

Professionelle sozialpädagogische Methoden, welche den Bedürfnissen von Systemsprenger*innen in stationären Unterbringungen entsprechen

Markus Betz
Michelle Jany
Viktoria Ulzer
Tanja Ünlü

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

Im April 2022

Erstbegutachter*in: FH-Prof. Christine Schmid, FH-Prof. Sylvia Supper
Zweitbegutachter*in: FH-Prof. Michael Delorette

Abstract

Professionelle sozialpädagogische Methoden, welche den Bedürfnissen von Systemsprenger*innen in stationären Unterbringungen entsprechen

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Durch den Film „Systemsprenger“ von Nora Fingscheidt begann im sozialpädagogischen Fachdiskurs eine Debatte zu fremduntergebrachte Kinder- und Jugendlichen mit häufigen Betreuungsabbrüchen.

Die vorliegende Masterthesis beschäftigt sich mit professionellen sozialpädagogischen Methoden, welche den Bedürfnissen von Systemsprenger*innen in stationären Unterbringungen entsprechen. Die Forschungsfragen beschäftigen sich mit Erfahrungen zu Ressourcen, Potenzialen und Hindernissen in der Anwendung sozialpädagogischer Methoden. Das Ziel der Arbeit ist es, dass Professionist*innen Vorgehensweisen aufgezeigt werden, um Systemsprenger*innen im pädagogischen Alltag bedürfnisorientiert betreuen und begleiten zu können. Die Forschungserkenntnisse beruhen auf Einzelinterviews mit Sozialpädagog*innen und Kinder- und Jugendlichen stationärer Wohngruppen. Anhand der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack wurden die Forschungsergebnisse interpretiert.

Die beforschte Einrichtung wendet in der Arbeit mit Systemsprenger*innen sowohl Individuelle Betreuungsformen, Elternarbeit, Erlebnis- und Freizeitpädagogik, Traumapädagogik, Neue Autorität als auch Deeskalationsmethoden an.

Bindung und Beziehung wird als Grundvoraussetzung für eine gelingende pädagogische Arbeit gesehen. Wichtig für die Beziehung ist eine achtsame Sprache und Kommunikation. Eine professionelle sozialpädagogische Haltung wird durch einen wertschätzenden, gewaltfreien Umgang, einer reflektierenden Selbstregulation und einem kontrollierten und zielgerichteten Handeln beschrieben. Einzelbetreuung wird als Ressource zur Stabilisierung von Systemsprenger*innen gesehen. Individuell gestaltete Betreuungsmethoden stehen in einem Spannungsfeld aus Klient*innen, Professionist*innen, Gesellschaft und Institution.

Schlagwörter:

Bedürfnis, Traumapädagogik, Elternarbeit, Neue Autorität, Deeskalation, Erlebnis und Freizeitpädagogik, Individuelle Betreuungsformen, Beziehung, Bindung, professionelle sozialpädagogische Haltung, Kommunikation, Systemsprenger*innen, Sozialpädagogik, Fremdunterbringung, Kinder- und Jugendhilfe

Abstract

Professional socio-pedagogical methods that meet the needs of "system crashers" in accommodation home settings

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Through the film "System Crasher" (German: Systemsprenger) by Nora Fingscheidt, a debate began in the socio-pedagogical discourse on children and adolescents who received out-of-home care with a frequent change of carers.

This master's thesis deals with professional socio-pedagogical methods that meet the needs of "system crashers" for in-house accommodation. The research questions deal with experiences on resources, potentials and obstacles in using socio-pedagogical methods. The aim of the thesis is for professionals to be shown methods to be able to care for and support "system crashers" in their everyday educational life and oriented to their needs. The research findings are based on individual interviews with social workers and children and adolescents of in-house residential groups. The research results were interpreted on the basis of the documentary method according to Ralf Bohnsack.

When working with "system crashers", the researched institution applies individual forms of support, parental work, experiential and recreational education, trauma pedagogy, new authority and de-escalation methods.

Bonding and relationship are seen as a prerequisite for successful educational work. Mindful language and communication are important for the relationship. A professional socio-pedagogical attitude is described by an appreciative, non-violent approach, reflective self-regulation and controlled and targeted action. Individual support is seen as a resource for stabilising "system crashers". Individually created supportive methods have to meet the demands of clients, professionals, society and institutions.

Keywords:

Needs, trauma pedagogy, parental work, new authority, de-escalation, experiential and recreational education, individual forms of support, relationship, attachment, professional socio-pedagogical attitude, communication, system crashers, social pedagogy, out-of-home care, child and youth welfare

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Forschungsstand	8
3	Forschungsdesign	10
3.1	Hauptforschungsfrage und Subforschungsfrage	10
3.2	Forschungsziele	10
3.3	Feldzugang und Sampling	11
3.4	Methode der Datenerhebung	11
3.4.1	Reflexion der Durchführung	12
3.5	Methode der Datenauswertung	12
4	Begrifflichkeiten	14
4.1	Definition Systemsprenger*innen	14
5	Theorie	15
5.1	Bedürfnisse (Jany Michelle)	15
5.2	Bindung und Beziehung (Ünlü Tanja)	17
5.2.1	Grundlagen der Bindungstheorie	18
5.2.2	Bindungsverhalten	18
5.2.3	Explorationsverhalten	19
5.2.4	Internale Arbeitsmodelle	19
5.2.5	Bindungsmuster	20
5.2.6	Bindungsstörungen	23
5.3	Beziehungsarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Ünlü Tanja)	24
5.3.1	Bezugsbetreuung	25
5.3.2	Beziehungsgestaltung im professionellen–pädagogischen Kontext	26
5.4	Traumapädagogik (Ulzer Viktoria)	29
5.4.1	Trauma	29
5.4.2	Entstehung und Wurzeln der Traumapädagogik	32
5.4.3	Warum wird Traumapädagogik in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen benötigt?	32
5.4.4	Traumapädagogischer Ansatz in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen	33
5.5	Neue Autorität (Betz Markus)	34
5.5.1	Veränderte Beziehungsbilder	35
5.5.2	Selbstorganisierte Beziehung	35
5.5.3	Präsenz und Gewaltloser Widerstand	36
5.5.4	Gewaltloser Widerstand	37
5.5.5	Die Neue Autorität im pädagogischen Konzept	37
5.6	Elternarbeit (Ünlü Tanja)	38
5.6.1	Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit	39
5.6.2	Herausforderungen in der Elternarbeit	40
5.7	Eskalation und Deeskalation (Jany Michelle)	42
5.7.1	Eskalation und Deeskalation in der stationären Fremdunterbringung	42
5.7.2	Verstehen von Verhaltensweisen von Systemsprenger*innen	43

5.7.3	Eskalationsphasen	44
5.7.4	Methoden der Deeskalation	46
5.8	Erlebnis und Freizeitpädagogik (Ulzer Viktoria)	50
5.8.1	Moderne Erlebnis- und Freizeiträume	50
5.8.2	Entstehung und Definition von Erlebnispädagogik	51
5.8.3	Methodische Grundsätze und Ziele der Erlebnispädagogik	53
5.8.4	Entstehung und Definition von Freizeitpädagogik	53
5.8.5	Ziele und Methoden der Freizeitpädagogik	54
5.8.6	Erlebnis- und freizeitpädagogische Lernszenarien	55
5.9	Individuelle Betreuungsformen (Markus Betz)	56
5.9.1	Der sozialpädagogische Blick als Handlungsrahmen	57
5.9.2	Lebensweltorientierung	59
5.9.3	Wohnformen	60
6	Empirischer Teil	63
6.1	Bedürfnisse der befragten Systemsprenger*innen (Jany Michelle)	63
6.1.1	Bezugspersonen	63
6.1.2	Betreuer*innen und Kommunikation	63
6.1.3	Freizeitaktivitäten und Sport	65
6.1.4	Altersspanne innerhalb der Wohngruppe	65
6.1.5	Privatsphäre und Lautstärke	66
6.1.6	Weitere Bedürfnisse	66
6.1.7	Bedürfnisse Fachkräfte	67
6.1.8	Resümee und Verknüpfung zur Theorie Bedürfnisse	67
6.2	Bindung und Beziehungsarbeit in der beforschten Einrichtung (Ünlü Tanja)	68
6.2.1	Ressourcen und Potentiale der Beziehungsarbeit	68
6.2.2	Hindernisse der Beziehungsarbeit	71
6.2.3	Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit Beziehungsangeboten	73
6.2.4	Erfahrungen von Pädagog*innen in der Anwendung von Beziehungsarbeit	76
6.3	Traumapädagogik in der beforschten Einrichtung (Ulzer Viktoria)	79
6.3.1	Ressourcen und Potenziale traumapädagogischer Methoden und Konzepte	79
6.3.2	Hindernisse in der Anwendung traumapädagogischer Methoden und Konzepte	86
6.3.3	Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit traumapädagogischen Methoden und Konzepten	87
6.3.4	Erfahrungen von Betreuer*innen in der Anwendung traumapädagogischer Methoden und Konzepte	90
6.3.5	Resümee	91
6.4	Neue Autorität in der beforschten Einrichtung (Betz Markus)	91
6.4.1	Ressourcen und Potentiale der neuen Autorität	92
6.4.2	Erfahrungen in der Anwendung von Methoden der Neuen Autorität	94
6.4.3	Hindernisse	95
6.4.4	Resümee zur Neuen Autorität	96
6.5	Elternarbeit in der beforschten Einrichtung (Ünlü Tanja)	96
6.5.1	Ressourcen und Potentiale der Elternarbeit	96
6.5.2	Hindernisse der Elternarbeit	98
6.5.3	Erfahrungen von Systemsprenger*innen mit Elternarbeit	99
6.5.4	Erfahrungen von Pädagog*innen mit Elternarbeit	100

6.6	Eskalation und Deeskalation in der beforschten Einrichtung (Jany Michelle)	101
6.6.1	Ressourcen und Potenziale der Deeskalationsmethoden B.A.S.I.G und PART	102
6.6.2	Hindernisse der Deeskalationsmethoden B.A.S.I.G und PART	104
6.6.3	Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit Eskalation	105
6.6.4	Erfahrungen von Pädagog*innen in der Anwendung von Deeskalationsmethoden	107
6.6.5	Verknüpfung zur Theorie der Deeskalation	108
6.6.6	Resümee Deeskalationsmethoden	111
6.7	Erlebnis und Freizeitpädagogik in der beforschten Einrichtung (Ulzer Viktoria)	113
6.7.1	Ressourcen und Potenziale von erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden	114
6.7.2	Hindernisse in der Anwendung erlebnis- und freizeitpädagogischer Methoden ..	117
6.7.3	Gefahren in der Anwendung erlebnis- und freizeitpädagogischer Methoden ..	119
6.7.4	Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden	119
6.7.5	Erfahrung von Betreuer*innen in der Anwendung von erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden	120
6.7.6	Resümee	121
6.8	Individuelle Betreuungsformen in der beforschten Einrichtung (Betz Markus)	122
6.8.1	Erfahrungen in der Anwendung individueller Betreuungsformen	122
6.8.2	Analyse von Potentialen, Ressourcen und Hindernissen individueller Betreuungsformen	126
7	Schlussteil	131
7.1	Zusammenfassung der Erkenntnisse (Markus Betz)	131
7.2	Erkenntnisse nach Typen der Orientierungsmuster (Betz Markus)	134
7.3	Resümee und Ausblick (Betz Markus)	136
7.4	Abschließende Diskussion (Jany Michelle)	138
Literatur	140	
Daten	150	
Abbildungen	151	
Anhang	152	
Eidesstattliche Erklärung	157	
Eidesstattliche Erklärung	158	
Eidesstattliche Erklärung	159	
Eidesstattliche Erklärung	160	

1 Einleitung

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Forschungsteam, bestehend aus Markus Betz, Michelle Jany, Viktoria Ulzer und Tanja Ünlü, Student*innen der FH St. Pölten, als Forschungsarbeit im Masterlehrgang für Sozialpädagogik verfasst. Im Rahmen der Masterthesis wurde die qualitative Forschungsarbeit „Professionelle sozialpädagogische Methoden, welche den Bedürfnissen von Systemsprenger*innen in stationären Unterbringungen entsprechen“ durchgeführt. Systemsprenger*innen – ein Begriff, der durch den gleichnamigen Film, welcher im Jahr 2019 in den Kinos erschien, diskutiert wurde. Der Film handelt von einem neunjährigen Mädchen, welches bereits mehrere Betreuungsabbrüche erlebt hat. Die dadurch entstandene Aufmerksamkeit in der Sozialen Arbeit, auf eine bereits bestehende Problematik, gibt Anlass zur Forschung. Aufgrund der Praxiserfahrungen des Forschungsteams und des Wissens der damit verbundenen Herausforderungen ist folgende Forschungsfrage entstanden: Anhand welcher professioneller Methoden kann es Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gelingen, Systemsprenger*innen bedürfnisorientiert zu betreuen und zu begleiten?

Die Forschungsarbeit versucht Möglichkeiten zur Vermeidung von Betreuungsabbrüchen zu elaborieren. Dadurch soll Kindern und Jugendlichen geholfen werden, langfristig zu einem gelingenden Leben zu finden.

Von Kapitel 1 bis 3 bekommen Leser*innen einen Einblick in den Forschungsstand und in das Forschungsdesign. In Kapitel 4 wird der Begriff „Systemsprenger*innen“ definiert, welcher die Grundlage der Forschungsarbeit darstellt. Im Anschluss werden in Kapitel 5 theoretische Grundlagen zu Bedürfnissen und Methoden, die in der beforschten Wohngemeinschaft angewendet werden, erläutert. Die Methoden umfassen Bindungs- und Beziehungsarbeit, Traumapädagogik, Neue Autorität, Elternarbeit, Deeskalationsmethoden, Erlebnis- und Freizeitpädagogik sowie individuelle Betreuungsformen. Im zweiten Teil werden empirische Erkenntnisse zu den Forschungsfragen anhand der genannten Methoden gegliedert und interpretiert. Die empirischen Ergebnisse beruhen auf Einzelinterviews, die anhand der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet wurden.

Der gesamte Forschungsprozess unterlag einer gemeinsamen zirkulären Reflexion. Die Verschriftlichung wurde aus organisatorischen Gründen auf die einzelnen Forschungsmitglieder aufgeteilt. Erkenntnisse aus den Forschungsergebnissen zu den einzelnen professionellen Methoden werden in Kapitel 6 vorgestellt und diskutiert. Es ist anzumerken, dass die Erkenntnisse gemeinsam vom gesamten Forschungsteam reflektiert wurden. Im Schlussteil (siehe Kapitel 7) wurden diese zusammengefasst und in Relation zueinander gebracht.

2 Forschungsstand

Jany Michelle

Durch den Versuch einer Definition des Begriffs „Systemsprenger“ wird bereits die Problematik angedeutet. Da der Begriff die Kinder und Jugendlichen umfasst, die in der Regel keine passenden Hilfemaßnahmen finden, stellt sich die Frage, welchen Weg diese in Zukunft beschreiten können. Die fehlende allgemeingültige Definition weist bereits darauf hin, dass das Forschungsfeld „Systemsprenger“ noch ein sehr junges ist und es grundlegende Standards zu erläutern gibt.

Die Ausgabe März / 2020 des Jugendhilfereports behandelt den Schwerpunkt „Systemsprenger? Systemversagen!“. Darin kommt zum Vorschein, dass Kinder gar keine Systeme sprengen können, da diese auch in den Szenarien bestehen bleiben, wo die Zusammenarbeit zwischen dem Kind oder Jugendlichen und den Fachkräften nicht funktioniert. Dadurch wird auch deutlich, dass es mehr als ein „System“ braucht, um diesen Kindern und Jugendlichen helfen zu können (vgl. Rätz 2020:14).

Dieser Aspekt wird ebenfalls in einem Fachbeitrag aus dem Jahr 2018 diskutiert. Die allgemeine Forderung ist, dass Kinder und Jugendliche in das Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaften passen sollten. Im Widerspruch dazu steht, dass der eigentliche Auftrag der Fachkräfte sein sollte, sich an die Systemsprenger*innen hinsichtlich ihrer Bindungsschwierigkeiten anpassen zu müssen. Die Betreuungsangebote für Kinder und Jugendliche sind im Allgemeinen vielfältig, aber in der Praxis wird im Allgemeinen zu wenig bedürfnisorientiert gearbeitet (vgl. Heinrich / Missel 2018:119f).

Bisheriger Muster sollten öfter hinterfragt, um den aktuellen gesellschaftlichen Wandel zu berücksichtigen und die Vernetzung mehrerer Systeme voranzutreiben, damit vermehrt multidisziplinär zusammengearbeitet werden kann. Eine Grundvoraussetzung stellt dar, mit den Betroffenen zu sprechen und nicht über sie. Denn wie sollen sich Kinder und Jugendliche selbst akzeptieren, wenn die Fachkräfte teilweise (unbewusst) genau dieses Verhalten ablehnen? Im öffentlichen Diskurs braucht es mehr Verständnis, daher sollte breitflächiger zur Diskussion angeregt werden (vgl. Dressel / Haar / Kieslinger 2021:12-19).

Was weiß man bereits über die Kinder und Jugendlichen, welche unter die Kategorie Systemsprenger*innen fallen? Sie zeigen distanzierte Verhaltensweisen, haben häufig schwere Traumatisierung erlebt und gelten als nicht therapiefähig. Ihr unsicheres Bindungsverhalten hat Auswirkungen auf die Interaktion mit weiteren Gruppenmitgliedern während der Fremdunterbringung und führt zu gruppendifamisch herausfordernden Situationen, welche zur Überforderung der zuständigen Betreuer*innen führen (vgl. Albers / Baumann / Bolz 2020:297-302).

Die Aufgabe der Pädagogik ist dabei, den generellen Anforderungen der Kinder- und Jugendhilfe gerecht zu werden, aber auch den Bedürfnissen der einzelnen Kinder und Jugendlichen (vgl. Albers / Baumann / Bolz 2020:297-302).

Anhand von Literatur ist zwar erkennbar, dass es bereits einige Methoden und Ansätze im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die deviante Verhaltensweisen aufzeigen, gibt. Nach Recherchearbeiten sind es vor allem folgende professionelle Methoden, welche in der stationären Unterbringung angewendet werden: Neue Autorität, schemageleitete Pädagogik, tiergestützte Pädagogik, Deeskalationsmethoden, Lebensweltorientierung und die Beziehungsarbeit. Trotz dieser Methodensammlung, welche in der Theorie vielversprechende Handlungsoptionen erläutert, führen diese in der Praxis (noch) nicht zum gewünschten Erfolg. Denn wenn der Transfer in den sozialpädagogischen Alltag bereits etabliert wäre, müssten sich Fachkräfte und Expert*innen weniger Gedanken darüber machen, wie „Systemsprenger*innen“ zukünftig in den Wohngemeinschaften gehalten werden können.

Es wurden bisher einzelne Konzepte entwickelt, welche in der Praxis funktionieren, aber aufgrund von Finanzierungen und Personalmangel nicht auf die Allgemeinheit übertragbar sind. Daher knüpfen wir als Forschungsgruppe bei der Umsetzung von sozialpädagogischen Methoden an und daran, warum diese in der Praxisumsetzung Schwierigkeiten aufweisen. Die Grundannahme ist, dass es anhand von adaptiv ausgewählten Methoden in der Praxis seitens der Sozialpädagog*innen gelingen kann, besser auf die Bedürfnisse der Systemsprenger*innen zu reagieren.

3 Forschungsdesign

3.1 Hauptforschungsfrage und Subforschungsfrage

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Anhand welcher professionellen Methoden kann es Sozialpädagog*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gelingen, Systemsprenger*innen bedürfnisorientiert zu betreuen und zu begleiten?

Aus der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse entstehen weitere Subforschungsfragen, die es in der vorliegenden Masterthese zu beantworten gilt:

Welche Ressourcen und Potentiale gibt es bei der Anwendung von sozialpädagogischen Methoden in der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen?

Welche Hindernisse gibt es in der Anwendung von sozialpädagogischen Methoden in der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen?

Wie gestalten sich Erfahrungen von Systemsprenger*innen mit der Anwendung sozialpädagogischer Methoden in der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen?

Welche Erfahrungen haben Pädagog*innen in der Anwendung von sozialpädagogischen Methoden in der stationären Unterbringung, um Bedürfnissen von systemsprengenden Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden?

3.2 Forschungsziele

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Ziel der Masterthese ist es aufzuzeigen, welche Methoden Sozialpädagog*innen anwenden (können), um angemessen auf Bedürfnisse von systemsprengenden Kinder und Jugendliche zu reagieren.

Bisher gibt es noch keine wissenschaftlich anerkannte Definition, wie der Begriff „Systemsprenger*innen“ zu verstehen ist, weswegen der Forschungsbedarf dementsprechend groß ist.

Allgemein liegt das Interesse des Forschungsteams darin, Erkenntnisse, bezugnehmend auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Anwendung von professionellen Methoden vonseiten der Sozialpädagog*innen zu gewinnen.

Die Zielsetzung liegt darin, Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und Sozialpädagog*innen anhand ausgewählter Methoden dabei zu unterstützen, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden. Der Fokus soll hierbei sowohl auf den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, als auch auf den angewandten professionellen Methoden der Professionist*innen liegen.

3.3 Feldzugang und Sampling

Betz Markus, Jany Michelle, Ulzer Viktoria, Ünlü Tanja

Das Forschungsfeld umfasst sozialpädagogische Institutionen der stationären Unterbringung von „Systemsprenger*innen“.

Es soll sowohl die Perspektive der „Systemsprenger*innen“ als auch die Perspektive der Professionist*innen beleuchtet werden. Hierbei soll vor allem auf die Multiperspektivität geachtet werden, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Um dies zu gewährleisten, wurden Einzelinterviews durchgeführt. Eigens erstellte Gesprächsleitfäden sollten hier als Orientierung dienen.

Die Einzelinterviews wurden in drei sozialpädagogischen Wohngruppen eines Trägers durchgeführt. Im Zuge des Forschungsprojekts wurden Interviews mit fünf Jugendlichen und sechs Professionist*innen geführt. Die Befragungen der Minderjährigen, als auch die der Pädagog*innen, wurden von je zwei Forscher*innen durchgeführt, wobei eine der Forscher*innen die Rolle der Gesprächsleitung übernahm und die*der Andere die Rolle der*des Beobachtenden. Die Befragung der Pädagogischen Leitung wurde vom gesamten Forschungsteam durchgeführt. Anhand dieser Interviews sollen professionelle Methoden in der Arbeit mit systemsprengenden Jugendlichen, sowie Bedürfnisse von systemsprengenden Jugendlichen aufgezeigt werden.

3.4 Methode der Datenerhebung

Ulzer Viktoria

Mit Hilfe von qualitativen Einzelinterviews wurden anhand eines Gesprächsleitfadens die angewandte Methodik seitens der Fachkräfte und die Bedürfnisse von Systemsprenger*innen in der beforschten Einrichtung beforscht. Insgesamt wurden sechs Fachkräfte und fünf Kinder beziehungsweise Jugendliche aus der stationären Fremdunterbringung befragt.

Der Gesprächsleitfaden dient nicht nur dazu, die befragten Teilnehmer*innen zu zentrale Themen, die für die Forschungsarbeit relevant sind hinzuleiten, sondern auch eine Vergleichbarkeit zwischen den Befragungsgruppen zu ermöglichen. Da allen befragten Fachkräften und Kindern beziehungsweise Jugendlichen entlang des jeweils selben Leitfadens Fragen gestellt wurden, sind die Interviews vergleichbar. Dies ist für deren Auswertung von Bedeutung, da eine Gegenüberstellung der jeweiligen Aussagen getätigt werden kann (vgl. Nohl 2013:14-17).

3.4.1 Reflexion der Durchführung

Das Forschungsteam hat insgesamt elf Interviews in Zweiergruppen, mittels eines Online-Tools und vor Ort geführt. Trotz Herausforderung der Covid-19 Pandemie ist es gelungen, die Mehrheit der Interviews persönlich zu führen. Es war festzustellen, dass Online-Interviews weniger ergiebig in den Erkenntnissen waren als Gespräche in Präsenz. Das Team teilte die Rollen auf, es sollte jeweils ein*e Moderator*in und ein*e Beobachter*in die Funktion dafür übernehmen.

Den befragten Teilnehmer*innen der beforschten Einrichtung wurde garantiert, dass die Anonymität und die Verschwiegenheit beachtet werden, und ebenso die Ergebnisse als Reflexion sozialpädagogischen Handelns dienen. Die Interviews wurden jeweils mit zwei Geräten aufgenommen und Gesprächsprotokolle währenddessen geführt.

Vor dem Interview wurde auf die Aufnahmegeräte hingewiesen und um die Zustimmung der Aufzeichnung gebeten. Jedes Gespräch wurde mit einer Vorstellungsrunde eröffnet und es wurde erklärt, wofür dieses Interview benötigt und wie es ausgewertet wird. Der Redefluss der Teilnehmer*innen war sehr unterschiedlich, der vom Forschungsteam nicht gestoppt wurde. Erst nach einer kurzen Redepause wurde die nächste Frage gestellt. Den Teilnehmer*innen wurde auf ebenbürtiger Ebene begegnet und Aussagen wurden wertschätzend behandelt. Vor dem Interview erhielten die Befragten zur Orientierung einen Input bezüglich der Forschungsarbeit. Nach der Befragung wurde als Dankeschön für die Teilnahme ein kleines Präsent überreicht.

3.5 Methode der Datenauswertung

Ulzer Viktoria

Die Datenauswertung der Einzelinterviews erfolgte nach der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Die empirische Verfahrensweise wurde ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen eingeführt und wird in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen angewendet (vgl. Lamnek 2005:11).

Die Dokumentarische Methode bietet nach zugrundeliegenden Orientierungen einen sinnvollen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfragen. Die angewandte Methode eignet sich aufgrund der Interpretations- und Abstraktionsmöglichkeiten besonders für diese Forschungsarbeit. Zwei Studierende forschten bereits mit dieser Methode zu Orientierungsmustern von Jugendlichen in einer Überbetrieblichen Lehrausbildung, weshalb Vorwissen vorhanden ist. Das Auswertungsverfahren hilft, vorstellbare Sinngehalte von Erzähl-, Interaktions- und Diskursverläufen wie Regeln, Muster und Strukturen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2003:32; Bohnsack 2007).

Die Dokumentarische Methode besteht aus drei Schritten: der Transkription, der Formulierenden Interpretation und der Reflektierenden Interpretation. Diese Schritte sind scharf voneinander zu trennen. Die Transkription erfolgt nach dem Erstellen des Thematischen Verlaufs. Anhand dessen werden Themen bzw. Abschnitte ausgewählt, die für die Forschung relevant erscheinen und bearbeitet werden sollen (vgl. Nohl 2017:30).

Bei der Formulierenden Interpretation wird die sequenzielle Formulierende Feininterpretation vorgenommen. Dies ist eine Wiedergabe des Gesprochenen in eigenen Worten. Hier werden die Ober- und Unterthemen aus dem Thematischen Verlauf mit dem konkreten Inhalt gefüllt, wobei darauf geachtet wird, die neuen Formulierungen eng am Ursprung zu halten. Es zeigt sich, dass der Text interpretationsbedürftig ist, wenn es innerhalb einer Forschungsgruppe zu Diskussionen kommt, wie das Gesprochene angemessen umformuliert werden kann (vgl. Nohl 2017:30).

Bei der Reflektierenden Interpretation wird herausgefiltert, wie etwas gesagt wurde. Es wird zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen, Bewertungen und Validierungen unterschieden und jede Interaktionseinheit in ihrem Ablauf interpretiert (vgl. Nohl 2017:31f):

- Proposition = Eröffnung eines Themas
- Elaborationen = weitere Beiträge durch Gesprächsteilnehmer*innen zum Thema
- Konklusion = Abschluss der Interaktionseinheit

4 Begrifflichkeiten

4.1 Definition Systemsprenger*innen

Jany Michelle

Was wird unter dem Begriff „Systemsprenger“ eigentlich verstanden? Hierzu gibt es noch keine einheitliche und wissenschaftlich anerkannte Definition, aber bereits mehrere Erklärungsversuche.

Bezugnehmend auf die Fremdunterbringung umfasst der Begriff all jene Kinder und Jugendlichen, welche aufgrund ihrer regelmäßigen Handlungen als besonders herausfordernd wahrgenommen werden und deswegen in weiterer Folge nicht längerfristig in Einrichtungen betreut werden können und kaum geeignete Hilfemaßnahmen finden (vgl. Baumann 2020:13; Göbel 2020:21f).

In der folgenden Forschungsarbeit handelt es sich dabei um Kinder und Jugendliche, welche aufgrund ihrer frühen negativen Erfahrungen und damit verbundenen Traumata deviante Verhaltensweisen aufzeigen. Darunter fallen bereits erlebte Bindungs- und Betreuungsabbrüche, aggressives Verhalten, Gewalterfahrung sowie selbst- und fremdgefährdendes Verhalten.

Expert*innen auf dem Gebiet stellen sich selbst die Frage, ob der Begriff „Systemsprenger“ der richtige sei. Zusammenfassend lässt sich bezugnehmend auf den Terminus sagen, dass dieser die Gefahr einer Stigmatisierung mit sich bringen kann. Er lässt zu viele Assoziationen und Ansichten zu, was zu unterschiedlichen Interpretationen wie beispielsweise Hilflosigkeit führt und nicht immer klar abgrenzt, von welcher Klientel gesprochen wird. Daher ist es durchaus nachvollziehbar, warum die Wortwahl „Systemsprenger“ umstritten ist. Hingegen hat dieser Begriff es geschafft, einer problematischen Thematik der Sozialpädagogik Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Albers / Baumann / Bolz 2020:297; Baumann 2020:3-11; Göbel 2020:21).

Trotzdem bleibt die Frage offen, ab wann ein System gesprengt wird. Sprengen Kinder und Jugendliche überhaupt ein System oder überschreiten sie Grenzen? Sind sie womöglich „Systemversteher“, weil sie wissen, wie sie Systeme sprengen können (vgl. Keplinger 2019:33f)?

5 Theorie

5.1 Bedürfnisse (Jany Michelle)

Jany Michelle

Aufgrund der Bezugnahme auf die Bedürfnisse der befragten Systemsprenger*innen findet in diesem Kapitel eine kurze Ausführung des Begriffs statt.

Abraham Maslow (*1908 Brooklyn; †1970 Kalifornien) war ein US-amerikanischer Psychologe, der die humanistische Psychologie mitbegründete. Die Bedürfnispyramide nach Maslow wird sowohl in der Psychologie als auch in der Pädagogik bis heute herangezogen, um menschliche Bedürfnisse zu erläutern. Maslow sah die menschlichen Bedürfnisse in einer Rangordnung und entwickelte die Bedürfnishierarchie, in welcher die Prioritäten dieser veranschaulicht sind. Die menschliche Motivation resultiert aus einer Hierarchie an fünf Bedürfnissen. Laut Maslow sind Einzelpersonen motiviert, das Bedürfnis zu befriedigen, welches zu einem bestimmten Zeitpunkt für diese Person vorherrscht oder stärker ist. Das Überwiegen eines Bedürfnisses hängt von der jeweiligen Situation der Personen und deren Erfahrungen ab. Ausgehend von den physischen Bedürfnissen, die am grundlegendsten sind, muss jedes Bedürfnis zumindest teilweise befriedigt werden, bevor der*die Einzelne ein Bedürfnis auf der nächsthöheren Ebene befriedigen kann. Dabei werden Bedürfnisse resultierend aus einem physischen (körperlichen) und psychischen Mangelzustand beschrieben. Ein Bedarf (Mangel eines erlebten Wunsches) an beispielsweise Essen, Trinken, Liebe oder Zuwendung ist dabei immer vorhanden. Die primären Bedürfnisse wie Hunger, Durst, Schlaf und Sauerstoff sind angeboren, sekundäre Bedürfnisse (Macht, Besitz, Geld) sind hingegen erlernt. Im späteren Leben treten diese beiden Arten von Bedürfnissen nicht getrennt voneinander, sondern zusammen auf. Betrachtet man die Pyramide, so gliedert sich diese im Detail in physiologische Bedürfnisse (z. B. Essen), Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Individualbedürfnisse (z. B. Anerkennung) und zuletzt in die Selbstverwirklichung (z. B. Talente, Fähigkeiten), welche einen fortschreitenden Prozess darstellt (vgl. Althenthan 2016:303-307; Maslow 2016:63-74).

Martha Nussbaum wurde 1947 in New York geboren, ist Philosophin und unter anderem Professorin für Ethik. Im Gegensatz zu Maslow besagt ihr Modell, um ein gutes Leben führen zu können und Bedürfnisse angemessen zu befriedigen, benötigt es Grundeigenschaften, welche durch eine angemessene Förderung zu sogenannten Capabilities (Funktionsfähigkeiten) werden (vgl. Maiss 2016:71-78).

So hat der Mensch die Wahl, selbst zu entscheiden, wie sein Leben aussehen soll. Äußere Faktoren (ökonomische, politische) sollen dabei unterstützend wirken. Nussbaum erstellte eine Liste an Capabilities, welche für ein gutes Leben als zielführend gelten: Gesundheit, kognitive Fähigkeiten, frühkindliche Entwicklung von Grundemotionen, Vernunft, Zugehörigkeit, Sozialisierung und Humor. Diese Liste dient auch als Maßstab zur Überprüfung (vgl. Maiss 2016:71-78).

Die Gemeinsamkeit der Theorien von Maslow und Nussbaum liegt darin, dass die Kinder und Jugendlichen, welche als Systemsprenger*innen bezeichnet werden, sowohl Defizite in ihrer Bedürfnisbefriedigung als auch in der Förderung von Funktionsfähigkeiten aufweisen.



Abbildung 1: Bedürfnisse nach Maslow (vgl. Altenthal 2016: 306) adaptiert

5.2 Bindung und Beziehung (Ünlü Tanja)

Ünlü Tanja

„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.“

Dieses Zitat von Goethe kann mit den Grundlagen der Bindungstheorie in Verbindung gebracht werden. Eltern – oder auch andere wichtige Bezugspersonen – sollen Kindern eine sichere Basis bieten. Aufgrund dieser sicheren Basis können sie Vertrauen aufbauen und verspüren Schutz und Sicherheit („Wurzeln“). Nur wenn dies gewährleistet ist, ist es ihnen möglich, die Welt zu entdecken und Neues zu erkunden („Flügel“) (vgl. Lengning / Lüpschen 2019:7).

Das Aufbauen von Vertrauen und Sicherheit gelingt, wenn ein Kind sicher gebunden ist. Bindung entwickelt sich nach John Bowlby durch das regelmäßige Interagieren mit der Bindungsperson. Laut John Bowlby bezieht sich Bindung in der Kindheit auf die Eltern oder eine andere primäre Bezugsperson (Lengning / Lüpschen 2019:10).

„Bindung kann definiert werden als das gefühlsmäßige Band, welches eine Person [...] zwischen sich selbst und einem bestimmten anderen knüpft - ein Band, das sie räumlich verbindet und das zeitlich andauert. Kennzeichnend für Bindung ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, einen bestimmten Grad an Nähe zu einem Objekt der Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten, was, je nach den Umständen, von nahem körperlichen Kontakt bis zur Kommunikation über größere Entfernungen reichen kann.“ (Bowlby 1974, zitiert nach Grossmann / Grossmann 2003:243)

Zusammenfassend kann Bindung als eine langfristige und enge emotionale Beziehung zu einer individuellen Person gesehen werden, welche Schutz und Unterstützung zusichern kann. Die Qualität von Bindungen hat Einfluss auf die folgende Persönlichkeitsentwicklung. Mangelnde beziehungsweise diffuse Bindungen in der frühen Kindheit können zur Ausbildung von Persönlichkeitsstörungen im Erwachsenenalter führen. Das im Kleinkindalter etablierte Bindungssystem bleibt das ganze Leben lang bestehen. Die Qualität der Bindung zu individuellen Personen, sei es die Mutter oder eine andere Bezugsperson, gilt als prägend für das weiterführende Leben (vgl. Wohlgethan 2014:24f).

Beziehung hingegen kann oberflächlich als Rolleninteraktion definiert werden, in der die einzelnen Individuen als Rollenträger*innen miteinander interagieren (Sozialpädagog*in – Klient*in, Mutter – Kind). Dabei legt das gesellschaftliche Verständnis der Rolle das Verhalten fest. Da Beziehungen allerdings zwischen Menschen und nicht zwischen Rollen stattfinden, spielen die eigenen Stereotypen, Werte, Normen, Wünsche und vor allem die individuelle Beziehungsfähigkeit sowie der Kommunikationsstil eine wichtige Rolle bei der Beziehungsgestaltung. Dies zeigt sich daran, dass Beziehungen bei Trennungen auch ohne Interaktionen bestehen kann (vgl. Schroll 2007:43f). Das folgende Kapitel geht hierbei auf die Rolle der Pädagog*innen als Bezugspersonen ein.

5.2.1 Grundlagen der Bindungstheorie

Die Erfahrungen der Bindungs- und Beziehungserlebnisse beeinflussen die kindliche Entwicklung. Im Hinblick auf fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche erleichtert ein fundiertes Wissen über die Bindungstheorie, ein besseres Verständnis für die Kinder und Jugendlichen aufzubringen. Weiters führt dies zum Bewusstsein darüber, wie wichtig der Aufbau von zuverlässigen Beziehungen ist. Dazu sollten sich Pädagog*innen vor allem folgende Frage stellen: Wie gelingt es, eine gute Beziehung zu Kindern aufzubauen und ihnen eine sichere Basis zu bieten, damit eine gute Entwicklung gewährleistet ist (vgl. Lengning / Lüpschen 2019:8)?

Die im Folgenden erläuterten Grundlagen und zentralen Begriffe der Bindungstheorie sollen diese und weiterführende Fragen beantworten. Um die Komplexität der Bindungstheorie besser erfassen zu können, sollen weiters das Bindungs- und Explorationsverhalten, die internen Arbeitsmodelle sowie der Zusammenhang von Bindung und Emotionen erläutert werden.

Der englische Mediziner, Psychologe und Psychoanalytiker John Bowlby gilt als Begründer der Bindungstheorie. Er entwickelte diese, beeinflusst durch entwicklungspsychologische, ethnologische und evolutionstheoretische Erkenntnisse in den 1950er Jahren im Kontext der Heimerziehung. Untermauert wurde diese Theorie anhand der anschließenden empirischen Ergebnisse der Interaktionsforschung von Mary Ainsworth in den 1970er Jahren. Ainsworths Forschung legt ihren Fokus auf die Qualität der Interaktionen zwischen Kind und Bindungsperson. Die Erkenntnisse beider Wissenschaftler*innen bilden bis heute die Grundlage für die allgemeine Bildungsforschung (vgl. Oberlerchner 2017:128f).

Eine frühe Bindung zu einer Hauptbezugsperson wird als essentiell angesehen (vgl. Müller 2001:130). Als Hauptbindungsperson gilt die Person, die am intensivsten für das Kind sorgt. In schutz- und trostsuchenden Situationen wendet sich das Kind an diese Bindungsperson. Bindungsbeziehungen sind dahingehend von anderen Beziehungen zu unterscheiden, dass danach gestrebt wird, in der Nähe der Bindungsperson zu sein. Es ist anzumerken, dass Bindung nicht als Schwäche, sondern als Fähigkeit gesehen werden muss. Das Gefühl von Sicherheit und Gewissheit ermöglicht dem Kind, sein Umfeld frei zu explorieren. Das Bindungs- und Explorationsverhalten stehen somit in Wechselwirkung zueinander (vgl. Lengning / Lüpschen 2019:10-12).

5.2.2 Bindungsverhalten

Das Bindungsverhalten zielt darauf ab, eine körperliche oder seelische Nähe zur Bindungsperson aufzubauen oder aufrecht zu erhalten. Es zeigt sich vor allem in Stress- und Angstsituationen wie beispielsweise aufgrund von Müdigkeit, Krankheit und neuer Reizen (vgl. Lengning / Lüpschen 2019:11).

„[...] Bindungsverhaltensweisen sind solche Verhaltensweisen, die Nähe oder Kontakt fördern. Beim menschlichen Kind umfasst ein solches Verhalten aktive Nähe- und kontaktsuchende Verhaltensweisen wie Annäherung, Nachfolgen und Anklammern sowie Signalverhalten wie Lächeln, Weinen und Rufen.“ (Bowlby 1974, zitiert nach Grossmann / Grossmann 2003:243)

5.2.3 Explorationsverhalten

Laut Bowlby existiert neben dem Bindungsbedürfnis ein weiteres motivationales System, das Explorationsbedürfnis. Wie bereits erwähnt, sind das Bindungs- und Explorationssystem voneinander abhängig. Solange das Kind sich einer sicheren emotionalen Basis (secure Base) sicher ist, kann es ungehemmt explorieren. Somit ist eine sichere Basis zwischen dem Kind und der Bindungsperson die Grundlage dafür, dass das Kind seine Umwelt aktiv und eigenständig erkunden kann. Das Explorieren der Umwelt geht mit Lernen einher. Solange das Bindungsbedürfnis gestillt ist, kann dies gut gelingen. Kommt es allerdings zur Aktivierung des Bindungssystems aufgrund von Unsicherheit und Unwohlsein des Kindes, so wird das Explorationsverhalten eingeschränkt (vgl. Kaufmann 1994:15-16; Lengning / Lüpsche 2019:12f).

5.2.4 Internale Arbeitsmodelle

Bindungserfahrungen werden in den sogenannten „internalen Arbeitsmodellen“ gespeichert. Sie beinhalten mentale internalisierte Repräsentationen des eigenen Selbst sowie der Umwelt und der Bezugspersonen. Diese inneren Arbeitsmodelle beeinflussen sowohl die Gefühle gegenüber den Eltern oder anderen Bezugspersonen als auch die Gefühle gegenüber der eigenen Person. Die Beziehungserfahrungen des Kindes bestimmen die Entwicklung der individuellen Arbeitsmodelle. In bindungsrelevanten Situationen dienen diese inneren Arbeitsmodelle der Verhaltenssteuerung, indem sie eine Simulation der Realität ermöglichen. Dadurch ist es dem Kind möglich, das eigene Verhalten vorausschauend zu planen und auf die vorhandene Umwelt abzustimmen. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder, welche beispielsweise negative Reaktionen und Zurückweisung als Reaktion auf ein Bindungsverhalten wie Weinen erlebt haben, diese Emotionen fortan zurückhalten und in ihren zukünftigen Beziehungen selbst diese Erwartungshaltung aufweisen. Die negative Reaktion und das daraus resultierende Verhalten werden als individuelles Arbeitsmodell für bindungsrelevante Situationen gespeichert (vgl. Lengning / Lüpsche 2019:28-30).

Ein feinfühliges Verhalten der Bindungsperson gegenüber dem Kind kann die inneren Arbeitsmodelle positiv beeinflussen. Als wichtige Faktoren der Feinfühligkeit werden die angemessene Reaktion, die Schnelligkeit der Reaktion und die Konsistenz der Verhaltensweisen der Bindungsperson gesehen (vgl. ebd.:24).

5.2.5 Bindungsmuster

Bevor nun auf die unterschiedlichen Bindungsmuster eingegangen wird, soll davor das Untersuchungsverfahren der „Fremden Situation“ von Ainsworth und Wittig (1969) dargestellt werden. Dieses Konzept unterscheidet die nun folgenden organisierten Bindungsmuster und dient als Beobachtungsmethode des Bindungs- und Explorationsverhaltens von (Klein)kindern. Das Untersuchungsverfahren ist in acht Episoden geteilt, wobei sich Mutter, Kind und eine fremde Person abwechselnd gemeinsam und getrennt im Raum aufhalten. Die Mutter verlässt diesen und kehrt dabei zweimal in den Raum zurück und lässt das Kind mit der fremden Person alleine. Die Trennungs- und Wiederkehrphasen variieren hier allerdings und sind abhängig von der Reaktion des Kindes.

Im Zuge des Untersuchungsverfahrens der Fremden Situation werden drei organisierte und ein desorganisiertes Bindungsmuster unterschieden: die unsicher-vermeidende Bindung, die sichere Bindung und die unsicher-ambivalente Bindung (vgl. Lengning / Lüpsche 2019:15-20).

Die folgende Abbildung zeigt den Bewegungsspielraum der Kinder unterschiedlicher Bindungsmuster in der „Fremden Situation“. „S“ stellt dabei die fremde Person dar und „M“ die Mutter.

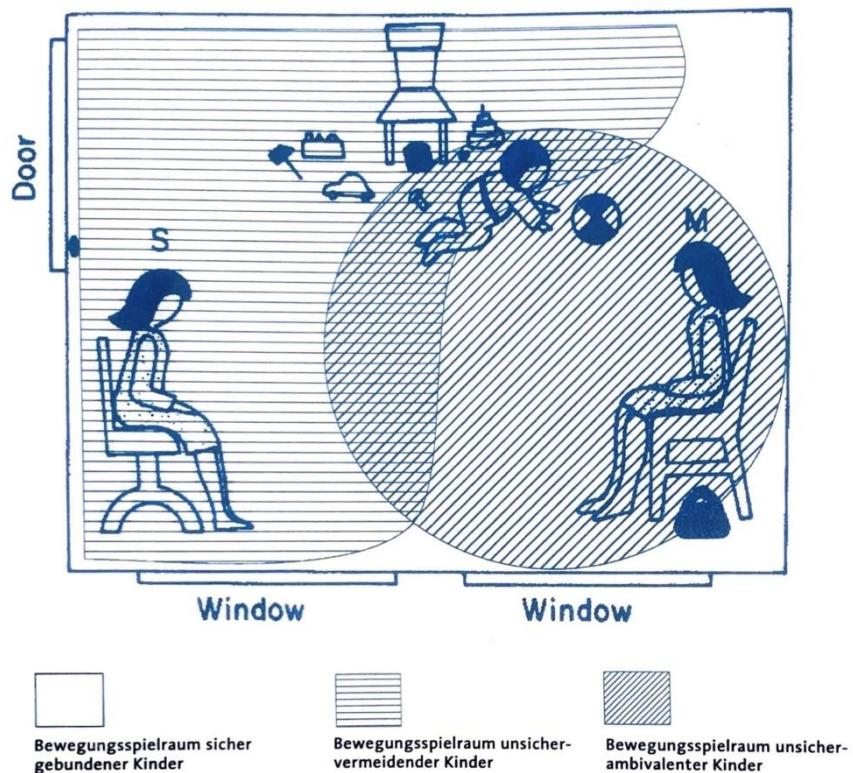


Abbildung 2: Bewegungsspielraum in der „Fremde Situation“ mit unterschiedlichen Bindungsmustern nach Mary Ainsworth (Schölmerich / Lengning 2014:204)

Die Unterschiede bezüglich des Bewegungsspielraums sind klar zu erkennen und lassen Rückschlüsse auf das Bindungsverhalten des Kindes zu. Während sicher gebundene Kinder den ganzen Raum explorieren, weisen im Gegensatz dazu unsicher-ambivalent gebundene Kinder selbst in Anwesenheit der Mutter kaum Explorationsverhalten auf, da das Bindungssystem des Kindes bereits in dieser Situation aktiviert ist (vgl. ebd.:19).

Eine detaillierte Ausführung der Bewertungsbedingungen in der „Fremden Situation“ würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, weshalb die Bindungsmuster nun mit der Emotionsregelung, dem Selbstkonzept und der Beziehungsgestaltung in Verbindung gesetzt werden sollen.

Personen mit unterschiedlichen Bindungsmustern unterscheiden sich nicht nur aufgrund ihrer Emotionsregulationsstrategien, sondern auch bezüglich des Umgangs und des Ausdrucks von Emotionen. Besonders in der Arbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen ist das Erkennen von Bindungsmustern beziehungsweise das Deuten von Emotionen eine wichtige Ressource von Professionist*innen.

5.2.5.1 Sichere Bindung

Sicher gebundene Personen können ihre Emotionen offen zeigen und direkt kommunizieren, dies gilt sowohl für positive als auch negative Emotionen. Sie haben in ihrer Kindheit durch einen feinfühligen Umgang der Bezugsperson die nötige Sicherheit erlangt. In Beziehungssituationen zeigen sie ihren Wunsch nach Bindung offen und können in herausfordernden Situationen Unterstützung von Bezugspersonen annehmen. Personen mit sicherem Bindungsverhalten haben ein positives Selbstwertgefühl und gehen achtsam mit sich selbst um. In Beziehungssituationen sind sie offen für Körperkontakt und suchen diesen (vgl. Lengning / Lüpsche 2019:21, 62).

5.2.5.2 Unsicher-vermeidende Bindung

Unsicher-vermeidend gebundene Personen haben in ihrer Kindheit chronische Zurückweisung ihres Bindungsbedürfnisses und Ablehnung erlebt, wenn sie (negative) Emotionen gezeigt haben. Dies führt zu einer ineffektiven Emotionsregelung, wobei Emotionen kaum bis gar nicht gezeigt werden, damit die Beziehung zur Bindungsperson nicht in Gefahr ist. Dieses Verhalten ist besonders in Bezug auf negative Emotionen zu beobachten, aber auch in Bezug auf positive Emotionen aus Angst davor, zurückgewiesen zu werden. Aufgrund der Zurückweisungen vermeiden sie Beziehungen und brechen diese oft ab. Selbst in schwierigen Situationen suchen sie keine Unterstützung bei Bezugspersonen. Sie haben oft eine überhöhte Selbsteinschätzung und sehen sich als vermeintlich perfekt an, wodurch persönliche Schwächen unerkannt beziehungsweise geleugnet bleiben. Aufgrund der frühen negativen Erfahrungen haben unsicher-vermeidend Gebundene eine vermeidende Haltung zu Körperkontakt und gehen bindungsrelevanten Reizen aus dem Weg (vgl. ebd.:21, 63f).

5.2.5.3 Unsicher–ambivalente Bindung

Unsicher-ambivalent gebundene Personen haben Erfahrungen mit unvorhersehbaren Reaktionen und Unberechenbarkeiten von Bezugspersonen gemacht. Sie neigen zu einer Maximierung ihrer Emotionen, da sie nach Aufmerksamkeit und einer verlässlichen Beziehung mit ihrer Bindungsperson streben. Dadurch zeigen sie vermehrt übersteigerndes Bindungsverhalten. Aufgrund der erlebten Unsicherheiten sind das Selbstbild und die Selbsteinschätzung negativ und das Selbstvertrauen gering. Die Haltung zu Körperkontakt ist ambivalent – er wird gesucht, aber gleichzeitig abgelehnt (vgl. ebd.:21, 65f).

Das desorganisierte Bindungsmuster hingegen ist gekennzeichnet durch kein deutlich definierbares Verhaltensmuster. Dieses Verhalten ist bei durch Misshandlung / Missbrauch schwer traumatisierten Kindern zu beobachten und weiters auch bei jenen mit psychisch kranken Elternteilen. Kinder zeigen desorganisierte Verhaltensweisen wie absenceartige Zustände, motorische Stereotypien und ängstliches Verhalten gegenüber der Mutter. Dieses Verhalten lässt sich auch bei Kindern beobachten, deren Bindungspersonen selbst unverarbeitete Traumata haben. Dies führt dazu, dass sie den Kindern keine ausreichende Pflege und Unterstützung bieten können und diese somit keine Bindungsstrategien entwickeln. Ebenso haben soziale Risiken wie Armut, Gewalt und schlechte Wohnverhältnisse Einfluss auf das Pflegeverhalten der Eltern. Aufgrund solcher Risikobelastungen kann ein hilfloses und feindliches Verhalten gegenüber dem Kind auftreten und somit zu einem desorganisierten Bindungsmuster führen (vgl. Brisch 1999 / 2009:59-61; Lengning / Lüpsche 2019:22f).

Das unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindungsmuster sowie das unsicher-desorganisierte Bindungsmuster ist häufig bei fremduntergebrachten Kindern zu beobachten, welche Trennungserfahrungen durch Wechsel des Betreuungssystems beziehungsweise der Betreuungspersonen gemacht haben. Anzumerken ist jedoch, dass Bindungsmuster veränderbar sind, wenn sich die Lebensumstände des Kindes verbessern. Steigt der Grad der Feinfühligkeit der Bindungsperson, so ist es möglich, dass das Kind ein sicheres Bindungsmuster entwickelt. Umgekehrt ist es allerdings auch möglich, dass ein sicher gebundenes Kind aufgrund eines traumatischen Erlebnisses eine unsichere Bindung entwickelt. Daraus lässt sich erkennen, dass Bindungssicherheit einen Schutzfaktor für die persönliche und psychische Entwicklung darstellt und Bindungsunsicherheit ein Risikofaktor für spätere mögliche psychopathologische Störungen sein kann. Studien zur emotionalen Belastbarkeit von Kindern kommen zu dem klaren Ergebnis, dass das Vorhandensein von zumindest einer stabilen Bezugsperson einen Schutzfaktor für das Kind darstellt. Die vorgestellten Bindungsmuster sind allerdings klar von den psychopathologischen Bindungsstörungen abzugrenzen. Lediglich das desorganisierte Bindungsverhalten kann Anzeichen für eine (beginnende) Bindungsstörung sein (vgl. Brisch 1999 / 2009:60, 74; Lengning / Lüpsche 2019:32f, 69).

Wenn die pathogenen Bindungserfahrungen über mehrere Jahre andauern, können sich daraus Bindungsstörungen entwickeln, welche selbst bei einem Milieuwechsel bestehen bleiben. Sie stellen eine hohe Belastung für neue Beziehungen zwischen Kind und Fremdbetreuung dar (vgl. Brisch 1999 / 2009:95f).

5.2.6 Bindungsstörungen

Belastende und verunsichernde Situationen führen bei Kindern zu Erregungszuständen, welche sich durch Erhöhung der Herzfrequenz als auch durch Erhöhung des Cortisolspiegels zeigen können. Durch den darauffolgenden Kontakt mit einer Bindungsperson kann dieser Zustand abklingen. Dies unterstreicht, dass Bindung ebenso ein biologisch angelegtes Motivationssystem ist. Bindungsstörungen stellen eine massive Abweichung von dieser biologischen Disposition dar (vgl. Steiner / Ziegenhain 2018:318). Eine Bindungsstörung kann allerdings nicht vor dem 8. Lebensmonat des Kindes diagnostiziert werden, da davor die entwicklungsbedingte Phase der Fremdenangst beim Säugling vorherrscht. Hält das Störungsverhalten über einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten an und besteht dieses unabhängig von verschiedenen Beobachter*innen und in unterschiedlichen Situationen, ist von einem krankhaften und behandlungsbedürftigen Störungsmuster auszugehen (vgl. Brisch 2002:142).

Bindungsstörungen sind in den unterschiedlichen Klassifikationssystemen ähnlich definiert (vgl. Steiner / Ziegenhain 2018:318). Im Folgenden wird auf die Definitionen nach ICD-10 Bezug genommen. ICD-10 (International Classification of Disease) steht für ein internationales Klassifizierungssystem psychischer Erkrankungen der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (vgl. Hettmann / Schneider / Weber-Papen 2012:32). Bindungsstörungen resultieren aus extrem inadäquaten Betreuungssituationen, Misshandlungen, elterlicher Vernachlässigung und fehlender Fürsorge (vgl. Steiner / Ziegenhain 2018:318). Auch wiederkehrende Wechsel von Bezugspersonen können zu Bindungsstörungen führen. Zu wiederholenden Bindungsabbrüchen kann es vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die in Institutionen aufwachsen, kommen (vgl. Brisch 2002:144).

Zwei Typen von Bindungsstörungen werden unterschieden, welche der Kategorie „Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ zugeordnet sind. Innerhalb dieser Kategorie wird zwischen der reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters (F94.1) und der Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung (F94.2) unterschieden. Die Bindungsstörungen nach ICD-10 bilden sich in den ersten fünf Lebensjahren des Kindes (vgl. ebd.:142f).

5.2.6.1 Reaktive Bindungsstörungen des Kindesalters (F94.1)

Reaktive Bindungsstörungen treten hauptsächlich aufgrund von intensiver Vernachlässigung oder als Reaktion auf psychische und körperliche Misshandlungen auf. Kennzeichnend für reaktive Bindungsstörungen ist ein sehr stark ausgeprägtes ängstliches und wachsames Verhalten gekoppelt mit ambivalenten Reaktionen in verschiedensten sozialen Situationen. Weitere Merkmale sind unter anderem Aggressionen gegen das Selbst und gegen andere, Rückzugsverhalten, Furchtsamkeit sowie verminderte Ansprechbarkeit. Charakteristisch für reaktive Bindungsstörungen ist das Verhalten gegenüber Bezugspersonen. Es kommt vor allem in belastenden Situationen zu ambivalenten Reaktionen wie beispielsweise das Suchen nach Nähe und Vermeidung von Körperkontakt sowie Trostversuche. Gegenüber Bindungspersonen herrscht sowohl aggressives als auch ein stark zurückgezogenes Verhalten. Weiters ist auch die Interaktion mit Altersgenoss*innen wie beispielsweise das soziale Spielen nur begrenzt möglich (vgl. Steiner / Ziegenhain 2018:318f).

5.2.6.2 Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung (F94.2)

Kennzeichnend für die Diagnose der Bindungsstörung mit Enthemmung nach ICD-10 sind fehlende beziehungsweise unsichere exklusive Bindungen in den ersten fünf Lebensjahren des Kindes. Charakteristisch für diese Bindungsstörung ist Klammerverhalten gegenüber Bezugspersonen und gleichzeitig ein distanzloses und ungehemmtes Verhalten gegenüber fremden Personen. Besonders in belastenden Situationen zeigen sich Verhaltensweisen, die keinen Unterschied zwischen vertrauten und unvertrauten Personen erkennen lassen. Ebenso ist aggressives Verhalten gegen das Selbst als auch gegen andere stark ausgeprägt. Die Interaktionen mit Gleichaltrigen sind ebenso eingeschränkt (vgl. ebd.:320).

5.3 Beziehungsarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Ünlü Tanja)

Ünlü Tanja

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche haben in der Regel bereits eine Vielzahl an Beziehungsabbrüchen erlebt. Auch innerhalb des Betreuungssystems sind sie immer wieder mit Abbrüchen und Wechseln konfrontiert. Dennoch bilden Beziehungen zu und Bindungen an Bezugspersonen, wie bereits im vorherigen Kapitel thematisiert, die Grundlage für die psychosoziale, emotionale, aber auch kognitive und körperliche Entwicklung von Kindern. Bei Kindern mit negativen Bindungserfahrungen sind diese „Grundmauern“ der Entwicklung bereits zerrüttet, sodass jede weitere „neue“ Beziehung eine Herausforderung für sie selbst und die Bezugspersonen darstellt. Aufgrund der erlebten Unsicherheit ist es auch anhand professioneller Beziehungsarbeit schwierig, Bindungsmuster und Strategien zu durchbrechen. Die Aufgabe besteht darin, Kindern ein Verständnis von „gesunden“ Beziehungen zu vermitteln, sodass diese dadurch intensive positiv regulierende Erfahrungen machen.

Damit das gelingen kann, müssen unerfüllte psychosoziale Grundbedürfnisse ausgeglichen werden, die normalerweise durch die Beziehung mit der Bezugsperson erfüllt werden (vgl. Schroll 2007:63). Mia Kellmer Pringle (1979) nennt in ihrem Werk „Was Kinder brauchen“ fünf Grundbedürfnisse: Liebe und Geborgenheit, Sicherheit, Sammeln neuer Erfahrungen, Lob und Anerkennung sowie das Bedürfnis nach Verantwortung (vgl. Kellmer Pringle 1979:43f). Diese lassen sich im professionell-pädagogischen Kontext wie folgt verstehen:

Das Fehlen des Bedürfnisses nach Nähe und Geborgenheit bei fremduntergebrachten Kindern kann nicht von Fachkräften ausgeglichen werden. Dies soll auch nicht als Hauptaufgabe von Pädagog*innen gesehen werden. Im pädagogischen Kontext geht es darum, das Kind so anzunehmen wie es ist und es in seinem Handeln zu bestärken. Das Gefühl, wichtig zu sein und gesehen zu werden, trägt zum Gefühl der Geborgenheit bei.

Das Bedürfnis nach Sicherheit ist im pädagogischen Kontext als besondere Herausforderung zu sehen, da fremduntergebrachte Kinder bereits aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen mit Betreuungs- und Beziehungsabbrüchen konfrontiert sind. Dies steht im Gegenzug zum Verlangen nach Verlässlichkeit und Stabilität. Ebenso wichtig für die geistige Entwicklung ist es, neue Erfahrungen zu sammeln. Die Fähigkeit, die passende Reizmenge zur Förderung der Entwicklung zu erkennen, ist eine der Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft. Das Gefühl von aufrichtigem Interesse geht einher mit dem Bedürfnis nach Lob und Anerkennung. Das Bedürfnis der Verantwortung und des Zutrauens ist besonders wichtig für ein zukünftiges selbstständiges Leben des Kindes. Entscheidungen gemeinsam mit dem Kind zu treffen, wahrt Grenzen und hilft dabei, die eigene Meinung zu stärken und diese zielführend zu argumentieren. Letztendlich soll das Ziel der pädagogischen Arbeit sein, das Kind zur Unabhängigkeit zu erziehen, sodass eine Abnabelung von den Betreuungspersonen entsteht und Fachkräfte „überflüssig“ werden (vgl. ebd.:44-70).

Doch wie kann das gut gelingen? Wie ist Beziehung im professionellen Kontext zu sehen, und wie gestaltet sich der Beziehungsaufbau?

Welche Qualitäten muss eine pädagogische Fachkraft vorweisen, um eine sichere professionelle Beziehung anbieten zu können?

5.3.1 Bezugsbetreuung

Im Regelfall bildet das Konzept der Bezugsbetreuung die Basis für die Arbeit in stationären Wohngruppen für Kinder und Jugendliche. Pflege und Erziehung, ganzheitliche Hilfe, Fürsorge und Förderung sind allgemeine Aufgaben von Betreuungspersonen in Einrichtungen mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen.

Der*Die Bezugsbetreuer*in übernimmt hierbei die Verantwortung für einzelne Klient*innen und steht als Vertrauensperson zur Verfügung. Dabei nimmt diese*r Bezugsbetreuer*in eine unterstützende Rolle ein und hat die Aufgabe, die individuellen Ressourcen und Bedürfnisse des Bezugskindes zu fördern und zu stärken. Neben der Förderung von individuellen Bedürfnissen hat der*die Bezugsbetreuer*in ebenso organisatorische Aufgaben und Verantwortlichkeiten. So gehören das Berichtswesen, das Festsetzen und Überblicken von Betreuungszielen, die Vernetzung mit dem Herkunftssystem und anderer Vertrauenspersonen sowie Erziehungs- und Pflegeangelegenheiten zu den Tätigkeiten einer Bezugsbetreuer*in. Um das Konzept der Bezugsbetreuung effizient umsetzen zu können, ist ein Teamzusammenhalt gefordert, indem jede*r Mitarbeiter*in den gleichen Stellenwert hat und auf Augenhöhe und gut vernetzt zusammenarbeitet. Gute Kommunikation und eigenverantwortliches Arbeiten sind die Basis für gelingende Bezugsbetreuung. Die Kommunikation und der Austausch mit anderen Teammitgliedern regen zur Reflexion der eigenen Tätigkeit und Beziehungsarbeit an. Ziel ist es, eine sichere tragfähige Beziehung mit Bezugsklient*innen aufzubauen, denn diese bildet die Basis, damit pädagogische Maßnahmen und Methoden gut gelingen können (vgl. Schroll 2007:16-18).

Britta Schroll (2007) definiert Bezugsbetreuung sozialer Arbeitsfelder demnach wie folgt:

„Bezugsbetreuung stellt ein organisatorisches und pädagogisches Konzept dar, das die größtmögliche individuelle Betreuung und Versorgung von hilfebedürftigen Menschen im Kontext einer Hilfestruktur durch die Bündelung von Zuständigkeiten und Verantwortung sowie durch die Schaffung einer individuellen, professionellen und tragfähigen Beziehung ermöglicht.“ (Schroll 2007:18)

5.3.2 Beziehungsgestaltung im professionellen–pädagogischen Kontext

Beziehung soll im professionellen–pädagogischen Kontext aus dem Blickwinkel der Wirkung auf das Kind betrachtet werden. Doch wie ist diese Beziehung zu verstehen? Als Basis einer professionellen–pädagogischen Beziehung soll, wie in jeglicher Beziehung, die Kommunikation gesehen werden (vgl. Schroll 2007:46).

In der professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung bedeutet eine gute Beziehung zwischen einem*einer Pädagog*in und einem Kind / Jugendlichen vermehrte Kommunikation, eine gute Gesprächsbasis und Vertrauen. Allerdings umfasst dies auch die nonverbale Kommunikation wie beispielsweise Mimik, Gestik und Körperkontakt. Sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation können Aufschluss über die Qualität und Tiefe der Beziehung geben (vgl. ebd.:46f).

Weiters bedeutet es, dass das zu betreuende Kind bei einer guten Beziehung versucht, dem*der Pädagog*in zu „gefallen“ und diese/n nicht zu enttäuschen. Die Bezugsperson verfügt demnach über soziale Verstärker, welche das Kind in seinem Verhalten positiv beeinflussen (vgl. ebd.:46f).

Als weiteres Element kann die Tendenz, die Bezugsperson nachzuahmen, gesehen werden, wobei dies ursprünglich damit zu tun hat, dieser gefallen zu wollen. Das nachahmende Verhalten ist selbst dann zu beobachten, wenn die Bezugsperson nicht anwesend ist. So übernimmt das Kind auch Verhaltensweisen, welche von der Bezugsperson unbewusst vermittelt werden (vgl. ebd.:46f).

Diese Reaktionen des Kindes sind jedoch nicht nur im professionellen Kontext zu beobachten, sondern auch bei sicheren Eltern-Kind-Beziehungen oder bei Beziehungen mit anderen wichtigen Bezugspersonen.

Umso wichtiger ist es, mit diesen Beziehungen sensibel und reflektiert umzugehen. Das Kind ist in „ungleichen“ Beziehungen stets in einer verletzlichen Position, in denen es sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden kann. Um positiv wirksame Beziehungen zu schaffen, müssen Pädagog*innen daher gut darauf achten, wie Beziehungen gestaltet und gelebt werden (vgl. ebd.:47).

Damit pädagogisch wertvolle, professionelle Beziehungsgestaltung gelingen kann, ist es ebenso wichtig, theoretische Kenntnisse darüber zu haben. Dies trägt zur Reflexion der bestehenden Beziehungen bei und wahrt auch deren Professionalität. Angelehnt an die Interaktionstheorie von Hildegard Peplau sollen die vier Phasen der Beziehungsbeziehung nun auf den professionell-pädagogischen Kontext übertragen werden (vgl. Schroll 2007:70-72; Kellnhauser 1998:635).

In der ersten Phase – der Orientierungsphase – des Beziehungsaufbaus sind sich Betreuer*in und Klient*in noch fremd. Es erfolgt eine Annäherung durch regelmäßige Kommunikation und Präsenz. Eine Vertrauensbasis entsteht und ist die Grundlage der Beziehungsbeziehung (vgl. Schroll 2007:71).

In der zweiten Phase – der Identifikationsphase – steigt die Erwartungshaltung der Klient*in. Diese*r testet die Qualität der Beziehung und erwartet die totale Zuwendung und Unterstützung der Betreuer*in. Für Betreuer*innen ist diese Phase sehr herausfordernd. Trotz des Austestens der Grenzen muss in dieser Phase sehr feinfühlig und sensibel agiert werden. Es ist wichtig, aufmerksam und fürsorglich aufzutreten, aber dabei auch klare Grenzen aufzuzeigen. Diese Phase festigt und definiert die professionelle Beziehung (vgl. ebd.:71).

Die dritte Phase bezeichnet die Phase des Nutzens. Sobald sich die Beziehung gefestigt hat, ist es dem*der Klient*in möglich, Hilfe von Betreuer*innen anzunehmen. Diese*r kann sich weiterentwickeln und anhand der Beziehung lernen. Die Interaktionsphase und die Phase des Nutzens sind oft nicht klar voneinander zu unterscheiden und gehen ineinander über (vgl. ebd.:71).

Die vierte Phase der Bezugsbeziehung bezeichnet die Phase der Ablösung. Das professionelle Abhängigkeitsverhältnis wird mit der Entlassung aus der Einrichtung oder durch die Auflösung der professionellen Beziehung achtsam gelöst. Dies sollte auch, wie bereits erwähnt, das oberste Ziel der sozialpädagogischen Begleitung und Betreuung sein. Klient*innen gilt es zur Selbstständigkeit zu erziehen, sodass Betreuungspersonen nicht mehr (zwingend) notwendig sind (vgl. ebd.:72). Auch Wilma Weiß (2003) kommt zu der Erkenntnis, dass die zentrale Aufgabe der Pädagogik die Unterstützung zur Selbstbemächtigung von Klient*innen ist (vgl. Weiß 2013a:120).

Nicht außer Acht zu lassen ist allerdings die Tatsache, dass viele fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche, wie bereits zuvor im Kapitel thematisiert, gestörte Bindungsmuster vorweisen, welche nicht innerhalb von kurzer Zeit überwunden werden können. Oft hinterlassen die früh und häufig erlebten Beziehungsabbrüche lebenslange Folgen, welche es nicht möglich machen, „gesunde“ Beziehungen einzugehen und somit auch die professionelle Beziehung beeinflussen. Pädagogische Fachkräfte müssen sich dessen bewusst sein und ablehnendes Verhalten als Reaktion auf Beziehungsangebote in Kauf nehmen können. Trotzdem haben sie die Aufgabe, immer wieder Beziehungsangebote zu setzen, ohne dabei an die persönlichen Erwartungen zu denken, sondern sich stets an der Lebenswelt der Klient*innen zu orientieren. Die stetige Reflexion und Auseinandersetzung mit sich selbst ist ein wichtiger Bestandteil der (sozial)pädagogischen Arbeit. Supervision und Selbsterfahrung können hierbei hilfreiche Stützen sein und zur Qualitäts- und Erfolgssteigerung im pädagogischen Handeln beitragen. Transparenz und Klarheit im Handeln als auch in der Kommunikation sind ebenso Grundstrukturen in der sozial(pädagogischen) Arbeit. Durch genaue und sensible Beobachtungen kann individuelle Beziehungsgestaltung gut gelingen. Präsenz und Zuverlässigkeit geben das Gefühl von Sicherheit. Widerstand und Protest dürfen in der (sozial)pädagogischen Arbeit nicht persönlich genommen werden. Im Gegenteil, es muss ein Bewusstsein darüber vorhanden sein, dass diese Emotionen Ausdruck unterschiedlicher Ursachen sein können. Ein fundiertes theoretisches Wissen über bindungstheoretische Aspekte ist letztendlich hilfreich und essentiell, um fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche gut begleiten und betreuen zu können (vgl. Schroll 2007:68-72).

Pädagogische Fachkräfte sollen den Kindern und Jugendlichen als nahbare und fachlich kompetente Begleiter*innen zur Seite stehen. Das Erleben von professionellen Beziehungserfahrungen soll dabei Sicherheit und Halt für das weitere Leben geben (vgl. Baer 2019:47f).

5.4 Traumapädagogik (Ulzer Viktoria)

Ulzer Viktoria

Bei der Befragung der pädagogischen Fachkräfte in der beforschten Einrichtung wurden Methoden und Konzepte der Traumapädagogik genannt. Die pädagogische Leiterin sieht die Traumapädagogik als einen ganz wichtigen Bestandteil des pädagogischen Alltags in der Wohngemeinschaft (vgl. T5 2020:Z109-112). Die Anwendung traumapädagogischer Methoden im sozialpädagogischen Bereich kann Fachkräften helfen, Klient*innen adäquat zu unterstützen, die bereits in ihrem Leben belastende Erfahrungen gemacht haben (vgl. Gerber 2018:1-5). In diesem Kapitel wird der Begriff „Trauma“ definiert. Es wird auf die Entstehung und die Ursachen von Traumata eingegangen und erklärt welche Schutzfaktoren traumatische Belastungen abschwächen können. Kapitel 5.3.4 gewährt einen Einblick wie traumapädagogische Methoden in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen angewendet werden können.

5.4.1 Trauma

Sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten in der Praxis in verschiedenen Kontexten mit Menschen, die unter traumatischen Erlebnissen leiden. Die Kenntnis unterschiedlicher Traumata ist eine Voraussetzung im Umgang mit traumatisierten Klient*innen, um eine adäquate Hilfestellung zu gewährleisten (vgl. Weiß 2009:23). Die Dynamik von Traumata sowie die Folgen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen zu kennen, stellt eine Notwendigkeit im Arbeiten mit betroffenen Menschen dar (vgl. Mütze 2011:1).

5.4.1.1 Begriffsdefinition

Trauma ist das griechische Wort für Wunde und steht für eine individuelle seelische Störung eines Menschen. Im medizinischen Bereich wird der Begriff Trauma für die körperliche Schädigung verwendet, während die Psychologie damit eine Verletzung der menschlichen Psyche beschreibt, das sogenannte Psychotrauma (vgl. Scherwath / Friedrich 2020:20). Von der Weltgesundheitsorganisation wird das Trauma im ICD-10 als „belastendes Ereignis oder eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalen Ausmaßes (kurz- oder langanhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde“ beschrieben (ICD-Code 2022).

5.4.1.2 Entstehung und Ursachen von Traumata

Etwa 30 bis 60 Prozent aller Menschen müssen in ihrem Leben eine unerträgliche Situation, sei es körperlich oder seelisch, überstehen. Jedoch leidet nicht jeder Mensch, der ein traumatisierendes Ereignis erlebt hat, an einer Traumatisierung. Etwa zwei Drittel dieser Menschen schaffen es, das Erlebnis ohne langfristige Schäden zu überstehen. Bei einem Drittel geht die posttraumatische Akutreaktion in ein chronisches Leiden über. Menschen, die zuvor nie seelisch beeinträchtigt waren, können schon nach einem einmaligen Auftreten einer traumatischen Erfahrung (Monotraumatisierung) eine langfristige Beeinträchtigung haben (vgl. Huber 2009a:22).

Der Auslöser eines Traumas, ein traumatisierendes Ereignis, können beispielsweise eine Naturkatastrophe, ein menschlich verursachtes Unheil, ein schwerer Unfall, Kriegserlebnis, Kampfeinsatz, Beobachtung eines gewaltsamen Todes, Opfer von Folter, Vergewaltigung, Terrorismus, Misshandlungen oder andere Verbrechen sein. Diese Ereignisse können extremen Stress auslösen und Gefühle der Hilflosigkeit erzeugen. Überschreitet ein Ereignis die Belastungsgrenze eines Menschen und wird nicht verarbeitet, kommt es zu einer Traumatisierung. Die Folgen machen sich oft erst nach Monaten oder sogar Jahren bemerkbar. Hinter dieser Verdrängung verbirgt sich ein Schutzmechanismus, der das Erlebte für einen Zeitraum vom Bewusstsein verborgen hält. Durch das Erleben einer ähnlichen Situation, auf allen Ebenen der Wahrnehmung, wie etwa durch Gerüche, Berührungen, Bilder oder Orte, können Erinnerungen bzw. traumatische Erlebnisse wieder aktiviert werden, die sich in plötzlichen und unerklärlichen Panikattacken, Ängsten oder Phobien äußern. Das sind meist für die betroffene Person selbst und andere Personen nicht nachvollziehbare Reaktionen (vgl. Stangl 2021).

Dieses Wiedererleben von traumatischen Situationen wird als „Flashback“ bezeichnet, das durch die sogenannten „Trigger“ (Geräusche, Gerüche etc.) ausgelöst wird. Trigger sind Schlüsselreize, die an Zusammenhänge des Traumas erinnern und Alarmreaktionen hervorrufen können, wie sie einst während des Traumas erlebt wurden. Diese Intrusionen (Wiedererleben) werden meist von sensorischen Symptomen in Form von Schwitzen, Zittern, Schwindel oder erhöhtem Herzschlag begleitet (vgl. Scherwath / Friedrich 2020:28f).

Die ausgelösten Angst- und Stressreaktionen können bei Betroffenen abklingen. Wenn diese erhöhte Stressspannung jedoch über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt und sich keine Möglichkeit findet, die Erlebnisse adäquat zu verarbeiten, kann dies zu psychischen und physischen Symptomen führen. Ein bekanntes Krankheitsbild ist die posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), aber auch andere Krankheitsbilder können sich nach einer Traumatisierung zeigen (vgl. Zöllner et al. 2006:36-45; Fachspezifikum o.A.).

5.4.1.3 Verlauf eines Psychotraumas



Abbildung 3: Verlauf eines Traumas (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. o.A.)

Anhand der Abbildung lässt sich der mögliche Verlauf eines Psychotraumas erkennen. Nach einem traumatischen Ereignis folgt die Akutphase, in der körperliche Reaktionen wie Zittern, Schwitzen, Panikgefühle oder Desorientierung auftreten können. Diese Phase wird von der posttraumatischen Belastungsreaktion abgelöst, in der es essentiell ist, Betroffene mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten zu unterstützen. Ist dies nicht der Fall, können traumaspezifische Folgestörungen die über Jahre hinweg andauern, eine psychische Erkrankung oder andere Krankheiten auslösen. Charakteristisch für die dritte Phase sind Belastungsreaktionen wie Magenprobleme, Essstörungen, Schlafstörungen, Hyperaktivität, Konzentrationsstörungen etc. Da ein psychisches Trauma subjektiv ist, können die Phasen nicht klar voneinander abgegrenzt oder terminiert werden (vgl. ScienceFactory 2019:11).

5.4.1.4 Resilienzfähigkeit / Risiko- und Schutzfaktoren

Ob ein Mensch aufgrund einer traumatischen Erfahrung ein Trauma erleidet, hängt von seiner Resilienzfähigkeit ab. Darunter ist eine psychische Widerstandsfähigkeit zu verstehen, sich trotz einer negativen Lebensbedingung positiv zu entwickeln. Faktoren, welche die Resilienz fördern, sind unter anderem eine hohe Problemlösefähigkeit, ein positives Selbstkonzept, feste Bezugspersonen, soziale Unterstützung sowie die Fähigkeit zur Impulskontrolle und eine optimistische Zukunftserwartung (vgl. Sarimski 2013:9-12).

Zusätzlich kommt es darauf an, welchen Risiko- und Schutzfaktoren der*die Betroffene ausgesetzt ist. Diese beziehen sich vor allem auf biologische, lebensgeschichtliche und psychosoziale Umstände, die situationsverbessernd oder -verschlimmern wirken können. Risikofaktoren sind jene Faktoren, die traumatische Situationen negativ beeinflussen, das kann ein niedriger sozial-ökonomischer Standard, eine geringe soziale Einbindung oder eine dysfunktionale Familienstruktur sein. Schutzfaktoren werden als Prozesse, Eigenschaften und Bedingungen bezeichnet, die die Intensität von Belastungen abschwächen, wie zum Beispiel eine sichere emotionale Bindung an eine haltgebende Bezugsperson (siehe Kapitel 5.2) (vgl. Scherwath / Friedrich 2020:53-63).

5.4.2 Entstehung und Wurzeln der Traumapädagogik

Die Traumapädagogik hat sich in den letzten Jahren als eine neue sowie eigenständige Fachdisziplin entwickelt und etabliert. Immer mehr Einrichtungen ergänzen ihre Konzepte mit dem Wissen der Psychotraumatologie und den Erkenntnissen der Traumapädagogik. Der traumapädagogische Ansatz ist längst nicht mehr auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe begrenzt, sondern in vielfältigen Arbeitsfeldern zu finden. Die Entstehung lässt sich in den 1990er Jahren datieren, in der die Traumapädagogik bereits Bestandteil der Pädagogik und Psychotraumatologie war. Martin Kühn (2008:322) bezeichnet die Traumapädagogik als „Sammelbegriff für die im Besonderen entwickelten pädagogischen Konzepte zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Arbeitsfeldern“. Die Traumapädagogik hat ihre Wurzeln nicht nur in der Psychotraumatologie und Pädagogik, sondern auch in der Reformpädagogik und Milieutherapie nach Bruno Bettelheim. Wilma Weiß sieht den traumapädagogischen Diskurs als eine Antwort auf die Frage nach der Suche was lebensgeschichtlich belastete Kinder und Jugendliche brauchen, um selbstbemächtigt ihren Weg gehen zu können. Betroffene Menschen benötigen für ihre Traumabearbeitung mehr als eine therapeutische, pädagogische, psychiatrische und ärztliche Unterstützung. Sie brauchen einen Raum für stabile Beziehungen, eine soziale Teilhabe, Selbstbemächtigung und eine Gesellschaft sowie Politik, die bereit sind, sich mit den Ursachen und Auswirkungen von Gewalt auseinanderzusetzen (vgl. Weiß 2013b:32-44; Weiß 2013c:7-15).

5.4.3 Warum wird Traumapädagogik in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen benötigt?

Unter Traumapädagogik in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen wird eine konsequente Anwendung der Psychotraumatologie auf die sozialpädagogische Begleitung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen verstanden. Das Ziel des traumapädagogischen Aspektes ist, durch ein breites Wissen über Traumafolgestörungen ein Verständnis für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen sowie für ihre Bedürfnisse im Alltag zu schaffen. Der Unterschied der traumapädagogischen Konzepte zu anderen klassischen Methoden ist, neben der starken Orientierung an psychotraumatologischen Erkenntnissen, die Stärkung von Fachkräften und ihrer Selbstwirksamkeit in der pädagogischen Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen sowie die Anpassung der Einrichtungsstrukturen wie förderliche Rituale oder für alle einsehbare Dienstpläne (vgl. Schmid 2013:56-58).

Eine Besonderheit der Traumapädagogik liegt darin, dass aus der Wirkung von traumatisierenden Umwelten abgeleitet werden kann, was Kinder und Jugendliche an einem Ort benötigen, um Sicherheit und Geborgenheit erfahren zu können. In dem förderlichen und angepassten Umfeld sollen die positiven Beziehungserfahrungen mit den Fachkräften und Mitbewohner*innen den Kindern und Jugendlichen Potenziale aufzeigen, ihre Ressourcen zu erkennen, sich weiterzuentwickeln und Fertigkeiten zu erlernen.

Unsicherheiten und leidvolle alte Erfahrungen können den korrigierenden Beziehungserfahrungen gegenübergestellt werden (siehe Abbildung 4). Dieses traumapädagogische Milieu soll ein „sicherer Ort“ für traumatisierte Kinder und Jugendliche sein, an dem sie ihre Symptome durch die Anwendung verschiedener traumapädagogischer Standards von Fachkräften aufgeben können. Entwicklungslogisch ist, dass diese Schutzmechanismen so lange beibehalten werden, bis jegliche Zweifel bezüglich erneuter Traumata ausgeschlossen werden (vgl. Schmid 2013:56-58).

Traumapädagogik: korrigierende Beziehungserfahrung

Traumapädagogische Haltung

Traumatisierendes Umfeld	Traumapädagogisches Milieu
<ul style="list-style-type: none"> › Unberechenbarkeit › Einsamkeit › Nicht gesehen/gehört werden › Geringschätzung › Bedürfnisse missachtet › Ausgeliefert sein – andere bestimmen absolut über mich › Leid 	<ul style="list-style-type: none"> › Transparenz /Berechenbarkeit › Beziehungsangebote › Beachtet werden/wichtig sein › Wertschätzung (Besonderheit) › Bedürfnisorientierung › Mitbestimmen können - Partizipation › Freude

Abbildung 4: Gegenüberstellung von traumatisierendem Umfeld und traumapädagogischem Milieu (Schmid 2012:25)

5.4.4 Traumapädagogischer Ansatz in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen

Die Traumapädagogik wird mit ihrem (heil-)pädagogischem Ansatz in stationären und teilstationären als auch ambulanten Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt, um eine ressourcenorientierte Begleitung und Förderung traumatisierter Kinder und Jugendlicher, sowie deren Familien zu gewährleisten. Um sichere und stabilisierende Bindungsangebote den betroffenen Kindern und Jugendlichen entgegenzubringen, setzt der Ansatz der Traumapädagogik voraus, dass auch die pädagogischen Fachkräfte eine ausreichende Stabilisierung und Förderung durch die Einrichtung erhalten sollten. Die Mitarbeiter*innen, die institutionellen Anforderungen sowie die Zusammenarbeit mit den Netzwerkpartner*innen als auch die sichere Gestaltung der Umgebung sind als Teil der Traumapädagogik anzuerkennen (vgl. Wübker 2020:49f).

Als Grundvoraussetzung für eine gelingende Traumapädagogik gilt die Stabilisierung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, die auf der körperlichen, sozialen und psychischen Ebene stattfindet. Alle Ebenen müssen im gleichen Maße stabilisiert werden, um den Klient*innen ein Gefühl der Sicherheit geben zu können. Bei der körperlichen Stabilisierung gilt abzuklären, ob durch traumabedingte Verletzungen oder selbstverletzendes Verhalten eine Behandlung notwendig ist. Das Herstellen der äußeren Sicherheit auf der sozialen Ebene bedeutet Unterstützung bei Konflikten im familiären oder schulischen Kontext sowie das Beenden beständiger Täter*innenkontakte. Die psychische Stabilität steht für Beziehungserfahrungen, in Form von wertschätzenden Begleitungen, die das verlorengegangene Vertrauen in sich und die Selbstwirksamkeit positiv begünstigen können (vgl. Wübker 2020:49f).

Traumapädagogisches Handeln ist ohne interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation mit anderen Disziplinen nicht vorstellbar (vgl. Gahleitner et al. 2014:13). Um den betroffenen Kindern und Jugendlichen geeignete Leistungen zur Entlastung zur Verfügung zu stellen, ist ein Austausch zwischen allen eingebundenen Disziplinen und Professionen erforderlich. Das Fachgespräch sollte sich durch Offenheit, Respekt, Toleranz, Vertrauen und Transparenz auszeichnen. Schwierigkeiten sollen offen angesprochen und Probleme fachlich diskutiert werden. Traumatisierte Kinder und Jugendliche profitieren von einer gelungenen Kooperation (vgl. Weiß 2013a:183f).

Im Vergleich zur Traumatherapie, die vorwiegend in psychotherapeutischen Einzelsettings stattfindet und sich gezielt mit der Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen befasst, kennzeichnet die Traumapädagogik ein alltagsbezogener und ressourcenorientierter Ansatz, der die Befähigung und Stabilisierung in den Blick nimmt. Anzumerken ist, dass beide Ansätze gleichwertig nebeneinanderstehen und sich im Idealfall mit ihrer heilenden Wirkung unterstützen und verstärken (vgl. Wübker 2020:50f).

5.5 Neue Autorität (Betz Markus)

Betz Markus

Die pädagogische Leiterin der untersuchten Wohngemeinschaft nennt die Neue Autorität neben der Traumapädagogik als die präsenteste Methode im pädagogischen Alltag der Einrichtung (vgl. T5 2020:Z105-112).

Im folgenden Kapitel soll die Methode der neuen Autorität nach Haim Omer / Arist von Schlippe (2016) beschrieben werden. Diese werden in Kapitel 6.4. anhand von Erkenntnissen aus den Forschungsgesprächen mit Pädagog*innen und Jugendlichen bzw. des pädagogischen Konzepts der Wohngruppe hinsichtlich der Anwendung in der stationären Unterbringung diskutiert.

5.5.1 Veränderte Beziehungsbilder

Haim Omer / Arist von Schlippe (2016) gehen in ihrem Werk „Autorität durch Beziehung“ auf eine veränderte Elternrolle ein. Die Elternschaft war früher mehr aus einer Logik der Generationenfolge denn als eine Institution geprägt, die es ohne Emotionen auszuüben galt.

Das Elternbild wandelte sich von der Vorgabe fester Regeln zu einem Erziehungsbegriff autonomer Kinder mit Raum zur individuellen Entwicklung. Daraus entstanden neue Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern, die neben den Vorteilen der individuellen Entwicklung der Kinder auch Nachteile durch Rollenunsicherheiten der Eltern ergaben.

Dabei beschreiben Haim Omer / Arist von Schlippe (2016) die Gefahr des Verlusts von Orientierung und Sicherheit in den Familien. Damit geht ein Verlust von elterlicher Präsenz in der Kindererziehung einher. Als Beispiel dafür wird die Gefahr genannt, dass Kinder durch Strategien wie Quengeln, Drohungen, Erpressungen bis hin zu offener Gewalt Dominanz über die Eltern gewinnen und Eskalationen entstehen (vgl. ebd.:19-25).

In der Anwendung des Konzepts der Neuen Autorität warnen die Autoren vor einer zunehmend psychologisierten, pädagogisierten und therapeutisierten Pädagog*innenrolle und raten zu nahen, gefühlsechten und spontanen Beziehungen zwischen Erzieher*innen und Kindern (vgl. ebd.:19-25).

Betreuer*innen sollen in ihrer Kommunikation weiter ein spontanes und familiäres Zusammenleben fördern und ihre Gefühle authentisch einbringen. Erzieher*innen sind auch Vorbilder im Umgang mit Emotionen. Eine übertriebene Professionalisierung der Erzieher*innenrolle trägt die Gefahr, der Wohngemeinschaft die Natürlichkeit zu entziehen (vgl. ebd.:19-25).

5.5.2 Selbstorganisierte Beziehung

Als Schlüssel zu einer gewaltfreien Erziehung nennen Haim Omer / Arist von Schlippe (2016) die Beziehung.

„Präsenz“ wird als Rahmenbedingung für eine selbstorganisierte Beziehung beschrieben. Dabei soll darauf geachtet werden, weniger auf die Einhaltung von Konzepten wie beispielsweise „konsequenter Erziehung“ zu pochen als auf die Beziehung einzugehen (vgl. ebd.:25-28).

„Ein guter Rahmen für die Selbstorganisation von Beziehung besteht dann in einem Geflecht von Beschreibungen, in dem sich jeder Einzelne gut fühlen kann, im Wissen um die eigenen Möglichkeiten und mit einem guten Selbstwertgefühl versehen. Dieser gute Rahmen, so können wir nun folgern, ist dann gegeben, wenn eine Beschreibung nicht auf Kosten von einem oder mehreren Personen im System geht. [...]“

Die Kunst jeglicher systemischer Arbeit besteht darin, mehr oder weniger explizit nach solchen Geflechten von guten, wertschätzenden Beschreibungen zu suchen.“ (Omer / Arist 2016:28)

Aus dieser Logik des wechselseitig bedingten Beziehungssystems heraus wird vor Schuldzuschreibungen bzw. Schuldübernahmen gewarnt. Denn die Beziehung beruht auf wechselseitigen, eingebundenen und vielfältigen Bindungen (vgl. ebd.:29).

5.5.3 Präsenz und Gewaltloser Widerstand

Bei gewalttätigen bzw. selbstzerstörenden Verhaltensweisen stehen Erzieher*innen zwei Sackgassen gegenüber. Einerseits eine Verstärkung der Konfrontation durch Ermahnungen, Drohungen und Strafen und andererseits eine Akzeptanz (symmetrische Konfrontation) und Verständnis walten zu lassen (komplementäre Eskalation). Eine Verstärkung der Konfrontation birgt das Risiko einer Spirale steigender Gewalt.

Nachgeben kann zu einer Gewöhnung an das Durchsetzen des Willens durch Druck führen. In beiden Fällen reduziert sich die Beziehung zunehmend auf Macht und Dominanz (vgl. ebd.: 30-33).

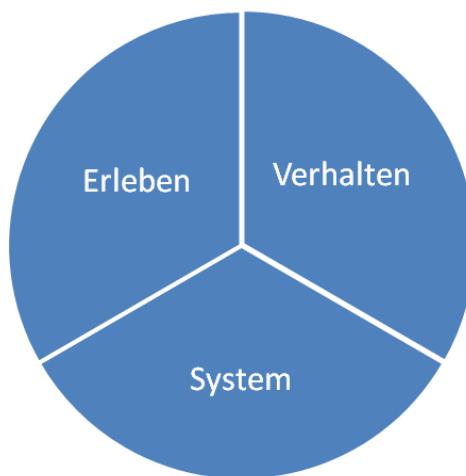


Abbildung 5: Drei Ebenen der Präsenz in der Erziehung (in Anlehnung an Omer/Schlippe 2016:34)

Dabei geht laut Haim Omer / Arist Schlippe (2016) die Präsenz der Erzieher*innen auf der Beziehungsebene verloren. Zur Stärkung der Präsenz werden die drei Ebenen Erleben, Verhalten, System unterschieden (siehe Abbildung 5).

Auf der Erlebnisebene sollen Erzieher*innen vermitteln, da zu sein und gleichzeitig eine Überzeugung über ihre eigenen erzieherischen Kompetenzen erleben. Pädagog*innen sollen offen sein, ihr Handeln zu hinterfragen und über ihre persönlichen Grenzen Bescheid wissen.

Auf der Verhaltensebene sollen Erzieher*innen wenn notwendig einschreiten, auf Regeln achten und Interesse am Kind zeigen. Es gibt den Grundsatz, dass für, aber nicht gegen das Kind gekämpft werden solle.

Die dritte Ebene beschreibt eine Systemebene und bezieht sich auf die Bildung von Helfer*innennetzwerken. Diese Netzwerke gilt es intern im Betreuer*innenteam und extern in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Professionen wie beispielsweise Lehrer*innen aufzubauen (vgl. ebd.:34).

5.5.4 Gewaltloser Widerstand

Gewaltloser Widerstand wird als ein Notfallkoffer für Fälle, in denen die Präsenz verloren gegangen ist, beschrieben. Der gewaltlose Widerstand wird als eine Form des Kämpfens um das Kind beschrieben, der Achtung und Respekt zur Grundlage hat.

„[...]Es geht darum, mit jeder Art physischen Angriffs oder Gegenangriffs aufzuhören, mit jeder Äußerung, die darauf abzielt zu erniedrigen oder zu beleidigen, wie auch von jeglicher absichtlicher Provokation. Ohne eine Grundhaltung der Achtung und des Respekts für den anderen verliert gewaltloser Widerstand eine wesentliche Grundlage.“ (Omer / Schlippe 2016:39)

Die Prämisse der Autoren ist, dass je mehr gewaltloser Widerstand Gewaltaktionen entgegensteht, desto schneller diese entkräftet werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Gewalt ihre Legitimation verliert und gewaltlose Reaktionen zu Verunsicherungen führen.

Im gewaltlosen Widerstand sollen die drei Ebenen der Präsenz durch therapeutische Unterstützungen, achtsame Kommunikation (Erlebnisebene), Deeskalation, Sit-In, Aufsuchen der Orte des Kindes, Kontakt zu Freund*innen des Kindes, Dienstleistungsstreik, Respekt und Versöhnungsgesten (Verhaltensebene), Förderung von Kooperationen (Institutionen, Professionist*innen), Aktivierung sozialer Netzwerke, Allianzen unter den Bezugspersonen, Herstellen von Öffentlichkeit, Einschaltung von Vermittlungspersonen etc. (Systemebene) gestärkt werden (vgl. Omer / Schlippe 2016:35-43).

Ein wichtiger Bestandteil des gewaltlosen Widerstands ist der Ausbruch aus der Isolation. Gewalttäiges Verhalten solle Offenheit und Publizität erfahren statt geheim gehalten zu werden. Dabei soll auf das geschaffene Unterstützungsnetzwerk zurückgegriffen werden (vgl. Omer / Schlippe 2016:45).

5.5.5 Die Neue Autorität im pädagogischen Konzept

Die Neue Autorität und eine Zusammenarbeit mit dem Institut für neue Autorität werden im pädagogischen Konzept der beforschten Institution als maßgeblicher Standard in der pädagogischen Arbeit beschrieben (D1 2018:9).

Das pädagogische Konzept beinhaltet vier Säulen. Diese beschäftigen sich mit Beziehung, Herkunftsfamilie, Beteiligung und Professionalität.

In der Beziehung soll jedem Kind Empathie, Verbindlichkeit und Gewaltfreiheit entgegengebracht werden. In sicheren und tragfähigen Betreuungsbeziehungen sollen den Minderjährigen positive korrigierende Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (D1 2018:8-10).

Prinzipien der Präsenz finden sich in der Beschreibung des pädagogischen Alltags wieder. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Beziehungsgestaltung zwischen den Kindern und Jugendlichen und zu ihren Sozialpädagog*innen gelegt.

Ebenso wird auf ein unterstützendes Netz neben der Betreuung in der Wohngruppe eingegangen (D1 2018:18-21). Die Fähigkeiten zur Reflexion und zur gewaltfreien Kommunikation werden unter den Berufsvoraussetzungen genannt (D1 2018:28-34).

5.6 Elternarbeit (Ünlü Tanja)

Ünlü Tanja

„Den Gebrauch der Kräfte, die man hat, ist man denen schuldig, die sie nicht haben.“

Dieses Zitat von Carl Schurz beschreibt den Auftrag von pädagogischen Fachkräften gegenüber Eltern und deren fremduntergebrachten Kindern sehr treffend.

Das Vernetzen mit dem Herkunftssystem von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen gehört zu den wesentlichen Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Vor allem in den letzten Jahrzehnten hat die Elternarbeit immer mehr an Bedeutung gewonnen und sich als positiv verstärkende Erziehungshilfe etabliert. In der Praxis umschließt der Begriff der Elternarbeit auch die Zusammenarbeit mit anderen Verwandten und Bezugspersonen. Elternarbeit soll eine unterstützende und keine (be)lehrende Ressource sein. Bestenfalls soll Elternarbeit die Erziehungskompetenz steigern, Verantwortungsbewusstsein trainieren und Hilfe zur Selbsthilfe bieten, sodass Eltern nicht mehr auf externe Hilfen und Systeme angewiesen sind (vgl. Egert 2011:11f). Im Folgenden sollen die Grundlagen und die Ziele von erfolgreicher Elternarbeit thematisiert werden, bevor deren Herausforderungen dargelegt werden. Zuletzt werden die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Anwendung der Elternarbeit in der beforschten Einrichtung betrachtet.

Nach Durchsicht der Fachliteratur ist festzustellen, dass keine einheitliche Definition von Elternarbeit vorgenommen werden kann. Marie-Luise Conen definiert Eltern- und Familienarbeit als pädagogische Tätigkeit, welche dazu dient, das Erziehungsverhalten der Eltern zu korrigieren. Das Kind soll dabei miteinbezogen werden und gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft über die Familiensituation und Besuchskontakte reflektieren. Pädagog*innen und Eltern sollen in regen Austausch miteinander sein.

Dadurch kann die Erziehung in der Einrichtung besser gelingen und die Eltern sind nicht gänzlich von der Erziehungsverantwortung ausgenommen (vgl. Conen 1996:28f). Elternarbeit kann demnach als Teil von Beziehungsarbeit gesehen werden, letztlich wertet sie sowohl die Erziehungskompetenz von Pädagog*innen als auch die der Eltern auf (vgl. Paeßens 1996:17).

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist die Elternarbeit als verpflichtende Aufgabe verankert. Demnach ist die

„Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in erster Linie das Recht und die Pflicht ihrer Eltern. [...] Wird das Kindeswohl hinsichtlich Pflege und Erziehung nicht gewährleistet, sind Erziehungshilfen zu gewähren“ (NÖ KJHG §2). Dementsprechend ist die „Stärkung der Erziehungskraft der Familien und Förderung des Bewusstseins der Eltern für die Gewährung der Fürsorge, der Geborgenheit und der sorgfältigen Erziehung ihrer Kinder und Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohles“ (NÖ KJHG §3)

eines der zu verfolgenden Ziele. Die Zusammenarbeit und schließlich die Rückführung von Kindern und Jugendlichen in ihre Familie sind als weitere Ziele angeführt. Bei familiären Krisen und Problemen sollen Erziehungsberatung und Erziehungshilfe gewährleistet werden.

5.6.1 Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit

Damit die Zusammenarbeit mit Eltern gut gelingen und eine nachhaltige Verbesserung des Verhaltens bewirkt werden kann, sind bestimmte Grundlagen und Einstellungen erforderlich. Diese sollen im Folgenden überblicksmäßig erläutert werden:

Akzeptanz und Wertschätzung

Um Menschen erreichen zu können, muss ihnen mit Wertschätzung entgegengetreten werden. Eltern sollen so akzeptiert und wertgeschätzt werden, wie sie sind. Diese Haltung wirkt im ersten Moment selbstverständlich, in der Realität ist dies jedoch nicht immer die Regel. Öfters verleiten Vorgeschichten und Gründe der Kindesabnahme zur Annahme, die Eltern seien schlechte Menschen. Das Konzept der Lebensweltorientierung kann pädagogischen Fachkräften helfen, einen klaren Fokus zu bewahren und sich über die Herausforderungen und Schwierigkeiten der Elternteile bewusst zu werden. Schwierige Lebensumstände, finanzielle Notlagen, fehlende Bildung, psychische Erkrankungen und viele weitere Faktoren können in der Pflege und der Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen behindernd sein, dies bedeutet jedoch nicht, dass die Elternteile schlechte Menschen seien. Im Gegenteil – die Aufgabe einer Pädagog*in ist es, diese Begrenzungen und Einschränkungen zu erkennen und die Bemühungen und Verbesserungen trotz allem aufrichtig zu würdigen. Das Gefühl der Wertschätzung verleiht den Eltern Kraft und Zuversicht (vgl. Egert 2011:14).

Erkennen von Ressourcen und Stärken

Wenn Veränderung herbeigeführt werden soll, ist es wichtig, dass der Fokus auf den Stärken und nicht auf den Schwächen liegt. Ansetzen soll Elternarbeit bei bereits gelingenden Dingen. Anschließend ist darauf aufzubauen. Erfolgreiche Elternarbeit nutzt vorhandene Ressourcen und orientiert sich an diesen, um weitere positive Veränderungen herbeizuführen (vgl. ebd.:15).

Erkennen und Verstärken kleiner Erfolge

Auch kleine Erfolge sind Erfolge. Vor allem Veränderungen geschehen oft in kleineren Schritten. Die Herausforderung dabei ist es, wie bereits erwähnt, die Schritte zu erkennen und diese positiv zu verstärken. Die Anerkennung kleiner Erfolge ermutigt die Beteiligten und kann weitere Veränderungen herbeiführen (vgl. ebd.:15).

Nachempfinden von Bedürfnissen, Verhaltensweisen und Gefühlen des Kindes

Veränderungen können durch emotionale Beteiligung besonders gut gelingen. Eltern sollen angeleitet werden, Gefühle, Bedürfnisse und das Verhalten ihrer Kinder nachempfinden zu können. Reine Wissens- und Informationsvermittlung reicht nicht, um Optimierung zu erreichen. Ziel ist es, das Handeln der Eltern positiv zu beeinflussen (vgl. ebd.:16).

5.6.2 Herausforderungen in der Elternarbeit

Als oberstes Ziel in der Fremdunterbringung ist, wie bereits erwähnt, die Rückführung in das Herkunftssystem zu sehen. Doch wie gestaltet sich Elternarbeit mit Herkunftssystemen, bei denen eine Rückführung keine Option ist? Selbst wenn pädagogische Fachkräfte feststellen, dass Eltern eine akute Gefahr für das Wohl der Kinder und Jugendlichen darstellen, muss trotz allem die Bereitschaft der Zusammenarbeit signalisiert werden. Kinder und Jugendliche sehen die Eltern, trotz dieser Tatsache, meist als die wichtigsten (Bezugs)personen in ihrem Leben. Diese Tatsache muss von pädagogischen Fachkräften stets bedacht und gewürdigt werden, denn in der pädagogischen Arbeit kann das Einbeziehen der Eltern zu einer (Re)aktivierung und Stabilisierung des Beziehungs- und Bindungsverhältnisses führen (vgl. Günder 2015:247).

Unter 5.6.1 wurden bereits die Grundlagen geschildert, damit erfolgreiche Elternarbeit gelingen kann. Im Folgenden soll nun auf die Herausforderungen in der Elternarbeit eingegangen werden, denn diese ist nicht immer konfliktfrei und harmonisch. Die Realität zeigt, dass Elternarbeit oft Schwierigkeiten aufzeigt und an ihre Grenzen stößt. Im pädagogischen Alltag werden Fachkräfte häufig mit schwierigen Herkunftssystemen konfrontiert und müssen dabei ebenso achtsam ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen reflektieren, um wertfreie Elternarbeit leisten zu können.

Dies zeigt, dass sowohl das Wirken der Pädagog*innen als auch die Einstellung der Eltern gegenüber diesen sowie gegenüber der Einrichtung im Allgemeinen eine ausschlaggebende Rolle spielen (vgl. Conen 1990:247f).

Somit können drei herausfordernde Faktoren in der Elternarbeit ausgemacht werden: die Eltern, die Arbeitsbedingungen der Pädagog*innen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. ebd.:250).

Eltern

Pädagog*innen müssen in der Regel mit Eltern zusammenarbeiten, welche selbst viele Probleme vorweisen. Seien es finanzielle, psychische oder physische Probleme wie Obdachlosigkeit, Bindungsstörungen, Suchtproblematiken, Gewalt oder familiäre Überforderungssituationen (vgl. Sarrouh 2009:11). Tatsache ist, dass Pädagog*innen aufgrund dieser Problematiken viel abverlangt wird. Aufgrund dieser Umstände kann es zu gewissen Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Zusammenarbeit kommen. Eltern sehen Pädagog*innen als Konkurrenz und als Gegner*innen, anstatt mit ihnen zusammenzuarbeiten. So kommt es dazu, dass Vereinbarungen nicht eingehalten werden und keine Bereitschaft zur Mitarbeit besteht. Viele Eltern brechen gar den Kontakt zu ihren Kindern ab oder pflegen nur unregelmäßige Besuchskontakte. Dies wiederum führt zu weiteren Enttäuschungen und folglich zu Schwierigkeiten im Betreuungskontext (vgl. Conen 1990:250).

Arbeitsbedingungen der Pädagog*innen

Zeitliche und personelle Ressourcen können die Qualität der Elternarbeit beeinflussen. Aufgrund dessen ist es kaum möglich, innerhalb des Regeldienstes Elterngespräche zu führen. Auch aufsuchende Elternarbeit ist im Regelfall nicht realisierbar. Weiters fehlt es an regelmäßigen Fortbildungen bezüglich familienorientierter Arbeit. Die unzureichende Qualifikation kann ebenso eine Herausforderung in der Elternarbeit darstellen (vgl. ebd.:250).

Institutionelle Rahmenbedingungen

Bürokratische Hürden können Hindernisse darstellen. Fehlende Dokumente und Gutachten sowie Berichte können die Zusammenarbeit zwischen den Eltern, den Pädagog*innen und den Institutionen behindern. Der hohe Aufwand an Planung und Koordination nimmt viel Zeit in Anspruch und behindert rasche Hilfen. Letztlich führen Finanzierungsfragen ebenso zu Herausforderungen in der Elternarbeit (vgl. ebd.:250).

Dies macht deutlich, dass erfolgreiche Elternarbeit von vielen Faktoren und Einflüssen abhängig ist. Das Wichtigste ist, den Eltern respektvoll, empathisch, ohne gegenseitige Schuldzuweisungen und offen, aber dennoch klar als auch transparent gegenüberzutreten. Pädagog*innen müssen sich darüber im Klaren sein, dass „schwieriges“ Verhalten bei Eltern auch Ausdruck von Scham, Hilflosigkeit und Verzweiflung sein kann. Ablehnendes oder aggressives Verhalten kann aus Angst und vergangenen negativen Erfahrungen mit Behörden resultieren (vgl. Egert 2011:22).

Gelingende Elternarbeit hat nicht nur für die Eltern und deren Kinder positive Folgen, sondern auch für pädagogischen Fachkräfte. Gute Zusammenarbeit auf allen Ebenen führt zu positiven dauerhaften Entwicklungsveränderungen der Klient*innen. Aber auch für Pädagog*innen ist das Erreichen von Zielvereinbarungen eine Bestätigung guter Arbeit und trägt zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei.

Durch den guten Beziehungszugang zum Kind oder Jugendlichen als auch zu dem Herkunftssystem kann der Arbeitsalltag erleichtert werden (vgl. Conen 1990:250f).

5.7 Eskalation und Deeskalation (Jany Michelle)

Jany Michelle

Im Duden wird der Begriff der Eskalation als „(unkontrollierte) Verschärfung und Ausweitung eines Konflikts“ beschrieben, weswegen diese einen Teil des Konfliktmanagements darstellt (vgl. Dudenredaktion o.A.). Die Impulskontrollstörung, welche sich aufgrund von traumatischen Erfahrungen, akuter Bedrohung oder fehlender Orientierung entwickeln kann, ist dafür verantwortlich, weshalb ein als unangenehm wahrgenommener Zustand zu unkontrollierten Handlungen führt. In diesen Momenten können Betroffene ihre Emotionen nicht mehr selbst regulieren und agieren impulsiv, wodurch es zu Schädigungen (z. B. Verletzungen) des*der Betroffenen selbst oder beteiligten Personen kommen kann. Die Impulsivität beschreibt dabei die verminderte oder fehlende Impulskontrolle (vgl. Reusch 2017:38).

5.7.1 Eskalation und Deeskalation in der stationären Fremdunterbringung

In der stationären Fremdunterbringung kommt es häufig zu Konflikten zwischen den Betreuer*innen und den Kindern und Jugendlichen, welche zum einen eskalieren und zum anderen auch von Gewalt geprägt sein können (vgl. Berlin 2010:180ff).

Eskalationen zählen zu den Hauptgründen, weswegen die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen in Wohngemeinschaften abgebrochen werden muss (vgl. Baumann 2019:31). Wird der Inhalt des Artikels der Autorin Pauline Berlin aus dem Jahr 2010 mit dem heutigen Diskurs verglichen, so wird sichtbar, dass die Problematik nicht nur weiterhin aktuell ist, sondern auch, dass eine Veränderung für die Zukunft entscheidend ist (vgl. Schwabe 2019:30). Bezugnehmend auf die Klientel der „Systemsprenger*innen“ wird dadurch deutlich, dass das Wissen über Eskalations-Phasen und Deeskalations-Methoden immer mehr an Bedeutung gewinnt.

5.7.2 Verstehen von Verhaltensweisen von Systemsprenger*innen

Hinter jedem Konflikt verbirgt sich ein Muster, welches zuerst erkannt werden sollte, um zu einer nachhaltigen Lösung zu gelangen. Besonders zu Beginn eines Konfliktes folgen verbale Eskalationen einer Kausalität, die auch zu einem bestimmten Grad berechenbar sein können. Meistens sind die ersten Sekunden maßgebend für den weiteren Verlauf des Konflikts. Hier sollte sich der*die Pädagog*in die Frage stellen, ob das Thema, welches für den Konflikt gerade genutzt wird, auch das eigentliche und ursprüngliche Konfliktthema ist, um in der Situation deeskalieren zu können. Oftmals stellt es eine Herausforderung dar, während eines Konfliktes Verständnis für die Position des Gegenübers zu zeigen, doch genau dies ist eine der grundlegenden Voraussetzungen dafür, um deeskalieren zu können (vgl. Baumann 2019:31-34; Schwabe 2019:41).

Es besteht die Gefahr, dass Klient*innen während einer Eskalation Aussagen und Äußerungen seitens der Pädagog*innen als Drohungen interpretieren. Um in derlei Fällen keine Eskalation voranzutreiben, sollten sich Pädagog*innen nicht auf die Provokation einlassen und jegliche Vorgehensweise transparent machen (vgl. Baumann 2019:37; Körner et al. 2019:34f).

Das Landkartenmodell beschreibt eine Möglichkeit zur Entstehung von Konflikten. Jeder Mensch betrachtet seine Welt und was für ihn*sie dazugehört mit einer eigenen Brille, wodurch unterschiedliche Sichtweisen erkennbar werden. Es bildet sich eine Art persönliche Landkarte über die Wirklichkeit. In dieser hat jede*r ein individuelles Ordnungssystem und in weitere Folge kann nicht davon ausgegangen werden, dass andere Personen durch die Brille so sehen, wie die Person selbst. Die Inhalte von Mitteilungen werden auf eine persönliche Art verstanden, da sie von bisherigen Erfahrungen sowie persönlichen Werten abhängig sind. Bezugnehmend auf Systemsprenger*innen bedeutet das, es benötigt die Kommunikation, als Prozess des Abgleichens der Landkarte, um die Verhaltensweisen zu verstehen und dadurch möglichen Konflikten und Eskalationen präventiv entgegenzuwirken (vgl. Pandur 2016).

Die Metapher des „Brücke Überquerens“ veranschaulicht die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, welche in dieser Forschungsarbeit als Systemsprenger*innen bezeichnet werden und bekräftigt dabei den Aspekt der Teamarbeit. In der sozialpädagogischen Arbeit haben die Betreuer*innen ihre Brücke über den Abgrund bereits überquert. Die Klient*innen stehen jedoch noch auf der anderen Seite und haben aufgrund ihrer Vergangenheit gravierende Gründe, nicht über den Abgrund zu gehen. Folglich schaffen sie es auch nicht augenblicklich, die Einladung der Betreuer*innen zum Überqueren anzunehmen, selbst wenn der Wunsch dafür vorhanden sein sollte. Damit die Klient*innen Mut entwickeln können, über den Anhang zu schreiten, benötigt es Vertrauen, Ruhe und die für sie ‚richtigen‘ Botschaften. Im Durchschnitt sind dies ungefähr 28 (achtundzwanzig) Wiederholungen, bis die Betroffenen alleine über die Brücke gehen können. Beharrlichkeit und Geduld kristallisieren sich hier als notwendige Eigenschaften der Sozialpädagog*innen heraus.

Zu beachten ist, dass mit den Klient*innen gemeinsam gegangen werden sollte und nicht stellvertretend für diese. Die Klient*innen dürfen weder in der Mitte stehen gelassen werden (während einer Eskalation), noch dazu gezwungen werden, über die Brücke zu gehen (vgl. Bausum et al. 2013:222-226; Göttl 2020).

Je besser die Verhaltensweisen und deren Hintergründe erkannt werden, desto eher kann es den zuständigen Betreuer*innen gelingen, zu deeskalieren (vgl. Göttl 2020).

5.7.3 Eskalationsphasen

5.7.3.1 Eskalationsphasen nach Friedrich Glasl

Friedrich Glasl wurde 1941 in Wien geboren und ist als Konfliktforscher bekannt. Er begründete neun Eskalationsstufen und Lösungsmöglichkeiten für Konflikte all dieser Konfliktstufen. Dabei gibt es drei Hauptphasen, welche sich in weitere Phasen gliedern.

Die erste Hauptphase ist die „**Verstimmung**“, welche auf der Sachebene stattfindet und auch „win-win“-Phase genannt wird. Erste unterschiedliche Standpunkte werden erkennbar sowie dass sich ein Konflikt entwickeln könnte. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Konflikt durch konstruktive Gespräche für beide Parteien positiv ausgeht, ist in dieser Phase noch relativ hoch. Bei der Verhärtung entstehen verschiedene Ansichten und Standpunkte werden klargestellt, wobei auch Diskussionen entstehen können. Während der Debatte wird der Konflikt entweder direkt angesprochen oder dieser bleibt unausgesprochen, was zu Frustration führen kann. Wenn es im Gespräch zu keiner Lösung kommt, dann folgen oft bereits die ersten Taten statt Worte (vgl. Glasl 2015:98-118).

In der zweiten Hauptphase „**Schlagabtausch**“ findet ein Ebenen-Wechsel von der Sach- zur Beziehungsebene statt, was auch als „win-lose“-Phase bezeichnet wird. Im Vordergrund steht die Durchsetzung der eigenen Meinung und nicht mehr das Suchen nach einer gemeinsamen Lösung. Die Sorge um Image und Koalition bedeutet, dass jede Person das eigene Image aufrechterhalten möchte und Misstrauen sowie Denken in Stereotypen stattfindet. Beim Gesichtsverlust verhärten sich die Fronten, dabei wird die eigene Meinung als absolut gesehen und der*die Gegner*in gleichzeitig abgewertet. Es führt weiter zur Drohstrategie, wobei Gewalthandlungen verbal angekündigt werden (vgl. Glasl 2015:98-118).

In der dritten Hauptphase, der „**Vernichtung**“, kommt es zu einer totalen Verhärtung und Kompromisslosigkeit. Das Ziel ist nicht mehr, die eigene Meinung durchzusetzen, sondern Gegner*innen zu vernichten. Daher wird diese als Handlungsebene gesehen und in weiterer Folge als „lose-lose“-Phase bezeichnet. Es kommt zu begrenzten Vernichtungsschlägen, Macht und Provokation stehen im Vordergrund. Darauf folgt die Zersplitterung – die eigene Person wird geschützt und das Gegenüber wird gleichzeitig erniedrigt.

In der letzten Phase Gemeinsam in den Abgrund befinden sich beide Parteien in einer Eskalationsspirale. Die Priorität liegt in der Vernichtung der Gegner*innen auch wenn dies die eigene Selbstvernichtung zur Folge hat (vgl. ebd.:98-118).

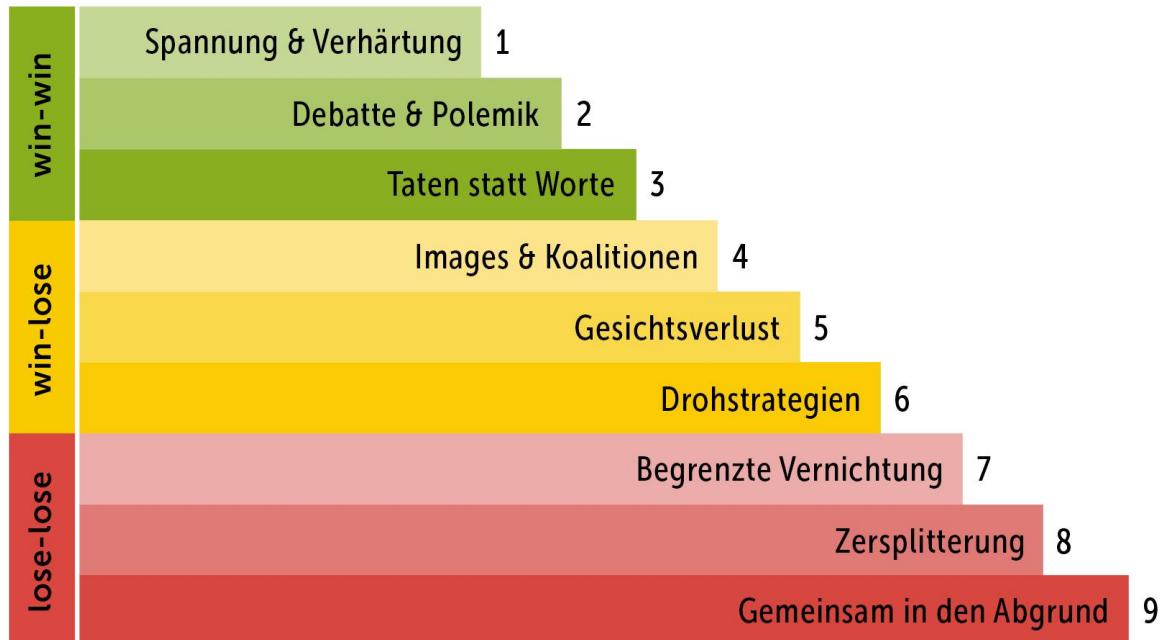


Abbildung 6: Eskalationsstufen in Anlehnung an Friedrich Glasl (vgl. Glasl 2015: 98f) adaptiert

Im Generellen lassen sich die Übergänge zwischen diesen Phasen mehr als Schwellen sehen und je weiter sich ein Konflikt in höhere Eskalationsphasen entwickelt, desto weniger Handlungsalternativen stehen zur Verfügung (vgl. ebd.:98-118).

5.7.3.2 Eskalationsphasen nach Mathias Schwabe

Mathias Schwabe ist Professor für Soziale Arbeit und setzt einen Schwerpunkt für Forschung und Lehre auf den Umgang mit Gewalt in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Gegensatz zu Glasl, welcher im Allgemeinen über die Entwicklung von Eskalationen spricht, erläutert Schwabe in seinem Werk ‚Eskalation und Deeskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe‘ typische Phasen eines Konfliktes, wie sie in der sozialpädagogischen Praxis stattfinden, und setzt damit einen spezifischeren Fokus. Dabei beschreibt er, wie es Sozialpädagog*innen in den jeweiligen Phasen gelingen kann, zu deeskalieren (vgl. Schwabe 2019:49).

In der ersten Phase „**Konfliktfeld abstecken**“ geht es darum, unterschiedliche Standpunkte deutlich zu machen und diese gegenseitig auszutauschen. Deeskalationsmöglichkeiten liegen darin, Verständnis für die andere Person zu zeigen und unterschwellige Beziehungsangebote zu setzen. Im Idealfall werden Kompromisse gefunden und wenn dies nicht mehr gelingt, können Sozialpädagog*innen versuchen, den Konflikt zu verschieben, um Zeit zu gewinnen.

Dies kann zum Vorteil haben, dass beide Parteien wieder auf einer Sachebene diskutieren können (vgl. Schwabe 2019:52).

Die zweite Phase „**Aufschaukeln**“ bezeichnet das gegenseitige Hochschaukeln beider Parteien und den Willen, den*die jeweils andere*n vom eigenen Standpunkt überzeugen. Deeskalationsmöglichkeiten können durch das Zeigen von Erschöpfung gelingen, ohne dem Gegenüber Schuldgefühle zu vermitteln (vgl. ebd.:52).

Der „**Eskalations-Sog**“ beschreibt, wenn Reaktionen nur mehr automatisch folgen. Kinder und Jugendliche befinden sich in einem emotionalen Erregungszustand und haben kaum Kontrolle über die Situation. Deeskalieren ist meist nur mehr möglich, wenn der*die Klient*in zu groÙe Angst vor den Konsequenzen des Konfliktes hat (z. B. Verbote, Bestrafung) (vgl. ebd.:52).

Die vierte Phase beschreibt den „**Höhepunkt**“, wobei das Ende dramatisch oder sehr abrupt stattfindet, wie beispielsweise das Verlassen des Ortes. Deeskalationsmöglichkeiten sind das Anbieten von unerwarteten Gesten seitens der Betreuer*innen gegenüber dem Kind oder Jugendlichen. Damit diese Möglichkeit funktioniert, sollten Sozialpädagog*innen ihre Klient*innen gut kennen. Jedes Kind und jede*r Jugendliche*r reagiert anders und benötigt in Krisensituationen unterschiedliche Unterstützungsangebote. Während bei einer Person eine humorvolle Art und beispielsweise ein Witz als unerwartete Geste die Situation deeskalieren können, würde dies bei anderen provozieren (vgl. ebd.:52).

Die letzte Phase „**Nach dem Höhepunkt**“ erklärt, dass der Ausgang eines Konflikts und der dadurch entstandenen Eskalation je nach Intensität, Bindung und Deeskalationsversuchen sowohl positiv als auch negativ sein kann. Unabhängig von dem Ausgang des Konflikts, bedarf es zu einem späteren Zeitpunkt Gesprächen und Gesten der Wiedergutmachung (vgl. ebd.:52).

Eskalationen könnten oftmals verhindert werden, wenn den Betroffenen die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies ist aber aufgrund der Gruppengröße in Wohngemeinschaften nur bedingt möglich (vgl. Schwabe 2019:52).

5.7.4 Methoden der Deeskalation

5.7.4.1 PART

In Institutionen kommt es vermehrt zu Konflikten, welche von Gewalt geprägt sind. Dies stellt eine Belastung für die Pädagog*innen dar und führt zu überdurchschnittlich häufigen Krankenständen. Es wird deutlich, dass es eine höhere Anzahl an Schulungen im Umgang mit Eskalationen und Gewalt geben müsste. PART ist ein Deeskalationskonzept und setzt auf verbale und körperliche Interventionstechniken. Das Konzept versucht, dabei zu unterstützen, körperliche Angriffe zu verhindern. Die Grundhaltung ist darin definiert, die körperliche Unversehrtheit sowie die Würde aller Beteiligten zu schützen.

Die eigene innere Haltung ist Voraussetzung und das Gegenüber darf nicht als Gegner*in gesehen werden, sondern als Person in einer Krise mit einhergehendem Kontrollverlust. PART versucht bereits vor einer Krise und Eskalation anhand von Präventivmaßnahmen Interventionen zu setzen. Festhaltetechniken werden als Notlösung und letzter Ausweg gesehen, aber trotzdem miteinbezogen.

Bei körperlichen Interventionen können Traumata getriggert werden, weshalb es umso wichtiger ist, Klient*innen bei Notwendigkeit nur anhand der gesetzlich geregelten Maßnahmen festzuhalten (vgl. PART 2015:4-9; Schwabe 2019:63f).

Die Ziele des Konzepts sind es, Gewaltsituationen im Idealfall zu verhindern, Krisensituationen einzuschätzen, kompetent zu reagieren und Vorfälle auszuwerten, um die Ergebnisse für weitere Krisensituationen sinnvoll nutzen zu können. Durch Selbstsicherheit, die richtige innere Haltung, die Vermittlung und Herstellung von Sicherheit, vorausschauendes Handeln und Krisenkommunikation kann Deeskalation nach PART gelingen (vgl. PART 2015:4-9).

In einem PART-Basisseminar werden die Grundlagen der primären, sekundären und tertiären Prävention gelehrt. Die Inhalte beziehen sich dabei im ersten Teil auf das Verstehen von Krisensituationen durch Selbstreflexion und darauf, mögliche Gründe für den Auslöser von Gewalt zu finden bzw. nach Alternativen zu suchen, um körperlichen Verletzungen vorzubeugen. Im zweiten Teil geht es darum, einen Handlungsrahmen dafür zu schaffen, um Krisenkommunikation sowie Befreiungs- und Schutztechniken näher zu bringen. Im letzten Teil werden die Themen Nachbesprechung, Psychohygiene und Dokumentation vermittelt (vgl. PART 2015:11; Schwabe 2019:63f).

Die Qualitätssicherung ist ebenfalls ein Bestandteil des PART-Konzepts, welche durch Auffrischungs- und Vertiefungsseminare, aber auch durch Überprüfungen, Austausche, Rückmelde-Fragebogen und durch die Beteiligung an Fachdiskussionen gewährleistet werden kann (vgl. PART 2015:14).

5.7.4.2 B.A.S.I.G

B.A.S.I.G steht für Beziehungsorientiertes Aggressionsmanagement und Sichere Intervention bei Gewalt und wurde von Reinier Verbeek begründet. In Krisensituationen ist es notwendig, empathisch zu sein, um die inneren Beweggründe der betroffenen Person zu erkennen. Je besser die Beziehung zu den Betroffenen ist, desto eher kann dies dem Gegenüber gelingen. Anhand angemessener Interventionen soll die Selbststeuerung der Klient*innen gefördert und dabei unterstützt werden, Lösungen zu finden. Bei Bedarf sollte den Personen Zeit gegeben werden, um sich wieder entspannen zu können. Dabei darf der Überblick über die Gesamtsituation und mögliche Gewaltpotenziale nicht verloren gehen. Des Weiteren ist die Reaktion der anwesenden Pädagog*innen maßgeblich dafür, ob das Konzept von B.A.S.I.G erfolgreich umgesetzt werden kann.

Auf eine Eskalation sollte nicht mit negativen Reizsetzungen und unüberlegten persönlichen Impulsen reagiert werden (vgl. Verbeek 2021:4f).

Die Stärkung eines persönlichen Sicherheitsgefühls und der körperlichen Sicherheit stellt das Hauptziel von Pädagog*innen während einer Eskalation dar. Das Deeskalieren von aggressiven Verhaltensweisen hat in den meisten Situationen die geringere Bedeutung. Ein besserer Umgang mit hohen Belastungsfaktoren gelingt, wenn sich Pädagog*innen sicher fühlen (vgl. Verbeek 2021:7f).

Eine ruhige Ausstrahlung und das Gefühl von Sicherheit genügen in Extremfällen nicht, um deeskalieren zu können. Trotzdem sind diese Eigenschaften, welche hilfreich sein können und als Grundvoraussetzung dienen. Aus diesen Gründen liegt der Fokus des Konzeptes in erster Linie auf Sicherheit hinsichtlich Beziehung und erst in zweiter Instanz auf Gewalt und Aggression (vgl. ebd.:9-11).

Für die Praxis in der Arbeit mit herausfordernden Klient*innen bedeutet die Methode Folgendes: Sich selbst und den Klient*innen Raum zu geben, was durch Stressregulation, Steuerung der Dynamik anhand von Interventionen, einer partizipierenden und zugleich deeskalierenden Gesprächsführung gelingen kann. Die Stressregulation kann unter anderem durch reflexive Fragen, die man sich selbst immer wieder stellt, und/oder Atemtechnikübungen trainiert werden, wodurch die Handlungsfähigkeit bestehen bleiben kann. Die Ausgangsposition ist entscheidend dafür, wie sich der Konflikt darauffolgend entwickelt. Fühlt sich der*die Klient*in in die Ecke gedrängt, eskaliert die Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit. Daher sollten sich Pädagog*innen zuallererst innerlich distanzieren und dabei zugleich Präsenz zeigen (z. B. Augenkontakt) (vgl. ebd.:35-40).

Dabei geht es um Selbstkontrolle, welche nicht mit einer Fluchtreaktion gleichzusetzen ist. In weiterer Folge sollte eine Grenzsetzung stattfinden (eine Armlänge nach hinten gehen) und zuletzt die verbale Aufforderung folgen, welche das Ziel der erlangten Aufmerksamkeit des Gegenübers verfolgt (vgl. ebd.:41f).

Bei heftigen Eskalationen ist es notwendig, in sich zu gehen, einen stabilen Halt zu vermitteln und Präsenz zu zeigen. Diskutieren hat während der Eskalation häufig wenig Sinn. Es sollte zudem physischer Abstand gehalten werden, um mögliche Angriffe abwehren zu können. Wenn die eskalierende Person auf das Gegenüber reagiert, kann versucht werden, diese in ein Gespräch zu verwickeln und dadurch zu beruhigen. Sobald nicht mehr auf klare Forderungen reagiert wird, steht die Sicherheit des/r Pädagog*in im Vordergrund (vgl. ebd.:52f).

Die Qualität der Kommunikation ist für den weiteren Verlauf eines Konflikts und während einer Eskalation entscheidend in Bezug auf dessen Ausgang. Verbeek nennt in diesem Zusammenhang die partizipative Gesprächsführung. Pädagog*innen sollten aus der Ich-Perspektive mitteilen, wie sie die Situation neutral erleben und ihr Anliegen in der Ich-Perspektive aussprechen.

Es sollte versucht werden, offene Fragen an das Gegenüber zu stellen, wie dieses die Situation selbst erlebt. Wichtig ist, versuchen zu verstehen, worum es gerade eigentlich geht und anhand dessen Unterstützung anbieten. Die Haltung selbst ist in vielen Situationen entscheidender als die verbalen Inhalte. Allgemein werden Rationalität und Reflexionsfähigkeit gefördert und die Methode dient der Lösungsfindung. Das Gegenüber darf dabei nicht unter Druck gesetzt werden (vgl. ebd.:66-72).

Herausforderungen (Persönliche Konflikte, forderndes Verhalten, Aggression, Frustration, Gewalt), welche bei der Anwendung zum Vorschein kommen können, erschweren die Durchführung von beziehungsorientiertem Arbeiten und sollten daher in regelmäßigen Abständen reflektiert werden (vgl. Verbeeck 2021:75).

5.7.4.3 Gefahren in der Anwendung von Deeskalationsmethoden

Gewaltmissbrauch seitens der Sozialpädagog*innen gegenüber den Klient*innen ist immer wieder ein Thema in öffentlichen Debatten. Durch die Einsicht in Dokumentationen wird dies sichtbar, jedoch ist dabei kaum herauszulesen, auf welche Weise Kinder und Jugendliche diese Gewalt erleben. Es wird deutlich, dass die Anwendung von Deeskalationsmethoden Gefahren bezugnehmend auf gewaltvolle Handlungen mit sich bringen kann (vgl. Lorenz 2019:19, 26).

Aufgrund des Fokus dieser Forschungsarbeit wird hier nur Bezug auf unbeabsichtigte Gewalt seitens der Sozialpädagog*innen im Zuge der Deeskalation genommen. Dazu gibt es mehrere Gedankengänge hinsichtlich der Deeskalationsmethoden.

Kommt es in der Praxis zu einer Situation, in welcher die Klient*innen festgehalten werden müssen, könnte das aufgrund bisheriger traumatischer Erfahrungen weitere Traumata auslösen (siehe Kapitel 5.4) und für die Betroffenen als Gewalt wahrgenommen werden, obwohl dies objektiv betrachtet nicht der Fall ist.

Wenn beispielsweise nicht alle Teammitglieder einer Einrichtung eine Einschulung im Bereich der freiheitsbeschränkenden Maßnahmen hatten, kann dies zur Folge haben, dass das Festhalten in Drucksituationen oder im Affekt nicht korrekt angewendet wird und es tatsächlich zur Anwendung von Gewalt kommt, wenngleich unbeabsichtigt. Wie es vor allem die Methode PART beschreibt, kann es aber aufgrund von selbst- oder fremdgefährdendem Verhalten im Zuge der Anwendung zu freiheitsbeschränkenden Maßnahmen kommen. Da es zu solcherlei Mitteln nur in den genannten Notfällen kommen sollte, gibt es das Heimaufenthaltsgesetz (HeimAufG § 1 (1) 1), welches seit Anfang 2018 auch für Einrichtungen wie sozialpädagogische Wohngemeinschaften gilt. Dieses besagt, dass das Recht auf die persönliche Freiheit ein Menschenrecht ist. In diesem Gesetz ist geregelt, unter welchen Voraussetzungen es zu derartigen Maßnahmen kommen darf. Es wird dabei zwischen alterstypischen (z. B. angurten) und altersuntypischen (z. B. verschlossene Räume) Freiheitsbeschränkungen (HeimAufG § 3 (1) 1a) unterschieden (vgl. Bundesministerium 2018:1-14).

Das Festhalten während Impulsdurchbrüchen ist keine alterstypische Freiheitsbeschränkung, weswegen hier genauer darauf geachtet wird, ob es tatsächlich notwendig war. Aus diesem Grund (Nachvollziehbarkeit, Beweissicherung) müssen diese Situationen detailliert dokumentiert werden. Die Bewohner*innenvertretung ist für die Überprüfung zuständig, ob die Anwendung einer freiheitsbeschränkenden Maßnahme gerechtfertigt war, und hat Einsicht in die Dokumentationen (HeimAufG § 8 (3) 1) (vgl. Bundesministerium 2018:19ff).

5.8 Erlebnis und Freizeitpädagogik (Ulzer Viktoria)

Ulzer Viktoria

In den Interviews mit den Fachkräften und Jugendlichen der beforschten Einrichtung wurden freizeit- und erlebnispädagogische Angebote genannt. Dieses Kapitel bezieht sich auf beide Methoden, deren Ansatz eng miteinander verbunden ist. Erlebnispädagogik wird oft im selben Kontext mit Freizeitpädagogik erwähnt, da es sehr viele Überschneidungen gibt. Beide sind sozialpädagogische Methoden, die sich wegen der breit gefächerten Angeboten nur schwer voneinander abgrenzen lassen (vgl. Konnerth 2020:509-516). Im Anschluss wird „Erlebnis- und Freizeitpädagogik“ definiert und die Ziele dieser Methoden werden formuliert. Zu Beginn findet eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Erlebnis“ und „Freizeit“ statt, dies soll auf deren Bedeutung in der heutigen Gesellschaft aufmerksam machen. Weiter wird beschrieben, wie erlebnis- und freizeitpädagogische Methoden in der Kinder- und Jugendhilfe ihre Anwendung finden und welche Bedeutung diese in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im sozialpädagogischen Bereich haben.

5.8.1 Moderne Erlebnis- und Freizeiträume

„Erlebnis“ und „Freizeit“ sind Begriffe, die im Alltag laufend verwendet werden. Welche Bedeutung und welchen Stellenwert Freizeit für Kinder und Jugendliche hat, wird in vielen Studien (JIM-Studie, Shell-Studie etc.) erforscht. Freizeitaktivitäten geben Einblick in Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe (vgl. Konnerth 2020:509f). Die aktuelle JIM-Studie zeigt, dass Freizeit einen hohen Stellenwert bei den 12- bis 19-jährigen Befragten hat. Das Nutzen von virtuellen Räumen nimmt viel Zeit in der Lebenswelt junger Menschen ein. Die Smartphone- und Internetnutzung ist dabei auf den ersten Plätzen der regelmäßig medialen Freizeitbeschäftigung. Sportliche Aktivitäten und Treffen mit Freund*innen, stehen unter den nicht-medialen Freizeitbeschäftigungen im Vergleich zu den letzten Jahren weiter an erster Stelle der Jugendlichen (vgl. MPFS 2021:10-16).

Das Erlebnis liegt in der modernen Gesellschaft ebenfalls im Trend. Erlebnisse können in vielen diversen Bereichen erfahren werden, sei es im Sport, in der Schule oder beim Einkaufen.

Einige Begriffe haben sich geändert, so wird die Schule zur Erlebnisstätte, das Schwimmbad zum Erlebnisbad, das Einkaufen zum Erlebnisshopping oder Sportarten zum Erlebnissport. Die Freizeit- und Erlebnispädagogik profitieren von dieser „neuen Welle“ und dem allgemeinen Interesse. In pädagogischen Diskursen sind die Begriffe „Erlebnis“ und „Freizeit“ näher in den Fokus gerückt. Es wird ein neuer Zuwachs an Aktivitäten von freiberuflichen Fachkräften, als auch an Neupublikationen von Fachliteratur beobachtet (vgl. Konnerth 2020:509f).

5.8.2 Entstehung und Definition von Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die Erlebnisse in der Natur oder in pädagogisch unerschlossenen Räumen bietet. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) stellte bereits im 18. Jahrhundert Handlungen und Erlebnisse in den Mittelpunkt der Entwicklung des Menschen. Grundsäulen seiner Erziehungsphilosophie stellen wichtige Wurzeln der Erlebnispädagogik dar. Diese sind unter anderem die Bewegung in der Natur, unmittelbares Erleben durch Sinne, Lernen aus Erfahrungen und der Erwerb von Selbstständigkeit. Kurt Hahn (1886-1974) gilt mit seiner Idee der Erlebnistherapie als Begründer der Erlebnispädagogik. Die Gesellschaft des beginnenden 20. Jahrhunderts sah er durch den Zivilisationsprozess deformiert und beschreibt die Jugend mit einem Verfall an körperlichen Fähigkeiten. Mit seinem Konzept setzt er auf die bildende Wirkung von Erlebnissen und erlebnisintensiven Situationen, wie dem körperlichen Training, Projekte und Expeditionen, um die Kondition, Selbstständigkeit und Überwindungskraft zu steigern. Ebenso setzt Hahn den sozialen Dienst etwa bei Rettungsorganisationen ein, um den Verfallsprinzipien entgegenzuwirken und der Jugend Verantwortung zu geben (vgl. Paffrath 2017:34-50; Heckmair / Michl 2018:12-108).

Die Erlebnispädagogik versteht sich als ein Teilgebiet der Freizeitpädagogik, das sich auf die Einbindung der Natur in freizeitpädagogische Settings konzentriert. Eine Methode ist das „Erfahrungslernen“, bei dem „das Kind Erkenntnisse durch die aktive und selbst bestimmte Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Heckmair / Michl 2018:105) gewinnt und jenen Lerneffekt beschreibt, der nicht pädagogisch intendiert war. Die Erlebnispädagogik ist in verschiedenen Einrichtungen zu finden und vereint eine Vielzahl von unterschiedlichsten Trägern der Schul- und Sozialpädagogik, der Sport- und Freizeitpädagogik oder auch der Umwelterziehung. Ebenfalls wird sie von Praktiker*innen in der Erziehungs-, sowie in der Kinder- und Jugendhilfe angewendet. In diesen Praxisfeldern wurden erlebnispädagogische Konzepte und Programme für die Zielgruppen und deren Bedürfnissen entwickelt (vgl. Heckmair / Michl 2018:100-109; Gösch 2006:4).

In einschlägiger Fachliteratur lassen sich verschiedene Begriffsdefinitionen von Erlebnispädagogik finden. Werden die Definitionen diverser Autor*innen verglichen, wird deutlich, wie unterschiedlich Erlebnispädagogik beschrieben wird.

Diese Definitionen sollen in ihrer Gesamtheit eine Beschreibung aus verschiedenen Blickwinkeln darstellen. Heckmair und Michl (2018:108) haben sich auf folgende Definition geeinigt:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen jungen Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Hufenus (vgl. 1993:86) schreibt in seinem Buch „Erlebnispädagogik – Grundlagen“, dass durch das Lernen von Handlungen Menschen in ihrer Sozial- und Selbstkompetenz gestärkt und gefördert werden sollen. Der Autor sieht die Erlebnispädagogik als

„[...] eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt.“ (Hufenus 1993:86)

Paffrath (vgl. 2017:21) sieht die Definition als ein Hilfsmittel oder Verständigungsgrundlage, die jedoch keineswegs wertneutral oder objektiv zu betrachten ist. Seine angebotene Kurzdefinition zeigt dies:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.“ (Paffrath 2017:21)

Im Vergleich zu den genannten Begriffsdefinitionen lässt sich jene von Böhm Winfried im Wörterbuch der Pädagogik als konträr bezeichnen. Die natursportliche Prägung wird hier nicht angesprochen, stattdessen wird vor einer „Pädagogik des Erlebens“ gewarnt, die „sehr schnell dadurch an eine unüberwindliche Grenze [stößt], weil sie Irrationales rational aufbereiten will“. (Böhm 2005:55)

Viele Wissenschaftler*innen und Pädagog*innen haben eine unterschiedliche Vorstellung davon, was Erlebnispädagogik betrifft. Der Vergleich der verschiedenen Definitionen zeigt ein heterogenes Bild. Diese gegensätzlichen Tendenzen lassen sich auf verschiedene wissenschaftliche Betrachtungsweisen und Weiterentwicklungen erlebnispädagogischer Methoden zurückführen (vgl. Baig-Schneider 2012:13; Witte 2002:45).

Paffrath (vgl. 2017:22) sieht mediale Berichterstattungen über spektakuläre Ereignisse, wie Unfälle bei Outdoor-Unternehmungen, als Auslöser kontroverser Diskussionen. Hierbei wird erwähnt, dass Grenzen und Defizite hervorgehoben werden, anstatt die Attraktivität und die damit verbundenen Chancen der Erlebnispädagogik.

5.8.3 Methodische Grundsätze und Ziele der Erlebnispädagogik

Die methodische Ebene der Erlebnispädagogik hat das Ziel, Lernräume zu schaffen, die ein selbst gesteuertes Erfahren und Lernen ermöglichen sollen. Es wird ein methodischer Ansatz gewählt, der frei von Beeinflussung und Belehrung ist. Dazu gehört das Arrangieren von erlebnisintensiven Situationen, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Die Erlebnispädagogik setzt dabei auf Neugier, Experimentierfreude, sowie Entwicklungskräfte und vertraut auf die Selbstregulationsfähigkeit des Menschen. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist bei erlebnispädagogischen Aktivitäten eine Voraussetzung, selbstbestimmtes und interessengeleitetes Lernen lässt sich nicht durch Zwang erreichen (vgl. Reiners 2007:14-29; Paffrath 2017:52f).

Ein zentraler Grundsatz der Erlebnispädagogik ist, dass das handlungsorientierte und soziale Lernen kognitive, emotionale und aktionale Lernebenen ansprechen soll. Komplexe Problemstellungen erlebnispädagogischer Angebote fördern ein hohes Maß an Flexibilität, Entscheidungskompetenz und Konfliktfähigkeit. Der hohe Aufforderungscharakter macht neugierig und regt zum Handeln an. Herausforderungen, die dabei entstehen, sollen subjektiv schwer, aber nicht unüberwindlich sein. Durch Grenzerkundungen können neue Fähigkeiten und Eigenschaften erlernt werden. Die unmittelbare Abhängigkeit in Gruppensettings fordert soziale Fähigkeit, Rücksichtnahme, Verantwortung, sowie Kooperations- und Teamfähigkeit. Am Ende einer erlebnispädagogischen Aktivität ist die Reflexion von Erlebnissen eine wichtige Aufgabe des/der Pädagogen/Pädagogin, Aktionsphasen sollen möglichst zeitnah am Moment reflektiert werden (vgl. Reiners 2007:14-29; Paffrath 2017:52f).

5.8.4 Entstehung und Definition von Freizeitpädagogik

Der Begriff „Freizeitpädagogik“ wurde erstmals 1929 von dem Pädagogen Fritz Klatt in seinem Sammelband „Freizeitgestaltung, Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen“ erwähnt. Bis in die siebziger Jahre wurde dem Terminus eine marginale Bedeutung in pädagogischen Diskussionen zugeschrieben. 1971 war es ein Aufsehen, als zwischen Opaschowski Horst und Nahrstedt Wolfgang diskutiert wurde, ob es sich bei der Freizeitpädagogik um ein eigenes Berufsbild handle. In den darauffolgenden Jahren kam es zu einem Aufschwung im Bereich der freizeitpädagogisch orientierten Publikationen, 1978 wurde die erste Fachzeitschrift „Freizeitpädagogik“ gegründet. Heute ist die Freizeitpädagogik ein Teilgebiet der Pädagogik sowie der Erziehungswissenschaft und in Bereichen wie der Schul-, Sozial- und Sportpädagogik nicht mehr wegzudenken (vgl. Freericks et al. 2010:27f; Popp 1995:137f).

Fritz Klatt war der Erste, der das „Lernpotenzial auf Freizeiten explizit zum Gegenstand freizeitpädagogischer Betrachtung erhob“ (Freericks et al. 2010:28). Ein pädagogischer Wert wurde im gemeinsamen Erleben in Jugendfreizeiten festgestellt.

Klatts Ziel war es, fern der täglichen Schul- und Berufszwänge, ein Lernen für junge Menschen in der Freizeit mit unterschiedlichen Lernzielen und -inhalten zu ermöglichen. In den neunziger Jahren wird die Freizeitpädagogik als „zeit- und sinnorientierte Phase“ (ebd.:29) beschrieben. Die erlebnisorientierte Spaßgesellschaft wurde durch eine neue Freizeitethik erweitert, die durch „soziale und ökologische Verantwortung und durch neue Verbindungen von Unterhalt/Spaß, Konsum und Bildung“ (ebd.) gekennzeichnet ist (vgl. Konnerth 2020:516f; Freericks et al. 2010:28f).

Heute richtet die Freizeitpädagogik ihren Fokus auf den gesellschaftlichen Bereich „Freizeit“ und stellt eine pädagogische Alternative zur Schulpädagogik dar. Mit freizeitpädagogischen Angeboten soll auf neue gesellschaftliche Probleme reagiert werden. Durch pädagogisch geplante Lernprozesse sowie -angebote, sollen Fähigkeiten gesteigert und eine sinnvolle und kreative Freizeitgestaltung ermöglicht werden (vgl. Konnerth 2020:516f; Fromme 2005:610f).

5.8.5 Ziele und Methoden der Freizeitpädagogik

„Freie Zeit“ ist eine Voraussetzung für Lernen, Bildung und die persönliche Entwicklung. Das Erfahrungslernen im Freizeitbereich umfasst viele Lern-Chancen. Erinnerungen an das Selbsterlebte bleiben lange erhalten. Diese Selbsterfahrung kann neues Handeln generieren und birgt Chancen, eigene Emotionen und Einstellungen zu überdenken und zu verändern. Emotionales Lernen stärkt die Persönlichkeitsentwicklung in der Interaktion mit der Umwelt. Die Freizeitpädagogik ist darauf konzentriert, diese Bildungsgelegenheiten zu fördern, um soziale Kompetenzen zu stärken (vgl. Konnerth 2020:518; Freericks et al. 2010:43).

Opaschowski (vgl. 1990:180) führt die informative Beratung, die kommunikative Animation und die partizipative Planung als wesentliche freizeitpädagogische Methoden ein. Menschen sollen animiert werden, in ihrer Freizeit an pädagogischen Angeboten teilzunehmen, das Prinzip der Freiwilligkeit sollte dabei gewährleistet sein. Das Lernen in der Freizeit schafft neue Bildungsmöglichkeiten und attraktive, sowie innovative Lernräume. Für die Teilnahme an freizeitpädagogischen Bildungsangeboten sollte ein fixes Zeitfenster im Alltag eingeplant werden. Es ist darauf zu achten, dass das Verhältnis von Bildung und Freizeit immer im Gleichgewicht steht (vgl. Konnerth 2020:517; Freericks et al. 2010:33-42).

Bei der Angebotsgestaltung soll auf methodische und didaktische Prinzipien gesetzt werden, die die Selbstbestimmung stärken, sowie die Handlungsorientierung und Ziele des gemeinsamen Handelns in der Gruppe in den Fokus stellen. Zu den Strukturmerkmalen zählen Offenheit, Erreichbarkeit und Aufforderungscharakter der Freizeitsituation. Den Teilnehmer*innen müssen Wahl-, Entscheidungs- und Initiativmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Freizeitpädagogik soll ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen sein, das Spaß und Geselligkeit mit sich bringt.

Die Anwendung freizeitpädagogischer Angebote lässt sich in pädagogischen Einrichtungen, wie Schule, Hort, Jugendheim oder Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, als auch in Freizeitvereinen finden (vgl. Konnerth 2020:517f; Freericks et al. 2010:30-44).

5.8.6 Erlebnis- und freizeitpädagogische Lernszenarien

Erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote und Settings weisen eine Vielfalt an Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf. Der Ansatz beider pädagogischer Methoden ist eng verbunden, weshalb die Struktur und somit auch die Ziele und Lernszenarien Gemeinsamkeiten aufweisen. Um dies zu verdeutlichen, wurde das Diagramm „Strukturmerkmale erlebnispädagogischer Lernszenarien“ von Hartmuth Paffrath adaptiert und mit den Lernszenarien der Freizeitpädagogik abgeglichen und erweitert. Dabei zeigten sich viele Überschneidungen, eine Abweichung war beim Ernstcharakter der Erlebnispädagogik zu erkennen. Eine vergleichsweise ähnliche Situation wird in der Freizeitpädagogik als Herausforderung bezeichnet. Die charakteristischen Elemente ergeben sich aus der Grundidee, durch handlungsorientierte Aufgaben Lernprozesse zu unterstützen und zu fördern. Erlebnispädagogische Lernszenarien sollten wichtige Strukturmerkmale besitzen (siehe Abbildung 7). Alle Elemente haben einen hohen Stellenwert und stehen in engem Bezug zueinander. Fällt eines aus, hat das Auswirkungen auf das ganze System. (vgl. Paffrath 2017:83f).

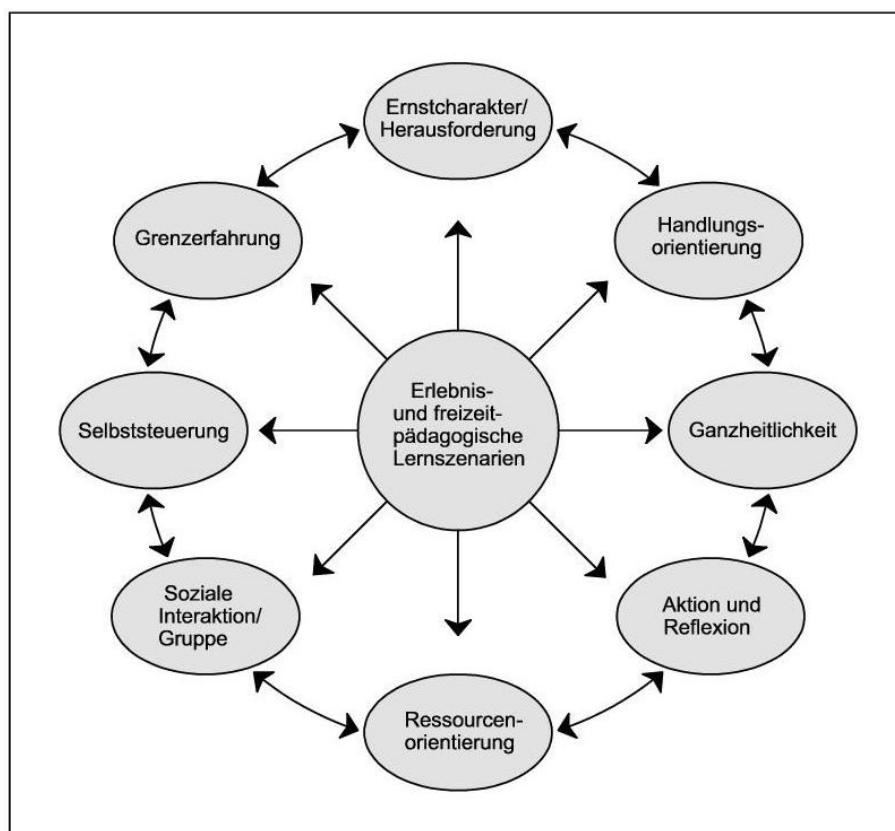


Abbildung 7: Erlebnis- und freizeitpädagogische Lernszenarien, Diagramm in Anlehnung an Hartmuth Paffrath (vgl. Paffrath 2017:83) adaptiert und erweitert

Erlebnispädagogische Aktivitäten konfrontieren die Teilnehmer*innen mit Situationen und Aufgaben, die sie nicht umgehen oder verschieben können. Diese unmittelbar zu bestehen, stellt den Ernstcharakter der Situation dar. Steht der*die Teilnehmer*in am Berg, kann er*sie sich nicht einfach ausklinken, sondern hat die Aufgabe, den Berg wieder abzusteigen. Die Herausforderung ist, dass Situationen mit hohem Aufforderungscharakter zu einer aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst anregen (vgl. Paffrath 2017:84f).

Die Handlungsorientierung steht im erlebnispädagogischen Kontext für „Learning by doing“, dass „den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Handeln, Wahrnehmen, Empfinden, Reflektieren, Auswerten, Planen (Experiential Learning Cycle)“ (Paffrath 2017:85) darstellt. Das Handeln hat eine große Bedeutung für den Lern-, Erinnerungs- und Motivationsprozess (vgl. Paffrath 2017:85).

Im Lernprozess spielt die Ganzheitlichkeit eine zentrale Rolle. Handeln mit allen Sinnen, das heißt „Kopf, Herz und Hand“ (Michl 2011:31) sollen während pädagogisch wertvollen Erlebnissen miteinbezogen werden. Dadurch werden kognitive, sensomotorische und affektive Lerndimensionen angesprochen, das zur ganzheitlichen Verinnerlichung des Erlernten führt (vgl. Galuske 2011:254).

Grenzerfahrungen werden im erlebnispädagogischen Kontext als Überschreitungen von unüberwindbaren physischen Leistungsgrenzen bezeichnet. Diese positive Anstrengung trägt dazu bei, das Selbstbewusstsein zu stärken und Ressourcen zu entdecken. Grenzerfahrungen sind sehr bedeutsam, da die Komfortzone des Sichereren verlassen werden muss und die Neugier geweckt wird (vgl. Paffrath 2017:84-86; Reiners 1995:41).

5.9 Individuelle Betreuungsformen (Markus Betz)

Betz Markus

Das folgende Kapitel diskutiert anhand von Literaturerkenntnissen einen Handlungsrahmen zur individuellen Gestaltung von Betreuungsmethoden.

Der Sozialpädagogische Blick erklärt die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, situativen und institutionellen Rahmenbedingungen, die auf die Zusammenarbeit zwischen Professionist*innen und Klient*innen einwirken.

Diese Bereiche werden mit Grundsätzen der Lebensweltorientierung hinsichtlich der Orientierung am Alltag der Klient*innen, der Beziehungsgestaltung, der Reflexion und dem Verhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle ergänzt.

Das Unterkapitel Wohnformen stellt das bestehende differenzierte Angebot von Wohnformen mit Betreuungsschlüsseln und mögliche Indikationen und Kontraindikationen zur Zuweisung vor.

5.9.1 Der sozialpädagogische Blick als Handlungsrahmen

Galuske / Rosenbauer (2014) beschreiben anhand des Konzepts des Sozialpädagogischen Blicks einen Handlungs- und Problemlösungsrahmen für die Soziale Arbeit.

Dieser Rahmen kann auch in der Gestaltung individueller Betreuungsformen eine Handlungsanleitung sein. Ein zielgerichtetes, kontrolliertes und begründetes Handeln wird als fundamentale Voraussetzung einer sozialpädagogischen Intervention gesehen. Der sozialpädagogische Blick wird als Fähigkeit, eine Situation in ihrer Komplexität lesen zu können, beschrieben (vgl. Galuske / Rosenbauer 2004:316).

Die Sozialpädagogik bearbeitet Fragen des Alltagslebens, die im öffentlichen und politischen Diskurs als Problem wahrgenommen und anerkannt werden. Die Breite an Feldern, in denen die Sozialpädagogik handelt, macht eine Ein- und Abgrenzung zu anderen Disziplinen schwierig und eine Monopolisierung auf ein einzelnes Arbeitsfeld ist nicht gegeben. Deshalb ist die Zusammenarbeit mit Professionen wie beispielsweise dem Lehramt, der Medizin, der Psychologie oder der Rechtswissenschaft von großer Bedeutung (vgl. ebd.:316f).

Aufgrund einer staatlichen Steuerung und Einbindung in bürokratische Organisationen fehlt der Sozialen Arbeit eine fachliche Autonomie. Sozialpädagogische Interventionen befinden sich im Spannungsfeld des doppelten Mandats aus Hilfe und Kontrolle (vgl. ebd.:316f)

In der Planung und Durchführung sozialpädagogischer Interventionen ist es wichtig, den Grundsatz der Co-Produktivität zu beachten. Weil Klient*innen einen aktiven Status von aktiven Co-Produzent*innen haben, ist auf ihre Partizipation am Hilfeprozess zu achten. Es gilt ihre Autonomie der Lebenspraxis zu bewahren. Weil die Erlangung einer fehlenden Selbststeuerungsfähigkeit von Klient*innen ein Kernziel der Sozialen Arbeit darstellt, ist der Eingriff in genau diese Lebenspraxis ein Grunddilemma.

Dieses Vermittlungsproblem aus Eingriff und sozialer Kontrolle einerseits und Unterstützung und Hilfeleistungen andererseits gilt es permanent auszubalancieren. Dabei ist der Respekt vor der Autonomie und Problemlösungskompetenz der Klient*innen ein wichtiger Grundsatz.

Im Fallverständen gilt es Rückbezüge zur Wissenschaft ebenso wie situative Handlungsvollzüge und Handlungsprobleme in der Lebenswelt der Klient*innen herzustellen (vgl. ebd.:320f).

Ein wichtiger Grundsatz der Sozialpädagogik ist die „Bisubjektivität“. Da die sozialpädagogische Arbeit jederzeit am Widerstand der Klient*innen scheitern kann, hängt der Erfolg von Verhandeln und Aushandeln zwischen Pädagog*innen und Klient*innen ab (vgl. ebd.:320f).

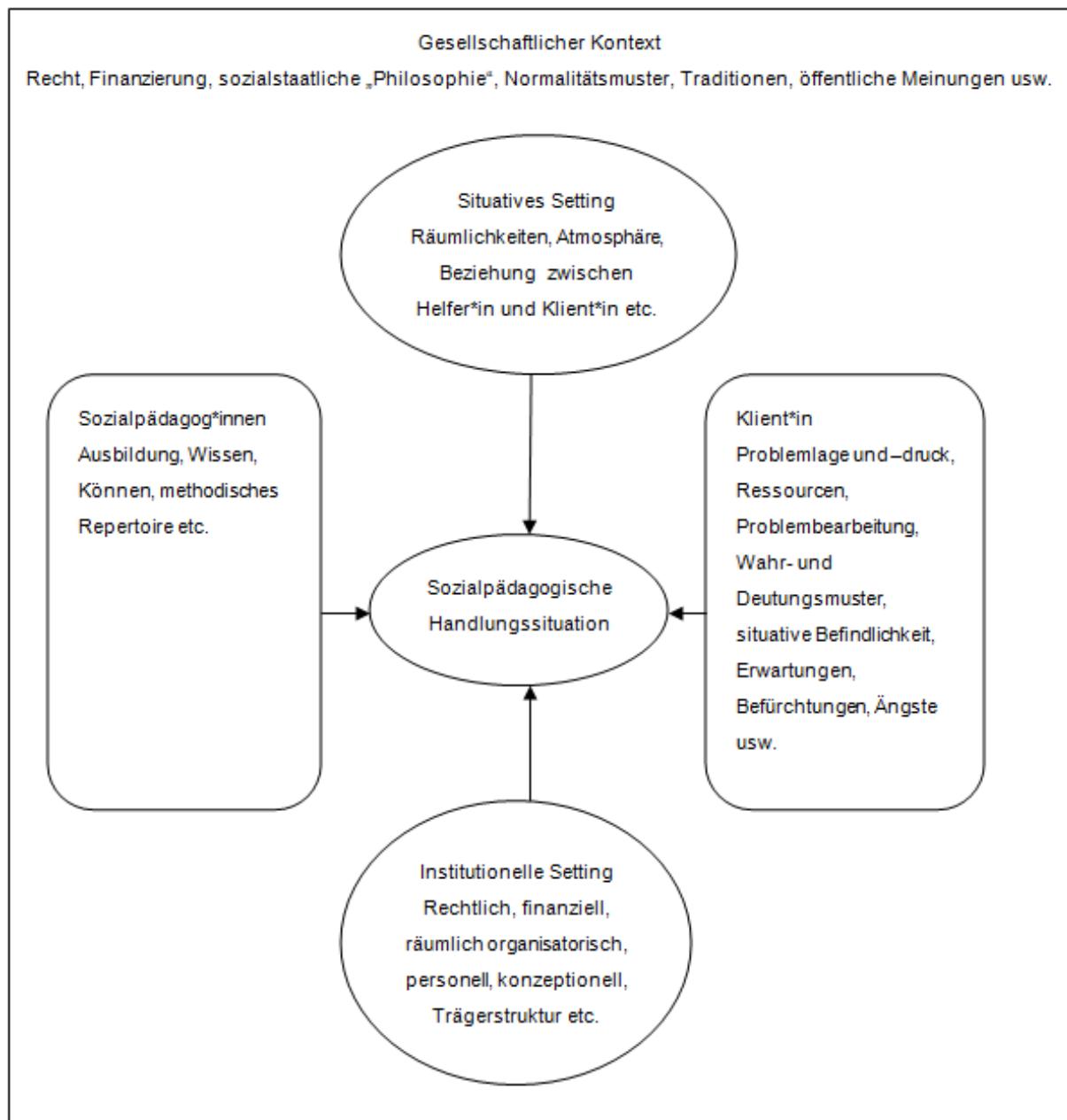


Abbildung 8: Einflussphären auf sozialpädagogische Handlungssituationen (vgl. Galuske / Rosenbauer 2004:323)

Die äußeren Rahmenbedingungen bildet der gesellschaftliche Kontext einer Betreuungssituation. Dieser beinhaltet wichtige Faktoren wie Gesetze, Finanzierungen, sozialstaatliche Philosophien, Normalitätsmuster, Traditionen und öffentliche Meinungen.

Das situative Setting beschreibt Freiheitsräume und Grenzen einer Situation, in der eine sozialpädagogische Handlung stattfindet. Es beschreibt Chancen und Optionen, die zum Zeitpunkt einer Intervention gegeben sind. Das räumliche und atmosphärische Setting liegt dem ebenso zu Grunde wie Konstitutionsbedingungen hinsichtlich der Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Intervention. Ein wichtiger Bestandteil ist die Beziehung zwischen Helfer*in und Klient*in.

Sozialpädagog*innen tragen mit ihren Fähigkeiten, Motiven, Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie Verunsicherungen, blinden Flecken und Ängsten im direkten Austausch mit den Klient*innen maßgeblich zu den bisubjektiven Ergebnissen sozialpädagogischer Handlungen bei.

Letztendlich sind die Rahmenbedingungen der Klient*innen selbst, die sich aus ihren Möglichkeiten, Unmöglichkeiten, Potenzialen und Risiken, der persönlichen Geschichte, Selbstwahrnehmung, den Vorstellungen, Erwartungen und Wünschen ergeben, für den Ablauf einer Handlungssituation maßgeblich (vgl. ebd.:322-324).

5.9.2 Lebensweltorientierung

Thiersch (2014) beschreibt Lebensweltorientierung aus Sicht der lebensweltorientierten Jugendhilfe als Unterstützungsmaßnahmen zur Anregung von Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsaufgaben und Gestaltung von Situationen, Gelegenheiten und Räumen als Hilfe zur Selbsthilfe. Individuelle, soziale und politische Ressourcen sollen dementsprechend so gestärkt werden, dass Menschen ihre Potentiale zur Geborgenheit, Kreativität, zum Sinn und zur Selbstbestimmung entfalten können (vgl. Thiersch 2014:21).

„Anfangen wo der Klient steht“, ist Thierschs (2014) beschriebene Devise der Lebensweltorientierung. (vgl. Thiersch 2014:21) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit trägt die Grunddimensionen aus der Lebenswelt von Klient*innen, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen. Alltäglichkeit wird als eine ganzheitliche Wirklichkeit beschrieben, in der Erfahrungen und Bewältigungsmuster einer Person ineinander greifen (vgl. ebd.:27).

Die Routinisierung und Ritualisierung von Bewältigungsstrategien des Alltags geben Klient*innen Sicherheit. Alltäglichkeit findet in unterschiedlichen Alltagswelten in Peergroups, in der Familie oder im institutionalisierten Leben der Arbeit sowie der Bildung statt.

Die Herausforderung der Lebensweltorientierung ist es, die spezifischen Lebensverhältnisse von Klient*innen mit der Aufgabe der Sozialen Arbeit zu verknüpfen (vgl. Grundwald / Thiersch 2016:33-38).

Als Handlungsmaximen werden Einmischung, Prävention, Alltagsnähe, Regionalisierung und Inklusion angesehen.

Das Prinzip der Einmischung behandelt den gesellschaftlichen und sozialpolitischen Auftrag, die Expertise der Sozialen Arbeit permanent auf unterschiedlichen Ebenen der Politik und Öffentlichkeit einzubringen. Primäre Prävention setzt eine Gestaltung einer belastbaren Alltäglichkeit und Lebenswelt der Klient*innen voraus. Eine sekundäre Prävention legt ihr Augenmerk darauf, spezifische Warnzeichen für außerordentliche Belastungen wie Übergänge in der Betreuung, in der Schule oder in der Arbeit zu erkennen und aufzufangen.

Eine alltagsnahe Sozialpädagogik entwirft ihre Interventionen in der Nähe der Lebenswelt der Klient*innen. Dabei haben lebensweltliche Ressourcen Vorrang zu unterstützenden Leistungen, die eine vorhandene Lebenswelt ersetzen.

In der Regionalisierung soll die Soziale Arbeit beratend den Zugang zu Angeboten des Gemeinwesens des sozialräumlichen Alltags unterstützen. Die Gleichheit und Gleichwertigkeit aller miteinander lebenden Menschen unabhängig von Kompetenzen, Beeinträchtigungen, ethnischen oder religiös-kulturellen Differenzen ist das Ziel des Prinzips der Inklusion (vgl. ebd.:42-46).

In der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit lassen sich Professionist*innen im Rahmen eines „Arbeitsbündnisses“ auf die Lebenszusammenhänge der Klient*innen ein. Dabei sind sie bereit, sich auf die Ungewissheit einzulassen und ein Stück ihres Lebens mit den Klient*innen zu teilen (vgl. Müller 2001 zit. in Galuske/Rosenbauer 2004:324f).

Sozialpädagog*innen verzichten dabei auf hierarchische Unterscheidungsmerkmale in der Distanz, in der Positionierung und in der Sprache. Die Professionalität befindet sich in der Lebensweltorientierung in einem Spannungsbogen aus theoretisch wissenschaftlichem Wissen und den Alltagserfahrungen und Logiken der Klient*innen und der Abwägung von Nähe und Distanz in der Beziehungsgestaltung. Gleichzeitig unterliegt die Profession im öffentlichen Diskurs einem Begründungzwang, der auf überschaubare und verrechenbare Arbeitsabläufe und Strukturen bedacht ist.

Professionelles Handeln benötigt trotz unübersichtlicher Offenheit eine nachvollziehbare Handlungsstruktur. Der Ansatz, lebensweltorientierte Handlungsvollzüge professionell zu strukturieren, wird von Grundwald und Thiersch (2016) als „strukturierte Offenheit“ bezeichnet (vgl. Grundwald / Thiersch 2016:50f).

Die Voraussetzung für diese lebensweltorientierte Professionalität ist eine Reflexivität in der Arbeitsweise, die einen verantwortungsbewussten Umgang mit den Gegensätzen von allgemeiner Wissenschaftlichkeit und individueller Alltagsnähe und von Nähe und Distanz sicherstellen soll. Dazu ist eine Kritik und Selbstkritik der Sozialen Arbeit in Teams genauso wichtig wie die Schaffung von Einspruchs- und Widerstandsmöglichkeiten von Klient*innen (vgl. ebd.:50f).

5.9.3 Wohnformen

Die Niederösterreichische Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungsverordnung (NÖ KJHEV §10 (1) Z1-6 und §11 (1) Z1-6) unterscheidet sechs verschiedene Wohnformen und definiert die maximale Gruppengröße und den Betreuungsschlüssel in Form von Vollzeitäquivalenten (VZÄ).

- Sozialpädagogisch-inklusive Wohnformen mit max. 9 minderjährigen Personen und einem Betreuungsschlüssel von 3,5 VZÄ je Gruppe.

- Familienähnliche Wohnform mit max. 5 minderjährigen Personen und einem Betreuungsschlüssel in Form von 2,5 VZÄ je Gruppe.
- Krisenzentren mit max. 9 minderjährigen Personen und einem Betreuungsschlüssel von 8 VZÄ je Gruppe.
- Mutter-Kind-Einrichtungen mit max. 9 minderjährigen Müttern je Gruppe und einem Betreuungsschlüssel von 4,5 VZÄ je Gruppe.
- Therapeutische Kleinwohnformen mit max. 6 minderjährigen Personen und einem Betreuungsschlüssel von 5 VZÄ je Gruppe.
- Intensivpädagogische Kleinwohnformen mit max. 3 minderjährigen Personen je Gruppe und einem Betreuungsschlüssel von 3,5 VZÄ je Gruppe.

NÖ KJHEV § 3a Anlage 1 und Anlage 2 definieren die Wohnformen detailliert. Darin werden in den Tagsätzen enthaltene Leistungen zur angemessenen Versorgung im Alltag, zur Anleitung und Förderung der Handlungsfähigkeit im lebenspraktischen Bereich, Gestaltung eines strukturierten Alltags, angemessenen medizinischen Versorgung, Schule und Beruf, Elternarbeit/familiäre Kontakte, Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie Koordination mit anderen an der Förderung der Minderjährigen beteiligten Stellen, Qualitätssicherung durch den Träger und Sonderkosten beschrieben.

Die Zielgruppen der Wohnformen werden anhand von Indikationen und Kontraindikationen angeführt. Die beforschte Betreuungseinrichtung bietet eine familienähnliche Wohnform an. Auf Kinder- und Jugendliche, die bereits mehrfache Betreuungsabbrüche erlitten haben, kann in Kleingruppenformen aufgrund des höheren Betreuungsschlüssels individueller eingegangen werden.

5.9.3.1 Familienähnliche Wohnform

Die beforschte Einrichtung entspricht einer familienähnlichen Wohnform (NÖ KJHEV § 3a Anlage 1). Indikationen für eine Unterbringung in familienähnlichen Wohnformen sind eine schwache Bindungsfähigkeit, Entwicklungsverzögerungen, physische, psychische und/oder soziale Auffälligkeiten, belastende Lebenserfahrungen und/oder traumatische Erlebnisse, Störungen im Sozialverhalten oder eine psychiatrische Diagnose.

Kontraindikationen sind durchgehender Pflegebedarf durch Fachpersonal aufgrund einer körperlichen oder geistigen Behinderung, akute und massive Suchtproblematik, akute psychiatrische Auffälligkeit (Behandlungsbedarf KJPP), akuter organmedizinischer Behandlungsbedarf, massives dissoziales und/oder wiederholtes straffälliges Verhalten.

5.9.3.2 Kleingruppenformen

Kinder und Jugendliche mit erheblichen psychosozialen Belastungen, massiven Verhaltensauffälligkeiten oder Anpassungsstörungen mit vorwiegender Störung des Sozialverhaltens, sexuell übergriffigem Verhalten, aggressiven bzw. destruktiven Handlungen gegen sich selbst und/oder gegen andere Personen finden in therapeutischen und intensivpädagogischen Kleingruppen Betreuung.

Intensivpädagogische Kleingruppen verfügen über 1:1, 1:2 und 1:3 Betreuungsverhältnisse zwischen Minderjährigen und Betreuer*innen. In therapeutischen Kleingruppen wird dieses Verhältnis mit 1:4 und 1:6 beschrieben. Eine Zuweisung und Bewilligung der Betreuung in diesen Wohnformen ist nur durch die Kinder- und Jugendhilfe möglich (NÖ KJHEV § 3a Anlage 1).

6 Empirischer Teil

Das folgende Kapitel präsentiert Ergebnisse und Interpretationen aus dem Forschungsprozess und verknüpft diese mit Literaturerkenntnissen aus der Theorie.

6.1 Bedürfnisse der befragten Systemsprenger*innen (Jany Michelle)

Jany Michelle

In diesem Kapitel werden die Bedürfnisse aufgezeigt, welche sich anhand der geführten Interviews mit Systemsprenger*innen als relevant herauskristallisiert haben. Da sich diese Bedürfnisse in den Methoden widerspiegeln, dient dieses Kapitel hauptsächlich als Überblick und die weiteren Interpretationen finden in den jeweiligen Methodenkapiteln statt.

6.1.1 Bezugspersonen

Alle befragten Jugendlichen erzählen, dass es in ihren Leben mindestens eine nahestehende Bezugsperson gibt. Manche dieser Beziehungen entstanden innerhalb der Institution und andere sind Freund*innen aus der Schule. Die hohe Relevanz dieser Bezugsperson kommt während der Interviews zum Vorschein, wenn es sich um die Ansprechperson bei Problemen handelt. In den meisten Situationen wird zuerst die Bezugsperson aufgesucht und erst danach ein*e Betreuer*innen.

Die Gewichtung von Familie und Freund*innen wird von den Jugendlichen in ihrer Wichtigkeit unterschiedlich wahrgenommen.

Ebenso befinden beziehungsweise befanden sich nahezu alle der befragten Systemsprenger*innen in Therapie, wobei die Therapeut*innen auch als Bezugspersonen gelten können.

6.1.2 Betreuer*innen und Kommunikation

Auf der einen Seite werden die Betreuer*innen als eine Stütze gesehen, welche im Alltag eine große Rolle spielen. Auf der anderen Seite besteht der Wunsch nach mehr Verständnis beziehungsweise Akzeptanz für die jeweilige Lebenssituation der Jugendlichen von Seiten der Betreuer*innen.

Die Lern- und Schulsituation gestaltet sich häufig schwierig. Die Jugendlichen zeigen Verständnis, dass die Sozialpädagog*innen den jüngeren Kindern der Wohngruppe mit den Hausaufgaben helfen müssen, bekommen aber in der Folge nicht die notwendige Hilfe, die sie selbst benötigen. Hinzu kommt, dass die zuständigen Pädagog*innen mit dem Wissensstand höherer Schulstufen häufig nicht mithalten können. In der Wohngruppe gibt es Jugendliche, welche höher bildende Schulen besuchen und nach mehr „Allgemeinwissen“ trachten, da der teilweise schwierige Lerninhalt zu Zuständen der Frustration führen kann.

Beispielsweise berichtet ein*e Jugendliche*r über Lernsituationen, welche immer wieder in Eskalationen mündeten. Die Pädagog*innen hatten seinen*ihren Lernstil nicht verstanden und zeigten seiner*ihrer Ansicht nach zu wenig Geduld, wodurch es zu gegenseitigen Vorwürfen kam. In diesem Szenario wird die Überforderung der Sozialpädagog*innen in Bezug auf die Zielsetzung sichtbar, den Wünschen und Bedürfnissen mehrerer Kinder und Jugendlichen gleichzeitig gerecht werden zu können (vgl. T2 2021:Z174-176).

Ein*e Systemsprenger*in erzählt über eine Situation, in welcher er*sie durch „Ritzen“ selbstgefährdetes Verhalten aufzeigte: Wenn ich mich z. B. geritzt habe, ist das denen eigentlich egal. Die bekommen das schon mit, aber das ist ihnen gleichgültig (vgl. T6 2021:Z603f). Die Situation zeigt einen herausfordernden Sachverhalt, in welchem nicht gänzlich klar ist, wie der richtige Umgang erfolgen sollte. Es könnte sein, dass die Betreuer*innen zu geringes Fachwissen zu der Thematik des „selbstverletzenden Verhaltens“ haben und aufgrund der Überforderung vorerst gar nicht reagieren. Genauso könnte es der Fall sein, dass das Team nach interner Übereinkunft entschieden hat, dem „Ritzen“ wissentlich aus bestimmten Gründen nicht allzu viel Aufmerksamkeit zu schenken. Da aufgrund dessen für die Betroffenen der Eindruck entstehen könnte, es sei den Betreuer*innen nicht wichtig, ist die Auffassung der*des genannten Systemsprenger*in durchaus verständlich und nachvollziehbar.

Das Angebot, mit den Sozialpädagog*innen über Probleme oder Aktuelles zu sprechen, nutzen alle Systemsprenger*innen, wenn auch unterschiedlich. Die Kinder und Jugendlichen sind zwar der Meinung, dass Gespräche hilfreich sein können, deren Probleme an sich jedoch im Endeffekt leider nicht zu lösen vermögen.

Betreuer*innen versuchen anhand gut gemeinter Worte, Anteilnahme an den herausfordernden Situationen der Systemsprenger*innen zu erwirken. Beispielsweise werden vermeintlich verständnisvolle Sätze wie „Du kannst jederzeit mit uns reden“ oder „Wir wissen, dass es nicht leicht für dich ist“ formuliert. Jedoch führen solcherlei Aussagen häufig zu Drucksituationen der betroffenen Kinder und Jugendlichen, ihre Befindlichkeit zwingend mitteilen zu müssen.

In manchen Fällen wissen die Betroffenen wohl selbst nicht, was genau der Grund oder Auslöser ihres Gemütszustandes ist und/oder möchten sich bewusst nicht mit einer bestimmten Problematik auseinandersetzen.

Manchen Jugendlichen fällt es aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen auch sichtlich schwer, Probleme eigeninitiativ anzusprechen und sie hegen den Wunsch, dass Betreuer*innen aktiv danach fragen. In diesem Zusammenhang wird erneut deutlich, wie unterschiedlich die Bedürfnisse der Jugendlichen sind und welch große Herausforderung dies in deren Alltag darstellen kann.

Ein großes Thema bezugnehmend auf die Sozialpädagog*innen sind die Betreuer*innenwechsel. Diese Problematik wurde in allen geführten Interviews angesprochen. Viele Pädagog*innen kündigen, gehen in Karenz oder nehmen eine Auszeit. Die Fluktuation wird seitens der Kinder und Jugendlichen als hoch bewertet und der Wunsch nach weniger Wechsel der Betreuer*innen erscheint verständlich. Bindungsabbrüche können in einer Wohngemeinschaft leider nicht gänzlich verhindert werden, aber das Thema Abschied ist von großer Bedeutung, welches nicht unterschätzt werden darf und mehr in der beruflichen Praxis thematisiert werden müsste. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass Abschiede häufig zu kurz oder zu plötzlich ausfielen beziehungsweise manche Sozialpädagog*innen ohne Vorankündigung nicht mehr erschienen.

6.1.3 Freizeitaktivitäten und Sport

Die Jugendlichen erwähnen Hobbies, Sportarten und gemeinsame Freizeitaktivitäten als Ausgleich. Konkret werden dabei Fußball, Tischtennis, das Fitnessstudio und die gemeinsamen Urlaube beziehungsweise Ferienaktivitäten mit der Gruppe genannt. Eine Beschäftigung im Alltag scheint für alle Kinder und Jugendlichen relevant, jedoch stellt es auch immer wieder eine Herausforderung dar, längerfristig an Aktivitäten außerhalb der Einrichtung teilzunehmen. Oft scheint es, als hätten die Kinder und Jugendlichen nach einem Zeitraum von einem Semester kein Interesse mehr. Höchstwahrscheinlich scheitert es am nicht ausreichend vorhandenen Durchhaltevermögen, welches aufgrund der Frustration, nicht mithalten zu können, entsteht. Die zuvor erlebten traumatischen Erfahrungen dürfen nicht vergessen werden und sind zu berücksichtigen, damit solcherlei Aktivitäten stärkend wirken können (siehe Kapitel 5.8).

6.1.4 Altersspanne innerhalb der Wohngruppe

Anhand der thematischen Verläufe wird ersichtlich, wie wichtig es für die Jugendlichen ist, dass in der Wohngruppe Jugendliche desselben Alters wohnen. Während der Interviews erinnern sich die Befragten an die Zeit zurück, wo dies verstärkt der Fall war. Durch den täglichen Dienstwechsel von Betreuer*innen scheint es, als wäre die Peer-Group ein wichtigerer Faktor als in „herkömmlichen Familien“, wo es häufig größere Altersunterschiede zu den Geschwistern gibt.

6.1.5 Privatsphäre und Lautstärke

Bei den Jugendlichen besteht oftmals der Wunsch nach Einzelzimmern, was aufgrund der Gruppengröße nicht immer möglich ist. Jüngere Bewohner*innen werden als sehr laut beschrieben und diese Lautstärke löst bei den Jugendlichen Stress aus.

In diesem Zusammenhang erscheinen Privatsphäre und ein Ort der Ruhe als essentielle Bedürfnisse. Durch die erhöhte Lautstärke können die Kinder und Jugendlichen „getriggert“ werden, wenn diese in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht haben, wie beispielsweise in Streitsituationen.

6.1.6 Weitere Bedürfnisse

Selbstständigkeit wird als Begriff selbst kaum erwähnt, jedoch wird durch die genannten Wünsche, Entscheidungen selbst treffen zu wollen, sichtbar, dass dies ein zentrales Bedürfnis darstellt. Die Selbstständigkeit geht mit einigen anderen bereits erwähnten Bedürfnissen einher. Ein Beispiel betrifft die Schlafenszeiten, welche die Jugendlichen gerne selbst entscheiden würden, um gegebenenfalls länger wach bleiben zu können.

Im Zuge der Selbstständigkeit und Autonomie spielt auch die Nutzung von Medien eine immer größer werdende Rolle. Diese dienen den Jugendlichen als Zeitvertreib, aber auch zur Entspannung, Beruhigung oder Ablenkung. Sie wollen keine limitierten Handynutzungszeiten und deren Telefone in der Nacht keineswegs abgeben.

Das könnte unter anderem auch mit ihren bisherigen Erfahrungen zusammenhängen, wonach Medien als eine Art Zufluchtsort fungieren können, vor allem zur, häufig als Freizeit nutzbaren, Abendzeit.

Musik und Tiere wurden nur vereinzelt genannt. Dabei fiel das Beispiel des Hundes, welcher in Krisensituationen zur Entspannung zu verhelfen vermag. Dass Tiere als positiver Einflussfaktor (z. B. Übernahme von Verantwortung, Stabilität) hinsichtlich der Entwicklung von Kindern fungieren können, ist bereits hinlänglich bekannt. Mittlerweile gibt es auch mehrere Wohngemeinschaften, die nach dem Prinzip der tiergestützten Pädagogik arbeiten. Dafür benötigt es jedoch speziell ausgebildete Pädagog*innen, die notwendigen räumlichen Rahmenbedingungen und keine Wohngruppenbewohner*innen, die von Tierhaarallergien betroffen sind (vgl. Wesenberg 2020:13f, 147ff).

Für manche Kinder und Jugendlichen scheint ein Zuwachs an Ordnung in der Wohngruppe ein Anliegen zu sein und manche Jugendliche nennen die Schule als wichtigen Ort, wo sie sich gut aufgehoben fühlen.

6.1.7 Bedürfnisse Fachkräfte

Durch die Interviews kristallisiert sich ein weiterer wichtiger Aspekt heraus, welcher zu Beginn der Forschung in geringem Ausmaß bedacht wurde. Die Bedürfnisse der Betreuer*innen müssen genauso viel Berücksichtigung finden, wie die der Kinder und Jugendlichen, um bedürfnisorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. Die Herausforderung besteht darin, diese auch in Situationen der Eskalationen wahrzunehmen.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Selbstregulation der Pädagog*innen die Basis dafür herstellt. Diese Fähigkeit kann und sollte erlernt werden, um besser im Alltag mit Problemen umgehen zu können. In der pädagogischen Arbeit ist dies notwendig, um anderen Hilfestellungen leisten zu können. Erst wenn man sich selbst reguliert hat, kann man als positive Stütze für andere fungieren. Diese Funktion lässt sich am besten mit der Theorie „Lernen am Modell“ (Vorbildfunktion) erklären und auch erkennen (vgl. Altenthal 2016:388).

Von Kindern und Jugendlichen kann nicht erwartet werden, sich in Situationen der Eskalation beruhigen und regulieren zu können, wenn Betreuer*innen es nicht vorleben. Wenn Pädagog*innen dies nicht vorleben, könnten diese das Trauma der Bewohner*innen bestätigen – genau das, was die Kinder zuhause erlebt haben. In der Praxis können Pädagog*innen beim Auftreten einer überfordernden Situation bei Gelegenheit eine Pause machen oder ein Glas Wasser trinken, um sich selbst zu regulieren und dies auch für die Kinder transparent zu machen. Die Klient*innen möchten nur Angebote außerhalb der Gefahr (vgl. Valente 2017:36f).

6.1.8 Resümee und Verknüpfung zur Theorie Bedürfnisse

Auf den ersten Blick könnte man davon ausgehen, dass die befragten Systemsprenger*innen dem Alter entsprechende Bedürfnisse haben. Bei näherer Betrachtung der Bedürfnispyramide und Auseinandersetzung mit den teilweise schweren traumatischen Erfahrungen und Erlebnissen dieser Kinder und Jugendlichen wird jedoch sichtbar, dass diese eine besondere Begleitung in ihrer Entwicklung benötigen. Die Grundbedürfnisse (z. B. Nahrung, sichere Bindung) der befragten Kinder und Jugendlichen sind nicht beziehungsweise nur partiell erfüllt worden, weswegen diese eine Barriere darstellen, um weitere erfüllen zu können (vgl. Kapitel 5.1).

Zusammenfassend lässt sich auf der einen Seite festhalten, dass die zuständigen Betreuer*innen bemüht sind, den unterschiedlichen und individuellen Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

In den Interviews wird sichtbar, dass sich diese als einzelne Teammitglieder sowie als Teameinheit Gedanken darüber machen und in Sitzungen reflektieren, was das Kind oder der Jugendliche in der jeweiligen Phase an Unterstützung benötigt.

Auf der anderen Seite kommt zum Vorschein, dass es in den Wohngruppen der Einrichtung Regeln gibt, welche den Kindern und Jugendlichen Struktur geben sollen. Diese bisher aufgestellten Regeln könnten im Alltag vermehrt hinterfragt werden, um bedürfnisorientierter arbeiten zu können. Es macht den Anschein, als würde an manchen Regeln festgehalten werden, weil diese seit langer Zeit Bestand haben. Ein*e Jugendliche*r berichtet beispielsweise darüber, dass es in seiner*ihrer Kultur normal wäre, schwarzen Kaffee zu trinken. Ab wann und in welcher Menge Jugendliche Kaffee trinken dürfen, ist zu diskutieren. Jedoch „bloß“ daran festzuhalten, weil das Regelwerk Kaffee ab 16 Jahren vorsieht, ist augenscheinlich auch nicht immer der richtige Weg. Für den*die Jugendlichen hat besagtes Getränk wahrscheinlich einen höheren Stellenwert, weil es das Gefühl von Heimat zu vermitteln vermag.

Die folgenden Kapitel widmen sich den Methoden, welche in der beforschten Einrichtung zur Anwendung kommen. In den daraus gewonnenen Erkenntnissen spiegeln sich die Bedürfnisse der Systemsprenger*innen wider. Unter diesem Aspekt wird detaillierter auf die Bedürfnisse Bezug genommen. Dabei wird beschrieben und interpretiert, wie es anhand der Methoden gelingen kann, bedürfnisorientiert zu arbeiten und welche Hindernisse dabei entstehen können.

6.2 Bindung und Beziehungsarbeit in der beforschten Einrichtung (Ünlü Tanja)

Ünlü Tanja

Das folgende Kapitel dieser Masterarbeit hat zum Ziel, empirische Erkenntnisse aus der Erforschung einer Einrichtung mit dem Wissen aus der Fachliteratur zu verknüpfen. Es wird nun näher auf die Ressourcen als auch auf die Hindernisse der Beziehungsarbeit eingegangen. Weiters sollen die Erfahrungen im Umgang mit Beziehungsangeboten aus der Sicht von Systemsprenger*innen, als auch aus der Sicht der Pädagogischen Fachkräfte thematisiert werden.

6.2.1 Ressourcen und Potentiale der Beziehungsarbeit

Anhand der Forschungsergebnisse ist erkennbar, dass die Beziehungsarbeit in der Arbeit mit stationär untergebrachten Kindern und Jugendlichen welche Systeme „sprengen“ eine wichtige Rolle spielt. Aus den Forschungsinterviews lässt sich ableiten, dass die Beziehungsarbeit als Schlüssel für das Anwenden professioneller Methoden gesehen werden kann. Die Anwendung professioneller Methoden gelingt besser, umso stabiler die Beziehung zwischen Klient*in und der Pädagog*in ist. Diese zentrale Aussage der Forschung bestätigt sich auch durch die theoretischen Ausführungen in den vorrangigen Kapiteln, als auch durch die weiteren empirischen Forschungsergebnisse.

Auch das (Co-) Bezugsbetreuer*innensystem, mit welchem in der Einrichtung gearbeitet wird, lässt sich anhand des Datenmaterials als Ressource in der Beziehungsarbeit definieren. Es zeigt sich allerdings, dass befragte Jugendliche diese Sichtweise nicht einheitlich teilen. Aus den Forschungsinterviews mit Jugendlichen geht hervor, dass das Bezugsbetreuer*innensystem eine geringere Wichtigkeit darstellt. Daraus lässt sich schließen, dass die Wichtigkeit des Bezugsbetreuer*innensystem von Pädagog*innen anders wahrgenommen und bewertet wird, als von den Klient*innen selbst. Pädagog*innen beschreiben das System der Bezugsbetreuung als haltgebend und als gute Orientierung für Kinder und Jugendliche. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche Bezugspersonen selbst auswählen und Bezugsbetreuer*innen nicht einheitlich als Ankerpersonen nennen.

Das Co-Bezugsbetreuer*innensystem kann als Ressource in der Beziehungsarbeit dienen, wenn Betreuer*innen geplant aus der Institution ausscheiden. Es ermöglicht sanfte und gut vorbereitete Übergänge bei Betreuer*innenwechsel.

In der Erhebung zeigt sich deutlich, dass Ankerpersonen besonders in Krisensituationen eine Ressource darstellen können, da sie in Krisen Halt geben und Sicherheit bieten können. Wesentlich für die Begleitung und die Betreuung von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen sind beständige langjährige Bezugspersonen. Auch die Bindungstheorie nach Bowlby bestätigt die Annahme, dass das Vorhandensein von Bindungsperson für einen positiven Entwicklungsverlauf des Kindes essentiell ist. Dieser Faktor stellt sogleich ein Hindernis in der Beziehungsarbeit dar. Aus der Forschung geht hervor, dass systemsprengende Kinder und Jugendliche in ihrer Biographie viele Beziehungs- und Betreuungsabbrüche erlebt haben.

Als weitere Ressource in der Beziehungsarbeit kann ein familiennahes Betreuungsmodell gesehen werden. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass ein familienähnliches Zusammenleben zwischen Sozialpädagog*innen und Klient*innen sowie eine familienähnliche Wohnform für gute Beziehungsarbeit und darauffolgende Betreuungserfolge förderlich sein kann.

Aus den Forschungsinterviews geht hervor, dass Pädagogische Fachkräfte Klient*innen in ihr Privatleben eingliedern. Sie berichten darüber, dass sie Kinder und Jugendliche zu ihren Familien nachhause einladen, Privatkontakte pflegen und sie in die Familie einbinden. Als Argument für die Verschmelzung zwischen privaten und beruflichen wird die Authentizität genannt. Es wird Kritik daran geübt, dass es schwierig ist authentisch zu sein, ohne Privates einzubringen. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich daher ableiten, dass das Einbeziehen der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen in die eigene Familie für stärkend sein kann und familiäre Betreuung dadurch authentisch(er) gelingen kann.

Die Auswertung der Forschungsergebnisse belegt, dass das Einbeziehen des Herkunftssystems und das Aufrechterhaltens des Geschwisterbandes für die professionelle Beziehungsarbeit förderlich ist. Ein wertschätzender und klarer Umgang zwischen Pädagog*innen und Eltern kann fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen als Modell für „gelingende“ Beziehungen dienen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die gemeinsame Unterbringung von Geschwisterpaaren förderlich für Betreuungserfolge ist, da Kinder und Jugendliche bereits Trennungen von ihren Elternteilen erlebt haben und die Geschwisterbindung Halt und Sicherheit geben kann.

Anhand der Forschungsergebnisse wird außerdem deutlich, dass ein stabiles und als Einheit auftretendes Team für eine gelingende Betreuung und Begleitung entscheidend sein kann. Wenn Teams gemeinsam agieren und gemeinsame Ziele festlegen und verfolgen, kann es gelingen systemsprengende Kinder und Jugendliche bedürfnisorientiert zu begleiten und zu betreuen.

Präsenz, Zuhören, Erkennen von Problemen und Stimmungen sowie Hilfestellungen bei Konflikten werden von den Pädagogischen Fachkräften als wesentliche Merkmale in der Betreuung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen genannt. Daraus lässt sich schließen, dass Feinfühligkeit eine essentielle Kompetenz für die Beziehungsarbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen darstellt. Das Erkennen von Bedürfnissen und Interessen kann eine Atmosphäre schaffen, in welcher sich Kinder und Jugendliche wohl, sicher und angenommen fühlen. Mary Ainsworth (1964) beschreibt das Konzept der Feinfühligkeit als die rasche Wahrnehmung und korrekte Interpretation der kindlichen Signale und Bedürfnisse sowie die angemessene Reaktionen auf diese (vgl. Ainsworth 2015:102-111). Ein Auszug aus einem der Forschungsinterviews mit einer Pädagogischen Fachkraft bestätigt die getätigte Annahme: „ich glaube jedes Kind hat diesen tiefen Wunsch Personen zu haben, die es mögen, die es gernhaben, ohne dass sie Forderungen stellen (T2 2021:Z223f), „ich glaube, der Wunsch ist in jedem Kind da, eine Person zu haben, die es einfach bedingungslos gernhat“ (T2 2021:Z243f).

Die Beziehungsarbeit mit Systemsprenger*innen kann aufgrund negativer Beziehungs-/ Bindungserfahrungen eine Herausforderung darstellen. Das Ablehnen von gesetzten Beziehungsangeboten, gilt es als Pädagogische Fachkraft „auszuhalten“ (siehe Kapitel 5.3). Beziehungsarbeit darf auch scheitern. Aus den Forschungsinterviews geht hervor, dass das Anerkennen von kurzweiliger Betreuungserfolge wichtig für die Beziehungsarbeit ist und die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen stärken kann. Die Aussage einer Pädagogischen Fachkraft bestätigt die Annahme. Die Pädagogische Fachkraft führt an, dass es wichtig sei, „jugendlichen Kindern einfach auch die Möglichkeit zugeben – auch wenn es nur für einen begrenzten Zeitrahmen ist –, ihnen zu zeigen, was alles möglich ist“ (T1 2021:Z766-768).

Als weitere Erkenntnis aus der Forschung kann die Tatsache gesehen werden, dass Nachbetreuung eine Ressource darstellt, welche förderlich für die Beziehungsarbeit ist.

Ein sanfter Übergang, sei es aufgrund von Einrichtungswechsel oder Verselbständigung, kann abrupten Betreuungsabbrüchen entgegen wirken. Das Konzept Nachbetreuung ermöglicht eine professionelle Begleitung und bietet Pädagog*innen die Möglichkeit, weiterhin in ihren Rollen als Professionist*innen zu agieren.

6.2.2 Hindernisse der Beziehungsarbeit

Anhand der Forschungsergebnisse wird sichtbar, dass frühere Beziehungs- und Betreuungsabbrüche als Hindernis in der Beziehungsarbeit gesehen werden können. Daraus lässt sich ableiten, dass Beziehungsabbrüche in der Biographie von fremduntergebrachten Kindern zu Erschwernissen in der Betreuung und Begleitung führen können. Interviewpartner*innen geben an, es sei schwierig, nach mehrmaligen Enttäuschungen neues Vertrauen aufzubauen und sich auf neue Beziehungen einzulassen.

Viele Einrichtungswechsel, einhergehend mit der Gewohnheit nicht lange in einer Einrichtung zu bleiben, erschweren ebenso die Beziehungsarbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen. Die Sicherheit und das Wissen darüber, ein Zuhause zu haben, ist wie bereits erwähnt, als Ressource in der Beziehungsarbeit zu sehen.

Ein wesentlicher Belastungsfaktor für Pädagogisches Betreuungspersonal ist die Zusammenarbeit mit bindungsgestörten Kinder und Jugendlichen. In den Forschungsinterviews wird ersichtlich, dass gesetzte Beziehungsangebote oft auf Ablehnung stoßen. Es ist anzumerken, dass sich Ablehnungen unterschiedlich zeigen können, was bereits im Theoriekapitel ausgeführt wurde. Pädagogisches Betreuungspersonal muss mit Ablehnungen, Beschimpfungen und Handgreiflichkeiten umgehen können und diese nicht persönlich nehmen. Wichtig ist es außerdem, immer wieder Beziehungsangebote zu setzen, feinfühlig zu handeln, Bindungsmuster zu erkennen und Emotionen fachgemäß zu deuten.

Abgesehen von den individuellen Biographien der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen, sind es auch strukturelle Rahmenbedingungen, welche die bedürfnisorientierte Betreuung und Begleitung von Systemsprenger*innen erschweren.

Aus dem Datenmaterial lässt sich ableiten, dass die Gruppengröße von Wohngruppen als Hindernis in der Beziehungsarbeit gesehen werden kann. Reflektierend ist anzumerken, dass die Gruppengröße es erschwert auf alle Bewohner*innen bedürfnisorientiert einzugehen, es öfters zu Streitsituationen und Eifersüchteleien kommen kann und Betreuungspersonen dadurch weniger Zeit für aktive Beziehungsarbeit mit einzelnen Klient*innen haben.

Weiters ist festzustellen, dass breite Altersspannen in den Wohngruppen auch ein Hindernis für die Beziehungsarbeit darstellen können.

Aus den Forschungsinterviews geht hervor, dass besonders Abendsituationen eine betreuungsintensive Zeit für die jüngeren Bewohner*innen darstellen. In den Abendsituationen bietet es sich allerdings auch an, Beziehungsangebote für Jugendliche zu setzen. Die Tatsache in den Nachtdiensten und in den Abendsituationen alleine zu sein, macht es schwierig, vor allem Jugendlichen welche Systeme sprengen Beziehungsangebote zu setzen. Effektive und langfristige Betreuung kann zu Änderungen im Verhalten von Kindern und Jugendlichen führen. Dies impliziert einen entsprechenden Betreuer*innenschlüssel, welcher wiederum von finanziellen Aspekten und übergeordneten Stellen abhängt.

Als weitere Herausforderung in der Betreuung und Begleitung wird die geringe Zeit für Dienstübergaben genannt. Daraus lässt sich erkennen, dass die Vernetzung mit Kolleg*innen sowie weiteren Professionist*innen förderlich für die Beziehungsarbeit wäre, jedoch zu wenige Ressourcen im pädagogischen Alltag dafür vorhanden sind.

Wie bereits erwähnt, kann ein stabiles und miteinander gut kooperierendes Team förderlich für die Betreuung und Begleitung sein. Allerdings kann das Team auch ein Hindernis darstellen. Um die Betreuung und Begleitung von Systemsprenger*innen zu gewährleisten braucht es zumindest eine Person aus dem Team die sich für das Kind / die*den Jugendliche*n ausspricht, und eine Pädagogische Leitung die das mitträgt. Wenn das Team gegen die Betreuung und Begleitung ist, können außenstehende Personen nichts ändern und eine Weiterbetreuung kann nicht stattfinden. Daraus lässt sich schließen, dass das Team ebenso entscheidend sein kann, ob Systemsprenger*innen „gehalten“ werden können.

Das Fehlen von beständigen Bezugspersonen und Stabilität erschwert die Beziehungsarbeit. Interviewpartner*innen geben an, dass Einrichtungen mit oft wechselnden Betreuungspersonen, verhältnismäßig häufig Impulsausbrüche und Grenzüberschreitungen zu beklagen haben. Anhand der Forschungsergebnisse ist erkennbar, dass ein vermehrter Betreuer*innenwechsel zu einem instabilen Gruppenklima führen kann. Als besonders schwierig werden hierbei Beziehungsabbrüche aufgrund von Kündigungen genannt. Daraus lässt sich schließen, dass Beziehungsabbrüche ohne Abschied beziehungsweise ohne nachvollziehbare Begründung für Kinder und Jugendliche schwer(er) zu verkraften sind. Bei weiblichen Betreuungspersonal kann auch das Pausieren aufgrund einer Karenz, ein Hindernis in der Beziehungsarbeit darstellen. Es ist möglich, dass sich Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer bisherigen negativen Bindungs- und Beziehungserfahrungen im Stich gelassen fühlen können.

Unterbringungen von Systemsprenger*innen sollen nicht verallgemeinert betrachtet werden. Es kann vorkommen, dass eine Wohngruppe nicht die passende Unterbringung für das Kind / die*den Jugendliche*n darstellt und es dadurch zu systemsprengenden Verhaltensweisen kommt. Aus den Forschungsinterviews geht somit ein weiteres strukturelles Hindernis hervor. Bei im Raum stehenden Einrichtungswechseln wird zu lange zugewartet.

Pädagog*innen geben an, dass nicht vorausschauend gehandelt wird sondern erst als Reaktion auf Eskalation gehandelt wird. Die Suche nach einem geeigneten Platz findet erst statt, wenn es bereits zu einer Vielzahl an Eskalationen gekommen ist. Es ist anzumerken, dass diese Tatsache sowohl für Mitbewohner*innen als auch für Pädagogische Fachkräfte Herausforderungen im Alltag darstellt. Mitbewohner*innen können sich durch systemsprengendes Verhalten getriggert fühlen, was wiederum zu weiteren Eskalationen führt. Pädagog*innen können sich durch regelmäßig systemsprengendes Verhalten überfordert und kraftlos fühlen, was wiederum nicht zur Deeskalation beiträgt. Eine der wesentlichsten Auswirkungen dieser strukturellen Herausforderungen ist die hohe Fluktuation des Betreuungspersonals.

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass Pädagog*innen Angst vor Stigmatisierung bei gescheiterten Betreuungserfolgen und Überforderungen haben. Die Sorge darüber, dass Betreuer*innen deren Professionalität aufgrund gezeigter Emotionen abgesprochen wird, hemmt diese dabei, Überforderungen auszusprechen und Pausen einzufordern. Die emotionale Verbundenheit mit den Kindern und Jugendlichen gepaart mit der Angst vor Jobverlust stellen ein Hindernis in der geforderten authentischen Beziehungsarbeit dar. Daraus lässt sich schließen, dass emotionaler Druck die Qualität der Beziehungsarbeit hindert. Dies bestätigt sich auch anhand eines Auszugs aus den Forschungsinterviews. Eine Pädagogische Fachkraft gibt hierzu an: „Du hast es immer zu schaffen [...], du hast es gefälligst zu tun, das ist dein Job und wenn dir das nicht gefällt, dann kannst du auch gehen“ (T2 2021:Z163-165).

Überpädagogisierung in der Betreuung und Begleitung führt dazu, dass Kinder und Jugendliche wenig Raum haben um ihre Interessen und Persönlichkeiten zu entfalten. Wenn gewisse Freiräume, das Vertrauen und der Glaube an die Kinder und Jugendliche nicht gegeben sind, kann keine effektive Beziehungsarbeit gelingen. Auch haben Betreuer*innen darauf zu achten, dass es zu keinen Übertragungen der persönlichen Ängste und Sorgen kommt. Gerade deshalb ist es wichtig, Betreuungsprozesse und die eigene persönliche Rolle zu reflektieren.

Zusammenfassend lässt sich daraus ableiten, dass Beziehungsarbeit sowohl aufgrund individueller Biographien als auch durch strukturelle Vorgaben erschwert wird. Das Betreuungspersonal muss dabei gut auf die persönliche Psychohygiene achten und die professionelle Rolle fortwährend reflektieren.

6.2.3 Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit Beziehungsangeboten

Im Anschluss werden nun Forschungsergebnisse präsentiert, welche die Erfahrungen mit Beziehungsangeboten, aus Sicht der interviewten systemsprengenden Jugendlichen aufzeigen sollen. Leser*innen dieser Masterthese wird dabei die Perspektive der Jugendlichen dargelegt, damit bedürfnisorientierte Beziehungsangebote in Zukunft besser gesetzt werden können.

Einheitlich erwähnen Jugendliche Erfahrungen mit fortwährenden Betreuer*innenwechseln. Die Interviewpartner*innen geben an, dass sich Abschiede von langjährigen Betreuer*innen besonders schwierig gestalten. Jugendliche äußern den Wunsch, dass frühere Betreuer*innen zurückkommen sollten. Es ist schwierig nach Betreuer*innenwechsel erneut Vertrauen aufzubauen. Jugendliche reagieren auf neues Betreuungspersonal oft mit Abwehr, Wut und Resignation. Die Annahme, dass es wichtig ist, immer wieder Beziehungsangebote zu setzen, bestätigt sich in der Aussage einer Interviewpartner*in: „Am Anfang habe ich überhaupt alle gehasst, weil alle einfach nur fies und gemein waren, aber jetzt vertrage ich mich eigentlich eh ziemlich gut mit den Betreuern“ (T10 2021:Z303-305).

Weiters geht aus den Forschungsinterviews hervor, dass nach einem einschneidenden Verlust einer wichtigen Betreuungsperson kaum Interesse besteht, erneute tiefe Beziehungen zu Betreuer*innen einzugehen und es Zeit braucht um sich öffnen zu können. Dazu gibt ein*e Interviewpartner*in an: „Also, man muss schon mehr Kontakt haben und näher kennenlernen und so. Wenn man am Anfang keinen kennt, ist es klar, dass man nicht wirklich zutraulich ist und so“ (T10 2021:Z313-315). Den Beziehungsaufbau mit neuen Betreuer*innen beschreibt eine*r der Interviewpartner*in wie folgt: „[...] der Beziehungsaufbau war so kurz okay, wie tickt diese Person überhaupt? Und je nachdem hat man danach eingeschätzt, wie man sich verhalten kann bei der Person. Das haben wir irgendwie alle gelernt im Laufe der Zeit?“ (T10 2021:Z378-381).

Ebenso einheitlich erwähnen die befragten Jugendlichen Kontakt zu ehemaligen Betreuer*innen zu pflegen. Jugendliche geben an, dass ihnen ehemalige Betreuer*innen in Krisen und schwierigen Lebenssituationen Halt geben würden. Es hilft wenn jemand zuhört und gemeinsam über Probleme reflektiert wird. Ein*e Interviewpartner*in gibt an, dass er*sie mit seiner*ihrer ehemaligen Bezugsbetreuerin auch Jahre nach deren Pensionierung in Kontakt ist: „[...] sie war eine Bezugsbetreuerin, die jetzt schon länger in Pension ist, aber mit ihr habe ich eben noch ziemlich guten Kontakt und sie hat mir auch ziemlich viel Halt gegeben, auch nachdem sie schon weg war und wir eben immer noch in Kontakt geblieben sind, das war halt so“ (T7 2021:Z395-399). Diese Aussage ist ein Beispiel dafür, dass Beziehungen welche über das professionelle Betreuungssetting hinaus gehen, eine tatsächliche Ressource für systemsprengende Jugendliche darstellen können, sofern diese Beziehungsangebote gehalten werden (können). Es ist anzumerken, dass private Verstrickungen auch ein Hindernis in der professionellen Beziehungsarbeit darstellen können, da es aufgrund starker emotionaler Verbundenheit schwierig sein kann, eine objektive und reflektierende Haltung zum Kind / zur*m Jugendlichen zu haben.

Es ist festzustellen, dass Jugendliche der beforschten Einrichtungen Bezugsbetreuer*innen nicht einheitlich als Ankerpersonen sehen. Im Zuge dessen zeigt sich in den Forschungsergebnissen, dass Jugendliche Ankerpersonen selbst wählen. Freundschaften, Beziehungen zu Mitbewohner*innen, ehemaligen Betreuer*innen aber auch zu Lehrer*innen sowie zu leiblichen Geschwistern und den Eltern(teilen) werden als Anker und als haltgebende Beziehungen genannt.

Ein*e Interviewpartner*in gibt an, er*sie hätte keine gute Beziehung zu seiner*ihrer Bezugsbetreuerin: „[...] ich verhalte mich immer blöd bei ihr, wenn sie irgendetwas sagt, dann schreie ich sie gleich an“ (T6 2021:Z202, 206).

Langjährige beständige Bezugsbetreuer*innen können allerdings auch eine Ressource und eine Ankerperson darstellen. Ein*e Interviewpartner*in gibt an dreizehn Jahre lang in der Einrichtung zu leben und über neun Jahre eine beständige Bezugsbetreuerin gehabt zu haben. Dies wäre eine große Hilfe und ein großer Vorteil gewesen, was sich beispielsweise anhand folgender Aussage feststellen lässt: „Das war dann eine Betreuerin und nicht dieser ständige Wechsel wie bei anderen“ (T10 2021:Z216f).

Die Annahme, dass ein großer Altersunterschied innerhalb einer Wohngruppe zu Hindernissen in der Beziehungsarbeit führen kann, bestätigt sich anhand einer Aussage einer*s Jugendlichen: „Ich beschäftige mich halt komplett allein [...], weil die Betreuer müssen allen eigentlich helfen und die Kleineren sind auch wichtiger [...], weil die weniger checken als wir Großen“ (T10 2021:Z169-200).

Weiters äußern Jugendliche in den Interviews den Wunsch besser auf das selbstständige Leben vorbereitet zu werden. Betreuer*innen sollten sich dabei unterstützend einbringen und darauf vertrauen, dass Jugendliche selbstständige Entscheidungen treffen können. Die folgende Aussage soll dies untermauern: „Naja, jetzt mit meinem Alter sollten sie mich eher aufklären, wie ich zum Shopping Center komme, wenn ich allein fahre und ein paar Sachen kaufen muss, oder wie ich einfach allein unterwegs fort sein kann“ (T10 2021:Z609-611).

Jugendliche erwähnen außerdem, dass Auszüge von Mitbewohner*innen als schwierige Umstellungen wahrgenommen werden. Ein*e Jugendliche*r berichtet ebenso davon, dass der Umzug der Wohngruppe in ein anderes Haus eine Veränderung in der Dynamik und Beziehungsgestaltung gebracht hat: „Ab da hat sich eigentlich eh ziemlich viel verändert. Unten waren wir mehr familienartig, bis dann eben die erste von uns sechs ausgezogen ist. Dann ist das irgendwie ziemlich schnell gegangen, dass die Familienartigkeit irgendwie auseinandergebrochen ist und eben jetzt WG geworden ist. Das ging dann irgendwie verloren“ (T7 2021:Z327-331). Diese Aussage lässt auch den Rückschluss zu, dass ein sicherer Ort ein Ankerpunkt für Kinder und Jugendliche sein kann und für die Beziehungsarbeit förderlich ist.

Die über die Jahre zunehmende Gruppengröße wird von den langfristig untergebrachten Jugendlichen ebenso in den Interviews kritisch erwähnt: „Das war noch, als ich jünger war, waren wir zu sechst im Haus, als ich gekommen bin, ich glaube, für ca. zehn Jahre – nein, sieben, acht Jahre war das, da waren wir zu sechst im Haus und wir waren wie eine Familie“ (T7: Z133-136). Es ist anzumerken, dass die Gruppengröße von Wohngruppen mittlerweile bei neun Kindern und Jugendlichen liegt. Aus Sicht der befragten Jugendlichen stellt die Unterstützung in alltäglichen und herausfordernden Situationen, die Präsenz, das Zuhören aber auch die Lernunterstützung einen wichtigen Teil der Beziehungsarbeit dar. Dadurch kann es gelingen systemsprengenden Jugendlichen Halt, Sicherheit und Stabilität zu bieten.

Bewohner*innen äußern sich in den Forschungsinterviews im Großen und Ganzen sehr positiv über die geleistete Beziehungsarbeit, wie in diesem Auszug zu lesen ist: „Sie sind immer da, auch wenn sie sich bei manchen Sachen gar nicht auskennen, versuchen sie es trotzdem. Es ist gar nicht leicht in ihrem Job. [...] Alle Kinder wollen Aufmerksamkeit und das jedem zu geben ist schwierig. Aber die sind so organisiert, dass sie sich für jeden Zeit nehmen, mit denen die Hausübungen machen, mit ihnen lernen und mit denen auch manchmal ein bisschen plaudern“ (T9 2021:Z144-149). Ein*e weitere*r Interviewpartner*in gibt an: „Sie haben mir sehr viel geholfen. Ich muss mich eigentlich nochmal bedanken bei ihnen [...] Sie waren in jedem Moment immer für mich da. Sie haben natürlich auch über meine Probleme geredet, nach der Schule haben wir gemeinsam HÜ gemacht, gemeinsam Hausaufgabe und alles haben wir gemeinsam erledigt. Was ich gebraucht habe, haben sie für mich vorbereitet und gebracht“ (T8 2021:Z130-135). Diese Aussagen lassen den Rückschluss zu, dass die Gestaltung der Tagesstruktur für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche sehr wichtig ist und ein Großteil an Beziehungsarbeit durch diese Gestaltung geleistet werden kann. Ein weiterer wesentlicher Faktor in der Beziehungsarbeit ist die Vermittlung des Gefühls angenommen und akzeptiert zu werden, dazu gibt ein*e Jugendliche*r an: „Damals war auch eine sehr gute Zeit für mich, weil als ich gekommen bin, haben mich die Betreuer sehr gut angenommen, die haben mich so angenommen, wie ich war und auch bin (T8 2021:Z58-60). Dies bestätigt wiederum die Annahme, dass die Kompetenz der Feinfühligkeit bedeutsam für gelingende Beziehungsarbeit ist.

Zusammenfassend zeigen die genannten Auszüge, dass vor allem das Verstehen und das Eingehen auf die Lebenswelten von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen essentiell für authentische tragfähige Beziehungsarbeit sind. Es ist festzustellen, dass die interviewten Jugendlichen Schwierigkeiten haben, Veränderungen anzunehmen und teilweise in vergangene Gedanken verstrickt sind und versuchen an diesen festzuhalten. Pädagogische Fachkräfte soll es gelingen, neue Wege aufzuzeigen und die Selbstwirksamkeit von Klient*innen zu stärken, damit Veränderungen leichter angenommen werden können und Weiterentwicklung geschehen kann.

6.2.4 Erfahrungen von Pädagog*innen in der Anwendung von Beziehungsarbeit

Im Anschluss werden die Erfahrungen in der Anwendung von Beziehungsarbeit aus Sicht der Pädagogischen Fachkräfte beleuchtet. Dabei soll der Fokus auf der Beziehungsarbeit als Methode im Umgang mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen liegen.

Beziehungsarbeit wird von den interviewten Pädagog*innen in der Arbeit mit Systemsprecher*innen als grundlegende Methode genannt. Der Beziehungsaufbau und die Stabilisierung des Kindes / des*r Jugendlichen ist anzustreben, sodass ein stabiler Alltag möglich wird und einer Selbst- und Fremdgefährdung entgegengewirkt werden kann.

Ein*e Pädagog*in gibt weiter an, dass über die Beziehungsarbeit gut mit weiteren Methoden wie beispielsweise der Traumapädagogik vertiefend gearbeitet werden kann. Beziehungsarbeit macht es möglich, gut abzuschätzen welche Methode in welchem Ausmaß bei welchem*r Jugendlichen wirksam sein könnte. Ein*e Betreuer*in äußert dazu folgendes: „Da bewegt Beziehungsarbeit am meisten. Ich kann einem Kind, das ich zwei Tage kenne, schon sagen, dass es dieses und jenes macht, aber es wird mich nicht ernstnehmen, weil warum sollte es mir zuliebe etwas tun?“ (T2 2021:Z262-265). Ein weiterer Pädagoge gibt an, dass Beziehung der Schlüssel in der Arbeit mit Systemsprenger*innen sei. In der Arbeit mit Systemsprenger*innen müsse die Professionalität teilweise abgelegt werden, es würde helfen sich in die*den Jugendliche*n hineinzudenken, um die Handlungen und Denkweisen besser verstehen zu können: „Wichtig ist einmal, dass du die Professionalität ablegst für solche Systeme. Die wissen nie, ob ich im Dienst bin oder nicht. [...] Das darf der nie spüren. Das ist einmal eine Grundregel, wenn du solche Typen an der Angel hast. Die packen das nicht“ (T3 2021:Z385-389). „Für mich ist das alles ein Spiel. Ich arbeite da nicht, ich bin da“ (T3 2021:Z214-215). Kinder und Jugendliche würden es spüren, wenn eine Rolle vorgelebt wird. Daraus lässt sich die Annahme bestätigen, dass Authentizität und eine positive Grundhaltung förderlich für die Beziehungsgestaltung sind.

Pädagog*innen geben einheitlich an, dass es ein Teil des Auftrags von Sozialpädagog*innen ist, Impulsdurchbrüche auszuhalten, in Krisen eine beständige Stütze zu sein, Krisen zu begleiten und nach zu besprechen. Dies wird durch folgende Aussage einer Pädagogischen Fachkraft gestützt: „Ich begleite sie einfach, ich bleibe da, das ist so. Und dann reden wir darüber, das sowieso. Dann will ich wissen wieso, weshalb, warum, was können wir das nächste Mal tun, damit das nicht mehr passiert? Und das war's“ (T3 2021:Z195-197). Reflektierend anzumerken ist, dass es aufgrund dieser Herausforderungen wichtig ist, als Betreuungsperson selbst gefestigt zu sein, sodass es gelingen kann eine stabile Begleitung in solchen Krisensituationen zu gewährleisten. Auch die Nachbesprechung von Krisen ist ein wesentlicher Faktor. Gemeinsames Reflektieren wird auch von den Jugendlichen als förderlich und hilfreich benannt.

In den Forschungsinterviews wird auch eine kritische Haltung gegenüber der Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Gabe von Dauermedikationen deutlich. Stationäre psychiatrische Unterbringungen würden die Beziehungsarbeit behindern, da Kinder oder Jugendliche das Vertrauen in das Betreuungspersonal verlieren und sich „abgeschoben“ fühlen. Ein*e Pädagog*in nennt für seine*ihr kritische Haltung gegenüber der KJPP folgendes Argument: „[...] weil ich glaube, dass man da gebrochen wird“ (T3 2021:Z225). Dies unterstreicht die Annahme, dass es wichtig ist Klient*Innen das Gefühl zu vermitteln als Person wertgeschätzt, gesehen und angenommen zu werden.

Eine Pädagogische Fachkraft berichtet über eine gelungene Beziehungserfahrung mit einem*r Systemsprenger*in. Es gelang diese*n in der Betreuung zu halten, da das Betreuer*innenteam und die Leitung hinter ihm*ihr standen. Somit klappte es den*die Klient*in mit achtzehn in die Selbstständigkeit zu entlassen.

Dies gelang unter anderem auch aufgrund der vorherrschenden stabilen und beständigen Beziehung zwischen Pädagog*in und Klient*in. Dadurch kann die Annahme bestätigt werden, dass beständige Beziehungen förderlich für die Arbeit mit Systemsprenger*innen sind. Ein wesentlicher Faktor für die Betreuung und Begleitung ist der Teamzusammenhalt, denn „[...] wenn das Team das mitträgt, überträgt sich das dann auch oft auf die KollegInnen. Wenn es niemanden gibt, dann gibt es auch für dieses Kind und für diesen Jugendlichen keine Möglichkeiten, keine Chance“ (T5 2021:Z511-513) und eine Betreuung innerhalb der Einrichtung kann nicht gelingen.

Pädagog*innen haben die Erfahrung gemacht, dass Ankerpersonen besonders in Krisen und instabilen Phase eine wichtige Rolle spielen. Auf die Frage nach Ankerpersonen geben Pädagoginnen an, dass Bezugsbetreuer*innen und Betreuungspersonen der Kerngruppe eine sehr wichtige Rolle einnehmen. Eine Pädagogische Fachkraft habe diesbezüglich Erfahrungen mit folgenden Aussagen von Klient*innen gemacht: „Du bist mir näher als meine eigene Tante, mein eigener Onkel, meine eigene Mama“ (T2 2021:Z416-417) und weiters, dass eine Bezugsbetreuer*in die Person wäre, auf die man sich verlassen könnte: „Das ist so die Person, die immer für mich da ist“ (T2 2021:Z414). Diese Aussagen führen zu folgender Annahme der befragten Pädagog*in: „Ich glaube, dass wir die wichtigsten Personen sind, vor allem, wenn sie lange da sind und wenn wir sie wirklich schon lange kennen“ (T2 2021:Z416-418).

Interessant zu beobachten ist, dass die befragten Jugendlichen diese Annahme nicht einheitlich teilen, sondern im Zuge der Befragung mehrfach Freund*innen, Geschwister und das Herkunftssystem als Ankerpersonen nennen. Somit ist festzuhalten, dass diese Annahme nicht als allgemein gültig gesehen werden darf. Reflektierend festzuhalten ist, dass sich Kinder und Jugendliche je nach Bedürfnissen verankern und unterschiedliche Ressourcen für sich nutzen, was wiederum eine gute Kompetenz für die spätere Verselbstständigung darstellt. Auch muss der Druck auf Pädagog*innen erkannt werden, der mit solchen Aussagen transportiert wird. Um damit gut umgehen zu können, kann ein professionelles Rollenverständnis und der Austausch mit Teamkolleg*innen und Supervisor*innen hilfreich sein.

Bindungsstörungen erschweren die Beziehungsarbeit. Pädagog*innen berichten in den Forschunginterviews von Erfahrungen in der Arbeit mit bindungsgestörten Kindern und Jugendlichen. Langfristige Beziehungsgestaltung würde sich aufgrund von Bindungsstörungen als schwierig erweisen. Dies wurde bereits auch im theoretischen Teil der Masterthese abgehandelt.

Die Nachbetreuung von Klient*innen sei laut den interviewten Pädagog*innen ein Bestandteil der Betreuungs- und Beziehungsarbeit. Das Wissen darüber, nicht im Stich gelassen zu werden, kann das Vertrauen von Systemsprenger*innen festigen und positive Bindungserfahrungen ermöglichen. Eine Pädagogische Fachkraft führt an: „Wir rechnen auch damit, dass sie ab und zu wahrscheinlich wieder bei uns vor der Türe stehen [...]“

Das ist aber etwas, darüber sind wir uns im Klaren und auch das kann man gut rausbegleiten. Das gehört im Endeffekt auch zur Begleitung dazu, weil es ist ja nicht so einfach für Jugendliche“ (T11 2021:Z511-514).

Aus den Erkenntnissen der Forschungsinterviews geht hervor, dass die Aussagen der befragten Pädagog*innen und Systemsprenger*innen großteils übereinstimmend und ineinander verschmelzend sind. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Systemsprenger*innen feinfühliges Verhalten vom Betreuungspersonal einfordern. Es ist zu beobachten, dass das Betreuungspersonal ebenso zu dem Rückschluss kommt, dass das dies wesentliche Komponente für die bedürfnisorientierte Begleitung und Betreuung von Systemsprenger*innen ist.

6.3 Traumapädagogik in der beforschten Einrichtung (Ulzer Viktoria)

Ulzer Viktoria

In diesem Kapitel werden empirische Erkenntnisse aus der beforschten Einrichtung dargestellt und mit Ergebnissen aus der Literatur verknüpft und diskutiert. Die empirischen Erkenntnisse beziehen sich auf die Aussagen der befragten Führungskraft, der Betreuer*innen sowie der Kinder und Jugendlichen der Einrichtung. Menno Baumann beschäftigt sich in den zwei Bänden „Kinder, die Systeme sprengen“ mit den Bedürfnissen und Impulsen von Systemsprenger*innen. Er erklärt, was Systemsprenger*innen brauchen und welche Methoden in der Betreuung angewendet werden (vgl. Baumann 2019; Baumann 2020). Inspiriert durch diese Bücher, soll in Bezug auf die Forschungsfrage herausgefunden werden, anhand welcher professioneller traumapädagogischen Methoden es Fachkräften gelingen kann, Systemsprenger*innen bedürfnisorientiert zu betreuen und zu begleiten.

6.3.1 Ressourcen und Potenziale traumapädagogischer Methoden und Konzepte

Traumapädagogische Konzepte und Methoden sind leitende Elemente bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in der beforschten Einrichtung. Interviewte Pädagog*innen geben an, eine zusätzliche Ausbildung in der Traumapädagogik absolviert zu haben und traumapädagogische Methoden anzuwenden. Die Aneignung von traumaspezifischem Wissen hat den Fachkräften geholfen, einen adäquaten Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu finden. Durch das Erlernen traumapädagogischer Methoden sind die Sicherheit in der Anwendung sowie die Professionalität der Fachkräfte gewachsen.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass Überregungszustände und Impulsausbrüche durch die Anwendung traumapädagogischer Methoden, wie dem „Skills Training“ (siehe Kapitel 6.3.1.8), reduziert worden sind. Adäquat werden Methoden ausprobiert und eingesetzt, angepasst an die jeweilige Situation.

Traumapädagogische Standards, wie die „pädagogische Grundhaltung“ (siehe Kapitel 6.3.1.1) oder „Die Annahme des guten Grundes“ (siehe Kapitel 6.3.1.2), werden bewusst von den Fachkräften vertreten. Es wird erwähnt, dass die pädagogische Haltung und die Schaffung von förderlichen Rahmenbedingungen eine essentielle Rolle in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen spielen. Der Wunsch einiger Pädagog*innen ist es, weitere Fortbildungen zum Thema Traumapädagogik zu absolvieren. Aus dem Interview geht hervor, dass eine Fachkraft den Lehrgang zur traumazentrierten Fachberatung besucht hat, um die traumasensible Sprache und das Wissen zu vertiefen.

Aus den positiven Rückmeldungen der Fachkräfte in Bezug auf traumapädagogische Methoden und Konzepte lässt sich schließen, dass die Betreuer*innen die Methoden im pädagogischen Alltag integriert haben und Erfolge in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen erzielen. Die genannte hohe Priorität der Anwendung bestätigt dies. Der Wunsch nach einer verpflichtenden traumapädagogischen Ausbildung aller Fachkräfte zeigt, wie notwendig es von den Pädagog*innen gesehen wird, sich traumapädagogisches Wissen anzueignen. Die flexible und adäquate Anwendung veranschaulicht, wie vielfältig traumapädagogische Methoden eingesetzt werden können.

6.3.1.1 Die pädagogische Grundhaltung

Die befragten Fachkräfte der Einrichtung sind der Meinung, dass traumapädagogische Methoden durch das positive Auftreten und die pädagogische Haltung besser von den Kindern und Jugendlichen angenommen werden. Diese Haltung sollte jedoch von den Betreuer*innen nicht missbraucht werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es den pädagogischen Fachkräften besonders wichtig ist, keine Macht durch ihre Haltung vermitteln zu wollen. Das adäquate Anwenden von Methoden und Standards traumapädagogischer Konzepte soll den Kindern und Jugendlichen signalisieren, dass nicht mit Strafen gearbeitet wird.

Wie essentiell die pädagogische Grundhaltung in der Begleitung traumatisierter Kinder und Jugendlicher ist, bestätigen die Ergebnisse der Literaturrecherche. Eine klare Grundhaltung der Fachkräfte bildet das Fundament traumapädagogischer Arbeit, die sich an den Werten der Würde, Toleranz und Gewaltfreiheit orientiert. Die pädagogische Grundeinstellung gegenüber Klient*innen ist entscheidender für konstruktive Veränderungen als reines Wissen und Können (vgl. Bärwald 2018:77).

6.3.1.2 Die Annahme des guten Grundes

Die befragten Betreuer*innen stimmen überein, dass es stets einen guten Grund für das Verhalten einer traumatisierten Person gibt. Verschiedene Verhaltensweisen, die betroffene Kinder und Jugendliche aufzeigen, helfen ihnen, bewusst oder unbewusst mit Traumatisierungen umzugehen. Viele Handlungen davon sind für die Betreuer*innen und anderen Mitbewohner*innen der Wohngemeinschaft nicht nachvollziehbar oder sogar belastend.

In der traumapädagogischen Ausbildung haben die Fachkräfte gelernt, damit umzugehen und das Verhalten zu reflektieren. Die Jugendlichen werden dementsprechend begleitet und bekommen sowohl Sicherheit als auch Stabilisierung geboten.

Das Wiederholen der Aussage einer Fachkraft, mit der Verhaltensweise eines Kindes zu kämpfen, deutet darauf hin, dass sie Schwierigkeiten mit dem Kind oder im Umgang mit dessen Verhalten gehabt haben könnte (vgl. T2 2021:Z121-181). Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Annahme des guten Grundes der Fachkraft geholfen hat, zu begreifen, was das Kind bereits erlebt haben muss, um dieses Verhalten entwickelt zu haben.

Das Verständnis zu haben und mit den Verhaltensweisen umzugehen, die sich Kinder und Jugendliche durch ihre Traumatisierung angeeignet haben, ist eine Herausforderung für die befragten pädagogischen Fachkräfte.

Die notwendige Würdigung ist ein entscheidender Schritt, der traumatisierten Kindern und Jugendlichen helfen kann, ihr belastendes Verhalten in einem Kontext zu reflektieren und möglicherweise auch alternative Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. BAG 2011:5).

Aus dem Fallbeispiel der Fachkraft lässt sich ableiten, dass die Anwendung der Methode des guten Grundes durch bestimmte Veränderungen, wie zum Beispiel das Verhalten des*der Betroffenen reflektieren oder die eigene Wortwahl ändern, zu Erfolgen in der Betreuung traumatisierter Kinder und Jugendlichen führen kann. Traumasensibles Wording hilft den Fachkräften auf die Kommunikation zu achten, sowie Bedürfnisse klar zu formulieren und zu begründen, warum etwas gemacht wird.

Forschungserkenntnisse sind, dass sich das Wording der befragten Pädagog*innen durch die Absolvierung der Traumaausbildung sehr verändert hat. Immer im Vorfeld die nächsten Schritte zu erklären, zum Beispiel, „Wir machen das jetzt!“ oder „Wir gehen da jetzt hin!\“, hilft den Kindern und Jugendlichen, besser mit Situationen umzugehen. Durch das angeeignete traumapädagogische Wissen wurden die Betreuer*innen sensibilisiert, auf ihre Wortwahl zu achten. Interventionsmöglichkeiten die in der Einrichtung angewendet werden, sind zum Beispiel statt „warum“ ein „weil“ zu verwenden, statt „aber“ „und“ zu sagen. Dies sind hilfreiche Wörter, die den Kindern und Jugendlichen das Gefühl geben verstanden zu werden.

6.3.1.3 Wertschätzung

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Fachkräfte der beforschten Einrichtung an der Steigerung der Wertschätzung und Selbststärkung der Kinder und Jugendlichen arbeiten. Beispiele wurden genannt, dass durch mehr Verantwortung und Wertschätzung, die den Jugendlichen gegeben worden ist, diese gestärkt aus Situationen herausgegangen sind.

Die Betreuer*innen versuchen, vorhandene Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu erkennen, diese zu nutzen und auch zu stärken. Dies trägt dazu bei, dass die Betroffenen lernen, sich selbst wertschätzen zu können.

Die Forschungsergebnisse veranschaulichen, dass der respektvolle Umgang der Kolleg*innen als Vorbildwirkung für die Bewohner*innen der Wohngemeinschaft dient. Als Beispiele wurden die gewaltfreie und wertschätzende Kommunikation sowie Respekt und Anerkennung untereinander genannt. Die Kinder und Jugendlichen sehen, wie die Erwachsenen miteinander umgehen und versuchen dieses Verhalten im besten Fall anzunehmen.

6.3.1.4 Partizipation

Die Interviews haben ergeben, dass Partizipation in der Einrichtung gelebt wird, indem Betreuer*innen und Bewohner*innen der Wohngemeinschaft zusammen Entscheidungen treffen. Die Kinder und Jugendlichen werden im Tagesgeschehen eingebunden, es wird gemeinsam gekocht, gegessen und die Bewohner*innen dürfen ihr Zimmer selbst gestalten. Beim Besuch der Eltern dürfen die Kinder und Jugendlichen ebenfalls mitbestimmen, wie lange sie diese sehen wollen. Im Konzept der Einrichtung ist die Beteiligung tief verankert. Es ist ersichtlich, dass die Kinder und Jugendlichen alters- und entwicklungsentsprechend in alle Belange, die sie betreffen, aktiv einbezogen werden. Dies deutet auf eine Förderung sowie Stärkung der Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit hin (vgl. D1 2018:9-19).

An die Vorgaben des Konzepts, in Bezug auf die Mitgestaltung der Bewohner*innen, halten sich die befragten Betreuer*innen der Einrichtung. Im Forschungsprozess konnte nichts Gegenteiliges festgestellt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass entweder strenge Vorgaben in der Einrichtung für die Betreuer*innen gelten oder die Fachkräfte davon überzeugt sind, Erfolge in der Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen zu erzielen. Anhand der Interviews und der Aussagen der Fachkräfte war nicht ersichtlich, ob es im Vorfeld eine Absprache des Betreuungsteam gab, oder ob die Führungskraft die Betreuer*innen vor den Befragungen „gebrieft“ hat.

6.3.1.5 Transparenz

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Kultur des Zusammenlebens in der beforschten Wohngemeinschaft von den Betreuer*innen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen transparent entwickelt und auch gelebt wird. Es gibt eine Transparenz im Arbeiten, sei es Arbeitsmethoden zu besprechen oder Abläufe genau mit den Bewohner*innen und Kolleg*innen zu reflektieren. Einmal im Quartal werden in Kinder- und Jugendteams die Wünsche der Bewohner*innen und Betreuer*innen besprochen. Bedürfnisse und Anliegen werden hier wahrgenommen. Ebenso wird an konstruktiven Lösungen gearbeitet sowie an Vereinbarungen gefeilt. Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, bei diesem Treffen ihr Verhalten zu reflektieren und ihre Wünsche als auch Ziele wahrzunehmen und zu formulieren.

Die Aussagen der Fachkräfte in Bezug auf gelebte Transparenz in der Wohngemeinschaft entsprechen den Vorgaben des Leitbilds der Einrichtung (vgl. D1 2018:18-20).

Aus den Befragungen geht hervor, dass die Tagespläne mit den Arbeitszeiten der Betreuer*innen offen an die Wand der Wohngemeinschaft gehängt werden, um den Kindern und Jugendlichen einen transparenten Einblick zu ermöglichen.

Eine Fachkraft berichtet, dass ein Notfallsplan mit den Bewohner*innen gemeinsam erarbeitet wurde, der in Eskalationsphasen erklären soll, was zu tun ist. Die Angaben der verschiedenen Stufen des entwickelten Plans zeigen, in welcher Phase welche Maßnahmen zu treffen sind und wie sich alle Beteiligten verhalten sollen, wenn ein*e Bewohner*in einen Impulsausbruch hat (vgl. T5 2021:Z533-559).

„Vor allem ist es ganz wichtig, das vor der Gruppe transparent zu machen, dass jeder weiß, wenn wir uns gerade in dieser Stufe befinden, was zu tun ist. Und wenn ich sage: „Jetzt gehen alle in die Zimmer und machen die Türe zu“, ist es auch wichtig, dass das funktioniert und dass man auch erklärt, dass es zum Schutz ist und dass sie nachher aus den Zimmern herausgeholt werden.“ (T5 2021:Z537-542)

Aus diesem Fallbeispiel lässt sich schließen, dass es sowohl den Betreuer*innen als auch den Kindern und Jugendlichen möglicherweise Sicherheit gibt, mit dem Notfallsplan zu arbeiten. Alle Bewohner*innen und Betreuer*innen wissen genau, welche Schritte zu befolgen sind, wenn es zu einer Eskalation in der Wohngemeinschaft kommt. Der Notfallsplan sorgt für Offenheit und Transparenz, jedoch kann er auch für Verwirrung sorgen wenn die Schritte mit den Kindern und Jugendlichen nicht genau geplant beziehungsweise besprochen werden. Dies bestätigt die Aussage der Fachkraft, dass immer wieder Gruppenübungen im entspannten Zustand notwendig sind, um Maßnahmen einzutrainieren (vgl. T5 2021:Z534-544).

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass in diesem Fallbeispiel Transparenz vermittelt wird, indem den Kindern und Jugendlichen genau erklärt wird, dass diese Maßnahmen zum Schutz ihrer Sicherheit sind. Daraus lässt sich schließen, wenn es klare und transparente Abläufe gibt, die klar kommuniziert sind, kann die angewandte Maßnahme im pädagogischen Alltag gelingen. Werden die Aussagen aller Fachkräfte miteinander verglichen, lässt sich daraus schließen, dass Transparenz und Offenheit allen befragten Betreuer*innen wichtig sind. Diese Grundprinzipien werden auch im Konzept der Einrichtung genannt (vgl. D1 2018:18f).

6.3.1.6 Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung

Die Ergebnisse der Interviews weisen darauf hin, dass die Förderung der Selbstwirksamkeit der Bewohner*innen eine essentielle Rolle im pädagogischen Alltag spielt. Den Kindern und Jugendlichen wird immer wieder rückgemeldet, dass sie für ihr Handeln Verantwortung tragen. Das Ziel der Fachkräfte ist, die Selbstbemächtigung der Bewohner*innen zu fördern und vorhandene Ressourcen aufzudecken.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass eine Fachkraft die Kinder und Jugendlichen der Wohngemeinschaft durch selbstbemächtigte Aktivitäten stärken möchte. Dies sind unter anderem Aufgaben, die alleine durchgeführt werden, wie zum Beispiel mit dem Bus fahren oder einkaufen gehen. Die Aktivitäten werden immer wieder rückgespiegelt und es wird erfragt, wie es den Bewohner*innen damit geht (vgl. T1 2021:Z592-604).

Weitere Forschungserkenntnisse unterstreichen die Wichtigkeit der Betreuer*innen, Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstwirksamkeit zu fördern. Den Bewohner*innen werden Alternativmöglichkeiten zu ihren Handlungen gezeigt und es wird eruiert, wo Ressourcen liegen, die gestärkt werden können. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass durch die Verantwortung, die den Kindern und Jugendlichen gegeben wird, und die Einbindung in Entscheidungen ihre Selbstständigkeit gefördert wird.

Die befragten Betreuer*innen berichten, in manchen Situationen „übersensibel“ zu reagieren:

„Da sind wir oft sehr überpädagogisch und sehr überbehütet, dass bloß nichts passiert, und man lässt ihnen wenig Raum für das, was sie interessiert, was sie an Vorstellungen haben.“ (T2 2021:Z232-234)

Die Interviews zeigen, dass die Fachkräfte an sich selbst arbeiten wollen und den Bewohner*innen mehr Raum geben möchten selbstständiger zu werden. Genannt wurde auch, Beziehungsangebote zu setzen, um die Bindung zu den Kindern und Jugendlichen zu stärken. Daraus lässt sich schließen, dass dieses Angebot wiederum einen positiven Einfluss auf die Stärkung der Persönlichkeitsbildung der Bewohner*innen hat.

6.3.1.7 Sicherer Ort

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass eine Grundlage für die Herstellung von Sicherheit traumatisierter Kinder und Jugendlicher die Schaffung eines „Sicheren Ortes“ ist. Klare Strukturen und Formulierungen tragen ebenfalls bei, Sicherheit zu vermitteln.

Traumatische Erfahrungen können das Selbstvertrauen und das Vertrauen in andere Menschen zerstören. Äußere Einflüsse gelten als Bedrohung und das Sicherheitsgefühl geht dabei verloren. Der „Sichere Ort“ kann helfen, die innere Sicherheit wiederherzustellen (vgl. Scherwath / Friedrich 2020:73-75).

In den Interviews wurde das eigene Zimmer eines Jugendlichen als Beispiel für einen „Sicheren Ort“ genannt, welches gemeinsam mit der Bezugsbetreuung gestaltet und eingerichtet wurde.

„Wir haben mit ihm am Anfang sein Zimmer gemacht, einen sicheren Ort eingerichtet, das ist aber auch so geblieben, weil er wollte immer verändern.“ (T1 2021:Z100-102)

Die Forschungserkenntnisse zeigen, dass der „Sichere Ort“ den Bewohner*innen Halt gibt. Bei der gemeinsamen Gestaltung des Zimmers erklärte die Fachkraft dem Jugendlichen immer wieder das Vorgehen und begründete dieses, was ebenfalls zur Schaffung von Sicherheit beitragen soll:

„[...] immer wieder erklärt, warum wir das so gemacht haben. „Wir haben das so gemacht, weil“, das hat er dann gut nehmen können.“
(T1 2021:Z102-104)

Aus dem Fallbeispiel lässt sich schließen, dass der Ansatz der klaren Formulierungen dem Jugendlichen geholfen hat, die Schritte der Vorgehensweise zu verstehen. Das Ziel ist es, dem jungen Menschen Sicherheit zu geben. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Handlungen der Fachkraft auf den Jugendlichen übertragen haben und er dadurch gelernt hat, seine Bedürfnisse zu formulieren und auch zu begründen. Aus der Reflexion der Fachkraft geht hervor, dass sich die Kommunikation zwischen den beiden durch die klaren Formulierungen verbessert hat. Der Jugendliche konnte die Angebote annehmen und seine Impulsausbrüche wurden weniger.

6.3.1.8 Skills Training

Aus den Interviews geht hervor, dass in der beforschten Wohngemeinschaft regelmäßig mit dem Skills-Training gearbeitet wird. Angebote werden gesetzt, die adäquat auf das Alter der Kinder und Jugendlichen angepasst sind. Beispiele wurden genannt, wie mit Atemtechniken und Fantasiereisen präventiv gegen Impulsausbrüche gewirkt werden kann. Die Fachkräfte berichten, dass mit Atemübungen die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und Jugendlichen verlängert wird. Durch die Anwendung der Spannungsskala können die Bewohner*innen zeigen, in welcher Spannungsphase sie sich gerade befinden. Dies soll die Sensibilisierung für eigene Spannungszustände fördern und zu einer verbesserten Selbstregulation führen. Ein Beispiel dazu befindet sich im Anhang (vgl. UNHCR 2018:48). Mit der Spannungsskala wird im pädagogischen Alltag der Einrichtung regelmäßig gearbeitet.

Aus den Forschungsergebnissen lässt sich schließen, dass Alternativangebote in der Wohngemeinschaft eingesetzt werden, bevor eine Situation eskaliert. Erfolge lassen sich erzielen, wenn das Skills-Training in täglichen Settings, wie Mittags- oder Abendritualen eingebaut wird. In Ausnahmesituationen können die trainierten Übungen abgerufen werden. Mit der Progressiven Muskelentspannung nach Jacobson (vgl. 1990) wird den Kindern und Jugendlichen gezeigt, sich bestmöglich zu entspannen und Ruhe in schwierigen Situationen zu bewahren. Überregungszustände und Impulsausbrüche wurden durch den Einsatz weniger, die Kinder und Jugendlichen haben gelernt, sich zu selbst zu regulieren. Eine Stabilisierung der Bewohner*innen konnte dadurch erreicht werden. Das Datenmaterial zeigt, dass die Anwendung von Skills-Training ebenso präventiv vor Selbst- oder Fremdgefährdungen schützen kann.

6.3.2 Hindernisse in der Anwendung traumapädagogischer Methoden und Konzepte

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass eine eigene Traumatisierung der Fachkräfte ein Hindernis in der Anwendung traumapädagogischer Methoden sein kann. Einige Aussagen der Betreuer*innen deuten auf das Vorhandensein einer eigenen Traumatisierung hin, die noch zu bewältigen ist. In der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sollen die Fachkräfte eine traumasensible Haltung einnehmen und eine emotionale Stabilität haben, um adäquat auf die Belastungen der betroffenen Bewohner*innen reagieren zu können.

Die Interviews zeigen, dass die Fachkräfte der Wohngemeinschaft, die intensiv mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten, ganz besonders auf eine sekundäre Traumatisierung achten. Als Schutzfaktoren werden die eigene Resilienz und die Selbstfürsorge genannt, ebenso die Teamsupervision, die helfen soll, Ereignisse in der Wohngemeinschaft zu reflektieren und zu verarbeiten.

Sekundärtraumatisierungen werden als „Stellvertreter*innengefühle“ bezeichnet und können in der Zusammenarbeit mit traumatisierten Menschen auftreten. Traumatische Erfahrungen der Betroffenen können so stark aufgenommen werden, dass sich Symptome bei den Fachkräften entwickeln, die den Folgesymptomen der Traumatisierung der Kinder und Jugendlichen gleichkommen (vgl. Huber 2009b:285).

Die Ergebnisse des Forschungsfeldes zeigen, dass ein weiteres Hindernis in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen die Trennung von Geschwistern sein kann. Kinder und Jugendliche, die bereits eine Traumatisierung erfahren haben, können durch die Separation ihrer Geschwister eine Retraumatisierung erleiden. Die Betreuer*innen weisen darauf hin, dass beim Einzug der Kinder und Jugendlichen in die Einrichtung darauf geachtet wird, die Geschwister zusammenzuhalten. Eine Aussage einer Fachkraft macht dies deutlich:

„Unser Ziel ist in erster Linie, die Geschwister zusammenzuhalten, soweit es möglich ist. Das ist ein ganz wichtiges Kriterium.“ (T5 2021:Z32f)

Reflektierend ist anzumerken, dass die Zusammenführung nicht in jedem Fall passend sein muss. Als Fachkraft ist darauf zu achten, dass die Entscheidung adäquat getroffen wird und die Zusammenführung nicht pauschal für alle Geschwister gelten kann.

Ein weiteres Hindernis in der Anwendung traumapädagogischer Methoden ist das fehlende Fachwissen der Betreuer*innen der Einrichtung. Wie in Kapitel 5.3 bereits erwähnt, stellt das traumaspezifische Wissen eine notwendige Voraussetzung dar, um traumatisierte Menschen entsprechend begleiten und betreuen zu können. Aus den Forschungserkenntnissen geht hervor, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche in der Einrichtung auf unvorhersehbare Situationen mit Impulsausbrüchen reagieren. Betreuer*innen mit fehlendem Fachwissen begegnen dem mit Unsicherheit oder negativen Gefühlen.

Aus den Aussagen der Fachkräfte lässt sich schließen, dass fachliches Wissen bezüglich Traumata und die Kompetenz des entsprechenden Umgangs, Notwendigkeiten in der Betreuung traumatisierter Menschen darstellen. Eine Aussage einer Fachkraft unterstreicht dies:

„Eigentlich finde ich, dass Traumapädagogik ein Pflichtteil sein sollte für jeden Pädagogen.“ (T2 2021:Z254f)

Die Interviews der befragten Fachkräfte zeigen, dass fehlende Möglichkeiten zur Reflexion während der Arbeitszeit in die Freizeit verschoben werden. Das Reflektieren außerhalb der Dienstzeit kann zu einer Belastung und mangelnden persönlichen Abgrenzung führen. Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass institutionelle Rahmenbedingungen, seien es fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen, es nicht ermöglichen, die Reflexion während der Dienstzeit durchzuführen.

6.3.3 Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit traumapädagogischen Methoden und Konzepten

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der „Sichere Ort“ eine hohe Priorität im Leben der Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in der stationären Unterbringung hat. Für einen Jugendlichen, der in der Einrichtung als Systemsprenger gilt, ist es wichtig, einen „Sicheren Ort“ zu schaffen, an dem er sich wohl fühlt und sich zurückziehen kann, wenn er Impulsausbrüche hat (vgl. T1 2021:Z78-118).

Laut den Interviews der Systemsprenger*innen kommt es in der Wohngemeinschaft häufig zu Auseinandersetzungen mit anderen Bewohner*innen. Der Rückzugsort, der für viele Kinder und Jugendliche das eigene Zimmer ist, wird nach eskalierenden Situationen aufgesucht. Aus den Beschreibungen der Bewohner*innen lässt sich schließen, dass das eigene Zimmer für sie ein „Sicherer Ort“ ist. Der Jugendtreff der Einrichtung wird ebenfalls als „Sicherer Ort“ beschrieben, an dem sich die Jugendlichen zurückziehen, um Eskalationen in der eigenen Wohngruppe aus dem Weg gehen zu können.

Die befragten Kinder und Jugendlichen geben an, das eigene Zimmer in der Wohngemeinschaft in Absprache mit den Fachkräften einrichten und gestalten zu dürfen. Die Bezugsbetreuer*innen unterstützen sie dabei. Materielle Gegenstände, die sie in ihrem Zimmer aufbewahren und benutzen, helfen den Bewohner*innen laut eigenen Aussagen mit ihrer Wut umzugehen. Verwendet werden unter anderem der eigene Laptop, das Smartphone, die Musikanlage oder Mal- und Zeichenutensilien. Die Nutzung Sozialer Medien unterstützt die Bewohner*innen dabei, auf andere Gedanken zu kommen und wird als Ventil zur Vermeidung von Impulsausbrüchen verwendet.

Aus den Forschungsergebnissen lässt sich schließen, dass der „Sichere Ort“ traumatisierten Kindern und Jugendlichen helfen kann, Flashbacks zu vermeiden.

Das geschaffene Umfeld gibt Stabilität und Struktur, das eine Ressource für die Betroffenen darstellt. Die Beschreibung, dass die Bewohner*innen das Zimmer nach ihren Bedürfnissen selbst gestalten dürfen, zeigt ein hohes Maß an Flexibilität der Betreuer*innen. Durch diese Selbstbemächtigung werden die Kinder und Jugendlichen angeregt, ihre Selbstständigkeit zu fördern.

Eine Ergänzung zum „Sicheren Ort“, die den traumatisierten Bewohner*innen ebenfalls Stabilität und Halt geben soll, ist die Beziehung zu den Betreuer*innen der Einrichtung. Einige Kinder und Jugendliche geben an, eine enge Beziehung zu den Bezugsbetreuer*innen zu haben und darunter zu leiden, wenn diese die Einrichtung verlassen. Wie eng die Beziehung ist, lässt sich anhand von Erzählungen der Kinder und Jugendlichen feststellen, die angeben, nach dem Verlassen der Betreuer*innen immer noch Kontakt zu diesen zu pflegen.

Aussagen der interviewten Bewohner*innen deuten daraufhin, dass sich pädagogische Fachkräfte auch nach ihrer Tätigkeit in der Einrichtung Zeit für die Kinder und Jugendlichen nehmen und ihnen Aufmerksamkeit schenken. Die Forschungserkenntnisse zeigen, dass diese positiven Beziehungserfahrungen zu einer Stärkung der traumatisierten Kinder und Jugendlichen der Wohngemeinschaft beitragen. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Bindung eine Möglichkeit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung darstellt und sich positiv auf vorhandene Traumatisierungen auswirken kann.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen ein ständiger Fachkräftewechsel der Wohngemeinschaft keine Seltenheit ist. Die Gründe des Verlassens sind verschieden, diese können eine Schwangerschaft, Kündigung, der Antritt einer Karenz oder eine Berufsauszeit sein. Die Bewohner*innen geben an, dass ihnen nicht immer mitgeteilt wird, wenn ein*e Betreuer*in die Einrichtung verlässt. Wenn ein Austritt der Fachkräfte doch angekündigt wird, dürfen die Kinder und Jugendlichen am Abschiedsritual teilnehmen und sich von dem*der Betreuer*in verabschieden.

Anzumerken ist, dass sich Beziehungsabbrüche negativ auf traumatisierte Kinder und Jugendliche auswirken können. Durch die ständigen Beziehungsabbrüche kann es zu einer Retraumatisierung betroffener Bewohner*innen führen.

Ein weiterer Forschungsbedarf besteht darin, zu eruieren, mit welcher Begründung den Kindern und Jugendlichen nicht mitgeteilt wird, wenn ein*e Betreuer*in die Einrichtung verlässt. Warum ein ständiger Wechsel der Fachkräfte stattfindet und wie sich das auf die Kinder und Jugendlichen der Einrichtung auswirkt, könnte in einer weiteren Forschungsarbeit eruiert werden.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich die befragten Kinder und Jugendlichen in Alltagssituationen mehr Zuverlässigkeit und eine pädagogische Haltung der Betreuer*innen wünschen. Die Bewohner*innen berichten über eine Zurückhaltung der Fachkräfte, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen.

Die Kinder und Jugendlichen werden in Situationen aufgefordert, selbst zu entscheiden. Dies wird von den Befragten als unzuverlässig gesehen.

Daraus schlussfolgernd ergeben sich zwei mögliche Begründungen der Verhaltensweisen der Fachkräfte. Zum einen ist es denkbar, dass die Betreuer*innen in Stresssituationen überfordert sind und die Verantwortung an die Kinder und Jugendlichen weitergeben. Zum anderen kann die Handlung auch ein Versuch zur Selbstbemächtigung der Bewohner*innen gewesen sein, die eine Überforderung dieser ausgelöst hat.

Es ist darauf zu achten, im Vorfeld abzuklären, ob Kinder und Jugendliche bereit sind, selbstbemächtigte Handlungen auszuführen. Rückschließend ist zu vermerken, dass in diesem Fall noch genauer nachgefragt werden hätte können, warum und in welchem Kontext die Fachkräfte die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden haben lassen.

Im Interview mit den Jugendlichen wird ein Beispiel bei der ungerechten Verteilung von Maßnahmen der Betreuer*innen genannt. Ein Jugendlicher hat den Wunsch, dass alle Bewohner*innen der Einrichtung gleich behandelt werden und die Fachkräfte mehr Verantwortung übernehmen. Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Befragte Ausnahmen der Betreuer*innen als nicht gerechtfertigt empfindet.

„Weil wenn sie immer sagen: „Ist egal, nächstes Mal macht er oder sie es besser, drücken wir ein Auge zu“ oder wenn man das an den [...] weiterleitet. Ich meine, ihr arbeitet ja da, eigentlich solltet ihr euch damit auseinandersetzen und etwas machen. Wenn immer hier etwas Schlimmes passiert und wenn ihr immer die Kinder an die [...] weiterschickt, was macht ihr da überhaupt da?“ (T9 2021:Z185-190)

Das Datenmaterial zeigt, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche klare Strukturen und Worte benötigen, die eingehalten werden. Aus dem Fallbeispiel lässt sich schließen, dass der Befragte über einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn verfügt oder selbst schon einmal in die Situation gekommen ist, ungerecht behandelt worden zu sein und deshalb Gerechtigkeit von den Betreuer*innen einfordert.

Im selben Interview spricht der Jugendliche von den positiven Erfahrungen mit den Fachkräften:

„Sie sind immer da, auch wenn sie sich bei manchen Sachen gar nicht auskennen, versuchen sie es trotzdem. Es ist gar nicht leicht in ihrem Job. Es sind viele Kinder und es sind ja nur zwei Betreuer am Tag da. Alle Kinder wollen Aufmerksamkeit und das jedem zu geben, ist schwierig. Aber die sind so organisiert, dass sie sich für jeden Zeit nehmen, mit denen die Hausübungen machen, mit ihnen lernen und mit denen auch manchmal ein bisschen plaudern.“ (T9 2021:Z148-153)

Aus dem Interview lässt sich schließen, dass der Befragte sehr viel Wert auf Austausch mit dem Fachpersonal legt, er spricht von einer Gleichstellung aller Betreuer*innen. Seine Aussage, die Betreuer*innen als Vertrauenspersonen zu sehen, deutet auf eine positive Beziehungsgestaltung hin (vgl. T9 2021:Z85-172).

6.3.4 Erfahrungen von Betreuer*innen in der Anwendung traumapädagogischer Methoden und Konzepte

Die Forschungserkenntnisse zeigen, dass das Konzept des „Sicheren Ortes“ regelmäßig von den Betreuer*innen der Wohngemeinschaft angewendet wird. Das Entdecken von Triggern traumatisierter Kinder und Jugendliche ist essentiell für die interviewten Fachkräfte. Die Umgebung wird für die Bewohner*innen der Einrichtung adäquat angepasst, um Flashbacks zu vermeiden. Die Kinder und Jugendlichen dürfen das eigene Zimmer nach Rücksprache mit den Betreuer*innen individuell verändern.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass eine sichere Umgebung traumatisierte Kinder und Jugendliche vor einer Retraumatisierung schützen kann. Der Rückzug ins eigene Zimmer hat zu einer Verringerung von Impulsausbrüchen der Bewohner*innen geführt. Krautkrämer-Oberhoff beschreibt dies als „Pädagogik des sicheren Ortes“, die mit Struktur, Transparenz und Partizipation ein soziales Umfeld schafft, das auf eine Traumabearbeitung ausgerichtet ist (vgl. Krautkrämer-Oberhoff / Haaser 2013:87).

In den Interviews berichten die Fachkräfte, bei der Übersiedlung eines Jugendlichen in eine andere Einrichtung darauf bestanden zu haben, dass sich der Jugendliche das Zimmer selbst einrichten darf. Diese Beschreibungen machen den starken Willen der Fachkräfte und die Bedeutung des „Sicheren Ortes“ in der Einrichtung deutlich (vgl. T1 2021:Z509-571). Die Betreuer*innen weisen auf das Konzept der Einrichtung hin, in dem ebenfalls die Schaffung eines „Sicheren Ortes“ formuliert wurde.

Aus den Ergebnissen der beforschten Institution lässt sich ableiten, dass die Anforderungen der Pädagog*innen insgesamt höher geworden sind. Die Betreuer*innen sollen sich neue Methoden aneignen, laufend Weiterbildungen absolvieren sowie eine traumasensible Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen einnehmen. Der Anspruch, in kurzer Zeit immer mehr zu schaffen, stellt für eine Fachkraft eine Herausforderung dar.

„Es werden ja auch die Anforderungen an die Pädagogen immer höher. Du sollst immer mehr in weniger Zeit schaffen. Du hast immer mehr Klienten, immer mehr Doku, immer mehr neue Dokumentationsmethoden, jeden Schas musst du abzeichnen lassen.“ (T2 2021:Z809-812)

Resultierend lässt sich daraus schließen, dass die genannten Anforderungen aus einem Fachkräftemangel oder durch finanzielle Gründe der Einrichtung entstanden sind. Andere Betreuer*innen berichten, die Zeiteinteilung würde der Leitung obliegen. Wenn die Vorgabe lautet, sich genug Zeit zu lassen, um den Kindern Sicherheit und Ruhe zu geben, werden die Anweisungen auch durchgeführt.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es zu Herausforderungen der Fachkräfte kommen kann, wenn zu viel in kurzer Zeit von ihnen verlangt wird. Diese Schwierigkeiten sind jedoch nicht zu verallgemeinern. Anzumerken ist, dass Herausforderungen verschieden von den Betreuer*innen betrachtet werden und individuell damit umgegangen wird.

Die befragten Fachkräfte sehen es als festen Bestandteil des pädagogischen Alltags, den Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, ernst genommen zu werden und dies auch zu formulieren. Erfolge wurden damit erzielt, Ruhe und Gelassenheit durch die pädagogische Haltung in die Wohngemeinschaft zu bringen und ebenso die Bewohner*innen zu bestärken ihre Selbstwirksamkeit zu steigern.

Reflektierend lässt sich aus den Erkenntnissen der Forschung sagen, dass das transparente Arbeiten der Fachkräfte zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins und Sicherheitsgefühls der Bewohner*innen geführt hat.

Die Angebote wurden von den Kindern und Jugendlichen angenommen und die Beziehung hat sich zu den Betreuer*innen verbessert. Festzustellen ist, dass die Betreuung der Bewohner*innen auf Augenhöhe zu Akzeptanz der Fachkräfte bei den Kindern und Jugendlichen geführt hat.

6.3.5 Resümee

In den Interviews hat sich eine hohe Priorität der Anwendung von traumapädagogischen Methoden und Konzepten gezeigt. Die traumasensible Haltung der Fachkräfte hat sich durch Aus- und Weiterbildungen im Bereich der Traumapädagogik verbessert. Seit der Anwendung des Skills-Trainings können die Kinder und Jugendlichen besser mit den eigenen Gefühlen umgehen. Die Achtsamkeit hat zugenommen und sie sind durch die traumapädagogischen Angebote reflektierter geworden. Es hat sich gezeigt, dass sich die Bewohner*innen in Stresssituationen entspannter verhalten und die Impulsausbrüche abnahmen.

Die Betreuer*innen der Einrichtung schätzen die interdisziplinäre Vernetzung mit anderen Professionist*innen und den Austausch mit Kolleg*innen. Eine Verbesserung wird bei den institutionellen Rahmenbedingungen gesehen. Der Wunsch, mehr Fachpersonal einzustellen, war von den Betreuer*innen gegeben. Die eigene Resilienz und Selbstfürsorge spielen in der Betreuung traumatisierter Kinder und Jugendlicher eine wichtige Rolle. Auf die eigenen Ressourcen sollte geachtet werden, die Supervision stellt eine Möglichkeit der eigenen Reflexion dar, die von den Fachkräften genutzt wird.

6.4 Neue Autorität in der beforschten Einrichtung (Betz Markus)

Betz Markus

Das Kapitel 5.4.5 „Die Methode der neuen Autorität als Teil des pädagogischen Konzepts“ zog eine Verbindung aus der theoretischen Methodenbeschreibung nach Haim Omer / Arist von Schlippe (2016) und dem pädagogischen Konzept der beforschten Wohngemeinschaft.

Im folgenden Kapitel werden empirische Erkenntnisse zur Methode aus den Forschungsgesprächen anhand der Forschungsfragen erweitert und diskutiert.

6.4.1 Ressourcen und Potentiale der neuen Autorität

Ressourcen und Potentiale werden in der Schulung einer pädagogischen Haltung der Pädagog*innen genauso gesehen wie in der Netzwerkarbeit, der Präsenzarbeit sowie in einem Stufenplan des gewaltlosen Widerstands.

6.4.1.1 Haltung der Neuen Autorität

In den Gesprächen wird die durch das Konzept der Neuen Autorität geprägte Haltung als positive Ressource für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen, die Systeme sprengen, hervorgehoben.

Diese Grundhaltung wird im Literaturkapitel 5.4 zur neuen Autorität mit einem wertschätzenden und respektvollen Umgang ohne Erniedrigungen und Provokationen beschrieben (vgl. Omer / Schlippe 2016:39). In der pädagogischen Arbeit können Positionierungen von Macht und Bestrafung zu Einschüchterungen von Klient*innen und Impulsdurchbrüchen führen.

Deshalb wird von den befragten Pädagog*innen in der Haltung der Neuen Autorität mit Beziehung und Wiedergutmachung das Potential gesehen, in schwierigen Betreuungssituationen Konfliktescalation vermeiden zu können.

6.4.1.2 Netzwerkarbeit

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass es besonders wichtig ist, Jugendlichen in Phasen von Krisen Stabilität durch ein Netz aus Bezugspersonen und Ankerpersonen zu bieten. Es sei von besonderer Bedeutung, in diesen Phasen all diese Personen einzubeziehen und für die Kinder und Jugendlichen da zu sein.

Die Klient*innen werden durch das Netzwerk lebensweltlich in ihrer Problemlösungskompetenz gestärkt. Ebenso können Bezugsbetreuer*innen durch die Vernetzung in ihrer pädagogischen Arbeit auf Ressourcen im Team, aber auch in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zurückgreifen.

Pädagogin P1 beleuchtet die Bedeutung des Unterstützungsnetzwerks aus dem Blickwinkel eines Mädchens, das an einer posttraumatischen Belastungsstörung erkrankt war (vgl. T1 2021:Z224-248). In der Betreuung sei bei dem Kind auffällig gewesen, dass es in seinem Sozialverhalten die kognitive und emotionale Ebene in manchen Momenten plötzlich schlechter verbinden konnte. Erst durch die Vernetzung der Pädagogin mit der Psychotherapie wurde klar, dass es bei dem Kind blinde Flecken aus der frühesten Kindheit gegeben habe.

Die Vernetzung half zu erkennen, dass sich das Mädchen zwischen den Therapieeinheiten in der Wohngemeinschaft immer wieder zu erinnern begann und die Betreuungsschwierigkeiten damit im Zusammenhang gestanden haben (vgl. ebd.:Z224-248).

Eine gute Vernetzung mit den Therapeuten und Therapeut*innen im Sinne eines Unterstützungsnetzwerks war dabei wichtig, um geeignete pädagogische Methoden für die Betreuung entwickeln zu können und dem Mädchen zu ermöglichen, ihren Gefühlen adäquat Ausdruck verleihen zu lassen (vgl. ebd.:Z224-248).

6.4.1.3 Präsenzarbeit

In den Forschungsgesprächen beschrieben Betreuer*innen ein großes Potential in der Präsenzarbeit.

Die Präsenz sei bei der Teilnahme an schönen Momenten wie Erfolgen ebenso wichtig wie in krisenhaften Situationen. Kinder und Jugendliche sollen das Gefühl vermittelt bekommen, dass die Betreuer*innen – egal um welche Situation es sich handle – für sie da seien (vgl. T4 2021:Z41-45).

Es wird daraus geschlussfolgert, dass die Präsenzarbeit der Neuen Autorität ähnlich wie die Traumapädagogik oder das Bezugsbetreuer*innsystem auf der Ebene der Beziehungsarbeit hergestellt wird. Die Herstellung und Pflege einer vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung zwischen den Klient*innen und ihren Sozialpädagog*innen können ein Schlüsselement zur Bearbeitung von Betreuungsproblemen sein. Dies könne helfen, mögliche Betreuungsabbrüche zu verhindern.

Ein Potential der Neuen Autorität wird in der Deeskalation von Impulsausbrüchen beschrieben. Als Beispiel nennt die Betreuerin P4 ein Kind, dem es bei Impulsausbrüchen helfe, ins Freie zu gehen. Dort finde das Kind einen Freiraum und könne sich besser beruhigen. Dabei habe P4 es in ihrer Praxis als wirkungsvoll erlebt, dem Kind anzubieten, es ins Freie zu begleiten und Präsenz als Bezugsperson zu zeigen. Diese Änderung des Ortes und die Schaffung des Einzelbetreuungssettings helfen Kindern und Jugendlichen, ihre Impulse wieder regulieren zu können (vgl. T4 2021:Z251-276).

Als Hindernis für solch eine Situation werde der Personalbedarf für die kurzfristige Organisation des Einzelsettings gesehen. Eine gute personelle Aufstellung im Team, um die Betreuung der gesamten Wohngemeinschaft weiterhin gut gewährleisten zu können, wird benötigt (vgl. T4 2021:Z251-276).

Daraus wird geschlussfolgert, dass eine gelingende Umsetzung der Präsenzarbeit der Neuen Autorität auch vom Betreuungsschlüssel abhängig ist.

Aus Sicht der befragten Pädagog*innen ist eine umfassende zeitliche Präsenz der Betreuer*innen in der Wohngemeinschaft bei den Kindern wichtig.

Diese Annahme würde bedeuten, dass eine Beziehungsqualität auch von der Zeit, die Mitarbeiter*innen mit Kindern verbringen, abhänge.

Der Aspekt der Zeit könnte demnach einerseits von der Beziehungsdauer in Monaten oder Jahren, aber auch quantitativ in der wöchentlichen Betreuungszeit, die in der Wohngemeinschaft verbracht wird, abhängig gemacht werden.

Aus Sicht der befragten Pädagog*innen hängt die Qualität des Beziehungsaufbaus auch von der Anzahl und der Dauer der Dienste, die in der Wohngemeinschaft verbracht werden, ab. Durch eine höhere Präsenz würden die Bewohner*innen ihre Pädagog*innen besser kennen lernen und als Ressourcen wahrnehmen können. Aus der Sicht von P4 hätten Zehnstundenkräfte weniger Möglichkeit, diese Präsenz aufzubauen zu können (vgl. T4 2021:Z62-71).

Daraus wird geschlussfolgert, dass geringfügig beschäftigte Pädagog*innen von den Potentialen der Präsenzarbeit weniger profitieren. Jedoch könnten Mitarbeiter*innen mit einem kleineren Zeitkontingent in einer Wohngemeinschaft sich auf die Betreuung einzelner Kinder fokussieren. Dadurch könnte eine fehlende Zeitquantität durch eine intensiv genützte Zeitqualität kompensiert werden.

6.4.1.4 Stufenplan und gewaltloser Widerstand

In schwierigen Situationen bzw. bei Kindern, die sich regelmäßig nicht an vorgegebene Regeln halten, ist in der untersuchten Wohngemeinschaft ein Plan mit mehreren Eskalationsstufen vorgesehen.

Dieser reiche von Ankündigungen bis zu Briefen, die vom gesamten Team verfasst, dem Kind übermittelt und vorgelesen werden. Bei der höchsten Stufe würde sich das gesamte Team in das Zimmer des Kindes setzen und so eine Form von gewaltlosem Widerstand gegenüber dem Verhalten des Kindes leisten (vgl. T5 2021:Z116-128).

Bedenken gegenüber der Methode des Sit-Ins werden bei Kindern mit kritischem Spannungsniveau hinsichtlich der Impulskontrolle ausgedrückt. Es wird angeregt, den Einsatz von Sit-Ins von der Situation und von den Bedürfnissen des Kindes bzw. des Jugendlichen abhängig zu machen. Wenn Klient*innen ihr Bedürfnis mitteilen alleine sein zu wollen, solle es ausreichen, die Zimmertüre einen Spalt offen zu halten und in der Nähe des Zimmers Präsenz zu zeigen (vgl. T1 2021:Z255-267).

6.4.2 Erfahrungen in der Anwendung von Methoden der Neuen Autorität

Die Pädagog*innen sahen in den Gesprächen die Neue Autorität als eine gute Methode aus dem Gesamtrepertoire des pädagogischen Konzepts der Wohngemeinschaft an. Diese habe jedoch Grenzen und würde nicht bei jedem Kind gleich gut funktionieren (vgl. T1 2021:Z205-215).

Manche Betreuer*innen greifen im pädagogischen Alltag lieber auf traumapädagogische Werkzeuge zurück und haben die Neue Autorität weniger verinnerlicht (vgl. T1 2021:Z263-267).

Die Trägerorganisation der beforschten Wohngemeinschaft gebe regelmäßig für mehrere Jahre einzelne pädagogische Methoden wie die Neue Autorität als Betreuungsschwerpunkt vor (vgl. T2 2021:Z259-270). Im Verlauf der Dienstjahre würden sich Betreuer*innen jeweils für sie relevante Aspekte der Methoden heraus- und in ihr Arbeitsrepertoire aufnehmen (vgl. T1 2021:Z286-295).

Daraus wird geschlussfolgert, dass die Methode der Neuen Autorität in ihren Potentialen und Einschränkungen im Zusammenspiel vieler Methoden der Sozialen Arbeit zu betrachten ist. Die Anwendung hängt von Bedingungen der einzelnen Situation, von Bedürfnissen und Eigenschaften der Klient*innen sowie der Persönlichkeit der einzelnen Fachkräfte ab.

6.4.3 Hindernisse

Aus den Forschungsgesprächen geht hervor, dass neue Mitarbeiter*innen zum Zeitpunkt der Befragung keine theoretische Einführung in die Neue Autorität gehabt haben. Kenntnisse darüber würden im Bewerbungsgespräch bereits vorausgesetzt werden.

Die Kennenlerntage haben zum Zeitpunkt des Forschungsgesprächs pandemiebedingt online stattgefunden und würden überwiegend allgemeine Rahmenbedingungen wie den Kollektivvertrag behandeln.

Die Neue Autorität werde im Alltag in Reflexionen von schwierigen Situationen und Teambesprechungen von der pädagogischen Leiterin eingebracht und so als Konfliktlösungsstrategie besprochen (vgl. T4 2021:Z76-86).

Es wird ein Bedarf an Ausbildungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen zu Methoden des pädagogischen Konzepts schlussgefolgert. Da die Forschungsgespräche zum Zeitpunkt der Covid-19 Pandemie stattgefunden haben, müssten die Ausbildungsmaßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt unter Normalbedingungen nochmals hinterfragt werden.

Neben dem Wunsch nach einer Einschulung in die Methodik wird auch der Personalbedarf zur Umsetzung der Neuen Autorität thematisiert. Um in schwierigen Betreuungssituationen für ein Kind in der Einzelbetreuung gut präsent sein zu können, würde es einer guten Personalaufstellung zur Weiterbetreuung der restlichen Gruppe bedürfen.

6.4.4 Resümee zur Neuen Autorität

Die Neue Autorität ist eine von mehreren pädagogischen Methoden des pädagogischen Konzepts der beforschten Wohngemeinschaft. Die wertschätzende Haltung der Neuen Autorität, in der bewusst auf Provokationen und Erniedrigungen verzichtet wird, ist eine wichtige Ressource in der pädagogischen Arbeit in der Wohngemeinschaft.

Eine gute Präsenzarbeit ist von einem guten Beziehungsaufbau geprägt und erfordert aus Sicht der befragten Pädagog*innen häufige und regelmäßige Dienste in der Wohngemeinschaft. Präsenzarbeit hilft Vertrauen aufzubauen und wirkt in Konfliktsituationen deeskalierend. Ein Helfer*innen-Netzwerk aus Professionist*innen, aber auch Menschen aus der Lebenswelt der Klient*innen hilft, lebensweltliche Ressourcen zu bündeln.

Ein Verbesserungsbedarf wird von den Pädagog*innen in der fehlenden betriebsinternen Fortbildung in der Methode der Neuen Autorität beschrieben. Die Stärke der Präsenzarbeit im Einzelbetreuungssetting erfordere einen Betreuungsschlüssel, der ein Einzelsetting zulassen würde.

6.5 Elternarbeit in der beforschten Einrichtung (Ünlü Tanja)

Ünlü Tanja

Im Folgenden werden nun die Forschungsergebnisse zur Methode der Elternarbeit dargelegt. Zuerst wird sowohl auf die Ressourcen und Potentiale als auch auf die Hindernisse von Elternarbeit eingegangen. Anschließend sollen die Erfahrungen aus Sicht der Kinder und Jugendlichen, sowie aus Sicht der Pädagog*innen beleuchtet werden.

Aus den Forschungsergebnissen ging hervor, dass Geschwister eine ebenso wichtige Rolle im Leben der betreffenden Jugendlichen spielen. In diesem Teil der Masterthese wird neben der Elternarbeit somit auch auf die pädagogische Geschwisterarbeit eingegangen.

6.5.1 Ressourcen und Potentiale der Elternarbeit

Anhand der Forschungsergebnisse ist erkennbar, dass die Methode der Elternarbeit in der Betreuung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen eine essentielle Rolle einnimmt. Ebenso wesentlich ist die Bedeutung der Geschwisterarbeit.

Geschwister können für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche eine bedeutende Rolle spielen, unabhängig davon ob diese gemeinsam oder getrennt voneinander leben.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass sie eine Ressource für die Persönlichkeitsentwicklung der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen darstellen können. Daraus lässt sich schließen, dass das Betreuungspersonal dafür Sorge tragen muss, dass Geschwisterbeziehungen in einer entwicklungsfördernden und effektiven Art und Weise gestaltet werden. Reflektierend anzumerken ist dabei, dass Geschwisterbeziehungen in Krisen, Umbrüchen und neuen Lebensabschnitten Halt und Sicherheit vermitteln können.

Als eine weitere Ressource gelingender Elternarbeit, kann nach Durchsicht der Forschungsergebnisse, die Rückführung in das Herkunftssystem gesehen werden. Die Rückführung in das Herkunftssystem stellt das oberste Ziel der Elternarbeit dar. Dieses Faktum wurde bereits im theoretischen Teil der Masterthese beleuchtet. Das aktive Einbinden der Eltern bei angedachter Rückführung, kann Pädagog*innen einen guten Einblick in die Lebenswelt des Herkunftssystems bieten. Daraus lässt sich schließen, dass gute Kooperation mit Eltern Fehlentscheidungen und voreilige Schlüsse / Bewertungen verhindern kann. In diese Prozesse müssen Kinder und Jugendliche transparent und offen eingebunden werden.

Aus dem Datenmaterial lässt sich ableiten, dass die beforschte Einrichtung die Ressource einer eingegliederten Anlaufstelle für Elternarbeit aufweist. Elternberatung und Coaching stellen ebenso eine Ressource gelingender Elternarbeit in der beforschten Einrichtung dar. Oft haben Eltern(teile) fremduntergebrachter Kinder und Jugendliche einen drängenden Redebedarf, welcher durch das Team der Elternarbeit berücksichtigt und gestillt werden kann. Als weitere Ressource wird die Möglichkeit der Besuchsbegleitung am Standort genannt. Es gibt voll ausgestattete Besucher*innenhäuser, die stundenweise buchbar sind. Dadurch wird fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und deren Eltern(teilen) eine bedürfnisorientiert gestaltete Umgebung geboten, sodass die Zeit des Besuchskontaktes bestmöglich genutzt werden kann. Daraus lässt sich schließen, dass gut auf- und vorbereitete Besuchskontakte förderlich für gelingende Elternarbeit sind.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass Elternarbeit bei langfristiger guter Zusammenarbeit direkt mit dem Betreuungspersonal der Wohngruppe durchgeführt wird. Daraus lässt sich schließen, dass Elternarbeit als Teil der Alltagsarbeit von Pädagoginnen gesehen werden kann. Die Erkenntnisse der Forschungsinterviews weisen darauf hin, dass ein achtsamer Umgang, eine wertschätzende Haltung sowie transparente und offene Kommunikation zu gelingender Elternarbeit beitragen. Die Berücksichtigung und Achtung der elterlichen Lebenswelten dient dem Beziehungs(wieder)aufbau der Eltern zum Kind / zum*zur Jugendlichen. Reflektierend ist festzustellen, dass direkte unbürokratische Kommunikation erfolgreiche Elternarbeit fördern kann.

Die Forschungserkenntnisse zeigen allerdings auch, dass Elternarbeit nicht immer die erwünschten positiven Erfolge bringen kann. Dies führt zur Annahme, dass Elternarbeit nie generalisiert betrachtet werden darf, sondern stets der Einzelfall zu prüfen ist.

Es ist anzumerken, dass die Einrichtung für die untergebrachten Klient*innen als sicherer Ort dienen soll. Daher muss gut abgewogen werden, ob Besuchskontakte am Standort eine tatsächliche Ressource darstellen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Offenheit und Klarheit wichtige Komponenten der gelingenden Elternarbeit darstellen. Eine gute Basis dient sowohl der Zusammenarbeit mit Herkunftssystemen, als auch der pädagogischen Arbeit in den Wohngruppen. Die Forschungsergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass die Vermittlung zwischen Herkunftssystem und Kind / Jugendlichen*r eine Ressource darstellen kann.

6.5.2 Hindernisse der Elternarbeit

Anhand des Datenmaterials ist zu erkennen, dass das oberste Ziel der Rückführung, vergleichsmäßig selten erreicht wird. Auf welche Faktoren und Hindernisse ist das zurückzuführen?

Als ein Hindernis erfolgreicher Elternarbeit, kann manipulatives Verhalten der Eltern gegenüber der Einrichtung und gegenüber den Kindern und Jugendlichen, genannt werden. Aus dem Datenmaterial ist abzuleiten, dass schwieriges Elternverhalten auch zu Vorwürfen und falschen Behauptungen gegenüber dem Betreuungspersonal führen kann. Es gilt, den Eltern klare Grenzen aufzuzeigen und sich als Betreuungsperson vor rufschädigenden Vorwürfen zu schützen. Daraus lässt sich ableiten, dass ein adäquates Nähe und Distanz Verhältnis notwendig ist, damit diese Abgrenzung gut gelingen kann.

Weiters ist anhand der Forschungserkenntnisse festzustellen, dass Eltern welche bereits etliche Negativerfahrungen mit der Kinder- und Jugendhilfe gesammelt haben, besonders herausfordernd agieren können. Frühere Enttäuschungen und Frustrationen können sich auf gegenwärtiges Betreuungspersonal übertragen.

Ein weiteres Hindernis stellt die Tatsache dar, dass unbegleitete Telefonkontakte schwer unterbunden werden können, auch wenn die Kontakte wissentlich schlecht für das Kind / den*die Jugendliche* sind. Somit ist festzustellen, dass Neue Medien auch ein Hindernis in der Elternarbeit darstellen können. Die knappen zeitlichen Ressourcen des Betreuungspersonals machen eine entsprechende Aufarbeitung von ungefilterten Kontakten unmöglich.

Kurzfristige Absagen von Besuchskontakten stellen ebenso ein Hindernis der gut funktionierenden Elternarbeit dar. Anhand der Forschungsergebnisse ist zu erkennen, dass Betreuer*innen oft in Situationen kommen, in denen sie lügen müssen um das Wohlbefinden des Kindes / des*der Jugendliche*n zu schützen. Es ist festzustellen, dass diese Situationen auch beim Betreuungspersonal zu Frust und Unverständnis führen können. Es ist eine Tatsache, dass es bei unzuverlässigen Eltern(teilen) vorherzusehen ist, dass es zu erneuten Beziehungsabbrüchen und Enttäuschungen kommen wird, dennoch gilt es den Eltern immer wieder weitere Angebote zu machen.

Reflektierend ist anzumerken, dass dies aufgrund enger Beziehungen zu Klient*innen schwierig sein kann. Dies bestätigt die Annahme, dass Abgrenzung in der pädagogischen Elternarbeit äußerst wichtig ist und ebenso einen Teil der Beziehungsarbeit darstellt.

6.5.3 Erfahrungen von Systemsprenger*innen mit Elternarbeit

Im Anschluss werden nun Forschungsergebnisse präsentiert, welche die Erfahrungen mit Eltern- und Geschwisterarbeit, aus Sicht der interviewten systemsprengenden Jugendlichen aufzeigen sollen.

Anhand der Forschungsergebnisse kann festgestellt werden, dass sich Jugendliche in den Interviews kaum zu den Beziehungsverhältnissen mit den Eltern geäußert haben. Nur vereinzelt haben Jugendliche über ihr Herkunftssysteme gesprochen und dieses als haltgebend und wichtig beschrieben. Geschwister hingegen, wurden einheitlich als wichtige Bezugspersonen genannt. Ein*e Interviewpartner*in gibt dazu an, dass er*sie sich mit seiner*ihrer Schwester verbunden fühle, obwohl beide bereits als Kleinkinder getrennt wurden. Wenn er*sie Probleme hätte, würde er*sie die Schwester kontaktieren. Dies bestätigt die Annahme, dass pädagogische Geschwisterarbeit erfolgreich sein kann und wichtig ist. Die*der Jugendliche gibt an, auch mit der Mutter Probleme zu besprechen. Dies bestätigt die Annahme, dass Familie trotz Fremdunterbringung eine wesentliche Rolle spielen kann, die es wertzuschätzen gilt. Telefonkontakte werden als praktisch empfunden, wenn schneller Rat benötigt wird.

Interviewpartner*innen sprechen über den Kontakt zwischen den Eltern und den Betreuer*innen. Es wird angeführt, dass es bei guter Kooperation auch Besuche außerhalb der Einrichtung sowie Wochenendübernachtungen gibt. Dazu gibt ein*e Interviewpartner*in an: „Also, mit meiner Mama habe ich mehr Kontakt, weil die Mama muss auch selbst schauen, dass sie sich auch regelmäßig bei den Betreuern meldet, ob sie krank ist und doch nicht mehr kommen kann, das war früher so. Jetzt haben wir es schon so weit, weil sie immer pünktlich abgesagt hat oder immer pünktlich da war, dass wir schon ein paar Nächte bei ihr schlafen dürfen“ (T10 2021:Z332-336). Diese Aussage unterstreicht die Tatsache, dass gute Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Einrichtung zu unbürokratischen Hilfen und Wegen führt, was wiederum die Beziehungsgestaltung vereinfacht.

Viele der Interviewpartner*innen geben an gemeinsam mit einem Bruder / einer Schwester in der Einrichtung zu leben. Es kommt auch vor, dass Geschwister innerhalb der Einrichtung in einer anderen Gruppe untergebracht sind. Es ist anzumerken, dass Trennungen von Geschwistern laut Angaben der Jugendlichen auch mit strukturellen Vorgaben zu tun haben. Manche der Jugendlichen wären allerdings auch froh nicht mit einem Geschwister in Kontakt zu stehen. Ein*e Jugendliche*r schildert eine Erfahrung mit einem Wutausbruch aufgrund eines Telefonats mit einer Halbschwester. Dies unterstreicht die Annahme, dass Geschwisterbeziehungen im gleichen Ausmaß, individuell betrachtet und gut reflektiert werden müssen, wie Elternbeziehungen.

Die Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es festzustellen, ob diese tatsächlich einen Nutzen im Sinne der positiven Beziehungsgestaltung und Beziehungserfahrungen haben.

Aus den Forschungsinterviews lässt sich ableiten, dass keine zeitgleich aufrechten Kontakte mit beiden Elternteilen und / oder aufrechte Vaterkontakte genannt werden. Dazu gibt ein*e Interviewpartner*in an, er*sie hätte den Kontakt abgebrochen, denn „[...] weil er mich eben belügt. Welches Kind findet es toll, dass sein eigener Vater oder seine eigene Mutter einfach belügt?“ (T10 2021:Z409-411). Ein*e weitere Interviewpartner*in gibt an, dass familiäre Themen für ihn*sie einen Triggerpunkt darstellen und der Kontakt mit dem Vater schwierig wäre: „Allein, wenn jemand etwas über meinen Vater sagt. Ich habe einen sehr langen Geduldsfaden, aber da reißt er sofort. Zehn Sekunden und du wirst angeschrien von mir“ (T7 2021:278-280). Dies zeigt, dass ein sensibler und reflektierter Umgang mit Thematiken des Herkunftssystems wichtig ist um rücksichtsvolle Elternarbeit leisten zu können.

Folgende Äußerungen eines*r Jugendlichen können als ein sehr adäquates abschließendes Beispiel genannt werden um die Abwehrhaltung gegenüber den Elternteilen zu verdeutlichen: „Ja. Bei mir ist es so, dass meine Freunde schon mehr meine Familie sind als meine Familie – bis halt auf meinen Bruder und meine Schwester“ (T7 2021:Z422f). Reflektierend ist jedoch festzustellen, dass die Ablehnung unterschiedliche tiefere Ursachen hat. Es könnte beispielsweise der Fall sein, dass bereits negative Beziehungserfahrungen erlebt wurden oder Angst vor erneuter Enttäuschung ein Beweggrund ist. Als Betreuungspersonal ist es die Aufgabe und Pflicht die Hintergründe zu erkunden und Klient*innen anzuleiten bestenfalls positive Beziehungserfahrungen durch förderliche Elternarbeit zu gewinnen.

6.5.4 Erfahrungen von Pädagog*innen mit Elternarbeit

Im Anschluss werden die Erfahrungen in der Anwendung von Elternarbeit aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte beleuchtet. Dabei soll der Fokus auf der Elternarbeit als Methode im Umgang mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen liegen.

Pädagog*innen geben einheitlich an, dass Rückführung theoretisch das oberste Ziel wäre, doch in der Realität nur selten vorkommt. Eine pädagogische Fachkraft gibt an, sie hätte innerhalb der letzten fünf Jahre drei Rückführungen erlebt. Im Vergleich zu den achtzehn betreffenden Kinder und Jugendlichen ist dies ein sehr geringer Prozentsatz.

Pädagog*innen nennen offene und transparente Kommunikation über Möglichkeiten der Rückführungen wichtig. Es sei essentiell, ausgeschlossene Rückführungen klar zu kommunizieren. Langjährig untergebrachte Kinder und Jugendliche würden sich aus Sicht der Pädagog*innen aus, nach einigen Jahren damit abfinden nicht mehr rückgeführt zu werden: „[...] da es bei den meisten, die ich jetzt in der WG habe, schon so lange her ist, die leben damit. Ich glaube, die wissen sehr genau, dass sie einfach nie wieder zurückkommen werden“ (T11 2021:Z684-686).

Schwieriges Elternverhalten, kann wie bereits erwähnt behindernd für die Elternarbeit sein. Es ist anzumerken, dass dadurch jedoch auch die Beziehungsarbeit mit Klient*innen beeinflusst wird. Pädagog*innen schildern dazu folgende Erfahrungen: „Kaum war der Elternkontakt da, ist der nächste Abend natürlich wieder nochmal härter“ (T11 2021:408f) und weiters: „Dann [...] hat die Mama in der Nacht nochmal angerufen und sie hat noch über irgendwas geplaudert [...] Da brauche ich nicht glauben, dass ich einen Zugang bekomme zu ihr, weil sie gerade irgendwas so beschäftigt, dass es halt einfach nicht geht“ (T11 2021:752-757). Diese und weitere Erkenntnisse aus der vorliegenden Forschung lassen den Rückschluss zu, dass schwieriges Elternverhalten zu Loyalitätskonflikten führen kann, was sich wiederum im Verhalten der systemsprengenden Jugendlichen (Eskalationen, Wutausbrüche) zeigen kann.

Pädagog*innen erwähnen im Zuge dessen, auch die Ressource der ausgekoppelten Elternarbeit. Wenn sich die Kontaktaufnahme mit den Eltern schwierig gestaltet, bietet sich die Möglichkeit die Elternarbeit an ein professionelles Team weiterzugeben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interviewten Pädagog*innen das Bestreben und die Motivation haben gute und förderliche Elternarbeit zu leisten. Ein*e Pädagog*in gibt dazu an, dass er*sie schon viele Jahre in der Einrichtung tätig ist und die positive Veränderung der Elternarbeit erkennbar sind. Es ist wichtig ein Bewusstsein darüber zu haben, wie bedeutsam beständige Elternarbeit ist. „Gott sei Dank haben wir heute schon fünf 40-Stundenkräfte angestellt, die nur für die Elternarbeit zuständig sind [...] Aber das war früher gar nicht, dann ist es so halbherzig passiert, dann hat man gemerkt, wie schwierig das ist, ist man wieder ausgestiegen und dann hat man irgendwann einmal zur Kenntnis nehmen müssen, die Eltern sind die Eltern“ (T3 2021:456-461). Abschließend ist festzuhalten, dass es der Auftrag der Pädagog*innen ist aktive Kontaktförderung zu leisten, Eltern menschlich zu begegnen, auf deren Lebenswelten einzugehen, normale Situationen zu schaffen und Kindern und Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, die Eltern ebenso anzunehmen und ihnen eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu signalisieren. Wie in der Beziehungsarbeit, ist es auch bei der Elternarbeit wichtig, immer wieder neue Angebote zu setzen, sich gut abzugrenzen und die professionelle Rolle zu reflektieren.

6.6 Eskalation und Deeskalation in der beforschten Einrichtung (Jany Michelle)

Jany Michelle

In der pädagogischen Arbeit mit der Klientel der „Systemsprenger*innen“ scheinen Methoden und Techniken der Deeskalation ein wichtiger Bestandteil zu sein, da die interviewten Pädagog*innen sowohl PART als auch B.A.S.I.G als verpflichtende Weiterbildung erwähnen.

Die vorgegebenen Deeskalations-Seminare deuten konkret auf die Praxis bezogen darauf hin, dass es im Alltag zu Konflikten, Impulsdurchbrüchen sowie Selbst- und Fremdgefährdung kommt. Deeskalationstraining inklusive sämtlicher Auffrischungen werden in der Regel alle zwei Jahre abgehalten, wobei zum Zeitpunkt der Interviews ein Wechsel von PART zu B.A.S.I.G stattgefunden hat.

6.6.1 Ressourcen und Potenziale der Deeskalationsmethoden B.A.S.I.G und PART

Die zentrale Aussage der Betreuer*innen ist, dass die Methode B.A.S.I.G eine umso höhere positive Wirkung erzielen kann, je besser man die Kinder oder Jugendlichen kennt. Dieser Aspekt wird in der Theorie zur Deeskalationsmethode bestätigt (siehe Kapitel 5.6.4). Die Sozialpädagog*innen halten dabei in den Interviews die Ressourcen und Potenziale fest, welche möglich sind, wenn die passenden Rahmenbedingungen gegeben sind. Dazu zählt vor allem ein Team, welches stabil ist und konstruktiv miteinander arbeitet, indem es aktiv hinterfragt und bestehende Abläufe mit dem Ziel von Modifizierungen stetig abwägt.

Je länger die Sozialpädagog*innen die Kinder und Jugendlichen kennen, welche regelmäßig Systeme sprengen, desto einfacher und schneller können die Gründe für deren Verhalten verstanden werden. Es eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, Bindung und Vertrauen aufzubauen. Wenn diese Faktoren gegeben sind, kann in Eskalationsfällen individuell auf die Bedürfnisse eingegangen und anhand von B.A.S.I.G deeskaliert werden. In Aussagen der befragten Sozialpädagog*innen wird ebenfalls das Potenzial von B.A.S.I.G im Umgang mit „Systemsprenger*innen“ bekräftigt und dieses anhand eines Beispiels untermauert. In der Wohngruppe gibt es eine*n Jugendliche*n, welche*r sich immer wieder selbst verletzt (vgl. T6 2021:Z189-200). Die Betreuer*innen, welche bereits ein stabiles Verhältnis zu dieser betroffenen Person erwirkt haben, wissen, dass in Situationen der Selbstverletzung dieser Tatsache nicht viel Beachtung beigemessen werden sollte, damit sich der*die Jugendliche nicht bekräftigt fühlt und die Situation nicht weiter eskaliert. Um zu deeskalieren, bleiben anwesende Sozialpädagog*innen in solcherlei Momenten ruhig, begleiten den*die Jugendliche*n in einen Raum ohne weitere Bewohner*innen, wechseln den Verband und sprechen erst im Nachhinein mit ihm*ihr.

Bei anderen Jugendlichen, welche selbstverletzendes Verhalten aufzeigen, könnte es sein, dass anders gehandelt werden sollte, um keine Eskalation voranzutreiben (vgl. Verbeek 2021:4f).

Dass Kinder und Jugendliche nicht immer den Wunsch haben, über ihre Probleme zu sprechen, zeigt sich bereits im Kapitel „Bedürfnisse der befragten Systemsprenger*innen“. Die Aussprache von Problemen ist oft mit Schmerz verbunden. Dies ist eine mögliche Variante, um die anfangs gestellte These zu erklären. Weiß der*die Pädagog*in bereits über die Biografie der Klient*innen Bescheid, so bedarf es in Situationen der Eskalationen keiner zusätzlichen Erklärung und es kann schneller gehandelt werden.

Die Präsenz wird immer wieder als Ressource im Sinne von Gesprächen mit den Klient*innen als Präventionsmaßnahme erwähnt. Bei einer offenen Kommunikation fühlen sich die Kinder und Jugendlichen offenbar verstanden und gesehen. Die dadurch entstandene bessere Orientierung im Alltag lässt weniger Anlässe für Konflikte und Eskalationen zu.

Ein weiterer Vorteil bei B.A.S.I.G ist, dass auch Sozialpädagog*innen die Möglichkeit haben, individuell darauf zu achten, mit welchen Vorgehensweisen sie sich identifizieren können und dadurch authentisch im Handeln bleiben können. Betreuer*innen, welche beispielsweise Atemtechniken als Hilfestellung der Deeskalation nicht nachvollziehen können, werden mit dieser im Deeskalationsversuch wahrscheinlich scheitern.

Als ein wichtiger Teil der Deeskalationsarbeit wird die Körpersprache genannt (siehe Kapitel 5.4). Wenn sich eine Person in einer für sie selbst akuten Bedrohungssituation befindet, sucht diese nach Orientierung und Hilfe. Dabei orientiert sie sich meist unbewusst an einer Person, von welcher sie erwartet beziehungsweise welcher sie zutraut, dass diese sie aus dieser bedrohlichen Situation herauszuführen vermag. Hier kommt die Körpersprache zum Tragen, welche Sicherheit ausstrahlen sollte, da es in der Eskalation für die Jugendlichen keinen neutralen Ausgang mehr gibt. Je nachdem, wie die Orientierungs person reagiert, reagieren auch die Klient*innen beziehungsweise beeinflusst dies ihre Reaktion (vgl. Göttl 2020).

Bei PART hingegen werden im Vergleich zu B.A.S.I.G mehr Hindernisse als Potenziale gesehen, was ein Grund für den Wechsel der Deeskalationsmethode sein könnte. Trotzdem wird in den Interviews ein wichtiger Faktor be zugnehmend auf PART erwähnt – es handelt sich um eine Intervention, in welcher Festhaltetechniken erlernt werden. Die Interviewpartner*innen sind sich alle einig, dass solche Techniken nur in Ausnahmesituationen zur Anwendung kommen sollten. In der Arbeit mit „Systemsprenger*innen“ lässt es sich leider nicht immer vermeiden, zu freiheitsbeschränkenden Maßnahmen zu greifen. Es kann jederzeit zu unerwarteten Eskalationen kommen, in denen es aufgrund von Selbst- und Fremdgefährdung unumgänglich ist, eine solche Maßnahme anzuwenden. In diesen Fällen ist es aufgrund von Patient*innenrechten umso wichtiger, über die korrekte Festhaltetechnik Bescheid zu wissen und diese korrekt anzuwenden.

Dass die Methode von PART im sozialpädagogischen Alltag zur Anwendung kommt, lässt darauf schließen, dass der Körperkontakt dabei auch positiv erlebt und als Potenzial gesehen werden kann. Aufgrund bisheriger negativer Bindungserfahrungen und des dadurch entstandenen gestörten Bindungsverhaltens können manche Kinder und Jugendliche nur im Zuge eines „Impulsdurchbruches“ Nähe zulassen, was aber wichtig für deren weitere Entwicklung ist.

6.6.2 Hindernisse der Deeskalationsmethoden B.A.S.I.G und PART

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Methode PART mehr Hindernisse aufzeigt als B.A.S.I.G. Ein Indiz dafür ist der Wechsel innerhalb der Einrichtung von PART zu B.A.S.I.G. Besonders die Festhaltetechnik von PART wird in der Anwendung als problematisch wahrgenommen.

Die Kritik dieser Methode röhrt in diesem Fall vor allem daher, dass es in der Praxis teilweise als nicht zumutbar betrachtet werden kann, eine*n Jugendliche*n festzuhalten zu müssen, welcher größer und schwerer ist als die Pädagog*innen selbst. Die Gefahr ist zu hoch, dass die Methode nicht funktioniert und die Pädagog*innen von dem*der Klient*in verletzt werden und die Eskalation weiter vorangetrieben wird.

Zu freiheitsbeschränkenden Maßnahmen greifen zu müssen, kann für die Mitarbeiter*innen körperlich sehr anstrengend sein, da sich Kinder und Jugendliche häufig vehement zu wehren versuchen.

Darüber hinaus spricht es mehrheitlich gegen die persönlichen Wertvorstellungen der zuständigen Pädagog*innen, jemanden gegen seinen Willen festzuhalten, und hinterlässt Gefühle, welche in der Folge verarbeitet werden müssen. Besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen besteht die Gefahr, dass diese im Zuge einer freiheitsbeschränkenden Maßnahme retraumatisiert werden.

Hier ist auch davon auszugehen, dass die Einrichtung sich mit aktuellen Weiterentwicklungen der Pädagogik befasst und dem Wissen über neu entstandene Ansätze folgt. Diese zeigen, dass Eskalationen auch ohne Gewalt und mit weniger Risiken gelöst werden können.

Auch die Anwendung von B.A.S.I.G kann im Alltag zu Herausforderungen führen. Die befragten Sozialpädagog*innen nennen als den wichtigsten Faktor eine gute Bindung zu den Kindern und Jugendlichen. Besonders zu Beginn einer Fremdunterbringung ist dieser noch nicht gegeben und kann daher zu einer Belastung für jedes Teammitglied werden. Die ständige Achtsamkeit ist gefragt, da es in der Regel in für das Team unerwarteten Momenten zu Impulsausbrüchen kommt.

Hinzu kommt vor allem das Ressourcenproblem bezogen auf die Gruppengröße von 8-10 Kindern und Jugendlichen mit teilweise schweren traumatischen Erfahrungen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Klient*innen. Dies lässt kaum Zeit für intensive Einzelbetreuung zu, um die Kinder und Jugendlichen in den ersten Wochen besser kennenzulernen und eine Vertrauensbasis schaffen zu können.

In den Interviews wird ersichtlich, dass der einheitliche Wechsel der Methode noch nicht gänzlich umgesetzt worden ist. Nicht alle Mitarbeiter*innen befinden sich auf dem aktuellen Wissensstand der Deeskalationsmethode. Daraus lässt sich ableiten, dass Deeskalationsseminare in der Regel häufiger stattfinden müssten.

Die relativ hohe Fluktuation innerhalb der Einrichtung bestärkt, dass das Deeskalationstraining, welches alle zwei Jahre abgehalten wird, nicht ausreichend ist. Einerseits wäre der Aufwand mit höheren Kosten verbunden, andererseits würden sich daraus sowohl für die Mitarbeiter*innen als auch für die Klient*innen positive Effekte ergeben. Siehe Kapitel B.A.S.I.G – je sicherer sich Pädagog*innen fühlen, desto effektiver lässt sich die Methode anwenden.

6.6.3 Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit Eskalation

Die interviewten Jugendlichen nennen die eigene Frustration, welche aus unterschiedlichsten Gründen (Stress, Provokationen, nicht gelingende Tätigkeiten, Lernen) entsteht, und die Lautstärke innerhalb der Wohngemeinschaft als häufige Gründe für Eskalationen. Dabei stellt sich die Frage, wie die befragten Systemsprenger*innen Situationen der Eskalationen wahrnehmen und welche Erfahrungen dabei gemacht werden. Um mögliche Beweggründe in Zukunft besser zu verstehen und damit bedürfnisorientiertes Handeln gelingen kann, werden folgend Umstände, die zu einer Eskalation geführt haben, aus Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen beschrieben.

Lernsituationen werden als sehr konfliktbehaftet dargestellt. Die Betreuer*innen würden den Lernstil mancher Jugendlicher nicht verstehen oder den Lernstoff nicht nachvollziehen können, daraufhin die Geduld verlieren und teilweise im Tonfall lauter werden. In diesen Situationen fühlen sich die Betroffenen unverstanden, woraufhin es zu Provokationen kommt, bis beide Parteien in Wut geraten. Die Jugendlichen reagieren mit verbalen Beleidigungen, aggressivem Verhalten und/oder Flucht. Die Thematik dabei ist, dass jene fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen bereits in der Vergangenheit negative Erlebnisse mit dem Gefühl, nicht verstanden und gehört zu werden, gemacht haben und es ein Triggerpunkt sein kann.

Ein prägender Satz aus einem der Interviews offenbart den Wunsch, den Betreuer*innen bewusst zu machen, folgende Aussage nicht derart häufig zu treffen:

„Den Betreuern vielleicht eintrichten, dass sie nicht immer sagen sollen: „Ja, ich weiß eh, wie es dir geht“ (T7 2021:Z151-156).

Zum einen wird an dieser Stelle sichtbar, dass die Betreuer*innen bemüht sind und mit solcherlei Aussagen Verständnis zeigen möchten. Zum anderen wird dadurch auf ein grundlegendes Problem aufmerksam gemacht, wodurch negative Gefühle ausgelöst werden können.

Es kann den anwesenden Pädagog*innen nicht gelingen, zu einer Deeskalation beizutragen, wenn nicht verstanden wird, welche Emotionen bestimmte Aussagen zur Folge haben können.

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Aufgaben, welche im sozialpädagogischen Alltag zu bewältigen sind, ist es nicht verwunderlich, nicht jedes gesagte Wort bewusst hinsichtlich der Wirkung auf das Gegenüber abwägen zu können. Umso wichtiger scheint es, genau in solchen Fällen die Situation zu einem späteren Zeitpunkt rückwirkend zu besprechen.

Unbemerkte Eskalationen, welche außerhalb der Einrichtung stattfinden, deuten auf eine Konflikt- und Gesprächsvermeidung mit den Sozialpädagog*innen hin. Auf diese Art muss aus Sicht der Klient*innen nicht über die tatsächliche Ursache gesprochen werden, was in der Regel für die Betroffenen Schmerz verursachen könnte.

Auf Gegenstände einzutreten und/oder sich selbst zu verletzen, sind Handlungen, welche sich von Systemsprenger*innen als typisch erwiesen haben, wenn diese gerade traurig oder wütend sind. Dass sich die Wut dabei bei manchen Jugendlichen nicht gegen andere Personen richtet, deutet auf das Bewusstsein hin, anderen keine Verantwortung für den schlechten psychischen Zustand des*der Betroffenen anzulasten und somit eigenverantwortlich agieren zu wollen.

Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgrund eines oder mehrerer Impulsdurchbrüche empfinden die Jugendlichen kaum als hilfreich. Dieser Aspekt lässt sich womöglich anhand der nicht vorhandenen Bindung zu den zuständigen Ärzt*innen erklären. Die Aufenthalte sind den Berichten der Jugendlichen zufolge in der Regel kurz gehalten, sodass sie sich nach einer Eskalation wieder zurück zur Wohngruppe begeben.

Die Jugendlichen erwähnen, dass sie zu früheren Zeitpunkten häufig mit Gewalt auf Frustration reagiert haben und dadurch Eskalationen entstanden sind. Durch den Vorgang des „Älterwerdens“ und die dadurch entstehende Reife können Alternativangebote offenbar besser angenommen und Bewältigungsstrategien erlernt werden.

Abschließend lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Wahrnehmungen und Erfahrungen in Bezug auf Situationen der Eskalation und Deeskalation in den Wohngruppen gemacht haben.

Die Gemeinsamkeiten sind dabei häufig die Gründe, welche zur Eskalation führen: Traumata, die Wahrnehmung einer akuten Bedrohung oder die fehlende Orientierung. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Gründe für jedes Kind und für jeden Jugendlichen in der Praxis etwas anderes bedeuten können. Je nach deren bisherigen Erfahrungen reagieren die Klient*innen mit unterschiedlichen Impulsen.

6.6.4 Erfahrungen von Pädagog*innen in der Anwendung von Deeskalationsmethoden

Als Gegenüberstellung der in Kapitel 6.6.3 beschriebenen Erfahrungen aus Sicht der Systemsprenger*innen folgt die Wahrnehmung von Fällen der Eskalation, wie sie die interviewten Sozialpädagog*innen in ihrem Alltag erleben.

Sport wird beispielsweise als potentiell deeskalierend wirkende Methode erwähnt. Dafür sollte aber, wie B.A.S.I.G besagt, bereits eine Bindung zu den Betroffenen vorhanden sein, um die Situation einschätzen zu können. Bei manchen Jugendlichen stellt Sport eine Stütze dar, um Aggressionen abzubauen und sich dadurch wieder entspannen zu können. Bei anderen Jugendlichen führt Sport zu weiterem Frust, insbesondere beim Verlieren von Teamsportarten. Die Pädagog*innen betonen darauf bezogen die Wichtigkeit von Begleitung und Präsenz (siehe Kapitel 5.4), um bei Bedarf einzuschreiten.

In der beforschten Einrichtung wurde die „Rote Karte“ eingeführt, von welcher die befragten Sozialpädagog*innen berichten. Die Teammitglieder entwickelten dieses Konzept für Situationen der Eskalation, um für Entlastung zu sorgen. Diese kommt zum Einsatz, wenn Kinder oder Jugendliche gegenüber den Betreuer*innen übergriffig werden, Mitglieder spalten oder Situationen kurz vor der Eskalation stehen.

Eskalationen, in welchen es zu Übergriffigkeit seitens der Klient*innen kommt, werden als belastend geschildert. Folglich kann es den Pädagog*innen nicht immer gelingen, souverän zu reagieren. Das Team ist der Ansicht, dass es während der Eskalationen manchmal besser ist, einen Betreuer*innenwechsel durchzuführen. Der Pädagoge entscheidet demnach selbst, dass er aus der Eskalation aussteigen möchte. Wird die „Rote Karte“ gezogen, so wissen die anderen Teammitglieder, dass ein Wechsel stattfinden sollte und jemand anderer die Situation übernimmt. Das Team konnte durchwegs positive Erfahrungen bezugnehmend auf diese Art der Deeskalation sammeln. Pädagog*innen, welche nicht direkt im Konflikt involviert sind, haben häufig noch eine neutrale Perspektive und können daher sachlich anstatt übermäßig emotional handeln.

Trotzdem können die Kinder ihre Konflikte prinzipiell mit demjenigen austragen, mit dem sie entstanden sind, was häufig zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet. Gegenseitiges Vertrauen im Team gilt als Voraussetzung dafür, dass das Konzept tatsächlich funktioniert.

Besonders bei einem*r Jugendlichen kommt es immer wieder zu Eskalationen nach Telefonaten mit den Eltern. Dies betrifft auch weitere Jugendliche, wenn auch in etwas geringerem Ausmaß. Aufgrund der allgemeinen Gegebenheiten des multimedialen Zeitalters ist es schwierig, solche Gespräche zu kontrollieren beziehungsweise nicht möglich, diese zu unterbinden. Der Konsum von Medien und die Auswirkungen für die Kinder und Jugendlichen sind aktuelle Themen, welche viele offene Fragen bergen (Folgen für Entwicklung, altersadäquate Inhalte, Zeiten).

Die Teammitglieder haben im Umgang mit den Medien noch keine endgültige Klarheit und daher auch noch keine einheitliche Richtlinie für die Einrichtung gefunden, vor allem in Bezug auf Handys. Es ist naheliegend, dass es speziell nach Telefonaten mit Eltern häufig zu Eskalationsfällen kommt, Pädagog*innen haben keinen Einfluss auf die Inhalte und Gespräche, welche triggern können. Das Gespräch kann nicht begleitet werden, um deeskalierend entgegenzuwirken.

Inwiefern die Soziale Arbeit die Aufgabe der Medienpädagogik integrieren sollte, ist im Allgemeinen nicht eindeutig. Aufgrund der Fremdunterbringung und des Erziehungsauftrags, welcher in erster Linie bei den zuständigen Sozialpädagog*innen liegt, stellt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ein sehr wichtiges dar. Auf der einen Seite sind es vor allem die Kinder und Jugendlichen mit Defiziten in ihrem Sozialverhalten, welche einen überdurchschnittlich hohen Medienkonsum aufzeigen. Auf der anderen Seite können Medien auch dienlich sein, um beispielsweise die Allgemeinbildung der Kinder und Jugendlichen zu fördern, indem sie überhaupt Zugang zu diesen Informationen bekommen. Die Gratwanderung zwischen möglichen positiven und negativen Auswirkungen der Medien stellt eine Herausforderung dar (vgl. Helbig 2014:58-65).

Aus dem Datenmaterial geht ebenfalls eindeutig hervor, dass die Anwendung von Deeskalationsmethoden bei engmaschiger Betreuung einen höheren Wirkungsgrad erzielen kann beziehungsweise es zu weniger Impulsdurchbrüchen kommt.

Ein*e der Interviewpartner*innen berichtet über eine spezifische Erfahrung als Betreuer*in mit Systemsprenger*innen. Dabei wird bestätigt, dass Systemsprenger*innen mit regelmäßigen Aggressionen und Impulsdurchbrüchen weniger häufig eskalieren, wenn der Rahmen für deren grundlegende Bedürfnisse passend ist. In diesem Fall handelt es sich um eine engmaschige Betreuung, weil die beforschte Gruppe verhältnismäßig klein war.

6.6.5 Verknüpfung zur Theorie der Deeskalation

Die Deeskalationsmethoden PART und B.A.S.I.G zeigen beide sowohl Vor- als auch Nachteile in ihrer Anwendung. Die durch die geführten Interviews entstandenen Forschungserkenntnisse mit Sozialpädagog*innen zeigen dabei, dass unter bestimmten Bedingungen anhand von Deeskalationsmethoden bedürfnisorientiert gearbeitet werden kann. Verpflichtende Deeskalationsseminare sollten weiterhin als Voraussetzung dafür dienen, in Situationen von Impulsdurchbrüchen handeln zu dürfen, damit der Schutz (körperliche Verletzungen vermeiden) aller Beteiligten gewährleistet werden kann.

Im Umgang mit Systemsprenger*innen wird jedoch deutlich, dass das vorhandene Wissen über die sachgerechte Anwendung nicht ausreichend ist. Die Methode lebt von der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis, was einen mit Zeit- und Kraftaufwand verbundenen Prozess darstellt.

Sowohl die Eskalationsphasen nach Glasl als auch die von Schwabe erklären, wie schnell ein im ersten Augenblick unscheinbares Gespräch, eine Diskussion oder Handlung zu einem Konflikt führen können, welcher tatsächlich eskaliert. Verknüpft man diese Erklärungsversuche mit den vorliegenden empirischen Ergebnissen, so wird sichtbar, dass die Sozialpädagog*innen versuchen, Verständnis für das Gegenüber zu zeigen, dies jedoch nicht immer gelingen kann, wenn Unklarheit über den Auslöser des Konflikts vorherrscht. Seitens der Kinder und Jugendlichen führt teilweise genau dieser Aspekt dazu, dass der Konflikt weiter fortschreitet und in einer Art Kontrollverlust mündet.

Ein*e Pädagog*in begleite Impulsdurchbrüche regelmäßig und sei der Ansicht, man muss bezüglich Selbst- und Fremdgefährdung schauen und man muss es aushalten können (vgl. T3 2021:Z172-183).

Diese Aussage impliziert, wie wichtig die Präsenz in der Situation einer Eskalation ist, jedoch ebenso, wie schwierig dies für betroffene Sozialpädagog*innen sein kann aufgrund der genannten Gefahren.

Menno Baumann ist Professor für Intensivpädagogik und befasst sich mit der Thematik der „Systemsprenger*innen“. Im Zuge seiner Tätigkeiten entwickelte er das Konzept des „aktiven Aushaltens“. Dieses stellt eine weitere Bestätigung dafür dar, dass eine „abwehrende Haltung“ Teil des Prozesses ist und dieser durch Zusammenhalt eher überstanden werden kann. In der Arbeit mit Systemsprenger*innen ist die wichtigste Grundlage, Vertrauen zu gewinnen, um eine Bindung aufzubauen zu können.

Da derlei Klient*innen bereits Bindungsabbrüche erlebt haben, gestaltet sich dies in der Praxis äußerst herausfordernd. Genau diese Stelle markiert den Punkt, an welchem das „aktive Aushalten“ eine bedeutsame Rolle spielt. Man sollte das „schwierige“ Verhalten – beispielsweise Impulsausbrüche, welche sich in etwaigen Beschimpfungen äußern – aushalten können und dem Kind oder Jugendlichen immer das Gefühl geben, trotz allem für es/sie/ihn da zu sein. Dabei ist es von Bedeutung, authentisch zu bleiben und einen offenen Kommunikationsstil zu pflegen. Kinder, die bereits mehrere Bindungsabbrüche erlebt haben, sind häufig der Annahme, diese immer wieder erleben zu müssen (vgl. Baumann 2020:12; Schröder 2020:368-374).

Je öfter derart betroffene Kinder auffälliges Verhalten zeigen und die Betreuer*innen trotzdem an Ort und Stelle bleiben, desto eher können diese Ängste abgebaut werden. Dadurch können sie das Gefühl dafür erlangen, dass jemand existiert, der sie nicht im Stich lässt (vgl. Albers / Baumann / Bolz 2020:302f).

Um deeskalieren zu können, benötigt es kurzgefasst Interventionen für die Sicherheit der Klient*innen und das gleichzeitige Setzen von Bindungsangeboten (vgl. Körner et al. 2019:496ff). Um zu verdeutlichen, was mit dieser Aussage gemeint ist, folgt eine Erklärung anhand eines Beispiels. Ein*e Jugendliche*r hat in einer Wohngemeinschaft Brandstiftung begangen und dabei weitere Mitbewohner*innen in Gefahr gebracht.

Die Konsequenz war, dass der*die Jugendliche die darauffolgenden sieben Nächte in einer Notschlafstätte verbringen sollte. Davor setzten ihm*ihr die Betreuer*innen noch das Angebot, jeden Tag an einem vereinbarten öffentlichen Platz in der Nähe der Einrichtung zu warten und dem*der Jugendlichen selbst die Entscheidung zu überlassen, an besagtem Ort zu erscheinen und das Gesprächsangebot dadurch zu erwidern. Bindung kann ebenso traumatisch wirken, daher sollte der*die Jugendliche in diesem Szenario selbst entscheiden. Selbststeuerung verfügt über eine allgemein anti-traumatische Wirkung.

Mathias Schwabe spricht im Zusammenhang mit Eskalation von einer Art Machtpolitik (vgl. Schwabe 2019:249). Christoph Göttl, Begründer der „Neuro-Deeskalation“, hingegen ist der Ansicht, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen nicht um „Machtkämpfe“ handelt und deren abwehrende Haltung ein Resultat bisheriger prägender Erlebnisse ist. Dafür sollten diese Göttl (2020) zufolge nicht bestraft werden. Hinter vermeintlichen Machtkämpfen steckt ein unerfülltes Bedürfnis, weshalb nicht umgehend dem Erstimpuls folgend reagiert werden sollte. Wenn im Zuge einer Eskalation gar nichts funktioniert, so besteht immer noch die Möglichkeit, zeitlich versetzt nach dem Konflikt eine mögliche Basis für ein Gespräch zu schaffen (vgl. Verbeeck 2021:101).

Bezugnehmend auf die vorliegenden Forschungserkenntnisse können die Aspekte von Göttl und Verbeeck bekräftigt werden. Bedingt durch Stress, ist nicht immer sichtbar, worum es in einer Krisensituation tatsächlich geht. Pädagog*innen sollten nicht zu voreiligen Konsequenz-Drohungen tendieren, um zu verhindern, dass bisherige negative Erfahrungen bestätigt werden. Es gilt in herausfordernden Situationen zu hinterfragen, ob eine Regel beziehungsweise Konsequenz zum Ziel führt, sowie weitere Maßnahmen zu hinterfragen, wenn bemerkt wird, dass keine Identifikation damit stattfinden kann. Bei vermeintlichen Machtkämpfen kann konstatiert werden, dass es sich hierbei um das Testen von Grenzen seitens der Klient*innen handelt. Mit dem Testen von Grenzen überprüfen Kinder und Jugendliche zudem, ob sie vertrauen können und sind daher in ihrer Entwicklung als einen Schritt fortgeschritten zu betrachten als wenn sie resignierendes Verhalten aufzeigen würden (vgl. Lorenz 2019:19-28; Schwabe 2019:239f).

Nachdem der Umgang von Konflikten mit der eigenen Biografie zusammenhängt und die Klient*innen der Kinder- und Jugendhilfe in vielen Fällen keine positiven Vorbilder erlebt haben, muss dieser meist erst im Zuge der Fremdunterbringung erlernt werden. Besonders Flucht und Kampf gelten für Systemsprenger*innen als typische Konfliktlösungen, welche aber keine Dauerlösung darstellen. Innerhalb der Wohngruppe kann es zu gruppendiffusen herausfordernden Situationen führen, indem es zu Konflikten zwischen den Klient*innen kommt oder es aufgrund eines Kindes oder Jugendlichen beispielsweise nicht mehr möglich ist, gemeinsam Abend zu essen. Paraphrasieren scheint hier für die Klärung und das Selbstwertgefühls des*r Klient*in dienlich zu sein. Daraus lässt sich ableiten, dass, wie in der Theorie erläutert, die Nachbesprechung von Konflikten und Eskalationen einen wertvollen Beitrag für eine zukünftige Konfliktbewältigung leisten kann (vgl. Böhm 2021:35-38).

Ergänzend zur Methode der Neuro-Deeskalation sei erwähnt, dass sich deren Inhalte in anderen Methoden widerspiegeln. Aufgrund einer besseren Nachvollziehbarkeit wird diese folgend erläutert. In einem Interview erzählt Göttl (2021) kurz und bündig, warum er diese Methode begründet hat. Dabei hält er fest, dass er Maßnahmen wie Bestrafung, Fixierung und Beschränkungen nicht mit seinen persönlichen Werten vereinbaren kann und diese seiner Meinung nach traumatisierend wirken. Besonders Kinder und Jugendliche, welche in Wohngemeinschaften leben, haben traumatische Erlebnisse in Bezug auf Bindungsabbrüche hinter sich. Das ist ein Grund dafür, warum diese Kinder und Jugendlichen in Situationen, wo sie Nähe verspüren, getriggert werden und mit Kampf-, Flucht- oder Erstarrungsmodus reagieren (vgl. Österreichisches Traumapädagogikzentrum o.A.; Ressourcenreich o.A.).

Diese spezifische Methode der Deeskalation wendet Erkenntnisse der Neurobiologie, Bindungstheorie, Traumapädagogik und die der Körperpsychotherapie auf die Eskalation an. Dabei werden die Methoden der „neuen Autorität“ und die des gewaltfreien Widerstandes miteinbezogen. Eines der Ziele ist es dabei, dass Betreuer*innen nicht mit eigenen Traumamustern reagieren und somit die Eskalation verschlimmern (vgl. Österreichisches Traumapädagogikzentrum o.A.; Ressourcenreich o.A.).

Zu den weiteren Zielen der Neuro-Deeskalation zählt Betroffene im Zuge einer Eskalation aus der Bedrohung zu holen und in eine Bindung zu führen. Betreuer*innen sollen sich besser selbst regulieren können und dadurch auch der*dem Klient*in entspannter gegenüberstehen und besser verstehen, was hinter der Eskalation steckt (vgl. Österreichisches Traumapädagogikzentrum o.A.; Ressourcenreich o.A.).

6.6.6 Resümee Deeskalationsmethoden

Pädagog*innen sollten in Situationen der Eskalation versuchen, ruhig und souverän zu bleiben, ein neutrales Feld zu schaffen (z. B. ohne weitere WG-Bewohner*innen), Unterstützung sowie Sicherheit zu vermitteln und der Situation standzuhalten (vgl. Baumann 2019: 42f). Dafür kann es nur von Vorteil sein, wenn die wiederholte Anwendung und das Wissen um die zielführende Deeskalationsmethode in regelmäßigen Abständen aufgefrischt und vertieft werden, um derartigen Herausforderungen besser gewachsen zu sein.

Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, welche regelmäßig herausfordernde Verhaltensweisen und unkontrollierte Impulsdurchbrüche aufzeigen, kann man als Team innerhalb kurzer Zeit Zeichen von Überlastung wahrnehmen.

Kinder und Jugendliche können einen solchen Sachverhalt leicht ausnutzen – besonders, wenn nicht alle Mitglieder an einem Strang ziehen und dadurch Teammitglieder gegeneinander ausgespielt werden können. Betreuer*innen und Klient*innen befinden sich in einer Interaktionsdynamik, welche schwer zu durchbrechen ist.

Daher ist die Selbstreflexion aller Mitarbeiter*innen notwendig, ebenso jedoch teambildende Maßnahmen, wofür das Team bewusst Zeit einräumen sollte.

Selbsterfahrung und Eigenreflexion können dazu beitragen, Übertragungsphänomene wie verdrängten Gefühlen und Ängsten, welche auf neue soziale Beziehungen übertragen werden, präventiv entgegenzuwirken und/oder aus Situationen der Übertragung schneller aussteigen zu können. Eigene Ressourcen, Kräfte und Grenzen zu erkennen und bei Bedarf zu hinterfragen, kann in diesem Prozess ebenfalls unterstützend wirken (vgl. Albers / Baumann / Bolz 2020:298f).

In der beforschten Institution gibt es ein Deeskalationsmanagement für besonders schwierige Fälle mit Systemsprenger*innen, wobei gruppendifamisch schwierige Fälle besprochen werden können. Dabei wird gemeinsam darüber reflektiert, wie eine Eskalation stattgefunden hat, ob die Anwendung etwaiger Deeskalationsmethoden gut gelungen ist und wo in weiterer Folge Verbesserungsbedarf besteht.

Das Angebot einer Fallsupervision, welches von den Sozialpädagog*innen auch angenommen wird, deutet darauf hin, dass Eskalationen eine Belastung darstellen, gleichzeitig aber der Wille vorhanden ist, den Kindern und Jugendlichen eine tatsächliche Stütze zu sein, damit diese in Zukunft ihr Leben selbstständig beschreiten können.

Es kann konstatiert werden, dass das Wissen zu Deeskalationsmethoden selbst noch nicht ausreichend ist, um Situationen der Eskalation umfassend einschätzen zu können. Dennoch sind das fachliche Wissen und das Erlernen dieser Methoden wichtige Bestandteile erfolgreicher Deeskalation. Es benötigt aber zusätzlich Erfahrung und häufig auch intuitives Handeln, welches nicht in Vergessenheit geraten sollte. Folgende Fragen, welche sich Betreuer*innen selbst in Konfliktsituation stellen, könne hilfreich sein, um eine Situation einzuschätzen: ist das Kind oder der Jugendliche noch ansprechbar? Kann noch deeskaliert werden oder müssen weitere Gruppenmitglieder bereits in Sicherheit gebracht werden?

Anhand der Interviews zeigt sich zudem, dass die mit Eskalationen verbundenen Konsequenzen reflektierter gewählt werden sollten beziehungsweise ein anderes Bewusstsein darüber erworben werden müsste. Aufgrund eines Impulsdurchbruchs beispielsweise eine Woche lang das Haus nicht verlassen dürfen, erscheint viel mehr als Bestrafung. Da Kinder und Jugendliche in der Regel nicht beabsichtigt in eskalative Situationen geraten, sollten solcherlei Konsequenzen mehr hinterfragt und die Sinnhaftigkeit dieser besser überlegt werden.

Sowohl im Kapitel der Bedürfnisse als auch in dem der Erfahrungen der Systemsprenger*innen zeigt sich, dass die Lautstärke in den Wohngruppen eine Problematik für die Kinder und Jugendlichen darstellt. Sie kann ein Trigger sein und daher mit Disharmonie sowie unerwarteten Konflikten des ehemaligen Zuhause in Verbindung gebracht werden.

Daraus lässt sich ableiten, dass es einen Raum beziehungsweise Ort der Ruhe für die Kinder und Jugendlichen geben sollte, in dem sie sich bei Bedarf zurückziehen können.

Aus dem bearbeiteten Datenmaterial geht die Erkenntnis hervor, dass ein „Nein“ (z. B. Ablehnung von Beziehungs-Angeboten) seitens der Klient*innen nicht „nicht“ bedeutet, sondern nur, dass es bestimmte Voraussetzungen (z. B. Vertrauen) benötigt, die noch nicht gegeben sind. Das Verstehen einer abwehrenden Haltung seitens der Kinder und Jugendlichen sind Bestandteile des Deeskalationsprozesses, dessen sich die betreuenden Sozialpädagog*innen bewusst werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Vorteile der Deeskalationsmethoden jene sind, dass diese im Vergleich zu anderen Methoden (z. B. individuelle Betreuungsformen) weniger von äußeren Faktoren (z. B. Finanzierung) abhängig sind. Die Anwendung im Alltag gelingt leichter, wenn mehrere Pädagog*innen in der Wohngruppe anwesend sind, aber dennoch können diese zumindest bis zu einem gewissen Grad umgesetzt werden – solange die Teammitglieder als Einheit den Kindern und Jugendlichen gegenüberstehen.

Daraus resultiert, dass die Potenziale dieser Methode in erster Linie abhängig vom Zusammenhalt und der Motivation innerhalb des Teams sind.

6.7 Erlebnis und Freizeitpädagogik in der beforschten Einrichtung (Ulzer Viktoria)

Ulzer Viktoria

Welche Bedeutung die Erlebnis- und Freizeitpädagogik in der beforschten Einrichtung hat und welche Anwendung sie bei den Fachkräften findet, lässt sich durch die geführten Interviews herausfinden. Erlebnis- und freizeitpädagogische Projekte werden in der Wohngemeinschaft von den Betreuer*innen in Form von Urlauben, Projekten, Ausflügen und kulturellen sowie sportlichen Aktivitäten angeboten. Welche Ressourcen, Potenziale und Hindernisse diese Angebote mit sich bringen, werden aus Sicht der Fachkräfte sowie der Kinder und Jugendlichen präsentiert und anschließend diskutiert. Wie in Kapitel 5.7.2 beschrieben, gibt es verschiedene Begriffsdefinitionen der Erlebnispädagogik. Der Vergleich dieser zeigt ein heterogenes Bild. Die empirischen Ergebnisse lassen erkennen, dass es in der beforschten Einrichtung ebenfalls unterschiedliche Sichtweisen gibt, Erlebnispädagogik zu definieren und zu verstehen. Von Betreuer*innen und Bewohner*innen werden positive und negative Erfahrungen mit erlebnis- und freizeitpädagogischen Angeboten genannt. Wie damit individuell umgegangen wird, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

6.7.1 Ressourcen und Potenziale von erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden

Als Ressourcen und Potenziale haben sich die einrichtungseigenen Anlagen in der Natur und die geschaffenen Räume im Innenbereich herausgestellt. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass in der beforschten Einrichtung mehrere Spielplätze, ein Jugendtreff und ein Fußballplatz errichtet wurden, die von den Bewohner*innen benutzt werden dürfen. Die befragten Kinder und Jugendlichen erzählen von der täglichen Nutzung der Angebote im Außenbereich. Die Aussagen deuten auf eine hohe Priorität der geschaffenen Plätze für die Nutzung ihrer Freizeitbeschäftigungen hin.

Der Jugendtreff in der Einrichtung wurde als Fluchort vor den eigenen Mitbewohner*innen bezeichnet. Forschungserkenntnisse zeigen, dass Streit und Auseinandersetzungen in der Wohngemeinschaft für einige Jugendliche zur Belastung geworden sind, weshalb sie in den Jugendtreff ausweichen. In den Interviews berichten diese, dass sie sich hier zu den Öffnungszeiten zum Austausch und zur Nutzung freizeitpädagogischer Angebote einfinden. Mehrmals wurden das Fußball- und Tischtennisspiel als beliebte Aktivitäten erwähnt.

Des Weiteren werden öffentliche Spiel- und Fußballplätze besucht, die Ressourcen, aber auch Gefahren mit sich bringen. Als Ressource wird das Treffen anderer Spielgefährte*innen außerhalb der Einrichtung genannt. Die Kinder werden bis zu ihrem zwölften Lebensjahr auf öffentliche Plätze von den Fachkräften begleitet. Den Jugendlichen wird ein selbstständiges Benutzen der Anlagen ohne Begleitung der Betreuer*innen erlaubt. Anzumerken ist, dass dies auf Unverständnis der Fachkräfte stößt.

Aus den Forschungsergebnissen ist zu schließen, dass der Besuch öffentlicher Plätze es ermöglicht, weitere Spielpartner*innen kennenzulernen sowie soziale Kontakte zu knüpfen. Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit anderen Kindern und Jugendlichen können dabei gestärkt werden. Reflektierend ist anzumerken, dass der mögliche Aufbau einer Beziehung zu Kontaktpersonen außerhalb der Einrichtung, die Integration in ein soziales Umfeld nach dem Aufenthalt der stationären Unterbringung ermöglichen kann.

Die Fachkräfte geben an, mit den Bewohner*innen auf den Fußballplatz zu gehen, um Impulsausbrüchen präventiv entgegenzuwirken. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass körperliche Aktivitäten helfen können, negative Gedanken loszuwerden und die Impulse zu regulieren. Daraus lässt sich schließen, dass beim Fußballspielen Stress abgebaut wird und sich die körperliche Aktivität stabilisierend auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Bewohner*innen der Einrichtung von den Fachkräften unterstützt werden, Vereinen beizutreten. Dies sind unter anderem Vereine für Kultur, Freizeit und Sport. Als sehr beliebt werden die Musikschule und der Fußballverein beschrieben.

Eine wichtige Ressource in diesem Zusammenhang ist, dass Mitgliedsbeiträge und Fahrten zu den Vereinen von der Einrichtung gänzlich übernommen werden.

Aus der Motivation der Fachkräfte, die Kinder und Jugendlichen zu animieren, Mitglied eines Vereins zu werden, lässt sich schließen, dass es ihnen ein großes Anliegen ist, die sozialen Kompetenzen der Bewohner*innen zu stärken. Kulturelle Aktivitäten regen die Fantasie und die Kreativität an. Sportliche Tätigkeiten führen zur Stärkung des Selbstwertgefühls und des Teamgeists. Weiters ist daraus schließen, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Vereinsbindung Strukturen außerhalb der Einrichtung kennenlernen.

Forschungserkenntnisse deuten darauf hin, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die schnell die Motivation für ein Hobby verlieren. Durch Gespräche mit den Betreuer*innen können sie davon überzeugt werden, die Vereinstätigkeit zumindest bis zum Ende eines Semesters fortzuführen. Die Interviews zeigen, dass die Bewohner*innen animiert werden, selbst zu entscheiden, ob sie das Hobby weiterführen wollen oder nicht. Diese Selbstentscheidung soll die Selbstständigkeit und die Selbstbemächtigung fördern.

Aus den Interviews geht hervor, dass regelmäßig Ausflüge angeboten werden, die die Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen. Es werden auch erlebnispädagogische Angebote genannt, wie Übernachtungen im Wald und Klettern im Hochseilgarten. Besondere Freude bereitet den Jugendlichen der Ausflug in den Vergnügungspark.

Forschungsergebnisse zeigen, dass die Finanzierung der Freizeitprogramme durch Patenschaften eine große finanzielle Ressource für die Einrichtung darstellt. Diese bietet Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit, an Ausflügen teilzunehmen die der Einrichtung zu teuer kommen würde. Daraus lässt sich schließen, dass eine große finanzielle Belastung seitens der Institution reduziert werden kann.

Aussagen der Kinder und Jugendlichen zeigen, das einmal im Jahr alle Bewohner*innen eine Urlaubswoche im Ausland verbringen. Es wird geschildert, dass sich die Einrichtung im südlichen Mittelmeerraum ein Resort gemietet hat, welches über einen eigenen See verfügt. Die interviewten Kinder und Jugendlichen berichteten, dass das Angebot vor einigen Jahren mehrwöchig zur Verfügung gestellt wurde. Warum die Aufenthaltsdauer verringert wurde, ist aus den Interviews nicht hervorgegangen. Vermutlich sind finanzielle Ressourcen und die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie dafür verantwortlich.

Es ist festzustellen, dass die Fachkräfte der Einrichtung zahlreiche und diverse erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote in den pädagogischen Alltag integrieren. Genannt wurde das Freizeitprogramm der Kinder- und Jugendbetreuung, das mehrmals die Woche von drei bis vier Betreuer*innen angeboten wird. Die Bewohner*innen werden zu gemeinsamen freizeitpädagogischen Aktivitäten wie Malen, Basteln, Kochen und Schwimmen eingeladen. An manchen Tagen finden auch erlebnispädagogische Aktivitäten wie Klettern oder Abseilen im internen Garten statt.

Die Aussagen deuten auf eine kreative Bereicherung der Bewohner*innen durch verschiedenste Erlebnisse hin.

Eine zahlreiche Nutzung der genannten Kinder- und Jugendbetreuung ist anhand der Interviews festzustellen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen dem Freizeitprogramm der Sommerferien besondere Aufmerksamkeit schenken. Durch den Entfall der Schule füllen die zahlreichen Aktivitäten die freie Zeit. Den Bewohner*innen wird in den Sommerferien ermöglicht, mit den Eltern oder Verwandten in Urlaub zu fahren oder einen Ausflug zu machen, wenn dies von den Kindern und Jugendlichen gewünscht ist.

Reflektierend ist daraus zu schließen, dass den Bewohner*innen dieses Angebot gestattet wird, um ihnen eine eventuelle Rückführung zu den Eltern zu einem späteren Zeitpunkt zu erleichtern. Weiters deutet das Angebot darauf hin, dass versucht wird, die Bindung durch die Aktivitäten zu nahen Verwandten zu stärken. Im Vorfeld ist es wichtig abzuklären, ob ein gemeinsamer Urlaub seitens der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern erwünscht ist. Anzumerken ist, dass adäquat darauf eingegangen werden sollte, welche Bedürfnisse die Beteiligten haben und welche Voraussetzungen sie mitbringen.

Aussagen der Jugendlichen deuten darauf hin, dass gemeinsame Urlaube sowie Ausflüge mit Eltern oder nahen Verwandten nicht immer gewünscht sind. Dies wird von den Bewohner*innen klar kommuniziert. Ein Grund für die Ablehnung ist, dass sie schon zu lange in der Einrichtung leben und keinen Bezug zu den nahen Verwandten haben.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass für Jugendliche ein- bis zweimal die Woche ein Themenabend veranstaltet wird. Der Jugendtreff der Einrichtung wird als Örtlichkeit dafür genutzt. Dieses Angebot erreicht eine hohe Beliebtheit bei den Bewohner*innen. Aus den Forschungserkenntnissen lässt sich ableiten, dass Jugendliche nach dem Themenabend selten der Wohngemeinschaft fernbleiben. Im Gegensatz dazu werden Beispiele genannt, bei denen diese nach externen Veranstaltungen nicht nach Hause kommen und abhängig werden. Die interne Veranstaltung bringt Vorteile für die Fachkräfte, indem sie im direkten Austausch miteinander stehen.

Die Tatsache, dass Jugendliche sich nach dem Programm selten der Wohngemeinschaft fernhalten, deutet darauf hin, wie wichtig der Themenabend für sie ist. Daraus ist zu schließen, dass sie durch ihr zeitiges Heimkehren keinen Ausschluss dessen riskieren wollen. Die zahlreichen Besuche lassen vermuten, dass die Öffnungszeit bis 22:00 attraktiv für die Jugendlichen ist.

Die Bewohner*innen empfinden es als angenehm, im Jugendtreff der Einrichtung unter sich zu sein. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass ein gewohntes Setting für die Jugendlichen ein weiterer Anlass ist, dem Themenabend beizuwohnen. Freund*innen zu treffen und gemeinsam Zeit zu verbringen, ist ein Motto der Jugendlichen.

Aus den Aussagen lässt sich schließen, dass es für die Bewohner*innen einfacher sein kann, sich in einem gewohnten Umfeld zu bewegen, als sich außerhalb der Einrichtung einer anderen Location anpassen zu müssen.

Resümierend ist rückzuschließen, dass erlebnis- und freizeitpädagogische Aktivitäten dazu beitragen, die Handlungs- und Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Erlebnisse und Abenteuer befähigen die Bewohner*innen mit Herausforderungen umzugehen. Die sportlichen Aktivitäten stärken das Selbstbewusstsein und -wertgefühl. Die Kinder und Jugendlichen lernen durch erlebnispädagogische Aktivitäten Verantwortung für sich und das Team zu übernehmen.

6.7.2 Hindernisse in der Anwendung erlebnis- und freizeitpädagogischer Methoden

Zu den erlebnis- und freizeitpädagogischen Maßnahmen der beforschten Einrichtung zählen die jährliche Urlaubswoche und verschiedene Ausflüge in diverse Vergnügungs- und Freizeitparks. Bei Ausflügen und Urlauben besteht grundsätzlich die Gefahr, dass das Angebot den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht wird. Aus der Situation kann sich ein Desinteresse entwickeln, das wiederum zu einer Konfliktsituation führen kann. Dies kann ein Hindernis in der Anwendung der Angebote darstellen.

Aus den Interviews geht hervor, dass Absagen der Bewohner*innen für die Urlaubswoche die allgemeine Stimmung und Vorfreude der Kinder und Jugendlichen trübten. Gründe für die Absagen könnten sein, dass die Bewohner*innen der Einrichtung Befürchtungen haben, sich in der neuen Umgebung nicht zurecht zu finden und deswegen ein Mitfahren verweigern. Die Teilnahme trotz Desinteresse am Ausflug kann Konfliktpotenzial zwischen den Fachkräften und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen hervorrufen. Aussagen der Interviewten lassen vermuten, dass es zu Auseinandersetzungen bei Ausflügen gekommen ist. Der Grund dafür wurde nicht genannt.

Aus dem Datenmaterial lässt sich schließen, dass Maßnahmen der Covid-19 Pandemie zu Einschränkungen in der Anwendung erlebnis- und freizeitpädagogischer Angebote geführt haben. Ausgangssperren und Kontaktverbote machten es unmöglich, den gemeinsamen sportlichen Aktivitäten außerhalb der Einrichtung nachzugehen. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Bewohner*innen sehr darunter gelitten haben. Die Kinder und Jugendlichen haben sich im Lockdown vermehrt mit dem Smartphone und dem Fernsehen beschäftigt.

In dieser Zeit kam es häufiger zu Streitigkeiten und Eskalationen in der Wohngemeinschaft. Die Fachkräfte berichten von Impulsausbrüchen der Bewohner*innen während des Lockdowns. Daraus ist zu schließen, dass die mangelnde körperliche Betätigung und die fehlenden sozialen Kontakte dies ausgelöst haben könnten.

An diesem Beispiel ist die Bedeutung erlebnis- und freizeitpädagogischer Angebote zu erkennen. Anzumerken ist, dass körperliche Aktivitäten präventiv helfen können Impulsausbrüchen entgegen zu wirken.

Aussagen der Fachkräfte zeigen, dass es wegen der räumlichen Kapazitäten unmöglich war, mit den Kindern und Jugendlichen in andere Wohnräume auszuweichen. Dies stellte eine Belastung für alle Beteiligten dar. Eine Ausnahme zeigte sich im Interview einer Fachkraft. Betreuer*innen durften im Lockdown eine leerstehende Wohnung mit einem Jugendlichen, der regelmäßig Impulsausbrüche hat, nutzen (vgl. T1:2021:Z57-117). Diese Möglichkeit wurde als große Entlastung für die gesamte Wohngemeinschaft gesehen. Fehlende finanzielle Mittel können ein Grund sein, weshalb nicht mehr Räume in der Pandemie geschaffen wurden.

Des Weiteren ist anzumerken, dass der Jugendtreff der Einrichtung in der Covid-19 Pandemie ebenfalls geschlossen wurde. Aus den Interviews der Jugendlichen geht hervor, dass diese Zeit schwierig für sie war, da sie nichts mit anderen Gleichaltrigen, außerhalb der Wohngemeinschaft unternehmen konnten. Die Lust der Bewohner*innen an einem Ausflug nach dem Lockdown teilzunehmen, hat sich wegen der geringen Anmeldungen verringert. Berichtet wird von zahlreichen Anmeldungen der letzten Jahre, die jedoch die letzten Monate zurückgegangen sind.

Daraus ist zu schließen, dass die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auch hierbei spürbar sind. Es deutet darauf hin, dass wegen der Einschränkungen im Lockdown die Bedeutung sozialer Medien zugenommen hat und die Kinder und Jugendlichen sich an die Situation gewöhnt haben. Reflektierend ist zu erwähnen, dass in einer Pandemie die Fachkräfte herausgefordert werden, die Bewohner*innen zu animieren, in die Natur zu gehen oder interne Spielplätze zu nutzen. Mit körperlichen Aktivitäten kann ein häufiger Handykonsum verhindert werden.

Wie sich die Covid-19 Pandemie auf die Kinder und Jugendlichen der Einrichtung ausgewirkt haben, zeigt die Aussage einer Fachkraft:

„Corona hat das Leben für diese Kinder nicht leichter gemacht, dadurch, dass Sportvereine und Tanzen, das alles weggefallen ist. Die Welt der Kinder ist auch viel kleiner geworden. Aber Familie ist wichtig und auch dort sind wichtige Personen.“ (T2 2021:Z432-435)

Aus der Aussage der Fachkraft lässt sich schließen, dass sich die Maßnahmen der Covid-19 Pandemie negativ auf die sportliche Betätigung der Kinder und Jugendlichen ausgewirkt hat. Der Nachteil von internen erlebnis- und freizeitpädagogischen Angeboten ist, dass sie in diesem Rahmen keine anderen Kinder und Jugendlichen außerhalb der Einrichtung kennen lernen können. Die Einschränkungen der Covid-19 Pandemie haben auch positive Auswirkungen gezeigt. Forschungsergebnisse zeigen, wie wichtig die eigene Familie und die Mitbewohner*innen in dieser Zeit geworden sind. Die Fachkräfte konnten im Lockdown die Bindung zu den Kindern und Jugendlichen stärken.

6.7.3 Gefahren in der Anwendung erlebnis- und freizeitpädagogischer Methoden

Aus den Interviews der Betreuer*innen der beforschten Einrichtung hat sich ergeben, dass in erlebnis- und freizeitpädagogischen Angeboten diverse Gefahren gesehen werden. Einige Aktivitäten werden nur unter Aufsicht und in der Einrichtung ausgeübt, da eine mögliche Gefahr des Verletzens der Kinder und Jugendlichen besteht.

Ein zentraler Aspekt ist die Selbst- und Fremdgefährdung. Von einer Betreuerin wird berichtet, dass durch das auffällige Verhalten eines Jugendlichen in der Öffentlichkeit es unmöglich ist, diesen alleine und unbeaufsichtigt einen Ausgang zu erlauben. In diesem Fall besteht die Gefahr eines sexuellen Übergriffs, weshalb die freizeitpädagogischen Angebote nur unter Aufsicht der Fachkräfte erfolgen.

Die Aussagen zeigen, dass die Fachkräfte ihre Aufgaben ernst nehmen und auf die Sicherheit der Bewohner*innen achten. Adäquat sollte entschieden werden, welche Aktivitäten passend für die jeweiligen Kinder und Jugendlichen sind.

Eine weitere Gefahr lässt sich bei Auslandsprojekten feststellen. Kinder und Jugendliche können Probleme haben, sich in einer neuen und ungewohnten Umgebung einzufinden. In diesem Fall ist hinzuweisen, dass bei traumatisierten Bewohner*innen die Gefahr besteht Flashbacks auszulösen. Hier ist wichtig, den Betroffenen Sicherheit zu bieten. Eine adäquate Betreuung und Begleitung sollte bei Auslandsurlauben eingeplant werden, ebenso das nötige Fachpersonal.

Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Einrichtung im Ausland über kein bestehendes Netzwerk verfügt. Im Vorfeld sollte abgeklärt werden, wo sich der nächste Arzt oder das nächste Krankenhaus befindet, falls Kinder oder Jugendliche einen Unfall haben oder sich verletzen. Weiters sind ausreichend Mitarbeiter*innen im Falle eines Ausfalls der Fachkräfte einzuplanen. Anzumerken ist, dass Auslandsprojekte meist mit hohen finanziellen Ausgaben verbunden sind. Eine Ressource stellt hier das eigene Resort der Einrichtung und die Patenschaften dar, die die Ausgaben der Einrichtung verringern.

6.7.4 Erfahrungen von Systemsprenger*innen im Umgang mit erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden

Die Interpretationen der Interviews lassen erkennen, dass erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote von den Kindern und Jugendlichen angenommen und geschätzt werden. Sehr beliebt bei den befragten Jugendlichen ist der Jugendtreff in der Einrichtung. Aus den Forschungserkenntnissen geht hervor, dass das facettenreiche Angebot und der Austausch mit Gleichaltrigen ansprechend für sie sind. Der Jugendtreff wird auch als ein Fluchort vor Eskalationen beschrieben.

Aus den Befragungen geht hervor, dass das Vereinsleben eine wichtige Ressource der Bewohner*innen darstellt. Fußball und Musizieren ist eine der meist genannten Aktivitäten der befragten Jugendlichen. Aussagen der Jugendlichen lassen daraus schließen, dass sportliche Aktivitäten vor einem übermäßigen Handykonsum schützen können. Mehrmals wurde beschrieben, dass Impulsausbrüche durch freizeitpädagogische Aktivitäten verhindert werden können.

Das Sommerprogramm und der Urlaub in den Ferien ist für einige Jugendliche der Höhepunkt des Jahres in der Einrichtung. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Eltern der Kinder und Jugendlichen sich teure Ausflüge nicht leisten können. Die Aussage eines Jugendlichen unterstreicht dies:

„Wenn ich zum Beispiel noch bei meiner Mama wohnen würde, könnte ich mit ihr halt nicht jedes Jahr in den [...] Park fahren, weil das eben auch Geld kostet. Hier kann man eigentlich jährlich ein paar Mal in den [...] Park fahren, große Ausflüge und so machen. Die Ausflüge sind immer cool. Meine Mama hat dafür halt nicht so viel Geld, dass man das machen kann.“ (T10 2021:Z211-215).

Aus dem Interview lässt sich ableiten, dass die freizeitpädagogischen Aktivitäten eine hohe Priorität des Jugendlichen darstellen. Genannt wurden auch Urlaube ins Ausland, die als erlebnisreich beschrieben wurden. Die Aussagen lassen vermuten, dass der Wunsch vorhanden ist, mit der eigenen Mutter diverse Ausflüge zu unternehmen, das Geld aber dafür nicht reicht.

6.7.5 Erfahrung von Betreuer*innen in der Anwendung von erlebnis- und freizeitpädagogischen Methoden

Aus den Interviews geht hervor, dass die Fachkräfte der Einrichtung die Bewohner*innen in ihr privates Familienleben miteinbinden. Regelmäßig werden Ausflüge mit den Kindern und Jugendlichen in ihrer Privatzeit unternommen. Es werden Urlaube zu den eigenen Familien genannt, wo Unternehmungen stattfinden, wie zusammen Grillen oder Schwimmen. Die Aussagen deuten daraufhin, dass dies keine Seltenheit ist.

„Ich muss sagen, in unserer WG ist es eigentlich ziemlich familiär, also wir arbeiten ziemlich familiär. Bei uns ist es nämlich auch so, dass Kolleginnen und Kollegen die Kinder zum Teil zu ihrer Familie mit nach Hause nehmen. Zum Beispiel eine Kollegin, die hat eine Mutter in der [...], die hat dort auch Zimmer und da können sie auf Urlaub für ein Wochenende auf Besuch fahren. Die Kinder kennen eigentlich auch meine Familie, ich rede da ganz offen darüber, die sind auch manchmal zum Baden da.“ (T4 2021:Z103-109).

Aus dem Datenmaterial lässt sich schließen, dass Urlaube und Ausflüge zu den Familien der Betreuer*innen als Ressource für die Kinder und Jugendlichen gesehen werden. Erfolge wurden damit erzielt, den Zusammenhalt der Gruppe zu stärken.

Zu reflektieren ist, ob der berufliche beziehungsweise pädagogische Habitus unter diesen Bedingungen beibehalten werden kann. In einem gewohnten Setting könnten die Betreuer*innen eine Haltung einnehmen, die für die Kinder und Jugendlichen ein anderes Bild darstellt. Dies könnte negative Auswirkungen haben, indem der Respekt der Bewohner*innen gegenüber den Fachkräften verringert wird.

Ein weiterer Aspekt stellt die persönliche Abgrenzung dar, wenn in der Privatzeit Ausflüge unternommen werden. In der Arbeit mit Systemsprenger*innen ist auf die Selbstfürsorge und eigenen Ressourcen zu achten. Ein Problem könnte sein, dass Kinder und Jugendliche immer wieder gemeinsame Ausflüge von den Betreuer*innen einfordern. In Teammeetings oder Supervisionen kann besprochen werden, wie damit umgegangen werden soll.

Von den Fachkräften wird beschrieben, dass die Einbindung neuer Bewohner*innen in die Gemeinschaft eine Herausforderung für sie darstellt, wenn diese zu privaten Ausflügen mitgenommen werden. Die Kinder und Jugendlichen brauchen am Anfang Zeit sich einzuleben und müssen sich erst in die Gruppe einfinden. Erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote können helfen, die Kommunikation in der Gruppe anzuregen und mittels gruppenstärkenden Übungen den Zusammenhalt zu fördern.

Als Ressource wird von einer Fachkraft der interne Teamtag beschrieben, der mit allen Mitarbeiter*innen und Bewohner*innen der Wohngemeinschaft verbracht wird (vgl. T4 2021:Z381-395). Aus den Aussagen lässt sich schließen, dass dieser in einem Wald stattgefunden hat und von zwei externen Erlebnispädagog*innen begleitet wurde. Angebote wie Seil ziehen oder Klettern wurden genannt, die mit der Gruppe durchzuführen waren.

Das Ziel erlebnispädagogischer Angebote ist es, gemeinsam Herausforderungen zu bestehen, die die Gruppe stärken. Forschungsergebnisse deuten daraufhin, dass sich die Teamentwicklung positiv auf den Zusammenhalt der Gruppe ausgewirkt hat. Gemeinsame Erlebnisse können ebenfalls den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen fördern und die Kreativität anregen.

6.7.6 Resümee

Erlebnis- und freizeitpädagogische Methoden werden von den Betreuer*innen der beforschten Einrichtung regelmäßig im pädagogischen Alltag eingesetzt. Einige Fachkräfte verfügen über eine zusätzliche Ausbildung im genannten Bereich. Als wichtige Ressource der Einrichtung werden die internen Freizeitanlagen gesehen, die besonders in der Covid-19 Pandemie als Bereicherung gesehen wurden. Eine hohe Priorität lässt sich bei der Nutzung von erlebnis- und freizeitpädagogischen Angeboten der Kinder und Jugendlichen feststellen. Fachkräfte bestätigen die Aussage und weisen auf die Stärkung sozialer Kompetenzen hin. Sportliche und kulturelle Aktivitäten sind ein fester Bestandteil der Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag. Gemeinsame Gruppenerlebnisse fördern die Kooperations- und Teamfähigkeit.

6.8 Individuelle Betreuungsformen in der beforschten Einrichtung (Betz Markus)

Betz Markus

Kinder und Jugendliche, die Systeme sprengen, haben gute Gründe für ihr Verhalten, die es zu ergründen gilt (vgl. T3 2021:Z759-765). Mit diesem Wissen sollten individuell angepasste Systeme rund um die Jugendlichen gestaltet werden. Diese maßgeschneiderten Betreuungsformen können helfen, Systemsprengungen zu vermeiden (vgl. T3 2021:Z650-653).

Die Schalter und Hebel, die bei einer individuellen Gestaltung zu betätigen sind, setzen sich aus unterschiedlichen Setting-Elementen zusammen. In der Literatur werden Settings als eine gegebene Menge von Elementen, die für einen spezifischen Zweck absichtsvoll gruppiert und umgruppiert werden, beschrieben (vgl. Müller 2009:28).

Lebensweltorientiert sollen Settings Chancen und Gelegenheitsräume für einen besser gelingenden Alltag bieten. Wohngemeinschaften sollen Räume des Zusammenlebens, in dem ein individueller Alltag entfaltet werden kann, bieten (vgl. ebd.:30f).

Wohngemeinschaften zur vollen Erziehung sollen Räume des Zusammenlebens darstellen, in denen die Bewohner*innen einen Alltag außerhalb ihres Herkunftssystems finden, der ihnen bessere Gelegenheiten für ihre Entwicklung bieten soll (vgl. ebd.:30f).

Setting-Elemente umfassen Leistungsbeschreibungen und Konzepte der Wohngemeinschaft, die Ausgestaltung von Orten, Räumen und Gegenständen, die Gestaltung von Alltagssituationen, die Befriedigung von Grundbedürfnissen, pädagogische Programme, Regelsetzungen und Kontrollpraxen sowie besondere Ereignisse (vgl. ebd.:30f).

Im folgenden Kapitel werden Erkenntnisse aus Fallbeispielen zu einer räumlichen Gestaltung eines Settings genauso diskutiert wie die pädagogisch konzeptionelle Gestaltung eines Einzelbetreuungssettings.

6.8.1 Erfahrungen in der Anwendung individueller Betreuungsformen

Das folgende Kapitel stellt zwei Fallbeispiele vor. Eines beschreibt ein Projekt, in dem ein ehemaliges Heurigenlokal zu einer Wohngemeinschaft umgebaut worden ist. Die Planung und Durchführung des Umbaus erfolgten gemeinsam mit den zukünftigen Bewohner*innen. Das zweite Fallbeispiel handelt von einem Jugendlichen, der nach einer krisenhaften Situation in einer individuell gestalteten Einzelbetreuungsform wieder Stabilität gefunden hat.

6.8.1.1 Fallbeispiel Lebensweltorientierte Gestaltung einer Wohngemeinschaft

Im Rahmen eines Projekts eines Betreuers mit Arbeitserfahrung in unterschiedlichen Bauhandwerksberufen wurde ein leerstehendes Weinlokal zu einer Wohngemeinschaft der beforschten Institution umgebaut. (vgl. T3 2021:Z591-620).

Die Adaptierung der Räumlichkeiten wurde unter der Mitwirkung von acht Jugendlichen geplant und durchgeführt. Dadurch hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre zukünftige Wohngemeinschaft aktiv mitzustalten und nach ihren individuellen Wünschen maßzuschneidern (vgl. T3 2021:Z591-620).

Es entstanden für alle Bewohner*innen eigene voneinander abgetrennte Wohn- und Büroeinheiten. Eine Eigenart des Projekts war, dass alle Zimmer mit einem eigenen Kühlenschrank ausgestattet wurden. Raucher konnten sich auf einem eigens dafür vorgesehenen Balkon versammeln (vgl. T3 2021:Z591-620).

6.8.1.2 Interpretation der lebensweltorientierten Gestaltung der Wohngemeinschaft

Das Fallbeispiel der Einbeziehung von Bewohner*innen in die Gestaltung einer Wohngemeinschaft zeigt eine praktische Umsetzung einer strukturierten Offenheit in einer Einrichtung der stationären Unterbringung von Jugendlichen.

Die Möglichkeit, das eigene Zimmer persönlich individuell gestalten zu können, unterstützt Jugendliche dabei, einen gelingenden individuellen Alltag aufzubauen. Die gemeinsame handwerkliche Arbeit mit den Mitbewohner*innen und den Pädagog*innen hilft aus Sicht der befragten Pädagog*innen, tragfähige Arbeitsbeziehungen herzustellen.

Das Projekt entstand aus dem einmaligen Vorhaben, Räumlichkeiten neu zu einer Wohngemeinschaft umzugestalten. Dementsprechend müsste bei einer Einführung einer regelmäßigen Gestaltung von Bewohner*innenzimmern das Konzept geändert werden. Beispielsweise könnten die Zimmer gestrichen, Möbeln umgestellt und individuell dekoriert werden. Dazu würde ein Budget für Zimmergestaltungen aus Fördermitteln bzw. Sponsoring-Projekten benötigt werden.

In den Forschungsgesprächen wird eine gestiegene Anzahl an Jugendlichen, die in den Wohngemeinschaften leben, kritisiert. Diese Anzahl würde sich aus einer Vorgabe einer Mindestquadratmeteranzahl ergeben. (vgl. T3 2021:Z591-620).

Räumliche Dichte führt vermehrt zu Konflikten zwischen den Bewohner*innen und erhöht das Risiko von Impulsausbrüchen. Ebenso fördert eine Bauweise mit dünnen Zwischenwänden Konflikte durch Lärmbelästigungen. In der von Jugendlichen gestalteten Wohngemeinschaft gäbe es durch die Berücksichtigung der Wünsche der Jugendlichen weniger Konflikte und Beschwerden über Lärmbelästigungen (vgl. T3 2021:Z591-620).

6.8.1.3 Fallbeispiel Auszeitwohnen als Krisenintervention

Die Pädagogin P1 beschreibt als Fallbeispiel für eine maßgeschneiderte Betreuungsform detailliert ihre Erfahrung mit einem Jugendlichen (vgl. T1 2021:Z47-771). Auch die Pädagog*innen P4 und P5 nehmen in ihren Ausführungen auf diesen Jugendlichen Bezug (vgl. T4 2021:Z218-249; T5 2021:Z202-222).

Bei dem Jugendlichen ist es aufgrund einer diagnostizierten Intelligenzminderung, einer Impulsstörung und einer Gefahr von sexualisierter Fremdgefährdung zu Schwierigkeiten in der Betreuung gekommen (vgl. T1 2021:Z47-82).

Nach Einschätzung der Pädagogin P1 wäre eine Unterbringung des Jugendlichen in einer therapeutischen/intensivpädagogischen Kleingruppe statt in der familienähnlichen Wohnform der beforschten Einrichtung adäquater gewesen (vgl. T1 2021:Z47-82).

Nach fortlaufenden Betreuungsschwierigkeiten habe man gemeinsam mit der Kinder- und Jugendhilfe beschlossen, den Jugendlichen in eine intensivpädagogische Kleingruppe wechseln zu lassen (vgl. T1 2021:Z47-82; T1 2021:Z340-348).

Aufgrund der plötzlich aufgetretenen COVID-19 Pandemie war dieser geplante Wechsel in die neue Einrichtung jedoch nicht möglich. Während einer Urlaubsaktivität der Wohngemeinschaft spitzte sich die Situation aufgrund einer Eskalation durch sexualisiertes fremdgefährdendes Verhalten des Jugendlichen zu. In dieser Situation sah sich ein Betreuer nach Absprache mit der pädagogischen Leitung veranlasst, den Jugendlichen aus der regulären Gruppenbetreuung herauszunehmen (vgl. T1 2021:Z47-82).

Der Betreuer brachte den Jugendlichen vom Gruppenurlaub zurück in die Institution. Dort wurde er in ein leeres Haus, das für Quarantänefälle vorbereitet war, untergebracht. So wurde aus der Eskalation heraus spontan eine Auszeitbetreuung im Einzelsetting geschaffen (vgl. T1 2021:Z372-374).

Die Auflage der Kinder- und Jugendhilfe war es, den Jugendlichen an eine intensive Einzelbetreuung anzubinden und ihn nicht unbegleitet das Haus verlassen zu lassen (vgl. T1 2021:Z87-92).

Es wird daraus schlussgefolgert, dass die Pädagog*innen, die Institution sowie die Kinder- und Jugendhilfe die Methode der intensiven Einzelbetreuung zur Abwendung des fremdgefährdeten Verhaltens wählten. Dabei wurde, wie von Hans Thiersch vorgeschlagen, die individuelle Lebenswelt des Jugendlichen in einer Art und Weise verändert, die es ihm besser erlauben sollte, den Betreuungsaltag zu bewältigen.

Die Betreuer*innen entschieden sich im Sinne der Stabilisierung des Jugendlichen dazu, die lebensweltlichen Prinzipien der Prävention und des Alltags in den Vordergrund zu stellen (vgl. Thiersch 2014:27).

P1 bildete gemeinsam mit einem Pädagogen das pädagogische Kernteam rund um den Jugendlichen. Dieses Team reflektierte häufig gemeinsam mit der pädagogischen Leitung die individuell zugeschnittene Einzelbetreuung (vgl. T1 2021:Z144-146).

Im Gegensatz zur Gruppenbetreuung, in der es eine einstündige Übergabezeit für die Belange aller Kinder gibt, konnten die Pädagog*innen im Einzelfall detaillierter Rücksprache halten. Das ermöglichte eine bessere Planung und Koordinierung der pädagogischen Arbeit (vgl. T1 2021:Z171-182).

Methodisch griff P1 in dem geschaffenen Einzelsetting häufig auf Elemente der Traumapädagogik zurück. Klarheit und Transparenz in der Arbeit und in der Tagesstruktur beschreibt P1 (vgl. T1 2021:Z84-104) auch als wichtige Faktoren der Stabilisierung des Jugendlichen. Rituale wie die gemeinsame Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten prägten den Alltag und ermöglichen einen guten Beziehungsaufbau. Durch eine gemeinsame partizipative Gestaltung des Zimmers des Jugendlichen wurde ein sicherer Ort für diesen geschaffen.

Die Pädagog*innen ebenso wie die Schule beobachteten durch die engmaschige Betreuung positive Veränderungen bei dem Jugendlichen. Die engmaschige Betreuung wirkte sich auf diesen positiv aus. Er habe gelernt, Ressourcen wie Musikhören oder Malen zu nützen und seine Impulse besser zu regulieren (vgl. T1 2021:Z394, 400).

Als der geplante Transfer in die neue Betreuungsinstitution durchgeführt wurde, gab es laut P1 eine Verschlechterung der Situation des Jugendlichen. Er sei von Mitbewohner*innen gemobbt worden, weine viel und das neue Betreuer*innenteam drückte Gefühle von Überforderung aus (vgl. 2021:Z415-419).

Finanziell war die Einzelbetreuung des Jugendlichen neben einem erhöhten Tagessatz für ihn durch die Unterbringung eines zweiten Kindes mit frühkindlichem Autismus im selben Haus möglich. Dieses Kind bekam laut P1 mit 875 Euro einen Tagessatz, der normalerweise einer ganzen Wohngemeinschaft zugewiesen werde (vgl. T1 2021:Z423-430).

Die Kinder- und Jugendhilfe gewährte für die Zeit, in der eine Übersiedelung des Jugendlichen in die neue Betreuungseinrichtung nicht möglich war, einen erhöhten Tagessatz für diesen. So wurden die Mitarbeiter*innen in einem Freizeitdienstmodell, das für Urlaube mit Kindern vorgesehen sei, bezahlt. Dieses ermöglichte es, zwei bis drei Nachschichten am Stück zu arbeiten. Dadurch habe der Jugendliche auch immer mehrere Tage dieselbe Betreuungsperson gehabt. Das bedeutete mehr Sicherheit und er musste sich weniger oft auf neue Betreuungspersonen einstellen (vgl. T1 2021:Z466-483).

6.8.2 Analyse von Potentialen, Ressourcen und Hindernissen individueller Betreuungsformen

In der folgenden Analyse werden Potentiale, Ressourcen und Hindernisse individueller Betreuungsformen anhand des Modells von Einflussphären sozialpädagogischer Handlungssituationen von Galuske / Rosenbauer (2004) analysiert.

Dabei werden sozialpädagogische Methoden auch im Kontext von Einflüssen auf sozialpädagogische Handlungssituationen betrachtet. Dazu zählen die Beschaffenheit und Eigenschaften des situativen Settings, des institutionellen Settings, der Sozialpädagog*innen und der Klient*innen.

6.8.2.1 Gesellschaftlicher Kontext

Die Niederösterreichische Kinder- und Jugendhilfeinrichtungsverordnung (NÖ KJHEV §10 (1) Z1-6 und §11 (1) Z1-6) sieht ein auf unterschiedliche Bedürfnisse ausdifferenziertes Betreuungsangebot mit Indikationen und Kontraindikationen als Betreuungsressourcen vor.

In manchen Fällen haben Betreuer*innen schon vor der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen dahingehend Bedenken geäußert, ob diese aufgrund ihrer psychosozialen Bedürfnisse nicht in einer therapeutischen bzw. intensivpädagogischen Kleinwohnform besser untergebracht wären (vgl. T1 2021:Z47-82).

Eine Unterbringung in diesen therapeutischen und intensivpädagogischen Wohngemeinschaften ist nur mit Bewilligung der Kinder- und Jugendhilfe möglich. Indikationen für solch eine Zuweisung sind, wie in Kapitel 5.8.3.2. angeführt, unter anderem sexuell übergriffiges Verhalten sowie aggressives bzw. destruktive Handlungen gegen sich selbst oder andere.

Daraus schlussfolgernd stellt sich die Frage, ob eine therapeutische bzw. intensivpädagogische Unterbringung ausschließlich nach einer Gefährdungslage oder auch präventiv erfolgt. Daraus ergibt sich ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Zuweisungskriterien zu diesen Wohnformen. Ebenso könnte eine quantitative Forschung das Verhältnis zwischen Betreuungsbedarf und -angebot in intensivpädagogischen bzw. therapeutischen Wohngruppen erforschen.

6.8.2.2 Institutionelles Setting

Grundsätze des sozialpädagogischen Blicks wie die Co-Produktivität, aber auch die Alltagsorientierung und Lebensweltorientierung erfordern einen institutionellen Rahmen, der Pädagog*innen und Klient*innen Entscheidungs-, Handlungs- und Entwicklungsfreiraum lässt.

Das Fallbeispiel des Auszeitwohnens als Krisenintervention veranschaulicht, wie es der Institution in der Ausnahmesituation eines fremdgefährdeten Verhaltens eines Jugendlichen während der Covid-19 Pandemie gelungen ist, Ressourcen in einer Art und Weise zu arrangieren, die eine Weiterbetreuung in der Institution möglich gemacht hat. Es wurde individuell ein Modell des Auszeitwohnens als Betreuungsform gestaltet.

Die Institution erlaubte das Auszweitwohnen ohne langen administrativen Entscheidungsprozess unmittelbar in der krisenhaften Situation. In der Personalplanung wurde sowohl von den Mitarbeiter*innen als auch von der Institution flexibel auf ein Entlohnungsschema zurückgegriffen, das ursprünglich für Urlaube mit Kindern gedacht war. Auch räumlich erlaubte die Institution die Nutzung eines für Quarantänefälle freigehaltenen Gebäudes.

Daraus kann ein Potential abgeleitet werden, innerhalb eines intentionellen Kontexts Betreuungen temporär in einer individuellen Art und Weise zu gestalten, die eine Rückführung in die reguläre Gruppenbetreuung ermöglichen könnte.

Wie bereits in der Handlungsebene des gesellschaftlichen Kontexts 6.8.2.1 beschrieben, ist noch vor der Aufnahme von Klient*innen auf eine passende Zuweisung zu einer Betreuungsform zu achten. Grundlage dazu kann eine sorgfältige Fallanalyse, wie sie in der Kasuistik der Sozialen Arbeit beschrieben wird, sein. Es ist auf eine gute Vernetzung und Reflexion zwischen der Kinder- und Jugendhilfe, der Institution der Wohngruppenbetreuer*innen und der Klient*innen sowie ihren Obsorgeträger*innen zu achten.

Betreuende Institutionen stehen als Auftragnehmer in einem Geschäftsverhältnis zu den Behörden der Kinder- und Jugendhilfe als Auftraggeber. Gleichzeitig sind Institutionen im Sinne des doppelten Mandats den Interessen der Klient*innen verpflichtet.

Aus dem doppelten Mandat (vgl. Böhnisch / Lösch 1998:21-40) heraus kann im Zuweisungsprozess zwischen der Institution und der Behörde ein Spannungsbogen aus dem wirtschaftlichen Interesse der Belegung der Betreuungsplätze und dem pädagogischen Interesse in der individuell passenden Zuweisung zu Unterbringungsformen entstehen.

6.8.2.3 Situatives Setting

Aus den Forschungsgesprächen geht hervor, dass eine befürwortende und positive Haltung in der Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog*innen und Klient*innen wichtig ist. Kinder und Jugendliche, die Systeme sprengen, würden zumindest einen Fürsprecher bzw. eine Fürsprecherin im Betreuer*innenteam benötigen.

Es braucht zumindest eine Vertrauensperson im Team, die auch in belastenden Situationen die Betreuung mitträgt. Diese positive Einstellung gegenüber Klient*innen könnte sich auch auf andere Betreuer*innen übertragen.

Wenn ein Team nicht hinter einer Klientin bzw. einem Klienten steht, seien die Aussichten für eine Betreuung bis zur Entlassung nach der Volljährigkeit schlechter (vgl. T5 2021:Z493-513).

Eine partizipative Gestaltung von Wohn- und Aufenthaltsräumen, wie im Fallbeispiel im Kapitel 6.8.1 beschrieben, gibt Bewohner*innen die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung ihrer Räumlichkeiten und zur Schaffung eines eigenen Zuhause.

Solche individuell auf die Bedürfnisse und Eigenschaften der Klient*innen und Pädagog*innen zugeschnittenen pädagogischen Aktivitäten helfen, eine tragfähige Arbeitsbeziehung und ein Arbeitsbündnis im Sinne der Bisubjektivität herzustellen.

Es können sich auch nach einer längeren Betreuungszeit im Laufe des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen Teamdynamiken und Betreuungsschwierigkeiten ergeben, die eine Unterbringung in einer an die Anforderungen der Klient*innen passenderen Einrichtung notwendig machen.

Dabei wird es als wichtig erachtet, frühzeitig Probleme zu erkennen, um die Möglichkeit zu haben, in Ruhe alternative Betreuungsmöglichkeiten zu evaluieren und mögliche Wartezeiten einzuplanen. Es wird als Hindernis gesehen, wenn Betreuungsalternativen unter Zeitdruck gesucht werden. Pädagog*innen wünschen sich dabei eine gute Rücksprache und Reflexion zur pädagogischen, aber auch wirtschaftlichen Leitung der beforschten Institution (vgl. T2 2021:Z115-120).

6.8.2.4 Einflusssphäre der Sozialpädagog*innen

Professionelle Fähigkeiten und Kenntnisse werden als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Anwendung pädagogischer Methoden gesehen.

Die Ausbildungsanforderungen an die betreuenden Sozialpädagog*innen werden einerseits im NÖ KJHG (§17 Abs.2 Z1 bis Z4) sowie im pädagogischen Konzept der beforschten Wohngruppe beschrieben. Demnach müssen Pädagog*innen neben einer abgeschlossenen Ausbildung der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft bzw. Psychologie über Berufspraxis in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen sowie Supervisionserfahrung verfügen. In der Institution sind Team- und Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, eine positive, optimistische Haltung, kongruente, authentische Persönlichkeit sowie ein Interesse und Verständnis der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen besonders gefragte Anforderungen (vgl. D1 2018:29-30).

Ebenso ist auch eine fortlaufende Fortbildung der Professionist*innen vorgesehen. Fortbildungen haben das Potential einer individuellen professionellen Entwicklung und Aneignung von zur Persönlichkeit passenden pädagogischen Methoden.

Ein erfolgreicher Beziehungsaufbau zwischen Betreuer*innen und Klient*innen wird als Voraussetzung für eine co-produktive Zusammenarbeit gesehen. Deshalb benötigen Mitarbeiter*innen auch die Möglichkeit der Institution, Schwierigkeiten in der Arbeitsbeziehung mit Klient*innen rückmelden und reflektieren zu können.

Betreuer*innen sind gefordert gegenüber institutionellen und behördlichen Rahmendbedingungen Möglichkeiten für alternative Betreuungsformen zu reflektieren, zur Diskussion zu stellen und gegebenenfalls auch einzufordern.

6.8.2.5 Einflusssphäre der Klient*innen

Eine zu den individuellen Bedürfnissen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen passende Zuweisung in eine Wohngemeinschaft wird als wichtige Voraussetzung für den Betreuungserfolg gesehen (vgl. T2 2021: Z120-124).

Das Fallbeispiel in den Kapiteln 6.8.1.3 zeigt die Umsetzungen der Prinzipien der Co-Produktivität und an der Orientierung an den Lebenswelten der Klient*innen. Mit der Entscheidung, den Jugendlichen aus der Gruppenbetreuung herauszunehmen, wurde ein starker Eingriff in dessen Lebenspraxis durchgeführt.

Die Entscheidung kann mit den lebensweltorientierten Prinzipien der Prävention und der Alltagsorientierung begründet werden. Sowohl der Jugendliche selbst als auch die Mitbewohner*innen wurden vor weiteren fremdgefährdenden Verhaltensweisen präventiv geschützt.

Gleichzeitig wurde ein an die Bedürfnisse des Jugendlichen angepasster Alltag im Sinne der Bisubjektivität mit diesem gestaltet und in Gesprächen ausgehandelt. Die Maßnahmen führten zu einer Stabilisierung, die es dem Jugendlichen ermöglichte, in seinem Alltag in der Schule und in der Betreuung Impulsausbrüche zu kontrollieren.

Das Separieren von Kindern und Jugendlichen von der Gruppe durch Einzelbetreuungen wird hinsichtlich einer möglichen Stigmatisierung von Jugendlichen auf die Ausschlussgründe kritisch reflektiert. P2 gibt zu bedenken, dass Klient*innen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, aber auch Mitarbeiter*innen aus anderen Wohngemeinschaften das Gefühl der Minderwertigkeit und Ausgrenzung aufgrund der Einzelbetreuung erhalten könnten. (vgl. T2 2021:Z133-139)

Die Lebensweltorientierung hat Inklusion als Handlungsmaxime definiert (vgl. Grundwald / Tiersch 2016:42-46). Dementsprechend sollte das langfristige Ziel einer Einzel- bzw. Intensivbetreuung die Erlangung von Fähigkeiten und Kompetenzen sein, um die Klient*innen zu einem selbstständig gelingenden Leben zu führen.

Das Modell des Auszeitwohnens zeigt eine Möglichkeit vor, wie Klient*innen in einer Institution gehalten und stabilisiert werden könnten. Nach Einschätzung der Pädagogin P1 wäre eine Rückführung des Jugendlichen in die angestammte Gruppe möglich gewesen (vgl. T1 2021:Z394-400).

Dadurch hätte dieser keinen Beziehungsabbruch zu den Bezugsbetreuer*innen erlebt. Das hätte in der größeren Gruppe einen besseren Rückgriff auf die Bewältigungsstrategien und pädagogischen Methoden der Einzelbetreuung erlaubt.

6.8.2.6 Fazit zu Potentialen, Ressourcen und Hindernissen individueller Betreuungsformen

Damit Betreuungen von Jugendlichen nicht gesprengt werden, kann die Sozialpädagogik versuchen, individuelle Systeme rund um Jugendliche zu bauen. Solch eine Individualisierung kann einerseits durch das Arrangieren von Setting-Elementen und andererseits durch die Wahl sozialpädagogischer Methoden erfolgen.

Das Setting kann durch eine individuelle Gestaltung von Räumlichkeiten genauso wie durch die Anzahl der Bewohner*innen pro Wohngemeinschaft und ihr Verhältnis zur Anzahl der betreuenden Professionist*innen gestaltet werden.

Professionelle pädagogische Methoden stehen in ihrer individuellen Ausgestaltung in einem Spannungsfeld aus Ressourcen und Hindernissen der Gesellschaft, der Institution, der Situation und der Pädagog*innen und der Klient*innen selbst.

Wirtschaftlich hängt eine individuelle Gestaltung von Betreuungsformen von dem Handlungsrahmen ab, der von der Institution und der Gesellschaft gewährt wird. Sozialpädagogische Prinzipien wie Bisubjektivität, doppeltes Mandat, Lebensweltorientierung, Alltagsorientierung, reflektive Haltung, Interdisziplinarität etc. sollten auch auf betriebswirtschaftlicher Ebene im Personalmanagement, im Führungsstil, in der Finanzierung und in der Kostenrechnung berücksichtigt werden.

Pädagogisch sind die persönlichen Ressourcen und Potentiale der Klient*innen und Professionist*innen für eine gelingende Betreuung ausschlaggebend. Die co-produktive Zusammenarbeit kann aufgrund einer fehlenden tragfähigen Arbeitsbeziehung auch scheitern.

Ein Aufnahmeprozess von Kindern und Jugendlichen in eine Wohngemeinschaft sollte prüfen, ob das methodische Repertoire der Betreuer*innen einer Wohngemeinschaft auch individuelle pädagogische Anforderungen von Klient*innen abdeckt. Auch während der Betreuung sollte die Tragfähigkeit der Arbeitsübereinkommen in regelmäßigen Reflexionsprozessen geprüft werden.

7 Schlussteil

Im folgenden Schlussteil werden wichtige Erkenntnisse aller empirischen Kapitel zusammengefasst. Orientierungsmuster, die sich in mehreren Forschungsgesprächen, aber auch in unterschiedlichen professionellen Methoden überschneiden, werden im Unterkapitel Typenbildung herausgearbeitet. Ebenso werden weitere interessante Forschungsgebiete zum Thema Systemsprenger*innen aufgezeigt.

7.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse (Markus Betz)

Betz Markus

Traumapädagogik, Neue Autorität, Elternarbeit, Bindungs- und Beziehungsarbeit sowie Deeskalationsmethoden wurden als professionelle Methoden, die in der beforschten Einrichtung Anwendung finden, identifiziert.

Bedürfnisorientierte professionelle Methoden sollen in Anlehnung an Martha Nussbaums Capabilities Ansatz Klient*innen ermächtigen, ein gutes und dem Alter entsprechend selbstgesteuertes Leben führen zu können. Zu diesen Capabilities zählen Gesundheit, kognitive Fähigkeiten, Entwicklung, Vernunft, Zugehörigkeit, Sozialisierung und Humor (vgl. Maiss 2016:71-73).

Bei Kindern und Jugendlichen, die zur vollen Erziehung in den Wohngemeinschaften untergebracht worden sind, ist von einer unzureichenden bzw. fehlenden Erfüllung von Grundbedürfnissen in der Vergangenheit in der Familie auszugehen.

Die Forschungsgespräche mit Bewohner*innen zeigen ein starkes Bedürfnis an lebensweltlichen Bezugspersonen. Persönliche Vertrauenspersonen sind nicht automatisch Bezugsbetreuer*innen, sondern werden von Kindern und Jugendlichen selbstständig gewählt und umfassen häufig Familienmitglieder, Freunde und Bekannte, aber auch Personen aus dem Helfer*innennetzwerk. Klient*innen beklagen hinsichtlich des Beziehungsaufbaus zu Sozialpädagog*innen häufige Betreuer*innenwechsel und die dadurch entstehenden Bindungsabbrüche.

Befragte Kinder und Jugendliche drücken durch ihre Kritik an Sätzen wie: „Ich weiß eh, wie es dir geht“ (T7 2021: Z151f) ein Bedürfnis nach einer individuell einfühlenden Kommunikation aus. Die Gespräche zeigen hinsichtlich der Gesprächsführung widersprüchliche Bedürfnisse zwischen denen, die darauf warten, aktiv nach Problemlagen gefragt zu werden, und jenen, die manche Problemfelder lieber nicht besprechen möchten.

Im Alltag drücken die befragten Kinder und Jugendlichen Wünsche nach einer größeren Orientierung an ihren individuellen Lebenswelten aus. Demnach wird ein höherer Grad an Partizipationsmöglichkeiten in Entscheidungen und in der Gestaltung von Regeln der Wohngemeinschaften gewünscht. Jugendliche wünschen sich, mit Bewohner*innen des gleichen Alters, mit Personen der Peergroup zusammen zu leben.

Als Bedürfnisse des Alltagslebens in der Wohngemeinschaft werden Privatsphäre, Lautstärke und Ordnung genannt. In der Freizeit sind den Klient*innen Vergnügungen in Form von Hobbies, Freizeitaktivitäten, Sportarten und gemeinsamen Urlauben wichtig.

Weil das Vorleben positiver Rollenmodelle durch die Betreuer*innen ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist, sollten auch die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen nach Entlastung, Deeskalation und Supervision in belastenden Betreuungssituationen berücksichtigt werden.

Das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach stabilen Bezugspersonen steht im engen Zusammenhang mit der Bindungs- und Beziehungsarbeit. Betreuer*innen bezeichnen Beziehung als Ergebnis methodischen Handelns. Bindung wird als langfristige und enge emotionale Beziehung zu einer Person beschrieben, die Schutz und Unterstützung anbieten kann (vgl. Wohlgethan 2014:24f).

Systemsprenger*innen benötigen laut den Forschungsgesprächen für eine gelingende Betreuung zumindest eine beständig begleitende Bezugsperson, die hinter der Betreuung der Klient*innen steht. Durch die Fürsprecherrolle einzelner Professionist*innen könnte sich eine positive Einstellung zur Betreuung von Systemsprenger*innen auf ganze Teams übertragen. Aus Sicht der Bindungs- und Beziehungsarbeit werden sowohl von Pädagog*innen als auch von Bewohner*innen häufige Betreuungsabbrüche als Hindernis gesehen. Beziehungsabbrüche können für Kinder und Jugendliche, die bereits im Familiensystem schlechte Bindungserfahrungen gemacht haben, erneute Traumatisierungen verursachen.

Befragte Systemsprenger*innen beschreiben, sowohl in Betreuer*innen als auch in Mitbewohner*innen wichtige Beziehungsressourcen gefunden zu haben. Dabei werden durchaus auch ehemalige Betreuer*innen, zu denen ein Kontakt aufrechtgehalten werden konnte, als Beziehungsressource wahrgenommen.

Da viele Systemsprenger*innen in ihrer Biografie auch traumatische Erfahrungen gemacht haben, kommt aus der Sicht der befragten Pädagog*innen der Traumapädagogik eine besondere Rolle zu. Ausgebildete Traumapädagog*innen zeichnen sich durch ihr theoretisches Wissen über mögliche biografische Belastungen der Klient*innen und durch ein Methodenrepertoire zur Stärkung der Resilienz und der persönlichen Ressourcen aus. Die Forschungsgespräche zeigten Fallbeispiele von traumapädagogischen Betreuungen, die erfolgreich halfen, Impulsdurchbrüche zu reduzieren und Kinder und Jugendliche in den Wohngemeinschaften zu stabilisieren.

Ein besonderes Potential wird in der traumapädagogischen Haltung gesehen. Ein wichtiger Grundsatz dieser Haltung ist die Annahme des guten Grundes für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Die daraus entstehende wertschätzende Haltung hilft Klient*innen, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Bewohner*innen sollen eine Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung erleben und die Verantwortung für das eigene Handeln aufgezeigt bekommen. Ebenso sind die Transparenz in der pädagogischen Arbeit sowie die Partizipationsmöglichkeit in der Gestaltung des Alltags wichtige Aspekte des Konzepts. Methodisch greifen die Professionist*innen auf mentale Konzepte wie den sicheren Ort, das Skills Training, Atem- oder Entspannungstechniken zurück.

Ein Hindernis zur Umsetzung der Traumapädagogik ist die fachliche Anforderung an Pädagog*innen, die über entsprechende Aus- und Fortbildungen verfügen müssen, gesehen. Ebenso sind traumapädagogische Interventionen zeitintensiv und benötigen entsprechende Personalressourcen.

Die Neue Autorität hat durch das Konzept des gewaltlosen Widerstands das Potential, Impulsdurchbrüche zu vermeiden. Die Methode zeichnet sich ähnlich wie die Traumapädagogik durch eine pädagogische Haltung des wertschätzenden und respektvollen Umgangs und den Verzicht auf Erniedrigungen und Provokationen aus. Beziehung und Widergutmachung sind Werkzeuge der Neuen Autorität, um Konflikte zu schlichten.

Ein wesentliches Merkmal der Neuen Autorität ist die Netzwerkarbeit zu wichtigen Bezugspersonen, wie sie bereits in der Bindungsarbeit beschrieben worden ist. Dabei sollen sich Eltern, Verwandte, Freunde und Helfer*innen zu einem Netzwerk aus lebensweltlichen Problemlösungsressourcen zusammenschließen.

Bindungs- und Beziehungsarbeit spielt in der Neuen Autorität in Form von Präsenzarbeit der Pädagog*innen eine wichtige Rolle des Konzepts. Die Forschungsgespräche zeigten, dass diese Präsenzarbeit auch das Potential habe, in Konfliktsituationen deeskalierend zu wirken. Ähnlich wie in der Traumapädagogik, werden Hindernisse in der methodischen Ausbildung und dem hohen Personalbedarf gesehen.

Jugendliche beschreiben Stress, Provokationen, nicht gelingende Tätigkeiten, Lernen und die Lautstärke in den Wohngruppen als häufige Gründe für Eskalationen.

In der beforschten Institution ist B.A.S.I.G die Deeskalationstechnik der ersten Wahl. Beruhend auf der Beziehung zwischen Klient*innen und Professionist*innen sollen empathisch Beweggründe für Krisensituationen erkannt werden. Der Kommunikation kommt dabei in Form von einer partizipierenden und deeskalierenden Gesprächsführung eine Schlüsselrolle zu. In Fällen von selbst- und fremdgefährdenden Impulsdurchbrüchen wird auf die Deeskalationsmethode PART zurückgegriffen.

Dabei sind im gesetzlichen Rahmen auch Festhaltetechniken zulässig. Kinder und Jugendliche mit Impulsstörungen können sich auf ein Pädagog*innenteam belastend auswirken. Deshalb ist eine gute Reflexion im Team und Supervision wichtig, um Krisensituationen gemeinsam als Team gut bewältigen zu können. In der beforschten Wohngemeinschaft haben Pädagog*innen die Möglichkeit, sich aus belastenden Konfliktsituationen durch einen Wechsel durch Kolleg*innen, die nicht in den Konflikt involviert waren, herauszunehmen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Konfliktdeeskalation ist ein regelmäßiges Üben und Reflektieren der Methoden. Die befragten Pädagog*innen sehen in der Anwendung von Deeskalationstechniken in Gruppengrößen von 8-10 Kindern ein personelles Ressourcenproblem.

Kinder und Jugendliche drückten in den Forschungsgesprächen ihre Bedürfnisse nach Hobbies, Freizeitgestaltungen und Ferienaktivitäten aus. In der Kinder- und Jugendsozialarbeit sind erlebnis- und freizeitpädagogische Aktivitäten ein häufig genütztes Mittel, um die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, soziale Kompetenzen zu schulen und Selbstwirksamkeit als auch Handlungsfähigkeit zu vermitteln.

Individuell gestaltete Betreuungsformen können Systemsprenger*innen helfen, sich durch eine lebensweltorientierte Betreuung langfristig in Wohngemeinschaften etablieren zu können. Individuelle Gestaltungsmöglichkeiten wurden neben baulichen Setting-Elementen wie der partizipativen Gestaltung einer Wohngemeinschaft in einem Handlungsräumen, der sich aus gesellschaftlichen und institutionellen Einflüssen ergibt. Die Wahl einzelner Methoden bzw. einzelner Methodenelemente hängt sowohl von den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Unfähigkeiten der Klient*innen als auch der Professionist*innen ab. Die individuelle Betreuung eines fremdgefährdenden Jugendlichen in einem Einzelbetreuungssetting zeigt, wie es durch einen erfolgreichen Beziehungsaufbau und eine methodische Mischung aus Traumapädagogik und Neuer Autorität gelungen ist, einen gelingenden Betreuungsrahmen individuell zu gestalten. Hindernisse für individuelle Betreuungsformen können gesellschaftliche und institutionelle Regelungen, die Finanzierung, aber auch ein gescheiterter Beziehungsaufbau zwischen Bewohner*innen und Pädagog*innen sein.

7.2 Erkenntnisse nach Typen der Orientierungsmuster (Betz Markus)

Betz Markus

Die auf einer Metaebene interpretierten Forschungserkenntnisse aller empirischer Kapitel werden anhand von gemeinsamen Orientierungsmustern zu Typen zusammengefasst.

Bindung und Beziehung sind Grundvoraussetzungen für eine gelingende pädagogische Arbeit

Ein gelungener Aufbau tragfähiger Arbeitsbeziehungen zwischen Klient*innen und Professionist*innen ist für die Traumapädagogik, für die Präsenz in der Neuen Autorität aber auch für eine deeskalierende Gesprächsführung eine methodische Grundvoraussetzung. Die Basis dazu bildet die Bindungs- und Beziehungsarbeit.

Beziehungsnetzwerke bestärken Kinder und Jugendliche

Ein Zusammenspiel eines gesamten Netzwerks aus Beziehungsressourcen wird sowohl von Pädagog*innen als auch von Kindern und Jugendlichen als Halt gebende Ressource beschrieben. Diese Netzwerke können Menschen innerhalb der Wohngemeinschaft, aber auch außerhalb umfassen. Es werden Familienmitglieder, Freunde, aber auch Menschen aus dem Helfer*innensystem als Beziehungsressourcen genannt.

Kinder- und Jugendliche haben in Problemsituationen ein Bedürfnis nach empathischer Kommunikation

Klient*innen drücken widersprüchliche Bedürfnisse an die Kommunikation aus. Während die einen auf eine Gesprächseinladung zu einer Problemlage warten, möchten andere auf belastende Themen nicht angesprochen werden. Manche Kinder und Jugendliche benötigen Zeit, bis sie für ein Gespräch bereit sind.

Das Einzelbetreuungssetting hilft Kindern und Jugendlichen, die Systeme sprengen, sich zu stabilisieren

Das Fallbeispiel des Auszeitwohnens eines fremdgefährdenden Jugendlichen, die Erkenntnisse zu Deeskalationstechniken, aber auch die Traumapädagogik und Neue Autorität zeigen Möglichkeiten auf, wie im Einzelbetreuungssetting Kinder und Jugendliche vertrauensvolle, tragfähige Beziehungserfahrungen erleben und Strategien zur Selbstregulation erlernen können.

Eine individuelle Gestaltung eines Betreuungssettings hilft, lebensweltorientiert auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen einzugehen

Partizipation hilft Kindern und Jugendlichen einen Betreuungsrahmen auf ihre Bedürfnisse zurechtzuschneiden sowie Selbstwirksamkeit und Empowerment für ein späteres selbstgesteuertes gutes Leben als Erwachsener zu erfahren.

Betreuungsschlüssel als Hindernis

Die Erkenntnisse aus der Traumapädagogik, der Neuen Autorität, der Deeskalation und der individuellen Betreuungsformen teilen sich inhaltlich eine Notwendigkeit eines Betreuungsschlüssels der Professionist*innen, der es erlaubt, mit Klient*innen in Einzelbetreuungssettings gehen zu können. Diese Möglichkeit hängt von der Anzahl an Mitarbeiter*innen im Verhältnis zur Anzahl von Bewohner*innen pro Dienst ab.

Die Anwendung professioneller Methoden benötigt Aus- und Fortbildung

Das Gelingen von sozialpädagogischen Methoden erfordert eine gute Aus- und Fortbildung in den Methodenprinzipien und eine fortlaufende Reflexion der Anwendung in der Praxis des pädagogischen Alltags.

Reflexion hilft Pädagog*innenteams in belastenden Betreuungssituationen

Eine gute Reflexion hilft pädagogischen Teams geschlossen zu arbeiten, Netzwerke zu bilden und das Sprengen von Systemen durch Jugendliche zu vermeiden und Konflikte zu deeskalieren.

Sozialpädagogische Methoden werden von einer professionellen Haltung getragen.

Ein positives Rollenmodell in langfristigen engen emotionalen Beziehungen (Kapitel 5.2.), die Annahme des guten Grundes (Kapitel 5.3.), der wertschätzende und gewaltlose Umgang (Kapitel 5.4.), die reflektierende Selbstregulation in der Deeskalation (Kapitel 5.6.) und der Grundsatz des zielgerichteten und kontrollierten Handelns des sozialpädagogischen Blicks (Kapitel 5.8.) sind professionelle Haltungen, die zur Stabilität in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft beitragen.

Beziehungsabbrüche können Bewohner*innen irritieren

Der Wechsel von Betreuer*innen, aber auch von Mitbewohner*innen kann als Bindungsabbruch erlebt werden und die Stabilität von Klient*innen beeinträchtigen. Kinder und Jugendliche drücken ihr Bedürfnis nach einer guten Kommunikation und Nachbearbeitung eines Wechsels einer Bezugsperson aus. Stabile Mitarbeiter*innenteams helfen, häufige Beziehungsabbrüche zu vermeiden.

Individuell gestaltete Betreuungsmethoden stehen in einem Spannungsfeld aus Klient*innen, Professionist*innen, Gesellschaft und Institution

Die individuelle Gestaltung von Setting-Elementen ist von Rahmenbedingungen der Gesellschaft und der beauftragten Institution abhängig. Ebenso bestimmen die persönlichen Stärken und Schwächen der Sozialpädagog*innen, aber auch der Klient*innen die Gestaltungsmöglichkeiten.

7.3 Resümee und Ausblick (Betz Markus)

Die Forschungsarbeit beleuchtet zahlreiche Ressourcen und Potentiale, aber auch Hindernisse zur bedürfnisorientierten Umsetzung professioneller Methoden in der beforschten Wohngemeinschaft.

Große Potentiale werden in der Kleingruppen- und Einzelbetreuung, der individuellen Gestaltung sozialpädagogischer Methoden, in der Kommunikation und in der pädagogischen Haltung der Pädagog*innen gesehen. Einzelne vertiefende Aspekte dieser Erkenntnisse zeigen einen weiterführenden Forschungsbedarf.

Zur Erfassung weiterer professioneller Methoden wären Forschungen in Wohngemeinschaften mit anderen institutionellen bzw. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Interesse.

Ein interessantes Forschungsfeld könnte sich mit der Frage beschäftigen, wie es gelingen könnte, Kinder und Jugendliche, noch bevor sie Systeme sprengen, präventiv in für ihre Anforderungen adäquaten Kleingruppenwohnformen unterzubringen. Dazu könnten Aufnahmeprozesse und -kriterien an den Institutionen genauso untersucht werden wie Zuweisungsvoraussetzungen der jeweiligen Kinder- und Jugendhilfen. Diese Forschungen könnten sich beispielsweise mit den verwendeten Sozialdiagnostischen Tools oder der kasuistischen Fallanalyse als Entscheidungsgrundlage beschäftigen.

Ein Forschungsbedarf wird hinsichtlich Kommunikations- und Gesprächsführungstechniken in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Systeme sprengen, gesehen. So könnten beispielsweise die Ressourcen, Potentiale, aber auch Hindernisse des Kommunikationskonzepts der Mentalisierung und des „Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment“ erforscht werden. Dieses aus der Psychotherapie stammende Konzept versucht, mentale Ursachen für ein Verhalten verstehen zu lernen – Ein Prozess, der nicht nur bei Klient*innen, sondern auch im Team und im Helfer*innennetzwerk angewendet werden solle (vgl. Bevington et al. 2017:1-65).

Die Potentiale, Ressourcen und Nachteile der beschriebenen Deeskalationsmethoden Part und B.A.S.I.G könnten in einer eigenen, auf diese Methoden spezialisierte, Forschungsarbeit vertieft untersucht werden.

Keine Berücksichtigung fanden in dieser Arbeit Fragen des Umgangs mit Delinquenz, Suchtmittelmissbrauch und der Umgang mit Jugendlichen, die in keinen Wohngemeinschaften mehr Betreuung finden.

Lindner (2022) stellte zu diesen Fragestellungen im Rahmen des Sozialpädagogischen Fachtags zum Thema „Systemsprenger*innen – Ein Hilfeschrei!?” der Fachhochschule St. Pölten zwei Konzepte für Jugendliche, die niemand mehr betreuen will, aus Berlin vor. Zum einen wird ein eigener Wohnraum als Bedingung für neue Entwicklungsschritte der Jugendlichen in Form eines betreuten Einzelwohnens zur Verfügung gestellt. Das zweite Angebot ist eine Homebase, in der Jugendliche zu den Öffnungszeiten in der Nacht einen Schlafplatz zur Verfügung gestellt bekommen. Die Betreuungsangebote sind sehr niedrigschwellig organisiert und haben in erster Linie den Beziehungsaufbau zum Ziel. Jugendlichen, die auch aus diesen niederschwelligen Angeboten herausfallen, wird in der Obdachlosigkeit eine intensive aufsuchende Jugendsozialarbeit zur Verfügung gestellt. Solche Angebote ergänzen das Gesamtbild aus den Erkenntnissen in der Wohngruppenbetreuung um Betreuungsmöglichkeiten für Jugendliche, die in keinem stationären Kontext mehr stabilisiert werden können.

Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse könnten im Umgang mit Delinquenz, Suchtmittelmissbrauch und Suchtmittelkriminalität in stationären Unterbringungen erhoben werden.

Dazu stellte im Zuge des Sozialpädagogischen Fachtags Kozak (2022) vom AKS Noah in Berlin Erfahrungsberichte aus der Praxis vor und berichtete von einer präventiven Zusammenarbeit aus einem Netzwerk aus Polizei, Therapie und professionellen Helfer*innen.

7.4 Abschließende Diskussion (Jany Michelle)

Jany Michelle

Die vorliegenden Forschungsergebnisse machen die Herausforderungen und Problematiken in der Arbeit mit Systemsprenger*innen sichtbar. Auf der einen Seite ist die Erwartungshaltung an die Sozialpädagogik und an die der Sozialen Arbeit, Lösungsansätze zu finden und diese auch in der Praxis umzusetzen. Die befragten Sozialpädagog*innen zeigen mit ihren Vorgehensweisen, wie zum Beispiel die Reflexion in Fallgesprächen, dass diese das Kindeswohl im Vordergrund sehen.

Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie viel die zuständigen Sozialpädagog*innen überhaupt leisten können, ohne dabei selbst Gefahr zu laufen, sich zu viel zuzumuten. Druck, geringer Personalschlüssel, psychische Belastungen und eine nicht vorhandene Work-Life-Balance stellen Faktoren dar, welche im Job für Stress sorgen und in der Arbeit mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen nahezu täglich gegeben sind (vgl. Gabriel / Nicham 2021:7-13; Hennerfeind, B. / Hennerfeind , P. / Swoboda 2020: 207-210).

Dieser Stress, sofern er sich nicht reduzieren lässt, kann in weiterer Folge auch zu einem Burnout führen. Dieser beschreibt eine emotionale Erschöpfung und führt zu einer geringeren Leistungsfähigkeit. Körperliche Beeinträchtigung, Rückzug von Familie und Freund*innen sowie eine Veränderung persönlicher Werte stellen weitere Anzeichen dar. Seit dem Jahr 2019 wird Burnout als eine Krankheit angesehen und befindet sich in der Klassifikation ICD-11 (vgl. Hennerfeind, B. / Hennerfeind , P. / Swoboda 2020:219).

Folgende Grafik bildet den Burnout-Kreislauf ab, welcher sich in 12 Phasen gliedert und einen Überblick darüber gibt, wie sich betroffene Personen fühlen.



Abbildung 9: Burnout Stadien FGÖ nach Freudenberger & North

In der Arbeitswelt und der Gesellschaftserwartung begünstigen geringe Wertschätzung, zu wenig Entscheidungsfreiheit, ständige Flexibilität und zu hoher Druck die Wahrscheinlichkeit, in diesen Kreislauf zu geraten (vgl. Liebminger 2020).

Als geeignete Präventionsmaßnahmen können ein organisiertes Zeitmanagement, Supervision, Teambuilding-Maßnahmen, Familie, Freund*innen und persönliche Energiequellen betrachtet werden (vgl. Liebminger 2020).

Anregung zur Diskussion gibt dabei die Fragestellung, wie viel Kraftaufwand Sozialpädagog*innen im Umgang mit Systemsprenger*innen investieren können und sollen und ab welchem Zeitpunkt das eigene Wohlergehen im Vordergrund stehen sollte?

Literatur

Ainsworth, Mary (2015): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Klaus E. Grossmann und Karin Grossmann, (Hg.Innen): Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 102–111.

Albers, Viviane / Baumann, Menno / Bolz, Tijs (2020): Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. PDF-Datei, Ernst Reinhardt Verlag, 297-304.

Altenthal, Sophia / Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann et al. (2016): Psychologie. 6 Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.

Baer, Udo (2019): Was hochbelastete Kinder brauchen. Praxishandbuch für die Begleitung und Betreuung. 2. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Baig-Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: ZIEL Verlag GmbH.

Bärwald, Christoph (2018): Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein neues Konzept für deutsche Kinder- und Jugendheime? München: Grin Verlag GmbH.

Baumann, Menno (2019): Kinder, die Systeme sprengen. Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Band 2, 1. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Baumann, Menno (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Band 1, 4. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bausum, Jacob / Besser, Lutz Ulrich / Kühn, Martin / Weiß, Wilma (Hg.Innen) (2013): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Berlin, Pauline (2010): Eskalation von Konflikten zwischen Sozialpädagogen und Kindern in (teil-)stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen. Ausgabe 3. Berlin, 180-184.

Bevington, Dickon / Peter Fuggle / Liz Cracknell / Peter Fonagy (2017): Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A guide for teams to develop system of care. Oxford: Oxford University Press.

Böhm, Richard (2012): Konfliktmanagement. Eine Einführung zur Praxis und Philosophie von Konflikten. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Böhnisch, Lothar / Lösch, Christian (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hg.Innen): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S.21-40.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage, Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., überarbeitete Ausgabe, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brisch, Karl Heinz (1999/2009): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 18. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Brisch, Karl Heinz (2002): Klassifikation und klinische Merkmale von Bindungsstörungen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 02, 2002, S. 140-147.

Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (BAG) (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. Gnarrenburg: BAG.

Bundesministerium Wien (o.A.) (2018): Das Heimaufenthaltsgesetz. Erweiterung des Gesltungsbereichs auf Einrichtung zur Pflege und Erziehung Minderjähriger. Wien: Zusatz: veröffentlicht, 1-29.

Conen, Marie – Luise (1990): Anforderungen an die Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Soziale Arbeit, 07, 1990. S. 246-251.

Conen, Marie – Luise (1996): Elternarbeit in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfen. 3. Auflage, Frankfurt: IgfH Verlag.

Dressel, Marc / Haar, Ralph / Kieslinger, Daniel (2021): Einleitung. In: Dressel, Marc / Haar, Ralph / Kieslinger, Daniel (Hg.): Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 12-20.

Dudenredaktion (o.A.): Eskalation. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eskalation>. [04.02.2022].

Egert, Susanne (2011): Erfolgreich erziehen helfen. Elternarbeit in Jugendhilfe Kita und Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Fachspezifikum (o.A.): Trauma (Psychologie). <https://www.fachspezifikum.at/lexikon/trauma-psychologie> [01.03.2022].

Freericks, Renate / Hartmann, Rainer / Stecker, Bernd (2010): Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (o.A.): Trauma. <https://www.freunde-waldorf.de/notfallpaedagogik/hintergrund/trauma/> [31.08.2021].

Fromme, Johannes (2005): Freizeitpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Auflage, München: Reinhardt Verlag, 610-629.

Gabriel, Theresia / Nicham, Regina (2012): Burnout: Leitfaden zur betrieblichen Gesundheitsförderung. Band Nr. 5 aus der Reihe WISSEN, 2 Auflage, Wien: Gesundheit Österreich GmbH.

Gahleitner, Silke Birgitta / Hensel, Thomas / Baierl, Martin / Kühn, Martin / Schmid, Marc (Hg.Innen) (2014): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Galuske, Michael (2011): Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 9. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag.

Galuske, Michael/ Rosenbauer, Nicole (2004): Der sozialpädagogische Blick – und wie man ihn ausbildet – In: Hörster, Reinhard/Küster

Gerber, Simon (2018): Traumapädagogik. Eine Literaturarbeit über Kompetenzen und Rahmenbedingungen für eine gelingende Traumaarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Bachelorthesis, Fachhochschule für Soziale Arbeit Olten.

Glasl, Friedrich (2015): Selbsthilfe in Konflikten. 7. Auflage, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Grossmann, Klaus E. / Grossmann, Karin (Hg*innen) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. 2. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Grundwald, Klaus / Thiersch, Hans (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Göbel, Dieter (2020): Systemsprenger. Versuch einer Annäherung. In: Jugendhilfereport, 03, 2020, 21-26.

Gösch, Carsten (2006): Möglichkeiten der Erlebnispädagogik – Entwicklung und heutiges Erscheinungsbild. Norderstedt: Grin Verlag GmbH.

Göttl, Christoph (2020): Einführungsvortrag auf der SPIN-DGVB Bundesfachtagung. Bindung als Konsequenz. <https://ressourcenreich.at/de/mediathek/vortraege.html> [08.02.2022].

Göttl, Christoph (2021): <https://www.youtube.com/watch?v=zx6DknABUNo>, [30.03.2022].

Günder, Richard (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 6. Auflage, Freiburg: Lambertus Verlag.

Haim, Omer / Arist von Schlippe (2016) Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. 9. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Heckmair, Bernd / Michl, Werner (2018): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 8. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heinrich, Svenja / Missel, Galina (2018): Jung, delinquent und psychisch auffällig. Ein multidisziplinärer Lösungsansatz der Hilfeleistung und der Versorgung. In: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe, 02, 2018, 119-125.

Helbig, Christian (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München: kopead.

Hennerfeind, Barbara / Hennerfeind, Peter / Swoboda, Regina (2020): Soziale Aspekte der Führung. Selbstführung – Fremdführung – Horizontale Beziehungen, Wiesbaden: Springer Verlag.

Hettmann, Martin / Schneider, Frank / Weber-Papen, Sabrina (2012): Diagnose und Klassifikation. In: Schneider, Frank (2012): Facharztwissen Psychiatrie und Psychotherapie. Berlin / Heidelberg / New York: Springer Verlag.

Huber, Michaela (2009a): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. Teil 1, 4. Auflage, Paderborn: Junfermann Verlag.

Huber, Michaela (2009b): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung. Teil 2, 4. Auflage, Paderborn: Junfermann Verlag.

Hufenus, Hans-Peter (1993): Erlebnispädagogik – Grundlagen. In: Herzog, Fridolin (Hg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern: Edition SZH, 85-99.

Hülshoff, Thomas (2011): Basiswissen Medizin für die Soziale Arbeit. Mit 3 Tabellen und 38 Vertiefungsfragen. München: Reinhardt.

ICD-Code (2022): F43.- Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen. <https://www.icd-code.de/icd/code/F43.1.html> [01.03.2022].

Jacobson, Edmund (1990): Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis. Aus dem Amerikanischen von Karin Wirth. 7. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Kellmer Pringle, Mia (1979): Was Kinder brauchen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kellnhauser, Edith (1998): Primary Nursing und die Interaktionstheorie von Hildegard Peplau. In: Die Schwester, der Pfleger, Jg. 37, 08, 1998, S. 633-638.

Keplinger, Julia (2019): Zündstoff in Neonpink. In: sozialpädagogische Impulse, 04, 2019, 32-36.

Kaufmann, Viktoria (2020): Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Ansätze aus Bindungstheorie und systemischer Beratung.

Konnerth, Karl-Heinz (2020): Ausgewählte Praxisansätze der Kinder- und Jugendarbeit. Freizeit- und Erlebnispädagogik. In: Meyer, Thomas / Patjens, Rainer (Hg.): Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 509-542.

Körner, Bruno / Lemme, Martin / Ofner, Stefan / Von der Recke, Tobias / Seefeldt, Claudia / Thelen, Herwig (Hg. Innen) (2019): Neue Autorität - Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsbereiche. Göttingen: Vandoebeck & Ruprecht gmbh.

Krautkrämer-Oberhoff, Maria / Haaser, Kristof (2013): Traumapädagogik und Jugendhilfe. Eine Institution macht sich auf den Weg – Werkstattbericht. In: Bausum, Jacob / Besser, Lutz Ulrich / Kühn, Martin / Weiß, Wilma (Hg. Innen): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 68-90.

Kühn, Martin (2008): Wieso brauchen wir eine Traumapädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. In: Trauma & Gewalt 2 (4), 318-327.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.

Lang, Birgit / Schirmer, Claudia / Lang, Thomas / Andreea de Hair, Ingeborg / Wahle, Thomas / Bausum, Jacob / Weiß, Wilma / Schmid, Marc (Hg./Innen) (2013): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lengning, Anke / Lüpschen, Nadine (2019). Bindung. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Liebminger, Gerhard (2020): <https://www.psychotherapie-liebminger.at/burnout/>, [02.04.2022].

Lindner, Mattias (2022): Niedrigschwellige stationäre Hilfen für Jugendliche, die niemand betreuen will. Zur Notwendigkeit innovativer Projekte am Beispiel der „Systemsprenger-Homebase“ in Berlin. Keynote. Sozialpädagogischer Fachtag. Fachhochschule St. Pölten. <https://sp-fachtag.fhstp.ac.at/tagungsdokumentation/sp-fachtag-2022/#keynote> [08.04.2022].

Lorenz, Friederike (2019): Der Vollzug des Schweigens. Konzeptionell legitimierte Gewalt in den stationären Hilfen. Berlin: Springer VS.

Maiss, Maria (2016): Capabilities – (Grund-)Bedürfnisse – Gedeihenserfordernisse als Orientierung in der Sozialen Arbeit. In: Heimgartner, Arno / Lauermann, Karin / Sting, Stephan (Hg.) (2016): Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit, Wien: LIT, 69-102.

Maslow, Abraham (2014): Motivation und Persönlichkeit. 13. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Michl, Werner (2011): Erlebnispädagogik. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [01.04.2022].

Müller, Burkhard / Schwabe, Mathias (2009): Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung. Studienmodule Soziale Arbeit. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Müller, Knuth (2001): Grundlagen der Bindungstheorie. PDF-Datei, S. 127-151. https://www.researchgate.net/publication/224928797_Grundlagen_der_Bindungstheorie [08.12.2021].

Mütze, Kathrin (2011): Traumapädagogik bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten in der stationären Jugendhilfe. München: Grin Verlag GmbH.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage, Heidelberg: Springer VS Verlag.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Oberlechner, Herwig (2017): Bindung, Mentalisierung, Psychiatrie und Psychotherapie. In: Psychotherapie Forum, 22, 2017, S. 128-133.

Opaschowski, Horst (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. 2. Auflage, Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Österreichisches Traumapädagogikzentrum (ÖTPZ) (o.A.): <https://www.traumapaedagogik.at/%C3%B6tpz/seminare-und-zertifikatslehrg%C3%A4nge/neurodeeskalation-gamlitz/> [30.03.2022].

Paeßens, Dieter (1996): Die Elternarbeit im Spannungsfeld zwischen Ursprungsfamilie und Heimerziehung. Dargestellt am Beispiel der Elternarbeit in der pädagogischen Konzeption der SOS – Kinderdörfer. Frankfurt: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Paffrath, F. Hartmut (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. überarbeitete Auflage, Augsburg: ZIEL Verlag GmbH.

Pandur, Thomas (2016): Folge 4: NLP und die Landkarte ist nicht das Gebiet- <https://www.nlperleben.de/der-nlp-erleben-blog/der-nlp-erleben-nlp-podcast/>, [30.03.2022].

PART-Training GmbH (2015): PART für Prävention, Deeskalation und Beratung: Lüneburg, 4-17.

Popp, Reinhold (1995): „Freizeitpädagogik“ – Ein neues Subsystem der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. „Gemeinwesenorientierung“ und „Animation“ als Bestimmungsmomente der „Freizeitpädagogik“. In: Wilfing, Heinz (Hg.): Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit. Wien: WUV-Universitätsverlag, 137-155.

Rätz, Regina (2020): Systemsprenger. Oder: wie Hilfen besser gelingen können. In: Jugendhilfereport, 03, 2020, 11-17.

Reiners, Annette (1995): Erlebnis und Pädagogik. Praktische Erlebnispädagogik: Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. 1. Auflage, München: Sandmann Verlag.

Reiners, Annette (2007): Praktische Erlebnispädagogik 1. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele. 8. Auflage, Augsburg: ZIEL Verlag GmbH.

Ressourcenreich (o.A.): <https://ressourcenreich.at/> [30.03.2022].

Reusch, Yvonne / Valente, Matias (2017): Selbstregulation und Impulskontrolle durch Schematherapie aufbauen. Weinheim Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Sarimski, Klaus (2013): Soziale Risiken im frühen Kindesalter. Grundlagen und frühe Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Sarrouh, Danuta (2009): Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. Ein Handlungsleitfaden für die Dienste und Einrichtungen der Caritas im Erzbistum Berlin. Berlin: Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V. Referat Kinder-, Jugend und Familienhilfe. https://www.caritas.de/cms/contents/caritasde/medien/dokumente/fachthemen/sexuellermissbrauch/empfehlungenbeihinwe/9final_handlungsleit/9%20final_handlungsleitfaden_umsetzung_8a_dcv_berlin.pdf?d=a [27.04.2022].

Scherwath, Corinna / Friedrich, Sibylle (2020): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. 4., aktualisierte Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schmid, Marc (2013): Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge. In: Lang, Birgit / Schirmer, Claudia / Lang, Thomas / Andreae de Hair, Ingeborg / Wahle, Thomas / Bausum, Jacob / Weiß, Wilma / Schmid, Marc (Hg.Innen): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 56-82.

Schölmerich, Axel / Lengning, Anke (2014): Bindungsentwicklung und Neugier. In: Ahnert, Lieselotte (Hg*in) (2014): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schroll, Britta (2007): Bezugsbetreuung für Kinder mit Bindungsstörungen. Ein Konzept für die heilpädagogisch-therapeutische Praxis. Marburg: Tectum Verlag.

Schwabe, Mathias (2019): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. 6. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

ScienceFactory (2019): Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Welche Rolle spielen Sozialpädagogen bei der Traumabewältigung? München: Open Publishing GmbH.

Stangl, Werner (2021): Traumatisierung. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/648/traumatisierung/> [31.08.2021].

Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Verbeek, Reiner (2021): Raum zum Leben. Gelassen und sicher im Umgang mit sozialen Herausforderungen. Norderstedt: Books on Demand.

Weiβ, Wilma (2009): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 5. Auflage, Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.

Weiβ, Wilma (2013a): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 7. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Weiβ, Wilma (2013b): Traumapädagogik – Geschichte, Entstehung und Bezüge. In: Lang, Birgit / Schirmer, Claudia / Lang, Thomas / Andreea de Hair, Ingeborg / Wahle, Thomas / Bausum, Jacob / Weiβ, Wilma / Schmid, Marc (Hg.Innen): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 32-44.

Weiβ, Wilma (2013c): „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: Bausum, Jacob / Besser, Lutz Ulrich / Kühn, Martin / Weiβ, Wilma (Hg.Innen): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 14-23.

Wesenberg, Sandra (2020): Tiere in der Sozialen Arbeit. Mensch-Tier-Beziehungen und tiergestützte Interventionen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wilfing, Heinz (Hg.) (1995): Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Witte, Matthias (2002): Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Wohlgethan, Doreen(2014): Frühe Bildungsprozesse im Kleinkind- und Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung der Bindungstheorie von John Bowlby. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Wübker, Eike Johanne (2020): Die Relevanz der Traumapädagogik für die stationäre Erziehungshilfe. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Ziegenhain, Ute / Steiner, Melanie (2018): Bindungsstörungen. In: Schneider, Silvia / Margraf, Jürgen (Hg*innen) (2018): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3, Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter. 2. Auflage, Berlin / Heidelberg: Springer Verlag.

Zöllner, Tanja / Calhoun, Lawrence G. / Tedeschi, Richard G. (2006): Trauma und persönliches Wachstum. In: Maercker, Andreas / Rosner, Rita (Hg.Innen): Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen. Stuttgart: Thieme Verlag, 36-45.

Daten

D1, Dokument 1: Pädagogisches Konzept der Wohngruppe, Dezember 2018.

T1, Transkript 1: qualitatives Interview mit Pädagogin P1, erstellt von Markus Betz, Viktoria Ulzer, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript 2: qualitatives Interview mit Pädagogin P2, erstellt von Markus Betz, Viktoria Ulzer, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript 3: qualitatives Interview mit Pädagogen P3, erstellt von Markus Betz, Viktoria Ulzer, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript 4: qualitatives Interview mit Pädagogin P4, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T5, Transkript 5: qualitatives Interview mit der pädagogischen Leiterin P5, erstellt von Markus Betz, Michelle Jany, Viktoria Ulzer, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T6, Transkript 6: qualitatives Interview mit Pädagogin P4, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T7, Transkript 7: qualitatives Interview mit Pädagogin P4, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T8, Transkript 8: qualitatives Interview mit Pädagogin P4, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T9, Transkript 9: qualitatives Interview mit Pädagogin P4, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T10, Transkript 10: qualitatives Interview mit Pädagogen P3, erstellt von Markus Betz, Viktoria Ulzer, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T11, Transkript 11: qualitatives Interview mit Pädagogin P6, erstellt von Michelle Jany, Tanja Ünlü, August 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abbildungen

Abbildung 1: Altenthaler, Sophia / Betscher-Ott, Sylvia / Gotthardt, Wilfried / Hobmair, Hermann et al. (2016): Psychologie. 6. Auflage, Köln: Bildungsverlag EINS.

Abbildung 2: Schölmerich, Axel / Lengning, Anke (2014): Bewegungsspielraum in der „Fremde Situation“ mit unterschiedlichen Bindungsmustern nach Mary Ainsworth

Abbildung 3: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (o.A.): Trauma. <https://www.freunde-waldorf.de/notfallpaedagogik/hintergrund/trauma/> [31.08.2021].

Abbildung 4: Schmid, Marc (2012): Betreuungssettings für (komplex) traumatisierte Kinder: Konzepte und Strukturen optimieren. <https://www.slideserve.com/kurt/betreuungssettings-f-r-komplex-traumatisierte-kinder-konzepte-und-strukturen-optimieren-ein-von-der-aktion-mensch-gef> [08.03.2022].

Abbildung 5: Haim, Omer / Arist von Schlippe (2016) Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. 9. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Abbildung 6: Glasl, Friedrich (2015): Selbsthilfe in Konflikten. 7. Auflage, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Abbildung 7: Paffrath, F. Hartmut (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. 2. überarbeitete Auflage, Augsburg: ZIEL Verlag GmbH.

Abbildung 8: Galuske, Michael / Rosenbauer, Nicole (2004): Der sozialpädagogische Blick – und wie man ihn ausbildet – In: Hörster, Reinhard/Küster

Abbildung 9: Gabriel, Theresia / Nicham, Regina (2012): Burnout: Leitfaden zur betrieblichen Gesundheitsförderung. Band Nr. 5 aus der Reihe WISSEN, 2. Auflage, Wien: Gesundheit Österreich GmbH.

Abbildung 10: UNHCR Österreich (2018): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage, https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf [31.08.2022].

Anhang

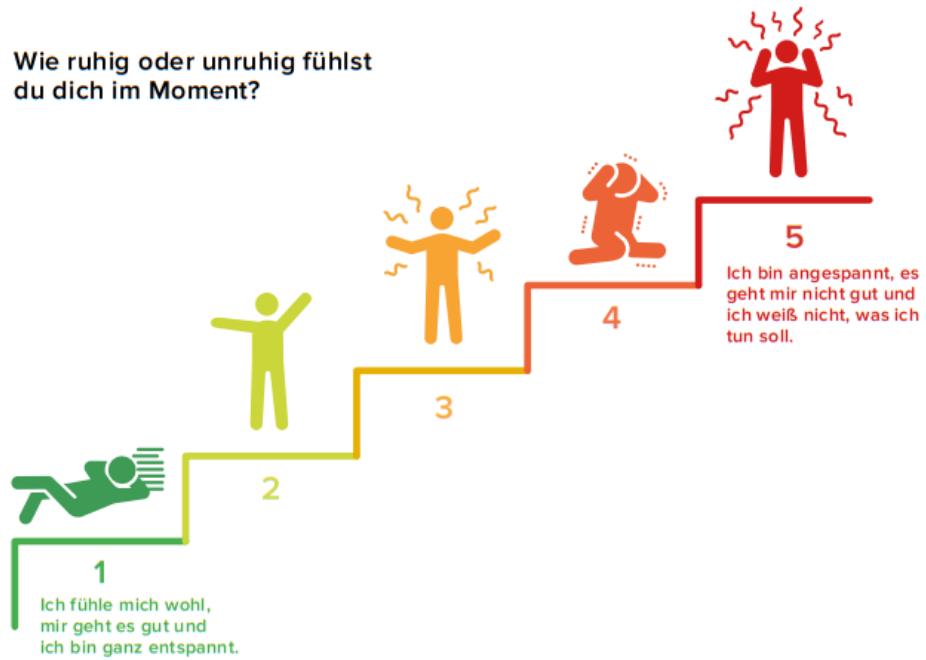


Abbildung 10: Spannungsskala (UNHCR 2018:50)

Gesprächsleitfaden Sozialpädagog*innen

- Vorstellung des Forscher*innenteams
- Einstiegsfrage: Wie geht es Ihnen? (kann von Situation abhängen)
- Biografische Fragestellungen
 - Könnten Sie sich bitte kurz vorstellen und auch auf ihren beruflichen Hintergrund bzw. ihre Berufsausbildung eingehen?
- Fragestellungen zum Konzept und der Rahmenbedingungen der WG
 - Könnten Sie uns bitte das pädagogische Konzept/Leitbild und die Rahmenbedingungen der WG kurz vorstellen?
 - Betreuungsschlüssel
 - Team, Supervision
 - Organisationsstruktur hinsichtlich Hierarchie, Führungsstil und Entscheidungsfreiheiten
 - pädagogischen Methoden
 - Wie funktioniert die Umsetzung in der Praxis (positiv / negativ)
- Fragestellungen zu der Betreuung von Systemsprenger*innen
 - Gibt es spezifische Methoden, die in der Arbeit mit Systemsprenger*innen zur Anwendung kommen?
 - Was funktioniert in der Betreuung von Systemsprenger*innen gut, weniger gut? (Ressourcen, Hindernisse)
 - Fragestellungen zu Ankerpersonen der Kinder- und Jugendlichen innerhalb der WG?
 - Fragestellungen zu Ankerpersonen der Kinder- und Jugendlichen außerhalb der WG
 - Fragestellung zur Schul- und Ausbildung der Kinder- und Jugendlichen
 - Wie ist die Teamsituation in der Arbeit mit Systemsprenger*innen?
 - Wie gelingt die Elternarbeit?
 - Haben Sie das Ziel die Jugendliche in die Familie zurückzuführen?
 - Wie kommunizieren Sie das Thema Familienrückführung?
 - Welche Erfahrungen haben Sie mit Rückführungen gemacht?
- Mögliche offen gebliebene Punkte ansprechen

Gesprächsleitfaden Kinder und Jugendliche

- Vorstellung des Forscher*innenteams
- Einstiegsfrage: Wie geht es dir? (kann von Situation abhängen)
- Biografische Fragestellungen
 - Könntest du dich bitte kurz mit deinem Namen vorstellen und uns ein bisschen von dir erzählen? Wie alt bist du, wie lange wohnst du schon in der WG etc.?
 - Was sind deine Hobbies und Interessen?
- Fragestellungen zur Schul- und Ausbildung
 - Welche Schule oder Ausbildung
 - Wie gefällt dir die Schule / Ausbildung? Wie geht es dir dabei?
- Fragestellungen nach Ankerpersonen
 - Wer sind die wichtigsten Menschen in deinem Leben?
 - Welche Rolle spielen Freunde und Freundinnen in deinem Leben?
 - Welche Rolle spielt deine Familie in deinem Leben?
 - Welche wichtigen Menschen gibt es noch in deinem Leben?
- Fragestellungen zur stationären Unterbringung
 - Wie geht es dir in der WG?
 - Was gefällt dir in der WG besonders gut?
 - Welche Menschen sind dir in der WG besonders wichtig?
 - Was sind eure wichtigsten Regeln in der Wohngemeinschaft? Wie findest du die Regeln? Wie gut hältst du dich an die Regeln?
 - Was würdest du gerne in der WG verändern?
- Fragestellungen zu Ankerpersonen in der WG
 - Wie geht es dir mit den Mitbewohner*innen in der WG? (Beziehung, Vertrauen, Gruppendynamik)
 - Wie geht es dir mit Betreuer*innen in der WG? (Beziehung/Vertrauen)
 - Welche Menschen geben dir in der WG Halt?
 - Welche Menschen helfen dir in der WG Probleme zu lösen?
- Fragestellungen zur Betreuung in der WG?
 - Wie helfen dir deine Betreuer*innen?
 - Wie könnten dich deine Betreuer*innen besser unterstützen?
 - Wie verhalten sich deine Betreuer*innen wenn du dich nicht an die Regeln hältst?
- Fragestellungen zum Verhalten in der WG?
 - Welche Dinge stressen dich in der WG?
 - Was löst bei dir allgemein Stress aus?
 - Wie gehst du mit Stress und Konfliktsituationen um?
- Mögliche offen gebliebene Punkte ansprechen

Auswertungsbeispiel / Interpretationsschritte

Transkriptausschnitt

(vgl. T3 2021:Z650-661) Forschungsgespräch mit T3, 09.07.2020, 13:04-13:36

650 B: Ja, da stimmt ja dann etwas nicht. Ich glaube, dass ich da anders hinschauen
651 muss und ein System an diese Person ein bisschen anpassen muss, damit es nicht
652 zerreißt. Ich drehe den Spieß um. Ich will nicht das Kind irgendwo belehren oder
653 verändern, sondern/

654

655 A: /das System.

656

657 B: Genau. Und das ist das, was ich mit dem KJ6 gemacht habe, der bei mir war, das
658 war für die anderen teilweise unverständlich, weil in einer Wohngruppe das nicht so
659 einfach ist, dass du dein System wegen dem einen Trottel umbaust. Die sagen das
660 so, das ist ihnen auf die Nerven gegangen. „Alles geht nach seiner Pfeife! Der KJ6,
661 ja“ – nur so. Aber die haben das nicht gecheckt und ich wollte das nicht erklären.

Thematischer Verlauf

Forschungsgespräch mit T3, 09.07.2020, 13:04-13:36

Zeile	
554-568	Systemsprenger auch als Mitarbeiter
570-620	Systeme und Projekte die T3 aufgebaut hat
637-641	biografische Erzählungen
650-672	Hinschauen und Systeme an Personen anpassen, damit es sie nicht zerreißt.
674-727	Wie können Systeme außerhalb der Institution um Systemsprenger*innen herum gebaut werden? Systeme selbst wählen.
732-745	Kritik an starker Belegung der Wohngruppen
759-765	Es gibt immer einen Grund für Systemsprenger der in Erfahrung gebracht werden müsse.
765-778	In Schulen und Ausbildungen ist oft zu viel Theorie und die Leute kommen ohne eine Vorstellung von der Realität.

Formulierende Interpretation

Forschungsgespräch mit T3, 09.07.2020, 13:04-13:36

Fragen der Interviewer, Themen (abstrakt und knapp zusammengefasst oder nahe am Wortlaut der interviewten Person)

	Wenn bereits Kinder Systeme sprengen / Systeme um Kinder bauen damit es sie nicht zerreißt
650-653	T3 sieht eine Notwendigkeit die Arbeitsweise mit Kindern und Jugendlichen die Systeme sprengen zu ändern. Es wird vorgeschlagen zu versuchen den Spieß umzudrehen und statt das Kind das System zu verändern.
657-662	Anhand der Arbeit am System rund um den Jugendlichen KJ6 beschreibt T3 ein Unverständnis mancher Pädagog*innen darüber warum die Dinge nach dem Wunsch des Jugendlichen gestaltet werden sollten. T3 gibt an, dass die Kolleg*innen seine Vorgehensweise nicht verstanden hätten und es Meinungsverschiedenheiten zur Vorgehensweise gegeben habe.

Reflektierende Interpretation

Forschungsgespräch mit T3, 09.07.2020, 13:04-13:36

Zeile	Wenn bereits Kinder Systeme sprengen / Systeme um Kinder bauen damit es sie nicht zerreißt
650-653	Mit diesem Wissen sollten individuell angepasste Systeme rund um die Jugendliche gestaltet werden. Individuell maßgeschneiderte Betreuungsformen können helfen Systemsprengungen zu vermeiden In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die Systeme sprengen kann ein Umdenken von einer Anpassung der Klient*innen hin zu einer Anpassung der Systeme rund um Bewohner*innen helfen Betreuungen zu stabilisieren.
657-662	Eine Arbeit an den Systemen rund um Klient*innen kann Unverständnis und Widerstand im Betreuer*innenteam hervorrufen. Fallsupervision oder Teamsupervision können helfen geschlossene Betreuungsstrategien zu erarbeiten und Konflikte unter Pädagog*innen aufzulösen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Markus Betz**, geboren am **30.10.1984** in **Stockerau**, 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).



Stockerau, am 29.04.2022

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Michelle Jany**, geboren am **23.10.1995** in **Wien** 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).

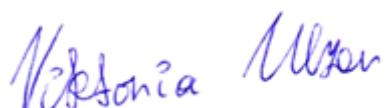


Neufeld an der Leitha, am 29.04.2022

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Viktoria Ulzer**, geboren am **05.02.1990** in **Krems an der Donau**, 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).



Krems, am 29.04.2022

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Tanja Ünlü**, geboren am **28.04.1991** in **Wien** 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).



Unterwaltersdorf, am 29.04.2022