischen oder gesellschaftlichen Kontext (Bischof-Köhler, 2011, S. 125; Kalcher, 2002, S. 80; Klein, 2014, S. 10). Gefühle, Werte, Normen und Einstellungen entstehen im Rahmen sozialer Interaktionen und werden massgeblich durch Gruppen geprägt. Innerhalb von Gruppen erhalten Kinder und Jugendliche Rückmeldungen über sich selbst, entwickeln soziale Kompetenzen und durchlaufen somit zentrale Sozialisationsprozesse, die wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Brosius, 2015, S. 258; Paulussen, 2023, S. 13; Treess, 2002, S. 69). Gruppen sind somit ein grundlegender Bestandteil menschlicher Entwicklung, welche sowohl förderliche als auch belastende Wirkung entfalten kann (Antons, 2015, S. 327 - 329; Klein, 2014, S. 50; Trede, 2002, S. 66).

Auch in der Sozialen Arbeit, insbesondere im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, findet pädagogisches Handeln überwiegend in Gruppensettings statt. In stationären Erziehungshilfen nimmt die Wohngruppe eine zentrale Rolle ein, da sie als stellvertretender Lebensraum fungiert und Kindern und Jugendlichen Sicherheit, emotionale Geborgenheit sowie förderliche Entwicklungsbedingungen bieten soll (Welsche & Triska, 2023, S. 155). Der Alltag in stationären Einrichtungen ist entsprechend stark durch die Gruppenhaftigkeit des Zusammenlebens geprägt (Siebholz, 2023, S. 10). Trotz dieser zentralen Bedeutung von Gruppen zeigt sich sowohl im fachlichen Diskurs als auch in der Praxis eine vergleichsweise geringe Auseinandersetzung mit sozialpädagogischer Gruppenarbeit. Verschiedene Autor*innen weisen darauf hin, dass Ansätze sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe bislang nur randständig behandelt werden (Behnisch, 2014, S. 37; Freigang et al., 2018, S. 9 - 10; Trede, 2002, S. 66; Witek, 2024, S. 55). Zwar wird in stationären Erziehungshilfen faktisch in Gruppen gearbeitet, jedoch scheint häufig keine bewusste, systematische Auseinandersetzung mit der Gruppe als sozialer Einheit zu erfolgen. Heinetsberger (2021) bestätigt dies auf Grundlage von rund 500 ausgewerteten Praktikumsberichten, etwa 1000 Stunden Ausbildungssupervision sowie umfangreicher Erfahrungen aus Trainertätigkeit, Coach und Supervisor und stellt fest, dass in der

stationären Kinder- und Jugendhilfe nur in geringem Masse proaktiv mit Gruppen gearbeitet wird (S. XII). Auch die Redaktion des *Forum Erziehungshilfen* stellt in ihrer Ausgabe zum Thema *Gruppenpädagogik* fest, dass die professionelle Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Gruppen bislang unzureichend berücksichtigt wird (Trede, 2002, S. 66). Entsprechend scheint das Wissen über Gruppen als bislang unterschätzte Ressource für stationäre Erziehungshilfen zu sein (Freigang et al., 2018, S. 159). Das pädagogische Potenzial sozialpädagogischer Gruppenarbeit für die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen in stationären Erziehungshilfen bleibt somit häufig ungenutzt (Hartwig et al., 2015, S. 8; Kalcher, 2002, S. 82, S. 85; Treess, 2002, S. 70 - 72; Vieth, 2002, S. 92).

Historisch betrachtet lässt sich zudem ein deutlicher Bedeutungsverlust sämtlicher Formen der Gruppenarbeit seit den 1980er-Jahren feststellen (Heinetsberger, 2021, S. 65). Bieler (2023) verortet den Rückgang der ursprünglichen Ausrichtung der sozialen Gruppenarbeit bereits in den 1970er-Jahren, verweist jedoch zugleich auf neuere gruppenbezogene Ansätze, etwa im Bereich sozialer Kompetenztrainings im Rahmen gruppendynamischer Prozesse (S. 237). Daher stellt sich die Frage, weshalb sich sozialpädagogische Gruppenarbeit bislang nicht als feste Methode in stationären Erziehungshilfen etablieren konnte, obwohl im Alltag dieser Einrichtungen kontinuierlich gruppenpädagogische Prozesse stattfinden, auf die pädagogisches Handeln unmittelbar Einfluss nimmt (Welsche & Triska, 2023, S. 155). Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit der folgenden übergeordneten Fragestellung:

Welche Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich für die sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext stationärer Erziehungshilfen?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Zusammenhänge und den aktuellen Stand sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen besser zu verstehen sowie deren Potenziale und Herausforderungen systematisch zu analysieren und auf dieser Grundlage praxisrelevante Handlungsempfehlungen abzuleiten.

1.2 Aufbau

Die vorliegende Bachelorarbeit ist eine Literaturarbeit und legt den Schwerpunkt auf die Situation in der Schweiz. Ergänzend werden wissenschaftliche Beiträge insbesondere aus Deutschland und Österreich herangezogen, da sozialpädagogische Gruppenarbeit dort stärker im fachlichen Diskurs verankert ist. Die Arbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel, die inhaltlich aufeinander aufbauen und sich drei übergeordneten Teilen zuordnen lassen: Einleitung, Hauptteil und Schlussteil.

Zur Vermeidung begrifflicher Unschärfen ist vorab festzuhalten, dass in der Schweiz im fachlichen Diskurs überwiegend der Begriff *Heimerziehung*, in Deutschland hingegen *stationäre Erziehungshilfe* verwendet wird. Obwohl sich diese Bachelorarbeit primär auf den schweizerischen Kontext bezieht, wird durchgehend der Begriff *stationäre Erziehungshilfe* verwendet. Ausschlaggebend hierfür ist die historisch belastete Assoziation des Heimbegriffs (vgl. Kapitel 2.2), während *stationäre Erziehungshilfe* eine sachlich neutralere Bezeichnung darstellt und zugleich die Einordnung stationärer Angebote in ein umfassendes Spektrum erzieherischer Hilfen verdeutlicht.

Kapitel 1 bildet die Einleitung der Arbeit. Es führt in das Thema ein, skizziert die Ausgangslage im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und leitet daraus die zentrale Fragestellung sowie die Zielsetzung ab. Zudem werden Aufbau und Struktur der Arbeit dargestellt, um eine inhaltliche Orientierung zu ermöglichen.

Den Hauptteil der Arbeit bilden die Kapitel 2 und 3. Das zweite Kapitel dient der theoretischen Fundierung und widmet sich dem grundlegenden Verständnis sozialpädagogischer Gruppenarbeit im Kontext stationärer Erziehungshilfen. Die leitende Fragestellung dieses Kapitels lautet: *Wie lässt sich sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe unter Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung und fachlichen Grundlagen beschreiben?* Im ersten Teil des Kapitels 2 liegt der Schwerpunkt auf der sozialpädagogischen Gruppenarbeit (Kapitel 2.1 - 2.4), während im zweiten Teil die stationäre Erziehungshilfe in den Fokus rückt (Kapitel 2.5 - 2.6). Dennoch werden über das gesamte Kapitel 2 hinweg fortlaufend inhaltliche Bezüge und Verknüpfungen zwischen beiden Bereichen hergestellt. In Kapitel 2.1 erfolgt zunächst eine begriffliche Klärung der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, um begriffliche Unschärfen vorzubeugen. Daran anschliessend wird in Kapitel 2.2 sozialpädagogische Gruppenarbeit historisch und professionsbezogen eingeordnet, wobei ihre Marginalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit aufgezeigt wird. Ziel ist es, eine fundierte Grundlage für ihre erneute theoretische und praktische Verortung im Feld der stationären Erziehungshilfe zu schaffen. Kapitel 2.3 legt ein theoretisches Fundament zum Verständnis (sozialer) Gruppen. Nachdem der Begriff soziale Gruppen definiert ist, werden zunächst die Potenziale (sozialer) Gruppen für individuelle Entwicklungsprozesse herausgearbeitet (Kapitel 2.3.1). Zur Beschreibung von Gruppenprozessen wird anschliessend das Integrations- und Differenzierungsmodell nach König und Schattenhofer herangezogen (Kapitel 2.3.2), das Gruppenentwicklung als dynamische Bewegung zwischen den Polen Integration und Differenzierung beschreibt. Ergänzend wird im Anschluss daran das Eisbergmodell, ebenfalls nach König und Schattenhofer, vorgestellt, das als Wahrnehmungs- und Analysehilfe dient, um sichtbare und verdeckte Prozesse in Gruppen differenziert zu erfassen und pädagogisch

begründete Interventionen abzuleiten (in Kapitel 2.3.3). Auf dieser Grundlage werden in Kapitel 2.4 die Ziele sowie zentrale Grundlagen sozialpädagogischer Gruppenarbeit herausgearbeitet. Die Struktur orientiert sich dabei an den vier Ebenen des Eisbergmodells: Sachebene, soziodynamische Ebene, psychodynamische Ebene und Ebene des Kernkonflikts. Ab Kapitel 2.5 richtet sich der Fokus auf das Arbeitsfeld der stationären Erziehungshilfe. Zunächst werden das Begriffsverständnis und der Auftrag stationärer Erziehungshilfen geklärt, bevor in Kapitel 2.6 deren fachliche Verortung erfolgt. Hierzu werden zwei erziehungswissenschaftliche Referenzrahmen herangezogen: der diskursanalytische Ansatz nach Winkler (Kapitel 2.6.1) sowie der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch (Kapitel 2.6.2). Beide Ansätze bilden zentrale theoretische Bezugspunkte für sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen. Kapitel 2 schliesst mit einem zusammenfassenden Zwischenfazit (Kapitel 2.7).

Kapitel 3 baut auf den theoretischen Erkenntnissen des zweiten Kapitels auf und analysiert zentrale Herausforderungen sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen. Die leitende Fragestellung lautet: *Welche Herausforderungen ergeben sich auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen, der Fachkräfte sowie der strukturellen Rahmenbedingungen?* In Kapitel 3.1 werden zunächst Herausforderungen auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen sowie des Fachpersonals betrachtet. Dazu wird zuerst das Setting stationärer Erziehungshilfen als Spannungsfeld zwischen Fremdbestimmung und Kooperation in den Blick genommen (Kapitel 3.1.1), bevor multifaktorielle Belastungslagen der Kinder und Jugendlichen sowie deren Auswirkungen auf Entwicklung und Gruppenprozesse thematisiert werden (Kapitel 3.1.2). In diesem Zusammenhang wird auch die besondere Beanspruchung der Fachkräfte herausgearbeitet, die sich aus der intensiven emotionalen Interaktionsarbeit ergibt, insbesondere im Kontext sozialpädagogischer Gruppenarbeit. Ein zentrales Thema stellt dabei die psychische Gesundheit der Sozialpädagog*innen dar (Kapitel 3.1.3). Kapitel 3.2 richtet den Fokus auf strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen, die die Umsetzung und Wirksamkeit sozialpädagogischer Gruppenarbeit massgeblich beeinflussen. Kapitel 3.3 bündelt als Zwischenfazit die zentralen Erkenntnisse des Kapitels 3.

Der Schlussteil der Arbeit bildet das Kapitel 4 und widmet sich der leitenden Unterfrage, *welche Schlussfolgerungen sich für eine professionelle sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe ableiten lassen*. Ziel ist es, die zentralen Befunde der Arbeit zusammenzuführen und daraus praxisrelevante Handlungsempfehlungen zu entwickeln, um die übergeordnete Fragestellung der Bachelorarbeit: *Welche Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich für die sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext stationärer Erziehungshilfen?* möglichst umfassend zu beantworten. In

Kapitel 4.1 werden zentrale Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst. Darauf aufbauend werden in Kapitel 4.2 Schlussfolgerungen aus den identifizierten Herausforderungen gezogen und somit entsprechende Ansatzpunkte herausgearbeitet. Kapitel 4.3 skizziert praxisnahe und niedrigschwellige Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Praxis aufzuzeigen, ohne dabei das System stationärer Erziehungshilfen insgesamt normativ zu bewerten. Kapitel 4.4 fasst die praxisrelevanten Handlungsempfehlungen zusammen und gliedert diese in Empfehlungen für Fachhochschulen und Hochschulen (Kapitel 4.4.1), für Organisationen stationärer Erziehungshilfen (Kapitel 4.4.2) sowie für Sozialpädagog*innen (Kapitel 4.4.3). Die Arbeit schliesst mit einem Gesamtfazit und einem Ausblick auf weiterführende Perspektiven für Praxis und Forschung.

2 sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe

Kapitel 2 widmet sich dem grundlegenden Verständnis sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe. Es führt in die Arbeit mit Gruppen ein, klärt die Begriffe *sozialpädagogische Gruppenarbeit* und *stationäre Erziehungshilfe* und stellt zentrale historische und theoretische Bezüge her, die für die sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen massgeblich sind.

Die leitende Frage des Kapitels lautet:

Wie lässt sich die sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe unter Berücksichtigung ihrer historischen Entwicklung und ihren Grundlagen beschreiben?

2.1 Vorbemerkung zur Begrifflichkeit Gruppenpädagogik / soziale Gruppenarbeit und sozialpädagogische Gruppenarbeit

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine kurze Einführung in die Arbeit mit Gruppen. Anschliessend wird, um einer begrifflichen Unschärfe vorzubeugen, die in dieser Arbeit verwendete Begrifflichkeit zur professionellen Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen präzisiert.

Die Arbeit mit sozialen Gruppen findet in vielfältigen Settings statt und ist durch ein mehrdimensionales pädagogisches Verständnis geprägt. Zentrales Spannungsfeld bildet dabei die Balance zwischen Individualität und Interaktionsdynamik (Behnisch et al., 2014, S. 52; Schmidt-Grunert, 2009, S. 56). Gruppen leisten im Allgemeinen einen wesentlichen Beitrag sowohl zur Sozialisierung als auch zur Individualisierung und sind damit insbesondere in der pädagogischen

Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung (Behnisch, 2014, S. 38; Trede, 2002, S. 66; Treess, 2002, S. 69). Die Wirkmechanismen von Gruppen werden in Kapitel 2.3 näher erläutert, während die Ziele sozialpädagogischer Gruppenarbeit in Kapitel 2.4 dargestellt werden.

In der Fachliteratur werden für die Arbeit mit Gruppen unterschiedliche Begriffe verwendet. Im Kontext der Sozialen Arbeit werden beispielsweise häufig die Begriffe *soziale Gruppenarbeit* und *Gruppenpädagogik* verwendet. Obwohl sich diese Begriffe in gewissen Bereichen unterscheiden, bestehen deutliche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, sodass eine klare Abgrenzung der Begrifflichkeiten häufig ausbleibt. Beide Konzepte verfolgen eine erzieherische und bildende Intention und basieren auf *Prinzipien der Gruppenarbeit* als handlungsleitende Haltung und methodisches Instrument (Schmidt-Grunert, 2009, S. 56, S. 58, S. 69; Schrapper, 2015, S. 202). Der Begriff *soziale Gruppenarbeit* wird in der Literatur uneinheitlich verwendet. Einerseits verweist er allgemein auf gruppenpädagogische Praxis (Hartwig et al., 2015, S. 9; Treess, 2002, S. 67), andererseits ist in der Bundesrepublik Deutschland im achten Buch des Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vom 14. Dezember 2006, BGBl. I S. 3134, die *soziale Gruppenarbeit* als spezifische Methode der Kinder- und Jugendhilfe in § 29 gesetzlich verankert. In diesem Zusammenhang wird *soziale Gruppenarbeit* beispielsweise von Moch (2016), wie auch von Welsche und Triska (2023) als ausschliesslich ambulante Hilfeform beschrieben (S. 77; S. S. 28 - 29). In der Schweiz liegt die Zuständigkeit für die Sozialhilfe gemäss Art. 115 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101, bei den Kantonen, sodass kein einheitliches Bundesgesetz besteht. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt in kantonalen Sozialhilfegesetzen, die sich hinsichtlich Leistungen und Zuständigkeiten erheblich unterscheiden (siehe dazu auch Kapitel 2.5). Aus diesem Grund besteht auch kein schweizweit einheitlicher gesetzlicher Rahmen für *soziale Gruppenarbeit* (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe, 2025). Der Begriff Gruppenpädagogik hingegen verweist eher allgemein auf ein pädagogisches Setting und ist damit nicht direkt auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit begrenzt (Schrapper, 2015, S. 202). Diese begriffliche Uneindeutigkeiten kann zu Verwirrungen führen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff *sozialpädagogische Gruppenarbeit* verwendet. Der Begriff bezieht sich somit auf sozialpädagogisches professionelles Arbeiten mit Gruppen in stationären Erziehungshilfen. Es fliessen sowohl Elemente aus der Fachliteratur zur *sozialen Gruppenarbeit* als auch Elemente der Fachliteratur der *Gruppenpädagogik* in die vorliegende Arbeit mit ein. Mit dem Wissen, dass mit der Verwendung des Begriffes *sozialpädagogische Gruppenarbeit* ein potenzielles Dilemma bestehen kann. So ist zu berücksichtigen, dass durch diese Begriffswahl ein Spannungsverhältnis entstehen kann, da die Terminologie der herangezogenen Literatur (*soziale Gruppenarbeit* und

Gruppenpädagogik) nicht deckungsgleich mit der hier verwendeten Bezeichnung (*sozialpädagogische Gruppenarbeit*) ist.

Eine Ausnahme bei der Verwendung der Begrifflichkeit bildet Kapitel 2.2, in dem im Rahmen der Geschichte der Arbeit mit Gruppen in der Sozialen Arbeit alle drei Begrifflichkeiten, soziale Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik und sozialpädagogische Gruppenarbeit verwendet werden.

2.2 Historische und professionsbezogene Hintergründe sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe

Nachdem die Begrifflichkeit der sozialpädagogischen Gruppenarbeit geklärt wurde, erfolgt in diesem Kapitel eine historisch und professionsbezogen Kontextualisierung. Ziel ist es, eine fundierte Grundlage für ihre erneute theoretische und praktische Verortung in der stationären Erziehungshilfe zu schaffen.

Die soziale Gruppenarbeit stellt neben der Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit dar. Während sich die Einzelfallhilfe und die Gemeinwesenarbeit gesellschaftlich etablierten, setzte sich in den 1970er / 1980er Jahren bei der sozialen Gruppenarbeit eine disziplinäre und professionsbezogene Marginalisierung (wird nachfolgend genauer erläutert) ein, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind (Behnisch, 2014, S. 37; Behnisch et al., 2013, S. 9). Alle Handlungsfelder Sozialer Arbeit unterliegen dem kontinuierlichen Anpassungsdruck sozialpolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, um ihre fachliche und institutionelle Legitimität zu wahren. Unter anderem ist auch das Setting der stationären Erziehungshilfe in diesem Zusammenhang gefordert, sich innerhalb des gesellschaftlich akzeptierten Rahmens erzieherischer Leitvorstellungen zu positionieren und weiterzuentwickeln (Behnisch, 2018, S. 51; Siebholz, 2023, S. 9 - 10).

Eine Auswertung verschiedener Fachliteratur und Fachzeitschriften zeigt, dass die soziale Gruppenarbeit in den letzten Jahrzehnten im Allgemeinen im fachlichen Diskurs der Jugendhilfe wenig Beachtung fand. Ein Beispiel, welches die Marginalisierung der sozialen Gruppenarbeit beschreibt, ist die 2010 in einer ersten Auflage und 2015 in einer zweiten überarbeiteten Auflage publizierte Fachliteratur von Hartwig et al. (2015), *Gruppenpädagogik in der Heimerziehung*. Darin wird die Gruppenpädagogik als eine *vergessene Selbstverständlichkeit* in der stationären Erziehungshilfe beschrieben. Hartwig et al. (2015) betonen, dass gruppenpädagogische Ansätze in der stationären Erziehungshilfe als Methode, soziale Integration zu erzielen, bisher kaum Beachtung finden (S. 9). Dies, da sind sich Behnisch et al. (2013, S. 9), Hartwig et al. (2015, S. 5) und Siebholz (2023, S. 10) einig, obschon die zentrale Lebensform in der stationären

Erziehungshilfe Gruppensettings darstellen. Trotz ihrer randständigen Position im Kontext stationärer Erziehungshilfe wurde die sozialpädagogische Gruppenarbeit seit etwa 2000 verstärkt wissenschaftlich aufgegriffen. Mehrere Fachautor*innen thematisieren seit daher ihre marginale Stellung, worin sich, wenn auch indirekt und langsam, einen zunehmenden Bedeutungsgewinn für die Kinder- und Jugendhilfe abzeichnen. Nachfolgend einige exemplarische Beiträge: Winkler thematisiert die Bedeutung sozialpädagogischer Gruppenarbeit im Kontext kollektiver Erziehung in *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven* (Winkler, 2003). Kalcher verbindet gruppenpädagogische Ansätze explizit mit Heimerziehung (Kalcher, 2002). Behnisch, Lotz und Maierhof greifen das Thema 2013 in ihrem Werk *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen* auf (Behnisch et al., 2013). Insbesondere Behnisch vertieft seine Forschung hierzu in späteren Veröffentlichungen und betont unter anderem, dass eine systematische Auseinandersetzung mit der aktuellen Bedeutung sozialer Gruppenarbeit für die Jugendhilfe notwendig sei, um ihre Etablierung in der pädagogischen Praxis zu ermöglichen (Behnisch, 2014, S. 37).

Im Rückblick auf die historische Entwicklung weist Bieler (2023) darauf hin, dass bereits die Integration der sozialen Gruppenarbeit als Methode in die Soziale Arbeit nicht konfliktfrei verlief. Zwar eröffnete sie neue Handlungsfelder und erweiterte das professionelle Handlungsrepertoire von Fachkräften, gleichzeitig bestand jedoch die Befürchtung, dass die erreichten Fortschritte in der Professionalisierung der Sozialen Arbeit durch teilweise als *verspielt* wahrgenommene Methoden der sozialen Gruppenarbeit gefährdet sein könnten (S. 236). Behnisch (2014) weist ergänzend darauf hin, dass die soziale Gruppenarbeit in den frühen 1970er Jahren von der kritischen Sozialarbeitsbewegung wegen eines als unzureichend gesellschaftskritisch wahrgenommenen Ansatzes kritisiert wurde (S. 37). Des Weiteren ist die eingeschränkte Anerkennung sozialer Gruppenarbeit wesentlich durch die historische Prägung der Heimerziehung beeinflusst. In Westdeutschland wurde sie lange mit der Grossgruppenerziehung und der ideologisch geprägten Praxis der Heimerziehung in der DDR assoziiert, die primär der Sozialdisziplinierung und der Verwirklichung ärmlicher Massenversorgung diene (Behnisch, 2014, S. 37; Schrappner, 2015, S. 196 - 197). Vergleichbare Strukturen prägten auch die Entwicklung in der Schweiz: Bis in die frühen 1980er-Jahre waren zahlreiche Kinder und Erwachsene von fürsorglichen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen betroffen. Die Heimerziehung folgte einer zweckorientierten und ökonomischen Logik, die häufig zu schwerwiegenden physischen und psychischen Beeinträchtigungen der Betroffenen führte. Hauptursachen waren Armut, soziale Marginalisierung sowie eine Gesetzgebung, die administrative Einweisungen ohne gerichtliches Verfahren ermöglichte (Bundesamt für Justiz, 2025; Furrer et al., 2014, S. 7, S. 16,

S. 20; Gabriel, 2023, S. 25 - 26; Schrapper, 2015, S. 203). Erst die Heimkampagne und die darauffolgenden Heimreformen der 1970er und 1980er Jahre im Zuge der Anstaltskritik und die Ratifizierung der Europäischen Menschenrechtskonvention 1974 leiteten einen grundlegenden strukturellen Wandel ein. 1990 folgte der Achte Kinder- und Jugendbericht der Bundesrepublik Deutschland der den lebensweltorientierten Ansatz massgeblich vorantrieb. Anstaltsähnliche Grossheime wurden schrittweise durch kleinere, lebensweltorientierte Wohngruppen ersetzt. Die kritischen Auseinandersetzungen mit der traditionellen Heimerziehung führten nicht nur zu einer Verkleinerung der Gruppen und zu familienähnlicheren Strukturen, sondern auch zu einer stärkeren Professionalisierung des pädagogischen Personals, zur Dezentralisierung und Regionalisierung der Angebote, zur Individualisierung sowie zur Einführung demokratischer und partizipativer Elemente in der Heimerziehung. Trotz dieser Reformen blieb der belastete historische Bezug der Heimerziehung bestehen (Behnisch, 2018, S. 44; Furrer et al., 2014, S. 10, S. 15; Hartwig et al., 2015, S. 11; Jugendbericht, 1990, S. 17; Siebholz, 2023, S. 9 - 10).

Im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse entstanden zunehmend spezialisierte Hilfeformen, insbesondere für herausfordernde Zielgruppen. Dies betraf auch die soziale Gruppenarbeit. Zwar wurde sie mit der Reform des Achten Kinder- und Jugendberichts der Bundesrepublik Deutschlands als eine von drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit aufgenommen, jedoch gleichzeitig zu einer *hochschwelligen Spezialmassnahme* erklärt, wodurch die Etablierung dessen Methode in stationären Erziehungshilfen erschwert. Dies verdeutlicht wiederum die enge Verknüpfung von gesellschaftlicher Entwicklung und fachlicher Entwicklung (Behnisch, 2014, S. 37; Hartwig et al., 2015, S. 5; Jugendbericht, 1990, S. 13, S. 167, S. 169; Paulussen, 2023, S. 13).

2.3 (soziale) Gruppen: Effekte und Hintergründe

Nachdem im vorangehenden Kapitel die Marginalisierungsgeschichte der sozialpädagogischen Gruppenarbeit aufgezeigt wurde, richtet dieses Kapitel den Fokus auf die Bedeutung und Wirkmechanismen (sozialer) Gruppen als grundlegendes theoretisches Fundament sozialpädagogischer Gruppenarbeit. Eine (soziale) Gruppe wird dabei als Zusammenschluss von drei bis ca. zwanzig Personen verstanden, die über einen längeren Zeitraum in wechselseitiger Beziehung und direkter Kommunikation stehen so wie eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel verfolgen (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 13; König & Schattenhofer, 2022, S. 14; Paulussen, 2023, S. 17). Zunächst wird in diesem Kapitel auf die Bedeutung sozialer Gruppen respektive deren möglichen Potenziale für individuelle Entwicklungsprozesse eingegangen. Anschliessend wird das Integrations- und Differenzierungsmodell nach König und Schattenhofer

zur Analyse gruppendynamischer Entwicklungsprozesse herangezogen. Abschliessend werden anhand des Eisbergmodells zentrale Ebenen gruppenbezogener Wirkmechanismen dargestellt.

2.3.1 mögliche Potenziale von Gruppen

Die Forschung und Praxiserfahrungen zeigen, dass Gruppen im Allgemeinen wie auch gruppenbezogene pädagogische Arbeit ein erhebliches Potenzial an positiven Wirkungen entfalten können (siehe dazu auch Kapitel 2.4). Behnisch, Brosius und Vieth heben hierbei etwa hervor, dass Gruppen vielfältige Lernmöglichkeiten bieten, in denen Individuen zentrale soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Kooperation, Konflikt- und Kompromissfähigkeit erwerben. Diese Fähigkeiten entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interaktionsformen wie Streit, Argumentation, Anpassung oder Durchsetzung, Zuhören und Teilen. Somit dienen Gruppen als Sozialisationsinstanzen, die das Einüben demokratischer Prinzipien ermöglichen und Raum für soziale Orientierung bieten (Behnisch, 2014, S. 38; Brosius, 2015, S. 258; Vieth, 2002, S. 92). Lernen in der Gruppe erfolgt somit über Modellverhalten, Versuch und Irrtum sowie durch die Rückmeldungen anderer Gruppenmitglieder (Bischof-Köhler, 2011, S. 185; Brosius, 2015, S. 258; Hehn-Oldiges, 2024, S. 125). In diesem Zusammenhang beschreibt Brosius (2015) Gruppen als *Resonanzräume*, in denen Verhalten gespiegelt, bewertet und dadurch veränderbar wird. So entsteht eine wechselseitige Dynamik, in der individuelles Handeln und soziale Situation sich gegenseitig beeinflussen (S. 263). Winkler (2003) ergänzt, dass das *Eigenleben* von Gruppen massgebliche Bildungsprozesse hervorbringt (S. 215). Unterstützungsprozesse und Rückmeldungen innerhalb der Peergruppe gelten hierbei als besonders wirksam, da sie über spezifische Zugänge zueinander verfügen (Behnisch et al., 2014, S. 51; Klein, 2014, S. 12). Entsprechend weist Brosius (2015) den Peers eine zentrale Rolle in der Entwicklung sozialer Kompetenzen zu (S. 261), was auch Winkler (2003) bestätigt, indem er Peer-Erfahrungen als grundlegend für Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter beschreibt (S. 216). Darüber hinaus können Erfahrungen von Solidarität und gemeinsamen Erleben innerhalb einer Gruppe das Zugehörigkeitsgefühl stärken und Offenheit fördern. Gruppen tragen zudem zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und Verantwortungsübernahme bei, beispielsweise dann, wenn einzelne Gruppenmitglieder Verantwortung füreinander übernehmen (Behnisch et al., 2014, S. 50; Hast & Rieken, 2002, S. 90 - 91; Treess, 2002, S. 69, S. 76; Vieth, 2002, S. 95). Schliesslich hat eine Gruppe auch Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Wenn grundlegende Bedürfnisse nach Anerkennung, Lob und Zugehörigkeit innerhalb einer Gruppe durch positive Rückmeldungen erfüllt werden, wirkt sich dies positiv auf das eigene Selbstwertgefühl aus (Behnisch, 2014, S. 39; Bischof-Köhler, 2011, S. 185; Klein, 2014, S. 11). Zum Verständnis von Gruppenentwicklungen wird

im Folgenden auf das Integrations- und Differenzierungsmodell nach König und Schattenhofer Bezug genommen.

2.3.2 Gruppenprozess

Nach Antons (2015), Ehrensperger und Stierli (2020) sowie König und Schattenhofer (2022) gehören wechselseitig bedingte Polaritäten konstitutiv zur Entwicklung von Gruppen, da sie die Grundlage gruppendynamischer Prozesse darstellen. Gruppenprozesse verlaufen daher dynamisch und nicht linear. Das Bearbeiten und Regeln von gewissen Spannungen, Konflikten, Themen etc. sind folglich natürliche Bestandteile jeder Gruppendynamik (Antons, 2015, S. 327 - 328; Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 45 - 47 ; König & Schattenhofer, 2022, S. 31, S. 50). Besonders zentral sind dabei zwei polare Kräfte: Integration und Differenzierung. Der Gruppenprozess vollzieht sich als Pendelbewegung zwischen diesen beiden Dimensionen. Integrationskräfte (zentripetale Kräfte) sichern den Zusammenhalt, beispielsweise durch ein Wir-Gefühl, geteilte Erlebnisse und Gemeinsamkeiten. Differenzierungskräfte (zentrifugale Kräfte) fördern hingegen die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Gruppe, indem Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern sichtbar werden, etwa durch die Übernahme unterschiedlicher Rollen oder Verantwortlichkeiten. Ein gelingender Gruppenprozess zeichnet sich durch ein dynamisches Zusammenspiel beider Kräfte aus: Er fördert sowohl den Zusammenhalt als auch die individuelle Differenzierung der Mitglieder. Mit zunehmender Reife bzw. Entwicklungsstufe einer Gruppe wächst zudem ihre Fähigkeit, grössere Schwankungen zwischen den Polen zu tolerieren (Antons, 2015, S. 328; Brosius, 2015, S. 269; Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 46 - 47; König & Schattenhofer, 2022, S. 51). Das Wissen um die Pole Integration und Differenzierung ist somit entscheidend, um Gruppenprozesse zu verstehen und pädagogisch zu steuern. Es ermöglicht, einseitige Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und zu bearbeiten. Eine Balance beider Pole fördert die Entwicklung der Gruppenmitglieder. Die Dynamik dieser Prozesse wird in der nachfolgenden Abbildung von König und Schattenhofer (2022) veranschaulicht (S. 51).

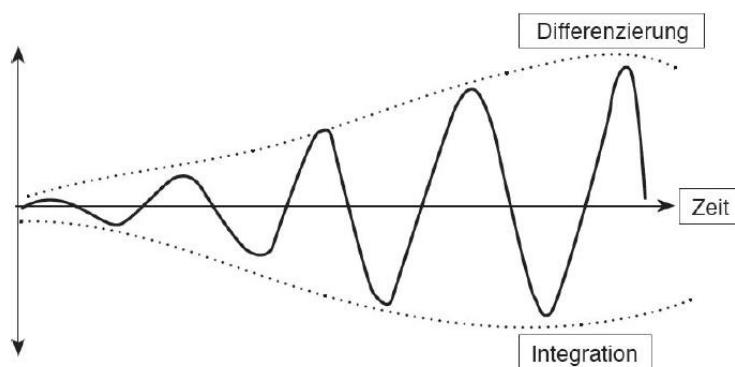


Abbildung 1: Integrations- und Differenzierungsmodell nach König und Schattenhofer (2022, S. 51)

Aus dem Vorangegangenen erschliesst sich, dass Konkurrenzen, Differenzen und Rollenzuweisungen in Gruppen bis zu einem bestimmten Grad natürlich sind, dennoch sind es Aspekte, welche zu Herausforderungen in sozialpädagogischer Gruppenarbeit führen und welche es bedarf, in Balance zu bringen. Kommt es allerdings zu einem Ungleichgewicht zwischen zentripetalen und zentrifugalen Kräften, kann dies dysfunktionale Verhaltensweisen hervorrufen (Antons, 2015, S. 330; Behnisch et al., 2014, S. 51). Nach Antons (2015) kann eine Überbetonung von Integration, also eine stark ausgeprägte Kohäsion, zu einer Verschmelzung mit der Gruppe führen und Konformitätsdruck, Harmoniesucht sowie Konfliktvermeidung begünstigen. Dies kann wiederum Abschottung nach aussen, Gehorsam, Ausgrenzung Andersdenkender und im Extremfall sogar Gewalt fördern. Eine Überbetonung von Differenzierung bzw. von Unterschieden gefährdet hingegen den Gruppenzusammenhalt, begünstigt Spaltungen und ruft Ängste vor Ausschluss hervor. In der Folge können Aussenseiterrollen entstehen, wodurch einzelne Mitglieder stigmatisiert oder ausgegrenzt werden (S. 331 – 351). Zum Verständnis von Gruppendynamiken wird nachfolgend auf die Metapher des Eisbergmodells eingegangen.

2.3.3 Das Eisbergmodell

In Gruppen entstehen durch das Zusammentreffen mehrerer Personen automatisch unterschiedliche Dynamiken, um diese besser zu verstehen, können sie in verschiedene Ebenen unterteilt werden. König und Schattenhofer veranschaulichen diese mithilfe der Eisbergmetapher, bei der die sichtbare und bewusste Sachebene wesentlich durch unbewusste, nicht sichtbare Prozesse geprägt wird (siehe Abbildung 2). Für das Verständnis von Gruppengeschehen ist daher eine ganzheitliche Betrachtung der Gruppe erforderlich. Das *Eisbergmodell* basiert auf theoriegeleiteten Annahmen und dient als Wahrnehmungshilfe zur Beobachtung von Gruppenprozessen. Es unterstützt dabei, *gute Gründe* für Verhalten in der Gruppe zu identifizieren, verschiedene Hypothesen abzuleiten und darauf aufbauend pädagogisch sinnvolle Interventionen zu planen, um eine Entwicklung in der Gruppe anzustossen (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 15 - 16; König & Schattenhofer, 2022, S. 24 ; Schattenhofer, 2015, S. 24, S. 28 - 29).

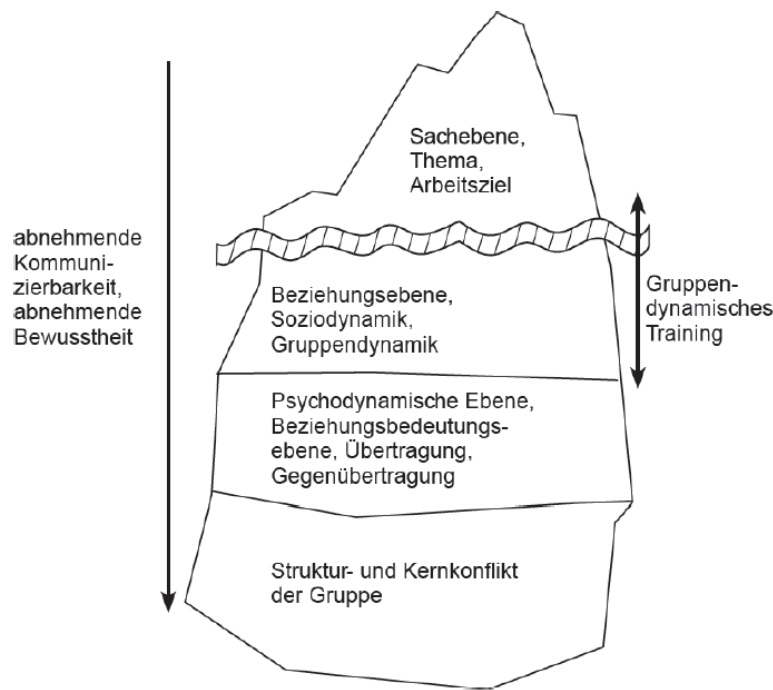


Abbildung 2: Das Eisbergmodell nach König & Schattenhofer (2022, S. 25)

Auf der *Sachebene* stehen die Aufgabe bzw. das Ziel der Gruppe sowie die damit verbundenen Handlungsschritte als zentrale Referenzpunkte im Vordergrund. Diese Schritte lassen sich in einem einfachen Regelkreis abbilden (siehe dazu Abbildung 3). Der Blick richtet sich hierbei auf Funktionalität und Zielerreichung. Verhalten, das im Hinblick auf die sachliche Aufgabe als nicht zweckmässig erscheint, kann hingegen als erster Indikator für die Einflussnahme unbewusster Ebenen des Gruppengeschehens interpretiert werden (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 15 - 16; König & Schattenhofer, 2022, S. 25 - 26; Schattenhofer, 2015, S. 25).

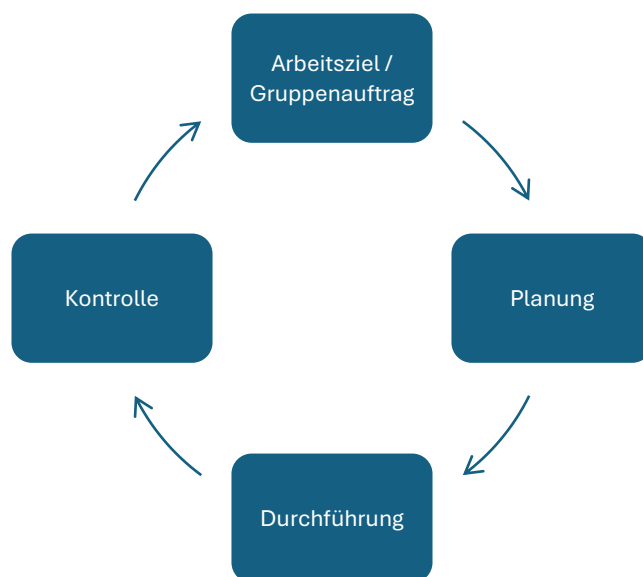


Abbildung 3: Regelkreis Sachebene, eigene Darstellung in Anlehnung an Schattenhofer (2015, S. 25)

Eine Ebene darunter liegt die *soziodynamische Ebene*, die teilweise sichtbare, teilweise unsichtbare Anteile des Gruppengeschehens umfasst. Im Zentrum stehen hier nicht die sachbezogenen Aufgaben, sondern die sozialen Interaktionen und Beziehungsstrukturen innerhalb der einzelnen Gruppenmitglieder und der Gruppe als Ganzes, wie beispielsweise Kommunikationsmuster und Rollenverteilungen. Diese Ebene wird von Gruppenmitgliedern häufig intuitiv wahrgenommen, jedoch selten explizit thematisiert, wodurch Sach- und Beziehungsebene tendenziell getrennt bleiben. Die in jeder Gruppe, unabhängig von ihrem Auftrag, entstehenden sozialen Dynamiken lassen sich über den gruppendynamischen Raum erklären, in dem drei Grundbedürfnisse bzw. Dimensionen kontinuierlich wirksam sind: Zugehörigkeit, Macht und Intimität (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 16, S. 27; König & Schattenhofer, 2022, S. 26; Schattenhofer, 2015, S. 25 - 26). Die nachfolgende Tabelle erläutert diese Dimensionen näher.

Drei Grundbedürfnisse im gruppendynamischen Raum		
<i>Grundbedürfnis</i>	<i>Gegensatzpaar</i>	<i>Bedeutung</i>
Zugehörigkeit	drinnen - draussen	Jede Gruppe definiert sich über Abgrenzung, wer dazugehört und wer ausgeschlossen ist. Ohne diese Grenzziehung kann eine Gruppe nicht entstehen. Es stellt sich die Frage: Wie kann sich ein Individuum in eine Gruppe integrieren, ohne dabei seine Individualität aufgeben zu müssen?
Macht und Einfluss	oben - unten	Macht und Einfluss ist kein Besitz Einzelner, sondern entsteht relational innerhalb sozialer Beziehungen. Um Komplexität zu reduzieren und Ziele zu erreichen, ist die Herausbildung und Balance von Machtstrukturen in Gruppen notwendig.
Intimität	nah - fern	Gruppen unterscheiden sich im Ausmass der zugelassenen Intimität, insbesondere in der Gestaltung von Nähe- und Distanzverhältnissen zwischen den Mitgliedern. Von zentraler Bedeutung sind hierbei Prozesse von Sympathie und Antipathie, aus denen Dynamiken der Annäherung und Distanzierung innerhalb der Gruppe hervorgehen.

Tabelle 1: Drei Grundbedürfnisse in Gruppen, eigene Darstellung in Anlehnung an Amann (2015, S. 438 - 439), Brosius (2015, S. 269), Ehrensperger & Stierli (2020, S. 27 - 28), sowie an König & Schattenhofer (2022, S. 31 - 35)

Eine weitere, tieferliegende Schicht bildet die *psychodynamische Ebene*, die als unsichtbare Ebene der Gruppenprozesse verstanden wird. Hier zeigt sich Verhalten auf der Grundlage unbewusster Motive, das weder der Sachebene noch der soziodynamischen Ebene zugeordnet werden kann und daher häufig unverständlich erscheint. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass in jeder Gruppensituation unbewusste Beziehungswünsche und -ängste aktiviert und auf die aktuelle Gruppe übertragen werden. Besonders in neuen oder unsicheren Situationen greifen Personen auf vergangene Beziehungserfahrungen zurück und begegnen anderen Personen und Situationen ähnlich wie früheren Bezugspersonen (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 16 - 17; König & Schattenhofer, 2022, S. 27; Schattenhofer, 2015, S. 27). Beziehungsmuster sind weitgehend biografisch geprägt und beeinflussen damit sowohl die Ressourcen als auch die Herausforderungen, die Individuen in Gruppengeschehen einbringen. Erste prägende Erlebnisse entstehen in der Herkunftsfamilie, die in spätere Gruppenerfahrungen hineinwirken und sich dort fortsetzen. Ergänzt werden sie durch Erfahrungen im erweiterten familiären Umfeld sowie durch institutionelle Gruppen, insbesondere im schulischen Kontext. Hinzu kommen freiwillig gewählte Gruppen wie beispielsweise Freundschaften oder Vereine, die bestehende Muster bestätigen, erweitern oder entgegensetzen (Brosius, 2015, S. 258; König & Schattenhofer, 2022, S. 34 - 35). Wie Reich-Buettner (1987) betont, spiegeln Gruppen diese individuellen Prägungen wider. Gruppen reagieren auf das, was einzelne Mitglieder in sie einbringen, sodass individuelle Anteile stellvertretend für die gesamte Gruppe repräsentiert werden (S. 34).

Ebenfalls der psychodynamischen Ebene zuzuordnen sind Prozesse, in denen sich Spannungen der Gruppe auf einzelne Personen oder Untergruppen konzentrieren, die damit zur Projektionsfläche kollektiver Konflikte werden. Solche Projektionen können die Gruppendynamik destabilisieren und in dysfunktionale Muster übergehen, etwa in Form von Ausgrenzungen oder der Zuweisung einer Sündenbockrolle. Dabei werden ungelöste Konflikte, individuelle Themen oder unerwünschte Persönlichkeitsanteile auf einzelne Mitglieder übertragen, die stellvertretend für die Gruppe belastet werden. Dieser Mechanismus ermöglicht es den übrigen Mitgliedern, emotional involviert zu bleiben, sich jedoch gleichzeitig als unbeteiligte Beobachtende zu erleben. Die Rolle des Sündenbocks repräsentiert damit nicht nur die eigene Person, sondern verkörpert unbewusste, teils unerwünschte Anteile der Gruppe, an denen sich kollektive Spannungen bündeln (Antons, 2015, S. 351 - 352; Reich-Buettner, 1987, S. 32; Schattenhofer, 2015, S. 27).

Die unterste Ebene des Eisbergmodells bildet den *Kernkonflikt einer Gruppe*, ein meist grundlegendes, unbewusst wirkendes Handlungsmuster, das sich in wiederkehrenden Verhaltensweisen zeigt und den Gruppenprozess prägt. Durch längere Beobachtung lassen sich mögliche verdeckte Zusammenhänge dieses Musters rekonstruieren. Gruppendynamisch gilt es,

ein Bewusstsein der Grundspannung so zu nutzen, dass weitere Entwicklungsprozesse ermöglicht werden anstatt diese zu blockieren (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 15, S. 17; König & Schattenhofer, 2022, S. 28; Schattenhofer, 2015, S. 28).

2.4 Ziele und Grundlagen sozialpädagogischer Gruppenarbeit

Das vorangehende Kapitel hat grundlegende Wirkmechanismen in Gruppen dargestellt, dessen Wissen die Basis sozialpädagogischer Gruppenarbeit darstellt. Aufbauend darauf werden in diesem Kapitel Ziele sozialpädagogischer Gruppenarbeit aufgezeigt sowie Handlungsprinzipien sozialpädagogischer Gruppenarbeit abgeleitet.

Klein (2014) benennt im Zusammenhang der Themenzentrierten Interaktion, das zentrale Ziel einer Arbeit mit Gruppen: Dieses liegt in der Entwicklung einer kooperativen und funktionsfähigen Gemeinschaft, deren Grundlagen gegenseitiger Respekt und wertschätzender Umgang sind (S. 16 - 17). Sozialpädagogische Gruppenarbeit stellt dabei eine erdenkliche Form pädagogischen Handelns in und mit Gruppen dar. Sie richtet den Fokus primär auf die Gruppe als Ganzes und die in ihr verlaufenden Entwicklungsprozesse und stellt damit eine mögliche Art dar, um Erziehung und Bildung zu gestalten (Aghamiri, 2016, S. 20; Behnisch, 2014, S. 38; Brosius, 2015, S. 272; Schmidt-Grunert, 2009, S. 58). Siebholz (2023) und Vieth (2002) betonen, dass sozialpädagogisches Handeln in stationären Einrichtungen wesentlich durch das Zusammenleben in Gruppensettings geprägt ist (S. 10; S. 92). Aus diesem Grund stellt die sozialpädagogische Gruppenarbeit gerade für die stationäre Erziehungshilfe einen möglichen zentralen methodischen Ansatz dar. Durch eine gezielte Arbeit mit der Gruppe können individuelle und soziale Entwicklungsdefizite kompensiert sowie persönliche und soziale Kompetenzen gestärkt werden. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche zu befähigen, alltägliche Lebenssituationen und soziale Beziehungen zunehmend selbstständig zu gestalten und so ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Sozialpädagogische Gruppenarbeit initiiert soziale Lernprozesse, stärkt Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme und trägt damit wesentlich zur Entwicklung demokratischer und partizipativer Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen bei. In diesem Sinne entspricht sie zentralen Ansprüchen der Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) vom 20. November 1989, 1577 UNTS 3, die von der Schweiz im März 1997 ratifiziert wurde, insbesondere dem Recht auf Förderung der Entwicklung (Art. 6), auf Bildung und Erziehung (Art. 29) sowie auf Partizipation und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Art. 12) (Aghamiri, 2016, S. 20 - 21; Behnisch, 2014, S. 38; Schmidt-Grunert, 2009, S. 58, S. 62; Treess, 2002, S. 69, S. 75 - 76). Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen erlernen die Kinder und Jugendlichen zudem die Fähigkeit, Kompromisse zu schliessen, Konflikte

auszuhandeln und eigenständig Lösungen zu entwickeln. Dabei werden respektvolle, anerkennende und gemeinschaftliche Umgangsformen gezielt eingeübt. Sozialpädagogische Gruppenarbeit bietet somit einen pädagogischen Rahmen, in dem Gemeinschaft nicht nur erfahren, sondern aktiv gestaltet, erlernt und als positiv erlebt werden kann. Dadurch werden Beziehungsfähigkeit und soziale Integration gefördert, Aspekte, die insbesondere für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen wichtig sind, da sie zuvor oft durch Ausgrenzung und mangelnde soziale Anerkennung negative Gruppenerfahrungen erlebt haben. Professionell begleitete Gruppenerfahrungen können hier kompensatorisch wirken und soziale wie kommunikative Kompetenzen gezielt fördern, insbesondere vor dem Hintergrund bestehender psychosozialer Belastungen. Sozialpädagogische Gruppen können somit als Erfahrungs-, Lern- sowie Probe- und Schonräume verstanden werden, die es ermöglichen, neue Handlungsweisen in einem geschützten Rahmen zu erproben (Behnisch, 2014, S. 38 - 39; Behnisch et al., 2014, S. 50; Hartwig et al., 2015, S. 9, S. 51; Kalcher, 2002, S. 82; Schrappner, 2015, S. 190; Treess, 2002, S. 69; Vieth, 2002, S. 92).

Nachfolgend werden Handlungsleitlinien für sozialpädagogische Gruppenarbeit dargestellt, die sich insbesondere aus den von Schmidt-Grunert (2009) beschriebenen Prinzipien der Gruppenarbeit, sowie aus den Ausführungen Kleins (2014) zur Themenzentrierten Interaktion im Kontext des Leitens von Gruppen ableiten und durch weitere Fachliteratur ergänzt werden. Ergänzend wird aufgezeigt, an welcher gruppendynamischen Ebenen des Eisbergmodells sie ansetzen (vgl. Kapitel 2.3). Auf dieser Grundlage entstehen Handlungsleitlinien, die bei der Leitung von Gruppen hilfreich sind und als systematische Orientierungshilfe für die Grundhaltung und das methodische Handeln der sozialpädagogischen Gruppenarbeit angesehen werden können. Die einzelnen Handlungsprinzipien werden kursiv hervorgehoben.

Laut Schmidt-Grunert (2009) orientiert sich sozialpädagogische Gruppenarbeit grundsätzlich *ressourcenorientiert*, berücksichtigt jedoch zugleich bestehende Ausstattungsdefizite, deren Bearbeitung erforderlich ist, um vorhandene Ressourcen wirksam zu aktivieren (S. 60, S. 73). Neben Gruppenzielen soll sozialpädagogische Gruppenarbeit auch einen *individualisierenden Aspekt* beibehalten. Es ist wesentlich, dass die Gruppenleitung die Gruppe nicht als reines Kollektiv wahrnimmt, sondern sowohl die ganze Gruppe als Einheit als auch jedes Individuum einzeln im Blick behält (Hartwig et al., 2015, S. 12; Heinetsberger, 2021, S. 95). Um Schlüsselpunkte und Spannungen in Gruppen zu erkennen und angemessen zu thematisieren, ist eine *genaue Beobachtung* der Gruppe erforderlich (Behnisch et al., 2014, S. 50 - 51; Schmidt-Grunert, 2009, S. 65). Nur durch eine differenzierte Wahrnehmung kann die Gruppenleitung den *aktuellen Entwicklungsstand* der Gruppe erfassen und sie dementsprechend dort *abholen* (Hartwig et al.,

2015, S. 12; Schmidt-Grunert, 2009, S. 73). Eine weitere Handlungsleitlinie gruppenpädagogischer Arbeit stellt dabei die Kunst des *sich entbehrlich Machens* dar. Das heisst, dass sich die Gruppenleitung im Verlauf des Gruppenprozesses in ihrer Rolle als aktive Gruppenleitung zunehmend zurückziehen soll, sodass die Gruppe schrittweise mehr Selbststeuerung übernimmt. Das Ziel ist, im Verlauf der Gruppenentwicklung der Gruppe immer mehr Verantwortung zu übergeben, was wiederum die Autonomie und die soziale Selbständigkeit der Gruppe fördert (Hartwig et al., 2015, S. 12 - 13; Heinetsberger, 2021, S. 91; Schmidt-Grunert, 2009, S. 59).

Bezogen auf die Sachebene: Gruppen entstehen durch die Orientierung an einem gemeinsamen Ziel. Da Aktivitäten individuell verarbeitet werden und ihre Wirkungen nicht vorhersagbar sind, ist es für die *Programmplanung* zentral, dass Sozialpädagog*innen ihre Kenntnisse über die Gruppe und ihre Mitglieder einbeziehen und *an den Erfahrungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen*. Auf diese Weise lässt sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Teilnehmenden einen Bezug zum gemeinsamen Ziel entwickeln, und dadurch Interesse und Motivation entsteht, um aktiv mitzuwirken, wodurch schlussendlich Lernprozesse entstehen. Die pädagogische Arbeit mit Gruppen lässt sich somit adäquat gestalten, indem sie die Interessen der Gruppe berücksichtigt und gezielt darauf eingeht (Klein, 2014, S. 82 - 83; Schmidt-Grunert, 2009, S. 69; Schröder & Leonhardt, 2011, S. 19; Vieth, 2002, S. 94). Zentral für das Gelingen von Gruppen ist nach Behnisch et al. (2014), Hast und Rieken (2002) und Klein (2014) auch die Orientierung an klaren, auf Wertschätzung basierenden *Gruppenregeln*, die Sicherheit und Verlässlichkeit bieten (S. 51 - 52; S. 87; S. 14). Ebenso tragen klar gesetzte *Strukturen und Grenzen* zur Stabilität bei, wobei es Aufgabe der sozialpädagogischen Gruppenleitung ist, durch gezielte Interventionen und bewusste Steuerung den Gruppenprozess aktiv zu gestalten (Hast & Rieken, 2002, S. 87; Klein, 2014, S. 87 - 88; Schmidt-Grunert, 2009, S. 72).

Im Hinblick auf die soziodynamische Ebene: Die Gruppenleitung soll die Kinder und Jugendlichen *in ihren Interaktionen bewusst begleiten und fördern*, um Verhaltensveränderungen aktiv anzustossen. Sozialpädagogische Gruppen zielen somit darauf ab, neue soziale Erfahrungen zu ermöglichen. Zudem ist es erforderlich, dass Gruppenleitungen über fundiertes *Wissen zu Gruppenprozessen, Gruppendynamiken und Interaktionen* verfügen. Diese werden wesentlich durch die dynamischen Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander beeinflusst. Hierbei anknüpfend ist zu betonen, dass Leitende stets Teil der Gruppenprozesse sind und in das Betrachten von Beziehungsgeflechten miteinzubeziehen sind. Daher ist die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung eine wesentliche Voraussetzung, um sozialpädagogische Gruppenarbeit zu leiten (Klein, 2014, S. 68; Schmidt-Grunert, 2009, S. 59 - 60; siehe dazu auch Kapitel 4.2). Gruppenfähigkeit entsteht, wenn Mitglieder verschiedene Perspektiven einnehmen, ihre

wechselseitige Abhängigkeit anerkennen und sich von einem ausschliesslich individuellen hin zu einem gemeinschaftsorientierten Selbstverständnis entwickeln. Gruppen ermöglichen zudem häufig einen erleichterten Zugang zu verschiedenen Themen (Behnisch et al., 2014, S. 52; Kalcher, 2002, S. 81). In der sozialpädagogischen Gruppenarbeit kann dieser Prozess gefördert werden, indem die Leitung die Sach- und Beziehungsebene systematisch miteinander verknüpft und deren Thematisierung aktiv anregt. Dabei sollen individuelle Verhaltensweisen sowie deren Auswirkungen auf die Gruppe reflektiert und bearbeitbar gemacht werden. Die *Sichtbarmachung der Sach- und Beziehungsebene* erfolgt insbesondere über strukturierte Beobachtungsverfahren und verschiedene Formen der Rückmeldung (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 16; König & Schattenhofer, 2022, S. 26; Schattenhofer, 2015, S. 26).

Auf der psychodynamischen Ebene der sozialpädagogischen Gruppenarbeit kommt der *inneren Haltung der Leitung*, insbesondere in Bezug auf Respekt, Akzeptanz, Empathie und Kongruenz, zentrale Bedeutung zu, da sie den Führungsstil massgeblich prägt. Professionelle Gruppenleitung erfordert daher die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und Persönlichkeit (Hartwig et al., 2015, S. 12; Klein, 2014, S. 68, S. 73; siehe dazu auch Kapitel 3.1.3; 4.2). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass Werte und Normen weniger durch Belehrung, sondern vor allem durch *Erfahrungen und Modelllernen* internalisiert werden. Gruppenleitungen unterstützen diesen Prozess, indem sie ihr eigenes Verhalten sowie dessen Hintergründe transparent machen, Zusammenhänge erläutern und die Gruppe zur Einübung entsprechender Handlungsweisen anregen (Hast & Rieken, 2002, S. 90 - 91; Klein, 2014, S. 94; Vieth, 2002, S. 95 - 96).

Auf der Ebene des Kernkonflikts erfordert sozialpädagogische Gruppenarbeit die *genaue Beobachtung und Reflexion grundlegender Muster und Spannungen im Gruppenprozess* sowie deren angemessene Thematisierung mit der Gruppe. Da die Leitung selbst Teil des Gruppengeschehens ist, können Supervision und Intervision hierzu hilfreich sein, um verdeckte Grundmuster zu identifizieren und professionell einzuordnen (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 17; König & Schattenhofer, 2022, S. 28).

2.5 Begrifflichkeit stationäre Erziehungshilfe

Nachdem auf den Teilbereich der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, inklusive (soziale) Gruppen allgemein, eingegangen wurde, wird nun das sozialpädagogische Arbeitsfeld der stationären Erziehungshilfe näher beleuchtet. In diesem Kapitel wird daher auf das Begriffsverständnis der stationären Erziehungshilfe sowie deren Auftrag eingegangen. Die historischen Aspekte fürsorgerischer Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen, die die Entwicklung der Heimerziehung bis 1981 wesentlich geprägt haben, wird in diesem Kapitel nicht thematisiert

(Bundesamt für Justiz, 2025; Furrer et al., 2014, S. 16). Historische Bezüge werden in dieser Arbeit lediglich in Kapitel 2.2 aufgegriffen, eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser historischen Dimension erfolgt im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht. Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, wird in dieser Arbeit durchgehend der Begriff *stationäre Erziehungshilfe* verwendet, obwohl im schweizerischen Fachdiskurs häufig von *Heimerziehung* gesprochen wird. Ausschlaggebend ist die historisch belastete Bedeutung des Heimbegriffs (vgl. Kapitel 2.2), während *stationäre Erziehungshilfe* als neutralere Bezeichnung erscheint und zugleich die Einbettung stationärer Angebote in ein umfassendes Spektrum erzieherischer Hilfen verdeutlicht.

Aufgrund der föderalistischen Struktur der Schweiz obliegt die konkrete Ausgestaltung der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe den Kantonen und Gemeinden. Daraus ergeben sich kantonale und kommunale unterschiedliche Zuständigkeiten sowie heterogene Ausprägungen der Unterstützungsangebote, weshalb kein schweizweites einheitliches System der Kinder- und Jugendhilfe besteht. Als übergeordneter orientierender Rahmen für Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe dient jedoch der Bericht des Schweizerischen Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007 (Bundesrat, 2012). Auf Bundesebene werden im Bereich der stationären Erziehungshilfe vorwiegend kindesschutzrechtliche Rahmenbedingungen geregelt, insbesondere die rechtliche Voraussetzung für Eingriffe in die elterliche Sorge (Piller & Schnurr, 2013, S. 7 - 8). Zentrale Rechtsgrundlage bildet Art. 307 Abs. 1 des Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) vom 10. Dezember 1907, SR 210, der besagt: Wenn das Kindeswohl gefährdet ist und die Eltern keine ausreichende Abhilfe schaffen, ordnet die Kindesschutzbehörde die nötigen Schutzmassnahmen an. Diese offen formulierte gesetzliche Bestimmung lässt somit den Behörden einen erheblichen Ermessensspielraum hinsichtlich Eingriffsvoraussetzungen und Massnahmenwahl. Die Unterbringung in einer stationären Erziehungshilfe ist rechtlich zulässig, wenn eine erhebliche Kindeswohlgefährdung in der Herkunftsfamilie nicht durch ambulante oder familienunterstützende Hilfen abgewendet werden kann und der Eingriff verhältnismässig ist. Zudem muss die Platzierung geeignet erscheinen, um die Gefährdung zu beseitigen und dem Kind bessere Entwicklungsbedingungen zu bieten als der Verbleib in der Herkunftsfamilie (Bundesrat, 2012, S. 84; Voll & Jud, 2013, S. 23 - 25).

Stationäre Erziehungshilfen sind den *ergänzenden Hilfen zur Erziehung* zuzuordnen und stellen spezialisierte institutionelle Angebote dar, die Kindern und Jugendlichen, welche kurz-, mittel- oder langfristig nicht in ihrer Herkunftsfamilie oder in einer Pflegefamilie leben können, ein pädagogisch strukturiertes Lebensumfeld über Tag und Nacht bieten. Abhängig vom individuellen Schutz- und Unterstützungsbedarf sowie unter Wahrung der Verhältnismässigkeit wird zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Settings unterschieden. In der Schweiz bestehen rund

190 vom Bundesamt für Justiz anerkannte stationäre Erziehungshilfen. Sie sind überwiegend als Wohngruppen organisiert und richten sich an Kinder und Jugendliche mit häufig komplexen biografischen Belastungen und vielschichtigen Problemlagen. Entsprechend übernehmen stationäre Erziehungshilfen einen Erziehungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsauftrag, der die Funktionen der Herkunftsfamilie ergänzt oder ersetzt. Dabei bewegen sie sich im Spannungsfeld von Elternrecht, Kindeswohl und staatlichem Schutzauftrag und fungieren somit als sozialstaatliche Leistung zur Sicherung des Kindeswohls. Sie sollen Kindern und Jugendlichen Schutz, Stabilität und neue Entwicklungschancen bieten, werden jedoch von Betroffenen teils als Eingriff und Kontrolle erlebt (siehe dazu auch Kapitel 3.1.1). Stationäre Erziehungshilfen können als zivilrechtliche Kinderschutzmassnahme durch die Kinderschutzbehörde angeordnet oder einvernehmlich im Zusammenwirken von Erziehungsberechtigten mit Sozialdiensten sowie weiteren beteiligten Fachstellen vereinbart werden. Bei erheblichen delinquenten Verhaltensweisen ist zudem eine Unterbringung durch eine Verfügung einer Jugendstrafbehörde möglich (Bundesrat, 2012, S. 23, S. 27 - 28, S. 85; Eberitzsch, 2023, S. 37 - 40; Heinetsberger, 2021, S. 21; Moch, 2016, S. 77, 2018, S. 632; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 34; Welsche & Triska, 2023, S. 155; Wigger, 2007, S. 10, S. 17).

2.6 Sozialpädagogik: Erziehungswissenschaftliche Theorielinien

Nachdem der aktuelle Begriff der stationären Erziehungshilfe geklärt wurde, richtet sich der Fokus im Folgenden auf deren fachliche Verortung. Die stationäre Erziehungshilfe ist ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld, in dem trotz der Mitwirkung unterschiedlicher Professionen die Sozialpädagogik die leitende Disziplin darstellt (Heinetsberger, 2021, S. 28; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 33). Ihr Zweck lässt sich aus der begrifflichen Verbindung von *sozial*, dem Zusammenleben in Gemeinschaft und Gesellschaft, und *Pädagogik*, der Wissenschaft von Erziehung und Bildung im institutionellen Kontext, ableiten (Duden, 2025a, 2025b; Moosbach, 2025a, 2025b). Sozialpädagogik zielt somit wesentlich darauf ab, Erziehungs- und Bildungsprozesse innerhalb sozialer Gemeinschaften zu ermöglichen. Erziehungswissenschaftliche Theorielinien bilden demnach die theoretische Grundlage sozialpädagogischen Handelns. Im Folgenden werden zwei zentrale Strömungen betrachtet: der diskursanalytische Ansatz nach Winkler und der Lebensweltansatz nach Thiersch. Beide bilden wesentliche Referenzrahmen für die sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe.

2.6.1 Diskursanalytischer Ansatz nach Winkler: Subjekt und Ort

Wie vorangehend erläutert, wird in diesem Kapitel der diskursanalytische Ansatz nach Winkler dargestellt, der eine zentrale erziehungswissenschaftliche Referenz für die sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen bildet.

Für Winkler besteht der theoretische Gegenstand der Sozialpädagogik in der fortlaufenden Selbstreflexion bzw. im wissenschaftlichen Diskurs über ihren Gegenstandsbereich und ihre gesellschaftliche Funktion. Von einem Diskurs ist zu sprechen, weil es sich um ein offenes Konzept handelt, das in einem steten Wandel der Gesellschaft steht. Der Diskurs ist primär durch Fragestellungen und Bedeutungsprozesse geprägt, weniger durch abschliessende Lösungen. Sozialpädagogik bezieht sich dabei auf gesellschaftstheoretisch erkennbare Problemlagen, die historisch und kulturell bedingt sind und fungiert als kritische Instanz, die diese Bedingungen in Hinblick auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft hinterfragt. Obwohl gesellschaftliche Bedingungen Menschen und deren Handeln prägen, betont Winkler die Selbstbildungskraft des Menschen. In der Praxis versteht Winkler den Gegenstand Sozialer Arbeit daher als Unterstützung von Personen in prekären Lebenssituationen, mit dem Ziel, ihnen die Wiedergewinnung ihrer Subjektivität zu ermöglichen. Zentral ist dabei die Schaffung von Sicherheit als Voraussetzung für Bildung, Lernen und Entwicklung. Sozialpädagogik unterstützt somit das Subjekt, seine prekäre Lebenssituation zu bewältigen und Entwicklungsprozesse anzustossen, zu begleiten und zu fördern, um eine autonome Lebensgestaltung zu ermöglichen. Veränderungsprozesse können von Fachkräften angestoßen, jedoch nicht gesteuert werden. Die Aneignung bleibt dem Subjekt selbst überlassen. Theorie bietet daher keine verbindlichen Handlungsanleitungen, sondern eine allgemeine Orientierung, wobei nach Winkler die Begriffe *Subjekt* und *Ort* zentrale Bezugspunkte der sozialpädagogischen Reflexion bilden (Lambers, 2023, 2023, S. 113 - 115; Winkler, 2006, S. 56 - 57, S. 75 - 78; Winkler, 2015, S. 203 - 204, 207 - 208).

Im Mittelpunkt sozialpädagogischer Arbeit steht das Subjekt, dessen Subjektivität sich kontinuierlich zwischen zwei Modi bewegt: dem Modus der Identität, in dem individuelle Autonomie und Umwelтанforderungen im Einklang stehen, und dem Modus der Differenz, der durch kritische Lebenssituationen gekennzeichnet ist und mit einem Subjektivitätsverlust einhergeht, wobei das Leben als fremdbestimmt wahrgenommen wird. Subjekte müssen sich fortlaufend im Verhältnis zu sich selbst und ihrer Umwelt neu verorten, was jedoch nur gelingt, wenn sie über erfahrbare Handlungsmöglichkeiten verfügen und sich als handlungsfähig erleben. Sozialpädagogisches Handeln setzt daher im Modus der Differenz an, wenn ein Übergang in den Modus der Identität nicht aus eigener Kraft möglich ist. Wie in Kapitel 2.5 dargestellt, zeigt sich

insbesondere beim Klientel stationärer Erziehungshilfen aufgrund komplexer biografischer Belastungen eine häufige Verortung im Modus der Differenz (Huber & Calabrese, 2022, S. 21; Lambers, 2023, S. 117). In einer Gruppe sollen die Einzelnen somit in ihrer jeweiligen Subjektivität angesprochen und als eigenständig handelnde Subjekte wahrgenommen werden (Schmidt-Grunert, 2009, S. 60; vgl. Kapitel 2.4).

Wenn Winkler mit den bereits erläuterten Theorien der vorherigen Kapitel verknüpft wird, ergeben sich folgende Schlüsse: Subjekte, und damit auch Gruppen, werden in ihrem Handeln durch die Wechselwirkung mit ihrer Umwelt geprägt, beide bedingen sich gegenseitig. Bildung vollzieht sich aus dieser Perspektive als Prozess der Aneignung (Aghamiri, 2016, S. 45 - 46; Lambers, 2023, S. 118; Schattenhofer, 2015, S. 20). Stationäre Erziehungshilfen schaffen hierfür einen neuen Ort, der den bisherigen Lebensort ergänzt und einen stellvertretenden Lebensort, mit dessen Lebens- und Alltagsrahmen, auf Zeit inszeniert (Behnisch, 2018, S. 22 - 23; Hartwig et al., 2015, S. 22 - 23; Lambers, 2023, S. 118; Wigger, 2007, S. 109 - 110; vgl. Kapitel 2.5). Sozialpädagogische Gruppenarbeit versteht die Gruppe als *Ort und Medium* einer methodisch bewusst gestalteten sozialpädagogischen Praxis, um soziales Lernen anzuregen (Schmidt-Grunert, 2009, S. 61; Schrapper, 2015, S. 195). Gruppensituationen sind dabei konstitutiver Bestandteil des sozialpädagogischen Settings stationärer Erziehungshilfen (vgl. Kapitel 2.4; 2.5). Der neue Ort soll grundlegende Bedürfnisse wie *Sicherheit, Anerkennung und Zugehörigkeit* erfüllen und den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich (erneut) auf Erziehung, Entwicklung, und Bildung einzulassen. Eine konstruktive Fehlerkultur ermöglicht es, eigenes Verhalten gespiegelt zu bekommen sowie das Erproben und Aneignen neuer Handlungsweisen. Durch ausreichend Raum und Zeit für wiederholtes Ausprobieren und Scheitern werden positive Beziehungserfahrungen und nachhaltige Entwicklungs- und Lernprozesse gefördert. Ziel ist es, den Wechsel vom Modus der Differenz zum Modus der Identität zu unterstützen. Voraussetzung hierfür ist, dass der neue Ort und die Gruppe als lohnend erlebt werden, da erst dadurch Zugänge zu Entwicklungs- und Aneignungsprozessen entstehen (Gabriel, 2023, S. 33; Hartwig et al., 2015, S. 15; Hehn-Oldiges, 2024, S. 128; Huber & Calabrese, 2022, S. 21, S. 61; Klein, 2014, S. 11 - 15; Lambers, 2023, S. 119; Treess, 2002, S. 70).

2.6.2 Lebensweltorientierter Ansatz

Dieses Kapitel erläutert den Zusammenhang zwischen dem lebensweltorientierten Ansatz und der stationären Erziehungshilfe. Der Ansatz ist maßgeblich durch Thiersch geprägt und entwickelt. Aus den sechs daraus abgeleiteten Struktur- und Handlungsmaximen für die Sozialpädagogik werden im Folgenden zwei vertieft betrachtet, die in besonderer Weise an die sozialpädagogische Gruppenarbeit anschließen: Alltagsorientierung und Partizipation (Jugendbericht, 1990, S. 85).

Der Achte Kinder- und Jugendbericht der Bundesrepublik Deutschland (1990) leitete wesentliche Reformprozesse und Weiterentwicklungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes in Deutschland ein. Er formulierte ein handlungsleitendes Konzept, das sich an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen orientiert. Theoretische Grundlage bildet der von Thiersch entwickelte Lebensweltansatz, der eine Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe an den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen fordert. Der Ansatz wurde in der Folge umfassend diskutiert, weitergeführt und differenziert und prägt seitdem auch die stationäre Erziehungshilfe in grundlegender Weise. Die lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe basiert dabei auf folgenden grundlegenden Struktur- und Handlungsmaximen (Behnisch, 2018, S. 20, S. 40; Heinetsberger, 2021, S. 31; Jugendbericht, 1990, S. 16; Kötterheinrich & Schatow-Gembel, 2018, S. 18 - 19):

- Prävention
- Dezentralisierung / Regionalisierung
- Alltagsorientierung
- Partizipation
- Integration - Normalisierung
- Hilfe und Kontrolle

Der Lebensweltansatz verfolgt damit das Ziel eines *gelingenderen Alltags*. Pädagogisches Handeln soll dabei den Alltag von Kindern und Jugendlichen in seiner Eigenlogik, subjektiven Bedeutung sowie in den vorhandenen Bewältigungsstrategien anerkennen und respektieren. Veränderungen sind an diese Erfahrungen und Möglichkeiten rückzubinden, zugleich jedoch aktiv anzustossen. Soziale Arbeit verfolgt dabei einen emanzipatorischen Anspruch und unterstützt, indem sie gelingende Momente wie auch unerfüllte Wünsche im Alltag sichtbar macht, stärkt und weiterentwickelt (Behnisch, 2018, S. 43; Heinetsberger, 2021, S. 31 - 33; Kötterheinrich & Schatow-Gembel, 2018, S. 20 - 21). In Anlehnung an Thiersch bringt Behnisch (2018) diesen Anspruch auf den Punkt: „Der Alltag soll ein *eigener* bleiben und zugleich ein *besserer*

werden“ (S. 43). Verstehen des individuellen Alltags erfordert hierbei einen dialogischen Prozess mit den Betroffenen. Nur durch Verständigung entsteht Wissen über Veränderungsmöglichkeiten, das stets an der individuellen Alltagsbewältigung ansetzt (Heinetsberger, 2021, S. 33).

Schmidt-Grunert (2009) fügt in Bezug auf die Akzeptanz gegenüber den Kindern und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt an, dass dies kein uneingeschränktes Dulden ihres Verhaltens bedeutet. Pädagogische Entwicklung setzt die kritische Thematisierung unerwünschter Verhaltensweisen voraus, wobei zwischen dem Verhalten und der Persönlichkeit klar zu unterscheiden ist (S. 71).

Die Struktur- und Handlungsmaxime Alltagsorientierung bedeutet nach dem Achten Kinder- und Jugendbericht Deutschlands dementsprechend eine Nähe zum Alltag von den Kindern, Jugendlichen und ihren Familien herzustellen und diesen zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns zu machen. Das bedeutet, sich an den konkreten Lebenslagen der Adressat*innen zu orientieren und deren soziale Bezüge, alltägliche Selbstverständlichkeiten, Belastungen und Ressourcen zu berücksichtigen. Damit wird eine ganzheitliche Wahrnehmung der individuellen Lebenswirklichkeit angestrebt (Jugendbericht, 1990, S. 87). Dennoch unterscheidet sich ein Wohngruppenalltag in stationären Erziehungshilfen durch ihr professionell institutionelles Setting von einem Familienalltag. In diesem Zusammenhang verdeutlichen Behnisch (2018), Moch (2016), wie auch Kötterheinrich und Schatow-Gembel (2018), dass der pädagogisch relevante Kern stationärer Erziehungshilfe in der bewussten Gestaltung und Organisation des Alltags liegt. Der Alltag fungiert als zentraler pädagogischer Raum. Es geht darum, dem Einzelnen in der Wohngruppe das Gefühl von Zugehörigkeit, Sicherheit und einem Zuhause zu vermitteln. Es sind Kleinigkeiten, welche den persönlichen Alltagsbezug ausmachen. Die alltägliche Mitgestaltung von Raum und Zeit, gemeinsame Routinen sowie das bewusste Aufgreifen von Alltagsthemen und Biografien schaffen hierbei Möglichkeiten, individuelle und soziale Entwicklungsprozesse zu fördern. Hierzu können jegliche Alltagssettings, wie beispielsweise das Aufstehen, Essen oder Freizeit, genutzt werden, um mit Gruppen stationärer Erziehungshilfen und ihren Individuen sozialpädagogisch zu arbeiten (ergänzend dazu Kapitel 4.3). Es gilt im Wohngruppenalltag Transparenz, Klarheit und Verlässlichkeit zu schaffen. Gemeinsam zu bewältigende Aufgaben und soziale Interaktionen innerhalb der Gruppe fördern soziale Lernprozesse. Dies stellt vor allem deshalb ein Lernfeld dar, da sich im Alltag der sozialpädagogischen Arbeit zeigt, dass die Kinder und Jugendlichen in stationären Erziehungshilfen insbesondere bei der Bewältigung sozialer Konflikte Begleitung benötigen. Eine Alltagsorientierung schliesst die Förderung von Selbstwirksamkeit, Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment und Identitätsarbeit mit ein. Professionelles und reflektiertes Alltagshandeln bestimmt dabei massgeblich, ob Bedürfnisse erfüllt und Entwicklungschancen eröffnet werden (Behnisch, 2018, S. 22 - 23, S. 25, S. 60;

Kötterheinrich & Schatow-Gembel, 2018, S. 19; Moch, 2016, S. 80 - 81). Die Alltagsorientierung passt somit unmittelbar mit Handlungsleitlinien sozialpädagogischer Gruppenarbeit zusammen. Beide fordern eine bewusste Gestaltung, die an den Erfahrungen, Interessen und Ressourcen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ansetzt, eine bewusste Begleitung ihrer alltäglichen Interaktionen zur Förderung sozialen Lernens sowie eine professionelle Haltung der Fachperson, die durch Respekt, Akzeptanz, Empathie und Kongruenz gegenüber den Kindern und Jugendlichen geprägt ist (vgl. Kapitel 2.4).

Partizipation als Struktur- und Handlungsmaxime stellt eine zentrale Voraussetzung für einen persönlichen Alltagsbezug in stationären Erziehungshilfen dar. Sie wirkt der strukturellen Asymmetrie zwischen Fachkräften und Kindern beziehungsweise Jugendlichen entgegen, indem Mitbestimmung schrittweise zur Reduktion von Abhängigkeit beiträgt. Stationäre Erziehungshilfen verbinden dabei zwei Spannungsfelder: Sie sind zugleich hoch institutionalisierte Settings mit definierten Aufträgen und Zielen sowie private, intime Lebensorte von Kindern und Jugendlichen mit individuellen Bedürfnissen. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, institutionelle Logiken mit dem Schutz und der Anerkennung persönlicher Lebensräume zu verbinden. Beteiligungs- und Mitbestimmungsprozesse erfordern Aushandlungen auf Augenhöhe sowie die Übertragung von Vertrauen und Verantwortung. Dadurch werden kooperative Co-Produktionen ermöglicht, die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und damit Selbstvertrauen stärken. Analog zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit zielt Partizipation darauf, dass sich Fachkräfte zunehmend zurücknehmen, damit Kinder und Jugendliche sich als handlungsfähige und selbstbestimmte Subjekte erleben können (Behnisch & Joos, 2023, S. 49, S. 51 - 52; Hartwig et al., 2015, S. 11; Heinetsberger, 2021, S. 33 - 34). Zur Ermöglichung von Mit- und Selbstbestimmung bieten Stufenmodelle der Partizipation eine geeignete Orientierung. Dabei sind die jeweiligen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen sorgfältig abzuwägen, um eine angemessene Beteiligung ohne Überforderung sicherzustellen (Paulussen, 2023, S. 118; Wright, 2011, S. 9). Zur reinen Übersicht über die Stufen der Partizipation wird nachfolgend in der Abbildung 4 das Stufenmodell dargestellt, ohne dessen vertiefte Analyse.

	9 Selbstorganisation	Geht über Partizipation heraus	Stufen der Partizipation
	8 Entscheidungsmacht	Wirkliche Partizipation	
	7 Teilweise Entscheidungskompetenz		
	6 Mitbestimmung		
	5 Einbeziehung	Vorstufe der Partizipation	
	4 Anhörung		
	3 Information		
2 Anweisung		Keine Partizipation	
1 Instrumentalisierung			

Abbildung 4: Stufen der Partizipation, eigene Darstellung in Anlehnung an Wright (2011, S. 9)

Partizipation bildet eine zentrale Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse. Sie fördert Bildungsprozesse und Handlungskompetenzen in den Bereichen Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen und kommt insbesondere in non-formalen Bildungsangebot, wie beispielsweise der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, zum Tragen. Zugleich ermöglicht Partizipation eine passgenaue Ausrichtung an den Bedürfnissen und Entwicklungsständen der Kinder, Jugendlichen und Gruppen. Damit stellt sie einen unverzichtbaren Bestandteil sozialpädagogischer Gruppenarbeit dar (Aghamiri, 2016, S. 48 - 49; Hast & Rieken, 2002, S. 89; Schröder & Leonhardt, 2011, S. 22, S. 232 - 233). Partizipation ist nicht nur pädagogisch bedeutsam, sondern ist auch rechtlich in Art. 12 Abs. 1 der Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) vom 20. November 1989, 1577 UNTS 3, verankert, die von der Schweiz im März 1997 ratifiziert wurde (siehe auch Kapitel 2.4). Demnach ist die Meinung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten alters- und entwicklungsangemessen zu berücksichtigen, was ihre aktive Einbeziehung in Hilfeprozesse und Alltagsentscheidungen einschliesst. Moch (2016) betont hierbei, dass Jugendliche, gerade ohne familiären Rückhalt, verbindliche soziale Verhältnisse in stationären Erziehungshilfen schätzen (S. 81).

2.7 Zwischenfazit

Das gesamte Kapitel zwei, *Sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe*, zeigt die enge Verknüpfung von sozialpädagogischer Gruppenarbeit und stationären Erziehungshilfen auf und verdeutlicht zugleich die bislang unzureichende konzeptionelle Etablierung sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen. Die begriffliche Klärung und die Einbettung in das institutionelle Setting stationärer Erziehungshilfen machen deutlich, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit als spezifische Form sozialpädagogischen Handelns innerhalb stationärer Erziehungshilfen verstanden werden muss. Die historische Analyse verdeutlicht eine lange Phase der Marginalisierung, die bis heute nachwirkt, zugleich aber eine aktuelle Wiederentdeckung der Methode im Fachdiskurs erkennbar macht. Darüber hinaus hebt dieses Kapitel die Komplexität von der sozialpädagogischen Arbeit mit Gruppen hervor und verdeutlicht, dass Gruppen zentrale Lern- und Erfahrungsräume darstellen. Die Darstellung gruppenspezifischer Modelle wie des Integrations- und Differenzierungsmodells oder des Eisbergmodells unterstreicht, dass professionelle sozialpädagogische Gruppenarbeit ein tiefes Verständnis der sichtbaren und verdeckten Prozesse in Gruppen erfordert. Auf dieser Grundlage werden zentrale Ziele und handlungsleitende Prinzipien sozialpädagogischer Gruppenarbeit erkennbar: die Förderung sozialer Kompetenzen, die Stärkung von Selbstwirksamkeit, die Entwicklung gemeinschaftlicher Verantwortung sowie die Gestaltung eines sicheren Ortes für Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Wesentliche Voraussetzungen hierfür sind eine klare Strukturierung der sozialpädagogischen Gruppenarbeit, verbindliche und wertschätzende Gruppenregeln, ressourcenorientiertes und reflektiertes pädagogisches Handeln, genaues Beobachten sowie eine an den Entwicklungsständen, Erfahrungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Planung. Eine Haltung der Fachkräfte die auf Respekt, Akzeptanz, Empathie und Kongruenz basiert, ist dabei ebenso zentral wie fundierte Kenntnisse zu Gruppenprozessen, Gruppendynamiken, um Interaktionen bewusst zu begleiten und Prozesse auf Sach- und Beziehungsebene zu thematisieren. Die theoretischen Bezüge, insbesondere Winklers diskursanalytischer Ansatz und der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch, verdeutlichen, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit stets im Zusammenhang mit Subjektorientierung, Alltagsbezug, Partizipation und die Schaffung sicherer Entwicklungsräume zu verstehen ist. Damit wird sozialpädagogische Gruppenarbeit als wesentliches Potenzial stationärer Erziehungshilfen sichtbar, das Kindern und Jugendlichen Orientierung, korrigierende Beziehungserfahrungen und vielfältige Entwicklungs- und Bildungsoptionen zu eröffnen vermag.

3 Herausforderungen sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe

Aufbauend auf der in Kapitel 2 hergestellten Verknüpfung zwischen sozialpädagogischer Gruppenarbeit und stationärer Erziehungshilfe analysiert dieses Kapitel ausgewählte Herausforderungen der Umsetzung sozialpädagogischer Gruppenarbeit in diesem Handlungsfeld. Die Betrachtung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zielt darauf ab, zentrale Einflussfaktoren auf struktureller, institutioneller und pädagogischer Ebene sichtbar zu machen. Die Auseinandersetzung mit relevanten Wirkmechanismen dient der Stärkung professioneller Handlungssicherheit und der Gestaltung förderlicher Bedingungen für gruppenpädagogische Prozesse. Wie Freigang et al. (2018) und Kieslinger et al. (2024) betonen, hängt es wesentlich von der sozialpädagogischen Qualität des Umgangs mit diesen Herausforderungen ab, ob stationäre Erziehungshilfen von Kindern und Jugendlichen als Entwicklungs- und Handlungschance oder lediglich als zu bewältigende Übergangsphase erlebt werden (S. 159; S. 38).

Die leitende Frage des Kapitels lautet hierbei:

Welche zentralen Herausforderungen können sich bei der sozialpädagogischen Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen, der Fachkräfte sowie der strukturellen Rahmenbedingungen ergeben?

Da sich die Herausforderungen, die Kinder und Jugendliche in die sozialpädagogische Gruppenarbeit einbringen, nicht eindeutig von jenen trennen lassen, mit denen das Fachpersonal im sozialpädagogischen Alltag konfrontiert ist, werden sie im folgenden Unterkapitel gemeinsam dargestellt. Anschliessend werden die strukturell bedingten Herausforderungen sozialpädagogischer Gruppenarbeit innerhalb stationärer Erziehungshilfen betrachtet.

3.1 Ebene der Kinder und Jugendlichen sowie des Fachpersonals

Um herausfordernde Verhaltensweisen im sozialen Miteinander von Gruppen in stationären Erziehungshilfen angemessen einordnen zu können, wird zunächst das Spannungsfeld zwischen Fremdbestimmung und Kooperation untersucht. Anschliessend richtet sich der Fokus dieses Unterkapitels auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie auf die psychische Gesundheit der Fachkräfte. Die dabei beschriebenen Herausforderungen können insbesondere der psychodynamische Ebene zugeordnet werden (siehe dazu Kapitel 2.3).

3.1.1 Zwischen Fremdbestimmung und Kooperation

Eine grundlegende Herausforderung besteht wohl darin, dass die sozialpädagogische Gruppenarbeit ein Mindestmass an Offenheit der Beteiligten voraussetzt. Denn individuelle Veränderungen sind nur im Rahmen einer kooperativer Co-Produktion möglich. Dies stellt zugleich eine zentrale Voraussetzung in stationären Erziehungshilfen dar. Als personenbezogene Dienstleistung ist ihre Wirksamkeit untrennbar an die Interaktion zwischen den Fachpersonen sowie den Kindern und Jugendlichen gebunden. Die Herausforderung besteht dabei im sogenannten Inferenzproblem, das, in diesem Kontext, die Diskrepanz zwischen dem sozialpädagogischen Angebot und der Fähigkeit oder Bereitschaft der Adressat*innen beschreibt, dieses anzunehmen (Behnisch et al., 2014, S. 52; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 36; von Spiegel, 2021, S. 36; Wigger, 2007, S. 79). Eine Unterbringung in einer stationären Erziehungshilfe erfolgt in der Regel nicht auf freiwilliger Basis der Kinder und Jugendlichen. Die Platzierung in stationären Erziehungshilfen wird somit von den betroffenen Kindern und Jugendlichen häufig als Bedrohung wahrgenommen, das heisst, sie erleben sie als fremdbestimmt, kontrollierend und/oder einschränkend. Entsprechend kann der Kontakt innerhalb der Wohngruppe als erzwungene Gemeinschaft erfahren werden und mit Abwehrhaltungen verbunden sein (Behnisch, 2018, S. 59; Heinetsberger, 2021, S. 23; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 34; Paulussen, 2023, S. 24; vgl. Kapitel 2.5). Moch (2016) weist zudem darauf hin, dass aus Loyalität zur Herkunftsfamilie oft Skepsis, Ambivalenz und Zurückweisung gegenüber der stationären Einrichtung als Lebensort entstehen kann, was zu *Distanz, Fremdheit und Zweifeln* in den Beziehungen innerhalb der Wohngruppe führen kann (S. 77 - 78). Eine grundlegende Herausforderung im Hinblick auf eine sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen kann sich daher in der grundsätzlichen Motivationsgewinnung zur aktiven Beteiligung und dem Beziehungsaufbau der Kinder und Jugendlichen ergeben.

3.1.2 Entwicklung der Kinder und Jugendlichen

Eine weitere Herausforderung besteht in den multifaktoriellen Belastungslagen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen, die dazu führen, dass sie auf Zeit in stationären Erziehungshilfen leben (vgl. Kapitel 2.5). Diese resultieren aus belasteten familiären oder sonst schwierigen Lebensbedingungen. Anhäufende Belastungserfahrungen können die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben massgeblich beeinträchtigen. In besonderem Masse zeigt dies Auswirkungen auf die Sozio-Emotionalität der Kinder und Jugendlichen. Unter Sozio-Emotionalität wird die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie der Erwerb sozio-emotionaler Kompetenzen verstanden, darunter Emotionsausdruck, -wahrnehmung und -regulation, Perspektivübernahme, Empathie, Selbstwirksamkeit sowie die Fähigkeit,

Emotionen zu benennen und zu verstehen. Daher ist davon auszugehen, dass das soziale Miteinander insbesondere für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen meist eine wesentliche Herausforderung darstellt (Hehn-Oldiges, 2024, S. 84; Moch, 2018, S. 632). Die Entwicklung von Sozio-Emotionalität findet in einer Wechselwirkung von biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren statt, was die Komplexität in der sozialpädagogischen Arbeit erhöhen kann (Hehn-Oldiges, 2024, S. 127; Sappok & Zepperitz, 2019, S. 18). Der Entwicklungsprozess von sozio-emotionaler Fähigkeit kann nach Hehn-Oldiges (2024) als Stufen ansteigender Komplexität angesehen werden, wobei in der Entwicklung ein Übergang von einer überwiegend emotional geprägten zu einer zunehmend kognitiven Perspektivenübernahme zu verzeichnen ist. Die kognitive Perspektivenübernahme bildet die Grundlage für eine stabile Ich-Identität und die Einsicht in gesellschaftliche Normen (S. 92). Dies sind wiederum wesentliche Faktoren für ein gelingendes soziales Miteinander in Gruppen. Der Entwicklungsstand sozialer Kompetenzen zeigt sich insbesondere in der Art und Weise, wie soziale Situationen bewältigt werden. Dabei kann zwischen *konstruktiven* und *destruktiven Bewältigungsstrategien* unterschieden werden (Brosius, 2015, S. 261; Hehn-Oldiges, 2024, S. 84). Bei Kindern und Jugendlichen mit *intellektuellen Beeinträchtigungen und/oder seelischen Belastungen* kann der intensive Bedarf an Selbst- und Bedürfnisregulation dazu führen, dass das biologische Alter nicht mit dem emotionalen Entwicklungsalter übereinstimmt. In stationären Erziehungshilfen kann somit davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, häufig Verhaltensweisen zeigen, die einer niedrigeren Entwicklungsstufe als ihrem biologischen Alter entsprechen. So können beispielsweise Jugendliche in Gruppensituationen bei Konflikten mit Rückzug, Weinen oder impulsivem Verhalten reagieren und ein hohes Bedürfnis nach unmittelbarer pädagogischer Unterstützung zeigen. Im Praxisalltag stellt dies eine Herausforderung dar, da der emotionale Entwicklungsstand häufig weniger Beachtung findet. Eine ausschliessliche Orientierung am biologischen Alter birgt jedoch die Gefahr von Fehlinterpretationen, indem entwicklungsbedingte Formen der Selbst- und Bedürfnisregulation fälschlich beispielsweise als provozierendes Verhalten gedeutet werden. Eine weitere Herausforderung in diesem Bereich besteht darin, dass die Ausbildung sozio-emotionaler Fähigkeiten im fortschreitenden Alter häufig durchmischt auftreten. Zeigen sich teils Verhaltensweisen mit komplexer ausgebildeter sozio-Emotionalität, können in anderen Situationen noch Mischformen oder selten auch Regressionen bestehen (Bischof-Köhler, 2011, S.427; Hehn-Oldiges, 2024, S. 84 - 85, S. 92, S. 94; Kötterheinrich & Schatow-Gembel, 2018, S. 63; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 39; Sappok & Zepperitz, 2019, S. 15, S. 73, S. 128). Dies erhöht die Komplexität in der Beobachtung und Einordnung zusätzlich. Die Herausforderung besteht somit darin, im pädagogischen Alltag Verhaltensweisen differenziert zu beobachten, um mögliche

Diskrepanzen zwischen biologischem und emotionalem Entwicklungsalter zu erkennen und zu berücksichtigen.

Darauf Bezug nehmend kritisiert Zepperitz, dass Verfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten angesehener sind als Instrumente zur Diagnostik emotionaler Entwicklung, die in der Praxis oft aus Zeit- und Kapazitätsgründen nicht gemacht werden. Dabei wäre eine fundierte Diagnostik emotionaler Entwicklung, welche es ermöglicht, Verhaltensweisen zu verorten, Bedürfnisse wahrzunehmen und die Begleitung gezielt zu gestalten, für sozialpädagogisches Handeln wesentlich. Im deutschsprachigen Raum stehen unter anderem die SEN (Skala zur Einschätzung des sozialen und emotionalen Entwicklungsniveaus), das BEP-KI (Befindlichkeitsorientiertes Entwicklungsprofil für normal begabte Kinder und Menschen mit Intelligenzminderung) sowie die SEED (Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik) zur Erhebung der (sozial-)emotionalen Entwicklung zur Verfügung, wobei letztere bislang am umfassendsten validiert ist (Sappok & Zepperitz, 2019, S. 128; Zepperitz, 2022, S. 29 - 30).

Wie zuvor angedeutet, ist die Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten bio-psycho-sozial bedingt. Zur Verdeutlichung dieser Komplexität wird nachfolgend eine Abbildung von Hehn-Oldiges (2024) herangezogen, die zentrale Einflussfaktoren des Erwerbs sozio-emotionaler Kompetenzen und deren wechselseitige Abhängigkeiten veranschaulicht. Die Darstellung bietet einen orientierenden Überblick, ohne sich im Rahmen dieser Arbeit weiter in einzelne Einflussfaktoren zu vertiefen. Für weiterführende Ausführungen wird auf Hehn-Oldiges' Werk *Wege aus Verhaltensfallen* verwiesen (S. 127).

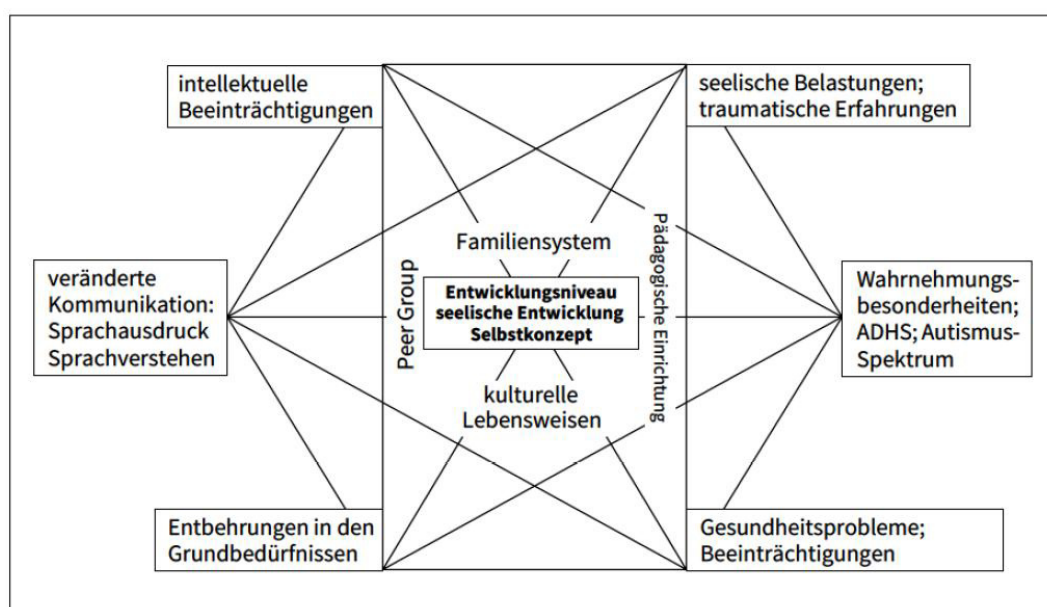


Abbildung 5: Wirkfaktoren beim Erwerb sozio-emotionaler Fähigkeiten nach Hehn-Oldiges (2024, S. 127)

3.1.3 Psychische Gesundheit der Fachkräfte

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass stationäre Erziehungshilfen als personenbezogene Dienstleistungen durch eine intensive Interaktionsarbeit gekennzeichnet sind, bei der Fachpersonen in einem hohen Masse in wechselseitige emotionale und soziale Prozesse eingebunden sind. Dies gilt in besonderem Masse für die sozialpädagogische Gruppenarbeit. In Verbindung mit multifaktoriellen Belastungslagen der Kinder und Jugendlichen stationärer Erziehungshilfen ergibt sich daraus eine besondere Beanspruchung für die Fachkräfte (vgl. Kapitel 2.5, 2.6.1, 3.1.1). Diese Aspekte führen zu einer weiteren wesentlichen Herausforderung sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen: der Sicherung der psychischen Gesundheit der Sozialpädagog*innen. Arbeitssoziologische Befunde stützen diese Einschätzung: Der Nationale Gesundheitsbericht zur psychischen Gesundheit in der Schweiz (2025), sowie das Bundesamt für Statistik (2024) weisen für das Sozialwesen einen besonders hohen Anteil belastender Arbeitsbedingungen aus, 55 % der Beschäftigten berichten von erheblichen physischen wie psychosozialen Belastungen. Eine zentrale Belastungsdimension ist hierbei unter anderem die emotionale Beanspruchung, eine Anforderung, die für sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen in besonderem Masse zutrifft. Mehrere belastende Faktoren können sich dabei gegenseitig verstärken. Für vertiefende Ausführungen wird auf den Nationalen Gesundheitsbericht 2025 verwiesen (Bundesamt für Statistik, 2024, S. 295; Gesundheitsobservatorium, 2025, S. 290 - 291).

Theoretisch lässt sich diese Beanspruchung als *Emotionsarbeit* im Sinne Hochschilds (1983) beschreiben, bei der Fachpersonen eigene Gefühle regulieren und situations- sowie rollenadäquate Emotionsausdrücke zeigen müssen, um auf die emotionalen Zustände anderer einzuwirken (Schöllgen & Schulz, 2016, S. 10). In der sozialpädagogischen Gruppenarbeit kommt hinzu, dass Fachkräfte selbst einen wesentlichen Teil der gruppendynamischen und psychodynamischen Prozesse sind. Ihre Wahrnehmungen, Haltungen und Handlungen beeinflussen das Gruppengeschehen massgeblich (vgl. Kapitel 2.4). Eine zentrale Herausforderung besteht darin, trotz emotionaler Involviertheit eine reflexive Metaebene einzunehmen, um sowohl situative Dynamiken als auch den eigenen Anteil daran analysieren zu können. Mit zunehmender emotionaler Belastung wird diese Reflexionsfähigkeit jedoch erschwert (Behnisch et al., 2014, S. 52; Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 62; Freigang et al., 2018, S. 159).

Aus gruppen- und psychodynamischer Perspektive wirkt die sozialpädagogische Gruppe als Resonanzraum von Ressourcen wie auch als Resonanzraum von herausfordernden Dynamiken (vgl. Kapitel 2.3). Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse können sowohl in der Beziehung

zwischen Fachkraft und Kindern und Jugendlichen als auch innerhalb der Peergruppe auftreten und das Gruppengeschehen prägen. Diese Prozesse stellen eine spezifische Herausforderung sozialpädagogischer Gruppenarbeit dar, da sie häufig unbewusst wirken und einer bewussten Wahrnehmung und Reflexion bedürfen (Hehn-Oldiges, 2024, S. 122; Reich-Buettner, 1987, S. 23, 30, 32, 34). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen wesentlich durch emotional anspruchsvolle Interaktions- und Beziehungsarbeit gekennzeichnet ist.

3.2 Strukturell-institutionelle Ebene

Nachdem die Herausforderungen sozialpädagogischer Gruppenarbeit auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen sowie der Fachpersonen betrachtet wurden, richtet sich der Fokus dieses Unterkapitels auf die strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen stationärer Erziehungshilfen. Diese prägen massgeblich die Voraussetzungen und Wirkungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen. Die benannten Herausforderungen sind auch auf dieser Ebene als nicht abschliessend zu verstehen.

Die im vorangehenden Kapitel beschriebene hohe emotionale Belastung der Fachkräfte spiegelt sich deutlich auf struktureller Ebene wider. Die von der Konferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (SASSA) und dem Schweizerischen Dachverband für die Berufsbildung im Sozialbereich (SAVOIRSOCIAL) in Auftrag gegebene Fachkräftestudie, weist für den Sozialbereich insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Fluktuation aus, wobei insbesondere stationäre Erziehungshilfen von Kündigungen betroffen sind. Für die sozialpädagogische Gruppenarbeit bedeutet dies zusätzliche Belastungen, da Personalwechsel und eingeschränkte personelle Kontinuität gruppenspezifische Prozesse destabilisieren, die Arbeitsbelastung der verbleibenden Fachpersonen erhöhen und die Qualität sozialpädagogischer Gruppenarbeit beeinträchtigen (SASSA & SAVOIRSOCIAL, 2025, S. 4). Weitere strukturelle Instabilitäten ergeben sich aus Schichtdiensten des Fachpersonals sowie aus häufigen Veränderungen der Gruppenzusammensetzung der Kinder und Jugendlichen infolge gesetzlicher und administrativer Vorgaben zu Aufenthaltsdauer sowie Aufnahme- und Entlassungsbedingungen. Gruppen setzen sich dadurch in unvorhersehbaren Abständen neu zusammen, wodurch Kontinuität kaum gewährleistet ist. Ökonomische Anforderungen und eine primär einzelfallorientierte Platzvergabe führen zudem zu raschen Nachbelegungen freier Plätze, auch wenn diese pädagogisch oder im Hinblick auf stabile Gruppenstrukturen wenig sinnvoll erscheinen. Aus gruppenspezifischer Perspektive stellen diese Bedingungen eine erhebliche Belastung dar: Unsicherheiten hinsichtlich Zugehörigkeit und Verweildauer führen zu diffusen Gruppengrenzen und erschweren die

Weiterentwicklung der Gruppe über frühe Entwicklungsstadien hinaus. Durch jede Neuzusammensetzung werden erneut neue Gruppenprozesse initiiert (Heinetsberger, 2021, S. 19 - 20, S. 25 - 26; Kalcher, 2002, S. 83; Moch, 2018, S. 80; Paulussen, 2023, S. 24; Siebholz, 2023, S. 10; Treess, 2002, S. 70 - 71). Darüber hinaus führen begrenzte personelle Ressourcen häufig dazu, dass eine einzelne Fachperson für eine gesamte Gruppe verantwortlich ist, wodurch die gleichzeitige Anforderung von Handeln und Beobachten kaum zu bewältigen ist und gruppendynamische Prozesse nur eingeschränkt wahrgenommen und reflektiert werden können. Empirische Befunde weisen entsprechend auf einen ausgeprägten Bedarf an personeller Unterstützung sowie auf zusätzliche zeitliche und materielle Ressourcen hin (Behnisch et al., 2014, S. 50, S. 52; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 38). Zudem verschärft die zunehmende gesellschaftliche Individualisierung die Herausforderung, in stationären Erziehungshilfen verbindliche und tragfähige Rahmenbedingungen für gemeinschaftliches Zusammenleben zu etablieren (Jugendbericht, 1990, S. 13; Moch, 2018, S. 80). Diese Problematik wird dadurch verstärkt, dass stationäre Erziehungshilfen organisatorisch stark an individualisierten Hilfeplanungen ausgerichtet sind, obwohl der pädagogische Alltag überwiegend gruppenbasiert stattfindet. Gruppenangebote und die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in stationäre Erziehungshilfen erfolgen somit meist aus sachlichen Notwendigkeiten, Zweckmässigkeit und Effektivitätsüberlegungen. Eine zentrale Herausforderung besteht somit darin, sozialpädagogische Gruppenarbeit unter diesen Bedingungen weiterzuentwickeln, während zugleich eine institutionell verankerte, konzeptionell fundierte sozialpädagogische Gruppenarbeit fehlt, die eine gezielte Gestaltung und systematische Reflexion von Gruppenprozessen ermöglichen würde. Die bislang unzureichende fachliche Verankerung sozialpädagogischer Gruppenarbeit zeigt sich in einer geringen fachlichen und ausbildungsbezogenen Auseinandersetzung, was zu einem Mangel an theoretischem und methodischem Wissen führt. Dadurch bleiben Potenziale sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen häufig ungenutzt, während bestehende Gruppensettings vorwiegend funktional organisiert sind. Diese strukturell-institutionellen Bedingungen behindern eine kontinuierliche Gruppenentwicklung und erschweren die Gestaltung langfristiger pädagogischer Prozesse (Brosius, 2015, S. 258; Freigang et al., 2018, S. 159; Hartwig et al., 2015, S. 7 - 8; Kalcher, 2002, S. 82, S. 85; Omlor, 2023, S. 7; Treess, 2002, S. 70 - 72; Vieth, 2002, S. 92). Behnisch (2014) und Heinetsberger (2021) führen dies auf das Fehlen empirisch fundierter Konzepte sozialpädagogischer Gruppenarbeit zurück, was sich auch in mangelnden Aus- und Weiterbildungsangeboten widerspiegelt. Im fachlichen Selbstverständnis gerät die sozialpädagogische Gruppenarbeit somit in den Hintergrund. Damit geht eine zentrale Herausforderung einher: das Fehlen geeigneter Reflexionsmodi für sozialpädagogische Gruppenarbeit, wodurch professionelles Handeln in diesem Kontext erheblich

eingeschränkt wird. Behnisch geht sogar so weit, dass er sagt, dass der Fokus Gruppe umso weniger in den Blick zur Reflexion beigezogen wird, je alltagsnäher das Arbeitsfeld konzipiert ist. Dies impliziert, dass stationäre Erziehungshilfe mit hoher Alltagsorientierung ihre Reflexion im Allgemeinen weniger auf die Gruppe ausrichtet (S. 37, S. 39, S. 40; S. 65).

3.3 Zwischenfazit

Die sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe ist durch ein komplexes Zusammenspiel individueller, interaktionaler und strukturell-institutioneller Herausforderungen geprägt. Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen erschweren belastete Biografien sowie Diskrepanzen zwischen biologischem und emotionalem Entwicklungsalter das soziale Miteinander erheblich. Dies stellt hohe Anforderungen an die Fachpersonen. Gleichzeitig ergibt sich auf der Ebene der Fachkräfte die Herausforderung, dass sie selbst Teil der gruppenspezifischen Prozesse sind und durch ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster das Gruppengeschehen wesentlich beeinflussen. Die notwendige professionelle Distanz wird dadurch erschwert, insbesondere in emotional belastenden Situationen. Auf strukturell-institutioneller Ebene verschärfen sich diese Herausforderungen zusätzlich. Die stationäre Erziehungshilfe ist organisatorisch stark an individualisierten Hilfeplanungen ausgerichtet, obwohl der pädagogische Alltag überwiegend in Gruppensettings stattfindet. Das Fehlen einer konzeptionellen Verankerung sozialpädagogischer Gruppenarbeit, eine unzureichende fachliche Auseinandersetzung sowie fehlende verbindliche Ausbildungsstandards stellen erhebliche Herausforderungen dar, da sie eine bewusste Gestaltung und systematische Reflexion gruppenpädagogischer Prozesse massgeblich erschweren. Hinzu kommen instabile Rahmenbedingungen wie Personalfluktuations, häufige Veränderungen der Gruppenzusammensetzung der Kinder und Jugendlichen sowie ökonomisch bedingte rasche Neuaufnahmen, die eine kontinuierliche Gruppenentwicklung erheblich erschweren und diffuse Gruppengrenzen begünstigen.

Kapitel 3 macht damit deutlich, dass Ungewissheiten sich in allen der drei besprochenen Ebenen wiederfinden. Somit stellen Ungewissheiten ein zentrales Strukturmerkmal sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen dar. Für die Praxis bedeutet dies eine dauerhafte Herausforderung, da professionelles sozialpädagogisches Handeln unter Bedingungen begrenzter Planbarkeit erfolgen muss und ein hohes Mass an situativer Flexibilität sowie die fortwährende Verknüpfung von theoretischem Wissen, fallbezogenem Verständnis und institutionellen Rahmenbedingungen erfordert (vgl. auch Moch, 2016, S. 83 - 84; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 35, S. 39).

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Der abschliessende Teil der Arbeit widmet sich der leitenden Unterfrage, welche Schlussfolgerungen sich für eine professionelle sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe ableiten lassen. Ziel ist es, die zentralen Befunde der Arbeit zusammenzuführen und daraus praxisrelevante Handlungsempfehlungen zu entwickeln, um die übergeordnete Fragestellung der Bachelorarbeit:

Welche Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich für die sozialpädagogische Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext stationärer Erziehungshilfen?

möglichst umfassend zu beantworten. Hierzu werden zunächst die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst, anschliessend die identifizierten Herausforderungen erneut aufgegriffen und um zentrale Schlussfolgerungen sowie Ansatzpunkte ergänzt. Darauf aufbauend werden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen dargestellt. Das Kapitel schliesst mit einem Fazit zu praxisrelevanten Handlungsempfehlungen sowie einem Schlussfazit und Ausblick auf offene und neu entstandene Fragestellungen, die weitere Überlegungen anregen.

4.1 Zentrale Erkenntnisse der Arbeit

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in der stationären Erziehungshilfe ein zentrales, zugleich jedoch fachlich und institutionell unzureichend etabliertes Handlungsfeld darstellt. Obwohl der Alltag stationärer Erziehungshilfen überwiegend in Gruppensettings organisiert ist, fehlt es bislang an einer systematischen konzeptionellen Verankerung sozialpädagogischer Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 2.2; 2.4). Die historische Einordnung verdeutlicht, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit eine lange Phase der Marginalisierung erfahren hat, deren Auswirkungen bis heute nachwirken (vgl. Kapitel 2.2). Zugleich wird deutlich, dass Gruppen als zentrale Lern-, Erfahrungs- und Entwicklungsräume zu verstehen sind, deren pädagogisches Potenzial ein vertieftes Verständnis von Gruppenprozessen und Wirkmechanismen voraussetzt (vgl. Kapitel 2.3; 2.4). Die theoretische Verortung im Handlungsfeld der stationären Erziehungshilfe macht zudem deutlich, dass wirksame sozialpädagogische Gruppenarbeit auf erziehungswissenschaftlichen Grundlagen beruht. Der diskursanalytische Ansatz nach Winkler sowie der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch betonen hierbei insbesondere die Wiedergewinnung von Subjektivität, die Bedeutung sicherer und verlässlicher Orte, die Orientierung am Alltag sowie die partizipative Einbindung der Kinder und Jugendlichen als zentrale Bedingungen gelingender pädagogischer Prozesse. Sozialpädagogische Gruppenarbeit ist daher als

reflexiver und dialogischer Prozess zu verstehen, der bei Lebenswelten, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ansetzt und Bildungs- sowie Entwicklungszugänge eröffnet. Veränderungsprozesse können pädagogisch angeregt, jedoch nicht gesteuert werden und bleiben in ihrer Aneignung dem Subjekt überlassen. Theorie dient dabei der Orientierung, während eine fortlaufende Selbstverortung nur bei erfahrbarer Handlungsfähigkeit möglich ist (vgl. Kapitel 2.6.1; 2.6.2). Die vorliegende Arbeit zeigt zudem, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen von multifaktoriellen Wirkmechanismen geprägt ist, aus denen komplexe Herausforderungen in der dynamischen Wechselwirkung zwischen Fachkräften, Kindern und Jugendlichen sowie deren biografischen Erfahrungen entstehen. Ob stationäre Erziehungshilfen von Kindern und Jugendlichen als Entwicklungs- und Handlungschance oder lediglich als zu bewältigende Übergangsphase wahrgenommen werden, hängt dabei wesentlich von der sozialpädagogischen Qualität des professionellen Umgangs mit diesen Herausforderungen ab. Die identifizierten Herausforderungen werden im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen und um zentrale Schlussfolgerungen sowie Ansatzpunkte ergänzt (vgl. Kapitel 3).

4.2 Von Herausforderungen zu Ansatzpunkten

Da Kinder und Jugendliche den Aufenthalt in stationären Erziehungshilfen in der Regel nicht freiwillig wählen, gewinnt die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Charakter sogenannter *Zwangsgruppen* besondere Bedeutung. Zwar sind auch frühere soziale Kontexte wie Familie, Kindergarten oder Schule keine frei gewählten Gruppen, wodurch der Begriff im Kontext stationärer Erziehungshilfen als staatlich legitimiertem Schutzauftrag des Kindeswohls, im Sinne eines stellvertretenden Lebensraums, relativiert werden kann. Dennoch bleibt das subjektive Erleben einer nicht selbstbestimmten Gruppenzugehörigkeit für viele Kinder und Jugendliche wirksam, da es ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Engagement in gruppenpädagogischen Prozessen massgeblich beeinflussen kann (vgl. Kapitel 2.5; 3.1.1). Vor diesem Hintergrund erscheint es als zentraler Ansatzpunkt, Gruppen in stationären Erziehungshilfen auf der Grundlage fundierten theoretischen und methodischen Wissens sozialpädagogischer Gruppenarbeit gezielter zusammenzustellen. Eine partizipative Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen kann dazu beitragen, das Erleben von Fremdbestimmung zu reduzieren und Gruppen so zu gestalten, dass sie förderliche Lern- und Entwicklungsbedingungen bieten (vgl. Kapitel 2.4; 2.6). Dies verdeutlichen auch die Ergebnisse des Projekts „Beteiligung? Wie wir das sehen!“. Sie unterstreichen die Bedeutung von Partizipation für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen, insbesondere bei der Gruppenwahl. Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen verbringen einen Grossteil ihres Alltags im Gruppensetting, dabei besteht der Wunsch, bei der Entscheidung an Gruppenwahl und Aufnahmeprozessen beteiligt zu sein. Eine

stabile und positiv erlebte Wohnatmosphäre fördert die persönliche Entwicklung, während Partizipation zugleich Autonomie stärkt und Macht- sowie Abhängigkeitsverhältnisse ausgleicht (Keller et al., 2021, S. 3, S. 5). In diesem Zusammenhang betont Kalcher (2002), dass *die Kunst der Zusammenstellung einer effektiven Gruppe* wesentlich dazu beiträgt, dass aus der Gruppe heraus günstige Bedingungen für soziales Lernen und Zusammenleben entstehen (S. 82 - 83). In der Praxis wird dieser Anspruch jedoch durch verschiedene Faktoren erschwert. Aufnahmeentscheidungen in stationären Erziehungshilfen orientieren sich meist an organisatorischen, ökonomischen und administrativen Rahmenbedingungen sowie föderal bedingten Zuständigkeitsstrukturen als an fachlichen Kriterien der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. Dies führt nicht selten zu zufällig zusammengesetzten Gruppen, deren Konstellationen kaum auf eine professionelle Nutzung gruppenspezifischer Potenziale ausgerichtet sind. In der Folge entstehen häufig homogene Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit ähnlichen Belastungserfahrungen und eingeschränkten Fähigkeiten in Emotionsregulation und Konfliktbewältigung, was soziale Lernprozesse zusätzlich erschwert (vgl. Kapitel 3.1.1; 3.2). Diese Dynamiken stehen in engem Zusammenhang mit den biografischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen, da sie ihre Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung altersentsprechender Entwicklungsaufgaben nachhaltig prägen. Eine angemessene Einordnung von Verhaltensweisen erfordert differenzierte Beobachtung, kontinuierliche Reflexion und eine fachlich fundierte Orientierung an sozio-emotionalen Entwicklungsprozessen. Insbesondere für Kinder und Jugendliche mit seelischen Belastungen und/oder Wahrnehmungsbesonderheiten sind dabei auf eine haltgebende Umgebung angewiesen. Klare Strukturen, verlässliche Abläufe und transparente Rahmenbedingungen bieten Sicherheit und Orientierung und unterstützen die emotionale Stabilisierung. Die zusätzliche Berücksichtigung am tatsächlichen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen trägt dazu bei, pädagogische Angebote so zu gestalten, dass Überforderung vermieden wird und konstruktive Gruppenprozesse gefördert werden (Hehn-Oldiges, 2024, S. 41; vgl. Kapitel 3.1.2). Gleichzeitig sind Fachpersonen im Alltag stationärer Erziehungshilfen mit einer hohen Dichte emotional anspruchsvoller Situationen konfrontiert. Eskalierende Interaktionen, Konflikte und Gefühle von Ohnmacht gehören häufig zum Arbeitsalltag, während zugleich ein hoher Erwartungsdruck besteht, professionell und souverän zu handeln. Sozialpädagog*innen tragen somit Verantwortung für die Gestaltung *genügend guter Beziehungen* zu den betreuten Kindern und Jugendlichen als auch für ihre eigene *psychische Gesundheit*. Das professionelle Handeln beruht auf den eigenen emotionalen, sozialen und fachlichen Fähigkeiten sowie den eigenen Erfahrungen. Sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen erweist sich damit als ein insgesamt hochkomplexes, dynamisches und anspruchsvolles, jedoch pädagogisch lohnendes Handlungsfeld (Hehn-Oldiges, 2024, S. 19, S. 22; Nüsken & Erlemann,

2024, S. 39, S. 44; vgl. Kapitel 2.3.3; 2.4; 3.1.3). Professionelles Handeln in diesem Kontext erfordert somit eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Rolle, Wahrnehmung und emotionalen Befindlichkeit, um Zusammenhänge zwischen Haltung, Handeln und Gruppendynamik zu erkennen und das pädagogische Handeln dementsprechend situationsangemessen ausrichten zu können. Dies setzt die Fähigkeit voraus, Gruppenprozesse zu analysieren, um fachlich angemessen und unvoreingenommen mit Kindern und Jugendlichen zu interagieren (Schmidt-Grunert, 2009, S. 60; vgl. Kapitel 2.4; 3.1.3). Handlungskompetenz gründet dabei auf reflektierter Urteilsfähigkeit, der Auseinandersetzung mit eigenen biografischen Prägungen sowie einer kontinuierlich selbstreflektierten, milieusensiblen und solidarischen Haltung gegenüber den komplexen Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen in stationären Erziehungshilfen (Behnisch, 2018, S. 26; Moch, 2016, S. 83 - 84; vgl. Kapitel 2.4). Da professionelles Verstehen stets von vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten geprägt ist, bleibt die kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung eigener Wahrnehmungs- und Deutungsmuster unerlässlich (Ehrensperger & Stierli, 2020, S. 62). Zugleich setzt professionelles sozialpädagogisches Handeln die emotionale Stabilität der Fachkräfte voraus, da eigene Belastungen den konstruktiven Umgang mit herausforderndem Verhalten und dessen Reflexion beeinträchtigen können (Hehn-Oldiges, 2024, S. 19 - 20, vgl. Kapitel 3.1.3). Der Aufbau einer tragfähiger Beziehung zu Kindern und Jugendlichen bildet die Grundlage für die Annahme pädagogischer Hilfen und setzt zugleich eine professionelle Distanz voraus, die den reflektierten Einsatz theoretischen Wissens sowie geeigneter Methoden und Verfahren gewährleistet (Omlor, 2023, S. 7). Um Kindern und Jugendlichen verlässliche neue Bindungserfahrungen zu ermöglichen und destruktive Bewältigungsmuster zu verändern, ist es notwendig, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse sensibel wahrzunehmen, reflexiv zu bearbeiten und pädagogisch zu thematisieren (Hehn-Oldiges, 2024, S. 121 - 122; Reich-Buettner, 1987, S. 23, S. 30, S. 32, S. 34). In der Praxis bedeutet dies für Sozialpädagog*innen, besonders viel Wert auf den Aufbau und die Pflege tragfähiger sozialer Beziehungen, die Förderung positiver Interaktionen sowie die professionelle Bewältigung von Konflikten zu legen (Nüsken & Erlemann, 2024, S. 40). Da im Gruppenkontext individuelle und kollektive emotionale Erfahrungen gleichzeitig wirksam werden und die Gruppenatmosphäre prägen, sind Sozialpädagog*innen sowohl als Leitende als auch als Teil der Gruppe hohen emotionalen Anforderungen ausgesetzt. Zur Prävention emotionaler Überlastung und Erschöpfung sind daher Strategien der professionellen Emotionsarbeit und Selbstsorge erforderlich. Diese tragen nicht nur zur emotionalen Stabilisierung der Fachkräfte bei, sondern sichern zugleich die Qualität pädagogischer Beziehungen, da Emotionsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungen eine zentrale Voraussetzung professionellen Handelns darstellt (Brotheridge & Grandey, 2002, S. 18; Hehn-Oldiges, 2024, S. 30; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 41 - 42; vgl. Kapitel 2.3; 3.1; Wigger,

2007, S. 90, S. 92). Ein zentraler Ansatzpunkt zum Verständnis dieser Anforderungen bietet das Konzept der Emotionsarbeit nach Hochschild. Sie unterscheidet zwischen Oberflächenhandeln (Surface Acting) und Tiefenhandeln (Deep Acting) als zwei Formen von Emotionsregulation. Beim Oberflächenhandeln werden emotionale Ausdrucksformen kontrolliert, indem tatsächliche Gefühle unterdrückt und sozial erwartete Emotionen gezeigt werden, was zu emotionaler Dissonanz und langfristig zu Stress und emotionaler Erschöpfung führen kann. Demgegenüber zielt das Tiefenhandeln darauf ab, eigene Gefühle durch kognitive Umdeutungsprozesse so zu verändern, dass sie den professionellen Anforderungen authentisch entsprechen. Methoden wie Reframing unterstützen dabei, belastende Situationen neu zu deuten und das eigene emotionale Erleben professionell zu regulieren. Beispiele von Umdeutungen können folgendermassen lauten: *Das Kind zeigt Verhaltensauffälligkeiten* statt *Das Kind ist verhaltensauffällig* oder *Die gegebenen Strukturen sind nicht integrationsfähig* statt *Das Kind ist nicht gruppenfähig*. Die bewusste Differenzierung zwischen beiden Formen ermöglicht Fachkräften eine stärker reflektierte Emotionsregulation und trägt sowohl zur eigenen emotionalen Stabilität als auch zur Qualität pädagogischer Beziehungen bei (Brotheridge & Grandey, 2002, S. 22; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 41 - 42; Schöllgen & Schulz, 2016, S. 60). Damit wird deutlich, dass die eigene Person das zentrale Instrument sozialpädagogischen Handelns darstellt (Klein, 2014, S. 82). Für die Leitung sozialpädagogischer Gruppenarbeit sind daher persönliche Ressourcen wie emotionale Ausgeglichenheit, ein Gefühl von Sicherheit und Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, verfügbare Energie, eine allgemeine Lebenszufriedenheit sowie eine offene und zuversichtliche Haltung gegenüber herausfordernden Situationen von zentraler Bedeutung (Gesundheitsobservatorium, 2025, S. 295, S. 297; Hehn-Oldiges, 2024, S. 21; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 38). Hehn-Oldiges (2024) hebt hierbei hervor, dass verfestigte herausfordernde Verhaltensweisen stets in wechselseitigen Interaktionen aller Beteiligten entstehen und nicht isoliert dem Individuum zugeschrieben werden können. Eine wirksame pädagogische Beziehungsgestaltung erfordert daher, insbesondere unter belastenden Bedingungen, eine positive und reflektierte Haltung der Fachkräfte (S. 21). Für die Praxis bedeutet dies, Verhaltensweisen als Ausdruck subjektiv nachvollziehbarer Bedürfnisse und Bewältigungsstrategien zu interpretieren und pädagogische Interaktionen entsprechend anzupassen (Hehn-Oldiges, 2024, S. 121; vgl. Kapitel 2.3.3). In der pädagogischen Praxis rückt jedoch häufig das beobachtbare Verhalten stärker in den Fokus als das dahinterliegende subjektive Leid der Betroffenen. Ein verstehensorientierter Zugang, wie ihn das *Konzept des guten Grundes* beschreibt, bildet daher eine zentrale Grundlage professionellen Handelns. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Verhalten grundsätzlich sinnhaft ist und als Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse verstanden werden muss. Die Annahme einer positiven Absicht hinter jedem ermöglicht einen

Perspektivenwechsel von der Problemorientierung hin zur subjektiven Funktion des Verhaltens und eröffnet Ansatzpunkte für alternative, bedürfnisgerechte Handlungsmöglichkeiten (Scherwath & Friedrich, 2025, S. 72, S. 74 - 75; Wanke, 2024, S. 83 - 84). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Gruppendimensionen im sozialpädagogischen Alltag stationärer Erziehungshilfen nicht zufällig entstehen dürfen, sondern einer bewussten, fachlich reflektierten und strategisch ausgerichteten Gestaltung bedürfen (Treess, 2002, S. 66).

Für die Ausgangslage einer angemessenen Gestaltung sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen sind es allerdings nicht nur Persönlichkeitseigenschaften der Fachkräfte, welche vorhanden sein müssen, um sich wirkungsvoll in diesem hochkomplexen, dynamischen und anspruchsvollen Setting in stationären Erziehungshilfen einzubringen. Es sind auch die Organisationen mit deren Arbeitsverhältnissen und Strukturen, welche wesentlich zur Gestaltung von sozialpädagogischer Erziehungshilfen in stationären Erziehungshilfen beitragen. Sie haben für Bedingungen zu sorgen, damit Fachkräfte neben belastenden Arbeitsbedingungen gesund bleiben und sie haben dafür zu sorgen, dass Bedingungen geschaffen werden, um Kindern und Jugendlichen bestmögliche Entwicklungsorte zu bieten. Ein gesunder Arbeitsplatz setzt eine Balance zwischen Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz voraus (Gesundheitsobservatorium, 2025, S. 293; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 37 - 38; vgl. Kapitel 3.2). Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere transparente Organisationsstrukturen, ausreichende Unterstützungs- und Reflexionsmöglichkeiten sowie zeitliche und materielle Ressourcen das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte fördern. Zentrale Bedeutung kommt dabei Handlungsspielräumen und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu, die eine aktive Gestaltung pädagogischer Arbeit ermöglichen. Ergänzend erweisen sich eine gruppenbezogene Ausrichtung von Hilfeplanung und Aufnahmepraxis sowie eine ausreichende personelle Ausstattung als wesentlich, um sozialpädagogische Gruppenarbeit im Team umzusetzen, Gruppendynamiken differenziert wahrzunehmen und diese als bewussten und wirksamen Bestandteil stationärer Erziehungshilfen zu etablieren (Behnisch et al., 2014, S. 50; Nüsken & Erlemann, 2024, S. 38; Treess, 2002, S. 66).

4.3 Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen

Dieses Kapitel stellt praxisnahe und niedrigschwellige Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen vor, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Hast und Rieken (2002) sowie Schrapper (2015) betonen, dass grundsätzlich alle Gruppenerlebnisse potenzielle Ansatzpunkte sozialpädagogischer Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen darstellen (wie bereits in Kapitel 2.6.2 angetönt). Besonders Alltagssettings wie gemeinsame Mahlzeiten und Gruppengespräche (z. B. Wohngruppensitzungen) dienen als zentrale Beobachtungs- und Interventionssituationen, in denen sich Gruppenstimmungen, Beziehungsmuster und aktuelle Konflikte widerspiegeln. Diese Situationen erfordern eine sensible Wahrnehmung der Gruppe als Ganzes sowie ihrer individuellen Dynamiken und ermöglichen gezielte, situative, lockere und vorbildhafte Interventionen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Gruppengeschehen unterschiedliche, situationsabhängige Rollen einnehmen, die durch gruppeninterne Rückmeldungen fortlaufend beeinflusst werden (Hast & Rieken, 2002, S. 86 - 88; Schrapper, 2015, S. 187 - 188). Ein weiteres zentrales Umsetzungsfeld sozialpädagogischer Gruppenarbeit stellt die sozialpädagogische Freizeitgestaltung dar. Gemeinsames Spiel, Spass und geteilte Erlebnisse fördern Identifikation, ein Wir-Gefühl und soziale Lernprozesse und erhöhen zugleich Motivation und Kooperationsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen (Aghamiri, 2016, S. 219 - 220, S. 227; Hast & Rieken, 2002, S. 90 -91). Erfahrungs- und handlungsorientierte Lernformen erleichtern dabei den Zugang zu Lernprozessen, da emotionales Erleben und praktisches Erproben gegenüber rein verbaler Vermittlung einen niederschweligen Zugang ermöglicht. Handlungslernen verbindet Aktion und Reflexion und ermöglicht unmittelbare Rückmeldungen aus dem Umfeld sowie durch eigene Beobachtungen, wodurch es sich besonders für sozialpädagogische Gruppenarbeit eignet (Brosius, 2015, S. 262 - 263, S. 265, S. 272; Treess, 2002, S. 76 - 77). Vor diesem Hintergrund bieten erlebnispädagogische Ansätze wertvolle methodische Zugänge für sozialpädagogische Gruppenarbeit. Unter realitätsnahen Anforderungen werden Beziehungsaufbau, Selbstwert, Verantwortungsübernahme und Gemeinschaftsgefühl gezielt gefördert und neue Perspektiven auf Selbst- und Fremdwahrnehmung ermöglicht. Angesichts der strukturellen Instabilität stationärer Erziehungshilfen hebt Vieth (2002) jedoch die Bedeutung niedrigschwelliger, ohne grossen Aufwand und zeitnah umsetzbarer Aktivitäten hervor. Hierbei sind körperlich-naturbezogene Erfahrungen, die konkrete Anforderungen an Kooperation, Rücksichtnahme und Konfliktlösung stellen, wie Fahrradtouren, Biwakieren oder der Bau und die Überquerung einer Seilbrücke besonders geeignete Beispiele. Zeitlich entschleunigte und selbstgestaltete, einfache Aktivitäten erweisen sich hierbei als wirksamer als komplexe Eventprogramme. Für die Förderung demokratischer Kompetenzen und das Erleben von Selbstwirksamkeit ist es zudem zentral, Kinder und Jugendliche in Planung und Organisation einzubeziehen und reale Entscheidungsspielräume zu eröffnen. Sozialpädagog*innen stehen dabei vor der Aufgabe, diese Spielräume zwischen Über- und Unterforderung auszubalancieren und Aushandlungsprozesse professionell zu begleiten. Auch

Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen, die aus pädagogischer Sicht als ungünstig erscheinen, gilt es auszuhalten und im Anschluss reflexiv aufzuarbeiten, um individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse sichtbar und nutzbar zu machen (Aghamiri, 2016, S. 221, S. 224, S. 227; Hast & Rieken, 2002, S. 90 - 91; Vieth, 2002, S. 93 - 96).

4.4 Fazit zu praxisrelevanten Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der vorliegenden Arbeit lassen sich in diesem Kapitel praxisrelevante Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen ableiten. Dabei werden zentrale Erkenntnisse der Arbeit aufgegriffen, die für die sozialpädagogische Praxis stationärer Erziehungshilfen von besonderer Bedeutung sind. Die Empfehlungen richten sich an drei zentrale Akteur*innengruppen: Fachhochschulen und Hochschulen der Sozialen Arbeit, Organisationen stationärer Erziehungshilfen sowie Sozialpädagog*innen als handelnde Fachpersonen.

4.4.1 Handlungsempfehlungen für Fachhochschulen und Hochschulen

Die Analyse zeigt, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen trotz ihres hohen pädagogischen Potenzials bislang eine marginale Stellung in Ausbildung und Weiterbildung einnimmt (vgl. Kapitel 2.2; 2.3; 2.4). Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, sozialpädagogische Gruppenarbeit als eigenständiges und verbindliches Thema stärker in die Ausbildung von Sozialpädagog*innen zu integrieren. Dabei sollten sowohl theoretische Grundlagen als auch methodische Kompetenzen systematisch vermittelt werden. Zentrale Inhalte sind insbesondere Wissen zu Bedeutung und Wirkmechanismen von Gruppen, zu Gruppenprozessen und Gruppendynamiken, zu sozio-emotionaler Entwicklung, Emotionsarbeit und Selbstsorge sowie zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit, insbesondere im stationären Kontext (vgl. Kapitel 2.3; 2.4; 3.1; 4.3). Ziel ist es, angehende Fachpersonen frühzeitig für die Bedeutung sozialpädagogischer Gruppenarbeit zu sensibilisieren, damit sie dieses Thema in ihren späteren Arbeitskontexten bewusst berücksichtigen, fachlich reflektiert darauf reagieren und es professionell vertreten können.

4.4.2 Handlungsempfehlungen für Organisationen stationärer Erziehungshilfen

Für Organisationen stationärer Erziehungshilfen ergibt sich die Notwendigkeit, Gruppendimensionen im sozialpädagogischen Alltag bewusster und strategischer zu gestalten. Gruppenprozesse sollten nicht lediglich implizit stattfinden, sondern als eigenständiger pädagogischer Ansatz geplant, umgesetzt und reflektiert werden. Dies erfordert entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen. Insbesondere ist eine stärkere Berücksichtigung

gruppenpädagogischer Kriterien im Aufnahmeverfahren zu empfehlen, wobei der Fokus auf einer möglichst partizipativen Zusammensetzung der Wohngruppen liegen sollte, anstatt Aufnahmeentscheidungen primär an ökonomischen, organisatorischen oder administrativen Vorgaben auszurichten (vgl. Kapitel 4.2). Darüber hinaus sollten alltagsnahe, handlungs- und erlebnisorientierte Settings gezielt als gruppenpädagogische Lernräume genutzt werden (vgl. Kapitel 4.3). Um dies zu ermöglichen, sind ausreichend zeitliche und personelle Ressourcen sowie regelmässige, institutionell verankerte Reflexionsgefässe erforderlich, etwa in Form fester Traktanden in Teamsitzungen. Eine teamgestützte Leitung sozialpädagogischer Gruppenarbeit trägt zudem dazu bei, komplexe Gruppendynamiken professionell zu bearbeiten, Überlastungen zu reduzieren und die Qualität pädagogischer Prozesse zu sichern. Einschränkend ist anzumerken, dass die in stationären Erziehungshilfen überdurchschnittlich hohe Fluktuation des Fachpersonals die personelle Kontinuität sowie die verfügbaren Ressourcen nachhaltig beeinträchtigt. Ziel dieser Empfehlung ist es, sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen strukturell zu stärken, fachlich zu professionalisieren und institutionell zu verankern, um sowohl förderliche Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche als auch nachhaltige Arbeitsbedingungen für Fachkräfte zu schaffen.

4.4.3 Handlungsempfehlungen für Sozialpädagog*innen

Für Sozialpädagog*innen selbst zeigt die Arbeit, dass die eigene Person das zentrale Instrument sozialpädagogischen Handelns darstellt. Herausfordernde Verhaltensweisen entstehen in der Regel in wechselseitigen Interaktionen und sollten nicht individualisierend zugeschrieben werden. Vor diesem Hintergrund ist eine grundsätzlich positive, verstehende und reflektierte Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen zentral. Es empfiehlt sich, das *Konzept des guten Grundes* zu verinnerlichen, um Verhalten als Ausdruck subjektiv nachvollziehbarer Bedürfnisse und als Bewältigungsstrategien einordnen zu können. Darüber hinaus zeigt die Arbeit die hohe emotionale Belastung auf, der Sozialpädagog*innen in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen ausgesetzt sind. Basierend auf diesen Erkenntnissen empfiehlt sich, dass Sozialpädagog*innen professionelle Emotionsarbeit und Selbstsorge als festen Bestandteil ihres beruflichen Handelns etablieren (vgl. Kapitel 4.2). Dazu gehören die regelmässige Reflexion des eigenen emotionalen Erlebens, die frühzeitige Wahrnehmung von Belastungssignalen sowie die konsequente Nutzung vorhandener Unterstützungs- und Entlastungsangebote, wie zum Beispiel Supervision, kollegiale Beratung, oder Pausenstrukturen. Ziel ist es, eine nachhaltige Balance zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Ressourcen zu sichern, um langfristig handlungsfähig zu bleiben.

4.5 Schlussfazit und Ausblick

Zusammenfassend zeigt die Arbeit, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen ein anspruchsvolles, zugleich jedoch hoch wirksames Handlungsfeld darstellt, dessen Potenziale bislang nur eingeschränkt ausgeschöpft werden. Solange Gruppenarbeit überwiegend implizit erfolgt und strukturell wie fachlich nicht ausreichend unterstützt wird, bleiben ihre entwicklungsfördernden Möglichkeiten begrenzt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgte eine inhaltliche Eingrenzung der betrachteten Aspekte. Künftige Untersuchungen sollten die gruppenbezogene Betrachtung von Lebens- und Erfahrungswelten in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, etwa der Adoleszenz, analysieren. Darüber hinaus erscheint eine Untersuchung struktureller Merkmale wie Gruppengrösse und Zusammensetzung sowie die konzeptionelle Verankerung gruppenpädagogischer Ansätze in Hilfeplanung und Organisationsentwicklung erforderlich. Ergänzende Erkenntnispotenziale ergeben sich aus vergleichenden Analysen zwischen stationären Erziehungshilfen und anderen pädagogischen Feldern, etwa Kindertagesstätten oder schulischen Kontexten. Darüber hinaus besteht Forschungsbedarf hinsichtlich weiteren konkreter Umsetzungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Gruppenarbeit, beispielsweise in Bezug des Einsatzes von Rollenspielen, der Bedeutung von Wiederholungen, ritualisierten Abläufen sowie prosozialen Tätigkeiten. Auch für die Ausbildung und Weiterbildung von Sozialpädagog*innen stellen sich weiterführende Fragen. Es bleibt zu klären, wie sozialpädagogische Gruppenarbeit verbindlicher in der Ausbildung verankert und praxisnah vermittelt werden kann, um angehende Fachpersonen frühzeitig für sozialpädagogische Gruppenarbeit in stationären Erziehungshilfen zu sensibilisieren und ihre Handlungssicherheit zu stärken.

Abschliessend verdeutlicht die Arbeit, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit nicht als ergänzende Methode, sondern als grundlegender Bestandteil professionellen Handelns in stationären Erziehungshilfen zu verstehen ist. Der bewusste Blick auf das *Unterwegssein als Gruppe* eröffnet nicht nur neue Entwicklungs- und Lernräume für Kinder und Jugendliche, sondern fordert zugleich eine kontinuierliche fachliche, institutionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung. Der Ausblick macht damit deutlich, dass sozialpädagogische Gruppenarbeit ein dynamisches Feld bleibt, dessen Potenziale weiter erforscht, reflektiert und professionell gestaltet werden müssen.

5 Literaturverzeichnis

- Aghamiri, K. (2016). *Das Sozialpädagogische als Spektakel: Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule*. Budrich UniPress Ltd.
- Amann, A. (Hrsg.). (2015). Der Prozess des Diagnostizierens—Wie untersuche ich eine Gruppe? In *Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl, S. 416–448). Beltz.
- Antons, K. (Hrsg.). (2015). Die dunkle Seite von Gruppen. In *Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl, S. 322–357). Beltz.
- Behnisch, M. (2014). Annäherungen an soziale Gruppenarbeit: Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. *Sozial Extra*, 38(1), 37–40. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0010-4>
- Behnisch, M. (2018). *Die Organisation des Täglichen: Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens* (1. Auflage). WALHALLA Fachverlag. <https://doi.org/10.5771/9783802949784>
- Behnisch, M., & Joos, K. (2023). „Da hab ich meine Ruhe, bin allein und kann mich auch zurückziehen“: Überlegungen zur Privatsphäre junger Menschen in der Heimerziehung. *Forum Erziehungshilfen*, 1, 49–52. <https://doi.org/10.3262/foe2301049>
- Behnisch, M., Lotz, W., & Maierhof, G. (2013). *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: Theoretische Grundlage - methodische Konzeption - empirische Analyse*. Beltz.
- Behnisch, M., Lotz, W., & Maierhof, G. (2014). „...dann werde ich selbst mutiger“: Fachkräfte berichten über ihre Erfahrungen mit sozialer Gruppenarbeit. *Sozial Extra*, 38(1), 50–52. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0011-3>
- Bieler, K. (Hrsg.). (2023). Methoden der Sozialen Arbeit und methodisch-professionelles Handeln. In *Grundwissen Soziale Arbeit: Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder* (S. 229–245). Springer Gabler.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind* (1. Auflage). Kohlhammer Verlag.
- Brosius, K. (Hrsg.). (2015). Soziales Lernen in Gruppen. In *Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl, S. 258–280). Beltz.

- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of “People Work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Bundesamt für Justiz. (2025, April 7). *Opfer von fürsorglichen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen*. Bundesamt für Justiz.
<https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/gesellschaft/fszm.html>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2024). *Die Schweiz in Zahlen: Statistisches Jahrbuch 2024* (1. Auflage). NZZ Libro ein Imprint der Schwabe Verlagsgruppe AG.
- Bundesrat, S. (2012). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: Notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung* [Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007].
<https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/27305.pdf>
- Duden. (2025a). Pädagogik. In *Duden*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Paedagogik>
- Duden. (2025b). Sozial. In *Duden*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/sozial>
- Eberitzsch, S. (Hrsg.). (2023). Stationäre Erziehungshilfen in der Schweiz: Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation. In *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 37–48). Beltz Juventa.
- Ehrensperger, H., & Stierli, P. (2020). *Keine Panik vor Dynamik! Gruppendynamische Kompetenz für den pädagogischen Alltag* (Erste Auflage). Carl Auer Verlag.
- Freigang, W., Bräutigam, B., & Müller, M. (2018). *Gruppenpädagogik: Eine Einführung*. Beltz.
- Furrer, M., Heiniger, K., Huonker, T., Jenzer, S., & Praz, A.-F. (Hrsg.). (2014). *Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850 - 1980: = Entre assistance et contrainte: les placements des enfants et des jeunes en Suisse 1850 - 1980*. Schwabe.
- Gabriel, T. (Hrsg.). (2023). Partizipation: Eine historische Perspektive auf Subjektorientierung und Objektivierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 23–36). Beltz Juventa.

- Gesundheitsobservatorium, S. (2025). *Psychische Gesundheit in der Schweiz: Entwicklung, Förderung, Prävention und Versorgung: Nationaler Gesundheitsbericht 2025*. Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Hartwig, L., Kanz, C., Schone, R., & Wutzke, S. (Hrsg.). (2015). *Gruppenpädagogik in der Heimerziehung* (2. Aufl.). Walhalla u. Praetoria Verlag GmbH & Co. KG.
- Hast, J., & Rieken, G. (2002). Gruppenpädagogik und soziales Lernen im Alltag der Heimerziehung. *Forum Erziehungshilfen - Gruppenpädagogik*, 8, 86–91.
- Hehn-Oldiges, M. (2024). *Wege aus Verhaltensfallen: Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Beltz.
- Heinetsberger, R. (2021). *Mit der Kraft der Gruppe: Die Angewandte Gruppendynamik in der Stationären Kinder- und Jugendhilfe*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Huber, S., & Calabrese, S. (2022). Sozial- und sonderpädagogische Zugänge zu herausfordernden Verhaltensweisen in stationären Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe: Eine Skizze. In *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (1st ed). Kohlhammer Verlag.
- Jugendbericht, A. (1990). *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe* (Bundestagsdrucksache Nos. 11, 6576).
<https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12730-8-jugendbericht.html>
- Kalcher, J. (2002). Nutzung der Gruppendimension in Settings der Heimerziehung. *Forum Erziehungshilfen - Gruppenpädagogik*, 8, 80–85.
- Keller, S., Rohrbach, J., & Eberitzsch, S. (2021). *Fachbroschüre „Beteiligung? Wie wir das sehen!“: zwölf Lebensbereiche junger Menschen im Diskurs*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-2397>
- Kieslinger, D., Beck, N., & Haar, R. (Hrsg.). (2024). *Pädagogische Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (1. Auflage). Lambertus.
- Klein, I. (2014). *Gruppen leiten ohne Angst: Themenzentrierte Interaktion (TZI) zum Leiten von Gruppen und Teams* (14. Auflage). Auer.

König, O., & Schattenhofer, K. (2022). *Einführung in die Gruppendynamik* (Elfte Auflage). Carl-Auer Verlag GmbH.

Kötterheinrich, R., & Schatow-Gembel, S. (2018). *Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen: Eine explorative Studie zum subjektiven Erleben als Beitrag zur Gestaltung traumapädagogischer Interventionen in den Hilfen zur Erziehung* (Überarbeitete Neuauflage). Profero Verlag.

Lambers, H. (2023). *Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich* (6., überarbeitete Auflage). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838561592>

Moch, M. (Hrsg.). (2016). Lebensweltorientierung in den Erziehungshilfen. In *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 77–86). Beltz Juventa.

Moch, M. (2018). Hilfen zur Erziehung. In *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 632–645). Ernst Reinhardt Verlag.

Moosbach, D. (2025a). Pädagogik. In *Wortbedeutung.info*.
<https://www.wortbedeutung.info/Pädagogik/>

Moosbach, D. (2025b). Sozial. In *Wortbedeutung.info*. <https://www.wortbedeutung.info/sozial/>

Nüsken, D. M., & Erlemann, L. M. (Hrsg.). (2024). Berufsfeld Erziehungshilfe: Zentrale Merkmale und notwendige Handlungsstrategien pädagogischer Fachkräfte. In *Pädagogische Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (1. Auflage). Lambertus.

Omlor, R. (Hrsg.). (2023). Einführung in die Soziale Arbeit. In *Grundwissen Soziale Arbeit: Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder* (S. 1–28). Springer Gabler.

Paulussen, K. (2023). *Was ist los in meiner Gruppe? Begleitung von Gruppenprozessen in Kita, Schule und Jugendhilfe* (1. Auflage). Lambertus-Verlag.

Piller, E. M., & Schnurr, S. (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe: Eine Einleitung. In *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 7–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7>

- Reich-Buettner, U. (1987). Du bist Schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. *Pädagogik heute betrifft Erziehung: das Praxismagazin für Lehrer*, Vol.1978(12), 62–65.
- Sappok, T., & Zepperitz, S. (2019). *Das Alter der Gefühle: Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung* (2. überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- SASSA, & SAVOIRSOCIAL. (2025). *Fachkräftestudie im Sozialbereich 2025: Ergebnisse im Arbeitsfeld Kind, Jugend und Familie*.
https://www.savoirsocial.ch/s01/Dokumente/Organisation/Studien/Fachkraeftestudie_2024/Faktenblaetter_Arbeitsfelder/250422-FKS-Faktenblatt-Workshop-Kind-Jugend-d.pdf
- Schattenhofer, K. (Hrsg.). (2015). Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In *Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl, S. 16–46). Beltz.
- Scherwath, C., & Friedrich, S. (2025). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (5., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt-Grunert, M. (2009). *Soziale Arbeit mit Gruppen: Eine Einführung* (3. Auflage). Lambertus-Verlag.
- Schöllgen, I., & Schulz, A. (2016). *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt: Emotionsarbeit*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA).
<https://doi.org/10.21934/BAUA:BERICHT20160713/1F>
- Schrapper, C. (2015). Die Gruppe als Mittel zur Erziehung Gruppenpädagogik. In *Handbuch Alles über Gruppen: Theorie, Anwendung, Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl, S. 186–208). Beltz.
- Schröder, A., & Leonhardt, U. (2011). *Wegweiser Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule: Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert*. Wochenschau-Verl.
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. (2025). *Rechtsgrundlagen für die Sozialhilfe*. Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe SKOS CSIAS COSAS. <https://skos.ch/skos-richtlinien/rechtliches/rechtsgrundlagen>
- Siebold, S. (2023). *Kinder in Heimen Am Übergang Von der Grund- in Die Sekundarschule: Eine Qualitative Längsschnittanalyse* (1st ed). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Trede, W. (2002). Gruppenpädagogik. *Forum Erziehungshilfen: Gruppenpädagogik*, 8, 66.
- Treess, H. (2002). Situationsorientierte Pädagogik in Wohngruppen als Mehrebenenpraxis erzieherischer Hilfen. *Forum Erziehungshilfen - Gruppenpädagogik*, 8, 68–79.
- Vieth, J. (2002). Erlebnispädagogik—Abenteuerliche Wege zur Gruppenbildung (nicht nur) in der Heimpädagogik. *Forum Erziehungshilfen - Gruppenpädagogik*, 8, 92–97.
- Voll, P. M., & Jud, A. (2013). Management by diffusion?: Zum Umgang mit Risiken im zivilrechtlichen Kinderschutz. In *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 23–52). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7>
- von Spiegel, H. (with Sturzenhecker, B.). (2021). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (7., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838587981>
- Wanke, D. (2024). *Traumapädagogik mit geflüchteten Kindern in Kitas: Eine empirisch-qualitative Studie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45560-6>
- Welsche, M., & Triska, S. (2023). *Hilfen zur Erziehung: Theorie und Praxis der vollstationären Massnahmen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Wigger, A. (2007). *Was Tun Sozialpädagoginnen und Was Glauben Sie, Was Sie Tun? Professionalisierung Im Heimalltag* (2nd ed). Verlag Barbara Budrich.
- Winkler, M. (Hrsg.). (2003). Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung—Mit Nebenbemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools. In *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven* (S. 212–239). Reinhardt.
- Winkler, M. (2006). Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In *Das Soziale gestalten: Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 55–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, M. (Hrsg.). (2015). Soziale Arbeit und Sozialpädagogik in der Moderne. In *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (S. 199–225). Verlag Barbara Budrich.
- Witek, K. (2024). Soziale Gruppenarbeit im Ganzttag. *Sozialmagazin*, 11–12, 54–61. <https://doi.org/10.3262/SM2412054>

Wright, M. (2011, Juni 21). *Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung*.

https://www.lzg.nrw.de/_php/login/dl.php?u=/_media/pdf/service/Veranst/110621_Workshop_Partizipat_Qualitaetsentw/Wright_Stufen_der_Partizipation_-_Kopie_f__r_TN.pdf

Zepperitz, S. (Hrsg.). (2022). *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (1. Auflage). Hogrefe.