

Studienmodule Soziale Arbeit

Titus Simon | Peter-Ulrich Wendt

# **Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit**

Eine Einführung

2. Auflage

**BELTZ JUVENTA**

## Studienmodule Soziale Arbeit

Herausgegeben von

Ria Puhl | Regina Rätz | Eberhard Raithelhuber | Wolfgang Schröder |  
Titus Simon | Steve Stiehler | Mechthild Wolff

Die Reihe „Studienmodule Soziale Arbeit“ präsentiert Grundlagentexte und bietet eine Einführung in basale Themen der Sozialen Arbeit. Sie orientiert sich sowohl konzeptionell als auch in Inhalt und Aufbau der Einzelbände hochschulübergreifend an den jeweiligen Studienmodulen. Jeder Band bereitet den Stoff eines Semesters in Lehr- und Lerneinheiten auf, ergänzt durch Übungsfragen, Vorschläge für das Selbststudium und weiterführende Literaturhinweise.

Titus Simon | Peter-Ulrich Wendt

# Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit

2., überarbeitete Auflage

**BELTZ** JUVENTA

## Die Autoren

Dr. Titus Simon, Prof. i. R., war Praktiker in der Jugend- und in der Verbandsarbeit, Professuren an der Fachhochschule Wiesbaden (1992–1996) und nachfolgend bis zur Pensionierung an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Dr. Peter-Ulrich Wendt ist seit 2009 Professor für Grundlagen und Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule Magdeburg-Stendal und war zuvor 25 Jahre beruflich in der Kinder- und Jugendhilfe tätig.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3098-3 Print

ISBN 978-3-7799-3099-0 E-Book (PDF)

2., überarbeitete Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Kapitel 1</b>  |           |
| <b>Soziale Gruppenarbeit – zwischen Alltag und Allgemeingut?</b>  | <b>9</b>  |
| <br>  |           |
| <b>Teil I</b>   |           |
| <b>Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik</b>                         |           |
| <b>(Titus Simon)</b>  |           |
| <br>  |           |
| <b>Kapitel 2</b>  |           |
| <b>Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik:</b>                        |           |
| <b>Deren Geschichte im Kontext der Professions- und</b>           |           |
| <b>Methodenentwicklung Sozialer Arbeit</b>                        | <b>18</b> |
| 2.1 Die Ursprünge professioneller Sozialer Arbeit                 | 19        |
| 2.2 Zur Geschichte der Gruppenpädagogik                           |           |
| und der Sozialen Gruppenarbeit                                    | 25        |
| 2.3 Impulse durch die Kleingruppenforschung                       | 30        |
| 2.4 Die Rolle der sozialpädagogischen Gruppenarbeit nach 1945     | 33        |
| 2.5 Von der Inflation gruppenbezogener Ansätze zum Arbeitsprinzip |           |
| in neueren methodischen Begründungszusammenhängen                 | 37        |
| 2.6 Zum Abschluss des Kapitels                                    | 40        |
| <br>  |           |
| <b>Kapitel 3</b>  |           |
| <b>Die Gruppe als Ort intensiver Wechselwirkung</b>               | <b>42</b> |
| 3.1 Die Gruppe als soziales System                                | 42        |
| 3.2 Gruppenmodelle  | 48        |
| 3.3 Die Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt             |           |
| als Ausgangspunkt für Gruppenbildungen                            |           |
| und Gruppenprozesse   | 53        |
| 3.4 Zum Abschluss des Kapitels                                    | 57        |
| <br>  |           |
| <b>Kapitel 4</b>  |           |
| <b>Lernen, Leiten und Entscheiden in Gruppen</b>                  | <b>59</b> |
| 4.1 Lernen in Gruppen   | 59        |
| 4.2 Führung von und in Gruppen                                    | 63        |
| 4.3 Entscheidungsprozesse in Gruppen                              | 68        |
| 4.4 Zum Abschluss des Kapitels                                    | 74        |

|   |    |
|---|----|
| <b>Kapitel 5</b>  |    |
| <b>Manipulation und Manipulierbarkeit in Gruppen</b>                                    | 75 |
| 5.1 Konformes Verhalten, soziale Vergleichsprozesse<br>und der Einfluss von Minoritäten | 76 |
| 5.2 Manipulation in Gruppen: Zu den Überlegungen Rupert Lays                            | 81 |
| 5.3 Autoritäre und rechtsextreme Gruppenbildungen                                       | 85 |
| 5.4 Zum Abschluss des Kapitels  | 89 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Kapitel 6</b>   |     |
| <b>Zur Variabilität von Intensität und Struktur – dargestellt anhand<br/>der Gruppenarbeit mit Jugendlichen und gruppendynamischer<br/>Trainings von Erwachsenen</b> | 91  |
| 6.1 Gruppenpädagogische Ansätze – sichtbar gemacht<br>am Beispiel der Jugendarbeit   | 91  |
| 6.2 Gruppendynamische Trainingsgruppen   | 97  |
| 6.3 Zum Abschluss des Kapitels   | 104 |

## Teil II

### Soziale Gruppenarbeit (Peter-Ulrich Wendt)

|   |     |
|---|-----|
| <b>Kapitel 7</b>  |     |
| <b>Entwicklung und Perspektiven: Bildung und Lernen<br/>in der Sozialen Gruppenarbeit</b> | 106 |
| 7.1 Gegenstandsbestimmung: Was ist Soziale Gruppenarbeit?                                 | 106 |
| 7.2 Bildung und Soziale Gruppenarbeit   | 111 |
| 7.3 Leitprinzipien  | 115 |
| 7.4 Qualitäten Sozialer Gruppenarbeit   | 121 |
| 7.5 Formen Sozialer Gruppenarbeit   | 122 |
| 7.6 Zum Abschluss des Kapitels  | 124 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Kapitel 8</b>  |     |
| <b>Diskursgestützte Basisverfahren der Sozialen Gruppenarbeit</b>   | 125 |
| 8.1 Gruppendynamisch arbeiten: Themenzentrierte Interaktion (TZI)   | 126 |
| 8.2 Zukunft in den Blick nehmen: Die Verfahren Zukunftswerkstatt,<br>Zukunftskonferenz und Appreciative Inquiry | 132 |
| 8.2.1 Zukunftswerkstatt   | 132 |
| 8.2.2 Zukunftskonferenz   | 139 |
| 8.2.3 Appreciative Inquiry  | 141 |

---

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 8.3 | Wissensressourcen breit nutzen: Das Verfahren World Café             | 143 |
| 8.4 | Maximale Offenheit herstellen: Das Verfahren<br>Open Space Technique | 148 |
| 8.5 | Indigene Praxis übersetzen: Das Verfahren Dragon Dreaming            | 154 |
| 8.6 | Spielend erproben: Das Verfahren Planspiel                           | 155 |
| 8.7 | Digitale Formate entwickeln: Das Verfahren Barcamp                   | 163 |
| 8.8 | Zum Abschluss des Kapitels   | 166 |

## Kapitel 9

|  |                            |     |
|--|----------------------------|-----|
| <b>Erfahrungsgestützte Basisverfahren der Sozialen Gruppenarbeit</b> |                            | 169 |
| 9.1  | Rollenspiel                | 171 |
| 9.2  | Psychodrama                | 175 |
| 9.3  | Erlebnispädagogik          | 179 |
| 9.4  | Wildnispädagogik           | 183 |
| 9.5  | Zum Abschluss des Kapitels | 186 |

## Kapitel 10

|   |                            |     |
|---|----------------------------|-----|
| <b>Prozessorientierte Soziale Gruppenarbeit</b> |                            | 187 |
| 10.1  | Beziehung anbieten         | 187 |
| 10.2  | Raum geben                 | 190 |
| 10.3  | Prozesse arrangieren       | 195 |
| 10.4  | Erprobung ermöglichen      | 199 |
| 10.5  | Zum Abschluss des Kapitels | 202 |

## Kapitel 11

|  |                            |     |
|--|----------------------------|-----|
| <b>Peerorientierte Soziale Gruppenarbeit</b> |                            | 204 |
| 11.1   | Da-Sein                    | 205 |
| 11.2   | Begleiten                  | 213 |
| 11.3   | Coachen                    | 216 |
| 11.4   | Sich entwickeln lassen     | 219 |
| 11.5   | Zum Abschluss des Kapitels | 220 |

## Kapitel 12

|  |                            |     |
|--|----------------------------|-----|
| <b>Aneignungsorientierte Soziale Gruppenarbeit</b> |                            | 221 |
| 12.1   | Aneignung ermöglichen      | 222 |
| 12.2   | Moderieren                 | 227 |
| 12.3   | Feedback ermöglichen       | 232 |
| 12.4   | Offenheit sichern          | 235 |
| 12.5   | Sensibilisieren            | 238 |
| 12.6   | Zum Abschluss des Kapitels | 241 |

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>Kapitel 13</b>                               |     |
| <b>Lösungsorientierte Soziale Gruppenarbeit</b> | 242 |
| 13.1 Entwicklung unterstützen                   | 243 |
| 13.2 Ressourcen aktivieren                      | 249 |
| 13.3 Lösungen erschließen                       | 255 |
| 13.4 Zum Abschluss des Kapitels                 | 260 |
| <br>  |     |
| <b>Kapitel 14</b>                               |     |
| <b>Soziale Gruppenarbeit im Zwangskontext</b>   | 261 |
| 14.1 Konfrontieren                              | 262 |
| 14.2 Provozieren                                | 266 |
| 14.3 Zum Abschluss des Kapitels                 | 270 |
| <br>  |     |
| <b>Kapitel 15</b>                               |     |
| <b>Soziale Gruppenarbeit als Navigation</b>     | 272 |
| <br>  |     |
| <b>Literatur</b>                                | 286 |

# Kapitel 1

## Soziale Gruppenarbeit – zwischen Alltag und Allgemeingut?

*Hilde* ist Sozialarbeiterin/-pädagogin. Seit über 15 Jahren ist sie in der Sozialen Gruppenarbeit tätig. Befragt, ob ihr ein „typisches Beispiel“ zur Sozialen Gruppenarbeit einfällt, erzählt sie von einer Mädchengruppe, d.h. von Freundinnen, die alle vereint hat, als Mädchen etwas zusammen machen zu wollen:

Ihr Thema war, was die Mädchen „vielleicht so nicht gesehen haben, die gewünschte Rolle zu finden, mit all dem, was aus der Gesellschaft auf dich einströmt.“ Sie und eine Kollegin haben über neun Monate mit der Gruppe gearbeitet, „immer wieder Treffen durchgeführt, Sachen organisiert und sie organisieren lassen. Das fing damit an, dass wir erst mal zusammenkommen und gucken: Wer seid Ihr? Was bewegt Euch und wo soll es denn hingehen?“

Es ging darum, abzustecken, „was unser Auftrag ist: Was ist das Potenzial der Gruppe und der Einzelnen?“. Aus der unterschiedlichen Herkunft und den verschiedenartigen Erfahrungen der Mädchen hat sich ihr selbstgesteckter Plan entwickelt. *Hilde* folgt ihrem Grundsatz, „dass diejenigen, die in der Gruppe sind, auch vorgeben, wo es hingehet und was gemacht werden soll. Und ob ich das immer als den geraden oder richtigen Weg empfinde, spielt keine Rolle. Das ist dann der Weg und den werde ich begleiten.“ Die Mädchen hatten den Plan, irgendwo hinzufahren, und sie und ihre Kollegin sahen ihre Rolle darin, diese zu begleiten und ein Budget zur Verfügung zu stellen, das ausgereicht hat, um drei Tage nach X-Stadt zu fahren. Es sollte ein gemeinsamer Abschluss werden, denn einige Mädchen würden mit der Ausbildung beginnen und ihre Gruppe würde danach auseinandergehen; deshalb wollten sie noch einmal etwas zusammen machen: Für den Aufenthalt in X-Stadt stellten die Mädchen ein großes Programm mit zahlreichen Aktivitäten zusammen, die aufeinander aufbauten und denen *Hilde* und ihre Kollegin kaum folgen konnten. „Das war ein so tolles Erlebnis, dass ich mir gedacht habe: Toll, dass wir auch ausgehalten haben, danebenzustehen, und noch mal neue Diskussionen zuzulassen. Es ist wichtig, hin und wieder einen Schritt zurückzugehen.“

Das Feedback, das uns die Mädels auf der Rückfahrt gegeben haben, war: „*Das war so toll, wir konnten alles alleine machen und ihr habt uns sogar das Geld in die Hand gegeben.*“ *Hilde* vermutet, dass die Mädchen das ihnen überlassene Geld mit Verantwortung und der Haltung „jetzt habe ich die Macht“ in Verbindung

gebracht haben. Ihnen wurde ermöglicht, Einfluss nehmen und in ihrem Sinne teilhaben zu können. Ihr und ihrer Kollegin ist es „ganz gut gelungen, das zu begleiten und die Kompetenz der Gruppe zu stärken, aber auch die des Einzelnen. Das ist ja letztendlich das gewesen, was für uns eine Rolle gespielt hat, zu schauen: Wie kann man bei den einzelnen Mädchen in der Gruppe verschiedene Dinge stärken, ausbauen und fördern?“ Es geht um ein Raum-Geben, damit die Mädchengruppe sich ausprobieren kann, und es war ihre Aufgabe, den Raum so zu gestalten, dass auch ein Scheitern ohne die Folgen möglich gewesen wäre, die die Mädchen davon abgehalten hätten, es noch einmal zu probieren. *Hilde* nennt das „die Chance, die wir bieten können ... Wir können diese Räume schaffen, wir können diese Plattform schaffen, wo man die Möglichkeit zum Ausprobieren und Testen hat, wo man auch noch anders, als es z. B. die Schule zulässt, eine Rückmeldung bekommen kann, die wertschätzend ist.“

Ein einfaches Beispiel, ein Alltagsbeispiel, das *Hilde* schildert: Die Rede ist von Gemeinschaft, teilhaben, Einfluss nehmen, begleiten, Macht haben, Raum schaffen, von Erlebnis, Kompetenz und Gelingen. Ein Beispiel also, das nicht großsprecherisch von Besonderem berichtet, eher eines, das Soziale Gruppenarbeit als Regelfall sozialarbeiterischen/-pädagogischen Handelns darstellt. Viel klingt an von dem, was *Heinrich Schiller* (1966: 138 f.) die *fünf Prinzipien der Gruppenarbeit* nannte:

1. *Individualisieren*: Der Einzelne in der Gruppe hat Bedeutung als Individuum mit den ihm eigenen Möglichkeiten. Dabei darf der Blick auf die Gruppe nicht verstellt werden.
2. *Da beginnen, wo die Gruppe steht*: Die Gruppenleitung ermittelt den Entwicklungs- und Wissensstand der Gruppe, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden.
3. *Entbehrlichkeit*: Da sich die Gruppe entwickeln, ausprobieren und zu sich selbst finden soll, muss die Gruppenleitung die Balance zwischen Einmischung und Rückzug halten.
4. *Programmgestaltung*: Durch einen Inhaltsrahmen wird der Gruppe die Möglichkeit zur Weiterentwicklung gegeben. Das fördert den Gruppenprozess.
5. *Grenzen setzen können*: Durch Grenzsetzung dem Einzelnen oder der Gruppe gegenüber kann sich die Gruppe insgesamt weiterentwickeln (vgl.: ebd.).

Mitte der 1960er Jahre, als Schiller dies formulierte, wurde optimistisch auch davon gesprochen, Gruppenarbeit könne sich zu *der* Methode der Sozialen Arbeit entwickeln. Vor einigen Jahren hat *Sabine Ader* freilich recht deutlich die auch von uns geteilte Auffassung vertreten, wonach eine konzeptionell bewusst ge-

staltete Arbeit mit Gruppen derzeit in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit nicht besonders en vogue sei. Einen Indikator hierfür sah sie in dem Umstand, dass in den einschlägigen Veröffentlichungen zu methodischen Grundfragen Sozialer Arbeit kaum Bezüge zur Gruppenarbeit zu finden sind (vgl. Ader 2013: 436 f.). Deutliche Hinweise auf die Richtigkeit dieser Vermutung ergeben sich auch aus in mehrjährigen Abständen vorgenommenen Untersuchungen zur Frage, wer in den betrachteten Zeiträumen für die Hochschulausbildung rekrutiert wird. Selbst für die Vermittlung wichtiger Grundfertigkeiten wie Beratung, Gesprächsführung, Case Management, Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit wurde selten entsprechend spezialisiertes Personal gesucht (vgl. Simon 2018: 31). Auch andere Hinweise sprechen eine deutliche Sprache: Im Rahmen einer qualitativen Feldstudie zur Sozialen Gruppenarbeit berichteten 2018 nur fünf der 49 befragten Fachkräfte der Sozialen Arbeit ausdrücklich davon, im Rahmen des eigenen Studiums intensiv in Kontakt mit Sozialer Gruppenarbeit gekommen zu sein (vgl. Wendt 2019).

Die in der fachlichen Wahrnehmung *auf den ersten Blick* eher geringe Bedeutung der Sozialen Gruppenarbeit lässt sich ein gutes Stück auch an der Zahl der Publikationen ablesen, die zu dieser Methode in den zurückliegenden Jahren erschienen sind. Zieht man alleine die Zahl der besprochenen Titel heran, die vom Rezensionsdienst *socialnet.de* seit 2000 zu Themen der Sozialen Arbeit insgesamt besprochen worden sind (rd. 18 600, Stand: 1. August 2018), dann fällt die Zahl der entsprechend indizierten Rezensionen zu Themen der Sozialen Gruppenarbeit (35) doch nur gering aus. Und werden z. B. die Jahresberichte sozialer Einrichtungen kritisch betrachtet, dann wirkt sie oft lediglich wie ein Aspekt unter vielen anderen, der im Zusammenhang z. B. mit individuellen Hilfen kurz erwähnt, meist aber kaum weiter ausgeführt wird.

Mit dem hiermit vorgelegten Lehrbuch, das vor allem für die modularisierten BA-Studiengänge sowie als Einführung in die Praxis gedacht ist, möchten wir dieser wenig erfreulichen und der Profession unangemessenen Entwicklung ein wenig entgegensteuern.

Menschen sind als soziale Wesen auf intensive Beziehungen angewiesen, von denen sich viele in mannigfaltigen Gruppenkonstellationen vollziehen. Die Arbeit mit Gruppen gehört zu den klassischen Methoden Sozialer Arbeit und bleibt aus zwei Gründen unverzichtbar:

1. Wann immer Akteure des sozialen Berufes mit den Angehörigen ihrer jeweiligen Zielgruppen zu arbeiten beginnen, geschieht dies entweder unmittelbar in Gruppen oder die ihr in Settings der Einzelfallhilfe begegnenden Menschen sind in relevanten Gruppenbezügen eingebunden, die – je nach Konstellation

tion – fördernde oder hemmende Einflüsse auf die helfende Beziehung haben können. Die Gruppen, in denen sich unterstützungsbedürftige Menschen befinden, können Fluch oder Segen sein. Manchmal sind sie beides.

2. Es hat sich im Zuge der jüngeren Professionsgeschichte als unabdingbar erwiesen, Gruppen zur Zielgruppe oder zur Arena sozialpädagogischer Interventionen zu machen. Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit hat sich als brauchbar erwiesen. Sie erfuhr Modifikationen und Fortentwicklungen. Die aus der Forschung und der Praxis gewonnenen Erkenntnisse und Handlungskonzepte sind weit über den sozialen Beruf hinaus relevant geworden. Der Prozess der Methodenentwicklung dauert mittlerweile fast hundert Jahre an. Professionelle, moderne Gruppenarbeit oder -pädagogik besitzt ihre Wurzeln in Projekten der 1920er Jahre und erlebte zwischen den 1950er und 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts ihre wohl stürmischste Entwicklung. Auch danach war sie niemals in Frage gestellt, weil in der Praxis unverändert relevant, wohl aber als *althergebrachtes Relikt* etwas ins Abseits geraten.

Inhalt und Systematik unseres Lehrbuches sollen dazu beitragen, diesen Eindruck als unzeitgemäß zu verwerfen, wozu die Argumente in zwei Teilen vorgelegt werden. Im ersten Teil, den *Titus Simon* verfasst hat, werden Geschichte, aus der Gruppenforschung stammende Modelle, die Leistungsfähigkeit von Gruppen sowie die Gefahren ihres manipulativen Charakters behandelt:

- Im nachfolgenden zweiten Kapitel wird die *Geschichte* von Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik im Kontext der Berufs- und Methodenentwicklung Sozialer Arbeit dargestellt. Dabei wird auch das Problem der spätestens seit den 1970er Jahren unübersichtlich gewordenen Arbeitsansätze aufgegriffen.
- Das dritte Kapitel beschreibt die Gruppe als einen *Ort intensiver Wechselwirkungen*. Sie wird als soziales System begriffen, dessen Funktionsweisen anhand verschiedener Gruppenmodelle sichtbar gemacht werden.
- Wie in Gruppen *gelernt, geleitet und entschieden* wird, steht im Mittelpunkt des vierten Kapitels. Hierbei wird zum einen der Frage nachgegangen, inwieweit und unter welchen Bedingungen Gruppenleistungen denen von Individuen überlegen sind. Des Weiteren werden die verschiedenartigen Führungsstile und die darauf bezogenen theoretischen Überlegungen erläutert sowie die sozialpsychologischen Erklärungsmodelle der Abläufe von Entscheidungsprozessen vorgestellt.
- Das fünfte Kapitel behandelt die *dunkle Seite der Gruppe*. Es geht um die offensichtlichen und subtilen Manipulationen ihrer Mitglieder. Diese vollziehen sich über Konformitätsdruck, Vergleichsprozesse und die Macht einflussreicher Minoritäten. Gewürdigt wird nachfolgend die Arbeit von *Rupert*

Lay, der sich in besonderer Weise den Mechanismen von Manipulation und Manipulierbarkeit in Gruppen zugewandt hat. Zudem wird möglichen Funktionen rechtsextremer bzw. autoritärer Gruppenbildungen nachgegangen.

- Das sechste Kapitel leitet über zu den *Praxisbezügen*. Die Variabilität von Intensität und Struktur des Gruppengeschehens wird in einer Gegenüberstellung der Gruppenarbeit mit Jugendlichen und gruppenspezifischer Trainings von Erwachsenen sichtbar gemacht. Dabei werden auch Unterschiede gering formierter gruppenpädagogischer Praxis und weitgehend geschlossener Trainingsgruppen beschrieben.

Der zweite Teil, verfasst von *Peter-Ulrich Wendt*, stellt Verfahren und Formen der Sozialen Gruppenarbeit vor:

- Zunächst wird im siebten Kapitel die *Bedeutung von Bildung und (sozialem) Lernen* in der Sozialen Gruppenarbeit herausgearbeitet, um
- im achten und neunten Kapitel die dazu dienlichen Verfahren vorzustellen. Je nach Perspektive handelt es sich um *diskurs-* oder *erfahrungsorientierte* Verfahren.
- Im zehnten bis 14. Kapitel werden die in der Sozialen Gruppenarbeit erfahrbaren *Schlüsselprozesse* erläutert, d. h. zentrale Handlungsweisen, mit Gruppen in professionellen Kontexten Sozialer Arbeit tätig zu sein. Differenziert werden (beispielhaft, keineswegs um Vollständigkeit bemüht) die Formen der Sozialen Gruppenarbeit dargestellt, so sie *prozess-, peer-, aneignungs-* oder *lösungsorientiert* sind oder *in Zwangskontexten* erfolgen.
- Im abschließenden 15. Kapitel werden schließlich Ansprüche an das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit formuliert, die sich im Konzept der *Navigation* verdichten, das befähigen soll, in einer spezifischen Situation entsprechend der gegebenen oder möglichen Schlüsselprozesse zu handeln (vgl. auch Wendt 2017: 416–424).

Im Rahmen einer Feldstudie wurden zwischen November 2015 und Juli 2018 insg. 49 Fachkräfte aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit zu ihren Erfahrungen mit Sozialer Gruppenarbeit befragt (darunter, wie gezeigt, *Hilde*). Die Befunde dieser Studie – v. a. aber die *Aussagen der Fachkräfte* – finden Eingang in diesen zweiten Teil dieses Lehrbuches<sup>1</sup>. Im Zuge der Bearbeitung des Textes für die 2. Auflage wurde das 8. Kapitel vollständig überarbeitet.

---

1 Dabei werden Namen und Orte anonymisiert und Zitate (z. B. wiedergegebene Aussagen) *kursiv* markiert.

Jedes Kapitel kann als Grundlage einer einzelnen seminaristischen Lehrveranstaltung verwendet werden. Es schließt mit Gedanken zur Praxis sowie Übungsfragen und Empfehlungen zu vertiefender Literatur; darüber hinaus wurden zusätzliche erläuternde Exkurse und Beispiele eingefügt.

Jedenfalls machen wir deutlich, dass Soziale Gruppenarbeit vielleicht Alltag Sozialer Arbeit sein mag, keinesfalls aber Allgemeingut, sondern *spezifische Kompetenz, mit Gruppen zu arbeiten*.<sup>2</sup>

Dank gilt Konrad Bronberger für das gründliche Lektorat und Elke Petersen-Wendt für ihre fachlichen Hinweise und Anregungen bei der Abfassung der Kapitel 7 bis 15.

Titus Simon und Peter-Ulrich Wendt, Oberrot und Northeim im Herbst 2021

---

2 Zu den unhintergehbaren Erfahrungen mit Sozialer Gruppenarbeit zählt auch, dass geschlechtsspezifische Zugänge in allen Handlungssituationen zu entwickeln sind (wie schon das Eingangsbeispiel zeigt). In diesem Buch wird auch durch die Schreibung deutlich werden, dass jenseits dieser Handlungsspezifik immer von Menschen jeden Geschlechts die Rede ist. Wo dies ausnahmsweise nicht ausdrücklich formuliert wird bzw. werden kann, sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen.

In diesem Buch wird mit folgenden Abkürzungen gearbeitet:

|           |  |
|-----------|--|
| Aufl.     | Auflage                                  |
| ausf.     | ausführlich                              |
| Bd.       | Band                                     |
| bzw.      | beziehungsweise                          |
| ebd.      | ebenda                                   |
| ex.       | exemplarisch                             |
| dies.     | dieselben                                |
| d. h.     | das heißt                                |
| d. Verf.  | die Verfasser                            |
| f.        | folgende                                 |
| ff.       | fortfolgende                             |
| Hg.       | Herausgeber                              |
| Herv.     | Hervorhebung                             |
| ggf.      | gegebenenfalls                           |
| i. d. R.  | in der Regel                             |
| insb.     | insbesondere                             |
| insg.     | insgesamt                                |
| i. O.     | im Original                              |
| KJHG      | Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) |
| SGB       | Sozialgesetzbuch                         |
| sog.      | sogenannte/r                             |
| u. ä.     | und ähnliches                            |
| u. a.     | und andere, unter anderem                |
| u. E.     | unseres Erachtens                        |
| unveröff. | unveröffentlicht(er)                     |
| u. U.     | unter Umständen                          |
| v. a.     | vor allem                                |
| vgl.      | vergleiche (siehe)                       |
| z. B.     | zum Beispiel                             |
| zit.      | zitiert                                  |
| →         | Verweis auf ein Kapitel im Buch          |



Teil I  
**Gruppenarbeit und  
Gruppenpädagogik  
(Titus Simon)**

## Kapitel 2

# Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik: Deren Geschichte im Kontext der Professions- und Methodenentwicklung Sozialer Arbeit

Der Mensch als soziales Wesen hat – anthropologisch betrachtet – in seiner Gattungsentwicklung durchgängige Gruppenerfahrungen. Der Terminus *Gruppe* weist auf die vielfältigen Formen der Vergesellschaftung hin – auf Familie, Bund, Nachbarschaft, Arbeitskreis, Stamm (Hofstätter 1990: 7)<sup>3</sup>. Wo sich Lebens- und Erlebenslinien mehrerer Wesen miteinander mehr oder minder dauerhaft verknüpfen, haben wir eine Gruppe vor uns (ebd.). Neben dem Individuum und dem Paar waren Kleingruppen, Horden und Stämme notwendige Voraussetzungen des Überlebens, der biologischen und der kognitiven Höherentwicklung. Unstrittig ist, dass jede Form des Lernens erfolgreicher verläuft, wenn sie sich als interaktiver Prozess mit anderen vollzieht. So fragen Langmaack und Braune-Krickau (2010): „Kann Robinson lernen?“ und verweisen damit auf die das Lernen fördernden Dimensionen sowohl der Mensch-Umwelt-Beziehung als auch der interaktiven Prozesse innerhalb des Gruppengeschehens.

Arbeit mit Gruppen wurde innerhalb moderner schulischer und sozialpädagogischer Praxis naheliegend, denn:

- alle Akteure haben Gruppenerfahrungen;
- Gruppen haben eine zentrale Bedeutung für die Sozialisation einzelner sowie die Herausbildung von sozialen Strukturen;
- gesellschaftlich organisierte Arbeit hat meistens mit Gruppen zu tun;
- Gruppen können als Arena gesehen werden, in welcher sich helfende, unterstützende Prozesse für Menschen in Problemkonstellationen entwickeln lassen;
- Soziale Gruppenarbeit ist immer dort angezeigt, wo sich mehrere Menschen in einer ähnlichen Lebenssituation befinden oder ähnliche soziale Probleme zu lösen haben.

---

3 Peter Hofstätter galt ab den 1950er Jahren als Protagonist der wissenschaftlichen Gruppenpädagogik. In der NS-Zeit war er ein Vertreter der nationalsozialistischen Rassenlehre.

In sämtlichen überlieferten Formen früher Mildtätigkeit und auch in den Frühformen organisierter Erziehung und Hilfe waren Gruppen neben den einzelnen Individuen sowohl die Objekte helfender Bemühungen als auch die Arenen sozialen, schulischen und wissenschaftlichen Lernens. Eine systematische Auseinandersetzung mit und die Beforschung von Gruppen sind zentrale Bestandteile der Professionsgeschichte von Psychologie, Pädagogik und Sozialer Arbeit. Fokussiert auf den sozialen Beruf werden nachfolgend die Ursprünge professioneller Sozialer Arbeit skizziert und die Entwicklung der Gruppenarbeit hin zur Methode derselben in Erinnerung gerufen.

## 2.1 Die Ursprünge professioneller Sozialer Arbeit

Armenhilfe ist die älteste Form organisierter Hilfen für Mitmenschen. Sie ist anthropologisch betrachtet eine Abkehr vom *Wolfsprinzip* (Lutz/Sartorius/Simon 2017: 14) und somit ein Ausdruck von Kulturentwicklung. In dem Maße, wie Armut und Besitzlosigkeit in allen entwickelten Religionen der verschiedenen Kulturkreise idealisierend überhöht wurden, sah man in der Mildtätigkeit einen Ausdruck von Tugendhaftigkeit. Die Schaffung von privater, kirchlicher oder staatlicher Armenfürsorge war allerdings das Ergebnis sich weiter differenzierender Gesellschaften. Die institutionellen Wurzeln professioneller Sozialarbeit resultieren aus den Ansprüchen der Moderne, beginnend mit der Entwicklung von Industriegesellschaften und den daraus resultierenden sozialen Problemen und Konflikten, die nicht mehr ausschließlich hoheitlich-ordnungsrechtlich oder durch Ausgrenzung und Repression zu lösen waren.

Wesentlich weiter zurück reichen die Ursprünge moderner Erziehungslehre und der aus ihr resultierenden Praxis. Sie, die sich verstärkt seit dem 19. Jahrhundert vor allem Findel- und Waisenkindern sowie anderen bedürftigen Kindern zuwandte, brachte Vertreter hervor, die in vielfältiger Weise Frühformen gruppenpädagogischer Praxis implementierten. Nicht dazu zu rechnen ist der oft zitierte Rousseau, der Kindheit als zu schützendes und zu gewährendes Moratorium betrachtet. Das Kind lernt nicht in Gruppen, sondern in der Auseinandersetzung mit den Vorgängen in der Natur. Das Kind – hier in der Gestalt des Emile (Rousseau 1963) – muss sich alles Wissenswerte selbst erschließen. Gelingt dies, führt dies zu Selbständigkeit und Selbsttätigkeit.

### Exkurs I: Gruppenbezüge in den Werken der Klassiker pädagogischen Denkens

Es ist sicherlich kein Zufall, dass vor allem jene frühen Vertreter des für den deutschsprachigen Raum relevanten pädagogischen Denkens den Wert der Arbeit in Gruppen erkannten, die selbst an führender Stelle in der Praxis gestanden hatten.

Das Wirken Heinrich Pestalozzis (1746–1827) wird vor allem durch seine Beiträge zur Stärkung der öffentlichen Erziehung und seine ganzheitliche Pädagogik geprägt, die eine „Bildung von „Herz, Kopf und Hand“ umfassen müsse. Gemeint ist die Verbindung von sittlicher (Herz), geistiger (Kopf) und physischer (Hand) Entwicklung (Thesing 2001: 34). Als er 1799 in dem Schweizer Ort Stans eine Anstalt für verwaiste Kinder eröffnet, beginnt er mit der systematischen Umsetzung seiner in zwei Jahrzehnten entwickelten erzieherischen Ideen. Er ist bemüht, seinen Unterricht so zu elementarisieren, dass sowohl die Kinder untereinander als auch – in anderen Fällen – selbst wenig gebildete Mütter in die Lage versetzt waren, kleinere Kinder beim Lernen zu begleiten. Sowohl die Waisenhausgruppen als auch die bäuerlichen Familien betrachtete er als ein das Lernen förderndes Gruppenmilieu (Weimer 1992: 148 ff.).

Inspiziert vom Wirken Pestalozzis werden auch den Konzepten des als *Vater des Kindergartens* bekannt gewordenen Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) deutliche Ansätze von Gruppenarbeit sichtbar. Neben seinen Verdiensten um die Entwicklung des Kindergartenwesens und einer eigens hierfür entwickelten Elementarpädagogik treten weitere Aktivitäten wie die Gründung von Bildungs-, Pflege- und Beschäftigungsanstalten in den Hintergrund. Grundlagen seiner Pädagogik sind Naturerforschung, Selbstexploration und -findung sowie die Religion. Obwohl, wie die meisten bedeutenden Pädagogen des 19. Jahrhunderts, pietistisch geprägt, betont er den Freiheitsbegriff und formuliert Grundlagen für eine freie Erziehung, in der das Geschehen in der Gruppe von wesentlicher Bedeutung ist. Gemeinsames Erzählen, Singen, Spiel und Bildbetrachtung, aber auch die Erledigung von gestalterischen Arbeiten sollen in der kindlichen Gemeinschaft geschehen.<sup>4</sup>

Auch in den nach 1810 gegründeten Armenschulen und „Rettungshäusern“ sind neben der religiösen Unterrichtung sowie der Arbeits- und Sittlichkeitserziehung frühe Formen einer Gruppenarbeit sichtbar gewesen. Das bekannteste Rettungshaus für verwaiste Kinder war wohl das 1833 in Horn bei Hamburg

---

4 Seine Nähe zu Protagonisten der 1848er Revolution führte 1851 zum Verbot von Kindergärten in Preußen (Weimer 1992: 168).

durch Johann Hinrich Wichern (1808–1881) gegründete „Raue Haus“. Ausgangspunkte für Wicherns religiös begründete sozialreformerische Tätigkeit waren dessen Überlegungen zur sozialpädagogischen Betreuung von Randgruppenjugendlichen sowie zur Straffälligenhilfe. Das in der Horner Einrichtung begründete Konzept wurde – ungeachtet der konkreten Arbeitsform – von seinen Zielen her als richtungsweisend angesehen. Die Bekämpfung der *moralischen und religiösen Verwahrlosung* erfolgte in familienähnlichen Kleingruppen, in denen die Prinzipien von Pietät, Glauben und Arbeitsethos *mit Strenge* vermittelt wurden. Aufgenommen wurden nur Kinder und Jugendliche, die bereits straffällig geworden waren (Thesing 2001: 203). In Abkehr von der Massenverwahrung in den Erziehungs- und Korrektionsanstalten arbeitete das „Raue Haus“ mit Gruppen mit maximal zehn Jugendlichen. Wichern selbst forderte stets noch kleinere Einheiten mit drei bis sechs Bewohnern (ebd.: 211), was allerdings nicht finanziert werden konnte.

Eine auf der Basis von Rechtsansprüchen basierende Soziale Arbeit hat ihren Ursprung in Deutschland letztendlich in der Gründung des Deutschen Reiches und der Herausbildung einer reichseinheitlichen Sozialgesetzgebung. Befördert durch diese modifizierte sich Fürsorge. Armenhilfe und Gesundheitsfürsorge hatten seit jeher eine herausragende Bedeutung. Aus diesen entwickelten sich im frühen 20. Jahrhundert familienergänzende und familienunterstützende Wohlfahrtstätigkeiten und das Amtswesen (Fürsorgeämter, Gesundheitsämter). In derselben Zeit modifizierte sich die traditionelle Waisen- und Findelkinderfürsorge. Präzisiert und forciert durch das 1922 beschlossene und 1924 in Kraft getretene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) bekamen *familienersetzende* Maßnahmen einen höheren Stellenwert. Eine Reaktion auf die Veränderungen der Arbeitsgesellschaft waren die Kleinstkinderschulen, Kindergärten und Kinderbewahranstalten, aus denen sich die vor- und außerschulischen Kindertageseinrichtungen unserer Zeit herausentwickelt haben.

Über Hilfen für beschäftigungslose und unausgebildete Jugendliche entstanden seit Ende des 19. Jahrhunderts jugendschützerische und jugendpflegerische Maßnahmen – Vorformen heutiger Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Moderne, professionelle Sozialarbeit fußt letztendlich auf vier Wurzeln:

1. Meist in den Mittelpunkt gestellt wird Alice Salomon (1872–1948), die als Begründerin des sozialen Frauenberufs und neben ihren fachtheoretischen Leistungen mit der Gründung (1908) und langjährigen Leitung der Sozialen Frauenschule in Berlin wichtige Marksteine setzte. Salomon war eine Vertreterin *professioneller Wohlfahrtstätigkeit*. Den Begriff Sozialpädagogik hat

sie so gut wie nie für die Beschreibung ihrer Arbeit verwendet. Mit der Umgehung der Sozialpädagogik – die ja über deren Wurzeln in der Jugendbewegung sowie über die wissenschaftlich dominanten Akteure männlich akzentuiert war – vollzog sie eine eigenständige Variante einer sozialen Berufseinmündung für Frauen. Wissenschaftstheoretisch liegt ein besonderer Verdienst von A. Salomon darin, dass sie damit begann, das Thema Wohlfahrt in die zeitgenössische Volkswirtschaftslehre einzubringen. Wohlfahrt hatte für sie nicht nur die Funktion individueller Hilfeleistung oder der Etablierung eines bezahlten Frauenberufs, sondern sollte auch in seinen volkswirtschaftlichen Bedeutungen diskutiert werden. Auch der Aspekt der *gesellschaftlichen Bedingtheit* sozialer Problemlagen wird von A. Salomon herausgearbeitet. Mit dem Verweis auf die Wechselbeziehungen zwischen individueller Not und Umweltfaktoren trat sie sowohl einseitigen Schuldzuschreibungen als auch rigiden Ausgrenzungspraktiken entgegen.

2. Sieht man einmal von der frauenpolitischen Dimension des Wirkens von Alice Salomon ab, so stand sie in einer relativen Nähe zu den Vertretern der *Fürsorgewissenschaft*. Die mit dem Namen Hans Scherpner verbundene *Theorie der Fürsorge* basiert auf den von Christian Klumker 1918 vorgestellten Fallstudien zum deutschen Fürsorgewesen. Fürsorge ist für Scherpner organisierte Hilfeleistung der Gesellschaft an einzelnen ihrer Glieder, die den Anforderungen des Gemeinschaftslebens nicht gewachsen sind. Sie ist immer persönliche Hilfe und einzelfallbezogen. Die besonderen Verdienste der *Fürsorgewissenschaftler* ist zum einen die Konstituierung eines Rechtsanspruchs jedes Einzelnen und zum anderen die Entwicklung von Konzepten für eine lebensweltbezogene Anamnese: „*genaue Erforschung der persönlichen Lage als Ansatzpunkt*“.
3. Oft vergessen werden die Aktivitäten von Carl Mennicke (1887–1959). Mennicke, der lange Vorsitzender des „Bundes Deutscher Sozialbeamter“ war und später auch eine wichtige Rolle innerhalb der „Gilde Sozialarbeit“ gespielt hat, gilt als ein entscheidender Weichensteller für die Konturierung der Sozialpädagogik zu einem Männerberuf. 1923 – das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) war bereits verabschiedet, aber noch nicht in Kraft getreten – bot er erstmals an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin einen 15-monatigen Jugendpflegekurs an (bekannteste Absolventen waren sicherlich Mollenhauer und Poelchau). Frühe Schüler gründeten 1925 die emanzipations- und reformpädagogisch ausgerichtete „Gilde Sozialarbeit“. Aus den Jugendpflegekursen ging 1927 die „Staatlich anerkannte Wohlfahrtschule für männliche Sozialbeamte“ hervor, in der herausragende Pioniere wie Siegfried Bernfeld (1925 mit der Schrift *Sisyphus oder die Grenzen der*

Erziehung in Erscheinung getreten), Herbert Francke, Walter Friedländer und Hans Muthesius lehrten.<sup>5</sup>

4. Bei der Darstellung der Geschichte professioneller Sozialer Arbeit wird der seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts spürbare Einfluss der „Herbergen zur Heimath“ und der nach 1882 gegründeten „Arbeiterkolonien“ meist nicht in ihrer Relevanz für die Frühgeschichte des sozialen Berufes identifiziert. Dabei kann Friedrich von Bodelschwingh als Begründer des Konzeptes *Hilfe zur Selbsthilfe* oder – noch aktueller – von aktivierender Fürsorge gesehen werden (Simon 2005 a). Von Bodelschwingh hat auch um 1890 mit seinem „Kandidaten-Konvikt“ eine der ersten professionellen Ausbildungen in Deutschland implementiert – und diese Ausbildung war sogar relativ anspruchsvoll und didaktisch durchdacht:

„Die Arbeit der Kandidaten wurde so geteilt, daß sie des Vormittags in den verschiedenen Stationen der Anstalt tätig waren, während der Nachmittag der besonderen Ausbildung auf den zukünftigen Beruf vorbehalten blieb ... Alle 8 bis 12 Wochen wurde gewechselt, sodaß jeder die verschiedenen Arbeitsgebiete kennenlernte“ (G. v. Bodelschwingh 1922: 255 f.).

Betrachtet man diese Grundsteine moderner sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Ausbildung genauer, so überrascht, dass deren Arbeitsansätze vorrangig am Einzelfall orientiert waren. Gruppenkonstellationen – etwa im Waisenhaus, in Familien oder in der Nachbarschaft – wurden wohl als *Rahmungen des Einzelfalls* gesehen. Eine Arbeit mit Gruppen stand nicht im Mittelpunkt der genannten frühen professionellen Schulen. In der Arbeit mit *gefährdeten* Kindern und Jugendlichen wurden Gruppen Altersgleicher vor allem unter dem Gesichtspunkt möglicher Gefährdungen betrachtet, die vom Gruppengeschehen und der Gruppenzugehörigkeit ausgingen. Es galt nicht, die Gruppe zu stabilisieren und zum Ausgangspunkt sinnvoller gemeinsamer Lern- und Entwicklungsprozesse zu machen. Der Einzelne musste vor den *schlechten Einflüssen* geschützt, von der Gruppe ferngehalten und diese *zerschlagen* werden, wenn sich hierfür pädagogische, straf- und ordnungsrechtliche Möglichkeiten boten.

---

5 Mit Beginn des Dritten Reiches gingen die Genannten – die einen gezwungenermaßen, die anderen aus eigenem Entschluss – unterschiedliche Wege. Siegfried Bernfeld und Walter Friedländer emigrierten in die USA. Herbert Francke passte sich an und wurde Landgerichtsdirektor in Berlin. Hans Muthesius arbeitete ab 1940 in der Wohlfahrtsabteilung des Reichsinnenministeriums. In dieser Funktion war er für die Jugendkonzentrationslager Moringen, Uckermark und Litzmannstadt verantwortlich. Ungeachtet dessen war er 1950 bis 1964 Vorsitzender des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

## Exkurs II: Gruppenpädagogische Dimensionen in der Kollektiverziehung Makarenkos

Im Zusammenhang mit der Suche nach neuen Wegen in der Arbeit mit *schwierigen Jugendlichen* erlebten Makarenkos Handlungskonzepte in den frühen 2000er Jahren eine, wenn auch nicht sehr stark wirksam werdende Renaissance. Seine nach der russischen Revolution begründete Kollektiverziehung von *jugendlichen Rechtsbrechern* wurde in der Vergangenheit vielfach kritisiert. Später schien sie in Vergessenheit geraten zu sein. War seine, oft als *Drill-* oder *Kommandeurs-Pädagogik* diskreditierte, erzieherische Tätigkeit in den Nachwendejahren höchstens noch Thema seminaristischer Veranstaltungen, so berufen sich aktuell einzelne Akteure in der Praxis wieder auf seine Arbeiten (exemplarisch: Otto 2009). Müller und Schwabe (2009: 54) erkennen eine neue Attraktivität des darin enthaltenen Arbeitsprinzips der Selbsterziehung Jugendlicher innerhalb eines Milieus, das Gemeinschaftsbildung zulässt.

Aus Verzweiflung über das Ausbleiben von Antworten der wissenschaftlichen Pädagogik auf die dramatischen Herausforderungen der damaligen Zeit postuliert er in den Wirren nach der russischen Revolution auf der Basis suchender, erforschender eigener Praxis eine *Partisanentheorie*. In der Schilderung des Aufbaus der Gorki-Kolonie werden Zeitspannen des Tastens, Lernens und des Irrtums beschrieben (Makarenko 1979). Die Entwicklung einer Erziehungsmethode könne lediglich aus Erfahrung gewonnen werden. Die wichtigste erzieherische Macht liegt für ihn im Gemeinschaftserleben der Kinder und Jugendlichen. Für ihn ist unvorstellbar, dass die Pädagogik lediglich auf dem aus seiner Solitärposition heraus agierenden Erzieher basieren könne. Als zentraler Begriff der Makarenko'schen Pädagogik gilt das *Prinzip der Kollektiverziehung*. Die Persönlichkeit eines Kindes oder eines Jugendlichen entfalte sich nicht so sehr im Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, sondern im sozialen Wechselspiel der Gruppe (ebd.: 55). Träger des kollektiven Lebens sollen Kinder und Erwachsene gleichermaßen sein. Wo es notwendig erscheint, tritt der Erwachsene als Autorität auf. Objekt der Erziehung ist nicht die Person, sondern das Kollektiv. Makarenko versteht hierunter einen zielbewussten Komplex von Individuen, die sich organisieren und Organe (im Sinne von Entscheidungsgremien) gebildet haben. Besondere Kennzeichen sind Unterordnung und verantwortungsvolle gegenseitige Abhängigkeit. Ausgangspunkt für wachsende Kameradschaftlichkeit, die zur Festigung des Kollektivs beiträgt, ist gemeinsame Arbeit. Wichtig sei dabei, dass die Arbeitserziehung zunehmend ihren Zwangscharakter verliere. Makarenko rät von der Einführung von Belohnungen und Bestrafungen ab. Die Qualität der Arbeit als Eigenwert müsse genügen. In der Bildung eines erfolgreichen Kollektivs liege die große Gefahr, dass die Mitglieder vorrangig auf den Nutzen für die ei-

gene Gruppe schauen. Dem wirkt Makarenko in seiner praktischen Arbeit mittels der Herausarbeitung von drei zentralen Dimensionen der Kollektivbildung entgegen:

- Disziplin (hierzu umfangreich: Makarenko 1978 b),
- (wachsende) Selbstverwaltung,
- das Stellen weiterer, größerer Aufgaben.

Makarenko sieht in der Disziplin weder das Produkt der eingeführten Verhaltensregeln noch vorrangig das Resultat von Gehorsam. Er fordert vielmehr eine Disziplin, die aus der sozialen Erfahrung und dem praktischen kameradschaftlichen Zusammenwirken des Kollektivs wächst (Makarenko 1979: 99f.). Zur Entstehung von Disziplin kann auch beitragen, den Jugendlichen in wachsendem Maße Verantwortung zu übertragen. Deutlich betont er allerdings, dass das Gruppengeschehen – er nennt dieses stets das *Leben des Kollektivs* – neben der Bewältigung ernster Aufgaben immer auch von der Entwicklung fester Rituale und von Elementen des Spiels begleitet werden müsse (Makarenko 1978 a: 602).

## 2.2 Zur Geschichte der Gruppenpädagogik und der Sozialen Gruppenarbeit

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

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

über den sozialen Raum“ (deutsche Erstveröffentlichung in: Lewin 1953). Darin beschrieb er Gruppen als *soziologische Ganzheiten*, die als *dynamische Ganzheiten* mit jeweils eigenen Eigenschaften zu verstehen seien (Lewin 1953: 114).

In Deutschland kann von ersten gruppenpädagogischen Aktivitäten im Zusammenhang mit der Hausbildung von Jugendkultur gesprochen werden. Sie liegen also deutlich vor der Begründung der wissenschaftlichen Gruppenforschung. Allgemein wird dies zeitlich um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert mit dem Aufkommen des „Wandervogels“ festgemacht. Auch in der Arbeiterjugendbewegung gab es immer wieder gruppenbezogene freizeitpädagogische Aktivitäten, die sich allerdings noch nicht als systematisierte Gruppenarbeit verstanden. Kraffeld (1984: 14) macht deutlich, dass die neu entstandenen Phänomene *Jugend* und *Freizeit* erst unter den Bedingungen der Trennung von Familie, Bildung und Arbeit entstehen konnten. Der Beginn einer eigenständigen Debatte um einen Sonderstatus von Kindheit und Jugend ist am ehesten in sozial-schwärmerischen, philanthropischen Strömungen zu verorten, deren Aktivitäten und Äußerungen sowohl als Reflex auf den gesellschaftlichen Wandel als auch als Auseinandersetzung mit den ersten auftretenden Bruchstellen im System *bürgerliche Familie* zu verstehen sind. So wurde von den Utopisten des frühen 19. Jahrhunderts, die insbesondere die gebildete Jugend und akademische Kreise ansprachen, im Hinausschieben des Erwachsenwerdens ein *Selbstschutz* gegen die unfrei machende Vereinnahmung von Jugend gesehen.

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

Die bis in die Vorphase des 1. Weltkriegs entstandenen Wandervogelbünde sahen sich zunehmend als Teil einer eigenständigen Jugendbewegung, die dem Prinzip der *Selbsterziehung* – d. h., der Erziehung des Einzelnen im Kontext von Gruppenerfahrungen – einen hohen Stellenwert einräumte (Simon 1996: 274).

Dieser vor allem aus Abkömmlingen des Bürgertums bestehenden Jugendbewegung können folgende Wesensmerkmale zugeschrieben werden (siehe hierzu auch Krafeld 1984: 28 ff.; Weimer 1992: 186):

- Sie war der Beginn einer eigenständigen Form der Jugendarbeit, die eine bewusste Trennung von Organisationen und Angeboten der Erwachsenen vollzog.
- Die beteiligten Akteure zogen sich bewusst aus Teilbereichen bestehender Realität zurück und erschlossen sich eine eigene, jugendspezifische Welt. Einer Jugend, die im Erwachsenenalter komplexer werdende Aufgaben in einer sich stürmisch modernisierenden Gesellschaft zu übernehmen hatte, sollte ein Moratorium eingeräumt werden.
- Die Wandervogelbewegung wurde somit zum Symptom und zum Symbol für die Suchbewegungen in einer zunehmend entfremdeten Welt. Zugleich fußte sie auf einer Abwehrhaltung gegenüber der traditionellen Erziehung im Kaiserreich.
- Aus ursprünglich eher cliquenhaften Gruppen hatten sich allmählich Erziehungsgemeinschaften herausgebildet. Man verfolgte mit dem auf Selbsterziehung angelegten Prinzip *Jugend führt Jugend* eine Abkehr von den traditionellen Erziehungsstilen, in denen festgelegte pädagogische Ziele und Werte dominierten. Selbsterziehung bedeutete auch, dass keine Trennung zwischen Erziehern und Erzogenen vorgenommen, sondern das Prinzip des gemeinsamen Lernens gepflegt wurde.
- Darin unterscheidet sich das Führungsprinzip des „Wandervogels“ von späteren bündischen Gruppen oder der Hitlerjugend, in welchen das Prinzip *Jugend führt Jugend* so ausgestaltet wurde, dass ältere, *erfahrenere* Jugendliche jüngere zu führen hatten.

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

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

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

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

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

### Exkurs III: Der Gruppenbezug im Wirken von Janusz Korczak

Im historischen Spektrum allen pädagogischen Wirkens nimmt der jüdische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak (1876–1942) eine herausragende Stellung ein. Dies ist allein schon auf seinen letzten Gang zurückzuführen, auf dem der große Humanist die ihm anvertrauten Kinder auf dem Weg vom Warschauer Ghetto zu jenem Umschlagplatz begleitet hat, von dem aus die Insassen des früheren Waisenhauses „Dom Sierot“ in das Vernichtungslager Treblinka deportiert und höchstwahrscheinlich am 5. August 1942 ermordet wurden.<sup>6</sup> Es ist bezeugt, dass Korczak mehrfach die Möglichkeit gehabt hätte, die Kinder zu verlassen und sich zu retten. Er hat alle diesbezüglichen Angebote stets entschieden zurückgewiesen (Dauzenroth 2002: 47). Seine herausragende Stellung als mutiger Menschen- und Kinderfreund wird auch nicht dadurch geschmälert, dass manches, was mit ihm in Zusammenhang gebracht wurde, vermutlich Legende ist.

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

So sei er dem Auszug der Kinder aus dem Ghetto vorausgeschritten und habe noch zwei der kleinsten Kinder auf dem Arm getragen (ebd.: 44). Seine wohlwollend-kritische Biografin Hanna Mortkowicz-Olczakowa (1973: 262) zieht dies in Zweifel. Er habe allein schon aus Krankheitsgründen um diese Zeit wohl kaum mehr die Kraft gehabt, zwei Kinder über eine längere Strecke auf den Armen zu tragen. Derartige Relativierungen schmälern seinen Mut und sein Zeugnis menschlicher Größe keineswegs.

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

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

In den von ihm geleiteten Einrichtungen „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ entwickelte Korczak Erziehungskonzepte mit ausgeprägter Alltagsorientierung und einer besonderen Betonung von Gruppenarbeit. Er setzte Ideen einer Kinderrepublik um, deren Gemeinschaft sich in Klassen oder Schichten unterteilte, deren Zusammensetzung in einem Kinderparlament – Mortkowicz-Olczakowa (1973: 127) nennt es *Volksabstimmung* – beschlossen wurde. Die Gemeinschaft der Kinder gab sich Regeln und Institutionen. Wie Makarenko sah Korczak in gemeinschaftlicher Arbeit einen zentralen Erziehungsfaktor. Im Unterschied zu dem Begründer der Kollektiverziehung wandte sich letzterer strikt gegen jede Form des Zwangs und disziplinierende Ansätze. Er setzte auf Vertrauen und Ehrlichkeit als Basis tragfähiger Beziehungen (ebd.: 133). Für kurze Zeit – in den Jahren 1932 bis 1934 – war dem „Nasz Dom“ eine Experimentalschule angegliedert, in der es weder Klingelzeichen noch festgelegte Pausen gab. War ein Schüler erschöpft, konnte er sich hinlegen oder den Klassenraum verlassen. Der Unterricht vollzog sich an dem entlang, was die Kinder selbst erlebt, gesehen und gehört hatten. Es gab keine Zensuren. Die Bewertung der Leistungen erfolgte durch Mitsprache der Kinder (Dauzenroth 2002: 29). In der Zusammenarbeit der Schüler mit den Leh-

renden lagen die Ausgangspunkte selbstorganisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse. Diese zweifellos frühe Form antiautoritärer Erziehung scheiterte letztendlich am Mangel und an einer keineswegs freundlich gestimmten Umwelt. In einem seiner zahlreichen, stets selbstkritischen Briefe schrieb er: „Ungeachtet der schweren Bedingungen ist es (das Waisenhaus; d. Verf.) immer noch eine Oase, die leider von dem bösen Sand der Wüste, die sich ringsum erstreckt, allmählich zugeschüttet wird“ (Mortkowicz-Olczakowa 1973: 36).

### 2.3 Impulse durch die Kleingruppenforschung

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

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

1. *Formierung*: Suche nach situationsadäquatem Verhalten innerhalb offener Eingangssituationen (forming);
2. *Sturm und Drang*: Konflikte zwischen Individuen und Untergruppen, eventuell auch Rebellion gegen Führungspersonen (storming);

3. *Normierung*: Herausbildung von Gruppennormen (norming);
4. *Aufgabenorientierung*: Rollenbeziehungen werden akzeptiert und im Sinne der Aufgabenbewältigung genutzt (performing).

Dieses Grundmodell wurde vielfältig modifiziert und ergänzt.

Schmidt-Grunert (2009) verweist unter Bezugnahme auf Bernstein und Lowy (1969)<sup>7</sup> auf ein häufig abgehandeltes fünfstufiges Modell, das aus folgenden Gruppenphasen besteht:

1. Orientierungsphase,
2. die Phase der Machtkämpfe und der Versuche, Kontrolle über das Gruppen-geschehen zu erhalten,
3. Herstellung erster Formen von Vertraulichkeit und Intimität,
4. innere Differenzierung auf der Basis gesicherten Wissens und ausgeformter Rollen,
5. Beendigung, Ablösung und Trennung.

Generell geht man heute davon aus, dass es sich häufig nicht um einen linearen Ablauf handelt. Elemente der verschiedenen Phasen können auch in geänderter Abfolge auftauchen. Manchmal sind einzelne Phasen nur schwach oder gar nicht erkennbar.

Verstärkt wurde der Frage nachgegangen, wie der *Gruppenzusammenhalt* entsteht und wie er stabilisiert wird. Festinger (1950) beschreibt die von ihm so genannte Kohäsion als das Produkt aller Kräfte, die auf die Gruppe einwirken. Von besonderer Bedeutung sind die gegenseitige Attraktivität der Gruppenmitglieder und ihr Interesse am Tun oder der Aufgabe. Der Zusammenhalt wird gestärkt, wenn sich die Gruppe von anderen abgrenzt und ist umso kohäsiver, je weniger die Gruppenmitglieder von einer als feindlich empfundenen Umwelt erwarten können. In ihren berühmt gewordenen Ferienlagerexperimenten haben Sherif und Sherif (1953, in: Crott 1979: 230) gezeigt, dass der Gruppenzusammenhalt und das Gruppenbewusstsein auch jenseits von Sympathie erwachsen können. Wurde in der Gruppe ein starkes Wir-Gefühl entwickelt, vollzog sich Abgrenzung auch zu Außenstehenden, die Gruppenmitglieder ursprünglich als sympathisch eingeschätzt hatten (ebd.).

Früh begann die Auseinandersetzung mit den *Strukturen von Gruppen*. In zeitlicher Nähe zu Lewins Arbeiten mit und in T-Gruppen formulierte der aus Österreich in die USA emigrierte Jakob Moreno (1889–1974) neue Gruppenfor-

---

<sup>7</sup> Die beiden Autoren rekurren ihrerseits auf das *Developmental Model*, das von den Bostoner Forschern Garland, Jones und Kolodny (1965) vorgelegt wurde.