



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Beobachtung der Interaktionsdynamik einer
fremduntergebrachten Kinder- und Jugendgruppe
während der Trennung von einer sozialpädagogischen
Fachkraft“

verfasst von / submitted by

Sonja Pinter, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.- Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Sonja Pinter, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Sonja Pinter

Danksagung

Ich möchte mich bei meinen besten Freunden bedanken, dass sie mich beim Abschluss dieser Arbeit stets emotional unterstützt haben. Ebenso bin ich für all die fleißigen Gegenleser:innen dankbar, wobei ich ein großes Dankeschön an Fr. Dana P. aussprechen möchte, welche mir bei der Reise rund um die Masterarbeit stets Unterstützung geleistet hat. Weiters bedanke ich mich bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Gstach, welcher die Masterbetreuung übernommen und mir so die Möglichkeit gegeben hat, mein Forschungsinteresse verschriftlichen zu können. Ferner möchte ich den Teilnehmer:innen der tiefenhermeneutischen Gruppen für ihre offen kommunizierten Gefühle, Assoziationen und Emotionen danken. Die Danksagung möchte ich mit den Worten eines US-Rappers abschließen:

„Last but not least I want to thank me for believing in me, I want to thank me for doing all this hard work. I wanna thank me for having no days off. I wanna thank me for never quitting. I wanna thank me for always being a giver and trying to give more than I receive. I wanna thank me for trying to do more right than wrong. I wanna thank me for being me at all times.“

(Calvin Cordozar Broadus Jr., 2018)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1. Aufbau der Arbeit	6
1.1. Hinführung, Vorstellung und Ziel der Arbeit.....	7
2. Forschungsstand und Forschungslücke	10
3. Theoretischer Hintergrund	12
3.1. Bindungssystem	12
3.1.1.Sichere Bindung	15
3.1.2. Unsicher-vermeidende Bindung.....	15
3.1.3. Unsicher-ambivalente Bindung.....	16
3.1.4 Unsicher-desorganisierte oder unsicher-desorientierte Bindung.....	16
3.2. Die Bedeutung von Trennungen	18
3.3. Die Bedeutung von Beziehungen im Kontext der Fremdunterbringung und die Möglichkeit bindungskorrigierender Erfahrungen	19
3.3. Die sozialpädagogische Fachkraft und die Chance korrigierender Beziehungserfahrungen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche	22
3.4. Fluktuation von Bewohner:innen und sozialpädagogischem Fachpersonal und den möglichen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen.....	26
4. Forschungsmethode	28
4.1. Tiefenhermeneutik	31
4.1.1. Tiefenhermeneutische Analyse	36
4.2. Ein Blick auf die qualitative Inhaltsanalyse und deren Kategorienbildung	39
5. Auswertungsprozess.....	45
6. Diskussion und tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse	51
6.1. Tiefenhermeneutischer Austausch - Blitzlicht	63
7. Conclusio	65
8. Bildungswissenschaftliche Relevanz	68
9. Literaturverzeichnis	70
10. Anhang.....	75
10.1 Beobachtungsprotokolle.....	75
10.2. Erlebnisprotokolle	86
10.3. Abstract.....	88

Einleitung

Kommt es zu Situationen, in denen das Wohl von Kindern und Jugendlichen gefährdet ist, hat die Kinder- und Jugendhilfe die Pflicht, die Minderjährigen zu schützen und den Erziehungsberechtigten Hilfe anzubieten. Kindeswohlgefährdung liegt beispielsweise vor, wenn Gewalt, Misshandlung und/oder Vernachlässigung eine minderjährige Person betreffen. (Vgl. Hanach 2010, S. 186) Werden die Hilfestellungen des Amts für Kinder- und Jugendhilfe (MA 11¹) seitens der Herkunftsfamilie nicht angenommen oder scheitern, verfügt die MA 11 über die Möglichkeit, in das Sorgerecht einzutreten. Solche sogenannten Inobhutnahmen sind zeitlich begrenzte Kriseninterventionen. Durch derartiges Eingreifen kommt es zu einer Trennung zwischen den Minderjährigen und den bisherigen Bindungspersonen. Ziel ist es, die gefährdeten Kinder und Jugendlichen zu schützen und eine Klärung der familiären Situation zu erzielen. Für die hochbelasteten Kinder und Jugendlichen kann dies unter Umständen zu einer längerfristigen oder andauernden Fremdunterbringung führen. (Vgl. Ziegenhain 2017, S. 114)

Seit 1977 gibt es in der Stadt Wien die Möglichkeit einer Fremdunterbringung für Kinder und Jugendliche in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften (vgl. Jugendamt der Stadt Wien 1985, S. 1). Viele der Kinder und Jugendlichen, welche von der Jugendhilfe betreut werden, haben bereits eine Reihe von Bindungsabbrüchen erlebt. Die Fremdunterbringung soll den Kindern und Jugendlichen einen geschützten Wohnraum bieten, und etwaige Schäden aus enttäuschenden und irritierenden Bindungssituationen sollen behoben werden. Ferner können bestehende Bindungsbeziehungen erhalten und verbessert werden. (Vgl. Esser 2014, S. 145) Unter anderem kommt es dadurch zu engen Interaktionsbeziehungen zwischen den fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und den Sozialpädagog:innen (vgl. Datler, Bogyi 1989, S. 26).

Durch die alltäglichen Trennungen zwischen den fremduntergebrachten Minderjährigen und den Sozialpädagog:innen im Wohngemeinschaft-Kontext (Tag- und Nachdienst, Krankenstand und Urlaub) und der Beendigung eines Dienstverhältnisses erleben die betroffenen Kinder und Jugendlichen erneute Trennungserfahrungen in Bezug auf ihre Bindungspersonen. Durch die Biografie der fremduntergebrachten Minderjährigen „sind Trennungserfahrungen und deren mögliche negative Auswirkungen auf die Entwicklung von

¹ In Wien wird das Magistrat der Kinder- und Jugendhilfe mit MA 11 abgekürzt.

Kindern ein Thema mit weitreichenden Implikationen für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Ziegenhain 2017, S. 113) Aus diesem Grund möchte die vorliegende Masterarbeit der folgenden Frage nachgehen: „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ Die präzise Fragestellung ist durch die Einbettung des theoretischen Hintergrunds, in diesem Fall die Bindungstheorie, entstanden. Ebengleich in dieser ist auch das zu untersuchende Material eingebettet. Die Fragestellung wird an die Erkenntnisse angeknüpft, welche vorab durch die wissenschaftliche Literatur gewonnen wurden. Ferner hilft die Fragestellung, die später in der Arbeit befindliche Analyse zu präzisieren (vgl. Mayring 2015, S. 58-60).

Es ist wichtig, dass dieses Thema Platz im bildungswissenschaftlichen Diskurs findet. Unter anderem ist es relevant, dass Beziehungen, welche Kinder und Jugendliche im Lauf ihres Lebens mit ihren Bezugspersonen eingehen, Einfluss auf diese Minderjährigen haben. Weiters besteht die Annahme, dass durch die häufigen Beziehungsabbrüche, welche fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche vor und durch die Inobhutnahme erleben, Bindungsstörungen entstehen können. Im anschließenden Kapitel wird der Aufbau der Arbeit beschrieben, um so einen Überblick zu erhalten.

1. Aufbau der Arbeit

Das folgende Kapitel stellt den Aufbau der Arbeit vor, wobei diese die Forschungsfrage „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ verfolgt. Durch die Beantwortung der Forschungsfrage ergeben sich sieben Kapitel (exkl. Literaturverzeichnis und Anhang), auf deren Inhalt im Folgenden verkürzt eingegangen wird. Anschließend an die Einleitung kommt es zu einer Hinführung und Vorstellung des Themas, gefolgt von der Zielsetzung der Arbeit. Des Weiteren wird der Forschungsstand aufgezeigt und die Wichtigkeit, in diesem Feld weitere bildungswissenschaftliche Diskurse zu führen und dadurch die Forschungslücke zu verkleinern, verdeutlicht. Zunächst wird die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen aufgezeigt, gefolgt von der Darstellung, welche Auswirkungen Trennungen auf ein einzelnes Individuum mit sich bringen können sowie der Vorstellung der Bindungstheorie von Bowlby (1964). Dieses Konzept dient als Leitgedanke bei der Frage, wie sich die Interaktionsdynamik zwischen fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen während der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus

bindungstheoretischer Sicht gestaltet. Nach dem Einblick in die unterschiedlichen Bindungstypen wird der Frage nachgegangen, ob sozialpädagogische Fachkräfte fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen korrigierende Bindungserfahrungen anbieten und bereitstellen können. In weiterer Folge kommt es zum Aufzeigen der unterschiedlichen Gründe, weshalb in der Kinder- und Jugendhilfe eine sehr hohe Fluktuation seitens der Bewohner:innen und der sozialpädagogischen Fachkräfte besteht. Daran anschließend werden die Forschungsmethode und das Analyseverfahren zusammen mit dem Gegenstand und Zugang zum Forschungsfeld vorgestellt. Ferner wird auf die Erhebungsmethode und die Rolle der Forscherin, welche auch die Verfasserin dieser Arbeit ist, eingegangen. Bei der ausgewählten Forschungsmethode handelt es sich um die Tiefenhermeneutik, wobei deren theoretische Prämissen und ihr Auswertungsverfahren aufgezeigt werden. Ferner werden die erarbeiteten Inhalte der Beobachtungsprotokolle in einem Kategorie System festgehalten. Nach dem Auswertungsprozess findet die Diskussion und tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse statt. Abschließend folgt die Conclusio der Arbeit und zuletzt sind das Literaturverzeichnis, die Beobachtungs- und Erlebnisprotokolle und das Abstract zu angefügt.

1.1. Hinführung, Vorstellung und Ziel der Arbeit

Durch die sozialpädagogische Arbeit kommt es zu Begegnungen unterschiedlichster Art, wobei die sozialpädagogischen Fachkräfte mit einer facettenreichen Anzahl an Emotionen, Gefühlen, Assoziationen, Trigger-Situationen, Übertragungen und Gegenübertragungen in der Zusammenarbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und deren Herkunftssystem konfrontiert sind. Dabei handelt es sich jedoch nur um Ausschnitte des seelischen Erlebens der fremduntergebrachten und meist traumatisierten Kinder und Jugendlichen. Durch die fünfjährige hauptberufliche Anstellung der Verfasserin dieser Arbeit in einer sozialpädagogischen Wohngruppe können und konnten verschiedene Eindrücke und Erfahrungen des Systems der Fremdunterbringung gesammelt werden. Es wurden viele Beziehungsabbrüche der Minderjährigen seitens der Herkunfts-familie als auch durch Bezugspersonen innerhalb der Fremdunterbringung beobachtet und begleitet. Hierbei waren und sind die gemachten Beziehungserfahrungen sehr bedeutsam und prägend.

Durch die erlebten Gefühle der Verfasserin dieser Arbeit beim Beobachten unterschiedlicher Trennungen der fremduntergebrachten Minderjährigen von ihren Bezugspersonen wurde das Interesse an der vorliegenden Masterarbeit geweckt. An dieser Stelle ist erneut darauf hinzuweisen, dass hierbei das Thema der Fremdunterbringung und den in diesem Kontext

stattfindenden Beziehungsabbrüchen fremduntergebrachter Individuen im besonderen Fokus stehen. Dabei ist wiederholend zu sagen, dass diese Kinder und Jugendlichen aufgrund von Gefährdungsmeldungen (Gewalt in der Familie, Vernachlässigung, sexuelle Gewalt, Drogen- und Alkoholmissbrauch etc.) von der Kinder- und Jugendhilfe abgenommen werden und in diesen Fällen kein Mitspracherecht haben. Diese schmerzvollen Bindungsabbrüche gehen mit der Ungewissheit einher, dass die Kinder und Jugendlichen keine Klarheit darüber besitzen, ob beziehungsweise von wem ihre Bindungsbedürfnisse zukünftig erfüllt werden (vgl. Schleiffer 2015, S. 11). Nicht selten ist es der Fall, dass die Kinder und Jugendlichen mehrfache Beziehungsabbrüche in ihren Familien erlebt haben und sie die Gefühle von innerer Unsicherheit, Zweifel und Zerrissenheit begleiten (vgl. Poulsen 2012, S. 26). Wünsche seitens der Minderjährigen, in der Herkunftsfamilie zu bleiben², werden geäußert, begleitet von intensiven Emotionen. Diese finden in ihrer Wut und Trauer Ausdruck, was oft von Tränen begleitet wird. Aufgrund von Gefährdungsaspekten und in weiterer Folge durch eine Gefährdungsmeldung kann auf die Wünsche der Minderjährigen nicht eingegangen werden. Es kommt zur Trennung zwischen den Minderjährigen und ihren bisherigen Bindungspersonen. Oft ist ein subjektives Empfinden des Unverständnisses und der Ratlosigkeit bei den Minderjährigen in solchen Momenten zu beobachten. Durch die Abnahme der Kinder- und Jugendhilfe werden die Kinder und Jugendlichen an einen ihnen unbekannten Ort gebracht, wo sie mit Erwachsenen konfrontiert sind, die sie nicht kennen und welche fortan ihre primären Ansprechpersonen sind, begleitet von unbekannten Strukturen und Abläufen sowie dem Zusammenleben mit zunächst fremden Kindern und Jugendlichen. Diesen Ort stellt zunächst das *Krisenzentrum*³ dar. Eigenständige Kontaktaufnahme mit dem Herkunftssystem ist zu diesem Zeitpunkt möglicherweise bis zur weiteren individuellen Abklärung nicht gestattet und wenn doch, dann nur im Beisein einer sozialpädagogischen Fachkraft. Kommt es zu sogenannten begleiteten Besuchen, treffen die Minderjährigen ihre Herkunftsfamilie meist in

² Wie bereits erwähnt, gibt es Fälle, in denen Kinder in ihrer Herkunftsfamilie körperliche und seelische Misshandlungen erleben. Durch diesen gewaltsaufgeladenen Umgang kommt es zu Spuren auf der Seele. Erleben Kinder Gewalt von der Bezugsperson, auf deren Schutz sie angewiesen sind, kommt es zu tiefen psychischen Verletzungen. Obwohl diese von der Bezugsperson verursacht wurden, liebt das Kind diese dennoch. Dadurch führt die erlebte Misshandlung zu einer ambivalenten Beziehung des Kindes zur gewalttätigen Beziehungsperson, welches den Wunsch, die Abnahme möge nicht geschehen, begründet (vgl. Harnach 2011, S. 207).

³ Der Aufenthalt in einem Krisenzentrum dient dem Schutz und der Entlastung des Kindes oder der Jugendlichen. In diesem wohnen und leben die vor kurzem abgenommenen Minderjährigen. Das weitere Wohnen in der Herkunftsfamilie ist dem Kind beziehungsweise dem Jugendlichen ab diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich. In weiterer Folge dient die Unterbringung im Krisenzentrum zur Abklärung der familiären Situation. In diesem Zeitraum wird von der Kinder- und Jugendhilfe daran gearbeitet, welche Handlungen seitens der Erziehungsberechtigten gesetzt werden müssen, damit das minderjährige Individuum zur Herkunftsfamilie entlassen werden kann. Sollte keine ausreichende Bereitschaft oder Möglichkeit seitens der Erziehungsberechtigten bestehen und das Wohl des Kindes im Familiensystem nicht gegeben sein, verbleibt es im Krisenzentrum.

Räumlichkeiten des Krisenzentrums unter Beobachtung einer sozialpädagogischen Fachkraft. Diese gemeinsame Zeit ist auf eine bestimmte Dauer begrenzt und findet meist einmal pro Woche statt. Das Krisenzentrum stellt jedoch nur eine Zwischenstation in der Biografie der betroffenen Kinder und Jugendlichen dar. Während des Aufenthalts in diesem wird für die Minderjährigen eine Wohngemeinschaft oder in seltenen Fällen eine Pflegefamilie (dies hängt oft vom Alter der Kinder und Jugendlichen, deren Biografie⁴ und von rechtlichen Bedingungen und Verfügbarkeit ab) gesucht. Festzuhalten ist, dass bei Kindern unter drei Jahren passende Pflegeeltern gesucht werden. Sollten Kinder unter drei Jahren abgenommen werden, so verbleiben diese bis zur weiteren Abklärung bei Krisepflegeeltern. Hierbei ist festzuhalten, dass die Kinder und Jugendlichen nur fremduntergebracht werden, sollte eine derzeitige Rückführung in die Herkunfts-familie oder eine Aufnahme des Kindes bei anderen Familienmitgliedern nicht möglich sein. Sobald ein freier Platz in einer Wohngemeinschaft gefunden ist, wird die minderjährige Person in diese übersiedelt. Hierbei kommt es zu einer (der ersten) Trennung(en) zwischen den fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und den sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. stadt Wien.gv.at 2023, o.S.).

Während der Fremdunterbringung kommt es zu Beziehungsangeboten seitens der Sozialpädagog:innen an die Minderjährigen. Sofern sich diese auf die Beziehungen einlassen können, werden die sozialpädagogischen Fachkräfte zu den unmittelbaren Bezugspersonen der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen. Dieser wichtige Aspekt soll für die vorliegende Masterarbeit im Fokus stehen, wie auch, dass die Biografie von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen zum Großteil durch Trennungserfahrungen und Beziehungsabbrüche, sowohl in der Herkunfts-familie als auch im System der Fremdunterbringung, gekennzeichnet ist. Im zentralen Interesse der vorliegenden Masterarbeit steht daher die Frage, wie sich die Interaktionsdynamik zwischen fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und Sozialpädagog:innen während des Trennungsprozesses gestaltet. Diese Frage geht mit den in der Praxis häufig auftretenden Beziehungsabbrüchen im Kontext der Fremdunterbringung einher. Ferner sind für die Masterthesis die Themen der Bindungsbeziehung und Bindungstypen sowie die der Verlustangst von eminentem Interesse. Bislang hat dieses Kapitel das Interesse der vorliegenden Masterthesis aufgezeigt. Anschließend wird auf das Ziel der Arbeit eingegangen.

Das vorrangige Ziel der Masterarbeit ist es, durch die teilnehmende Beobachtung einer fremduntergebrachten Kinder- und Jugendgruppe und der anschließenden Methode der

⁴ Hierbei wird darauf geachtet, wie oft die Minderjährigen bereits fremduntergebracht waren, resp. wieder zu ihren Herkunfts-familien rückgeführt wurden.

Tiefenhermeneutik, welche das intensive und reflektierte Auseinandersetzen mit Gefühlen, Assoziationen, Gegenübertragungen und Gedanken impliziert, zu erarbeiten welche Gefühle fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft möglicherweise erleben und anschließend die Ergebnisse stringent aufzuzeigen. Im Fokus steht hier die Frage: „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ Dabei stehen die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen stets im Vordergrund. Ferner soll durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik die bildungswissenschaftliche Relevanz im Kontext der Fremdunterbringung verdeutlicht werden. Ebenso soll durch praxisnahe Beobachtungen ein Blick außerhalb des theoretischen Diskurses ermöglicht werden.

2. Forschungsstand und Forschungslücke

Im Folgenden werden wichtige Erkenntnisse im Bereich der Bindungsforschung in Verbindung mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen dargestellt. Bowlby ist der Begründer der Bindungsforschung und er leitete „seine ersten bindungstheoretischen Annahmen aus der klinischen Beobachtung klassischer ‚Jugendhilfe-Klientel‘“ (Ziegenhain 2017, S. 112) ab. Einzug in die psychoanalytische Pädagogik beziehungsweise interdisziplinäre Verbindungen zwischen Bindungstheorie und Pädagogik fanden Jahrzehnte später statt (vgl. Datler 2003, S. 71f.).

1951 veröffentlichte Bowlby im Auftrag der WHO⁵ das Buch „*Maternal Care and Mental Health*“, in dem er die Heimerziehung stark kritisierte. Seiner Auffassung nach ist die Heimerziehung aufgrund des Fehlens einer konstanten und einfühlsamen Bindungsperson für Kinder und Jugendliche schädlich (vgl. Schleiffer, Müller 2002, S. 748). Ebenso weisen Studien von Freud und Burlingham (1943) sowie Goldfarb (1945) darauf hin, dass es oftmals zu Entwicklungsverzögerungen (sowohl körperlich als auch sozial-emotional und kognitiv) bei Vernachlässigung und institutioneller Betreuung im Heim kommen kann (vgl. Ziegenhain 2017, S. 112). Dabei ist anzumerken, dass es sich um Studien handelt, welche den Heimkontext untersuchten und dass diese Studien bereits Jahrzehnte zurückliegen. Die Studie „*Children in institutional care*“ beschreibt, dass die Heimunterbringung von sehr jungen Kindern und Jugendlichen zu einem Deprivationszustand führt. Hierbei können Defizite auf der kognitiven,

⁵ World Health Organization.

sprachlichen oder auch motorischen Ebene auftreten. (Vgl. van IJzendoorn et al. 2011, S. 8). Die Heimstruktur ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es zu vielen organisatorischen Einschränkungen kommt. Diese verhindern, dass Kinder und Jugendliche eine stabile und lang andauernde Bindung zu einer von ihnen bevorzugten Bezugsperson aufbauen können. Werden gleichaltrige Kinder und Jugendliche, welche nicht in einem Heim aufwachsen, verglichen, ist feststellbar, dass Betroffene aus Heimen eine höhere Wahrscheinlichkeit für Entwicklungsrisiken haben und psychische Probleme aufweisen (vgl. Soares, Baptista 2017, S. 133). Ebenfalls ist hier anzumerken, dass die Autorinnen sich auf Heime und nicht auf Wohngemeinschaften beziehen.

Wird nun der Fokus auf den Bereich der Wohngemeinschaft im Sektor der Fremdunterbringung gelegt, so halten Datler und Bogyi (1989) fest, dass durch das sozialpädagogische Arbeiten eines kleinen Kreises von Sozialpädagog:innen in einer überschaubaren Kinder- und Jugendgruppe das Angebot einer intimen und langandauernden Beziehung gesetzt werden kann (vgl. Datler, Bogyi 1989, S. 12). Dies eröffnet den Betroffenen „die unbewusste ‚Erinnerung‘ an die vielen belastenden Erfahrungen“ (Datler, Bogyi 1989, S. 12), welche in der Herkunftsfamilie und mit den für sie wichtigen Bezugspersonen gemacht wurden. Dieser Prozess ist begleitet von Gefühlen wie zum Beispiel Angst, aber auch Wünschen, welche in Übertragungsreaktionen ihren Ausdruck finden. Ein weiterer Aspekt einer langandauernden Beziehung für die Kinder und Jugendlichen ist die Erfahrung, dass trotz gezeigter Schwierigkeiten die Versorgung seitens der Bezugspersonen nicht beendet wird. (Vgl. Datler, Bogyi 1989, S. 12) Durch die Bielefelder Längsschnittstudie von Klaus E. und Karin Grossmann wurde das Bindungskonzept von Bowlby erweitert. Durch diese Studie wurde gezeigt, dass Individuen zu jenen Personen eine Bindung aufbauen, welche sie um- und versorgen (vgl. Kindler & Grossmann, 2008). Dies legt die Hypothese nahe, dass Kinder und Jugendliche bedeutungsvolle Beziehungen mit Sozialpädagog:innen eingehen können (vgl. Ziegenhain 2017, S. 112). Durch die Fluktuation der Sozialpädagog:innen kommt es neben den Trennungserfahrungen der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen zu Unruhe und Diskontinuität innerhalb der Kinder- und Jugendgruppe, aber auch im Team der Sozialpädagog:innen (vgl. Martin 1981, S. 43).

Der dargelegte Forschungsstand macht deutlich, dass die Bindungstheorie Eingang in die Sozialpädagogik gefunden hat. Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich zahlreiche Publikationen zur Bindung beziehungsweise fehlender Bindung zwischen sogenannten ‚Heimkindern‘ und Sozialpädagog:innen, wohingegen der Beschäftigung mit dem Thema der Bindung zwischen fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen

Wohngemeinschaften und Sozialpädagog:innen eher wenig Raum gegeben wurde. Ferner besteht eine Forschungslücke im Bereich der Trennungserfahrungen, welche fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche in der Zeit ihrer Fremdunterbringung (in einer Wohngemeinschaft) erleben.

Die oben angeführte Thematik möchte durch die Bearbeitung der Forschungsfrage „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ einen Beitrag zur Verringerung der Forschungslücke im Feld der wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Themen der Fremdunterbringung und der Bindungstheorie leisten.

3. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund zum Forschungsgegenstand erläutert. Im Zentrum stehen hier das Bindungssystem und die Themen der Trennungen und Beziehungen im Kontext der Fremdunterbringung sowie jene Aspekte, welche sich an der Forschungsfrage orientieren, um die spätere Analyse darzulegen.

3.1. Bindungssystem

Im folgenden Kapitel wird die eminente Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen, insbesondere der ersten Beziehungen, welche ein Neugeborenes und in weiterer Folge das heranwachsende Individuum macht, beschrieben. Das Bindungsverhalten gründet sich auf einer spezifischen biologischen Funktion. Es ist genauso wichtig wie etwa das Paarungsverhalten oder das Elternverhalten. Im Bindungsverhalten werden bestimmte Verhaltenssysteme aktiviert, welche das Resultat einer Wechselbeziehung zwischen dem Kleinkind und dessen Umwelt darstellen. Die wichtigste Wechselbeziehung für das Kleinkind ist jene, welche mit der wichtigsten Figur in dieser Umwelt stattfindet. Anzumerken ist, dass der Funktion von Nahrung und Essen hierbei nur eine untergeordnete Rolle zugesprochen wird. (Vgl. Bowlby 1969, S. 173)

John Bowlby war Psychiater und Psychoanalytiker und hat unter anderem die Bindungstheorie begründet. Diese besagt, dass eine gesunde psychische Entwicklung einen Schutzfaktor darstellt. Dieser Schutzfaktor wird durch eine sichere Bindungsbeziehung eines Kindes zu einem Erwachsenen möglich. Die Ausbildung einer stabilen, sicheren Bindung führt dazu, dass das betroffene Individuum eine sichere emotionale Basis hat. Diese dient zur emotionalen Stabilisierung in unterschiedlichste Situationen. Kann keine sichere Bindung und so auch keine

sichere emotionale Basis geschaffen werden und es kommt beispielsweise zu traumatischen Erfahrungen, können diese Störungen in der Bindungsentwicklung zur Folge haben. (Vgl. Brisch, Hellbrügge 2009, S. 7)

Unterschiedliche Erkenntnisse der Bindungsforschung bringen zum Ausdruck, dass Bindungsstörungen wie beispielsweise extremes Klammern, desorganisiertes Verhalten und/oder panische Angst mit traumatischen Trennungen und Verlusterlebnissen verbunden sind, welche meist auch zu unterschiedlichen Traumata (körperliche Misshandlung, sexualisierte Gewalt, etc.) führen können. (Vgl. Brisch, Hellbrügge 2009, S. 7)

Trennungserlebnisse haben langfristige Auswirkungen auf die psychische Entwicklung von Säuglingen und Kindern. Zusätzlich beeinflusst die Erfahrung der Trennung das Verhalten der Kinder (vgl. Schleiffer 2015, S. 23), insbesondere, wenn es zur plötzlichen Trennung zwischen den Kindern und Herkunftsfamilie kommt. Dies kann beispielsweise durch einen Todesfall oder, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, durch eine Kindesabnahme seitens der Kinder- und Jugendhilfe geschehen.

Da nun auf die Bedeutung von Bindungen eingegangen wurde, widmet sich der nächste Abschnitt der Arbeit dem Bindungssystem und in weiterer Folge den unterschiedlichen Bindungstypen.

Bevor es zur Vorstellung der Bindungstypen kommt, wird das Bindungssystems beschrieben, wobei im Folgenden Bezug auf die Schilderungen von Schleiffer (2015) genommen wird. Das aktivierte Bindungssystem, welches von Säuglingen und Kindern ausgelöst wird, führt für gewöhnlich bei Bindungspersonen zur Aktivierung ihres Pflegeverhaltens. Es kann festgehalten werden, dass das gezeigte Bindungsverhalten von Kindern durch die Situation, in welcher sie sich in ihrer subjektiven Wahrnehmung befinden, abhängt. Wird eine Situation beispielsweise als ängstlich erlebt, kommt es zur Aktivierung des Bindungssystems. Hierbei führen Müdigkeit, Schmerzen, ein plötzlicher Reizwechsel oder laute Geräusche in der näheren Umgebung des Säuglings oder Kindes zur Wahrnehmung des Gefühls der Angst. Der Umstand des Alleinseins, welcher oft bei Vernachlässigung gegeben ist, oder schnelles Zupacken werden ebenfalls mit dem bereits erwähnten Gefühl der Angst verbunden. Situationen, welche für den Säugling oder das Kind Gefahr signalisieren und in weiterer Folge Angst hervorrufen, führen zu der Handlungsweise, dass sich die Säuglinge und Kinder an den Bindungspersonen orientieren und deren Bewertung der Lage übernehmen. Innerhalb des Kreises der Bindungspersonen, welche allesamt das Bindungssystem des Kindes deaktivieren können, entwickelt sich dennoch eine

Hierarchie. Als primäre Bindungsperson wird jene Person vom Kind anerkannt, welche sich überwiegend um das Kind kümmert.

Ein weiterer Aspekt, welcher in Bezug auf die Aktivierung des Bindungssystems von Bedeutung ist, ist jener, dass das Kind dieses selbst beeinflusst. Die Beeinflussung findet durch die psychophysische Verfassung des Säuglings statt. Hierbei sind jene schneller geängstigt und auf der Suche nach Nähe und Verfügbarkeit ihrer Bindungsperson, welche beispielsweise von Krankheit betroffen sind, Hunger oder Schmerz verspüren oder müde sind. In diesen Fällen wird das Bindungssystem aktiviert. Einer der wichtigsten Anhaltspunkte für den Säugling oder das Kind ist jedoch, wenn seine Bindungsperson nicht verfügbar ist oder Gefahr von der Außenwelt droht. In diesen Fällen ist es der Bindungsperson entweder nicht möglich, die Bindungssignale des Kindes zu sehen und anzunehmen oder die Bindungsperson möchte diese nicht wahrnehmen. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 30f.)

Zuletzt bleibt anzumerken, dass durch das aktivierte Bindungsverhaltenssystem der Kinder ihre Neugier zur Exploration ihrer Umgebung gehemmt wird. Dieses Explorationssystem wird benötigt, um durch das Erkunden Neues zu erfahren und zu erlernen. Das Bindungssystem sollte nicht nur als Funktion von Bindung und Affektregulation bei Trennung oder starkem Stress gesehen werden, sondern auch als Basis für die Möglichkeit einer angstfreien Neugier und Erkundungsbereitschaft (vgl. Schleiffer 2015, S. 44).

Dieser Abschnitt stellte die Funktionen des Bindungssystems und dessen Aktivierung vor. Festgehalten werden kann, dass die Aktivierung des Bindungssystems, die von Seiten des Säuglings beziehungsweise Kindes vollzogen wird, für gewöhnlich die Aktivierung des Pflegesystems der Bindungsperson aktiviert. Daraus folgt, dass bei Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems das Explorationssystem gehemmt und so ein Lernen und Erlernen von Neuem zum Teil verhindert wird (vgl. Schleiffer 2015, S. 44). Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit den Charakteristika der unterschiedlichen Bindungen. In Bezug auf die Forschungsfrage ist der Bindungstyp von Bedeutung, da die Kinder und Jugendlichen durch die Inobhutnahme der Kinder- und Jugendhilfe von ihren primären Bindungspersonen getrennt werden. Diese Trennung ist meist ein drastischer Einschnitt in ihr bisheriges Leben. Weiters ist zu bedenken, dass diese meist traumatisierten Kinder und Jugendlichen oftmals ein mehr oder weniger fortwährend aktiviertes Bindungsverhaltenssystems haben und so nicht die Möglichkeit, sich altersadäquat zu entwickeln. Ferner bleibt die Frage, ob und wer ihr Bindungsbedürfnis ab dem Zeitpunkt der Abnahme erfüllt, für die Kinder und Jugendlichen zunächst unbeantwortet.

3.1.1. Sichere Bindung

Dieses Unterkapitel geht auf die bereits zu Anfang des Kapitels erwähnte sichere Bindung ein. Charakteristisch für sicher gebundene Kinder ist, dass sie angemessene und adäquate Reaktionen ihrer Mutter⁶ auf ihre Bedürfnisse kennenlernen durften. Durch diese Erfahrungen können sie sich auf ihre Mutter verlassen, sie als sichere Basis sehen und so ihre Umwelt, Schritt für Schritt, erkunden. Durch das Bewusstsein der sicheren Basis können die Kinder ihrer Neugier nachgehen und eigene Erfahrungen machen. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 34) Der sichere Hafen, welchen die Mutter repräsentiert, übernimmt eine bedeutsame, wenn nicht, die wichtigste Rolle. Ferner wird festgehalten, dass das Fehlen einer sicheren Bindung das Erkunden der Umwelt und in weiterer Folge das Erlernen neuer Dinge, verhindert (vgl. Schleiffer 2015, S. 44).

3.1.2. Unsicher-vermeidende Bindung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit einer weiteren möglichen Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind.

Eine unsicher-vermeidende Bindung wird unter anderem dadurch ersichtlich, dass die Mutter auf das Bindungsbedürfnis des Kindes nicht eingehen kann. Der Wunsch nach Bindung seitens des Kindes stößt beispielsweise auf das Gefühl der Bedrängnis seitens der Mutter. Diese kann auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes nicht eingehen, das Kind zieht sich dann zurück, wird die Kontaktversuche einstellen, was die Mutter wiederum möglicherweise als Autonomie des Kindes missinterpretiert. Dennoch besteht für das Kind der Wunsch nach Bindung, welches aus Schutz vor Frustration seinem Wunschbedürfnis nicht mehr nachgeht. Der Aktivierung des Bindungssystems wird in dieser Mutter-Kind-Beziehung nicht nachgegangen. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 34)

⁶ Im folgenden Kapitel wird die Mutter als erste Bezugs- und in späterer Folge als Bindungsperson beschrieben. Dies schließt jedoch nicht den Umstand aus, dass auch andere Familienmitglieder die erste Bezugsperson beziehungsweise spätere Bindungsperson sein können. Als primäre Bindungsperson kann jene Person angesehen werden, die das Kind überwiegend umsorgt.

3.1.3. Unsicher-ambivalente Bindung

Nach den bereits beschriebenen sicheren und unsicher-vermeidendenden Bindungen kommt es nun zur Vorstellung der unsicher-ambivalenten Bindung.

Diese Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass es Kinder gibt, welche die Antwortbereitschaft ihrer Mütter, aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen mit jenen, nicht einschätzen können. Dies liegt daran, dass die Mutter aufgrund ihrer eigenen Gefühlswelt und ihres eigenen Befindlichkeitszustands stets unterschiedliche Verhaltensweisen dem Kind gegenüber zeigt. Für das Kind ist das Verhalten der Mutter aus den genannten Gründen kaum einschätzbar und zum großen Teil unvorhersehbar. Das Kind muss sich stets auf den Gemütszustand der Mutter einstellen. Hierbei weiß das Kind nicht, welche Reaktionen es von der Mutter erwarten kann. Sofern die eigenen Bedürfnisse der Mutter abgedeckt zu sein scheinen, ist diese eine einfühlsame Bezugsperson. Kommt es jedoch durch unterschiedlichste Gründe nicht zu einem für die Mutter angenehmen Befindlichkeitszustand, kann die Mutter die Rolle der fürsorglichen Bindungsperson nicht einnehmen und das Kind muss durch besondere Anstrengung in den Beziehungskontakt treten. Durch diese Beziehungsdynamik können diese Kinder ihrer Neugier nicht nachgehen. Ihr Fokus liegt eher darauf, ihre Bezugsperson einzuschätzen. Festzuhalten bleibt, dass diese Kinder dennoch den Kontakt und die Nähe zur Mutter suchen. Durch große Anstrengung versucht das Kind, mit der Mutter in Kontakt zu treten. Sollte diese die zum Teil vorhandene Verhaltensweise der fürsorglichen Bindungsperson nicht einnehmen können, äußert das Kind Wut und Enttäuschung in der Beziehungsdynamik mit der Bindungsperson. Deshalb ist dieser Kontakt dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder ihrer Wut und Enttäuschung Ausdruck verleihen. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 34)

3.1.4 Unsicher-desorganisierte oder unsicher-desorientierte Bindung

Der letzte der vier Bindungstypen lässt sich nicht klar abgegrenzt in einen der in den vorigen Kapiteln beschriebenen Bindungstypen eingliedern. Kinder dieses Bindungsverhaltens zeigen ein widersprüchliches Verhalten gegenüber der Bindungsperson im Setting der *Fremden Situation*⁷ (vgl. Schleiffer 2015, S. 34).

Kinder, welche unsicher-desorganisiert beziehungsweise unsicher-desorientiert sind, zeigen in Trennungssituationen widersprüchliche Affekte (vgl. Schleiffer 2009, S. 218). Beispielsweise

⁷ Der Fremde-Situations-Test wurde von Mary Ainsworth entwickelt. Dieser Test untersucht in Anlehnung an die Bindungstypen von Bowlby die Beziehung zwischen einem Kind und dessen Mutter.

macht es den Anschein, als suchten sie den Kontakt zur Mutter nach deren Rückkehr. Kurz bevor ein Kontakt stattfinden kann, wenden sie sich jedoch von ihrer Bezugsperson ab. Das Verhalten der Kinder scheint still zu stehen und sie wollen nicht von der Mutter hochgehoben werden, sie vermeiden den Kontakt. Der Eindruck der Angst und der Verwirrtheit seitens der Kinder ist wahrzunehmen. Diese Kinder konnten augenscheinlich noch keine kohärente Strategie zur Bewältigung des in der Untersuchung herbeigeführten Trennungsstress entwickeln. Zuletzt bleibt noch anzumerken, dass dieses Verhalten oft bei misshandelten Kindern zum Ausdruck kommt oder aber auch, wenn die Mutter der Minderjährigen selbst traumatisiert wurde und dies noch nicht verarbeiten konnte. Durch die von primären Bezugspersonen zugefügte Misshandlung, Vernachlässigung und/oder durchgeführte Gewalt besteht ein ambivalentes Verhältnis zu diesen. Ebenso tritt dieses Szenario auf, wenn die primäre Bezugsperson das Kind vor diesen Tatbeständen nicht beschützt und einem möglichen missbräuchlichen Treiben tatenlos zusieht. Die Kinder sehen die Bindungsperson als sicheren Hafen, suchen und erwarten Schutz von dieser, jedoch erhalten sie Gegenteiliges. Es kommt dazu, dass Kinder mit solchen Erfahrungen sich dennoch an die Eltern klammern, von denen sie misshandelt wurden. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 34f.)

„Das Bindungssystem wird (...) von der Person aktiviert, die als Bindungsperson (...) nur in der Lage ist, das Bindungssystem zu deaktivieren. Steht die Bindungsperson noch unter dem Einfluss eines noch nicht ausreichend verarbeiteten Bindungstraumas, wird es anlässlich der Äußerung von Bindungsbedürfnissen seitens ihres Kindes leicht zur Wiederbelebung der mit diesem Trauma verbundenen Gefühlen von Schmerz und Hilflosigkeit kommen. Dadurch wird bei der Mutter das Bindungssystem aktiviert, wodurch das Pflegeverhaltenssystem behindert wird.“ (Schleiffer 2015, S. 35)

Schleiffer (2015) beschreibt hier die Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Beziehung in dem Fall, dass die Mutter selbst ein Trauma erlebt und noch nicht aufgearbeitet hat. Durch den Bindungswunsch des Kindes und der Aktivierung des Bindungssystems der Mutter, welche ihr Trauma nicht verarbeitet hat, kann dem Pflegeverhaltenssystem nicht stattgegeben werden. Dieses Kapitel zeigt, wie unterschiedlich einzelne Beziehungen zwischen Kindern und (vermeintlichen) Bindungspersonen sein können. Ferner wurde Bezug auf die Aktivierung des Bindungssystems genommen.

3.2. Die Bedeutung von Trennungen

Das folgende Unterkapitel widmet sich dem Thema der Trennungen von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen. Wiederholend kann gesagt werden, dass die erste Trennung jene von den (ehemaligen) Erziehungsberechtigten ist, gefolgt von meist mehreren Aufenthalten im Kontext der Fremdunterbringung⁸. Innerhalb dieser Orte finden, sofern die Kinder und Jugendlichen dies zulassen, erneute Bindungserfahrungen statt. Durch eine hohe Fluktuation der sozialpädagogischen Fachkräfte in diesem Bereich erleben die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen nach dem Einlassen auf neue Bindungen immer wieder Bindungsabbrüche⁹. Dies führt zur Annahme, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine Vielzahl unterschiedlicher Bindungsangebote erleben, möglicherweise Bindungen aufzubauen und dass es zu erneuten Trennungen von den Bezugspersonen kommt. Diesen Aspekt betreffend sollte bedacht werden, dass die Minderjährigen in ihrer Herkunftsfamilie oft Traumata erlebt haben und/oder mit diesen konfrontiert wurden. Dadurch beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit der Leitfrage: „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf den Konnex von Traumata und erlebten Trennungen eingegangen.

„Seelische Traumata entstehen aus dem Zusammenspiel eines eingreifenden (verletzenden) Ereignisses und der Disposition eines Individuums, dieses Ereignis nicht unbeschadet verarbeiten zu können. Trennungen sind insofern besonders dann traumatisch, wenn sie den Betroffenen ohne deren Zustimmung aufgezwungen werden.“ (Maywald 1997, S. 274)

Dieses Zitat von Maywald (1997) beschreibt, dass traumatische Erfahrungen für das einzelne Individuum unter bestimmten Umständen sind, einschneidend und dass Trennungen ebenfalls als traumatisch erlebt werden können. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Trennungen nicht auf eigenen Wunsch erfolgen. (Vgl. Maywald 1997, S. 274) Kommt es zur Abnahme eines Kindes oder Jugendlichen, also zu einer Trennung des minderjährigen Individuums von dessen bisherigen Bezugspersonen, um den Schutz der Minderjährigen zu gewährleisten, stellt dieses

⁸ Für jedes fremduntergebrachte Kind und jeden fremduntergebrachten Jugendlichen gelten zumindest zwei Aufenthalte im Kontext der Fremdunterbringung (Krisenzentrum und Wohngemeinschaft). Individuell gesehen unterscheidet sich die Häufigkeit der Unterbringungen jedoch oft. Nicht wenige Biografien sind von Aufenthalten im Krisenzentrum/WG mit anschließender Rückführung in die Herkunftsfamilie mit späterer, erneuter Abnahme der Kinder- und Jugendhilfe und einer wiederholten Unterbringung in einem Krisenzentrum und in weiterer Folge erneut in einer WG gekennzeichnet.

⁹ Die alltäglichen Arbeitsanforderungen an die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Gründe, welche zur hohen Fluktuation in diesem Bereich führen, werden gegen Ende dieses Kapitels aufgezeigt.

Eingreifen in den Familienverbund eine höchst belastende, stressbesetzte und traumatische Krisensituation dar (vgl. Leitner, Loch, Sting 2011, S. 15). Die Herausnahme des Kindes oder des Jugendlichen aus der Herkunftsfamilie ist mit dem Verlust von Bindung verbunden (vgl. Maywald 1997, S. 157). Bereits John Bowlby (1940) vertrat die Ansicht, dass sich die Trennung von Kindern und Müttern auf die Bindungsfähigkeit der Kinder bis ins Erwachsenenalter auswirkt (vgl. Ahnert 2010, S. 165). In Anlehnung an das Bindungskonzept von Bowlby (1964) wird festgehalten, dass Kinder und Jugendliche Bindungsbeziehungen mit Personen eingehen, welche sich um sie kümmern und die sie versorgen, unabhängig davon, ob diese mit ihnen verwandt sind. Daher kann angenommen werden, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche bedeutungsvolle Beziehungen mit den Sozialpädagog:innen eingehen. (Vgl. Ziegenhain 2017, S. 112f.) Von großem Interesse ist daher die Frage, wie sich die Interaktionsdynamik zwischen fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen während der Trennung mit einer sozialpädagogischen Fachkraft gestaltet.

3.3. Die Bedeutung von Beziehungen im Kontext der Fremdunterbringung und die Möglichkeit bindungskorrigierender Erfahrungen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob sozialpädagogische Fachkräfte als Bindungspersonen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche fungieren können. Aufgrund der Erfahrungen fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher in der Herkunftsfamilie haben sie oft Schwierigkeiten, sich auf neue Beziehungen einzulassen. Zunächst scheint es, als würden misshandelte Kinder und Jugendliche relativ leicht Beziehungen zu anderen Personen eingehen können. Die Beziehungen bleiben jedoch eher oberflächlich und können wieder beendet werden (Störung der Nähe-Distanz-Regulation). Durch dieses Verhalten kann abgeleitet werden, dass diese Kinder gelernt haben, sich selbst vor neuen Enttäuschungen zu schützen und dass ihr Vertrauen in andere Menschen zerstört und dadurch auch ihre Bindungsfähigkeit beeinträchtigt worden ist. (Vgl Harnach 2011, S. 207) Die Bildung einer vollständig sicheren Bindung findet in den ersten Lebensjahren statt. Sollte diese aus unterschiedlichsten Gründen nicht stattgefunden haben, kann durch korrigierende Beziehungserfahrungen zwar ersatzweise sichere Bindung angeboten werden, jedoch nie im gleichen Ausmaß wie eine mögliche sichere Bindung in den ersten Lebensjahren. Dennoch sollte seitens der sozialpädagogischen Fachkräfte der Anspruch bestehen, für die fremduntergebrachten Individuen eine möglichst ersatzweise sichere Bindung anzubieten. Diese vermittelt dem Kind oder Jugendlichen bestimmte Werte, Einstellungen und

Verhaltensmuster (vgl. Slangen 2018, S. 55). Die Möglichkeit, korrigierende Bindungserfahrungen zu machen, funktioniert ausschließlich im Umgang mit einer Bindungsperson (vgl. Schleiffer 2015, S. 242). Während der Fremdunterbringung müssen „Individualität, Intimität (...) sowie Kontinuität der Bezugspersonen und emotionale Zuwendung gewährleistet sein.“ (Uzner 2009, S. 321) Dabei ist zu bedenken, dass die betroffenen Minderjährigen durch die bereits häufig erlebten Trennungserfahrungen „seelische Wunden“ (Uzner 2009, S. 321) haben. Wegen der erlebten Geschehnisse haben sie das Vertrauen in Beziehungen verloren und werden potenziell neuen Bindungspersonen gegenüber misstrauisch sein (vgl. Uzner 2009, S. 321). Das Bindungskonzept fremduntergebrachter Kinder und Jugendlichen ist mit der Annahme verbunden, dass dieses auf schlechten Erfahrungen beruht. Diese negativen Erfahrungen sind auf ihre ersten und natürlichen Bindungspersonen und womöglich auch fehlende Interaktionen mit den Kindern zurückzuführen. Die fremduntergerbachten Kinder und Jugendlichen erwarten aufgrund dieser gemachten Erfahrungen keine Verbesserung seitens des Bindungsverhaltens der Sozialpädagog:innen. Es kommt zur Übertragung des Elternbildes inkl. der fehlenden Kompetenzen auf die sozialpädagogischen Fachkräfte. Dieser Prozess wird von dem negativen Selbstbild, welches die Kinder und Jugendlichen von sich haben, begleitet. Dieses führt u.a. dazu, dass sie nicht damit rechnen, gut und liebevoll behandelt zu werden. Die neuen Erfahrungen, sei die Intention noch so gut gemeint und liebevoll durchgeführt, verunsichern die Kinder und Jugendlichen. Eine bindungskorrigierende Erfahrung zeichnet sich durch das Überraschungsmoment aus. Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche werden durch die neu gemachten Bindungskonzepte enttäuscht, da sie nicht wie die gewohnten Bindungskonzepte funktionieren. Durch das erwähnte Überraschungsmoment verhält sich die sozialpädagogische Fachkraft nicht erwartungsgemäß. Sie zeigt nicht das von den Minderjährigen gewohnte Verhaltensmuster aus der Herkunftsfamilie. Den Kindern und Jugendlichen begegnen neuen Beziehungskonzepte, auf welche sie sich mit der Zeit einlassen könnten. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 139, 243).

„Grundsätzlich zeichnen sich bindungskorrigierende Erfahrungen also dadurch aus, dass sie den gewohnten Bindungskonzepten zuwiderlaufen. Ein komplementäres, mithin erwartungskonformes Verhalten von Seiten des professionellen Helfers wäre nur geeignet, ein weiteres Mal das unsichere Bindungskonzept des Kindes zu bestätigen.“ (Schleiffer 2009, S. 222)

Die Minderjährigen werden kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum positive

Interaktionen benötigen, um die Beziehungsangebote annehmen zu können. Um weiteren Schmerzen und Verletzungen vorzubeugen, scheint es bei manchen fremduntergebrachten Individuen den Anschein zu haben, dass sie sich nicht mehr binden. Doch je länger Beziehungsangebote seitens der neuen (potenziellen) Bezugsperson gemacht werden und sich die Minderjährigen darauf einlassen, desto eher beginnen sie, eine der vertrauten Personen den anderen vorzuziehen. Dies sind erste Anzeichen einer sich neu entwickelnden Bindung. (Vgl. Uzner 2009, S. 321) Wenn die Beziehung eines fremduntergebrachten Kindes oder Jugendlichen und einer sozialpädagogischen Fachkraft einvernehmlich als Hilfebeziehung definiert ist, bestehen Chancen einer hilfreichen Jugendhilfemaßnahme¹⁰. Geschieht dies, können während des Aufenthaltes in Institutionen, alternative Beziehungserfahrungen, insbesondere bindungskorrigierende, gemacht werden. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 138) Werden Sozialpädagog:innen als Bindungspersonen gesehen, wird angemerkt, dass sie auch andere Rollen einnehmen, beispielsweise die der Freizeitgestalter:innen oder sie leisten Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten. Sie begleiten die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag. Durch einen strukturierten und vorhersehbaren Alltag erleben Kinder und Jugendliche, welche in ihrer Vergangenheit unsichere beziehungsweise desorganisierte Bindungserfahrungen gemacht haben, Verlässlichkeit, Sicherheit und Orientierung (vgl. Slangen 2018, S. 50). Ausdruck der Bindung und in weiterer Folge der Bindungsfunktion wird in bindungsrelevanten Situationen gezeigt. Diese sind beispielsweise, wenn fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche Kummer und Sorgen haben, sich einsam fühlen oder Angst haben, es ihnen schlecht geht. Festgehalten wird, dass nicht jede Person, welche Beziehungsangebote in unterschiedlichsten bindungsrelevanten Handlungen, wie zum Beispiel die des Tröstens oder des Ver- beziehungsweise Umsorgens setzt automatisch zur Bindungsperson wird. Diese Qualifikation sollte Personen, welche über einen längeren Zeitraum das körperliche und seelische Wohl versorgen, vorbehalten sein. (Vgl. Schleiffer 2015, S. 242.) Ferner ist es sehr wichtig, dass die vom Kind bevorzugte Person als besondere Bezugsperson fungiert (vgl. Uzner 2009, S. 321). „Die Bezugserzieherin muss das jeweilige Kind in seiner besonderen Problematik sehen und annehmen können, gleichzeitig aber auch die professionelle Distanz aufbringen, um gut durchdacht dem Kind korrigierende Erfahrungen zu ermöglichen.“ (Uzner 2009, S. 321) Die Frage, welche zu Anfang des Kapitels gestellt wurde,

¹⁰ Als Chancen sind hierbei die Stärkung und Förderung der individuellen Kompetenzen gemeint. Ferner gilt es, Deprivationserscheinungen, welche aufgrund der bisherigen Biografie der Kinder und Jugendlichen vorliegen durch sozialpädagogische, sozialtherapeutische und psychotherapeutische Interventionen zu kompensieren. Dadurch kann zum Beispiel ein heranwachsendes Individuum die ‘Soft-Skills’ (Akzeptanz von betrieblichen Regeln und Strukturen, Kritikfähigkeit, kollegiales Verhalten, etc.) erlernen, welche in der Arbeitswelt benötigt werden (vgl. Poulsen 2012, S. 26).

ob Sozialpädagog:innen die Rolle einer Bindungsperson einnehmen können, kann mit „Ja“ beantwortet werden. Sie tätigen typische emotionale Investitionen, wobei die Bindungsbeziehungen affektiv aufgeladen sind (vgl. Schleiffer 2015, S. 243). Hinsichtlich neuer Trennungserfahrungen sollte die geplante Dauer der Dienstanstellung¹¹ von Sozialpädagog:innen länger als die Zeit der Fremdunterbringung der Minderjährigen sein (vgl. Uzner 2009, S. 231).

Mit Blick auf die Forschungsfrage und den Umstand, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche häufig viele Beziehungsabbrüche und Trennungssituationen erlebt haben, scheinen die im Kontext der Fremdunterbringung möglicherweise stattfindenden, korrigierenden Bindungserfahrungen mit den Sozialpädagog:innen von Bedeutung zu sein. Im Folgenden wird auf jene Kompetenzen von Sozialpädagog:innen eingegangen, welche für bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen unabdingbar sind. Ferner geht es darum, welche relevanten Situationen in der Arbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen auftreten können.

3.3. Die sozialpädagogische Fachkraft und die Chance korrigierender Beziehungserfahrungen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche

Die Tätigkeit als sozialpädagogische Fachkraft im Kontext der Fremdunterbringung zeichnet sich durch die hoch spezialisierten Einzelaufgaben aus. Je nach Alter, Entwicklungsstand und jeweiliger individueller Biografie der Kinder und Jugendlichen werden unterschiedliche Aufträge an die sozialpädagogischen Fachkräfte herangetragen. Beispielsweise wird die Beratung bezüglich Liebeskummers eingefordert, die Gruppe muss während der Mahlzeiten gesteuert werden, es muss eine individuelle schulische Förderung bei einzelnen Teilleistungsstörungen der Kinder und Jugendlichen bereitgestellt werden, eine passende Zu-Bett-Geh-Situation für ein ängstliches Kind muss konzipiert werden etc. (Vgl. Schwabe 2003, S. 267) Andererseits benötigen junge Menschen während ihrer Identitätssuche Erwachsene, welche zuhören, eine Beziehung zu ihnen aufbauen können und sie wahrnehmen. Jugendliche bedürfen Gespräche, Auseinandersetzungen und Reibungen, an denen sie wachsen können.

¹¹ Bezüglich der längeren Anstellung der sozialpädagogischen Fachkraft im WG-Alltag zeigen die wissenschaftliche Literatur und die alltägliche Praxis unterschiedliche Problemkreise, mit denen Sozialpädagog:innen konfrontiert sind, welche eine hohe Fluktuation begründen können. Auf diese wird im Laufe der Arbeit näher eingegangen.

Dies ist für die Bildung einer eigenen Persönlichkeit unabdingbar. Sozialpädagogische Fachkräfte sollen zuverlässig ‘Da‘ sein, organisieren, Projekte initiieren, die Kinder und Jugendlichen sowie deren Entwicklungsprozesse fördern und unterstützen. (Vgl. Poulsen 2012, S. 20, S. 26) Von großer Relevanz ist, dass die Sozialpädagog:innen die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung konstruktiver Beziehungsmuster begleiten. Hierfür benötigt es eine tragfähige Betreuungsbeziehung, welche immer wieder aufs Neue eine Balance zwischen Nähe und Distanz herzustellen hat (vgl. FICE 2019, S. 41). Das Arbeiten in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften zeichnet sich unter anderem durch den nur teilweise planbaren Alltag aus. Sozialpädagog:innen müssen sich durch die „besondere Dichte und Schnelligkeit mehrerer parallel zueinander verlaufender Interaktionsprozesse“ (Schwabe 2003, S. 267) immer wieder auf neue und nicht vorhersehbare Situationen einstellen. (Vgl. Schwabe 2003, S. 267)

Aus diesem Grund sollten sozialpädagogische Fachkräfte u.a. folgende „ausbildungungsunspezifische persönliche Voraussetzungen“ (Schwabe 2003, S. 261) besitzen. Die wichtigste Voraussetzung ist, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und intensive Beziehungen eingehen zu wollen. Ferner müssen Belastbarkeit und Durchsetzungsfähigkeit vorhanden sein, um so die tägliche Hektik, Streitigkeiten, Unsicherheit und Komplexität der Kinder- und Jugendgruppe tragen zu können. Es muss die Bereitschaft vorhanden sein, Haushalts- und Versorgungsaufgaben wahrzunehmen und den Kindern und Jugendlichen beispielsweise den Umgang mit Geld, das Kochen, die richtige Reinigung des Wohnraums etc. aufzuzeigen und beizubringen. In Bezug auf das Gesagte ist die Fähigkeit, ausreichend strukturgebend zu sein und attraktive Angebote setzen zu können, eine weitere Kompetenz, welche beim Arbeiten mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen gefragt ist. Zudem ist die Bedeutsamkeit der sozialpädagogischen Diagnostik gegeben. Hierbei sollen die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen von den Sozialpädagog:innen in deren Lebensweltbezügen verstanden, Lebensthemen und -geschichten rekonstruiert, und insbesondere Ressourcen und Stärken gestärkt, genauso wie (geheime) Wünsche gesehen werden. Außerdem muss Wissen darüber bestehen, dass „schwierige Verhaltensweisen als Bewältigungsversuche aktueller oder vergangener Belastungen“ (Schwabe 2003, S. 263) zu sehen sind. Von essenzieller Bedeutung ist die reflektierte Regulierung von Nähe und Distanz seitens der sozialpädagogischen Fachkräfte den fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen gegenüber. Ein weiterer wichtiger Aspekt, welchen eine sozialpädagogische Fachkraft in der Arbeit mit von der Kinder- und Jugendhilfe abgenommenen Individuen beherrschen sollte, ist die Krisenintervention.

Diese ist im Umgang mit eskalierenden Situationen von immenser Bedeutung. Hierbei können im Vorfeld ausgearbeitete Strategien bei zugespitzten Situationen und unter Zeitdruck Hilfe leisten. Das Wissen über die eigene Körpersprache und das Erregungsniveau spielt ebenfalls eine tragende Rolle in Situationen, in denen eine Deeskalation benötigt wird. Darüber hinaus ist das Erkennen von gruppendiffusen Prozessen relevant, wobei hierbei die Fähigkeit, diese Prozesse zu sehen und in konstruktive gruppenpädagogische Aktivitäten zu übersetzen, eine weitere Kompetenz der Sozialpädagog:innen darstellt. Essenziell beim sozialpädagogischen Arbeiten in diesem Feld ist es, fallspezifisch gestaltete Kontakte mit der Herkunfts-familie der Kinder und Jugendlichen zu generieren. Das Stattgeben von Mitgestaltungsmöglichkeiten und Partizipation der Kinder und Jugendlichen ist in der Wohngemeinschaft von hoher Relevanz. Da die Kinder und Jugendlichen oft Traumata erlebt haben, muss die Wohngemeinschaft Sicherheit und Stabilität vermitteln. Ebenfalls nötig ist das Wissen über die Entwicklungspsychologie und deren Einordnung in sozialpädagogische Fragestellungen. (Vgl. Schwabe 2003, S. 261 – 265.) Hierbei ist die Fähigkeit, „non-verbale und symbolische Äußerungen von Kindern und Jugendlichen [zu] verstehen und mit eigenen non-verbalen“ (Schwabe 2003, S. 265) und symbolischen Angeboten, wie eine Einladung zu einer bestimmten Aktivität oder das Aushalten von Schweigen, aufzuwarten, gefordert (vgl. Schwabe 2003, S. 265).

Um als Sozialpädagog:in und in weiterer Folge als professionelle Bindungsperson im Kontext der Fremdunterbringung fungieren und korrigierende Beziehungserfahrungen anbieten zu können, muss diese Person psychisch und physisch belastbar, empathisch und sensibel sein. Die sozialpädagogische Fachkraft begegnet kontinuierlich unterschiedlichsten Biografien, welche beispielsweise durch Gewalt und Vernachlässigung gezeichnet sind. Durch die Begegnung mit diesen Lebensgeschichten besteht die Möglichkeit, mit der eigenen Herkunft und eigenen Erfahrungen konfrontiert zu werden. Wichtige Aspekte der sozialpädagogischen Arbeit sind die Bereitschaft wie auch Möglichkeit zur Reflexionsfähigkeit. Sozialpädagog:innen müssen die eigene Person reflektieren, um so die eigenen Themen von jenen der Bewohner:innen trennen zu können. (Vgl. Slangen 2018, S. 59f.)

„Die professionelle Fachkraft muss (...) in der Lage sein, die eigenen Befindlichkeiten, eigene Traumatisierungen, unerfüllte Bindungswünsche von der beruflichen Tätigkeit abzugrenzen, um eine Übertragung zu vermeiden. Die Selbstreflexion wird im stationären Setting als eine der wichtigsten Kompetenzen bezeichnet.“ (Slangen 2018,

Dieses Zitat verdeutlicht die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Selbstreflexion von Individuen, welche im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind (vgl. Slangen 2018, S. 59f.) Durch die bereits erwähnten nicht planbaren Geschehnisse und Interaktionen im sozialpädagogischen Alltag kann vor dem Handeln nicht regelmäßig ausreichend und in Ruhe reflektiert werden. Es muss daher auf einer vorläufigen, eng begrenzten Reflexionsbasis entschieden und gehandelt werden. In solchen Fällen ist es wichtig, die Zeit nach den Geschehnissen zum Reflektieren zu nutzen und gegebenenfalls im Dienst mit dem Kollegen oder der Kollegin Raum dafür einzufordern. So gesehen sollte eine sozialpädagogische Fachkraft interaktionelle Realitäten schaffen, welche sie anschließend bewertet und reflexiv verarbeitet. (Vgl. Schwabe 2003, S. 267) Damit für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche die Möglichkeit korrigierender Bindungserfahrungen gegeben ist, besteht gegenüber den Sozialpädagog:innen der Anspruch, Expertise auf dem Gebiet der Bindungstheorie und den Bindungstypen zu besitzen. Dieses Wissen eröffnet den sozialpädagogischen Fachkräften unterschiedliche Handlungsweisen im Umgang mit den fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und in weiterer Folge mit dem Herkunftssystem (vgl. Slangen 2018, S. 59f). Ferner ist es hilfreich, wenn die Sozialpädagog:innen eine Vielzahl zwischenmenschlicher Konfliktkommunikation zumindest teilweise erlebt haben. Beispiele dafür sind Konflikte zwischen Liebe und Hass, Trennungen, Erfolg und Misserfolg etc. (vgl. Schleiffer 2009, S. 258). All diese genannten Eigenschaften, sollten unbedingt von der Fähigkeit, im Team arbeiten zu können, begleitet werden (vgl. Schwabe 2003, S. 265). Zuletzt ist anzumerken, dass der intensive und kontinuierliche Austausch mit den Kooperationspartner:innen¹² und das Führen eines Dienstbuchs für den beruflichen Alltag der sozialpädagogischen Fachkraft von Wichtigkeit ist. (vgl. Schwabe 2003, S. 261f.).

In diesem Unterkapitel wurde ersichtlich, welche Anforderung an das sozialpädagogische Fachpersonal im Kontext der Fremdunterbringung gestellt werden. Wie bereits erwähnt ist für die Möglichkeit einer bindungskorrigierenden Erfahrung fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher eine stabile Beziehung zu einer Person nötig. Gründe, welche es im Fall der Fremdunterbringung erschweren, solche stabilen und über mehrere Jahre vorhandenen Beziehungsangebote zu setzen und somit die ehemaligen Beziehungserfahrungen der

¹² Dies sind beispielsweise Sozialarbeiter:innen, Psycho- und Ergotherapeut:innen, Elementarpädaog:innen und Schulpersonal.

Minderjährigen zu korrigieren, finden sich im folgenden Kapitel.

3.4. Fluktuation von Bewohner:innen und sozialpädagogischem Fachpersonal und den möglichen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen

Wie bereits zu Beginn der Arbeit erwähnt, ist das Ziel der Fremdunterbringung die Sicherung des Wohls des Kindes. Im weiteren Verlauf soll, wenn möglich, eine Rückführung in die Herkunftsfamilie stattfinden. Wenn dies gelingt, verlassen die Minderjährigen ihre Wohngemeinschaft und leben erneut in der Herkunftsfamilie. Aus der Praxis kann mitgeteilt werden, dass es selten zu Rückführungen kommt. Sollte es dennoch dazu kommen, ist es häufig der Fall, dass Kinder und Jugendliche nach einiger Zeit wieder von der Kinder- und Jugendhilfe abgenommen werden müssen, da ihr Wohl wiederholt gefährdet ist. Oft durchlaufen fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche während der Fremdunterbringung mehrere unterschiedliche Stationen in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Ziegenhain 2017, S. 114).¹³ Wie im vorigen Unterkapitel erwähnt, ist für eine korrigierende Beziehungserfahrung eine kontinuierliche Anwesenheit der von den Minderjährigen ausgewählten Bezugsperson von Bedeutung. Ferner ist es nötig, dass diese Person bis zum Austritt des Minderjährigen/der Minderjährigen der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung steht (vgl. Uzner 2009, S. 231). Innerhalb stationärer Einrichtungen kommt es jedoch zu einer hohen Fluktuation von Sozialpädagog:innen und Bewohner:innen (vgl. Slangen 2018, S. 72). Wird nun auf die bereits beschriebene Bindungstheorie und die Annahme, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche durch ihre bisherigen Biografien Schwierigkeiten zeigen, sich erneut auf eine mögliche Bindungsperson einzulassen (vgl. Harach 2011, S. 207), verwiesen, besteht die Hypothese, dass durch die hohe Fluktuation potenzieller Bindungspersonen bindungskorrigierende Erfahrungen für die Minderjährigen kaum möglich sind. Kommt es zur Betrachtung der sozialpädagogischen Fachkräfte, kann Folgendes festgehalten werden: Die intensiven und engen Interaktionsbeziehungen zu den Kindern und Jugendlichen stimulieren, aktualisieren und entfalten unbewusste Ängste, Wünsche und Tendenzen seitens der Sozialpädagog:innen. Dadurch, dass möglicherweise die einzelnen Arbeitsziele nicht erreicht werden können und eine hohe innerpsychische Belastung im WG-Alltag vorhanden ist, kommt

¹³ Beispielsweise kommt es zu einer (oder mehreren) Rückführung(en) mit anschließender, erneuter Abnahme. Hierbei werden die Minderjährigen kaum in die ihnen bereits bekannte WG eingegliedert, da der Platz erneut vergeben wurde. In anderen Fällen wird das Kind beziehungsweise der/die Jugendliche in einer anderen WG untergebracht, da es/er/sie möglicherweise in der momentanen nicht gehalten werden kann beziehungsweise die restlichen Gruppenmitglieder für das Kind/den/die Jugendliche/n nicht passend erscheinen und es dadurch zu einer affektiv aufgeladenen Gruppendynamik kommt.

es zu einem Gefühl des Ausgebrannt-Seins. Es kommt zur Folge, dass Sozialpädagog:innen häufig ihr Arbeitsverhältnis in einer Wohngemeinschaft beenden. (Vgl. Datler, Bogyi 1989, S. 26f.) Ferner besteht im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung ein Mangel an qualifizierten Fachkräften, wobei eine gleichbleibende Tendenz für die Zukunft abzusehen ist (vgl. Holdenrieder 2013, S. 131). Dieser Aspekt bringt den Umstand mit sich, dass sozialpädagogische Fachkräfte Überstunden in hohem Ausmaß bewerkstelligen müssen, welche das Gefühl des Ausgebrannt-Seins verstärken können. Andere Gründe, welche zum Austritt führen können, sind beispielsweise der Beginn einer Ausbildung, ein Wechsel in eine andere Institution, Karenz oder auch der Ruhestand (vgl. Martin 1981, S. 42). Durch die genannten Auslöser kommt es zu einer hohen Fluktuation in diesem Bereich.

Diese ständigen Veränderungen sind davon begleitet, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche erneute Trennungen von ihren Bezugspersonen und in weiterer Folge von ihren Bindungspersonen erleben. Wie bereits zu Beginn der Arbeit beschrieben, ist ein Großteil der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen traumatisiert und hat bereits Trennungen innerhalb und von der Herkunfts-familie sowie von Sozialpädagog:innen im Krisenzentrum oder anderen Wohngemeinschaften erlebt. Diese Trennung(en) wurde(n) von Dritten veranlasst, weshalb die Kinder und Jugendlichen erneut ein Gefühl der Ohnmacht, Unsicherheit und des Verlassens erleben können. Diese Gefühle sind stetige Begleiter der Minderjährigen während ihres Heranwachsens im institutionellen Kontext (vgl. Slangen 2018, S. 72). Die gemachten Erfahrungen stellen Schwierigkeiten für die Betroffenen dar und können beim Versuch der Bildung neuer Beziehungserfahrungen zu Problemen führen (vgl. Datler, Bogyi 1989, S. 27). Die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen haben sich in der Vergangenheit einer sozialpädagogischen Fachkraft anvertraut und sind eine Beziehung eingegangen. Diese Beziehung war dadurch gekennzeichnet, dass die Betroffenen bei Bedarf darauf zurückgreifen konnten. Ferner erhielt das minderjährige Individuum, womöglich erstmals, das Gefühl von Sicherheit, Aufmerksamkeit, Nähe und ernst gemeintem Interesse. Durch die erneute, nicht selbst initiierte Trennung erfährt das betroffene Kind beziehungsweise der/die betroffene Jugendliche eine weitere Traumatisierung. Diese wird an die Bindungsrepräsentationen geknüpft. Anzumerken ist: Je öfter Kinder und Jugendliche Bindungsabbrüche erleben, desto schwieriger wird es, in Zukunft tragfähige Beziehungen entwickeln und führen zu können. Gefühle wie Verlustangst, schutzbedürftige Isolation und Misstrauen dominieren das Beziehungsverhalten. (Vgl. Slangen 2018, S. 72) Dennoch bleibt festzuhalten, dass „eine derartige Trennung nicht zwangsläufig zum Verlust der kompensierten Bindungsunsicherheit und veränderten Bindungsrepräsentationen führen. Hat sich innerhalb des inneren

Arbeitsmodells bereits Bindungssicherheit etabliert, kann das Kind, abhängig vom Umgang der anderen Professionellen mit seiner Trauer, den Verlust überwinden.“ (Slangen 2018, S. 72f.) Des Weiteren bleibt anzumerken, dass nicht nur einzelne Kinder und Jugendliche vom Abschied einer sozialpädagogischen Fachkraft betroffen sind, sondern die Gruppe als Lebens- und Wohneinheit. Infolgedessen müssen neue Vertrauensstrukturen zur hinzukommenden sozialpädagogischen Fachkraft etabliert und neue Gruppengleichgewichte gesucht werden. Dies birgt die Chance zur Neufindung der Gruppenstruktur, andererseits kann diese auch aus dem Gleichgewicht geworfen werden. (Vgl. Schoch 1989, S. 15f.)

Die vorangegangenen Unterkapitel beschäftigten sich mit der Bedeutung von Beziehungen im Kontext der Fremdunterbringung. Ferner wurde die Frage geklärt, ob sozialpädagogische Fachkräfte für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche als Bindungsfiguren, mit welchen sie bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen erleben können, fungieren können. Es konnte festgehalten werden, dass, sofern sich die Minderjährigen auf die Beziehungsangebote einlassen können und die Beziehung als Hilfebeziehung erklärt ist, ein Entstehen der Bindung zwischen Kinder beziehungsweise Jugendlichen und der sozialpädagogischen Fachkraft möglich ist. Des Weiteren wurde die hohe Fluktuation im Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe erwähnt, gefolgt von den möglichen Auswirkungen auf die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen. Abschließend wurde festgehalten, dass trotz des Gefühls des Verlassens-Werdens, der Trauer, Ohnmacht und einer möglichen weiteren Traumatisierung dennoch die Möglichkeit besteht, Bindungssicherheit zu etablieren.

4. Forschungsmethode

Im folgenden Kapitel kommt es zur Vorstellung der Forschungs- und Erhebungsmethode und des Analyseverfahrens. Hierbei wird zunächst die zu untersuchende Gruppe vorstellt und beschrieben, wie der Zugang zu dieser möglich war. Ferner wird auf die Rolle der Forscherin eingegangen. Anschließend werden die teilnehmende Beobachtung, welche als Erhebungsmethode angewandt wurde, sowie die angewandten Auswertungsmethode, welche die Tiefenhermeneutik ist, erklärt.

Gegenstand der Forschung sind fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche einer österreichischen Wohngemeinschaft im Alter von 6-15 Jahren. Der Zugang zu diesen ist durch die Anstellung der Forscherin in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft möglich. Nach

Anfrage bei der Institutionsleitung wurde der Beobachtung einer fremduntergebrachten Kinder- und Jugendgruppe im Alter von 6-15 Jahren zugestimmt. Die Kinder- und Jugendgruppe wird im Rahmen ihres Alltags beobachtet. Problematisch scheint „die Eingrenzung bzw. die Auswahl von Beobachtungssituationen [...], in denen das untersuchte Phänomen auch tatsächlich ‚sichtbar‘ wird.“ (Flick 2019, S. 289f.) Bezugnehmend auf die Forschungsfrage wurde zunächst die Situation der Bekanntgabe des Verlassens zweier Sozialpädagog:innen in den Blick genommen. Anschließend kam es bei der Abschiedsfeier eines Sozialpädagogen zu einer weiteren teilnehmenden Beobachtung¹⁴. Diese Beobachtungen fanden im Zeitraum November bis Dezember 2021 statt. Wie den im Anhang befindlichen Beobachtungsprotokollen zu entnehmen ist, fand eine Beobachtung im Wohnzimmer der Wohngemeinschaft und eine zweite in einem Privatgarten statt. Der Fokus der Beobachtung liegt auf der Interaktion der Kinder und Jugendlichen mit den aus der Institution scheidenden Sozialpädagog:innen. Um die Forschungsfrage: „Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?“ bearbeiten zu können, wurde als Erhebungsmethode die qualitativ unstrukturierte teilnehmende Beobachtung gewählt. Forscher:innen dieser Methode „bewegen sich in einem Feld, um Antworten auf Forschungsfragen zu suchen, die sie vorab entworfen haben.“ (Merkens 1992, S. 2018) Diese Methode wurde unter anderem gewählt, da es sich um Kinder und Jugendliche handelt, die ein typisches Einsatzfeld der Beobachtung darstellen. Auch handelt es sich beim Forschungsgegenstand um Individuen in einer Institution, wofür die teilnehmende Beobachtung geeignet ist. (Vgl. Atteslander 2010, S. 78f.) Durch die Methodenwahl soll der Forschenden eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand im sozialen Feld und deren Teilnahme am Alltag der interessierenden Gruppe gelingen (vgl. Hölzl 1994, S. 56). Ferner ist mit dem Verfahren der „Beobachtung der Anspruch verbunden, herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft.“ (Flick 2019, S. 281) Beobachtungen halten umfassende Interaktionsmuster und sinnlich wahrnehmbares Verhalten fest (vgl. Attenslander 2010, S. 78f.). Begleitet wird diese Methode vom Führen eines Forschungstagebuchs, welches den Prozess vor Beginn der Beobachtung bis zum Ende festhält. In diesem sind innerliche Prozesse seitens der Forscher:innen ersichtlich. Im Inneren des Beobachters beziehungsweise der Beobachterin entsteht während der Feldforschung ein Bild von Zusammenhängen, Ursachen

¹⁴ Die Forschungsmethode wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

und Wirkungen, welches ebenfalls im Forschungstagebuch verschriftlicht wird (vgl. Merkens 1992, S. 218, 222).

Da nun die Gründe zur Wahl dieser Forschungsmethode erläutert worden sind, wird jetzt die Rolle der Forscherin betrachtet. Hierbei stellt „die personelle Identität und eine zumindest teilweise und zeitweilige Identifikation mit dem Feld“ (Atteslander 2010, S. 78) einen wichtigen Bestandteil dar. Die Forschende wird in dieser Untersuchung als sogenannter „complete participant“ (Atteslander 2010, S. 93) agieren. Kennzeichen dieses Beobachtertypus ist, dass „er für die Beobachteten z.B. einer sozialen Gruppe ein vollanerkanntes Mitglied“ (Atteslander 2010, S. 93) ist und daher auch den Ablauf sozialer Situationen mit beeinflusst. Hierbei ist anzumerken, dass es durch die gewählte Beobachter:innenrolle zu einer völligen Identifikation mit dem Feld kommt. Dies eröffnet die Möglichkeit, dass das beobachtbare Verhalten der Kinder und Jugendlichen für die beobachtende Person nachvollziehbar ist. (Vgl. Atteslander 2010, S. 93) Das „setzt [...] eine gewisse Empathie des Beobachters zum Feld voraus und kann sowohl zu methodischen als auch zu ethischen Problemen führen.“ (Atteslander 2010, S. 93) Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der der Offenheit bei der Untersuchung im Feld. Hierbei wird der Untersuchungsgegenstand und nicht etwa die vorangegangenen Hypothesen in den Mittelpunkt gestellt. (Vgl. Atteslander 2010, S. 77f.) Unmittelbar nach den Beobachtungen werden möglichst ausführliche Protokolle angefertigt. In diesen „werden die Sichtweisen des Beobachters komprimiert.“ (Merkens 1992, S. 219) Mit deren Hilfe sollen die beobachtbaren Verhaltensweisen und das Gehörte festgehalten werden. Ebenso wurde ein Forschungstagebuch geführt (vgl. Atteslander 2010, S. 99). Dieses wird verwendet, „um darin seine persönlichen Probleme, Ängste, Assoziationen und Irritationen aufzuschreiben, denn das alles lässt sich nicht zugleich bewältigen und kann nur sukzessive der analytischen Selbstreflexion zugeführt werden.“ (Leithäuser 1991, S. 279)

Der vorangegangene Abschnitt präsentiert die Erhebungsmethode und die Rolle der Forschende. Nun kommt es zur Darstellung der Auswertungsmethode, welche die Tiefenhermeneutik ist, wobei die grundlegende methodische Vorgehensweise dargelegt wird. Danach werden die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Arbeitsschritte am erhobenen Material deutlich gemacht.

4.1. Tiefenhermeneutik

„Die Enträtselung der unbewußten Textbedeutungen ist das Leitmerkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse. Deshalb nennen wir sie Tiefenhermeneutik.“ (Lorenzer 1986, S. 27)

Die Tiefenhermeneutik geht auf den Psychoanalytiker, Arzt und Soziologen Alfred Lorenzer zurück und stellt eine „Methode rekonstruktiver Kultur- und Sozialforschung dar.“ (König 2022, S. 1) Lorenzer (1970) begab sich auf die Suche nach der Besonderheit des psychoanalytischen Verstehens. Durch seine Fähigkeit, Denkansätze der Kritischen Theorie, Grundlagen der Symboltheorie und Erkenntnisse der Neurophysiologie mit der psychoanalytischen Theorie und Methode zu verknüpfen, wurde die Tiefenhermeneutik geprägt. Es kann gesagt werden, dass der Fokus dieser Methodik einer detektivischen Spurensicherung ähnelt. Die Tiefenhermeneutik ist auf der Suche nach der Kehrseite des Diskurses und beschäftigt sich mit den unbewussten, abgespaltenen Dimensionen. (Vgl. Klein 2004, S. 622) Ferner thematisiert die Methodik das Wechselverhältnis von Individuum, Gesellschaft und Kultur (vgl. Klein 2009, S.1). Bei der Betrachtung eines Bildes, Videos, eines Raumes oder Interaktion zwischen Personen, genauso wie beim Lesen eines Textes handelt es sich um eine spezifische Interaktion, welche psychoanalytisch interpretiert werden kann (vgl. König et al. 2020, S. 105). Ebenso können andere kulturelle Bedeutungsträger wie Kunst, Architektur oder Werbung tiefenhermeneutisch interpretiert werden. Anzumerken ist, dass die Tiefenhermeneutik eine psychoanalytisch orientierte qualitative Forschung nicht ersetzt oder mit ihr wesensgleich ist. Die Tiefenhermeneutik ist jenes Verfahren, welches im engeren Sinn durch die Psychoanalyse inspiriert wird/wurde und welches unter anderem dadurch Texte psychoanalytisch interpretiert (vgl. Haubl, Lohl 2020, S. 556f.).

Lorenzer vertritt die Meinung, dass in der Geburtsstunde der Psychoanalyse auch die Kulturanalyse entstanden ist. Er möchte auf das Zusammenspiel von literarischen Texten und dem Unbewussten jener Personen aufmerksam machen, welche sich den Texten¹⁵ widmen (vgl. König et al. 2020, S. 107f.). Lorenzer (1986) unterscheidet drei Arten des Verstehens. Zunächst gibt es das *logische Verstehen*, welches den Fokus darauf legt, die kognitive Bedeutung der Sätze, welche die Patient:in an die Analytiker:in heranträgt, zu verstehen. Das *psychologische Verstehen* versucht, das Erleben der Patient:in durch deren Tonfall, Mimik und Gestik zu

¹⁵ Wie bereits erwähnt, können Texte, Filme, Lieder oder auch Bilder tiefenhermeneutisch interpretiert werden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden hier der Text beziehungsweise die teilnehmende Beobachtung genannt, da diese zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden.

erschließen. Diese beiden genannten Formen lassen sich nach Lorenzer in jeder Alltagskommunikation wiederfinden. Die letzte Form des Verstehens hingegen, das *szenische Verstehen*, geht über die alltäglichen Kommunikationsmuster hinaus und ermöglicht einen Zugang zum Unbewussten. Diese Art des Verstehens versucht, die unbewussten Erlebnisfiguren zu enträtselfn, welche den Symptomen der Patient:in zugrunde liegen. Durch diese Form des Verstehens und der Aufdeckung der Symptome kann eine Heilung ermöglicht werden. (Vgl. König 2019, S. 13)

Szenisches Verstehen

Das szenische Verstehen erweist sich insofern als dienlich, da es das aus der Sprache ausgeschlossene Unbewusste zu verstehen weiß (vgl. König et al. 2020, S. 62). Zum besseren Verständnis des szenischen Verstehens folgt eine Erklärung aus der psychoanalytischen Arbeit, welche die besondere Methode des Verstehens beschreibt. Diese wurde auch dem Beobachtungsmaterial im Anhang beigefügt und in weiterer Folge an die tiefenhermeneutischen Gruppenteilnehmer:innen herangetragen. Die Methode des szenischen Verstehens ist dann möglich und ertragreich, wenn

„die Analytiker_in die Worte der Patient_in (logisches Verstehen) und ihre Stimmungslage (psychologisches Verstehen) auf das eigene Erleben wirken lässt und beobachtet, mit welchen Emotionen und mit welchen Gedanken und Phantasien sie auf unbewusste Wünsche, Ängste und Phantasien reagiert (Gegenübertragung), welche die Patient_in im Zuge des Erzählens in der Interaktion mit ihr inszeniert (Übertragung). Nur weil sie unbewusst teilnimmt an der Lebenspraxis, welche die Patient_in mit ihrer Narration in der Behandlungsstunde unbewusst in Szene setzt, erschließt sich der Analytiker_in deren Unbewusstes.“ (König 2019, S. 18)

Wichtig zu erwähnen ist dabei, dass in diesem Prozess das logische und psychologische Verstehen vertreten sind und zeitgleich Gegenübertragung und Übertragung stattfinden. Durch das Vorhandensein der genannten Elemente kann das szenische Verstehen angewendet werden und es kommt zu einer Erschließung des Unbewussten.

Anzumerken ist, dass der Analytiker:in¹⁶ das szenische Verstehen unter anderem dadurch gelingt, da sie sich unbewusst auf die Lebenspraxis der Patient:in einlässt. Die Erzählungen

¹⁶ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers innerhalb dieses Kapitels verzichtet.

(Alltagsszenen, Traumszenen und Kindheitsszenen) der Patient:in lässt die Analytiker:in auf das eigene Erleben wirken, um auf diese Weise die Doppelbödigkeit des Interagierens zu verstehen, welche zwischen ihr und der Patient:in Gestalt annimmt. (Vgl. König 2019, S. 14) Das wichtigste Merkmal der psychoanalytischen Kulturanalyse ist die Enträtselung der unbewussten Bedeutung des Textes, insbesondere auf die von der Gesellschaft ausgeschlossenen Lebensentwürfe (vgl. Lorenzer 1968, S. 27). Sollte es den Leser:innen gelingen, sich emotional auf die Texte einzulassen, können diese unbewusste Dynamiken der Leser:innen ansprechen und spürbar machen. Durch diese Interaktion werden unbewusste Gefühle, Vorstellungen und Wünsche ersichtlich, welche eine Auseinandersetzung mit ihnen möglich macht (vgl. König et al. 2020, S. 108). Relevant ist dabei, dass das Unbewusste der Hermeneutik das Verbotene ist. Hierbei handelt es sich um Wünsche, welche von der Allgemeinheit verpönt sind und den Normen und Werten der geltenden Kultur, insbesondere jener, die sich das Individuum aufzwingen ließ, widersprechen. (Vgl. Lorenzer 1986, S. 27) „Wenn psychoanalytische Tiefenhermeneutik ins Geheimnis des Unbewußten [sic!] eindringen will, muß [sic!] sie sich gegen jene Verbote wenden, die dagegen aufgerichtet sind, daß [sic!] die Auseinandersetzung zwischen Wünschen, Normen und Werten offen und mit Bewußtsein [sic!] geführt wird.“ (Lorenzer 1986, S. 27) Dieses Zitat von Lorenzer zeigt auf, dass die Tiefenhermeneutik in das Geheimnis des Unbewussten der einzelnen Individuen eindringen möchte.

Wird nun die Analyse des Textes betrachtet, so ist es interessant, dass das theoretische Begreifen in den Hintergrund rückt, da dieses eine Distanz zwischen Interpret:in und Text schafft. Stattdessen soll das Material im Hinblick auf die eigenen lebenspraktischen Vorannahmen und Erfahrungen, welche im Alltag gesammelt werden, gelesen werden. Der Text soll auf die Interpret:innen gleichsam wie auf eine Theaterbesucher:in wirken. Wichtig hierbei ist, dass den verschiedenartigen Emotionen Raum gegeben wird. Die auftretenden Affekte werden auf die im Text vorkommenden Personen übertragen und so werden die implizierten Lebensentwürfe spürbar gemacht (vgl. König 2019, S. 30). Gelingt es, den Text als Symbolsystem zu erfassen, die im Text befindliche Lebenspraxis mit den eigenen Erfahrungen und Vorannahmen zu verbinden und, wie in der vorliegenden Masterarbeit, die teilnehmende Beobachtung auf das eigene Erleben wirken zu lassen, ist der Einstieg in die szenische Interpretation möglich. Ferner kann dadurch die *Doppelbödigkeit des Textes* wirksam werden. Die Doppelbödigkeit eines Textes entfaltet sich in der Spannung zwischen *manifestem* und *latentem* Sinn. Dies ist so zu verstehen, dass, während sich Personen auf der manifesten

Bedeutungsebene über sozial akzeptierte Lebensentwürfe verständigen, sozial anstößige Lebensentwürfe auf eine latente Bedeutungsebene der jeweiligen Lebenspraxis verbannt werden. (Vgl. König 2019, S. 31)

Latent und Manifest

Es wurde geschildert, dass durch das szenische Verstehen die Möglichkeit besteht, dass Erzählungen des Alltags, der Kindheit und der Träume der Patient:in auf das eigene Erleben der Analytiker:in einwirken und dies reflektiert wird. Das soll deswegen geschehen, da somit die Doppelbödigkeit des Interagierens zwischen Patient:in und Analytiker:in verstanden werden kann. Hierbei zeigt sich manifest die symbolische Interaktion zwischen den beiden. Diese findet bewusst über Sprache statt. (Vgl. König 2019, S. 18) Die Tiefenhermeneutik arbeitet mit der Annahme, dass im Material latente Mitteilungen verborgen sind. Es wird davon ausgegangen, dass hinter und zwischen den Zeilen die latenten Inhalte zu finden sind (vgl. Klein 2004, S. 622). Sie haben zwei Bedeutungen oder Sinnschichten, eine manifeste und eine latente (vgl. König, et al. 2020, S. 117). So gesehen sind die bewusst gesprochenen Worte oder der zu lesende Text symbolische Interaktionen, welche als manifest angesehen werden. Unbewusste Interaktionen, welche sich szenisch durch Übertragung unbewältigter Affekte darstellen, werden als latente Inhalte des Materials angesehen (vgl. König 2019, S. 18). Primär wird nach der bewussten und unbewussten Wirkung eines Kulturproduktes auf die Rezipierenden¹⁷ gefragt (vgl. König et al, 2020, S. 105). Durch Fragestellungen wie „Was macht etwa ein Text mit den Lesenden? Wie produzieren Leser_innen die Textwirkung mit, indem sie unbewusste Konflikte, Phantasien und Gefühle auf das Kulturprodukt übertragen?“ (König et al, 2020 S. 105), wird der Weg zum Latenten geebnet. Innerhalb des tiefenhermeneutischen Austausches kommt es zur Analyse des Materials. Mit Hilfe des szenischen Verstehens wird unter anderem der Kernfrage, welche Inhalte als latent gesehen beziehungsweise welche während des tiefenhermeneutischen Prozesses als diese herausgearbeitet werden können, nachgegangen. Die Interpretation des Materials zeichnet sich durch die Individualität der tiefenhermeneutischen Gruppenteilnehmer:innen und deren subjektive Sichtweisen auf unterschiedliche gesellschaftliche Strukturen, Erlebnisse und Bereiche des alltäglichen Lebens und den damit verbundenen Gefühlen, Gedanken und Assoziationen aus. Im Folgenden wird die individuelle Symbolbildung in den Fokus gerückt, da diese mit den oben genannten subjektiven Sichtweisen verbunden ist.

¹⁷ Im Fall dieser Masterarbeit sind die Rezipierenden die Teilnehmer:innen der tiefenhermeneutischen Gruppe und die Forscherin dieser Arbeit.

Symbole und die Bildung des Ichs

Wie bereits erwähnt arbeiten die Tiefenhermeneutik und mit ihr die tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppen mit den subjektiven Gefühlen, Gedanken, Affekten und Assoziationen der Gruppenteilnehmer:innen und in weiterer Folge mit jenen der Forscherin der Masterarbeit. Die subjektiven Gefühle, Gedanken, Affekte und Assoziationen eines Individuums werden durch dessen Lebensgeschichte, Sozialisation und Bildungsprozess beeinflusst. Der Bildungsprozess menschlichen Lebens ist dadurch gekennzeichnet, dass dieser stets im Wechselverhältnis zwischen dem Selbst und der Welt besteht. Dadurch ist die Symbolbildung eng mit der Bildung des Ichs verbunden. (Vgl. Klein 2009, 1f.) In seinen Theorien hat Lorenzer den Begriff der symbolischen Interaktionsformen etabliert. Die psychische Entwicklung des Säuglings und in weiterer Folge die des Kleinkindes befindet sich in der Interaktionsform, welche bereits pränatal zwischen der Bindung von Mutter und Kind gebildet wurde (vgl. Leithäuser 2009, S. 358). Wird diesen Ansichten gefolgt, kann gesagt werden, dass das Individuum durch die „früheste Mutter-Kind-Dyade (...) in soziokulturelle Beziehungen eingebettet“ (Haubl, Lohl 2020, S. 559) wird.

Die szenische Interpretation zeichnet sich durch das szenische Verstehen aus, welches insbesondere durch die latenten und manifesten Inhalte eines Textes gekennzeichnet ist. Ferner stellen die Doppelbödigkeit eines Textes und die individuellen Erfahrungen und subjektiven Ansichten der Interpreter:innen Aspekte des tiefenhermeneutischen Arbeitens dar. Wie bereits erwähnt, wird das Arbeiten im Kontext der Fremdunterbringung unter anderem von unbewussten und bewussten Gefühlen, Assoziationen, Trigger und Gegenübertragungen begleitet. Diese stehen den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen gegenüber. Aus diesem Grund erscheint eine psychoanalytisch orientierte Methode zur Auswertung des erhobenen Materials naheliegend. Innerhalb dieses Prozesses kommt es zur Beschäftigung mit individuellen, inneren Prozessen, welche ein Licht auf die gesellschaftlich-kulturellen Strukturen werfen. Nach der szenischen Interpretation kultureller und sozialer Phänomene wird auf psychoanalytische Konzepte und sozialisationstheoretische Überlegungen zurückgegriffen. Dieser Arbeitsschritt ist nötig, um die Interpretationsergebnisse theoretisch begreifen zu können (vgl. König 2019, S. 15). In der vorliegenden Arbeit stellt die Bindungstheorie jene psychoanalytische Theoriebildung dar, auf welche im weiteren Teil des hermeneutischen Verstehensprozesses zurückgegriffen wird.

4.1.1. Tiefenhermeneutische Analyse

Durch Etablierung, Weiterentwicklung und Arbeiten der Tiefenhermeneutik haben sich unterschiedliche Ansichten der einzelnen Vertreter:innen hervorgetan. Im Folgenden kommt es zur Darstellung verschiedener Ansichten, um einen Überblick zu erhalten, sowie der Auswahl und Abgrenzung des im Anhang angefügten Materials. Dies ist aufgrund der divergierenden zu Meinungen unterschiedlicher Vertreter:innen dieses Gebietes notwendig. Bekannte Personen der Tiefenhermeneutik im deutschsprachigen Raum sind beispielsweise Hans-Dieter König, Julia König, Jan Johl, Regina Klein, Birgit Volmerg und Thomas Leithäuser. Eine weitere Vertreterin ist beispielsweise Wendy Hollway. So individuell und subjektiv die tiefenhermeneutische Interpretation während der Analyse ist, so verschieden sind auch die Ansichten der oben genannten Vertreter:innen in Bezug auf die Auswahl und Abgrenzung des zu interpretierenden Materials (vgl. Haubl, Lohl 2020, S. 561). Beispielsweise vertreten Hollway und Volmerg (2010) in ihren „five steps“ die Ansicht, dass die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe mit einer kleineren Auswahl an Sequenzen zu arbeiten hat, welche vorab von den Forschenden bestimmt werden (vgl. Hollway, Volmerg 2010, S. 1.). Innerhalb dieser Arbeit wird Königs Arbeitsweise herangezogen. Hierbei treten die Forschenden mit dem gesamten Transkript an die Interpretationsgruppe heran und lassen diese entscheiden, welche Teile mehr Aufmerksamkeit erhalten sollen (vgl. Haubl, Lohl 2020, S. 561). Die beiden Beobachtungsprotokolle wurden insgesamt drei tiefenhermeneutischen Arbeitsgruppen vor dem tiefenhermeneutischen Austausch übermittelt, um so einen möglichst breiten Austausch erzielen zu können. Ferner erhielten die Interpret:innen das Material vorab, um sich mit dem Text vertraut machen zu können. Ebenso wurde die Ansicht von Klein (2013) aufgegriffen, dass der gesamte Forschungsprozess, also auch das Arbeiten über die Beobachtungsprotokolle hinaus, zur Auswertung herangezogen wird (vgl. Klein 2013, S. 272). Es kann festgehalten werden, dass die Vertreter:innen die gleiche Ansicht darüber haben, dass die Formulierung von einzuhaltenden Regeln und Arbeitsschritten während des tiefenhermeneutischen Austauschs wichtig ist. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Praxis der Tiefenhermeneutik von einem unstrukturierten Vorgehen und einer radikal offenen Haltung gekennzeichnet ist. Durch dieses Agieren kann die notwendige Offenheit des psychosozialen Raumes geschaffen werden, welcher für einen tiefenhermeneutischen Zugang unabdingbar ist. (Vgl. Haubl, Lohl 2020, S. 561) Zwar ist es möglich, die Interpretation eines Materials allein durchzuführen, aber nicht empfehlenswert. Das Ergebnis der Arbeit könnte durch subjektives Empfinden und das Vorhandensein *blinder Flecken* beeinflusst werden.

Im Folgenden werden die tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppen und deren Beitrag zur Entstehung der vorliegenden Masterarbeit vorgestellt. Nach unterschiedlichen Vernetzungen, dem Auffinden tiefenhermeneutischer Gruppen und dem Mitinterpretieren des Materials anderer Gruppenteilnehmer:innen konnte das eigene Material eingebracht werden. Die Interpretation der Gruppenteilnehmer:innen wurde, nach Einverständnis aller beteiligten Personen, in Bild und Ton aufgenommen und anschließend protokolliert. Ebenso wurden während des Austausches die Gruppendynamik der Interpretationsteilnehmer:innen notiert und anschließend im Forschungstagebuch die eigenen Empfindungen, Gefühle und Gedanken festgehalten. Nach einer orientierenden Einführung innerhalb der Interpretationsgruppe begann die Arbeit der Teilnehmer:innen mit einem sogenannten *Blitzlicht*. Hierbei werden erste aufkommende Gefühle, Assoziationen und Gedanken, welche die Beteiligten beim Lesen des Textes verspüren, der Gruppe mitgeteilt. Bereits an dieser Stelle der tiefenhermeneutischen Analyse kann es zu verschiedenen Identifikationen der Teilnehmer:innen mit Inhalten oder auch Personen im Text kommen. Nach dem Blitzlicht liegt der Fokus der Gruppe auf jenen Textstellen beziehungsweise Sequenzen, welche beim Lesen die meiste Aufmerksamkeit hervorgerufen haben. Die Besonderheit dieser Textpassagen kann beispielsweise durch Irritationen¹⁸, aber auch Unkonzentriertheit der Interpret:innen, etc., gekennzeichnet sein. Aus den sich im Anhang dieser Arbeit befindlichen Beobachtungsprotokollen wurden einzelne Passagen gemeinsam gelesen. Dies lässt die Sequenz präsenter wirken und einige Teilnehmer:innen sprachen anschließend davon, dass das Lesen im Kollektiv andere Gefühle und Assoziationen hervorgerufen habe. Der Gruppenprozess ist u.a. von zwei Prämissen gekennzeichnet, wobei diese im Wechselverhältnis zueinander stehen. Zunächst findet die tiefenhermeneutische Auswertung bei einer genau regelgeleiteten Lektüre des Forschungsmaterials, in diesem Fall sind es die Beobachtungsprotokolle, statt, gefolgt von der zweiten Prämisse, den Beobachtungen des gruppendynamischen Prozesses (vgl. Haubl, Lohl 2020, S. 564). In der Praxis des Gruppenaustausches kam es oft dazu, dass sich erneut auf das Material berufen wurde, um Konzentration auf jenes einzufordern. Während der tiefenhermeneutischen Interpretation scheint zunächst das Gesprochene, wobei dies das Manifeste und das Bewusstseinsnahe ist, von großer Relevanz zu sein. Jedoch liegt die einmündende Bedeutung in der Gruppendynamik und den aufkommenden Gefühlen und Assoziationen der Interpret:innen und der Forscherin sowohl während der Interpretation als auch danach. Hierbei handelt es sich um das bereits beschriebene Latente, also um Wünsche,

¹⁸ Als Irritationen können bspw. Passagen gelten, welche als merkwürdig, unpassend oder wenig plausibel erscheinen (vgl. Klein 2004, S. 628).

Affekte oder Fantasien, welche gegen bestimmte Moralvorstellungen einer Gesellschaft, Gruppe oder eines Milieus verstößen. (Vgl. Brunner 2021, S. 1) Während der tiefenhermeneutischen Analyse wurden insbesondere folgenden Fragen nach Leithäuser (vgl. 1991, S. 281) im Kontext eines psychoanalytisch-pädagogischen Verständnisses nachgegangen: (1) „Worüber wird gesprochen?“ Dies stellt ein Annähern des logischen Verstehens dar und soll den sachlichen Gehalt des Textes darstellen (vgl. Leithäuser 1991, S. 281). Mit anderen Worten wird bei diesem Schritt der Auseinandersetzung mit dem Material darauf geachtet, die kognitive Bedeutung der Sätze zu verstehen (vgl. König 2019, S. 18). Als Nächstes wurde mit der Frage (2) „In welcher Weise verständigen sich die Kommunikationspartner untereinander?“ das psychologische Verstehen in den Mittelpunkt gerückt. Dabei geht es darum, den Beziehungsgehalt des Gesprochenen zu ermitteln (vgl. Leithäuser 1991, S. 281). Ferner schließt das psychologische Verstehen das Erleben der betroffenen Personen mit ein. Dies geschieht dadurch, dass der Fokus auf dem Tonfall, der Mimik und Gestik liegt. Diese beiden Formen des Verstehens finden sich in jeder Alltagskommunikation wieder (vgl. König 2019, S. 18). Durch Frage (3) „In welcher Art und Weise wird über etwas gesprochen bzw. über was wird nicht gesprochen?“ (Leithäuser 1991, S. 281) setzt sich das psychoanalytische Verstehen vom Alltagsverständen ab. Hierbei handelt es sich um eine dritte Form des Verstehens (vgl. König 2019, S. 18). Bei diesem Prozess geht es um die Ausarbeitung des szenischen Verstehens nach Lorenzer (1970, 1986). Ziel ist es, die unbewussten Erlebnisfiguren zu enträtselfen (vgl. König 2019, S. 18). Zuletzt wurde der Frage (4) „Warum wird in dieser Art und Weise gesprochen und zeigen sich hier Abwehrstrategien?“ nachgegangen. „Hier geht es um das Verständnis der zugrundeliegenden, auch nicht bewussten Absichten, um den Gehalt der Sprache also, dessen Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung mit den bereits ermittelten Strukturen geprüft wird.“ (Volmerg, et al. 1986).

Gegen Ende der Gruppentreffen wurde temporär auf das Manifeste und das Latente der jeweiligen Beobachtungsprotokolle eingegangen und darauf, wie sich die Teilnehmer:innen nach der gemeinsamen szenischen Interpretation fühlten. Die Methode der Tiefenhermeneutik bedarf einer genauen Dokumentation und Protokollierung des Vorgehens, um die Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu gewährleisten. Diese genaue Dokumentation wurde von der Verfasserin der Arbeit während und nach dem tiefenhermeneutischen Austausch in Form einer Mitschrift (keine Transkription) der Aussagen, Empfindungen, Assoziationen und Gegenübertragungen der Gruppenteilnehmer:innen festgehalten, um anschließend mit den gewonnenen Eindrücken erneut an das Beobachtungsprotokoll heranzutreten und nochmals das

Latente und Manifeste des Textes herauszuarbeiten. Anschließend wurde aufgrund der Aufzeichnungen und der intensiven Beschäftigung mit dem Material eine erste Deutung verfasst. Hierfür wurden die in der ersten gemeinsamen tiefenhermeneutischen Interpretation aufkommenden Assoziationen, Gefühle und Konflikte als Wegweiser genutzt, um eine Lesart des Textes zu entwickeln. Danach wurde dieser Text an die tiefenhermeneutische Arbeitsgruppe herangetragen, wobei dieser die Aufgabe zukam, die Entfaltung der Argumente zu prüfen und mögliche Unklarheiten aufzudecken. Nachfolgend wurde versucht, die Deutungen weiter zu plausibilisieren und die neu gewonnenen Erkenntnisse herauszuarbeiten und in den Text zu integrieren. Des Weiteren kam es zur Bildung unterschiedlicher Kategorien, welche im nächsten Unterkapitel vorgestellt werden. Zuletzt wurde eine Verbindung mit der in der Arbeit bereits vorgestellten Bindungstheorie hergestellt. Hierbei lag der Fokus auf den Themen Trennung und Möglichkeit bindungskorrigierender Beziehungserfahrungen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche.

4.2. Ein Blick auf die qualitative Inhaltsanalyse und deren Kategorienbildung

Die verschriftlichten Beobachtungsprotokolle wurden an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) herangetragen, welche als Unterstützung bei der Auswertung herangezogen wurde. Dies soll eine Ergänzung zur tiefenhermeneutischen Forschungsmethode bieten. Es kommt zur Darstellung, welche Schritte vor der Kategorienbildung für die Bearbeitung der Forschungsfrage gesetzt werden mussten. Hierfür wird zunächst die qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt, gefolgt von den einzelnen Kategorien, welche bei der Auswertung verwendet wurden.

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde gewählt, da in der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur oftmals keine systematische und umfassende Anleitung zur Auswertung des sprachlichen und komplexen Materials vorhanden ist. Oft zeigt sich die Hermeneutik zu vage und unsystematisch und die sprachliche Textanalyse fokussiert meist auf die Textstruktur. (Vgl. Mayring 2022, S. 10) Durch die Festlegung des Materials (zwei Beobachtungsprotokolle), die Analyse der Entstehungssituation (teilnehmende Beobachtung) und die formalen Charakteristika des Materials (die Beobachtungen wurden durch das Gedächtnisprotokoll der Forscherin festgehalten und anschließend für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung zu einem Fließtext verschriftlicht) wurde das Ausgangsmaterial bestimmt. Die Beobachtungsprotokolle werden im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik betrachtet. Diese zeichnet sich durch „das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst,

sich in je spezifischer Weise zu verhalten.“ (Trescher 1985, 34ff.; 1992) Bei der Analyse der Entstehungssituation wird in der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der Verfasserin gefragt (vgl. Mayring 2010, S. 55). Hierbei ist anzumerken, dass sich im Anhang der vorliegenden Arbeit das Erlebnisprotokoll der Verfasserin befindet, welches die subjektiven Empfindungen der Beobachtungssituationen festhält. Zum Handlungshintergrund kann gesagt werden, dass die Autorin dieser Arbeit bereits mehrere Jahre als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft tätig ist und bereits einige Trennungssituationen im Kontext der Fremdunterbringung miterlebt hat. Durch die gezeigten Emotionen und Verhaltensweisen der fremduntergebrachten Individuen bei der Trennung von Sozialpädagog:innen wurde das Forschungsinteresse geweckt, wobei das unbewusste Erleben der Minderjährigen im Vordergrund steht. Ferner bleibt anzumerken, dass die Zielgruppe der Beobachtungsprotokolle aus Mitgliedern tiefenhermeneutischer Gruppentreffen besteht. Anschließend wurde die Fragestellung: „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“ konkretisiert, da dies für die Analyse notwendig ist (vgl. Mayring 2022, S. 53f.). Charakteristisch für die Inhaltsanalyse ist außerdem, dass ein konkreter Ablauf festgelegt wird und dass sich jede Analyse unterscheidet. Ferner muss die Analyse an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden. Im Gegensatz zum tiefenhermeneutischen Arbeiten, bei dem die freie Assoziation einer der wichtigsten Bestandteile ist, gilt bei der qualitativen Inhaltsanalyse, dass jeder Analyseschritt und jede Entscheidung im Auswertungsprozess auf eine Regel zurückgeführt werden kann. (Vgl. Mayring 2010, S. 50f.) Wichtig anzumerken ist, dass die Analyse stets theoriegeleitet ist. Damit ist gemeint, dass der Stand der Forschung bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird (vgl. Mayring 2010, S. 53). In der vorliegenden Arbeit ist die Analyse auf die Bindungstheorie ausgerichtet. Neben den erwähnten Ablauf der Analyse (Festlegung, Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials und Fragestellung) gibt es noch die inhaltsanalytischen Einheiten. Diese bestehen aus Kodiereinheit, Auswertungseinheit und Kontexteinheit. Hierbei wird vorab entschieden, wie an das Material herangetreten wird und welche Teile nacheinander analysiert werden. Ferner, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um zu einer Kodierung zu gelangen. Die inhaltsanalytischen Einheiten wurden im Prozess der induktiven Kategorienbildung sehr offen gehalten. (Vgl. Mayring 2010, S. 50f.) Im Folgenden werden die spezielle Analysetechnik und ein Ablaufmodell der Analyse festgehalten. Dadurch werden die einzelnen Interpretationsschritte notiert und im Sinne der Nachvollziehbarkeit sichtbar und intersubjektiv überprüfbar gemacht. Unterschieden wird zwischen *Kodiertheit*

(bestimmt, welches der kleinste Materialbestand ist, der ausgewertet wird, und was der minimale Textteil ist, welcher unter eine Kategorie fallen darf), *Auswertungseinheit* (reglementiert, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden) und *Kontexteinheit* (bestimmt den größten Textteilbestand, der unter eine Kategorie fallen darf). Im Zentrum befindet sich das Kategorie System, welches stets im Wechselverhältnis zur Theorie, in der vorliegenden Arbeit ist dies die Bindungstheorie, und dem Material, hier die Beobachtungsprotokolle, steht. Durch die Anwendung einer strukturierenden Analyse werden bestimmte Aspekte aus einem Text gefiltert und anhand der vorab festgelegten Kategorien eingeschätzt. Im Arbeitsprozess wurden die Kategorien genau definiert, um herauszufinden, wann ein Textbaustein in eine Kategorie fällt. Das Setzen von Ankerbeispielen, welche anhand von Textstellen dargestellt wurden, leistete hierbei Unterstützung. Des Weiteren wurden Regeln formuliert, welche die klare Abgrenzung der einzelnen Kategorien zum Ziel haben. Wurden die genannten Arbeitsschritte durchgeführt, folgte der nächste Schritt, der erste Materialdurchgang. Hierbei wurde erprobt, ob die erstellten Kategorien greifen, wobei anschließend die gefundenen Textstellen markiert und gegebenenfalls überarbeitet wurden. Danach folgte der Hauptdurchgang. Zuletzt wurden die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert und die Analyse mithilfe von inhaltsanalytische Gütekriterien eingeschätzt. (Vgl. Mayring 2022, S. 60, 96f.)

Um eine bessere Nachvollziehbarkeit transparent zu erhalten, wird im folgenden Abschnitt der Arbeit das angewendete Ablaufmodell für die inhaltliche Strukturierung vorgestellt.

Festlegung des Materials

Bei den ausgewählten Beobachtungsprotokollen handelt es sich um zwei teilnehmende Beobachtungen, welche im Zeitraum Oktober 2021 bis Dezember 2021 in einer Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche durchgeführt wurden. Wie bereits angemerkt, ist der Zugang zu der Wohngemeinschaft durch die berufliche Tätigkeit der Forscherin möglich. Diese ist bereits mehrere Jahre in der Wohngemeinschaft tätig. Das führt dazu, dass die Kinder- und Jugendgruppe die Forscherin, welche auch als Beobachterin und Sozialpädagogin fungiert, nicht als Fremde in der Situation wahrgenommen hat.

Entstehungssituation analysieren

Manifest handeln die Beobachtungsprotokolle von einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft mit einer homogenen Kinder- und Jugendgruppe. Diese findet sich im Rahmen eines sogenannten Bewohner:innen-Teams im Wohnzimmer der Wohngemeinschaft

zusammen¹⁹. In diesem Setting werden die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen über den Weggang zweier Sozialpädagog:innen informiert. Das Beobachtungsprotokoll hält Interaktionssequenzen der einzelnen Bewohner:innen und Sozialpädagoginnen während des Austausches fest. Es endet zeitgleich mit der Besprechung. Das zweite Beobachtungsprotokoll hält das Abschiedszeremoniell eines Sozialpädagogen, welcher ca. zwei Jahre in einer Wohngemeinschaft für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche tätig war, fest. Diese Beobachtung startet in der Wohngemeinschaft, beim Aufbruch zum Treffpunkt mit Sozialpädagogen Martin²⁰. Danach findet die Beobachtung in einem Privatgarten statt. Martin hat für die Abschiedsfeier ein gemeinsames Lagerfeuer mit selbstgemachtem Punsch und dem Grillen von Schokobananen geplant und vorbereitet. Dies erinnert an eine gemeinsame Erfahrung im vergangenen Sommerurlaub. Bei der Feier erhält Martin Abschiedsgeschenke von Bewohnerinnen. Nach dem Grillen und Punschtrinken verlässt die Kinder- und Jugendgruppe zusammen mit den diensthabenden Sozialpädagoginnen die Abschiedsfeier. Christopher, welcher ebenfalls ein Bewohner der Wohngemeinschaft ist, verbleibt mit Martin im Garten. Da Martin sein Bezugsbetreuer ist, schauen sie sich zum Abschied ein Fußballmatch an und bestellen etwas zu essen. Wie bereits erwähnt, wurden die Beobachtungen mittels unstrukturierter teilnehmender Beobachtung durchgeführt. Während der Beobachtungen war es ein Anspruch der Forscherin, eher im Hintergrund des Geschehens zu bleiben. Die Beobachtungsprotokolle zeigen jedoch, dass dies nicht immer gelungen ist. Die Kinder und Jugendlichen suchten einerseits körperliche Nähe zur Forscherin und anderseits wurde sie durch Gesprächseinladungen der Kinder- und Jugendgruppe zum Teil des Geschehens gemacht. Während der gesamten Beobachtung steht die Kinder- und Jugendgruppe sowie deren Interaktionen untereinander als auch zu den Sozialpädagog:innen, im Fokus. Zudem werden die Interaktionen zwischen den Sozialpädagog:innen beachtet.

Formale Aspekte

Die Beobachtungsprotokolle befinden sich in schriftlicher Form im Anhang dieser Arbeit. Zur Analyse wurden im tiefenhermeneutischen Prozess zunächst die vollständigen Beobachtungsprotokolle herangezogen. Während des tiefenhermeneutischen Austausches kam es zu unterschiedlichen Irritationen²¹ durch einzelne Textpassagen, was die Interpret:innen dazu veranlasste, sich diesen Sequenzen genauer zu widmen.

¹⁹ Dort findet auch die Verortung der Beobachtung A statt.

²⁰ Die Namen sind aus Datenschutzgründen anonymisiert.

²¹ Um zu erfahren, was unter Irritationen zu verstehen ist, siehe Unterkapitel „Tiefenhermeneutische Analyse“.

Richtung der Analyse und Fragestellung

Die Beobachtungsprotokolle und der tiefenhermeneutische Austausch werden im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik betrachtet und dienen der Beantwortung folgender Fragestellung: „Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?“

Einheit der Analyse bestimmen

Die Analyseeinheiten der Beobachtungsprotokolle werden wie folgt festgelegt:

- Kodierungseinheit: einzelne Sequenzen, welche zuvor durch den tiefenhermeneutischen Austausch in den Fokus gelangt sind und Bedeutung tragen
- Kontexteinheit: eine ganze Beobachtung
- Auswertungseinheit: das gesamte erhobene Material, also beide Beobachtungsprotokolle

Hauptkategorien festlegen

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle konzentriert sich primär auf das Herausarbeiten der gezeigten Interaktionsdynamiken von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft. Ferner sind die Aspekte der Bindungstheorie und die Themen Trennung, Verlustangst und Wut von Bedeutung. Ebenso relevant sind die latenten und manifesten Inhalte der Beobachtungsprotokolle.

Erstellung eines Kodierungsleitfadens

Das Kategoriensystem stellt das Kernstück der strukturierten Inhaltsanalyse dar. In einem Leitfaden finden sich Ankerbeispiele²², Definitionen und Kodierungsregeln. Die Erstellung erfolgte nach der Durchsicht der Beobachtungsprotokolle und der Markierung der Ankerbeispiele. Anzumerken ist, dass die Inhalte von Irritationen²³ und Assoziationen des tiefenhermeneutischen Arbeitsprozesses begleitet sind.

In der Kategorie *Verlustangst in Hinblick auf die Bindungsperson* und der Subkategorie *Einverleibung* werden anhand der im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen

²² In dieser Darstellung ist stets ein Beispiel angeführt, da im Kapitel Auswertung genauer am Material gearbeitet wird und ansonsten Wiederholungen stattfinden würden.

²³ Im Abschnitt „tiefenhermeneutische Analyse“ wird die Wichtigkeit solcher Irritationen erklärt.

Verlustangst Sequenzen angeführt, welche latent oder verbalisiert auf die Angst eines erneuten Verlusts einer Bezugsperson hinweisen.

Die zweite Kategorie, *neue mögliche Bezugsperson*, beinhaltet beobachtbare Verhaltensweisen oder Aussagen in Bezug auf die Anstellung neuer sozialpädagogischer Fachkräfte, welche ein möglichst passendes Beziehungsangebot implizieren. Unter anderem dienen hierbei die Ausrufe von Bewohner Christopher als Ankerbeispiele (vgl. Bewohner:innen-Team S. 3, Z. 44-49, 60-66, 81-83). Ferner beschäftigt sich die Kategorie mit dem Thema des Besitzanspruchs, welches die Subkategorie der *finanziellen und personellen Ressourcen* bildet. Als Ankerbeispiel kann hier die Beobachtung des Bewohners Peter und dessen Fokus auf seine Geldbörse während des Bewohner:innen-Teams gesehen werden (vgl. BP Bewohner:innen-Team S. 3, Z. 65-71).

In der dritten Kategorie *Rolle der Bindungsperson im Kontext der Fremdunterbringung* findet sich u.a. das Ankerbeispiel der Bewohnerin Stefanie, welche bei der Abschiedsfeier Betreuer Martin ein Abschiedsgeschenk überreicht (vgl. BP Garten S.4 Z. 120-126). Dieses zeigt die Notwendigkeit der Projektionsfläche sozialpädagogischer Fachkräfte auf. Ferner beschäftigt sich diese Kategorie mit dem Thema der Adoleszenz.

Die Kategorie *Institutionscharakter* und die Subkategorie *Rebellion* umfassen die Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die individuelle Rebellion der Bewohner:innen gegen das System. Als Ankerbeispiel einer individuellen Rebellion kann die Unterschriftenverweigerung des Bewohners Viktor gesehen werden (vgl. BP Bewohner:innen-Team S. 4, Z. 95-100). In dieser Kategorie finden sich Aussagen in Bezug auf die Fremdunterbringung oder beobachtbare Verhaltensweisen, welche eine oppositionelle Haltung gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe vermitteln.

Der Kategorie fünf, *Schutz des Kindeswohls*, wurde mit der sozialpädagogischen Aufgabe beschrieben, das Wohl der einzelnen Individuen nach der Abnahme der Kinder- und Jugendhilfe zu schützen.

Im ersten Materialdurchlauf wurden alle Stellen der Beobachtungsprotokolle markiert, welche den vorgestellten Kategorien entsprechen. Anschließend wurden die Kategorien präzisiert,

damit eine bessere Abgrenzung der einzelnen Ausprägungen möglich ist. Durch diese Anpassung sollte ermöglicht werden, mehr Textbausteine einer Kategorie zuteilen zu können.

5. Auswertungsprozess

In diesem Kapitel werden die einzelnen Kategorien mit Hilfe ausgewählter Sequenzen der im Anhang befindlichen Beobachtungsprotokolle ausgewertet. Durch die Zitate der Beobachtungsprotokolle soll aufgezeigt werden, welche Inhalte für die einzelnen Kategorien bedeutsam sind.

Kategorie eins: Verlustangst in Hinblick auf die Bindungsperson

Subkategorie: Einverleibung

„Danach tritt Viktor in den Raum und nimmt auf einem Sitzsack, neben Peter, Platz. Während er den Platz einnimmt, lächelt er die Beobachterin an. Viktor hat sich zum Bewohner:innen-Team Weintrauben mitgenommen. Diese stehen in einer Schüssel auf seinem Schoß. Er legt eine Hand in die Schüssel und lässt den Stängel zwischen seinen Fingern gleiten.“ (BP Bewohner:innen-Team S.1, Z. 9-12)

Die hier angeführte Sequenz beschreibt, wie Viktor das Wohnzimmer betritt und sich Weintrauben für das Bewohner:innen-Team mitgenommen hat. Christopher, ein anderer Bewohner der Kinder- und Jugendgruppe reagiert nach Informationserhalt, dass sein Bezugsbetreuer und eventuell auch die von Christopher gewählte Bindungsperson die Wohngemeinschaft verlässt, wie folgt:

„Sogleich ruft Christopher, welcher das Bezugskind von Martin ist: „Was, *bester Betreuer geht?!*“, gefolgt von einem Schnalzgeräusch. Beim Ausruf schaukelt er mit seinem Stuhl und hat einen Arm auf der Lehne, den anderen wirft er in die Höhe.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 3, 41-44)

Dieses Zitat veranschaulicht die sichtbare Reaktion von Christopher auf die erhaltene Information der bevorstehenden Trennung von seinem Bezugsbetreuer. Nach der Bekanntgabe, dass Martin die Wohngemeinschaft verlassen wird, reagiert Bewohnerin Stefanie nonverbal: „Stefanie zieht die Schultern ein wenig an und stülpt ihren Kopf nach vorne, macht große Augen.“ (BP Bewohner:innen-Team S. 2, Z. 45f.) Auch die im Folgenden vorgestellte Szene für Kategorie zwei scheint von Bedeutung und wird zum besseren Verständnis der im nächsten Kapitel vorgestellten Interpretation verbos notiert:

„Als die Stimmen leiser werden und die Kinder- und Jugendgruppe wieder einigermaßen zur Ruhe kommt, fragt Viktor: *Was wird eigentlich Martin machen?*“ Nachdem er die Frage gestellt hat, nimmt er eine Weintraube und sieht zu Christopher hinüber. Gertraud fragt: *Wisst ihr, was Bildungskarenz ist?*“ Viktor schaut zu Gertraud und sagt: *Das ist für, um besser lernen zu können.*“ Gertraud nickt und entgegnet: *Ja, genau, Martin nutzt diese Zeit, um seine Schule fertig zu machen.*“ Viktor fragt Gertraud: *Und was ist mit der Sophie? Die lernt für die Uni, wann geht die?*“ Gertraud sagt: *Es geht jetzt um den Martin und nicht um die Sophie.*“ Sophie erwidert: *Jetzt bleib' ich amal da.*“ (BP Bewohner:innen-Team S. 3, Z. 51-56)

Diese Sequenz beschäftigt sich mit der Frage nach dem Grund des Weggangs der Sozialpädagog:innen, gefolgt durch die Erfragung, wie lange die Beziehung zu den anderen Sozialpädagog:innen noch erhalten bleibt. Nachdem die Kinder und Jugendlichen darüber informiert wurden, dass eine weitere Sozialpädagogin die Wohngemeinschaft verlassen wird, zeigen Stefanie und Viktor folgende Reaktionen:

„Stefanie fragt laut *Was?*“, macht dabei große Augen, legt ihren Kopf auf den Polster, welchen sie auf dem Schoß hat, und verweilt einige Zeit in dieser Position. *Warum?*“, fragt Viktor und Gertraud antwortet: *Sarah geht zurück nach Oberösterreich.*“ Stefanie hebt ihren Kopf vom Polster.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 3, Z. 72-75)

Dieser Ausschnitt beinhaltet sowohl einen Ausruf als auch eine Frage und eine körperlich sichtbare Reaktion auf die erhaltene Information. Im weiteren Verlauf der Beobachtung ist Folgendes zu lesen:

„Viktor sieht in seine Schüssel, mittlerweile sind kaum noch Weintrauben vorhanden. Es ist eine Weile still, die Bewohner:innen schauen sich gegenseitig an, bis Stefanie sagt: *Was ist, wenn Harald geht? Er ist schon am längsten da, zum Glück.*“ Bei dieser Aussage sitzt Stefanie gerade und legt den Polster ein wenig zur Seite.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 3 77-80)

Aus dieser Sequenz ist ersichtlich, dass die Schüssel von Viktor beinahe leer ist. Ferner stellt Bewohnerin Stefanie die Frage in den Raum, was geschieht, wenn Betreuer Harald die Wohngemeinschaft verlassen wird und merkt hierbei des Weiteren an, dass der Sozialpädagoge bereits einen längeren Zeitraum in der Wohngemeinschaft tätig ist.

Kategorie zwei: Neue mögliche Bezugsperson

Subkategorie: finanzielle und personelle Ressourcen

Im Folgenden sind die Reaktionen von Bewohner Christopher, welcher der Bezugsjugendliche von Sozialpädagoge Martin ist, zu lesen.

„Nach seinem Ausruf fügt er hinzu: *,Dann bekomme ich einen neuen Bezugsbetreuer, aber einen Mann und ganz bestimmt keine Frau! Ich will einen Mann! Ganz bestimmt, will ich einen Mann. Frauen haben wir eh schon so viele.*‘ Währenddessen gibt es einen kurzen Blickkontakt mit Sozialpädagogin Gertraud. Christopher sieht sie an, anschließend wendet er seinen Blick von ihr ab. Gertraud sieht Christopher an, kommentiert nichts.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 2, 43-48)

„Christopher spricht laut und sagt: *,Wieso gehen die besten Betreuer? Ich möchte dann aber schon noch einen Bezugsbetreuertag machen. Und ich sag's noch einmal, ich möchte nicht noch eine Frau als Bezugsbetreuerin haben, ich möchte einen Mann. Wir haben eh schon genug Frauen.*‘ Bei diesen Äußerungen hat Christopher die Hände hinter dem Kopf verschränkt, sitzt aufrecht und trägt ein kleines Lächeln im Gesicht. „*Ja, ich habe es gehört Christopher*“ erwidert Gertraud, sieht ihn kurz an und wendet anschließend ihren Kopf zur restlichen Kinder- und Jugendgruppe.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 3, 59-65)

„Christopher sagt: *,Fix möchte ich einen männlichen Bezugsbetreuer haben.*‘ Er zupft nun einige Male an seinem T-Shirt.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 3, Z. 80-81)

Zunächst zeigt die oben angeführte Sequenz den verbalisierten Wunsch des Bewohners Christopher, einen männlichen Bezugspädagogen zu erhalten. Ferner äußert er Kritik am System der Fremdunterbringung. Er sagt, dass zu viele weibliche Sozialpädagoginnen in der Wohngemeinschaft tätig sind. Auch zu späteren Zeitpunkten der Beobachtung während des Bewohner:innen-Teams verbalisiert Bewohner Christopher seinen Wunsch, einen männlichen Bezugsbetreuer zu erhalten.

Zum Bewohner:innen-Team bringt Bewohner Peter seine Geldbörse mit. Nach Bekanntgabe, dass Sozialpädagogin Sarah, welche die Bezugsbetreuerin von Peter ist, die Wohngemeinschaft verlässt, ist im Beobachtungsprotokoll Folgendes zu lesen:

„Peter, (...) sagt: *,Dann muss ich neuen Betreuer.*‘ und sieht Gertraud an. Dies sagt er, während er sein Gesicht in die abgestützte Hand legt. Anschließend nimmt er seine Geldbörse, welche auf seinem Schoß gelegen ist, in die Hand und schaut diese an. Öffnet

und schließt diese einige Male. Gertraud sagt: „Ja, dann bekommst du einen neuen Bezugsbetreuer oder eine neue Bezugsbetreuerin.“ (BP Bewohner:innen-Team S. 3, Z. 66-71)

Diese Szene beschreibt die von außen wahrnehmbare Reaktion von Bewohner Peter auf die Information, dass seine Bezugsbetreuerin die WG verlassen wird. Er stellt fest, dass er dann eine neue Bezugsperson erhalten wird. Auch nach diesem Moment fokussiert er die Geldbörse, wie aus der Beobachtung zu entnehmen ist:

„Während dieser Unterhaltung spielt Peter weiterhin mit seiner Geldbörse und sieht nicht mehr auf.“ (BP Bewohner:innen-Team S. 3, Z. 75-76)

„Peter lehnt sich zurück und greift sich mit seiner Hand in den Nacken und legt das eine Bein über das andere. Danach bewegt er unentwegt seine Geldbörse in seinen Fingern weiter und schaut diese an.“ (BP Bewohner:innen-Team S. 3f, Z. 82-84)

Diese Sequenzen zeigen, dass der Blick von Peter auf seine Geldbörse gerichtet ist. Ebenso weisen die Zitate darauf hin, dass Peter fortan seine Geldbörse im Blick hat.

Das Abschiedsgeschenk der Bewohnerin an Sozialpädagoge Martin²⁴ wird ebenfalls als zu dieser Kategorie zugehörig gesehen.

Kategorie drei: Rolle der Bindungsperson im Kontext der Fremdunterbringung

Subkategorie: Adoleszenz

Für diese Kategorie wurde u.a. folgende Sequenz aus der Beobachtung des Abschiedszeremoniells ausgewählt:

„Beim Privatgarten angekommen, steht Sozialpädagoge Martin beim Eingangstor und öffnet dieses mit einem ‚Hallo‘. Natascha lässt die Hand der Beobachterin los, und geht zu Martin und erkundigt sich: ‚Wohnst du hier?‘ ‚Nein, das ist der Garten einer Freundin.‘ ‚Oooh, deine Freundin?‘, fragt Natascha. ‚Nein, einer Freundin, Natascha‘, antwortet Martin, schüttelt dabei den Kopf und grinst.“ (BP Garten S. 7, Z. 66-71)

Dieser Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls zeigt jene Szene, als die Kinder- und Jugendgruppe beim Privatgarten ankommt und vom Sozialpädagogen Martin begrüßt wird.

²⁴ BP Garten S. 9, Z. 126-139)

Bewohnerin Natascha erkundigt sich bei Martin, ob dieser hier wohne. Als Martin verneint, erkundigt sich Natascha ob, dies das Grundstück seiner Freundin sei. Auch das verneint Martin.

Es folgt ein längerer Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls. Die ausgewählten Zeilen sind jedoch für die weitere Interpretation von Bedeutung und können aus diesem Grund nicht gekürzt werden. Ebenso soll durch die Vorstellung der gesamten Szene ein Eintauchen und eine bessere Nachvollziehbarkeit der späteren Interpretation ermöglicht werden.

„Stefanie fragt die Beobachterin *,Soll ich's ihm jetzt geben?*“ und nimmt das Sackerl in die Hand. Die Beobachterin sagt: *,Wie du möchtest.*‘ Stefanie sieht zum Sackerl, dann zu Martin und wieder zur Beobachterin. *,Kannst du es ihm geben?*‘, fragt Stefanie die Beobachterin. Diese meint: *,Wenn du magst kann ich Martin sagen, dass du was für ihn gemacht hast.*‘ Stefanie nickt. Die Beobachterin ruft Martin zu sich und sagt *,schau, die Stefanie hat da was für dich*‘. Dieser wendet sich an Stefanie. Stefanie übergibt Martin das Sackerl und sagt: *,Das hab ich für dich gemacht, weil du ja weggehst. Dass du uns nicht vergisst.*‘ Martin sagt *,oh, wow, danke Stefanie*‘ und öffnet das Sackerl. In diesem sind unterschiedliche Süßigkeiten und ein Brief. Auf diesem sind Fotos von Martin, meist Gruppenfotos. Es gibt auch ein Foto von Martin, bei dem es scheint, als wäre er aus einem Gruppenfoto geschnitten worden. Auf diesem wurden ihm die Lippen rot angezeichnet. Geschrieben steht: *,Lieber Martin, schön, dass du bei uns in der WG gearbeitet hast. Ich wünsche dir alles Gute. Liebe Grüße, Stefanie*‘. Als Martin den Brief ansieht, lacht er und sagt *,vielen herzlichen Dank*‘. Stefanie lacht und sagt *,bitte*‘, sieht zu Anna und beide lachen.“ (BP Garten S. 9, Z. 129-143)

Die vorgestellte Sequenz beschreibt die Szene, in welcher die Bewohnerin Stefanie sich mit der Frage an die Beobachterin wendet, wann sie Martin sein von ihr gestaltetes Abschiedsgeschenk geben soll. Es folgt die Bitte, die Beobachterin möge Martin das Geschenk überreichen. Die Beobachterin ermuntert Stefanie jedoch, Martin das Geschenk selbst zu überreichen und macht Martin darauf aufmerksam. So überreicht Stefanie ihr Geschenk an Martin, welcher es öffnet und sich dafür bedankt. Im Sommer vor der Abschiedsfeier von Martin verbrachte die Wohngemeinschaft einen gemeinsamen Urlaub. In diesem wurden verschiedenste Unternehmungen gemacht, wie beispielsweise Rafting, Bogenschießen und das Zusammensein beim Lagerfeuer. Bei diesem wurden Schokobananen gegrillt. Das führte zur großer Freude bei der Kinder- und Jugendgruppe. Bei der Abschiedsfeier bezieht sich Martin auf die gemeinsam gemachten Erfahrungen und möchte zum Abschied nochmals dieses Erlebnis teilen.

„So. Jetzt kommt's amal alle her, wir richten die Schokobananen. Also, ihr wisst's noch, wie des geht, oder? Ihr legts die Schoko da eine und wickelt die Banane danach in Alu-Folie ein. Dann gebt's sas mir und ich legs da in den Topf“, sagt Martin zu den Bewohner:innen gewandt. Martin verteilt die Schokolade und die Bananen an die Gruppe. „Boah, das wird so geil schmecken“, sagt Natascha und ist mit dem Einpacken der Schokobanane als Erste der Gruppe fertig. Martin sammelt die eingepackten Bananen ein und gibt sie auf den Grill.“ (BP Garten, S.4 Z. 123-129)

Diese Szene beschreibt, wie Martin den Kindern und Jugendlichen die gemeinsame Erfahrung des Grillens der Schokobananen in Erinnerung ruft und sich gleichzeitig erkundigt, ob alle Beteiligten mit der Handhabung vertraut sind. Ebenso kann die Freude einer Bewohnerin herausgelesen werden.

Kategorie vier: Institutionscharakter

Subkategorie: Rebellion

Gegen Ende des Bewohner:innen-Teams werden die Kinder und Jugendlichen dazu aufgefordert, das Protokoll, welches während des Teams erstellt wurde, zu unterschreiben.

„Gut“, sagt Gertraud, „wenn ihr sonst keine Anliegen habt und nichts besprechen wollt, dann unterschreibt's jetzt bitte das Protokoll. Danach red' ma, wer was am Nachmittag machen möchte.“ Das Bewohner:innen-Protokoll wird an die einzelnen Bewohner:innen gereicht und alle unterschreiben darauf. Viktor unterschreibt zunächst mit „ich“ und gibt es schmunzelnd weiter. Als Gertraud dies sieht, sagt sie „na kum, unterschreib mit deinem Namen“, was Viktor schließlich macht.“ (BP Bewohner:innen-Team, S. 94-99)

Dieser Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls zeigt die Weigerung von Bewohner Viktor, das Protokoll nach den Vorgaben der Institution korrekt zu unterschreiben. Ergänzend bleibt festzuhalten, dass die in Kategorie zwei beschriebenen Äußerungen von Bewohner Christopher (BP Bewohner:innen-Team, S. 2f., 41-45, 60-66, 81-83) ebenfalls in dieser Kategorie verortet werden können.

Kategorie fünf: Schutz des Kindeswohls

Da Bewohnerin Jasmin erst kürzlich in die Wohngemeinschaft eingezogen ist, hat sie bislang an keinem Bewohner:innen-Team teilgenommen. Die Erklärung, was dieses ist und wozu es dient, erhält Jasmin von Bewohnerin Stefanie (vgl. BP Bewohner:innen-Team S. 2, Z. 29-39).

Im Folgenden wird die einzige Äußerung von Jasmin während der Zusammenkunft der Beobachteten beschrieben.

„Jasmin, welche während des gesamten Bewohner:innen-Teams ruhig war, sagt: *‘Ich möchte nicht mehr hier sein, ich möchte wieder zu meiner Tante. In der WG möchte ich nicht wohnen.’* Gertraud erwiderst: *‘Momentan wohnst du hier’* und Gertraud nickt. *‘Ja, aber ich möchte nicht’*, erwiderst Jasmin. *‘Dariüber sprechen wir jetzt nicht im Bewohner-Team, das können wir später auch besprechen’*, sagt Gertraud und wendet den Blick von Jasmin ab.“ (BP Bewohner:innen-Team S. 4, Z. 98-94)

Dieser Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls zeigt den von Jasmin formulierten Wunsch, wieder zu ihrer Tante ziehen zu wollen. Auf die Rückmeldung seitens der Sozialpädagogin reagiert Jasmin mit der Aussage, dass sie nicht in der Wohngemeinschaft sein möchte. Gertraud teilt ihr mit, dass das Bewohner:innen-Team nicht das passende Setting für ihre Äußerung ist und sagt, dass sie dies zu einem anderen Zeitpunkt besprechen können.

6. Diskussion und tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden kommt es zur Diskussion und der tiefenhermeneutischen Interpretation der Ergebnisse. Diese wird anhand der ausgewerteten Kategorien vollzogen, um so Orientierung und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Ferner kommt es bei den einzelnen Kategorien zum Verweis auf die bereits vorgestellte Bindungstheorie.

Kategorie eins: Verlustangst in Hinblick auf die Bindungsperson

Subkategorie: Einverleibung

Es steht außer Frage, dass die Trennung von den Bezugspersonen aus der Herkunftsfamilie für die Kinder und Jugendlichen einen schmerzvollen Bindungsabbruch darstellt. Dieser Bindungsabbruch ist mit der Frage verbunden, ob und wer ihre Bindungsbedürfnisse in Zukunft erfüllen können wird (vgl. Schleiffer 2015, S. 11). Durch die erlebten Trennungserfahrungen bleibt den Minderjährigen eine seelische Wunde, welche das Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen erschüttert. Es benötigt über lange Zeit verlässliche positive Interaktionen mit dem sozialpädagogischen Fachpersonal, um das Misstrauen des Kindes abzubauen, damit sich dieses auf eine neue Bindungsbeziehung einlassen kann. Durch das bindungstheoretische Wissen wäre es im Kontext der Fremdunterbringung von Vorteil,

wenn die geplante Beschäftigungsdauer der Sozialpädagog:innen länger ist, als die voraussichtliche Verweildauer des fremduntergebrachten Individuums. (Vgl. Uzner 2009, S. 321) Wie jedoch im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, kommt es auch hier zu Bindungsabbrüchen und somit zu wiederholt erlebten Trennungserfahrungen der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Daher kann gesagt werden, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche in möglichen bindungsrelevanten Situationen ständig von Angst begleitet werden (vgl. Brisch 2014, S. 23). Dies bestärkt die Hypothese, dass die beobachteten Kinder und Jugendlichen beim Informationserhalt, dass zwei ihrer Bezugspersonen ihren Alltag verlassen, das Gefühl der Angst, insbesondere Verlustangst, verspürt haben.

Tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

Durch das Arbeiten in den tiefenhermeneutischen Werkstätten kommt es zu unterschiedlichen Assoziationen der Sequenzen bezüglich der Weintrauben. In erster Linie dienen diese der Nahrungsaufnahme. Ferner könnten sie eine Beruhigung und Stimulierung während des Informationserhalts über den Weggang seiner Bezugspersonen für Viktor bedeuten. Weintrauben sind etwas Süßes und können daher auch Trost spenden. Ein angesetztes Bewohner:innen-Team könnte für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen immer mit Ärger und Trauer verbunden sein. Je länger die Besprechung dauert, desto weniger Weintrauben befinden sich in der Schüssel von Viktor. Neben der Nahrungsaufnahme sowie der Beruhigung und Stimulierung wird nach der Betrachtung dieser Sequenz etwas Einverleibendes mit den Weintrauben verbunden. Viktor nimmt diese zu sich, einverleibt sie sich. Die Sozialpädagog:innen kann er sich nicht einverleiben, diese verlassen immer wieder die Wohngemeinschaft und in weiterer Folge ihn. Über die Weintrauben hat er die Kontrolle, über die Fluktuation seiner Bezugspersonen nicht. Die Kinder und Jugendlichen könnten täglich mit der Information konfrontiert werden, dass eine ihrer derzeitigen Bezugspersonen die Wohngemeinschaft und somit ihr Leben verlässt. Sie haben darüber keine Kontrolle. Diese Gedanken sind mit ihrer größten Angst, der des Verlassenwerdens, verbunden. Womöglich wird die Frage „Und was ist mit der Sophie?“²⁵ von der Sorge begleitet, dass diese ebenfalls bald den WG-Kontext, und damit auch ihn, verlassen wird. Es stellt sich die Frage, auf wen sich die Kinder und Jugendlichen schlussendlich verlassen können. Bewohner:innen von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe binden sich an das System. Die Bindung zu

²⁵ Siehe BP-Bewohner:innen-Team.

Personen hält selten über mehrere Jahre, da beispielsweise die Kinder oder Jugendlichen die Wohngemeinschaft verlassen müssen, weil sie möglicherweise nicht mehr gehalten werden können oder aufgrund ihres Alters in ein betreutes Wohnen²⁶ ziehen. Weiters gibt es auf Seiten der Sozialpädagog:innen aus diversen Gründen eine hohe Fluktuation (Karenz, Ausbildung, Jobwechsel, Überforderung, Burnout, etc.).²⁷

Kategorie zwei: Neue mögliche Bezugsperson

Subkategorie: Finanzielle und personelle Ressourcen

Kinder und Jugendliche mit Bindungsstörungen, welche in die Wohngemeinschaft einziehen, verspüren das Gefühl von Angst und das Bindungsbedürfnis ist maximal aktiviert. Generell kann gesagt werden, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche die Angst als ständigen Begleiter in möglichen bindungsrelevanten Situationen haben. Oftmals besteht eine große Differenz zwischen dem emotionalen und dem biologischen Alter der Kinder und Jugendlichen. Die Minderjährigen richten sich mit ihrem aktivierten Bindungsbedürfnis an die Sozialpädagog:innen in der Hoffnung, dass eine sichere Bindungserfahrung eröffnet wird. Jedoch verspüren sie gleichzeitig die Angst, dass die in ihrer Vergangenheit erlebten Erfahrungen wiederholt werden könnten. (Vgl. Brisch 2014, S. 23) Trotz ihrer erlebten traumatisierenden Erfahrungen, welche ihren Ausdruck in Bindungsstörungen finden können, suchen fremduntergebrachte Individuen häufig nach engen Beziehungen und Nähe (vgl. Esser 2014, S. 145). Ob nach der Trennungserfahrung von der sozialpädagogischen Bezugs- und Bindungsperson die Neuanstellung einer sozialpädagogischen Fachkraft den Kindern und Jugendlichen als neue mögliche Bindungsperson fungieren kann, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Der oder die neue Sozialpädagog:in mag bindungstheoretisches Wissen besitzen, welches in der Arbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen hilfreich ist. Jedoch ist dieses nicht ausreichend, um als erfolgreiche Bindungsperson zu Verfügung stehen zu können. Fähigkeiten, welche nicht theoretisch vermittelt werden können, sind die persönlichen Fähigkeiten und Eigenschaften der Sozialpädagog:innen. Diese machen die sozialpädagogischen Fachkräfte für Minderjährige als potenzielle Bindungsperson erst attraktiv und dadurch können die Sozialpädagog:innen bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen

²⁶ Im betreuten Wohnen soll fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit auf die Aneignung weiterer Kompetenzen gegeben werden, die sie für ein eigenständiges Leben benötigen. Der Grundstein dieser Aneignung wird in den Wohngemeinschaften gesetzt. Mit dem Umzug ins betreute Wohnen werden sie von ihrer bisherigen Wohngemeinschaft herausgelöst, um ihnen mit Unterstützung von Sozialpädagog:innen, ein selbstständiges Leben zu ermöglichen (z.B. das Führen des eigenen Haushalts, Einteilung des Gehalts, etc.).

²⁷ Siehe auch Kapitel drei dieser Arbeit.

anbieten. Sozialpädagog:innen sollten für die Kinder und Jugendlichen als weiser und stärker wahrgenommen werden. Ferner sollten die sozialpädagogischen Fachkräfte bindungssicherer als die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen sein. (Vgl. Schleiffer 2007, S. 257f.) Sobald die Beziehung zwischen dem fremduntergebrachten Individuum und der sozialpädagogischen Fachkraft als Hilfebeziehung einvernehmlich definiert ist, bestehen Chancen für eine hilfreiche Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe. Ab diesem Zeitpunkt ergeben sich Möglichkeiten für alternative Beziehungserfahrungen. Diese sind die notwendige Prämisse, um bindungskorrigierende Erfahrungen im Kontext der Fremdunterbringung erleben zu können (vgl. Schleiffer 2015, S.138). Jene Frage, welche sich hierbei stellt, ist, ob die Kinder und Jugendlichen sich, nach den bereits häufig erlebten Trennungserfahrungen, auf neue mögliche Bezugspersonen einlassen. Ferner führt dieser Gedanke zur Überlegung, wie sich die häufigen Trennungen von Bindungspersonen auf die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen auswirken. Hierbei kann festgehalten werden, dass durch das Fehlen einer Bindungsperson, im institutionellen Kontext beispielsweise durch ständigen Wechsel des Betreuungspersonals, eine kindeswohlgefährdende Situation, im Sinne einer emotionalen Vernachlässigung, auftritt. Das Fehlen eines Bindungsangebots wirkt sich auf fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche negativ aus (vgl. Kindler 2017, S. 101). Dieser Umstand lässt vermuten, dass durch die häufigen Trennungserfahrungen kaum bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen stattfinden können. Die Studie von Müller (2001) zeigt, dass fast allen fremduntergebrachten Individuen nur eine unsichere Bindungsrepräsentation zur Verfügung stand. Detailliert betrachtet haben 35% der Jugendlichen eine unsicher-vermeidende Bindung, 7% gelten als unsicher-verstrickt und 11% der Jugendlichen zeigten eine unverarbeitete Repräsentation. Eine nicht-klassifizierbare Bindungsrepräsentation zeigte sich bei 44% der Jugendlichen, lediglich 3% der untersuchten Individuen galten als sicher gebunden (vgl. Schleiffer 2007, S. 109).

Tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

In der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe wird festgehalten, dass das Dominanteste an dem Text das Aufbegehen von Bewohner Christopher ist. Die beobachtbare Szene, als Bewohner Peter sich mit seiner Geldbörse beschäftigt, hat in der tiefenhermeneutischen Arbeitsgruppe unterschiedliche Assoziationen und Gefühle ausgelöst. Es macht den Anschein, als würde die Konzentration auf die Geldbörse in seiner Hand Peter in diesem Augenblick Halt geben. Nach und nach scheint die Geldbörse immer mehr an Bedeutung zu gewinnen. Zunächst scheint die Geldbörse Peter Halt zu geben. Das häufige Wenden der Geldbörse könnte auch dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Sozialpädagoginnen auf sie zu ziehen. Die Geldbörse

dient dazu, Geld aufzubewahren, um anschließend etwas damit zu bezahlen. Peter möchte seinen Betreuerinnen möglicherweise zeigen, dass er Geld besitzt und ihnen so mitteilen, dass er sie kaufen möchte und dadurch die Beziehung weiterhin bestehen kann. Auf diese Weise müssten sie die Wohngemeinschaft nicht verlassen. Peter scheint eine gekaufte Beziehung einem erneuten Beziehungsabbruch vorzuziehen. Denkbar ist auch, dass er seinen eigenen Wert signalisieren möchte. Dadurch, dass er sich jedoch sehr lange mit der Börse beschäftigt, sie immer wieder öffnet und schließt, könnte dies auch auf die Suche nach Geld hindeuten, um mit diesem ein Bleiben der sozialpädagogischen Fachkraft sicher zu stellen. Ferner kann Suche nach Geld die fehlenden finanziellen Ressourcen im Kontext der Fremdunterbringung aufzeigen. Weiters kann verstanden werden, dass er mit dem Geldbeutel auf Struktur und Ordnung hindeuten möchte. Denn die Wohngemeinschaft übernimmt Struktur und Ordnung für die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen. Dies bedeutet, sich mit den Inhalten, die die Minderjährigen mitbringen, zu beschäftigen, Zeit für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen und die finanziellen Rahmenbedingungen zu schaffen, damit ein Arbeitsbündnis möglich werden kann.

In der beobachteten Szene der Geschenkübergabe von Bewohnerin Stefanie kommen unterschiedliche Aspekte zur Sprache. Zunächst, dass Martin aus einem Foto, auf welchem offensichtlich auch andere Personen abgebildet waren, herausgeschnitten wurde. Wie auf dem Foto, wird er durch den Weggang für die fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen aus ihren Leben herausgeschnitten. Übrig bleibt eine (erneut) leere Stelle, die davor von einer Bezugsperson eingenommen wurde. Die Stelle verdeutlicht das Verlassen-worden-sein und ist mit dem Gefühl der Ungewissheit verknüpft. Für die Kinder und Jugendlichen ist womöglich die Ungewissheit darüber, welche Person nachkommen wird, am schwersten. Im institutionellen Kontext und auf sozialpädagogischer Ebene, herrscht Unwissenheit darüber, ob die nachkommende Person die geeigneten Ressourcen für die Kinder und Jugendlichen bereitstellen kann und ob sie in der Lage ist, passende Beziehungsangebote zu setzen.

Kategorie drei: Rolle der Bindungsperson im Kontext der Fremdunterbringung

Subkategorie: Adoleszenz

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche haben durch ihre jeweilige Biografie sehr häufig einen gestörten, defizitären oder unregelmäßigen, uneinheitlichen Sozialisationsverlauf hinter sich. Oftmals erleben diese Individuen einen überängstlichen, extremen oder stark tabuisierten Umgang mit sexuellen Fragen oder auch Erfahrungen. Mehrfach zeigt sich im Kontext der

Fremdunterbringung, wie auch dem Ankerbeispiel zu entnehmen ist, dass es zu klassischen psychoanalytisch begründeten Phänomenen von Abwehr- und Verdrängungsmechanismen und Projektion kommen kann. (Vgl. Günder 2003, S. 276, 288, 293) Durch das Ankerbeispiel wird die Hypothese gestärkt, dass für die jugendlichen Mädchen ihre männlichen Sozialpädagogen als Projektionsfläche dienen, beispielsweise um die ödipale Phase, insbesondere den Ödipuskomplex, ausleben zu können. Anzumerken ist, dass die Übertragungen in pädagogischen Beziehungen in aller Regel stärker sind, je belasteter und konflikthafter die bisherige Biografie der einzelnen Kinder und Jugendlichen verlaufen ist. Es steht außer Frage, dass die Übertragungen im sozialpädagogischen Kontext von Bedeutung sind. Durch dieses Konzept gelingt ein Zugang zu vertiefender Erschließung von Bedeutungen und Sinnstrukturen (vgl. Schmid 2006, S. 50).

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche haben Nachteile im Erleben der emotionalen menschlichen Grunddimensionen. Durch die häufig gemachten Enttäuschungen in ihrer Herkunftsfamilie mussten sie viele Versagungen erleben. Weiters besteht der Nachteil, dass zwischenmenschliche Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen in der Institution ihnen verdeutlichen, dass die erlebten und erwünschten Emotionen von den professionellen Fachkräften eine andere Qualität besitzen und besitzen müssen als innerhalb der echten Eltern-Kind-Beziehung. (Vgl. Günder 2003, S. 288, 293) Es bleibt festzuhalten, dass die Trennung des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen/der Jugendlichen von den Bezugspersonen in der Herkunftsfamilie entweder bewusst oder unbewusst als traumatisches Ereignis erfahren wird. Dies ist keineswegs nur beim Eingreifen der Kinder- und Jugendhilfe der Fall. Ebenso können Situationen, in denen Heranwachsende aus eigenem Antrieb aus der Herkunftsfamilie fortwollen, als traumatisches Ereignis gewertet werden. Auch hier ist das Trauma der Trennung vorhanden und die Nickerfüllung der Ursehnsucht präsent. Eine krisenreiche und gefährdende Zeit bildet aus psychoanalytischer Sicht der Ablösungsprozess von Jugendlichen in der Adoleszenz. Durch ein nichtvollständiges oder nur teilweises Funktionieren des Ablösungsprozesses von der Herkunftsfamilie können weitreichende Störungen, insbesondere in Hinblick auf Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Identifikationsfindung auftreten. Anzumerken ist dabei, dass die erlebten Trennungserfahrungen der fremduntergebrachten Individuen vom Elternhaus keinesfalls als eine identisch vorhandene innere Ablösung zu verstehen sind. Es bleibt zu beurteilen, durch welchen Beziehungsmodus das Verhältnis der ehemaligen Bezugspersonen und den nun fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen geprägt war und in welcher Intensität diese Beziehung beim Jugendlichen weiterhin vorhanden ist oder Nachwirkungen zeigt. (Vgl. Günder 2003, S. 220f.) Hiernach werden drei verschiedene

Beziehungsmodi (Binden, Delegieren und Ausstoßen) angeführt. Eine scheinbare gefährdete Entwicklung der Jugendlichen besteht, sofern der *Bindungsmodus* vorherrscht. Durch diesen erleben sich die Jugendlichen als ewig Festgehaltene und können dadurch nicht zu ihrer Selbstentwicklung finden. Oftmals fällt es solchen Jugendlichen schwer, Konflikte zu verbalisieren und aufzuarbeiten. Ferner scheint die reaktive Entwicklung dieser Jugendlichen einer infantilen Anpassung und Unselbstständigkeit zu entsprechen, oder aber sie versuchen ihre Spannungszustände durch Flucht in Konsumhaltungen (Fernsehen, Videos, Drogen) zu betäuben. Durch den Aufbau einer Fantasie schaffen sie sich die Möglichkeit, die erdrückende Bindung zu ertragen. Als günstige Voraussetzung für eine selbstständige Entwicklung wird der *Delegationsmodus* angesehen. Trotz des Gefühls des Zwiespalts zwischen gebunden sein und weggeschickt werden, können die Jugendlichen wichtige verschiedene Lebenserfahrungen machen. Innerhalb dieser Freiheitsbereiche werden die Jugendlichen selbstständig und erfahren zur gleichen Zeit den notwendigen Halt der Bezugspersonen. Eine drohende Verwahrlosungstendenz wegen der nicht erlebten Bindung ist beim Vorliegen des *Ausstoßungsmodus* innerhalb der Familie gegeben. Die Beziehungen zwischen Bezugspersonen und Kind werden als sehr konfliktreich und oberflächlich gesehen, da keinerlei Verarbeitung durch liebevolle Zuwendung und Verständnis gegeben ist. Das Verhalten der Kinder und Jugendlichen dieses Beziehungsmodi, ist durch den Kampf mit der unbefriedigten Ursehnsucht zu gekennzeichnet. Ihr Verhalten zeigt sich oft als hasserfüllt und sie benutzen ihre kognitiven Fähigkeiten, um sich zu behaupten und sich in den Mittelpunkt zu stellen. Weil sie sich so verhalten, bleiben ihnen kaum Chancen, liebevolle Zuwendung durch andere Bezugspersonen zu erhalten. (Vgl. Stierlin 1985, S. 49ff.) Anzunehmen ist, dass die Mehrzahl der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen aus familiären Beziehungsstrukturen stammen, welche durch überstarkes Binden oder durch Ausstoßen gekennzeichnet sind. Durch die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte mit der Herkunftsfamilie sollen die ungünstigen Vorerfahrungen aufgearbeitet und verarbeitet werden. Wie bereits erwähnt, ist es von großer Wichtigkeit, dass sich Jugendliche während Pubertät und Adoleszenz ablösen können. Sollten die ehemaligen Bezugspersonen aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Eltern verstorben, kein Kontakt vorhanden, etc.) an dem Prozess nicht teilnehmen können, muss aus psychoanalytischer Sicht dennoch eine sogenannte Elternarbeit²⁸ stattfinden, auch ohne Einbezug der Eltern. Dies ist notwendig, da Störungen und Konflikte der Persönlichkeit ihren Ursprung oftmals in der frühen Kindheit und im Eltern-Kind-Verhältnis haben. Ferner ist dies

²⁸ Hierbei sind per se nicht nur die Eltern gemeint, sondern die Bezugspersonen in der Herkunftsfamilie. Dies können zum Beispiel auch die Großeltern, Tanten, etc. sein.

nötig, weil fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche stets die Sehnsucht nach Geborgenheit und Liebe verspüren, insbesondere durch die Trennung von den Bezugspersonen. Diese unerfüllte Ursehnsucht kann die weitere Entwicklung gefährden. Sollte keine Bindung vorhanden oder aufgebaut worden sein, beeinflusst auch dies die Ablösung negativ, denn ein Nichtvorhanden sein der Bindung verhindert eine Lösung und Neuorientierung. Die Ablösung ist jedoch sehr wichtig, da Jugendliche durch diese eigene Wege gehen und ihre Selbstständigkeit aufbauen können. Ein Nichtgelingen ist dann gegeben, wenn sich die Jugendlichen noch zu stark eingebunden fühlen. Um der Ablösung stattgeben zu können, müssen fehlende oder ungünstige Bindungsverhältnisse aufgearbeitet werden. Dies muss durch das sozialpädagogische Arbeiten mit den fremduntergebrachten Individuen stattfinden. (Vgl. Günder 2003, S. 222f.)

Tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

In der Szene, als Bewohnerin Natascha sich für den Garten des Sozialpädagogen interessiert, kommen im tiefenhermeneutischen Gruppenprozess unterschiedliche Assoziationen, Gefühle und Gedanken auf. Es scheint von großem Interesse, ob Betreuer Martin das Haus seiner Freundin als Abschiedsort gewählt hat. Latent kommt die Frage auf, ob Natascha den Wunsch hat, Martins Freundin zu sein. Dies bestärkt die Annahme, dass die jungen Mädchen mit der sozialpädagogischen Fachkraft kokettieren und möglicherweise der Wunsch vorhanden ist, dessen Partnerin zu sein. Die beobachtbare Szene der Geschenkübergabe bringt unterschiedliche Aspekte zum Vorschein. Spannend für die Kategorie drei und deren Subkategorie sind die rot aufgemalten Lippen am Foto, welches Betreuer Martin von Bewohnerin Stefanie erhält. Es kommt zu der Fantasie, dass die Bewohnerinnen einen Lippenstift benutzt haben und dem Sozialpädagogen einen Kuss geben wollen. Diese könnten Ausdruck einer Schwärmerei darstellen oder es könnte sich um eine Sexualisierung handeln. Mit einem Kuss werden Assoziationen mit Tieren verbalisiert, im Speziellen mit Vögeln, welche ihre Jungen mit dem Schnabel füttern. Wird diesen Gedanken gefolgt, dient der Sozialpädagoge als Projektionsfläche für das Durchleben der ödipalen Phase der pubertierenden Mädchen. Hinsichtlich der tiefenhermeneutischen Gruppendynamik lässt sich feststellen, dass diese Szene durch affektiv aufgeladene Redebeiträge der Interpret:innen begleitet war. Wird bei dem Gedanken der Sexualisierung verblieben, so lässt sich eine Verbindung zum bereits kindlich-jugendlichen Verhalten der Gruppenteilnehmer:innen bei den Assoziationen der zu grillenden Schokobananen feststellen. Es kommt die Frage auf, ob die jungen Mädchen kokettieren. Die Mädchen befinden sich in der Pubertät und entdecken ihre

Sexualität, welche auf Martin projiziert wird. Es wird festgehalten, dass jedes heranwachsende Mädchen und jeder heranwachsende Junge die ödipale Phase durchlebt. In dieser wird ein Elternteil zum Verlieben benötigt, dies ist Teil des Natürlichen. Die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Elternteil bei fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen nicht zur Verfügung steht, ist sehr hoch. Aus diesem Grund projizieren sie ihre Gefühle auf die diensthabenden Sozialpädagog:innen. Wenn die Möglichkeit besteht, dass sich Jugendliche an einen Sozialpädagogen oder an eine Sozialpädagogin binden, bei der die Projektionen gut abgelassen werden können und diese Person gut reagiert, ist dies Teil der natürlichen Entwicklung. Problematisch scheint der Umstand zu sein, dass sich die Projektionsflächen ständig ändern und wieder ein Bruch in einer Beziehung besteht. Durch den Blick auf die vorgestellten Szenen kommt es mehr und mehr zur Annahme, dass sozialpädagogische Fachkräfte, neben ihrer Funktion als Bindungsperson, unter anderem auch als Projektionsfläche für Kinder und Jugendliche und deren Durchleben der ödipalen Phase fungieren. Ferner wird durch die gezeigten Szenen deutlich, dass die Grenzen zwischen den Bewohner:innen und den Sozialpädagog:innen gewahrt werden, insbesondere, als die Beobachterin, welche ebenfalls Sozialpädagogin in der Wohngemeinschaft ist, sich von dem Akt des Geschenkgebens distanziert und Martin nicht das Geschenk von Stefanie überreicht. Dies verdeutlicht, dass sie als Sozialpädagogin und nicht als Freundin auftritt. Des Weiteren zeigt Martin eine Grenze auf, bei welcher die Mädchen wissen, dass sie mit ihm kokettieren können, er jedoch den passenden Abstand bewahrt. Als die Tätigkeit, das Befüllen der Bananen mit Schokolade, zum Teil des Austausches in der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe wird, schmunzeln die Teilnehmer:innen. Es lässt sich festhalten, dass die Gruppe kindlich-jugendlich inspiriert wirkt. Einige verbinden eigene Jugenderinnerungen und Freude damit und freuen sich, dass auch die Kinder- und Jugendgruppe diese Erfahrung machen darf. Es entsteht ein Gefühl der Unbeschwertheit und einige Interpret:innen sprechen „*von einem Gefühl wie damals*“²⁹. Die Grundstimmung wirkt heiter und einige Teilnehmer:innen beginnen zu kichern. Andere hingegen wirken leicht nervös, meiden den Blick in die Kamera und meinen, beim Lesen öfter über das Befüllen der Bananen nachgedacht und gelächelt zu haben. Es kam zu den „*wütesten Vorstellungen*“³⁰, wobei die Gedanken nicht weiter ausgeführt werden wollen und schamhaftet wirken. Dies zeigt sich durch Aussagen wie „*Jetzt hör 'mal auf, das sind Kinder! Was les ich da hinein?*“³¹, welche mit einem Lächeln gesagt werden und verspielt wirken.

²⁹ GP Garten S. 2.

³⁰ GP Garten S. 2.

³¹ GP Garten S. 2.

Diese Sequenz wird kurz angesprochen, ein genaueres Eingehen darauf nicht statt. Fantasien, dass es sich hier um Verhaltensweisen pubertierenden Jugendlichen handelt, kommen auf. Der Moment, in dem Viktor das Teamprotokoll zunächst nicht unter Beachtung der institutionellen Richtlinien unterschreiben möchte löst bei den tiefenhermeneutischen Interpret:innen Assoziationen mit dem Thema Adoleszenz aus. Mit diesem Verhalten zeigt Viktor, dass er sich in der beginnenden Adoleszenz befindet, welche u.a. durch provokatives Verhalten dem „Elternhaus“ beziehungsweise autoritären Bezugspersonen gegenüber gekennzeichnet ist.

Kategorie vier: Institutionscharakter

Subkategorie: Rebellion

Die Institution Fremdunterbringung ist durch unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen geprägt. Beispielsweise arbeitet das sozialpädagogische Fachpersonal im wechselseitigen Schichtdienst. Wohngemeinschaften sollen für Kinder und Jugendliche ihren Lebensraum darstellen, für die Sozialpädagog:innen ist die Wohngemeinschaft deren Arbeitsplatz. Die persönliche Freizeitgestaltung ist durch gemeinsame Aktivitäten gekennzeichnet. Die Sozialpädagog:innen fokussieren den Aufbau von Bindungen zu den ihnen zunächst fremden Kindern und Jugendlichen, um eine prägende und sichere Bindung aufzubauen zu können. Dieser Aufbau soll u.a. Störungsbilder im Sozialverhalten mindern. Obwohl es sich um Bindungen handelt, welche grundsätzlich einen beständigen Charakter haben und bis zum Austritt der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen anhalten sollen, wirken die stationär entwickelten Beziehung oftmals künstlich. (Vgl. Slangen 2018, S. 69f.) Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche machen oftmals die Erfahrung, dass aufgrund des Institutionscharakters der Einrichtung, Anliegen, welche sie an ihre Bindungsperson herantragen wollen, mehrere Tage oder Wochen Wartezeit benötigen. Dies passiert beispielsweise, wenn die Sozialpädagog:in, welche vom Kind oder Jugendlichen/Jugendliche als Bindungsperson gesehen wird, im Krankenstand oder im Urlaub ist (vgl. Günder 2011, S. 248). Gelingt der Beziehungsaufbau und die Minderjährigen erkennen eine sozialpädagogische Fachkraft als Bindungsperson an, so haben sie von dieser Sicherheit und Verlässlichkeit erfahren. Durch den Institutionscharakter jedoch, machen fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche die bereits (in der Herkunftsfamilie) erlebten Erfahrungen der fehlenden Erreichbarkeit der Bindungsperson erneut. Durch die Bindungstheorie ist bekannt, dass nur die Bindungsperson in der Lage ist, Kinder bei Angst, familiären Sorgen, Krankheit oder anderen Sorgen trösten zu können. Wegen des strukturell und institutionell bedingten Kontexts der

Fremdunterbringung sind die von den Kindern und Jugendlichen ausgewählten Bindungspersonen allerdings nicht zu jeder Zeit verfügbar. (Vgl. Slangen 2018, S, 69f.)

Tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

Das System der Fremdunterbringung und somit dessen Charakter ist konstant und verlässlich. Die Kinder und Jugendlichen haben durch ihre Erfahrungen in diesem System gelernt, dass immer wieder neue sozialpädagogische Fachkräfte nachrücken, gegebenen falls passende Beziehungsangebote setzen und die Möglichkeit einer neuen und (zumindest für einen bestimmten Zeitraum) verfügbaren, und stabilen Bindung stattfinden kann. Dennoch führt die hohe Fluktuation der Sozialpädagog:innen bei den minderjährigen Individuen zu ihnen bereits bekannten Gefühlen wie Trauer, Wut und Angst. Die Minderjährigen sind auf das Einzige, worauf sie sich verlassen können, nämlich auf das System der Fremdunterbringung, wütend. Es macht den Anschein, als würde Viktor mit dem Schreiben des Wortes „ich“ (statt seines Namens) seiner Wut über das System und über den Weggang der beiden sozialpädagogischen Fachkräfte Ausdruck verleihen. Durch sein oppositionelles Verhalten macht er verständlich, dass dies für ihn nicht in Ordnung ist, wohl wissend, dass er keinen Entscheidungs- und Handlungsspielraum besitzt. Das gezeigte Verhalten von Christopher, welcher durch seine Ausrufe den Wunsch verbalisiert, einen männlichen Bezugsbetreuer zu erhalten, und die Anmerkung, dass bereits ausreichend weibliche Sozialpädagoginnen tätig sind, bringt eine Kritik gegenüber am System zum Ausdruck.

Kategorie fünf: Schutz zum Wohl des Kindes

Wie bereits zu Beginn der Arbeit angemerkt, erfolgt die Herausnahme eines minderjährigen Individuums aus der Herkunftsfamilie zum Schutz des Kindeswohls. Neben dem Schutz des Kindeswohls und der individuellen Entwicklungsunterstützung seitens der Sozialpädagog:innen liegt der Fokus sozialpädagogischen Arbeitens im Kontext der Fremdunterbringung darauf, dass die Minderjährigen bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen machen, da eine sichere Bindung als Schutzfaktor dient. Ferner stellt die Bindungssicherheit die Voraussetzung für emotionale und kognitive Lernprozesse dar. Personen, welche sicher gebunden sind, sind gegenüber psychischen Belastungen widerstandsfähiger und haben bessere Bewältigungsstrategien entwickelt. Zudem sind sicher gebundene Individuen in der Lage, sich selbst Hilfe zu holen und sie zeigen ein gemeinschaftliches Verhalten. Dabei ist anzumerken, dass sicher gebundene Menschen eine bessere Empathiefähigkeit besitzen. Einige der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen

sind aufgrund ihrer jeweiligen Biografie auf einem sehr frühen Stadium vor dem Erwerb einer selbstreflexiven Fähigkeit stehen geblieben und konnten nie Empathiefähigkeit entwickeln. Durch erlebte traumatische Erfahrungen mit einer potenziellen Bindungsperson in der frühen Entwicklungszeit des Kindes, entwickelt dieses eine Bindungsstörung, insbesondere, da die Bindungsperson dem Kind Schutz, Sicherheit und Geborgenheit vermitteln sollte. (Vgl. Brisch 2014, S. 15, 19f.) Sozialpädagogischen Fachkräften gelingt es, dass Minderjährige mit Bindungsstörungen durch pädagogische und sozial bindungsorientierte Arbeit neue Erfahrungen machen, welche nicht auf den alten traumatischen Mustern basieren (vgl. Brisch 2014, S. 23). Das in Kategorie vier vorgestellte Ankerbeispiel und dessen sozialpädagogische Reaktion mag zunächst etwas kühl und nicht einfühlsam wirken. Die Sozialpädagogin möchte der Bewohnerin ihre Zeit widmen. Durch das feinfühlige Interaktionsverhalten im Einzelsetting kann intensiver auf das Kind eingegangen werden. Ein solches Interaktionsverhalten kann zu einer Förderung der sicheren Bindungsentwicklung führen. Weiters wird durch die dialogische Sprache (benennen Affektzustände des Säuglings) von der Bindungsperson eine sichere Bindungsentwicklung gefördert. Eine Vielzahl fremduntergebrachter Kinder und Jugendliche sind in einem frühen Stadium der undifferenzierten Affektentwicklung verblieben, da ihnen in den frühen Entwicklungsjahren ein feinfühliger Interaktionspartner oder eine feinfühlige Interaktionspartnerin gefehlt hat. Diese Person hätte sich in ihre Affektwelt eingefühlt und die einzelnen, unterschiedlichen Affekte benannt. Sozialpädagog:innen müssen für einige der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen diese Sprachfunktion übernehmen, damit diese lernen können, die verschiedene Affekte in ihrem spezifischen Kontext zu benennen (vgl. Brisch 2014, S.16).

Tiefenhermeneutische Interpretation der Ergebnisse

Jener Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls, welcher den von Jasmin formulierten Wunsch, wieder zu ihrer Tante ziehen zu wollen, zeigt, rief eine Reihe von Assoziationen bei den Gruppenteilnehmer:innen hervor. Beim Bearbeiten dieser Sequenz kommt es zu einer affektiven Reaktion seitens der Interpret:innen. Diese Reaktion wird von Unverständnis, Wut und Trauer begleitet. Unverständnis und Wut darüber, dass im Bewohner:innen-Team „*doch alles gesagt werden kann, was ich möchte*“³², dieses Thema aber keinen Platz zu haben scheint. Die Situation beschreibt möglicherweise die Tatsache, dass innerhalb der Zusammenkunft auf individuelle Bedürfnisse, welche nicht die gesamte Kinder- und Jugendgruppe betreffen, nicht

³² GP Bewohner:innen-Team S. 2.

eingegangen werden kann. Eventuell dient das Verhalten der sozialpädagogischen Fachkraft in dieser Situation der Steuerung der Gruppendynamik. Es könnte sein, dass die persönliche Biografie der Minderjährigen nicht im Beisein anderer Bewohner:innen zur Sprache kommen soll und die Minderjährige dadurch geschützt wird. Wird die kindliche Ebene betrachtet, kommt die Fantasie des Nichtgehört Werdens und der Eindruck, kein Mitspracherecht zu besitzen, auf. Die These des Nicht-gehört-werdens knüpft an die vorangegangenen Schilderungen an, dass Wohngemeinschaften auf gesellschaftlicher Ebene kaum zur Sprache kommen, beziehungsweise kaum im Blick der Öffentlichkeit sind. Möglicherweise verspürt Jasmin Wut auf das System der Fremdunterbringung, welche u.a. auch durch die Befassung mit anderen Sequenzen anderer Bewohner:innen zum Ausdruck kommt.

6.1. Tiefenhermeneutischer Austausch - Blitzlicht

Um auf das Latente zu stoßen und es anschließend bestimmen zu können, werden Assoziationen, Affekte, Gedanken und Wünsche der tiefenhermeneutischen Gruppenteilnehmer:innen in Bezug auf den Text gesammelt. Bei diesem Prozess spielt unter anderem die Gruppendynamik eine wesentliche Rolle. Die Grundidee der Tiefenhermeneutik ist es, dass sich Interpret:innen mit den im Text erwähnten Personen beziehungsweise Teilen von ihnen identifizieren und so unterschiedliche Rolle übernehmen (vgl. Brunner 2021).

Blitzlicht zu Beobachtungsprotokoll A³³

Im Gruppenaustausch der Teilnehmer:innen wird angemerkt, dass einige mehrere Anläufe benötigten, um sich Zeit für das Beobachtungsprotokoll zu nehmen. Begleitet vom Gedanken, dass das eigene Erscheinen im tiefenhermeneutischen Austausch von Wichtigkeit ist, jedoch die Motivation, das Beobachtungsprotokoll zu lesen, anfangs kaum vorhanden war. Thesen einer Identifikation mit der Kinder- und Jugendgruppe kommen auf. Die Bewohner:innen dieser Wohngemeinschaft wissen um die Wichtigkeit des Bewohner:innen-Teams, da dort Relevantes und Neues besprochen wird, meist Inhalte, welche sie direkt betreffen. Es fehlt aber oft die Motivation, dieses zu besuchen. Nervosität, Ungewissheit, Trauer und Wut sind zu spüren. Wut auf das System der Fremdunterbringung, gemischt mit dem Gefühl der Angst, wobei hier die Verlustangst verbalisiert wird. Seitens der Interpretationsgruppe wird der Wunsch geäußert, die Sitzordnung der Kinder- und Jugendgruppe zu kennen. Dieser Wunsch

³³ Die Zitationen verweisen auf das Beobachtungsprotokoll. Die Seitennummern sind daher nicht ident, können aber nachvollzogen werden.

ist vordergründig sehr stark zu vernehmen. Warum scheint die Sitzordnung für die tiefenhermeneutischen Gruppenteilnehmer:innen eine derart wichtige Rolle zu spielen? Warum wollen sie die (Sitz)Ordnung unbedingt kennen? Wird hier der Versuch, seitens der Kinder- und Jugendgruppe durch die Strukturen und Ordnung der Sozialpädagog:innen hindurchzusehen, gestartet? Bei genauerem Betrachten des Material wird jedoch ersichtlich, dass ein Durchblick für die Interpret:innen nicht möglich ist. Der Wunsch nach Aufklärung wird schnell aufgegeben, da es „*so undurchsichtig*“³⁴ ist. Die Interpretationsgruppe verbleibt in Ungewissheit und zum Teil in Resignation. Die Gruppendynamik wirkt bedrückt und es scheint, als wäre jeder Interpret und jede Interpretin für sich und mit sich selbst beschäftigt. Die Teilnehmer:innen wirken müde und zum Teil resigniert. Es scheint, als würden sich die Interpret:innen in einer Spirale befinden. Ist dies möglicherweise ein Abbild der Empfindungen der Bewohner:innen? Befinden sich diese ebenfalls in einer Art Spirale? Besteht diese Spirale aus Kennenlernen, Beziehungsaufbau und einem stattfindenden Beziehungsabbruch? Immer wieder wird der Schmerz über den Weggang von Bezugspersonen, sowohl in der Herkunfts-familie als auch im System der Fremdunterbringung, benannt. Die Beschreibung des Schmerzes mischt sich mit dem Gefühl der Irritation und dem wieder aufkommenden Gefühl der Ungewissheit. Es wird eine Einigkeit in den Gruppen vernommen, die Kinder und Jugendlichen in Schutz nehmen zu wollen, wobei gleichsam die sozialpädagogischen Fachkräfte als „*böse*“³⁵ angesehen werden. Jedoch scheinen die Gefühle gegenüber den Sozialpädagog:innen ambivalent zu sein, da die Interpret:innen sie durch unterschiedliche Aussagen schätzen und bewundern und das Verhalten, insbesondere die individuellen Gründe eine WG zu verlassen, nachvollziehen können. Es scheint eine Übertragung der Gefühlswelt der Minderjährigen auf die Interpret:innen zu geben. Diese finden es „*wirklich org und schrecklich*“³⁶, dass die „*Sozialpädagogen kommen und gehen, wie und wann sie wollen*“³⁷. Diese Gefühle versuchten sie gegen Ende mit den Gedanken der Einigkeit und der Ansicht, dass dieser Umstand der Struktur und dem System der Fremdunterbringung geschuldet ist, abzuschwächen.

Blitzlicht zu Beobachtungsprotokoll B³⁸

³⁴ GP Bewohner:innen-Team, S. 23. Die Zitationen verweisen auf das Beobachtungsprotokoll. Die Seitennummern sind daher nicht ident, können aber nachvollzogen werden.

³⁵ GP Bewohner: innen-Team S. 36.

³⁶ GP Bewohner:innen-Team S. 31.

³⁷ GP Bewohner:innen-Team S. 31.

³⁸ Die Zitationen verweisen auf das Beobachtungsprotokoll. Die Seitennummern sind daher nicht ident, können aber nachvollzogen werden.

Assoziationen eines „*idyllischen Gartens*“ und „*Vorfreude auf das Lesen*“³⁹ kommen auf. Genuss und Freude über den selbstgemachten Punsch und die Schokobananen werden geteilt. Diese Vorfreude wird jedoch von Ernüchterung und Verwirrung abgelöst. Es kommt zu Konfusion und Überforderung in Bezug auf die im Beobachtungsprotokoll genannten Personen. Begleitet von der Frage: „*Wer ist wer?*“, kommt die Frage auf, ob hier die Überforderung der Kinder- und Jugendgruppe in Bezug auf die „*immer neuen Sozialpädagog:innen*“⁴⁰ durch den Text Ausdruck findet. Der Wunsch, ein Organigramm zu zeichnen, um einen besseren Überblick zu erhalten, wird geäußert. Ebenso wird „*man von einem ständigen Gefühl der Trauer beim Lesen begleitet*“⁴¹. Die Themen der Trennung, Enttäuschung, Überforderung, Stress, Neugierde, Scham, Ärger, Schwärmerei, Abgrenzung, Wunsch nach Nähe, Verlust und Verlustangst, Strukturen und insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen klingen im Blitzlicht an. Die Gruppendynamik beider Gruppen ist zu Beginn sehr ähnlich. Wie bereits erwähnt, kamen bei den Teilnehmer:innen zunächst positive Assoziationen und Gefühle zum Ausdruck. Diese wurden rasch von dem Gefühl der Verwirrung, des Alleinseins, der Wut und der Trauer abgelöst. Die Stimmung wirkt sehr gedrückt. Diese Gefühle werden in beiden Gruppen immer wieder angesprochen und begleiten den Interpretationsprozess. In einer Gruppe sind weniger Teilnehmer:innen, obwohl mehr für den tiefenhermeneutischen Austausch angemeldet waren. Die kleine Gruppengröße wird von Einigen mit den Worten „*die Kleingruppe ist intimer und die Offenheit fällt leichter*“⁴² positiv kommentiert. Dennoch wird das Fehlen der anderen Teilnehmer:innen als „*schade*“⁴³ angesehen, bis hin zur Aussage, dass eine Teilnehmerin sich von den Fehlenden „*im Stich gelassen fühlt*“⁴⁴. Während in Gruppe A verstärkt Wut und Trauer zum Ausdruck kamen, wurde in Gruppe B eher die freudige Stimmung thematisiert, was die Ambivalenz zwischen diesen Polen widerspiegelt, die auch die Beobachterin in ihrer Reflexion schildert.

7. Conclusio

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war die Beantwortung folgender Forschungsfrage: „*Wie gestaltet sich die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft aus bindungstheoretischer Sicht?*“

³⁹ GP Garten, S. 1.

⁴⁰ BP Garten, S. 1ff

⁴¹ GP Garten, S. 4.

⁴² GP Garten S. 14.

⁴³ GP Garten, S. 14.

⁴⁴ GP Garten, S. 14.

Durch die Beschäftigung mit der Theorie, insbesondere der Bindungstheorie, die teilnehmende Beobachtung einer fremduntergebrachten Kinder- und Jugendgruppe, den tiefenhermeneutischen Austausch, die Kategorienbildung und den Auswertungsprozess wurde gezeigt, dass die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft sowohl von manifesten als auch latent aufgezeigten Inhalten begleitet ist. Durch die Bearbeitung der genannten Forschungsfrage kam es zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenbereichen, insbesondere mit den Trennungserfahrungen, Verlustangst und der Bindungen zu Bezugspersonen. Es kann gesagt werden, dass die gezeigte Interaktionsdynamik der Minderjährigen bei der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft von dem Gefühl der Angst begleitet wird. Diese Angst ist besonders in möglichen bindungsrelevanten Situationen zu bemerken (vgl. Brisch 2014, S. 23). Wie die vorliegende Masterarbeit zeigt, sind fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche auch nach der Herausnahme aus ihrer Herkunfts-familie mit Trennungserfahrungen von ihren Bezugs- und Bindungspersonen und dadurch stets mit dem Thema der Trennung konfrontiert. Trennungen von Bindungspersonen wirken belastend und diese Belastung kumuliert bei multiplen Trennungen (vgl. Kindler 2017, S. 106). Dennoch sollte die Herausnahme der gefährdeten Kinder und Jugendlichen aus ihren Herkunfts-familien stattfinden, da die Trennungseffekte nicht so stark sind, „dass bei andernfalls drohenden erheblichen Schädigungen eine Herausnahme unterbleiben sollte.“ (Kindler 2017, S. 106) Aus bindungstheoretischer Sicht rechtfertigen die dargestellten Ergebnisse die Annahme, dass durch das sozialpädagogische Arbeiten im Kontext der Fremdunterbringung bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen angeboten und nach Annahme auch gemacht werden können (vgl. Esser 2014, S. 153). Neue Interaktionserfahrungen der Minderjährigen mit den Sozialpädagog:innen werden neuronal als Muster abgespeichert. Sofern diese neuen Erfahrungen von Feinfühligkeit, dialogischer Sprache, umgehender Wahrnehmung und korrekter Interpretation der Beziehungssignale gekennzeichnet sind, Affekte von den Sozialpädagog:innen in Worte gefasst werden und respektvolle Berührungen stattfinden, ändert sich, sofern diese Erfahrungen in kontinuierlicher Weise erlebt werden, langsam das bindungsgestörte Verhalten und es entsteht auch auf der neurobiologischen Ebene ein neues inneres Arbeitsmodell (vgl. Brisch 2014, S. 23f.). Von qualifiziertem pädagogischen Fachpersonal sollten Bindungsangebote als pädagogische Notwendigkeit angesehen werden. Diese Angebote sollten in stationären Settings konzeptionell eingebunden und professionell begleitet werden. Die bindungsorientierte Arbeit erfordert fachpädagogische Qualifikation,

personelle und finanzielle Ressourcen. Wenn diese Prämissen gegeben sind, wird bindungsorientiertes Arbeiten möglich und es können bindungskorrigierende Beziehungserfahrungen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche angeboten werden. (Vgl. Esser 2014, S. 153) Zu betonen ist, dass durch bindungsorientierte Pädagogik Angebote wie Sport und Bewegung, Erlebnispädagogik, Tierpädagogik und Psychomotorik eine Ergänzung zur Bindungsarbeit darstellen. Zudem gibt es kreativitätsfördernde Projekte oder musikpädagogische Förderungen. Wichtig zu erwähnen sind hierbei auch die ressourcenorientierten therapeutischen Ansätze wie Biographiearbeit, Familienberatung und -therapie sowie Kunst-, Spiel-, und Gestaltungstherapie (vgl. Esser 2014, S. 153f.). Hervorzuheben ist, dass die Rahmenbedingungen im Kontext der Fremdunterbringung hinsichtlich der bindungsorientierten Aspekte verbessert werden müssen. Dies schließt ausreichende personelle Stabilität zum Vertrauens- und Beziehungsaufbau und personelle Kontinuität mit ein. In gleichem Maße muss die Partizipation der Kinder und Jugendlichen gefördert und sichergestellt werden (vgl. Esser 2014, S. 154f.).

Es steht außer Frage, dass die Durchsicht der Beobachtungsprotokolle mit weiteren tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretationen zusätzliche Assoziationen, Gedanken und Aspekte in den Fokus bringen könnte. Möglicherweise würden weitere Aspekte zum Vorschein kommen, wenn das Wissen der einzelnen Biografien der jeweiligen Kinder und Jugendlichen, insbesondere die der persönlichkeitsbildenden Beziehungserfahrungen, vorgestellt werden würde. Ferner wäre es förderlich, zu wissen, wie viele Betreuer:innenwechsel und somit auch Trennungserfahrungen die beobachtete Kinder- und Jugendgruppe bereits erlebt hat. Durch die vorgestellten Beobachtungsprotokolle und ihre Aufbereitung wurde deutlich gemacht, dass in weit komplexerer Weise über die Inhalte des Erlebens von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen nachzudenken ist, als dies in bindungstheoretischen Überlegungen gemacht wird. (Vgl. Datler 2003, S.89) Insbesondere, da das „psychoanalytisch-pädagogische Verstehen (...) weit weniger auf Klassifikation abzielt, sondern vielmehr auf die Erschließung der manifesten und latenten, bewussten und unbewussten Bedeutung unterschiedlichster Weisen des Erlebens, Denkens und Handelns von Personen in Situationen von pädagogischer Relevanz.“ (Datler S. 2003, S. 89)

Eine Frage, die mit Hilfe dieser Arbeit nicht geklärt werden konnte, ist, ob die beobachtete fremduntergebrachte Kinder- und Jugendgruppe andere beobachtbare Verhaltensweisen gezeigt hätte, wenn die Beobachterin keine ihnen bekannte Person gewesen wäre. Ebenso ist

unklar, welche unbewussten Übertragungsaspekte seitens der Beobachterin möglicherweise die Interaktionsdynamik beeinflusst haben.

8. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die folgenden Anmerkungen stellen einen Ausblick dar. Wie bereits im Kapitel Forschungsstand verdeutlicht wurde, sollte durch einen erweiterten wissenschaftlichen Diskurs die Forschungslücke im Themenbereich der Trennung von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und deren sozialpädagogischen Fachkräften in Wohngemeinschaften verringert werden. Durch die Erkenntnisse der Bindungstheorie und deren Einzug in die Bildungswissenschaft wurden Wissensstände zur Verfügung gestellt, welche auch Hilfeprozesse in der stationären Kinder- und Jugendhilfe darstellen können (vgl. Schleiffer 2009, S. 222). Im bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt Sozialpädagogik sollte der Materie der Fremdunterbringung, insbesondere den unterstützenden Methoden der Bindungsarbeit, mehr Rechnung getragen und vertieft auf diese Thematik eingegangen werden. Nachfolgend wird umrissen, wie derartiges Wissen der Sozialpädagog:innen das Leben der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen und in weiterer Folge das sozialpädagogische Arbeiten verändern könnte.

Biografisches Verstehen

Sozialpädagog:innen sollten in dem Wissen handeln, dass jedes Individuum seine eigene Biografie hat. Mit Blick auf das Arbeiten im institutionellen Kontext ist anzumerken, dass die primären Bezugspersonen die genaue Vorgeschichte des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen/der Jugendlichen zu kennen zu haben⁴⁵. Durch dieses Wissen ist die sozialpädagogische Fachkraft in der Lage, die Bindungsmuster der minderjährigen Person zu verstehen, zu interpretieren und angemessen reagieren zu können. (Vgl. Slangen 2018, S. 73) Es ist von erheblicher Bedeutung, der „Lebensgeschichte des Jugendlichen einen erzählbaren, kohärenten Sinn zu geben, und ihm so zu helfen, ein organisiertes Bindungskonzept zu entwickeln.“ (Uzner 2009, S. 325) Durch die Kenntnis der jeweiligen Biografien der Kinder und Jugendlichen, sind die Handlungsmotive dieser für die sozialpädagogische Fachkraft bekannt, wobei dadurch Themen offen angesprochen werden können. Dieses Bewusstsein verändert bereits das Arbeiten im sozialpädagogischen Kontext (vgl. Slangen 2018, S. 74).

⁴⁵ Sofern dies durch die vorhandenen Unterlagen der Kinder- und Jugendhilfe möglich ist beziehungsweise eine Bereitschaft des Herkunftssystems vorhanden ist, Informationen mit den Sozialpädagog:innen zu teilen und ihnen zur Verfügung zu stellen.

Elternarbeit

Ein wichtiger Bestandteil und zugleich Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher ist die sogenannte Elternarbeit. Im Kontext der Fremdunterbringung muss angemerkt werden, dass die Eltern beziehungsweise die Personen, bei denen die Kinder und Jugendlichen vor ihrer Abnahme aufgewachsen sind, weiterhin als Bezugspersonen gelten. Das Herkunftssystem gilt für die Wohngemeinschaft als wichtige Auskunftsstelle, beispielsweise bei Vorerkrankungen. Ferner dienen der Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Eltern⁴⁶ der Förderung des Entwicklungsprozesses des Kindes und der, sofern möglich, Verbesserung der familiären Beziehungen. (Vgl. Slangen 2018, S. 75) In Bezug auf die Forschungsfrage stellt die Arbeit mit dem Herkunftssystem einen essenziellen Teil des sozialpädagogischen Handelns dar, denn die Elternarbeit kann „als ein Instrument zur Bearbeitung von Bindungsstörungen und unsicheren Bindungsmustern agieren.“ (Slangen 2018, S. 77) Mit Hilfe der jeweiligen Biografien und der Elternarbeit kann ein besseres Arbeiten hinsichtlich bindungskorrigierender Beziehungserfahrungen stattfinden. Aus psychoanalytischer Sicht ist die Elternarbeit im Kontext der Fremdunterbringung von erheblicher Bedeutung. Wie bereits erwähnt, prägen und verursachen die Eltern die fröheren Erfahrungen einzelner Individuen. Aus diesem Grund können fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche bei der Verarbeitung psychischer Konflikt- und Problemlagen nicht auf das Einbeziehen der Elternfiguren und -rollen verzichten. Zu betonen ist hierbei, dass dies nicht meint, dass die Konflikte immer in Zusammenarbeit mit den Eltern bearbeitet oder gelöst werden. Dies ist aus unterschiedlichen Gründen (z.B.: Abgängigkeit, Verweigerung oder Tod der Bezugsperson) oftmals nicht möglich. Jedoch bedeutet das, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen die Rolle ihrer Eltern bei der Entstehung von Auffälligkeiten und Schwierigkeiten miteinzubeziehen. Festzuhalten bleibt, dass bindungstheoretisches Wissen seitens der Sozialpädagog:innen große Sicherheit beim Umgang mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen und darüber hinaus auch Handlungsanleitungen für den Umgang mit den Bezugspersonen der Herkunfts-familie bietet (vgl. Schleiffer 2007, S. 255).

Traumapädagogik

Ein Konzept, welches in der Arbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen von erheblichem Interesse ist, ist jenes der Traumapädagogik. Sie beschäftigt sich mit Erkenntnissen

⁴⁶ Hierbei werden nicht ausschließlich biologische Elternteile gemeint. Andere Bezugspersonen, bei denen die Kinder und Jugendlichen aufgewachsen sind (z.B. Großmutter, Onkel, etc.), stehen hierbei ebenfalls im Fokus.

der Psychotraumatologie sowie der Traumatherapie und macht diese für das sozialpädagogische Arbeiten in Wohngemeinschaften nutzbar. Dadurch, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche oft traumatisiert sind, weisen sie unterschiedliche psychische Problemlagen auf und stellen somit die pädagogische Fachkraft vor große Herausforderungen. Die Traumapädagogik hat unter anderem das Ziel, eine fachlich qualifizierte Hilfestellung im Kontext der Fremdunterbringung zu leisten. Zusätzlich liegt der Fokus auf der Aufarbeitung und Verarbeitung der traumatischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Somit werden die Chancen erhöht, Risiken wie beispielsweise die Überlastung der Sozialpädagog:innen und mögliche sekundäre Traumatisierungen zu erkennen. Die Traumapädagogik ist im Feld der Fremdunterbringung unabdingbar und sollte in den Institutionen gelebt werden. Sie hilft dabei, beziehungsförderndes Arbeiten unter hinreichendem Schutz der eigenen psychischen beziehungsweise psychosomatischen Gesundheit zu ermöglichen. Mit Blick auf die bildungswissenschaftliche Relevanz kann festgehalten werden, dass Fachpersonal, welches eine traumapädagogische Ausbildung erhalten hat, in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen eine nachweislich bessere Kooperation zwischen den fremduntergebrachten Individuen und den Sozialpädagog:innen erzielt. Durch die Expertise der Traumapädagogik in diesem Feld erhöht sich die Effektivität der Erziehungshilfe. (Vgl. Krautkrämer-Oberhoff et. Al. 2014)

9. Literaturverzeichnis

Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Bowlby, J. (1964): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. 3. Aufl. Kinder Verlag GmbH.: München.

Brisch, K. H., Hellbrügge, T. (2009): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. (3. Aufl.) J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH: Stuttgart 2003.

Brisch, K. H. (2014): Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In: Trost, A. (Hrsg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. SolAgent Media AG, Division of BORGMINN HOLDINH AG, Basel. S.15-43.

Brunner, M. (2021): Von der tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation zur schriftlichen szenischen Interpretation. Eine Handreichung. URL: [Brunner-2021-Tiefenhermeneutik.-Handreichung-zur-schriftlichen-szenischen-Interpretation.pdf](https://www.brunner-verlag.de/fileadmin/redaktion/Downloads/Handreichungen/Handreichung_zur_schriftlichen_szenischen_Interpretation.pdf) [Zugriff am 18.01.2023]

Datler, W., Bogyi G. (1989): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften. In: Trescher, H.G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz: Matthias- Grünwald-Verl.

Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial Verlag: Gießen, 71-108.

Esser, K. (2014): Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe - Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In: Trost. A. (Hrsg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. SolArgent Media AG, Division of BORGmann HOLDING AG: Basel. S. 145-156.

FICE Austria (Hrsg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Verlag Plöchl.

Flick, U. (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH. Harnach, V. (2011): Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme. Juventa Verlag: Weinheim und München, 6. Auflage.

Günder, R. (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Günder, R. (2011): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgrau. 4. Auflage.

Haubl, R., Lohl, J. (2020): Tiefenhermeneutik. In: Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, 555-577.

Hollway, W., & Volmerg, B. (2010): Interpretation group method in the Dubrovnik tradition. International Research Group for Psycho-Societal Analysis. <http://oro.open.ac.uk/34374/>. [Zugriff am 08.08.2022].

Hölzl, E. (1994): Methodenüberblick der Qualitativen Sozialforschung In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hrsg.) Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Jugendamt der Stadt Wien (1985): Die sozialpädagogischen Wohngemeinschaften des Wiener Jugendamtes. Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H.: Wien.

Kindler, H., Grossmann, K. (2008): Vater-Kind-Bindung und die Rolle der Väter in den ersten 11 Lebensjahren ihrer Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, 240-255. 2. aktualisierte Auflage. München, Basel: E. Reinhardt Verlag.

Kindler, H. (2017): Bindungsforschung und Kinderschutz. In: Zimmermann, R., Spangler, G. (Hrsg.): Feinfühlige Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Psychsozial-Verlag. Gießen. S. 97-111.

Klein, R. (2004): Tiefenhermeneutische Zugänge. In: Glaser, E., Klika, D., Prengel., A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 622-635.

Klein, R. (2009): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. URL: [Microsoft Word - klein_tiefenhermeneutik.doc \(uni-kassel.de\)](http://tiny.cc/meyarw) [Zugriff am 02.08.2022].

Klein, R. (2013): Tiefenhermeneutische Analyse. In: Frieberthäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 263–281. Weinheim: Beltz Juventa.

Krautkrämer-Oberhoff, M., Klein, J., Macsenaere, M. (2014): Schulungsprojekt Traumapädagogik als Antwort auf Traumafolgestörungen bei untergebrachten jungen Mädchen: Die Mauritz Kjh Münster macht sich auf den weg. Unsere Jugend 66(1): 19-33.

König, H.-D. (2019): Einführung in die Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. Zugleich eine Auseinandersetzung mit Goffmans auf die Theatermetapher rekurrierende Interaktionssoziologie. In: Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

König, H.-D., König, J., Lohl, J., Winter, S. (2020): Alfred Lorenzer zur Einführung. Psychoanalyse, Sozialisationstheorie und Tiefenhermeneutik. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Toronto.

Leithäuser, T. (1991): Psychoanalytische Methoden in der Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 278-281). München: Beltz - Psychologie Verl. Union. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37374>.

Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel der Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Leithäuser, T. (2009): Auf gemeinsamen und eigenen Wegen zu einem szenischen Verstehen in der Sozialforschung. In: Sozialpsychologisches Organisationsverständnis. Wiesbaden: VS Verlag, 357-372.

Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: H. D. König, Lorenzer, A. et. al., Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur, Frankfurt a. M. (Fischer), 11-98.

Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt am Main Suhrkamp.
Lorenzer, A. (1971). Psychoanalyse als Sozialwissenschaft (2. Aufl.). Frankfurt am Main Suhrkamp.

Maywald, J. (1997): Zwischen Trauma und Chance. Trennungen von Kindern im Familienkonflikt. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Merkens, H. (1992): Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (Hrsg.), Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten (216-247).

Müller, S. (2001): Bindung, psychische Auffälligkeit und Selbstbild von Jugendlichen im Heim. Inaugural-Dissertation, Universität zu Köln.

Poulsen, I. (2012): Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention. VS: Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Schleiffer, R. (2007): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung.

Beltz Juventa: Weinheim und Basel. 3. Auflage

Schleiffer, R. (2009): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel. 4. Auflage.

Schleiffer, R. (2009): Zum Nutzen der Bindungsforschung für die Praxis stationärer Erziehungshilfe. URL: [Zum Nutzen der Bindungsforschung für die Praxis stationärer Erziehungshilfe - PDF Kostenfreier Download \(docplayer.org\)](http://www.docplayer.org/1020077-Zum-Nutzen-der-Bindungsforschung-fuer-die-Praxis-stationerer-Erziehungshilfe-PDF-Kostenfreier-Download.html) [Zugriff am 12.09.2022].

Schleiffer, R. (2014): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

Schleiffer, R. (2015): Fremdplatzierung und Bindungstheorie. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

Schleiffer, R., Müller, S. (2002): Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (9) 747-765.

Schmid, V. (2006): Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr, M., Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Juventa Verlag Weinheim und München. S. 47- 59.

Schoch, Jürg (1989): Heimerziehung als Durchgangsberuf? Eine theoretische und empirische Studie zur Personalfluktuation in der Heimerziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Stadt Wien (2023): Krisenzentren der Stadt Wien – Kinder – und Jugendhilfe (MA 11). URL: [Krisenzentren für Kinder und Jugendliche - Angebote und Standorte \(wien.gv.at\)](http://www.wien.gv.at/krisenzentren-fuer-kinder-und-jugendliche-angebote-und-standorte) [Zugriff am 26.02.2023].

Stierlin, H. (1985): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Erw. Neuausgabe. Frankfurt am Main.

Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz, 1993. 3. Auflage.

Holdenrieder, J. (2013): Betriebswirtschaftliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung. Stuttgart.

Schwabe, M. (2003): Was HeimerzieherInnen alles leisten und bewältigen (können müssen).

Anforderungen an Fachlichkeit und Belastbarkeit der MitarbeiterInnen in stationären Gruppensettings. In: Hast, Schlippert, Schröter, Sobiech, Teuber (Hrsg.): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen. IGfH-Eigenverlag: Frankfurt am Main, 1. Auflage. 260-289.

Slangen, M. (2018): Bindungsstörungen und unsichere Bindungsmuster. Chancen und Grenzen der stationären Jugendhilfe. Diplomica Verlag GmbH: Hamburg.

Uzner, L. (2009): Bindungsgeleitete Interventionen im Heim. In: Henri, J., Gasteiger-Klicpera, B., Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen.

Ziegenhain, U. (2017): Bindungsforschung und Kinder- und Jugendhilfe – unvereinbar? In: Zimmermann, P., Spangler, G. (Hrsg.): Feinfühlige Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Psychosozial-Verlag: Gießen.

Wirth, R. (2021): Vorbild KITA. Begleiteter Übergang in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial extra Jg. 45 (1) 60-64.

Wöller, W., Eberhard-Kaechele, M., Redeman, L. (2013): Trauma und Persönlichkeitsstörungen: Ressourcenbasierte Psychodynamische Therapie (RPT) traumabedingter Persönlichkeitsstörungen (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer.

10. Anhang

10.1 Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll A – Bewohner:innen-Team

Datum und Uhrzeit der Beobachtung: 10.11.2021 15 Uhr

Ort der Beobachtung: Wohnzimmer der Wohngemeinschaft – Bewohner:innen-Team

Anwesende Personen: zwei Sozialpädagog:innen und alle Bewohner:innen der Wohngemeinschaft

Es findet ein Bewohner:innen-Team im Wohnzimmer der Wohngemeinschaft statt. Anwesend sind die diensthabenden Sozialpädagog:innen Gertraud und Sophie und alle Bewohner:innen der Wohngemeinschaft. Eine Woche davor kam es zu einem Aushang am Whiteboard, welches sich im Vorzimmer der Wohnung befindet. Auf diesem sind die Themen, welche von den Sozialpädagog:innen mit den Bewohner:innen besprochen werden möchten, festgehalten. Ferner besteht für die Bewohner:innen die Möglichkeit, eigene Themen beziehungsweise Anliegen dort zu vermerken und im Bewohner:innen-Team zu besprechen. Das

Bewohner:innen-Team wird von einem Sozialpädagogen beziehungsweise einer Sozialpädagogin protokolliert, die Bewohner:innen unterschreiben und das Protokoll wird im Büro der Wohngemeinschaft abgeheftet. Thema der heutigen Teamsitzung ist „Veränderungen in der Wohngemeinschaft“. Seitens der Bewohner:innen wurden keine Themen notiert. Es kommt zur Besprechung der Veränderungen und der Nachmittagsgestaltung.

Beobachtung

1 Kollegin Gertraud und die Beobachterin teilen den Bewohner:innen mit, dass das
2 Bewohner:innen-Team startet, und gehen ins Wohnzimmer, um dort Platz zu nehmen. Es dauert
3 eine Weile, bis sich alle Bewohner:innen einfinden. Stefanie betritt als erste Bewohnerin das
4 Wohnzimmer und setzt sich ans Ende der Couch, gefolgt von den Bewohnerinnen Anna und
5 Jasmin. Anna sitzt ganz nah bei Stefanie, auf der Lehne der Couch, obwohl noch genügend
6 Platz auf der Couch ist. Jasmin versucht ebenfalls, so nah wie möglich bei Stefanie zu sitzen.
7 Anschließend kommt Bewohner Peter in den Raum. Er nimmt einen mittleren Platz auf der
8 Couch ein. Peter überschlägt die Beine, stützt einen Arm unter den anderen und legt seinen
9 Kopf in die Hand. Danach tritt Viktor in den Raum und nimmt auf einem Sitzsack, neben Peter,
10 Platz. Während er den Platz einnimmt, lächelt er die Beobachterin an. Viktor hat sich zum
11 Bewohner:innen-Team Weintrauben mitgenommen. Diese stehen in einer Schüssel auf seinem
12 Schoß. Er legt eine Hand in die Schüssel und lässt den Stängel zwischen seinen Fingern gleiten.
13 Danach kommt Sozialpädagogin Gertraud und nimmt gegenüber der Kinder- und Jugendgruppe
14 auf einem Sessel Platz, schlägt ein Bein über das andere. Anschließend legt sie ihren Notizblock
15 auf ihren Schoß und verschränkt die Hände. Währenddessen sieht sie die Bewohner:innen,
16 welche bereits Platz genommen haben, an. Bewohnerin Natascha kommt in den Raum, geht mit
17 großen Schritten zu Stefanie und setzt sich nah neben diese. Stefanie sagt zu Bewohnerin
18 Natascha „*okay, passt schon*“, als diese ebenfalls die Nähe zu Stefanie sucht. Nachdem sie dies
19 gesagt hat, schaut sie zur Beobachterin und verdreht die Augen. Bis auf einen Bewohner sitzen
20 alle Bewohner:innen auf der Couch beziehungsweise auf Sitzsäcken im Wohnzimmer. Es
21 vergehen einige Minuten, bis alle Beteiligten einen für sie passenden Sitzplatz haben.
22 Bewohner Christopher, welcher der älteste der Gruppe ist, betritt als letzter Bewohner das
23 Wohnzimmer. Er blickt auf die Couch macht das Geräusch „*tzz*“ und blickt zum Esstisch. Er
24 geht anschließend zu diesem und nimmt sich einen Stuhl, setzt sich neben den Sitzsack, auf
25 welchem Viktor sitzt, etwas abseits der anderen Bewohner:innen, lehnt sich zurück und
26 verschränkt die Hände im Nacken. Die Bewohner:innen sprechen unentwegt miteinander, es ist
27 sehr schwer, etwas zu verstehen. Es dauert einige Minuten, bis die Bewohner:innengruppe ruhig

28 ist. Dies betrifft sowohl Ausrufe der Kinder und Jugendlichen als auch, dass jede Person einen
29 für sie passenden Platz hat und ruhig sitzen bleibt. Sozialpädagogin Gertraud eröffnet das
30 Bewohner:innen-Team mit den Worten: „*Jasmin, du bist heute zum ersten Mal dabei. Wer kann*
31 *Jasmin erklären, was wir jetzt machen, beziehungsweise, was das Bewohner:innen-Team ist?*“
32 Bei diesen Worten schaut sie in die Runde. Stefanie schaut Gertraud an und sagt: „*Das*
33 *Kinderteam findet ab und zu statt, meist, wenn die Betreuer etwas mit uns zu besprechen haben.*
34 *Auch können wir sagen, wenn uns etwas ärgert oder wenn wir etwas anders haben möchten.*“
35 Nach dem Gesagten blickt sie zu Jasmin. Gertraud nickt und sagt: „*Ja genau, das ist korrekt.*
36 *Ich seh', dass keiner von euch etwas auf dem Aushang notiert hat. Warum denn nicht? Hat*
37 *keiner von euch etwas mit uns zu besprechen?*“ Gertraud schaut die Bewohner:innen, einen
38 nach dem anderen, an. Sie wartet die Reaktion der Bewohner:innen nicht ab, sondern sagt
39 sogleich: „*Na gut, dann kommen wir zum ersten Punkt. Es wird in der WG zu Veränderungen*
40 *kommen. Der Martin wird am 1.12. die Wohngemeinschaft verlassen, da er in Bildungskarenz*
41 *geht. Die Bildungskarenz dauert bis zum 31.8.*“ Sogleich ruft Christopher, welcher das
42 Bezugskind von Martin ist: „*Was, bester Betreuer geht?!*“, gefolgt von einem Schnalzgeräusch.
43 Beim Ausruf schaukelt er mit seinem Stuhl und hat einen Arm auf der Lehne, den anderen wirft
44 er in die Höhe. Nach seinem Ausruf fügt er hinzu: „*Dann bekomme ich einen neuen*
45 *Bezugsbetreuer, aber einen Mann und ganz bestimmt keine Frau! Ich will einen Mann! Ganz*
46 *bestimmt, will ich einen Mann. Frauen haben wir eh schon so viele.*“ Währenddessen gibt es
47 einen kurzen Blickkontakt mit Sozialpädagogin Gertraud. Christopher sieht sie an,
48 anschließend wendet er seinen Blick von ihr ab. Gertraud sieht Christopher an, kommentiert
49 nichts. Stefanie zieht die Schultern ein wenig hoch und neigt ihren Kopf nach vorne, macht
50 große Augen. Es kommt zu unterschiedlichen Zwischenrufen, die kaum zu verstehen sind. Ob
51 alle Bewohner:innen sich verbal äußern, kann bei dem Durcheinander der Wörter nicht
52 ausgemacht werden. Als die Stimmen leiser werden und die Kinder- und Jugendgruppe wieder
53 einigermaßen zur Ruhe kommt, fragt Viktor: „*Was wird eigentlich Martin machen?*“ Nachdem
54 er die Frage gestellt hat, nimmt er eine Weintraube und sieht zu Christopher hinüber. Gertraud
55 fragt: „*Wisst ihr, was Bildungskarenz ist?*“ Viktor schaut zu Gertraud und sagt: „*Das ist für,*
56 *um besser lernen zu können.*“ Gertraud nickt und entgegnet: „*Ja, genau, Martin nutzt diese Zeit,*
57 *um seine Schule fertig zu machen.*“ Viktor fragt Gertraud: „*Und was ist mit der Sophie? Die*
58 *lernt für die Uni, wann geht die?*“ Gertraud sagt: „*Es geht jetzt um den Martin und nicht um*
59 *die Sophie.*“ Sophie erwidert: „*Jetzt bleib' ich amal da.*“ Peter, welcher neben Viktor sitzt, sieht
60 aus dem Fenster. Christopher spricht laut und sagt: „*Wieso gehen die besten Betreuer? Ich*
61 *möchte dann aber schon noch einen Bezugsbetreuertag machen. Und ich sag's noch einmal,*

62 *ich möchte nicht noch eine Frau als Bezugsbetreuerin haben, ich möchte einen Mann. Wir*
63 *haben eh schon genug Frauen.“* Bei diesen Äußerungen hat Christopher die Hände hinter dem
64 Kopf verschränkt, sitzt aufrecht und trägt ein kleines Lächeln im Gesicht. „*Ja, ich habe es*
65 *gehört Christopher*“, erwidert Gertraud, sieht ihn kurz an und wendet anschließend ihren Kopf
66 zur restlichen Kinder- und Jugendgruppe. Gertraud sagt: „*Das ist nicht die einzige Veränderung*
67 *in der Betreuergruppe, Sarah geht mit 1.1.*“ Peter, welcher das Bezugskind von
68 Sozialpädagogin Sarah ist, sagt: „*Dann muss ich neuen Betreuer.*“ und sieht Gertraud an. Dies
69 sagt er, während er sein Gesicht in die abgestützte Hand legt. Anschließend nimmt er seine
70 Geldbörse, welche auf seinem Schoß gelegen ist, in die Hand und schaut diese an. Öffnet und
71 schließt diese einige Male. Gertraud sagt: „*Ja, dann bekommst du einen neuen Bezugsbetreuer*
72 *oder eine neue Bezugsbetreuerin.*“

73 Stefanie fragt laut „*Was?*“, macht dabei große Augen, legt ihren Kopf auf den Polster, welchen
74 sie auf dem Schoß hat, und verweilt einige Zeit in dieser Position. „*Warum?*“, fragt Viktor und
75 Gertraud antwortet: „*Sarah geht zurück nach Oberösterreich.*“ Stefanie hebt ihren Kopf vom
76 Polster. Während dieser Unterhaltung spielt Peter weiterhin mit seiner Geldbörse und sieht
77 nicht mehr auf. Christopher und auch die anderen Kinder und Jugendlichen sagen nichts dazu.
78 Viktor sieht in seine Schüssel, mittlerweile sind kaum noch Weintrauben vorhanden. Es ist eine
79 Weile still, die Bewohner:innen schauen sich gegenseitig an, bis Stefanie sagt: „*Was ist, wenn*
80 *Harald geht? Er ist schon am längsten da, zum Glück.*“ Bei dieser Aussage sitzt Stefanie gerade
81 und legt den Polster ein wenig zur Seite. Christopher sagt: „*Fix möchte ich einen männlichen*
82 *Bezugsbetreuer haben.*“ Er zupft nun einige Male an seinem T-Shirt. Sozialpädagogin Gertraud
83 schaut zu ihm, sieht ihn einige Sekunden an und wendet anschließend den Blick ab. Peter lehnt
84 sich zurück, und greift sich mit seiner Hand in den Nacken und legt das eine Bein über das
85 andere. Danach bewegt er unentwegt seine Geldbörse in seiner Hand und schaut diese an.
86 Gertraud wartet, sieht die Kinder und Jugendlichen an und erkundigt sich: „*Kennt sich jeder*
87 *aus? Gut. Die beiden haben eh noch a paar Dienste, da könnt' ihr sie dann auch fragen, solltet's*
88 *ihr noch Fragen haben.*“ Viktor fragt: „*Kommt Martin wieder in die WG?*“ Hierbei antwortet
89 ihm Gertraud, die Schultern in die Höhe ziehend: „*Puh, das weiß ich nicht. Frag am besten*
90 *ihn.*“ Viktor isst bei dieser Konversation seine restlichen Weintrauben sehr schnell auf. Jasmin,
91 welche während des gesamten Bewohner:innen-Teams ruhig war, sagt: „*Ich möchte nicht mehr*
92 *hier sein, ich möchte wieder zu meiner Tante. In der WG möchte ich nicht wohnen.*“ Gertraud
93 erwidert: „*Momentan wohnst du hier*“ und Gertraud nickt. „*Ja, aber ich möchte nicht*“, erwidert
94 Jasmin. „*Darüber sprechen wir jetzt nicht im Bewohner-Team, das können wir später auch*
95 *besprechen*“, sagt Gertraud und wendet den Blick von Jasmin ab. „*Gut*“, sagt Gertraud, „*wenn*

96 *ihr sonst keine Anliegen habt und nichts besprechen wollt, dann unterschreibt's jetzt bitte das*
97 *Protokoll. Danach red' ma, wer was am Nachmittag machen möchte.“* Das Bewohner:innen-
98 Protokoll wird an die einzelnen Bewohner:innen gereicht und alle unterschreiben darauf. Viktor
99 unterschreibt zunächst mit „*ich*“ und gibt es schmunzelnd weiter. Als Gertraud dies sieht, sagt
100 sie „*na kum, unterschreib mit deinem Namen*“, was Viktor schließlich macht. Nachdem alle
101 unterschrieben haben, setzen sie sich nicht gleich wieder hin, sie müssen erst von Gertraud mit
102 den Worten „*niedersetzen, wir sind noch nicht fertig*“ dazu aufgefordert werden. Nachdem alle
103 auf ihrem Platz sitzen, wird die Nachmittagsbetreuung besprochen. Jede Person sagt, was sie
104 gerne unternehmen möchte, und nach und nach verlassen die Kinder und Jugendlichen das
105 Wohnzimmer. Stefanie verlässt den Raum als eine der ersten, gefolgt von Anna und Natascha.
106 Peter und Viktor gehen gleichzeitig, Christopher stellt den Stuhl zurück zum Esstisch und
107 verlässt ebenfalls den Raum.

Beobachtungsprotokoll B - Garten

Datum und Uhrzeit der Beobachtung: 05.12. 2021 15 Uhr

Ort der Beobachtung: Wohngemeinschaft + Privatgarten

Anwesende Personen: drei Sozialpädagog:innen, fünf Bewohner:innen

Die Beobachtung startet mit dem Aufbruch in der Wohngemeinschaft und dem Weg zu einem Privatgarten. In diesem findet die Abschiedsfeier des Sozialpädagogen Martin statt. Martin hat für die Abschiedsfeier ein Lagerfeuer und selbstgemachten Punsch vorbereitet. Anschließend geht die Gruppe, bis auf einen Bewohner, in den nahegelegenen Park. Christopher verbleibt mit Martin im Privatgarten, da die beiden sich noch ein Fußballmatch am Handy ansehen.

Beobachtung

1 Die Kinder und Jugendlichen ziehen sich Schuhe und Jacken an. Viktor läutet bei der
2 Wohngemeinschaft (sein Zimmer befindet sich außerhalb der Kern-Wohngemeinschaft im
3 Halbstock) und fragt: „*Wann gehen wir los?*“. Er hat bei dieser Aussage bereits alle
4 Kleidungsstücke an. Sozialpädagogin Ricarda entgegnet: „*Hast du deine FFP2-Maske mit?*“
5 „*Nein*“, sagt Viktor, „*kannst du mir oben aufsperren?*“. Die Beobachterin begleitet Viktor in
6 den Halbstock ⁴⁷ und sperrt auf. Anschließend geht sie wieder ins Vorzimmer der
7 Wohngemeinschaft und beobachtet das Gruppengeschehen. Natascha ist bereits fertig
8 angezogen, spricht Stefanie an und fragt: „*Wo treffen wir Martin?*“. Stefanie sieht Natascha an
9 und sagt: „*Ich weiß es nicht genau, da bei Ort X, frag die Betreuer.*“ Natascha entfernt sich
10 von Stefanie und beginnt beim Vorzimmerspiegel zu tanzen, lächelt sich dabei an. Anna ist
11 ebenfalls bereits angezogen und steht neben Stefanie, welche auf ihr Handy sieht. Neben
12 Stefanie steht ein kleines Sackerl. Anna sieht Natascha zu. Viktor läutet erneut an der WG-
13 Eingangstür, trägt keine FFP2-Maske, sondern einen Mund-Nasen-Schutz. Er bleibt im Gang
14 stehen, Ricarda hält mit einer Hand die Eingangstür auf. Sie sagt „*Nimm bitte eine FFP2-
15 Maske, hast du keine mehr?*“, „*Nein*“, erwidert Viktor. „*Na dann komm, ich geb' dir eine
16 Neue*“, sagt Ricarda. Sie geht von der Eingangstür zum Dienstzimmer. Viktor folgt ihr und
17 bleibt im Türrahmen des Dienstzimmers stehen, sieht Ricarda hinterher. Sie nimmt eine Kinder-
18 FFP2-Maske und überreicht sie Viktor. Dieser sagt: „*Das sind Kinder-Masken, die sind mir zu
19 klein.*“ „*Aja*“, meint Ricarda. Sie nimmt Viktor die Maske aus der Hand, gibt sie zurück in die
20 Box, greift in eine danebenliegende Box und gibt ihm eine Erwachsenen-Maske. „*Danke*“, sagt

⁴⁷ Im Halbstock des Gebäudes befindet sich das Zimmer von Viktor, welches ebenfalls über eine WC-Anlage und Dusche verfügt.

21 Viktor, dreht sich um, geht zum Eingangsbereich der WG und lehnt sich an die Eingangstür. Er
22 fragt: „*Gehen wir jetzt?*“ und Ricarda, welche ihre Jacke vom Haken im Dienstzimmer nimmt,
23 antwortet ihm: „*Ja, wenn alle fertig sind, können wir los*“. „*Es sind alle fertig*“, entgegnet
24 Viktor. „*Ich noch nicht ganz*“, sagt Ricarda. Hierbei steckt sie das Diensthandy in ihre
25 Jackentasche und dreht das Licht im Dienstzimmer ab. Anschließend verlässt sie dieses und
26 verschließt die Dienstzimmertür. Christopher kommt aus seinem Zimmer, hat die FFP2-Maske
27 so auf, dass seine Nase nicht bedeckt ist, bleibt im Vorzimmer stehen und richtet seinen Blick
28 zum Dienstzimmer. „*Ich geh jetzt los. Es ist eh dort bei Ort X, oder?*“, fragt Christopher. „*Ja,*
29 *genau, wir treffen uns dort und setz' deine Maske ordentlich auf*“ entgegnet Ricarda.
30 Christopher zupft an der Maske, diese bedeckt Nase und Mund nicht komplett, und fragt:
31 „*Könnt ihr bitte mein Zimmer zusperren?*“ Während er dies sagt, verlässt er die WG. „*Wir*
32 *können gehen*“, sagt Ricarda zu den Bewohner:innen. Die Beobachterin macht die Eingangstür
33 der Wohngemeinschaft auf und die Bewohner:innen gehen hinaus. Ricarda sperrt in der
34 Zwischenzeit das Zimmer von Christopher zu. Sobald die Tür offen ist, läuft Natascha rasch
35 die Stiegen hinunter, hält sich mit der rechten Hand am Stiegengeländer fest. Sie ruft
36 Bewohnerin Anna: „*Komm, wir machen ein Wettrennen!*“ Diese schaut Natascha an, das
37 Tempo ihres Ganges bleibt gleich und sie geht weiterhin neben Stefanie. Stefanie steckt
38 während des Stiegensteigens das Handy in ihren Rucksack und hat das Sackerl um den
39 Unterarm gehängt. Viktor steckt seine Hände in die Jackentaschen und sieht Natascha hinterher.
40 Die Beobachterin geht hinter Stefanie und Anna, das Schlusslicht bildet Sozialpädagogin
41 Ricarda, welche die WG-Tür zusperrt. Auf dem Weg zur Bushaltestelle nimmt Natascha die
42 Hand der Beobachterin und erkundigt sich: „*Wann hast du wieder Nachtdienst?*“ Die
43 Beobachterin antwortet: „*Am Donnerstag.*“ „*Aha*“, entgegnet Natascha, „*können wir dann*
44 *wieder lesen?*“ „*Ja, könn' ma gern machen*“, erhält Natascha als Antwort. Stefanie und Anna
45 gehen einige Meter vor der Beobachterin und Natascha nebeneinander, Viktor geht neben
46 Sozialpädagogin Ricarda. Als die Gruppe bei der Busstation ankommt, hält der Bus. Natascha
47 lässt die Hand der Beobachterin los und steigt sogleich in den Bus. Sie wird von
48 Sozialpädagogin Ricarda aufgefordert: „*Natascha, lass bitte amal die anderen Leut*
49 *aussteigen.*“ Natascha bleibt im Eingangsbereich des Busses stehen und dreht ihren Körper zur
50 Seite, die Fahrgäste steigen aus und anschließend geht sie in den hinteren Teil des Busses.
51 Viktor und Ricarda steigen nach Natascha ein, wobei Viktor sich einige Reihen von Natascha
52 entfernt zu einem Fensterplatz setzt. Sozialpädagogin Ricarda nimmt neben ihm Platz. Natascha
53 ruft „*Stefanie, Anna, kommt's!*“ und macht eine winkende Bewegung mit ihrer Hand. Die
54 beiden, welche direkt nach Viktor und Ricarda eingestiegen sind, setzen sich zu Natascha.

55 Stefanie holt ihr Handy aus der Jackentasche und nimmt neben Natascha Platz. Anna nimmt
56 neben Stefanie Platz. Stefanie sitzt in der Mitte der beiden und alle drei schauen auf ihr Handy,
57 lachen von Zeit zu Zeit und Stefanie sagt einige Male „*Natascha, nicht so laut*“. Viktor schaut
58 aus dem Fenster und Ricarda sieht der Mädchengruppe zu. Bei Station X sagt Ricarda „*so, wir*
59 *steigen aus, kommt's bitte*“ und drückt den Halteknopf. Viktor steht als Erster der
60 Bewohner:innen an der Bustür, schaut aus dem Fenster. Stefanie steckt ihr Handy in die
61 Jackentasche und Natascha meint „*oh, da müssen wir dann weiterschauen*“, Stefanie antwortet
62 Natascha nicht. Nachdem alle ausgestiegen sind, nimmt Natascha die Hand der Beobachterin
63 und beide überqueren die Straße, gefolgt von Anna und Stefanie, Viktor geht vor ihnen,
64 Sozialpädagogin Ricarda bildet das Schlusslicht. Auf der anderen Straßenseite angekommen,
65 sagt Natascha zur Beobachterin: „*Schau, da kommt Christopher.*“ Die Beobachterin stimmt ihr
66 zu. Christopher hat sein Handy in der Hand und kommt auf die Gruppe zu. Beim Privatgarten
67 angekommen, steht Sozialpädagoge Martin beim Eingangstor und öffnet dieses mit einem
68 „*Hello*“. Natascha lässt die Hand der Beobachterin los, und geht zu Martin und erkundigt sich:
69 „*Wohnst du hier?*“ „*Nein, das ist der Garten einer Freundin.*“ „*Oooh, deiner Freundin?*“,
70 fragt Natascha. „*Nein, einer Freundin, Natascha*“, antwortet Martin, schüttelt dabei den Kopf
71 und grinst. „*Schau, du kannst gerade aus weitergehen und dich auf eine Matte setzen*“, fügt er
72 noch hinzu. Beim Gesagten hebt Martin seinen Arm und deutet auf den hinteren Teil des
73 Gartens. Natascha sieht sich um und geht den Weg entlang. Anna und Stefanie gehen
74 gleichzeitig durchs Eingangstor, und halten kurzen Augenkontakt mit Martin und folgen
75 Natascha. Während die Bewohner:innen den Garten betreten, sagt Martin immer wieder
76 „*Hello, hallo, ihr Lieben, schön, dass ihr da seid*“, nickt und sieht jedem Kind dabei in die
77 Augen. Viktor tritt ein und sagt: „*Das Haus sieht alt aus*“, worauf Martin antwortet „*Ja, das*
78 *dürft schon älter sein. Drinnen schaut's nicht so alt aus.*“ Viktor folgt den anderen
79 Bewohner:innen. Ricarda und die Beobachterin werden mit einer Umarmung von Martin
80 begrüßt, anschließend tritt Christopher auf das Grundstück. „*Schön, dass du Zeit hast,*
81 *Christopher*“, sagt Martin und hält ihm seine Faust hin. Christopher formt mit seiner rechten
82 Hand ebenfalls eine Faust und schlägt seine auf Martins. Danach schließt Martin die Gartentür.
83 Um das Lagerfeuer sind Isomatten am Boden verteilt. Natascha setzt sich nicht. Sie geht zu den
84 auf einem kleinen Tisch stehenden Tassen und fragt: „*Wem gehören die?*“ Martin sagt: „*Die*
85 *habe ich mir von einer Freundin ausgeborgt.*“ Die Beobachterin nimmt auf einer Isomatte
86 Platz, Viktor setzt sich neben sie und sieht ins Feuer. Stefanie setzt sich auf den anderen freien
87 Platz neben der Beobachterin, gefolgt von Anna, welche neben Stefanie Platz nimmt.
88 Sozialpädagogin Ricarda setzt sich nicht, sondern bleibt neben Anna stehen. Christopher sieht

89 sich um und fragt: „*Gibt's keine Sesseln? „Nein, auf die Iso-Matten kannst dich drauf setzen, wennst magst. Die sind bequem“*, antwortet Martin. Christopher sagt „aha“ und bleibt stehen.
90 Wenig später nimmt er sich eine Isomatte, und zieht diese etwas abseits der anderen
91 Bewohner:innen am Boden entlang und setzt sich anschließend darauf. Martin bleibt gegenüber
92 der Bewohner:innen-Gruppe stehen und sagt: „*Ich habe für euch an Punsch vorbereitet.“ „Und Schokolade“*, sagt Natascha, den Blick auf diese gerichtet. „*Ja, genau, die geb ma dann in die Bananen und legen sie ins Feuer“*, entgegnet Martin. Im Lagerfeuer befindet sich eine
93 Vorkehrung, in der der Punsch warmgehalten wird. „*Im Sommerurlaub hat euch allen das ja so gut geschmeckt, da hab' ich mir gedacht, dass mach ma jetzt nochmal“*, sagt Martin an die
94 Gruppe gewandt. „*Du magst ja voll gern Schokolade“*, sagt Natascha zur Beobachterin und
95 diese nickt. Martin wendet sich an Natascha und fragt: „*Magst du mir beim Punsch austeilen helfen?“* Natascha nickt, nimmt sich ein Häferl und geht zur Feuerstelle. Martin hält sie an der
96 Schulter zurück und sagt: „*Das mach ich, du kannst mir die Häferl reichen.“* Natascha geht ein
97 paar Schritte zurück und hält das Häferl mit beiden Händen fest. „*So Natascha, komm“*, sagt
98 Martin und streckt seinen Arm aus. Sie gibt ihm das Häferl, er nimmt es und schüttet den Punsch
99 hinein. Martin steht auf und wendet sich mit den Worten „*Möchtest du einen Punsch, Viktor?“*
100 an den Jungen. Viktor sieht Martin nicht an, sein Blick ist, seitdem er sich hingesetzt hat, ins
101 Feuer gerichtet. Es vergehen einige Sekunden, bis Viktor Martin mit einem „*Ja“* antwortet.
102 Beim Beantworten der Frage hält Viktor nur kurzen Augenkontakt mit Martin. Nachdem er
103 geantwortet hat, richtet er seinen Blick wieder auf das Feuer und zieht seine Beine zur Brust.
104 Als er das Getränk von Martin erhält, nimmt er dieses kommentarlos an, Augenkontakt ist
105 keiner vorhanden. Viktor sagt zur Beobachterin „*der Feuer ist echt schön warm“*, diese nickt
106 und sagt „*das Feuer“*. Martin erkundigt sich bei der Beobachterin „*Magst du auch einen?“*
107 „*Ja, gern“*, antwortet diese. Natascha geht zum kleinen Tisch, auf dem die Häferl stehen und
108 gibt Martin eines. Martin sagt an die Gruppe gewandt: „*Aufpassen Leut, der Punsch ist echt heiß.“* Martin schenkt erneut Punsch ins Häferl, geht zu Stefanie und überreicht ihr dieses.
109 „*Bitte liebe Stefanie“* sagt er und beide grinsen. „*Magst du auch einen?“*, fragt er Anna. Diese
110 hat ihre Beine an sich gezogen, schaut unter ihren langen Stirnfransen hervor und sagt „*Ja“*.
111 Nachdem Martin Anna ein Häferl gereicht hat, dreht er sich zu Christopher: „*Du auch?“* Dieser
112 nickt. Martin geht zu Natascha, diese reicht ihm eine Tasse, Martin füllt Punsch hinein und
113 reicht Christopher das Getränk. Anschließend schaut er zu Richarda, deutet auf die Häferl und
114 schaut wieder zu ihr. Sie nickt. Martin geht zu den Häferln und nimmt eines. Natascha sieht
115 sich die Schokoladen an und fragt: „*Darf ich die ganze dann mitnehmen?“* Martin lächelt und
116 sagt: „*Na, die sind für die Schokobananen.“* Er wendet sich von Natasha ab, schenkt den
117

123 Punsch ein, und geht zu Ricarda und überreicht ihr das Getränk. Sie lächeln einander an. „So.
124 *Jetzt kommt's amal alle her, wir richten die Schokobananen. Also, ihr wisst's noch, wie des*
125 *geht, oder? Ihr legts die Schoko da eine und wickelts die Banane danach in Alu-Folie ein. Dann*
126 *gebt's sas mir und ich legs da in den Topf*“, sagt Martin zu den Bewohner:innen gewandt.
127 Martin verteilt die Schokolade und die Bananen an die Gruppe. „*Boah, das wird so geil*
128 *schmecken*“, sagt Natascha und ist mit dem Einpacken der Schokobanane als Erste der Gruppe
129 fertig. Martin sammelt die eingepackten Bananen ein und gibt sie auf den Grill. Stefanie fragt
130 die Beobachterin „*Soll ich's ihm jetzt geben?*“ und nimmt das Sackerl in die Hand. Die
131 Beobachterin sagt: „*Wie du möchtest.*“ Stefanie sieht zum Sackerl, dann zu Martin und wieder
132 zur Beobachterin. „*Kannst du es ihm geben?*“, fragt Stefanie die Beobachterin. Diese meint:
133 „*Wenn du magst kann ich Martin sagen, dass du was für ihn gmacht hast.*“ Stefanie nickt. Die
134 Beobachterin ruft Martin zu sich und sagt „*schau, die Stefanie hat da was für dich*“. Dieser
135 wendet sich an Stefanie. Stefanie übergibt Martin das Sackerl und sagt: „*Das hab ich für dich*
136 *gemacht, weil du ja weggehst. Dass du uns nicht vergisst.*“ Martin sagt „*oh, wow, danke*
137 *Stefanie*“ und öffnet das Sackerl. In diesem sind unterschiedliche Süßigkeiten und ein Brief.
138 Auf diesem sind Fotos von Martin, meist Gruppenfotos. Es gibt auch ein Foto von Martin, bei
139 dem es scheint, als wäre er aus einem Gruppenfoto geschnitten worden. Auf diesem wurden
140 ihm die Lippen rot angezeichnet. Geschrieben steht: „*Lieber Martin, schön, dass du bei uns in*
141 *der WG gearbeitet hast. Ich wünsche dir alles Gute. Liebe Grüße, Stefanie*“. Als Martin den
142 Brief ansieht, lacht er und sagt „*vielen herzlichen Dank*“. Stefanie lacht und sagt „*bitte*“, sieht
143 zu Anna und beide lachen. Während dieser Situation ruft Natascha dazwischen: „*Schau, schau*
144 *Martin, ich hab auch was für dich!*“ „*Gleich, Natascha, ich red grad noch mit der Stefanie.*“
145 Er gibt den Brief wieder zurück ins Sackerl und bedankt sich erneut. Anschließend gibt er das
146 Sackerl zum kleinen Tisch, auf dem noch einige Häferln stehen. Martin geht zu Natascha, die
147 in der Zwischenzeit ihren Rucksack ausgeräumt hat. In diesem befinden sich einige Spielsachen
148 und ihr Kuscheltier. Sie überreicht Martin einen Zettel, auf dem ein Herz aufgeklebt ist und
149 Zeichnungen zu sehen sind. „*Hier für dich.*“ „*Danke.*“ Danach gibt sie ihm noch ein kleines
150 Säckchen mit Süßigkeiten. „*Die hab ich von meinem Geld gekauft, nicht von den Betreuern*“,
151 erklärt Natascha. „*Oh, herzlichen Dank*“, erwidert Martin. Er gibt die Sachen ins Sackerl,
152 welches er von Stefanie erhalten hat. „*So*“, sagt Martin, klatscht in die Hände und reibt diese
153 aneinander „*Ess ma die Schokobananen, würd ich sagen, ich glaub, die sind schon fertig.*“ Er
154 teilt die Schokobananen an die Bewohner:innen aus. Sozialpädagogin Ricarda sagt zu
155 Natascha: „*Räum jetzt dann dein Spielzeug wieder ein, Natascha, lass es nicht so am Boden*
156 *liegen. Und warum hast du überhaupt die ganzen Sachen mit?*“ Natascha sieht die

157 Sozialpädagogin an und verdreht die Augen. „*Was geht dich das an?*“, erhält Ricarda als
158 Antwort. „*Martin, wie viele Leute wohnen da?*“ „*Boah, das weiß ich gar nicht, Natascha. Es*
159 *werden schon ein paar sein*“, sagt Martin. „*Bist du oft da?*“, erkundigt sich Natascha. „*Hmm,*
160 *manchmal, ab und zu, kommt eigentlich draufan.*“ Martin erkundigt sich zwischendurch immer
161 wieder bei den einzelnen Bewohner:innen, ob diese noch eine Tasse Punsch haben wollen.
162 Viktor, Stefanie und Sozialpädagogin Ricarda nehmen noch eine. Beim Essen fragt Viktor:
163 „*Wie lang bist du jetzt für die Schule lernen?*“ Martin antwortet: „*Jetzt amal bis zum Sommer.*“
164 „*Aha*“, sagt Viktor und schaut anschließend in sein Punschhäferl. Nachdem Stefanie mit dem
165 Essen fertig ist, steht sie auf und geht zum kleinen Tisch, stellt ihr Häferl dort ab und dreht sich
166 zur Feuerstelle. „*Echt geil warm hier*“, meint sie. Als Stefanie aufsteht, bleibt Anna sitzen,
167 sieht zuerst ihr nach und anschließend auf ihre Füße. Martin geht zu Christopher und die beiden
168 unterhalten sich über das heutige Derby, welches sie sich anschließend zusammen am Handy
169 von Christopher ansehen wollen. Sie besprechen, ob sie dazu etwas essen möchten. Christopher
170 schlägt vor: „*Wir können Mäki* ⁴⁸*bestellen.*“ „*Hmm, ja super, das mach ma*“, entgegnet Martin.
171 Anschließend stellt er sich, für alle sichtbar, in die Runde und sagt: „*Danke, dass wir uns heute*
172 *zum Abschied hier getroffen haben. Ich hoffe, dass euch der Nachmittag gefallen hat.*“ Danach
173 verabschiedet sich Martin von allen Kindern. Zu Viktor sagt er: „*Ich wünsche dir für die*
174 *Zukunft alles Gute. Danke für die schöne gemeinsame Zeit und die gemeinsamen Erlebnisse.*“
175 Bei den Worten von Martin sieht Viktor diesen an und nickt, hat ein leichtes Lächeln auf den
176 Lippen. Anschließend hält er Viktor die geschlossene Hand zum Einschlag hin. Viktor sieht ihn
177 an und erwidert die Verabschiedungsgeste. Natascha umarmt Martin, dieser erwidert die
178 Umarmung. Martin hält Anna die Faust zur Verabschiedung hin, diese schlägt ein, sieht dabei
179 aber nicht ihn, sondern sieht die Hand an. Danach dreht sie sich rasch um. Stefanie schlägt
180 ebenfalls auf die hingehaltene Faust von Martin, welcher sagt „*danke noch amal Stefanie, für*
181 *das schöne Geschenk.*“ Christopher verbleibt im Garten. Nachdem sich die Bewohner:innen
182 verabschiedet haben, verlassen sie nach und nach den Garten. Natascha ruft beim Gartentor
183 „*Tschüss, Martin!*“ und winkt ihm mit der einen Hand, die andere greift nach der Hand der
184 Beobachterin. Die Beobachterin umschließt die Hand von Natascha mit ihrer eigenen.

⁴⁸ Hierbei ist das Fast-Food-Restaurant Mc Donalds gemeint.

10.2. Erlebnisprotokolle

Erlebnisprotokoll A

Vor dem Bewohner:innen-Team habe ich nicht wirklich Lust, dieses abzuhalten, da ich aus Erfahrung der letzten Jahre weiß, dass die Kinder- und Jugendgruppe bei diesen Zusammenkünften stets sehr unruhig ist und oft durch ‘sinnbefreite’ Aussagen glänzt. Ferner ist die Gruppe in diesem Setting sehr schwer zu führen. Während die Kinder und Jugendlichen einige Zeit benötigen, um einen für sie passenden Sitzplatz zu finden, sitze ich bereits auf einem Stuhl und erwarte mit Spannung die Reaktionen der Kinder und Jugendlichen auf die in Kürze folgende Information. Ich beobachte das Geschehen und überraschenderweise stört mich das ‘Gewusel’ nicht. Als Kollegin Gertraud die Kinder- und Jugendgruppe über den Weggang der beiden Sozialpädagog:innen informiert, bin ich froh darüber, dass ich diese Information den Bewohner:innen nicht mitteilen muss. Ich habe die Befürchtung, dass viele Emotionen, Fragen, aber auch Ärger und möglicherweise Ängste auf mich ‘einprasseln’ könnten. Während ich mir die Reaktionen der Bewohner:innen notiere, merke ich, dass ich Traurigkeit und Entsetzen seitens der Kinder- und Jugendgruppe wahrnehme. Anderseits beruhigt es mich, dass die Kinder- und Jugendgruppe durch das bereits jahrelange und konstante Arbeiten eines Kollegen zumindest eine Bezugsperson in diesem Kontext hatte beziehungsweise hat. Überraschenderweise bezieht sich Stefanie, mein Bezugskind, auf genau jenen Kollegen und wirkt bei ihrer Aussage, dass zumindest dieser bleibt, beruhigt. Ferner habe ich das Gefühl, dass sie ihn als Anker im System der Fremdunterbringung wahrnimmt. Christopher habe ich als verärgert wahrgenommen. Als enttäuscht, als ‘ja eh klar’. Ebenso habe ich sein Verhalten als provozierend erlebt und auch mit einem gewissen Anteil an Lust. Ferner, dass er Frauen wirklich hasst. Was diese Vermutungen in mir auslöst, kann ich nicht genau sagen. Meine Fantasie ist jedoch jene, dass die Wut und/oder Verachtung (ich kann es nicht richtig einordnen), die er gegenüber Frauen empfindet, wohl Übertragungen und Assoziationen zu seinen erlebten Erfahrungen mit seiner Mutter sind. Die Mutter hat für ihn nicht sorgen können und damit konnte er auch nicht bleiben. Für ihn könnte das bedeuten: „Auf die Frauen ist sowieso kein Verlass.“ Die Reaktionen dieser beiden Bewohner:innen wirken am stärksten auf mich ein. Ich frage mich, ob dies möglicherweise damit zusammenhängt, dass ich sie am längsten kenne. Ferner kommen Überlegungen auf, dass diese bereits seit jüngsten Kindertagen fremduntergebracht und ständig von Beziehungsabbrüchen (sowohl in ihrer Herkunfts Familie als auch in dem System der Fremdunterbringung) begleitet werden. Während der Beobachtung

merke ich, dass ich mit großem Interesse meiner Kollegin Gertraud zuhöre. Das Konzentrieren auf ihre Worte scheint mir Orientierung zu geben. Gefühle von Trauer und Unsicherheit sind Teil meiner Gefühlswelt, welche ich mit den Kindern und Jugendlichen verbinde. Jene Frage von Viktor, was denn mit mir sei, da die Kinder- und Jugendgruppe weiß, dass ich die Universität besuche, hat mich ein wenig nervös gemacht. Insbesondere aus jenem Grund, da ich seit Kurzem darüber nachdenke, Bildungsteilzeit in Anspruch zu nehmen. Bei dem Gedanken, dass eine weitere Bezugsperson von ihnen die Wohngemeinschaft verlässt, wirke ich erschrocken. Ferner impliziert diese Frage für mich, Fragen wie ‚Wann gehst du?‘ oder ‚Wie lange bist du noch bei uns?‘ Gegen Ende des Bewohner:innen-Teams merke ich, dass ich möchte, dass dieses nun endlich zu Ende ist. Ich bin anschließend erleichtert, dass die Kinder- und Jugendgruppe nun vom Weggang zweier Sozialpädagog:innen weiß.

Erlebnisprotokoll B

Die Kinder- und Jugendgruppe wirkt während der Beobachtung zunächst ein wenig aufgebracht und unruhig, insbesondere am Weg zum Treffpunkt mit Martin. Bei mir macht sich die Ungewissheit in Bezug auf die ‚Neuzugänge‘⁴⁹ bemerkbar. Ich frage mich, wie diese reagieren werden, da sie solch eine Situation im Kontext der Fremdunterbringung noch nicht erlebt haben. Nachdem wir uns um das Feuer gesetzt haben, verspüre ich eine innere Wärme und Vorfreude auf das gemeinsame Grillen der Schokobananen. Diese innere Wärme vergeht jedoch sogleich, als mein Blick auf Viktor fällt. Dieser wirkt wie erstarrt auf mich. Hierbei kommen bei mir Beklemmungszustände auf, ich fühle mich eingeengt. Obwohl ich direkt vor der Feuerstelle sitze, die viel Wärme ausstrahlt, ist mir kalt und ich gebe meinem Wunsch nach, mich klein zusammen zu kauern. In diesem Moment wirkt die gesamte Gruppendynamik auf mich sehr angespannt. Nach außen hin wirkt die Kinder- und Jugendgruppe geordnet auf mich. Dennoch verspüre ich eine große Ungewissheit und Nervosität. Ob dies mit der unbekannten Umgebung zu tun hat oder auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass es sich um die Abschiedsfeier handelt, kann nicht beantwortet werden. Während des Punschtrinkens, des Grillens der Schokobananen und der Gespräche innerhalb der Kinder- und Jugendgruppe entsteht in mir ein angenehmes Gefühl, die Wärme erreicht mich wieder. Ich finde es traurig und schade, dass Martin die WG verlässt, da ich ihn als Kollegen sehr schätze und wir gute Dienste zusammen hatten. Anderseits freue ich mich für ihn, dass er durch seine Bildungskarenz nun Zeit für sich findet. Bei der Kinder- und Jugendgruppe verspüre ich ab und an Trauer, welche rasch vom ‚coolen‘

⁴⁹ Einige der Kinder und Jugendlichen sind einige Monate vor der Beobachtung in die Wohngemeinschaft eingezogen.

‘Lagerfeuer-Feeling‘ abgelöst wird. Es bildet sich ein Kloß in meinem Hals und ich denke: Die Biografie dieser Kinder und Jugendlichen ist hauptsächlich durch Trennungen gekennzeichnet, immer wieder geht jemand, jetzt schon wieder. Nach der Erhebung waren meine Gefühle abgestumpft. Ich dachte darüber nach, dass eine weitere Abschiedsfeier vorbei war und nun wieder der Alltag kommt, bis zur nächsten Abschiedsfeier.

10.3. Abstract

Die Arbeit stellt Beobachtungsprotokolle einer sozialpädagogischen Wohngruppe vor und untersucht die Interaktionsdynamik von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen während der Trennung von einer sozialpädagogischen Fachkraft. Durch die Methodik der Tiefenhermeneutik wurde das Material in tiefenhermeneutischen Fachwerkstätten bearbeitet. Durch diesen Prozess können unterschiedliche unbewusste Gefühle, Assoziationen, Bedürfnisse, Ängste oder Wünsche rekonstruiert und sichtbar gemacht werden. Ebenso lassen sich Aspekte der Übertragung und Gegenübertragung sowie jene der Verdrängung ausmachen. Durch das psychoanalytisch-pädagogische Befassen mit dem Material konnten interessante und facettenreiche Themen herausgearbeitet werden.

Es zeigt sich, dass durch die häufig stattfindenden Weggänge von Sozialpädagog:innen fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche immer wieder mit den Gefühlen von Trauer, Angst (hier insbesondere die der Verlustangst) und Wut sowie Resignation konfrontiert werden. Durch ihre bisherigen, meist traumatischen, Biografien hatten sie kaum die Möglichkeit, sichere Bindungen zu entwickeln. Infolgedessen haben diese Kinder und Jugendlichen oft ein gestörtes Bindungsverhalten. Innerhalb der Arbeit wird das Konzept der Bindungstheorie vorgestellt und wie sozialpädagogische Fachkräfte korrigierende Bindungserfahrungen ermöglichen können, sofern das Beziehungsangebot von den minderjährigen Individuen angenommen wird.

Gesellschaftspolitisch zeigt sich, dass dem Bereich der Fremdunterbringung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und es an finanziellen und personellen Ressourcen fehlt. Diese Arbeit möchte einen wissenschaftlichen Beitrag zur Verkleinerung der bildungswissenschaftlichen Forschungslücke leisten.

The paper presents observation protocols of a socio-educational residential group and examines the interaction dynamics of children and adolescents in out-of-home care during separation with a socio-educational specialist. Through the methodology of depth-hermeneutics, the material

was processed in depth-hermeneutic professional workshops. Through this process, different unconscious feelings, associations, needs, fears or desires can be reconstructed and made visible. Aspects of transference and countertransference as well as those of repression can also be identified. Through the psychoanalytical-pedagogical examination of the material, interesting and multifaceted themes could be worked out.

It is evident that due to the frequent departures of social pedagogues, children and adolescents in out-of-home care are repeatedly confronted with feelings of grief, fear (especially fear of loss), anger and resignation. Due to their previous, mostly traumatic biography they hardly had the opportunity to develop secure attachments. As a result, these children and adolescents often have a disturbed attachment behaviour. Within the work the concept of the attachment theory is introduced and how social-pedagogical specialists can carry out corrective attachment experiences, if the relationship offer is accepted by the under-aged individuals.

From a socio-political point of view, it is evident that too little attention is paid to the field of out-of-home care and that there is a lack of financial and human resources. This paper aims to make a scientific contribution to narrowing the gap in educational research.