

Sozialpädagog*innen im Fokus

Welche Faktoren unterstützen vermeintliche Alleskönner*innen im Systemsprenger*innenkontext?

Ebner Alexander
Ebner Klara
Hammer Michaela
Kastler Martina
Niklas Stefan

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Sozialpädagogik
an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2022

Erstbegutachterinnen: FH-Prof. Christine Schmid und FH-Prof. Sylvia Supper
Zweitbegutachter: FH-Prof. Michael Delorette

Diese Masterarbeit ist den Familien der Verfasser*innen gewidmet.

Abstract

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt sowohl den Sozialpädagog*innen, die im Arbeitskontext mit Systemsprenger*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind und dort über einen längeren Zeitraum verbleiben, als auch den Mitarbeiter*innen, die das soziale Feld mittlerweile verlassen haben. Im Fokus stehen Unterschiede und Aspekte, die eine längere Tätigkeit im Feld ermöglichen und die beteiligten Personen stärken.

Das Forschungsteam geht davon aus, dass Faktoren wie persönlichen Ressourcen, Ausbildungsinhalte und organisationale Rahmenbedingungen Einfluss auf die Fluktuation der Mitarbeiter*innen haben. Die Literatur beschäftigt sich überwiegend mit der Ebene der Klient*innen. Die Bedürfnisse der Sozialpädagog*innen, die mit Systemsprenger*innen arbeiten, werden kaum abgebildet.

Der qualitative Forschungsprozess bestand aus Leitfadeninterviews mit acht Sozialpädagog*innen, die mindestens drei Jahre in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit Systemsprenger*innen tätig sind oder waren. Zusätzlich wurden Artefakte der ausgewählten Organisationen untersucht. Die Auswertung der Daten wurde mittels Systemanalyse durchgeführt.

Gegliedert ist die Arbeit in fünf Schwerpunkte. So werden die persönlichen Ressourcen, Ausbildungsinhalte, organisationale Rahmenbedingungen, Teamstrukturen und Partizipation analysiert. Alle Bereiche scheinen eine potentielle Notwendigkeit darzustellen, um ein längeres Verbleiben im Arbeitsfeld zu unterstützen. Vor allem das Zusammenwirken dieser Bereiche ist eine wichtige Voraussetzung dafür, sich als Mitarbeiter*in auch in Hoch-Stress-Phasen gut aufgehoben zu fühlen und dadurch auch langfristig im Feld tätig zu bleiben.

Die Annahme, dass die Tätigkeit mit Systemsprenger*innen beziehungsweise dieses sozialpädagogische Handlungsfeld psychische Belastungen mit sich bringt, denen einerseits durch individuelle Strategien und andererseits durch organisatorische Rahmenbedingungen vorgebeugt werden kann, wird bestätigt.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Forschung weist auf die Notwendigkeit einer Spezialisierung hin, die sich auf alle genannten Bereiche bezieht: abgestimmt auf die Sozialpädagog*innen, deren persönliche Ressourcen, die mannigfaltigen Rahmenbedingungen, spezialisiert auf die Anforderungen der Ethikstandards und vor allem auf den Schutz der Professionist*innen.

Schlüsselwörter: Sozialpädagog*innen, Systemsprenger*innen, persönliche Ressourcen, Resilienz, Ausbildung, Team, Partizipation, organisationale Rahmenbedingungen, Fluktuation, Deeskalation

Abstract

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

The focus of this research lies within the social education workers that deal with system crashers in stationary institutions of children and youth welfare services currently and have been working there for a longer period as well as the employees that have left the area of social work in the meanwhile. Attention is drawn to differences and aspects that enable a longer-term engagement in the field of social education work and strengthens all actors involved.

The research team assumes that factors like personal resources, the content of educational measures and organizational framework conditions have an impact on the fluctuation of staff members. Available literature mainly focuses on the clients themselves. The needs of social education workers in relation to work with system crashers are rarely represented. In the spotlight of this qualitative research are eight social education workers that have been actively working with system crashers a minimum of three years in stationary children and youth welfare services. Additionally, artifacts of selected organizations have been analyzed. The evaluation of the data is done via systems analysis. The paper is split in five focus areas - personal resources, content of educational measures, organizational framework conditions, team structures and participation. All areas seem to represent a potential necessity to support a stay in the field of social education work for a longer while. Above all, the interrelation between all of these areas is the main driver to feel safe and well cared for as an employee even in times of high pressure and stress and through this stay with the institution on a longer-term basis.

The assumption that the social education field of action features psychological stress factors, that can be prevented by either individual strategies or through organizational framework conditions, is confirmed.

The topics that have been researched in this paper suggest that there is a necessity for a specialization that is applicable for all relevant areas: adjusted to the social education workers regarding their personal resources as well as the surrounding framework with all its facets and specialized on the requirements of ethical standards and mainly the protection of the professionals.

Keywords: Social education workers, system crashers, personal resources, resilience, education, team, participation, organisational framework, fluctuation, de-escalation

Inhalt

1	Einleitung.....	9
2	Forschungsinteresse	10
3	Aktueller Forschungsstand	12
3.1	Systemsprenger*innen.....	13
3.1.1	Begriffsklärung	13
3.1.2	Systemsprenger*innen als Prozessgeschehen	15
3.1.2.1	Die „Es-Ebene“	17
3.1.2.2	Die „Ich-Ebene“	18
3.1.2.3	Die „Wir-Ebene“	19
3.1.2.4	Der „Globe-Faktor“	19
3.1.3	Systemsprenger*innen in der Kinder- und Jugendhilfe	19
3.1.4	Bindung als spezielle Herausforderung in der Arbeit mit Systemsprenger*innen	20
3.1.5	Konflikte zwischen Systemsprenger*innen und Sozialpädagog*innen in sozialpädagogischen Einrichtungen	22
3.1.6	Was Sozialpädagog*innen im Umgang mit Systemsprenger*innen hilft	23
3.2	Persönliche Ressourcen	26
3.2.1	Begriffserklärung	26
3.2.2	Kategorien persönlicher Ressourcen	28
3.2.2.1	Kognitive Ressourcen.....	28
3.2.2.2	Ressourcen.....	30
3.2.2.3	Handlungsressourcen.....	32
3.2.2.4	Rollenbewusstsein	33
3.2.3	Resilienz	34
3.3	Ausbildungen.....	37
3.3.1	Bildungseinrichtungen in Österreich.....	37
3.3.2	Ausbildungsinhalte – der Vergleich von Theorie und den tatsächlichen Angeboten der Ausbildungsstätten	41
3.3.2.1	Gesprächsführung.....	42
3.3.2.1.1	Gesprächsführung als hilfreiche Methode	42
3.3.2.1.2	Gesprächsführung als Ausbildungsinhalt der Bildungseinrichtungen	42
3.3.2.2	Biografie, Fallverstehen, Kasuistik, passgenaue Settings.....	44
3.3.2.2.1	Biografie, Fallverstehen, Kasuistik, passgenaue Settings als hilfreiche Methoden	44
3.3.2.2.2	Biografie, Fallverstehen und Kasuistik als Ausbildungsinhalt der Bildungseinrichtungen	45
3.3.2.3	Trauma	46
3.3.2.3.1	Traumapädagogik als hilfreiche Methode.....	46
3.3.2.3.2	Trauma als Ausbildungsinhalt.....	47
3.4	Organisationale Rahmenbedingungen	48
3.4.1	Organisationen.....	49
3.4.1.1	Das Modell der Ressourcenzusammenlegung	49
3.4.1.2	Soziale Systeme.....	50
3.4.1.3	Organisationssoziologie und Forschung	51

3.4.2	Organisationsstrukturen	52
3.4.3	Die Organisation der Organisation	53
3.4.3.1	Kernelemente von Organisationen	53
3.4.3.2	Theorie und Praxis	55
3.4.3.3	Organisationskonzeptionen	56
3.4.3.4	Organisationsräume	56
3.4.4	Soziale Rollen	57
3.4.5	Teamstrukturen	58
3.4.5.1	Begriffsklärung „Team“	59
3.4.5.2	Zusammensetzung eines Teams	59
3.4.5.3	Phasen der Teamentwicklung	60
3.4.5.4	Rolle der Teamleitung und ihre Beziehung zum Team	60
3.4.5.5	Konflikte in der Teamarbeit – Fehlerkultur und Konfliktbewältigung	62
3.4.5.6	Stellenwert der Kommunikation in der Teamarbeit	65
3.4.6	Partizipation	67
3.4.7	Fluktuation	69
4	Forschungsdesign	71
4.1	Methodologie	71
4.1.1	Expert*inneninterviews	71
4.1.2	Artefakte aus dem Forschungsfeld	71
4.1.3	Die Systemanalyse – Analyse mit System	71
4.1.3.1	Die Erhebungsmethode Expert*inneninterviews	72
4.1.3.2	Standardisierte Artefakte	73
4.1.3.3	Die Auswertungsmethode Systemanalyse nach Froschauer und Lueger	74
5	Forschungsprozess und Sampling	75
5.1	Beschreibung der interviewten Personen	76
5.2	Auswertungsprozess	77
6	Ergebnisdarstellung	78
6.1	Persönliche Ressourcen von Sozialpädagog*innen	78
6.1.1	Das Motiv am Anfang	78
6.1.2	Krise am Anfang	80
6.1.3	Motivation während der Tätigkeit	81
6.1.3.1	Eigenverantwortung	81
6.1.3.2	Teamrückhalt	82
6.1.4	Krise während der Tätigkeit	83
6.1.5	Persönliche Ressourcen der Mitarbeiter*innen	88
6.1.5.1	Selbstreflexionsfähigkeit	88
6.1.5.2	Selbsterfahrung	89
6.1.5.3	Selbstfürsorge / Psychohygiene	92
6.1.5.4	Authentizität	93
6.1.5.5	Nähe-Distanz	94
6.1.5.5.1	Rollentrennung für Distanz nötig	94
6.1.5.5.2	Empathiefähigkeit für Nähe	96
6.1.5.6	Mitarbeiter*innenresilienz	98
6.1.6	Resümee	99
6.2	Ausbildung	101

6.2.1	Welche Ausbildungen wurden absolviert?.....	101
6.2.2	Was hat in Ausbildungsstätten geholfen?	105
6.2.2.1	Berufsbegleitende Ausbildung als Ressource	106
6.2.2.2	Verinnerlichen der Ausbildungsinhalte	110
6.2.2.3	Die Relevanz von Wahlfächern, Freifächern und Fortbildungen	112
6.2.2.3.1	Konfliktmanagement.....	112
6.2.2.3.2	Deeskalation	112
6.2.2.3.3	Trauma	114
6.2.3	Resümee.....	117
6.3	Organisationale Rahmenbedingungen	118
6.3.1	Interne Rahmenbedingungen	120
6.3.1.1	Einschulung	120
6.3.1.1.1	Wiedereinstieg	123
6.3.1.2	Rollenbeschreibungen.....	124
6.3.1.3	Standardisierte Abläufe innerhalb der Organisation	124
6.3.1.3.1	Weitergabe von Informationen.....	124
6.3.1.3.2	Handlungsleitfäden.....	125
6.3.1.3.3	Dokumentation	127
6.3.1.4	Räumliche Rahmenbedingungen.....	128
6.3.1.5	Dienstpläne	129
6.3.2	Interne und externe Rahmenbedingungen	131
6.3.2.1	Supervision	132
6.3.2.2	Fortbildung	132
6.3.2.3	Vernetzung.....	133
6.3.2.4	Benefits.....	134
6.3.3	Externe Rahmenbedingungen	135
6.3.4	Resümee.....	136
6.4	Teamstrukturen	138
6.4.1	Teamaufbau.....	138
6.4.2	Kommunikation	141
6.4.3	Teamarbeit.....	145
6.4.4	Das Team als Ressource	149
6.4.5	Fehlerkultur	151
6.4.6	Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Leitung	153
6.4.7	Resümee.....	156
6.5	Partizipation.....	158
6.5.1	Die Bedeutsamkeit der Partizipation in der sozialpädagogischen Arbeit	158
6.5.2	Partizipation in intergenerationellen Teams.....	161
6.5.3	Persönliche Ressourcen und Partizipation	163
6.5.4	Beteiligung im Team.....	164
6.5.5	Die Rolle der Leitung	165
6.5.5.1	Organisationale Bindung und Identifikation	170
6.5.5.2	Dienstplan	171
6.5.5.3	Aufnahmeverfahren neuer Mitarbeiter*innen.....	173
6.5.6	Resümee.....	174
7	Gesamtresümee und Fazit.....	176
	Literatur	181

Daten	198
Abkürzungen	199
Abbildungen	200
Anhang.....	202

1 Einleitung

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

„Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ (afrikanisches Sprichwort)

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt nicht beim Kind selbst, sondern wird bewusst auf das „Dorf“ gerichtet. Im Folgenden wird versucht, dieses Sprichwort metaphorisch auf Systemsprenger*innen und Sozialpädagog*innen umzulegen.

Der Beruf der Sozialpädagog*innen ist mit der Funktion des erwähnten Dorfes im Sprichwort durchaus vergleichbar. Für Kinder und Jugendliche, welche in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe fremduntergebracht sind, springt diese für das ursprüngliche Dorf ein und übernimmt die Begleitung und Unterstützung der Klient*innen. Ziele sind zum Beispiel, dem archaischen Bedürfnis zwischenmenschlicher Beziehungen gerecht zu werden, Erziehung zu ermöglichen sowie Lernfelder zu eröffnen. Aufgrund ihrer Geschichte und den Rahmenbedingungen des Dorfes ist es bei einigen Klient*innen nicht möglich, sie im Dorf zu behalten, und sie werden von einem Dorf ins nächste gereicht. Auch dort kann es passieren, dass das Kind oder die*der Jugendliche nicht gehalten werden kann und ein weiteres Dorf einspringen muss.

Nach Carl Wolfgang Müller ist Sozialpädagogik dazu bestimmt, Menschen zu unterstützen, sich in ihre Gesellschaft zu integrieren. In Kombination mit der Sozialarbeit soll ihnen zu einer würdevollen Lebensführung verholfen werden (vgl. Müller, C.W. 2005:748–750).

Systemsprenger*innen wird aufgrund der häufigen Einrichtungswechsel und den instabilen Beziehungen, denen sie sowohl im Herkunftssystem als auch im System der Kinder- und Jugendhilfe ausgesetzt sind, Integration in die Gesellschaft erheblich erschwert.

Eine mögliche Erklärung über die Entwicklung zur*zum Systemsprenger*in liefert Rüdiger Peuckert. Betroffene erleben eine andere Behandlung, die sich zu einem abweichenden Verhalten manifestieren kann und dadurch eine Aussonderung zur Folge haben könnte. Die als abweichend eingestuften Betroffenen riskieren durch ihr Verhalten die Teilnahme in ihren sozialen Umgebungen, weshalb von diesen Betroffenen illegitime Gewohnheitshandlungen entwickelt werden (vgl. Peuckert 2010:122).

Mit dem Begriff Systemsprenger*in und wer dieser Zielgruppe zuzuordnen ist, wird sich das Kapitel 3.1 befassen. Dieses Kapitel gibt auch Einblicke in die als herausfordernd zu betrachtende Arbeit mit dieser Klientel.

Wie der Titel der vorliegenden Masterthesis preisgibt, wird der Fokus auf die Sozialpädagog*innen und so indirekt auf die Systemsprenger*innenthematik gelegt.

In Kapitel 2 wird das Forschungsinteresse erkennbar, das sich den Ressourcen der Sozialpädagog*innen widmet, die im sozialpädagogischen Setting mit Systemsprenger*innen arbeiten. Abgesehen von den Ressourcen spielen in diesem Zusammenhang die Ausbildung der Sozialpädagog*innen sowie die Rahmenbedingungen ihrer Organisationen eine bedeutende Rolle. Das Forschungsteam hat sich dafür entschieden, das Feld der professionellen Mitarbeiter*innen in sozialpädagogischen Einrichtungen zu beforschen, um dadurch Erkenntnisse für die Arbeit mit Systemsprenger*innen an Verantwortliche sozialpädagogischer Organisationen vermitteln zu können.

Kapitel 3 behandelt den aktuellen Stand der Forschung, der den theoretischen Hintergrund zu den jeweiligen Themengebieten bereithält und Aufschluss über die gewonnenen Erkenntnisse gibt (Kapitel 6).

Im Forschungsdesign (Kapitel 4) wird auf die gewählten Methoden für die qualitative Forschung dieser Arbeit eingegangen. Dabei werden für die Materialien aus dem Feld – Interviews und Artefakte – die Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden spezifiziert.

Nach den Ausführungen über die Wahl der befragten Personen sowie den organisatorischen und technischen Forschungs- und Auswertungsprozess (Kapitel 5) werden in Kapitel 6 die Ergebnisse des Forschungsteams dargestellt.

Daraus resultiert im Fazit in Kapitel 7 die Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der Forschungsarbeit, die mit der Beantwortung der Forschungsfragen mögliche Lösungsansätze und Verbesserungen für das sozialpädagogische Praxisfeld bereithält.

2 Forschungsinteresse

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

Das Forschungsinteresse gilt den externen und persönlichen Ressourcen, welche Sozialpädagog*innen in der täglichen Arbeit mit Systemsprenger*innen benötigen, um langfristig im Feld tätig sein zu können.

Das Forschungsteam konnte bereits unterschiedliche Erfahrungen in beruflichen Kontexten mit sogenannten Systemsprenger*innen sammeln. Dabei wurde beobachtet, dass die Mitarbeiter*innenfluktuation gerade in diesem Bereich besonders hoch ist und viele Kolleg*innen bereits nach kurzer Tätigkeit im Feld wieder gekündigt haben. Auch ein Positionspapier der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe kritisiert bereits im Jahr 2011 die hohe Fluktuation der Fachkräfte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011).

Das Forschungsteam versuchte an aktuelle Zahlen bezüglich Mitarbeiter*innenfluktuation zu gelangen. Deswegen wurden Anfragen an die Abteilungen der Kinder- und Jugendhilfe in Wien, Niederösterreich, Burgenland, Oberösterreich und Salzburg verschickt. Zusätzlich wurden Erkundigungen bei verschiedenen privaten Vereinen sowie der SWÖ (Sozialwirtschaft Österreich) eingeholt. Die Rückmeldungen waren einheitlich und besagten, dass es keine Aufzeichnungen diesbezüglich gäbe und eventuell die Institutionen selbst diese führen.

Andere Kolleg*innen blieben sehr lange und konnten offensichtlich besser mit den hohen Anforderungen und dem stressigen Arbeitsalltag umgehen. Das Forschungsinteresse gilt sowohl langjährigen Mitarbeiter*innen als auch jenen, die das soziale Feld verlassen haben.

Die eigene Persönlichkeit ist für die Gestaltung einer fachlich adäquaten pädagogischen Beziehung von großer Bedeutung (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:26). Eigenschaften wie Belastbarkeit, Empathie, Teamfähigkeit, Freude an der Arbeit, Professionalität, Geduld und Zuverlässigkeit wurden in der Studie von Jenni Walther, Sascha Dalügge und Johanna Schratz als relevant herausgefunden (vgl. Walther et al. 2021:39). Aufgrund dieser Ergebnisse möchte das Forschungsteam wissen, ob Sozialpädagog*innen, die lange im Feld mit Systemsprenger*innen tätig sind, bestimmte Eigenschaften mitbringen. Ein klares Rollenbewusstsein sowie die Fähigkeit, sich auf die Lebenswelten von Klient*innen einzulassen und diese auszuhalten, stellen wichtige Grundlagen dar. Ein ehrlicher, offener Umgang ohne „Machtkampf“ (vgl. Baumann 2019:26) sowie Flexibilität, Spontanität und fundiertes Wissen um rasch mit passenden Interventionen in eskalierenden Situationen deeskalierend agieren zu können, zählen der Meinung der Forscher*innen nach ebenfalls dazu.

Im Hinblick auf fundiertes Wissen interessiert das Forschungsteam, welche Inhalte der Ausbildungsinstitute in den Berufsalltag transferier-, integrier- und umsetzbar sind. Die bereits erwähnte Studie zeigt, dass sich knapp die Hälfte der befragten Personen nicht hinreichend auf die Herausforderungen, die in der Praxis auf sie warteten, vorbereitet fühlten. Nur knapp ein Drittel der Teilnehmer*innen fühlte sich aufgrund der Inhalte, die sie während ihrer Ausbildung über kindliche Störungsbilder vermittelt bekamen, für den Arbeitsalltag ausreichend vorbereitet (vgl. Walther et al. 2021:39).

Außerdem möchte das Forschungsteam wissen, wie die Strukturen und Rahmenbedingungen der Einrichtungen selbst im Idealfall gestaltet sind, um die Verweildauer von Sozialpädagog*innen in der Institution positiv zu beeinflussen und die Mitarbeiter*innen zu stärken.

In diesem Zusammenhang stellen nach den Erfahrung der Forscher*innen die Zusammensetzung und die Dynamiken des Teams wichtige Aspekte dar. In Gesprächen mit Kolleg*innen, die in der Sozialpädagogik mit Systemsprenger*innen tätig sind, wird die Wichtigkeit des Teams betont. Der Wunsch nach einem guten, zusammengespielten Team – dem idealen Team – wird als Basis für die Arbeit geäußert.

Die Erfahrungen, die die Mitglieder des Forschungsteams mit den verschiedenen Arbeitgeber*innen gesammelt haben, zeigten uns, dass externe Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden waren beziehungsweise eingesetzt wurden. Das Forschungsteam hat sich auch die Frage gestellt, ob Sozialpädagog*innen partizipativ zur Optimierung des organisationalen Rahmens beitragen können und welche Fähigkeiten und Ressourcen zum Mitwirken nötig sind.

Die Forschungslücken sehen die Forscher*innen darin, dass bei Themen wie Partizipation oder persönliche Ressourcen zu einem Großteil auf die Kinder und Jugendlichen eingegangen wird. Explizit wird die Ebene der Sozialpädagog*innen in der Literatur kaum behandelt. In den Ausbildungen konnten fehlende einheitliche Qualitätsansprüche festgestellt werden. Diese wurden bereits von anderen Autor*innen in Vorträgen wie zum Beispiel der JuQuest aufgegriffen (vgl. SOS-Kinderdorf 2021). Zum Thema organisationale Rahmenbedingungen liegen bereits Theorien vor. Der Zusammenhang zwischen diesen und der Fluktuation von Sozialpädagog*innen wird darin nicht behandelt.

Aufgrund dieser Forschungslücken ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche externen und persönlichen Ressourcen sind notwendig, um Sozialpädagog*innen, die im Arbeitskontext mit Systemsprenger*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, zu stärken und somit die Fluktuation der Mitarbeiter*innen gering zu halten, um sie langfristig an die Einrichtung zu binden?

- Welche persönlichen Fähigkeiten und resiliente Eigenschaften, abgesehen von einer profunden Ausbildung und Erfahrungswissen, benötigen Sozialpädagog*innen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit Systemsprenger*innen?
- Wie müssen die organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen idealerweise gestaltet sein, um professionell und sicher als Sozialpädagog*in im Umgang mit Systemsprenger*innen agieren zu können?
- Wie werden Sozialpädagog*innen in der Ausbildung und von den Organisationen auf die Arbeit mit Systemsprenger*innen vorbereitet und eingeschult?

3 Aktueller Forschungsstand

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

In folgendem Kapitel wird der aktuelle Stand der Forschung dargestellt, welcher zur Beantwortung der Forschungsfragen vom Forschungsteam als notwendig erachtet

wurde. Die Auswahl der relevanten theoretischen Bezüge wurde subjektiv von jeder*jedem einzelnen Forscher*in vorgenommen.

Die Inhalte beziehen sich einerseits auf den zentralen Begriff des Lehrforschungsprojekts „Systemsprenger*innen“ - Ein Hilfeschi?! und andererseits auf die wesentlichen Bereiche der Forschungsarbeit.

Zu Beginn widmet sich das nachfolgende Kapitel dem Begriff Systemsprenger*in und es wird auf seine Umstrittenheit in der Fachwelt hingewiesen. Zudem werden die unterschiedlichen Perspektiven wie das Phänomen Systemsprenger*in laut Menno Baumann betrachtet, erläutert und kritisch reflektiert. Es geht auch um die Herausforderungen für die Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und um bisher bekannte hilfreiche Tools.

In weiterer Folge wird erläutert, welche sozialpädagogischen Ausbildungen in Österreich vorhanden sind und welche Inhalte die interviewten Personen in der Arbeit mit Systemsprenger*innen als hilfreich erachtet haben, theoretisch dargestellt und mit den Lehrplänen der für die Forschung relevanten Ausbildungsinstituten verglichen. Außerdem wurden die Themengebiete persönlichen Ressourcen inklusive Resilienz ermittelt. Darüber hinausüber wurden Organisationen, deren Strukturen, Konzepte und soziale Rollen beschrieben, um ein Grundverständnis von organisationalen Rahmenbedingungen zu erlangen. Dazu zählen auch das Team und deren Leitung sowie das Thema Partizipation. Aus Sicht der Forscher*innen ist diese umfassende Betrachtung vonnöten, um eine theoretische Rahmung zu bekommen.

3.1 Systemsprenger*innen

Ebner Klara

Im Folgenden werden die für die Forschung relevanten Themen in Bezug auf Systemsprenger*innen behandelt.

3.1.1 Begriffsklärung

Seit dem Film „Systemsprenger“ von Nora Fingscheidt aus dem Jahr 2019 ist der Begriff Systemsprenger*in weit über die Fachwelt hinaus bekannt. Offensichtlich wertende Begrifflichkeiten, welche laut Menno Baumann eine Perspektivenlosigkeit implizieren, wurden abgelöst (vgl. Baumann 2020a:13). Doch auch die Bezeichnung Systemsprenger*in ist in der Fachwelt höchst umstritten und sollte laut Julia Keplinger weitestgehend umgangen werden, da er eine Verantwortungszuschreibung enthält und dadurch negativ behaftet sei (vgl. Keplinger 2019:33). Baumann führt dazu aus, dass der Begriff meist stigmatisierend verwendet wird und schlussendlich nur an den Klient*innen und deren Akten hängen bleibt, nicht aber an den betreuenden Einrichtungen (vgl. Baumann 2020b:18). Denn als Systemsprenger*innen können

beispielsweise Mädchen oder Burschen bezeichnet werden, die aufgrund von Missbrauchsfällen gegen in Verruf geratene pädagogische Einrichtungen rebellieren (vgl. Baumann 2019:6). Da sich das Forschungsteam dessen bewusst ist und die Begrifflichkeit neutral betrachtet, wird in der folgenden Arbeit Systemsprenger*in weiterverwendet.

Die Zielgruppe ist nicht neu. Die Betroffenen zählen schon immer zu den Klient*innen der Kinder- und Jugendhilfe. Trotzdem gibt es bisher keine verbindliche Definition dieser Adressat*innengruppe (vgl. Kieslinger et al. 2021:13–17). Den Versuch, eine passende Definition zu finden, stellte Baumann an: „Der Terminus ‚Systemsprenger‘ [sic!] soll hier auf Kinder und Jugendliche angewandt werden, bei denen die Erziehungshilfemaßnahme von Seiten der betreuenden Einrichtungen abgebrochen wurde, da das Kind / der Jugendliche auf Grund schwerwiegender Verhaltensstörungen nicht zu betreuen erschien und somit den Rahmen der Erziehungshilfe gesprengt hat.“ (Baumann 2020a:13; Herv.i.O.) Mit seiner Definition möchte Baumann darstellen, dass Kinder oder Jugendliche nicht als Systemsprenger*innen geboren werden, sondern dass ihre Geschichte, welche in einem bestimmten Kontext angesiedelt ist, maßgeblich zu ihrer Entwicklung beiträgt. Systemsprenger*in ist demnach keine Eigenschaft, die Betroffenen werden aufgrund ihrer Lebenserfahrungen dazu (vgl. Baumann 2020a:9).

Baumann veränderte seine erste Definition im Laufe seiner Forschungsarbeit im Jahr 2014 wie folgt: „Hoch-Risiko-Klientel, welche sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet“. (Baumann 2014:162 Herv.i.O.) Die erste Definition war aus der Sicht des Hilfesystems und fokussierte sich auf äußere, messbare Kriterien, die das gegenseitige Scheitern von Erziehungshilfe und Jugendlichen definiert. Aufgrund der Komplexität des Themas und des erweiterten Fokus von Baumann auf die Möglichkeiten der Unterbrechung von schwierigen Fallverläufen, entwickelte sich die eben genannte zweite Definition (vgl. Baumann 2019:6–7). Sie versucht die Dynamik des Begriffs im systemischen Bezug darzustellen. Der Begriff „Hoch-Risiko-Klientel“ soll dazu auffordern, einerseits in Richtung Systemsprenger*innen zu denken, von welchen ein erhebliches Risiko aufgrund ihres Verhaltens ausgehen kann, und andererseits in Richtung der psycho-bio-sozialen Risikofaktoren, welchen sie ausgesetzt sind. Baumann (2020b) möchte mit dem Begriff „Brüche“ auf das oft „instabile Familiensystem“ sowie auf die „Brüchigkeit des Helfer*innensystems“ hinweisen, zu dem beispielsweise die Fluktuation der Mitarbeiter*innen oder die wechselnden Zuständigkeiten gehören. Diese Dynamiken des Helfer*innensystems sind Teile des Prozessverlaufes von Systemsprenger*innen und nicht nur dessen Auswirkung. Daraus ergibt sich die Interaktionsspirale, denn ohne System, meist ist das gesamte gesellschaftliche System betroffen und nicht nur eine Ebene, gibt es keine Systemsprenger*innen. Im letzten Teil der Definition möchte Baumann die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen am Prozess hervorheben. Durch die Verwendung des Begriffs, ohne sich seiner genauen Bedeutung klar zu machen, erzeugt er die bereits angesprochene stigmatisierende Wirkung und entwickelt sich von einer Prozessbeschreibung hin zu einer Erklärung oder Begründung. Außerdem impliziert er

dadurch Scheitern. Seine Etikettierung begünstigt Ausgrenzung, anstatt sie zu verhindern (vgl. Baumann 2020b:16–18).

Das Verhalten von Systemsprenger*innen zeigt laut Daniel Kieslinger, Marc Dressel und Ralph Haar Mängel in der Kinder- und Jugendhilfe auf, da es sich bei der Zielgruppe in der Regel um Klient*innen handelt, welche bereits mehrere Betreuungssettings durchlaufen haben. Jede*r Einzelne von ihnen ist ein Hinweis darauf, dass bislang keine passgenauen, der Gegenwart entsprechenden und zukunftsfähigen pädagogischen Konzepte entwickelt wurden. Das führt dazu, dass sozialpädagogische Einrichtungen an ihre Grenzen stoßen und dem Bedarf nicht mehr entsprechen (vgl. Kieslinger et al. 2021:12–19). Neben der Verantwortung der Organisationen darf auch jene der Politik nicht außer Acht gelassen werden, denn die Sparmaßnahmen im sozialen Sektor nehmen großen Einfluss auf die Qualität der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Falterbaum 2009:148). Aufgrund des wachsenden finanziellen Drucks erhöht sich auch die Gefahr, dass die fachliche Weiterentwicklung in den Hintergrund gerät (vgl. Kieslinger et al. 2021:14). Die EVAS – Evaluation erzieherischer Hilfen, ein Angebot des Institutes der Kinder- und Jugendhilfe (IKJ), soll dem entgegenwirken, indem sie zugehörige Einrichtungen bei der fachlichen Weiterentwicklung unterstützen. EVAS ist ein Evaluations- und Dokumentationstool, das seit 2004 in Österreich eingesetzt wird und eine Grundlage für viele Wirkungsstudien darstellt (vgl. Feist-Ortmanns o.A.).

3.1.2 Systemsprenger*innen als Prozessgeschehen

Bei der genaueren Auseinandersetzung mit dem Begriff Systemsprenger*in betrachtet Baumann drei Perspektiven näher:

- die der Kinder und Jugendlichen selbst (vgl. Baumann 2020a),
- die der Mitarbeiter*innen (vgl. Wagner et al. 2020) und
- die des Hilfesystems (vgl. Baumann 2015).

Die Betrachtung nur einer Perspektive kann das Phänomen Systemsprenger*in nicht allumfassend erklären. Aus diesem Grund nutzt Baumann ein Strukturmodell, welches sich an die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn 1975 anlehnt, um die unterschiedlichen Ebenen sowie deren Bedeutung zu beschreiben. (vgl. Baumann 2021:59).

„Die Themenzentrierte Interaktion nutzt als Analysemodell für Interaktionsprozesse das so genannte ‚Dreieck in der Kugel‘. Dies betont, dass jeder Prozess sowohl einen ‚Ich-Aspekt‘, einen ‚Wir-Aspekt‘ als auch einen ‚Es-‘ oder ‚Sach-Aspekt‘ hat“. Die Dynamik dieser unterschiedlichen Aspekte beeinflusst den Prozess mehr als die Faktoren selbst“. (Cohn 1975; Reiser 2006 zit. in Baumann 2021:59) Zusätzlich werden die genannten Aspekte noch durch den „Globe-Aspekt“ beeinflusst (vgl. Cohn 1975; Reiser 2006 zit. in Baumann 2021:59). Die einzelnen Ebenen existieren nicht nur für sich, sondern

interagieren miteinander, was die Komplexität des Prozesses weiter erhöht. Zusätzlich konstruieren sich durch die Interaktion der Faktoren erst Verhaltensweisen, welche als „störend“ betitelt werden, was es wiederum erst möglich macht, dass Systemsprenger*innen „existieren“ (vgl. Baumann 2021:64).

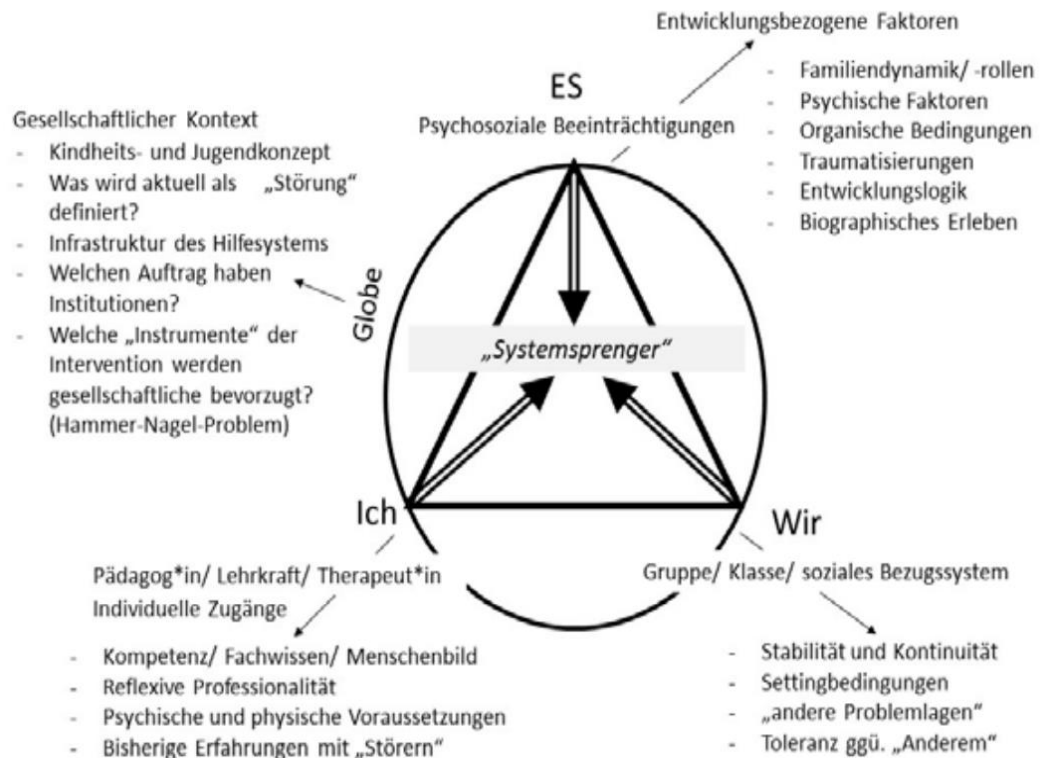


Abb. 1: Systemsprenger*innen als Prozessgeschehen (Baumann 2021:62)

Kritisch zu sehen sind bei diesem Modell die Bezeichnungen „Es-“ oder „Sach-Aspekt“, die der Autor zu Beginn in direktem Zusammenhang mit Systemsprenger*innen stellt, was als Abwertung der Betroffenen verstanden werden kann. Erst bei genauerer Betrachtung des Strukturmodells wird deutlich, dass er mit seiner Interpretation der „Es-Ebene“ Risiko- und Bedingungsfaktoren meint, welche maßgeblich dazu beitragen, dass ein junger Mensch als Systemsprenger*in bezeichnet wird. Allerdings bedingen auch diese Faktoren einen Teil der Persönlichkeit von Systemsprenger*innen und stehen damit wiederum in direktem Zusammenhang mit der Person.

Baumann sieht davon ab, den Begriff „Systemsprenger“ zu gendern. Die Erklärung für sein Vorgehen lautet, dass die Anführungszeichen eine innere Distanz zu dem Ausdruck aufzeigen sollen, da es sich für ihn um ein Prozessgeschehen handelt. Er möchte nicht den Eindruck entstehen lassen, dass es sich durch die personalisierte Verwendung des Begriffes um eine Bezeichnung beziehungsweise um eine Persönlichkeitseigenschaft eines Menschen handelt (vgl. Baumann 2020b:15–16). Auch dieser Punkt lässt eine kritische Betrachtungsweise zu, denn dadurch könnte einerseits angenommen werden, dass es sich bei „Systemsprengern“ ausschließlich um männliche Kinder und Jugendliche handelt und andererseits impliziert der Begriff Systemsprenger /

Systemsprengerin, egal ob gegendert oder nicht, eine Personengruppe und weniger ein Prozessgeschehen. Das Prozessgeschehen könnte zum Beispiel als „Systemsprengung“ bezeichnet werden, um hier Klarheit zu schaffen. Aus diesen Gründen hat sich das Forschungsteam entschieden, den Begriff Systemsprenger*in in der vorliegenden Arbeit zu gendern.

3.1.2.1 Die „Es-Ebene“

Die „Es-Ebene“ beschreibt entwicklungsbezogene Faktoren, psychosoziale Problematiken, Familiendynamiken, organische und soziale Risikofaktoren (vgl. Baumann 2021:60). Menschliche Entwicklung steht in Zusammenhang mit anderen Individuen und bewegt sich einerseits im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz (vgl. Reiser 1995:186) und andererseits zwischen Risiko- und Resilienzfaktoren. Unter Risikofaktoren werden jene Bedingungen verstanden, welche die Entwicklung gefährden können. Resilienzfaktoren (siehe Kapitel 3.2.3) tragen dazu bei, dass sich Kinder trotz schwieriger Lebensumstände und hoher Risikobelastung positiv entwickeln (vgl. Schmitz 2010). Außerdem kann noch zwischen somatischen und sozialen Faktoren unterschieden werden (vgl. Baumann 2019:58).

Zu den sozialen Risikofaktoren zählen Armut, soziale Randständigkeit, Aufwachsen innerhalb schwieriger Milieustrukturen und Eltern, die ein niedriges Bildungsniveau aufweisen und / oder unter psychischen Erkrankungen leiden. Zur Risikogruppe gehören außerdem Kinder und Jugendliche, die in Familien aufwachsen, in welchen sich Eltern getrennt haben oder ein Elternteil verstorben ist. Zentral sind auch Themen wie Gewalt in der Familie, Drogenmissbrauch oder wenn Mutter oder Vater häufig die*den Lebenspartner*in wechseln. In der Regel weisen Systemsprenger*innen mindestens einen dieser Stressoren auf, meist sogar mehrere (vgl. Baumann 2020a:86–87). Auch Traumatisierungen (siehe Kapitel 3.3.2.3) sind bei Kindern und Jugendlichen, die zur Risikogruppe zählen, keine Seltenheit (vgl. Schmid / Schröder 2020:11–12).

Als ein spezieller Risikofaktor im Leben von Systemsprenger*innen kann die Diskontinuität, also häufige Wechsel beziehungsweise Abbrüche im Leben junger Menschen, angesehen werden. Sie zeigt sich nicht nur in äußerlich sichtbaren (Wechseln, wie dem Wohnort oder der Schule) Wohnort- oder Schulwechsel, sondern spiegelt sich auch in der Verständigung zwischen Entscheidungsträger*innen und Kindern wider. Erfahrungen dieser Art sind in den Biografien von Systemsprenger*innen ein Kernmerkmal. Ihre gezeigten Verhaltensweisen können als ein Versuch angesehen werden, mit der Diskontinuität in ihrem Leben umzugehen (vgl. Baumann 2020a:94–99). Den wohl wichtigsten sozialen Resilienzfaktor stellt zumindest eine konstante Beziehung zu einer Bezugsperson dar.

Somatische Risikofaktoren im Hinblick auf Systemsprenger*innen sind unter anderem neurologische Erkrankungen oder hormonelle Störungen, welche besonders die Autonomieentwicklung in der Adoleszenz beeinträchtigen und Wahrnehmungsproblematiken hervorrufen. Hierzu zählen zum Beispiel Diabetes oder Epilepsie (vgl. Baumann 2021:60). In Kombination mit sozialen Risikofaktoren steigt die

Gefahr, dass sich schwere Verhaltensprobleme etablieren (vgl. Baumann 2010:177–184)).

Als somatische Resilienzfaktoren könnten beispielsweise körperliche Fitness, gute kognitive Fähigkeiten oder „physische Attraktivität“ genannt werden. Je nach Rahmenbedingungen entwickeln Kinder und Jugendliche ihre persönlichen konstruktiven und destruktiven Bewältigungsstrategien, welche auf ihre Lebenssituation ausgerichtet sind (vgl. Baumann 2019:58–59).

Das Thema Resilienz hat im Kontext mit Systemsprenger*innen eine besondere Bedeutung. Baumanns Studie zeigt, dass Resilienzfaktoren von Systemsprenger*innen, die in pädagogischen Einrichtungen untergebracht werden, schwierige Situationen bedingen können. Ihre erlernten, oft überlebensnotwendigen Strategien, die innerhalb des Herkunftssystems ihre besondere Begabung darstellten, sind in der neuen Umgebung nicht mehr hilfreich, da sie mit dem pädagogischen System unvereinbar sind (vgl. Baumann 2020a:88–93).

3.1.2.2 Die „Ich-Ebene“

Auf dieser Ebene des Modells, so wie Baumann es auslegt, geht es um die Perspektive der involvierten Sozialpädagog*innen, ihre Fachkompetenz und ihr Menschenbild. Diese Faktoren tragen maßgeblich dazu bei, wie und ob sich Fachkräfte komplexen Situationen stellen (vgl. Baumann 2021:61). Auch die Reflexionsfähigkeit und das Rollenverständnis der Sozialpädagog*innen haben eine empirisch nachgewiesene Relevanz (vgl. Tornow / Ziegler 2012:67–69). Das Bewusstsein und die Reflexion über die eigene körperliche und psychische Verfassung tragen dazu bei, zum Beispiel sekundär Traumatisierungen zu verhindern. Auf der körperlichen Ebene geht es hier um Themen wie beispielsweise die Angst, bei einem gewaltsamen Übergriff selbst zu Schaden zu kommen. Auch bisherige Erfahrungen und deren Ausgang im Umgang mit Systemsprenger*innen beeinflussen die Haltung von Sozialpädagog*innen (vgl. Schmid / Kind 2018:19).

Hier kann kritisch angemerkt werden, dass Baumann die Sozialpädagog*innen der „Ich-Ebene“ zuschreibt und nicht die Systemsprenger*innen selbst. Durch die Positionierung der Kinder und Jugendlichen in der Mitte des Modells (siehe Abbildung 1) verlieren die Betroffenen ihre Handlungsfähigkeit und es wird ihnen eine Passivität auferlegt. Würden sie anstatt der Sozialpädagog*innen an die Stelle des „Ich“ rücken und die Fachkräfte an die Stelle des „Es“, würde den Betroffenen zugetraut werden, dass sie Professionist*innen ihres Lebens sind und über eine Fachkompetenz verfügen. Durch diesen partizipativen Zugang, das Einbeziehen ihrer Sichtweise und das Zutrauen in die Kompetenz und Reflexionsfähigkeit der jungen Menschen, könnten sowohl ihre aktive Beteiligung als auch ihr Selbstwert gesteigert werden. Dadurch könnten nicht nur die zuständigen Sozialpädagog*innen, sondern das gesamte Hilfesystem die Möglichkeit einer tatsächlich ganzheitlichen Betrachtungsweise bekommen, sofern die eigenen blinden Flecken bedacht werden.

3.1.2.3 Die „Wir-Ebene“

Auf dieser Ebene kommen Setting bezogen die Gruppe, das pädagogische Team oder die Familie hinzu. Stabilität und Kontinuität sowie die Toleranz der Gruppe im Hinblick auf Divergenz sind wesentliche Aspekte, ob Eskalationen verhindert werden können. Es spielen nicht nur Faktoren wie die Reaktionen der Gruppe auf das Verhalten der Systemsprenger*innen eine Rolle, sondern auch, ob andere Kinder und Jugendliche ebenfalls spezielle Verhaltensweisen zeigen, wie gut sie in die Gruppe integriert sind und wo sich die Wohngruppe – infrastrukturell betrachtet – befindet (vgl. Baumann 2021:62–63).

3.1.2.4 Der „Globe-Faktor“

„Globe-Faktoren“ stellen Einflussdynamiken dar, welche von Einzelnen nicht einfach beeinflusst oder verändert werden können. Es geht um von der Mehrheitsgesellschaft getragene Meinungen und Konzepte und welche Verhaltensweisen sie als nicht akzeptabel definiert. Als Beispiel soll hier die Homosexualität genannt werden, die lange als psychiatrische Erkrankung eingestuft wurde.

Ein wesentlicher Faktor im Zusammenhang mit Systemsprenger*innen ist die Infrastruktur des Hilfesystems und wie es sich vor Überlastungen schützt (vgl. Baumann 2021:64–65). Auf diese Mechanismen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

3.1.3 Systemsprenger*innen in der Kinder- und Jugendhilfe

Gerät das Kindeswohl in Gefahr, sind Familien Erziehungshilfen zu gewähren. Dabei ist es wesentlich, dass immer das gelindeste Mittel zum Einsatz kommt. Im Niederösterreichischen Kinder- und Jugendhilfegesetz (NÖ KJHG) wird beispielsweise einerseits zwischen Unterstützung der Erziehung und voller Erziehung und andererseits zwischen freiwilliger und gerichtlich angeordneter Erziehungshilfen unterschieden (vgl. NÖ KJHG §38-40). Das System der Kinder- und Jugendhilfe umfasst also sowohl unterschiedliche Settings als auch Einrichtungen, welche verschiedene individuelle, strukturelle und institutionelle Voraussetzungen zur Verfügung stellen. Nutzer*innen dieses Systems sammeln innerhalb der vorliegenden Rahmenbedingungen unterschiedliche Erfahrungen. Schwer bewältigbare Lebenssituationen, wie bereits in Kapitel 3.1.2.1 näher beschrieben, können dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche zu Systemsprenger*innen entwickeln (vgl. Bolz et al. 2019:298). Außerdem versetzt jede scheiternde Maßnahme das System der Kinder- und Jugendhilfe unter enormen Druck, denn es muss rasch eine neue Form der Unterbringung für die Minderjährigen gefunden werden (vgl. Knorr 2014:18). Das NÖ KJHG zum Beispiel führt dazu aus: „Bei der Gewährung von Erziehungshilfen ist die der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen und deren Lebensverhältnissen entsprechende Maßnahme einzuleiten. Bei der Durchführung ist die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen besonders zu berücksichtigen. Dabei ist auch das gesellschaftliche Umfeld der betroffenen Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Wichtige soziale Beziehungen zu

Eltern, Verwandten, Freunden, Schule (Kindergarten, Tagesbetreuung) sind nach Möglichkeit zu erhalten, zu stärken oder neu zu schaffen.“ (NÖ KJHG §41 (1)) Aufgrund der Eile rückt die im Gesetz beschriebene Passgenauigkeit der Maßnahme in den Hintergrund und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass der Beziehungsaufbau in der neuen Einrichtung wieder scheitert, vor allem dann, wenn der Auftrag nicht klar kommuniziert wurde (vgl. Knorr 2014:18).

Hilfeverläufe von Systemsprenger*innen sind durch Delegationsmechanismen der Institutionen geprägt und ein Durchreichen von einer Einrichtung zur nächsten findet statt (vgl. Bolz et al. 2019:299). Baumann greift folgende Mechanismen auf:

- Das Prinzip des Durchreichens: Die Kinder und Jugendlichen werden von einer Einrichtung in die nächste, ohne ein klares Konzept, überstellt (vgl. Baumann 2020a:48–49; Baur et al. 1998:304).
- Das Prinzip der Nicht-Zuständigkeitserklärung: Die Zuständigkeit für den Fall wird vom Hilfesystem nicht angenommen und ständig weiter delegiert (vgl. Ader / Schrapper 2004:61; Baumann 2020a:50; Herz 2008:174).
- Das Institutionelle Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom: Damit ist die Haltung der Professionist*innen gegenüber den Kindern und Jugendlichen gemeint. Der*die Klient*in wird so lange ignoriert und geringgeschätzt, bis er*sie freiwillig das Feld verlässt (vgl. Baumann 2020a:53; Freyberg / Wolff, A. 2005:272).

Mit den genannten Delegationsmechanismen versuchen die Mitarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe sich und andere Klient*innen vor Überforderungssituationen zu schützen. Es handelt sich hierbei um systemimmanente Mechanismen, das heißt, es ist vorerst kein Fehlverhalten einzelner Sozialpädagog*innen. Aufgrund von Überforderungssituationen etablieren sich diese Abläufe und entwickeln sich zur Routine (vgl. Baumann 2020a:54–55).

Als besondere Belastungsfaktoren gelten Gewalt gegenüber Mitarbeiter*innen und Mitbewohner*innen, starker Drogenkonsum sowie häufige Abgängigkeiten. Diese Thematiken bringen das System der Erziehungshilfe an seine Grenzen (vgl. Baumann 2020a:33).

3.1.4 Bindung als spezielle Herausforderung in der Arbeit mit Systemsprenger*innen

„Bindung und Beziehungsgestaltung ist in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die offenbar gegen das System zu kämpfen scheinen und massiv störende Verhaltensweisen zeigen, der sensibelste aller Prozesse.“ (Baumann 2019:65)

In seiner ursprünglichen Bindungstheorie ging John Bowlby davon aus, dass der Mensch von Geburt an Beziehungen herstellen will. Er leitete einige pädagogische Grundannahmen von dieser Erkenntnis ab. Bowlby betont zum Beispiel die Wichtigkeit der Bindung, um Angstentwicklung vorzubeugen, physische und psychische Nähe zu

schaffen oder dass das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Bezugspersonen den Aufbau eines positiven Beziehungskonzeptes unterstützt (vgl. Bowlby 2021:21). Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebene Diskontinuität, der Systemsprenger*innen innerhalb des Hilfesystems ausgesetzt sind, bedeutet neu erlebte Beziehungsabbrüche, Unzuverlässigkeit und Zurückweisungen. Solche Erfahrungen wirken sich auf künftige Beziehungsangebote aus, da diese von den meisten Betroffenen schließlich als sinnlos betrachtet werden (vgl. Bolz et al. 2019:301).

Forschungsergebnisse zeigen die hohe Relevanz von frühzeitigen positiven Beziehungsangeboten im System der Kinder- und Jugendhilfe, um (weitere) Beziehungsabbrüche zu verhindern, denn jeder Bruch verstärkt die problematische Situation (vgl. Schmid 2010:6).

Früh gemachte negative Beziehungserfahrungen durch positive zu verändern, ist ein langwieriger, sensibler, oft nicht umsetzbarer Prozess. Baumann schreibt, dass korrigierende Bindungserfahrungen, gerade im Kontext mit Systemsprenger*innen, nur schwer zu greifen scheinen (vgl. Baumann 2019:64). Alexandra Schmidt-Wenzel (2019) berichtet darüber, dass durch das Gelingen einer langfristigen und stabilen Beziehung zu einer*inem Sozialpädagog*in, korrigierende Bindungserfahrungen grundsätzlich möglich sind. Eine zentrale Rolle spielt der Bindungstyp der Kinder und Jugendlichen. Unsicher-distanzierte Bindungstypen übertragen ihre entwickelten Beziehungskonzepte auf andere Menschen und erwarten dementsprechend von Sozialpädagog*innen keine positiven Beziehungsangebote. Tritt ihnen doch jemand wohlgesonnen gegenüber, reagieren sie verwirrt und irritiert und wehren jedes Bedürfnis nach Nähe ab, um nicht wieder Zurückweisung zu erleben und verletzt zu werden. Reagieren Sozialpädagog*innen ebenfalls bindungsvermeidend, beginnt die negative Beziehungsspirale erneut. Um angemessen auf herausfordernde Situationen zu reagieren und mit aufrichtigem Interesse in Kontakt zu bleiben, müssen die Reaktionsmuster der jungen Menschen eingeordnet werden können (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:24–26). Darum ist die Reflexion von bisherigen Bindungserfahrungen sowie die Analyse und das Verstehen der „Hilfekarriere“ (siehe Kapitel 3.3.2.2.1) für eine zielgerichtete Fallsteuerung unabdingbar (vgl. Bolz et al. 2019:301). Es besteht unter anderem die Möglichkeit, dass das Einlassen auf Beziehungen die*den Klient*in in einen Loyalitätskonflikt stürzt und aus diesem Grund Beziehungsangebote nicht angenommen werden können (vgl. Baumann 2019:65). Auch die Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen seitens der Sozialpädagog*innen ist für die Gestaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung essenziell. Das eigene Bindungssystem ist durch die Beschäftigung mit den Bindungsproblematiken der Klient*innen ständig aktiviert und die Bewusstmachung der eigenen Gefühle und Erfahrungen ist für die Wahrung einer professionellen Haltung ein wesentlicher Faktor. Die konstruktive Bearbeitung dieser Themen im Team trägt zu einem professionellen Klima bei (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:26).

3.1.5 Konflikte zwischen Systemsprenger*innen und Sozialpädagog*innen in sozialpädagogischen Einrichtungen

„Von einem Konflikt wird dann gesprochen, wenn Interessen, Meinungen oder Ziele von Interaktionspartnerinnen und -partnern gegensätzlich oder unvereinbar sind und sich mindestens eine Partei beeinträchtigt oder gar bedroht fühlt.“ (Glasl 2013; Shantz 1987 zit. in Scherzinger 2020:65) Bei genauerer Betrachtung, warum Systemsprenger*innen mit Eltern, Sozialpädagog*innen oder Gleichaltrigen in Konflikte geraten, wird erkennbar, dass sie aufgrund der Defizite in ihrer Entwicklung nicht in der Lage sind, soziale Informationen richtig einzuordnen. Zusätzlich können sie Schwierigkeiten mit ihrer Emotions- und Verhaltensregulation aufweisen (vgl. Dodge et al. 2007; Laursen / Pursell 2009 zit. in Scherzinger 2020:67). Das kann dazu führen, dass Systemsprenger*innen Auseinandersetzungen auf eine persönlich-emotionale, diffuse Weise austragen und die Rolle der Sozialpädagog*innen in Frage stellen (vgl. Baumann 2020a:72).

Baumann unterscheidet zwischen vier Eskalationstypen:

- Jene, die ein klares Ziel vor Augen haben und über eine hohe Handlungs- und Verhaltenssteuerung verfügen und
- jene, deren Handlungssteuerung eher gering ist und auch das Ziel nicht klar erscheint.
- Der dritte Typ verfügt über ein klares Ziel, verliert aber zunehmend seine Handlungsfähigkeit und
- Typ vier verfügt über eine hohe Verhaltenskontrolle, aber über kein klares Ziel.

Jeder Typ erfordert von den Sozialpädagog*innen ein anderes Deeskalationsvorgehen. So sind zum Beispiel Menschen des zweiten Typs mit ihren Handlungsmöglichkeiten stark eingeschränkt. Das Wichtigste ist, diesen Kindern oder Jugendlichen Sicherheit zu vermitteln oder sie von der Situation abzulenken. Jede Machtdemonstration der Sozialpädagog*innen ist laut Baumann zum Scheitern verurteilt, kann zusätzlich noch beängstigend auf den jungen Menschen wirken und wiederum zu aggressivem Verhalten führen (vgl. Baumann 2019:40–45).

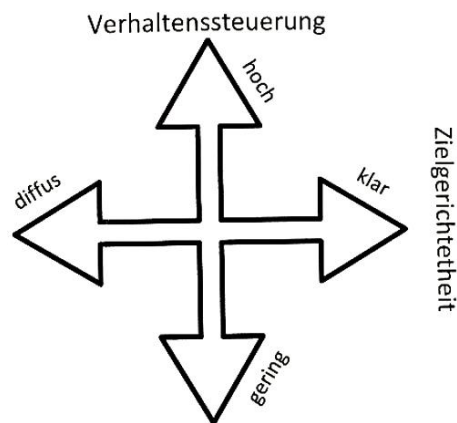


Abb. 2: „Ein dynamisches (De-)Eskalationsmodell“ (Baumann 2019:41)

Die Studie „Konfliktive Interaktion in der Heimerziehung“ (Scherzinger 2018) zeigt, dass Jugendliche, die in Heimen untergebracht sind, zirka eineinhalbmal so viele Auseinandersetzungen mit Erwachsenen austragen wie Jugendliche, die zu Hause leben. Außerdem dauern diese rund eineinhalb Minuten länger und es wurden öfter heftige Angriffs- und Durchsetzungsstrategien beobachtet. Diese Strategien wurden sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den betreuenden Erwachsenen festgestellt. Daraus kann geschlossen werden, dass beide Seiten an der Eskalation von Konflikten beteiligt sind. Sozialpädagog*innen versuchen in solchen Situationen eine Machtposition zu verteidigen oder wieder zu erlangen und wenden dadurch öfter strengere Mittel an, um sich durchzusetzen. Sie drohen etwa mit Konsequenzen oder versuchen die Auseinandersetzung mit einem Machtwort zu beenden. Dadurch wird das Gegenüber in seiner Entscheidungsfreiheit eingeschränkt, und eine gemeinsame Lösung wird kaum mehr möglich. Der konstruktive Umgang und die sachliche Debatte werden in Konfliktsituationen vernachlässigt. Für alle Beteiligten stellen Konflikte eine enorme Herausforderung, teilweise sogar eine Belastung dar. Deeskalierendes Handeln (siehe Kapitel 3.3.2.1.1, 3.3.2.3.1 sowie 6.2.2.3.2), die Jugendlichen ernst nehmen, ein respektvoller Umgang sowie die Wahrung einer guten Beziehung, sich gleichzeitig aber nicht unter Druck setzen zu lassen, sind laut Marion Scherzinger wichtige Faktoren im professionellen, konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen (vgl. Scherzinger 2020:67–70).

3.1.6 Was Sozialpädagog*innen im Umgang mit Systemsprenger*innen hilft

Zum Thema Wirkfaktoren gibt es in der Literatur unterschiedliche Ansätze. Im Folgenden werden drei subjektiv ausgewählte Strategien dargestellt.

Michael Macsenaere (2014) hat 100 wirkungsorientierte Jugendhilfestudien analysiert und dabei herausgefunden, dass die Dauer der Maßnahme einen wesentlichen Faktor darstellt. Die Studien zeigen, dass erst nach frühestens eineinhalb bis vier Jahren das höchste Effektivitätsniveau erreicht werden kann. Partizipation, die Mitarbeiter*innen-Qualifikation sowie eine hohe Beziehungsqualität sind weitere erfolgversprechende

Faktoren. Nachhaltigkeit in Form einer qualitativ hochwertigen Nachbetreuung der Klient*innen sowie eine ressourcenorientierte Hilfeplanung sind ebenfalls Themen in seinen Ausführungen. Auch eine fallbezogene, wirkungsorientierte Verlaufsplanung beschreibt Macsenare als sinnvolle Maßnahme. Hier ist gemeint, dass positive oder negative Entwicklungen einer Hilfemaßnahme bereits nach sechs Monaten ersichtlich sind. Es ist davon auszugehen, dass sich negative Entwicklungen, sofern keine weiteren Maßnahmen ergriffen werden, sich in diese Richtung weiterentwickeln werden. Darum sind ein frühzeitiges Wahrnehmen und Reflektieren von großer Bedeutung. Als letzten wichtigen Punkt führt Macsenaere eine hohe Zuweisungsqualität an, was bedeutet, eine passgenaue Hilfe für die Betroffenen zu finden (vgl. Macsenaere 2014:27–28).

Das Kinderzentrum St. Vincent in Regensburg, welches eine Mitgliedseinrichtung des LVkE (Landesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen in Bayern) ist, beschreibt folgende fünf Faktoren als wesentlich für die Betreuung von Systemsprenger*innen:

- Differenzierung und Individualisierung von Betreuungsangeboten:
Betreuungsmaßnahmen müssen individuell an die betroffenen Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Nur so kann eine langfristige Betreuung gewährleistet werden.
- Qualifizierung und Entlastung von Mitarbeiter*innen:
Das Fundament für die Arbeit mit Systemsprenger*innen sind erfahrene und kompetente Sozialpädagog*innen sowie deren Bereitschaft, neue Theorien und Konzepte auszuprobieren. Den Mitarbeiter*innen müssen bestimmte Rahmenbedingungen wie zum Beispiel flexible Arbeitszeitmodelle oder Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, um Sicherheit im aktiven Tun zu erlangen. Auch eine intensive Begleitung im Arbeitsalltag und Entlastungsmöglichkeiten wie Supervision, Intervision oder rasche Hilfe nach Krisen oder Übergriffen sind wesentlich.
- Multiprofessionelle und wertschätzende Zusammenarbeit im Hilfesystem:
Die gemeinsame Arbeit am Fall innerhalb des gesamten Hilfesystems und eine offene wertschätzende, kritikfähige Haltung sind in der Arbeit mit Systemsprenger*innen von besonderer Bedeutung.
- Reaktionsgeschwindigkeit:
In der Arbeit mit Systemsprenger*innen kommt es zu Situationen, in denen Sozialpädagog*innen nicht mehr weiterwissen und das Gefühl haben, dass ihr pädagogisches Repertoire zur Gänze ausgeschöpft ist. Darum ist es wichtig, sowohl die „gefühlte“ als auch die „tatsächliche“ Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten. Die gefühlte Handlungsfähigkeit umfasst die an die Systemsprenger*innen gestellten Anforderungen, welche in Konfliktsituationen niederschwellig gehalten werden. Die tatsächliche Handlungsfähigkeit meint Notfallkonzepte, welche Sozialpädagog*innen in Krisen Handlungsleitfäden bieten sollen, die sie zu einem raschen Einschreiten ermächtigen.

- Deeskalation:
Deeskalationsfähigkeit ist eine der wichtigsten fachlichen Kompetenzen, über die Sozialpädagog*innen verfügen sollten (vgl. Baumgartner et al. 2021:267–271). „Professionelle Deeskalation bedeutet, Konflikte zu antizipieren, ihre Hintergründe zu verstehen, Reaktions- und Verhaltensmuster zu analysieren, die Entstehung von Eskalationsspiralen zu verhindern, in Konflikten adäquat zu intervenieren und im Fall der Fälle in der Lage zu sein, sich selbst, die betroffene Person, aber auch das Umfeld vor Gewalt zu schützen.“ (Baumgartner et al. 2021:271)

Baumann (2019) spricht von drei Grundbedingungen für gelingende Hilfemaßnahmen in der Arbeit mit Systemsprenger*innen. Der erste Punkt umfasst die Möglichkeiten der Deeskalation. Dazu gehört, wie in Kapitel 3.1.5 bereits näher beschrieben, der Umgang mit Konfliktsituationen. Zur zweiten Grundbedingung gehört das Fallverstehen, also die Kasuistik (siehe Kapitel 3.3.2.2.1) sowie die Diagnostik. Hierzu zählt zum Beispiel ein traumasensibles Handeln (siehe Kapitel 3.3.2.3.1) die wie die in Kapitel 3.1.4 beschriebenen herausfordernden Bindungserfahrungen und der Umgang mit ihnen sowie die Ressourcenanalyse. Als letzten Punkt seiner Matrix nennt Baumann die Mitarbeiter*innensicherung beziehungsweise die Entlastung der Mitarbeiter*innen. Zusätzlich beschreibt er mögliche Settingbedingungen wie zum Beispiel therapeutische Wohngruppen oder individualpädagogische Maßnahmen im In- und Ausland, die sich für Systemsprenger*innen als hilfreich herausstellen können (vgl. Baumann 2019:30–160). Seine Forschungsergebnisse zeigen, dass es kein pauschal gültiges Konzept im Umgang mit Systemsprenger*innen gibt und jede Hilfemaßnahme individuell auf den Einzelfall angepasst werden sollte (vgl. Baumann 2020a:186–187).

Werden die eben dargestellten Ansätze verglichen, wird erkennbar, dass sie alle in eine ähnliche Richtung tendieren. Summa summarum ist eine passgenaue, dennoch flexible und individuelle Hilfemaßnahme ein wichtiger Baustein für den Erfolg einer langfristigen Unterbringung. Um hier positive Erfolge zu erzielen, sind Fallverstehen und Diagnostik wichtige Instrumente, die laut den genannten Autor*innen zum Einsatz kommen sollten. Außerdem sind gut ausgebildete, regelmäßig entlastete und geschützte Mitarbeiter*innen von Vorteil, die über Fachwissen betreffend Deeskalationsmethoden, Partizipation und Trauma verfügen, über die Wichtigkeit eines stabilen Beziehungsangebotes Bescheid wissen und diese Kenntnisse auch in die Praxis transferieren können.

Zusätzlich benötigen Sozialpädagog*innen neben Kritikfähigkeit und einem fundierten theoretischen Wissen auch eine echte Bereitschaft und authentische Haltung, auf Kinder und Jugendliche offen, motivierend, wertschätzend und vertrauensvoll zuzugehen, sodass sie sich mit all ihren Bedürfnissen und Emotionen ernst genommen und anerkannt fühlen (vgl. Müller, M. 2009:165–202; Wolff, M. / Hartig 2010:12).

3.2 Persönliche Ressourcen

Ebner Alexander

3.2.1 Begriffserklärung

Das Thema persönliche Ressourcen bekommt einen immer höheren Stellenwert und dementsprechend viel Literatur ist dazu verfügbar.

Der Überbegriff „Ressourcen“ wird in der Fachliteratur neben den materiellen Ressourcen in zwei weiteren Kategorien unterteilt:

- Interne Ressourcen (persönliche, interpersonale, individuelle, innere oder psychische Ressourcen)
- Externe Ressourcen (äußere Umwelt- oder Umfeld-Ressourcen)

Die sozialen Ressourcen (zum Beispiel das „soziale Kapital“ nach Bourdieu), unter die auch soziökologische, sozialstaatliche und soziokulturelle Ressourcen fallen, sind als Teile der externen Ressourcen zu verstehen und haben kausalen Einfluss auf die internen beziehungsweise persönlichen Ressourcen.

Yvonne Knospe bezeichnet über verschiedene Situationen konstante und zeitlich dynamische, die eigene Gesundheit schützende und nach Beeinträchtigungen wiederaufbauende Handlungsserien sowie gedankliche Überzeugungen eines Menschen als persönliche Ressourcen (vgl. Knospe 2013:50). Diese Art von Ressourcen wird wiederum in physische und psychische Ressourcen unterteilt (vgl. Knecht / Schubert 2012:21). Unter physischen Ressourcen werden sowohl Gesundheit, Ausdauer und Kraft sowie ein stabiles Immunsystem und biophysische Stabilität als auch schützende Temperamentsmerkmale verstanden. Psychische Ressourcen werden laut Ivar Udris als persönliche, innere, interne, personale oder personenbezogene Ressourcen bezeichnet (vgl. Udris 1992:14).

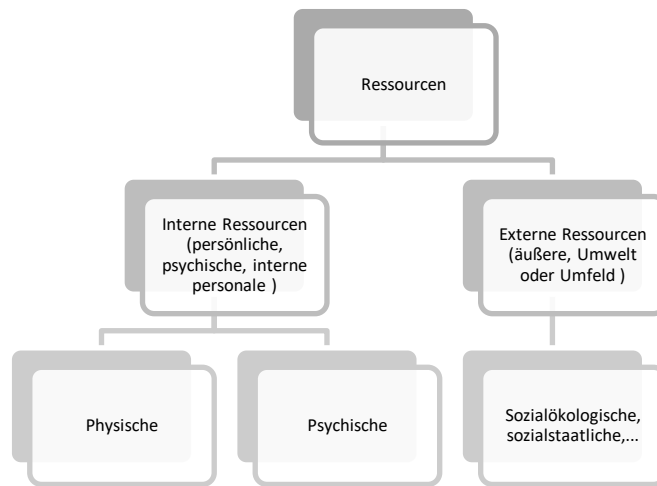


Abb. 3: Ressourcen Aufgliederung (eigene Abbildung)

In ihrem Konzept haben Alban Knecht und Franz-Christian Schubert die genannten psychischen Ressourcen in vier Kategorien unterteilt. Diese Unterteilung soll als ein Gerüst zu einem leichteren Verständnis dienen (vgl. Knecht / Schubert 2015:7-8):

- Kognitive Ressourcen: Dazu werden intellektuelle Fähigkeiten, Ausbildung, Talente, Selbstreflexionsfähigkeit und tatsächliche Reflexion mit der Umwelt, Ambiguitätstoleranz und Lebenserfahrung gezählt, außerdem förderliche Überzeugungen wie zum Beispiel Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Zuversicht, Selbstwertgefühl oder Kohärenzgefühle.
- Emotionale Ressourcen: Dieser Begriff umfasst Persönlichkeitseigenschaften wie zum Beispiel Authentizität, Motivation, emotionale Regulationsfähigkeit und Stabilität.
- Handlungsressourcen: In diese Ressourcenart fallen Bewältigungsstile (auch als Coping bezeichnet), wie zum Beispiel Berufsausbildung, Lebenserfahrung, Einsatzbereitschaft und Produktivität sowie eine adäquate Handhabung von Herausforderungen.
- Rollenbewusstsein und dessen Verwendung

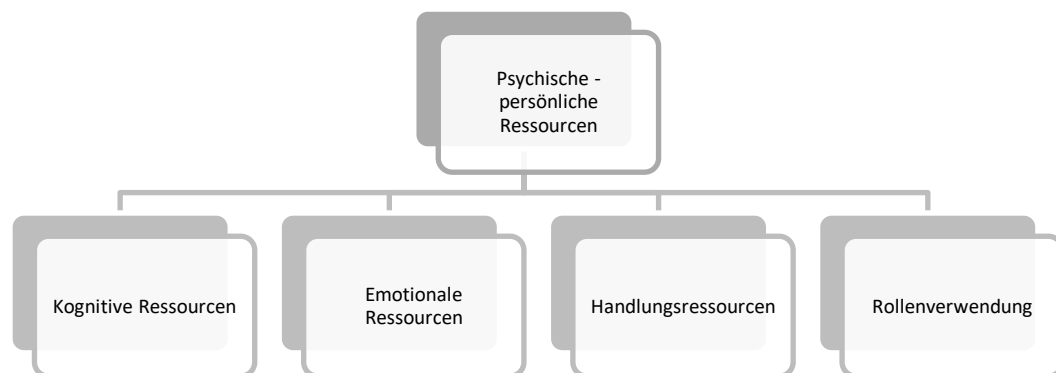


Abb. 4: Aufgliederung persönliche Ressourcen (eigene Abbildung)

In den folgenden Kapiteln werden anhand dieser Gliederung von Knecht / Schubert exemplarisch Fähigkeiten betrachtet, die für Sozialpädag*innen hilfreich in ihrer täglichen Arbeit und im Umgang mit Klient*innen sind. Auf speziell diese Faktoren wird später auch im empirischen Teil eingegangen.

3.2.2 Kategorien persönlicher Ressourcen

3.2.2.1 Kognitive Ressourcen

Sowohl die FICE Austria (vgl. FICE Austria 2019:38) als auch die aieji (vgl. aieji 2005:8) beschreiben die Reflexionsfähigkeit als zentrale Fähigkeit und Basiskompetenz für Sozialpädagog*innen.

Die Reflexionsfähigkeit ist der Kategorie der kognitiven Ressourcen zuzuordnen. Da das professionelle Handeln in der sozialpädagogischen Arbeit nicht von Versuch, Irrtum oder Zufall geprägt sein soll, ist es notwendig, das Handeln zu reflektieren (vgl. Ebert 2012:39). Die Reflexion, insbesondere die Selbstreflexion als Auseinandersetzung mit den persönlichen Emotionen und den äußeren Reaktionen darauf, scheint laut aktuellem Forschungsstand tendenziell eher selten priorisiert und praktiziert zu werden. Gut entwickelte kognitive Basisfähigkeiten sind dabei hilfreich, gepaart mit sozialen und intuitiven Komponenten, die das Erkennen von Zusammenhängen unterstützen. So können beste Ergebnisse erzielt werden. Die Reflexionsfähigkeit schließt daher sowohl die Fähigkeit des rationalen Denkens und der Analyse als auch schwer greifbarere Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen oder Intuition auf Basis von früher erworbenem Erfahrungswissen ein.

Für die sozialpädagogische Praxis sind also die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Reflexion erforderlich. Wird dies nicht ermöglicht oder unterstützt, können

Veränderungs- oder Anpassungsprozesse im Hintergrund passieren, ohne Erkenntnisgewinne daraus differenziert wahrnehmbar zu machen und bewusst Schlüsse für zukünftige Situationen zu ziehen.

Dies kann durch diverse Methoden wie beispielsweise der Supervision seitens des*der Arbeitgeber*in gefördert werden. Supervision stellt eine sehr wichtige Unterstützungsmaßnahme für den eigenen Umgang mit belastenden Situationen und zur Aufrechterhaltung des eigenen seelischen Wohlbefindens dar. Unter Supervision versteht man ein regelgeleitetes Verfahren, das die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv) folgendermaßen definiert:

„Supervision ist eine Beratungsmethode, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Supervision bezieht sich dabei auf psychische, soziale und institutionelle Faktoren.“ (Baer et al. 2017:12)

Ziel der Supervision ist es, eine individuell als große Belastung empfundene Situation oder Lebensphase sorgfältig zu bearbeiten und aufzulösen, um in der sozialpädagogischen Arbeit weiterhin voll funktionsfähig zu bleiben (vgl. Krauß 2002:603). Außerdem können Supervision und Beratung durch Kolleg*innen zu einer verbesserten Einsicht in die genau vorliegenden, individuellen Ausprägungen der Klient*innenbeziehung führen und eine Hilfestellung für die weitere Ausgestaltung des Unterstützungsangebots sein (vgl. Theuretzbacher / Nemetschek 2014:265-266). Aber nicht nur während der aktiven Betreuungsphase, sondern auch danach können Supervision und Beratung die Sozialpädagog*innen stärken, und dies hauptsächlich in schwierigen Betreuungssituationen.

Supervision kann auf folgenden drei Reflexionsebenen helfen (vgl. Varga 2016:4):

- Klient*innenebene: Fallarbeit beziehungsweise Reflexion des Kund*innen-beziehungsweise Klient*innenkontakts
- Mitarbeiter*innenebene: Zusammenarbeit, Selbstthematisierung und Selbstreflexion
- Organisationsebene: optimale Gestaltung von organisatorischen Abläufen

Bedarf es aufgrund wiederkehrender Thematiken im Arbeitssetting und der Annahme, dass es sich hierbei um ein Thema der eigenen Sozialisation handelt, eines konzentrierten Blickes oder weiterer Unterstützung von außen, ist die Psychotherapie ein probates Mittel. E. Jürgen Krauß definiert, dass die Psychotherapie mit all ihren Facetten den Fokus auf die psychische Weiterentwicklung eines Menschen in dessen Gesamtheit legt. Dies kann unter anderem auch dabei helfen, die eigene Persönlichkeit im beruflichen Umfeld einzuordnen und aufzuwerten, in der Regel geschieht das aber unabhängig vom konkreten beruflichen Umfeld. Die Supervision hingegen hat ihren

Schwerpunkt in der aktuellen beruflichen Weiterentwicklung und im Erlernen eines anhaltend konstruktiven Umgangs mit beruflichen Problemfeldern (vgl. Krauß 2002:604).

Ein weiteres Tool für eng zusammenarbeitende Teams kann das sogenannte Johari – Fenster bieten, um die zwischenmenschliche Kommunikation zu fördern und auf sogenannte blinde Flecken aufmerksam zu machen. Dies geschieht mittels einer Bewusstmachung durch die Gegenüberstellung von Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen, die durch gegenseitiges Abfragen in der Gruppe erörtert und in die jeweiligen Felder übertragen werden.

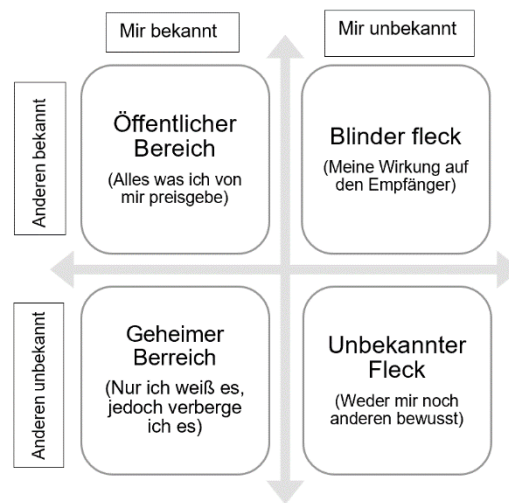


Abb. 5: Johari-Fenster (eigene Abbildung) (vgl. Eremit / Weber, K.F. 2016:39)

3.2.2.2 Ressourcen

Authentizität, Motivation, emotionale Regulationsfähigkeit und Stabilität sind persönliche Fähigkeiten, die zur Kategorie der emotionalen Ressourcen gehören. Um ausreichend Stabilität in der Arbeit mit Hochrisiko-Klient*innen zu erlangen, ist, wie oben bereits beschrieben, die Reflexionsfähigkeit eine zentrale Kompetenz. Daraus können sich weitere hilfreiche Persönlichkeitseigenschaften entwickeln beziehungsweise an die Anforderungen des beruflichen Settings anpassen und stabilisierend wirken.

Eine dieser Persönlichkeitseigenschaften ist die Authentizität. Sie ist geprägt von Kongruenz – der Übereinstimmung des nonverbal und des verbal Gesagten. Sie unterstützt einen klaren und offenen Umgang sowohl mit den Klient*innen als auch den Kolleg*innen. Damit ist zum Beispiel die Verbalisierung von individuellen Grenzen gemeint. Um authentisch zu sein, sind Ehrlichkeit beziehungsweise Aufrichtigkeit nötig. Carl Rogers bezeichnet Aufrichtigkeit als die Fähigkeit, in der zwischenmenschlichen Kommunikation einen Gleichklang zwischen dem gesprochenen Wort und den damit verbunden Gesten herstellen zu können und auch offen zu zeigen (vgl. Rogers 2002:7).

Für den Umgang mit herausfordernden Klient*innen bedarf es einer angemessenen Dosierung dieser Ehrlichkeit, um Grenzüberschreitungen zu vermeiden – wie es auch

Ruth Cohn treffend formuliert: „Alles, was gesagt wird, soll echt sein; nicht alles was echt ist, soll gesagt werden.“ (Cohn / Farau 2008:280)

Eine weitere emotionale Ressource ist die Motivation, im Speziellen die intrinsische Motivation für jenes Potenzial, das den Sinn in sich selbst trägt beziehungsweise sich selbst zum Zweck hat (vgl. Stangl 2017). Die Motivation stellt eine förderliche Eigenschaft von Sozialpädagog*innen dar, gerade weil es in der Arbeit mit Menschen zu einem ständigen Aushandlungsprozess auf dieser Ebene kommen kann. Dazu meint Krauß, dass eben in Berufsständen der sozialen, dienstleistenden Arbeit hauptsächlich selber gewissermaßen als Arbeitsgerät oder Hilfsmittel im Umgang mit den Klient*innen zur Verfügung steht (vgl. Krauß 2002:604). Es ist in der sozialpädagogischen Arbeit jedenfalls wichtig, Raum und Zeit für diese Prozesse zur Verfügung zu stellen und im beruflichen Alltag auch entsprechend zu nutzen.

Wie Grenzverletzungen und die Arbeitsmotivation miteinander verknüpft sind, zeigen Marc Schmid und Nina Kind (2017) in ihrem Modell. Zuerst führt die überfordernde Situation zum Verlust der eigenen Sicherheit. Dadurch entsteht der Wunsch, dass die Leitung die Sicherheit durch zum Beispiel Entlassung des Klienten wieder herstellt. Diese Phase wird von Schmid und Kind als „Ausstoßungstendenz“ formuliert. Viele Maßnahmen enden an dieser Stelle mit einem Abbruch der Betreuung. Bleiben die Jugendlichen aber, entsteht seitens der Betreuungspersonen eine zunehmende Problemfokussierung, um weitere Hinweise für die Entlassung der Klient*innen zu eruieren. Schließlich erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass es zu weiteren Grenzverletzungen kommt. Die Freude an der Arbeit geht verloren, es kommt zur innerlichen Kündigung der Pädagog*innen und der tatsächliche Arbeitswechsel folgt (vgl. Schmid / Kind 2018:13).

Der Umgang mit Konflikten bildet eine wichtige Grundlage in der Beziehung mit jugendlichen Klient*innen und sollte als natürlicher, aber ernst zu nehmender Aspekt im Betreuungsverhältnis gesehen werden. Sozialpädagog*innen sollten sich dabei keinesfalls einschüchtern lassen, sondern den Konflikten furchtlos begegnen, die Jugendlichen einbeziehen und nicht nur auf die eigene Meinung pochen. Auch sie können sich irren oder Fehler machen. Die Jugendlichen zeigen dann vielleicht sogar mehr Respekt gegenüber den Pädagog*innen, wenn diese Fehler zugeben und sich dafür entschuldigen, ohne die Schuld bei den Jugendlichen zu suchen (vgl. Baumann et al. 2017:131).

Um pädagogische Maßnahmen mit Systemsprenger*innen erfolgreich zu gestalten, ist außerdem der achtsame Umgang mit belastenden Situationen und grenzwertigem Benehmen der Jugendlichen notwendig. Derartige Situationen können aggressives Verhalten mit tatsächlicher Verletzungsabsicht gegen sich selbst, Bezugspersonen oder Tiere beinhalten, aber auch extreme Gedanken und politische Tendenzen oder einen Mangel an Körperpflege. Sich selbst genau zu beobachten, ist in diesem Zusammenhang wichtig, um möglichst frühzeitig zu erkennen, ob eine individuelle Belastungsgrenze erreicht wird und somit Ressourcen notwendig sind, das Maß an Belastung wieder auf ein aushaltbares Niveau zu bringen. Rechtzeitig Maßnahmen zu

ergreifen, um weiterhin einen guten seelischen und körperlichen Gesundheitszustand zu bewahren, ist die Grundbedingung für eine dauerhaft sinnvolle Beziehung mit den jugendlichen Klient*innen (vgl. Baumann 2019:119). Diese Maßnahmen bedeuten idealerweise nicht den Rückzug aus einer Betreuungssituation, sondern dass Strategien zur Situationsverbesserung oder -vermeidung bedacht und umgesetzt werden (vgl. Baumann 2019:121).

Zudem ist es laut Baumann wesentlich, auf ihre*seine eigenen Emotionen zu schauen und diese genau zu reflektieren. Menschen können eine Vielzahl an Gefühlen erleben, die von den Endpunkten des Kontinuums positiv (zum Beispiel Glückseligkeit) bis negativ (zum Beispiel Kummer) sehr viele Nuancen ausbilden. Nur die als positiv erachteten Gefühle erleben zu wollen, ist nicht sinnvoll, da auch negative Gefühle Teil des Lebens sind und in einem psychisch gesunden Menschen Beachtung finden müssen. In Betreuungssituationen mit schwierigen Jugendlichen sind negative Gefühle wie Zorn oder Furcht oft überrepräsentiert, was sich störend auf die Hilfsbeziehung auswirken kann. Die gezielte Reflexion der erlebten Gefühle mittels geeigneter Maßnahmen (zum Beispiel tägliches Aufschreiben der erinnerten Empfindungen) kann dabei helfen, eine Häufung negativer Gedanken zu erkennen, gezielt zu bearbeiten und mit neuer Distanz und Bewertung wieder in die Betreuungssituation zu gehen (vgl. Baumann 2019:123).

Sozialpädagog*innen berichten nach Abschluss der Hilfeleistung für Systemsprenger*innen oft über generelles Unwohlsein aufgrund von Versagensängsten, einem Gefühl der Leere, der Befürchtung, sich zu wenig für die Klient*innen eingesetzt zu haben oder Zweifel an der beruflichen Leistungsfähigkeit (vgl. Baumann 2019:124). Laut Baumann ist es essenziell, im Umgang mit Systemsprenger*innen den Sinn in ihren Handlungen zu sehen, anstatt eine durch schwierige Situationen und zwischenmenschliche Beziehungen hervorgerufene Angespanntheit mit anderen Gründen zu erklären (vgl. Baumann 2019:125).

3.2.2.3 Handlungsressourcen

Persönliche Bewältigungsstrategien gehören zu den Handlungsressourcen. Wann und welche Bewältigungsmaßnahmen eingesetzt werden, hängt von der Bewertung der Situation im Hinblick auf das persönliche Stressempfinden ab. Dies wird von Richard Lazarus in seinem Stressmodell abgebildet, das eine Stresssituation als einen Prozess komplexer Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Situation und den verschiedenen Akteur*innen betrachtet. Anders als bei früheren Stresstheorien geht Lazarus davon aus, dass es bei der Stressreaktion nicht auf die objektiven Eigenschaften des Reizes oder der Situation ankommt, sondern auf die subjektive Bewertung durch die betroffene Person. Menschen können auf bestimmte Stressoren sehr unterschiedlich reagieren. Das heißt, der Stress der*des einen Betroffenen muss nicht unbedingt auch von jemand anders als Stress erlebt werden. Das Modell wird als transaktional bezeichnet, da ein Bewertungsprozess zwischen Stressor (Auslöser) und Stressreaktion (Bewältigung) stattfindet.

Da jeder Mensch auf Stress auslösende Situation anders reagiert, unterscheidet Lazarus drei Stufen. So kann laut ihm eine Situation als positiv, irrelevant oder potenziell gefährlich (stressig) bewertet werden. Wird die Situation als belastend empfunden, erfolgt die subjektive Bewertung in drei verschiedenen Stufen: als Herausforderung, sofern die bewertete Situation als prinzipiell handhabbar eingeschätzt wird, als Bedrohung, sofern eine Beeinträchtigung realistisch erscheint oder als Schaden / Verlust, sofern eine Beeinträchtigung bereits passiert ist.

In der sekundären Bewertung überprüft die Person, ob die Situation mit den vorhandenen Ressourcen überstanden werden kann (vgl. Rice, V.H. et al. 2005:238). Wenn die Ressourcen als unzureichend erachtet werden, folgt darauf eine Stressreaktion. Abhängig von der Situation und der kognitiven Struktur und Eigenschaften der Person wird eine Bewältigungsstrategie entwickelt. Sich einer Bedrohung auf diese Weise zu stellen, wird Coping genannt. Gängige Verhaltensweisen sind Aggression, Ersatzverhaltensweisen, Rückzug, Veränderung seines*ihres Status oder persönliches Ablehnen der Situation. Durch Feedback zu Erfolg oder Misserfolg lernt die*der Betroffene im Laufe der Zeit mögliche Bewältigungsstrategien gezielt einzusetzen.

Im dritten Schritt wird der Erfolg der Bewältigungsstrategien bewertet, um sicherzustellen, dass mit der entsprechenden Dynamik auf neue Gegebenheiten reagiert werden kann. Wird die Erfahrung, mit der Bedrohung umzugehen (primäre Einschätzung der Situation) gelernt, entwickelt sie sich eventuell zu einer Herausforderung. Falls der Herausforderung mit keiner förderlichen Bewältigungsstrategie begegnet werden kann, wird sie zur Bedrohung. Lazarus bezeichnet die Möglichkeit, die ursprüngliche Einschätzung zu ändern, als „Reappraisal“ oder Neubewertung (vgl. Lazarus / Folkman 1984:234-251).

3.2.2.4 Rollenbewusstsein

Die Struktur einer Person ist komplex und besteht aus multiplen Rollen mit teilweise überlappenden Aspekten. Die Rollen, die Menschen einnehmen und die im Laufe der eigenen Sozialisation erlernt werden, hängen von der sozialen Umwelt und den Erwartungen an sie (äußere Sicht) und von ihnen (innere Sicht) ab. Erwartungen sind dabei weitgehend unabhängig vom tatsächlich gezeigten Verhalten und beziehen sich vor allem auf die mit den Rollen verbundene Position im sozialen Gefüge. Damit einhergehend sind manche der eingenommenen Rollen freiwillig gewählt, manche wurden vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld auferlegt. Zum Beispiel kann zwischen der Arbeitsrolle und der privaten Rolle unterschieden werden. Private Rollen können gelebte Rollen beinhalten, wie etwa die Mutter beziehungsweise der Vater, die Tochter beziehungsweise der Sohn, die Schwester beziehungsweise der Bruder und so weiter. Dieser Kategorie untergeordnete Rollen könnten beispielsweise die*der Diplomat*in, die*der Fürsorgliche oder die*der Vermittler*in sein. Friedemann Schulz von Thun kategorisiert diese Unterrollen als Teile der Persönlichkeit und sieht Parallelen zwischen realen und inneren Anteilen beziehungsweise Persönlichkeitsanteilen (vgl. Schulz von Thun 2013:74). Die Arbeitsrolle könnte man aufschlüsseln in den erlernten

Beruf, zum Beispiel Sozialpädagoge*in, die Unterrollen könnten Teamplayer oder Projektleiter*in darstellen. Eine Schärfung des Bewusstseins für die verschiedenen Rollen kann dazu verhelfen, die Rollengrenzen klarer wahrzunehmen oder auch zu kommunizieren, das eigene Verhalten angemessen darauf abzustimmen und damit seinem Umfeld zu signalisieren, die Grenzen zu erkennen und zu beachten.

Die von außen vorgegebenen sowie die inneren Anteile, die die sozialen Identitäten idealerweise fördern, bilden gemeinsam das äußere Erscheinungsbild der sozialen Rolle. Ralf Dahrendorf war der erste, der das Konzept der sozialen Rollen im deutschsprachigen Raum erwähnte. Nach seiner Theorie ist das Handeln in Rollen ein zentrales Thema in der Soziologie. Der Homo Sociologicus zwischen Individuum und Gesellschaft ist die Person, die eine vorgegebene Rolle in der Gesellschaft spielt (vgl. Miebach 2010:50).

Dahrendorf (1977) unterteilt in seiner Rollentheorie die Erwartungen an gewisse Positionen oder Rollen im sozialen Miteinander in Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen. Muss-Erwartungen stellen dabei Erwartungen an streng formalisierte, teilweise gesetzlich verankerte Erfordernisse einer Rolle dar. Werden diese Erfordernisse nicht eingehalten, kann es zu gesellschaftlichen Sanktionen oder Kollisionen mit dem Gesetz kommen. Kann- oder Soll-Erwartungen sind beide weniger formalisiert, Soll-Erwartungen können aber trotzdem soziale Sanktionen nach sich ziehen, wenn das Verhalten nicht so wie erwartet erfolgt ist, wie gesellschaftlich für die Rolle erwartet wurde. Kann-Erwartungen werden in der Regel nicht explizit gestellt, das Erfüllen dieser kann aber bemerkt und als erfreulich beurteilt werden. Zwischen verschiedenen Rollen und deren Erwartungen kann es zu Konflikten kommen, da diese nicht immer miteinander vereinbar sind. Hier sind Konflikte zwischen verschiedenen Rollen (Inter-Rollenkonflikte) und Konflikte innerhalb einer bestimmten Rolle mit sich widersprechenden Inhalten (Intra-Rollenkonflikte) zu unterscheiden. Eine wichtige Fähigkeit für Sozialpädagog*innen ist, sich mit der Ausgestaltung der eigenen Rollen reflektiert auseinanderzusetzen und Möglichkeiten zu erkennen, entweder eine Vereinbarkeit der verschiedenen eigenen Rollen herzustellen oder eine interne Inkonsistenz von Rollen auszuhalten, also eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln (vgl. Mogge-Grotjahn 1996:104-105).

3.2.3 Resilienz

Der Begriff Resilienz kommt ursprünglich von dem lateinischen Wort „resiliare“, was so viel wie zurückspringen bedeutet. Zuerst wurde der Begriff ausschließlich in der Physik verwendet, später wurde er auch in der Forschung, der Psychologie und der Pädagogik implementiert (vgl. Obrist 2012). In der Physik wurde der Begriff verwendet, um Materialien zu beschreiben, die verformbar sind, ohne weitere Einflussnahme von außen aber wieder in ihre ursprüngliche Form zurückkehren können (vgl. Scharnhorst 2008:52). In der Psychologie spricht man vom Vermögen, Lebenskrisen ohne anhaltende Beeinträchtigungen durchzustehen (vgl. Wustmann 2004:18). Rosemarie Welter-Enderlin und Bruno Hildebrand erarbeiteten folgende Definition von Resilienz im Rahmen des Resilienzkongresses in Zürich 2005: „[U]nter Resilienz wird die Fähigkeit

von Menschen verstanden, Lebenskrisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial erlernte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (Welter-Enderlin / Hildebrand 2016:15-16)

Ähnlich einer Widerstandsfähigkeit der Seele kann auch die Resilienz bei Menschen verstanden werden. Diese psychische Belastbarkeit lässt resiliente Menschen nicht nur Krisen und Traumata durchstehen, sondern kann dazu führen, dass die Betroffenen sogar stärker aus der krisenhaften Situation herausgehen. Menschen, die Resilienz zu ihren Persönlichkeitseigenschaften zählen, zeigen sich durch Vergrößerung ihres Handlungsspielraums und flexiblerer Erweiterung ihrer Fähigkeiten weniger empfindsam auf potenziell negative seelische Auswirkungen wie Stress. Forschungsergebnisse veranschaulichen, dass Resilienz im Sinne des Bewahrens einer Fassung auch in unangenehmen Situationen von den Mitmenschen bemerkt und positiv anerkannt wird, weil eine vergleichsweise lockere Herangehensweise zeigt, dass die resiliente Person Stärke besitzt und ausstrahlt. Dabei können Menschen flexibel auf ihre Resilienz zurückgreifen, sobald die Ereignisse des Lebens dies erfordern. Spezielle Lernerlebnisse aus dem Therapiebereich sind dafür nicht notwendig, können aber natürlich unterstützend wirken.

Resilienz stellt einen besonderen Vertreter in der Kategorie der persönlichen Ressourcen dar. Sie ist nicht als unabänderliches Charaktermerkmal aufzufassen, sondern kann durch die bewusste Gewährung von Entscheidungsspielräumen und der damit einhergehenden psychischen Beanspruchung auch gefördert werden. Es macht daher keinen Sinn, aufgrund von eigenen gut gemeinten Unterstützungswünschen jeglichen Druck von Menschen zu nehmen (vgl. Welter-Enderlin / Hildebrand 2016:17).

In einer breiter gefassten Deutung wird Resilienz als Eigenschaft umrissen, die aus mehreren einzelnen Kompetenzen besteht (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Becker, J. 2012:15). Die jeweiligen Fähigkeiten sind wichtig für die Bewältigung von Krisen, werden aber auch für die Bewältigung von Herausforderungen im Entwicklungsverlauf und Konflikten im täglichen Leben benötigt: die Wahrnehmung von sich selbst und anderen Personen, Selbstwirksamkeit, soziale Fertigkeiten, Selbststeuerung, Fähigkeiten zur Problemlösung und die Kompetenz zur aktiven Verarbeitung von Problemen. Diese Einzelfertigkeiten werden im Sozialisationsverlauf der Biografie in unterschiedlichen Situationen entwickelt, in Spannungssituationen aktiviert und werden schlussendlich als Resilienz sichtbar.

Corina Wustmann (2009) listet verschiedenste Faktoren auf, die Menschen gegen negative Einflüsse schützen können. So benennt er gewisse persönliche Einstellungen als protektiv: ein hohes Maß an Selbstbewusstsein, Optimismus und Zuversicht in Bezug auf das eigene Leben, Anteilnahme am schulischen Leben und Wissbegier, Religion und Glaube sowie eigene Präferenzen und Schwerpunkte in punkto Freizeitgestaltung. Auch Fähigkeiten zur Problemlösung und Selbststeuerung, Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit sowie soziale Fähigkeiten bilden Bausteine für Resilienz. Proaktive Bewältigungsstrategien, eine sichere Bindung und das damit einhergehende vertrauensvolle Verhalten zu Bezugspersonen, die Orientierung an Zielen und die

Planung der Zielerreichung, Einfallsreichtum und ein guter physischer Gesundheitszustand werden ebenso als protektive Faktoren erwähnt. Diese Liste kann um weitere Faktoren ergänzt werden und ist im jeweiligen soziokulturellen Rahmen zu sehen, in dem diese Faktoren und deren individuelle Bedeutung eingebettet sind (vgl. Wustmann 2009:71-78).

Michael Fingerle (2011) streicht weniger die Persönlichkeitsebene heraus, sondern prägt die Bezeichnung des „Bewältigungskapitals“. Dieses beinhaltet die Identifikation, Nutzung und Reflexion von Antriebsquellen, die den Menschen bei der Erreichung seiner Ziele fördern, die Entwicklung der eigenen Kräfte im Umgang mit Herausforderungen unterstützen und die Teilnahme am Alltag und Sozialleben aufrechterhalten. Die Fähigkeit der Bewältigungskapazität bedeutet, dass man hilfreiche Maßnahmen und Hilfsmittel erkennen und verwenden kann sowie sich darüber auch Gedanken macht, um seine eigenen Zielsetzungen zu verfolgen, etwaig auftretende Herausforderungen zu meistern und sich zufriedenstellend am sozialen Leben zu beteiligen (vgl. Fingerle 2011:124-128).

Dementsprechend beschreibt Resilienz die Fähigkeit, proaktiv mit schwierigen Lebensereignissen umgehen zu können. Weniger resiliente Menschen können in ähnlichen Situationen für Krankheiten und Beeinträchtigungen empfänglicher sein (vgl. Welter-Enderlin / Hildebrand 2016:13).

Inzwischen hat sich die Auffassung, dass unter Resilienz entweder ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal oder eine erworbene Kompetenz verstanden wird, weiterentwickelt. Resilienz wird als veränderbares und situationsflexibles Konstrukt verstanden, das nicht mit der Geburt oder einem bestimmten Ereignis folgend erlangt und bewahrt werden kann, sondern sich je nach individuellem Lebensverlauf unterschiedlich darstellt und abwandelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2019:10).

In der Fachliteratur ist teilweise keine Unterscheidung zwischen persönlichen Ressourcen und Resilienz vorzufinden. Das Thema persönliche Ressourcen wird mehr über die Ressourcen-Thematik angesprochen und beforscht. Die Resilienzforschung und -publikationen sind stattdessen seit Jahrzehnten stetig im Steigen. Die Konzepte Coping und Resilienz werden in der Literatur teilweise synonym verwendet. Dies ist unter anderem auf die begriffliche Unschärfe zurückzuführen, die insbesondere hinsichtlich des Resilienzbegriffs vorherrscht. Coping und Resilienz verbinden einige Gemeinsamkeiten, allerdings gibt es auch Faktoren, die eine deutliche Unterscheidung darstellen. Eine dieser Unterscheidungen ist beispielsweise die Tatsache, dass Resilienz sich auf bestimmte psychische Merkmale (Schutzfaktoren) stützt. Durch deren Vorhandensein oder Aktivierung hält eine resiliente Person Stress leichter aus als eine weniger resiliente Person. Coping hingegen beinhaltet meist eine Handlungskomponente, deren tatsächliche Ausführung positive oder negative Folgen haben kann. Strategien im Sinne von Coping können je nach Erfolg darin zu erhöhtem oder vermindertem Stress führen, Resilienz kann als erhöhte psychische Belastbarkeit nur in eine Richtung wirken (vgl. Rice, V. / Liu 2016:329).

3.3 Ausbildungen

Hammer Michaela

Systemsprenger*innen befinden sich in „einer durch Brüche geprägten, negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem.“ (Baumann 2019:21) Menno Baumann beschreibt in seinen Büchern, welche Methoden im Umgang mit Systemsprenger*innen hilfreich sein können und wie sozialpädagogische Settings gestaltet sein sollten, damit sie Kinder, Jugendliche und Mitarbeiter*innen annehmen beziehungsweise begleiten können. Es gibt aufbauend auf Baumanns Bücher „Kinder, die Systeme sprengen“ einige Theorien unterschiedlicher Autor*innen, welche die sozialpädagogische Arbeit und den Umgang mit Systemsprenger*innen beschreiben. Auf diese Annahmen wird im empirischen Teil Bezug genommen und mit den Interviews und den folgenden Grundhypothesen von Menno Baumann verglichen.

„Je unaufgeregter und sicherer der Pädagoge [sic!] die Situation gestalten kann, desto schneller kann der junge Mensch wieder regulieren.“ (Baumann 2019:43) Die genannte Sicherheit startet mit einer sachkundigen Ausbildung.

3.3.1 Bildungseinrichtungen in Österreich

Der versierte Umgang mit Systemsprenger*innen beginnt vor allem in der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften in der Sozialpädagogik. Diese Ausbildungen werden in Österreich in der Sekundarstufe II und in der Postsekundar- und Tertiärstufe sowohl privat als auch öffentlich finanziert angeboten.

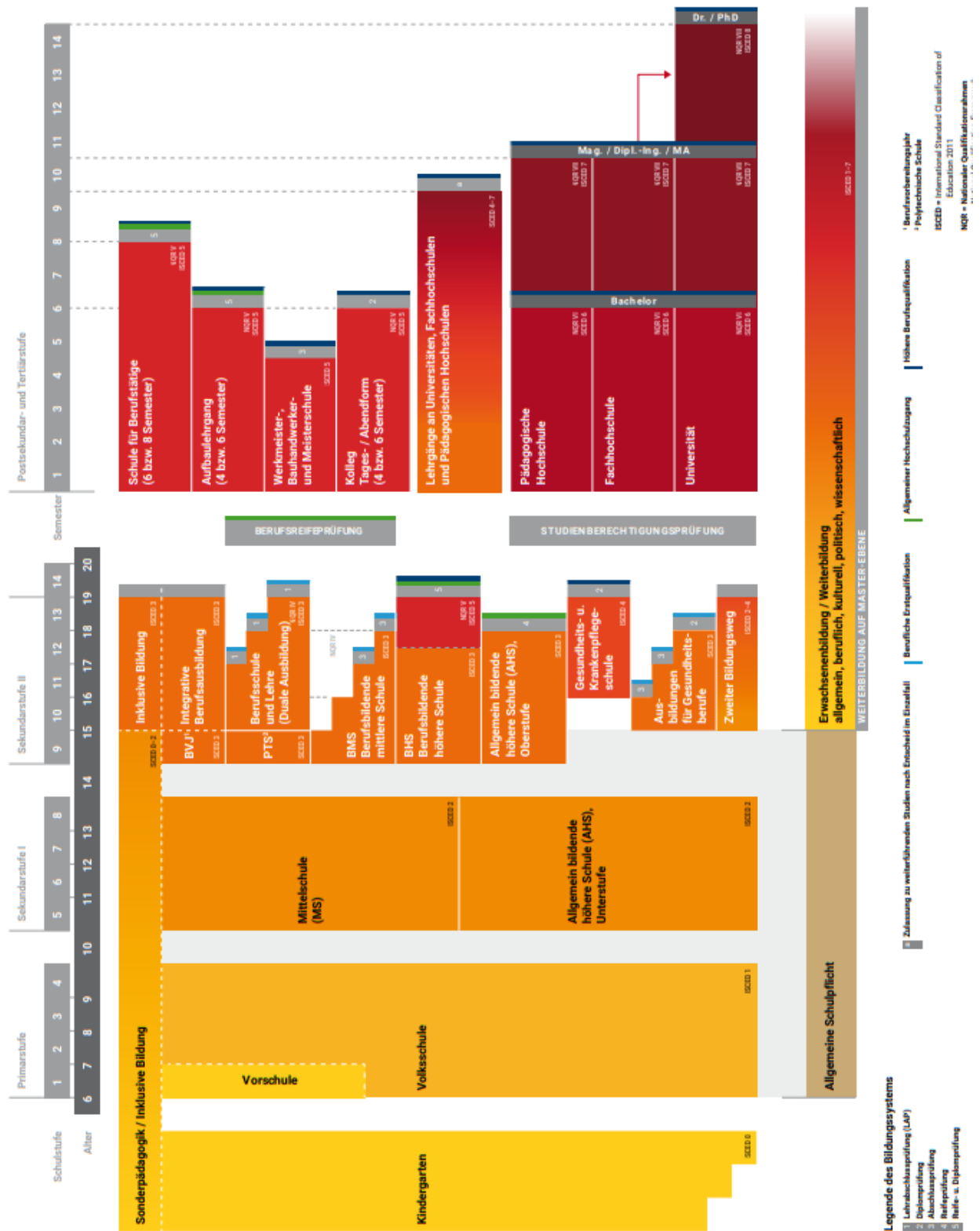


Abb. 6: Das österreichische Bildungssystem (OeAD-GmbH - Agentur für Bildung und Internationalisierung 2022)

Im folgenden Teil werden die einzelnen Ausbildungsstätten mit Öffentlichkeitsrecht kurz beschrieben. Private Ausbildungsstätten ohne Öffentlichkeitsrecht werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da diese im Empirie-Teil keine Relevanz darstellen und daher nicht vorkommen.

In der Sekundarstufe II ermöglichen die Bundesinstitute für Sozialpädagogik und die Bildungsanstalten für Sozialpädagogik einen Abschluss mit einer Diplom- und Reifeprüfung. In der Postsekundarstufe gibt es Kollegs, Bachelorstudien, akademische Lehrgänge und Basislehrgänge, welche befähigen, den Beruf der Sozialpädagogik auszuüben. Der tertiäre Bereich wird in der Literatur als Vertiefung beziehungsweise als Spezialisierung der bildungswissenschaftlichen Grundausbildungen gesehen (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020:3).

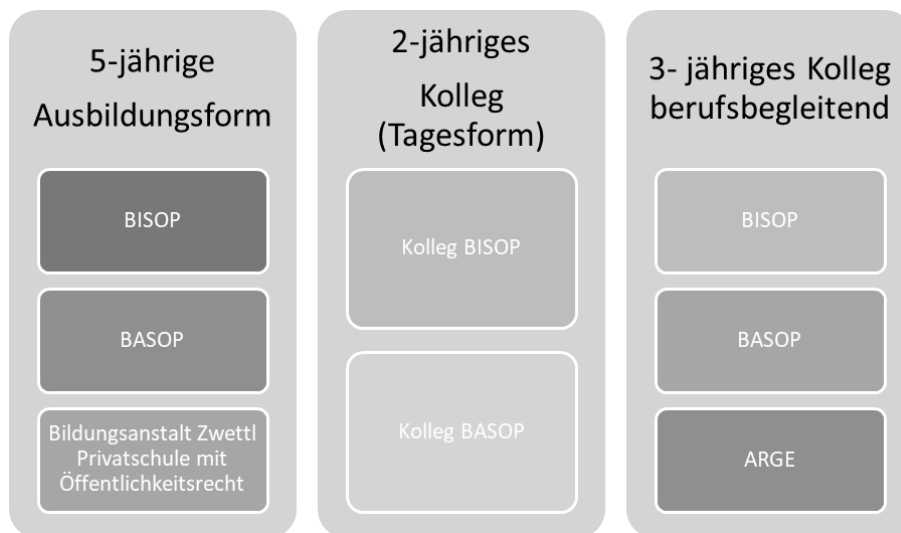


Abb. 7: Ausbildungsformen, die dem Lehrplan des Bundes unterliegen (eigene Abbildung)

Das Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden bildet Schüler*innen in einer 5-jährigen Form mit Matura aus, in einem zweijährigen Kolleg und einem dreijährigen Kolleg für Berufstätige. An der Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik St. Pölten werden dieselben Ausbildungsformen angeboten. Die Bildungsanstalt in Zwettl ist eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht und ist in der Sekundarstufe II angesiedelt. Das Kolleg in Tagesform sowie für Berufstätige bieten die Kollegs für Sozialpädagogik in Linz, Graz und das Ausbildungszentrum des Caritasverbandes der Erzdiözese Salzburg in Elsbethen an. Von der „Diakonie de la tour“ in Feldkirchen, Liezen und Oberwart wird das Kolleg für Berufstätige angeboten. Die Lehrpläne dieser Ausbildungsformen sind im Schulorganisationsgesetz § 80 und § 81 verankert (vgl. BGBl. II Nr. 204 (2); BGBl. II Nr. 239 (3)), deshalb wird in den folgenden Ausführungen der Überbegriff Bundesinstitut und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik und Kollegs für Sozialpädagogik (einschließlich Kolleg für Berufstätige) verwendet.

Die ARGE für Sozialpädagogik („Wiener Arbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik“) bietet in Wien ein Kolleg für Sozialpädagogik mit Öffentlichkeitsrecht an, wobei die Dauer der berufsbegleitenden Ausbildung sechs Semester beträgt (vgl. Bundschuh et al. 2020:4) und ebenfalls dem Lehrplan des Bundes unterliegt, weshalb es in der Verbindung mit der Theorie nicht spezifisch genannt wird.

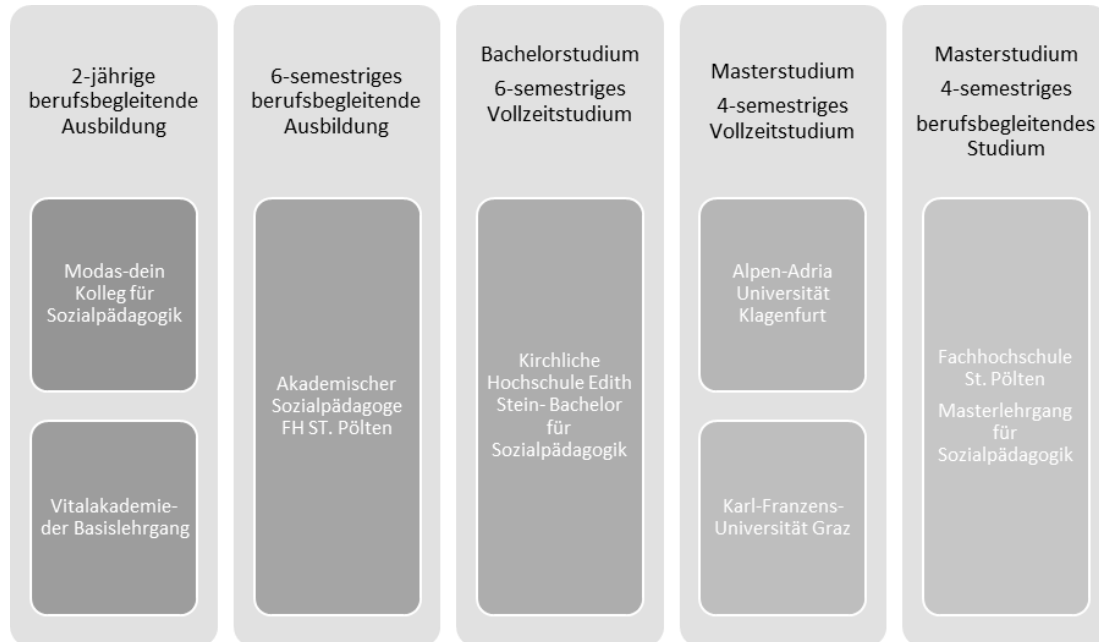


Abb. 8: Ausbildungsformen, die nicht dem Lehrplan des Bundes unterliegen (eigene Abbildung)

„modas - dein Kolleg für Sozialpädagogik“ in Wien ermöglicht in vier Semestern eine Ausbildung für Berufstätige. Die Zugangsvoraussetzungen sind hier wie bei der staatlichen Ausbildung eine Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung, der Lehrplan deckt die im oben genannten Gesetz enthaltenen Inhalte ebenfalls ab. Die modas-Homepage gibt an, dass „Methoden der Gesprächsführung, der Gruppenleitung, der angewandten Gruppendynamik, der Konfliktregelung, der Deeskalation, der Moderation, der Demokratieentwicklung, der Partizipation, der Teamarbeit, der Lernbegleitung und vieles mehr“ erlernt werden (vgl. die bildungsakademie 2018). Es wird auf keine einzelnen Lehrinhalte und Module eingegangen und aus diesem Grund kann die Ausbildung nicht mit verschiedenen Theorien verglichen werden.

Die Vitalakademie bietet einen zweijährigen Basislehrgang für diplomierte Berufs- und Sozialpädagog*innen an. Die Voraussetzung für diesen Lehrgang ist eine abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung, jedoch keine Reife- oder Studienberechtigungsprüfung. Er wird in Linz, Wien, Klagenfurt, Graz, Innsbruck und Salzburg angeboten (vgl. Vitalakademie 2021).

Die Ausbildung zur*zum Akademischen Sozialpädagog*in kann an der Fachhochschule in St. Pölten absolviert werden. Die Studiendauer beträgt sechs Semester. Die Voraussetzungen für einen Studienstart sind ein abgeschlossener (fachlich

einschlägiger) Lehrberuf oder höhere Abschlüsse (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2021).

Die einzige Hochschule, welche Sozialpädagogik als Bachelorstudium anbietet, ist die „Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein“ in Stams. Laut Homepage wird dieses Studium als Vollzeitstudium mit mindestens sechs Semestern durchgeführt, wobei auch berufsbegleitend (für facheinschlägige Berufsgruppen beziehungsweise Menschen mit einer pädagogischen Vorbildung) ein fünfsemestriges Studium angeboten wird. Zugelassen sind Personen, welche mindestens über eine Studienberechtigungsprüfung verfügen (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2020).

In Österreich gibt es zwei Universitäten, die das Masterstudium Sozialpädagogik anbieten – die Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt und die Karl-Franzens-Universität in Graz. An beiden Universitäten kann das (Vollzeit-)Studium in einer Mindeststudienzeit von vier Semestern abgeschlossen werden. Die Zugangsvoraussetzungen für die Masterstudien sind fachlich einschlägige Vorstudien an einer Universität, Fachhochschule oder einem Kolleg. Es kann sein, dass die Student*innen einzelne Prüfungen nachholen müssen, um das Masterstudium beginnen zu dürfen (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020; Karl-Franzens-Universität Graz 2015).

Der Masterlehrgang für Sozialpädagogik wird von der Fachhochschule St. Pölten als Weiterbildungs-Hochschullehrgang berufsbegleitend angeboten. Das viersemestriges Studium setzt einen Hochschulabschluss in Sozialer Arbeit, Pädagogik, in einer verwandten Disziplin oder einen Kolleg-Abschluss für Sozialpädagogik mit einjähriger Berufserfahrung voraus (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2021).

3.3.2 Ausbildungsinhalte – der Vergleich von Theorie und den tatsächlichen Angeboten der Ausbildungsstätten

In den Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe wird beschrieben, dass in Österreich keine „einheitliche formale Ausbildung“ vorliegt, „die spezifisch für die pädagogische Arbeit im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert.“ (FICE Austria 2019:16) Nachfolgend werden aus den unterschiedlichen Ausbildungsangeboten die unterstützenden Inhalte herausgearbeitet, welche für die Schüler*innen, Student*innen und Berufsanfänger*innen in den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit Systemsprenger*innen förderlich sein können.

Konflikte sowie interpersonelle Auseinandersetzungen gehören im sozialpädagogischen Alltag dazu. Menno Baumann beschreibt Handlungskonzepte und Haltungen im Konflikt, welche den Umgang mit Systemsprenger*innen regulieren beziehungsweise normalisieren können. Laut Baumann sind daraus folgend die Gesprächsführung für Deeskalation, die biographische Inszenierung, die Diagnostik, das Fallverstehen beziehungsweise Kasuistik, die Konzeption eines passgenauen Settings sowie Grundlagen der Traumapädagogik in der Arbeit mit Systemsprenger*innen wichtig (vgl.

Baumann 2019:35–161). Diese Inhalte werden zuerst zusammengefasst und anschließend mit den Inhalten der verschiedenen Bildungsangebote verglichen.

3.3.2.1 Gesprächsführung

3.3.2.1.1 Gesprächsführung als hilfreiche Methode

Im sozialpädagogischen Setting besteht die Notwendigkeit, den Konflikt mit den Klient*innen zu deeskalieren und den Handlungsspielraum für alle Akteur*innen offen zu halten (vgl. Baumann 2019:46). In der Gesprächsführung mit Systemsprenger*innen hilft es laut Menno Baumann Verständnis für die Situation der*des anderen aufzubringen, den Konflikt zu vertagen oder Kompromisse anzubieten, um auf die Heranwachsenden zugehen zu können und ein Einlenken zu ermöglichen. Auch paradoxe Interventionen ermöglichen ein wirkungsvolles Aussteigen beziehungsweise ein Umleiten eines krisenbehafteten Gesprächs (vgl. Baumann 2019:35–39) und es erscheint essentiell, „dem jungen Menschen einen Ausweg anzubieten, den er ohne Gesichtsverlust annehmen kann.“ (Baumann 2019:41)

Des Weiteren gehen Frank Baumgartner, Norbert Beck, Petra Rummel, Anja Saurer und Barbara Winterstein auf die Bedeutsamkeit der offenen Gesprächskultur in der multiprofessionellen Zusammenarbeit ein. Sie erörtern, dass wertschätzende Gespräche sowie gelebte Kritikfähigkeit in belastenden Situationen mit Systemsprenger*innen Berührungspunkte schaffen und die Arbeit mit ihnen dauerhaft ermöglichen (vgl. Baumgartner et al. 2021:269). Kompetenzen der Gesprächsführung werden in Elterngesprächen, Hilfsporgesprächen, Aufnahmegesprächen und Klärungsgesprächen ebenfalls benötigt.

3.3.2.1.2 Gesprächsführung als Ausbildungsinhalt der Bildungseinrichtungen

Der Lehrplan des Bundesinstituts und der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik sieht vor, dass angehende Sozialpädagog*innen in Pädagogik im Bereich „Orientierung an Werten und Normen“, das „Verhältnis zwischen dem einzelnen Menschen und der sozialen Welt, das Verhältnis zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft, Strukturen des Zusammenlebens“ (BGBl. II Nr. 204 (2)) nähergebracht bekommen. Im Fach Didaktik beginnt die „Einführung in die Methoden und Modelle der Kommunikation und Gesprächsführung“ im fünften Semester. In der Praxis der Sozialpädagogik wird im Lehrplan im Bereich „Kommunikation und Sprache“ auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung eingegangen. Ab dem siebten Semester werden die Schüler*innen an die „Methoden der Gesprächsführung“ herangeführt. Die „Kommunikations- und Sprachkompetenzen in Bezug auf die theoretischen Modelle der Gesprächsführung“ sowie die möglichen Interventionen werden hier in verschiedenen Konfliktsituationen theoretisch analysiert (vgl. BGBl. II Nr. 204 (2)).

Bei der Gesprächsführung liegt beim Lehrplan der Kollegs für Sozialpädagogik (einschließlich Kolleg für Berufstätige) in Didaktik der Fokus auf Planen, Agieren und Evaluieren der Gespräche sowie den Einflussfaktoren der Gesprächsführung (vgl. BGBl.

II Nr. 239 (3)). Menno Baumann beschreibt in Anlehnung an Ingrid Pirker-Binder, dass die Methode des Feedbacks für eine erneute Aufnahme des konfliktbehafteten Gesprächs für Systemsprenger*innen von Vorteil sein kann (vgl. Baumann 2019:44) sowie eine erste mögliche Intervention darstellt (vgl. Baumann et al. 2021:112). Im Lehrplan des Kollegs findet in der „Praxis der Sozialpädagogik“ die erlernbare Kompetenz des Feedbacks geben in der Gesprächsführung bereits im ersten Semester ihren Platz (vgl. BGBl. II Nr. 239 (3)).

In dem von Ö-Cert¹ zertifizierten Basislehrgang der Vitalakademie werden Teilnehmer*innen im Modul „Kommunikation“ an die verschiedenen Modelle und Techniken der Gesprächsführungen herangeführt. Die theoretische Auseinandersetzung mit Feedback sowie praktische Umsetzungen, beispielsweise in Rollenspielen, sind wichtige Bestandteile der Lehre (vgl. Vitalakademie 2021:3).

Im Pflichtmodul „Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung“ des akademischen Lehrgangs Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten werden den Studierenden kommunikative Alltagsgrundlagen nähergebracht. Der Kompetenzerwerb beinhaltet die Anwendung einfacher Gesprächstechniken, das Unterscheiden von Gesprächssettings, das Verbinden von Alltagskommunikation mit professioneller Kommunikation sowie das Näherbringen von Fähigkeiten einfacher Gesprächstechniken. Die eigene Rolle in Gesprächsverläufen und die Reflexion dieser werden als Lehrinhalte angeführt. Weiterführend wird im Modul „Gesprächsführung“ auf klient*innenzentrierte Gespräche eingegangen, wie diese zu organisieren, zu strukturieren und zu führen sind. Grundzüge der lösungsorientierten Gesprächsführung sowie Verhandlungen von unfreiwilligen Situationen werden den Studierenden vermittelt (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2020:55–57).

Das Bachelorstudium Sozialpädagogik wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams angeboten. Dieses Studium wird in Orientierungsphase, Professionalisierungsphase 1 und Professionalisierungsphase 2 gegliedert. Die nach Baumann relevanten Grundhaltungen und Elemente der Gesprächsführung werden im ersten Semester im Pflichtmodul Interaktion und Beziehung erläutert. In „Praxis der Sozialpädagogik 1“ wird das Feedback und dessen Reflexion als Lernergebnis gesehen (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2020:42–43).

Das Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik und soziale Inklusion an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt setzt eine erziehungswissenschaftliche oder bildungswissenschaftliche Grundausbildung voraus, deshalb finden in den Pflichtfächern oder gebundenen Wahlfächern keine Seminare zu Gesprächsführung statt (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020).

¹ „Ö-Cert richtet sich an Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die unter erwachsenpädagogischen Gesichtspunkten qualitätsvolle Arbeit leisten und dies anhand der Ö-Cert-Kriterien nachweisen können. Ö-Cert wird von Bund und Ländern auf Basis einer gesetzlichen Grundlage vergeben (15a-Vereinbarung zu Ö-Cert, BGBl. II Nr. 269/2012) und gilt als europäisches Vorzeigeprojekt“. (Geschäftsstelle Ö-Cert o.A.)

Das Curriculum der Karl-Franzens-Universität Graz setzt ebenfalls für das Masterstudium Sozialpädagogik ein fachrelevantes Bachelorstudium oder einen Bachelorlehrgang voraus und ermöglicht eine Spezialisierung für Sozialpädagogik (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2015:3–4). Die Inhalte im Kernmodul Sozialpädagogik enthalten Beratung, Betreuung und Begleitung von Adressant*innen mit der Zielsetzung, eine hohe empathische Kommunikationskompetenz zu erwerben (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2015:18–19).

Der Masterlehrgang Sozialpädagogik an der Fachhochschule in St. Pölten hat in seiner Modulbeschreibung keine Gesprächsführungsseminare (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2016), dennoch dürfen Studierende im ersten Semester das Wahl-Modul Gesprächsführung besuchen.

3.3.2.2 Biografie, Fallverstehen, Kasuistik, passgenaue Settings

3.3.2.2.1 Biografie, Fallverstehen, Kasuistik, passgenaue Settings als hilfreiche Methoden

Menno Baumann nennt die „biographische Inszenierung“ als einen wesentlichen Kernpunkt der scheiternden Kinder- und Jugendhilfe. Er umfasst mit diesem Begriff die Handlungsfähigkeit der Person, die Biografie sowie umfassende Handlungs- und Beziehungsmuster (vgl. Baumann 2019:69). Baumann erkennt in seinen Erhebungen, dass Kinder und Jugendliche „Ur“-Erfahrungen, die in ihrer Vergangenheit hilfreich zum Überleben waren, auf Bewohner*innen und Sozialpädagog*innen übertragen und diese zu wiederkehrenden Konflikten führen können. Die Unterstützung für das Umfeld sieht Baumann hier im Fallverstehen, denn einige Klient*innen suchen den Konflikt nicht nur bei von ihnen negativ behafteten Personen, sondern auch bei ihren Bezugspersonen. Er meint, dass das Aushalten dieser Situation nicht ausreicht, sondern die Dynamiken und verschiedenen Rollen erkannt werden sollten, um sich neu zu positionieren und Hilfepläne zu entwerfen (vgl. Baumann 2019:81–82).

Um diese Hilfepläne entwickeln zu können, benötigen Sozialpädagog*innen ein „Verstehen des Falles“. Dies ist nach Baumann die Grundvoraussetzung, um ein Hilfsangebot für Kinder und Jugendliche zu erarbeiten, gegen das sie sich nicht auflehnen müssen (vgl. Baumann 2019:55). Das Fallverstehen bietet Transparenz und Handlungsspielräume für alle Akteur*innen. „Das Verstehen eines ‚guten‘ Grundes für das Verhalten des Hintermannes nimmt der Szene sofort jede Aggression.“ (Baumann 2019:55) Mit dem erkannten Wissen erweitern Sozialpädagog*innen die Handlungsmöglichkeiten und Aktionsfähigkeiten im Umgang mit Systemsprenger*innen (vgl. Baumann 2019:55–56). Die Verbesserung des Fallverstehens forderten ebenso Johannes Horn und Kerstin Landua beim Fachtag „Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer“ (vgl. Deutsches Institut für Urbanistik 2014:9).

Wilfried Knorr greift den Grundsatz „Erst verstehen, dann erziehen“ von Paul Moor auf und geht darauf ein, dass Sozialpädagog*innen unterschiedliche Zugänge für ein fachgerechtes Fallverstehen haben (vgl. Deutsches Institut für Urbanistik 2014:18–20).

Das passgenaue Setting, welches auch Menno Baumann für Systemsprenger*innen anstrebt (vgl. Baumann 2019:57), kann beispielhaft aus der kasuistischen² Vorgangsweise nach Burkhard Müller „Fall von, Fall mit und Fall für“ strukturiert werden, nach dem „Handlungskompetenzmodell“ von Maya Heiner oder nach dem „vier Faktorencluster“ nach Baumann bearbeitet werden (vgl. Baumann 2019:58–61; Heiner 2012:201–217; Müller, B. 2017:43–70).

3.3.2.2.2 Biografie, Fallverstehen und Kasuistik als Ausbildungsinhalt der Bildungseinrichtungen

Der Lehrplan der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik ist im Schulorganisationsgesetz § 80 verankert (vgl. BGBl. II Nr. 204 (2)). Im Lehrplan der Bildungsanstalten und Bundesinstitute wird die Biografiearbeit im fünften Ausbildungsjahr in Didaktik als Lehrinhalt vermittelt. Die Ansätze der sozialpädagogischen Fallarbeit werden in Didaktik im Bereich „Lernen“ im sechsten Semester gelehrt und im Bereich der Handlungsfelder der Sozialpädagogik werden im siebten Semester die Falldarstellungen nähergebracht (vgl. BGBl. II Nr. 204 (2)).

Im Kolleg für Sozialpädagogik spielt die Biografiearbeit in der „Inklusiven Pädagogik“ eine Rolle. Im vierten Semester werden die Grundlagen und Methoden (für Biografiearbeit) dafür unterrichtet. In Didaktik wird im Lehrstoff der Handlungsfelder Sozialpädagogik die Biografiearbeit vermittelt, die Fallarbeit wird den Studierenden im zweiten Semester gelehrt (vgl. BGBl. II Nr. 239 (3)).

Die Vitalakademie setzt sich laut ihrer Infomappe mit der eigenen Biografie auseinander. Sie gehen bei der Kompetenzvermittlung auf keine unterstützenden Methoden wie die von Baumann ein (vgl. Vitalakademie 2021).

Die Modulbeschreibung des akademischen Lehrgangs Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten bietet den Studierenden die Lehrveranstaltung „Biografiearbeit“ an. Dieses Wahlmodul ermöglicht den Kompetenzerwerb der Methoden der Biografiearbeit und vermittelt deren Modelle und Anwendungsbereiche. Das Pflichtmodul „Methodisches Handeln Kasuistik 1“ in der Ausbildung lehrt den Gegenstand und die Prinzipien der Sozialen Diagnostik. Der Inhalt erstreckt sich vom Kompetenzerwerb der Anwendung ausgewählter Instrumente der Falldiagnostik bis zur biografischen Diagnostik. Im Modul „Kasuistik“ wird das weitere Fallverständnis vermittelt. Das Handlungswissen sowie die Verbindung der Praxis mit der Theorie sind Lehrinhalte dieser Veranstaltung. Im verpflichteten Zweitmodul „Kasuistik“ werden das Fallverständnis und die Reflexionstools vertieft (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2020:69).

Das Bachelorstudium der Kirchlichen Hochschule Edith Stein bietet in „Grundlagen des sozialpädagogischen Handelns“ individuelle berufsbiografische Entwicklungen und im

² „Sozialpädagogische Kasuistik ist eine bestimmte Tätigkeitsweise. In ihr wird erwogen und zu verstehen versucht, inwiefern Gehalte eines Einzelfalls bedeutsam sind für eine begründete und mit Perspektiven ausgestattete Entscheidung.“ (Hörster 2012:677)

Fach „Lernbegleitung“ wird die eigene Lernbiografie reflektiert. Im Modul „Soziale Arbeit und Gesellschaft“ wird auf die zielgruppenspezifische Fallanalyse als Kompetenzerwerb eingegangen (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2020:31–69).

Im Curriculum des Masterstudiums in Klagenfurt steht, dass die Student*innen nach dem Absolvieren des Pflichtfaches „Handlungsfelder und Handlungskompetenzen von Sozialpädagogik und sozialer Inklusion“ die Student*innen verschiedene Bereiche analysieren können (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020:6).

An der Karl-Franzens-Universität in Graz wird in „Inclusive Education“ als Ziel festgelegt, dass die Studierenden diagnostische Fallanalysen erstellen können (vgl. Karl-Franzens-Universität Graz 2015:25).

Der Masterlehrgang in St. Pölten erwähnt im Curriculum nicht explizit die Biografiearbeit, geht dennoch im zweiten Semester im Fach „Sozialpädagogische Methodik in Inklusion und Inklusions-Chart“ auf die sozialpädagogische Diagnostik sowie die Anwendung der Diagnoseinstrumente ein. Im dritten Semester werden in „Kasuistik“ Fallsituationen analysiert und vertiefend im vierten Semester unter methodischen und theoretischen Aspekten diskutiert (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2016:20–29).

3.3.2.3 Trauma

Der Ursprung des Wortes Trauma stammt aus dem Griechischen und bedeutet „starke seelische Erschütterung, Wunde“ (vgl. Duden 1996:749). Nachdem die „Hoch-Risiko-Klientel“ in ihren Biografien meist mit traumatisierenden Erfahrungen zu tun hatten, sieht Menno Baumann die Schwierigkeit darin, einen „sicheren Ort“ (vgl. Schmid 2014 zit. in Baumann 2019:65) für diese Kinder und Jugendlichen bereit zu stellen. Die Bindungserfahrungen sowie die Nähe-Distanz-Verhältnisse zeigen verstörende Verhaltensweisen auf und bergen für Professionist*innen die sensibelsten Interaktionsprozesse mit Systemsprenger*innen. Baumann veranschaulicht, dass die Dynamiken eines Traumas aus seiner entwicklungspsychologischen Sicht verstanden werden sollten und auch die Kategorien Typ 1 (einmaliges Erlebnis) und Typ 2 (länger anhaltender Zustand, der die Person in Überforderungssituationen bringt) für das Fallverstehen und die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind (vgl. Baumann 2019:62–69). Alexandra Schmidt-Wenzel geht darauf ein, dass der Trauma Typ 2 vermehrt in der stationären Kinder- und Jugendhilfe vorkommt und die Klient*innen ihre vollkommene Energie für die tägliche Bewältigung des Erlebten aufbringen müssen (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:27).

3.3.2.3.1 Traumapädagogik als hilfreiche Methode

Das Konzept der Traumapädagogik wurde in den 90er Jahren in der stationären Kinder- und Jugendhilfe implementiert. Sie entwickelte sich in den letzten Jahren weiter. Die unterschiedlichen traumapädagogischen Konzepte, welche die „Annahme des guten Grundes“ teilen, sind:

- Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn, M. 2007)
- Pädagogik der Selbstermächtigung (Weiß 2005, 2009)
- Traumapädagogische Gruppenarbeit (Bausum 2009)
- Stabilisierung und (Selbst-) Fürsorge für Pädagog*innen als institutioneller Auftrag (Lang 2013)
- Traumapädagogik in der Schule (Ding 2009)
- Milieutherapeutische Konzepte (Gahleitner 2011) (vgl. Weiß 2016:20–23)

Das Konzept des guten Grundes vermittelt den Grundgedanken, dass es für jedes Verhalten einen für die ausführende Person logischen Grund gibt, welcher von Sozialpädagog*innen aufzuspüren ist. Diese Vorgangsweise ist nicht nur im Zuge der Traumapädagogik wertvoll, sondern auch bei der pädagogischen Arbeit (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:28), dennoch stellen die unterschiedlichen Traumata und die daraus folgenden Verhaltensweisen Sozialpädagog*innen vor große Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Tiefenthaler / Gahleitner, S.B. 2016:176).

Traumapädagogik zielt darauf ab, sowohl pädagogische als auch alltagstaugliche Handlungsfähigkeiten für schwierige Situationen zu entwickeln, welche sich aus traumabezogenen Verhaltensweisen ergeben sowie Klient*innen bei persönlichen Lebensherausforderungen zu unterstützen (vgl. Kühn, M. / Bialek 2020:44).

Die fachliche Kompetenz, mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen professionell umgehen zu können, entsteht durch Kenntnisse von kinder- und jugendpsychiatrischen Krankheitsbildern, Bindungstheorien und theoretischen Grundlagen der Psychotraumatologie. Zusätzlich können Sozialpädagog*innen die persönliche Weiterentwicklung der Klient*innen durch aktive Beziehungsangebote, Hilfe zur Selbstermächtigung und Stressbewältigungstechniken unterstützen (vgl. Tiefenthaler / Gahleitner, S.B. 2016:179–181).

Sabine Tiefenthaler und Silke Brigitta Gahleitner vertreten die Meinung, dass Traumapädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur als Methode, sondern auch als Haltung verstanden werden soll. Fachliche Schulungen, die zu veränderten Grundhaltungen führen, können einen Wandel in der gesamten Organisation vollziehen sowie einen qualitativen Mehrwert für Kinder und Jugendliche erzielen (vgl. Tiefenthaler / Gahleitner, S.B. 2016:178).

3.3.2.3.2 Trauma als Ausbildungsinhalt

Im Lehrplan für die Bildungsinstitute und Bildungsanstalten wird die Traumapädagogik im sechsten Semester im Bereich „Orientierung an Werten und Normen“ vermittelt. Die Entwicklungspsychologie wird im Pflichtgegenstand „Pädagogik einschließlich

Sozialpädagogik und Soziologie“ in allen fünf Ausbildungsjahren behandelt. Im Lehrplan ist nachzulesen, dass die didaktischen Grundsätze durch das erfahrungsorientierte und forschende Lernen den Kompetenzerwerb der Schüler*innen begünstigt (vgl. BGBl. II Nr. 204 (2)).

Im Lehrplan für die Kollegausbildungen (einschließlich den Berufsbegleitenden) wird die Theorie der Traumapädagogik ebenso im Bereich „Werte und Normen“ behandelt. Zusätzlich wird die Psychotraumatologie im Fach „Gesundheit und Ernährung“ unterrichtet (vgl. BGBl. II Nr. 239 (3)).

Die Vitalakademie geht bei ihrer Infomappe weder auf traumaspezifische Lehrinhalte noch auf Entwicklungspsychologie ein (vgl. Vitalakademie 2021).

In der Modulbeschreibung des akademischen Lehrgangs Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten wird im Bereich des „Methodischen Handelns“ im Pflichtfach „Resilienzförderung und Traumapädagogik“ auf die Themen Trauma und Krisenintervention eingegangen. Das gleich benannte Wahlfach vermittelt Traumatheorien, Retraumatisierungskonzepte und lehrt den Umgang mit traumapädagogischen Methoden (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2020:65–77).

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein wird den Studierenden in vier Wochenstunden pro Semester im Modul „Methoden zur Entwicklung sozial- emotionaler Kompetenzen“ das Basiswissen der Traumapädagogik nähergebracht. Die Lerninhalte reichen von der Definition über die Grundsätze der Traumapädagogik bis hin zu Strukturplänen für traumatisierte Kinder und Jugendliche (vgl. Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2020:64–65).

Die Curricula für das Masterstudium Sozialpädagogik und soziale Inklusion in Klagenfurt sowie für Sozialpädagogik in Graz erläutern keine spezifischen Inhalte zu dem Thema Trauma in ihren Pflicht- beziehungsweise Wahlfächern (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020; Karl-Franzens-Universität Graz 2015).

Im Masterlehrgang Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten werden im zweiten Semester in „Resilienzförderung und Trauma(-pädagogik)“ traumapädagogische Standards unterrichtet und die Studierenden lernen Interventionen in der Kinder- und Jugendhilfe kennen (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2016:20).

3.4 Organisationale Rahmenbedingungen

Kastler Martina

Organisationale Rahmenbedingungen bestehen aus der Organisation selbst, deren Struktur und ihrer Organisation.

3.4.1 Organisationen

Organisationen begleiten uns von Geburt an bis zum Tod. Sie sind Bindeglieder zwischen Individuen und der Gesellschaft. Wir leben und arbeiten in einer sogenannten Organisationsgesellschaft.

Das Trio Individuen, Organisationen und die Gesellschaft kann auf drei Ebenen unterschieden werden:

- Mikroebenen von Individuen
- Mesoebenen von Organisationen
- Makroebenen von der Gesellschaft

Aufgrund von Verfehlungen einer oder mehrerer Individuen auf der Mikroebene, beispielweise der Familie, resultiert die Notwendigkeit der Schaffung und Betreibung von Körperschaften wie die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, die unter anderem Systemsprenger*innen betreuen und begleiten.

Positive Auswirkungen von Zusammenschlüssen sind die Verbesserung individueller Lebenschancen und gesellschaftliche Integration. Negative Auswirkungen sind die Verschlechterung individueller Lebenschancen und gesellschaftliche Desintegration (vgl. Preisendörfer 2016:177–195). Hypothetisch können vom Modell der Ressourcenzusammenlegung, welches in Folge näher beschrieben wird, positive Nettoeffekte erwartet werden. Das heißt Organisationen tragen im Endergebnis dazu bei, die Lebenslagen von Individuen nicht nur zu beeinflussen, sondern sie zu verbessern (vgl. Preisendörfer 2016:181).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Lebenschancen von Systemsprenger*innen nicht mit denen von Kindern und Jugendlichen im Herkunftsfamilienverband gleichzusetzen sind. Sozialpädagogische Arbeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zielt auf den Schutz und die positive Förderung der Heranwachsenden ab (vgl. FICE Austria 2019:12).

3.4.1.1 Das Modell der Ressourcenzusammenlegung

Die Grundidee der Ressourcenzusammenlegung soziologischen Ursprungs beruht auf drei Säulen des korporativen Handelns:

- Initiierung und Beteiligung - Sollen Ressourcen (wiederholt) investiert werden?
- Entscheidung - Was geschieht mit den Ressourcen?
- Verteilung - Wer bekommt wie viel vom Korporationsertrag?

Ressourcenorientierte Interaktionen zwischen relevanten Akteur*innen kommen durch deren individuelle Interessensverfolgung zustande. Darüber hinaus können persönliche Ressourcen in einen Gesamtkontext eingebracht werden, aus dem ein Korporationsertrag resultiert, der wiederum auf die Individuen verteilt werden kann. Ressourcen können beispielsweise Zeit, Geld, Kompetenzen oder Rechte sein (vgl. Preisendörfer 2016:19–21).

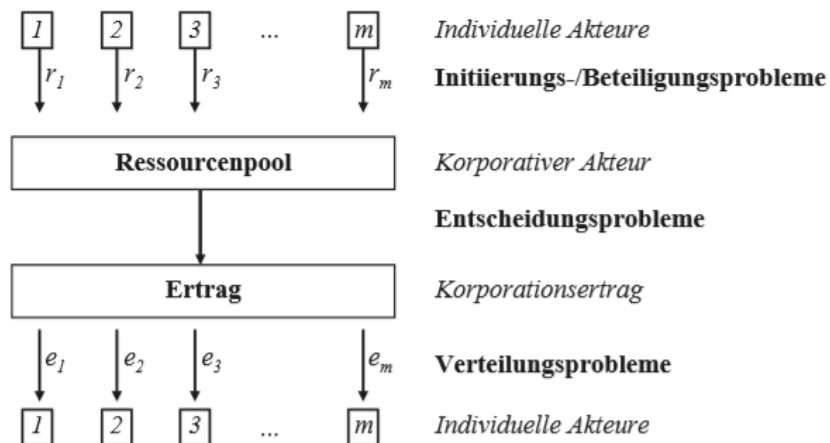


Abb. 9: Grundprobleme korporativen Handelns nach dem Modell der Ressourcenzusammenlegung
(Preisendörfer 2016:22)

Sozialpädagog*innen bringen einen Teil ihrer Zeit und Kompetenzen in die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein und erhalten im Gegenzug dafür ein bestimmtes Einkommen.

3.4.1.2 Soziale Systeme

Sozialpädagog*innen sind nicht nur Organisationen zugehörig, sondern auch Elemente des Organisationssystems. Systeme bestehen aus Elementen. Nach Niklas Luhmann (2005) werden die Bestandteile vom System selbst produziert, erhalten und reproduziert. Personaleinheiten im System bestimmen ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und über sich selbst (vgl. Kosellek 2015:67). Organisationen sind soziale Systeme. Sie bestehen aus verschiedenen Personen und deren Gruppen und stellen ein zusammengesetztes, strukturiertes Gebilde dar, welches von dauerhaftem Bestand ist, in dem soziale Beziehungen existieren und soziales Handeln stattfindet (vgl. Betscher-Ott et al. 2014:468–469). Mit den verschiedenen Menschen und Vereinigungen ist nicht nur die gesamte Belegschaft, sondern auch die Klientel gemeint.

Die unterschiedlich großen Menschengruppierungen sind – basierend auf unpersönlichen Regeln – strukturiert und verfolgen gemeinsame Ziele (vgl. Giddens / Giddens 1999:311). Peter Preisendörfer geht von ähnlichen Überzeugungen und Zielvorstellungen der Agierenden aus. Um festgelegte Ziele zu erreichen, bedarf es einer Organisation der Organisation (vgl. Preisendörfer 2016:3–6).

Das Universalmedium sozialer Systeme ist sinnstiftendes und sinnvolles Handeln (vgl. Kosellek 2015:63). Dazu zählen unter anderem die Partizipation der Heranwachsenden in Entscheidungsprozessen (vgl. FICE Austria 2019:20) und die Förderung des Empowerments, sodass sie Ziele für sich definieren können. Sinnhintergründiges Handeln bildet aber kein eigenes System ab (vgl. Kosellek 2015:63).

In sozialen Systemen lassen sich aus Beobachtungen und Erfahrungen Handlungsideen und Lösungsspielräume ableiten und erweitern. Dennoch bedarf es Ergänzungen durch Reflexionen und methodisch geschulte Sichtweisen im Lösungsraum und auf die beteiligten Systeme, die zu verteilenden Mittel und die damit verbundenen sozialen Herausforderungen (vgl. Hosemann 2015:55).

In den Qualitätsstandards für stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen der FICE Austria liegt den Zielen und Qualitätsverständnissen „mehrperspektivisches und dynamisches Verständnis von Qualität zu Grunde.“ (FICE Austria 2019:14)

Die Miteinbeziehung von Klient*innen als Akteur*innen ist nicht außer Acht zu lassen. Einzig und allein sie sind Expert*innen ihrer Lebenswelt und können Aufschluss über ihre Herausforderungen in den unterschiedlichen Funktionssystemen geben (vgl. Hosemann 2015:56). Demnach sind Systemsprenger*innen Systemexpert*innen.

3.4.1.3 Organisationssoziologie und Forschung

Als Orientierung und zur besseren Erfassung von Organisationen und deren Wirkweisen kann die Organisationssoziologie und ihre Systematisierung herangezogen werden. Die Organisationssoziologie denkt und forscht interdisziplinär gesamtgesellschaftlich. Sie beschreibt, erklärt, gestaltet und steuert Organisationen und kann wie folgt aufgeteilt werden:

- Analyseebenen organisationssoziologischen Arbeitens: sozialpsychologisch, strukturell und ökologisch;
- Basiselemente: Ziele, Strukturen und Umwelt;
- Kern- und Schlüsselprobleme und Basisprozesse: Entscheidungen, Kommunikation, Führung, Macht und Kontrolle, Konflikte, Wandel und Lernbereitschaft;
- Organisationskonzeptionen: rational, natürlich und offen;
- Organisationsforschung: ein zeitdimensionaler Zugang mit historischen und modernen Herangehensweisen, Sturm- und Drangansätzen (vgl. Preisendörfer 2016:1–12).

Um sich ein umfassenderes Bild von Organisationen machen zu können und mögliche Handlungsweisen für die Praxis abzuleiten, ist ein kurzer Blick auf den Stand der

Organisationsforschung lohnend. Die Miteinbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist laut den Qualitätsstandards der FICE Austria Teil einer professionellen Haltung (vgl. FICE Austria 2019:14). Historisch betrachtet etablierte sich die Organisationssoziologie, vorerst von den USA ausgehend, nach dem zweiten Weltkrieg und ist heute in eine internationale Diskussion eingebunden. Das Bestreben liegt erstens in der systematischen Erfassung von Regelwerken innerhalb organisationaler Prozesse und in der Kategorisierung der Struktur, zweitens im Betrachten der Geschehnisse der Organisation und deren Umfeld.

Die Organisationsforschung einigt sich aufgrund von Forschungsergebnissen darauf, dass es auf die*den Einzelne*n ankommt und die formale Organisation in den Hintergrund rückt. Beispielsweise können alternative Arbeitszeitmodelle und komplexe Entlohnungsschemata Individualförderungen sein, die sich wiederum auf den Gesamtkontext auswirken (vgl. Preisendörfer 2016:1–9).

Um als Dienstnehmer*in Privatleben und Beruf vereinbaren zu können und als Dienstgeber*in Fachkräfte dauerhaft in der Einrichtung zu halten, führt die Wirtschaftskammer Oberösterreich verschiedene Arbeitszeitgestaltungen wie zum Beispiel Teilzeit, Gleitzeit, Wochen- Monats- und Jahresarbeitsmodelle an (vgl. Wirtschaftskammer OÖ 2022).

3.4.2 Organisationsstrukturen

Merkmale von Organisationen sind zum einen Strukturen und zum anderen Handlungen. Strukturen entstehen aufgrund menschlicher Handlungen und werden von diesen aktiviert und aufrechterhalten. Zum einen markieren Strukturen und zum anderen Handlungen Organisationen (vgl. Merchel 2015:36–37).

Mit Handlungen sind Festlegungen und Regelungen gemeint. Diese beinhalten die Größe und die Qualifikation der Belegschaft, Stellenbeschreibungen, Verfahrens- und Verhaltensregeln, Kommunikationswege, Entlohnungspraktiken sowie Rollen und Positionen, aus denen sich Hierarchien formen. Mit Organisationsstrukturen ist die Gesamtheit dessen gemeint.

Es werden formale und informale Organisationsstrukturen unterschieden. Formal bedeutet bewusst geplant, verbindlich und zielführend (vgl. Betscher-Ott et al. 2014:476–477) und stellt dar, wie eine Organisation offiziell sein soll (vgl. Preisendörfer 2016:69).

Nachdem nicht alles vorherseh- und planbar ist, entwickeln sich auch informale Strukturen. Damit sind Regeln und Festlegungen gemeint, die weder beabsichtigt noch geplant sind. In diese Kategorie fallen eigene und eigenständige Regelungen, Abkommen, Handlungsweisen, Normen und Werte (vgl. Betscher-Ott et al. 2014:476–478). Formales und Informales bedingen einander, deswegen werden bei einem allumfassenden Blick auf Organisationen beide Strukturformen miteinbezogen (vgl. Merchel 2015:37).

Aus der formellen und informellen Organisationsstruktur resultiert das faktische Organisationsgeschehen (vgl. Preisendörfer 2016:135). Das Formale nimmt zuerst Einfluss auf den Aufbau der Organisation und in weiterer Folge auf die organisationalen Abläufe und Rahmenbedingungen (vgl. Preisendörfer 2016:69).

3.4.3 Die Organisation der Organisation

Sozialpädagog*innen sind in organisationale Rahmen miteingebunden. Handlungsoptionen von Professionist*innen stehen im direkten Zusammenhang mit den Gestaltungen von und in Organisationen. Organisationale Rahmenbedingungen sind in der Ausgestaltung existenzgebend und schaffen Räume, in denen fachliches Tun ermöglicht und aufrechterhalten wird (vgl. Merchel 2015:11–12). Jede stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist in der eigenen Verantwortung lösungsorientierte Organisationen aufzubauen und sie dahingehend zu betreiben (vgl. Baeschlin-Hasler / Baeschlin 2015:168). Lösungsorientierte Ansätze haben für alle Mitarbeiter*innen, unabhängig ihres Aufgabenbereiches und ihrer Positionen, Gültigkeit (vgl. Baeschlin-Hasler / Baeschlin 2015:181).

In der vorliegenden Arbeit werden interne, interne und externe und externe Rahmenbedingungen unterschieden. Zu den internen zählen Einschulungen, Rollenbeschreibungen, räumliche Rahmenbedingungen, Dienstpläne und organisationsinterne standardisierte Abläufe wie die Weitergabe von Informationen, Handlungsleitfäden sowie Dokumentationen. Interne und externe Rahmenbedingungen sind Supervision, Fortbildung, Vernetzung und Benefits, mit externen sind Förderungen gemeint.

Anlehnend an die systemische Grundhaltung gegenüber Klient*innen und die damit verbundene „systemische Betrachtungsweise auf Beziehungen und Wechselwirkungen im Gesamtsystem“ (FICE Austria 2019:180) werden auch Organisationen in einen Gesamtkontext gebracht.

3.4.3.1 Kernelemente von Organisationen

Das Scott-Davis-Modell bildet die Kernelemente von Organisationen ab. Es bezieht sich nicht nur auf die Basiselemente, sondern auch auf die Umwelt, in der die Organisation eingebettet ist. Sie ist für interne Strukturen und Prozesse so relevant, dass sie bei der Beschreibung von Organisationen berücksichtigt werden muss (vgl. Preisendörfer 2016:60).

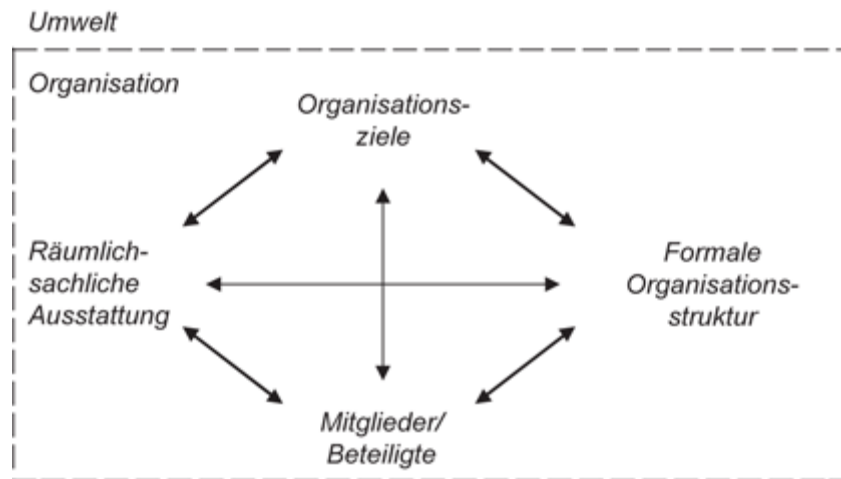


Abb. 10: Kernelemente von Organisationen (Preisendörfer 2016:60)

Preisendörfer meint mit seiner Interpretation des Modells, dass organisationsintern alles mit allem verbunden ist, was besonders die vermehrt auftretenden Pfeile verdeutlichen. Organisationen sind offene Systeme und ihrer Umwelt gegenüber aufgeschlossen (vgl. Preisendörfer 2016:83).

Des Weiteren entsteht eine System-Umwelt-Differenz, die besagt, dass die Umwelt immer komplexer als das System selbst ist und dieses seine Selbstherstellung nur dann fortsetzen kann, wenn Beiträge aus der Umwelt wirksam werden. Das impliziert die Abhängigkeit des Systems von seiner Umwelt (vgl. Kosellek 2015:66–68).

Das Scott-Davis-Modell betrachtet interne Basiselemente:

- Ziele: Jede*r kennt sie und weiß, welchen Beitrag sie*er leisten kann beziehungsweise soll, um sie zu erreichen. Voraussetzung dafür ist die verständliche Formulierung von Zielen, außerdem sollen Entscheidungen darauf basieren.
- Dokumentenanalysen zum Beispiel von Einrichtungskonzepten oder Handlungsleitfäden lassen Rückschlüsse auf Ziele ziehen, woraus ebenso eine Rollenerwartung an die Mitglieder hervorgehen kann.
- Formale Struktur: Damit ist die Gesamtheit der Vorgaben gemeint, wie eine Organisation zu funktionieren hat, wobei zwischen Aufbau und organisationale Abläufe unterschieden wird. Außerdem wird zwischen formalen Bereichen (Arbeitsteilung, Koordination, Hierarchie, Delegation und Formalisierung) und informalen, nicht offiziellen Bereichen differenziert.
- Mitgliedschaft und Beteiligung sind freiwillig, jederzeit kündbar und nehmen nur einen Teil der Lebenszeit in Anspruch. Organisationsgrenzen ermöglichen selbstständiges Handeln der Teilnehmer*innen. Sogenannte „Anspruchsgruppen“ wie zum Beispiel Mitarbeiter*innen, Klient*innen, der Staat, et cetera ranken sich um Organisationen und stellen verschiedenste Ansprüche.

- Räumliche und sachliche Ausstattungen beeinflussen Arbeitsabläufe und Qualifikationen (vgl. Scott et al. 2007:13–20).

Ergänzend zu den Basiselementen kann die oben erwähnte Umwelt als Ebenen von innen nach außen betrachtet werden. Mittelpunkt ist die Aufgabenumwelt (der unmittelbare Arbeitsauftrag), der mittlere Kreis die Domäne (die Branche, der Zweig) und der Außenring stellt die gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche globale Umwelt dar (vgl. Preisendörfer 2016:78).

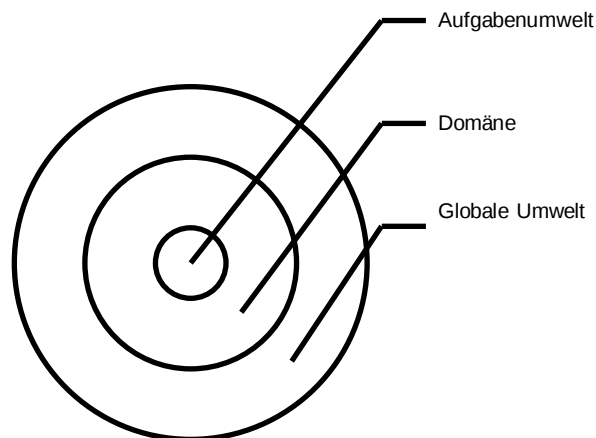


Abb. 11: Umweltebenen (eigene Abbildung)

Der unmittelbare Arbeitsauftrag für Sozialpädagog*innen besteht aus „bestmögliche[n] Entwicklungsbedingungen und passgenaue[n] Unterstützungsformen [...], bedarfsgerechte[n], nachvollziehbare[n] und entwicklungsförderliche[r] Betreuung [...], Möglichkeit für gesellschaftliche Teilhabe und eine selbstbestimmte Lebensführung nachhaltig zu erhöhen [...]“. (FICE Austria 2019:13) Die Domäne ist die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit im Sozialbereich. Die globale Umwelt macht die Summe aller sozialpädagogischen Einrichtungen aus, die in die gesamte Gesellschaft eingebettet sind.

3.4.3.2 Theorie und Praxis

In der Aufgabenumwelt, also beim direkten Arbeitsauftrag, gilt es das Theorie-Praxis-Problem mitzudenken und bestenfalls zu lösen. Theorie und Praxis bedingen einander und stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Die Theorie benötigt die Praxis, um theoretische Ableitungen bilden zu können. Die Praxis bedarf der Theorie, seien es wissenschaftlich fundierte oder aber auch eigene Theorien. Letztere sind persönliche Auffassungen oder Erfahrungen. Professionist*innen orientieren sich an wissenschaftlichen Theorien und können somit mögliche Situationen voraussagen, Handlungsspielräume nutzen, Ziele definieren und Reflexionen vornehmen. Ziel ist es, die Praxis zu verbessern (vgl. Altenthan et al. 2013:29–31). Wird die sozialpädagogische Praxis verbessert, profitieren alle Beteiligten davon.

Eine dieser Theorien ist der systemische Ansatz der Lösungsorientierten Sozialen Arbeit. Lösungsorientierung ist eine bereits etablierte Herangehensweise in sozialen Kontexten. Dieser Ansatz nimmt die Entwicklungen der sozialen und sozialpädagogischen Arbeit in den Fokus und richtet den Blick auf die Entwicklung und die systematische Funktion der Entwicklung personenbezogener und sozialer Systeme. Dabei werden Ressourcen und Ziele in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mitberücksichtigt und so der grundsätzlichen Orientierung der Sozialen Arbeit an Problemen entgegnet. Außerdem werden im selbst auferlegten Auftrag Rezipient*innen und Auftraggeber*innen mitberücksichtigt (vgl. Eger 2015:13–26). Organisationskonzeptionen können nach der Lösungsorientierung ausgerichtet sein.

3.4.3.3 Organisationskonzeptionen

Konzeptionen und auch Leitideen dienen Mitarbeiter*innen zur Orientierung und vermitteln Sicherheit. Sie können rational, natürlich und offen angelegt sein:

- Rational: Der Fokus liegt am Ziel, einzig und allein die Erreichung dessen ist entscheidend. Das Ziel stellt die Leitlinie dar und die Organisationsstruktur ist entsprechend aufgebaut. Die Hauptverantwortung liegt bei der Leitung. Wechselseitige Beobachtung und Kontrolle herrschen vor.
- Natürlich: Der Ursprung liegt in der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie. Der Untersuchungsgegenstand ist Entscheidungen in Organisationen. Hier liegt der Fokus auf der Innenstruktur. Interne, die Struktur betreffende Abläufe und Aspekte stellen die zwei Kernpunkte dar (vgl. Preisendörfer 2016:105–166). Die Organisationskultur beinhaltet das kollektive Fühlen, Denken und Handeln der Mitglieder. Daraus resultiert „die implizit wirkende Realität“ (Merchel 2015:52). Ein Ansatz dessen ist der Mikrokosmos, der eigene Codes, eigene Werte und Normen beinhaltet.
- Offen: Organisationen werden von ihrer Umwelt nicht nur beeinflusst, sondern sind auch von ihr abhängig und stehen mit ihr im Austausch. Es wird zwischen In- und Outputs differenziert, weil permanent Austauschleistungen mit Außenstehenden passieren und des Weiteren zwischen zwei Umwelttheorien unterschieden: Die Organisationsökologie (Erläuterung des Organisationslandschaftswandels zwischen zwei Zeitpunkten) und der Soziologische Neo-Institutionalismus (Erläuterung der Theorie, Entstehung und Funktion internationaler Beziehungen und Organisationen; früher als „Wissenschaft von den Institutionen“ bekannt) (vgl. Preisendörfer 2016:105–166).

3.4.3.4 Organisationsräume

Konzepte spiegeln sich in der Koordination der auszuführenden Aufträge wider und sind die Basis der Organisation der Organisation (vgl. Preisendörfer 2016:3–6). Folglich müssen soziale Räume, in denen betriebsame Handlungen der Mitarbeiter*innen

stattfinden, zeitlich arrangiert und dauerhaft koordiniert werden (vgl. Giddens / Giddens 1999:312).

Wilfried Hosemann geht in seinem lösungsorientierten Ansatz so weit, dass sozial geprägte Organisationen, beispielsweise sozialpädagogische Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, maßgeblich dazu beitragen, das Potenzial sozialer Räume zu erkennen und diese in weiterer Folge organisieren.

Dabei ist die Kommunikation im themabezogenen Rahmen ein wesentliches Detail. Professionist*innen finden Bedingungen vor, die ihre Arbeit nicht nur optimieren, sondern auch limitieren. Die institutionelle Kommunikationsstruktur entwickelt sich, indem die Organisation auf sich selbst Bezug nimmt und Zeit- und Raumhorizonte sowie Inhalts- und Sachräume für positive Resultate herangezogen werden (vgl. Hosemann 2015:51–52).

Räume an sich helfen laut Stefan Bestmann Interaktionen in Bezug auf Zeitverläufe an Orten mit der dazugehörigen Ausstattung in Kombination mit den in den Räumen Agierenden zu entdecken (vgl. Bestmann 2015:93).

Eine Differenzierung nimmt die Raumsoziologin Martina Löw zwischen Raum und Ort vor: „Raum ist als relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2019:271) zu verstehen. Orte werden als geografisch abgegrenzte Gebiete definiert. Räume werden daher in der „Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln“ (Löw 2019:53) fassbar.

Für prozesshafte (Weiter-)Entwicklungen von Organisationen sind neben verbaler Kommunikation schriftliche Mitteilungsförmungen bedeutungsvoll. Sie ermöglichen die Kontrolle von Informationen und stellen durch das Festhalten von Regeln und Archiven das organisationale Gedächtnis dar (vgl. Giddens / Giddens 1999:312).

3.4.4 Soziale Rollen

Rollenbeschreibungen finden sich in Organisationskonzeptionen wieder. Schriftliche Rollenbeschreibungen kennzeichnen Strukturformalisierungen in Organisationen (vgl. Preisendörfer 2016:77). Das Thema Rollen wird im Artefakt 1 (Konzept einer Wohngemeinschaft) ausführlich beschrieben und nimmt einen hohen Stellenwert ein.

Soziale Werte und Normen unterscheiden sich in Wunschvorstellungen und Verhaltensvorschriften. Verhaltensvorschriften gehen mit Verhaltenserwartungen einher, die an eine soziale Position gebunden sind (vgl. Altenthan et al. 2013:91). „Die Gesamtheit der Verhaltenserwartungen, die an eine soziale Position gestellt werden, bezeichnet man als soziale Rolle.“ (Altenthan et al. 2013:91)

Soziale Systeme setzen sich aus Rollen zusammen, die von Menschen gespielt werden (vgl. Lüssi 2001:92), je nach Kontext der Aktivitäten (vgl. Giddens / Giddens 1999:643).

Um Systeme zu erhalten, müssen die Teilhabenden ihre Rollen erfüllen (vgl. Betscher-Ott et al. 2014:145).

Systemteilhabende stehen in direktem Bezug zueinander und spielen in Kooperation miteinander eine Rolle, zum Beispiel die der*des Sozialpädagog*in. Die soziale Rolle ist der Schnittpunkt zwischen dem persönlichen System und dem Sozialsystem, deswegen werden Rollen immer individuell gespielt (vgl. Lüssi 2001:66–68).

Lüssi geht davon aus, dass Klient*innen Rollenerlaubnisse erteilen und bezeichnet diese als moralische Handlungslegitimationen, die im Sinne der Klient*innen Problemlösungen beinhalten (vgl. Lüssi 2001:105). Professionist*innen grenzen Rollen voneinander ab, sodass auch Klient*innen klar ist, welche Rolle wem zuteilwird (vgl. Lüssi 2001:329).

Rollenkonflikte ergeben sich aus Erwartungen an Rollenträger*innen, weil sie im Widerspruch zueinanderstehen. Wie im Kapitel 3.2.2.4 erwähnt, wird von einem Intrarollenkonflikt gesprochen, wenn dies innerhalb einer Rolle passiert. Interrollenkonflikte sind Konflikte zwischen verschiedenen sozialen Rollen. Rollenerwartungen werden als Role-Taking bezeichnet. Rollenkonflikte können belastende Konsequenzen mit sich bringen. Sie sind mit Role-Making zu lösen, womit Rollendistanzen gemeint sind, die Rollenveränderungen zulassen (vgl. Betscher-Ott et al. 2014:84–86).

Situationsänderungen verlangen Rollenverständnisänderungen und passen sich an Problemlösungsprozesse an (vgl. Lüssi 2001:361).

3.4.5 Teamstrukturen

Niklas Stefan

Auf der Ebene der Mitarbeiter*innen werden das Team und dessen Strukturen als wesentlicher Bestandteil organisationaler Rahmenbedingungen nicht nur für die Angehörigen des Teams, sondern auch für Klient*innen und für gänzlich einrichtungsexterne Personen wahrnehmbar.

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, kann für Systemsprenger*innen eine erschwerte Integration in die Gesellschaft die Folge häufiger Einrichtungswechsel und Beziehungsabbrüche im System der Kinder- und Jugendhilfe sein. Als Repräsentant*innen des Systems der Kinder- und Jugendhilfe gelten in diesem Zusammenhang Mitarbeiter*innen in sozialpädagogischen Einrichtungen. Bezugnehmend auf die Untersuchungen des Forschungsteams widmet sich dieses Kapitel relevanten Theorien hinsichtlich der Problematiken und Gegebenheiten, mit denen sich Teams und deren Mitglieder auseinandersetzen.

3.4.5.1 Begriffsklärung „Team“

„Ein Team ist eine Gruppe von Mitarbeitern [sic!], die für einen geschlossenen Arbeitsprozess verantwortlich sind und die das Ergebnis ihrer Arbeit als Produkt oder Dienstleistung an einen internen oder externen Empfänger liefern.“ (Bender 2015:30)

Im Gegensatz zu einer Arbeitsgruppe mit eher allgemeinen und global formulierten Zielen hat ein Arbeitsteam spezifische, sehr exakt definierte Arbeitsziele, die es bewusst und mit teamkompetenten Entscheidungs- und Handlungsprozessen zu erreichen versucht. Außerdem ist es im Team wichtig, dass sich die Fähigkeiten und das Fachwissen der Mitglieder ergänzen, um das gemeinsame Arbeitsziel erfüllen zu können (vgl. Kriz / Nöbauer 2002:23).

In der Fachliteratur werden oft die Unterschiede zwischen Gruppen und Teams und die Eigenschaften dieser beiden Konstrukte erwähnt, wobei die verschiedensten Beschreibungen aufzeigen, dass die Begriffe nur schwer definiert werden können. Johannes Herwig-Lempp schreibt über die einzige Voraussetzung für ein Team, dass sich die Mitglieder der Zusammensetzung aus Kolleg*innen überhaupt bewusst sind und sich als solche verstehen, um gemeinsame Ziele zu definieren und sich als Team weiterentwickeln zu wollen (vgl. Herwig-Lempp 2004:22).

3.4.5.2 Zusammensetzung eines Teams

Da das Arbeiten im Team branchenunabhängig als gängige Arbeitsform praktiziert wird, werden auch in sozialpädagogischen Organisationen interdisziplinäre Teams installiert, da dies der inhaltliche Arbeitsauftrag der Organisation erfordert. So wird außerdem eine interdisziplinäre Zusammenarbeit aufgrund der Entwicklung und Ökonomisierung der Sozialen Arbeit mittlerweile vorausgesetzt, in der Teams strukturierte und kooperierende Gruppen bilden (vgl. Steiger / Lippmann 2013:302).

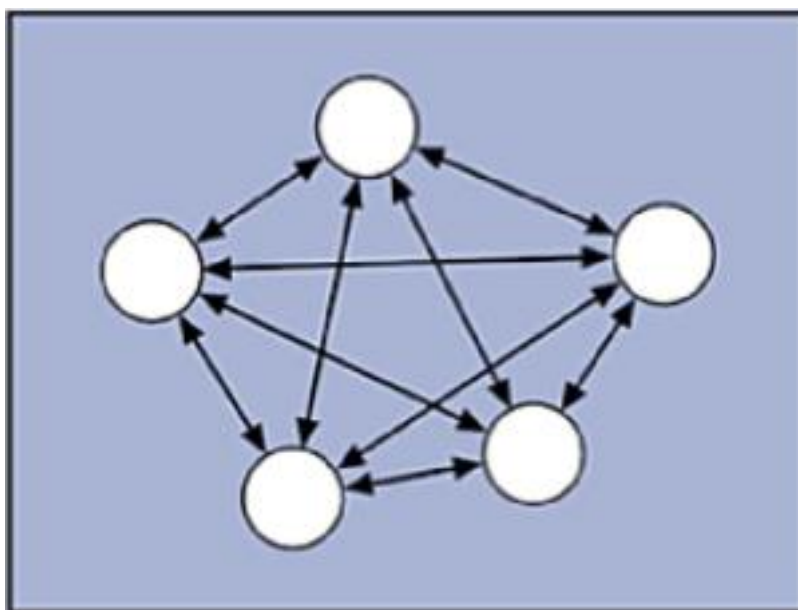


Abb. 12: Beziehungsgeflecht im Team (Bender 2015:23)

In der Regel wird dann von einem Team gesprochen, sobald mindestens zwei oder mehrere Personen im Rahmen eines von den Arbeit- beziehungsweise Auftraggeber*innen vorgegebenen Arbeitsauftrages zusammenarbeiten und das Arbeitsziel gemeinsam verfolgen. Das Team dient dabei zum Austausch, Dialog und Wissenstransfer zwischen den Mitarbeiter*innen sowie zur Planung, Entwicklung und Umsetzung von Handlungsstrategien für die Arbeitspraxis. Und obwohl im Alltag meistens eine Eins-zu-eins-Betreuung stattfindet, werden die Klient*innen bei ihren komplexen Problemen und schwierigen Lebenslagen vom gesamten Team begleitet. Vorteilhaft dabei ist der sozialpädagogische Blick und professionelle Habitus aller einzelnen Mitarbeiter*innen (vgl. Galuske / Rosenbauer 2004:325), was eine gemeinsame und lösungsorientierte Teamarbeit auszeichnet, da hier verschiedene Meinungen von teils unterschiedlichen Professionen gleichzeitig der Problemlösung sowie der Qualitätssicherung dienen (vgl. Gellert / Nowak 2004:23).

3.4.5.3 Phasen der Teamentwicklung

Da Teams zeitlich und personell zwar eine Beständigkeit aufweisen, ihre Zusammenarbeit aber keinen statischen Zustand, sondern einen dynamischen Prozess darstellt (vgl. Bernitzke 2009:15), wird nachfolgend auf die Phasen der Teamentwicklung eingegangen. Ein etabliertes Modell für die Phasen, in denen Teamarbeit abläuft, ist jenes von Bruce Wayne Tuckman, der die Entwicklung von Teams in vier Phasen einteilt: Es erfolgt erstens das sogenannte Forming, das eine Orientierungsphase darstellt, zweitens das Storming, wo Konflikte und Konfrontationen ausgetragen werden, drittens das Norming, eine von Dialog und (Neu-)Organisation gekennzeichnete Phase, und viertens das Performing, die leistungsintensivste Phase (vgl. Tuckman 1965:396).

Die Notwendigkeit, Teams beständig aufzubauen, ergibt sich aus der Betrachtung dieser Phasen, denn gerade das Performing als letzte Phase ermöglicht es, dass mit möglichst wenig Ressourceneinsatz ein möglichst hoher Output erreicht wird. In dieser Phase ist von einem sogenannten eingespielten Team die Rede, in dem alle Teammitglieder ihre Rollen gefunden haben, Konflikte auf einem Minimum gehalten werden können und die Arbeit zur Erreichung der Teamziele effizient ablaufen kann (vgl. Sukstorf 2021:105).

3.4.5.4 Rolle der Teamleitung und ihre Beziehung zum Team

Aus der in Kapitel 3.4.5.1 beschriebenen Definition des Begriffs „Team“ folgt, dass dieses aus Mitgliedern besteht, welchen üblicherweise eine Teamleitung gegenübergestellt ist. Nachfolgend sollen die Rollen der Akteur*innen und ihr Zusammenspiel dargestellt werden. In der Forschung rund um die Thematik der Teamarbeit wird ein Schwerpunkt auf die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder gelegt. Die überwiegende Meinung ist, dass sich der Erfolg eines Teams aus der Summe der Kompetenzen, Wissensbestände und Eigenschaften der einzelnen Mitglieder ergibt, sodass die Zusammensetzung des Teams über Erfolg und Misserfolg entscheiden kann (vgl. Bernitzke 2009:51–53; Erger 2012:12–13).

Teamfähigkeit, Lernbereitschaft und das individuelle Engagement gehören zu den wichtigsten Kompetenzen der Teammitglieder. Als Teamfähigkeit wird dabei die Fähigkeit verstanden, überhaupt in Teamstrukturen funktionieren und effizient arbeiten zu können. Dies beinhaltet unter anderem die Fähigkeit, andere Standpunkte als den eigenen zulassen zu können. Auch Kritikfähigkeit und Wissen über die Dynamiken in Kommunikationsprozessen sind relevant. Damit in enger Verbindung steht die Lernbereitschaft, da das Agieren in einem Team immer das Einlassen auf Lernprozesse bedingt, sei es auf fachlicher Ebene oder im Bereich der organisatorischen und strukturellen Zusammenarbeit. Von Bedeutung ist auch das Engagement, also die Bereitschaft, sich mit dem Team, dem gemeinsamen Ziel und den vorhandenen Werten zu identifizieren (vgl. Bernitzke 2009:17–19).

Ergänzt werden die Teammitglieder durch die Teamleitung, die eine Doppelrolle einnehmen kann, aber nicht muss. So sind Personen, die die Teamleitung übernehmen, oft auch aus institutioneller Perspektive eine Führungskraft. Zudem ist es in Teamstrukturen im sozialen Bereich häufig aus Ressourcengründen so, dass die Teamleitung gleichzeitig Teammitglied ist, sodass sich eine Doppel-, wenn nicht sogar Dreifachrolle einer einzelnen Person ergibt. An diese Person werden von verschiedenen Seiten Erwartungen herangetragen, nämlich in Form eigener Ansprüche, Ansprüche der Teammitglieder sowie der Erwartungen der Einrichtung beziehungsweise der übergeordneten Organisation. Daraus erwächst ein Spannungsfeld, das nicht nur individuell belastend sein kann, sondern manchmal auch zu Konflikten im Kollektiv des Teams führt (vgl. Erger 2012:88–90).

Die konkreten Aufgabenbereiche der Teamleitung sind im individuellen Fall festzulegen, lassen sich aber so zusammenfassen, dass sie fachliche Aspekte meistens nur am Rande betreffen. Überwiegend sind Teamleitungen für die Koordination und Kommunikation verantwortlich. Sie repräsentieren die Organisation im Team und die Teamentscheidungen der Organisation gegenüber. Die Teamleitung hält das Team zusammen, legt Teamziele fest und stellt die Zielorientierung sicher, sie trifft Entscheidungen, koordiniert die eigenen Tätigkeiten und die der anderen Teammitglieder untereinander, sie moderiert bei Konflikten, steuert die Teamentwicklung und vieles mehr (vgl. Erger 2012:93).

Wie in betriebswirtschaftlichen Kontexten existieren auch in der Teamforschung und Führungsforschung im sozialen Bereich zahlreiche Modelle, die Führungs- und Leitungsverhalten in verschiedene Rollen einteilen. Diese Modelle legen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und widersprechen sich nicht, sie stellen jeweils nur abweichende Herangehensweisen an eine entsprechende Klassifizierung dar. Exemplarisch kann auf die vier Typen der Teamleitung nach Rainer Niermeyer (2012) verwiesen werden. Dieser differenziert Abtaucher*innen, Therapeut*innen, Einpeitscher*innen und Leader*innen:

- Abtaucher*innen handeln, wie es der Begriff beschreibt: In der Teamarbeit und im Team wird nur wenig Präsenz gezeigt, Sach- und Personenorientierung fehlen,

was sowohl für die generelle Führungstätigkeit als auch für die Leitung des Teams als problematisch angesehen werden muss.

- Therapeut*innen legen in ihrem Leitungshandeln einen deutlichen Schwerpunkt in der Personenorientierung, was zu einer Vernachlässigung der Sachorientierung führen und eine Verfehlung der Teamziele bedeuten kann.
- Gegenteilig handeln die Einpeitscher*innen, die aufgrund der mangelnden Personenorientierung zwar kurzfristig hohe Teameffizienz befeuern, langfristig aber kein harmonisches Team führen können.
- Leader*innen sind in Niermeyers (vgl. Niermeyer 2012:73–75) Modell die Teamleiter*innen, die Sachorientierung und Personenorientierung in jeweils optimalen Anteilen zu bedienen wissen.

3.4.5.5 Konflikte in der Teamarbeit – Fehlerkultur und Konfliktbewältigung

Wie schon angedeutet, können Konflikte in der Arbeit mit und in Teams kaum vermieden werden, da mehrere Individuen mit unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen unter Druck zur Leistung und Zielerreichung zusammenarbeiten. Wie in jedem sozialen Kontext sind Konflikte daher nicht zu umgehen und auch nicht negativ zu bewerten, sofern konstruktiv und im Sinne des Zusammenwachsens des Teams mit ihnen umgegangen wird. Als besonders anfällig für die Entstehung von Konflikten kann die in Kapitel 3.4.5.3 beschriebene Storming-Phase genannt werden (vgl. Tuckman 1965:396).

Ein Großteil der Teammodelle charakterisiert die Teamarbeit in gewinnorientierten Wirtschaftsunternehmen. Zwar treffen die grundsätzlichen Strukturen der Kooperation von Menschen auch im sozialen Kontext zu, sodass die Modelle Anwendung finden können, in einigen Punkten müssen sie aber abgewandelt werden. So sind Teams in der Wirtschaftswelt üblicherweise kurzlebiger, da sie oft nach Abschluss eines Projekts aufgelöst werden. Die Teamstruktur ist im sozialen beziehungsweise sozialpädagogischen Kontext häufiger ein langlebigeres Konstrukt und die Standardform der Zusammenarbeit (vgl. Bernitzke 2009:66).

Daraus darf nicht der Trugschluss gezogen werden, dass es nach Durchlaufen der Storming-Phase keine Konflikte mehr gibt, denn gerade die Beständigkeit von Teams im sozialarbeiterischen Kontext bedingt, dass sowohl fachliche als auch zwischenmenschliche Konflikte kontinuierlich neu aufkommen können und bearbeitet werden müssen. Zudem findet Teamarbeit in diesem Kontext in einem sehr dynamischen Umfeld mit stetig wechselnden Anforderungen statt, die wiederum jedes Mal neues Potenzial für Konflikte mit sich bringen (vgl. Bernitzke 2009:66).

Um den Umgang mit Konflikten in der Praxis fundieren zu können, lohnt sich ein Blick auf theoretische Konfliktmodelle. Ein etabliertes Modell ist das von Friedrich Glasl, der einen sozialen Konflikt als eine Interaktion zwischen mehreren Akteur*innen definiert,

bei denen mindestens eine*ein Akteur*in davon eine Unvereinbarkeit ihres*seines Denkens, Fühlens, Wollens oder Wahrnehmens mit dem Denken, Fühlen, Wollen oder Wahrnehmen von mindestens einer*einem anderen Akteur*in feststellt (vgl. Glasl 2011:17–18).

Glasl (1998) unterteilt den Verlauf eines Konflikts in neun Stufen der Eskalation. Was zunächst wie eine theoretische Spitzfindigkeit aussieht, ist für die Teamarbeit in der Praxis absolut relevant, denn jede dieser Phasen bringt unterschiedliche Konfliktpotenziale. Zu erkennen, in welcher Phase sich ein Konflikt befindet, ist daher sowohl für die Teamleitung als auch für die Teammitglieder eine wichtige Fähigkeit. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die einzelnen Eskalationsstufen eines Konflikts nach Glasl (vgl. Glasl 1998:93).



Abb. 13: Die neun Eskalationsstufen eines Konflikts nach Glasl (Glasl 2011:300 zit. in Kalaidos Fachhochschule 2014)

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass jeweils drei Stufen wiederum zu einer Phase der Konfliktentwicklung zusammengefasst werden können:

- Eine Win-win-Situation ergibt sich, wenn der Konflikt in den ersten drei Stufen aufgelöst wird. Wird der Konflikt in dieser Frühphase geklärt, verliert ihn niemand.
 - Die 1. Stufe der Verhärtung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich aus Meinungen heraus Standpunkte bilden, die in verschiedene Lager eingeteilt werden können, aber noch nicht manifestiert sind.
 - In der 2. Stufe der Polarisation werden häufig verstärkt emotionale und unsachliche Aspekte in die Diskussion eingebracht. Die Bildung von Lagern wird verstärkt.

- In der 3. Stufe beginnt die Ausweitung des Konflikts in persönliche Bereiche, die nichts mehr mit dem Konfliktthema zu tun haben. Nonverbale Kommunikation dient der Abwertung der Meinung des Gegenübers.
- Die zweite Phase ermöglicht die Auflösung in eine Win-lose-Situation. Die Auflösung des Konflikts ergibt eine Gewinner*innen- und eine Verlierer*innenseite, wobei fast nur die Verlierer*innenseite die Folgen des Konflikts trägt.
 - In der 4. Stufe geht es nicht mehr um sachliche Themen, sondern darum, den Konflikt zu gewinnen. Es gibt nicht mehr Meinung und Gegenmeinung, sondern die Feind*innenbilder verhärten sich.
 - In der 5. Stufe drückt sich diese Entwicklung durch zunehmende Diffamierung der gegnerischen Partei aus.
 - Die 6. Stufe ist durch Strategien der Drohung gekennzeichnet. Es gibt keine Bereitschaft mehr für eine Konfliktlösung.
- In der dritten Phase führt selbst die Lösung des Konflikts nur noch zu Verlierer*innen, wobei nicht alle Parteien gleichermaßen unter den Ergebnissen leiden.
 - In der 7. Stufe wird versucht, dem Gegenüber gezielt Schaden zuzufügen.
 - In der 8. Stufe findet Kommunikation nur noch in Form persönlicher Angriffe statt.
 - Die 9. Stufe beschreibt schließlich die Bereitschaft der Fronten, selbst Verluste einzustecken, um der Gegenseite zu schaden.

Es liegt auf der Hand, dass möglichst schon das Erreichen der zweiten, vor allem aber der dritten Phase unbedingt vermieden werden muss. Denn während die ersten drei Stufen der Konflikteskalation durchaus noch im Rahmen einer gesunden menschlichen Interaktion liegen und zu konstruktiven Konfliktlösungen führen können, haben die zweite und dritte Phase einen destruktiven Charakter. Werden diese erreicht, spricht das grundsätzlich für toxische Beziehungsmuster innerhalb des Teams (vgl. Glasl 1998:111–113).

Entsprechend den verschiedenen Phasen existieren auch verschiedene Strategien für Konfliktlösungen, die in der Ziel- und Zeitdimension unterschieden werden können.

Die Zeitdimension erlaubt eine Differenzierung zwischen präventiven und kurativen Interventionen. Dabei verfolgen die präventiven Interventionen das Ziel, den Ausbruch eines Konflikts zu verhindern, indem proaktiv nach Konfliktpotenzialen gesucht wird und diese behoben werden. Mögliche Instrumente dafür sind Kommunikationsschulungen oder Sensibilisierung der Teammitglieder für die eigenen Konfliktstrategien. Maßnahmen

setzen an, wenn ein vorhandener Konflikt zu lösen oder einzudämmen ist. Ziel ist es, den Zustand vor dem Konflikt wiederherzustellen, also eine Atmosphäre zu schaffen, in der eine konstruktive Zusammenarbeit möglich ist (vgl. Glasl 2011:313).

Hinsichtlich der Zieldimension können eskalierende und deeskalierende Interventionen unterschieden werden. Deeskalierende Interventionen sind solche, die die konfliktverursachenden Faktoren eruieren und beheben, sodass die Spannungen vermindert werden. Eskalierende Interventionen setzen hingegen darauf, die Konfrontation mit dem Konflikt zu verursachen. Es werden also nicht beziehungsweise nicht nur die Faktoren adressiert, um einem Konflikt von seiner Quelle her nachträglich den Nährboden zu entziehen, sondern die Parteien werden offensiv in die konstruktive Austragung des Konflikts geschickt. Es handelt sich hier um die sogenannten „offenlegenden Konfliktstrategien“, die den sogenannten „zudeckenden Harmoniestrategien“ – das heißt den deeskalierenden Interventionen – gegenübergestellt werden (vgl. Glasl 2011:314).

3.4.5.6 Stellenwert der Kommunikation in der Teamarbeit

Wie bereits erwähnt, hängt der Umgang mit Konflikten, also die Vermeidung, Abschwächung oder Unterbrechung in einer frühen Phase mit der Kommunikation im Team zusammen. Daher geht es in diesem Kapitel um den Begriff der Kommunikation und den Stellenwert von kommunikativen Prozessen in der Teamarbeit. Hierfür muss der Begriff der Kommunikation zunächst definiert werden. Ein klassisches Modell in der Forschung ist das Kommunikationsmodell von Claude Shannon und Warren Weaver (vgl. Shannon / Weaver 1948:31–35), die konstatieren, dass Kommunikation die Übertragung einer Botschaft von einer* einem Sender*in an eine* einen Empfänger*in ist, wobei dafür ein Kanal genutzt wird. Es handelt sich hierbei um ein stark technisches Modell, dem heutzutage die Kritik entgegengehalten wird, dass es der Komplexität von zwischenmenschlichen Kommunikationssituationen nicht ausreichend Rechnung trägt (vgl. Röhner / Schütz 2016:21).

Ein Modell, das die verschiedenen Ebenen der zwischenmenschlichen Kommunikation einbezieht, ist jenes von Friedemann Schulz von Thun (vgl. Schulz von Thun, F. et al. 2000:33), der davon ausgeht, dass Kommunikation aus vier simultanen Botschaften besteht, nämlich

- aus dem Sachinhalt – Worüber wird im Rahmen des Kommunikationsvorgangs informiert?
- aus der Selbstoffenbarung – Was gibt die* der Sender*in der Botschaft preis?
- aus dem Appell – Was wird die* der Empfänger*in aufgefordert, zu tun?
- aus der Beziehung – In welchem Verhältnis stehen Sender*in und Empfänger*in zueinander?

Das, was Shannon und Weaver (1948) als Information bezeichnen, wird in diesem Modell deutlich ausdifferenziert. Noch komplexer wird die Darstellung, wenn einbezogen wird, dass Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell und Beziehung jeweils einer Interpretation von Sender*in und Empfänger*in bedürfen, sodass das sogenannte Kommunikationsquadrat entsteht, welches in der nachfolgenden Abbildung zu sehen ist.

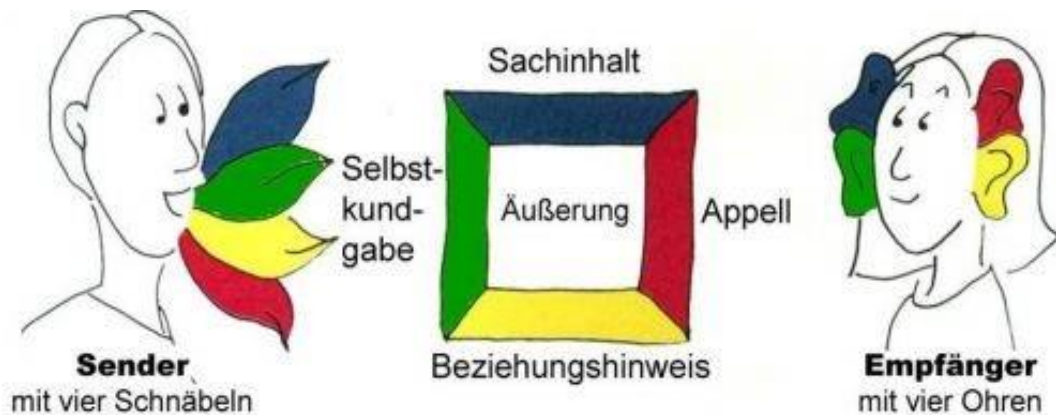


Abb. 14: Das Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun 2021)

Im Prinzip stellen sich die vier Bestandteile der kommunizierten Botschaft wie folgt dar (vgl. Schulz von Thun, F. et al. 2000:33–40):

- Worüber möchte die*der Sender*in die*den Empfänger*in informieren und was glaubt die*der Empfänger*in, worüber sie*er informiert werden soll?
- Was gibt die*der Sender*in der Botschaft über sich preis und was glaubt die*der Empfänger*in, was die*der Sender*in über sich preisgibt?
- Wozu fordert die*der Sender*in die*den Empfänger*in auf und was glaubt die*der Empfänger*in, wozu sie*er aufgefordert wird?
- In welchem Verhältnis steht die*der Sender*in und die*der Empfänger*in nach Meinung der*des Sender*in und nach Meinung der*des Empfänger*in?

Wird der menschliche Kommunikationsvorgang in diese Dimensionen und Ebenen aufgeschlüsselt, liegt es auf der Hand, dass in der Kommunikation zwischen sogar nur zwei Individuen viel Raum für Missverständnisse gegeben ist. Die Situation verschärft sich noch, wenn es – wie es in einem Team der Fall ist – um die Kommunikation zwischen mehr als zwei Personen geht oder Nachrichten möglicherweise sogar von einer Person über mehrere andere weitergeleitet werden (vgl. Röhner / Schütz 2016:23–24).

In Forschung und Praxis wird gleichermaßen festgestellt, dass gelungene Kommunikation eine absolute Voraussetzung für erfolgreiches und zielorientiertes Arbeiten in einem Team darstellt. Nur mittels Kommunikation kann es auf einer rein organisatorischen Ebene gelingen, das Team und die Teamarbeit überhaupt handlungsfähig zu halten, indem notwendige Informationen ausgetauscht und von allen

auch tatsächlich gleich – oder zumindest ausreichend ähnlich – verstanden werden. Teamarbeit ist, wie bereits aufgezeigt wurde, mehr als das Nebeneinanderarbeiten von mehreren Fachkräften zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels. Erfolgreiche Teamarbeit ist vielmehr ein Miteinanderarbeiten, wobei sich erst aus diesem Miteinander Synergien ergeben, die dazu führen, dass das individuelle Wissen und Können der einzelnen Teammitglieder zu einem integrierten Teamwissen und Teamkönnen transformiert werden (vgl. Moser, M. / Führmann 2019:13–14).

3.4.6 Partizipation

Ebner Klara

Organisationale Rahmenbedingungen, wie der Strukturaufbau und die Gestaltung von Organisationen, können für die Partizipation förderlich oder hinderlich sein.

Der Mensch verfügt über den grundlegenden Wunsch nach Autonomie, also dem Bedürfnis, sein Leben selbstständig und unabhängig zu gestalten (vgl. Rosenstiel et al. 1987 zit. in Häfner et al. 2019:142). Partizipation ist demnach nicht nur für die Soziale Arbeit bedeutsam, sondern gilt als wichtiger Bestandteil demokratischer Gesellschaften (vgl. Bütow et al. 2021:5). Der Begriff „leitet sich aus dem Lateinischen ‚partem capere‘ ab und bedeutet wörtlich übersetzt ‚einen Teil (weg-)nehmen‘. Begriffe wie Mitsprache, Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Mitgestaltung, Mitentscheidung, Einbeziehung werden oft synonym verwandt.“ (Moser, S. 2010:73) Gemeint ist also der aktive Einbezug von Individuen oder Gruppen in Entscheidungsprozesse, die ihr Leben betreffen (vgl. Macha 2013:46). In einer Demokratie haben alle Menschen das Grundrecht auf Partizipation. So können Machtverhältnisse in einem ausgewogenen Zustand gehalten werden (vgl. Wolff, M. / Hartig 2013:17). Denn das Ziel von allen Teilhabeprozessen ist es, strukturell vorgegebene Zuständigkeiten und Entscheidungsmächte von oben nach unten zu rücken (vgl. Schönhuth / Jerrentrup 2019:43).

In sozialpädagogischen Einrichtungen muss darauf geachtet werden, dass das Thema Partizipation nicht aus dem Blickfeld und somit in Vergessenheit gerät (vgl. Wolff, M. 2021:3). Rainer Siekmann schreibt, dass Partizipation oft kein fixer Bestandteil im Alltag der Kinder- und Jugendhilfe ist. Konzepte, welche die Teilhabemöglichkeiten sowohl von Fachkräften als auch von Klient*innen beschreiben, sind in vielen Organisationen nicht existent. Außerdem gibt es einen Mangel an klar definierten Leitfäden zur Implementierung von Partizipationsmodellen (vgl. Siekmann 2021:17–18).

Die Integration und Umsetzung von Partizipationskonzepten in sozialpädagogischen Einrichtungen würden einen Entwicklungsprozess der gesamten Organisation bewirken. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn die Beteiligung der dort tätigen Sozialpädagog*innen erwünscht ist und die Organisationsstrukturen darauf ausgerichtet sind (vgl. Wolff, M. / Hartig 2013:81). Denn Partizipation ist nicht grundsätzlich gegeben, sondern bedarf des Zutuns und einer partizipativen Haltung aller Beteiligten (vgl. Wolff, M. / Hartig 2010:26). So ist es die Aufgabe von den Leitungen, Sozialpädagog*innen bei

der Erstellung eines Partizipationskonzeptes zu integrieren (vgl. Siekmann 2021:17). Inwieweit Mitarbeiter*innen in diese Prozesse einbezogen werden können, gestaltet sich unterschiedlich.

Ruth Stock-Homburg und Matthias Groß (2019) unterscheiden Art und Umfang der Partizipation bei Entscheidungsfindungsprozessen. Hinsichtlich der Art, also in welcher Form Mitarbeiter*innen involviert sind, führen sie die direkte und indirekte Partizipation an. Während die direkte Partizipation die unmittelbare und aktive Mitgestaltung von Prozessen meint, ist bei der indirekten Partizipation die Mitgestaltung nur über Repräsentant*innen möglich.

In welchem Umfang Mitarbeiter*innen einbezogen werden, hängt davon ab, in welchem Entwicklungsstadium des Entscheidungsfindungsprozesses ihre Meinung relevant wird. Hier wird zwischen Entscheidungsvorbereitungs-, Entscheidungsfindungs- und Entscheidungsumsetzungsprozess unterschieden. Werden sie, wie in der Praxis häufig üblich, erst in die Entscheidungsumsetzung einbezogen, hat dies Auswirkungen auf die Akzeptanz der getroffenen Beschlüsse. Das bedeutet, je früher Mitarbeiter*innen involviert werden, desto eher können sie sich mit den folgenden auszuführenden Tätigkeiten identifizieren (vgl. Stock-Homburg / Groß 2019:612–613).

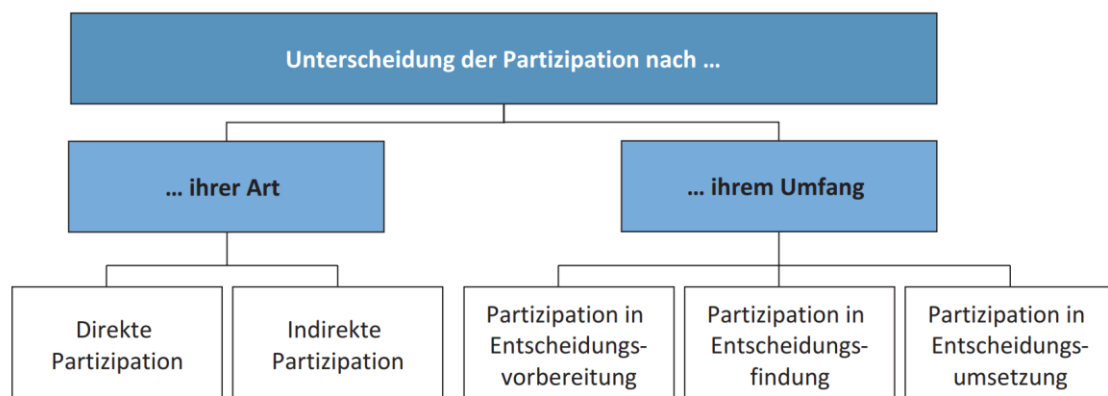


Abb. 15: Systematisierung verschiedener Formen der Partizipation (Stock-Homburg / Groß 2019:612)

Partizipation trägt wesentlich zur Steigerung der Selbstwirksamkeit bei (vgl. Häfner et al. 2019:163). Leitungen, welche durch einen partizipativen Führungsstil die Selbstwirksamkeit ihrer Mitarbeiter*innen begünstigen, nehmen auch positiven Einfluss auf deren Gesundheit und Leistung (Newman et al. 2014 zit. in Häfner 2019:80). Das bedeutet, dass durch partizipativ gestaltete Arbeitsbedingungen weniger gesundheitliche Beschwerden und somit weniger Fehlzeiten entstehen (vgl. Oxenstierna et al. 2005 zit. in Häfner 2019:143). Weitere günstige Einflüsse sind, dass sich selbstwirksame Mitarbeiter*innen höhere Ziele setzen, über mehr Ausdauer verfügen und sich von schwierigen, herausfordernden Situationen nicht erschüttern lassen, sondern eine positive Herangehensweise praktizieren (Fida et al. 2015; Luthans et al. 2015 zit. in Häfner 2019:80). Krisensituationen werden als weniger emotional belastend

beurteilt und dadurch sinkt das negative Stresserleben (Fida et al. 2015; Jex und Bliese 1999 zit. in Häfner 2019:80).

3.4.7 Fluktuation

Niklas Stefan

Fluktuation (lateinisch fluctuare: hin und her schwanken) wird im übertragenen Sinn als „wiederkehrende Veränderung von Gegebenheiten und Zuständen verstanden.“ (vgl. Neuhaus 2009:39). Der Begriff wird auch für die generelle Bezeichnung von Personalschwankungen und Personalbewegungen verwendet (vgl. Krill 2011:402). Der Fokus der Fluktuation liegt, Malte Krill nach, in den Personalabgängen, die von beiden Seiten akzeptiert werden, während Entlassungen durch die*den Arbeitgeber*in nicht dazuzählen (vgl. Krill 2011:403).

In der Literatur wird der Begriff Fluktuation unterschiedlich definiert, in der Fluktuationsforschung gibt es bis dato keine einheitliche Definition. In der Betriebswirtschaft wird der Begriff Fluktuation dann verwendet, wenn von der „Austauschrate des Personals in einem Unternehmen oder von der Eintritts- und Austrittsrate von Personen in und aus einer Organisation“ (Baillod 1992:11) gesprochen wird. Für Michael Redlin ist Personalfluktuations „das durch eigene Kündigung initiierte Ausscheiden von in einem Betrieb mit unbefristetem Arbeitsvertrag beschäftigten Arbeitnehmern [sic!], die in einer anderen Firma wieder ein Arbeitsverhältnis eingehen wollen.“ (Redlin 1987:18)

Nach dem Ausscheiden einer*eines Mitarbeiter*in aus einem Unternehmen folgt der Beginn eines Arbeitsverhältnisses in einem anderen Unternehmen. Eine weitere Sichtweise bietet Wolfgang Benz (vgl. Benz 1984:11), der von Fluktuation spricht, die alle freiwilligen Personalabgänge und personenbedingten Arbeitgeber*innenkündigungen einschließt, die auch eine Nachbesetzung der betroffenen Posten bedingen.

Eine im deutschen Sprachraum gebräuchliche Definition in der Fluktuationsforschung geht zurück auf Peter Sabathil, der den Begriff Fluktuation in zwei Kategorien unterteilt:

- Fluktuation im weiteren Sinne: Hier wird die Gesamtzahl aller Zu- und Abgänge in einer Organisation betrachtet (vgl. Sabathil 1977:6).
- Fluktuation im engeren Sinne: Hier wird nur die Gesamtzahl aller Abgänge in einer Organisation betrachtet (vgl. Sabathil 1977:10).

Bei der Fluktuationsrate handelt es sich um eine Kennzahl, die die Höhe der Fluktuation in einem Unternehmen innerhalb einer bestimmten Zeitspanne angibt. Die in der Personalpraxis am häufigsten verwendete Formel zur Berechnung der Fluktuationsrate ist die der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber*innenverbände (vgl. Neuhaus 2009:51). Dabei werden die Mitarbeiter*innenabgänge ins Verhältnis zur

durchschnittlichen Belegschaft gesetzt (vgl. Neuhaus 2009:51). Die Berechnung der Fluktuationsrate gestaltet sich schwierig, weil aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen von Unternehmen Unklarheiten bezüglich der Zählweise vorherrschen. Nur mit Hilfe der Kennzahl der Rate ist kaum eine relevante Aussage zu treffen (vgl. Krill 2011:403).

Im deutschsprachigen Raum wird Fluktuation oft synonym mit den Begriffen „Personalwechsel“ oder „Arbeitsplatzwechsel“ verwendet (vgl. Neuhaus 2009:40). Eine Gleichsetzung dieser Begriffe ist aber nicht zulässig, denn Fluktuation bedeutet nicht immer einen Wechsel. So könnte es beispielsweise vorkommen, dass ein Unternehmen nach Mitarbeiter*innen-Abgängen die frei gewordenen Stellen aus unterschiedlichsten Gründen nicht nachbesetzt. Hier kann nicht von Fluktuation gesprochen werden, da diese jeweils mit dem Tatbestand eines Wechsels verknüpft wird.

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang sind die Fluktuationsabsichten. Diese liegen vor, wenn Mitarbeiter*innen an zeitnahe Kündigungen denken. Für Führungskräfte von Unternehmen in der Sozialwirtschaft kann es ein relevanter Vorteil sein, über die Fluktuationsabsichten der Mitarbeiter*innen Bescheid zu wissen, um so deren Kündigungen zu vermeiden und Fluktuation zu reduzieren. Die Wahrscheinlichkeit einer zeitnahen Kündigung schließt drei zentrale kognitive Aspekte ein:

- den Gedanken an die Kündigung,
- die Intention, einen neuen Job zu suchen, sowie
- die Intention zu kündigen (vgl. Ngo-Henha 2017:2761).

Wenn von Kündigungsabsichten die Rede ist, kommt in der Literatur der Begriff der „inneren Kündigung“ vor (vgl. Bender 2015:177; Schindler 2010:101). Die „innere Kündigung“ wird häufig als ablehnende, distanzierte und pessimistische Haltung gegenüber der gegenwärtigen Arbeitssituation charakterisiert (vgl. Schindler 2010:10). Betroffene zeigen eine Verringerung des beruflichen Engagements, das nur noch zu einem „Dienst nach Vorschrift“ (Schindler 2010:102) führt. Hinzu kommt, dass es ein Abschiednehmen vom Teamgeschehen und somit von der sozialen Komponente der Arbeitssituation bedeuten kann (vgl. Bender 2015:177). Es ist möglich, dass die anhaltende Ablehnung der eigenen Arbeitssituation gesundheitliche Probleme auslöst. So kann sich emotionaler und mentaler Stress zu Resignation, Frustration oder Depression weiterentwickeln und eine gesundheitliche Gefahr der*des Betroffenen darstellen (vgl. Schindler 2010:102).

4 Forschungsdesign

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

4.1 Methodologie

Um die wissenschaftliche Qualität der Arbeit zu sichern, hat sich das Forschungsteam für zwei verschiedene qualitative Methoden zur Datenerhebung entschieden. Einmal waren es Expert*inneninterviews mit ausgebildeten Sozialpädagog*innen, die im Feld sind oder ihm gänzlich den Rücken gekehrt haben. Das andere Mal waren es standardisierte Artefakte von Einrichtungen, in denen Interviewpartner*innen arbeiten oder gearbeitet haben.

4.1.1 Expert*inneninterviews

Nachdem die Forschungsfragen auf die Sozialpädagog*innen im Systemsprenger*innenkontext abzielen, erschien es logisch, genau diese als Expert*innen zu befragen. Als erster Schritt wurden Fragen für die Leitfadeninterviews erarbeitet. Im Rahmen der Interviews war es persönlich oder auch online möglich, mit den Interviewpartner*innen ähnliche Thematiken zu besprechen, was sich teilweise auch ergeben hat. Gegebenenfalls wurden die Fragen für kommende Interviews angepasst, um zielgenauere Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten.

4.1.2 Artefakte aus dem Forschungsfeld

Den Forscher*innen erschien es nützlich, Artefakte von Organisationen zu sichten, um einen Rundumblick nicht nur für den Arbeitskontext der Sozialpädagog*innen mit Systemsprenger*innen zu erhalten, sondern auch die Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Das Forschungsmaterial bestand aus einem Konzept einer Wohngemeinschaft, einem sexualpädagogischen Konzept, einem Gewaltschutzkonzept samt dazugehörigem Handlungsleitfaden.

4.1.3 Die Systemanalyse – Analyse mit System

„Unter einem System wird eine Ganzheit verstanden, die aus einzelnen Elementen besteht, welche untereinander in einer wechselseitigen Beziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen.“ (Altenthan et al. 2013:28)

Die Analyse vom gesamten System, in dem sich Sozialpädagog*innen und Systemsprenger*innen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen bewegen, erachteten die Forscher*innen als sinnvoll, um Antworten auf ihre Fragen zu erhalten.

Nach nicht allzu langen Recherchearbeiten einigte sich das Forschungsteam binnen kürzester Zeit auf die Auswertungsmethode der Systemanalyse nach Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2020). In Bezug auf das Forschungsinteresse und den Umfang der zu analysierenden Textmenge schien diese Vorgehensweise am geeignetsten, daher wurden die Leitfadeninterviews und die Artefakte nach dieser Methode analysiert.

Die Auswertungsmethode war von Beginn an für alle Beteiligten verständlich und bewährte sich in der Auswertungspraxis. Die Transkription erfolgt gegebenenfalls im Dialekt und lässt Emotionen im Gesagten erkennen, beispielsweise in Form von Lachern der Interviewpartner*innen. Außerdem gibt sie Aufschluss darüber, wann eine Pause eingelegt wurde, sei es, um den richtigen Ausdruck zu finden oder eine Gedankenpause zu machen. Versprecher wurden ebenso transkribiert. Dadurch war es dem Forschungsteam möglich „zwischen den Zeilen“ zu lesen, zu interpretieren, Thesen aufzustellen und Schlüsse daraus zu ziehen. Die Systemanalyse hat sich für die behandelten Forschungsthematiken bewährt und trug maßgeblich zu den Forschungserkenntnissen bei.

4.1.3.1 Die Erhebungsmethode Expert*inneninterviews

In der qualitativen Sozialforschung gibt es unterschiedliche Formen des Interviews, eines davon sind Expert*inneninterviews. Expert*innen sind meist Mitarbeiter*innen in Institutionen, welche als Repräsentant*innen einer Gruppe gelten (vgl. Flick 2019:214–215). „Der Experte [sic!] verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht.“ (Bogner / Littig 2002:46) Die Definition ist sehr offengehalten und hängt von der jeweiligen Forschungsfrage und dem Handlungsfeld ab. So gelten auch Laien als Expert*innen ihrer Lebenswelt. Dadurch gerät der Begriff in ein kritisches Licht, denn einerseits beschreibt er den Status von allen Menschen, den sie aufgrund ihrer Expertise ihre Lebenswelt betreffend erhalten, und andererseits den Status einer Elite, welche über eine fachliche Expertise verfügt (vgl. Helfferich 2011:163). Das Interesse des Forschungsteams besteht an der Tätigkeit und Funktion der ausgewählten Professionist*innen im Handlungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe, genauer im Umgang mit Systemsprenger*innen.

Flexibilität und Offenheit sind charakteristisch für Leitfadeninterviews. Der interviewten Person soll die Möglichkeit geben werden, in einen Erzählfluss zu gelangen, denn genau diese Stellen des Interviews sind häufig von besonderer Bedeutung. Der Leitfaden dient der*dem Forscher*in als Anhaltspunkt, stellt aber keinesfalls eine Standardisierung dar (vgl. Nohl 2017:15–217). Expert*innen neigen häufig dazu, dass sie knappe, präzise Antworten geben und dadurch der Erzählfluss stockt (vgl. Helfferich 2011:8). Durch den Leitfaden kann einerseits der Erzählfluss in Gang gehalten oder gebracht werden und andererseits geht der Fokus auf die relevanten Themengebiete nicht verloren. Die Themen werden beim leitfadengestützten Interview von den Forschenden vorgegeben, dadurch wird eine Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht. Die Struktur entsteht erst durch die Kommunikation der Gesprächspartner*innen (vgl. Nohl 2017:15–18).

Die Unerfahrenheit des Forschungsteams bedingt laut Ulrike Froschauer und Manfred Lueger diese Form von Interview allerdings neigen sie häufig dazu, die zuvor erstellten Leitfäden Schritt für Schritt abzuarbeiten. Dadurch schaffen sie es weniger, sich auf die aktuelle Situation und die darin vorkommenden Akteur*innen einzulassen und können kaum auf die Aussagen der Interviewpartner*innen reagieren (vgl. Froschauer / Lueger 2020:87–88). Die sieben „Schritte der Leitfadenkonstruktion“ stellen eine Möglichkeit zur Erstellung eines Leitfadens dar:

Schritt 1	Dimensionierung der Forschungsfragen und Übersetzung in Schlüsselfragen (Theorierelevanz)
Schritt 2	Formulierung von optionalen Erweiterungsfragen (Themenbreite und -tiefe abstecken; Fragefilter)
Schritt 3	Modifikationen entsprechend der Relevanz für spezifische Gesprächspartner*innen
Schritt 4	Strukturierung und Abfolge festlegen (sinnvolle thematische Ordnung schaffen)
Schritt 5	Aneignen des Leitfadens und Erstellung einer Kurzform (möglichst auf einem Blatt)
Schritt 6	Überprüfung des Leitfadens außerhalb des Forschungsfeldes
Schritt 7	Überprüfung in der Gesprächspraxis und eventuelle Modifikation

Abb. 16: „Die sieben Schritte der Leitfadenkonstruktion“ (Froschauer / Lueger 2020:88)

In Anlehnung an das Model von Froschauer und Lueger erstellte das Forschungsteam den in den Interviews verwendeten Leitfaden.

Die Qualität der erhobenen Daten steht im Zusammenhang mit der Gestaltung der Interviewsituation, von welcher die Kommunikationsbereitschaft der interviewten Personen wesentlich abhängt (vgl. Helfferich 2011:165). Uwe Flick führt dazu weiter aus, dass die Forscher*innen ein hohes Maß an Empfindsamkeit für die Situation und die befragte Person aufbringen müssen. Außerdem ist es notwendig, den Überblick über den gesamten Interviewverlauf zu bewahren. Forscher*innen können erst im Verlauf des Interviews entscheiden, wann sie den Erzählfluss der befragten Personen unterbrechen oder unterstützen sollen. Dies hat ein teilstandardisiertes Interview zur Folge (vgl. Flick 2019:223).

4.1.3.2 Standardisierte Artefakte

„Dokumente sind standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten: als Aktennotizen, Fallberichte, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte, Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten.“ (Wolff, S. 2015 zit. in Flick 2019:322)

Wie in dieser Definition von Stephan Wolff ersichtlich, kann es sich bei standardisierten Artefakten um eine Vielzahl an Dokumenten handeln, deren Nutzung in der qualitativen Forschung relevant sind.

Laut Flick sind standardisierte Artefakte eine sinnvolle Ergänzung zu anderen Datensorten, sofern die Kontexte ihrer Herstellung und Verwendung berücksichtigt werden (vgl. Flick 2019:331).

4.1.3.3 Die Auswertungsmethode Systemanalyse nach Froschauer und Lueger

Die Systemanalyse beinhaltet ein Auswertungsschema, das aus der Paraphrasierung, dem Äußerungskontext und dem hypothetischen Wirkungskontext besteht (vgl. Froschauer / Lueger 2020:145–147).

S/Z Nr.	Paraphrase	Äußerungskontext		Wirkungskontext	
		Textrahmen	Lebenswelt	Interaktions- effekte	Systemeffekte

Abb. 17: „Auswertungsschema für die Systemanalyse“ (Froschauer / Lueger 2020:149)

Vor der Analyse wird der Text chronologisch in Themengebiete unterteilt. Die Reduktion der Textmenge wird durch die Paraphrasierung derer erlangt. Bei der paraphrasierenden Analyse wird die Kernaussage der Interviewpartner*innen in eigenen Worten zusammengefasst. Der Äußerungskontext behandelt den Entstehungsprozess des Textes und wird in Textrahmen und Lebenswelt unterteilt. Der Wirkungskontext beinhaltet den Interaktions- und Systemeffekt und betrachtet deren hypothetische Auswirkungen auf den Zusammenhang zwischen Sozialpädagogen*innen, Klient*innen, Organisationen und Gesellschaft (vgl. Froschauer / Lueger 2020:146).

Der Textrahmen spiegelt die Gesprächssituation wider, wobei nicht nur das explizit Gesagte, sondern auch das Unausgesprochene wie die Formulierung und die Emotion eine Rolle spielen. Daher ist es für die Interpret*innen wichtig, sich in die befragte Person hineinzuversetzen. „Dieser Analyseschritt fungiert gleichzeitig als Analysekontrolle bezüglich möglicher Einflüsse, die mehr mit der Erhebungssituation als mit dem interessierenden Forschungsfeld zu tun haben.“ (Froschauer / Lueger 2020:146)

Der lebensweltliche Kontext beinhaltet die Vorstellung der strukturellen Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes der interviewten Person und die Spekulation darüber. Im Vordergrund stehen die Inhalte, worauf sich die Mitteilungen beziehen sowie die Art und Weise, wie diese getätigt wurden. Diese Thesen sind die Basis für weitere Interpretationen, welche im Zusammenhang mit der befragten Person und ihrem Umfeld stehen. Individuelle Aussagen können Aufschluss über soziale Beziehungsverhältnisse und Normalitätsvorstellungen geben (vgl. Froschauer / Lueger 2020:146).

Der lebensweltliche Kontext beeinflusst und lenkt die Ansichten und Handlungsmöglichkeiten der interviewten Person, davon wird im Interaktionseffekt ausgegangen. In der Interpretation wird die Wirkung auf das System behandelt und den Folgen und Auswirkungen nachgegangen, welche durch das Handeln der interviewten Personen entstehen (vgl. Froschauer / Lueger 2020:147–152).

Im Systemeffekt werden die Folgen auf das Zusammenwirken mit anderen Beteiligten oder anderen Untersystemen ermittelt. Somit wird in dieser letzten Phase der Analyse eine Verbindung mit dem gesamtgesellschaftlichen Kontext hergestellt und die möglichen Auswirkungen auf das soziale System betrachtet (vgl. Froschauer / Lueger 2020:147–245).

Die interpretierten Passagen werden verdichtet und anschließend in einem Fließtext dargestellt, wobei die wichtigsten, auffallendsten beziehungsweise wiederkehrenden Thesen herausgearbeitet werden, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

5 Forschungsprozess und Sampling

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

Im Zuge des Forschungsprozesses machte sich das Forschungsteam auf die Suche nach stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, welche Systemsprenger*innen betreuen. Da die Forscher*innen aus unterschiedlichen Bundesländern stammen, hat es sich dahingehend entwickelt, dass Einrichtungen aus Niederösterreich, dem Burgenland, Wien und Salzburg kontaktiert wurden. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich per E-Mail. Das Forschungsteam hat zuvor einen gemeinsamen Text verfasst, der gegebenenfalls individualisiert und angepasst wurde. Die E-Mail beinhaltete das Thema der Forschung im Rahmen der Masterthese sowie die Fokussierung auf die Mitarbeiter*innenebene. Da es viele verschiedene Möglichkeiten des Vergleichs und daneben eine große Anzahl an möglichen Interviewpartner*innen gab, wurden Kriterien festgelegt, um die Auswahlmöglichkeiten einzugrenzen. Die Bestimmung der Kriterien erfolgte unter Betrachtung der Forschungsfragen, um an möglichst viele neue Informationen zu gelangen (vgl. Flick 2019:159). Die Kriterien sahen vor, dass die Teilnehmer*innen mindestens drei Jahre durchgehend in einer Einrichtung mit Systemsprenger*innen im Feld tätig waren und ausgebildete Sozialpädagog*innen sind. Außerdem bat das Forschungsteam die Einrichtungen, ihre Konzepte, Leitbilder und themenbezogenen Artefakte zur Verfügung zu stellen.

Es kamen auch Absagen zustande, weil die gestellten Kriterien an die Interviewteilnehmer*innen nicht erfüllt werden konnten. Eine Einrichtung sagte aus mangelndem Interesse ab.

Hatte eine Einrichtung Interesse an einer Zusammenarbeit, wurde telefonischer Kontakt mit der Leitung aufgenommen. In diesem Gespräch wurden nochmals alle für die Teilnehmer*innen wichtigen Informationen erläutert und ein Interviewtermin vereinbart. Teilweise erhielten die Antwortmails von den Leitungen bereits die Telefonnummern von den Interviewpartner*innen, um direkt mit ihnen Kontakt aufnehmen zu können. Bei den anderen wurde der Termin über die Einrichtungsleitung vergeben. Insgesamt beteiligten sich fünf Einrichtungen aus den genannten vier Bundesländern. Zwei Einrichtungen stellten Leitbilder und Konzepte zur Verfügung.

Außerdem wurde die Suche nach Sozialpädagog*innen ausgeweitet, welche das Feld verlassen haben, nachdem sie mit Systemsprenger*innen gearbeitet hatten. Hier wurde der Social-Media-Kanal „Facebook“ genutzt. Der Aufruf wurde in einschlägigen Gruppen wie zum Beispiel „BiSoP Baden“ oder „SozialpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, Sozialbetreuungsberufe in Ö“ gepostet. Es konnten drei Sozialpädagog*innen gefunden und zwei davon als geeignete Interviewpartner*innen gewonnen werden.

Insgesamt wurden acht Interviews geführt, wovon, wie bereits erwähnt, zwei Aussteiger*innen waren. Sechs der acht Interviews konnten trotz der strengen Corona-Maßnahmen persönlich geführt werden, mit zwei Teilnehmer*innen wurde via Videokonferenzplattform „Zoom“ gesprochen. Alle Interviews fanden im Zeitraum zwischen Ende April und Mitte September 2021 statt und dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Ein Interview wurde bei der befragten Person zu Hause geführt, alle anderen direkt in der Einrichtung. Aufgezeichnet wurden die Gespräche mit Handy, Laptop und auf Zoom mit der Aufzeichnungsfunktion. Die Transkription der Daten wurde an einen sozialökonomischen Betrieb ausgelagert. Da dieser über zu wenige Mitarbeiter*innen verfügte, wurde aus Zeitgründen ein weiteres Unternehmen gesucht, welches die Transkription eines Interviews übernahm.

5.1 Beschreibung der interviewten Personen

Alle befragten Personen entsprachen festgelegten Kriterien. Auf Grund der bestehenden Geschlechterverhältnisse im sozialpädagogischen Feld war nur eine Person männlich. Das vom Forschungsteam geschätzte Alter der Interviewpartner*innen lag bei zweien zwischen 20 und 30 Jahren, bei vier Personen zwischen 30 und 40 Jahren und zwei der befragten Personen wurden auf 40 bis 50 Jahre geschätzt. Vier Personen sind beziehungsweise waren zum Zeitpunkt des Interviews fünf bis zehn Jahre im Feld tätig, zwei zehn bis 15 Jahre und zwei der befragten Personen sind beziehungsweise waren 20 bis 25 Jahre Beschäftigte in diesem Bereich.

Zwei Personen des Forschungsteams haben in Einrichtungen gearbeitet, in denen zwei Interviewpartner*innen derzeit arbeiten beziehungsweise gearbeitet haben. Die Dienstverhältnisse liegen mehrere Jahre zurück. Zwei Interviewpartner*innen haben mit jeweils einer Person der Forschungsgruppe die sozialpädagogische Ausbildung gemacht. Im Forschungsteam wurden die Interviewpartner*innen so zugeteilt, dass die persönlichen Überschneidungen, sowohl was die Einrichtungen als auch die ehemaligen

Ausbildungskolleg*innen betrifft, so gering wie möglich gehalten wurden. Das Forschungsteam hat mit keiner der interviewten Personen je zusammengearbeitet.

Bei den Auswertungen zeigte sich, dass sich die Analyse der geführten mit den vom Forschungsteam bekannten Personen schwierig gestaltete. Die Objektivität war aufgrund der gemeinsamen persönlichen Erfahrungen während der Ausbildung nicht gegeben. Darum teilt das Forschungsteam diese Auswertungen so auf, sodass keine persönlichen Überschneidungen zustande kamen.

Während eines Interviews stellte sich heraus, dass die befragte Person das Kind der Einrichtungsleitung ist. Die familiäre Verbindung wurde vor allem bei der Analyse der an die Leitung gestellten Fragen berücksichtigt.

5.2 Auswertungsprozess

Die Leitfadeninterviews bestanden aus offenen Fragen, um einen hohen Informationsgewinn zu erreichen.

Nach Erhalt des ersten Interviewtranskripts erfolgte im Rahmen der Systemanalyse nach Froschauer und Lueger die gemeinsame Auswertung. Begonnen wurde mit der inhaltlichen Einteilung des Textes in Passagen sowie der Auswertung und Interpretation. Zur gemeinsamen Bearbeitung wurde dafür eine für alle Personen des Forschungsteams zugängliche Word-Datei inklusive des Auswertungsschemas (siehe Abbildung 17) für die Systemanalyse erstellt (vgl. Froschauer / Lueger 2020:149).

Anfänglich war es schwer, sich von der Professionist*innen-Rolle zu distanzieren und die kritische Brille abzunehmen. Erst durch die Reflexion mit den Betreuer*innen dieser Arbeit wurden die Interviewten als Expert*innen anerkannt. So stand der Rolle als Forscher*in nichts mehr im Wege.

Dann wurden die Passagen von der jeweiligen Person des Forschungsteams, die das Interview auch geführt hat, eigenständig bearbeitet und ausgewertet. Aufgrund der festgelegten Qualitätskriterien erfolgten gegenseitiges Feedback sowie Ergänzungen und zusätzliche Interpretationen der restlichen Forscher*innengruppe. Die Artefakte wurden auf die gleiche Weise wie die Transkripte ausgewertet.

Um nicht den Fokus auf die Beantwortung der Forschungsfragen zu verlieren, wurde zirkulär vorgegangen. Es fand eine stetige Reflexion des Prozesses statt und die Verknüpfung von Datenerhebung und Auswertung war gewährleistet (vgl. Flick 2019:126–127). Diese Vorgehensweise ermöglichte es, die Interviewfragen laufend nach Bedarf anzupassen.

Um eine Übersicht der herausgearbeiteten Thesen und Interpretationen zu erlangen, wurden die Auswertungen gemeinsam thematisch verdichtet, worauf in einem zweiten Durchgang jede*r Forscher*in ihre*seine ausgewählten Themen nochmals

komprimierte. Auf dem so entstandenen Textmaterial beruht die folgende Ergebnisdarstellung.

6 Ergebnisdarstellung

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse dargestellt. Die Reihenfolge richtet sich nach der klassischen Ausbildungs- und Berufslaufbahn junger Menschen, beziehungsweise wie diese in der Regel ins Berufsleben starten.

Der Mensch verfügt über persönliche Ressourcen, aufgrund derer meistens ein Berufswunsch entsteht. Im Normalfall wird eine Ausbildung begonnen. Während des Praktikums beziehungsweise nach Ausbildungsende folgen erste Erfahrungen mit Organisationen, einer Leitung und einem Team, in dem – im Idealfall – auch partizipiert werden kann.

Dem Forschungsteam ist bewusst, dass einige Menschen, so auch eine*einer der Interviewpartner*innen, diesem Weg nicht folgen und noch bevor sie eine Ausbildung beginnen, bereits im Berufsfeld stehen.

6.1 Persönliche Ressourcen von Sozialpädagog*innen

Ebner Alexander

Die persönlichen Rahmenbedingungen wurden in allen Interviews besprochen. Explizit wurden Fragen zum Thema persönliche Ressourcen gestellt, die hilfreich und / oder weniger hilfreich waren, um langfristig mit Systemsprenger*innen zusammenzuarbeiten. Des Weiteren wollte das Forschungsteam wissen, was die Befragten unter Resilienz verstehen und ob es persönliche Krisen aufgrund der Interaktion mit deren Klient*innen gab. Es stellte sich heraus, dass eine klare Trennung im Sinne einer scharfen Abgrenzung der Begriffe „persönliche Ressourcen“ und „Resilienz“ kaum vorhanden ist. In der Literatur spiegelt sich diese Vermischung von Begrifflichkeiten wider und ist vom jeweiligen Standpunkt abhängig.

6.1.1 Das Motiv am Anfang

*„Also es war a mei großes Ziel Sozialpädagogin zu sein....“ (T7
2021:Z47)*

Vor der Entscheidung, im sozialpädagogischen Feld arbeiten zu wollen, steht die Motivation. Diese Motivation erklärt ein bestimmtes Verhalten, das den Beginn einer Tätigkeit und das Aushalten von Belastungen fördern kann – so lautet eine These des

Forschungsteams. Da es sich bei den Interviewten um Sozialpädagog*innen handelt, die mindestens drei Jahre im Feld tätig sind / waren, wurden deren Beweggründe explizit vom Forschungsteam abgefragt. Wie in Kapitel 6.2.1 schon erwähnt, sind viele Hürden (beispielsweise mit 14 Jahren für die Ausbildung in ein anderes Bundesland gezogen, Mehrkosten auf sich genommen, Warten auf die nächsten Aufnahmemöglichkeiten und so weiter) von den Befragten überwunden worden, um den innerlichen Wunsch, mit Menschen und im Sozialbereich tätig zu sein, umzusetzen. Das erfordert Willenskraft (Volition) und ist nötig, um die intrinsisch motivierten, in sich selbst entstehenden Ziele zu erreichen. Dazu meint Harry Frankfurt, dass die Überzeugungen weniger dem Denken gehören als dem Willen. Weiters spricht er von der Volition als einem Wollen des Wollens (vgl. Frankfurt 2001 zit. in Weber 2014:17).

Wie sich bei der Forschung zeigte, ist dieses „Wollen des Wollens“ bei allen Befragten indirekt erwähnt worden. Die zwei folgenden Zitate sollen dies verdeutlichen:

*„[...] und mei Beweggrund wor eigentlich von klein auf schon (.) ah (.)
der gleiche:*

Dass i ah (.) Menschn helfn will.“ (T8 2021:Z30)

Die*der Befragte bestärkt durch die Pausen die tieferliegende Motivation, um die gefühlte Emotion besser zu vermitteln. Das Adverb „eigentlich“ lässt darauf schließen, dass sie*er in der Rückschau erstaunt feststellt, dass „schon von klein auf“ feststand, mit Menschen arbeiten zu wollen. Da sie*er, wie im weiteren Verlauf des Interviews erkennbar, auf sich schaut und sich ihrer*seiner eigenen Grenzen bewusst ist und klar den Rahmen der Hilfe für die*den Klient*in artikuliert, wird vom Forschungsteam angenommen, dass es sich um kein Helfersyndrom handelt. Schmidbauer äußert zum Helfersyndrom folgendes: „Das Helfer-Syndrom, die zur Persönlichkeitsstruktur gewordene Unfähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu äußern, verbunden mit einer scheinbar omnipotenten, unangreifbaren Fassade im Bereich der sozialen Dienstleistungen, ist sehr weit verbreitet.“ (Schmidbauer 2018:13)

Ein*e weitere*r Befragte*r meint dazu:

*„Also es war a mei großes Ziel Sozialpädagogin zu sein uund (.) i hob
in der Einrichtung, wo i jetzt oawat einen Fuß reingesetzt in ois
Praktikum (.) vor mittlerweile elf Jahren (.) uund i hab diesen Fuß nie
mehr rausgegeben. I hob gwisst: des is meins.“ (T7 2021:Z47-50)*

Die*der Interviewte bestärkt durch das lang gesprochene „und“, dass sie*er zusätzlich zum Ziel, Sozialpädagog*in sein zu wollen, auch noch verstärkt darauf hinweist, dass sie*er gekommen ist, um zu bleiben, weil es „ihr*sein“ Beruf ist. Diese Grundhaltung zeigt die intrinsisch vorhandene Motivation und unterstützt sie*ihn beim Entwickeln der professionellen Haltung, auf dessen Basis die ethischen Codizes als Gerüst dienen und darüber hinaus mit wichtigen Werten ergänzt werden. Daraus können Standfestigkeit und Kohärenz von Entscheidungen in pädagogischen Situationen entstehen (vgl. Viernickel 2017:3).

Dieses Anfangsmotiv und die daraus entstehende Motivation scheinen eine gute Basis darzustellen, um eventuelle anfängliche Krisen durchzustehen. Aus den folgenden Aussagen konnte das Forschungsteam nämlich schließen, dass zwei der Befragten gleich zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn mit Situationen konfrontiert gewesen sind, die – bei nur schwach ausgeprägten Motiven – zum Ausstieg aus der sozialen Arbeit hätten führen können.

6.1.2 Krise am Anfang

„[...] mei erste Krise wo tatsächlich in meinem ersten Nachtdienst, mit einem ah männlichen Jugendlichen, der mir a Metallflasche übereh ah Kopf gezogen hod.“ (T8 2021:Z194-196)

Mit dem Adjektiv „tatsächlich“ drückt die*der Befragte das reale Vorhandensein von Krisen in der Arbeit mit Klient*innen schon zu Beginn ihrer*seiner beruflichen Karriere aus und ist ihr*ihm somit bewusst. Zusätzlich kann der Vorfall im Nachtdienst als weiterer Hinweis auf eine Gefahr verstanden werden, die sie*er trotzdem meistert, wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wurde. Daraus schließt das Forschungsteam, dass sie*er betonen möchte, dass sie*er trotz dieser anfänglichen Herausforderungen dageblieben ist.

Die*der zweite Sozialpädagog*in erlebte die Krise bereits im Praktikum, also während ihrer*seiner Ausbildung:

„Des war gaunz a schwieriges Thema bei mir, in meiner, im Zuge meiner Ausbildung. Weil da ist amal ein großer Junge auf an Klan losgangen und i bin grade zufällig mit dem alla gwesen in meim Praktikum und die Pädagogin war ned da. Und (..) i, i hab mi dann, i bin dann kurz in a Schockstarre ver verfallen und hab wirklich Zeit braucht, bis i wirklich reagieren hab können auf diese Situation. Ahm. Des is so mei persönliche Aufgabe g´wesen: Zu lernen umzugehen mit gewalttätigen Übergriffen.“ (T2 2021:Z483-490)

Das „und“ in der Mitte des Absatzes am Satzanfang mit der anschließend längeren Gesprächspause und den folgenden holprigen Wiederholungen lassen erkennen, dass die Situation emotionsgeladen und stressauslösend war, beziehungsweise wenn sie*er daran denkt, immer noch ist. Dass dies ihr*sein verletzlicher Punkt oder wie sie*er es nennt, ihre*seine persönliche Aufgabe ist, in solchen Situationen angemessen reagieren zu lernen, vermittelt sie*er als gelungen, da sie*er es mit dem Ausdruck „g´wesen“ als der Vergangenheit zugehörig beschreibt. Das Ressourcenkonzept der Salutogenese und der Kohärenzsinn von Antonovsky beschreiben das wichtige Gefühl der Bewältigbarkeit von schwierigen Situationen (vgl. Antonovsky 1997:44). Es wird deutlich, dass persönliche Ressourcen eine unterstützende Rolle bei der Bewältigung von allgemeinen Lebensaufgaben spielen.

6.1.3 Motivation während der Tätigkeit

Als weitere Faktoren, die hilfreich sind beziehungsweise waren, um die Motivation nicht nur anfangs, sondern auch während der nachfolgenden Berufsjahre aufrechtzuerhalten, wurden folgende Punkte von den meisten Befragten genannt: die Möglichkeit des selbstständigen Arbeitens, die Integration in ein gut funktionierendes Team (siehe Kapitel 6.4.4), eine Leitung auf Augenhöhe (siehe Kapitel 6.5.5) sowie förderliche Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 6.3.1).

In diesem Kapitel wird auf die Selbstständigkeit und das Team in Bezug auf die Motivation eingegangen.

6.1.3.1 Eigenverantwortung

„Also man hat einfach so eine Freiheit zu arbeiten. Man hat sehr hohe Selbstverantwortung. Mit der muss man umgehen können.“ (T1 2021:Z950-951)

Damit spricht die*der Befragte die eigenen Erfahrungen an, dass die Freiheit für ihre*seine Arbeit sinnvoll ist, um individuell zu praktizieren, auf die Klient*innen eingehen und ihre*seine eigenen Fähigkeiten und Stärken ins Spiel bringen zu können. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Disziplin. Mit der Erwähnung, dass Freiheit und Selbstverantwortung Hand in Hand gehen, könnte sie*er auf die sozialpädagogischen ethischen Standards hinweisen, die eventuell nicht immer von allen Kolleg*innen während ihrer*seiner langjährigen Tätigkeit im Feld gelebt worden sind. Die Freiheit in der Arbeit scheint die Selbstwirksamkeit der*des Befragten zu fördern. Denn, so wird vom Forschungsteam angenommen, eigenverantwortliches Handeln und die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten stärken das Selbstvertrauen. Ein in diesem Sinne kompetenter Umgang erhöht laut Schwarzer und Jerusalem sowohl die Motivation und das Leistungsniveau als auch das Durchhaltevermögen (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002:36).

„Owa ansonsten, was so in meiner (..) Entscheidung liegt (..) is (..) scho vü.“ (T3 2021:Z539-540)

Durch die längere Pause nach dem Pronomen „meiner“ betont die*der Befragte das Vorhandensein von Entscheidungsfreiheiten. Dies wird aber durch den Begriff „schon“ in der Aussage wieder etwas aufgeweicht. Hier nimmt das Forscherteam an, dass die Partizipation nicht ganz zu ihrer*seiner Zufriedenheit praktiziert wird.

Wiederum könnte sie*er durch den ausdrücklichen Hinweis, dass „scho vü“ in ihrer*seiner Entscheidung liegt, auf ihre*seine Expert*innen-Stellung aufmerksam machen. Das Forscherteam liest hier ein „stolz sein“ heraus, was auf positive Interaktionen zwischen Team und Leitung zurückzuführen sein könnte (siehe Kapitel 6.5.4).

Die Fähigkeit des selbstständigen Agierens ist eine wesentliche persönliche Fähigkeit, um partizipativ arbeiten zu können, und wird in Kapitel 6.5.3 behandelt. Für die Befragten entsteht daraus Motivation. Es ist offensichtlich, dass es sich bei den Befragten um Persönlichkeiten handelt, die eher eigenverantwortlich handeln möchten, um situationsangepasst reagieren und individuelle Lösungsstrategien fördern zu können, weniger in starren Konstrukten, wo Handlungsschritte überwiegend vorgegeben sind (siehe Kapitel 6.3.1.3.2). Der Anspruch an selbstständiges Arbeiten stellt anscheinend keinen Widerspruch zum Arbeiten im Team dar, denn dieses wird ebenso als ein wichtiger Teil beschrieben, um gesamtgesehen im Feld tätig zu bleiben.

6.1.3.2 Teamrückhalt

Das Team kann sich auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter auswirken, da es als zusätzliche Ressource zur Bewältigung und zum Umgang mit schwierigen Situationen dient (siehe Kapitel 6.4.4). Daraus kann eine Stabilisierung der Motivation abgeleitet werden, sodass Menschen längerfristig im Sozialbereich tätig sein möchten. Diese Aussage scheint eine Selbstverständlichkeit darzustellen und allgemein in jeder Branche gültig zu sein, wird aber erwähnt, da die hohe Fluktuation im Sozialbereich ein wesentliches Merkmal der Forschungsfragen ist.

„Somit Teamarbeit is ganz wichtig. Ähm (.) Was do a wichtig is, immer wieder aufs Team selbst zu schaun, a in da Supervision: Wie geht's dem Team?“ (T2 2021:Z867-869)

Dieser*diesem Befragten, wie allen im Feld tätigen Interviewten, ist bewusst, dass die Teamzufriedenheit im Arbeitsalltag eine wichtige Rolle spielt. Es scheint sogar eine fürsorgliche Haltung gegenüber dem Team zu geben. Ihre*seine Erkenntnis aus ihrer*seiner langjährigen Praxis ist, dass durch regelmäßige Fluktuation der Mitarbeiter*innen die Teamstruktur stetig im Wandel ist und eine Anpassungsleistung ihrerseits*seinerseits nötig ist, um sich auf die verschiedenen Teamkonstellationen einstellen zu können, was diese Aussage bestärkt:

„[...] verändert die gan den ganzen Flow. Ist ja logisch.“ (T2 2021:Z114)

Ein eingespieltes und reflektiertes Team ist in der Arbeit mit den Klient*innen wesentlich, um lösungsorientiert arbeiten zu können. Dadurch scheint es möglich zu werden, den Dynamiken, die Systemsprenger*innen einbringen, entgegenzuwirken. Diese Interpretation stützt die Aussage Baumanns, dass biographische Inszenierungen mitzudenken sind und man sich als Team durch vorhandene Reflexion-Rahmen davor schützen kann (vgl. Baumann 2019:82). Daraus kann ein Sicherheitsgefühl entstehen, das die Verweildauer im Feld positiv beeinflussen könnte, was auch von dieser*diesem Befragten bekräftigt wird:

„Diese, diese Sicherheit zu hab'm: ‚I bin ned allein.‘ I bin da jetzt ka Einzelkämpfer, wir arbeiten im Team.“ (T2 2021:Z456-447)

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass freies und selbstständiges Arbeiten und ein gut funktionierendes Team die Aufrechterhaltung der Motivation unterstützen. Dafür ist es essenziell, selbstbestimmt und selbstbewusst arbeiten zu können und gleichzeitig Teamfähigkeit zu beweisen. Weitere Faktoren wurden eingangs erwähnt (eine Leitung auf Augenhöhe sowie förderliche Rahmenbedingungen) und werden in den Kapiteln 6.5.4 und 3.4 beleuchtet.

Interessanterweise wird bei einer*m der befragten Aussteiger*innen deutlich, dass sie*er auf den oft genannten Rückhalt vom Team nicht zurückgreifen konnte:

„Ah (.) ich würde aber nicht sagen, dass nur die Jugendlichen herausfordernd waren, sondern oft waren auch die Kollegen herausfordernd (..) und wie das Team ist, wie das zusammengestellt wird, (.) äh, ja.“ (T4 2021:Z54-54)

Er*sie erwähnt, dass alle Beteiligten eine Herausforderung darstellen können. Sowohl die Klient*innen, die Kolleg*innen als auch das Team, ebenso die Leitung, die dieses zusammenstellt. Mit dem Adverb „oft“ wird der Fokus auf die Herausforderung mit den Kolleg*innen beziehungsweise mit dem Team verlagert. Scheinbar gemachte negative Erfahrungen bezüglich Teamarbeit könnten darauf hinweisen, dass diese*dieser Interviewte nicht so viel Rückhalt im Team erlebt hat, als sie*er dies gewünscht hätte. Es scheint vielleicht auch kein gemeinsamer Konsens für ein arbeitsfähiges Klima gefunden worden zu sein.

6.1.4 Krise während der Tätigkeit

Im Verlauf ihres beruflichen Werdegangs im Setting der stationären Kinder- und Jugendhilfe machten alle Befragten Krisen durch. Bei Krisen, die nicht zu Beginn, sondern zu einem späteren Zeitpunkt erlebt wurden, wird vom Forschungsteam angenommen, dass aufgrund der bereits längeren Tätigkeit im Feld nicht mehr nur die Anfangsmotivation einen wichtigen Faktor darstellt, sondern diese mit Erfahrungswissen ergänzt wurde, welches im Laufe der Berufstätigkeit erworben und mittels Anpassungsstrategien modifiziert worden ist.

Als Erfahrungswissen bezeichnet das Forschungsteam persönliche Entwicklungen, die durch reflektierte oder zum Teil über Umwege sichtbar gemachte Erfahrungen und Erkenntnisse (im Selbsterfahrungsprozess in Antwort auf die Herausforderungen, die die Arbeit mit sich bringt,) sozusagen im Selbsterfahrungsprozess gemacht worden sind. Erfahrungswissen kann außerdem mit Inhalten aus Ausbildungen und der Wissenschaft verknüpft werden und so in die Praxis (diffundieren) einfließen. Diese Auffassung wird auch von Fritz Böhle gestützt, der meint, dass Verstand und subjektives Empfinden sich gleichermaßen auf das Erkennen der „Außenwelt“ beziehen. Das planmäßig-rationale Handeln und das wissenschaftlich begründete Wissen werden dabei keinesfalls in Frage gestellt: Sie sind wichtige Grundlagen professionellen Handelns (vgl. Böhle 2009:25).

An den folgenden Beispielen werden weitere Aussagen, die im Zuge einer Krise gemacht worden sind, genauer betrachtet:

„Jo, imma wieda, natürlich, euso nach wie vor, i maan jetzt in ah gaunz in an Ausmaß, weil i a, mit den Jahren gefestigter bin“ (T8 2021:Z193-194)

Hier beschreibt die*der Interviewte, dass es nach wie vor Krisen mit ihren*seinen Klient*innen gibt, dass sie*er jedoch mit den Jahren Fähigkeiten entwickelt hat, die es ihr*ihm ermöglichen, ihre*seine psychische Stabilität trotz belastender Krisensituationen in einem für sie*ihn angemessenen Rahmen aufrecht zu erhalten. Des Weiteren ist erwähnenswert, dass sie*er zu Beginn ihrer*seiner Praxiserfahrungen einen geschützten Rahmen vorfand, wo sie*er sich auch in schwierigen Situationen gut aufgehoben gefühlt hat.

„Im Praktikum is ma (.) niie wirklich damit konfrontiert wordn, wei ma trotzdem immer sehr behütet „-wo.“ (T8 2021:Z127-128)

So wird angenommen, dass die Arbeit mit Systemsprenger*innen eines professionellen Hinführens bedarf, was wiederum optimale Rahmenbedingungen, eine entsprechend kompetente Leitung und ein gut funktionierendes Teamgefüge erfordert. In diesem Fall konnte die*der Befragte gepaart mit ihrer*seiner Grundmotivation ihre*seine berufliche Standfestigkeit entwickeln und ihren*seinen „Werkzeugkoffer“ erweitern.

Auch folgende*r Interviewte schildert, immer wieder Krisen mit den Klient*innen durchgemacht zu haben. Sie*er begründet die wiederkehrenden Krisen damit, dass diese Klient*innen:

„(..) so empathisch war´n und so g´wusst haum, was san meine wunden Punkte und (.)“ (T3 2021:Z167-168)

So kann angenommen werden, dass die Wiederkehr von Krisen weniger wahrscheinlich wird, je weniger wunde Punkte bei den Sozialpädagog*innen vorhanden sind beziehungsweise von den Jugendlichen aufgespürt werden können. Das würde die These bestätigen, dass Selbsterfahrung ein wesentlicher Punkt in der sozialen Arbeit ist. Dazu erklärt sie*er weiter:

„Andererseits hat´s natürlich a vü Arweit mit mir söba (.) mitbrocht, wos natürlich anstrengend is, oba hoit a vü bringt für mi einfach persönlich (...)“ (T3 2021:Z175-176)

Hier konkretisiert sich erneut die These der Selbsterfahrung. Diese scheint ein wesentliches Merkmal zu sein, das von fast allen Befragten erwähnt und deshalb vom Forschungsteam weiter behandelt wird.

Auch Wissen, das in Fortbildungen gewonnen werden konnte, trägt zu einer besseren Bewältigung von herausfordernden Situationen und folglich einem längeren Verbleib im Beruf bei.

„Äh, äh, da hab hmm, man kommt schon noch ins Zweifeln und da hätte die Traumapädagogikausbildung, ah, schon angesetzt gehört, weil da habe ich, also, ich meine, ich habe es nachher auch schon gewusst oder gar irgendwann hat man dann gelernt: Hey, das bin nicht ich, das ist das Kind und da hat man, das hat man viel mit Supervision ist auch immer ein ganz ein, ein ganz ein wichtiger Punkt, dass man den kriegt.“ (T5 2021:Z417-422)

Die*der Befragte erläutert eine krisenhafte Situation mit einer ihrer*seiner Klient*innen, in der die Retrospektive, das Wissen aus der Traumapädagogik, ihr*ihm damals schon geholfen hätte. Dies verdeutlicht erneut die Wichtigkeit der Fähigkeit, eine erlebte Situation im Nachhinein zu überdenken und mit zwischenzeitlich gelernten Methoden zu analysieren beziehungsweise vergleichen zu können und zu erkennen, welche dieser Methoden sonst noch dienlich gewesen wären. Das Wissen aus der Traumapädagogik, dass zu einer schnelleren inneren (gedanklichen) Einordnung und somit auch zum Selbstschutz dienen hätte können, war zum Zeitpunkt des traumatischen Erlebnisses noch nicht vorhanden, was die Interjektionen am Anfang des Zitates verdeutlichen. Das damit längere Aushalten des Erlebten beziehungsweise dessen innerlich belastende Einordnung in ihren*seinen Wertekatalog könnten zu zweifelnden Gedanken geführt haben. Die Supervision hat in diesem Fall ausgleichend gewirkt und ihr*ihm eine gewinnbringende Erkenntnis gebracht.

Es wird angenommen, dass der Aufschlüsselung der wahrgenommenen Gefühle ein Selbsterfahrungsprozess vorangegangen ist. Dadurch konnten die übertragenen Gefühle, die bei der*dem Befragten eventuell durch verdrängte und vielleicht erlebte Verhaltens- und Lösungsmuster aus ihrer*seiner Sozialisation (Mutter, Vater, Partner*in) getriggert wurden, gelöst und ein professionelles Handeln ermöglicht werden. Roland Becker-Lenz und Silke Müller stellen die Behauptung auf, dass Sozialpädagog*innen in der Lage sein müssen, derartige Übertragungsphänomene zu erkennen und zu verstehen und ihre Gegenübertragung zu kontrollieren (vgl. Becker-Lenz / Müller 2009:209). Dieses Phänomen wird auch in der Traumapädagogik-Ausbildung aufgegriffen und von der*dem zitierten Befragten – wie auch vom Großteil der Interviewten – als wesentliches beziehungsweise hilfreiches Wissen und Werkzeug für die tägliche Arbeit beschrieben.

Der*dem Interviewten scheint Erfahrungswissen hilfreich gewesen zu sein, das in der krisenhaften Situation deeskalierend wirkte. Dieses Verstehen machte eventuell eine Haltung möglich, die die weitere Steigerung der Aggressivität des Gegenübers minderte.

„Und (.) ahm (..) sie ja, sie is mit an riesigen Messer vor mir gstandn und hod zerst sich söwa bedroht. So quasi ‚Wos duast waun i mi jetzt aufschlitz‘, (.) siiie hot mi mehrmois verletzt, ahm (...) und du host oba gmerkt, in de Situationen, sie spürt si ned, sie woa anfoch weg, des woa a starrer Blick, es woa, sie hot gschwitzt, se hot so koilt gschwitzt des Mädli, weil wor i i oanfoch gwisst hob, die is in a (.) ständigen Retraumatisierung (.) drinnen.“ (T7 2021:Z206-211)

Mit den längeren Pausen im Zitat wird eine stressauslösende Situation betont. Ab der Mitte des Zitats, wo das Verhalten der*des Klient*in beschrieben wird, folgt eine klare und flüssige Darstellung der Situation. Es wird vom Forschungsteam angenommen, dass diese Klarheit aufgrund ihrer*seiner empathischen Fähigkeiten und des Wissens über zu erwartende Verhaltensweisen traumatisierter Kinder und Jugendlicher gegeben war. Es zeigt sich abermals, dass das Verstehen, sozusagen der „gute Grund“ für das Verhalten der*des Klient*in, eine wichtige Fähigkeit für professionelles Handeln darstellt und darüber hinaus die*den Interviewten in ihrer*seiner Rolle als Expert*in stärkt und sie*ihn somit motiviert. Dass sie*er von der*dem Klient*in mehrmals verletzt wurde, lässt darauf schließen, dass sie*er mit dieser*diesem Klient*in immer wieder intensive, emotionale und zugleich triggernde Momente erlebte, die sie*ihn aber nicht hinderten, weiter mit ihr*ihm zu arbeiten beziehungsweise überhaupt im Arbeitsfeld tätig zu bleiben. Des Weiteren wird die professionelle Haltung der*des Befragten deutlich, die*der das Hauptaugenmerk nicht auf die Übergriffe der*des Klient*in legte, sondern den dahinterliegenden Grund als wichtiger bewertete. Das scheint zum einen auf angeeignetes Wissen über Traumapädagogik hinzudeuten (siehe Kapitel 6.2.2.3.3), welches ihr*ihm das Verstehen der Handlungen der Klient*innen erleichtert und durch das sie*er sich weniger in ihrer*seiner Persönlichkeit angegriffen fühlt, und zum anderen auf ein gelungenes Nähe-Distanz-Verhältnis. Eine Untersuchung Karl Friedrich Bohlers zeigt, dass der professionelle Habitus funktional für die Bewältigung der Nähe-Distanz-Problematik ist und dadurch auch eine emotionale Schutzfunktion bietet (vgl. Bohler 2006 zit. in Becker-Lenz / Müller 2009:201).

Durch das gewachsene Expert*innenwissen scheint es der*dem Befragten möglich, grenzüberschreitende Situationen besser zu verstehen. Das hat zur Folge, dass sich die biochemischen Reaktionen im limbischen System des Gehirns nicht weiter Richtung „fight-or-flight reaction“ entwickeln. Stattdessen könnten die Reaktionen der*des Klient*in zum Zeitpunkt des Ereignisses zum Verstehen beitragen und der Neocortex soweit aktiv bleiben, dass sie*er noch „kluge Überlegungen“ anstellen kann. Daraus ergibt sich mehr Handlungsspielraum, wodurch die Situation aktiv bewältigt werden kann, so die These der Forscher*innen.

Thomas Hülshoff beschreibt die „fight-or-flight reaction“ als Aktivierung des sympathisch-vegetativen Nervensystems, was die Ausschüttung der Hormone Adrenalin und Noradrenalin zur Folge hat. Diese Botenstoffe lösen spürbare und teilweise beobachtbare Symptome der Angst aus, welche die Herzfrequenz erhöhen, den Blutdruck steigen lassen, Angstschweiß unwillkürlich produzieren und die Pupillen erweitern lassen (vgl. Hülshoff 2012:47). Sie sind jenen der Ohnmacht sehr ähnlich, woraus das Forschungsteam schließt, dass in solchen Situationen eher Ausweglosigkeit und Einengung vorherrschen und eigene Bewältigungs- und Lösungsstrategien nicht mehr erkannt werden können. Diese Reaktion wird implizit von zwei Befragten, die noch im Feld tätig sind, beschrieben (vgl. T2 2021:Z493-494; T3 2021:Z427-28), außerdem explizit von einer*einem nicht mehr im Feld Tätigen, deren Aussagen in den nachfolgenden Ausführungen genauer analysiert werden.

In ihrem*seinem aktiven Wortschatz, also Wörter, die ihr*ihm geläufig sind, wird das im Interviewverlauf mehrmals erwähnte Wort „ohnmächtig“ verhältnismäßig oft im Vergleich zu den anderen Befragten artikuliert.

„Äh (..) und (.) es war auch ohnmächtig. (..) Das war wahrscheinlich das Herausforderndste für mich, (..)“ (T4 2021:Z48-49)

Durch die Pausenintervalle vor und nach dem Begriff „ohnmächtig“ wird das Gesagte verdeutlicht. Es kann angenommen werden, dass das Verharren im sogenannten „Totstellreflex“ mehrmals vorgekommen ist. Michaela Huber nennt diesen Reflex auch Freeze, was das Resultat einer traumatischen Zange darstellt (vgl. Huber 2012:38-39). Dass das Gefühl, etwas nicht mehr bewältigen zu können, in der sozialpädagogischen Arbeit vorkommt, wird von allen Befragten bestätigt. Wesentlich scheint der folgende Umgang damit zu sein: Die meisten Befragten benötigen bei einer Krisen- oder Eskalationssituation ein Team im Hintergrund, bei dem sie Sicherheit verspüren und sich aufgefangen fühlen. Ein anschließender Raum (zeitlich und räumlich) für die Reflexion sollte ebenfalls gegeben sein (vgl. T1 2021:Z765). Dazu benötigt es den Willen und die Fähigkeit zur Reflexion, was eine wichtige Kompetenz darstellt, das Erlebte gewinnbringend verarbeiten zu können.

Diese*dieser Befragte meint, dass sie*er eher Schwierigkeiten mit dem Team gehabt hat und nicht auf diese Sicherheit zurückgreifen konnte. Das lässt einen Hinweis auf sogenannte blinde Flecken der*des Aussteiger*in schließen, die*der die Auseinandersetzung mit dem Team kritisch betrachtet, jedoch wenig bis nichts mit ihrer*seiner eigenen Biografie verknüpft. Eine eventuell nicht ausgeprägte Teamfähigkeit könnte ebenso gegeben sein, was diese Passage des Interviews verdeutlicht:

„äh(..) ich überhaupt nicht äh gerne akzeptier, (.) dass ‚Sachen sind so, weil sie so sind‘, oder a weil alle tun oder man muss sich einfügen (..) äääh (schnalzt mit der Zunge) (..) ähm das gefällt mir überhaupt nicht persönlich.“ (T4 2021:Z803-805)

Die fehlende Akzeptanz von „Sachen, die so sind, weil sie so sind“ bedarf wahrscheinlich eines Innovationsgeistes beziehungsweise einer Kreativität, die das Erkennen von anderen Lösungsansätzen ermöglichen. Fehlt diese Kreativität und im Vordergrund steht nur ein aufmüpfiges Dagegensein, könnte das ein Hinweis auf eine noch nicht abgeschlossene beziehungsweise unreflektierte Trotzphase sein. Die im weiteren Verlauf getätigte Aussage, dass sie*er sich überhaupt nicht gerne einfügt, festigt die Vermutung, dass die Teamfähigkeit nicht denselben Rang in der eigenen Wertehierarchie einnimmt wie bei den übrigen Befragten.

Nachdem die Motivation im Vordergrund stand und geschildert wurde, wie die Befragten anfängliche Hochstress-Phasen mit den Klient*innen überstanden und in weiterer Folge um Erfahrungswissen ergänzt haben, das eine längerfristige Tätigkeit im Feld begünstigt, werden die von den Befragten geäußerten persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten beleuchtet, die für diese Abläufe hilfreich sind. Einige Fähigkeiten wurden bereits erwähnt und deuten bei einer erneuten Beschreibung im nächsten Kapitel auf eine zentrale Kompetenz hin.

6.1.5 Persönliche Ressourcen der Mitarbeiter*innen

Antworten auf die Frage zu hilfreichen, persönlichen Fähigkeiten wurden meist direkt gegeben. Manche Antworten, die persönliche Eigenschaften oder Ressourcen darstellen, ergaben sich allerdings implizit aus dem gesamten Interviewverlauf. Hier werden die wesentlichsten und am meisten genannten Ressourcen dargestellt und in weiterer Folge vertieft.

- Selbstreflexionsfähigkeit
- Selbsterfahrung
- Selbstfürsorge / Psychohygiene
- Authentizität
- Nähe-Distanz:
 - Rollenbewusstsein beziehungsweise Rollentrennung – für Distanz nötig
 - Empathie-Fähigkeit – für Nähe nötig
- Mitarbeiter*innenresilienz

6.1.5.1 Selbstreflexionsfähigkeit

Aufgrund der häufigen Erwähnung seitens der Befragten scheint die (Selbst-) Reflexionsfähigkeit einen großen Stellenwert einzunehmen, um professionell und langfristig im Feld arbeiten zu können, was mit der These des Forschungsteams übereinstimmt. Innerhalb der Pädagogik und Bildungswissenschaft ist Reflexion ein genereller Anspruch und bedeutet vertieftes und prüfendes Nachdenken und Selbstbeobachtung (vgl. Ziemer 2013:126).

„(...) eben die Fähigkeit zur Selbstreflexion (...) Oiso a was (.) was triggert mi vielleicht au?“ (T3 2021:Z121-123)

Exemplarisch nennt der*die Befragte die Fähigkeit, die ihr*ihm wesentlich erscheint, um mit den Klient*innen gut arbeiten zu können. Die langen Pausen deuten auf ein in sich Hineinhorchen hin, sozusagen ein Reflektieren über die Selbstreflexionsfähigkeit, was wiederum diese Fähigkeit bestätigen könnte.

Die Selbstreflexionsfähigkeit, so wird von den Forscher*innen angenommen, dient als Grundvoraussetzung, um Selbsterfahrung bewusst machen zu können. In weiterer Folge können daraus Aktionen zur Selbstfürsorge, die von den Befragten auch als Psychohygiene bezeichnet wird, gesetzt oder entwickelt werden.

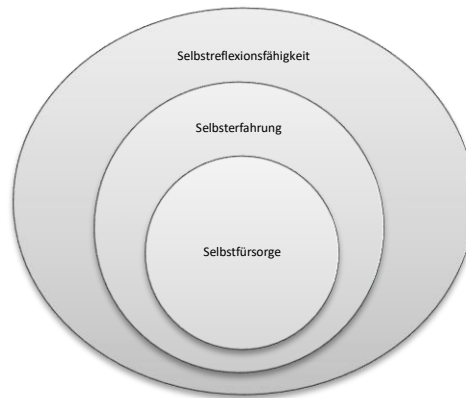


Abb. 18: Wirkungskreise der Selbstreflexionsfähigkeit (eigene Abbildung)

6.1.5.2 Selbsterfahrung

*„A laufender Prozess, oiso Selbsterfahrung is gaunz wos Wichtiges“
(T2 2021:Z325-326)*

Dieses Zitat zeigt die von allen Interviewten genannte Wichtigkeit der Selbsterfahrung. Der kontinuierliche Prozess wird erwähnt, das deutet darauf hin, dass sie*er im Arbeitsprozess feststellte, dass Selbsterfahrung ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit ist.

Die Selbsterfahrungen in einem professionellen Rahmen werden teilweise im Ausbildungssetting ermöglicht. Die These der Forscher*innen meint, dass diese teilweise zu wenig oder in der fehlenden Intensität stattfinden. Weiters wird angenommen, dass durch Anpassung (an das jeweilige Arbeitsumfeld und an wechselnde Klient*innen und Kolleg*innen) und fortlaufende Sozialisation der Selbsterfahrungsprozess laufend aktualisiert werden soll. Auch die FICE Austria erläutert in ihren Qualitätsstandards die hohe Relevanz der Selbstreflexion, um die Vielzahl der Spannungsfelder ausbalancieren zu können, und nennt ergänzend die Spannungsverhältnisse zwischen dem Bedürfnis von Heranwachsenden nach Beziehungskontinuität und wechselnden Bezugspersonen (vgl. FICE Austria 2019:39).

Diese*dieser Befragte zeigt auf, warum die Selbsterfahrung, in diesem Fall beschrieben als das Resultat des „Bei-sich-sein“, so wichtig ist und weist auf weitere wesentliche Faktoren hin, die kausal darauf Einfluss nehmen:

*„Bei dir zu sein. Deine eigene Mitte zu hobn. A Systemsprenger (.) merkt sofort, wenns dir net guat geht. Und wenn du schwankst, wenn du unsicher bist. Wenn du di im Team net wohl fühlst, bei de Kinda net wohlfühlst, wenn Privates iins (.) Arbeitsverhältnis kommt. Ahm (.) du musst immer schau, dass du, (.) jo (.) bei dir bist und klar bist.“
(T7 2021:Z114-117)*

Darauf aufbauend wird vom Forschungsteam analysiert, dass der Reflexionsprozess sich auf verschiedene Ebenen bezieht: Zum einen auf sich selbst, was die*der Befragte am Anfang und am Ende des Zitates insgesamt dreimal beschreibt. Die Selbstreflexion wird demnach als besonders wichtig wahrgenommen, was auch die These des Forschungsteams stützt. Zum anderen nennt sie*er die Reflexionsebenen. Sowohl das Team und die Klient*innen, die ebenfalls in den Reflexionsprozess miteinbezogen werden sollen, als auch die Abgrenzung zwischen Privatleben und Beruf, die im Kapitel 6.1.5.5 beschrieben wird. Auch Helmut Lambers kommt in seinem Werk auf ähnliche Erkenntnisse (vgl. Lambers 2010:16-17). Das „Klar-sein“ am Ende des Zitates deutet darauf hin, dass die*der Befragte auf Grund ihrer*seiner beruflichen Erfahrungen, von den Forscher*innen auch als Erfahrungswissen beschrieben, erkannt hat, dass dadurch ein leichteres Aushandeln mit ihrer*seiner Zielgruppe zustande kommt. Die Klarheit, so wird vom Forschungsteam angenommen, unterstützt zudem die Authentizität, die in dieser Arbeit weiter analysiert wird.

Als nächstes wird erneut die Wichtigkeit der Selbsterfahrung, Selbstreflexion und auch Selbstfürsorge formuliert:

„(..) Ahm (..) Oiso es is... Selbsterfahrung ist ziemlich wichtig, i find vor allem a die Söb Selbstfürsorge und die Selbstreflexion (...) oiso ma (..) ma (.) ma wird oft scho ziemlich (....) wie soi i denn des sogn - ma ma ma muas scho sich gut mit sich selbst beschäftigen können und (.) äh (.) es wird an ziemlich vü klar in dieser intensiven Beziehungsarbeit mit Systemsprengern.“ (T3 2021:Z92-96)

Die langen Pausen deuten auf emotional belastende Situationen hin, die eventuell gedanklich während des Aussprechens spürbar werden. Mit dem Beginnen und Nicht-Abschließen des Satzes „(.) ma wird oft scho ziemlich (...)“ könnte ein umgangssprachliches „hergenommen“ gemeint sein. Das könnte auf eine generelle Arbeitsbelastung hinweisen und wird durch mehrere lange Pausen verstärkt. Danach bemüht sie*er sich anscheinend, in der Rolle der*des Expert*in zu bleiben und lenkt die Aussage wieder auf die Beschäftigung mit sich selbst. Daraus wird geschlossen, dass es mehrere Versuche benötigt hat, sich selbst in der Beziehung mit ihren*seinen Klient*innen zu reflektieren. Diese Auseinandersetzung kann als unangenehm bis krisenhaft wahrgenommen werden. Im weiteren Verlauf des Zitates weist sie*er darauf hin, dass der Aushandlungsprozess anstrengend ist, aber Klarheit bringt für die eigenen unreflektierten Themen, die laut den Forschungserkenntnissen so lange von den Klient*innen getriggert werden, bis entweder die*der Klient*in oder die*der Sozialpädagog*in die Beziehung abbricht (oder im optimalen Falle eben nicht). Die erwähnte Selbstfürsorge lässt vermuten, dass dies ihre*seine Strategie ist, wieder zu Kräften zu kommen. Das wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet. Um die Notwendigkeit nochmals klarer darzustellen, soll das folgende Zitat als Veranschaulichung dienen:

„Und wenn man ein Stückchen weiß, wie, wie man selber tickt und was meine Triggerpunkte sind, dann kann ich manche Triggerpunkte akzeptieren und kann es vielleicht hinten anschieben und kann

sagen, okay, das ist jetzt meine Geschichte, und jetzt stehe ich aber da und arbeite mit dir.“ (T5 2021:Z267-271)

Mit dem Adverb „vielleicht“ und dem Pronomen „manche“ zeigt die*der Befragte auf, dass nicht alleine die Selbsterfahrung die Lösung aller Probleme darstellt, aber sich dadurch die Chancen erhöhen können, einen gelingenden Umgang mit der*dem Klient*in zu finden. Dabei scheint die Trennung der eigenen Geschichte / Themen und der*des Klient*in wesentlich zu sein, um die Fassung bewahren zu können beziehungsweise nicht persönlich verletzt zu werden. Wird der Fokus auf den Beginn des Zitates gelegt, wo sie*er beschreibt, dass ein Stückchen Selbsterfahrung gegeben und hilfreich ist, könnte die Interpretation lauten, dass es einerseits nicht einfach ist, alle sogenannten blinden Flecken von sich zu kennen und andererseits, dass sie*er es so in ihrer*seiner Laufbahn auch erfahren hat. Das stützt wiederum die These, dass der Selbsterfahrungsprozess ein laufender ist und von den eigenen Lebensumständen, von den mitgebrachten Biografien unterschiedlicher Klient*innen, die von Baumann als biographische Inszenierungen betitelt werden (vgl. Baumann 2019:69), als auch von den Rahmenbedingungen abhängig ist. Zudem ist ein bewusstes Wollen nötig, um diese verdrängten beziehungsweise nicht bewussten Anteile zu entdecken. Es kann auch sein, dass die dafür nötige Zeit von und in den Einrichtungen nicht oder kaum vorhanden ist, eventuell aus Mangel an Geld und / oder Personalressourcen oder fehlendem Wissen darüber. Dazu lautet eine weitere These der Forscher*innen, dass die Selbstreflexion eine besondere Bedeutung einnimmt, wie es auch in der FICE Austria der Fall ist (vgl. FICE Austria 2019:39), und günstige Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden sollten, die einen offenen Umgang mit Selbsterfahrungsprozessen zulassen, um professionelles Arbeiten zu fördern.

Der Auseinandersetzungsprozess mit der eigenen Biografie kann einen Mehrwert auf die Gesamtentwicklung, also über die Berufsrolle auf die private Lebensrolle der Befragten fördern, ursächlich auf deren Motivation wirken und dadurch eine längere Tätigkeit unterstützen. Daraus wird abgeleitet, dass sich eine gefestigte Persönlichkeitsstruktur entfalten kann.

Bei dieser*diesem Befragten wird die Annahme bestärkt, dass eine stabile und entwickelte Persönlichkeit eine hohe Relevanz im Feld abbildet:

„(.) i bin in mein Beruf so sehr gewachsen und ebn ah weita kumman und grod,(.) jo (.) oiso mei Persönlichkeit is daran, ah herangewachsn, wo i sog: ,Wow, des bringt nicht nur beruflich, sondern auch ahs Private Name, viel, viel weiter!‘.“ (T8 2021:Z395-397)

Mit der Formulierung „mein Beruf“ wird angenommen, dass sie*er sich mit dieser Rolle identifiziert und sie*er positiv darauf blicken kann: Weil sie*er „weita kumman“ ist und sich ihre*seine Persönlichkeit zu ihrer*seiner Zufriedenheit entwickeln hat können. Außerdem ist ihr*ihm ein Zusatznutzen bewusst, indem sie*er auch auf die private Rolle hinweist. Es wird angenommen, dass die Sinnhaftigkeit der Selbsterfahrung im beruflichen Kontext erkannt wurde und das bessere Kennenlernen der eigenen Person

auch auf die anderen Lebensbereiche positive Auswirkungen hat. Von den Wiederholungen „viel“ am Ende des Zitates kann abgeleitet werden, dass die*der Befragte die erlernte Selbsterfahrungsfähigkeit beziehungsweise Techniken ebenso im privaten Bereich anwendet und daraus einen großen Mehrwert generieren kann. Im Umkehrschluss könnten reflektierte Lernerfahrungen aus dem privaten Bereich positiven Einfluss auf den beruflichen Kontext bieten. Der Kern der Weiterentwicklung ist das Erkennen, das Hinterfragen und das mit eigenen Themen abgleichende Prozedere im Umgang mit Systemsprenger*innen anzuwenden. Würde kein Bedarf im beruflichen Kontext bestehen beziehungsweise erkannt werden, wäre der Umfang des Selbstreflexionsprozesses eventuell ein anderer.

Es wird angenommen, dass das Verstehen des „guten Grundes“, das den meisten Befragten aus der Traumapädagogik bekannt ist, vor den in der Forschung oft genannten Grenzverletzungen schützt; die Reflexionsfähigkeit als Zuordnungshilfe, welche die wahrgenommenen Gefühle einordnen lässt, zu wem sie gehören, ebenso. Unter Grenzverletzung ist die verbale, psychische oder physische Aggression von Klient*innen gegenüber ihren Fachkräften zu verstehen (vgl. Schmid / Kind 2018:11).

In weiter Folge bedarf es einer Selbstfürsorge, die aufgrund der häufig erlebten Grenzüberschreitungen zum Stabilisieren nötig scheint und im folgenden Zitat implizit erwähnt wird.

„weil wia san zum Teil da Mistkübl für die Systemsprenger, wei sa se irgendwo auskotzn müssn“ (T7 2021:Z614-615)

6.1.5.3 Selbstfürsorge / Psychohygiene

Selbstfürsorgefähigkeit wurde von allen Befragten als wichtiger persönlicher Bestandteil erwähnt. Da keine detaillierte Abfrage zu dem „Wie“ gestellt wurde, ist es meistens nur bei einer Nennung geblieben, und es wurde somit aufgezeigt, dass es einen wichtigen Stellenwert hat. Selbstfürsorge kann sich über ein breites Spektrum erstrecken und ist an die Bedürfnisse der Befragten gebunden. In der Literatur definiert Joachim Küchenhoff „die Selbstfürsorge als die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu berücksichtigen, Belastungen einzuschätzen, sich nicht zu überfordern, gut mit sich umzugehen und sich zu schützen.“ (Küchenhoff 1999:151)

Es folgen Aufzählungen von Aussagen der Befragten. So kann für eine*n Befragte*n die arbeitszeitliche Begrenzung einen Beitrag zur Selbstfürsorge leisten:

„Momentan arbeite ich 25 Wochenstunden, das ist aber kinderbedingt einfach und ich glaube auch, dass ich maximal auf 30 erhöhen werde und sicher nimma mehr, weil es einfach für die Psychohygiene angenehmer ist.“ (T5 2021:Z7-9)

Für eine*n andere*n Befragte*n bringt Humor die nötige Gelassenheit, die ihre*seine Selbstfürsorge fördert:

*„Bei mir ist es so, dass ich sehr viel mit Humor nimm.“ (T1
2021:Z583-584)*

Gleiches gilt auch bei der*dem folgenden Befragten, die*der die Gelassenheit voranstellt:

*„I glaub hin und wieder schadet Gelassenheit ned (lacht) (...) und a
an Humor, dass ma ned ois vielleicht immer gaunz ernst nimmt“ (T3
2021:Z133-134)*

Diese*r Befragte zeigt die grundsätzliche Wichtigkeit der Selbstfürsorge auf:

*„Oiso so dieses (...) i muas mi um mi söber moi kümmern kinna,
damit i mi um wen Aundan a aunema kau.“ (T3 2021:Z112-114)*

Mit dem Substantiv „muss“ bestärkt sie*er die Notwendigkeit der Selbstfürsorge, um überhaupt mit Klient*innen arbeiten zu können. Die These der Forscher*innen lautet folglich, dass es im sozialpädagogischen Alltag sinnvoll ist, die Selbstfürsorge nicht außer Acht zu lassen.

Im Ethik-Positionspapier des obds ist unter Punkt 2.6 eine Verpflichtung im Rahmen der Selbstsorge zur Erhaltung der eigenen Ressourcen angegeben (vgl. obds 2020:5) und stützt die Notwendigkeit für dieses Arbeitsfeld. Ein genauerer Blick auf die angewandten Selbstfürsorgetechniken könnte einen weiteren interessanten zu erforschenden Aspekt darstellen. Es lassen sich einige Forschungsarbeiten diesbezüglich finden, jedoch nicht explizit in Bezug auf Systemprenger*innen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Selbstfürsorge dazu beitragen kann, die psychische Gesundheit zu erhalten, solange Professionist*innen sich aktiv ein Bewusstsein bezüglich ihrer Bedürfnisse, Grenzen und Belastungen bilden.

6.1.5.4 Authentizität

Die Forscher*innen stellen die These auf, dass ein gelingender Selbsterfahrungsprozess, der auf die Selbsterfahrung und in weiterer Folge auf die Selbstfürsorge wirken kann, die Authentizität der Sozialpädagog*innen unterstützt. Die dadurch entwickelte Kongruenz (verbal und nonverbal Mitgeteiltes stimmen überein) wird von den Klient*innen wahrgenommen, was im folgenden Zitat bestätigt wird:

„Hm! Hilfreich ist sicher die Authentizität“ (T1 2021:Z569)

*„die ich hab. Also ich verstell mich nicht. Ich bin so wie ich bin und
das wissen die Kinder. Sie wissen auch, was bei mir No-Gos sind.“
(T1 2021:Z571-572)*

Sich nicht verstellen und so sein wie sie*er ist, das dürfte auf die Erfahrungen zurückzuführen sein, die sie*er in diesem Feld gemacht hat. Dies deutet auf eine Selbstwirksamkeit hin, die so verstanden wird, dass zur Bewältigung von Anforderungen oder Situationen adäquat gehandelt wird und die Handelnden von ihrem Tun überzeugt

sind (vgl. Jerusalem 1990:31). Das kann bei dieser Zielgruppe nur gelingen, wenn die Kongruenz vorhanden ist, was diese Aussage verdeutlicht:

“A Systemsprenger checkt sofort, wenn du sagst ‚Es is ois guad, es passt ois. Sei wie’sd bist, i hoit di aus.‘ und du hoitsd’n owa net aus. Daun wird das Kind solaung dia des beweisen, dass es des nicht schafft.“ (T8 2021:Z118-120)

Die Authentizität stellt ein hilfreiches Persönlichkeitsmerkmal dar. Zum einen ist sie nützlich, um ihren*seinen eigenen Standpunkt und somit ihre*seine Grenzen besser zu erfassen, zum anderen, um diese auch authentisch dem Umfeld zu kommunizieren.

6.1.5.5 Nähe-Distanz

Einen weiteren wichtigen Faktor stellt ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis dar, wie sich auch im Laufe der Interviews gezeigt hat. Das angemessene Verhältnis ist durch die Menschenrechtsprofession vorgegeben und in den Ethik-Standards des obds abgebildet. Konkret wird von den Forscher*innen angenommen, dass die Distanz nötig ist, um sich im Arbeitssetting zwischenzeitlich von emotionalen, fordernden Situationen zu lösen, einen Überblick über die Situation zu bekommen und auf sich selbst achten zu können. Eine weitere Distanzierung erfolgt durch die Trennung privater und beruflicher Rollen, was von fünf Befragten bestätigt wird.

6.1.5.5.1 Rollentrennung für Distanz nötig

Gerade die Arbeit mit der Zielgruppe der Systemsprenger*innen macht es noch wichtiger, sich distanzieren zu können:

„Grenzen zeign: ‚Des is jetzt mei Grenze, du überschreitest sie.‘, wei se einfach des Spür net mehr hom. Se wissen net mehr ebm, wo is (.) was is zu vü Nähe, was is zu wenig Nähe. Was is, (.) jo, wo is der Rahmen, weil’s n ned mehr spürn. Und des kaunst du nur indem dass du eana des (.) kommunizierst und zeigst.“ (T7 2021:Z123-127)

Es zeigt sich erneut ein Erfahrungswissen (siehe Kapitel 6.1.4) der*des Befragten, das durch berufliche Weiterbildung und den Willen zur Weiterentwicklung gewachsen sein könnte. Da die Klient*innen aufgrund ihrer Sozialisation ein anderes Verhältnis zu Nähe und Distanz aufweisen, das noch verstärkt wird, weil es sich bei den Einrichtungen um ihr neues privates Umfeld handelt, bedarf es bei den Interviewten eines umso genaueren und reflektierteren Verständnisses. Um als Sozialpädagoge*in reflektiert handeln zu können, ist es notwendig, eine distanzierte Haltung zu bewahren (vgl. Dörr / Müller, B. 2012:14). Rollentrenntechniken wirken hier unterstützend, da sie Schutz davor bieten, Belastungen in den privaten Bereich zu transferieren (siehe Kapitel 3.4.4).

Die*der folgende Befragte zeigt auf, dass es nicht einfach ist, in der Arbeit erlebte emotionale Situationen mit ihren*seinen Klient*innen auch in diesem Bereich zu lassen:

„Ich bin jetzt in der Arbeit, ich gehe da aus der Türe raus, äh, und, äh, es geht, es gibt einen Cut. Er ist sehr schwierig zu machen und das habe ich, ähm, als junger Mensch nicht können. Ich habe mir ganz viele Sachen zu Herzen genommen, immer gedacht, puh, habe ich irgendwas falsch gemacht? Bin ich das? Also, ich habe mir da schon ganz schön viele Sachen mit heimgenommen und habe dann irgendwann auch gemerkt, das so, das hält man selbst nicht mehr aus, das geht einfach nicht. Und, äh, ab dem Zeitpunkt, wo ich Kinder gehabt habe, war es einfacher. Da war dieses, da ist dieses Mama-Sein und SP-Sein.“ (T5 2021:Z370-377)

In der Beschreibung ihres*seines Rituals der Rollentrennung zwischen Beruflichem und Privatem macht die*der Befragte durch die Partikel „äh“ deutlich, dass es ihr*ihm nicht immer gelungen ist, diese beiden Bereiche zu trennen, was sie*er im weiteren Verlauf auch bestätigt und zudem noch erwähnt, dass es immer noch schwierig ist. Gleichzeitig zeigt sich ein gewachsenes Erfahrungswissen, da sie*er mittlerweile diese Fähigkeit aufbauen konnte, wie sie*er am Ende des ersten Satzes beschreibt. Es könnte sein, dass sie*er anfangs noch nicht das Bewusstsein der Rollentrennung beziehungsweise auch kein Wissen darüber hatte. Studien belegen (vgl. Heisig et al. 2009:290) und stützen die These, dass auch generelle Unsicherheiten, die beim Einstieg ins Berufsfeld vorhanden sind, erschwerend wirken können. Die Aussage, dass sie*er das nicht mehr aushält, wenn sie*er Belastendes aus der Arbeit mit in den privaten Bereich nimmt, schließt an die These der Forscher*innen an, dass Rollenbewusstsein und deren Abgrenzung unterstützend wirken, um langfristig im Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe bleiben zu können. Weiters wird angenommen, dass sie*er immer wieder von den Klient*innen getriggert wurde und Teile ihres*seines Selbstreflexionsprozesses nicht abgeschlossen waren beziehungsweise als blinde Flecken Reaktionen auslösten. Diese könnten auf einer familienersetzenden Haltung beruhen, anstatt – wie in den Qualitätsstandards der FICE Austria empfohlen – auf einer familienergänzenden Unterstützungsleistung (vgl. FICE Austria 2019:49). Dass bei dieser*diesem Befragten die Elternrolle hilfreich war, um sich von der Berufsrolle abzugrenzen beziehungsweise die Distanz zur Berufsrolle zu fördern, verstärkt den Hinweis auf die vom Forschungsteam angenommene Haltung. Da die Elternrolle auch bei einer*einem weiteren Befragten im Zuge der Rollentrennung genannt wurde, wäre ein weiteres Erforschen der Zusammenhänge interessant. Zudem wird angenommen, dass sie*er in der beruflichen Rolle sehr empathisch agierte und eventuell zu wenig in eine dissoziierte Haltung (Vogelperspektive) wechseln konnte / wollte. Es könnte kein Raum (zeitlich, wie physisch) (siehe Kapitel 3.4.3.1), kein unterstützendes Team und / oder generell kein Wissen, wie sie*er diesen innerlichen Prozess führt, vorhanden gewesen sein.

Die*der nächste Befragte beschreibt eine kreative Rollentrenntechnik, die für sie*ihn hilfreich ist:

„i hob a (..) Kleidung nur in da Obeit getrogn, die i privat ned getrogn hob und umgekehrt. Oiso des hod von Sockn bis Unterhosn aungfaungen. Des wo ah, ah, gaunz klo abgegrenzt und des hob i a

*immer sehr transparent geholtn, a meinen Klienten gegenüber.“ (T8
2021:Z105-108)*

Diese scheinbar doch aufwendige Rollentrennung könnte aufgrund der hochemotionalen Problemlagen ihrer*seiner Klient*innen entstanden sein und als Selbstschutz fungieren. Zudem scheint ihr*ihm die transparente Kommunikation ihrer*seiner Grenzen dadurch leichter gefallen und deren Notwendigkeit bewusst zu sein, um im Sinne der Profession zu handeln / agieren.

Eine entsprechende Rollentrennung ist für ein professionelles und durchhaltendes Arbeiten wichtig und kann die sogenannte Work-Life-Balance positiv beeinflussen. Deswegen scheint es zusätzlich unabdingbar, dass Raum für Reflexion im Dienst gegeben ist, um die Inhalte leichter dort lassen zu können. So gibt es bei allen Befragten die Möglichkeit der Supervision, die für sie einen wesentlichen Beitrag leistet, um Belastendes aufzuarbeiten und im Berufskontext zu lassen. Besonders wichtig scheint eine rasche Aufarbeitung nach eskalierenden Situationen, was unter Kapitel 6.1.4 beschrieben ist. Oder wie Baumann dazu meint, Möglichkeiten zu schaffen, „sich selbst zu besinnen“ (Baumann 2019:117) und daraus in weiterer Folge zur Ruhe zu kommen und den Reflexionsprozess zu ermöglichen.

Förderlich ist auch ein bewusster Konsens im Team, was von einer*einem Befragten bestärkt wird:

*„(..), weil wia hold ah darauf Wert legn, okay, unsa Privatzeit is wirkli
unsa Privatzeit (..), do (..) do existiert keine Arbeit oder so gut wie
keine Arbeit. Wir wern a in unsara Freizeit, in unsan Urlaub nicht
angerufn und nicht kontaktiert (..). Das is uns natürlich sehr wichtig,
ebm für die Abgrenzung hoid a.“ (T8 2021:Z439-442)*

Durch die Darstellung des Gesagten in der Wir-Form wird davon ausgegangen, dass es sich hier um einen Teamentscheid handelt, was im Kapitel 3.4.5.1 näher analysiert wird.

Die deutliche Betonung der Abgrenzung von fast allen Befragten scheint aus der intensiven Arbeit mit und der Nähe zu den Systemsprenger*innen zu resultieren.

6.1.5.5.2 Empathiefähigkeit für Nähe

Die Empathiefähigkeit stellt eine weitere und wesentliche Basisfähigkeit dar, die laut den Forscher*innen nötig ist, die Klient*innen zu verstehen beziehungsweise zu fühlen, wie es ihnen geht und was sie brauchen, um sie emotional da abzuholen, wo sie sind, und eventuell passende neue Wege mit ihnen zu gehen, ohne zu überfordern. Die Professionist*innen nehmen ihre und die Grenzen anderer wahr. Diese Fähigkeit wird von allen Befragten als ein wichtiger Faktor in der Arbeit mit den Klient*innen erwähnt, was sich auch in der Literatur widerspiegelt.

*„Und durch eben diese Einfühligkeit, durch dieses Einfühlsame, auch
immer den Weg zu den Jugendlichen finde.“ (T8 2021:Z63-65)*

Die*der Befragte beschreibt die empathische Arbeit mit dem Adjektiv „einfühlsam“, was ein feinfühliges, respektvolles, liebevolles und verantwortungsbewusstes Zugehen auf die Klient*innen impliziert. Dadurch scheint es ihr*ihm möglich, die spezifischen Bedürfnisse der*des Klient*in zu erkennen und daraus folgernd eine adäquate Unterstützungsleistung für sie*ihn aufzubauen. Diese Fähigkeit soll trotz der Grenzüberschreitungen der Jugendlichen, die zumeist emotional destabilisiert oder traumatisch vorbelastet sind und sich zudem in der Adoleszenz befinden, erhalten und eine zentrale Kompetenz bleiben. Fortschritte der Klient*innen erzeugen Erfolgsgefühle, wie es die*der Befragte schildert:

„Und immer wieda (.) die Erfolge, die ma mit den Kindern miterlebn darf, oiso“ (T8 2021:Z367-377)

Erfolge stärken die Motivation, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit.

Wie schon angedeutet, kann diese Nähe allerdings auch bedeuten, dass die Interviewten emotional angreifbar sind und in weiterer Folge diese Nähe als schwierig und anstrengend erleben:

„Es es braucht Sicherheit, Sicherheit, Sicherheit, Sicherheit, Nahrung, Nahrung, Nahrung (.) und Liebe (..) so guads geht. Und des is anstrengend, es is schwierig.“ (T7 2021:Z151-152)

Das mehrfache Wiederholen sowohl der Sicherheit als auch der Nahrung sowie die Nennung von Liebe geben einen Hinweis auf ein vorhandenes Defizit der Klient*innen diesbezüglich, dass aus einem Bindungstrauma entstanden sein könnte und der*dem Interviewten bewusst ist. Dieses Bewusstsein, das aus dem Fachwissen und / oder aus ihren*seinen empathischen Fähigkeiten entstanden ist, kann sich positiv auf die Selbstwirksamkeit und in weiterer Folge auf ihre*seine Motivation auswirken und ein längeres Tätigsein im Feld fördern. In der Literatur beschreiben unter anderem Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem die Selbstwirksamkeit als eine Fähigkeit, neue oder schwierige Anforderungen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um alltägliche Aufgaben, sondern um Tätigkeiten, welche Anstrengung und Ausdauer bedürfen (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002:35).

Für einen guten Umgang mit den genannten Anstrengungen, die von den Dynamiken aller im Feld Tätigen – so die These der Forscher*innen – kausal beeinflusst werden, scheint unter anderem die Supervision ein passendes Instrument darzustellen. Diese wird von allen aktiv tätigen Befragten als notwendig angesehen. Beispielfhaft dazu eine Aussage:

„(.) und eben durch diese gaunzen Reflexionen, durch Situationsreflexionen, Supervisionen, Fall- Supervisionen, des hod mi natürlich a sehr, sehr weitergebrocht, muas i sogn (.) und nach wie vor bringt mi das imma weita (..)“ (T8 2021:Z227-230)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das ausbalancierte Wechselspiel von Nähe, in diesem Sinne die Empathiefähigkeit, und Distanz unter Anwendung von Rollentechniken und Abgrenztechniken, wie Margret Dörr und Burkhard Müller

schreiben, den Unterschied zwischen professionellem und alltäglichem Handeln auszeichnen (vgl. Dörr / Müller, B. 2012:9).

Im nächsten Kapitel wird die Resilienz betrachtet, die damit im Zusammenhang steht und das von den meisten Befragten erwähnte Durchhaltevermögen positiv beeinflusst.

6.1.5.6 Mitarbeiter*innenresilienz

Resilienz wird als Widerstandsfähigkeit (Elastizität oder Spannkraft) bezeichnet. Der Begriff beinhaltet die Fähigkeit, mit belastenden Situationen umgehen zu können (vgl. Wustmann 2004:18). Resilienz stellt außerdem den Prozess dar, zu dieser Widerstandsfähigkeit zu gelangen.

„Genau, genau. Und des eben sind oba olles Erfahrungen, wo i sog, okay, i hob des hoid erleben müßn, damit i daraus hold daun wieder a lernen kaun.“ (T8 2021:Z225-226)

Hier beschreibt diese*dieser Befragte sehr deutlich den Prozess. Mit dem „hoid“ deutet sie*er auf die erlebten Belastungen hin, die sie*er, so wird angenommen, durch Reflexionen, die sie*er mit „lernen“ beschreibt, im Laufe der Zeit als Erfahrung sammeln durfte beziehungsweise hat „erleben müßn“, um sich diese Widerstandsfähigkeit aufzubauen.

Aufgrund der unterschiedlichen, teilweise wenig konsistenten Definitionen in der Literatur wird hier der Einfachheit halber nur die eben genannte Begriffsbeschreibung eingegangen, die für die Forscher*innen die Kernaussage der Resilienz darstellt. Bei der*dem nächsten Interviewten wird dieser Prozess anhand einer erlebten belastenden Situation im Detail beschrieben.

„Und (.) ahm (..) dasa ma siecht, oiso man scholtet sich in ana gewissn Oart und Weise privat ja komplett weg (.), und in ana Ausnahmesituation scholtet ma a den eigenen (.) ah Schmerzzustaund weg, damit ma daun trotzdem nach wie vor professionell haundeln kaun (.) und auch funktionieren kaun, weil es gibt jo natürlich aundere Jugendliche, die genauso geschützt, ah, gehörn, ned nur sich selba, auch andere Kinder und Jugendliche, aba ah der Jugendliche selba, der grod in diesa Ausnahmesituation is, (.) der grod ebn in ana Krise is, (.) ah in ana emotionaln Krise, der genauso die Stabilität ah benötigt, in der Krise, und wenn hold er de Krise bewältigt hod, (.) weil (.) wenn i do a wegbrechn würd, (..) daun würd des ned funktioniern. (.) Oiso, daun kaun i weda fúa den Jugendlichen, noch fia de aundan Jugendlichen, weder - noch, daun a fia mi de Stabilität bietn. (.) Jo.“ (T8 2021:Z238-248)

Hier schildert die*der Befragte Phasen, die gesamtgesehen den Resilienz-Prozess darstellen. Nach neuesten Erkenntnissen ist Resilienz nämlich ein Prozess und keine Fähigkeit, wobei verschiedene Autoren unterschiedliche Sichtweisen beanspruchen. Sie*er grenzt durch das Fokussieren auf die berufliche Rolle die private Rolle aus, um

dem professionellen Habitus gerecht zu werden und gleichzeitig den Ethik-Codices entsprechend handeln zu können. Weiters erhöht sie*er in Hochstress-Phasen die Eingrenzung ihrer*seiner Schmerzwahrnehmung, um weiterhin lösungsorientiert agieren und den Überblick auf die Gesamtsituation bewahren zu können. Diese Abfolge kann nur gelingen, so eine weitere Annahme der Forscher*innen, wenn das bereits erwähnte Erfahrungswissen, die Selbstreflexionsfähigkeit, ein Rollenbewusstsein und ein Repertoire an Techniken vorhanden ist sind.

Auch bei den anderen Befragten spiegeln sich auf die Frage nach der Resilienz bereits genannte Faktoren wider: Selbstfürsorge, Authentizität oder Rollenbewusstsein, die für die Entwicklung von Resilienz nötig sind und oben bereits analysiert worden sind. Im Grunde ist bei den genannten persönlichen Fähigkeiten immer wieder der Resilienz-Prozess als Folge beschrieben worden. Umgekehrt wurden auch bei einem Teil der Befragten auf die konkrete Frage nach der Resilienz diese Fähigkeiten als Antwort gegeben:

„Ich find schon, dass das sehr wichtig ist. Am Wichtigsten find ich, dass man immer authentisch bleibt. (.) Ich mein, klar hat man so seinen Arbeitsmodus und seinen Zuhause- Modus. Es gibt einfach Sachen (.) oder Regeln, die man persönlich vielleicht nicht machen würde in der Arbeit, aber es ist nun mal die Arbeit. Aber das ist ganz wichtig. Dass ma eben, auch dass man selbst sehr stabil ist.“ (T1 2021:Z686-690)

Das könnte der Tatsache geschuldet sein, dass die Resilienzforschung noch eine relativ junge Disziplin ist und die Befragten teilweise schon länger im Feld tätig sind.

6.1.6 Resümee

Wie Wilma Weiß meint und was gleichzeitig eine These der Forscher*innen ist, soll das Ziel in der Arbeit mit mehrfach traumatisierten, als Systemsprenger*innen bezeichnete Klient*innen sein, dass diese stabile Bindungserfahrungen machen. Stabile Bezugspersonen wie Sozialpädagog*innen können das ermöglichen (vgl. Weiß 2013:106). Ob jemand im Feld der Sozialpädagogik als stabil gilt und so wahrgenommen wird, hängt von einigen Faktoren ab, die in den vorangegangenen Ausführungen aufgezählt und beschrieben worden sind.

Die Grundvoraussetzung, um Bindung herstellen und halten zu können, scheint laut vorliegender Untersuchung die Bindungsfähigkeit zu sein; neben dem grundsätzlichen Willen, überhaupt mit Menschen zu arbeiten und diesen helfen zu wollen, was für eine Tätigkeit in sozialen Berufen und damit auch der Sozialpädagogik erforderlich ist. Um im beruflichen Kontext bindungsfähig zu sein, wurde von den Befragten ein hohes Maß an Selbstreflexion als unterstützend angegeben, verletzende Momente in der eigenen Biografie zu erkennen und aufarbeiten zu können. Spätestens in Hoch-Stress-Phasen werden Defizite diesbezüglich aufgezeigt. Wie einige der Befragten feststellten, sind die

Klient*innen oft Expert*innen im Aufspüren von sogenannten Trigger-Punkten, was auch in der Literatur von Baumann bestätigt wird (vgl. Baumann 2019:74-75).

Grundsätzlich sollte die Reflexion auf drei Ebenen passieren und dient dazu, den laufenden Prozess, der durch ständige Veränderungen geprägt ist (Fluktuation, Diversität der Klientin*innen, Dynamiken der mitgebrachten Biografien), als angemessenen Arbeitsmodus zu gestalten. Durch den Aushandlungsprozess mit sich, den Klient*innen und den Kolleg*innen wird es möglich, die berufliche Authentizität zu stärken, weil sich die Sozialpädagog*innen ihrer eigenen Themen bewusst sind und dadurch ihre Grenzen klarer definieren können. Für Klient*innen mit hohem Risiko und wenigen Ressourcen ist die Authentizität der Betreuungspersonen und deren Verständnis für sie laut Beate Huter sehr wichtig (vgl. Ilse Arlt Institut für Soziale Inklusionsforschung 2021). Von allen Interviewten, die während der Befragung noch im Feld tätig sind, wird die Nähe, die durch empathisches Arbeiten entsteht und gefördert wird, als lohnend, aber anstrengend empfunden.

Aufgrund der phasenweise hochemotionalen Stimmungslagen der Klient*innen und deren aus der individuellen Biographie entstandenen Verhaltensmuster, die mitschwingen, wird es als sehr hilfreich empfunden, sich der eigenen Rollen im Berufs- und Privatleben bewusst zu sein und das auch im beruflichen Umgang mit Klient*innen ausdrücken zu können. Viele der Befragten wenden hierfür Rituale zur Rollentrennung an, um ein ausbalanciertes Nähe-Distanz-Verhältnis entstehen zu lassen. Sind die eigenen Grenzen bekannt und werden den Klient*innen aktiv mitgeteilt, kann das einen wertvollen Schritt in Richtung Selbstfürsorge darstellen, was auch in den Standards der FICE Austria (vgl. FICE Austria 2019:41) gefordert wird, um die eigene Person zu schützen.

Weitere von den Interviewten genannte Fähigkeiten wie Humor, Kreativität, Gelassenheit und Authentizität werden als hilfreich aufgefasst, um ein gelingendes Miteinander zu leben. So berichteten fast alle Befragten, dass sie diese Eigenschaften im Laufe der Zeit im beruflichen Kontext entwickelten beziehungsweise teilweise schon als (Grund-)Eigenschaften ihrer Persönlichkeitsstruktur in das sozialpädagogische Tätigkeitsfeld mitgebracht haben. Je stabiler diese Fähigkeiten ausgeprägt sind und in einem dafür förderlichen Umfeld (Rahmenbedingungen, Team) weiterentwickelt werden, desto flexibler und agiler können Sozialpädagog*innen auf Situationen eingehen und handlungsfähig im Sinne der Profession bleiben. Steht eine flexible Handlungsfähigkeit nicht in einer ausreichenden Form zur Verfügung, scheint laut Befragten eine erfolgreiche Begleitung der Klient*innen nur erschwert möglich zu sein. Gestützt wird diese These vor allem von den Interviewten, die das Feld verlassen haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sozialpädagog*innen, die bereits lange mit Systemsprenger*innen arbeiten, Klient*innen mit häufig wechselnden Hilfsmaßnahmen und -institutionen und dadurch bereits mehrfach erfahrenen Beziehungsabbrüchen, eine Reihe von Persönlichkeitseigenschaften mitbringen, die zu einem erfolgreichen Beziehungsaufbau mit den Jugendlichen beitragen. Die Entwicklung dieser Faktoren passiert teils in einem dynamischen Prozess, entweder aus der

Anforderung heraus und durch Setzen verschiedener unterstützender Maßnahmen wie Supervision, Feedbacks, Team- und Selbstreflexionen, teils sind die persönlichen Ressourcen bereits in der eigenen Person angelegt und werden in die berufliche Situation mitgebracht.

Die Kombination aller oder mehrerer dieser Faktoren kann schlussendlich die Basis für die Entstehung von Resilienz bilden. „Resilienz ist das Ergebnis eines dynamischen Prozesses, der sich in der Herausforderung entwickelt“ (Kalisch 2020), betont Raffael Kalisch. Resilienz ist dabei aber nicht als einmal erlangter stabiler Zustand zu verstehen, sondern kann zeitlich variieren und unterliegt äußeren und inneren Einflüssen. Folglich können Menschen Phasen erleben, in denen sie sich selbst als resilient wahrnehmen und auch herausfordernde Erlebnisse erfolgreich meistern, es kann aber auch wenig später zu Vorfällen kommen, die als krisenhaft erlebt werden. Hier ist die Wechselbeziehung persönlicher Ressourcen und externer Unterstützung entscheidend.

6.2 Ausbildung

Hammer Michaela

Das Thema Ausbildung wurde in allen Interviews behandelt. Die Befragten sollten über ihre Beweggründe, warum sie die Ausbildung absolviert haben, ihre vielfältigen Erfahrungen in der Praxis und die hilfreichen Ausbildungsinhalte im Umgang mit Systemsprenger*innen berichten. Außerdem wurden sie gefragt, welche Inhalte in ihren absolvierten Ausbildungen fehlten und mit welchen Zusatzausbildungen sie diese ergänzt haben. Die meisten Interviewpartner*innen gingen auf die hilfreichen Inhalte durch Fortbildungen ein und weniger auf die Inhalte der Basisausbildung.

6.2.1 Welche Ausbildungen wurden absolviert?

Wie bereits erwähnt, gibt es unterschiedliche Wege, um sich zur*m Sozialpädagog*in in Österreich ausbilden zu lassen. Die interviewten Personen haben ihren Bildungsweg überwiegend im Westen Österreichs absolviert:

- das Bundesinstitut für Sozialpädagogik in Baden (fünfjährig mit Matura)
- die Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik in St. Pölten (fünfjährig mit Matura)
- das Kolleg für Sozialpädagogik des Bundesinstituts in Baden
- das Kolleg für Sozialpädagogik in St. Pölten
- die Bildungsakademie Wien (Kolleg, berufsbegleitend)

- die Universität Graz mit dem Studienlehrgang Pädagogik (Bachelor) und dem Masterlehrgang Sozialpädagogik

Zwei Interviewpartner*innen haben ihre Ausbildung nach der Pflichtschulzeit begonnen. Die Ausbildung zur*in Sozialpädagog*in wurde hier von den interviewten Personen mit Matura beendet. Die übrigen Gesprächspartner*innen begannen die Ausbildung erst nach der Matura oder im zweiten Bildungsweg.

Manche*r Interviewte*r musste einige Hürden auf sich nehmen, um mit der Ausbildung zu starten.

„dass ich eigentlich schon mit 15 auf die Bisop in Baden gehen wollte, wurde aber auf die la... Warteliste gegeben und wurde dann nicht genommen.“ (T1 2021:Z214-216)

Durch diese Aussage lässt sich erkennen, dass die interviewte Person schon seit der Jugendzeit den Wunsch hegte, die Sozialpädagogik als ihr*sein Ausbildungsfeld zu wählen oder den sozialen Berufssektor für sich als sehr interessant erwog. Die erwähnte Warteliste lässt vermuten, dass die befragte Person als geeignet erachtet wurde, sie*er dennoch nicht in dieser Prüfungssituation zu den Besten gehörte, um in der Wunschausbildungsstätte aufgenommen zu werden. Wahrscheinlich gab es in diesem Jahr mehr Interessent*innen als Ausbildungsplätze. Die ungewisse Situation bei der Aufnahmeprüfung könnte ebenso hinderlich sein, dass alle Schüler*innen ihr wahres Potential präsentieren. Die Pubertät, der Zeitdruck, sich gut verkaufen zu wollen und die Gruppendynamik in den Gesprächen könnte es auch für die Prüfer*innen schwer machen, tatsächlich geeignete Personen herauszufiltern.

In einem weiteren Interview erfolgte der Zugang zur Ausbildung auch nicht nach Wunsch, denn die interviewte Person wollte das Kolleg in Linz beginnen, um näher bei ihrer*seiner Familie zu sein (vgl. T2 2021:Z196-198).

„Dort ham´s owa nur äh (.) Wenige gnumen und es warn sehr viel Auf äh, äääh, ähm (.) wie sogt ma denn, Anmeldungen. Genau. Und daun hams em gsagt in St. Pölten is nu a Plotz frei, und daun hob i ma dacht okay (.) mocht nix.“ (T2 2021:Z199-201)

Die*der Interviewpartner*in benötigt eine gewisse Zeit, um sich zu überlegen, warum sie*er nicht in ihrer*seiner Wunschausbildungsstätte aufgenommen wurde. Das Zögern und die Füllwörter könnten ein Hinweis darauf sein, dass die befragte Person ein Gefühl der Ablehnung erfahren hat. Ebenso denkbar wäre es, dass sie*er durch die Information, dass „ein Platz in St. Pölten frei ist“, motiviert wurde und den Eindruck gewonnen hat, dass die Professor*innen sie*ihn doch als geeignet ansahen. Die kurze Pause zu dem „mocht nix“ lässt den Schluss zu, dass sie*er nach der Matura sich möglicherweise als kompetent genug gesehen hat, auf sich allein gestellt zu sein. Eine weitere Idee wäre, dass die Person die Wunschausbildung trotz langer Heimfahrt als Chance für ihre*seine eigene Selbstständigkeit und die Weiterentwicklung in einem anderen Umfeld sah. Diese Entschlossenheit kann Selbsterfahrungen im Bereich Flexibilität ermöglichen. Zugleich wäre es denkbar, ein Verständnis für das Vermissen von Bezugspersonen zu erlernen.

Organisationsfähigkeit und Flexibilität gelten als Basiskompetenzen in der sozialpädagogischen Arbeit.

Eine weitere befragte Person zog mit 14 Jahren von Kärnten nach Niederösterreich, um ihren*seinen beruflichen Weg zu gehen (vgl. T8 2021:Z35-37).

„des wo daun sofort wie i diesn Lehrplan ah (..) ah gesehn hob, denk ich ma ‚Hey, des is eigentlich voll meins!‘. Da geht’s um Kinder und Jugendliche, die (..) ah (..) auf die Hilfe hold a aungwiesn sind“ (T8 2021:Z40-42)

Die*der Interviewte wusste bereits in der Hauptschule, dass sie*er die Ausbildung für Sozialpädagogik besuchen möchte und nahm einen Internatsaufenthalt in Kauf, da die Ausbildungsstätte über 300 Kilometer vom Heimatort entfernt war (vgl. T8 2021:Z36). Die Entschlossenheit und die klare Vorstellung, das Richtige gefunden zu haben, unterstützt die Berufssozialisation. Die Vorstellung, Kindern und Jugendlichen in Krisen zu helfen, bewegte die befragte Person womöglich dazu, in der Pubertät ihre*seine Freund*innen und Familie zu verlassen. Dennoch könnte der Internatsaufenthalt der Grund sein, warum Anwärter*innen, die für die Ausbildung geeignet wären, diesen Berufswunsch nicht nachgehen. Der finanzielle Aufwand für die Eltern und das Vertrauen in die Schule beziehungsweise das Internat, gut auf ihr*sein Kind aufzupassen, sind mögliche Faktoren, warum Kinder diese Ausbildung nicht absolvieren. Die*der Befragte konnte anscheinend das Selbstvertrauen, die finanziellen Mittel und die eigene Zuversicht aufbringen, dass sie*er die Anforderungen allein bewältigt und neue Freund*innen findet.

Dieses Selbstvertrauen hatte eine andere befragte Person höchstwahrscheinlich ebenso. Sie ließ sich nicht von ihrem*seinem „Traumberuf“ abbringen, obwohl sie*er mit 14 Jahren nicht aufgenommen wurde und danach eine Ausbildung zur*m Pflegehelfer*in absolvierte (vgl. T1 2021:Z216-264).

„das war (stockt) (..) in, in der, Moment (..) in der Bildungsakademie. Das ist im 08. Bezirk (..) in Wien. Und dort hab ich dann die Ausbildung gemacht, weil (..) auf der Arge.. genau und die Studienberechtigungsprüfung gleichzeitig, weil ich hatte keine Matura (..) und auf der Arge hatten sie irgendwie grad zu der Zeit keinen Platz mehr frei für Leute, die noch keine Matura hatten.“ (T1 2021:Z252-256)

Das Durchhaltevermögen sowie die Ausdauer lassen sich aus dem Interview der befragten Person herauslesen. Trotz des „Rückschlags“, dass die Wiener Arbeitergemeinschaft für Sozialpädagogik für Personen ohne Matura keinen Platz hatte, ließ sich die befragte Person ihren*seinen Wunsch nicht nehmen und startete bereits vor dem Abschluss der Studienberechtigungsprüfung in der Bildungsakademie (vgl. T1 2021:Z260). Der große Ehrgeiz und die Verbundenheit mit ihren*seinen Klient*innen waren denkbare Motive für eine Ausbildung, welche mit finanziellen Kosten verbunden war. Aufgrund der Anmeldung bei der ARGE hatte sich die befragte Person unter Umständen bereits mit einer kostenintensiveren Ausbildung arrangiert und der mögliche finanzielle Mehraufwand für die Bildungsakademie (heutige Bezeichnung: modas – dein

Kolleg für Sozialpädagogik) war anscheinend kein Grund, diese nicht zu beginnen. Die Höhe der Ausbildungskosten für manche Lehrgänge oder staatlich anerkannte Diplomabschlüsse könnte möglicherweise ebenfalls ein Grund sein, warum nicht alle Menschen, welche sich in diesem Beruf sehen, die Ausbildung starten.

Die Kosten³ der Ausbildungen zur*in Sozialpädagog*in variieren stark. Der Besuch der Bildungsanstalten, der Kollegs sowie der Kollegs für Berufstätige ist kostenlos (vgl. BASOP / BAfEP St. Pölten 2021; Bildungsinstitut für Sozialpädagogik 2022b). Die zusätzlichen Kosten für Erziehungsberechtigte fallen für die Unterbringung in den Praxisschüler*innenheimen an, die in den ersten drei Ausbildungsjahren der 5-jährigen Form und im ersten Jahr der Kollegausbildung empfohlen werden (vgl. Bildungsinstitut für Sozialpädagogik 2022a).

Die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik - Kolleg für Sozialpädagogik mit Öffentlichkeitsrecht der Wiener ARGE für Sozialpädagogik bietet für 8.880 Euro eine 6-semesterige Ausbildung an (vgl. Wiener Arbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik 2022). modas – dein Kolleg für Sozialpädagogik ermöglicht auf der Homepage einen Kostenvoranschlag zu beantragen. Erst dann können die zukünftigen Teilnehmer*innen die genauen Kosten erfahren. Für die Ausbildung zur*in diplomierten Berufs- und Sozialpädagog*in an der Vitalakademie fallen Kosten in Höhe von 2.880 Euro an (vgl. Vitalakademie o.A.:9). Für den akademische Lehrgang für Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten sind 2.000 Euro pro Semester zu bezahlen inklusive dem Österreichischen Hochschüler*innenschaft-Beitrag (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2022). Beim Bachelorstudium Sozialpädagogik an der kirchlichen pädagogischen Hochschule sowie an der Alpen-Adria-Universität und der Karl-Franzens-Universität fallen nur die ÖH-Beiträge an (vgl. Alpen-Adria-Universität 2020; Karl-Franzens-Universität Graz 2015; Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein 2020). Der Masterlehrgang für Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten kostet pro Semester 2.250 Euro zuzüglich des ÖH-Beitrags (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2021).

Die interviewte Person war schon in der Sozialen Arbeit tätig und erwähnte, dass sie*er fünf Jahre Zeit hätte, die Ausbildung fertig zu machen (vgl. T1 2021:Z239-242). Es besteht in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit, dass die Einrichtungen ihre Mitarbeiter*innen bei der Ausbildung finanziell unterstützen, um ihr Personal zu fördern und halten zu können.

Der Wunsch zur Berufsausübung blieb bei diesen befragten Personen dennoch bestehen, somit wurde entweder der Studienort (vgl. T2 2021:Z199-201) geändert oder eine erneute Bewerbung im zweiten Bildungsweg versucht (vgl. T1 2021:Z260-261). Der postsekundäre Bildungsbereich bietet in Österreich unterschiedliche Zugänge zur Sozialpädagogik. Die privaten sowie staatlichen Bildungseinrichtungen ermöglichen mit Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung oder Matura den Zugang zu den fachbezogenen Ausbildungsstätten. Die Aufnahmekriterien für die verschiedenen Ausbildungen sind unterschiedlich, die Zugangsvoraussetzungen werden auf den

³ Die recherchierten Kosten der Ausbildungen stammen aus dem Jahr 2022.

Websites der Ausbildungsanbieter*innen ausgewiesen. Eine Interpretation der oberen Passagen könnte sein, dass zu wenige Ausbildungsplätze in den postsekundären Bildungsanstalten vorhanden sind oder dass Personen, welche die Qualifikationen und Anforderungen der Eignungsprüfungen nicht erfüllen, einen anderen, selbst zu finanzierenden Ausbildungsplatz in der breiten sozialpädagogischen Landschaft finden (vgl. T1 2021:Z214-265; T2 2021:Z199-200).

Stephan Sting und Karin Lauermann schilderten auf der JuQuest-Konferenz 2021, dass es schwierig ist, für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe qualifiziertes Personal zu finden. Die einheitlichen Qualitätsansprüche, die Karin Lauermann für die Ausbildung der Sozialpädagog*innen in der Kinder- und Jugendhilfe fordert, sind laut ihr noch nicht in Sicht. Die steigende Qualität lässt sich dennoch durch ihre Ausführungen erkennen, denn heute dürfen „nur“ 30 % der im Feld stehenden Sozialpädagog*innen in Ausbildung sein (vgl. SOS-Kinderdorf 2021). Vor 2014 durften bereits Personen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, die keine Ausbildung in Sozialpädagogik begonnen hatten. Aufgrund der neun verschiedenen Ausführungsgesetze der Kinder- und Jugendhilfe gibt es unterschiedliche Verordnungen in den Bundesländern. Beispielhaft wird im Wiener Kinder- und Jugendhilfegesetz von 2013 im § 6 auf das Personal für die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe eingegangen, welches am 1.Jänner 2014 in Kraft trat.

„Mit Aufgaben der Sozialpädagogik dürfen nur folgende Personen betraut werden:

1. Absolventinnen und Absolventen einer in der Republik Österreich gültigen Ausbildung für Sozialpädagogik,
2. zur Betreuung von Minderjährigen mit Behinderungen neben Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch Absolventen einer in der Republik Österreich anerkannten Ausbildung zur diplomierten Sozialbetreuerin (diplomierte Behindertenpädagogin) oder zum diplomierten Sozialbetreuer (diplomierter Behindertenpädagoge),
3. Absolventinnen und Absolventen einer anerkannten gleichwertigen Ausbildung, die in einem anderen Staat erworben wurde.

Personen, die eine solche Ausbildung nicht aufweisen, können für den Zeitraum von fünf Jahren beschäftigt werden, sofern sie sich berufsbegleitend der erforderlichen Ausbildung unterziehen. Die Ausbildung ist zum nächstmöglichen Zeitpunkt zu beginnen.“ (§6 WKJHG (5))

6.2.2 Was hat in Ausbildungsstätten geholfen?

Im folgenden Kapitel wird herausgearbeitet, welche Ausbildungsinhalte den Interviewten wichtig für die Arbeit mit Systemsprenger*innen erscheinen beziehungsweise welche Inhalte der verschiedenen Ausbildungen für sie als nicht praxisnah genug oder als nicht arbeitsrelevant erachtet werden.

Die Auswertungen der Interviews zeigen, dass hilfreiche Inhalte für den Umgang mit Systemsprenger*innen schwer auf einen Unterrichtsgegenstand oder auf einen Lehrinhalt zu beziehen sind.

6.2.2.1 Berufsbegleitende Ausbildung als Ressource

Zwei interviewte Personen nennen Lehrinhalte, welche in den Lehrplänen verankert sind und sie als hilfreich im Zusammenhang mit Systemsprenger*innen betrachten.

„Also, ich weiß, dass mit (..) Didaktik uund (...) Didaktik und Pädagogik glaub ich (..) daaa (..) hatten wir auch äh (..) zwei Lehrerinnen, die, die, die ich gut fand und die das ähm (..) geschafft haben, so Theorie und Praxis sooo (..) ineinander zu verweben“ (T4 2021:Z643-645)

Die befragte Person antwortet auf die Frage, welche Inhalte hilfreich waren, mit „Also, ich weiß“. Doch durch die lange Pause und das lange „uund“ mit der erneuten Pause, lässt sich vermuten, dass die befragte Person nicht genau benennen kann, welche Inhalte ihr*ihm in der Arbeit mit Systemsprenger*innen geholfen haben. Es ist möglich, dass die*der Befragte die gesamte Ausbildung als dienlich für die direkte Arbeit mit Klient*innen gesehen hat und aus diesem Grund länger für ihre*seine Ausführungen benötigt. Die „zwei Lehrerinnen“, die sie*er explizit nennt, haben es womöglich geschafft, die Theorie mit der Praxis so zu verknüpfen, dass sie*er ihre*seine Lernerfahrungen positiv wahrgenommen hat und „die, die, die“ könnte bedeuten, dass sie*er von deren Unterricht begeistert war und erst danach die Inhalte als wertvoll wahrgenommen hat.

Die Unterrichtssituation soll laut Matthias Moch ein formender Prozess für Studierende sein, um im Umgang mit Klient*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe handeln zu können (vgl. Moch 2021:31). Er ist auch der Meinung, dass „die Trennung von Theorie und Praxis eine künstliche“ (Moch 2021:30) ist und sieht die Lehre selbst als Praxis (vgl. Moch 2021:29–30).

Die obige Passage lässt ebenso vermuten, dass sie*er durch die Füllwörter, die Pausen und auch die Wiederholungen der Worte keine exakte Antwort auf die gestellte Frage kennt oder eventuell nicht erkennen kann, welche Antwort erwünscht ist. Die Annahme, dass das theoretische Wissen die pädagogische Arbeit bereichert, hält auch die Bildungsakademie auf ihrer Homepage fest. „Die Vermittlung von Theorie und Praxis sind bei uns gleichwertig, da Theorie das praktische Handeln verändert und auch Praxis auf Theorien zurückwirkt.“ (die bildungsakademie 2018) Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird wahrscheinlich von der befragten Person als nützliches Handwerkzeug wahrgenommen, welches sie*ihn in ihrem*seinem Tun als bereits im Arbeitsfeld agierende*r Sozialpädagog*in nicht einschränkt (vgl. T4 2021:Z648-653).

„Das heißt, da kommt ja (..) schon viel (..) Erfahrung und Wissen zusammen. Und die ham auch den Raum gegeben, dass aus dem geschöpft wird und (..) über das reflektiert und das eingewoben wird (..) uuund das fand ich schon hilfreich.“ (T4 2021:Z650-653)

Die Aussage ist spannend, da anscheinend das Erfahrungswissen der Schüler*innen des berufsbegleitenden Lehrgangs aufgegriffen und von den Vortragenden mit der Theorie verknüpft wurde. Die Reflexion des eigenen Selbstbildes lässt gegebenenfalls neue Ideen und die Weiterentwicklung von umsetzbaren Handlungsabläufen in der Praxis zu.

Der Super- beziehungsweise Intervisionscharakter des Unterricht könnte die Fähigkeiten stärken, auf Krisen adäquat und flexibel einzugehen. Der Austausch unterschiedlicher Sichtweisen ist möglicherweise hilfreich, um neue Erkenntnisse im direkten Umgang mit Klient*innen zu gewinnen oder zu lernen, ihren*seinen Teamkolleg*innen in der Arbeit Fragen zu stellen, um deren Beweggründe für Handlungsweisen besser verstehen zu können. Aufgrund der Phrase „auch den Raum gegeben“ ergibt sich die Annahme, dass die Teilnehmer*innen Hilfe für ihre*seine Arbeit im Unterricht bekommen.

Sozialpädagog*innen in Ausbildung verfügen vermutlich noch nicht über genügend Methoden, um jede Art von Konflikten ohne Hilfe meistern zu können und sehen die lehrenden Professionist*innen als Unterstützung. Auch die wertschätzende und gleiche Ebene mit den Kolleg*innen kann das Entdecken von blinden Flecken fördern, die manchmal der Grund für wiederkehrende Krisen mit den Jugendlichen sind. Der Weg aus dieser Spirale wird wahrscheinlich selbst nicht gesehen, aber durch den Austausch können Auswege aufgezeigt werden. Das Wort „geschöpft“ lässt vermuten, dass die Schüler*innen, die in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind und verschiedene Zugänge zu schwierigen Situationen mit Kindern und Jugendlichen haben, etwas aus dem Unterrichtssetting mitnehmen. Die Gesprächs- und Fehlerkultur in der Ausbildung ermöglicht das Kennenlernen deeskalierender Worte oder Handlungen als sinnvolle Methoden. Weiters ist es für das Forschungsteam denkbar, dass Auszubildende aus den Fehlern anderer lernen und Wörter oder Taten, die zur direkten Krise oder Eskalation führten, selbst dann nicht anwenden. Die erlernte Fehlerkultur unterstützt Schüler*innen und Student*innen wahrscheinlich in ihrer Weiterentwicklung als Sozialpädagog*innen.

In einem anderen Interview wird Ähnliches geschildert.

„Also solche Fächer, die wirklich dann in die Praxis ein (.) nehmen, mit reinnehmen kannst, funktioniert super.“ (T1 2021:Z456-457)

Die interviewte Person absolvierte die Ausbildung ebenfalls berufsbegleitend. Ihre Aussagen stützen die Thesen, dass theoretische Ausbildungsinhalte, die praktisch anwendbar sind, den Arbeitsalltag mit Systemsprenger*innen erleichtern. Theorien, welche im Unterricht erprobt und reflektiert werden, könnten den Schüler*innen oder Student*innen Sicherheit im Umgang mit Systemsprenger*innen bieten. Die Passage lässt die Vermutung zu, dass die befragte Person an dieser Aussage keine Zweifel hat. Sie*er vermittelt damit, dass sie*er als berufsbegleitende*r Schüler*in oder Student*in eine Idee hat, welche Inhalte in der Praxis gut umsetzbar sind und welche sie*er in ihrem*seinem Bereich nicht benötigt.

Sie*er erwähnt ebenfalls praxisnahe Lerninhalte, die den Unterricht auf spielerische Weise auflockerten und auch die Arbeit bereicherten. Die „sportlichen Aktivitäten“ sowie das „Nebenfach Rhythmik“ erweiterten ihr*sein Handlungsfeld (vgl. T1 2021:Z439-465). Ebenso „Gruppendynamiken“ und die andere „Perspektive“ im Unterricht unterstützen Studierende in ihrer Fremd- und Selbstwahrnehmung. Das reflexive Bearbeiten einer Handlung und das „Feedback“ (T1 2021:Z463) der Mitstudierenden lässt Gedanken wie zum Beispiel

„Okay, hätt ma da anders reagieren können, wei kann ma beim nächsten Mal reagieren?“ (T1 2021:Z461-465)

zu. Das Annehmen einer anderen Meinung und die Gefühle, die bei möglichen kritischen Aussagen aufkommen, sind ein Lernfeld für Sozialpädagog*innen und ermöglichen eine empathische Haltung.

Das Feedback beschreibt Menno Baumann auch als hilfreiches Handlungstool für den Umgang mit Systemsprenger*innen. Damit können Kinder und Jugendliche bei Eskalationen unterstützt werden und lernen, die Kontrolle über ihre Handlungen zurückzugewinnen (vgl. Baumann 2019:44). Weiters geht Klaus Esser in seinem Artikel „Systemsprenger [sic!] zeigen auf, wo das Jugendhilfesystem reformbedürftig ist“ darauf ein, dass die Kommunikation der Jugendlichen schwankt und Sozialpädagog*innen unterschiedliche Gesprächstechniken (siehe Abbildung 14: Das Kommunikationsquadrat) benötigen, um den Zugang zu den Jugendlichen aufbauen zu können (vgl. Esser 2021:74). Ebenso die erwähnten Gruppendynamiken oder die helfenden Strukturen der Gruppe im sozialpädagogischen Setting dürfen laut Frank Baumgartner, Norbert Beck, Petra Rummel, Anja Saurer und Barbara Winterstein nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Baumgartner et al. 2021:275). Inhalte der Fächer „Kommunikation und Gruppendynamik“ schulen angehende Sozialpädagog*innen im Umgang mit Klient*innen und ermöglichen kreatives Schaffen im geschützten Klassenraum, um einen wertschätzenden Zugang zu Klient*innen, Professionist*innen und Kolleg*innen herzustellen und aufrecht zu erhalten.

Die Auswertungen der Interviews zeigen ebenso, dass die befragten Personen unterschiedliche Inhalte als hilfreich erachten. Ein*e Interviewpartner*in sieht zum Beispiel die erwähnte „Lernhilfe“ sogar als „idiotisch“ (T4 2021:Z677) an. Die Annahme, dass im stationären Kinder- und Jugendbereich die Lernhilfe einen ähnlichen Stellenwert wie in der Hortpädagogik hat, vermittelt die befragte Person nicht. Der Wunsch, Module je nach eigenem Arbeitsfeld zu wählen, kann vom Forschungsteam aufgrund dieser Äußerung angenommen werden. Zugleich liegt die Vermutung nahe, dass die unterrichtete Lernhilfe nicht so vermittelt wurde, wie es der Lehrplan und dessen didaktische Grundsätze vorsehen.

„Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Rückschlüsse aus der eigenen Lernsituation und dem eigenen Lernstil auf die Lernhilfe zu ziehen, die Rolle der Berufsgruppe im Praxisfeld für die Begleitung von Lernprozessen zu reflektieren.“ (BGBl. II Nr. 204 (2))

Die starke Abwertung eines Lehrinhaltes lässt erahnen, dass die*der Sozialpädagog*in diesen als Zeitverschwendung empfunden hat und sich andere Inhalte in der Ausbildung gewünscht hätte. Die Aussage „Das war das Dümme was es gegeben hat weil wir ham alle Matura“ (T4 2021:Z679) untermauert ihre*seine Meinung.

Die Feststellung „wir ham alle Matura“ (T4 2021:Z679) bestätigt sich in der Recherche nicht. Das Studieren ohne Matura, wie zum Beispiel der akademische Lehrgang Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten, ermöglicht Absolvent*innen fachlich einschlägiger Lehrberufe (Büro, Verwaltung, Organisation, Tourismus und Gastronomie) mit Zusatzprüfungen in Deutsch und Englisch sowie Absolvent*innen berufsbildender mittlerer Schulen mit Zusatzprüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik (wenn im Zeugnis nicht nachgewiesen) Zugang zur Ausbildung. Nach Absolvierung der Zusatzprüfungen kann das zweistufige Aufnahmeverfahren (Aufnahmegespräch und schriftliche Textanalyse) gestartet werden. Die Lehrgangsleitung entscheidet über die Eignung der Bewerber*innen. (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2021). Die Studienberechtigungsprüfung für das Kolleg für Sozialpädagogik ermöglicht Personen, die ein Mindestalter von 22 Jahren haben, den Zugang und ebenso Absolvent*innen einer Lehrabschlussprüfung oder einer berufsbildenden mittleren Schule. Nach den fünf Teilprüfungen in Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie sowie in einem Wahlfach aus „Einführung in die Philosophie“ oder „Einführung in die Sozialpädagogik“ darf an der Eignungsprüfung teilgenommen werden (vgl. Bundesinstitut für Sozialpädagogik 2021).

Die persönlichkeitsbildenden Fächer haben anscheinend für die interviewte Person einen höheren Stellenwert. Die Sozialpädagogik hat das Arbeitsfeld erweitert und der Schwerpunkt Horterziehung ist offenbar nicht mehr relevant. Durch diese Annahme und die zuvor erwähnten Aussagen von Karin Lauermann, dass Für Sozialpädagog*innen, welche die in der Lernbetreuung ihren Arbeitsalltag mit Systemsprenger*innen meistern, sind Lehrinhalte sowie didaktische Methoden zur Vermittlung des Lehrstoffes wahrscheinlich genauso wichtig wie zum es schwierig ist, für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe qualifiziertes Personal zu finden (vgl. SOS-Kinderdorf 2021), und von Matthias Moch, welcher fordert, dass angehende Sozialpädagog*innen in dem „rasant veränderten Arbeitsfeld fachlich auf dem Laufenden“ (Moch 2021:30) gehalten werden, verdichtet sich auch hier für das Forschungsteam der Grundgedanke: Eine Basisausbildung mit anschließender Qualifizierung ist notwendig. Beispiel deeskalierende Gesprächsführung.

Laut den Interviews könnte die These formuliert werden, dass die Institute für berufsbegleitende Auszubildende vermehrt auf die Verbindungen zwischen Theorie und Praxis eingehen, was die Schüler*innen und Student*innen auch als hilfreich erachten. Die direkte verbale Kommunikation und Reflexion des zuvor erlebten Konfliktes sowie das Lösen einer Problemsituation als Hauptverantwortliche*r mit unterschiedlichen Personen, die von Werten, Überzeugungen und verschiedenen Erfahrungswissen geprägt sind, finden offenbar vermehrt in der berufsbegleitenden Ausbildung statt. Das Bilden und Weiterentwickeln von diversen Meinungen wird von ausgebildeten Praxisanleiter*innen, Supervisor*innen oder Professionist*innen unterstützt.

Die Ansicht, dass die Sozialpädagog*innen, welche die Ausbildung berufsbegleitend absolvieren, ein realistischeres Bild der Praxis kennen und als Lernfeld nutzen, womöglich nutzen müssen, um ihren Klient*innen und sich selbst gerecht zu werden, wird von der Aussage einer interviewten Person untermauert, die ihre Ausbildung nicht berufsbegleitend absolviert hat.

*„Im Praktikum is ma (.) niie wirklich damit konfrontiert wordn, wei ma trotzdem immer sehr behütet wo. Man hod imma a Praxisanleiterin ghobt. Man (..) die Klienten haum imma gwußt, man is Praktikantin“
(T8 2021:Z127-129)*

Sie*er verstärkt ihre*seine Aussage, indem sie*er betont, „niie wirklich“ mit Systemsprenger*innen „konfrontiert“ und von der Praxisanleiterin behütet worden zu sein. Diese Aussage lässt außerdem den Schluss zu, dass in einem Praktikum oft nicht das „reale“ Bild der Arbeit mit Systemsprenger*innen oder herausfordernden Krisen gezeigt wird, da die Praktikant*innen aus solchen Situationen herausgenommen werden. Erst in der tatsächlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird dann in der Praxis erlernt, was vorher theoretisch nähergebracht wurde. Im Gegensatz dazu können in einer berufsbegleitenden Ausbildung Theorie und Praxis besser miteinander verknüpft werden und belastende Situationen Schüler*innen und Student*innen wachsen lassen.

6.2.2.2 Verinnerlichen der Ausbildungsinhalte

Die weiteren Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die hilfreichen Ausbildungsinhalte schwer in Worte zu fassen sind.

„Jaaa (.). Jetzt muas i allerdings kurz, wei dem was i vorher gsagt hab, wir haum im zuge unsere, unseres Berufes oder im (.) in unserer Arbeitsstelle hauma imma so Fortbildungen gmocht“ (T6 2021:Z99-101)

Diese Aussage lässt vermuten, dass das langgezogene „Jaaa“ ihr*ihm eine Denkpause ermöglicht, um sich an hilfreiche Aspekte erinnern und die zuvor gestellte Frage beantworten zu können. Die interviewte Person benennt keine hilfreichen Inhalte aus ihrer*seiner Ausbildungszeit und verweist auf „Fortbildungen in der Arbeitsstelle“. Wahrscheinlich ist sie*er in Verlegenheit geraten und erwähnt daher die beruflichen Fortbildungen. Es ist auch möglich, dass die befragte Person das Gefühl hat, dass von der*dem Interviewer*in ein Inhalt gewünscht wird, welchen sie*er nicht benennen kann. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass sie*er keine Inhalte als hilfreich empfand und sie*er sich in der Anfangszeit nicht gut auf ihr*sein Arbeitsfeld vorbereitet sah. Das lange „Jaaa“ könnte in diesem Zusammenhang bedeuten, dass sie*er sich konkreten Input des Ausbildungsinstitutes gewünscht hätte.

Des Weiteren ist denkbar, dass die theoretischen Aspekte der Ausbildung in praktische Handlungsmethoden übergegangen sind und somit keine einzelnen Inhalte benannt werden können. Das sogenannte „Bauchgefühl“ wurde in der Ausbildung mit theoretischem Wissen angereichert und zu einem Werkzeugkoffer für die Absolvent*innen.

„Welche Ausbildungsinhalte worn bei der Arbeit mit Systemsprengern hüfreich oder der Kontakt, was du da bisher g´hobt hast? Befragte: (überlegt) Interviewer: Oda hat´s kane, hat´s welche gebm oder ned? Befragte: Oiso i kaun mi jetzt an an an (.) des gar nimma so erinnern.“ (T2 2021:Z261-265)

Die Aussage ist besonders spannend, da die befragte Person trotz Überlegungen keine konkreten Inhalte artikulieren kann. Sie*er weicht der interviewten Person nicht aus, sondern sagt klar, dass sie*er sich nicht mehr erinnern kann. Ihre*seine fehlende Erinnerung könnte auf dem erwähnten Bauchgefühl oder einer geringen Auseinandersetzung mit hilfreichen Lehrinhalten beruhen oder darauf hinweisen, dass solche gar nicht vermittelt wurden.

Matthias Moch beschreibt, dass das „Bauchgefühl“ durch Werte, Vorlieben, Berufserfahrungen und persönliche Weiterentwicklungen geformt wird und dadurch im Umgang mit Klient*innen individuelle Lösungen ermöglicht werden (vgl. Moch 2019:59–60). Wenn das Bauchgefühl durch theoretischen Input geformt wird, könnte das der Grund sein, warum die Benennung von konkreten Inhalten schwierig ist.

Ein*e andere*r Befragte*r stellt scheinbar nicht den Anspruch an die Ausbildung, alle hilfreichen Inhalte gelehrt zu bekommen.

„I glaub, dass´s eben gaunz vü gibt, was ma in der Ausbüdung ned (..) ned lernt oder gar ned lerna kau, weil´s mit der Erfahrung daun kummt.“ (T3, Z464-466)

Die Person führt an, dass sie*er in den Ausbildungsstätten vieles nicht erlernt hat. Sie*er erwähnt aber auch, dass die Auszubildenden gewisse Inhalte nicht lernen können, da diese auf Erfahrungen in der Praxis zurückzuführen sind. Die Vermutung, dass die Anwendung von Ausbildungsinhalten aufgrund der verschiedenen Biografien der Klient*innen und mannigfaltigen Arbeitskontexte unterschiedliche Reaktionen auslösen, wird durch diese Aussage verstärkt. Das Anliegen, sich eigenständig weiterbilden zu wollen, könnte dahinterstecken. Die praktische Erfahrung in der Sozialen Arbeit zeigt womöglich erst fehlende Inhalte auf. Sich diese in Eigenregie oder durch Fortbildungen anzueignen, würde die Sozialpädagog*innen in ihrem Arbeitsalltag mit Systemsprenger*innen fachlich stärken.

Die Interviewdaten dokumentieren, dass die gelehrtten Ausbildungsinhalte die befragten Personen in ihrer Arbeit wenig unterstützt haben. Walther, Dalügge und Schratz verweisen auf das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011. 46,4 % der Befragten fühlten sich während ihrer Ausbildung nicht gut vorbereitet, um die Fülle an Aufgaben in der Sozialen Arbeit zu meistern (vgl. Walther et al. 2021:39). Matthias Moch stimmt dem zu und bezieht sich in seiner Aussage auf eine Erhebung der Hans-Böckler-Stiftung aus dem Jahr 2016, welche ebenso aufzeigte, dass Ausbildungsinhalte nur bedingt in der Praxis umsetzbar sind (vgl. Moch 2021:30). Karin Lauermann und Stephan Sting sprachen beim JuQuest 2021 davon, dass Schüler*innen der Bildungsanstalten für Sozialpädagogik ein hohes Maß an Berufssozialisation

mitbringen. Dennoch sind weiterführende Qualifikationen für den stationären Kinder- und Jugendhilfereich schwierig zu erwerben, weil keine Anrechnung der berufsbildenden Ausbildung bei Studiengängen ermöglicht wird. Sie sind der Meinung, dass die Anrechnung die Qualifikationen für den Tätigkeitsbereich der Sozialpädagogik steigern würde (vgl. SOS-Kinderdorf 2021).

6.2.2.3 Die Relevanz von Wahlfächern, Freifächern und Fortbildungen

In diesem Kapitel wird auf hilfreiche Inhalte eingegangen, die durch Wahlfächer, Freifächer oder Fortbildungen erworben wurden.

6.2.2.3.1 Konfliktmanagement

Eine interviewte Person gab folgende Antwort, als sie nach hilfreichen und wertvollen Ausbildungsinhalten für die Arbeit mit Systemsprenger*innen befragt wurde.

„Lustig! A Wahlfach: Konfliktmanagement.“ (T7 2021:Z101)

Die Aussage „Lustig“ lässt vermuten, dass sie*er sich in der Ausbildung nicht dachte, dass ein Wahlfach ihr*ihm in der Arbeit mit Klient*innen am meisten hilft. Mit der Grundausbildung erwarb die Person eine theoretische Basis, um fachlich ihren*seinen Beruf ausüben zu können, dennoch bot scheinbar kein anderes Modul umsetzbare Handlungsmethoden für den Umgang mit Systemsprenger*innen.

Auch die Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe fordern, dass durch pädagogische Maßnahmen, Fähigkeiten gefördert werden sollen, Konflikte gewaltfrei lösen zu können (vgl. FICE Austria 2019:78).

Die Aussage „A Wahlfach“ zeigt möglicherweise auf, dass die Schüler*innen und Student*innen durch diesen zusätzlichen und eigenständigen Mehraufwand eine Spezialisierung für zukünftige Arbeitsfelder erwerben und Überforderungssituationen vielleicht vermeiden können. Ebenfalls wäre es denkbar, dass durch das Belegen bestimmter Wahlfächer bereichsspezialisierte Fachkräfte hervorgebracht werden.

6.2.2.3.2 Deeskalation

„a guade Ausbüdung war a a Deeskalationsseminar (.) ahm (..) vom (...) Dr. Gööö tl hot der ghoassn, aber, des war wirklich was, was gezielt für die Systemsprenger war. Wo anfoch gaunz vü fia mi aufgaungan is, ahm (..) jo!“ (T7 2021:Z104-105)

Die*der Befragte erwähnt ein Seminar, welches sie*er als gute Ausbildung empfand und auf die Arbeit mit Systemsprenger*innen abzielte. Sie*er denkt in ihren*seinen Ausführungen über den Namen der*des Vortragenden nach, alle anderen Aussagen sind klar formuliert. Die Aussage lässt vermuten, dass sie*er dieses Seminar allen Professionist*innen empfiehlt, die mit Systemsprenger*innen zu tun haben. Womöglich meinte sie*er aber, dass es auch für Systemsprenger*innen interessant wäre, auf die

Hintergründe und die Anfänge ihrer Eskalationen zu achten. Das Zusammenspiel vom Verstehen, woher die Konflikte kommen, und von den pädagogischen Maßnahmen, welche das Deeskalieren ermöglichen, kann allenfalls weniger Überforderungssituationen im sozialpädagogischen Alltag entstehen lassen. Die Thesen des Forschungsteams wären mögliche Erklärungen, warum zwei interviewte Personen diese deeskalierende Zusatzausbildung verpflichtend absolvieren mussten (vgl. T1 2021:Z315-320; T2 2021:Z528).

Eine weitere befragte Person beschrieb ebenfalls, dass sie*er die PART-Ausbildung gemacht hat (vgl. T5 2021:Z235). Das Ziel von PART (Professional Assault Response Training) besteht darin, dass die Würde der Klient*innen und der Mitarbeiter*innen in Krisensituationen bewahrt sowie ein umsetzbarer Handlungsplan für Sozialpädagog*innen erstellt wird, falls der Konflikt gefährlich zu werden droht. Die Effektivität wird am besten gesteigert, wenn dieses Konzept in die Strukturen der Einrichtungen aufgenommen und umgesetzt wird (vgl. Papenberg 2017:10). Die Organisation hat mit dem Konzept „Gewaltprävention & Opferschutz“ versucht, Deeskalationstheorien mit dem Handlungsplan von PART zu verbinden. In dem beforschten Artefakt werden die fünf Phasen der Eskalation und Möglichkeiten der Deeskalation nach Schwabe zusammengefasst (vgl. A2 2019:34-35). Die Tatsache, dass die in der Ausbildung womöglich nicht gelehrt Theorie von der stationären Organisation oder Einrichtung in einem Themen-Konzept verschriftlicht wird, könnte die Fachlichkeit der Mitarbeiter*innen positiv beeinflussen und auf eine gleiche oder ähnliche Ebene bringen. Das Konzept, welches in schriftlicher Form in der Einrichtung oder im Intranet allen Mitarbeiter*innen zur Verfügung steht, ermöglicht auch das direkte Nachlesen, zum Beispiel nach krisenbehafteten Situationen. Damit wird ein schneller Zugriff auf theoretisches Wissen und nützlichen Tools für Mitarbeiter*innen ermöglicht, die neu im Arbeitsfeld oder in der Einrichtung sind. Wenn das Erfahrungswissen der Organisationen in Konzepten gebündelt und Handlungspläne darin verschriftlicht werden, wäre es vielleicht nicht notwendig, dass Sozialpädagog*innen nach einem Arbeitstag das Internet dahingehend durchforsten. Der zeitliche Aufwand für theoretische Fortbildungen könnte verkürzt werden.

Beim Thema Deeskalation ist laut Wolfgang Papenberg die theoretische Auseinandersetzung nicht ausreichend, denn er fordert „kompetente Anleitungen, regelmäßiges Üben und Umsetzen!“ (Papenberg 2017:16) Im Artefakt 2 ist nachzulesen, dass die Einrichtung mithilfe des Inhouse-Trainings Basis- und Auffrischungsseminare abhalten kann (vgl. A2 2019:50). Weil die Rolle der Trainer*innen durch Mitarbeiter*innen abgedeckt wird, ist es möglich, fortwährend neues Personal intern zu schulen oder das Wissen langjähriger Mitarbeiter*innen aufzufrischen. Die Wirtschaftlichkeit mit internen Trainer*innen wird beschrieben (vgl. A2 2019:51), ebenso Handlungsanleitungen für eine unmittelbare, fachgerechte Krisenintervention, die Sozialpädagog*innen in ihrem Arbeitsalltag unterstützen.

Die Rolle der Mitarbeiter*innen als Trainer*innen könnte auch in krisenbehafteten Zeiten wie zum Beispiel während der Covid-Pandemie Vorteile mit sich bringen. Die Organisationen benötigen keine externen Professionist*innen, die ihre Einrichtung

besuchen, und Mitarbeiter*innen müssen in dieser Zeit nicht auf Fortbildungen verzichten.

Verpflichtende Fortbildungen, die durch die Organisationen finanziert werden, fördern die ständige Weiterbildung der Mitarbeiter*innen. Von ihnen selbstgewählte Fortbildungen erweitern den eigenen Handlungsrahmen, dennoch muss in diesem Zusammenhang der Kostenfaktor erwähnt werden. Die Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe streben an, dass Sozialpädagog*innen über Eskalationsdynamiken und Deeskalationsstrategien durch Fortbildungen in Kenntnis gesetzt werden (vgl. FICE Austria 2019:137). Die Kosten der oben erwähnten PART-Trainer*innenausbildung belaufen sich auf 2.725 Euro (vgl. PART-Training GmbH 2022).

6.2.2.3.3 Trauma

Das Thema Traumapädagogik wird gleich von fünf interviewten Personen als hilfreich benannt (vgl. T1 2021:Z315; T2 2021:Z528; T3 2021:Z.54; T5 2021:Z196; T7 2021:Z464).

„Deeskalation, Traumapädagogik“

Interviewer: Mhm

Befragte: Ah, das san zwoa so gaunz essentielle Fortbildungen.“ (T2 2021:Z528-530)

Die*der Interviewte bezeichnet diese Fortbildungen als essenziell. Das Bedeutungsvolle kann wahrscheinlich an der Art der Fortbildung festgemacht werden, denn sie*er schildert, dass sie*er durch andere Teilnehmer*innen neue Handlungsideen kennenlernte und die Vortragenden den Teilnehmer*innen praktische Beispiele vermittelten (vgl. T2 2021:Z535-539). Der Intervisions- und Supervisionscharakter half bereits anderen Interviewpartner*innen in ihrem Tun (vgl. T4 2021:Z650-653).

„Äh, ich habe dann, wir haben dann unterschiedliche Fortbildungen gehabt und, äh, die Ausbildung, die, die wirklich ausschlaggebend für mich war, war jetzt die Traumapädagogikausbildung.“ (T5 2021:Z193-196)

Diese befragte Person erwähnt unterschiedliche Fortbildungen, woraus sich schließen lässt, dass sie*er die für sich fehlenden Inhalte noch nicht konkretisieren konnte und womöglich in den Anfangsjahren keine gezielte Fortbildung besuchte. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sie*er unterschiedliche Pflichtfortbildungen besuchen musste, welche die*der Befragte als wenig nützlich für ihr*sein Handeln empfindet.

Mit dem Wort „ausschlaggebend“ betont sie*er die Wichtigkeit dieser Ausbildung. Es stellt sich die Frage, ob es ausschlaggebend für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, ausschlaggebend für den Beruf der*des Sozialpädagog*in oder für die Selbsterfahrung als Mensch mit einer Biografie war. Es ist anzunehmen, dass die Ausbildung in jeder Hinsicht wertvoll ist und einen verständnisvolleren Umgang mit

Klient*innen und Systemsprenger*innen fördert. Die Traumapädagogikausbildung scheint eine stärkende Wirkung zu haben, Überforderungssituationen durch Zweifel, mangelndes Verständnis oder fehlende Handlungsmethoden können vermutlich vermieden werden. Julia Gebrande beschreibt, dass Sozialpädagog*innen ohne traumasensible Ausbildung bei traumatisierten Kindern in die Überforderung und Hilflosigkeit kommen (vgl. Gebrande 2021:162).

Eine weitere befragte Person sieht Traumapädagogik ebenfalls als hilfreichen Ausbildungsinhalt.

„Auf jedn Foi de Traumapädagogik (..) Oiso i bin echt a Fan vo da Traumapädagogik, weil (..) oiso i glaub, ma wird (..) Kinder wern ned zum Systemsprenger waun ned a Traumatisierung irgendwie dahinter liegt.“ (T3 2021:Z69-71)

Die*der Interviewpartner*in beantwortet direkt die Frage nach hilfreichen Ausbildungsinhalten, ohne lange zu überlegen. Die schnelle, klare Antwort „Auf jeden Foi“ deutet darauf hin, dass die*der Befragte von der Ausbildung sehr überzeugt ist. Die Worte „ich bin echt ein Fan“ unterstreichen die erste Aussage. Die befragte Person geht auf Systemsprenger*innen ein und hebt hervor, dass Kinder sich nur dann in diese Richtung entwickeln, wenn Traumatisierungen in der Vergangenheit passiert sind. Alexandra Schmidt-Wenzel geht ebenfalls davon aus, dass Klient*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe meist seelisch verletzt worden sind und 50 % davon an einer Trauma-Folgestörung leiden (vgl. Schmidt-Wenzel 2019:27)

Die*der Befragte beschreibt weiter die Hintergründe des Verhaltens, die Reaktion der Kinder und Jugendlichen und dass sie*er diese dennoch wertschätzen kann (vgl. T3 2021:Z69-80). Die Person geht hier auf „das Konzept des guten Grundes“ ein (vgl. T3 2021:Z73-74). Dieser führt Sozialpädagog*innen vor Augen, dass verstörende Verhaltensweisen der Klient*innen aus einer Stresssituation heraus entstehen (vgl. Gahleitner, S.B. et al. 2021:134). Eine solche Sichtweise verändert möglicherweise die Beziehung zwischen den Sozialpädagog*innen und den Systemsprenger*innen. Akzeptanz und die Kenntnisse der Traumatheorie können eventuell alltägliche Krisen entschärfen. Dass Sozialpädagog*innen mit diesem theoretischen Wissen anders auf Krisen oder Handlungen der Systemsprenger*innen reagieren und Gegenreaktionen dadurch milder ausfallen, wäre wünschenswert für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Auch die Qualitätsstandards fordern, dass Sozialpädagog*innen spezifische Verhaltensauffälligkeiten als Folge eines Traumas erkennen, angemessen auf diese reagieren und den Kindern und Jugendlichen einen Ort bieten, an dem sie sich psychisch und emotional stabilisieren können (vgl. FICE Austria 2019:88).

„Und wenn man mit einer Selbsterfahrung in eine Gruppe geht, geht man mit einem ganz also, ich bin nach dem, nach der Traumapädagogik sicher, seitdem arbeite ich sicher ganz anders. Und ich hätte mir gewünscht, dass ich das schon früher gehabt hätte. Ich glaube, ich hätte es mit viel Kinder, also auch mit Systemsprengerkinder, ganz anders gearbeitet.“ (T5 2021:Z205-210)

Die*der Interviewte geht auf einen Aspekt ein, welcher auf die fehlenden Lehrinhalte in der Ausbildung hinweist. Durch das gewachsene Selbstbewusstsein aufgrund eigener Erfahrungen und durch fachliche Kenntnisse, die einem das Gefühl geben, gut auf die Arbeit vorbereitet zu sein, ändert sich wahrscheinlich die eigene Sichtweise. Sie*er teilt mit, dass nach der Traumausbildung andere Handlungsmethoden und Haltungen in der Arbeit integriert worden sind (vgl. T5 2021:2213-215). Die Überlegung, dass die Fortbildung ihre*seine Kompetenzen im Umgang mit Systemsprenger*innen positiv verändert hat, würde eine stärkere Einbindung in die Basisausbildung wünschenswert machen. Traumapädagogik fordert eine pädagogische Perspektive, welche vermehrt auf das Versorgen, das Verstehen und das Fördern der Kinder und Jugendlichen eingeht (vgl. Schmid / Lang 2012:339 zit. in Gebrande 2021:162).

Julia Gebrande formuliert, dass bereits im 13. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009) eine traumasensible Haltung sowie eine gezieltere Ausbildung hervorgehoben wurden, um Abbrüche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu verhindern. Sie beschreibt, dass diese Anliegen sich nicht in den Curricula wiederfinden (vgl. Gebrande 2021:162). Das lässt sich von Deutschland auf Österreich ummünzen, denn wie im Kapitel 3.3.2.3 ersichtlich, findet die Traumapädagogik nur am Rande der Ausbildung statt.

In den Qualitätsstandards der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird konkretisiert, dass Sozialpädagog*innen in ihren Einrichtungen zu den Grundlagen der Traumatheorie fortgebildet werden sollen (vgl. FICE Austria 2019:92).

Die Möglichkeiten der Traumausbildung sind in Österreich recht unterschiedlich, sie erstrecken sich von einem zweitägigen Seminar bis hin zu einem Universitätslehrgang. Die anfallenden Kosten liegen zwischen 280 und 4.134 Euro. Das österreichische Traumpädagogikzentrum spricht mit dem Seminar „Traumapädagogische Beziehungsgestaltung“ Sozialpädagog*innen an, um erste Erkenntnisse zur Entstehung destruktiver Bindungen bei Kindern und Jugendlichen zu vermitteln (vgl. öTPZ Österreichisches Traumpädagogikzentrum 2020). Die Möwe bietet eine Ausbildung in acht Modulen an, welche auf traumasensible Beziehungsarbeit, auf Stabilisierung sowie Selbstfürsorge abzielt. Die Gebühren belaufen sich auf 1.820 Euro. (vgl. die Möwe-Kinderschutzzentren 2021). An der Sigmund Freud PrivatUniversität kann der Universitätslehrgang Traumapädagogik und traumazentrierte Fachberatung von Personen, welche eine einschlägige Ausbildung sowie Berufspraxis vorweisen können, besucht werden. Die Kosten dieses Lehrgangs betragen 4.134 Euro, der Abschluss findet nach zwei Semestern statt (vgl. Sigmund Freud PrivatUniversität GmbH 2021).

Im Zitat oben spricht die interviewte Person alle Kinder an und geht erst danach explizit auf Systemsprenger*innen ein. Deshalb ist der geforderte Qualitätsstandard, dass die Grundlagen der Traumapädagogik in den Einrichtungen vermittelt werden sollen, wahrscheinlich nicht so zielführend. Sozialpädagog*innen benötigen unter Umständen diese Tools bereits beim Arbeitsbeginn, um im Arbeitsalltag vor Überforderungssituationen geschützt zu sein, was sich wiederum positiv auf alle Kinder der stationären Kinder- und Jugendhilfe auswirkt.

6.2.3 Resümee

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass angehende Sozialpädagog*innen für die Aufnahmeverfahren in den Bildungsinstituten persönliche, soziale Kompetenzen mitbringen müssen, um einen Platz zu bekommen. Empathische Fähigkeiten bei der Aufnahmeprüfung zu zeigen, ist für Kinder mit 14 Jahren möglicherweise schwierig. Ein weiterer bedenkenswerter Aspekt ist ein etwaiger Aufenthalt im Internat, dass die Eltern den Kindern zutrauen beziehungsweise finanzieren müssen.

Wartelisten in den Ausbildungsinstituten wirken vielleicht abschreckend. Jugendliche, die die Aufnahmeprüfung beim ersten Mal nicht schaffen und abgewiesen werden, probieren es im darauffolgenden Jahr möglicherweise nicht noch einmal. Die Information über freie Plätze in anderen Schulen könnte sie motivieren, an sich zu glauben und es in einem anderen Bundesland zu versuchen.

Die Forschungsergebnisse bezüglich der Lehrinhalte zeigen auf, dass die befragten Personen Deeskalation und Traumapädagogik als hilfreiche Ausbildungen sehen. Eindeutige Unterschiede lassen sich in der Erwartungshaltung der Sozialpädagog*innen festmachen. Denn während sich einige diese Themen in der Basisausbildung gewünscht hätten, sind andere der Meinung, dass man erst mit der Berufserfahrung dazulernt.

Die nächste Diskrepanz zeigt sich in den Aussagen hinsichtlich berufsbegleitender Ausbildung und Tagesform. Einige sehen Vorteile darin, bereits als Berufstätige*r die Ausbildung zu machen, da bereits Erfahrungen vorhanden sind und eingebracht werden können. Der Austausch mit anderen Schüler*innen und Student*innen wird dabei als Lernfeld gesehen. Andere berichten, dass sie in der Tagesform von den Praxisanleiter*innen behütet wurden.

Für das Forschungsteam hat sich die Frage ergeben, ob es sinnvoller ist, Personen, die keine theoretische Ausbildung haben, in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu beschäftigen und womöglich vielen Überforderungssituationen auszusetzen, um sie dann berufsbegleitend theoretisch auszubilden. Oder ob es besser ist, den Schüler*innen und Student*innen ein theoretisches Grundwissen zu vermitteln und diese ihre Erfahrungen in der Sozialen Arbeit danach machen zu lassen. Die Frage konnte mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht ausgewertet werden.

Als Forschungsergebnis konnte erhoben werden, dass Sozialpädagog*innen Traumapädagogik und Deeskalation als Ausbildungsinhalte begrüßen. Das Wissen und die Methoden dieser pädagogischen Ansätze schaffen mehr Klarheit und Verständnis im Umgang mit Systemsprenger*innen. Die Art der sozialpädagogischen Ausbildung der befragten Personen war in diesem Zusammenhang nicht erheblich, denn es wird nicht die Grundausbildung, sondern die Zusatzausbildung, das Wahlfach oder die Fortbildung als hilfreich gesehen. Die vertiefende Einbettung in die Basisausbildung wäre eine gute Möglichkeit, nützliche Lehrinhalte für die Kinder- und Jugendhilfe zu implementieren. Die Qualitätsstandards sehen diese Themen nicht in der Ausbildung, sondern im Arbeitsfeld angesiedelt:

„Die Fachkräfte erhalten Weiterbildung zu Grundlagen der Traumatologie und Bindungstheorie sowie fachliche Unterstützung für die traumasensible und bindungsorientierte Betreuung der Kinder und Jugendlichen.“ (FICE Austria 2019:88)

Laut den Erhebungen wäre die Forderung sinnvoll, wenn sie an einen zeitlichen Faktor geknüpft wäre. Um nicht in Überforderungssituationen zu geraten, brauchen Sozialpädagog*innen dementsprechende Fähigkeiten bereits beim Berufsbeginn zum Beispiel in einer Wohngemeinschaft. Parallelen können zum Bereich Gesundheits- und Krankenpflege gezogen werden. Hier ist es möglich, eine Basisausbildung zu absolvieren und mit Spezialisierungen für arbeitsrelevante Sonderbereiche zu erweitern.

„§ 17. (1) Angehörige des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege können 1.setting- und zielgruppenspezifische Spezialisierungen sowie 2.Spezialisierungen für Lehr- oder Führungsaufgaben erwerben.

(2) Setting- und zielgruppenspezifische Spezialisierungen sind:

1.Kinder- und Jugendlichenpflege, 2. Psychiatrische Gesundheits- und Krankenpflege, 3.Intensivpflege, 4.Anästhesiepflege, 5.Pflege bei Nierenersatztherapie, 6.Pflege im Operationsbereich, 7.Krankenhaushygiene, 8.Wundmanagement und Stomaversorgung, 9.Hospiz- und Palliativversorgung, 10.Psychogeriatrische Pflege.

(3) Voraussetzung für die Ausübung von Spezialisierungen gemäß Abs. 2, die über die Kompetenzen gemäß §§14 bis 16 hinausgehen, ist die erfolgreiche Absolvierung der entsprechenden Sonderausbildung oder Spezialisierung, Niveau 2 (Befugniserweiterung), innerhalb von fünf Jahren ab Aufnahme der Tätigkeit.“ (§17 GuKG)

Fachspezifische Fortbildungen in den Bereichen der Sozialen Arbeit würden neben der gewünschten Qualifizierung für die Aufgaben in der stationären Kinder- und Jugendhilfe eine Aufwertung des Berufsbildes mit sich bringen. Auf das jeweilige Arbeitsfeld zugeschnittene Lehrinhalte in Modulform würden den Sozialpädagog*innen ihre Arbeit erleichtern und sollten in den ersten fünf Arbeitsjahren absolviert werden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene könnten so von gut ausgebildeten und resilienten Arbeitskräften betreut und begleitet werden.

6.3 Organisationale Rahmenbedingungen

Kastler Martina

Durch den Forschungsprozess bildeten sich konkrete Thematiken heraus. Daraus lassen sich die organisationalen Rahmenbedingungen in interne Einschulung, Rollenbeschreibung, standardisierte Abläufe innerhalb der Organisation, räumliche Rahmenbedingungen und Dienstpläne, in interne und externe Supervision, Fortbildung, Vernetzung und Benefits und externe Rahmenbedingungen kategorisieren.

In diesem Kapitel werden organisationale Rahmenbedingungen beleuchtet, weil sie zur Stärkung, Professionalisierung und Sicherheit der Sozialpädagog*innen im Arbeitskontext mit Systemsprenger*innen beitragen können.

In allen geführten Interviews wurde der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um die oben beschriebenen Kriterien zu fördern. Außerdem wurden nicht nur Einschulungsabläufe und Wiedereinstiege beschrieben, sondern auch die Rollen der Agierenden. Standardisierte Abläufe innerhalb der Organisationen wurden durch Schilderungen wie die Weitergabe von Informationen, Handlungsleitfäden und Dokumentationen sichtbar. Die Interviewpartner*innen skizzierten die räumlichen Rahmenbedingungen. Des Weiteren wurde beforscht, welche Rolle die Dienstpläne spielen und wie sie mit der Teamgröße und den Wochenarbeitsstunden in Zusammenhang stehen.

Das Kapitel 6.3.2 beinhaltet die internen und externen Rahmenbedingungen wie Supervision, Fortbildung, Vernetzung und Benefits. Alle vier Teilbereiche sind grundsätzlich als Mehrwert für Mitarbeiter*innen zu sehen.

Zuletzt wird nur kurz auf die externen Rahmenbedingungen eingegangen, weil sie für Sozialpädagog*innen im Arbeitsalltag mit Systemsprenger*innen nur eine periphere Rolle spielen.

Zum besseren Verständnis und zur leichteren Nachvollziehbarkeit werden die empirischen Forschungsergebnisse der organisationalen Rahmenbedingungen chronologisch, anhand eines gedanklich fiktiven Ablaufs dargestellt, beginnend mit der Einstellung einer*s neuen Mitarbeiter*in bis zum Arbeitsalltag.

Organisationen sind Einrichtungen, Gruppen oder Verbände mit bestimmten Zielen, Strukturen und Gliederungen (vgl. Duden 2004:712). Die Rahmenbedingungen stecken dafür den äußeren Rahmen ab (vgl. Duden 2004:789).

Organisationen können unterschiedlich wahrgenommen werden, manche Teilbereiche als starr, andere wiederum als flexibel. Im nachfolgenden Zitat bezieht ein*e Interviewpartner*in den Begriff Systemsprenger*innen auf Menschen, die mit Systemsprenger*innen im sozialpädagogischen Kontext in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, also auch auf sich selbst.

„I würd jetzt des so interpretiern, dass (..) SystemsprengerInnen äh (..) Menschen san, de vielleicht in dem Bereich orweitn und irgendwie vielleicht unkonventionelle Methoden anwendn, oder, die anfoch des System (..) so guad im Griff haum, dass sie anfoch noch vü mehr rausholn kinnan aus dem.“ (T6 2021:Z63-66)

Je mehr das System erfasst werden kann, desto mehr Handlungsspielräume wie zum Beispiel unkonventionelle Methoden eröffnen sich für Mitarbeiter*innen. Daraus lässt

sich ableiten, dass organisationale Systeme und deren Wahrnehmung eine tragende Rolle spielen.

6.3.1 Interne Rahmenbedingungen

6.3.1.1 Einschulung

Bestenfalls beginnt ein neues Arbeitsverhältnis mit einer allumfassenden Einschulung. Die Erfahrungen der Interviewpartner*innen zeigen, dass diese maßgeblich zu einem positiven Start und zum „richtigen Ankommen“ im Betrieb beiträgt. Oft ist es notwendig, dass neue Sozialpädagog*innen ohne Hintergrundwissen rasch Aufgaben übernehmen müssen. Erst nach und nach eignen sie sich relevante Kenntnisse über die organisationalen Rahmenbedingungen an. Die Forschungsergebnisse haben den vom Forschungsteam vermuteten hohen Stellenwert von Einschulungen nicht nur bekräftigt, sondern übertroffen, daher werden sie sehr umfangreich dargestellt. Wenn der Einschulungsprozess in seiner Wichtigkeit erkannt wird, besteht die Möglichkeit, Überforderungssituationen gleich von Beginn an zu vermeiden.

Die weitreichenden Folgen keiner, einer zu kurzen, einer mangelhaften oder einer überfordernden Einschulung werden durch nachstehende Aussagen erkennbar.

„Jo und (.) oiso, es war völlig irre eigentlich, wei i hob ka Einschulung g´habt.“ (T3 2021:Z336-337)

Die interviewte Person bekrittelt nicht nur die fehlende Einschulung, sie bezeichnet den Umstand als „völlig irre“ im negativen Sinne. Die hohe Relevanz einer adäquaten Einschulung wird stark betont. Durch eine positive Erstbegegnung von Mitarbeiter*innen und Klient*innen wird eine wichtige Basis für die künftige Zusammenarbeit geschaffen, die durch verwirrte oder gar verstörte neue Mitarbeiter*innen negativ beeinflusst werden kann. Darüber hinaus kann es durch die Überforderung zu Unstimmigkeiten im Team kommen.

„Ahm (.) oiso die woa vielleicht drei Wochn erst do. Jo, und (...) sie hot hoid Kinder mitn gleichn Naum a poa moi verwechselt (.) a in den Unterlagen, ahm (.) oiso in den Protokollen, ahm, jo und do is hoid daun deswegen mit da Leitung amoi zaumkrocht.“ (T3 2021:556-558)

Die*der neue Mitarbeiter*in war erst drei Wochen in der Einrichtung tätig und wurde bereits mit Aufzeichnungen beziehungsweise der Protokollführung betraut. Die Aufgabe an sich stellt vermutlich keine Überforderung dar, dennoch könnte die Verwechslung der Kinder aufgrund gleicher Namen auf eine Überforderungsgesamtsituation hinweisen. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass Konflikte und deren erfolgreiche Auflösung die Mitarbeiter*innen-Team-Leitungsstruktur stärken können (siehe Kapitel 6.4.6).

Mitarbeiter*innen müssen sich relevantes Wissen sehr rasch neben der alltäglichen Arbeit aneignen. Hilfestellungen für Neulinge sind Wiederholungen, gleichbleibende Abläufe und konstante Teamzusammensetzungen. Ein Einschulungsprozess gleicht

einem Lernprozess und könnte durch stetige Wiederholungen gefördert und verinnerlicht werden und demnach gelingen.

„Arbeit ist immer auch Lernen [...]. Dahinter steht der Grundsatz ‚Arbeit = Lernen = Schule‘ [...]. Somit wird aus solchen Einrichtungen eine ‚Schule des Lebens‘.“ (Baeschlin-Hasler / Baeschlin 2015:179)

*„Am Anfang wor es vielleicht a bissl viel, oba do bin i daun a
unterstützt worn. Oiso so Einarbeitungsphase woa eher so
schleichend.“ (T6 2021:446-447)*

Einschulungsphasen scheinen für alle Beteiligten, das ist das Team, die*der neue Mitarbeiter*in und die Klient*innen, anspruchsvoll und eine Herausforderung, vielleicht sogar eine Belastung zu sein, auch für die Einschuler*innen. Viele neue Menschen und Abläufe werden kennengelernt. Etwaige Erleichterung bringt möglicherweise Unterstützung vom Team. Augenscheinlich kommen zeitliche Investitionen in Einschulungsprozesse dem nachfolgenden Arbeitsalltag ressourcentechnisch zugute. Wird der richtige Zeitpunkt für die Mobilisierung von Energien gefunden, könnten eventuell in späterer Folge Ressourcen gespart werden, weil keine Nachschulungen notwendig sind.

Bei einem Kommentar von Marianne und Kaspar Baeschlin zu aufwendigen Aufnahmeverfahren geht hervor, dass diese zwar dem ersten Eindruck nach unökonomisch sind, aber sie die Praxis in weiterer Folge erheblich erleichtern (vgl. Baeschlin-Hasler / Baeschlin 2015:178). Aufnahmeprozesse können detaillierte Stellenausschreibungen, mehrere Vorstellungsgesprächsrunden, Schnupper- und Probearbeitstage und Probezeiten beinhalten. Je sorgfältiger und passgenauer das Personal ausgewählt wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des langfristigen Verbleibes in der Einrichtung. Ganzheitliche Einschulungen runden diesen Prozess ab.

Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass aufgrund der weiblichen Dominanz im sozialpädagogischen Feld, insbesondere bei altersmäßig eher jungen Teams, Schwangerschaften und Mutterschaftskarenzen öfter vorkommen. Dadurch entsteht in manchen Einrichtungen erhöhter Bedarf neuer Kolleg*innen, der meist mit Neulingen im sozialpädagogischen Feld abgedeckt wird. Dieser Umstand bringt mit sich, dass verhältnismäßig oft Einschulungen von Dienstälteren übernommen werden müssen.

*„Was hoid immer wieder is, is (.) für für dienstältere
SozialpädagogInnen irgendwaun (.) dass´s scho schwierig is immer
wieder hoid neiche junge KollegInnen (.) einzuschuln (.)“ (T3
2021:Z454-456)*

Weiterführend wird bei der Aussage klarer, warum es schwierig ist, Einschulungen durchzuführen.

*„was aber hoid immer voi vü Einschulung (...) und hoid afoch de Zeit
braucht de Erfahrungen zu saummön ...“ (T3 2021:465-464)*

Neue, unerfahrene Kolleg*innen bedürfen brauchen „voi vü Einschulung“. Das heißt Einschulungen benötigen unterschiedlich aufwendige Ressourcen, eine davon ist Zeit.

„Wir hom Zeit am Vormittag. Und die Zeit wird hoit so genutzt, dass wir die Mitarbeiter oafoch a zeign, hey, so lafts. So. Des is unsere Struktur. Des is unser Rahmen. Des is unser Checkliste (.) und daun wird des hoit a gnutzt.“ (T7 2021:388-390)

Das Zitat besagt, dass am Vormittag die Klient*innen außer Haus sind, daher besteht für das Team die Möglichkeit des Austauschs. Mit dem Wort „oafoch“ ist der Begriff „einfach“ gemeint und er vermittelt den Eindruck, wie wenn es der*dem Interviewpartner*in und deren*dessen Kolleg*innen ein Leichtes ist, die*den Neue*n die Struktur, den Rahmen und den Ablauf näher zu bringen. Idealerweise werden die benötigten Zeitressourcen bei der Dienstplanerstellung mitgedacht. Diese Erkenntnis beziehungsweise dieses Wissen ist für Dienstplanschreibende, meist die*der Leiter*in relevant, um in der Einschulungsphase nicht nur für die*den Neue*n, sondern für alle Beteiligten, das sind die Kolleg*innen und Klient*innen, berücksichtigen zu können, dass sie*er nicht nur „nebenbei irgendwie mitrennt“, sondern die*der Unerfahrenere „lang doppelt mitrennt“.

„Der ihrn Dienstplan und war eigentlich ka Zeit für Einschulung. Oder hoid, ja, is des so nebenbei irgendwie mitg´rennt. (.) uuund es wird im Dienstplan drauf gschaut, dass de neiche Kollegin, oder der neiche Kollege hoit, wirklich laung doppelt mitrennt, oiso ned an Dienst alanich hat, ...“ (T3 2021:Z345-347)

Einschulungsprozesse und die damit zusammenhängenden Systeme werden von den Interviewpartner*innen erläutert.

„... da gibt´s a eigene Prozesse und so, so zur Mitarbeitereinschulung und es is so, dass wir eine Paten... (.) a Patensystem haum, oiso waun (.) im Team wer neich aufaungt, übernimmt a Pädagogin vom Team den Paten für die neue Kollegin. (.) Da gibt´s daun a eigene Paten-Checkliste mit welche Themen und Punkte hoid besprochen wern (.) mit dem neuen Mitarbeiter.“ (T3 2021:350-353)

Pat*innensysteme werden als eigene, also eigenständige Prozesse angesehen und scheinen sich bewährt zu haben. Die Mitarbeiter*in hat die Idee dahinter gänzlich verstanden und kann dies konkret wiedergeben beziehungsweise erklären. Die Checkliste, die in Themen und Punkte unterteilt wurde, ist vermutlich ein nützliches Tool für beide Seiten – Einschuler*in und Einzuschulende*r. Es scheint völlig klar zu sein, wer was zu tun hat und welche Themen und Punkte von Belang sind und besprochen werden müssen. Darüber hinaus bieten Einschulungen eine Möglichkeit des Kennenlernens der*des neuen Kolleg*in und zwischenmenschliche Begegnung, welche förderlich für die künftige Zusammenarbeit sein könnte.

„Das ist nur die Einschulungsphase und, aber irgendwie, hm, ist man ein bisschen verbunden mit der Person und, äh, fühlt sich vielleicht auch, also ich habe mich Anfang schon, äh, für meine Kollegin dann noch ein bisschen verantwortlich gefühlt, ...“ (T5 2021:543-545)

Hier wird das Fundament für das künftige Zusammenwirken des gesamten Systems gelegt (vgl. Baeschlin-Hasler / Baeschlin 2015:178).

Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass es unterschiedliche Einschulungsprozesse gibt. In einer anderen Organisation kommt ein Mentor*innensystem, welches sich vom Pat*innensystem nur namentlich unterscheidet, aber ebenso hilfreich wahrgenommen wird, zur Anwendung.

*„Sie hat mir dann die Gruppe gezeigt, ich habe dann einen, einen Probearbeitstag gehabt mit einer Kollegin, die war dann meine Mentorin, wir haben ein Mentorensystem. Das finde ich ganz toll, weil dann, äh, wird man durch eine Person einmal eingeschult, da erfährt man halt wirklich, da hat man erfahren, wie es im Nachtdienst rennt.“
(T5 2021:Z525-529)*

Den Wissenstransfer, den das Mentor*innensystem ermöglicht, findet die befragte Person „ganz toll“. Dort scheint es die Möglichkeit zu geben, „wirklich zu erfahren“, worauf es ankommt.

„Einen Mentor, der was für einen zuständig is, und da gibts a eine Mappe, eine Einschulungsmappe, ... Und du muasst wirkli ois ohagln und schau, hob i den a ois zagt? Oba (.) die gaunzn Klanichkeiten, ahm, was hoit a Sichaheit gibt (.)“ (T7 2021:Z367-377)

Die Kombination zwischen einem Mentor*innensystem und einem Skript, zum Beispiel einer Einschulungsmappe, lässt anscheinend eine weitgehend lückenlose Einschulung zu und gibt Sicherheit auf beiden Seiten. Checklisten und Einschulungsmappen werden in mehreren Interviews genannt (vgl. T3 2021:Z352, T5 2021:Z533, T7 2021:Z:367, T8 2021:478).

6.3.1.1.1 Wiedereinstieg

Dem Forschungsteam fiel auf, dass auch für Wiedereinsteiger*innen Einschulungen sehr wichtig sind.

„...ahm, dadurch, dass ich eben erst vor drei Jahren selbst Mutter geworden bin, hab ich ma schwer getan wieder rein zu finden. Und (...) mittlerweile geht's, mittlerweile hab ich mich wieder gut eingearbeitet, aber das war im ersten Jahr für mich sehr, sehr schwer.“ (T1 2021:Z604-613)

Mehrfachaufgaben wie Haushalt, Mutterschaft, Kinderbetreuungspflichten, Berufstätigkeit, pflegende Angehörige et cetera, insbesondere von Frauen, werden höchstwahrscheinlich unterschätzt. Die unterschiedlichen Rollen müssen stets mit den damit einhergehenden Aufgaben vereint und an die Wirkungsstätten angepasst werden. Rollen bestimmen situationsbedingt, welches Verhalten verlässlich und dauerhaft angewandt wird und dadurch erwartbar ist (vgl. Schäfers 2006:33).

Wiedereinstiegsphasen brauchen Zeit, daher sind längere Einarbeitungszeiten hilfreich.

6.3.1.2 Rollenbeschreibungen

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass auch innerhalb der Organisation Rollenbeschreibungen bedeutend sind, weil sie dem besseren Verständnis der Aufgabenteilung dienen. Wenn jede*r weiß, wer für was zuständig ist, kann der Überblick besser behalten werden. Dadurch wird der Arbeitsalltag erleichtert, insbesondere dann, wenn Klient*innen wissen, wann sie sich an wen zu wenden haben. Vielleicht gibt es konkrete Ansprechpersonen bezüglich unterschiedlicher Thematiken und jede*r muss sich nicht mit jedem Bereich befassen. Die Aufgaben sollten nach zeitlichen Ressourcen und persönlichen Kompetenzen vergeben werden. Aufgabenteilungen könnten mit professioneller Unterstützung, beispielsweise in einer Supervision, erarbeitet werden.

Nach Herbert Simon werden Organisationsziele aus den Entscheidungen einer Organisation abgeleitet. Kern des Zielkonzeptes sind Rollenerwartungen an die Mitarbeiter*innen aus denen die Aufgabenverteilung resultiert (vgl. Simon 1964 zit in. Preisendörfer 2016:68).

„Wir ham das so aufgeteilt, das zwei, zwei Mitarbeiter wenn möglich ist, immer alle ärztlichen Termine ausmachen, damit da eben an Überblick behält ... Ich bin mit einer Kollegin für alle vereintechnischen Sachen zuständig und zwei Kollegen sind für alle schulischen Sachen zuständig.“ (T1 2021:Z1031-1036)

6.3.1.3 Standardisierte Abläufe innerhalb der Organisation

6.3.1.3.1 Weitergabe von Informationen

Im Zuge der Auswertung der Forschungsergebnisse wurden die Kommunikationsstrukturen in den Organisationen und Einrichtungen besser sichtbar. Es ist festzustellen, dass kurze, klare und deutliche Kommunikationsflüsse von Vorteil sind und es sich positiv auswirkt, wenn die Verantwortung dafür die Leitung wahrnimmt.

In diesem Zusammenhang ist die Differenzierung von Informationen und dem Verstehen der Mitteilungen relevant. Kommunikationsarten beinhalten ausgewählte Informationen, die Mitteilung dieser Information und das Erfassen oder die Fehldeutung der Mitteilung (vgl. Luhmann 1997:21).

„Ma muassi gaunz genau überleg´n, wie wird die Information im Team, de Informationsweitergabe gestaltet, so dass wirklich olle (..) am neichesten Staund san,...“ (T3 2021:Z40)

Teil der Kommunikation ist die Informationsweitergabe, damit „wirklich olle“ Mitarbeiter*innen, also auch Teilzeitkräfte, zeitgerecht alle relevanten Informationen erhalten. Dafür ist ein intensiver, „engmaschiger“ Austausch aller Beteiligten notwendig.

„Ja, ähm (.) i glaub i, ma braucht da ziemlich schnö ahm an intensiven Austausch mit verschiedenen Positionen. Wenn´s jetzt in an in s in so eine eskalative Situation (.) äh (.) rudert. Ähm (...) engmaschig! Des Gaunze muss sehr engmaschig sein.“ (T2 2021:Z945-953)

Je nach Kommunikationsmittel werden die Informationen in Organisationen recht individuell produziert und verarbeitet. Nach Luhmann ist es „eine rein systeminterne Form der Behandlung von Ereignissen.“ (Luhmann 2005:15)

6.3.1.3.2 Handlungsleitfäden

Handungsleitfäden sind Teil der Informationsweitergabe. Die Organisation gibt vor, wie in welcher Situation gehandelt werden soll. Es liegt in der Hand der Organisation, auf welches Detail der Kommunikation das Hauptaugenmerk gelegt wird; entweder mehr auf die Information selbst oder auf das entscheidende Handeln (vgl. Luhmann 1997:21). Bestenfalls vermitteln Handlungsleitfäden den Agierenden ein Gefühl von Sicherheit.

„In jeder Einrichtung, dass ma afach woass, welche Schritte muass i setzen. Wen kaun i anrufen? Wo äh wann is wirklich Gefahr in Verzug und (.) i muas diese Sicherheit haben, dass hinter mir wer steht, oder dass i mei Team hinter mir hab oder mein Arbeitgeber. Des is a wichtiger Faktor zu wissen, dass i des ned allan durchsteh muass, des is Horror.“ (T2 2021:Z442-461)

Die*der Befragte berichtet, dass jede*r Person in der Einrichtung weiß, was zu tun ist und welche Schritte erforderlich sind. Das könnte bedeuten, dass es sich um ein Zusammenspiel und um keine One-Wo*man-Show handelt. Die Kontaktaufnahme erfolgt telefonisch, was meist der kürzeste Kommunikationsweg ist. Es besteht die Möglichkeit, Kolleg*innen zu kontaktieren, die sich nicht in unmittelbarer Nähe befinden. Bei Gefahr in Verzug wird erfahrungsgemäß meist die Leitungsperson – auch außerhalb des Dienstes – kontaktiert. Scheinbar wird ein Gefühl von Sicherheit durch die Rückendeckung, sei es vom Team selbst oder von der*dem Arbeitgeber*in, vermittelt. Es wird deutlich, wie wichtig die Gewissheit ist, jemanden hinter sich zu haben. Ansonsten könnte es zum „Horror“ werden. Horror wird vermutlich mit dem Schlimmsten, was einer*m passieren kann, in Verbindung gebracht; es darf jedenfalls nicht dazu kommen, etwas Unerträgliches zu erleben. Die Aussage lässt Rückschlüsse zu, dass die*der Befragte so eine Situation erlebt hat und das nie wieder möchte.

In diesem Kontext ist auch beachtenswert, dass die Klient*innen Sicherheit brauchen und nur abgesicherte Mitarbeiter*innen imstande sind, diese auch zu vermitteln (vgl. Mangels 2015:154). Kühn geht einen Schritt weiter und bezeichnet Pädagog*innen als „Sicherheitsbeauftragte“. (Kühn, M. 2006:9)

Erfahrungswerte könnten in Krisenpläne eingearbeitet werden. Bei interner Überforderung dürfte es unausweichlich sein, Hilfe von außen anzufordern.

*„Hilfreich wäre gewesen und des hom net ghobt, so gonz klare
Richtlinien.“ (T6 2021:Z235-240)*

Mit der Aussage wird die oben erwähnte These des Forschungsteams gestützt: Richtlinien und deren Vermittlung haben ganz klar, deutlich und vor allem verständlich zu sein. Raum dafür können zum Beispiel Teamtreffen sein, bei denen wiederholt verschiedene Themen aufgegriffen und besprochen werden.

*„Sie hod da einfach a voll den Überblick und hod a wirklich guade
Strukturen aufgebaut und von der hob i mi auf jeden Foi unterstützt
gefühlt.“ (T6 2021:Z409-410)*

Es scheint so, als ob es hilfreich wäre, wenn es jemanden gibt, die*der den Überblick über das Arbeitsfeld und die Strukturen hat und behält. Des Weiteren besteht die Wahrscheinlichkeit, dass der interne Kommunikationsfluss auch für die professionelle externe Kommunikation entscheidend ist.

Einerseits bedarf es Handlungsleitfäden, damit klar ist, wie in welcher Situation gehandelt werden soll, andererseits könnten zu viele Vorgaben zur Erstarrung führen, weil es keine Handlungsspielräume mehr gibt. Die Arbeitsmotivation könnte darunter leiden, außerdem lassen starre Strukturen keine Kreativität mehr zu. Diese Annahme wird in Kapitel 6.5.4 bekräftigt. Mit Kreativität ist hier kein Talent von Sozialpädagog*innen gemeint, sondern eine, an die systemische Soziale Arbeit angelehnte, Methode (vgl. Hosemann 2015:58).

*„Alles sehr dokumentiert sei, also überdokumentiert und alles vorher
immer abgesprochen wird und so dann wird das alles sehr starr und
dann kannst dich eigentlich nicht bewegen mehr vor lauter Starre.“
(T4 2021:Z131-134)*

Wie viele Vorgaben gemacht werden und wie offen sich eine Organisation gegenüber ihren Mitarbeiter*innen gibt, scheint ein Balanceakt zu sein.

*„Uuund wir san jo a sehr, (.) wie soi ma sogn (..) offene Organisation.
Oiso wir san scho (.) hüfsbereit.“ (T7 2021:Z289-290)*

Durch die Formulierung „wir“ wird ersichtlich, dass es eine Gemeinschaft beziehungsweise ein Team gibt. Die Formulierung „wie soi ma sogn“ weist darauf hin, dass die interviewte Person zuerst nicht ganz sicher ist, wie sie die Organisation bezeichnen soll. Dann spricht sie von „offener Organisation“, was zur Folge hat, dass sie sich selbst auch als hilfsberechtigtes Teammitglied wahrnimmt. Daraus lässt sich ableiten, dass die gelebte Offenheit einer Organisation zur guten Zusammenarbeit der Mitarbeiter*innen beiträgt und die Kolleg*innen füreinander da sind.

Beim nächsten Zitat wird die Organisation, in der die*der Befragte tätig ist, als sozial bezeichnet:

*„Wir san jo (.) sehr sozial aufgebaut und des unterstützt a.“ (T7
2021:Z502-503)*

Die Identifikation mit dem Betrieb wird durch das Verwenden des persönlichen Pronomens „wir“ sichtbar. Außerdem wird der Aufbau der Organisation als sehr sozial wahrgenommen. Mit „aufgebaut“ könnte auch die funktionierende Struktur der Einrichtung gemeint sein. Diese Aspekte tragen offensichtlich zur Unterstützung der Mitarbeiter*innen bei.

6.3.1.3.3 Dokumentation

Dokumentationen sind für Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen ein Nachweis über die geleistete Arbeit. Sie können auch Legitimationen von Organisationen für Fördergeber*innen sein. Organisationen und ihre Mitarbeiter*innen stehen unter Beobachtung, sei es von den Klient*innen, Fördergeber*innen und anderen Organisationen.

Dokumentationen sind eine schriftliche Art von Kommunikation. Es werden der Informationsgehalt und die Motive, warum der Inhalt mitgeteilt wird, unterschieden (vgl. Luhmann 1997:21).

„Und ich merke ich es auch jetzt, es ist wichtig, diese Dokumentation, keine Frage, weil jetzt alle schon viel, viel hellhöriger geworden ist.“ (T5 2021:Z146-147)

„Also, da hat sich schon stark was gewandelt und das ist keine Frage, dass Dokumentation wichtig ist, weil man grad da dann sagen kann: 'Hey, ich habe dokumentiert. Ich habe das und das gemacht und mir kann nichts passieren'“. (T5 2021:Z155-157)

Die*der Befragte ist lange im Feld tätig und beschreibt einen Wandel, den sie*er selbst als stark erlebt hat. Der Wandel beinhaltet einen Anstieg der Dokumentation. Es steht außer Frage, dass sie*er der Dokumentation einen wichtigen Stellenwert zukommen lässt. Durch das Wiedergeben des direkten Dialoges hat man den Eindruck, als ob die Person schon einmal gesagte Worte wiederholt oder sich an eine spezielle Situation gut erinnert. Die Dokumentation beinhaltet legitimierte Arbeitsschritte und Arbeitsweisen und die*der Mitarbeiter*in fühlt sich vor möglichen (negativen) Konsequenzen seitens der Beobachtenden abgesichert.

„Das ma hold a nix vergessn, weil i sog hod ah immer, das, sog ah immer meinen Kollegen, und vor eum, ah Kollegen, de i einschul, einschule, ,Wer schreibt, der bleibt.““ (T8 2021:Z468-469)

Es scheint sehr wichtig zu sein, dass alles Relevante aufgenommen und verschriftlicht wird. Neue Kolleg*innen werden nicht nur dahingehend eingeschult, sondern auch bestehende Kolleg*innenschaften erinnern sich gegenseitig an das lückenlose Dokumentieren. Die Interpretation der Aussage könnte sogar so weit gehen, dass wenn fehlende oder mangelhafte Dokumentationen vorliegen, also wenn Mitarbeiter*innen ihre Handlungsschritte und Handlungsweisen nicht nachweisen können, den Betrieb verlassen müssen.

6.3.1.4 Räumliche Rahmenbedingungen

Michel Foucaults Theorie von Organisationen beinhaltet die Erkenntnis, dass die Architektur und die soziale Struktur in einem unmittelbaren Kontext zueinander stehen (vgl. Foucault 2020:316).

Sozialpädagog*innen haben verschiedene Verantwortungsbereiche, die über das sozialpädagogische Feld hinausreichen.

„Also als Diplomsozialpädagogin bist du ja in ... Trotzdem auch für das Haus zuständig.“ (T1 2021:Z55-56)

Die explizite Erwähnung der Profession lässt vermuten, dass die Person ihrer eigentlichen Tätigkeit, nämlich der sozialpädagogischen Arbeit nachkommen, nicht aber sich auch noch um das Haus kümmern möchte. Sie*er ist keine*kein Hausmeister*in. Der zusätzliche Zuständigkeitsbereich stellt möglicherweise eine Überforderung dar, die mit einer Frustration einhergeht. Hier ist, wie bereits erwähnt, eine gut definierte Rollenbeschreibung und eine klare Aufgabenteilung wichtig.

Wie sich in den nachfolgenden Passagen zeigt, spielen räumliche Rahmenbedingungen im Arbeitsalltag mit Systemsprenger*innen eine wesentliche Rolle.

„Also ich würd nie (.) ah (..) den Job jetzt wechseln, wenn ich vorher nicht das Haus gesehen hätte. Ich muss wissen, fühl ich mich da auch wohl.“ (T1 2021:Z779-780)

Es geht nicht nur um das eigene Wohlbefinden, sondern auch um die praktische Arbeit mit den Klient*innen. Räume beeinflussen das Handeln der Sozialpädagog*innen und somit ihre Arbeitsabläufe. Außerdem können neue Handlungsspielräume eröffnet werden (vgl. Preisendörfer 2016:61).

„Ich konnte mit ihm gut arbeiten, überhaupt wenns, wenns praktische Sachen draust im Garten waren.“ (T1 2021:Z715)

Es wird eine Zusammenarbeit mit einer*m Klient*in beschrieben. Diese schien grundsätzlich gut zu funktionieren, noch besser allerdings, wenn "praktische Sachen" möglich waren. Das könnte der Hinweis dafür sein, dass der vorhandene Garten das Tätigkeitsfeld erweitert, Aktivitäten an der frischen Luft positiv zur Ausgeglichenheit beitragen und ein entspanntes Zusammentreffen von im Arbeitskontext stehenden Menschen ermöglichen. Es wird das Bild vermittelt, dass niederschwellige Naturerlebnisse von Klient*innen und Sozialpädagog*innen positiv erlebt werden.

Bedeutend ist auch die Zimmerteilung unter den Klient*innen, die den Arbeitsalltag der Sozialpädagog*innen beeinflusst.

„Ahm, was hier im Haus ganz, ganz toll ist, wirklich supertoll, und was wirklich auch hilft, ist dass jeder Klient sein Einzelzimmer hat.“ (T1 2021:Z814-815)

Es steht zwar ein ganzes Haus zur Verfügung, aber der eigentliche Mehrwert sind die Einzelzimmer der Klient*innen. Die*der Interviewte verstärkt die Aussage durch Wortwiederholungen. Es ist ihr*ihm wichtig, zu betonen, dass nicht nur die Einzelzimmer toll sind, sondern solche räumlichen Rahmenbedingungen die Arbeit erleichtern.

Auch Bestmann bestätigt, dass beengte Wohnräume Gründe für sozialpädagogisches Scheitern sind (vgl. Bestmann 2015:87). Das Forschungsteam stellt fest, dass Rückzugsorte für jede Person, egal welchen Alters, wichtig sind und zur allgemeinen Zufriedenheit beitragen, weil die Privatsphäre gewahrt wird. Womöglich hat die*der Sozialpädagog*in in einer Einrichtung gearbeitet, in der es andere räumliche Rahmenbedingungen wie zum Beispiel Mehrbettzimmer gegeben hat und die eventuell der Grund für herausfordernde Situationen waren. In einem anderen Interview schwingt durch die Aussicht auf Einzelzimmer für die Klient*innen Vorfreude mit.

„Da kriegen dann die Kinder jeder Einzelzimmer, das wird eine große Ressource für uns.“ (T5 2021:Z489-490)

Interessant ist, dass die räumliche Situation der Klient*innen unmittelbaren Einfluss auf die Mitarbeiter*innen hat. Es entsteht der Eindruck, wie wenn die Einzelzimmer abgekoppelt von deren Bewohner*innen gesehen werden und die entstehende Ressource vorrangig für die Sozialpädagog*innen frei wird. Scheinbar haben nicht nur die räumlichen Rahmenbedingungen der Klient*innen und die damit verbundenen Effekte Auswirkungen auf die Mitarbeiter*innen, sondern auch die räumlichen Gegebenheiten für die Mitarbeiter*innen selbst.

„Wir kriegen ein eigenes SP-Zimmer mit Bad und so. Also, es macht schon was aus, wenn man das nicht hat.“ (T5 2021:Z490-492)

Der Zusatz “SP“ bedeutet Sozialpädagog*innen. Das heißt, dass der beschriebene Raum wirklich nur für die Mitarbeiter*innen ist. Nachdem hier ein eigenes Zimmer genannt wird, könnte es sein, dass dieses vorher geteilt werden musste. Der Dienstraum wird um ein Bad erweitert. Es dürfte einen Unterschied darstellen, ob die Möglichkeit besteht, sich am Arbeitsplatz beziehungsweise in der Wohngemeinschaft waschen zu können oder nicht.

6.3.1.5 Dienstpläne

In Organisationen werden Raum, Zeit und die Handlungen der Mitarbeiter*innen ständig koordiniert (vgl. Giddens / Giddens 1999:312).

Die Gestaltung der Dienstpläne, die Teamgröße sowie das Ausmaß der Wochenarbeitsstunden stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Wohlergehen der Mitarbeiter*innen. Ausreichende personelle Ressourcen entlasten die Diensthabenden. Mehrere Aussagen der Interviewpartner*innen weisen darauf hin.

„[...] wos voi angenehm is, wei je mehr Leit dass ma san, (.) desto mehr Menschen teil'n si hoid de Wochenenden (.) dienste auf, de Nachtdienste und so.“ (T3 2021:Z402-404)

Personalstarke Teams sind die Voraussetzung für eine gute Aufteilung der Wochenend- und Nachtdienste. Solche Dienste entsprechen nicht der Norm klassischer Arbeitswochen und werden möglicherweise als belastender wahrgenommen. In folgendem Zitat wird dies bestätigt:

„Find i a (.) total richtig in Wirklichkeit, daß die Klosterschwester jeden Nachtdienst mocht.“ (T6 2021:Z704)

Die*der Mitarbeiter*in scheint es als richtig zu empfinden, dass der Nachtdienst von Externen verrichtet wird. Teaminterne Nachtdienste sind für die Einzelnen eine dauerhafte Herausforderung und könnten zur Belastung werden. Eine gerechte Aufteilung der Nacht- und Wochenenddienste ist bei der Erstellung des Dienstplans zu berücksichtigen.

„Das ist einfach a zusätzliche Unterstützung, dass ma wen Dritten im Dienst habm. (...) Also das (..) das ist auch eine, eine (..) Entlastung eigentlich.“ (T1 2021:Z892-899)

Die*der Befragte fühlt sich durch die*den Kolleg*in unterstützt, die dritte Person ist eine zusätzliche Unterstützung, was als Entlastung wahrgenommen wird. Vermutlich sind Dienste, die allein verrichtet werden, eine Belastung, Dienste zu zweit sind tragbar, scheinbar überbesetzte Dienste unterstützen Mitarbeiter*innen, insbesondere in Hochfrequenzzeiten.

An die Lebens- und Arbeitssituation angepasste Dienstzeiten sind wesentliche Voraussetzungen für ausgeglichene Mitarbeiter*innen. Wichtig ist, dass die Leitung das erkennt und dem zustimmt, wenn sie die Verantwortung für die Dienstpläne hat (siehe Kapitel 6.5.5.2).

„Also die Dienstzeiten, ist super, weil du hast dazwischen auch immer wieder die Möglichkeit durchzuschlafen und zuhause was anderes zu machen.“ (T1 2021:Z911)

Die hier erwähnten Dienstzeiten lassen Verschnaufpausen zu. Im Dienst wird eher vorgegeben, welche Aufgaben zu erfüllen sind, im Privatleben hat jede*r die freie Wahl, was sie*er wann tut. Mitarbeiter*innen, die nicht im Dienst sind, haben Zeit für Erholung und Entspannung, um die Work-Life-Balance im Gleichgewicht halten zu können.

„Was i voi hüfreich find, is afoch a de (.) de Bereitschaft vo unsere Leitungen, dass ma in Dienstplan irgendwie ändern waun, (.) waun ma merken irgendwie a gaunzer Tag is mit gewissen Systemsprengern fast ned auszuholdn, dass ma kürzere Dienste mochen oder hoid zu zweit im Dienst san, dass ma uns leichter owechseln kinnan und hoid dazwischen immer wieder a Verschnaufpause haum.“ (T3 2021:Z240-245)

Sogenannte Verschnaufpausen sind hilfreich und unabdingbar, im Speziellen dann, wenn es mit bestimmten Klient*innen schwierig ist. Die Formulierung „gewisse“ lässt den Rückschluss zu, dass keine pauschale Herausforderung beziehungsweise

Überforderung besteht, sondern es sporadisch zu solchen Situationen kommt. In derartigen Fällen werden kürzere beziehungsweise personalstarke Dienste gerne angenommen. Die*der Interviewpartner*in spricht von der Verschnaufpause. Die Tätigkeit mit Systemsprenger*innen nimmt einer*m möglicherweise zwischendurch „den Atem“, daher haben Pausen eine große Relevanz in diesem Arbeitskontext. Ausgeglichene Mitarbeiter*innen sind konzentrierter, auf Dauer leistungsstärker und flexibler. Letzteres ist gerade in Krisen mit Systemsprenger*innen bedeutsam.

„Ich hab ihn glaub ich zwei Stunden lang immer in wie so in (...) wie heißt das? Mantra? gesagt: ‚Ich bleib so lang wie du mich brauchst. Ich bleib so lang, wie du mich brauchst.‘“ (T1 2021:527-528)

Mehrere Aussagen der Interviewpartner*innen bekräftigen die Vermutungen des Forschungsteams, dass die Mitarbeiter*innen die Bereitschaft für flexible Dienste erhöhen, wenn reguläre Dienste gut laufen und nicht überfordernd sind. Ein Ziel der Mitarbeiter*innen könnte sein, außerordentliche Dienste zufriedenstellend zu verrichten und zu beenden. Krisen, die nicht bis zum Ende begleitet werden können, führen zu Frustration, insbesondere wenn das öfter der Fall ist. Wäre sie*er allein im Dienst gewesen, hätte sie*er sich womöglich zwischen der Begleitung des betroffenen Kindes und der Betreuung der anderen Kinder entscheiden müssen. Gut gelöste Vorkommnisse intensivieren die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Betreuer*innen und Klient*innen. Personalstarke Teams ermöglichen eine entspannte Entschärfung von Eskalationen (siehe Kapitel 6.4.3). Vermutlich kommen Sozialpädagog*innen flexible Arbeitszeitmodelle entgegen.

Hervorzuheben ist auch das individuell passende Ausmaß an Stunden, welches zur guten und konsequenten Leistungserbringung beiträgt.

„I arbeit fünfunddreißig Stundn, bei fündundreißg Stund arbeit i guat und konsequent und meine 100 %, wos es braucht (..) genau.“ (T7 2021:Z435-436)

Sie*er ist sich bewusst, dass die Wochenarbeitsstunden in unmittelbaren Zusammenhang mit der Leistung stehen. Die*der Befragte bezeichnet ihre*seine Arbeit nicht nur als gut und konsequent, sondern es werden tatsächlich „100 %“ Arbeitsleistung erbracht. Die volle Leistung scheint in der Arbeit mit Systemsprenger*innen unabdingbar zu sein. Durch das „genau“ am Satzende unterstreicht sie*er ihre*seine Aussage.

6.3.2 Interne und externe Rahmenbedingungen

Interne und externe Rahmenbedingungen beeinflussen sich gegenseitig und sind teilweise voneinander abhängig.

Akteur*innen, die intern und extern agieren, haben lösungsorientierte Erwartungshaltungen. Wenn diese reflektiert werden, ergeben sich Ideen für Strukturveränderungen auf beiden Seiten (vgl. Hosemann 2015:53).

6.3.2.1 Supervision

Supervision ist die Beratung eines Arbeitsteams (siehe Kapitel 3.2.2.1). In der Hälfte der acht geführten Interviews wird Supervision als wichtig, hilfreich, unterstützend, fortschrittlich und als Nutzen und Genuss, also durchwegs positiv, beschrieben.

„Oisi i find des gherd überall wo ma pädagogisch psychologisch arbeitet, gehört diese Außensicht her.“ (T2 2021:Z706-707)

Die*der Interviewte vertritt die Meinung, dass Supervision ein fixer Bestandteil im pädagogischen und psychologischen Bereich sein soll. Kein*e Interviewpartner*in hat eine Ausbildung in Psychologie. Sie*er bezeichnet ihre*seine Arbeit nicht nur als pädagogisch, sondern auch als psychologisch. Das kann ein Indiz dafür sein, dass Sozialpädagog*innen im Arbeitskontext mit Systemsprenger*innen Tätigkeiten verrichten müssen, für die sie nicht ausgebildet wurden beziehungsweise die ihre Kompetenzen übersteigen. Des Weiteren wird die Außensicht beschrieben, damit ist in diesem Fall die Außensicht von einer*m Supervisor*in gemeint. Supervisor*innen können Sichtweisen einbringen, die gegen Betriebsblindheit wirken.

„Fia mi persönlich gaunz ahn hohn Stellenwert und gottseidank auch für die Organisation.“ (T8 2021:510-511)

Bei dieser der Aussage wird die Differenzierung zwischen der*dem Mitarbeiter*in und der Organisation ersichtlich deutlich. Bezüglich des Stellenwertes von Supervision stimmen die Meinungen der*des Mitarbeiter*in und der Organisation überein, worüber die*der Befragte erleichtert ist. Ansonsten müsste sie*er möglicherweise darum ringen.

„Du brauchst de Unterstützung, du brauchst a (.) die (.) totale Bereitschaft, dass jeder so vül Supervision kriagn kau, wie a braucht und a diese, dieses gehts in Supervision. Nutzt´s des. Wennst as no nie probiert host: moch´s.“ (T7 2021:Z253-255)

Hier wird noch einmal betont, wie relevant die Bereitschaft der Organisation und des Leitungspersonals ist, Supervision zur Verfügung zu stellen. Meistens bestimmen die Leitungen über das Ausmaß der Einheiten, welche in diesem Fall bedarfsorientiert genommen werden können. Die Arbeitgeber*innen setzen ein Angebot und die Mitarbeiter*innen haben die Möglichkeit, es zu nutzen. Außerdem werden Mitarbeiter*innen augenscheinlich motiviert und Supervisionsunerfahrene animiert, in Supervision zu gehen. Die Entscheidungsträger*innen haben erkannt, dass Supervision einen nachhaltigen Mehrwert auf allen Ebenen bringt.

6.3.2.2 Fortbildung

Fortbildungen dienen grundsätzlich zum weiteren und vertiefenden Kompetenzerwerb. Der Kompetenzstandard der Mitarbeiter*innen kann durch Fortbildungen gewährleistet und aufrechterhalten werden. Für jede*n stellt dies einen Nutzen dar. Wissenslücken werden mit praktischen Arbeitserfahrungen oft ohne theoretisches Hintergrundwissen gefüllt. Fortbildungen sollen Wissenslücken verhindern. Gesetzlich betrachtet ist es immer von Vorteil, wenn sich Mitarbeiter*innen laufend fortbilden, weil sie somit am

aktuellen Stand der pädagogischen Entwicklungen und eventuell in Krisensituationen abgesichert sind.

„Wennst Lust host, tua! Oiso ned (.) da Fokus liegt mittlerweile ned mehr auf des, wos (.) braucht´s für de Organisation, (.) sondern wos braucht´s für dich, ois Person, dass du guat dostehn kaunst? Und des schätz i total.“ (T7 2021:Z326-328)

Es wird eine Einladung zur Weiterbildung seitens der Organisation ausgesprochen und die*der Mitarbeiter*in angeregt, darauf zu achten, was sie*er braucht (vgl. T8 2021:510-511). Das Hauptaugenmerk scheint also auf der Förderung der*des Mitarbeiter*in und nicht auf dem Nutzen der Organisation zu liegen. Die Einrichtung hat erkannt, dass die Förderung der*des Einzelnen zur Förderung der gesamten Organisation beiträgt. Die*der Mitarbeiter*in schätzt diese Herangehensweise außerordentlich, weil sie*er Fortbildungen für sich selbst als wertvoll erachtet und das Gelernte in die Arbeit einbringen kann.

Die Justierung von Ressourcen und passgenauen Übergängen von der Mitarbeiter*innenebene auf die Organisationsebene trägt zur Lösungsorientierung bei (vgl. Hosemann 2015:53).

„Ah, des san zwoa so gaunz essentielle Fortbildungen. De dauern zwoa und drei Tag, und des is sehr intensiv und do kriagt ma sehr viel Einblick ähm in andere WG´s. Weil des is a Interne. Oiso da kummans aus ganz Österreich zaum.“ (T2 2021:528-531)

Die*der Interviewte bezeichnet diese Fortbildungen als wesentlich notwendiger als andere. Sie ermöglichen einen Einblick in andere Wohngemeinschaften der österreichweiten Organisation. Das zeitliche Ausmaß der Fortbildungen trägt auch zur Intensität bei. Es wird sichtbar, dass Fortbildungen hier zur Unternehmenskultur gehören: Fortbildungen und Vernetzungen sind wichtig und förderungswürdig, daher werden Ressourcen in Form von Arbeitszeiten der Mitarbeiter*innen und finanzielle Mittel in Fortbildungen investiert. Vernetzungen sind ein Mehrwert von Fortbildungen.

6.3.2.3 Vernetzung

Bei Zusammentreffen im Rahmen von Fortbildungen besteht die Option, sich kennenzulernen, voneinander zu lernen und sich zu vernetzen. Bei internen oder externen Fortbildungen treffen Personen aufeinander, die unterschiedlich ausgebildet sein können und dennoch im gleichen Feld tätig sind.

„Was natürlich sehr, sehr von Vorteil is, oiso ebn des Gaunze ah (..) ah (..) connecten mit aundaren Professionen hod mi eigentlich mehr oder weniger ah, vorangebracht. (...) Eigentlich weniger die Fortbildung selba, sondern de Personen, de i dort kennenglernt hob, und dadurch eben dass so a große Vielfalt an Professionen won, haum mi de eigentlich weitergebrocht.“ (T8 2021:Z89-94)

Die Vernetzung mit Personen anderer Professionen kann vorteilhaft sein und könnte sogar über dem inhaltlich Vermittelten einer Fortbildung stehen. Im Sozialbereich kommen eine Vielzahl von Professionen vor und das Kennenlernen derer treibt die berufliche Entwicklung voran. Wie bei der Nutzung von Räumlichkeiten, könnten sich auch hier neue Handlungsspielräume auf tun.

„Sie übernimmt vü Gespräche ahm (..) hot den Austausch mit de anderen Leiter aus de WG's. Oiso bringt Inputs rein. Mmm (..) unterstützt uns in unsere Anliegen.“ (T2 2021:Z724-726)

Der Austausch auf allen Ebenen wird als wichtig erachtet. Bei der letzten Aussage geht es um den Austausch unter Leiter*innen von verschiedenen Wohngemeinschaften. Es werden von der Leiterin Gesprächsinhalte aufgegriffen und dann als Inputs ins eigene Team eingebracht. Der Austausch scheint die Leitung maßgeblich zu stärken, sodass in weiterer Folge das Team in seinen Anliegen unterstützt werden kann. Übergreifende Kommunikationen fördern neue Lösungsansätze und Erkenntnisse (vgl. Hosemann 2015:57).

6.3.2.4 Benefits

Als sogenannte "Zuckerl" werden von den Interviewpartner*innen Bildungskarenzen, finanzielle Unterstützungen bei Ausbildungen, Stundenerhöhungen oder -reduzierungen, Sabbaticals, Golddukaten oder Zuschläge für Nachtdienste, Feiertagsdienste und Urlaubsaufenthalte mit Klient*innen angegeben.

Zwei widersprüchliche Aussagen finden sich bei den betriebsinternen Benefits in Bezug auf Dienstplanwünsche. Zuerst wird der inoffizielle Benefit, weniger Nachtdienste machen zu müssen, als positiv beschrieben. Die interviewte Person bekommt hier die Möglichkeit persönliche Präferenzen auszusprechen und diese werden, aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit, berücksichtigt. Ein langjähriger Verbleib in Einrichtungen bedeutet, dass das Team auch aus älteren Mitarbeiter*innen besteht.

„Na, i find inoffizielle Benefits san oft, waun ma länger da is, dass (...) dass ma irgendwie hoid irgendwie a sag'n kaun (..) was i ned, dass im Dienstplan, im Dienstrad, es wa mir liawa i hab (..) ned voi vü Nochtdienste (..) und daun wird da drauf Rücksicht gnumma, dass waun i eben scho länger do bin, dass i ned so vü Nochtdienst hab wie junge Kolleginnen, zum Beispü.“ (T3 2021:318-322)

In der nächsten Aussage kommen die Pausenregelung und bestimmte Wunschdienste zur Sprache. Die*der Interviewpartner*in fallen nicht gleich die Worte dafür ein und sie*er kommt letztendlich zu dem Schluss, dass Bevorzugungen innerhalb von Teams hierarchiefördernd und negativ sind.

„Wennst in einem Team bist und dann weil jemand schon lang dabei ist, hat er irgendwie (..) darf er sich mehr Pausen nehmen oder (..) macht nur die und die Dienste (..) das find ich irgendwie (...) fffss s

gibt dann gleich so eine Hierarchie vor. Sss find ich nicht gut.“ (T4 2021:314-317)

Um das gesamte Team zu entlasten, besteht die Möglichkeit, Nachtdienste extern zu vergeben (vgl. T6 2021:Z704). Scheinbar braucht es auch nach langjähriger Tätigkeit mit Systemsprenger*innen echte Verschnaufpausen, weil die Arbeit sehr anspruchsvoll ist.

„Es ist so, dass man, wenn man, äh, vier, über 40 ist, dann hat man sechs Urlaubswochen, also ab 42 kriegt man sechste Urlaubswoche automatisch, also das ist beim Land so. Das ist jetzt sehr angenehm schon, muss ich schon sagen, weil man mit dem gut übers ganze Jahr kommt.“ (T5 2021:Z496-500)

Die Mitarbeiter*in bringt langjährige Erfahrung mit und kann abschätzen, was sie*er benötigt, um die Tätigkeit dauerhaft ausüben zu können. Sie*er geht nicht von kurzen Zeiteinheiten wie Tage, Wochen oder Monate aus, sondern betrachtet die Situation in Jahren. Es wird deutlich, dass zusätzliche Urlaubswochen zur dauerhaften Entlastung der Sozialpädagog*innen beitragen und als „sehr angenehm“ empfunden werden.

6.3.3 Externe Rahmenbedingungen

Externe Rahmenbedingungen machen nur einen geringen Teil der Forschungsergebnisse aus, weil sie eher die Organisationen und nicht unmittelbar die Mitarbeiter*innen betreffen. Organisationen sind finanziell abhängig und daher den Fördergeber*innen gegenüber in einer Rechtfertigungsrolle. Einrichtungen stehen unter Beobachtung. Beobachtungen „von oben“ können vor- oder nachteilig interpretiert werden: Einerseits gut, dass jemand auf die richtigen Abläufe schaut, andererseits liegt eine Kontrollsituation vor.

Die Sozialpädagogik rechtfertigt ihr Dasein durch die Transparenz von Entscheidungen, ihre Veränderungsbereitschaft und ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs (vgl. Hosemann 2015:57).

„Ja, weniger hilfreich san natirlich irgendwöche Sparmaßnahmen vo (.) ah (..) vo oberen (..) wie sogt ma (..) St (.) ah (...) Institutionen, de hoid über uns.“ (T3 2021:Z262-263)

Sparmaßnahmen beziehungsweise Kürzungen von Förderungen, unabhängig davon, welchen betriebsinternen Bereich sie betreffen, können hinderlich sein. Kürzt beispielsweise die*der Fördergeber*in die Geldleistungen könnte eine betriebsinterne Folge davon sein, dass aus finanziellen Gründen weniger Angebote wie Supervisionen, Aktivitäten, Projekte et cetera gemacht werden.

Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass es besonders in Krisen wichtig ist, finanzielle Ressourcen in die Aufstockung des Teams zu investieren. Ideal wäre es, rechtzeitig Unterstützung zu bekommen.

„Ned so hilfreich is, dass des oft hoit wirklich daun erst, dass diese Hilfen erst installiert werden, waun wirklich die volle Krise scho voi im Gaung is (.) und ned eign... oiso eigentlich is des imma a bissl z'spot.“ (T3 2021: 231-234)

Bürokratieabhängige Prozesse dauern oft zu lang, um dem Bedarf zeitlich gerecht zu werden. Scheinbar ist das ein Dauerzustand.

„Wo hoid a irgendwie so der Grundsatz is (.) wir kriagn (..) Sozialpädagogen dazua in einer Krise (..) so fia Intensivbetreuungskinder und des dauert oba nua halbes Jahr und in dieser Krise solld oiso in an hoibaden Jahr soid diese Krise (.) fertig sei und somit auch a Sozialpädagogin nimma notwendig. Wo i ma denk, wer überlegt si sowas?“ (T3 2021:Z200-203)

Grundsätzlich bekommen die Sozialpädagog*innen Hilfen zur Seite gestellt, die aber weder zeitnah noch zeitgerecht eingesetzt werden. Die*der Fördergeber*in legt im Vorfeld fest, wie lang die vorübergehende Unterstützung gewährt wird. Die Dauer von Krisen ist zeitlich nicht vorhersehbar. Daher wäre eine fallorientierte, individuelle Einschätzung angebracht. Flexibilität in Bezug auf die Dauer, also auch eine frühzeitige Beendigung oder entsprechende Verlängerung, würde einer praxisorientierten Herangehensweise entsprechen. Bedarfsorientierte, zeitnahe und zeitgerechte Förderungen, die eine dauerhafte Installierung von zusätzlicher Unterstützung ermöglichen, werden von den Sozialpädagog*innen als hilfreich empfunden. Außerdem ist es dienlich, wenn Fördergeber*innen für Entscheidungsfindungen Praxiswissen von Professionist*innen erhalten.

Soziale Einrichtungen geben Erfahrungswissen weiter, fördern die Kommunikation mit und in der Sozialpolitik, tragen zu Lösungen bei und entkräften sozialpolitische Umsetzbarkeitsillusionen. Im Austausch können ähnliche Ideen von gerechter Gesellschaft und sozialer Gerechtigkeit entstehen (vgl. Hosemann 2015:54–57).

6.3.4 Resümee

Die Literaturrecherche und Interviewergebnisse zeigen, dass Mitarbeiter*innen und Organisationen eng miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Wichtig sind Offenheit und Flexibilität seitens der Organisation – so ist es möglich, dass Sozialpädagog*innen ihren Arbeitsalltag abwechslungsreich gestalten. Im sozialen Organisationsgefüge wird bestenfalls darauf geachtet, dass die Mitarbeiter*innen zufrieden sind, ihr Wohlbefinden gesteigert und ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird. Nicht nur die sozialen Umstände, sondern auch die räumlichen Gegebenheiten, auch die der Klient*innen, haben Einfluss auf die Mitarbeiter*innen. Räumliche Rahmenbedingungen wirken sich auf die sozialpädagogische Tätigkeit mit Systemsprenger*innen insofern aus, indem sie professionelles Handeln ermöglichen oder begrenzen.

Gründliche Einschulungen sind die Voraussetzung für professionelles Tun. Pat*innensysteme, auch Mentor*innensysteme genannt, haben sich in Kombination mit Checklisten und Einschulungsmappen in der Praxis mehr als bewährt. Einschulungen sind bezüglich Wiedereinstiege nicht zu vernachlässigen, weil Mitarbeiter*innen nach Abwesenheiten meist von anderen Lebenswelten zurückkehren. Außerdem ist es eventuell im Zeitraum des Fernbleibens zu organisationalen Veränderungen gekommen, die der*dem Wiederkehrenden vermittelt werden müssen. Mit Rollenbeschreibungen werden die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche der einzelnen Mitarbeiter*innen genau definiert, was sowohl die eigenständige Arbeit als auch die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen erleichtert.

Die Weitergabe von Informationen und die Erstellung von Handlungsleitfäden sowie Dokumentationen gehören zu den standardisierten organisationalen Abläufen. Eine verständliche und nachvollziehbare Kommunikation innerhalb der Einrichtung und im Team trägt wesentlich dazu bei, dass diese Abläufe reibungslos funktionieren. Des Weiteren legitimieren Dokumentationen Handlungen und geben Sicherheit.

Dienstpläne sind unter Berücksichtigung der Teamgröße und der jeweiligen Wochenarbeitsstunden zu erstellen. Aufgrund der hohen Anforderungen im Systemsprenger*innenkontext sind die Wochenarbeitsstunden im Ausmaß von Teilzeitanstellungen besser zu bewältigen. Flexible Arbeitszeitmodelle stellen einen Nutzen für Mitarbeiter*innen und Klient*innen dar.

Fortbildungen sind ein Mehrwert für alle Beteiligten und garantieren die Professionalität der Sozialpädagog*innen. Die Vernetzung und der Austausch mit externen Personen oder Kolleg*innen, auch anderer Professionen, im Rahmen von Fortbildungen und Supervisionen regen zur Reflexion an, beugen Betriebsblindheit vor und helfen im Umgang mit schwierigen Situationen.

Benefits ermöglichen Verschnaufpausen, zum Beispiel in Form einer Bildungskarenz. Essentiell ist die gerechte Verteilung von Benefits im Team, um einen Konkurrenzkampf oder ein schlechtes Teamklima zu vermeiden.

Externe Rahmenbedingungen haben einen marginalen Stellenwert bei Sozialpädagog*innen, weil diese nur sekundär davon betroffen sind. Allerdings führt die Miteinbeziehung der Professionist*innen und deren Erfahrungen zu passgenaueren Förderungen der Geldgeber*innen.

Abschließend sei noch gesagt, dass eine stetige Weiterentwicklung von Organisationen und ihren Mitgliedern unerlässlich ist, um agil zu bleiben und auf Veränderungsprozesse und gesellschaftlichen Wandel adäquat reagieren zu können.

6.4 Teamstrukturen

Niklas Stefan

Ausgehend von den Forschungsfragen beschäftigt sich dieser Teil der Arbeit mit den Teamstrukturen der interviewten Personen. Konkret geht es hier um die Zusammensetzung der Teams der Befragten, die Probleme und Herausforderungen, die in Teams im Rahmen der Forschung sichtbar wurden, sowie die Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Leitungen. In den Interviews zeigten sich neben Unterschieden in teaminternen Abläufen oder in Beziehungen zwischen Mitarbeiter*innen und Leitungen auch Gemeinsamkeiten in der Signifikanz von Teamarbeit sowie einer transparenten Kommunikation.

Im Zuge der Auswertung der Interviews haben sich zentrale Kategorien ergeben, die sich in der Theorie wiederfinden. Diese Kategorien gliedern sich in:

- Teamaufbau
- Kommunikation
- Teamarbeit
- Das Team als Ressource
- Fehlerkultur
- Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Leitung

6.4.1 Teamaufbau

Die Äußerungen der Befragten über Aufbau und Zusammensetzung ihrer Teams sind vielfältig. Entscheidend für die Mitarbeiter*innenanzahl der Teams ist die Größe der jeweiligen Einrichtungen der befragten Personen. Eine befragte Person zählte acht Sozialpädagog*innen zu ihrem Team, wovon fünf Personen voll- und drei teilzeitbeschäftigt sind (vgl. T3 2021:Z401-402). Diese Zusammenstellung beschrieb die Person als sehr angenehm, da es sich positiv auf die Dienstplaneinteilung der Einrichtung auswirkt (vgl. T3 2021:Z401-402). Die Person formulierte das folgendermaßen:

„Oiso wir san in der WG glaub i jetzt so ocht (..) was voi angenehm is, wei je mehr Leit dass ma san, (.) desto mehr Menschen teiln si hoid de Wochenenden (.) Dienste auf, de Nachdienste und so.“ (T3 2021:Z403-404)

Die befragte Person dürfte während ihrer Aussage überlegt haben, wie viele Mitarbeiter*innen sie hat. Die Pause nach dem Wort „acht“ („ocht“) deutet darauf hin,

dass sie in diesem Moment kurz alle Mitarbeiter*innen zählt, ob sie die richtige Anzahl genannt hat. Die Äußerung „glaub i jetzt so“ der befragten Person lässt vermuten, dass sie hier zuerst die Anzahl ihrer Mitarbeiter*innen schätzt und diese Anzahl folglich mit der oben genannten Pause überprüft. Es könnte daraus geschlossen werden, dass sich das Team der befragten Person vor kurzem neu aufgestellt hat, weswegen die Person Schwierigkeiten hat, in diesem Moment die richtige Anzahl aller voll- und teilzeitbeschäftigten Kolleg*innen zu nennen. Aufgrund eines Mitarbeiter*innenzu- oder -abgangs könnte das Team umstrukturiert worden sein, was sich in der Unsicherheit in der Aussage widerspiegelt.

Eine weitere Möglichkeit der Interpretation der Aussage ist, dass die befragte Person nur vollzeitbeschäftigte Sozialpädagog*innen als tatsächliche Teamkolleg*innen definiert, da teilzeitbeschäftigte Kolleg*innen ihrer Aussage nach selten da sind (vgl. T3 2021:Z408-409). Die von der befragten Person beschriebene positive Auswirkung auf die Einteilung der Wochenend- und Nachtdienste berücksichtigt den zeitlichen, nicht aber den finanziellen Aspekt. Darum stellt das Forschungsteam die These auf, dass die Aufteilung der Nacht- sowie Wochenenddienste Unruhe ins Team bringen könnte und eine faire Einteilung der besser bezahlten Dienstzeiten wichtig sein könnte, um keine Rivalitäten im Team aufkommen zu lassen.

Aufgrund dieser Annahme kann geschlussfolgert werden, dass Mitarbeiter*innen nicht nur auf ihre eigenen Stunden, sondern auch auf die der Kolleg*innen achten, um eine faire Behandlung seitens der Leitung zu überprüfen. Eine gerechte Aufteilung der Feiertags-, Nacht- und Wochenendstunden sowie Transparenz in der Erstellung des Dienstplanes, die auch von der FICE Austria eingefordert wird (vgl. FICE Austria 2019:130), wären in Hinblick auf die Mitarbeiter*innenzufriedenheit zu berücksichtigen.

Eine andere interviewte Person gab auf die Frage nach der Teamgröße folgende Antwort:

„Ja das Kernteam (...) hätte fünf Leute sein sollen.“ (T4 2021:Z145)

Die befragte Person schildert mit diesem Satz, dass die in der Einrichtung kalkulierte Anzahl an Mitarbeiter*innen nicht erreicht werden konnte, und verweist damit auf ein zu kleines Team. Auffallend ist, dass die befragte Person von einem Kernteam spricht. Dies setzt den Bestand eines weiteren oder übergeordneten Teams voraus, das mit oder neben dem erwähnten Kernteam arbeitet. Anhand der längeren Pause im Satz wird erkannt, dass die befragte Person Zeit benötigt, wie sie diesen Umstand des zu kleinen Teams beschreiben könnte. Mit der Verwendung des Konjunktivs „hätte sein sollen“ könnte die Person versuchen, den negativen Umstand positiver darzustellen als mit Verwendungen von Formulierungen wie „zu wenige“ oder „nicht ausreichende“. Dies könnte bedeuten, dass Probleme solcher Art im Team regelmäßig vorhanden sind und von den Mitarbeiter*innen als auch der Leitung hingenommen werden. Obwohl die befragte Person erklärt, dass die Dienstenteilung für das vier Personen umfassende Team anstrengend war, wird dieser Aspekt zugleich dadurch relativiert, dass bei Bewerber*innen auch länger auf die geeignetste Person gewartet werden kann, womit diese Herausforderungen in Kauf genommen werden (vgl. T4 2021:Z147-150).

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass unterbesetzte Teams aufgrund von Urlaub und Krankenstand in personelle Überforderungssituationen kommen könnten, da Krankenstände und Urlaube unzureichend in Personalplanungen einkalkuliert werden. Aufgrund hoher Arbeitspensas unterbesetzter Teams hätte dies überlastete Mitarbeiter*innen zur Folge und würde sich in weiterer Folge negativ auf die Klient*innen auswirken, zumal überlastete Sozialpädagog*innen weniger Geduld haben könnten und dadurch weniger auf die Bedürfnisse der Klient*innen sowie auf die eigenen achten würden.

Eine weitere Äußerung dieser Person betrifft einen Neuzugang im Team,

„der (lacht) plötzlich alles an sich gerissen hat, halbfertig gemacht hat und dann hat er's einfach so lassen [...] Im Endeffekt (lacht) kann's dann sein, du bist zu sechst im Team und es war dann doch keine Entlastung.“ (T4 2021:Z157-160)

Aus dieser Aussage kann herausgelesen werden, dass die Arbeit des neuen Teammitglieds aus Sicht der befragten Person nicht zufriedenstellend war und die Arbeitsabläufe beeinträchtigt waren. Die Tatsache, dass zwar das Team komplett ist, es aber anstatt zu einer Entlastung zu einer Strapazierung kommt, könnte für die befragte Person und deren Mitarbeiter*innen zu einer Abneigung gegenüber dem Neuzugang führen, was ein Nachteil für die weitere Teamentwicklung wäre. In Bezugnahme auf Kapitel 3.4.5.3 würden bei neu aufgestellten Teams – was bei Neueinstellungen ebenfalls der Fall ist – die Phasen der Teamentwicklung nach Tuckman (1965) Wirkung zeigen. Hier wiederholt sich die bereits genannte These des Forschungsteams bezüglich überlasteter Mitarbeiter*innen, wodurch diese bekräftigt wird. Das Forschungsteam stellt eine weitere These auf: Auch gut besetzte Teams können herausfordernd sein, wenn die Teamarbeit aufgrund von Antipathie oder Alleingängen nicht funktioniert. Um die Chance einer Vermeidung von Antipathie innerhalb des Teams bereits vor der Anstellung des Neuzugangs zu erhöhen, könnten Teammitglieder in Personalentscheidungen miteinbezogen werden. Bekräftigt werden hier auch die Thesen aus Kapitel 6.5.5.3 Partizipation in den Personalentscheidungen ist ein wichtiger Punkt, um die Fluktuation in Teams gering zu halten, da die Chance einer guten Zusammenarbeit innerhalb der Teams erhöht wird. Dies hätte positive Auswirkungen auf die Mitarbeiter*innenzufriedenheit.

Über die Dienste der Teammitglieder gab die befragte Person an, dass diese sehr unterschiedlich gestaltet wurden (vgl. T4 2021:Z202). Als Begründung äußerte sich die Person folgendermaßen:

„Weil auch jeder verschiedene Stärken hat und verschiedene Qualitäten. Und [...] ich hatte so das Gefühl, dass für die Kids im Endeffekt (.) okay war so [...] solange alles abgedeckt wird (.) weil die Leute (.) so unterschiedlich sind.“ (T4 2021:Z204)

Hier wird deutlich, dass es sich beim Team der befragten Person um ein charakterlich sowie professionell diverses Team handeln müsste, welches in weiterer Folge positive

Auswirkungen auf die Kinder und Jugendliche hat. Die Wörter „Stärken“ und „Qualitäten“ könnten die Charakterzüge beziehungsweise die Professionalität der Teammitglieder bezeichnen. Im zweiten Satz hat die befragte Person Schwierigkeiten, die Erinnerung in Worte zu fassen. Die Pausen im Satz könnten ein Indiz dafür sein. Außerdem könnte der Umstand, dass diese Person bereits lange vor dem Zeitpunkt des Interviews das Feld verlassen und dadurch retrospektiv berichtet hat, sich auf diese Aussage ausgewirkt haben. Eine andere Betrachtung könnte sein, dass Klient*innen vorhandene Teams und deren Mitglieder akzeptieren und sich ihre Bedürfnisse an die Kompetenzen und Qualitäten des Teams anpassen.

In Anbetracht dieser Interpretationen stellt das Forschungsteam die These auf, dass die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Teammitglieder sowohl herausfordernd als auch vorteilhaft für die Klient*innen sein könnten. Diversität und die dadurch entstehenden unterschiedlichen Zugänge, einen Dienst zu gestalten, könnten im Team regelmäßig reflektiert werden, um Nachteile daraus für Kinder und Jugendliche zu vermeiden. Geeignet dafür wären Teamsitzungen, Inter- und Supervisionen oder Einzelgespräche. Voraussetzung für die Vorteile dieser Diversität wäre, wenn die verschiedenen Charaktere harmonisch zusammenarbeiten könnten und durch Motivation sowie Akzeptanz innerhalb des Teams Konflikte vermieden werden. Ein Aspekt, der das Bewusstsein für die Relevanz von Motivation am Arbeitsplatz verschärft, ist der Umgang mit anderen Generationen und Wertesystemen (vgl. Becker, F. 2019:4).

6.4.2 Kommunikation

Von den Befragten wurden Sachverhalte dargestellt, die auftretende Probleme beim Informationsfluss thematisieren, sei es bei den Sozialpädagog*innen untereinander im Team oder hierarchisch von den Leitungsebenen zu den Mitarbeiter*innen und vice versa.

„Ma muas si gaunz genau überlegen, wie wird die Information im Team, de Informationsweitergabe, gestaltet, so dass wirklich olle am neichesten Staund san, was oft hoid bei (...) Kollegen, de nur halbzeit angstöd san, schwierig is, wei de oft wirklich hoid seltn da san durch des, dass ma launge Dienste haum. [...] Waun´s im Team Schwierigkeiten gibt oder irgendwie Kommunikationsprobleme oder so, daun [...] verfoigt ma irgendwie ned des söbe Zü.“ (T3:405-416)

Dieses Zitat verdeutlicht die mögliche Problematik der gemeinsamen Verständigung und der Informationsaktualisierung innerhalb des Teams, vor allem basierend auf der Tatsache der verschiedenen Dienstverhältnisse beziehungsweise Beschäftigungsgrade der Mitarbeiter*innen, die in den Einrichtungen der interviewten Personen in dieser Forschungsarbeit zum Zeitpunkt des Interviews bestanden. Interessant ist der Teil der Aussage, dass Schwierigkeiten oder Kommunikationsprobleme im Team das Verfehlen des gemeinsamen Ziels zur Folge hätten. Positiv an dieser Aussage könnte interpretiert werden, dass dadurch im Team beziehungsweise in der Einrichtung ein definiertes gemeinsames Ziel impliziert wird. Negativ hingegen, der Umstand, dass teaminterne

Schwierigkeiten oder Kommunikationsprobleme das Verfolgen dieser Ziele gefährden könnten. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass die befragte Person mit ihrer Aussage das Wort „Kommunikationsprobleme“ durch das Gegenüberstellen von „Schwierigkeiten im Team“ trennt und so die Relevanz von Kommunikation beziehungsweise Kommunikationsproblemen hervorhebt. Dies könnte bedeuten, dass das Team der befragten Person bereits Erfahrungen mit Kommunikationsproblemen hatte und dass die Art und Weise der Kommunikation in der Einrichtung seither einen wichtigen Stellenwert hat.

Abschließend zu dieser Aussage kann noch ein weiterer interessanter Aspekt hinzugefügt werden, der weniger die Kommunikation, sondern Bezeichnungen innerhalb des Teams der befragten Person beschreibt. Mit der Verwendung einer längeren Pause vor dem Wort „Kollegen“ könnte die befragte Person Bedenkzeit benötigt haben, sich für dieses Wort zu entscheiden. Das Forschungsteam deutet dies bei der befragten Person als möglichen Hinweis auf vorhandene Schwierigkeiten für die richtige Bezeichnung von Kolleg*innen, die weniger Stunden in der Einrichtung arbeiten. Das könnte in weiterer Folge bedeuten, dass Mitarbeiter*innen mit Teilzeitanstellungen von Kolleg*innen mit zeitintensiveren beziehungsweise vollen Anstellungsverhältnissen als nicht ebenbürtig angesehen werden.

Die These des Forschungsteams, dass die Informationsweitergabe auch und vor allem für Teilzeitkräfte gesichert sein sollte, stützt sich auch auf Aussagen von anderen Befragten, die von wöchentlich stattfindenden Teambesprechungen berichteten (vgl. T1:868; T2:748; T5:625; T8:485). Die mehrmaligen Erwähnungen von verschiedenen Interviewpartner*innen stützen diese These. Hervorzuheben ist hier nicht nur die Wichtigkeit, einzelne Mitarbeiter*innen nach längerer Abwesenheit auf den neuesten Stand zu bringen, sondern den teaminternen Prozess der Kommunikation und die Struktur der Informationsweitergabe kritisch zu betrachten und gegebenenfalls zu verbessern. In Anbetracht der Theorie in Kapitel 3.4.5.6 sei hier die Annahme von Michaela Moser und Bettina Führmann erwähnt, wonach es in Teams nicht nur um Informationsaufnahme und -weitergabe gehe, sondern auch um die Verständigung und das Verstehen innerhalb eines Teams, und dass Kommunikation beide Komponenten beinhalte (vgl. Moser, M. / Führmann 2019:12). Die Thematik der Informationsweitergabe als Element der Organisationalen Rahmenbedingungen wird ebenso in Kapitel 6.3.1.3.1 behandelt.

Die folgende Aussage einer anderen befragten Person veranschaulicht die Wichtigkeit und die Herausforderung von Teambesprechungen in Zeiten von Corona.

„Es ist wichtig (Anm.: die Teambesprechung), weil dann bist du immer up to date. Es ist, da merkt man schon, wenn, wie oft, wann man, oh, jetzt haben wir nur ein, einmal im Monat, da bleiben so viele Teamfragen über, die man dann vorher behandeln muss, bevor man erst zu den Kindern kommt. Wenn man aber fast wöchentlich Team macht, dann sind diese organisatorischen Sachen dann schon sehr gering, die man halt nicht alleine entscheiden will.“ (T5 2021: Z631-637)

Die befragte Person stellt im ersten Satz klar und deutlich die Relevanz von Teambesprechungen in den Raum sowie deren Vorteil, zu jeder Zeit am neuesten Stand zu sein. Unter Bezugnahme auf die Phrase „wenn, wie oft, wann man, oh“ werden Unsicherheiten in der Äußerung der befragten Person bemerkt. Diese Unsicherheiten setzen sich fort bis zur Feststellung, dass ihr Team zum Zeitpunkt des geführten Interviews nur eine Teambesprechung pro Monat durchführt. Die Verwendung des Wortes „oh“ bekräftigt die Vermutung, im eigenen Redefluss von diesem Sachverhalt überrascht worden zu sein. Hier könnte abgeleitet werden, dass es in dieser Einrichtung eine inhaltliche Struktur beziehungsweise Reihenfolge in den Teambesprechungen gibt – nämlich zuerst die organisatorischen und teaminternen Fragen und danach die Angelegenheiten der Kinder beziehungsweise der Klient*innen. Interessant ist beim Schluss der Aussage außerdem der Anknüpfungspunkt zwischen „Teamfragen“ und Partizipation. Laut Aussage der befragten Person kann geschlussfolgert werden, dass die Sozialpädagog*innen die Teambesprechungen nicht nur für die Belange des Teams und der Kinder, sondern auch für Entscheidungsprozesse nutzen könnten. Auch die FICE Austria erläutert in ihren Qualitätsstandards die Relevanz der Beteiligungsprozesse in der Einrichtung und die regelmäßige teaminterne Reflexion dieser Prozesse. Konkret geht es hier auch um die Beteiligungsmöglichkeiten auf Seiten der Mitarbeiter*innen der Einrichtung, die von der Leitung gefördert und reflektiert werden sollen (vgl. FICE Austria 2019:72). Auf die Auswertungsergebnisse der Partizipationsthematik wird in Kapitel 6.5 eingegangen.

Durch Äußerungen der befragten Person, dass Teambesprechungen in Zeiten von Corona „online voll einfach“ (T5 2021:Z629) gehen, ist auch das Forschungsteam der Meinung, dass durch die in der Zeit der Corona-Pandemie vermehrte Nutzung verschiedener digitaler Kommunikationstools die Kommunikation im Team vereinfacht wird – ein Nutzen, der nach der Pandemie möglicherweise erhalten bleiben wird.

Zusammenfassend zu dieser Aussage sei erwähnt, dass sie die These des Forschungsteams stützt, dass regelmäßige Teamsitzungen essenziell in der Arbeit mit Systemsprenger*innen sind. Wie in Kapitel 3.1.4 dargestellt, können Kinder und Jugendliche unter anderem aufgrund von Erfahrungen in Beziehungsabbrüchen Prozesse entwickeln, sich von Bezugspersonen abzuwenden und sich zu Systemsprenger*innen entwickeln. Deshalb sind Sozialpädagog*innen gefordert, dieser Ablehnung seitens der betroffenen Kinder und Jugendliche entgegenzutreten, indem sämtliche Maßnahmen und Entwicklungen regelmäßig kommuniziert werden. Außerdem könnten durch regelmäßig stattfindende Teamsitzungen Unsicherheiten der Sozialpädagog*innen im Umgang mit Systemsprenger*innen verhindert werden. Gleichermassen beschreibt die FICE Austria in ihren Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, dass die Bedürfnisse und Entwicklungen des Kindes regelmäßig im Rahmen von wöchentlichen Teambesprechungen reflektiert werden und ein Austausch zwischen den beteiligten Fachkräften der sozialpädagogischen Einrichtung stattfinden solle (vgl. FICE Austria 2019:64).

Ein ganz anderes Bild bezüglich Besprechungen innerhalb des Teams vermittelt diese befragte Person, die das Feld zum Zeitpunkt des Interviews verlassen hat:

„Oiso, Teambesprechungen worn hoid, do homa hoid die gaunzn Termine durchgesprochen (.) und Medikamente (.) und was waas i vos und Sachen geplant. Owa so (.) wirklich, was Prozesse innerhalb von der Gruppe angeht, des is do überhaupt net besprochn worn.“ (T6 2021:Z379-382)

Die befragte Person beschreibt hier die Teambesprechung als Maßnahme für organisationales Planen und scheint sich dabei schwer zu tun, die Inhalte dieser Besprechungen zu konkretisieren. Darauf könnten die Pausen zwischen einigen Satzteilen und vor dem Teil „was was i vos“ hinweisen. Zum Zeitpunkt des geführten Interviews hat die befragte Person das Feld bereits zehn Jahre verlassen (vgl. T6 2021:Z626), was Erinnerungsschwierigkeiten mit sich bringen könnte. Der zweite Satz weist darauf hin, dass in Teambesprechungen in dieser Einrichtung nicht über teaminterne Prozesse und die Dynamiken im Team gesprochen wurde. Dies bekräftigt auch eine andere Aussage der befragten Person, in der es heißt, die Thematik der Teambesprechungen „war spannend, weil Probleme san net angesprochn wordn.“ (T6 2021:Z351) Diese Aussage könnte belegen, dass es in dieser Einrichtung nicht geduldet wurde, die Probleme und problematischen Prozesse der Sozialpädagog*innen im Team zu behandeln, sondern nur auf die Arbeit mit den Klient*innen zu fokussieren. Es könnte aber auch an einem fehlenden Verständnis der Leitung gegenüber von Teamarbeit liegen, das mit Missmanagement und dem Mangel an betriebspsychologischem Bewusstsein einhergeht.

Aufgrund dieser Interpretationen stellt das Forschungsteam die These auf, dass Teambesprechungen eine bewusste Maßnahme für eine lösungsorientierte Haltung im Team und in weiterer Folge in der Einrichtung sein könnten. Es erscheint als unabdingbar, alle Probleme in diesem „System Einrichtung“ zu besprechen – die der individuellen Mitarbeiter*innen, des Teams, der Klient*innen und der Leitung. Auf diese Weise könnte in Einrichtungen eine Etablierung des Gefühls von Stagnation, was die Verbesserung der teamdynamischen Prozesse betrifft, verhindert werden.

In der Literatur wird erläutert, dass Sozialpädagog*innen durch Gespräche mit Kolleg*innen oder im Team bereits den ersten Schritt zu Lösungswegen einleiten (vgl. Sommer 2017:118–119). Es lässt sich zudem feststellen, dass Sozialpädagog*innen nicht nur fachlich-inhaltliche und didaktisch-methodische Fertigkeiten, sondern Kompetenzen im sozialen und kommunikativen Bereich nachweisen sollten (vgl. Sommer 2017:118–119). Die Ausführungen von Bernd Sommer stützen die These des Forschungsteams, dass konkrete Charaktereigenschaften der Teammitglieder sowie des Teams nötig sind, um mit der richtigen Kommunikation eine zufriedenstellende und konstruktive Teamarbeit und Teamentwicklung sicherzustellen. Die Ergebnisse zu den persönlichen Ressourcen sowie Persönlichkeitsmerkmalen von Sozialpädagog*innen werden im Kapitel 6.1 näher betrachtet.

Um Entwicklungen negativer Auswirkungen auf die Mitarbeiter*innenzufriedenheit entgegenzutreten, könnten kompetente Leitungen beziehungsweise Einrichtungen Maßnahmen ergreifen, um in ihre Teams zu investieren und dabei die Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen zu steigern und die Teams in ihrem Bewusstsein zu stärken. Wichtig

in diesem Zusammenhang ist es auch, den Umgang mit Fortbildungen zu erwähnen, der in Kapitel 6.3.2.2 behandelt wird.

In Anbetracht des vom Forschungsteam geschätzten Alters der Interviewteilnehmer*innen sei abschließend erwähnt, dass – Moser und Führmann nach zu urteilen – Altersdiversität positive sowie negative Auswirkungen auf den Teamerfolg haben könnte (vgl. Moser, M. / Führmann 2019:29). Für die Gewährleistung des Informationsaustausches und der Kommunikation sei es in intergenerationellen Teams wichtig, die Kommunikationsprozesse zu analysieren, um die positiven Effekte für die Teamarbeit nutzen zu können (vgl. Moser, M. / Führmann 2019:29).

6.4.3 Teamarbeit

Im Zuge der Auswertung des Datenmaterials stellte sich heraus, dass die interviewten Personen vielfältige Ansichten haben, was sie als relevant für die Teamarbeit erachten beziehungsweise wie sie diese Begrifflichkeit beschreiben. Es wird dabei deutlich, dass die befragten Personen Teamarbeit größtenteils einhergehend mit der in der Einrichtung betriebenen Fehlerkultur (siehe Kapitel 6.4.5) und allen voran dem Lösen von Problemen innerhalb des Teams beschreiben.

„Es hod a scho Mitarbeiterinnen gem, de ned ins Team dazupasst haum (.) und de daun aned bliebm san. (.) Oiso de wo ma´s ned g´schaft haum eigentlich de (lacht) (.) den Konflikt aufzulösn.“ (T3 2021:Z437-439)

Anhand dieser Aussage kann gedeutet werden, dass es vorgekommen sein könnte, dass es auch Mitarbeiter*innen in diesem Team gegeben hat, die trotz einer nicht funktionierenden kollegialen Basis dennoch im Team verblieben sind. Die erste kurze Pause und der anschließende Teil „und de daun aned bliebm san“ bekräftigt diese Vermutung, da mit dieser Aussage impliziert wird, dass es in weiterer Folge auch zu einem Ausscheiden von Mitarbeiter*innen gekommen ist. Interessanter wird es mit dem zweiten Satz, der von der befragten Person als Klarstellung verwendet wird. Die Person lenkt den Bezug des Scheiterns dieser kollegialen Beziehung auf das Team, indem sie mit den Worten „wo ma´s ned“ – also „wo wir es nicht“ – eingesteht, dass es innerhalb der Teamstruktur nicht möglich war, diese Situation zu bewältigen. Irritierend erscheint im Teil danach das Lachen, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass es sich bei den Problemen um Belanglosigkeiten handeln könnte. Nach einer kurzen Nachdenkpause, in der die befragte Person einen anderen Begriff verwenden wollte, benutzt sie das Wort „Konflikt“. Hier wird veranschaulicht, dass laut der befragten Person Mitarbeiter*innen durch unterschiedliche Werthaltungen (vgl. T3 2021:Z440) von Kolleg*innen als unpassend empfunden werden und in Folge Konflikte im Team auftreten können.

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass Konflikte innerhalb des Teams passieren dürfen und dieses bei erfolgreicher Bewältigung dadurch gestärkt werden könnte. Aussagen wie von Herwig-Lempp (vgl. Herwig-Lempp 2004:40), dass Teams durch ein Defizit an Konflikten mit der Zeit erlahmen könnten, stützen die Thesen des

Forschungsteams. Susanne Bender schreibt, dass ein Team bei Auseinandersetzungen in der Zugehörigkeitsphase – der Zusammensetzung eines neuen Teams beziehungsweise einer personellen Veränderung im Team – sofort wieder auseinanderfallen beziehungsweise nach der Eingewöhnung neuer Kolleg*innen die Arbeitsfähigkeit nicht erreichen kann (vgl. Bender 2015:150). Daraus resultiert, dass ein gutes und konsequentes Konfliktmanagement in Organisationen und in Teams zu verbessertem Arbeitsklima und Teambewusstsein und dadurch zu reduzierter Fluktuation führen könnte. Es würde zu den Kernaufgaben der Leitungen gehören, bei bestehenden und vor allem neuen oder neu formierten Teams für diesbezügliche Rahmenbedingungen zu sorgen. Dies setzt Kenntnisse in Konfliktbewältigung und ein Bewusstsein von Konflikten voraus. Denn laut Glasl werden zwar Eskalationsstufen in Konflikten von den Beteiligten intuitiv erkannt, doch aufgrund der zunehmenden sozialen Turbulenzen folgt eine Abwärtsspirale (vgl. Glasl 2011:233), die mit entsprechenden Kenntnissen vermieden werden kann.

Eine weitere interessante Aussage kommt von einer anderen befragten Person, die zum Thema Teamarbeit einen reflektierten, lösungsorientierten Standpunkt zu vertreten scheint und mit dem Erwähnen der Supervision außerdem eine wesentliche Maßnahme für die Förderung positiver Teamentwicklung aufgreift:

„Teamarbeit is ganz wichtig. Ähm (.) Was do a wichtig is, immer wieder aufs Team selbst zu schau, a in da Supervision: Wie geht’s dem Team? Ma redet oft über die Kinder und über die Jugendlichen und über die gaunzen Troubles was’s ham, (.) ah, es is a wichtig amoi herauszuheben ,Was ist gut gelaufen?““ (T2 2021:Z867-874)

Bereits der Beginn dieser Aussage ist spannend, da die befragte Person nach der Behauptung, wie wichtig Teamarbeit sei, gleich nach einer Pause die Supervision einbezieht. Dies könnte bedeuten, dass die Arbeit am Team ohne externe Hilfe nicht oder nicht mehr möglich ist. Es könnte für die befragte Person auch bedeuten, dass das „immer wieder aufs Team selbst zu schau“ an die Grenzen der Teamarbeit gestoßen ist, weshalb das Angebot von Supervision in Anspruch genommen wurde. Eine andere Vermutung wäre, dass die befragte Person bei der Verwendung des Wortes „Teamarbeit“ durch die Abstraktheit dieses Begriffes kurz überlegen muss, was das für sie bedeutet. Diese Vermutung wird auch mit dem Seufzer und der kurzen Pause danach bekräftigt. Die befragte Person könnte in dem Moment über die Teamarbeit ihres Teams nachgedacht, sich auf diese Weise mit der Thematik über die Begriffe Team und Teamarbeit auseinandergesetzt und so einen indirekten Beitrag zu Teamentwicklung geleistet haben (vgl. Herwig-Lempp 2004:27).

Aufgrund der Aussage dieser interviewten Person stellt das Forschungsteam die These auf, wonach das Arbeiten am Team in Einklang mit der Hilfe von regelmäßiger Supervision gut für das Team sein könnte. Insbesondere in der Arbeit mit Systemsprenger*innen könnten teambildende Maßnahmen so eingesetzt werden, dass Sozialpädagog*innen in ihren Rollen gestärkt werden und eine Vernachlässigung des konstruktiven Umgangs in Konfliktsituationen verhindert wird (siehe Kapitel 3.1.5).

Aussagen von anderen befragten Personen stützen aufgrund der Erwähnung des positiven Stellenwerts der Supervision die Thesen des Forschungsteams (vgl. T8 2021:Z510-517). Eine Person schildert dabei den Aspekt, dass sie in ihrer Organisation monatlich Supervision haben, „gemeinsam im Team hoid.“ (T3 2021:Z279) Obwohl diese Person Supervision als hilfreich beschreibt (vgl. T3 2021:Z276), vermutet das Forschungsteam eine Unzufriedenheit dieser Person. Es kann interpretiert werden, dass in dieser Einrichtung nur Supervision für das Team und keine Einzelsupervision stattfindet. Eine weitere Möglichkeit der Interpretation ist, dass diese Person bisher nur Erfahrungen mit Teamsupervision hatte.

Diese Person äußerte sich auch positiv über die Konfliktlösung mit Hilfe von Supervision oder der Leitung:

„Es hod scho immer wieder moi Schwierigkeiten oder Konflikte im Team geb´m (...) mmm aus meiner Erfahrung haummas meistens immer gaunz guad g´schofft de aufzulösen (..) mit Hilfe eben der Supervisorin oder (.) der der Leitung.“ (T3 2021:Z434-437)

Anhand dieser Aussage kann angenommen werden, dass Teams von sich aus, also im Sinne von Empowerment, Konflikte lösen können, wohl wissend, dass sie dafür gegebenenfalls einen Impuls der Supervisor*innen oder der Leitung benötigen. Die Wortwahl „mit Hilfe eben“ könnte diese Annahme festigen. Das Ende dieser Aussage gibt Raum für Spekulationen, wonach es Konfliktfelder im Team geben könnte, die nur von der Leitung gelöst werden könnten. Anhand der Verwendung der Pause und der zweimaligen Verwendung des Wortes „der“ zeigt sich ein zögerliches Muster, wonach interpretiert werden könnte, dass die befragte Person mit Lösungen, wenn diese von der Leitung kommen, nicht zufriedener ist, als wenn die Lösungen mit Hilfe von Supervisor*innen zustande gekommen sind.

Eine andere Sichtweise bezüglich der eigenen Arbeit an sich und am Team, das bei Misserfolg bis zum Verlassen des Teams führen könnte, bildet sich mit folgender Aussage der gleichen interviewten Person:

„Ma muas afoch da kreativ bleibm und immer wieder Neues probiern und ned müde wern, oiso, ma derf nie müde wern in der pädagogischen Arbeit. Des (...) sunst geht ma. Da Großteil geht zwischen a und drei Jahr.“ (T2 2021:Z844-847)

Zur bereits erwähnten Auffassung lässt sich anhand dieser Aussage vermuten, dass stark fluktuierende Teams nur noch mit Hilfe von Supervision reflektieren können und nur noch auf diese Weise erfolgreiches Teambuilding erreicht werden könnte.

Bezugnehmend zu den vorangegangenen Aussagen kann davon ausgegangen werden, dass zwar Möglichkeiten wie Supervision oder Teambuilding-Maßnahmen von Einrichtungen zur Verfügung gestellt und gerne von Sozialpädagog*innen in Anspruch genommen werden, doch dass viel Potenzial an dynamischer langfristiger Teamentwicklung durch die erhöhte Fluktuation verloren geht. Das übergeordnete

Konzept der jeweiligen Einrichtung und vor allem die Rolle der Leitung spielen dabei vermutlich eine tragende Rolle.

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass in Teams investiert werden müsste, da neu zusammengestellte Teams oder Teams mit starker Fluktuation mit Teambuilding-Maßnahmen schneller zusammenwachsen könnten. Das Forschungsteam ist der Meinung, dass Leitungen, die regelmäßig in ihre Teams investieren, auch in die Einrichtung beziehungsweise Organisation und deren Zukunft investieren. Gestützt werden die Thesen des Forschungsteams von Standpunkten der FICE Austria, die in ihren Qualitätsstandards Möglichkeiten zu Fort- und Weiterbildungen, Teamreflexion und Supervision für die Fachkräfte einfordert, um die Professionalität der Einrichtung und der Mitarbeiter*innen zu gewährleisten und damit den Kindern und Jugendlichen bestmögliche Betreuung und Begleitung bieten zu können (vgl. FICE Austria 2019:39). Supervision ist nicht nur eine im psychosozialen Feld verbreitete Form der Reflexion und dadurch ein Instrument der Qualitätssicherung (vgl. Herwig-Lempp 2004:159), sondern durch die gesetzliche Grundlage mittlerweile auch im Niederösterreichischen Kinder- und Jugendhilfegesetz gesetzlich verankert (vgl. NÖ KJHG §17).

Ebenso zur Thematik der Teamarbeit, die bei Erfolglosigkeit in Beziehungen und in der Zusammenarbeit Fluktuation zur Folge haben könnte, gehört nachfolgende Aussage einer anderen befragten Person, die das Feld längere Zeit vor dem Entstehen des Interviews verlassen hat. Die Person berichtet darüber, dass sie in ein Team kam, in dem zum Zeitpunkt des Eintritts ein Kollege bereits sechs und eine Kollegin bereits zwölf Jahre tätig waren (vgl. T6 2021:Z295-304).

„I woa a sechs Jahr in der (.) Einrichtung und i hob dann owa eben aufgehört und dann hob i hoit noch so die nächsten zwa, drei, vier Joa mitkriegt, dass hoit daun reger Wechsl wor. Oiso wir hobn dann a Kollegin kriagt, die hot nach an holbn Jahr aufgehört. Also die worn dann immer nur relativ kurz da.“ (T6 2021:Z306-311)

Obwohl mit der Phrase „zwa, drei, vier Joa“ gedeutet werden könnte, dass die befragte Person nicht detailliert weiß, wie lange eine Verbundenheit nach der Zusammenarbeit bestand, erscheint es dennoch positiv, dass die Person noch Jahre nach dem Ausscheiden über die Arbeitsstelle und das Team informiert war. Negativ erscheint hingegen die Tatsache, dass Mitarbeiter*innen „immer nur relativ kurz da“ waren. Die Äußerung, dass die befragte Person über den „regen Wechsel“ nach ihrem Ausscheiden über die Vorgänge in der Einrichtung informiert war, gibt Grund zur Annahme, dass die Person mit einer*inem oder mehreren ehemaligen Kolleg*innen noch in Beziehung stand. Dies lässt den Schluss zu, dass das Ausscheiden aus dem Team nicht mit einem plötzlichen Beziehungsabbruch zu den Kolleg*innen einherging, sondern mit einem jahrelangen Prozess.

Eine andere befragte Person berichtet über Neueinstellungen von Mitarbeiter*innen und wie diese bis zur Entscheidungsfindung ablaufen. Im Zuge dessen kam folgende Äußerung zustande:

*„Nur leida hold, de Fluktuation is natürlich sehr hoch, und vor ollm
ebm mmm in solchen a Einrichtungen“ (T8 2021:Z353-354)*

Anhand dieser Aussage kann gedeutet werden, dass Fluktuation in dieser Einrichtung häufig gegeben ist. Die Phrasen „natürlich sehr hoch“ sowie „in solchen a Einrichtungen“ wirken als doppelte Verstärkung dieser Gegebenheit. Der befragten Person scheint das Problem der hohen Fluktuation in sozialpädagogischen Einrichtungen bewusst zu sein. Die Vermutung liegt nahe, dass die Person bereits eigene persönliche Erfahrung hat. Interessant ist auch der letzte Teil der Äußerung. Es scheint, als hätte die Person eine passende Bezeichnung gesucht, bevor sie „Einrichtungen“ sagte. Hier könnte eine negativ behaftete Bezeichnung beim Verwenden des Wortes „Einrichtungen“ gedeutet werden.

Die sozialpädagogischen Einrichtungen der interviewten Personen führen laut eigener Aussage keine Aufzeichnungen über die Fluktuation und Gründe der betroffenen Personen in dieser Hinsicht. Von Interessenvertretungen der österreichischen Sozialwirtschaft wurde das Forschungsteam darauf hingewiesen, dass es keine offiziellen Statistiken zu dieser Thematik gebe. Diese Tatsache wird auch in der Fluktuationsstudie von Deloitte Österreich aus dem Jahr 2019 ersichtlich. Laut den Autor*innen der Studie, Christina Bauer, Florian Brence, Anna Nowshad und Ralf Wallner, gebe es bei einem Großteil, nämlich 57 % der heimischen Unternehmen, Wissenslücken bezüglich von Fluktuation betroffenen Berufsgruppen. In Hinblick auf das Alter stellen die 25- bis 34-jährigen die größte Gruppe fluktuierender Fachkräfte dar. Fluktuation gilt demnach auch als Kostenfaktor für die Unternehmen. Laut Deloitte würden die Kosten für Organisationen mit weniger als 100 Mitarbeiter*innen bei jeder ungewollten Fluktuation durchschnittlich 13.700 Euro betragen (vgl. Bauer et al. 2019:4-7).

Eine in diesem Zusammenhang auftretende Herausforderung könnte laut Bender die „innere Kündigung“ sein, bei der ein inneres Abschiednehmen aus dem Teamgeschehen vollzogen wird (vgl. Bender 2015:177–178). Um dem dabei auftretenden Rückgang des Engagements der Mitarbeiter*innen entgegenzutreten, fordern Ulrike Bossmann und Lisa Degen die Methode der Mitarbeiter*innenorientierung ein, um mit Hilfe klarer Kommunikation zwischen Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen Konflikte, Motivationseinbußen und Unfrieden im Unternehmen zu vermeiden (vgl. Bossmann / Degen 2017:257).

6.4.4 Das Team als Ressource

Unter der Annahme, dass es nach Wiebke Bruns einen positiven „indirekten Einfluss innerhalb eines Netzwerkes [...]“ (Bruns 2013:91) gibt, kann davon ausgegangen werden, dass das Team als sozial interagierendes Konstrukt eine Ressource für die Teammitglieder darstellen könnte. Unter Bezugnahme auf Herwig-Lempp zielen Teamarbeit auf die bestmögliche Nutzung der Ressourcen aller Teammitglieder ab und soll selbst wieder eine Ressource sein, auf die die Einrichtung oder die Firma beim

Erreichen ihrer Betriebsziele zurückgreifen und vertrauen könne (vgl. Herwig-Lempp 2004:7).

Im Auswertungsprozess hat sich gezeigt, dass neben den persönlichen Ressourcen der befragten Personen (siehe Kapitel 6.1) auch die Teams und die gruppendynamischen Eigenschaften als relevante Ressourcen beschrieben werden, die in der Arbeit mit Systemsprenger*innen eine psychische Entlastung darstellen könnten.

Folgende Aussage einer befragten Person beschreibt die Relevanz ihres Teams:

„I persönlich brauch afoch a des Team damit i (...) damit´s ma guad geht in da Arbeit und waun i da waas, des Team steht hinter mir, daun is des natürlich was aunders ois waun i ma Sorgen mocha miassat, das des Team ned hinter mir steht oder (.) [...] mi ned auffaungt, a waun´s ma vielleicht schlecht geht.“ (T3 2021:Z418-422)

Anhand der längeren Pause zu Beginn könnte gedeutet werden, dass die befragte Person erst reflektieren muss, warum sie ihr Team braucht. Mittels des nächsten Satzteils könnte interpretiert werden, dass diese Person bereits Situationen mit negativen Team-Erlebnissen bewältigt hat, in denen sie sich Sorgen über ihren Teambeistand machen musste. So wird weiters angenommen, dass die befragte Person ab einem späteren Zeitpunkt ein für sie gutes Team hatte, das ihr persönlich zugutekommt.

Ergänzend berichtet diese Person von ihrem als harmonisch bezeichneten Team und von der Bedeutung des persönlichen Wohls aller Teammitglieder:

„Und des find i grad bei uns voi sche, wei ma wirklich a Team haum, was voi (.) harmonisiert irgendwie und wo ma (.) ois sag´n kau, wo ma ned verurteilt wird, wo ma hoid echt a amoi sog´n kau: ‚I kau nimma, bitte (..) geh du jetzt, wei i schaff´s afoch nimma.‘ und i glaub, dass ma des hoid echt braucht. Und wo ma si guad obred´n kau, was wer braucht oder was wem jetzt höfn taat, (.) ohne hoid irgendwie dafür verurteilt z´werdn. (...) Ahm (...) jo.“ (T3 2021:Z424-429)

Hier wird festgestellt, dass die befragte Person ein für sie gutes Team hat, das nicht nur ihr persönlich, sondern allen Teammitgliedern zugutekommt. Es hat hier den Anschein, dass durch gelungene Kommunikation und Teambewusstsein eine Teamkultur entstanden ist, die das Gefühl vermittelt, das Team als Ressource zu sehen.

Eine andere befragte Person schildert ein ähnliches Empfinden und betont die Relevanz eines stabilen Teams (vgl. T5 2021:Z298). Die Möglichkeit und das Wissen, bei situativen Überforderungen die Hilfe von Kolleg*innen in Anspruch nehmen zu dürfen, beschreibt die befragte Person als persönliche Ressource (vgl. T5 2021:Z304). Die Forschungsergebnisse, die sich mit den persönlichen Ressourcen auseinandersetzen, werden in Kapitel 6.1 ausführlicher behandelt.

Wiederum eine andere befragte Person beschreibt die Bedeutung eines Teams hinsichtlich der Arbeit mit Systemsprenger*innen auf pragmatische Weise:

„Ein Team, auf das ich mich verlassen kann“ (T5 2021:Z299)

Es brauche ein gutes Team, das bestenfalls bereits länger zusammenarbeitet und das im Hinblick auf die Arbeit mit Systemsprenger*innen, geschult ist (vgl. T7 2021:Z255-257). Die neuerliche Wiederholung, dass es „einfach ein gutes Team“ (T7 2021:Z267) brauche, gibt Grund zu der Annahme, dass Teams und Teamdynamiken in ihrer Gesamtheit für Teammitglieder subjektiv erscheinen könnten. Das könnte bedeuten, dass die Wirkung von Teams und deren Mitgliedern nur anhand der eigenen Erfahrungen beschrieben werden kann.

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass ein gutes Teamgefüge die Basis für gute Arbeit der einzelnen Teammitglieder sein könnte. Im Einklang dazu würde das bedeuten, dass es von Vorteil wäre, wenn Leitungen großen Wert auf die gute Interaktion der Teammitglieder legen und teamförderliche Maßnahmen in die Konzepte der Einrichtungen aufnehmen. Im Einklang dazu zeigen Bossmann und Degen im Rahmen der Mitarbeiter*innenorientierung auf, dass gute Leitungen den Zusammenhalt im Team und die gute Kooperation zwischen Berufs- und Altersgruppen fördern sowie Konflikte rechtzeitig erkennen und zu deren Lösung beitragen sollten (vgl. Bossmann / Degen 2017:262).

6.4.5 Fehlerkultur

Wie in Kapitel 3.4.5.5 dargestellt, treten soziale Konflikte zwischen Mitarbeiter*innen in allen Teams auf, werden aber von den Beteiligten differenziert betrachtet und gelöst. Was die Interviews des Forschungsteams betrifft, werden von allen befragten Personen Konfliktsituationen und Probleme beschrieben, deren Ursprung und Bewältigung nur teilweise thematisiert werden. Dennoch ist ein Einblick in den Umgang mit Konflikten und deren Lösungen in den Einrichtungen der befragten Personen möglich. Das Wort „Fehlerkultur“ wird im Rahmen aller Interviews nur einmal von einer befragten Person erwähnt (vgl. T7 2021:Z275), was die Tatsache nicht mindert, dass dieser Begriff in Darstellungen von Eigenkritik, Team- sowie Selbstreflexion als relevanter positiver Aspekt in der alltäglichen Arbeit im Team und mit den Klient*innen angesehen wird.

Dies lässt sich an folgender Aussage erkennen:

„Es deafm Fehler passieren, solaug se (..) ausgesprochen san. A mit dem Kind. ‚Du, i hob jetzt amoi kurz gschrian.‘, oda: ‚I woa jetzt söwa ned bei mir.‘, owa, wenn i des ned kau und afoch dosteh: ‚I bin jetzt Sozialpädagogin und du host auf mi zum hean.‘, (..) daun samma foisch (.) ba Systemsprenger (...) Genau.“ (T7 2021:Z151-158)

Diese befragte Person scheint das Eintreten von Fehlern zu begrüßen, sofern darüber auch kommuniziert wird. Die Person könnte nach einem Argument, wann Fehler

passieren dürfen, gesucht haben, und nennt nach einer Pause die Voraussetzung, dass darüber gesprochen werden sollte. Es hat den Anschein, dass der befragten Person eine transparente Kommunikation wichtig ist. Der erste Satz der Aussage lässt sich als eine Zuweisung zum Team deuten, denn ab dem zweiten Satz wird über ein Kind gesprochen. Dies legt die Vermutung nahe, dass die befragte Person bei Fehlern keinen Unterschied macht, ob Fehler gegenüber Kolleg*innen oder Kindern gemacht werden. In Bezug auf die Bindung und Beziehungsgestaltung, wie in Kapitel 3.1.4 dargestellt, könnte die Phrase „daun samma foisch (.) ba Systemsprenger“ so gedeutet werden, dass die befragte Person eskalierende Situationen mit Systemsprenger*innen erlebt hat und daher weiß, wie mit Systemsprenger*innen nicht umgegangen wird. Unter dem Aspekt der Vorbildwirkung von Sozialpädagog*innen könnte der daraus folgende Schluss sein, dass ein positiver Umgang mit Fehlern Systemsprenger*innen aufzeigen kann, dass Menschen Fehler machen dürfen.

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass in den Teambesprechungen zu wenig und unproduktiv über Fehler gesprochen wird. Dies deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus Kapitel 6.4.2, wonach eine lösungsorientierte Haltung im Team das offene Kommunizieren über Fehler einschließt. Auch wenn Fehler individuell betrachtet werden und bei steigender Anzahl von Teammitgliedern kommunikative Missverständnisse umso häufiger vorkommen können (vgl. Röhner / Schütz 2016:23–24), ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Situationen und Problemen eine wichtige Funktion von Kommunikation im Team (vgl. Moser, M. / Führmann 2019:13–14). Dies lässt den Schluss zu, dass Fehlerkultur, einhergehend mit Eigenkritik und Reflexion, wesentlicher Bestandteil sozialpädagogischer Teams und deren Arbeit mit Systemsprenger*innen sein könnte. Dieser Schluss deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus Kapitel 6.5.4, wo ebenfalls auf den konstruktiven Umgang mit Fehlerkultur eingegangen wird.

Im gleichen Interview wiederholt die befragte Person, dass Fehler gemacht werden dürfen, „nur de miassn holt a ausgesprochn werden.“ (T7 2021:Z277-278) Mit dieser Wiederholung wird die Relevanz von Fehlerkultur bekräftigt. Außerdem sei für die befragte Person Fehlerkultur als Rahmenbedingung unabdinglich (vgl. T7 2021:Z275).

Andere Aussagen von befragten Personen lassen ebenso eine konstruktive Fehlerkultur in deren Einrichtungen erkennen. So wird bei einer befragten Person das Positive hervorgehoben, was als Reflexion und Kritik Teil konstruktiver Fehlerkultur ist.

„Und dass ma a sich ois Team da stärkt und sogt ‚Hey, des hamma guad gmacht‘ und ‚Des hat funktioniert‘ und ‚Bleib ma do dran‘.“ (T2 2021:Z881-882)

„Weil wir san afoch Individuen und wir dürfen bitte Fehler machen.“ (T2 2021:Z888-889)

„Wir leben von unseren Fehlern, des mocht uns doch groß.“ (T2 2021:Z891)

Durch diese Aussagen wird die Relevanz von Fehlerkultur weiter bekräftigt. Interessant bei diesen Aussagen ist, dass sie von der befragten Person aus der Sicht des Teams geäußert wurden. Das wird an der häufigen Verwendung des Pronomens „Wir“ deutlich. Dies lässt eine starke Identifikation der befragten Person mit dem Team vermuten und könnte bedeuten, dass bei optimalen Bedingungen im Team und einem vorhandenen „Wir-Gefühl“ (vgl. Bender 2015:2), Fehler von einzelnen Teammitgliedern als Fehler vom ganzen Team betrachtet werden. Eine andere Betrachtungsweise, zumindest bei der zweiten und dritten Äußerung, könnte sein, dass die befragte Person nicht aus der Sicht des Teams, sondern von Menschen im Allgemeinen spricht.

In Bezugnahme zu den Ergebnissen des Kapitels 6.4.3 werden die Thesen des Forschungsteams, dass Konflikte im Team passieren dürfen und dieses nach positiver Bewältigung gestärkt wird, untermauert.

6.4.6 Beziehung zwischen Mitarbeiter*innen und Leitung

In den Einrichtungen der interviewten Sozialpädagog*innen handelt es sich um Teams von drei bis acht Personen, die in Wohngruppen beziehungsweise in Wohngemeinschaften arbeiten und denen eine Leitung vorsteht. Zu differenzieren ist an dieser Stelle die Rolle der Leitungen, da es bezüglich der Größe der Einrichtungen der interviewten Personen nennenswerte Unterschiede gibt. So haben größere Einrichtungen mit mehreren Standorten nicht nur sozialpädagogische Leitungspositionen in den Standorten, sondern auch überregionale Leitungen, wo zwischen sozialpädagogischen sowie organisatorischen beziehungsweise operativen Tätigkeiten unterschieden wird. In kleinen Einrichtungen gibt es wiederum Personen, die als Sozialpädagog*innen und Führungskräfte sozialpädagogische sowie operative Tätigkeiten kombinieren. In den durchgeführten Interviews behandelt die Fragestellung zum Thema Leitung die direkte Leitung der befragten Personen. Das Aufgabengebiet der Teamleitungen gestaltet sich demnach unterschiedlich. So gibt es Leitungen, die als Teammitglied Dienste übernehmen, oder Leitungen, die nur stundenweise als solche beschäftigt sind und den Rest der Arbeitszeit im Team helfen, bis hin zu Leitungen, die durch ihre operativen Tätigkeiten kaum mehr Aufgaben der Betreuung wahrnehmen können.

Als ausschlaggebend für eine gute konstruktive Zusammenarbeit kann sich die Beziehungsstruktur zwischen den Teammitgliedern und der Leitung erweisen. Laut Steiger und Lippmann soll die Beziehungsstruktur durch Akzeptanz, Informationsaustausch durch Kommunikation, Zielorientierung und Kontrolle von Leistung und Verhalten mittels gemeinsamer Wertevorstellungen geprägt sein (vgl. Steiger / Lippmann 2013:308).

Dies spiegelt sich in Aussagen der Interviewpartner*innen wider, wenn zum Beispiel eine befragte Person davon berichtet, dass sie die Leitung „voll eben zum Team dazu [zählt]“ (T3 2021:Z491). Diese Person sieht ihre Leitung als Teammitglied und beschreibt ihre gute wechselseitige Beziehung, indem sie auch aussagt, sie glaube, dass sich die Leitung auch zum Team zugehörig fühle (vgl. T3 2021:Z494).

Gestützt wird dieses Empfinden der Teamzugehörigkeit auch von der Bemerkung, dass die pädagogische Leitung in der Corona-Pandemie angewiesen wurde, vom Homeoffice aus zu arbeiten, doch

„die wollte nicht im Homeoffice sein und [...] hat extrem viel angerufen und hat auch immer gesagt ‚Na, geht es euch gut und braucht ihr was?‘ [...] und [, dass] wir gemerkt haben, unsere Leitung würde uns so gerne helfen, indem sie vor Ort ist.“ (T3 2021:Z483).

Dem könnte entgegnet und interpretiert werden, dass der Leitung durch diese Anweisung die Kontrolle genommen wurde und sie deswegen „extrem“ viel anruft, um über alle Tätigkeiten in der Einrichtung informiert zu bleiben und gegebenenfalls Aufträge zu erteilen.

Auf die konkrete Frage der Unterstützung durch die Leitung kam es zu folgender Aussage der befragten Person:

„Ahm, (.) die Leitung (..) oiso, (.) wir haum ja des (.) so dass, wir haum de pädagogische Leitung (.) de für direkt für uns mehr oder weniger ah da is [...] und (.) oiso unser pädagogische Leitung unterstützt uns (...) indem´s (..) hoid afoch echt do is für uns.“ (T3 2021:Z377-381)

Die befragte Person hat Schwierigkeiten, auf diese konkrete Frage zu antworten, und vermittelt den Eindruck, die Leitungsstruktur der Einrichtung kurz erwähnen zu müssen. Es hat den Anschein, dass die Person ein paar Versuche an Erklärungen brauchen würde, um auf einen klaren Punkt zu kommen. Die mehreren kurzen und längeren Pausen sowie die zweifache Verwendung der Wörter „oiso“ sowie die doppelte Verwendung der Phrase „wir haum“ könnten eine kurzfristige Erklärungsnot andeuten. Grund dieser Erklärungsnot könnte die bereits erwähnte Tatsache des Vorhandenseins einer operativen und pädagogischen Leitungsrolle sein. Die befragte Person könnte überlegt haben, auf welche Leitung sie zur Beantwortung der Frage eingehen soll. Folglich hat sie sich für die pädagogische Leitung entschieden. Dies ist insofern interessant, da sie sich auch für die operative Leitung der Einrichtung entscheiden hätte können. Hier könnte interpretiert werden, dass die operative Leitung im Gegensatz zur pädagogischen Leitung von der befragten Person nicht als Teil des Teams gesehen wird, da es an einer gemeinsamen direkten Zusammenarbeit in Bezug auf die Klient*innen fehlt. In der Literatur wird erläutert, dass die Teamleitung das Team zusammenhält, Teamziele festlegt, bei Konflikten moderiert sowie die Teamentwicklung steuert (vgl. Erger 2012:93). Ergänzend dazu müsste auch der Führungsstil einer Leitung thematisiert werden. Unter Bezugnahme auf Bossmann und Degen hängt die ideale Führung auch von den individuellen Führungspräferenzen der Mitarbeiter*innen ab (vgl. Bossmann / Degen 2017:261), was allgemein gültige Definitionen von guten Führungsstilen kaum ermöglicht.

Ein weiterer interessanter Aspekt dieser Aussage ist die zweifache Verwendung des Pronomens „wir“. Aufgrund der Fragestellung, die auf die Beziehung zwischen befragter

Person und Leitung abzielt, wird eine persönliche Antwort erwartet. Dabei antwortet die befragte Person aus Sicht des gesamten Teams. Dies könnte einen starken Zusammenhalt sowie eine gute Zusammenarbeit der Mitarbeiter*innen des Teams signalisieren. Das Forschungsteam stellt die These auf, dass Leitungen auf Augenhöhe den Beziehungsaufbau zu ihren Mitarbeiter*innen unterstützen könnten. Eine gänzlich andere Bedeutung könnte sein, dass durch die Äußerung aus der Sicht des Teams die Wahrnehmung der Beziehung zwischen der Leitung und der befragten Person gegenüber dem Forschungsteam verhindert werden soll. Dies könnte wiederum auf mögliche Konflikte oder Differenzen mit der Leitung – pädagogische oder geschäftsführende – hinweisen.

Die Auswertungen der Interviews der Aussteiger*innen verdeutlichen, dass sie von ihren jeweiligen Leitungen unzureichend unterstützt wurden. Obwohl eine Person auf die Frage des Forschungsteams mit „Jo, manchmal schon, manchmal nicht“ (T4 2021:Z274) antwortete, wurden danach folgende Aussagen getätigt:

„Und wenn dann da (.) die Leitung kommt und mim Team redet, dann find ich, das war keine Unterstützung, weil (..) es muss auf einer andern Ebene gelöst werden, das Problem.“ (T4 2021:Z293-295)

„Also, (..) wenn wir da (..) innovativ waren, war immer Unterstützung da.“ (T4 2021:Z306-307)

Die Aussagen verdeutlichen eine Diskrepanz in der Beziehung zwischen der befragten Person und der Leitung. Einerseits wurde laut befragter Person das Team bei innovativen Ideen von der Leitung unterstützt, andererseits mangelte es an Unterstützung in personalorientierter Hinsicht, was nach Niermeyer (2012) ein Indiz für den Typus „Einpeitscher*in“ darstellen könnte. Auffällig in der Aussage ist hier wiederum der verwendete Blickwinkel aus der Sicht des Teams. Hier könnte interpretiert werden, dass die persönliche Unterstützung der Leitung aus der Sicht der befragten Person die Unterstützung des gesamten Teams impliziert. Die Verwendung der Phrase „mim Team redet“ sowie der Gebrauch des Pronomens „wir“ könnten darauf hinweisen.

Das Forschungsteam stellt die These auf, dass Leitungen die Sozialpädagog*innen in den Einrichtungen zu wenig unterstützen. Die Präsenz der Leitung sowie ihr aktives Einbringen und Interesse an der täglichen Arbeit könnten zu einer Entlastung der Sozialpädagog*innen beitragen und die Beziehung zu den Mitarbeiter*innen stärken. Die These der unzureichenden Unterstützung wird von einer weiteren These des Forschungsteams, dass gute Leitungen die Mitarbeiter*innen entlasten, gestützt. Demnach wären hier Leitungen gefordert, sich ihrer Rolle bewusst zu sein und die Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies könnte in weiterer Folge eine qualitativ hochwertige Arbeit mit Systemsprenger*innen gewährleisten.

In der Literatur wird ebenfalls auf die Problematik der fehlenden Unterstützung der Leitung hingewiesen. In Bezugnahme auf Bender gibt es Schätzungen, wonach 90 % aller Entlassungen und Kündigungen infolge von Personal- und Beziehungsproblemen eintreten (vgl. Bender 2015:12). Bossmann und Degen stützen sich auf Studien, die

besagen, dass soziale Unterstützung von Führungskräften das Burnout-Risiko der Mitarbeiter*innen senkt und das Verhalten von Leitungen Fehlzeiten und Fluktuation beeinflussen (vgl. Bossmann / Degen 2017:259–260).

Divergent zeigen sich die Auswertungen der anderen ausgestiegenen Person. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert, wird vor allem in größeren Einrichtungen zwischen pädagogischen und geschäftsführenden Leitungen differenziert. In Kapitel 3.4.5.4 wird zudem das Spannungsfeld erwähnt, das aufgrund von Doppel- oder Mehrfachrollen von Leitungen zu Konflikten im Teamkollektiv führen kann (vgl. Erger 2012:88–90).

Die befragte Person äußerte sich zur Frage der Unterstützung wie folgt:

*„Von da aan hob i mi auf jeden Foi persönlich total unterstützt gefühlt
und es woa meine Teamkollegin.“ (T6 2021:Z404-406)*

*„Und (.) von der pädagogischen Leitung (...) eigentlich ned.“ (T6
2021:Z412)*

Im ersten Satz wird eine positive Beziehung zur Leitung aus der Sicht der befragten Person erkennbar. Die Verwendungen der Phrase „auf jeden Foi“ sowie des Wortes „total“ könnten zwar übertrieben wirken, doch durch die Tatsache, dass es sich bei der Leitung um eine Teamkollegin handelt, sowie durch die Verwendung des Wortes „persönlich“ könnte interpretiert werden, dass es sich um ein freundschaftliches Verhältnis handelt. Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigte die befragte Person die Existenz dieses freundschaftlichen Verhältnisses (vgl. T6 2021:418). Der zweite Satz wirkt trotz verwendeter kurzer und langer Pausen prägnant. Es kann angenommen werden, dass die Person in den Pausen überlegte, ob und welche Unterstützung es von Seiten der pädagogischen Leitung gab. Die Verwendung der Phrase „eigentlich ned“ lässt vermuten, dass eventuell vorgekommene Unterstützungsbestrebungen der pädagogischen Leitung nicht mit der persönlichen Unterstützung der anderen Leitung vergleichbar erscheinen. Hier wiederholen sich die bereits in diesem Kapitel erwähnten Thesen des Forschungsteams und werden dadurch weiter untermauert.

Ein interessantes Detail zur Beziehungsthematik erzählte eine befragte Person am Ende ihres Interviews. Auf die Frage zum Teamaufbau gab diese Person an, dass ihre Leitung ihre Mutter ist (vgl. T1 2021:Z1136). Das Forschungsteam stimmt überein, dass Beziehungsstrukturen und Auswirkungen von im Team zusammenarbeitenden Familienmitgliedern oder Familienmitglieder als Vorgesetzte interessante Gegenstände weiterer Forschungen sind.

6.4.7 Resümee

Den Forschungsergebnissen kann entnommen werden, dass Kommunikation als wesentlicher Bestandteil aller angesprochenen Aspekte eine in allen Facetten der Zusammenarbeit durchgehende Komponente darstellt. Wie mehrfach aufgezeigt, gilt eine konstruktive und transparente Kommunikation in sozialpädagogischen

Einrichtungen für Mitarbeiter*innen sowie Leitungen als unumgänglich und als Voraussetzung lösungsorientierter Zusammenarbeit. Thesen zu diesem Aspekt konnten in den Auswertungen mehrfach aufgestellt werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass es Defizite in der Kommunikation, in deren Verständnis sowie im Bewusstsein der Signifikanz von Kommunikation gibt. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass durch die korrekte Anwendung und das Verständnis von Kommunikation die Mitarbeiter*innenzufriedenheit gesteigert werden könnte. In Bezug auf Kapitel 3.4.5.6 wäre es für Sozialpädagog*innen und ihren Leitungen relevant, die Verständigung und das Verstehen in der praktizierenden Kommunikation der Einrichtung zu thematisieren. Wie im gleichen Kapitel erwähnt, erweiterte Schulz von Thun (2000) das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver (1948) mit den zwischenmenschlichen Ebenen. Denn Situationen, in denen Missverständnisse entstehen können, treten umso häufiger auf, je mehr Personen involviert sind (vgl. Röhner / Schütz 2016:23–24).

Die in diesem Zusammenhang angesprochene Transparenz lässt sich auch auf nonverbale Kommunikation wie zum Beispiel Dienstplanerstellung und Diensterteilung erweitern. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Ungerechtigkeiten ein Konfliktpotenzial darstellen und in weiterer Folge zu Unzufriedenheit führen könnten. Leitungen wären hier gefordert, einen für alle Mitarbeiter*innen zufriedenstellenden Dienstplan zu erstellen, um dem Gerechtigkeitssinn der Teammitglieder zu entsprechen und unfaire Behandlungen auszuschließen. Die These der Forschungsgruppe betreffend die Wichtigkeit der Gewährleistung der Informationen für alle Teammitglieder konnte mehrmals aufgestellt werden. In der Praxis würde das bedeuten, dass regelmäßig stattfindende Besprechungen beziehungsweise Handlungen, bei denen Informationsaustausch stattfindet, an Relevanz gewinnen würden.

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Sozialpädagog*innen von ihren Leitungen zu wenig unterstützt werden. Laut mehreren Aussagen von befragten Personen kommt es zu keiner Entlastung. Wie bereits erwähnt, stellt das Forschungsteam die These auf, dass gute und kompetente Leitungen ihre Mitarbeiter*innen entlasten. Bender zu urteilen seien 90 % aller Entlassungen und Kündigungen auf Personal- und Beziehungsprobleme zurückzuführen (vgl. Bender 2015:12). Um Überforderungsphänomene wie Burnout, „innere Kündigung“ (vgl. Bender 2015:177) und Folgen der Fluktuation zu mindern, wären Organisationen und Leitungen gefordert, dementsprechend gute Personalplanung sowie Beziehungsarbeit zu vollziehen. Um die Fluktuation gering zu halten, ist es für die Leitung von enormer Relevanz, die Mitarbeiter*innen zufrieden zu halten. Hier zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass Investitionen in Teams weitreichende positive Konsequenzen haben könnten. Neben rechtlich angeordneten Maßnahmen wie Einzel- oder Supervision (vgl. NÖ KJHG §17), könnten unter anderem durch Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Maßnahmen zu Teambuilding die Mitarbeiter*innenzufriedenheit und das Bewusstsein der Mitarbeiter*innen zu verschiedenen Problematiken gestärkt werden. Unter Betrachtung der Kosten, die durchschnittlich pro Fluktuation anfallen würden (vgl. Bauer et al. 2019:4), könnte präventiv gehandelt und in das Team und deren Stärkung investiert werden.

Im Rahmen des konstruktiven Umgangs mit Konfliktsituationen zeigen die Forschungsergebnisse, dass eine positiv gestaltete Fehlerkultur Auswirkungen auf eine verminderte Fluktuation haben könnte. Mehrere Aussagen zeigen auf, dass Konflikte passieren dürfen und dass das Team bei positiver Konfliktbewältigung gestärkt werden kann. Voraussetzung dafür ist ein in der Einrichtung vorhandenes Konfliktmanagement, das das Arbeitsklima im Team und in der Einrichtung verbessern kann. Laut mehrmaliger Erwähnungen ist hier Supervision eine große Hilfe. Ganz im Sinne der Mitarbeiter*innenorientierung nach Bossmann und Degen (2017) ist die Aufnahme teamförderlicher Maßnahmen in die Einrichtungskonzepte essenziell, um gute Teamarbeit generell zu ermöglichen.

Gegenüber den Ressourcen auf Ebene der eigenen Persönlichkeit zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Ebene des sozialen Systems des Teams ebenso als Ressource genutzt werden könnte. Hat ein Team alle Phasen der Entwicklung überstanden und erfolgreich absolviert und zeigt es gelingende Kommunikation und vorhandenes Teambewusstsein, könnte das Team eine Ressource für alle Teammitglieder sein. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Teams, in denen sich Sozialpädagog*innen wohl fühlen, Mitarbeiter*innenzufriedenheit stärken und dadurch Fluktuation vermindert werden könnte. Neben dem psychohygienischen Vorteil dieser Ressource im Rahmen der Arbeit mit Systemsprenger*innen gibt es auch einen betriebswirtschaftlichen Nutzen. Herwig-Lempp schreibt, Teamarbeit zielt auf die bestmögliche Nutzung der Ressourcen aller Teammitglieder ab und solle selbst wieder eine Ressource sein, auf die die Einrichtung beim Erreichen der Ziele zurückgreifen und vertrauen kann (vgl. Herwig-Lempp 2004:7).

6.5 Partizipation

Ebner Klara

Die folgenden Themen wurden teilweise bereits in den vorangegangenen Kapiteln bearbeitet, In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Partizipation. Das Thema wurde in allen Interviews behandelt. Die Befragten sollten über ihre Erfahrungen, wie im Team und mit Systemsprenger*innen partizipativ gearbeitet werden kann, berichten. In den Interviews waren große Unterschiede über den Stellenwert von Partizipation in der alltäglichen Arbeit der befragten Sozialpädagog*innen, deren Teams und den Einrichtungen, in denen sie tätig sind, festzustellen.

6.5.1 Die Bedeutsamkeit der Partizipation in der sozialpädagogischen Arbeit

Alle Interviewpartner*innen berichten wiederholt von den Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Auf ihre eigenen Teilhabemöglichkeiten gingen die Befragten weniger ein. Nach dieser Erkenntnis, welche die ersten Auswertungen brachten, formulierte das Forschungsteam die Frage bei den noch ausstehenden Interviews um,

um den Fokus mehr auf die Mitarbeiter*innen-Partizipation zu legen. Aufgrund der Inhalte der Interviews entsteht der Eindruck, dass für Professionist*innen die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen vorrangig gegenüber ihrer eigenen ist. Diese Tendenz spiegelt auch die Literatur wider. Klient*innen-Partizipation wird viel diskutiert, die der Sozialpädagog*innen selbst kaum (siehe Kapitel 3.4.6).

„Mhm. (...) Jo. (...) Gaunz a wichtiges Thema: Partizipation. Ahm (...) Ohne dem würd i sogn, funk... würd unser Arbeit gar ned funktionieren.“ (T2 2021:Z740-741)

Diese Aussage ist besonders spannend, da die*der Befragte Partizipation als wichtigstes Instrument ihrer*seiner gesamten Arbeit beschreibt. Das Zögern, welches durch die vielen Pausen und Füllwörter ausgemacht werden kann, ist womöglich ein Hinweis darauf, dass das Thema von der befragten Person wenig reflektiert wird, und sie*er aus diesem Grund nicht sofort eine Antwort parat hat. Daraus kann wiederum auf einen pflichtgemäß betonten, aber wenig umgesetzten Stellenwert von Partizipation in der Einrichtung geschlossen werden. Andrea Dischler schreibt, dass die Bedeutung des Themas in den letzten Jahren stark gestiegen ist und durch die gesetzliche Verankerung (vgl. NÖ KJHG §34) klar eingefordert wird (vgl. Dischler 2017:4–5). Mit diesem Wissen im Hintergrund kann die Aussage in der Form, wie sie getätigt wurde, so interpretiert werden, dass der interviewten Person bewusst zu sein scheint, dass das Thema Partizipation nicht nur sozial erwünscht, sondern auch gesetzlich verankert ist. Eine weitere Betrachtungsweise ist jene, dass Partizipation zwar in die tägliche Arbeit der Sozialpädagog*innen integriert ist, das volle Potential der Möglichkeiten aber nicht annähernd ausgeschöpft wird. Dadurch ist vermutlich die Teilhabe an Entscheidungsprozessen gering. Auch dass sie*er sich selbst in diesem Satz korrigiert, deutet darauf hin. Die Betonung der Wichtigkeit des Themas mit dem Wort „ganz“ sowie die Verwendung des Pronomens „ich“ lassen die Schlussfolgerung zu, dass für die*den Interviewpartner*in persönlich dieses Thema bedeutend ist, es aber in der gesamten Einrichtung oder in ihrem*seinem Team nicht so gelebt wird, wie sie*er es sich wünschen würde. Eine weitere Äußerung der*des Interviewpartner*in stützt diese These.

„Wir ham den Auftrag gewisse Dinge zu erarbeiten mit ihnen.“ (T2 2021:Z786)

Mit der Verwendung des Pronomens „wir“ spricht sie*er in dieser Passage ganz klar von dem gesamten Team. Dieses bekommt von einer übergeordneten Instanz Aufträge, welche ausgeführt werden müssen. Durch die Verwendung der Phrase „gewisse Dinge“ kann vermutet werden, dass es hier einen Entscheidungsspielraum innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen für die Sozialpädagog*innen gibt. Es besteht zwar ein „Auftrag“, welchen die übergeordnete Instanz vorgibt und der besagt, dass etwas erarbeitet werden muss; dessen Ausführung bleibt aber dem Team überlassen, und die Leitung kümmert sich somit in weiterer Folge nicht um eine sinnvolle Umsetzung. Es geht nur um dessen Erledigung. Hier bekräftigt sich die Annahme der sozialen Erwünschtheit des Themas Partizipation. Diese Vorgehensweise deutet in weiterer Folge darauf hin, dass das Team, wie in Kapitel 3.4.6 näher erläutert wird, weder in die Entscheidungsvorbereitung noch in die Entscheidungsfindung integriert ist, sondern erst bei der Implementierung bereits getroffener Entscheidungen, das heißt in die

Entscheidungsumsetzung, einbezogen wird. Mit einer solchen Herangehensweise wächst die Gefahr, dass die Mitarbeiter*innen nicht hinter den auszuführenden Aufträgen stehen (vgl. Stock-Homburg / Groß 2019:612–613), was sich wiederum auf Systemsprenger*innen auswirken könnte, da die Sozialpädagog*innen dadurch nicht mehr in der Lage sind, authentisch zu agieren (siehe Kapitel 3.3.2.2.2).

In einem weiteren Interview zeigt sich ein ähnliches Muster:

„Mhm. Ahm, oiso i find Partizipation voi wichtig (..) egal ob´s bei den Kinder und Jugendlichen is, oder ebm a bei uns auf der Mitarbeiter (..) ebene so auf de Art. (..)“ (T3 2021:Z499-501)

Auch diese*dieser Interviewpartner*in benötigt Zeit, um sich zu überlegen, wie sie*er zu dem Thema Partizipation steht. Wie die*der Sozialpädagog*in zuvor verwendet sie*er das Pronomen „ich“. Die Wichtigkeit des Themas wird wieder mit dem Wort „voll“ verstärkt. Auffallend ist hier zusätzlich die Verwendung der Phrase „so auf de Art. (..)“. Aus diese Textstelle kann interpretiert werden, dass es keine klare Linie hinsichtlich Partizipation in der Einrichtung gibt. Aufgrund der Wortwahl kann außerdem darauf geschlossen werden, dass sich die*der Sozialpädagog*in nicht sicher ist, in welchem Rahmen sie*er mitbestimmen darf und wo ihre*seine Meinung tatsächlich gefragt ist. Dies scheint eine Unsicherheit der Mitarbeiter*innen, in Bezug auf „was und wieviel“ sie tatsächlich selbst bestimmen dürfen, zur Folge haben.

Ein vergleichbares Bild spiegelt sich auch in der Aussage von folgender*folgendem Interviewpartner*in wider:

„Genau, wir haben einen eigentlich, ja, eh, einen relativ großen, also ich finde schon, einen relativ großen Rahmen.“ (T5 2021:Z680-681)

Die*der Befragte dürfte wissen, innerhalb welchen Rahmens sie*er Entscheidungen treffen darf, es entsteht der Eindruck, dass sie*er nicht sicher ist, ob in Bezug auf die Größe des vorgegebenen Rahmens alle Kolleg*innen zufrieden sind. Die verwendeten Worte deuten darauf hin, dass der Rahmen für sie*ihn persönlich groß genug ist. Aus den Worten „relativ“ und „eigentlich“ kann abgeleitet werden, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten zu einem früheren Zeitpunkt weniger waren, was der Interviewverlauf in Folge auch bestätigt (vgl. T5 2021:Z683-684). Zusätzlich kann daraus geschlossen werden, dass andere Menschen diesbezüglich anderer Meinung sind. Das bedeutet, dass der Rahmen, in dem die Mitarbeiter*innen partizipieren dürfen, von anderen Kolleg*innen als klein angesehen werden könnte, worauf im nächsten Kapitel noch näher eingegangen wird. Wahrnehmungen über die Ausmaße der möglichen Partizipation sind folglich subjektiv und werden von allen beteiligten Personen anderes beurteilt.

Eine weitere Perspektive, wie die Äußerung der interviewten Sozialpädagog*innen betrachtet werden kann, ist jene, dass sie zwar innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen bei Entscheidungsprozessen einbezogen werden, ihre Meinungen aber im Endeffekt keine oder kaum eine Relevanz haben. Hierbei handelt es sich um eine Form der Scheinpartizipation, in dem Fall um simulierte Partizipation, bei

der es keine reale Möglichkeit zur Mitbestimmung gibt (vgl. Mensching 2013:200). Eine etwas abgeschwächtere Form stellt die „Pseudoverantwortungsübertragung“ dar. Hier wird von Verantwortungsübertragung der Leitungen gesprochen, dennoch muss jede Entscheidung, die die Mitarbeiter*innen treffen, zuvor abgeklärt werden. Es geht also auch hier nicht darum, die Kompetenzen der Mitarbeiter*innen sinnvoll zu nutzen, oder um ein echtes Interesse an ihren Gedanken (vgl. Häfner et al. 2019:144–150).

Die folgende Textpassage stützt die These der Schein- oder Pseudopartizipation:

„(..)Natürlich hat, hat die Hausleitung immer das letzte Wort, aber es gibt viele Teamentscheidungen (..) auch.“ (T1 2021:Z952-953)

Es kann daraus herausgelesen werden, dass es eine Selbstverständlichkeit in dieser Einrichtung ist, dass die Hausleitung das letzte Wort in Entscheidungsfragen hat. Die Leitung dürfte sich die Meinungen des Teams anhören; durch die Verwendung der Worte „natürlich“ und „immer“ macht es den Anschein, als wäre es keine Option, dass das Team Entscheidungen trifft, die gegen die Erwartungen der Leitung stehen. Am Ende des Satzes sagt sie*er, dass es aber „auch“ viele Teamentscheidungen gibt. In dieser Form der Verwendung, nämlich erst nach einer Pause, schwächt sowohl das Wort „auch“ als auch das gebrauchte „aber“ die Aussage wieder ab.

6.5.2 Partizipation in intergenerationellen Teams

Dem Forschungsteam fiel im Forschungsprozess auf, dass in den Auswertungen auch eine altersmäßige Tendenz bezüglich des Stellenwertes von Partizipation erkennbar ist. Daraufhin wurden die Interviewteilnehmer*innen in Altersgruppen unterteilt. Wird das vom Forschungsteam angenommene Alter der Interviewteilnehmer*innen betrachtet, kann erkannt werden, dass tendenziell jüngere Sozialpädagog*innen mehr Wert auf Teilhabe legen.

„Ich glaube, dass viele jüngere Kollegen eher glauben, dass wir einen kleinen Rahmen haben, für mich ist der Rahmen weiter, aber auch, weil ich halt einfach einen, ganz einen anderen Background mitnehme von den Rahmenbedingungen, die ich früher gehabt habe, und die. Ich bin dann, da wird man, wird man eigentlich ja genügsamer oder man sagt: ‚Hey, das ist eh schon voll viel.‘“ (T5 2021:Z681-685)

Diese Information stützt die These, dass es eine Diskrepanz zwischen jüngeren (20 bis 40 Jahre) und älteren (40+ Jahre) Sozialpädagog*innen gibt, was die Wahrnehmung von Partizipation betrifft. Für „ältere“ Mitarbeiter*innen könnten kleine Freiheiten bereits dazu beitragen, dass sie das Gefühl haben, selbstbestimmt zu arbeiten. Eine mögliche Begründung dafür wäre, dass der Erziehungsstil vieler Eltern vor einigen Jahren noch in eine autoritäre Richtung gegangen ist und die Erwachsenen vorgaben, was die Kinder zu tun hatten und was nicht (vgl. Dischler 2017:4). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten und Teilhabeprozesse, welche bereits Kindern eingeräumt werden sollten, bei „älteren“ Sozialpädagog*innen in ihrer Kindheit scheinbar

gering waren. Diese Vermutung stützt die Tatsache, dass auch die gesetzliche Verankerung der wichtigsten Grundsätze der Kinderrechtskonvention im österreichischen „Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern“ (BGBl. I Nr.4 / 2011 (4)) erst im Jahr 2011 stattfand. Dazu zählt auch das Recht der Kinder auf Partizipation, welches ebenfalls erst zu diesem Zeitpunkt festgeschrieben wurde (vgl. FICE Austria 2019:21–23). Es könnte also in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung und der durch die gesetzliche Verankerung steigenden Bewusstheit und Pflicht, Kindern mehr Teilhabmöglichkeiten einzuräumen, liegen, dass das Bedürfnis zu partizipieren bei den „älteren“ Sozialpädagog*innen nicht so stark verankert ist wie bei jüngeren Kolleg*innen. Die schwächere Verankerung trägt anscheinend dazu bei, dass ältere Sozialpädagog*innen Partizipation in ihrem beruflichen Umfeld nicht so intensiv einfordern wie ihre jüngeren Kolleg*innen. Ein weiterer Schluss, der hieraus gezogen werden kann, ist jener, dass aufgrund eines früheren autoritäreren Führungsstils sowie strenger hierarchischer Strukturen in der Einrichtung die Gelegenheiten zu partizipieren vor einigen Jahren viel geringer waren als heute.

Bei der angesprochenen Genügsamkeit besteht der Verdacht, dass es sich um eine Scheingenügsamkeit handelt. Aufgrund der vermutlich geringen Partizipation in ihrer Kindheit können ältere Sozialpädagog*innen eventuell die Vielfalt der Mitbestimmungsmöglichkeiten an ihren Arbeitsprozessen nicht zur Gänze ausmachen. Eine weitere Folge daraus könnte sein, dass sich ältere Mitarbeiter*innen schwerer tun, selbst Entscheidungen zu treffen, da sie nie dazu angeregt wurden. Zusätzlich war es aufgrund der früheren hierarchischen Strukturen in den Einrichtungen vielleicht auch nicht erwünscht, selbst Dinge zu entscheiden, und hätte zu Maßnahmen wie Kündigungen geführt. Daraus lässt sich schließen, dass eine altersmäßige Durchmischung der Kolleg*innen dazu beiträgt, partizipatives Arbeiten zu fördern.

Auch in der Literatur wird das Phänomen, dass es Teams gibt, in denen es geläufig ist, dass die Leitung alle Entscheidungen im Alleingang trifft, beschrieben. Dadurch ist es für viele Teams unüblich, partizipativ zu arbeiten. Ein plötzlicher Partizipationsanstieg kann zur Überforderung des Teams führen (vgl. Häfner et al. 2019:154–155).

In eine andere Richtung, wie „ältere“ Mitarbeiter*innen agieren können, zeigt sich in der folgenden Aussage:

*„(...) Ja, wir haum (..) wir haum vü Sochn, de ma gaunz vü söwa
entscheidn in da WG, wo ma ned de Leitung brauchn dazua (..). Wir
san owa a a Team, wo sehr viel, oiso wo mehrere dienstältere
Sozialpädagog*innen san, de da jetzt a goa nimma drüwa
nochdengn, ob i dafür die Leitung frogn muas oder ned zum
Beispiel.“ (T3 2021:Z527-531)*

In diesem Team dürften viele berufserfahrene- „ältere“ Sozialpädagog*innen tätig sein. Es dürfte sich um besonders selbstbewusste Mitarbeiter*innen handeln, welche bereits über lange Zeit zusammenarbeiten und gut eingespielt sind. Der Zusammenhalt des Teams dürfte sehr hoch sein. Außerdem macht es den Eindruck, als hätten sie eine Routine in ihre Arbeitsabläufe gebracht, und somit ist die Leitung nicht mehr von hoher

Relevanz für sie. Eventuell ist die Teamleitung auch noch nicht so lange Teil der Einrichtung wie die dort tätigen Sozialpädagog*innen und hat es dadurch schwer, von ihnen akzeptiert zu werden. Dies kann aufgrund der Äußerung, dass das Team nicht nachdenkt, ob die Leitung bei Entscheidungen hinzugezogen wird oder nicht, interpretiert werden. Das Team scheint zu handeln und sich kaum mit der*dem Vorgesetzten zu beraten.

Eine weitere Schlussfolgerung wäre, dass Partizipation in der Einrichtung keine Selbstverständlichkeit ist. Die Wortwahl „wir san owa a a Team, wo sehr viel, oiso wo mehrere dienstältere Sozialpädagog*innen san“ lässt vermuten, dass in dieser Einrichtung Partizipation an die Tatsache, dass es sich um ein eingespieltes Team von dienstälteren Sozialpädagog*innen handelt, geknüpft ist. Eine alternative Betrachtungsweise ist, dass dieses Team über längere Zeit führungslos, somit auf sich selbst gestellt war und eigene Entscheidungen treffen musste, da die Leitung ihre Aufgaben, wie in Kapitel 3.4.5.4 beschrieben, nicht oder kaum ausführte oder es sich um eine*einen „Abtaucher*in handelt. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass eine verdeckte zweite Leitung in dem Team vorhanden ist. Es liegt die Vermutung nahe, dass die über Jahre entstandene Routine schwer zu durchbrechen ist. Auch welche Entscheidungen sie genau treffen dürfen, scheint nicht eindeutig sein. Es werden keine konkreten Beispiele, um welche Dinge es sich handelt, von der interviewten Person genannt, was die Vermutung nahelegt, dass der informelle Wissenstransfer überwiegen dürfte. Dadurch ist es für Außenstehende vermutlich schwierig, hier eine klare Linie zu erkennen beziehungsweise als neues Teammitglied akzeptiert zu werden.

6.5.3 Persönliche Ressourcen und Partizipation

Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass bestimmte persönliche Eigenschaften notwendig sind, um partizipieren zu können.

„Also man hat einfach so eine Freiheit zu arbeiten. Man hat sehr hohe Selbstverantwortung. Mit der muss man umgehen können“ (T1 2021:Z950-951)

Der Teil der Äußerung, „man hat eine sehr hohe Selbstverantwortung“, kann dahingehend interpretiert werden, dass nicht nur die Übernahme von Verantwortung für sich selbst für Sozialpädagog*innen ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal darstellt, sondern die Verantwortungsübernahme in ihrem gesamten professionellen Tun eine bedeutende Rolle spielt. Es liegt die Vermutung nahe, dass Sozialpädagog*innen mit dem Thema Verantwortung grundsätzlich, aber vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen häufig konfrontiert werden. Denn auch die Verantwortungsübernahme für die Klient*innen und ihre Entwicklung ist bei Mitarbeiter*innen sozialpädagogischer Einrichtungen immer ein Teil ihres pädagogischen Alltages. Aufgrund der Formulierung „mit der muss man umgehen können“ kann abgeleitet werden, dass dieses Thema zu Überforderungssituationen führen kann, sofern die Institution nicht über gut integrierte Maßnahmen zur Entlastung der Mitarbeiter*innen, wie zum Beispiel Supervision, verfügt. Ebenso könnte es zu Überforderungen kommen, wenn Sozialpädagog*innen nicht die

nötige Fähigkeit besitzen, eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten, oder ein geringes Reflexionsvermögen aufweisen. Das würde bedeuten, dass es wichtig wäre, das Zusammenspiel von Persönlichkeitseigenschaften und organisationalen Rahmenbedingungen gut abzustimmen, um Partizipation zu ermöglichen und gleichzeitig Überforderungssituationen zu vermeiden. Der hier naheliegende Schluss wäre, dass bei bereits überforderten Mitarbeiter*innen der Stellenwert von Partizipation in den Hintergrund rückt, da eine zusätzliche Verantwortungsübernahme zur vollständigen Überforderung führen würde.

Wird dieser Gedanke weiterverfolgt, ist es naheliegend, dass es für Sozialpädagog*innen nicht nur ein wichtiger Faktor zu sein scheint, Bescheid über die Rahmenbedingungen zu wissen, sondern auch über ein hohes Maß an Selbstkompetenz zu verfügen, um partizipieren zu können. Das würde bedeuten, dass ein guter Zugang zu sich, den eigenen Wünschen und Gefühlen sowie die Fähigkeit, sich selbst wertschätzen zu können, wichtige Eigenschaften für Sozialpädagog*innen in Zusammenhang mit Partizipation darstellen könnten. Dadurch würde auch die Wichtigkeit des Stellenwertes der Selbsterfahrung in Verbindung mit diesem Thema steigen.

In der Literatur wird erläutert, dass Menschen zusätzlich zu dem Wissen über die eigenen Kompetenzen und den individuellen Möglichkeiten zu partizipieren eine reflektierte und folgenabschätzende Denkhaltung benötigen, um sich beteiligen zu können. Im schulischen Kontext werden vier grundlegende Fähigkeiten beschrieben, welche es braucht, um Partizipation zu begreifen, sich aneignen zu können und aktiv anzuwenden. Es handelt sich um Kritikfähigkeit und die Bereitschaft, mit dieser umzugehen, sich selbst kritisch zu reflektieren, die Fähigkeit zu argumentieren sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun, sowie Empathie und die Befähigung, vernetzt zu denken (vgl. Klafki 1993:25–26). Diese Ausführungen stützen die These des Forschungsteams, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale vonnöten sind, um partizipieren zu können.

6.5.4 Beteiligung im Team

Ein zu den bisher dargestellten Ergebnissen konträres Ergebnis lässt die folgende Textpassage erkennen:

„Okay. Ahm, partizi, partizipativ auf Teamebene (.) ahm (.) wir versuchen afoch zu sogn, (.) jeda derf amoi des sogn, wos er glaubt und wos braucht, dass wia zu ana Lösung kumman. Oiso, wir versuchn imma, (...) dass jeda, (.) wie soi ma sogn, des da dua i ma jetzt a bissl schwer, jeda beteiligt si mit seina eigenen Ort und de Ort is okay.“ (T7 2021:Z524-527)

Die*der Befragte tut sich schwer, die vielfältigen Optionen, welche Partizipation bietet, kurz zusammenzufassen. Sie*er verwendet immer das Pronomen „wir“. Hier wird erkennbar, dass das Team einen gemeinsamen Fokus hat. Es sieht danach aus, als würden alle Teammitglieder an einem lösungsorientierten, gemeinsamen

Entscheidungsprozess beteiligt sein, auch in der Entscheidungsvorbereitung und der Entscheidungsfindung. Es wirkt so, als ob alle Mitarbeiter*innen in ihrer Individualität respektiert und geschätzt werden. Außerdem entsteht der Eindruck, dass alle Ideen ihre Berechtigung haben und es wert sind, diskutiert und gegebenenfalls auch ausprobiert zu werden. Durch das Einbeziehen aller Teammitglieder und der Ausschöpfung deren kreativen Potentials wirkt es so, als ob sich eine Vielzahl neuer Lösungsstrategien in der alltäglichen Arbeit mit den Klient*innen eröffnet. Darum stellt das Forschungsteam die These auf, dass partizipative Teamarbeit die Vielfalt sowie die Kreativität, die im Umgang mit Systemsprenger*innen gebraucht wird, ermöglichen könnte und somit einen wesentlichen Bestandteil für die sozialpädagogische Arbeit mit Systemsprenger*innen darstellt. Baumann schreibt, dass kreative Lösungen und flexible Settings im Umgang mit Systemsprenger*innen erfolgversprechend sein können (vgl. Baumann 2019:148–152). Um kreativ arbeiten zu können, ist es nötig, in einer „angstfreien Umgebung“ tätig zu sein. Das bedeutet, dass es eine Voraussetzung für Sozialpädagog*innen sein muss, ohne Angst vor Fehlern Entscheidungen treffen zu können (vgl. Straube 2021:307).

Aus der zitierten Textpassage kann interpretiert werden, dass es dem Team nicht immer gelingt, dass sich alle Sozialpädagog*innen gleichermaßen an den Entscheidungsprozessen beteiligen können. Diese Dynamik dürfte der*dem interviewten Sozialpädagog*in bewusst sein, und es scheint so, als ob das Team versucht, gemeinsam aktiv daran zu arbeiten, um die beschriebene Situation zu verbessern und für alle Meinungen offen zu sein. Aufgrund dieses offenen und reflektierten Umgangs untereinander liegt die Vermutung nahe, dass in dieser Einrichtung auf eine positive Fehlerkultur geschlossen werden kann. Daraus können folgende Schlüsse gezogen werden: Eine konstruktive Fehlerkultur kann den Mitarbeiter*innen neue Lernfelder eröffnen, und ihr Erfahrungsschatz kann aufgrund der Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, wachsen. Durch einen fehlerfreundlichen Umgang kann die Qualität der Arbeit aufgrund der Anreicherung an praktischem Wissen und persönlichen Erfahrungen gesteigert werden. Dieser Ansatz findet sich auch in der Literatur, zum Beispiel bei Häfner et al., wieder (vgl. Häfner et al. 2019:75). Außerdem wirkt sich ein offener Umgang mit Fehlern innerhalb des Teams positiv auf die Vorbildwirkung gegenüber den Klient*innen aus. Auch die Leitung nimmt diesbezüglich eine wichtige Vorbildfunktion für alle Beteiligten ein (vgl. Straube 2021:307).

Die Forderungen in den Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe der FICE Austria stützen die Thesen des Forschungsteams weiter. Es wird von den Einrichtungen zum einen eine partizipative Grundhaltung, welche alle Beteiligten einschließt, und zum anderen eine konstruktive Fehlerkultur gefordert. Nur auf Grundlage einer partizipativen, fehlerfreundlichen Haltung kann Entwicklung auf allen Ebenen stattfinden (vgl. FICE Austria 2019:42).

6.5.5 Die Rolle der Leitung

Wie in den zuvor dargestellten Ergebnissen bereits zu erkennen ist, spielt sowohl die sozialpädagogische, die überregionale als auch die „kombinierte“ Leitung im Zusammenhang mit Partizipation eine große Rolle. Ein Teil der Verantwortung, ob

Partizipation innerhalb einer Organisation oder eines Teams zugelassen wird beziehungsweise ob diese gelingt, liegt bei ihr. Das folgende Zitat wurde stellvertretend für die Gesamtheit der Auswertungen zum Thema „Leitung“ gewählt, da sich die folgenden Thesen in den Auswertungsergebnissen aller Interviews öfter wiederholt haben.

*„Ahm jeda bringt, (.) oiso, wie gsogt, uns, unser Leitung is momentan
afoch sehr offen und losst Dinge zu. Wir hom scho aundares a alebt“.*
(T7 2021:Z542-543)

Die Aussage impliziert, dass Partizipation nur dann gelebt werden kann, wenn sie von allen Ebenen mitgetragen wird. Eine offene, selbstbewusste, reflexive Leitung, die den Mitarbeiter*innen das nötige Vertrauen in ihre Entscheidungskompetenz entgegenbringt und echtes Interesse an den Meinungen der Mitarbeiter*innen hat, stellt eine mögliche Grundlage für das Gelingen von Partizipation innerhalb sozialpädagogischer Teams dar. Lässt die Leitung Dinge zu und schafft sie es, Entscheidungen abzugeben, könnte es in weiterer Folge dazu führen, dass sich der Aufgabenbereich der Leitung verändert beziehungsweise die Leitung mehr Zeit für andere Dinge bekommt. Der Grund hierfür ist, dass die Sozialpädagog*innen mehr Aufgaben, die in direktem Zusammenhang mit ihrer alltäglichen Arbeit stehen, übernehmen würden. Ein Beispiel hierfür wären Helfer*innenkonferenzen oder Vernetzungstreffen. Die Untersuchungen von Häfner et al. stützen die Vermutungen des Forschungsteams, dass Führungskräfte, welche Partizipation zulassen und Entscheidungen ans Team abgeben, mehr Zeit für andere Aufgaben gewinnen (vgl. Häfner et al. 2019:149).

Das Forschungsteam stellte im Zusammenhang mit der Abgabe von Verantwortung der Leitungen die These auf, dass Informationen, die über mehrere Ebenen weitergetragen werden, womöglich subjektiv gefärbt sind. Aufgrund dieser Annahme kann geschlussfolgert werden, dass professionsübergreifende, partizipative Zusammenarbeit Kommunikationsfehlern vorbeugen könnte (siehe Kapitel 6.4.2). Bekommen Mitarbeiter*innen die Gelegenheit, selbst zum Beispiel an Vernetzungstreffen oder Helfer*innenkonferenzen teilzunehmen, erfolgt der Kommunikationsfluss direkt, wodurch die Chance erhöht werden würde, dass es zu weniger Missverständnissen und Informationslücken kommt. Ein weiterer denkbarer positiver Effekt, der daraus folgen würde, wäre jener, dass durch die Übertragung von Verantwortung und den sinnvollen Einsatz der Mitarbeiter*innenressourcen, der Selbstwert der Sozialpädagog*innen gestärkt wird. Durch die vertrauensvolle Haltung der Leitung gegenüber ihren Kolleg*innen würde vermutlich auch die Mitarbeiter*innenzufriedenheit steigen. Zusätzlich könnte durch das vermehrte Auftreten von Sozialpädagog*innen in der Öffentlichkeit erreicht werden, dass die Anerkennung und Wertschätzung der sozialpädagogischen Arbeit in der Gesellschaft steigt. Um Überforderungssituationen der Sozialpädagog*innen, welche durch die Ausweitung ihres Tätigkeitsbereiches entstehen könnten, zu verhindern, wird eine weitere Schlussfolgerung aufgestellt, dass ein ausreichender Personalschlüssel eine Grundvoraussetzung darstellt. Somit liegt die Vermutung nahe, dass auch die finanziellen Ressourcen der Einrichtung in Zusammenhang mit Partizipation eine wichtige Rolle spielen.

Die FICE Austria beschreibt die partizipative Haltung der Mitarbeiter*innen ebenfalls, nicht nur innerhalb der Einrichtung, sondern auch in der externen Zusammenarbeit zum Beispiel mit dem Helfer*innensystem oder den Fördergeber*innen, als bedeutsam. Hier geht es vor allem darum, Handlungsbedarfe rechtzeitig zu erkennen, gut koordinierte Hilfen gemeinsam zu konstruieren und etwaige Hindernisse abzubauen (vgl. FICE Austria 2019:42).

Die Auswertungen der Interviews der Aussteiger*innen zeigen, dass die zuständigen Leitungen der Einrichtungen, in denen sie tätig waren, wenig partizipativ gehandelt haben.

*„Und waun ma daun probiert hod (.) irgendwie (.) was vorzuschlogn
oda so, das is ned (.) ghort worn“. (T6 2021:Z537-538)*

Die*der Interviewpartner*in formuliert schon sehr vorsichtig, als sie*er darüber berichtet, wie es bei ihr*ihm im Team abgelaufen ist, wenn Sozialpädagog*innen neue Ideen implementieren wollten. Es entsteht der Eindruck, als hätte sie*er kaum Chancen gehabt, sich einbringen zu können. Durch die wiederkehrende Zurückweisung wurde sie*er scheinbar verunsichert. Die Verwendung des Wortes „irgendwie“ kann so gedeutet werden, dass sie*er es bereits auf mehreren unterschiedlichen Wegen versucht hat, aber möglicherweise auf Widerstand oder Ablehnung gestoßen ist. Weiters deutet die Aussage darauf hin, dass die Leitung keinerlei Interesse an der Meinung ihrer Mitarbeiter*innen gehabt hat und sie alle Entscheidungen selbst getroffen hat. Auch die Vorgabe der Strukturen in der Einrichtung scheint zur Gänze bei ihr gelegen zu sein. Daraus kann weiter interpretiert werden, dass zu enge vorgegebene Strukturen Sozialpädagog*innen, welche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung noch nicht ausreichend gefestigt sind, in Situationen bringen, die ihnen nicht korrekt erscheinen. Damit ist zum Beispiel gemeint, dass sie gegen ihre Prinzipien handeln würden, wenn sie sich an die organisational vorgegebenen Rahmenbedingungen halten, sofern diese nicht mit den eigenen Idealen übereinstimmen.

Das Forschungsteam stellt also die These auf, dass Partizipation und Instrumente wie Supervision und Intervision dazu beitragen könnten zu verhindern, dass Mitarbeiter*innen das Feld komplett verlassen. Die Sozialpädagog*innen hätten die Möglichkeit, regelmäßig gemeinsam mit Professionist*innen oder dem Team aktuelle persönliche Entwicklungen oder Vorgänge, die beispielsweise die Einrichtungskultur betreffen, zu reflektieren und wären in der Lage, frühzeitig zu erkennen, wenn die Einrichtung oder sie selbst sich in eine Richtung entwickeln, die nicht ihrer Persönlichkeit entspricht. Eine weitere Betrachtungsebene wäre, dass ihre Persönlichkeit gestärkt werden würde und sie in der Lage wären, ihren Standpunkt vor dem Team und der Leitung überzeugend vorzubringen. Durch Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten würde sich die Chance erhöhen, dass organisationale Rahmenbedingungen den Idealen der Mitarbeiter*innen entsprechen. Diese Maßnahmen unterstützen somit vermutlich ein frühzeitiges Gegensteuern, bevor Mitarbeiter*innen das Feld komplett verlassen.

Weiters kann aus dieser Textpassage der Schluss gezogen werden, dass auch das Ansprechen von Problemen innerhalb des Teams unter solchen Bedingungen, wie sie

die*der Interviewteilnehmer*in erlebt hat, schwierig ist. Die Auswertungen zeigen, dass der offene Umgang untereinander für Professionist*innen einen besonders hohen Stellenwert einnimmt. Ein stabiles, konfliktfähiges, partizipatives Team scheint dazu beizutragen, dass sich Sozialpädagog*innen trauen, heikle Themen anzusprechen. Auch eine partizipative Leitung sowie flache Hierarchien könnten hier einen Beitrag leisten, dass die Hemmschwelle für konfliktscheuere Kolleg*innen sinkt und dadurch eine offene Gesprächskultur gefördert wird.

Eine These, die sich durch alle Auswertungen der Interviews und Artefakte gezogen hat, ist jene, dass flache Hierarchien Partizipation fördern könnten. Das Datenmaterial gibt Hinweise darauf, dass ein Agieren auf Augenhöhe die Arbeitsbeziehung zwischen Sozialpädagog*innen und deren Leitung positiv beeinflusst. Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass Mitarbeiter*innen dadurch leichter ermutigt werden können, das direkte Gespräch mit ihren Vorgesetzten zu suchen, Missverständnissen vorzubeugen sowie rascher gemeinsame Lösungswege zu finden.

Fühlen sich Mitarbeiter*innen nicht ernstgenommen, missverstanden oder werden erst gar nicht gehört, könnten sie dahingehend agieren, dass sie entweder schweigen oder, wie diese*dieser Sozialpädagog*in, das Feld verlassen. Es kann weiter interpretiert werden, dass durch solche Verunsicherungen auch der Umgang mit Systemsprenger*innen erschwert wird. Denn Systemsprenger*innen schaffen es besonders gut, die Schwachstellen anderer Menschen zu entlarven und sie für Inszenierungen zu nutzen, wodurch es zu enormen Spannungen innerhalb des Teams kommen kann (vgl. Baumann 2019:74–75) (siehe Kapitel 3.3.2.2.1).

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen definieren zu einem großen Teil die Erwachsenen, in welchem Rahmen Partizipation möglich ist. Darum sind die vorherrschenden Machtverhältnisse auch als Teil einer partizipativen Dynamik anzusehen (vgl. Moser, S. 2010:100–102). Die bestehenden Hierarchien können auch nicht durch Partizipation verändert werden (vgl. Eberitzsch et al. 2021:127). Werden die eben beschriebenen Dynamiken auf die Ebene von Sozialpädagog*innen und ihren Leitungen umgelegt – auch hier besteht ein Machtgefälle – wird die These, dass flache Hierarchien Partizipationsprozesse fördern, weiter gestützt.

Noch extremer stellt die*der folgende Befragte die Situation mit einer ihrer*seiner ehemaligen Leitungen dar:

*„Das war ja, das war ja keine Leitungsarbeit, das war einfach (.....)
Auf Deutsch würd ma sagen, die hat einfach an Pascher ghabt“. (T4
2021:Z79-80)*

Die*der Sozialpädagog*in überlegt sehr lange, ob sie*er es tatsächlich so formulieren soll. Sie*er entschließt sich nach einer längeren Pause dann dazu, es zu tun, und spricht klar ihre*seine persönliche Meinung über ihre*seine ehemalige Leitung aus. Daraus kann interpretiert werden, dass es hier neben der Unzufriedenheit, wie die Leitung ihre Tätigkeit ausgeführt hat, eine starke persönliche Betroffenheit gegeben hat, die sie*ihn zum Zeitpunkt des Interviews noch immer in einen aufgebrachtsten Gemütszustand

versetzt. Die*der Interviewte erläutert im Verlauf des Gespräches, dass die Leitung die Autorität, wie sie*er es ausdrückt, ihrer Mitarbeiter*innen untergraben habe (vgl. T4 2021:Z69-71). Daraus kann geschlossen werden, dass diese Leitung noch weniger partizipativ gehandelt hat als die Leitung, um die es im vorigen Absatz gegangen ist. Es scheint, als ob die Sozialpädagog*innen, abgesehen davon, dass sie weder die Gelegenheit zu partizipieren erhielten noch ihre Entscheidungen ernstgenommen wurden, zusätzlich in der Arbeit mit den Klient*innen übergangen wurden. Die*der Interviewte berichtet, dass die Kinder und Jugendlichen die Leitung jederzeit telefonisch erreichen konnten und sie auf diesem Weg mit ihnen Abmachungen getroffen haben. Den Mitarbeiter*innen habe sie die Informationen danach telefonisch mitgeteilt, und sie hatten die Anweisungen dann auszuführen (vgl. T4 2021:Z69-79). Aufgrund eines solchen Vorgehens liegt die Vermutung nahe, dass das Team keine Chance zu partizipieren hatte.

In der Literatur wird von der Fehlinterpretation gesprochen, dass davon ausgegangen wird, dass Leitungen dafür zuständig seien, alle Entscheidungen selbst treffen zu müssen (vgl. Häfner et al. 2019:149). Es geht aber darum zu überlegen, welche Entscheidungen die Leitung alleine trifft und in welche Entscheidungen sie das Team einbezieht (vgl. Krobath 2013:63). Daraus folgt, dass es zu den Kernaufgaben der Leitungen gehört, gute Entscheidungsprozesse zu gestalten und darauf zu achten, dass positive Ergebnisse daraus resultieren. Leitungen, die alle Entscheidungen selbst treffen, sind selten in der Lage, größere Teams erfolgreich zu führen. Besteht eine Leitung darauf, nicht partizipativ zu handeln, kann sich diese Arbeitshaltung negativ auf die Effektivität sowie die Effizienz im Team auswirken. Ein positiver Effekt, welcher aus der Abgabe von Verantwortung – neben der bereits erwähnten von freigewordenen Ressourcen für die Leitung – resultieren kann, ist, dass die Mitarbeiter*innen mehr Autonomie und Verantwortung für die gemeinsamen Ziele entfalten, dadurch ihre Kompetenzen erweitern und die Entscheidungsprozesse schneller vonstattengehen. Toleranz, nicht nur gegenüber Fehlern, sondern auch gegenüber diversen Zugängen, die zur Erreichung des Zieles führen können, ist von großer Bedeutung in partizipativen Prozessen. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass Mitarbeiter*innen dieselben Entscheidungen treffen wie ihre Leitung, ist gering (vgl. Häfner et al. 2019:149–150).

Welche Relevanz die Haltung der Leitung hat, wird bei dieser befragten Person besonders deutlich. Wie in Kapitel 6.4.6 bereits dargestellt, gab es nach einem Leitungswechsel in der Einrichtung für die Mitarbeiter*innen, zumindest in Teilbereichen, die Möglichkeit zu partizipieren.

„Also, (.) wenn wir da (..) innovativ waren, war immer Unterstützung da.“ (T4 2021:Z306-307)

Bereits die Ausdrucksweise verdeutlicht, dass hier die Zufriedenheit der*des befragten Sozialpädagog*in aufgrund der veränderten personellen Situation gestiegen sein dürfte.

6.5.5.1 Organisationale Bindung und Identifikation

Johannes Steigleder und Rolf Töpfer haben auf dem Podium „Reden ist Silber, Handeln ist Gold“ einen Workshop zum Thema „Retention-Management – Maßnahmen zur Mitarbeiter*innen-Bindung“ gehalten. Eine Mitteilung innerhalb des Workshops war, dass Mitarbeiter*innen, welche gut an die Einrichtung gebunden sind, diese auch nicht so schnell verlassen werden (vgl. Steigleder / Töpfer 2019:36).

In diesem Zusammenhang steht auch eine weitere These des Forschungsteams. Die Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass Sozialpädagog*innen, die sich sowohl auf organisationaler- als auch auf Klient*innenebene einbringen können, motiviertere Mitarbeiter*innen sind, dass die Bindung ans Team beziehungsweise an die Institution gestärkt wird und die Leistungsbereitschaft steigt. Zusätzlich erhöht sich vermutlich nicht nur die Bindung, sondern auch die Identifikation mit dem Team oder der Einrichtung.

„Ähm wir machen, diese WG macht zum Beispiel sowas wie Schulabschlussfeiern“. (T1 2021:Z941)

„do haums (..) oiso wir haum´s a so“ (T3 2021:Z523-524)

Bei Institutionen mit wenig partizipativen Ansätzen scheint es so, als würden sich Sozialpädagog*innen nur bedingt mit der Einrichtung, in der sie tätig sind, identifizieren. Die Verwendung der Worte „diese WG“ oder „do haums“ werden dahingehend interpretiert. Sie zeigen, dass die beiden Mitarbeiter*innen durch die Wahl ihrer Worte eine Distanziertheit zu der Einrichtung, in der sie tätig sind, aufweisen. Die*der erste interviewte Sozialpädagog*in verwendet zu Beginn das Wort „wir“ und verbessert sich danach. Bei der zweiten Person in dem Beispiel verläuft es umgekehrt. Das kann dahingehend gedeutet werden, dass die*der erste Sozialpädagog*in eher aus einer Vogelperspektive über die Einrichtung berichtet oder aufgrund ihres*seines Anstellungsausmaßes von 20 Wochenstunden und der daraus resultierenden geringeren Anwesenheit nicht zur Gänze in das Geschehen der Einrichtung involviert ist. Bei der*dem zweiten Sozialpädagog*in in dem Beispiel sieht es anders aus. Eine Interpretationsweise stellt jene dar, dass sie*er sich nicht stark im Team einbringt oder mit dem „was sie da haben“ nicht einverstanden oder unzufrieden ist. Weiters ist es wahrscheinlich, dass sie*er sich aufgrund der Annahme, dass es sozial oder vom Forschungsteam erwünscht ist, gut im Team integriert zu sein beziehungsweise als Team gut zu funktionieren, korrigiert. Eine andere Sichtweise ist jene, dass es hier wiederum eine Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen von Partizipation und denen der Einrichtung gibt.

Wie zuvor bereits angeschnitten, ist eine weitere Ebene, die betrachtet werden kann, die des Teams. Es besteht die Vermutung, dass die Aufgabenverteilung nicht ganz klar ist oder dass sich vor allem bei der*dem ersten Interviewpartner*in in diesem Beispiel nicht alle Teammitglieder gleichermaßen einbringen oder die Sozialpädagog*innen mit der Art und Weise, wie die Organisation agiert, unzufrieden sind. Hierauf deutet die Formulierung „sowas wie Schulabschlussfeiern“ hin. Bei dem hier angeführten zweiten

Interview kann es sich, wie bereits erwähnt, um mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zum Team handeln – die anderen und ich.

Eine komplett andere Interpretationsweise ist jene, dass die Differenzierung zwischen dem „wir“ und der Einrichtung beziehungsweise den anderen Sozialpädagog*innen auch ein Schutz vor „Überidentifikation“ ist. Dadurch könnte es den Professionist*innen gelingen, ihr persönliches Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zur Einrichtung, dem Team und ihren Klient*innen gut zu regulieren.

In der Literatur wird eine offene und ehrliche Kommunikation, welche zur Transparenz der Leitung beiträgt, als hilfreiches Tool beschrieben, welches die Motivation sowie die Identifikation der Mitarbeiter*innen mit der Einrichtung unterstützt. Themen, welche nur halbherzig oder gar nicht besprochen werden, können zur Fluktuation beitragen (vgl. Häfner et al.:107–115; Wolff / Hartig 2013:171-172).

6.5.5.2 Dienstplan

Einen weiteren Hinweis, den die Auswertung des Datenmaterials brachte, ist jener, dass die Teilhabemöglichkeit der Sozialpädagog*innen bei der Erstellung des Dienstplanes einen wesentlichen Beitrag zur Mitarbeiter*innenzufriedenheit beitragen könnte.

*„Wir dürfen unsre Wunsch-Frei eintrogn, wir dürfen unsere Urlaube eintrogn, es wird daun ebm de Dienste imma herum(.) ah, gebastelt.“
(T8 2021:Z319-321)*

Inhaltlich vergleichbare Informationen wie diese sind in nahezu allen Interviews zu finden. Daraus kann herausgelesen werden, dass die Erstellung des Dienstplanes in den Organisationen zu einem großen Teil in den Händen der Leitung liegt. Die*der Interviewpartner*in berichtet von „Wunsch-Frei“, somit ist in ihrer*seiner Aussage nicht erkennbar, um wie viele Tage es sich genau handelt und ob es eine Obergrenze der „Wunsch-Frei-Tage“ gibt. Das Wort „gebastelt“ lässt darauf schließen, dass die Erstellung des Dienstplanes nicht immer einfach ist, aber versucht wird, auf die Wünsche der Mitarbeiter*innen einzugehen und diese auch so gut es geht zu erfüllen. Außerdem scheint es der*dem Sozialpädagog*in wichtig zu sein zu betonen, dass sie in der Einrichtung auch über die Gestaltung ihres Urlaubes frei verfügen können. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass es den Handlungsspielraum, ihren*seinen gesamten Urlaub selbst einzuteilen, nicht in allen sozialpädagogischen Einrichtungen gibt und ein Teil des zur Verfügung stehenden Urlaubes organisational verplant ist.

Der Umgang mit „Wunsch-Frei“ oder „x-Tagen“, wie es viele der interviewten Personen auch nennen, dürfte in den beforschten Organisationen unterschiedlich sein.

„Ähm, wir habm wirklich diese Freiheit und das Glück, dass ma uns (.) mehr oder weniger 2 x-Tage nehmen dürfen, also 2 Tage im Monat, wo man sagen kann ‚Da kann ich nicht, will ma aber kan Urlaub nehmen, oder warum auch immer‘.“ (T1:2021:Z990-993)

Die*der Sozialpädagog*in spricht von der „Freiheit und dem Glück“, dass sich das Team „Wunsch-Frei-Tage“ aussuchen darf. Daraus kann interpretiert werden, dass es in der Einrichtung nicht immer so war beziehungsweise sie*er auch andere Organisationen kennen gelernt hat, wo es die Möglichkeit, sich bestimmte freie Tage auszusuchen, nicht gegeben hat. Aus dem Interview kann herausgelesen werden, dass die Erstellung des Dienstplanes auch in dieser Einrichtung in den Händen der Leitung beziehungsweise ihrer Stellvertretung liegt und die Mitarbeiter*innen in dem Bereich kaum Gelegenheiten zu partizipieren bekommen. Es macht den Anschein, dass diese Vorgehensweise eine Unzufriedenheit im Team auslöst. Darauf könnte die auffällig hohe Anzahl der Wiederholung des Wortes „wirklich“ in den sehr ausführlichen Beschreibungen über den Umgang mit „x-Tagen“ in der Organisation hindeuten:

„Ähm, wir habm wirklich diese Freiheit...“ (T12021:Z990)

*„...aber wir können uns wirklich (.) wir dürfen 2 Tage...“
(T1:2021:Z995)*

„wird wirklich auch Rücksicht darauf genommen.“ (T1 2021:Z1001)

*„Und es wird dann wirklich auch Rücksicht genommen...“ (T1
2021:Z1007)*

*„Da wird wirklich geschaut und teilweise fragen die Stellvertretungen
auch wirklich...“ (T1 2021:Z1015)*

Zusätzlich zu der häufigen Wiederholung des Wortes „wirklich“ betont sie*er zweimal hintereinander, dass die Leitung auch immer versucht, Rücksicht auf die Wünsche der Mitarbeiter*innen zu nehmen. Daraus kann interpretiert werden, dass die Leitung bemüht ist, alle Wünsche der Mitarbeiter*innen auch tatsächlich zu erfüllen, dies aber nicht immer durchführbar ist. Auch die verwendete Formulierung „mehr oder weniger 2 x-Tage“ stützt diese Vermutung. Aufgrund dieser Wortwahl ist, wie auch bei der zuvor behandelten Textpassage aus T8, hier ebenfalls nicht eindeutig erkennbar, um viele „x-Tage“ es sich tatsächlich handelt. Durch die Verwendung der Zahl Zwei werden hier die Möglichkeiten bereits stark eingegrenzt. Es kann sich also um zwei freie Tage, die die Mitarbeiter*innen monatlich zur Verfügung haben, handeln, aber auch um „mehr oder weniger“. Auch die kurze Pause, die sie*er vor dieser Aussage macht, deutet darauf hin, dass hier auf Seiten der*des Mitarbeiter*in Unklarheiten oder Unzufriedenheit über das tatsächliche Ausmaß vorliegen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die tatsächliche Anzahl der freien Tage und ob die Leitung es schafft, alle Wünsche zu berücksichtigen, davon abhängt, ob es Überschneidungen bei der Wahl der „x-Tage“ unter den Sozialpädagog*innen gibt.

Ein weiterer Faktor, der hier eine Rolle spielen könnte, sind angemeldete Urlaube oder Krankenstände. Im Interview kommt nicht heraus, wie die Leitung mit solchen Situationen in weiterer Folge umgeht. Es scheint so, dass es gerade an dem weiteren Umgang liegt, dass es im Team zu Unzufriedenheiten und Benachteiligungen mancher Mitarbeiter*innen kommt. Geht die Leitung zum Beispiel nach dem Prinzip vor, wer sich zuerst meldet, bekommt den freien Tag, werden jene Mitarbeiter*innen, die ihr privates

Leben lange im Voraus gestalten, bevorzugt. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass den interviewten Sozialpädagog*innen Fairness und Flexibilität, also die Freiheit, auch Dienste tauschen zu können, besonders wichtig sind, ebenso eine gerechte Diensterteilung vor allem der Wochenend-, Feiertag- und der Nachtdienste (siehe Kapitel 6.4.1). Das Forschungsteam stellt also folgende These auf: Leitungen, welche Mitarbeiter*innen die Möglichkeit der aktiven Teilhabe bei der Erstellung des Dienstplanes einräumen, wären durch ihr Handeln in der Lage, Unzufriedenheiten und Benachteiligungen vorzubeugen, wodurch die Mitarbeiter*innenzufriedenheit gesteigert werden würde. Dies könnte wiederum zur Reduktion der Fluktuation beitragen.

Häfners et al. (2019) folgende Ausführungen stützen die eben aufgestellte These des Forschungsteams. Das Thema Fairness ist ein sehr komplexes, denn Fairness ist eine subjektive Empfindung. Zusätzlich kann sie sich auf einzelne Mitarbeiter*innen, auf das gesamte Team oder auf Interaktionen unter den Kolleg*innen beziehen. Auch sehr kleine, zunächst unbedeutend erscheinende Themen, wie zum Beispiel wieviel Zeit die Leitung für die einzelnen Mitarbeiter*innen hat, können relevant sein und zu einem Gefühl von Ungerechtigkeit führen. Da alle Mitarbeiter*innen unterschiedliche Persönlichkeiten mitbringen, brauchen auch nicht alle Mitarbeiter*innen das Gleiche. Das bedeutet, dass die Führungskraft gut abwägen und reflektieren muss, wo eine Gleichbehandlung aller Sozialpädagog*innen nötig ist und wo ein individuelles Eingehen auf den Einzelnen. Auch die Vorbildwirkung der Leitung spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Möchte sie als fair wahrgenommen werden, sollte sie auf Privilegien für sich selbst verzichten. Es kann zusätzlich eine direkte Verbindung zwischen der Motivation, die Mitarbeiter*innen in die Arbeit mitbringen, ihrem Stresserleben und wie fair sie ihre Arbeitsbedingungen und den Umgang mit ihnen einschätzen, hergestellt werden (vgl. Häfner et al. 2019:98–111). Auch die Bindung an die Organisation kann mit dem Thema Fairness in Verbindung gebracht werden. Lösen sich Mitarbeiter*innen von Organisationen, weil sie sich ungerecht behandelt fühlen (vgl. Tyler / Blader 2013 zit. in Häfner et al. 2019:102), ist es häufig der Fall, dass sie auch schwächer an die Einrichtung gebunden sind (vgl. Allen / Meyer 1990 zit. in Häfner et al. 2019:102), wodurch wiederum die Fluktuation steigt (vgl. Meyer / Allen 1991, 1997 zit. in Häfner et al. 2019:102).

6.5.5.3 Aufnahmeverfahren neuer Mitarbeiter*innen

Im Zusammenhang mit Entscheidungen auf organisationaler Ebene zeigen die Forschungsergebnisse, dass auch der Einbezug der Sozialpädagog*innen in Personalentscheidungen von hoher Relevanz sein könnte.

„Das hast, wia haum ein bis zwei Probetage ghobt,(.) und imma mit verschiedene Kollegen, damit de Kollegen do natürlich auch ah, den ah, Bewerber kennen hod lernen können, und vor ollm a selba schau können. Kaun i mit den überhaupt menschlich zusaumenoarbeitt? Is ma der überhaupt sympathisch? Weil man muß sich halt trotzdem auf den Menschn verlaßn könnan, man muß mit dem zsaumen arbeits könnan....“ (T8 2021:Z341-347)

Aus der Passage kann herausgelesen werden, dass sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Antipathien innerhalb des Teams vermieden werden können, wenn das Team in Personalentscheidungen einbezogen wird. Probearbeitstage sind laut der interviewten Person in diesem Zusammenhang ein wertvolles Tool. Weiter stellt sich die Aussage so dar, dass Menschen, die sich grundsätzlich sympathisch sind, auch leichter eine Vertrauensbasis aufbauen können. Die Vertrauensbasis innerhalb sozialpädagogischer Teams, vor allem in jenen, die mit Systemsprenger*innen arbeiten, scheint einen besonderen Stellenwert zu haben. Das hier erwähnte Team wird regelmäßig mit Gewalterfahrungen und Polizeieinsätzen konfrontiert. Gerade in Krisen, bei denen es für die Mitarbeiter*innen teilweise um, wie es die*der Interviewpartner*in formuliert, „Leben und Tod“ geht, sind verlässliche Kolleg*innen sowie eine stabile Vertrauensbasis von enormer Bedeutung (vgl. T8 2021:Z354-357). Daraus kann gefolgert werden, dass Partizipation im Bereich der Personalentscheidungen wesentlich zum Schutz der Mitarbeiter*innen beiträgt.

Eine weitere Schlussfolgerung ist, dass es zu weniger Alleingängen innerhalb des Teams kommt. Durch die Teilhabemöglichkeit der Sozialpädagog*innen bei der Personalauswahl könnte nicht nur der Grundstein für eine Vertrauensbasis gelegt werden, sondern auch die Chancen einer guten, harmonischen und vor allem konstruktiven Zusammenarbeit steigen. Ein wertschätzender und offener Umgang innerhalb des Teams würde vermutlich auch dazu beitragen, dass Sozialpädagog*innen sich kreativ einbringen, was die Entwicklung vielseitiger Lösungswege und Ideen zum Umgang mit Systemsprenger*innen steigern würde. Hier wiederholt sich die These des Forschungsteams aus Kapitel 6.5.4, wodurch diese weiter bekräftigt wird.

Ein weiterer positiver Aspekt, der sich durch die Beteiligung der Mitarbeiter*innen bei der Personalauswahl womöglich ergibt, ist jener, dass weniger teaminterne Probleme entstehen. Die Chance, dass es bei vorhandenen Konflikten zu einer raschen gemeinsamen Lösung kommt, könnte sich durch die Teilhabemöglichkeiten der Mitarbeiter*innen in diesem Bereich durch die daraus folgende Grundsympathie ebenfalls erhöhen. Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass sich Mitarbeiter*innen weniger auf teaminterne Probleme konzentrieren und mehr Energie für die Arbeit mit ihren Klient*innen aufbringen. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass sich durch die partizipative Haltung der Leitung beim Thema Personalentscheidung wiederum die Mitarbeiter*innenzufriedenheit erhöht.

6.5.6 Resümee

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass durch die aktive Beteiligung der Mitarbeiter*innen an allen Organisationsprozessen erreicht werden könnte, dass die Identifikation mit dem Team, die Bindung an die Einrichtung sowie die Kreativität der Sozialpädagog*innen steigen. Erhalten die Mitarbeiter*innen echte Mitgestaltungsmöglichkeiten, sind sie in der Lage, die organisationalen Strukturen ein Stück weit zu ihren „eigenen“ zu machen. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies einen ausschlaggebenden Faktor darstellt, welcher entscheidend zur Mitarbeiter*innenzufriedenheit beiträgt. Diese These konnte in der Gesamtheit der

Auswertungen mehrfach aufgestellt werden. Die naheliegende Schlussfolgerung, die daraus entsteht, ist, dass durch eine partizipative Arbeitsweise die Fluktuation minimiert wird. Das würde bedeuten, dass sich die Integration von Partizipation gewinnbringend auf allen Ebenen auswirkt. Denn durch die verminderte Fluktuation kommt es zu weniger Beziehungsabbrüchen, was wiederum einen positiven Effekt auf die Betreuung von Systemsprenger*innen hat (siehe Kapitel 3.1.3).

Häfner et al. schreiben, dass Partizipation die Identifikation mit dem Team sowie die Initiative der Mitarbeiter*innen erhöht. Zusätzlich nimmt die Akzeptanz gegenüber getroffenen Entscheidungen zu. (vgl. Häfner et al. 2019:141–143). Auch Wolfgang Staehle beschreibt zum einen Partizipation als wichtigen Ausgangspunkt für die Akzeptanz getroffener Entscheidungen und zum anderen den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen und ihren Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Staehle 1999:534).

Da Partizipation auch zu den wichtigen Punkten für einen hilfreichen Umgang mit Systemsprenger*innen zählt (siehe Kapitel 3.1.6), besteht die Aussicht, dass die Forcierung der Integration von Partizipation auf Mitarbeiter*innenebene sich positiv auf die Teilhabemöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen auswirkt, wodurch wiederum die Arbeit mit Systemsprenger*innen erleichtert werden könnte. Auch Mechthild Wolff und Sabine Hartig schreiben, nur wer selbst die Rahmenbedingungen erhält, sich partizipativ einzubringen, wird diese Haltung auch in der direkten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen einnehmen können (vgl. Wolff, M. / Hartig 2013:165).

In der Literatur wird mehrfach kritisiert, dass die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ausbaufähig beziehungsweise kaum vorhanden sind (vgl. Pluto et al. 2007:418; Siekmann 2021:17; Wolff, M. 2021:3–4). In der Studie „Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung“ wird sichtbar, dass über ein Drittel der Befragten keine Möglichkeit zu partizipieren haben. 87 % der kontaktierten Einrichtungen waren grundsätzlich bereit, sich bei der Studie zu beteiligen, im Endeffekt waren es davon nur 68 %, die eine Rückmeldung gaben. Eine besonders spannende Begründung für die Nichtteilnahme ist jene, dass Fachkräfte oder Jugendliche dies so entschieden haben. Zusätzlich ergab die Studie, dass mehr als ein Drittel der Befragten keine Beteiligungsmöglichkeiten haben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es Professionist*innen gibt, welche Partizipation scheinbar nicht oder zu wenig fördern (vgl. Sierwald 2008:35–38). Dieses Vorgehen kommt aufgrund der Denkhaltung vieler Erwachsener, dass Kindern und Jugendlichen wegen ihres Entwicklungsstandes Beteiligung nicht zumutbar sei, einer Inkompetenzunterstellung gleich (vgl. Pluto / Seckinger 2001:61). Zusätzlich wird die Hierarchie zwischen Sozialpädagog*innen und ihren Klient*innen erkennbar (vgl. Gundrum / Oelerich 2021:158). Dem gegenüber stehen die vorliegenden Forschungsergebnisse, welche zeigen, dass Sozialpädagog*innen selbst teilweise kaum Chancen zu partizipieren haben. Zusätzlich sind sie ebenso wie ihre Klient*innen einem Machtverhältnis, einer Hierarchie mit ihren Leitungen ausgesetzt. Werden die Aussagen von Liane Pluto und Mike Seckinger sowie Katharina Gundrum und Gertrud Oelerich auf diese Ebene umgelegt, würde das provokant gesagt bedeuten, dass Leitungen ihren Mitarbeiter*innen Inkompetenz

unterstellen. Aus diesem Grund würde das Forschungsteam hier nicht von einer „Inkompetenzunterstellung“ sprechen, sondern von mangelnden Erfahrungen und Gelegenheiten sowie von fehlenden Strukturen, Ressourcen und Konzepten, wie Partizipation in den Einrichtungen auf allen Ebenen praktiziert werden kann.

Wie vorangehend bereits erwähnt, stellt das Forschungsteam die These auf, dass nur auf allen Ebenen (Führungsebene, Mitarbeiter*innenebene sowie Klient*innenebene) integrierte und gelebte Partizipation zu echten Teilhabemöglichkeiten aller Beteiligten führen kann. Auch Siekmann schreibt, dass Klient*innen-Partizipation nur dann gelingen kann, wenn den Mitarbeiter*innen Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt werden (vgl. Siekmann 2021:17). Information über die Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten der Teilhabe ist in diesem Zusammenhang die wichtigste Grundlage (vgl. Pluto et al. 2007:419).

7 Gesamtresümee und Fazit

Ebner Alexander, Ebner Klara, Hammer Michaela, Kastler Martina, Niklas Stefan

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Sozialpädagog*innen aufgrund fehlender Ausbildungsinhalte, unzureichender Einschulungsprozesse, wenig unterstützender Leitungen, mangelnder oder unklarer Kommunikation im Team und der eigenen (unreflektierten) Biografie im Umgang mit Systemsprenger*innen in Überforderungssituationen geraten können. Häufen sich diese Situationen und es kommt eine Unzufriedenheit mit den vorherrschenden Arbeitsbedingungen hinzu, kann es in Folge zu einem Abbruch der Arbeitsbeziehung kommen.

Im Verlauf der Forschung wurde deutlich, dass es sich bei den Fluktuation verhindernden Faktoren nicht um einzelne, konkrete Aspekte handelt, welche Sozialpädagog*innen unterstützen, sondern dass es um ein Zusammenspiel von persönlichen Ressourcen, der Ausbildung und den organisationalen Rahmenbedingungen geht.

So benötigen junge Menschen, die den Wunsch hegen, im Feld der Sozialen Arbeit tätig zu sein, bereits vor dem Aufnahmeverfahren einen starken Willen und teilweise auch Mut (Internatsaufenthalt) sowie empathische Fähigkeiten, um sich für diesen Berufsweg zu qualifizieren.

Die Fähigkeit, stabile Bindungen einzugehen, ist sowohl auf Klient*innenebene als auch auf Teamebene besonders relevant. Dazu ist ein hohes Maß an Selbstreflexion und Selbstfürsorge nötig, um eigene blinde Flecken aufzuspüren und sich derer bewusst zu sein. Auch die Leitungen sind in Bezug auf Beziehungsarbeit und Mitarbeiter*innenbindung gefordert. Schaffen sie es, die Mitarbeiter*innenbindung ans Team und an die Einrichtung zu unterstützen, könnte das Fluktuation verringern und zur Stabilität beitragen, die Systemsprenger*innen benötigen.

Eine klare, transparente Kommunikation auf allen Ebenen – verbal und nonverbal – kann dazu beitragen, Überforderungssituationen zu entschärfen und zu reduzieren. Bereits beim Aufnahmeverfahren für die Ausbildung könnte sich eine klare Kommunikation mit den Schüler*innen und Student*innen positiv auf deren weiteren Berufswegdegang auswirken. Wird dem jungen Menschen mitgeteilt, warum die Aufnahme nicht geklappt hat (zum Beispiel hinsichtlich Eignung oder Anzahl der Ausbildungsplätze), kann sich die*der Bewerber*in besser orientieren, eventuell einen anderen Weg einschlagen oder ein Ausbildungsinstitut mit freien Plätzen suchen. Auch während der Einschulung sind klar definierte Handlungsleitfäden sowie eine offene, wertschätzende Kommunikation für die Integration in die Organisation und das Team wesentlich. Eine Fehlerkultur und ein entsprechender Umgang mit Konflikten und Kritik sind im Zusammenhang mit Kommunikation ebenso relevant. Je kürzer, klarer, deutlicher und verständlicher die Kommunikationswege innerhalb der Organisation ablaufen, desto einfacher sind sie für die Mitarbeiter*innen zu verstehen und anzuwenden. So wird professionelles Handeln ermöglicht. Ein bedeutendes Merkmal von Kommunikation ist die Nachvollziehbarkeit, welche zum Beispiel durch Handlungsleitfäden hergestellt oder verbessert wird.

Voraussetzung für eine positive Konfliktbewältigung und den konstruktiven Umgang mit Kritik und Fehlern sind eine reflektierte Grundhaltung, Empathie, ein gutes methodisches Wissen und die Fähigkeit, Bindungen aufrecht zu erhalten. Zusätzlich können hier Einrichtungskonzepte und eine positiv gestaltete Fehlerkultur in der Organisation unterstützend wirken. Auch im direkten Umgang mit Systemsprenger*innen ist die Gesprächsführung ein essentielles Tool, das Sozialpädagog*innen bereits in der Ausbildung kennenlernen, um krisenbehaftete Gespräche deeskalierend führen zu können. Eine wertschätzende Haltung im Team schafft Gemeinsamkeit und ermöglicht dauerhaftes Zusammenarbeiten. Auch eine Kommunikation mit der Leitung auf Augenhöhe kann dazu beitragen, dass die Mitarbeiter*innenzufriedenheit steigt.

Sozialpädagog*innen tragen Sorge für qualitativ hochwertige Arbeitsabläufe und eine hohe Verantwortung im Arbeitsbereich mit Systemsprenger*innen, daher ist es umso wichtiger, nötige Pausen einzukalkulieren. Fühlen sie sich in ihren Teams wohl, wird das Team als Ressource wahrgenommen. Durch den gemeinsamen Umgang mit herausfordernden Situationen hat die Verantwortung nicht nur eine*einer allein. Ein guter Teamzusammenhalt trägt außerdem dazu bei, dass sich persönliche Ressourcen wie Kreativität, Humor und Empathie weiterentwickeln. Eine offene, soziale und flexible Organisationskultur ermöglicht den Beteiligten, sich auch so zu verhalten und zu agieren.

Es liegt an Angeboten wie Supervisionen, Fortbildungen, Vernetzungen und anderen Benefits, um im Arbeitsalltag leistungsfähig zu bleiben. Diese kommen den Mitarbeiter*innen sowie der Organisation gleichermaßen zugute. Speziell die Supervision wird von allen Befragten als besonders wertvolles Tool beschrieben, um belastende Situationen sowohl mit Klient*innen als auch mit Kolleg*innen zu besprechen und im Arbeitskontext zu belassen. Durch Supervision gelingt es Sozialpädagog*innen besser, ihre Grenzen zu wahren und eine klare Rollentrennung zwischen Berufs- und Privatleben vorzunehmen. Mit persönlichen Ressourcen wie Kreativität können kreative Abgrenzungstechniken für sich etabliert werden. Das bedeutet, wenn organisationale

Rahmenbedingungen Supervision vorsehen und forcieren, wird damit einer Fluktuation entgegengewirkt. Auch eine funktionierende Kommunikation ist von großer Bedeutung. Denn nur wenn ein Team bereit ist, miteinander konstruktiv zu arbeiten und zu kommunizieren, können Tools wie Supervision oder Intervision überhaupt ihren Nutzen entfalten.

An dieser Stelle soll die Partizipation erwähnt werden. Wie die Forschungsergebnisse zeigen, trägt eine partizipative Organisationsstruktur dazu bei, dass persönliche Ressourcen wie zum Beispiel Selbstbewusstsein oder Kommunikationsfähigkeiten gefördert und gestärkt werden. Bekommen Sozialpädagog*innen die Möglichkeit, die organisationalen Rahmenbedingungen mitzugestalten, wirkt sich das direkt auf die Mitarbeiter*innenzufriedenheit aus, die Identifikation mit der Organisation und die Bindung ans Team erhöhen sich. Dadurch kann die Fluktuationsquote gesenkt werden. Mehr Teilhabemöglichkeiten für die Mitarbeiter*innen wirken sich auch positiv auf die Klient*innenpartizipation aus, was die Arbeit mit Systemsprenger*innen erleichtert.

Wie bei vielen anderen sozialen Dienstleistungen spielen natürlich auch in der Arbeit mit Systemsprenger*innen die Kosten eine Rolle. Hier müssen sowohl die privaten Aufwendungen von Sozialpädagog*innen als auch die Finanzierung der Organisationen betrachtet werden. Die Ausbildung zur*zum Sozialpädagog*in ist zum Teil mit enormen Kosten verbunden (Internatskosten, Studiengebühren, et cetera). Nicht jeder Mensch verfügt über die finanziellen Mittel, sich diese Ausbildung leisten zu können, was einen Exklusionsfaktor darstellt. Auch Fort- und Weiterbildungen, welche von den Befragten als besonders hilfreich erachtet werden, sind teilweise kostenintensiv und werden häufig privat finanziert. Des Weiteren wäre die Information, welche Fort- und Weiterbildungsinhalte für die Tätigkeit mit Systemsprenger*innen hilfreich sind, in Form eines spezifisch zusammengestellten Moduls von Vorteil.

Sparmaßnahmen im sozialen Bereich wirken sich meist zuerst auf das Personal aus, da dieser Budgetposten im Normalfall der höchste ist. Das bedeutet, dass die Organisationen mit ihren Einsparungsmaßnahmen beim Personal ansetzen müssen und dadurch weniger Mitarbeiter*innen zur Verfügung stehen, was wiederum zu Überforderungssituationen führen kann, da notwendige Pausen aufgrund von Krankenständen und Urlauben oft nicht mehr eingehalten werden können. Auch auf Leistungen wie Supervision oder Fort- und Weiterbildungen können sich Sparmaßnahmen negativ auswirken. Einerseits gibt es weniger Budget, zum Beispiel für Einzelsupervision, andererseits fehlt es an Sozialpädagog*innen, wenn die vorhandenen Mitarbeiter*innen aufgrund einer Fortbildung nicht zur Verfügung stehen. Dadurch verhärtet sich die Situation zusätzlich.

Ein weiterer wesentlicher Bereich, der in Folge von Personalknappheit leidet, ist die direkte Betreuungsarbeit mit den Kindern und Jugendlichen, welche aufgrund von zu wenig Personal nicht adäquat aufrechterhalten werden kann und Überforderungssituationen mit sich bringt. Finanzielle Unterstützungen von Fördergeber*innen, für zum Beispiel vorübergehende Aufstockungen der Teams, wären in Hochfrequenz- und Krisenzeiten wirkungsvoll, sofern sie zeitgerecht ankommen.

Für einen guten Start als neue*r Mitarbeiter*in einer Einrichtung ist eine umfassende Einschulung unerlässlich. Hat die Organisation die notwendigen finanziellen und personellen Mittel sowie die Bereitschaft, in Einschulungsprozesse Ressourcen zu investieren, passieren weniger Fehler und Nachschulungen sind nicht oder kaum erforderlich. So werden nachhaltig Ressourcen gespart.

Nicht nur beim Einschulungsprozess können durch vorausschauende und präventive Vorgangsweisen finanzielle Mittel gespart werden. Laut Deloitte-Studie entstehen durch Fluktuation durchschnittliche Kosten in der Höhe von 13.700 Euro pro ungewollte Fluktuation (vgl. Bauer et al. 2019:4), welche durch Investitionen in Teams und damit in die Mitarbeiter*innenzufriedenheit reduziert werden.

Die Finanzierung von sozialpädagogischen Einrichtungen obliegt der Politik. Gesamtgesellschaftlich betrachtet wäre es also notwendig, die Wichtigkeit der gesamten sozialpädagogischen Arbeit, aber vor allem jener mit Systemsprenger*innen, nachhaltig zu verankern. Auch um ein politisches Umdenken zu erreichen, damit notwendige finanzielle Mittel für professionelles Arbeiten zur Verfügung gestellt werden.

Als Beispiel kann hier die Covid-Pandemie angeführt werden, die sowohl fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche als auch ihre betreuenden Sozialpädagog*innen in extrem belastende Situationen brachte. Aufgrund der mangelnden sozialen Interaktion sind die Bedürfnisse von jungen Menschen enorm gestiegen. Diese konnten allerdings wegen der Hygiene- und Abstandsmaßnahmen nicht ohne persönliches Risiko, dabei selbst zu erkranken, erfüllt werden (vgl. Wolff, M. 2021:8). Sozialpädagog*innen mussten also unter widrigen Umständen ihre Arbeit aufrechterhalten und bekamen lange Zeit keinerlei Unterstützung beziehungsweise Anerkennung.

Ein genauerer Blick auf die angewandten Selbstfürsorgetechniken könnte einen weiteren interessanten Forschungsaspekt darstellen. Grundsätzlich lassen sich dazu einige Forschungsarbeiten finden, jedoch nicht explizit in Bezug auf Systemsprenger*innen. Schlussfolgernd kann Selbstfürsorge insofern zur Erhaltung der psychischen Gesundheit beitragen, als dass sie es ermöglicht, eigene Bedürfnisse, Grenzen und Belastungen achtsam wahrzunehmen. Bei einer*inem Befragten war die Elternrolle hilfreich, um sich von der Berufsrolle abzugrenzen beziehungsweise eine angemessene Distanz im Sinne des Selbstschutzes zu fördern. Da die Elternrolle auch von einer*inem zweiten Interviewpartner*in im Zuge der Rollentrennung genannt wird, wäre es interessant, die Zusammenhänge zu erforschen. Außerdem könnten Forschungen über Handlungsleitfäden, die organisationsübergreifend erstellt wurden, und deren Praxistauglichkeit betrieben werden. Auch familienähnliche Strukturen in Organisationen wären eine spannende Materie. Das Thema Mitarbeiter*innenpartizipation in der sozialpädagogischen Arbeit, vor allem mit Systemsprenger*innen, bietet sich ebenso für weiterführende Untersuchungen an. Wie sich gesteigerte partizipative Möglichkeiten von Sozialpädagog*innen auf die Teilhabemöglichkeiten von Systemsprenger*innen auswirken, wäre dabei besonders

erforschenswert. Der Zusammenhang von Partizipation und Lebensalter der Beschäftigten würde einen weiteren Forschungsgegenstand darstellen.

Gesamtheitlich betrachtet tragen Sozialpädagog*innen einen wesentlichen Teil zur positiven Entwicklung und persönlichen Entfaltung von Systemsprenger*innen bei und sind gekommen um zu bleiben:

„Ich bleib so lang wie du mich brauchst. Ich bleib so lang, wie du mich brauchst.“ (T1 2021:528)

...damit aus Systemsprenger*innen Systemgänger*innen werden. Daher ist es unumgänglich Sozialpädagog*innen in ihren persönlichen Ressourcen zu stärken, mit hilfreichen Ausbildungsinhalten auszustatten und die organisationalen Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass sie ihrer Berufung folgen können!

Literatur

Ader, Sabine / Schrapper, Christian (2004): Wie aus schwierigen Kindern schwierige Fälle werden. Ein Handlungsforschungsprojekt zur Diagnostik und Bearbeitung problematisch zugespitzter Betreuungsverläufe in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schrapper, Christian (Hg.): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim München: Juventa, 51–62.

aieji (2005): Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen Ein konzeptioneller Rahmen, <http://aieji.net/media/1046/professional-competences-de.pdf> [21.03.2022].

Allen, Natalie J. / Meyer, John P. (1990): The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. In: Journal of Occupational Psychology, 63(1), 1–18.

Alpen-Adria-Universität (2020): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik und soziale Inklusion, <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2020/05/Mitteilungsblatt-2019-2020-20-Beilage-13.pdf> [18.04.2021].

Altenthan, Sophia / Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann / Höhle, Reiner / Ott, Wilhelm / Pöll, Rosemarie (2013): Pädagogik. 5. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe- AGJ, <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Fachkraeftemangel.pdf> [30.03.2022].

Baer, Gabi / Berker, Peter / Buer, Ferdinand / Conrad, Beatrice / Drexler, Arthur / Fengler, Jörg (2017): Das aktuelle Handbuch der Supervision: Grundlagen - Praxis - Perspektiven. Unveränderte Neuauflage des Handbuchs Supervision 3, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Baeschlin-Hasler, Marianne / Baeschlin, Kaspar (2015): Neues Verhalten lernen - Lösungsorientiertes Denken und Handeln in der stationären Jugendhilfe. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 165–193.

Baillod, Jürg (1992): Fluktuation bei Computerfachleuten: Eine Längsschnittuntersuchung über die Beziehungen zwischen Arbeitssituationen und Berufsverläufen. Bern: Peter Lang Verlag.

BASOP / BAfEP St. Pölten (2021): Bundes-Bildungsanstalt | Kolleg für Sozialpädagogik Elementarpädagogik, <https://basopstpoelten.ac.at/schulformen/basop-5-j%C3%A4hrig.html> [08.10.2021].

Bauer, Christina / Wallner, Ralf / Nowshad, Anna / Brence, Florian (2019): Fluktuation und deren Auswirkung auf Unternehmen. Eine Studie von Deloitte Österreich.

Baumann, Menno (2021): Wer sprengt hier was und wen? – Zur Notwendigkeit der Sprengung unserer Störungskonzepte. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 58–71.

Baumann, Menno / Bolz, Tijs / Albers, Viviane (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik: Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim Basel: Beltz.

Baumann, Menno (2020a): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Band 1, 4. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Baumann, Menno (2020b): Systemsprenger. In: Sozialmagazin. Nr. 12, Jg. 45, 14–20.

Baumann, Menno (2019): Kinder, die Systeme sprengen. Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren GmbH.

Baumann, Menno / Bolz, Tijs / Albers, Viviane (2017): »Systemsprenger« in der Schule: Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim Basel: Beltz.

Baumann, Menno (2015): »Intensiv« heißt die Antwort – Wie war noch mal die Frage? Vom Streit um das richtige Setting zur passgenauen Hilfe. In: EREV (Hg.): Neue Impulse in der Intensivpädagogik. „Was tun wenn wir nicht mehr weiter wissen...?“ Hannover: SchöneworthVerlag, 8–25.

Baumann, Menno (2014): Jugendliche Systemsprenger – zwischen Jugendhilfe und Justiz (und Psychiatrie). In: ZJJ. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. Nr. 2/2014, 162–167.

Baumann, Menno (2010): Skizze einer Neuropsychologie der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Fragen und Anschlusspunkte einer interdisziplinären Forschung? In: Baumann, Menno / Schmitz, Carmen / Zieger, Andreas (Hg.): RehaPädagogik – RehaMedizin – Mensch. Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 176–189.

Baumgartner, Frank / Beck, Norbert / Rummel, Petra / Sauerer, Anja / Winterstein, Barbara (2021): Praxisbezogene Weiterentwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonders herausfordernden Verhaltensweisen in der Stationären Hilfe zur Erziehung/Eingliederungshilfe in stationärer Form. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 265–279.

Baur, Dieter / Finkel, Margarete / Hamberger, Matthias / Kühn, Axel D. / Thiersch, Hans (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. 1. Auflage, Stuttgart Berlin Köln: W. Kohlhammer.

Bausum, Jacob (2009): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. „Ich bin ich und ich brauche Euch“. In: Basum, Jacob / Besser, Lutz / Weiß, Wilma (Hg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa, 179–187.

Becker, Florian (2019): Mitarbeiter wirksam motivieren. Mitarbeitermotivation mit der Macht der Psychologie. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Becker-Lenz, Roland / Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 195–221.

Bender, Susanne (2015): Teamentwicklung: Der effektive Weg zum „Wir“. 3., überarbeitete Auflage, München: C.H.Beck.

Benz, Wolfgang (1984): Massnahmen zur Beeinflussung der Fluktuation von gewerblichen Arbeitnehmern. Dissertation, Technische Universität Berlin.

Bernitzke, Fred (2009): Handbuch Teamarbeit: Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Bestmann, Stefan (2015): Die Haltung des Nichtwissens und der sozialraumorientierte Ansatz. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 79–116.

Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann / Ott, Wilhelm / Pöll, Rosemarie (2014): Soziologie. 3. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.

Bildungsinstitut für Sozialpädagogik (2022b): Bundesinstitut für Sozialpädagogik - Ausbildungsformen, <https://www.bisopbaden.ac.at/bisop/die-ausbildung/ausbildungsformen> [03.03.2022].

Bildungsinstitut für Sozialpädagogik (2022a): Bundesinstitut für Sozialpädagogik - Info zum Praxisschülerheim, <https://www.bisopbaden.ac.at/bisop/das-praxisschuelerheim/info-zum-praxisschuelerheim> [03.03.2022].

Bogner, Alexander / Littig, Beate (2002): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen - die „andere“ Seite professionellen Handelns. In: Geißler-Piltz, Brigitte (Hg.): Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings. Opladen: Budrich UniPress, 25–34.

Bohler, Karl Friedrich (2006): Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt: Untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. In: Sozialer Sinn. Nr. 1, Jg. 7, 3–34.

Bolz, Tijs / Albers, Viviane / Baumann, Menno (2019): Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 7+8/2019, Jg. 71, 297–304.

Bossmann, Ulrike / Degen, Lisa (2017): Die Mitarbeiterorientierung. In: Becker, Helmut E. (Hg.): Das Sozialwirtschaftliche Sechseck: Soziale Organisationen zwischen Ökonomie und Sozialem. Wiesbaden: Springer, 237–265.

Bowlby, John (2021): Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 5. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bruns, Wiebke (2013): Gesundheitsförderung durch soziale Netzwerke: Möglichkeiten und Restriktionen. Wiesbaden: Springer.

Bundesinstitut für Sozialpädagogik (2021): Bundesinstitut für Sozialpädagogik - Studienberechtigungsprüfung, <https://www.bisopbaden.ac.at/bisop/die-ausbildung/studienberechtigungspruefung> [18.11.2021].

Bundschuh, Daniel / Kolb, Martin / Pfeffer, Martina (2020): ARGE für Sozialpädagogik. Kolleg für Sozialpädagogik mit Öffentlichkeitsrecht. Sozialpädagogik „Leben mit Menschen als Beruf“, https://www.sozialpaedagogik.at/fileadmin/downloads/Kolleg_Sozialpaedagogik_-_Downloads/kolleg_sozialpaedagogik/curriculum_sozialpaedagogik.pdf [18.04.2021].

Bütow, Birgit / Reicher, Hannelore / Sting, Stephan (2021): Editorial: Partizipation und Soziale Arbeit. In: Bütow, Birgit / Loch, Ulrike / Raithelhuber, Eberhard / Reicher, Hannelore / Sting / Brandstetter, Manuela (Hg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co, 5–14.

Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cohn, Ruth / Farau, Alfred (2008): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. 4. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutsches Institut für Urbanistik (2014): Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung am 3. und 4. April 2014 in Potsdam. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.

die bildungsakademie (2018): modas – dein Kolleg für Sozialpädagogik, <https://www.diebildungsakademie.at/> [29.10.2021].

die Möwe-Kinderschutzzentren (2021): Lehrgang Traumapädagogik, <https://www.die-moewe.at/de/traumapaedagogik> [03.03.2022].

Ding, Ulrike (2009): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: Basum, Jacob / Besser, Lutz / Weiß, Wilma (Hg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa, 55–66.

Dischler, Andrea (2017): Was heißt Mitbestimmung und wie hat sich Partizipation in der Jugendhilfe entwickelt. In: Pädagogik Heute. Nr. 1/2017, 4–9.

Dodge, K.A. / Coie, J. D. / Lynam, D. (2007): Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In: Damon, W. / Lerner, R. M. (Hg.): Child and Adolescent Development. An Advanced Course. Hoboken /NJ: Wiley, 437–472.

Dörr, Margret / Müller, Burkhard (2012): Nähe und Distanz: ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3., aktualisierte Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Duden: die deutsche Rechtschreibung; auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln (2004): 23. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Duden: Die deutsche Rechtschreibung (1996): Band 1, 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Eberitzsch, Stefan / Keller, Samuel / Rohrbach, Julia (2021): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische und empirische Zugänge zur Perspektive betroffener junger Menschen: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews. In: Bütow, Birgit / Loch, Ulrike / Raithelhuber, Eberhard / Reicher, Hannelore / Sting, Stephan / Brandstetter, Manuela (Hg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa GmbH & Co, 113–154.

Ebert, Jürgen (2012): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage, Hildesheim: Olms, Georg.

Eger, Frank (2015): Zukunft, die wir uns wünschen – Lösungsorientierte Soziale Arbeit. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 13–42.

Eremit, Britta / Weber, Kai F. (2016): Johari-Fenster. In: Eremit, Britta / Weber, Kai F. (Hg.): Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation: Quick Finder — Die wichtigsten Tools im Business Coaching. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 37–42.

Erger, Raimund (2012): Sozialmanagement: Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen. Berlin: Cornelsen Verlag.

Esser, Klaus (2021): Systemsprenger zeigen auf, wo das Jugendhilfesystem reformbedürftig ist. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 72–88.

Fachhochschule St. Pölten (2022): Sozialpädagogik. Akademischer Lehrgang, <https://weiterbildung.fhstp.ac.at/lehrgaenge/sozialpaedagogik> [03.03.2022].

Fachhochschule St. Pölten (2021): Bewerbungsinfo - Weiterbildung, <https://weiterbildung.fhstp.ac.at/lehrgaenge/sozialpaedagogik/bewerbungsinfo> [29.10.2021].

Fachhochschule St. Pölten (2020): Akademischer Lehrgang Sozialpädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.

Fachhochschule St. Pölten (2016): Modulbeschreibungen. Masterlehrgang Sozialpädagogik 2.0. Unveröffentlichtes Manuskript.

Falterbaum, Johannes (2009): Rechtliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung. 3. Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Feist-Ortmanns, Monika (o.A.): EVAS 5.0, <https://ikj-mainz.de/angebot/hilfen-zur-erziehung/evas-5-0/> [25.10.2021].

FICE Austria (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. 1. Auflage, Freistadt: Plöchl Verlag.

Fida, R. / Paciello, M. / Tramontano, C. / Barbaranelli, C. / Farnese, M. L. (2015): “Yes, I can”: The protective role of personal self-efficacy in hindering counterproductive work behavior under stressful conditions. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(5), 479–499.

- Fingerle, Michael (2011): Die Verwundbarkeit des Resilienzkonzepts - und sein Nutzen. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Nr. 2, 122–135.
- Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 9. Auflage, Originalausgabe, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel (2020): Die Regierung der Lebenden: Vorlesung am Collège de France 1979-1980. 1. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Frankfurt, Harry G. / Betzler, Monika / Guckes, Barbara (2001): Freiheit Und Selbstbestimmung: Ausgewählte Texte. Berlin: De Gruyter.
- Freyberg, Thomas / Wolff, Angelika (2005): Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten nicht beschulter Jugendlicher. Band 1, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönau-Böse, Maike (2019): Resilienz. 5. aktualisierte Auflage, München: UTB GmbH.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Becker, Jutta (2012): Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita. Weinheim Basel: Beltz.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2020): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2. vollständigüberarbeitete und erweiterte Auflage, Wien: UTB GmbH.
- Gahleitner, Silke (2011): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in der stationären Einrichtung. Bonn: Psychiatrie.
- Gahleitner, Silke Birgitta / Golatka, Adrian / Rothdeutsch-Granzer, Christina / Kronberger, Helmut (2021): Traumapädagogik. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie. Nr. 1, Jg. 20, 129–142.
- Galuske, Michael / Rosenbauer, Nicole (2004): Der sozialpädagogische Blick - und wie man ihn ausbildet. In: Hörster, Reinhard / Küster, Ernst-Uwe / Wolff, Stephan (Hg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 315–335.
- Gebrande, Julia (2021): Traumapädagogik für Kinder, die das System sonst sprengt. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 159–173.
- Gellert, Manfred / Nowak, Claus (2004): Teamarbeit, Teamentwicklung, Teambberatung: Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. 2., überarbeitete Auflage, Meezen: Limmer.
- Geschäftsstelle Ö-Cert (o.A.): Ö-CERT, <https://oe-cert.at/> [06.01.2022].
- Giddens, Anthony / Giddens, Anthony (1999): Soziologie. 2. überarbeitete Auflage, Graz Wien: Nausner & Nausner.
- Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern: Haupt.

Glasl, Friedrich (2011): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 10., überarbeitete Auflage, Bern: Haupt.

Glasl, Friedrich (1998): Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, praktische Methoden. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Gundrum, Katharina / Oelerich, Gertrud (2021): Beteiligung und Schädigung im Rahmen der Inanspruchnahme Sozialer Arbeit. In: Bütow, Birgit / Loch, Ulrike / Raithelhuber, Eberhard / Reicher, Hannelore / Sting, Stephan / Brandstetter, Manuela (Hg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co, 155–180.

Häfner, Alexander / Pinneker, Lydia / Hartmann-Pinneker, Julia (2019): Gesunde Führung. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern. 1. Auflage, Berlin Heidelberg: Springer.

Heiner, Maja (2012): Handlungskompetenz „Fallverstehen“. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201–217.

Heisig, Sandra / Dalbert, Claudia / Schweikart, Rudolf (2009): Berufliches Belastungserleben in der Sozialarbeit. Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 02/2009, 279–296.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Herwig-Lempp, Johannes (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Herz, Birgit (2008): Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Reiser, Helmuth / Dlugosch, Andrea / Willmann, Marc (Hg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung. Hamburg: Dr. Kovač, 171–189.

Hörster, Reinhard (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 677–686.

Hosemann, Wilfried (2015): Soziale Gerechtigkeit zuerst! - Lösungsorientierte Soziale Arbeit als gesellschaftliches Handeln. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 44–57.

Huber, Michaela (2012): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. 5. Auflage, Paderborn: Junfermann Verlag.

Hülshoff, Thomas (2012): Emotionen. 4., aktualisierte Auflage, Münster: Ernst Reinhardt Verlag.

Ilse Arlt Institut für Soziale Inklusionsforschung (2021): Keynote: Beate Huter & Michael Nesler, Sozialpädagogischer Fachtag 2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=U2J3j4S7spQ> [02.03.2022].

Jerusalem, Matthias (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen, Germany, Toronto, Canada, Zürich, Switzerland: Verlag für Psychologie C.J. Hogrefe.

Jex, S. M. / Bliese, P. D. (1999): Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. In: Journal of Applied Psychology, 84(3), 349–361.

Kalaidos Fachhochschule (2014): Die 9 Stufen der Konflikteskalation nach Glasl, <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Blog/Posts/Archiv/die-9-stufen-der-konflikteskalation-nach-glasl> [10.03.2022].

Kalisch, Raffael (2020): Resilienz: Wer wächst an Krisen?, <https://www.spektrum.de/news/woher-kommt-resilienz-forscher-untersuchen-psychische-krisen/1752294> [07.03.2022].

Karl-Franzens-Universität Graz (2015): Curriculum für das Masterstudium Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2006-07/18.g/pdf/> [19.08.2021].

Keplinger, Julia (2019): Zündstoff in Neonpink. Persönliche Betrachtungen ausgehend vom Film „Systemsprenger“. In: Sozialpädagogische Impulse. Nr. 4/2019, 32–36.

Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (2021): Einleitung. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 12–19.

Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (2020): Curriculum Bachelorstudium Sozialpädagogik, https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/Sozialpaedagogik/Curriculum_BA_Sozialpaedagogik_final_2020.pdf [18.04.2021].

Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogische Forum. Nr. 1/1993, 21–29.

Knecht, Alban / Schubert, Franz-Christian (2015): Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen, https://www.albanknecht.de/publikationen/Schubert_Knecht_2015_Ressourcen_im_Ueberblick.pdf [08.03.2022].

Knecht, Alban / Schubert, Franz-Christian (2012): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit: Zuteilung - Förderung - Aktivierung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Knorr, Wilfried (2014): Wer sind „die Schwierigsten“? Wo stehen wir in unserer Konzeptdiskussion heute? Welche lösungsorientierten Antworten und Angebote hat die Kinder- und Jugendhilfe? Was sind die geeigneten Mittel der Wahl? Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer: Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten; Dokumentation der Fachtagung in Potsdam am 03.04.2014, Berlin.

Knospe, Yvonne (2013): Personale Ressourcen und psychisches gesundheitliches Empfinden. Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg.

- Kosellek, Tobias (2015): Familie im Bild - Beziehungsbilder als Medium lösungsorientierter systemischer Beratung. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 59–78.
- Krauß, E. Jürgen (2002): Supervision für soziale Berufe. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 603–616.
- Krill, Malte (2011): Mitarbeiterbindung als Umkehrung von Fluktuation: Implikationen der Fluktuationsdeterminantenforschung. In: Zeitschrift für Management. Nr. 4, Jg. 6, 401–425.
- Kriz, Willy Christian / Nöbauer, Brigitta (2002): Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Krobath, Thomas (2013): Partizipation als organisationsethisches Prinzip und Verfahren. In: Weber, Susanne Maria / Göhlich, Michael / Schröer, Andreas / Fahrenwald, Claudia / Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 61–70.
- Küchenhoff, Joachim (1999): Selbstzerstörung und Selbstfürsorge. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kühn, Martin / Bialek, Julia (2020): Traumapädagogik – eine Pädagogik für alle?! In: Sozialmagazin. Nr. 2, 42–47.
- Kühn, Martin (2007): Wir können auch anders - Anmerkungen zu einem interdisziplinären Verständnis von Trauma und Kindheit in der Pädagogik. unveröffentlichtes Vortragsmanuskript.
- Kühn, Martin (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ - Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Wörpsweide. Vortrag auf der Fachtagung „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“. am 18.02.2006, Merseburg.
- Lambers, Helmut (2010): Systemtheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit: Eine Einführung. Stuttgart: UTB GmbH.
- Lang, Birgit (2013): Stabilisierung und (Selbst-) Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In: Basum, Jacob / Besser, Lutz / Weiß, Wilma (Hg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa, 211–222.
- Laursen, B. / Pursell, G. (2009): Conflict in Peer Relationships. In: Rubin, K. H. / Bukowski, W. M. / Laursen, B. (Hg.): Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York, London: The Guilford Press, 267–286.
- Lazarus, Richard S. / Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company.
- Löw, Martina (2019): Raumsoziologie. 10. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung. Sonderedition, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüssi, Peter (2001): Systemische Sozialarbeit: praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 5., durchgesehene Auflage, Bern Stuttgart Wien: Haupt.
- Luthans, F. / Youssef, C. M. / Avolio, B. J. (2015): Psychological capital and beyond. Oxford: University Press.
- Macha, Hildegard (2013): Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In: Weber, Susanne Maria / Göhlich, Michael / Schröer, Andreas / Fahrenwald, Claudia / Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 45–58.
- Macsenaere, Michael (2014): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren und Effektivität bei der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung in Potsdam am 03.04.2014, Potsdam.
- Mangels, Frauke (2015): Unerreichbare erreichen - Lösungsorientierte Individualpädagogik mit traumatisierten Jugendlichen. In: Eger, Frank (Hg.): Lösungsorientierte Soziale Arbeit. Heidelberg: Auer, 137–164.
- Mensching, Anja (2013): Partizipation als organisationale Simulation von Betroffenheit? – Empirisch inspirierte Reflexionen zu Beteiligungssillusionen in Organisationen. In: Weber, Susanne Maria / Göhlich, Michael / Schröer, Andreas / Fahrenwald, Claudia / Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 199–208.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, J. P. / Allen, N. J. (1991): A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P. / Allen, N. J. (1997): Commitment in the workplace: Theory, research, and application. Thousand Oaks: Sage.
- Miebach, Bernhard (2010): Soziologische Handlungstheorie: eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moch, Matthias (2021): Gesellschaftliche Modernisierung der Jugend- und Heimerziehung und die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: unsere jugend. Nr. 1/2021, Jg. 73, 28–31.
- Moch, Matthias (2019): Kompetentes Handeln in stationären Erziehungshilfen: Eine empirische Annäherung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (1996): Soziologie : Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, Michaela / Führmann, Bettina (2019): Kommunikation in altersgemischten Teams. Forschungsstand und -perspektiven. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer Gabler.

- Moser, Sonja (2010): *Beteiligt Sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Burkhard (2017): *Sozialpädagogisches Können- Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. 8. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, Carl Wolfgang (2005): Artikel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hg.): *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. Auflage, Weinheim: Beltz, 748–751.
- Müller, Margareta (2009): *Partizipation in der Heimerziehung*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Neuhaus, Astrid (2009): *Das „Arbeitnehmerkündigungsverhalten“ als Teilaspekt einer allgemeinen Theorie von Fluktuation: ein einstellungstheoretischer Erklärungsansatz für die Personalpraxis*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Newman, A. / Ucbasaran, D. / Zhu, F. E. I. / Hirst, G. (2014): Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 120–138.
- Ngo-Henja, Pauline E. (2017): A Review of Existing Turnover Intention Theories. In: *International Journal of Economics and Management Engineering*. Nr. 11, Jg. 11, 2760–2767.
- Niermeyer, Rainer (2012): *Teams führen. Grundlagen der Teamarbeit. Teams zu Höchstleistungen führen*. 1. Auflage, Berlin: Haufe-Gruppe.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- obds (2020): *Ethische Standards der Sozialen Arbeit in Österreich*, [obds_Ethische_Standards_2020_Diskussionsentwurf.pdf](#) [26.02.2022].
- Obrist, Birgit (2012): *Wie Gesundheit und Resilienz zusammenhängen* <https://www.unibas.ch/de/Aktuell/Uni-Nova/Uni-Nova-119/Uni-Nova-119-Gesundheit.html> [21.03.2022].
- OeAD-GmbH - Agentur für Bildung und Internationalisierung (2022): *Das österreichische Bildungssystem*, <https://www.bildungssystem.at/> [03.03.2022].
- öTPZ Österreichisches Traumapädagogikzentrum (2020): *Seminare & Zertifikatslehrgänge*, <https://www.traumapaedagogik.at/ötpz/seminare-und-zertifikatslehrgaenge/> [03.03.2022].
- Oxenstierna, G. / Ferrie, J. / Hyde, M. / Westerlund, H. / Theorell, T. (2005): Dual source support and control at work in relation to poor health. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(6), 455–463.
- Papenberg, Wolfgang (2017): *PART Handbuch für das PART- Basisseminar*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- PART-Training GmbH (2022): *PART Training – Part-Training GmbH*, <https://www.parttraining.de/part-training/> [03.03.2022].

Peuckert, Rüdiger (2010): Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle. In: Korte, Hermann / Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 107–128.

Pirker-Binder, Ingrid (2006): Biofeedback in der Praxis. Band 1: Kinder. Wien: Springer.

Pluto, Liane / Gragert, Nicola / Santen, Eric van / Seckinger, Mike (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München: Deutsches Jugendinstitut.

Pluto, Liane / Seckinger, Mike (2001): Die Wilde 13 – scheinbare Gründe, warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht funktionieren kann. In: Beteiligung ernst nehmen. Dokumentation zur Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V. 1. bis 3. Nov. 2001, Immenreuth. München: SOS- Kinderdorf e.V., 59–81.

Preisendörfer, Peter (2016): Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. 4., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Redlin, Michael (1987): Personalfluktuaton. Eine multivariate Analyse ihrer individuellen Determinanten. Dissertation, Universität der Bundeswehr, Hamburg.

Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Reiser, Helmuth (1995): Entwicklung und Störung- Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: Reiser, Helmuth / Lotz, Walter (Hg.): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias- Grünewald-Verlag, 177–191.

Rice, Valerie / Liu, Baoxia (2016): Personal resilience and coping with implications for work. Part I: A review. In: Work. Nr. 2, Jg. 54, 325–333.

Rice, Virginia Hill / Muijsers, Patrick / Müller, Rudolf / Lazarus, Richard S. (2005): Stress und Coping: Lehrbuch für Pflegepraxis und -wissenschaft. 1., Edition, Bern: Hogrefe AG.

Rogers, Carl R. (2002): Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Röhner, Jessica / Schütz, Astrid (2016): Psychologie der Kommunikation. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer.

Rosenstiel, L. von. / Einsiedler, Herbert E. / Streich, Richard K. / Rau, Sabine (1987): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart: Fachverl. für Wirtschaft u. Steuern Schäffer.

Sabathil, Peter (1977): Fluktuation von Arbeitskräften: Determinanten, Kosten und Nutzen aus betriebswirtschaftlicher Sicht. München: Florentz.

Schäfers, Bernhard (2006): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Auflage, Nachdruck, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scharnhorst, Julia (2008): Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen. In: Psychologische Rundschau. Nr. 2, Jg. 52, 83.

Scherzinger, Marion (2020): Konflikte zwischen verhaltensauffälligen Jugendlichen und Fachkräften im Heim. In: unserer jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 2/2020, Jg. 72, 65–70.

Schindler, Marion (2010): Praxisbeitrag zur inneren Kündigung. In: Friedrich, Andrea (Hg.): Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit: Theorie und Praxis der Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–126.

Schmid, Marc / Schröder, Martin (2020): Trauma - Was ist das? In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. Nr. 2, Jg. 45, 7–15.

Schmid, Marc / Kind, Nina (2018): Folgen von Grenzverletzungen an sozialpädagogischen Fachkräften in stationären Settings. „Bekomme ein dickes Fell und bewahre dir ein empfindsames Herz“. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 1/2018, Jg. 70, 11–20.

Schmid, Marc (2014): Traumapädagogik braucht es, weil... Die Projektidee und Überlegungen zur konkreten Umsetzung des Projektes. In: Schmid, Marc / Kaiser, Urs / Ziegenhain, Ute (Hg.): Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen: ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e.V. Hannover: Schöneworth Verlag, 13–37.

Schmid, Marc / Lang, Birgit (2012): Was ist das Innovative und Neue an einer Traumapädagogik? In: Tetzer, Michael / Schmid, Marc / Rensch, Katharina / Schlüter-Müller, Susanne (Hg.): Handbuch psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 337–350.

Schmid, Marc (2010): Kinder- und Jugendhilfe im Brennpunkt. Nachdenken über strukturell verursachte Folgekosten bei Jugendhilfeabbrüchen. In: Klinische Soziale Arbeit. Die Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung. Nr. 4, Jg. 6, 6–8.

Schmidbauer, Wolfgang (2018): Die hilflosen Helfer: Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Schmidt-Wenzel, Alexandra (2019): Pädagogische Professionalität als anhaltende Entwicklungsaufgabe in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Was Kinder brauchen und Pädagog*innen können sollten. In: VPK. Blickpunkt Jugendhilfe. Nr. 3+4, Jg. 24, 21–33.

Schmitz, Carmen (2010): Gesund trotz Risikobelastung? Resilienz und Salutogenese-Zei Konzepte zur Erhaltung und Verbesserung von Gesundheit. In: Baumann, Menno / Schmitz, Carmen / Zieger, Andreas (Hg.): RehaPädagogik - RehaMedizin - Mensch: Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 95–107.

Schönhuth, Michael / Jerrentrup, Maja Tabea (2019): Partizipation in Entwicklungs- und Transformationsprozessen. In: Schönhuth, Michael / Jerrentrup, Maja Tabea (Hg.): Partizipation und nachhaltige Entwicklung. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 43–60.

Schulz von Thun, Friedemann / Ruppel, Johannes / Stratmann, Roswitha (2000): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Originalausgabe, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Schulz von Thun, Friedemann (2013): Miteinander reden: 3 Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Band 3, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Schulz von Thun, Friedemann (2021): Das Kommunikationsquadrat - Schulz von Thun Institut, <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> [10.03.2022].

Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 05/2002, 44. Beiheft, 28–53.

Scott, W. Richard / Davis, Gerald F. / Scott, W. Richard (2007): Organizations and organizing: rational, natural, and open system perspectives. 1st ed, Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Shannon, Claude E. / Weaver, Warren (1948): The Mathematical Theory of Communication. Urbana: University of Illinois Press.

Shantz, Carolyn U. (1987): Conflicts between Children. In: Child Development. Band 58, 283–305.

Siekmann, Rainer (2021): Perspektiven der Partizipation in der stationären Jugendhilfe. „Vom FÜR zum MIT“. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 1/2021, Jg. 73, 15–21.

Sierwald, Wolfgang (2008): „Gelingende Beteiligung im Heimaltag“. Eine repräsentative Erhebung bei Heimjugendlichen. In: Dialog Erziehungshilfe. Nr. 2/3, 35–38.

Sigmund Freud PrivatUniversität GmbH (2021): Traumapädagogik und traumazentrierte Fachberatung, <https://psychologie.sfu.ac.at/de/studium/fort-und-weiterbildung/ulg-traumapaedagogik-traumazentrierte-fachberatung/> [03.03.2022].

Simon, Herbert (1964): On of the Concept of Organizational Goal. In: Administrative Science Quarterly. Nr. Vol. 9.

Sommer, Bernd (2017): Die Sachzielorientierung oder: das sozialpädagogische Denken und Handeln. In: Becker, Helmut E. (Hg.): Das Sozialwirtschaftliche Sechseck: Soziale Organisationen zwischen Ökonomie und Sozialem. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 109–133.

SOS-Kinderdorf (2021): JuQuest - Forum für Kinder- und Jugendhilfe - Konferenz 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=hJUDw9Ub5kw>

Staehle, Wolfgang (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Auflage, München: Vahlen.

Stangl, W. (2017): Psychologische Erklärungsmodelle für Motive und Motivation Verwendete. [//arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml](https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/MotivationModelle.shtml) [09.03.2022].

Steiger, Thomas / Lippmann, Eric (2013): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte: Führungskompetenz und Führungswissen. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin: Springer.

Steigleder, Johannes / Töpfer, Rolf (2019): Retention-Management – Maßnahmen zur Mitarbeiter*innen-Bindung. In: VPK Blickpunkt Jugendhilfe. Heft 3+4, Jg. 24, 34–51.

Stock-Homburg, Ruth / Groß, Matthias (2019): Personalmanagement. Theorien – Konzepte – Instrumente. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden Heidelberg: Springer Gabler.

Straube, Christine (2021): „Leidenschaftslos, nicht Lieblos“- Zum Umgang mit grenzentestenden Kindern und Jugendlichen. In: Kieslinger, Daniel / Dressel, Marc / Haar, Ralph (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 294–310.

Sukstorf, Sebastian (2021): Virtuelles Teammanagement. Erfolgreiche Führung im digitalen Raum. 1. Auflage, Freiburg: Haufe Group.

Theuretzbacher, Klaus / Nemetschek, Peter (2014): Coaching und Systemische Supervision mit Herz, Hand und Verstand. Handlungsorientiert arbeiten, Systeme aufbauen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Tiefenthaler, Sabine / Gahleitner, Silke Birgitta (2016): Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Weiß, Wilma (Hg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 176–183.

Tornow, Harald / Ziegler, Holger (2012): Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). In: EREV-Schriftenreihe. Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen. Nr. 3, Jg. 53, 14–118.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin. Nr. 6, Jg. 63, 384–399.

Tyler, Tom R. / Blader, Steven (2013): Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioral engagement. New York: Routledge

Udris, Ivars (1992): Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. In: Psychosozial. Nr.52, Heft IV, Jg. 15, 9–22.

Varga, Flora (2016): „Supervision als begleitende Ressource im Beruf“, https://www.mmf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_mathematikmachtfreunde/Dokumente/Skriptum_Supervision_191016_aktualisierteVersion.pdf [10.03.2022].

Viernickel, Susanne (2017): Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit. Eine Spurensuche in Theorie und Praxis. Vortrag. am 04.05.2017, Alice Salomon Hochschule Berlin.

Vitalakademie (2021): Soziales & Pädagogik | Vitalakademie Österreich, <https://www.vitalakademie.at/ausbildung/soziales-paedagogik> [29.10.2021].

Vitalakademie (o.A.): Dipl. Berufs- und Sozialpädagoge/-pädagogin. Basislehrgang. Infomappe.

Wagner, Luisa / Jennrich, Merle / Baumann, Menno (2020): Mitarbeitersicherung – Jugendhilfe zwischen Belastung und Arbeitszufriedenheit. In: Baumann, Menno /

Hagen, Björn (Hg.): Arbeiten in Sicherheit- Jugendhilfe zwischen Belastung und Arbeitszufriedenheit. Hannover: SchöneworthVerlag, 8–19.

Walther, Jenni / Dalügge, Sascha / Schratz, Johanna (2021): Zwischen sozialpädagogischem Anspruch und Überlastung – am Beispiel der stationären Perspektivklärung. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 1/2021, Jg. 73, 32–43.

Weber, Joachim (2014): Soziale Arbeit aus Überzeugung: Ethische Perspektiven auf sozialpädagogische Praxis. 1. Auflage, Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Weiß, Wilma (2016): Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In: Weiß, Wilma (Hg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, 20–32.

Weiß, Wilma (2013): Philipp sucht sein Ich. 9. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Weiß, Wilma (2009): Selbstbemächtigung. Ein Kernstück der Traumapädagogik. In: Basum, Jacob / Besser, Lutz / Weiß, Wilma (Hg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa, 167–181.

Weiß, Wilma (2005): Was hilft? Pädagogische Möglichkeiten zur Korrektur traumatischer Erfahrungen nutzen. In: Forum Erziehungshilfen. Jg. 11, 42–47.

Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildebrand, Bruno (2016): Resilienz-Gedeihen trotz widrigen Umstände. 5. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Wiener Arbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik (2022): Aktuelle Lehrgangskosten, https://www.sozialpaedagogik.at/fileadmin/downloads/Kolleg_Sozialpaedagogik_-_Downloads/kolleg_sozialpaedagogik/kostenblatt_kolleg.pdf [03.03.2022].

Wirtschaftskammer OÖ (2022): Flexible Arbeitszeitgestaltung, <https://www.wko.at/service/unternehmensfuehrung-finanzierung-foerderungen/flexible-arbeitszeitgestaltung.html> [28.02.2022].

Wolff, Mechthild (2021): Eigentlich nichts Neues?! Beteiligung als pädagogisches Handlungsprinzip in Zeiten einer Pandemie. In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. Nr. 1/2021, Jg. 73, 3–10.

Wolff, Mechthild / Hartig, Sabine (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wolff, Mechthild / Hartig, Sabine (2010): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Empfehlungen des Projektes „Beteiligung- Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“. 2. aktualisierte Auflage, München: SOS- Kinderdorf e.V.

Wolff, Stephan (2015): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung - ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 502–514.

Wustmann, Corina (2009): Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. In: Psychotherapie Forum. Nr. 2, Jg. 17, 71–78.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim-Basel: Beltz.

Ziemen, Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion: inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Daten

A1, Artefakt 1, Konzept und Handlungsleitfäden einer sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft, ohne Angabe.

A2, Artefakt 2, Gewaltpräventions- und Opferschutzkonzept einer sozialpädagogischen Organisation, Dezember 2019.

T1, Transkript 1 des Interviews im Feld, erstellt von Klara Ebner, April 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript 2 des Interviews im Feld, erstellt von Alexander Ebner, Mai 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript 3 des Interviews im Feld, erstellt von Stefan Niklas, Mai 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript 4 des Interviews im Feld, erstellt von Martina Kastler, Mai 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T5, Transkript 5 des Interviews im Feld, erstellt von Stefan Niklas, August 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T6, Transkript 6 des Interviews im Feld, erstellt von Klara Ebner, Juni 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T7, Transkript 7 des Interviews im Feld, erstellt von Michaela Hammer, Mai 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T8, Transkript 8 des Interviews im Feld, erstellt von Michaela Hammer, September 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abkürzungen

AIEJI- International Association of Social Educators

ARGE für Sozialpädagogik- Wiener Arbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik

BISOP- Bundesinstitut für Sozialpädagogik

DGSv- Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching

EVAS- Evaluation erzieherischer Hilfen

FH- Fachhochschule

FICE- International Federation of Educative Communities

IKJ- Institutes der Kinder- und Jugendhilfe

LVkE- Landesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen

NÖ KJHG- Niederösterreichischen Kinder- und Jugendhilfegesetz

OeAD- Agentur für Bildung und Internationalisierung

OBDS- Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit

PART- Professional Assault Response Training

SWÖ- Sozialwirtschaft Österreich

Abbildungen

Abbildung 1: Systemsprenger*innen als Prozessgeschehen (Baumann 2021:62) Seite 16.

Abbildung 2: Ein dynamisches (De-)Eskalationsmodell (Baumann 2019:41) Seite 23.

Abbildung 3: Ressourcen Aufgliederung (eigene Abbildung) Seite 27.

Abbildung 4: Aufgliederung persönliche Ressourcen (eigene Abbildung) Seite 28.

Abbildung 5: Johari-Fenster (eigene Abbildung) (vgl. Eremit / Weber 2016:39) Seite 30.

Abbildung 6: Das österreichische Bildungssystem (OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung 2022) Seite 38.

Abbildung 7: Ausbildungsformen, die dem Lehrplan des Bundes unterliegen (eigene Abbildung) Seite 39.

Abbildung 8: Ausbildungsformen, die nicht dem Lehrplan des Bundes unterliegen (eigene Abbildung) Seite 40.

Abbildung 9: Grundprobleme korporativen Handelns nach dem Modell der Ressourcenzusammenlegung (Preisendörfer 2016:22) Seite 50.

Abbildung 10: Kernelemente von Organisationen (Preisendörfer 2016:60) Seite 54.

Abbildung 11: Umweltebenen (eigene Abbildung) Seite 55.

Abbildung 12: Beziehungsgeflecht im Team (Bender 2015:23) Seite 59.

Abbildung 13: Die neun Eskalationsstufen eines Konflikts nach Glasl (Glasl 2011:300 zit. in Kalaidos Fachhochschule 2014) Seite 63.

Abbildung 14: Das Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun 2021) Seite 66.

Abbildung 15: Systematisierung verschiedener Formen der Partizipation (Stock-Homburg / Groß 2019:612) Seite 68.

Abbildung 16: Die sieben „Schritte der Leitfadenkonstruktion“ (Froschauer / Lueger 2020:88) Seite 73.

Abbildung 17: Auswertungsschema für die Systemanalyse (Froschauer / Lueger 2020: 149) Seite 74.

Abbildung 18: Wirkungskreise der Selbstreflexionsfähigkeit (eigene Abbildung) Seite 89.

Anhang

INTERVIEWLEITFADEN:

Die Interviews wurden in unseren Dialekten und Alltagssprachen geführt.

Ausbildung:

Erzähle mir bitte etwas über deine SP-Ausbildung und deine Beweggründe diese zu absolvieren?

In welcher Bildungseinrichtung warst du? Zusatzausbildungen?

Was kannst du mir in diesem Kontext zum Thema Selbsterfahrung erzählen?

Schildere mir bitte deine (ehemalige) Tätigkeit im SP Bereich.

Wir verwenden in unserer Arbeit den Begriff Systemsprenger*innen. Welche Begrifflichkeit (habt ihr bevorzugt) verwendet ihr bevorzugt? Beschreibe mir bitte was du darunter verstehst.

Wie waren deine bisherigen Erfahrungen mit Systemsprenger*innen und welche Ausbildungsinhalte waren hilfreich?

Persönliche Rahmenbedingungen:

Was würdest du sagen, welche persönlichen Ressourcen sind (waren) in deiner Arbeit mit Systemsprenger*innen hilfreich oder auch weniger hilfreich?

Stichwort Resilienz?

Gab es persönliche Krisen in deiner Arbeit im Zusammenhang mit Systemsprenger*innen?

Organisationale Rahmenbedingungen:

Organisation: Welche Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen erlebst (hast) du bei der Arbeit mit Systemsprenger*innen als hilfreich (erlebt), welche nicht?

Welchen Stellenwert hat (hatte) Supervision/Intervision in der Organisation?

Gibt (gab) es Benefits für Mitarbeiter*innen die lange in der Organisation tätig sind (waren)?

Leitung: Wie (hat) unterstützt dich deine Leitung (unterstützt)? Erzähl mir über die Einschulung durch den/die Arbeitgeber*in?

Was war hilfreich? Z.B. auch in Hinblick auf Einschulung?

Team: Wie sehen/sahen die Teamstrukturen aus?

Partizipation: Damit ist deine und die Teilhabe deines Teams in deiner (ehemaligen) Arbeit gemeint. Bitte berichte mir über Erfahrungen und Herausforderungen.

Allgemeines:

(Beweggründe warum du das SP Feld verlassen hast.)

Möchtest du noch etwas ergänzen?

AUSZUG TRANSKRIPT:

Befragte: Genau! Mit einer Kollegin.(lacht herzlich)

Interviewerin: Okay, hob i ma fost docht (.). Ahm (.) owa wöche Benefits kriagst du,
370 dass du schau so laung dort bist? Kriagst du irgendwos oda (..) oda, wird...

Befragte: (lacht)

Interviewerin: Wird irgendwos angebotn, dass ma es Interesse als Sozialpädagoge
hod, dass ma sei Grenze vielleicht a bissl erweitert und des aushoid?

Befragte: Ahm, mei einziga Profit is eigentlich ah (.) mei Kollegin beziehungsweise
375 ah meine Kollegen und Kolleginnen (.) und natürlich imma wieda ah die
Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen. Und immer wieda (.) die Erfolge, die
ma mit den Kindern miterlebn darf, oiso

Interviewerin: Aba organisational kriagt's ihr nix dazua? (.) Ka Sabbatical wos da
zuagstöht wird, fünf Wochn Urlaub im Jahr, (..) ah irgendwöche finanziellen
380 Vergütungen (.)?

Befragte: Ah, jo doch finanzielle Vergütungen, ma kriagt zu Weihnachten an, ah
SCS-Gutschein zum Beispiel (.) ahm (.) jo, sehr nett, (.) absolut (lacht), is besser wia
nix, sog i jetz amoi, aba i sog so wirkliche ah Benefits, die von da, da Organistion
kommen, dass ma jetzt sogt 'Oh mein Gott, do muaß i unbedingt bleibm, weil (.), des
385 krieg i sunst nirgends woandast!' - Na. (lacht)

Interviewerin: Schad.

Befragte: des kriagt ma glaub i fost nirgends, oiso i hob sehr viel Kollegen auch ihn
aundaren Organisationen, mit de i daun hoid imma re. (.) Do muß ma überhaupt
amol froh sein, dass ma aba amol a 'Danke' zruckkriagt (lacht). Oba ebm dadurch,
390 dass ma de Wertschätzung innerhoib vom ah Kollegium hol, kriagt gell, is das
anfoch, (.) jo (.) ah Wahnsinn, und hold ah (.) ebm diese Erfolge, de ma mit den
Jugendlichen gemeinsam bewältigen darf, miterlebn darf, natürlich a sovül
Rückschläge. (.) Oiso es sind so viel Höhen und Tiefen, die man do (.) ah bewältigt
gemeinsam, die natürlich an zusaummenschweißn, aba die an selba hold ah weita
395 bringen und (.) i bin in mein Beruf so sehr gewachsen und ebn ah weita kumman
und grod,(.) jo (.) oiso mei Persönlichkeit is daran, ah herangewachsn, wo i sog:
'Wow, des bringt nicht nur beruflich, sondern auch ahs Private Julia, viel, viel weiter!'.
Und mei Standing (..) euso, waun i vier Jor zruckdenk, (.) mei Standing domals und
heite (.) jo, ans zu tausend. Und des kaun i natürlich ah in mein Privaten sehr gut ah,
400 ah, umlegen (.) und das kummt ma schon sehr zugute (.) und i glaub, dadurch dass i
des so leidenschaftlich und mit Herz und Seele moch und ahm (..) jo (...) do denk i
oder so des kaun ma kana bezeuln, mh, eigentlich, kloa wär's schen, wenn i mehr
verdienen würd - des brauch ma goa ned redn (.) Oiso egal (..) wooo (...) des kaun
ma kana erzeuln, dass kana mehr verdienen wolln würde, weil i schon find, dass wir
405 im sozialpädagogischen Bereich viel zu sehr unterbezahlt sind. Oiso fia des, des wia

AUSWERTUNGSBEISPIEL:

S/Z	Passage	Paraphrase	Textrahmen Konkrete soziale Situation, konkrete Person, wo wurde die Situation produziert, Beziehung Interviewte Person, Interviewer, die Interpret*in versetzt sich in die Rolle der Textproduzent*in	Lebenswelt Vorstellung der strukturellen Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes und Spekulationen darüber	Interaktionseffekt Überprüfen der konkreten Person, wie müsste sie sich weiter verhalten Was würden wir wiederfinden, ob diese Thesen der Lebenswelt stimmen.	Systemeffekt Was heißt es fürs System? Zusammenspiel mit anderen Akteur*innen oder anderen Subsystemen
1004-1037	Interviewerin: (lacht) Und wie unterstützt euch die, die Leitung (..) speziell (..) in der Arbeit? Befragte: Die Leitung ist eben auch so: Sie schaut, dass das (..) äh, dass das den Dienstplänen passt und dass es eben nicht ungerecht ist. Sie (..) ähm ist fast jeden Tag da eigentlich. Interviewerin: Mhm Befragte: Also sie, sie ist so gut wie immer vor Ort (..) und (..) schaut eben dass ich sag amal alles rennt, dass Telefonate stattfinden, erinnert auch an bestimmte Termine oder sagt : 'Hey, ähm (..)' . Wir ham das so aufgeteilt, dass zwei, zwei Mitarbeiter wenn möglich ist, immer alle ärztlichen Termine ausmachen, damit da eben an Überblick behält, weil wir ja keine Bezugsbetreuer haben. Interviewerin: Mhm Befragte: Ahm (..) Ich bin mit einer zweiten Kollegin für alle vereintechnischen Sachen zuständig und zwei Kollegen sind für alle schulischen Sachen zuständig. Natürlich, wenn man nicht im Dienst ist, macht das wer anderer.	Die Befragte schildert die Tätigkeiten der Hausleitung, die Koordination der Termine und Mithilfe im sozialpädagogischen Alltag.	These: Übergeordnete Strukturen werden als faire und gleichberechtigt angesehen. These: Sobald die Leitung am Gruppengeschehen teilnimmt, geben Sps die Hauptverantwortung automatisch ab. These: Leitungen auf Augenhöhe unterstützen den Beziehungsaufbau zur ihren Mitarbeiter*innen.	These: Partizipatives Arbeiten würde einen Vorteil bringen für Mitarbeiter*innen die den Dienstplan verschriftlichen. These: Die Unterstützung der übergeordneten Instanz in der Gruppe verhindert Überfordersituationen der SPs. These: Mitarbeiter*innen suchen das direkte Gespräch mit der Leitungsperson.	Ausarbeiten der Dienstpläne im Teamgefüge bringt Mitarbeiter*innen Selbstbestimmung. Der Selbstwert und Selbsteinschätzung steigern sich durch die partizipative Arbeit und die Unterstützung wird nicht benötigt. Professionelle Beziehung zu der Leitung lässt Fehlerkultur zu.	Durch die Selbstbestimmung steigt die Motivation. Die Selbstorganisation des sozialpädagogischen Alltags durch die SPs entlastet die Leitungstätigkeiten. Offene Fehlerkultur erhöht qualitatives Arbeiten in den Einrichtungen.

Interviewerin: Ja. Befragte: Aber einfach, dass es jemanden gibt, der den Überblick behält und die Hausleitung muss eben vau (stockt) über allen den Überblick dann haben. Interviewerin: Okay. Befragte: Aber sie sagt dann, eben den (..) eben den zuständigen Personen: 'Du, jetzt hamma mal wieder Blutdruck.' oder 'Weißt du das, wann du das letzte mal warst?' Und (...) zum Beispiel beim, dass wir diesen Beidienst jetzt bei uns einführen, war eben auch von ihr und hat sie jeden gefragt: 'Wie ist das, was ist euch lieber? Wann soll der Dienst beginnen? Wann soll der Dienst aufhören? Was sagt's ihr?'. Ja. (..) Also sie schaut da schon, dass sie wirklich den Überblick über alles (.) und unterstützt auch und ist sich für nichts zu schade. Also sie könnte eigentlich in im Büro sitzen und die ganzen organisatorischen Sachen machen, mit den Sozialarbeiterin telefonieren und mit den Eltern etcetera (..) und das macht sie aber nicht. Sie geht genauso (.) sie kommt in der Früh, dann macht's gemeinsam beim Homeoffice mit, also beim (..) diesen Homeclasses bei den Schülen. Sitzt dort, macht die Schule gemeinsam und macht eigentlich schon an halberten Dienst mit Interviewerin: Mhm Befragte: statt dass sie nur im Büro sitzt, also (..) sie ist die ganze Zeit präsent auch, und arbeitet auch		These: Klare Aufgabenteilungen erleichtern den Arbeitsalltag.	These: Klient*innen haben konkrete Ansprechpersonen bzgl. unterschiedlicher Thematiken = Klarheit, wer für was zuständig ist.	Aufgaben werden nach persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten vergeben und müssen den Klient*innen verständlich kommuniziert werden.	Aufgabenteilungen sollten mit professioneller Unterstützung (z.B. in Superversion) erarbeitet werden.
--	--	--	--	--	--

	wirklich hautnah auch mit den Klienten (..). Auch wenn sie jetzt keinen direkten Dienst eingeteilt hat, ist sie trotzdem immer da, man kann immer zu ihr kommen wenn man irgendwas braucht.					
--	---	--	--	--	--	--

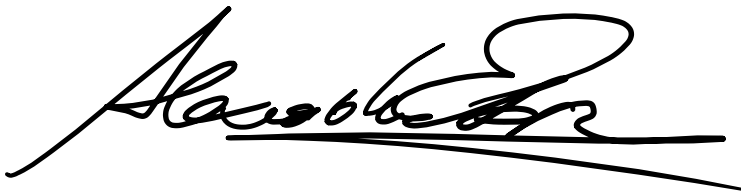
Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Alexander Ebner**, geboren am 05.02.1979 in Salzburg, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Salzburg, 25.03.2022

Unterschrift

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alexander Ebner', with a long horizontal line extending from the end of the signature.

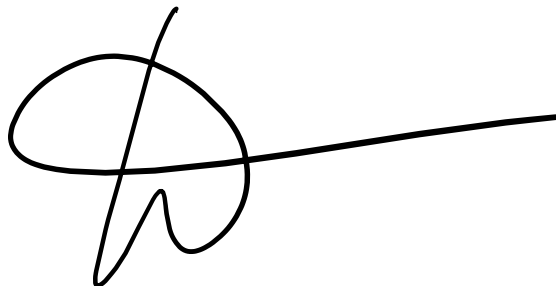
Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Klara Ebner**, geboren am 27.11.1983 in Wr. Neustadt, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Felixdorf, 25.03.2022

Unterschrift

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized loop followed by a long horizontal stroke extending to the right.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Michaela Hammer**, geboren am 04.03.1982 in Neunkirchen, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Neunkirchen, 25.03.2022

Unterschrift

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hammer Michaela', written in a cursive style.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Martina Kastler**, geboren am 10.06.1981 in Wels, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Gramastetten, 25.03.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Kastler' with a long horizontal flourish extending to the right.

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Stefan Niklas**, geboren am 26.11.1986 in Wieselburg, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Wieselburg, 25.03.2022

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'S' followed by 'Niklas'.

Unterschrift