



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Nicht-Direktivität in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und
Jugendlichen.

Sozialpädagogischen Institutionen als Umsetzungsmodule Carl Rogers'
personenzentrierten Ansatzes.

Verfasserin:

Bettina Blumer

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit,

... dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, und

... dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____

Datum

Unterschrift

ABSTRACT

Das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen wird seit Jahren intensiv behandelt. Nichts desto trotz kann aufgrund der unterschiedlichsten Symptome, Auswirkungen, Häufigkeitserscheinungen und Intensitäten keine einheitliche Definition gegeben werden, die all diese Bereiche umfasst. Fest steht jedoch, dass bei dem Versuch einer Bezeichnung des Krankheitsbildes Bewusstsein dafür geschaffen werden soll, das von der Gesellschaft als auffällig bezeichnete Verhalten als Teil des Individuums zu sehen. Das Verhalten definiert nicht den Heranwachsenden, sondern ist ein Teil von ihm und sollte aus diesem Grund auch in diesem Sinne Platz in der Definition finden. In vorliegender Arbeit wird daher von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten gesprochen.

Weiters wird durch die intensive Auseinandersetzung eben genannter Aspekte mit Blick auf die humanistische Pädagogik, die von einer positiven Natur des Menschen und der ihr inhärenten Tendenz der Weiterentwicklung des Selbst ausgeht, tiefergehend auf den nicht-direktiven Ansatz nach Carl Rogers in Bezug genommen. Auf Basis mehrerer problemzentriert-geführter Interviews mit Sozialpädagoginnen und den daraus gewonnenen Daten werden die Möglichkeiten und Chancen einer Umsetzung des nicht-direktiven Ansatzes mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten beleuchtet. Der Einsatz nicht-direktiver Gesprächsführung ist im sozialpädagogischen Setting der Wohngemeinschaft nur bedingt einsetzbar, sodass zusammenfassend gesagt werden kann, dass einige nicht-direktive Aspekte Einzug in die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten genommen hat, diese jedoch in modifizierter Form, wie Rogers dies auch propagierte, umgesetzt werden.

DANKSAGUNG

Danken möchte ich meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer für sein Interesse an meinem Forschungsthema sowie den kreativen Anregungen und hilfreichen Literaturhinweisen.

Auch ist es mir ein Anliegen den Sozialpädagoginnen der MA11 zu danken, die sich die Zeit genommen haben, mir als Interviewpartnerinnen zur Verfügung zu stehen und mir Einblick in ihre Arbeit mit den Heranwachsenden gaben, deren Qualität von unschätzbarem Wert ist!

Ebenso bedanke ich mich bei meinen Freunden, die mich in Phasen der Ratlosigkeit immer wieder motivierten weiterzuschreiben und mir die Augen für neue Perspektiven geöffnet haben.

Ein ganz besonderes Dankeschön geht an meine Eltern, die mir in jeder Lebenssituation, so auch in dieser für mich sehr aufregenden Zeit, zur Seite standen und die ich für ihre bedingungslose Liebe, aufopfernde Hilfsbereitschaft und absolute Loyalität aufrichtig wertschätze.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	12
1.1. ENTWICKLUNG DER PROBLEMSTELLUNG	13
1.2. PÄDAGOGISCHE RELEVANZ UND AKTUALITÄT DES THEMAS	14
1.3. BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS	15
1.4. STRUKTUR DER ARBEIT	16
2. VERHALTENSAUFFÄLLIGKEIT ALS KRANKHEITSBILD. BEGRIFFSKLÄRUNG – EIN VERSUCH.....	18
2.1. DIAGNOSTIK	21
2.1.1. Klassifikation	22
2.1.1.1. Kategoriale Klassifikation.....	23
2.1.1.2. Dimensionale Klassifikation	25
2.2. ERKLÄRUNGSANSÄTZE	28
2.2.1. Das Medizinische Modell	28
2.2.2. Das humanistisch-psychologische Modell:	29
2.3. PÄDAGOGISCHE FINALITÄT - I INTEGRATION ALS PÄDAGOGISCHE AUFGABE.....	30
3. GRUNDPOSTULATE HUMANISTISCHER PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK	32
3.1. ZIELE DER HUMANISTISCHEN PÄDAGOGIK.....	34
3.2. DAS HUMANISTISCHE MENSCHENBILD	35
4. NICHT-DIREKTIVE BERATUNG NACH CARL RANSOM ROGERS	39
4.1. GESCHICHTE UND WURZELN	39
4.2. BETRACHTUNGSWEISE DES INDIVIDUUMS NACH CARL R. ROGERS	40
4.3. BEZIEHUNG ALS MITTEL ZUR PERSÖNLICHKEITSVERÄNDERUNG ...	42
4.4. ROGERS UND DIE PÄDAGOGIK	45
5. AKTUELLE FORSCHUNGSERGEBNISSE DES NICHT-DIREKTIVEN UMGANGS IM PÄDAGOGISCHEN ARBEITSFELD.....	50

5.1.	REINHARD UND ANNE-MARIE TAUSCH.....	50
5.2.	DAVID ASPY UND FLORA ROEBUCK.....	52
5.3.	JEFFREY H.D. CORNELIUS-WHITE	53
6.	SOZIALPÄDAGOGIK UND IHRE HANDLUNGSFELDER	55
6.1.	SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNUNGSGEMEINSCHAFT	57
6.2.	NICHT-DIREKTIVITÄT IN DER SOZIALPÄDAGOGIK	58
7.	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	60
7.1.	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	60
7.1.1.	Datenerhebung	61
7.1.1.1.	Erstellung des Interviewleitfadens.....	64
7.1.1.2.	Beschreibung der Stichprobe	64
7.2.	AUSWERTUNG MITTELS QUALITATIVER INHALTSANALYSE NACH MAYRING	65
7.2.1.	Fixierung des Materials.....	66
7.2.2.	Analyse der Entstehungssituation.....	67
7.2.3.	Formale Charakteristika des Datenmaterials.....	67
7.2.4.	Analyserichtung	67
7.2.5.	Theorieorientierte Differenzierung der Fragestellung	68
7.2.6.	Festlegung einer Analysemethode	69
7.2.7.	Bestimmung der Analyseeinheit	70
7.2.8.	Materialanalyse.....	70
7.2.9.	Ergebnisinterpretation.....	70
8.	ERGEBNISDARSTELLUNG:	71
8.1.	VERHALTENS AUFFÄLLIGKEIT.....	72
8.1.1.	Charakteristika	72
8.1.2.	Ressourcen	75
8.1.3.	familiäres Umfeld	76
8.1.4.	Stabilität	77
8.2.	NICHT-DIREKTIVITÄT	80
8.2.1.	Voraussetzungen	81
8.2.2.	Selbstaktualisierungstendenz	83

8.2.3. Beziehung(sarbeit).....	84
8.2.4. Reflexivität:.....	88
8.2.5. Authentizität	94
8.3. SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHN- GEMEINSCHAFT	98
8.3.1. gegenwärtige Praxis	98
8.3.2. WG- Konzept.....	100
8.3.3. Aufgabengebiete der Sozialpädagoginnen	101
8.3.4. Vorteile	104
8.3.5. Nachteile	105
9. ERGEBNISINTERPRETATION UND –DISKUSSION	108
10. LITERATURVERZEICHNIS	114
11. ANHANG	118
11.1. KURZFRAGEBOGEN UND INTERVIEWLEITFADEN.....	118
11.2. INTERVIEWTRANSKRIPTE	121
11.3. POSTSCRIPTUM	167
11.4. KATEGORIENSYSTEM	169
12. CURRICULUM VITAE.....	173

1. EINLEITUNG

Das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeit differenziert sich zunehmend, sodass bereits gegenwärtig kaum Überblick über Symptom-, Intensitäts-, Häufigkeitserscheinung sowie die damit einhergehenden Prä- oder Interventionen besteht. Kinder und Jugendliche, die sich auffällig, d.h. entgegen alltäglicher Norm- und Wertvorstellungen verhalten, werden rasch als verhaltensauffällig oder verhaltensgestört abgestempelt. Damit einhergeht zumeist eine Zuschreibung von Negativität der Person des Heranwachsenden gegenüber, die positive Charaktereigenschaften außen vor lässt. In der vorliegenden Arbeit wird von Kindern und Jugendlichen bzw. Heranwachsenden *mit* Verhaltensauffälligkeiten die Rede sein, sodass die Trennung zwischen dem Heranwachsenden und seinem „außergewöhnlichen“ Verhalten gewahrt wird. Weiters werden die im weiteren Verlauf der Arbeit hervorgebrachten Inhalte in der männlichen Form ausgewiesen; diese beanspruchen jedoch auch ohne explizite Erläuterung für das weibliche Geschlecht Geltung.

Carl Rogers, einer der bedeutendsten Vertreter Humanistischer Psychologie und Pädagogik geht bei jedem Menschen von einer Positivität aus, die in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten besonders und distanziert vom normabweichenden Verhalten betrachtet werden sollte. Der wichtigste Bestandteil seines Ansatzes ist die spezielle Beziehung zwischen zwei Individuen, die nachweislich zur Persönlichkeitsveränderung beiträgt. Diese Beziehung, kann, so Rogers, obwohl sie im Kontext der nicht-direktiven Beratung und Psychotherapie entwickelte wurde, modifiziert auf jegliche zwischenmenschlichen Beziehungen übertragen bzw. angewandt werden. Dies schließt sowohl familiäre Beziehungen, Lehrer-Schüler-, oder aber auch Leiter und Gruppen-Beziehungen ein.

Im Bereich der Beratung, benennt Rogers jene Person, die als Ziel das gesunde psychische Wachstum bzw. die Persönlichkeitsveränderungen mit all den ihr inhärenten Basisannahmen des Gegenübers hat, als Berater. Im Folgenden wird somit, auch wenn es um außer-therapeutische Beziehungen geht, diese Person als „Berater“ bezeichnet.

Die Einstellung des Beraters, dass jedes Individuum die Tendenz zur Weiterentwicklung und in Folge zur Vervollkommnung des eigenen Selbst in sich trägt, sowie die unbedingte Wertschätzung und Akzeptanz seines Gegenübers spiegelt die humanistische Ansichtswiese wieder, die im Umgang mit Menschen, so die Autorin, Normalität sein sollte. Weiters nimmt die nicht-direktive Beratung und Psychotherapie Abstand von direktem Dirigieren und Leiten der Individuen, sodass sich die Frage stellt, ob der nicht-direktive Umgang für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten möglich und sinnvoll ist. Dies führt bereits zum nächsten Abschnitt, indem die Entwicklung der Problemstellung sowie die damit einhergehende Fragestellung näher erläutert wird.

1.1. ENTWICKLUNG DER PROBLEMSTELLUNG

Persönliches Interesse sowie berufliche Erlebnisse in der Arbeit mit Heranwachsenden führten die Autorin dazu, sich näher mit der Literatur betreffend Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten auseinander zu setzen. Es zeigte sich, dass kaum konkrete und klare Aufzeichnungen einerseits über das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeit, andererseits über mögliche Interaktionsformen bzw. Interventionsmethoden außerhalb des therapeutischen Settings bzw. der Schule vorhanden sind. Weiters entschied sich die Autorin bewusst für die Formulierung der Nicht-Direktivität“, da dieser Bezeichnung, das Nicht-Leiten oder Nicht-Dirigieren näher ist als jener der personenzentrierten Perspektive und die damit einhergehende Freiheit in der Umsetzung bezüglich der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten erforscht werden soll. Die Autorin möchte an diesem Punkt festhalten, dass im weiteren Verlauf der Arbeit die Bezeichnung nicht-direktiv mit Bedacht auf die Forschungsfrage verwendet wird, jedoch jene Aspekte, die als Weiterentwicklung der Nicht-Direktivität in der Formulierung „personenzentriert“ ihren Platz gefunden haben, in der vorliegenden Arbeit auch in der Begrifflichkeit „nicht-direktiv“ gedacht werden sollen. Ausnahmen bilden die an die bearbeitete Literatur angelehnten Ausführungen, da die Änderung des Begriffes zu möglichen Verfälschungen der erläuterten Literatur führen könnte.

Durch die im Verlauf des Studiums im Schwerpunkt „Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie“ erworbenen Kenntnisse entwickelte sich großes Interesse an der Verknüpfung der beiden Themengebiete –Nicht-Direktivität und Heranwachsende mit Verhaltensauffälligkeiten- sowie die Befragung erfahrender Sozialpädagogen zu diesem Thema, sodass sich nach ausgiebiger Literaturrecherche folgende Forschungsfrage herauskristallisierte:

Inwieweit kann der nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers im Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen praktiziert werden; welche Differenzen ergeben sich hinsichtlich der gegenwärtigen Praxis und wie können Vor- und Nachteile diskutiert werden?

Die sich dadurch für die Untersuchung ergebenden Teilfragen fasst die Autorin wie folgt zusammen:

- Welche Aspekte des nicht-direktiven Ansatzes können in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden?
- Durch Heranziehung welcher nicht-direktiven Aspekte kann Persönlichkeitsveränderung stattfinden?
- Wodurch ergeben sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung des nicht-direktiven Ansatzes in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften?
- Welche Vorteile ergeben sich durch nicht-direktive Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten?
- Welche Nachteile können benannt werden?

1.2. PÄDAGOGISCHE RELEVANZ UND AKTUALITÄT DES THEMAS

Hinsichtlich der Relevanz der Fragestellung für die Pädagogik verweist die Autorin auf die Anpassungs- und Integrationsleistungen, die den Heranwachsenden, welche von der Gesellschaft als verhaltensauffällig propagiert werden, abverlangt werden. Um jedoch Verhalten wert- und

normentsprechend ausbilden und modifizieren zu können bedarf es an Unterstützung, Stabilität, Zuspruch und wertschätzender Bezugspersonen, die auch „negatives“ Verhalten akzeptieren. All jene Charakteristika finden sich im nicht-direktiven Ansatz nach Carl Rogers wieder. Dieser sollte somit als adäquater Weg zur gesunden psychischen und physischen Entwicklung Heranwachsender gesehen werden. Andererseits zeichnet er sich ebenso, wie bereits erwähnt durch das Gewährenlassen – das bewusste nicht-leiten aus, sodass sich für die Autorin die Frage stellte, ob dieser Ansatz trotz seines humanistischen Fundamentes in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten praktisch umsetzbar ist.

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten werden außerhalb der therapeutischen Settings kaum „speziell“ betreut. Die Weiterentwicklung des Ich's bzw. die Persönlichkeitsmodifikation, die von der Gesellschaft postuliert wird, fällt somit schwer. Aufgabe der Pädagogik, Speck 1979 scheint die Integration dieser Heranwachsenden zu sein. Dies verweist auf die Relevanz der Forschungsfrage für die Pädagogik, dass nicht-direktive Beziehungen Selbstvertrauen und Selbstwert durch Stabilität und Sicherheit steigern, sodass der Heranwachsende offen für Neues ist und sich somit besser Entfalten kann. Daraus resultiert das dynamische Ich, das mit Hilfe und Unterstützung gesund entwickeln kann. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass im pädagogischen Bereich gegenwärtig ein Mangel an Prä- und Interventionsmöglichkeiten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten außerhalb des therapeutischen Settings besteht, sodass die Autorin anhand geführter Interviews und der damit verbundenen Datenauswertung prüfen will, ob sich der Umgang nach dem Ansatz Carl Rogers' eignet und im Bereich des Persönlichkeitswachstums als hilfreich erscheint.

1.3. BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS

Als Forschungsmethode wird das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (1982) gewählt, das der qualitativen Sozialforschung angehört und sich durch eine großteils offene Befragungsform, ohne vorgegeben

Antwortmöglichkeiten auszeichnet. Anders als bei narrativen Interviews gehen die Forscher mit wissenschaftlichem und fachspezifischem Vorwissen ins Feld, sodass themenbezogenes immanentes Nachfragen, aber auch Überleitung auf exmanente Themen möglich ist. Somit zeigt sich im problemzentrierten Interview eine Kombination aus induktiven und deduktiven Schlüssen, die eine Änderung des Forschungskonzeptes aufgrund erhobener Daten möglich macht, wie in Kapitel 7.1.1. genauer nachzulesen ist (Lamnek, 2005⁴, S. 264). Die vom Interviewer gestellten und lediglich den Problembereich eingrenzenden Fragen sollen den Interviewpartner zum Erzählen anregen. Die Auswertung des erhobenen Materials erfolgt anhand der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring, sodass ein Überblick über die erhobenen Daten gegeben und im Anschluss daran die aus der Auswertung hervorgegangenen Informationen mit den bereits vorhandenen theoretisch und wissenschaftlich fundierten Fakten hinsichtlich der Forschungsfrage veri-, oder falisfiziert und gegebenenfalls Hypothesen revidiert werden können. Die Autorin begründet die Wahl ihrer Methode darin, dass anhand der qualitativen Inhaltsanalyse Datenmaterial strukturiert und anhand eines regelgeleiteten Systems analysiert und auf spezifische Aspekte reduziert werden kann. Weiters steht der erzählende Interviewpartner mit seinen Erlebnissen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Forscherin geht, wie bereits erwähnt wurde, mit recherchierten Vorwissen, die in Form des Interviewleitfadens verschriftlicht wurden, in das Interview, was im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist. Weiters können aufgrund der formulierten Kategorien Vergleiche übersichtlich dargestellt werden (Flick, 2002⁶).

1.4. STRUKTUR DER ARBEIT

In einem ersten Abschnitt wird das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeit mitsamt den gegenwärtig kursierenden Begriffen und Definitionen im Rahmen der Relevanz für die Forschungsfrage erläutert und versucht einen Überblick über die bestehende Diagnostik und der ihr inhärenten Klassifikationssysteme zu geben. Im Speziellen wird ein Blick auf das kategorale, und das aufgrund aufkommender Kritiken entworfene dimensionale Klassifikationssystem

geworfen, bevor im Anschluss daran einerseits auf den populärsten Erklärungsansatz zum Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeit eingegangen wird: dem medizinischen Modell; sowie nachfolgend das humanistisch-psychologische Modell, bezugnehmend auf die Fragestellung näher betrachtet wird. Überleitend zur Humanistischen Psychologie und Pädagogik wird die pädagogische Finalität, wie Speck (1979) die Aufgabe der Pädagogik in der Integration der Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten formuliert, vorgelegt. Gefolgt von den Ausführungen des humanistischen Menschenbildes gibt das dritte Kapitel Einblick in das Fundament und die Charakteristika humanistischer Psychologie und Pädagogik. Im weiteren Verlauf wird als vierter Abschnitt die von Carl Rogers begründete nicht-direktive Beratung mit ihrer Entstehungsgeschichte, den Wurzeln, sowie der Betrachtungsweise des Individuums seitens Carl Rogers und die durch Beziehung stattfindende Persönlichkeitsveränderung näher erläutert. Das fünfte Kapitel skizziert den aktuellen Forschungsstand der Pädagogik in Hinblick auf nicht-direktive Aspekte anhand der Darstellung der Untersuchungsergebnisse von Tausch&Tausch, Aspy&Rebuck sowie Cornelius-White. In einem vorletzten theoretischen Kapitel wird die Begründung sozialpädagogischer Institutionen in Wien mitsamt der bisher stattgefundenen Entwicklungen bis hin zur gegenwärtigen Situation sowie der durchgeführten Empirie, wobei hier primäres Augenmerk auf sozialpädagogische Wohngemeinschaften gelegt wurde, betrachtet. Im Anschluss daran umreißt die Autorin das von ihr angewandte und von Andreas Witzel (1982) begründete problemzentrierte Interview, das der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen ist. Diese wird ebenso historisch und charakteristisch dargestellt, bevor im Weiteren anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring die Auswertung der durchgeführten Interviews stattfindet und als Abschluss die Möglichkeiten und Chancen des nicht-direktiven Ansatzes in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten detailliert diskutiert wird.

2. VERHALTENSAUFFÄLLIGKEIT ALS KRANKHEITSBILD. BEGRIFFSKLÄRUNG – EIN VERSUCH

Zu sagen, das Kind sei verhaltensgestört, ist eine Chiffre; denn dieser Begriff beschreibt nicht einen Zustand des Kindes, sondern das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Erwachsene fühlen sich durch Kinder herausgefordert und wollen sie wieder ebenso „normal“ machen, wie sie selbst bereits zu sein glauben.“ (Kupffer, 1978, S.28)

Kupffer zeigt mit diesem bereits in die Jahre gekommenen jedoch immer noch repräsentativen und aktuellen Zitat, die gegenwärtige Situation jener Kinder auf, die von Erwachsenen als verhaltensauffällig bezeichnet werden. Wodurch sich dieses Krankheitsbild charakterisiert und welche Stellungnahmen jüngere Autorin dazu abliefern wird im Nachfolgenden thematisiert:

Verhaltensauffälligkeiten umfassen eine Vielzahl an differenzierten Beeinträchtigungen im emotionalen sowie im sozialen Bereich (Preuss-Lausitz, 2005). Dies spiegelt sich in den dafür unter anderem gebrauchten Bezeichnungen wie (Teil-) Leistungsstörung, Verhaltensstörung, Hyperaktivität, Minimale Cerebrale Dysfunktion, Entwicklungs – oder Gemeinschaftsstörung wider. Kinder und Jugendliche werden als „emotional gestört, entartet, erziehungshilfebedürftig, erziehungsschwierig, gemeinschaftsgefährdend, gemeinschaftsschädigend, gemeinschaftsschwierig, moralisch schwachsinnig, neurotisch, persönlichkeitsgestört, psychopathisch, psychopathologisch, sozial fehlangepasst, verhaltensbehindert, verhaltensgestört, verhaltensauffällig, verwildert oder verwahrlost“ (Hillenbrand, 2006³, S. 28) bezeichnet.

Ein Grund für die große Anzahl unterschiedlichster Bezeichnungen stammt möglicherweise aus der Vielzahl an Disziplinen, jede mit den ihr angehörigen Untersuchungsinstrumenten, Erklärungsversuchen und (Be-) Handlungsmethoden (Voß, 1987). Die meisten jedoch, so die Autorin, haben folgendes gemein: Die Termini bezeichnen primär Nachteile, Schwierigkeiten und Probleme der Kinder. Wie Speck (1979) schreibt, könnte ebenso von besonders kreativen, sensiblen, oder von Kindern mit starkem Willen die

Rede sein. Begabungen, Vorzüge, oder aber konkrete Behandlungshinweise für die zuständigen Institutionen werden jedoch oftmals vernachlässigt (Voß, 1987). In der vorliegenden Arbeit werden aus diesem Grund oben genannte Beschreibungen nicht verwendet; stattdessen werden die Termini Kinder oder Jugendliche bzw. Heranwachsende *mit* Verhaltensauffälligkeiten verwendet, da diese sich von einer Negativität des Kindes als Person distanzieren, jedoch trotzdem die aufgrund allgemeiner Wertvorstellung der situativen Norm nicht entsprechenden Handlungsweisen aufzeigen.

Wie bereits angesprochen wurde, besteht hinsichtlich des Krankheitsbildes der Verhaltensauffälligkeit eine Vielzahl an Formulierungen und Begrifflichkeiten, die sich in den verschiedensten Disziplinen und Bereichen etabliert und bewährt haben, sodass von einer Schaffung eines neuen Begriffes Abstand genommen wird und soeben begründete Bezeichnungen verwendet werden, die auch im Bereich der Pädagogik vermehrt zu tragen kommen. Um nicht nur auf die negativen Aspekte des großen Pools an Termini für das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeiten aufmerksam zu machen, sondern auch die Vorteile dessen aufzuzeigen, bezieht sich die Autorin im Folgenden erneut auf Speck, der bereits 1979 in seiner Publikation schreibt, dass der positive Aspekt der vielseitigen Auseinandersetzungen darin liegt, dass sowohl der Heranwachsende, als auch das Krankheitsbild von verschiedenen Blickwinkel und unterschiedlichsten Disziplinen betrachtet und dementsprechend differenziert interagiert und interveniert werden kann. Speck untermauert zudem die Aussage der Autorin hinsichtlich der Begriffsvielfalt indem er deklariert, dass sich all diese Beschreibungen immer auf bestimmte Situationen und Gegebenheiten beziehen, die durch von der Gesellschaft kreierte Normen geleitet sind und in welchen andersartiges (Sozial-)Verhalten als „abnorm“ bezeichnet wird, da die Interaktion entgegen allgemeiner Erwartungen verläuft. Weiters weist Hillenbrand (2006³) in seiner Publikation darauf hin, dass Bezugssysteme nichts Starres sind, sodass eine fixe Bezeichnung des Krankheitsbildes auch lediglich etwas Vorübergehendes wäre. Wie an der erarbeiteten Literatur zu sehen ist, wird bereits seit mehreren Jahren und von unterschiedlichsten Autoren das Problem der Uneindeutigkeit des Krankheitsbildes der Verhaltensauffälligkeit thematisiert. Inwiefern der Sinn einer endgültigen Bezeichnung mit Blick auf Hillenbrands'

Argumentation somit von Wichtigkeit ist, ist zu hinterfragen. Klar ist jedoch: „Einigkeit besteht heute in der Forderung, den Begriff nicht als Wertung einer Person, seiner Charaktereigenschaften und Persönlichkeit zu verstehen, sondern als zusammenfassende Kennzeichnung von Verhaltensweisen einer Person zu verwenden.“ (Hillenbrand, 2006³, S. 29) Myschker bringt (2009⁶) in seiner Definition der Verhaltensauffälligkeit all jene Ebenen ein, die für die Beschreibung des besagten Krankheitsbildes für die Autorin wichtig sind:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes, maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“ (S. 49)

Myschker beschreibt somit einerseits die „abnorme“ Erscheinung - das Verhalten; die Ursache, die organisch und/oder umweltbedingt ist, die nicht eindeutige Kategorisierung sowie die Folgen und Behandlungsmöglichkeiten. Wichtig im Zusammenhang mit einer gesunden kindlichen Entwicklung und den mit der Diagnosestellung einhergehenden Interventions- und Behandlungsmöglichkeiten ist, die einzelnen Symptome mit Vorsicht zu betrachten und den Heranwachsenden nicht vorschnell als verhaltensauffällig einzustufen, da aufgrund der Vielzahl an möglichen Einflussfaktoren speziell diesem Krankheitsbild jene Symptome zugeschrieben werden, die zu keinem anderen Krankheitsbild zu passen scheinen (Voß, 1987). Eine dem pädagogischen Bereich entsprechendere Definition bringt Speck, 1979:

„Verhaltensstörungen oder Erziehungsschwierigkeiten liegen dann vor, wenn die von einer – pädagogischen – Beurteilungsinstanz ausgemachte Abweichung vom Regelverhalten im Erziehungsprozess derart gravierend ist, dass sie eine besondere erzieherische Hilfe für das Kind oder den Jugendlichen erforderlich macht, um die soziale Desintegration abzuwenden und die soziale Integration zu ermöglichen.“ (S.8)

Die Autorin merkt an, dass auch hierbei die Subjektivität der besagten pädagogischen Beurteilungsinstanz zu beachten ist, sodass keineswegs eine vorschnelle Kategorisierung vorgenommen wird.

Aus pädagogischer Sicht kann somit der Begriff der Verhaltensauffälligkeit bei Beeinträchtigungen im Erziehungsbereich angewandt werden, wohingegen zu

beachten ist, dass diese Störungen primär emotionale und soziale Aspekte betreffen und sich somit als Interaktionsprobleme zusammenfassen lassen können (Speck, 1979).

Hinsichtlich der Angaben über die Vorkommenshäufigkeit von Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten zu machen hat sich die Autorin dazu entschieden keine Aussagen zu tätigen. Zu viele Einflussfaktoren wären bei der genauen Erhebung einer solchen Forschung notwendig, um ein wissenschaftlich fundiertes Ergebnis vorbringen zu können. Dies fasst Voß (1987) wie folgt zusammen:

„Neben der erörterten Diffusität der Begrifflichkeit auffälligen Verhaltens ... und der ‚Relativität des Sachverhaltes‘ (Bärsch 1978, 5), die eine Operationalisierung dieses Verhaltens verhindert, ist aufgrund fehlender Reliabilität und Validität der meisten Untersuchungen ihr Aussagegehalt als begrenzt zu bezeichnen.“ (S. 48)

Um der bereits angesprochenen voreiligen Einstufung eines Heranwachsenden als „verhaltensauffällig“ entgegenzuwirken, ist eine adäquate Diagnostik notwendig. Dies stellt sich aufgrund der differenzierten Symptombeschreibungen als Herausforderung dar. Im Folgenden wird auf die Diagnostik, im speziellen die ihr inhärenten Instrumente zur Erhebung, sowie die unterschiedlichen Klassifikationssysteme genommen.

2.1. DIAGNOSTIK

„Diagnostik von Verhaltensstörungen meint die Lehre von den wissenschaftlichen Verfahren, die zur Beurteilung einer Person in Hinblick auf Verhaltensstörungen und deren Reduzierung gebraucht werden.“ (Myschker, 2009⁶, S.148) Der Begriff der Verhaltensauffälligkeit und die ihm inhärenten Symptome stehen in einer wechselseitigen Beziehung mit der Diagnostik. Sie bedingen einander und sind somit untrennbar verbunden, sodass sich die Vielseitigkeit der Definition auch in der Diagnostik widerspiegelt. Aufgrund der unklaren Auffassungen über das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeiten scheint es wichtig zu sein, bestimmte Kriterien anzuführen, unter deren Umständen Verhaltensstörungen gegeben sind. Diese Kriterien finden sich in den einzelnen Klassifikationssystemen wieder, welche im folgenden Unterkapitel erarbeitet werden. Im Folgenden werden

nun einige diagnostische Verfahren angeführt, die je nach Beeinträchtigung und individueller Problembereiche angewendet werden können. Die vorliegenden diagnostischen Instrumente können als Mittel zur präzisen Diagnosestellung gesehen werden, wobei das Augenmerk nicht auf der Menge der Instrumente, sondern auf dem individuellen Nutzungsbedarf liegt. Als erstes können die informativen, offenen Verfahren, wie persönliche Gespräche genannt werden. Weitere Instrumente der Diagnostik stellen die Verhaltensbeobachtung, Anamnese und Exploration, Leistungstest im schulischen sowie ausgewählten spezifischen Bereichen, IQ-Tests, Entwicklungs- und Persönlichkeitstests, Instrumente zur Erhebung sozialer Bindungen und der motorischen Fähigkeiten sowie jene die den neuropsychologischen und medizinischen Bereich betreffen (Myschker, 2009⁶).

Wie bereits angeschnitten wurde, widmen sich die nächsten Kapitel der kategorialen sowie dimensional Klassifikation, die aufgrund der hohen Relevanz für eine präzise Diagnostik ausführlicher behandelt werden.

2.1.1. KLASSIFIKATION

Einleitend wird ein historischer Abriss dargestellt, bevor im Weiteren auf den aktuellen Forschungsstand näher eingegangen wird.

Kraepelin unternahm 1899 einen ersten Versuch der Klassifikation psychischer Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten, indem er eine Systematisierung und Kombination der verschiedensten Symptome vornahm, die später im diagnostischen Bereich als Orientierungshilfe zur Einstufung dienten. Der Nachteil der Klassifikationssysteme in diesem Bereich liegt bei den subjektiven Einschätzungen und Betrachtungsweisen des angeblich auffälligen Verhaltens. Je eindeutiger und autonomer die Symptome definiert sind, desto besser kann die Diagnostik und in Folge auch die Behandlung stattfinden.

„Klassifikationssysteme besitzen dann eine hohe Güte, wenn die einzelnen Kategorien möglichst unabhängig von subjektiven Einschätzungen einzelner Untersucher/innen bzw. Beobachter/innen

definiert und erfassbar sind (sie müssen Objektivität besitzen), wenn sie ein möglichst hohes Maß an Genauigkeit (Reliabilität) aufweisen und sie darüber hinaus auch inhaltlich gültig (valide) sind.“ (Ahrbeck, Willmann, 2010, S. 158).

Aufgrund dieses Wissens wurden zwei Kategorien der Verhaltensauffälligkeiten entworfen. Einerseits die nach außen gerichteten Handlungen wie Aggressionsausbrüche, Impulsivität, Konzentrationschwierigkeiten, überschwängliche Aktivität oder auch Sturheit. Dem gegenüber stehen die nach außen hin unauffälligeren Kinder, die sich durch erhöhte Sensibilität, Ängstlichkeit, Schlafstörungen, Befangenheit, wenig Selbstvertrauen oder psychosomatische Einschränkungen charakterisieren (Myschker, 2009⁶).

Die Weiterentwicklung dessen wird in einem nächsten Abschnitt näher dargestellt, Charakteristika, Vor- und Nachteile erläutert sowie im Anschluss daran werden sowohl das kategoriale, als auch das dimensionale Klassifikationssystem kritisch betrachtet.

2.1.1.1. Kategoriale Klassifikation

Die gegenwärtig international etabliertesten und unter den Humanwissenschaftlern zumeist verwendeten kategorialen Klassifikationssysteme sind das von der American Psychiatric Association (APA) entworfene DSM (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen), gegenwärtig in der 4. Auflage, sowie das von der Welt Gesundheitsorganisation ins Leben gerufene und heute aktuelle ICD-10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen) (Ahrbeck/Willmann, 2010). Beide Systeme arbeiten auf mehreren Bereichen, sodass die Symptome auf 5 Ebenen vorgestellt werden:

„Mit der ersten Achse werden die klinischen Syndrome und Störungen sowie Entwicklungsstörungen, mit der zweiten Persönlichkeitsstörungen und (im DSM-IV) geistige Behinderung, mit der dritten medizinische Krankheitsfaktoren bzw. körperliche Symptome und Zustände, mit der vierten psychosoziale Belastungen oder umgebungsbedingte Faktoren und mit der fünften Achse in globaler Beurteilung das psychosoziale Funktionsniveau erfasst.“ (Myschker, 2009⁶, S.60)

Wie in dem obigen Zitat zu sehen ist, wird anhand einer Aufzählung verschiedenster Symptome versucht die einzelnen Störungsbilder differenziert

darzustellen. Sowohl das ICD-10, als auch das DSM-IV bedienen sich dabei, wie auch Kraepelin, keinerlei theoretischer Erklärungs-Modelle (Ahrbeck/Willmann, 2010). Das ICD-10 unterscheidet zusätzlich zu den für Erwachsene geltenden Beeinträchtigungen, Störungen im emotionalen, Verhaltens- und Entwicklungsbereich. Zu Letzteren zählen unter anderem Sprachstörungen und Beeinträchtigungen der Motorik, aber auch Autismus. Allen gemein ist der Ursprung in der Kindheit. Verhaltens- oder emotionale Beeinträchtigungen bezeichnen aufmerksamkeitsdefizitäre und hyperaktive Verhaltensmuster, Störungen im sozialen oder emotionalen Bereich, welche auch in Kombinationen auftreten können, ebenso wie Tics oder Verhaltensauffälligkeiten wie Einnässen, Einkoten, etc. (Myschker 2009⁶). Weiters können laut der APA drei Intensitätsstufen ausgemacht werden: Leichte Beeinträchtigungen, die mit oder ohne einer geringen sozialen Störungen einher gehen und wobei das soziale Umfeld in kleinem Ausmaß geschädigt wird. Mäßige Störungen liegen im Hinblick auf die Auswirkungen des Sozialverhaltens auf Andere im Schätzungsbereich zwischen leicht und schwer. Oder schwere Beeinträchtigungen, die sich durch eine Vielzahl an „Begleiterscheinungen“ im sozialen Bereich auszeichnen, welche sich auch in hohem Maß auf das Umfeld auswirken (Myschker, 2009⁶).

Zur Erarbeitung einer differenzierten und eindeutigen Diagnosestellung wurden anhand empirisch fundierter Aufzeichnungen Kriterienkataloge entworfen, die als Orientierung dienen sollen. Die Einstufung in das jeweilige Krankheitsbild wird mit Hilfe folgender Aspekte vorgenommen:

1. Anhaltende und sich wiederholende Verhaltensweisen, die Mitmenschen und gesellschaftliche altersentsprechende Grundregeln verletzen. Drei Kriterien im Bereich der Aggressivität anderen Menschen oder Tieren gegenüber müssen sich hierbei in den letzten zwölf Monaten gezeigt haben, wobei sich eines davon im letzten halben Jahr manifestiert haben muss.
2. Die Beeinträchtigung wirkt sich klinisch gesehen auch auf den sozialen, schulischen bzw. beruflichen Alltag aus.
3. Dissoziale Persönlichkeitsstörungen, d.h. grob formuliert Störungen im Empathiebereich sowie das Verkennen sozialer Verpflichtungen bei

Betroffenen ab dem 18. Lebensjahr darf nicht vorhanden sein (Myschker, 2009⁶).

Die Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie und – psychotherapie (DGKJP, 2007) sowie weitere Experten entwickelten bereits Verfahren zur Standardisierung von Diagnosen. Leider sind diese jedoch noch nicht in dem Maße ausgereift, sodass hinsichtlich folgender Aspekte noch heftig Kritik geübt wird: Auf der einen Seite wird das Postulat reliabler und valider Gütekriterien solcher Klassifikationssysteme erhoben, sodass einzelne Kategorien sehr differenziert und klar beschrieben werden müssten, um die Störungsbilder adäquat einzuordnen. Hier zeigt sich bereits das zweite Problem, nämlich jenes der zu theoretisch angelegten Logik: das menschliche Verhalten kann niemals nur einer Kategorie zugeordnet werden, sodass sich diese und somit auch die gestellten Diagnosen überlappen. Daraus folgt, dass keine eindeutige Klassifikation und in Folge die Schwierigkeit der Auswahl und der Bestimmung einer adäquaten und explizit passenden Intervention und Therapie möglich ist (Ahrbeck/Willmann, 2010).

Die Alternative zu kategorialen Klassifikationssystemen und somit den genannten Kritiken entgegenwirkend arbeitet die dimensionale Klassifikation, die im nachstehenden Kapitel vorgestellt wird.

2.1.1.2. Dimensionale Klassifikation

Aufgrund der oben genannten Kritikpunkte wurde das dimensionale Klassifikationssystem entworfen, welches sich an Verhaltensdimensionen orientiert. Dies bedeutet, dass dimensionale Klassifikationssysteme davon ausgehen, dass sich Verhaltensauffälligkeiten aus verschiedensten Symptomen und deren Ausprägungsformen zusammensetzen und somit durch Faktorenanalysen erforscht und in Cluster eingeteilt werden können. Diese Cluster werden wiederum in Ihrer Häufigkeit betrachtet, sodass die auffälligen Verhaltensweisen des Probanden im Vergleich zur erhobenen Stichprobe gesehen werden (Ahrbeck/Willmann, 2010).

Achenbach hat in Kooperation mit dem von ihm gegründeten ASEBA Institut eines der bekanntesten dimensional Diagnosesysteme entwickelt, bei dem

die Klassifikation auf mehreren Achsen stattfindet: Es wurden Fragebögen für fast alle Altersstufen entworfen, es wurden Erhebungsinstrumente für die Selbstbeurteilung des Betroffenen, der Eltern und Lehrer entwickelt. Standardisiert wurden Achenbachs' Instrumente von der Arbeitsgruppe „Deutsche Child Behaviour Checklist“ im Jahr 1993; Lehrer- und Fragebögen für Jugendliche sowie die Child Behavior Checklist 4-18 sind hierbei die wichtigsten zu nennenden. Eingeteilt wurden Auffälligkeiten in nach innen gerichtete, extrovertierte oder in gekoppelte Auffälligkeiten, wie Zwangsstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, etc. (Ahrbeck/Willmann, 2010).

2007 wurde weiters die Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik (OPD-KJ) von Fachleuten verschiedenster Disziplinen ausgearbeitet, die sich der Ergänzung der phänomenologisch-orientierten Klassifikationssysteme annahmen und von einer „psychodynamische[n] Perspektive“ (Ahrbeck/Willmann, 2010, S. 161) ausgehen. Sie haben es sich im Gegensatz zur APA, der WHO aber auch Achenbach zur Aufgabe gemacht, Symptome nicht lediglich zu benennen, sondern Erklärungsansätze dafür zu finden. Biographische Fakten und Daten zur Entwicklungsgeschichte des Kindes bzw. Jugendlichen werden herangezogen, um ein ganzheitliches Bild des Heranwachsenden zu bekommen. Ähnlich wie das ICD-10 und das DSM-IV wird auch hierbei multiaxial gearbeitet: Auf einer ersten Ebene werden Beziehungen thematisiert; sowohl das Beziehungsverhalten des Kindes/Jugendlichen zu seinen Eltern, als auch jenes zum Therapeut bzw. Diagnostiker; wobei das Augenmerk auch auf die im Kontakt stattfindende Übertragung und Gegenübertragung gelegt wird. Die Achse zwei kennzeichnet sich in Ihrer Diagnostik durch innerpsychische Spannungen, die über einen bestimmten Zeitraum bestehen und je nach Lösungsstrategie, ob aktiv, oder passiv, in bestimmte Entwicklungs- und Lebensabschnitte eingestuft werden (Ahrbeck/Willmann, 2010). Auf einer dritten Stufe steht das Wissen um die Struktur – Selbstregulation, Selbstorganisation, etc. die als Grundlage für die fünfte Ebene des Krankheits- und Behandlungsbewusstseins dient. Hierbei soll sowohl die Wahrnehmung und Einstellung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen, als auch jene der

Familie hinsichtlich der Beeinträchtigung, den damit verbundenen Interventionen betrachtet werden. Die letzte und sechste Achse charakterisiert sich durch den Versuch der Übereinstimmung des OPD-KJ Systems mit anderen Kategorisierungssystemen; sodass noch einmal aufgezeigt wird, dass das OPD-KJ innerhalb der Diagnostik als Ergänzung gesehen werden soll (Ahrbeck/Willmann, 2010).

Zusammenfassend kann, so die Autorin, gesagt werden, dass jedes einzelne System sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Auf der einen Seite können menschliche Beeinträchtigungen und die damit einhergehenden Handlungen und Verhaltensweisen niemals klar strukturiert und getrennt in bestimmte Kategorien eingeordnet werden, da sie wechselseitig miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Auf der anderen Seite jedoch ist eine klare Einstufung zur adäquaten und expliziten Diagnostik und daran anschließend für eine spezielle Behandlungsmethode notwendig. Die von Achenbach aufgezeigte dimensionale Klassifikation scheint einer kategorialen Klassifikation näher zu kommen, als das Modell der Operationalisierten Psychodynamischen Diagnostik, wobei ersteres Verhaltensweisen ebenso, jedoch großzügiger eingrenzt und zweiteres, wie der Arbeitskreis OPD-KJ selbst hervorbringt, am Besten als Ergänzung zu klar strukturierten Klassifizierungskonzepten sieht. Der Vorteil dieser Methode liegt klar auf der ganzheitlichen Betrachtungsmethode des Heranwachsenden, da sowohl biographische Daten, als auch Entwicklungsweisen und die Perspektiven des sozialen Umfeldes in den Blickpunkt der Diagnostik geraten. Nichts desto trotz ist eine explizite Einstufung des Kindes oder Jugendlichen in eine Kategorie anhand der vorliegenden Systeme nicht möglich. Überschneidungen innerhalb der einzelnen Ebenen und somit Interventionsmöglichkeiten können jedoch als Möglichkeit einer vielfältigen Behandlungsform gesehen werden.

Anzumerken ist, dass aufgrund der bisher aufgezeigten Klassifikationssysteme weder eine Ursachenzuschreibung, noch die Auswahl bzw. Anwendung einer adäquaten Behandlungsmethode möglich ist, da, so die Autorin, die bisher aufgezeigten Systeme zu wenig konkretisiert wurden und zu unspezifisch sind! Wichtig sind solche Klassifikationssysteme desto

trotz, wie bereits bei Kraepelin betont, als Orientierungshilfe zur Einordnung der aufgezeigten Symptome (Myschker, 2009⁶)

2.2. ERKLÄRUNGSANSÄTZE

Wie im Kapitel 2.1.1. aufgezeigt, werden innerhalb der Klassifikationssysteme die Ursachen des Krankheitsbildes der Verhaltensauffälligkeit außen vor gelassen. Im Folgenden ist es der Autorin ein Anliegen zwei Modelle mit den ihnen implizierten Erklärungsansätzen vorzustellen, wobei das medizinische Modell (Voß, 1987), aufgrund seiner weiten Verbreitung innerhalb der Disziplin und das humanistisch-psychologische Modell aufgrund der pädagogischen Relevanz für die vorliegende Arbeit betrachtet wird. Auf weitere Erklärungsansätze geht die Autorin hinsichtlich der humanistisch und nicht-direktiv orientierten Fragestellung nicht ein.

2.2.1. DAS MEDIZINISCHE MODELL

„Ausgehend von Kategorien der medizinischen Pathologie, die abweichende Körperprozesse als Ausdruck, eines im Menschen vorhandenen krankhaften Geschehens definiert, führt das medizinische Modell einen folgeschweren Analogieschluss durch, der Umwelteinflüsse zu Krankheitserregern werden lässt und die Gleichschaltung von Körpersymptom und Organerkrankung auf auffällige Verhaltensweisen überträgt.“ (Voß, 1987, S. 38f.)

Belege für diese Annahme, dass Beeinträchtigungen der Hirnfunktionen für Verhaltensauffälligkeiten sorgen, gibt es im Gegensatz zu der Rolle die Umwelteinflüsse spielen, nicht, Lesigang (1972) (Voß, 1987). Ein weiteres Problem des medizinischen Modells ist einerseits die primäre Fokussierung des Individuums und das gleichzeitige Ausblenden der umgebenden Faktoren, sowie das Abstempeln dieser Kinder als „krankhaft“ verhaltensauffällig. Andererseits aber auch, so Keupp (1972), auf den sich Voß (1987) bezieht, dass durch diese Etikettierung die Zuständigkeit der Mediziner in den Vordergrund gehoben wird und den Eltern lediglich die Möglichkeit bleibt einen Teil der Verantwortung in die Hände der Ärzte zu

legen. Trotz dieser semi-optimalen Situation für beide Seiten – Mediziner und Kinder bzw. Jugendliche ist das medizinische Modell übermächtig.

2.2.2. DAS HUMANISTISCH-PSYCHOLOGISCHE MODELL:

Dieser durch Carl Rogers stark geprägte Ansatz geht von einem positiven Menschenbild aus, das sich durch sein soziales Verhalten auszeichnet und durch positive, aber auch negative Umwelteinwirkungen stark beeinflusst werden kann. „Maladaptive Verhaltensweisen resultieren daraus, dass das „innere Gute“ beeinträchtigt wird und die humanen Potentiale und Kapazitäten sich nicht entfalten können.“ (Myschker, 2009⁶, S. 120) Weiters geht Rogers von einer angeborenen Selbstaktualisierungstendenz, d.h. des menschlichen „Instinktes“ zur Erhaltung seiner Kräfte und Fähigkeiten aus, die ihm als Grundlage zur Weiterentwicklung und der Bewahrung seiner Persönlichkeit dienen. Orientierungspunkt für diese Selbstaktualisierung ist das von Rogers benannte Selbstkonzept, das strukturiert ist aus

„den Wahrnehmungen der Charakteristika und der Fähigkeit der Person, den Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Selbst in Bezug zu anderen und zur Umgebung; den Wertgehalten, die als verbunden mit Erfahrung und Objekten wahrgenommen werden; und den Zielen und Idealen, die als positiv oder negativ wahrgenommen werden.“ (Rogers, 1972, S. 135 zitiert nach Myschker, 2009⁶, S. 121)

Verhaltensauffälligkeiten würden diesem Modell entsprechend durch Aspekte, die sich nicht in das Selbstkonzept integrieren lassen, hervorgerufen werden. Wie zu sehen ist, bleibt das humanistisch-psychologische Modell bei seinen Ausführungen nur oberflächlich, sodass es oftmals zu Kritiken hinsichtlich dieser simplen Erklärungsversuche kommt. (Myschker, 2009⁶).

Trotz der beiden unterschiedlichen Herangehensweisen besteht bis heute keine definitive und schlüssige Erklärung für das Krankheitsbild der Verhaltensauffälligkeiten. Die Folge daraus sind uneindeutige diagnostische Kriterien, die zur klaren Diagnosestellung unzureichend sind. Damit einhergehen differenzierteste Interventions- und Behandlungsmöglichkeiten von denen im nachfolgenden die Integration, so Speck (1979) als pädagogische Hauptaufgabe fungiert.

2.3. PÄDAGOGISCHE FINALITÄT - I INTEGRATION ALS PÄDAGOGISCHE AUFGABE

Die Pädagogische Finalität hat sich, so Speck (1979) zur Aufgabe gemacht Betroffene zu integrieren. Speck konzentriert sich einerseits auf die personale Integration, bei der er den psychoanalytischen Ansatz verfolgt sowie auf die soziale Integration, die er aus den Sozialwissenschaften herleitet. Hinsichtlich der personalen Integration lehnt sich Speck (1979) an Erikson (1956) und Argyle (1974²) an, die von bestimmten Persönlichkeitsanteilen ausgehen, die sich entweder erfolgreich in das Selbstbild einfügen, oder nicht integriert werden können. Bei einer Desintegration kann es zu emotionalen oder Störungen im psychosomatischen Bereich kommen; kurz gesagt sind Verhaltensauffälligkeiten Ich-Störungen. Somit wäre die pädagogische Aufgabe jene der personalen Integration. Wird dieses Konstrukt näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass eine personale Integration kaum ausreicht um den Heranwachsenden mitsamt seiner Beeinträchtigung in die Gesellschaft zu re-integrieren. Speck bezieht sich auf Mollenhauer, der bei Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten von Störungen im intersubjektiven Kommunikationsbereich, d.h. zwischen zwei Personen ausgeht, die zur Folge haben, dass nicht nur der soziale Aspekt sondern auch „Sach- und Zeitdimension“ (Speck, 1979, S. 5), beispielsweise Bereiche des Lernens, beeinträchtigt sind. Klauer geht in seinen Ausführungen einen Schritt weiter, indem er annimmt, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten die Absichten des Pädagogen missverstehen, bzw. als unlogisch empfinden und diese somit nicht annehmen können. Er sieht in diesem Punkt den Grund für pädagogische Misserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten (Speck, 1979).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl intrapsychische Strukturen, als auch interpersonalen Kommunikationsaspekte im Rahmen einer Behandlung neu strukturiert und organisiert werden müssen, sodass der Heranwachsende wieder positiv an seinem sozialen Umfeld teilnehmen und mit der Gesellschaft interagieren kann.

Um sich der Beantwortung der Forschungsfrage anzunähern, sieht die Autorin die Grundhaltungen und wesentlichen Aspekte humanistischer Psychologie und Pädagogik als relevant, welche im folgenden Kapitel betrachtet werden.

3. GRUNDPPOSTULATE HUMANISTISCHER PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK

Aufgrund einiger thematischer Überschneidungen hinsichtlich des im näheren Verlauf der Arbeit betrachteten Kapitels 4.2. wird im Anschluss lediglich ein Überblick fundamentaler Aspekte humanistischer Psychologie und Pädagogik gegeben. Vorerst ist es der Autorin ein Anliegen festzuhalten, dass sich, so Hutterer (2006) die humanistische Psychologie nicht durch die Abgrenzung zu anderen Denkrichtungen, sondern durch die Festlegung ihrer thematischen Schwerpunkte auszeichnet. So bildet das menschliche Bewusstsein den Ausgangspunkt der humanistischen Richtung, wie Karmann (1987) angelehnt an Shaffer schreibt. Dieses Bewusstsein impliziert Gefühle, (Grenz-)Erfahrungen und Fähigkeiten, die dem Individuum eigen sind und von Außenstehenden als wertvoll anerkannt werden sollen. Der Mensch ist somit Zentrum seiner subjektiven Realität; woraus folgt, dass „das *Verhalten* ... deshalb ein *Symptom* der wahrgenommenen Bedeutung seiner Situation [ist] [Hervorhebungen im Original]“ (Hutterer, 2006, S. 308) Daher kann gesagt werden, dass aufgrund der Individualität des Bewusstseins jedes Menschen von einer objektiven Realität Abstand genommen wird. Um das menschliche Handeln dennoch nachvollziehen zu können, ist das Eintreten in die innere Welt des Individuums notwendig. Dies kann in positivem Maße nur geschehen, wenn der Forscher bzw. Berater empathisch, wertschätzend und achtend vorgeht. Diese Eigenschaften stammen aus dem von Carl R. Rogers begründeten nicht-direktiven bzw. personenzentrierten Ansatz, auf dem in einem späteren Kapitel erneut Bezug genommen wird (Hutterer, 2006).

Ein ebenso wichtiges Themengebiet humanistischer Psychologie und Pädagogik ist die ganzheitliche Betrachtungsweise des Menschen. Wie Shaffer (1978) festhält, distanzieren sich humanistische Psychologen und Pädagogen von einer getrennten Betrachtungsweise von Körper und Geist. Dies impliziert ebenso „die Bedeutung der Organisation der Einzelemente, die deren Zusammenhang und Zusammenwirken eine zusätzliche Qualität verschafft.“ (Hutterer, 2006, S. 314) Die Kontextbetrachtung spielt für die Erschließung eines ganzheitlichen Bildes ebenso wie die bewusste

Wahrnehmung der einzigen Motivationsenergie des Menschen eine große Rolle. Diese Energie wird als Aktualisierungstendenz bezeichnet und „ist ein prozessorientiertes Konzept, das Begriffe einer kontinuierlichen Veränderung angesichts der sich verändernden Umgebung enthält, aber stets in Richtung eines Zieles oder Endzustandes, der im Organismus selbst grundgelegt ist [arbeitet].“ (Hutterer, 2006, S. 323) Kurz gesagt ist die Aktualisierungstendenz jene Energie, die den aktuellen Stand des Organismus aufrechterhält und das Selbst antreibt sich weiterzuentwickeln. Dieses Entfalten impliziert auch die Entwicklung des reflexiven Selbstbewusstseins; das sich erst im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung herausbildet und sich durch die Verlagerung der Bewertungsprozesse, die vorerst extern stattfinden und mit dem persönlichen Wachstum nach innen verlagert werden, charakterisiert. Dies bedeutet, dass das Individuum lernt, sein Verhalten einer eigenen Bewertung zu unterziehen und sich von externen Bewertungen, seitens außen stehender Personen oder der Gesellschaft, distanziert. Weiters lernt der Mensch in diesem Prozess jedoch auch die „exakte Symbolisierung“ (Hutterer, 2006, S. 352), welche die Überprüfung subjektiver Erlebnisinhalte mit der gegenwärtigen Realität bezeichnet. Hier verweist die Autorin erneut auf das Kapitel 4, in dem Rogers diesen Gedanken hinsichtlich exakter Übereinstimmung der inneren Welt des Menschen mit der Realität weiterführt und dafür den Begriff der Kongruenz einbringt. Im Bereich der Selbstentwicklung spielt außerdem die sogenannte Selbsttranszendenz eine große Rolle. Ihr werden drei Bedeutungen zugeschrieben, wobei hier jedoch mit Blick auf die bereits erläuterte Selbstaktualisierungstendenz lediglich jene der Überwindung des aktuellen Selbst-Status und somit der Wille zur Veränderung genannt wird. Allgemein betrifft das Phänomen der Selbsttranszendenz „eine Unterscheidung, die auf Bedürfnisse und Interessen gerichtet ist, die die individuelle und isolierte individuelle Existenz übersteigt.“ (Hutterer, 2006, S. 377) Gemeint sind hier die unterschiedlichen Bewusstseinssebenen, die auf jedwede Denkleistung oder Handlung einwirken, dem Individuum selbst, so die Interpretation der Autorin, jedoch nicht alle in gleichem Ausmaß bewusst sind. Dass diese Auslegung mit hoher Wahrscheinlichkeit jener der humanistischen Denkrichtung entspricht, kann durch den folgenden Schwerpunkt der Freiheit bestärkt werden: Die Annahme der humanistischen Psychologie und

Pädagogik ist, dass jeder Mensch seinen Lebensgestaltungsprozess aktiv und selbstverantwortlich leitet. „Die Möglichkeit, seine Existenz bewusst zu reflektieren, eine Bewusstheit über sich selbst (Selbstbestimmung) zu erreichen, wird als Voraussetzung für seine Selbstbestimmung gesehen, unabhängig davon, wie viel dem Bewusstsein jeweils zugänglich ist.“ (Hutterer, 2006, S. 386)

Abschließend kann gesagt werden, dass die Basis für eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit stabile, vertrauensvolle und authentische d.h. qualitativ hochwertige zwischenmenschliche Beziehungen sind, die in Kapitel 5.3. thematisiert werden (Hutterer, 2006).

Im nächsten Abschnitt werden Ziele der humanistischen Pädagogik formuliert, die für die Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten spezielle Beachtung finden sollten.

3.1. ZIELE DER HUMANISTISCHEN PÄDAGOGIK

1978 wurden von der Arbeitsgruppe „Humanistische Pädagogik“ der Association for Supervision and Curriculum Development Ziele der humanistischen Pädagogik definiert, die folgende Bereiche abdecken: Humanistische Pädagogik achtet auf die Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen jedes Individuums und kreiert dementsprechend Lernmöglichkeiten und Einheiten. Durch diese abgestimmten Situationen unterstützt sie die Selbst-Aktualisierung, d.h. die Motivation der persönlichen Weiterentwicklung und vermittelt gleichzeitig die Wichtigkeit der Selbstwertschätzung. Bezogen auf das Leben in einer vielseitig orientierten Gesellschaft schürt sie ebenso das Bewusstsein über notwendiges Basiswissen unter anderem in zwischenmenschlichen, intrapersonellen, umweltbezogenen oder aber auch kommunikativen Bereichen. Wie zu sehen ist, wird auf Kommunikation und ein offenes Miteinander, in dem Emotionen eine wichtige Rolle spielen, großen Wert gelegt, sodass auch der Lernprozess jedes Einzelnen ein gemeinsames Miteinander ist, bei dem sich der Lernende verstanden fühlt und seine Ressourcen möglichst gut ausschöpfen kann. Angst, Druck und Distanz werden außen vor gelassen, sodass der Lernende

die wertschätzende Haltung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sei es hinsichtlich Problemlösungen, Selbsteinschätzung oder die Übernahme von Verantwortung vermittelt bekommt (Buddrus, 1995)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Entwicklungsprozess und nicht das Endprodukt im Mittelpunkt humanistischer Aufmerksamkeit steht, bei dem der Lernende sowie der Pädagoge offen für Neues ist. Dies wiederum erweitert den Bildungsprozess sowohl für den Lernenden, als auch für den Pädagogen (Buddrus, 1995).

3.2. DAS HUMANISTISCHE MENSCHENBILD

Das humanistische Menschenbild dient, wie jenes anderer Theorien dazu, sich von differenzierten Ansichtsweisen und Auffassungen abzugrenzen. Es zeichnet sich durch spezielle Annahmen aus, die allesamt auf ein ganzheitliches Menschenbild abzielen und somit Körper, Seele und Geist gleichermaßen als wertvoll betrachten. Die Autorin bezieht sich hierbei auf Karmann (1987), der vorerst auf jene Aspekte humanistischer Psychologie und Pädagogik eingeht, die vielen Experten gemein sind und im Folgenden in Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung, auf Rogers näher Bezug nimmt.

Rogers, Maslow und Perls, die als Vertreter der humanistischen Psychologie und Pädagogik stehen, gehen mit der Annahme der Authentizität des Menschen, die durch das Bewusstsein über die Endlichkeit der menschlichen Existenz, charakterisiert wird, da core. Die Authentizität zeichnet sich hierbei durch das Bewusstsein über die Sterblichkeit eines jeden Individuums aus. Um dieses Wissen zu verleugnen bzw. zu verdrängen, werden Ziele wie Erfolg, Macht und im Zuge dessen auch Zuverlässigkeit angestrebt, die der Einzelne als Lebensziele sieht. Wodurch sich ein erfülltes Dasein und damit auch das Gefühl des Authentisch-Seins einhergeht, wird von den Idealen des Individuums selbst bestimmt und geleitet. Rogers beschreibt diese Form der Authentizität, des Bewusstseins und damit einhergehend auch der Echtheit als Kongruenz, welcher er weiters sowohl innerhalb des psychotherapeutischen Settings, als auch zwischenmenschlicher

Interaktionen große Bedeutung zuschreibt (Rogers, 2006¹⁶). Rogers sieht den Aspekt der Kongruenz als „wichtigste Bedingung für ein wachstumsförderndes Klima“ (Hutterer&Stipsits, 1992, S. 50).

Wie bereits in den Grundpostulaten erwähnt wurde, geht die humanistische Psychologie und Pädagogik von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Individuums aus, die den zweiten Aspekt des Menschenbildes widerspiegelt:

„Aus humanistischer Sicht läßt sich ein volles Verständnis der menschlichen Existenz nur dann erreichen, wenn der ganze Mensch als handelndes Subjekt betrachtet wird, als biologisches, psychisches und soziales Wesen. Der Mensch als Ganzheit, d.h. die wechselseitige Bezogenheit aller psychischen (kognitiven, emotionalen, somatischen) Prozesse aufeinander und die Einheit des Menschen mit seiner für ihn bedeutungsvollen Umgebung werden daher zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht.“ (Völker, 1980, S. 20)

Es wird davon ausgegangen, dass menschliches Denken immer in Verbindung mit gemachten Erfahrungen steht, die in bestimmten Denkprozessen abgerufen werden und mit der damaligen Situation assoziiert werden. Jedes Erlebnis geht unweigerlich mit einem äußeren, z.B.: akustischen Reiz einher, der wiederum mit den folgenden Handlungen in Verbindung gebracht wird. Sowie der Mensch als Einheit im jeweiligen Kontext betrachtet werden soll, müssen ebenso sein Verhalten, sein Denken und seine Emotionen ganzheitlich verstanden werden (Karmann, 1987). Der Mensch sollte somit als Einheit im Kontext der jeweiligen Situation betrachtet werden, sodass jedoch „die Integrität des erforschten Subjekts, seine Freiheit und Würde nicht angetastet wird.“ (Karmann, 1987, S. 60f.) Weiters zeichnet sich das humanistische Menschenbild durch den Aspekt der Intentionalität aus, der besagt, dass psychische Ereignisse nicht durch Zufall passieren. Im Gegenteil: Das Individuum wird sich entweder während oder nach der Handlung bewusst, mit welcher (un)bewussten Intention dieses Ereignis angestrebt wurde. Die Differenzierung von bewusst und unbewusst ist in diesem Zusammenhang nicht relevant, da, wie bereits zuvor erwähnt wurde, Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle, etc. miteinander in Verbindung stehen und somit immer durch das Individuum selbst in den jeweiligen Kontext eingebracht werden (Karmann, 1987).

Das humanistische Menschenbild unterscheidet sich durch die Annahme der Motivation menschlichen Strebens nach Höherem, von der Psychoanalyse. Um diese Ansicht verfolgen zu können, muss der Mensch wiederum als Einheit betrachtet werden, der sein Dasein anhand der (sozialen) Umgebung ausrichtet. Dies führt bereits zur letzten humanistischen Grundannahme des Menschen: der Entscheidungsfreiheit sich und seine Umwelt mitzugestalten. Diese kognitive Freiheit – Offen für Neues zu sein, geht immer Hand in Hand mit bestimmten Beziehungen, die der Einzelne (mit)gestalten kann (Karmann, 1987).

Jeder Mensch befindet sich in einem sich ständig änderndem bzw. weiterentwickelnden Wachstumsprozess, der durch zur Verfügung stellen von Entwicklungsumfeld seitens Pädagogen gefördert werden kann. Sowohl der „Lernende“, als auch der Pädagoge stehen im Bildungsprozess bzw. Weiterentwicklungsprozess, angetrieben von der Selbstaktualisierungstendenz, die jedem Individuum eigen ist. Humanistisch orientierte Lernprozesse bieten Raum für Individualität, Wertschätzung, Authentizität und Kreativität um in Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich mit der Umwelt in Interaktion treten zu können (Buddrus, 1995).

Karmann (1987) beschreibt weiters den Aspekt der unmöglichen definitiven Bestimmung eines Menschen. Kurz: Das Individuum soll nicht durch sein Tun, sondern durch sein Dasein definiert sein, welches verändert und weiterentwickelt werden kann und somit nichts Starres ist, wie auch bei Buddrus nachzulesen ist (Karmann, 1995). „Der Mensch ist zeitlebens entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig.“ (Buddrus, 1995, S. 37) Hierin liegt für die Autorin eine weitere Begründung der Verwendung der Bezeichnung Kinder und Jugendliche *mit* Verhaltensauffälligkeiten. Das Handeln ist ein Anteil des menschlichen Ichs, das als ein Aspekt der Persönlichkeit auftritt und das Individuum aus diesem Grund nicht ausschließlich dadurch definiert werden darf. Abschließend lassen sich die Prinzipien der humanistischen Pädagogik mit dem Zitat Erich Fromms aus dem Jahr 1985 punktuell zusammenfassen:

„Man kann die Humanistische Weltanschauung folgendermaßen

charakterisieren: Sie ist erstens gekennzeichnet durch den Glauben an die Einheit des Menschen, durch den Glauben, daß es nichts Menschliches gibt, das nicht in jedem von uns zu finden wäre; zweitens durch die Betonung der Würde des Menschen; drittens durch die Betonung der Fähigkeit des Menschen sich weiterzuentwickeln und zu vervollkommen; schließlich viertens durch die Betonung von Vernunft, Objektivität und Frieden.“ (S. 57 zitiert nach: Dauber, 1997, S. 182)

4. NICHT-DIREKTIVE BERATUNG NACH CARL RANSOM ROGERS

In den folgenden Unterkapiteln wird vorerst ein Blick auf den Ursprung und die Geschichte des nicht-direktiven Ansatzes geworfen, bevor im Anschluss das Menschenbild Carl Rogers' und der Aspekt der Beziehung als Voraussetzung zur Persönlichkeitsveränderung näher betrachtet wird.

4.1. GESCHICHTE UND WURZELN

Die nicht-direktive Beratung wurde von Carl Ransom Rogers in der Zeit zwischen 1940 und 1945 an der Ohio State University begründet und fasste in den darauffolgenden Jahren als Beratungsinstitution der Universität von Chicago rasch Fuß. Beeinflusst wurde Rogers nicht lediglich von einem seiner Lehrenden bzw. Vorbilder; er kombinierte seine im Praktikum gemachten Freud'schen Erfahrungen mit jenen des Schülers Freud-Otto Rank, der von der Wichtigkeit des persönlichen Profits seitens des Klienten und *nicht* jenem des Therapeuten hinsichtlich der Gewinnung neuer Forschungsergebnisse ausging. Weiters sprach er den individuellen Äußerungsmöglichkeiten der subjektiven Einstellung und Emotionen des Klienten eine wichtige Rolle zu (Rogers, 2001¹⁶).

Wurden in diesen anfänglichen Jahren von Rogers die Beratungstechniken in den Vordergrund gestellt, so entwickelte sich „seine“ Therapieform hin zu jener, die heute als personenzentrierte Beratung bekannt ist. Damit einherging ebenso eine Wandlung der zentralen Beratungsaspekte, die nun weniger Therapeut- bzw. Methodenbezogen, sondern nach und nach den Hilfesuchenden, welchen Rogers als „Klient“ bezeichnete, in den Mittelpunkt der Therapie stellte. Dies sollte einerseits die innere Welt des Klienten in das Zentrum der Aufmerksamkeit stellen, aber auch die Selbstverantwortlichkeit des einzelnen Individuums sowie die durch den Berater hervorgebrachten wachstumsfördernde Atmosphäre unterstreichen, in welcher der Klient die Möglichkeit hat, seine Ressourcen in Hinblick auf sein Ideal-Selbst weiterzuentwickeln und auszuschöpfen. Dies kann durch Rogers folgendes Zitat untermauert werden: „Individuals have in themselves vast resources for

self-understanding and for altering their self-concepts, basic attitudes, and self-directed behaviors. These resources can be tapped if a definable climate of facilitative attitudes can be provided.“ (1980, S. 115) Wie zu sehen ist sind alle nicht-direktiven Einstellungen und grundlegenden Aspekte in diesem von Rogers 1980 hervorgebrachten Zitat vereint. Weiters fokussiert die personenzentrierte Beratung gegenwärtige Probleme und Schwierigkeiten im Leben des Klienten und betrachtet eher sekundär die Vergangenheit. Im Laufe der 50er Jahre erkannten Forscher, dass diese Form der zwischenmenschlichen Beziehung, die als wichtigster Aspekt zur Weiterentwicklung dient, nicht lediglich auf den therapeutischen Bereich beschränkt ist, sondern in jedweder Beziehung zwischen zwei Individuen stattfinden kann (Groddeck, 2002). Somit „expandierte“ die klientenzentrierte Beratung in differenzierteste Disziplinen und Bereiche. Besonders in der Disziplin der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wurden durch den Einfluss Rogers Innovationen z.B. im Bereich der Gruppenarbeit innerhalb der Schulklassen zum effizienteren Persönlichkeitswachstum durchgeführt (Rogers, 2001¹⁶)

Resümierend kann gesagt werden, dass Rogers auf dem Gebiet der nicht-direktiven Beratung als Pionier gilt, der verschiedenste Aspekte unterschiedlichster Kollegen geprüft und weiterentwickelt hat.

Ausgangspunkt für seine Forschung und die damit einhergehende Begründung der nicht-direktiven Beratung war seine Annahme des sich dynamisch weiterentwickelnden und wachsenden Individuums (Rogers, 2001¹⁶).

4.2. BETRACHTUNGSWEISE DES INDIVIDUUMS NACH CARL R. ROGERS

„Humanistische Psychologie versuchte in ihrer Beschäftigung und besonderen Betonung der Bedeutung des Menschenbildes nicht ein umfassendes und vollständiges Bild des Menschen zu entwickeln, sondern Akzente zu setzen in Richtung auf vernachlässigte und unterschätzte Merkmale des Menschen.“ (Hutterer, 2006, S. 128) Die von Rogers formulierten Annahmen des Menschen beziehen sich primär auf die von ihm

entwickelte nicht-direktiven Beratung und Psychotherapie, in der er den Menschen als sich veränderndes, wachsendes Wesen sieht, das als Zentrum seiner sich ständig ändernden Welt lebt und dessen Motivation darin besteht, „sich in Richtung größerer Reife und psychischer Funktionsfähigkeit zu entwickeln“ (Hutterer, 2006, S. 129). Diese lediglich dem Menschen inhärente Fähigkeit benannte Rogers (2009) als Selbstverwirklichungs- oder Selbstaktualisierungstendenz, die zur Folge hat, dass jedes Individuum aufgrund der individuellen Entscheidungsfreiheit für seine Taten und Handlungen verantwortlich ist. Für Rogers stellt die Aktualisierungstendenz eine „die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen.“ (Rogers, 2009, S: 26)

Kurzum: Aufgrund der individuellen (Entscheidungs-)Freiheit und der Fähigkeit der Selbstregulierung im Zuge der Selbstverwirklichungstendenz ist jedem Menschen die Selbstverantwortlichkeit eigen (Hutterer, 2006). Mit anderen Worten beschreibt Schmid den Menschen aus der Sicht des nicht-direktiven Ansatzes als eigenverantwortliches Lebewesen, das ohne Hinführung eines Beraters, sondern selbstständig Lösungswege finden und umsetzen kann. (Levitt, 2005)

Im Weiteren geht Rogers (2006¹²) von einer positiven Natur des Menschen aus, dessen damit einhergehende Kontaktfreudigkeit als Mittel dient, um das Bedürfnis der Interaktion mit der Umwelt zu stillen. Rogers beschreibt diese Charaktereigenschaft wie folgt: „Der innere Kern der menschlichen Persönlichkeit [ist] der Organismus selbst ..., der in seinem Wesen sowohl selbsterhaltend als auch sozial ist“ (Rogers, 2006¹², S. 100f.) Das Individuum handelt, so Rogers, rational im Sinne seiner Körper-Geist-Einheit, um zur Bedürfnisbefriedigung zu gelangen; er „antwortet“ als Ganzheit auf die ihm von der Umwelt zugetragenen Aspekte. „Als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und insbesondere als Resultat wertbestimmter Interaktion mit anderen wird die Struktur des Selbst geformt ...“ (Rogers, 2005, S. 430). Eine positive Formung des Selbst kann nur gelingen, wenn der Mensch psychisch frei und offen ist sich in mehreren Dimensionen zu bewegen. Weichen die neuen Erfahrungen von den bereits gemachten und im Selbst verankerten

Erinnerungen ab, so können diese neuen Wahrnehmungen als Bedrohung für das Selbst eingeschätzt werden oder aber auch als Ergänzung der bereits vorhandenen Erfahrungen gesehen werden. Erfahrungen, die nicht mit den bereits in der Selbst-Struktur manifestierten Erinnerungen übereinstimmen, können beim Ausbleiben einer Bedrohung wahrgenommen, geprüft und revidiert werden, sodass das Selbst aktualisiert wird (Rogers, 2005). Wenn dies der Fall ist, so Rogers, ist der Mensch am Weg in Richtung Vervollkommnung. Diesen Prozess bewertet er positiv, da sich sein Bild des Menschen durch Dynamik und (Weiter-) Entwicklung auszeichnet (Karmann, 1987).

In einem nächsten Kapitel wird jenes Merkmal des nicht-direktiven Ansatzes, welches als fundamental für die von Rogers beschriebene Persönlichkeitsveränderung gilt, näher erläutert.

4.3. BEZIEHUNG ALS MITTEL ZUR PERSÖNLICHKEITSVERÄNDERUNG

Rogers geht von folgender Hypothese aus: „Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt.“ (2006¹⁶, S. 47)

Die Merkmale dieser wachstumsfördernden Atmosphäre bzw. hilfreichen Beziehung können, so Rogers, ebenso in Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, Gruppen und Leiter modifiziert und angewandt werden, sofern das Ziel „das gesunde psychologische Wachstum des Individuums“ (Rogers, 2001¹⁶, S.17) ist, da die therapeutische Beziehung lediglich eine spezifischer Form zwischenmenschlicher Beziehung ist. Wichtig ist nur, dass eine der beiden in Kontakt stehenden Personen, oder aber auch beide die bessere Entfaltung und Nutzung der im Individuum zugrundeliegenden Ressourcen, deren Kommunikation und Weiterentwicklung zum Ziel hat bzw. haben (Rogers, 2006¹⁶). Im Nachstehenden werden aus diesem Grund angelehnt an Rogers Beratungskonzept die zwei in Beziehung stehenden Individuen als Berater und Klient bezeichnet. Rogers geht wie bereits erwähnt wurde, von der

Fähigkeit der Selbstaktualisierung eines jeden Individuums aus, das bedeutet, dass jeder Mensch aufgrund des Bewusstseins über das eigene Selbst die Motivation der persönlichen Weiterentwicklung in sich trägt. Unerheblich dafür, in welcher Beziehungskonstellation die Persönlichkeitsveränderung stattfinden soll, geht Rogers von folgenden Bedingungen aus (Arbeitsgemeinschaft personenzentrierte Gesprächsführung, 1984). Die grundlegendste aller Voraussetzungen ist der Kontakt zwischen zwei Personen, von denen eine –der Klient, inkongruent und der andere – der Berater, kongruent ist. Jene inneren Konflikte, die bei Widersprüchen zwischen dem Selbst und den wahrgenommenen Erfahrungen stattfinden, werden als Inkongruenz bezeichnet (Rogers, 2009).

Der Berater, der sich durch Kongruenz, Ehrlichkeit oder Echtheit, d.h. durch das Überprüfen des Selbstkonzeptes und Integration der exakt symbolisierten Erfahrungen auszeichnet, tritt dem Klient mit bedingungsloser Wertschätzung gegenüber und kann sich empathisch in den Erfahrungskomplex des Klienten einfühlen (Rogers, 2009). Rogers beschreibt die Empathie, die seitens des Beraters hervorgebracht werden soll, als „zu Hause sein“ des Beraters in der Welt des Klienten. Dies bedeutet, dass der Berater die gegenwärtigen Gefühle, Einstellungen – die innere Welt des Klienten in dem Maß wahrnehmen und verstehen soll, als wäre es sein eigener innerer Bezugsrahmen. Durch dieses sensible Verstehen, spiegeln oder paraphrasieren des Bedeutungsgehalts wird dieser dem Klienten deutlicher und er lernt sein gegenwärtiges Erleben bewusst wahrzunehmen (Rogers, 2001¹⁶). Um im Laufe der Beratung bzw. der Beziehung eine Persönlichkeitsveränderung zu bewirken, muss der Klient das Empathieverhalten seitens des Beraters in zumindest geringem Ausmaß erfahren (Rogers, 2009) „Das bedeutet, dass der Therapeut genau jene Gefühle und persönlichen Bedeutungszusammenhänge aufspürt, die der Klient gerade erfährt, und dieses Verstehen dem Klienten mitteilt.“ (Arbeitsgemeinschaft personenzentrierte Gesprächsführung, 1984, S.11). Das Charakteristikum der Kongruenz kann dann erlangt werden, wenn sich der Berater über die gegenwärtigen Geschehnisse und deren Auswirkungen auf das eigene Selbst bewusst ist. Dies kann durch Rogers Zitat untermauert

werden: „Ehrlichkeit meint außerdem noch die Bereitschaft, sich in Worten und Verhalten zu den verschiedenen in mir vorhandenen Gefühlen und Einstellungen zu bekennen und sie auszudrücken.“ (Rogers, 2006¹⁶, S. 47) Damit einhergeht die Transparenz des Beraters, die dem Klienten vermittelt, wer der Berater wirklich ist. Dies ist sowohl für positive, als auch für negative Emotionen der Interaktionspartner relevant, sodass beiderseits Klarheit über aktuell relevante Emotionen und kognitive Prozesse besteht. In Folge vermittelt der Berater in der Beziehung unter anderem bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz, die für den wachstumsfördernden und persönlichkeitsverändernden Prozess des Klienten eine wichtige Rolle spielt (Arbeitsgemeinschaft personenzentrierte Gesprächsführung, 1984). Dies bestätigen Cornelius-White & Harbaugh mit folgendem Zitat: „Unconditional regard opens a persons awareness of additional emotional and cognitive information with which to create new solutions and patterns of behavior.“ (Behr&Cornelius-White, 2008, S. 30)

Dem Berater kommt in der Interaktion die Aufgabe der Ermutigung zum freien Ausdruck zu, die er den Klienten durch sein ehrliches Interesse, seine offene Einstellung und seine Aufmerksamkeit spüren lässt. Er nimmt negative sowie positive Gefühle wertfrei an, akzeptiert und klärt diese. Eine urteilsfreie Atmosphäre soll dem Klienten seine Emotionen näher bringen, sodass er sie als ihm angehörig annehmen kann (Rogers, 2007¹²). „Das Akzeptieren jedes schillernden Aspekts dieses anderen Menschen lässt die Beziehung für ihn zu einer Beziehung der Wärme und Sicherheit werden; die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung.“ (Rogers, 2006¹⁶, S. 47) Der Bezug zum Selbst wird durch das Akzeptieren der negativen und positiven Gefühle gestärkt, was in Folge auch zur genaueren Unterscheidung, d.h. Symbolisierung von Wahrnehmungen und Erfahrungen führt. (Rogers, 2009). Dies hat wiederum zur Folge, dass die Verbindung zwischen inkongruenten Erfahrungen und dem Selbstkonzept deutlicher erlebt werden. Bedrohungen seitens der Inkongruenz werden durch die wertschätzende Atmosphäre und die dabei gemachten Erfahrungen bewusst. Das Selbst kann somit aktualisiert und reorganisiert werden, was als Grundlage zur Entstehung der Kongruenz

und somit der Eingliederung vormals bedrohlicher Inhalte dient. In Folge dessen kann der Klient im Einklang mit seinem Selbst Problemlösungsstrategien entwickeln, neue Erfahrungen machen, ein realistisches Selbstbild und damit einhergehend mehr Selbstvertrauen entwickeln. Er ist offen für Neues und kann auch abweichende Einstellungen akzeptieren und annehmen; psychische Abwehr wird reduziert und der Klient wird anpassungsfähiger (Rogers, 2006¹⁶). Er hat gelernt kreative Lösungen für Probleme zu entwickeln und ist persönlich gereift. (Rogers, 2009)

Zusammenfassend untermauert folgendes Zitat die eben ausgeführten Aspekte einer wachstumsfördernden Beziehung und der ihr inhärenten Ergebnisse, bevor im Anschluss die Verbindung zwischen Carl Rogers und der Pädagogik hergestellt wird.

„Authentizität und Transparenz, ich zeige mich in meinen wirklichen Gefühlen; warmes Akzeptieren und Schätzen des anderen als eigenständiges Individuum; Einfühlung, und die Fähigkeit den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen; dann wird der andere in dieser Beziehung: Aspekte seines Selbst, die er bislang unterdrückt hat, erfahren und verstehen; finden, dass er stärker integriert ist und eher in der Lage sein, effektiv zu agieren; dem Menschen, der er sein möchte ähnlicher werden; mehr Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein zeigen; mehr Persönlichkeit werden, einzigartiger und fähiger zum Selbstaussdruck; verständiger, annahmehbereiter gegenüber anderen sein; angemessener und leichter mit den Problemen des Lebens fertig werden können.“ (Rogers, 2006¹⁶, S.51f.)

4.4. ROGERS UND DIE PÄDAGOGIK

Aufbauend auf die in Kapitel 5 ausführlich besprochenen Aspekte des Ansatzes nach Carl Rogers, ist es der Autorin ein Anliegen einen Überblick über die Umsetzung der nicht-direktiven Aspekte im pädagogischen Setting zu geben: Michael Behr (1987) widmet sich in seinem Artikel „Carl R. Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung“ der Frage in ähnlicher Weise. Er hält fest, dass Carl Rogers in seinen Grundannahmen – Authentizität, Akzeptanz und Empathie gemeinsam mit der Überzeugung der jedem Menschen inne wohnenden Selbstaktualisierungstendenz und dem zur Verfügungstellen der Ressourcen die Voraussetzungen sieht, um als Facilitator, wie er Lehrende nennt, sieht:

„Ein Förderer (facilitator) des Lernens teilt die Verantwortung für den Lernprozess mit den Lernenden. Die Auswahl dessen, was gelernt wird, betrifft jede einzelne Person. Aus diesem schwierigen Prozess heraus entwickelt jeder einzelne Lernende sein/ihr eigenes Programm, unterstützt von allen Hilfsmitteln, die der Förderer zur Verfügung stellen kann – und seine/ihre eigene Person ist dabei das Wichtigste. Dadurch entsteht ein förderndes Lernklima.“ (Rogers, 1975, S.50)

Durch die nicht-direktive Haltung des Facilitators können positive Erfahrungen im Bereich der kognitiven Leistungen und der Emotionalität gemacht werden, die, so Rogers, untrennbar miteinander verbunden sind. Rogers selbst arbeitete in diesem Zusammenhang nie mit Kindern, sodass auch die ihm eigentlich thematisch zugeordneten Untersuchungen und Studien allesamt von anderen Forschern durchgeführt wurden (Behr, 1987). Hierzu knüpft Cornelius-White, Professor der Psychologie an der Missouri State University und seit Jahren im Bereich der nicht-direktiven Wirkungsforschung tätig ist, an: In seinem Artikel „Trust builds learning: the context and effectiveness of non-directivity in education“ bezieht er Stellung zu dem Einzug der Nicht-Direktivität in die Disziplin der Pädagogik: Der Ansatz der Nicht-Direktivität in der Pädagogik entwickelte sich zeitgleich – 1940 - mit jenem in der Beratung bzw. Therapie. Obwohl Rogers oftmals als Begründer des nicht-direktiven Ansatzes gesehen wird, sieht Cornelius-White, ebenso wie Behr die Forscher Anne-Marie und Reinhard Tausch, die im deutschsprachigen Raum etwaige Untersuchungen dazu leiteten und David Aspy sowie Flora Roebuck, als „primary researchers in the area of educational applications“ (Cornelius-White, 2005, S. 314) d.h. als die „Pioniere“ im Forschungsbereich der nicht-direktiven Arbeit in pädagogischen Settings (Cornelius-White, 2005).

Weiters hält er fest dass die Bezeichnung der Nicht-Direktivität mit der Veröffentlichung der Publikation Brian E. Levitts (2005) die Popularität wieder gefördert und als theoretisches Konzept zur Sprache gebracht wurde. Den Grund dafür bietet die erweiterte Betrachtungsweise der Aktualisierungstendenz nach Carl Rogers, die durch die Tendenz der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Ich-Systems spezifiziert und erweitert wurde. Cornelius-White ist der Ansicht, dass es vielfältige Interpretation und Formen dieser nicht-direktiven Tendenzen gibt, die auch die an Bedeutung gewinnende Empathie, Selbstreflexion oder die Offenheit

anderen gegenüber impliziert. Im Nachstehenden jedoch geht er auf die Schwierigkeiten und Unterschiede der Nicht-Direktivität im Bereich der Pädagogik, im Speziellen der Schule versus der Beratungssituation ein (Cornelius-White, 2005): Der Kontakt zwischen Berater und Klient steht in keinem Verhältnis zu jenem zwischen Pädagoge und Heranwachsenden. Dies erschwert die Forderung der Aufrechterhaltung der Kongruenz und der nicht-direktiven Einstellung über die gesamte Dauer des Kontakt zwischen Pädagoge und Kind bzw. Jugendlichen, denn innerhalb der Schule besteht ein Bildungsauftrag, den es zu erfüllen gilt, sodass in diesem Setting die Vermittlung spezieller Inhalte im Mittelpunkt steht, während hingegen in der Beratung Emotionen das Zentrum der Aufmerksamkeit bilden. Damit einhergeht die in den Schulen standardisierte Evaluation der Leistung der Schüler, die seitens des Lehrers innerhalb spezifischer Vorgaben stattfinden muss (Cornelius-White, 2005). Diese Aspekte sieht Rogers selbst kritisch, da die Schule in ihren Elementarstrukturen durch die Anwendung des nicht-direktiven Ansatzes in Frage gestellt wird (Hinte, 2005). Weiters, so Cornelius White (2005) finden sich in schulischen Systemen hierarchische Strukturen, die durch den Altersunterschied, die Differenzen zwischen kindlichen Privilegien bzw. Rechten und jenen Erwachsener charakterisieren. Auch die intellektuellen Kapazitäten sind bei Heranwachsenden noch nicht auf der selben Ebene angelangt, als jene des Lehrers. Trotz nicht-direktiver Haltung seitens der Pädagogen, ist ein anderer Umgang innerhalb des schulischen Settings als in Beratungssituationen notwendig, an der 2 Personen, oder eine Kleingruppe im Gegensatz zu einer gesamten Schulklasse teilnehmen (Cornelius-White, 2005).

Wolfgang Hinte hingegen sieht den Einsatz non-direktiver Aspekte, wie er die Elemente des nicht direktiven Ansatzes nennt, aus folgenden Gründen im Bereich der Schule umsetzbar: Grundlage non-direktiver Pädagogik ist die Annahme, dass jeder Mensch die Tendenz hat, sich in selbstbestimmten Prozessen zu entfalten und sich weiterzuentwickeln. Mit diesem Blick entwickelte sich das Bild des non-direktiven Pädagogen, der seinem „Lernpartner die Verantwortung und die (möglichst) volle Entscheidungsfreiheit“ (Hinte, 2005, S. 91) zugesteht und sich selbst als

Ressource für entwicklungsfördernde Lernerfahrungen anbietet. Weiters kommt ihm die Aufgabe zu, dem Lernenden die bewusste Wahrnehmung seiner inneren Kräfte zu vermitteln, sodass dieser aus sich heraus selbstbestimmte Lernerfahrungen machen kann. Non-direktive Pädagogik erzeugt kein Wissen, bzw. lehrt nicht, sondern bietet die Voraussetzungen für den Lernenden um neue Erfahrungen zu machen und Erkenntnisse zu gewinnen:

„Lasst die Mensch *ihre* Lernerfahrungen machen, in *ihrer* Umgebung, mit *ihren* Sinngehalten, mit *ihren* Werten und mit *ihren* Zielen. Und das ist die Aufgabe von Pädagogik kümmert Euch darum dass diese Prozesse bewusst erlebt werden, schafft eine Atmosphäre, die Kommunikation zulässt, personalen Kontakt ermöglicht und zu gemeinsamer Reflexion ermutigt [Hervorhebungen im Original].“ (Hinte, 2005, S. 94)

Dies bedeutet für den Pädagogen nicht, dass er sich seiner Stimme enthalten muss; er wird dazu angehalten seine Interessen offenzulegen und sich im Lernprozess einzubringen und zwar in dem Maße, dass eine Weiterentwicklung des Lernenden geschehen kann. Hinte (2005) geht auch auf die immer stärker aufkommende Gruppenarbeit ein, die er positiv betrachtet, da sie soziale Kompetenzen ebenso wie Kreativität und das Kennenlernen der eigenen Person fördern. Grundlegend für ein entwicklungsförderliches Klima in der Gruppe ist eine gemeinsame Basis, auf der gearbeitet werden kann. Selbstbestimmtes Lernen charakterisiert sich für Hinte folgendermaßen: Es geht um die freiwillige Teilnahme an Lernprozessen, die selbstbestimmten Lernziele und Bewertungen der Lernprozesse durch die Lernenden sowie in Hinblick auf die Gruppenarbeit, die selbstbestimmte Wahl in welcher Gruppe und mit welcher Technik gearbeitet wird. Diese Form des Lernens impliziert auch, dass die Lernenden selbst die Verantwortung und Konsequenzen für ihr Handeln tragen. Damit einhergeht der Erwerb der Fähigkeit selbstreflexiv zu handeln. Hinte betont weiters, dass die Rolle des Pädagogen in der Literatur weitestgehend vernachlässigt wird; die Auseinandersetzung mit diesem Thema jedoch ein für die Entwicklung der Heranwachsenden bedeutsames ist. Auch er hebt, wie Rogers das Einfühlen in die innere Welt des Lernenden hervor und ergänzt die Pädagogenrolle durch Mut zur Offenheit Neuem gegenüber, Stellungnahme und Präsenz zu Themen, die von den Lernenden aufgegriffen

werden, ebenso wie die Engagement in der Wertevermittlung. Kurzum bestehen die Aufgaben des Pädagogen darin, barrierefreies Lernen zu ermöglichen, im Angebot seiner fachlichen Kompetenz, dem geben von Feedbacks sowie der Unterstützung bewusster Wahrnehmung innerer Prozesse und Gestalter eines lernförderlichen Klimas zu fungieren. „Non-direktive Pädagogik aktiviert den Menschen und mutet ihm ständig zu, in Auseinandersetzungen mit seiner Umwelt auf seine unvergleichliche Lebenssituation *seine* [Hervorhebung im Original] Antwort zu finden.“ (Hinte, 2005, S.177)

Untersuchungen zu Hintes non-direktiver Pädagogik liegen bisher nicht vor, jedoch, so die Autorin, zeichnet sich sein Konzept gegensätzlich zu Rogers' durch vielfältige und detaillierte Ausführungen der praktischen Umsetzung aus.

Trotz allem schlägt Behr Rogers den Einfluss des nicht-direktiven Ansatzes auf die Sozialpädagogik nicht ab und gesteht sich die große Bedeutung dieser Spezifizierung der personenzentrierten Beratung im sozialpädagogischen Kontext ein (Behr, 1987). Auch wird Nicht-Direktivität in Schulen erfolgreich mit hoher Erfolgsquote, wie im Kapitel „6.3.“ näher beleuchtet wird, praktiziert (Cornelius-White, 2005). Zusammenfassend kann daher mit Behrs Zitat gesagt werden:

„Rogers eigentliche Leistung für die Pädagogik findet sich somit eher im Verborgenen, nicht in jenen Arbeiten, die sich explizit mit Lernen und Erziehung befassen, nicht in jenen Strömungen in der Erziehungswissenschaft, die als kompatibel mit seinen Ideen erscheinen, sondern dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung in Hinblick auf pädagogischen Bezug denken lässt.“ (Behr, 1987, S.149)

5. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND DES NICHT-DIREKTIVEN UMGANGS IM PÄDAGOGISCHEN ARBEITSFELD

Folgend werden Forschungsergebnisse hinsichtlich der Umsetzung nicht-direktiver Aspekte in pädagogischen Bereichen skizziert, welche die Auswirkungen nicht-direktiver Aspekte präsentieren. Vorab werden jene Resultate des Ehepaars Tausch beleuchtet, die im deutschsprachigen Bereich erfolgreich forschten, bevor anschließend auf David Aspy und Flora Roebuck kurz eingegangen und zu Cornelius-Whites' Meta-Analyse Bezug genommen wird.

5.1. REINHARD UND ANNE-MARIE TAUSCH

Das Ehepaar Tausch berichtet über einige Forschungen aus den Jahren 1939 – 1976, die sich vermehrt mit dem Thema Schule und Lehrerverhalten, aber auch vereinzelt mit der Mutter-Kind-Beziehung auseinandersetzten. Im vorliegenden Kapitel wird aufgrund des Forschungsthemas lediglich auf jene Ergebnisse, welche pädagogische Situationen betreffen, eingegangen. Untersucht wurde das Verhalten der Lehrer/Professoren auf die Schüler bzw. Studenten. Nicht-direktives Verhalten, welches Wärme, Akzeptanz, Kongruenz und Verstehen implizierte, stand immer in positivem Zusammenhang mit den ebenso positiven Reaktionen der Lernenden, die sich durch weniger Angst vor oder im Unterricht und den dadurch erbrachten höheren Leistungen, Offenheit gegenüber dem Lehrstoff sowie aktive Anteilnahme und Interesse am Unterricht charakterisierten. Weiters übernahmen die Schüler mehr Verantwortung und zogen Konsequenzen aus ihrem Handeln, sie arbeiteten kreativer und waren zufriedener (Tausch&Tausch, 1991¹⁰).

Zwei weitere Untersuchungen beschreibt Anne-Marie Tausch näher, die ebenso die Wirkungsweise personenzentrierter Gespräche einerseits im Bereich des Kindergartens und der Volksschule, andererseits bei neurotischen und hochhängstlichen Heranwachsende im Alter von 11-12 Jahren erforschten.

Die insgesamt 59 untersuchten, als von Tausch unterprivilegiert bezeichneten Kindergarten- und Grundschulkindern erhielten 7 Wochen lang kindzentrierte Einzel- und Gruppengespräche, die von erfahrenen Psychologen geführt wurden. Im Anschluss wurden die Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe unterprivilegierter und einer Versuchsgruppe nicht-unterprivilegierter Altersgenossen verglichen. Die Ergebnisse fielen im Bereich des Vergleichs zwischen den Gesprächs- und den Kontrollkindern positiv für jene, die Gespräche erhielten, aus. Sie erweiterten ihre sozialen Kompetenzen, erlangten emotionale Stabilität, charakterisierten sich durch Offenheit Fremdem gegenüber und konnten ihre Wahrnehmung gezielter einsetzen. Mit Blick auf die zweite Gruppe konnte festgestellt werden, dass einige der Gesprächskinder das gleich hohe Einstiegsniveau der Vergleichskinder erlangt haben. Im Bereich der Grundschulkindern konnten zusätzliche Fähigkeiten wie die erweiterte Selbstexploration und die durch die Lehrer vermittelte Wertschätzung hervorgerufene Steigerung gefühlsbetonter Erfahrungen festgestellt werden (Jankowski, Tscheulin, Fietkau und Mann, 1976)

Im Bezug auf die 52 hochängstlichen und neurotischen 11-12-jährigen, die aus 500 Schülern (Vergleichsgruppe) ausgewählt wurden, muss vor der Ergebnispräsentation festgehalten werden, dass diese von 17 unterschiedlichen Psychologen über einen Zeitraum von 9 Wochen ebenso in Einzel- und Gruppengesprächen betreut wurden. Die Kontrollgruppe charakterisierte sich durch ähnlich beeinträchtigte Heranwachsende, bekam jedoch keine Behandlung. Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurden am Ende der Untersuchung Tests zur Persönlichkeit und Intelligenz an die Schüler ausgegeben, die folgenden Ergebnisse hervor brachten: Hinsichtlich der Ängstlichkeit näherten sich die Werte der Gesprächsgruppe jenen der Anfangswerte der Vergleichsgruppe an. Ebenso wie bei den jüngeren Kindern der vorigen Untersuchung verfügten die Heranwachsenden nach den Gesprächen über emotionale und soziale Stabilität, was sich aber nicht auf die Anpassung in der Schule auswirkte. Die „signifikante Verminderung von Psychoneurotizismus, Prüfungsangst und Schulunlust bei Gesprächskindern mit hohen Reduktionswerten in Manifesten Angst im Nachtest (high-effektive

Gruppe) [wurde] im Vergleich zu den Gesprächskindern mit fehlenden Reduktionswerten in Manifeste Angst im Nachtest (low-effektive-Gruppe“ (Jankowski et. al., 1976, S. 343) gesehen. Ebenso ähnlich wie die Ergebnisse der vorigen Forschung waren jene der Gesprächskinder mit hohen Ausgangswerten im Bereich der Kommunikation gefühlsbetonter Erlebnisse im Vergleich zu jenen mit niedrigen Startwerten, indem erstere ein höheres Maß an Selbstexploration und Kommunikations- und Interaktionsfreude entwickelten (Jankowski et. al., 1976).

Wie aus den drei Studien hervorgeht wirken sich personenzentrierte Aspekte in der Gesprächsführung wie Einfühlung, Wertschätzung, Achtung und Kongruenz seitens des Erwachsenen auf eine positive Entwicklung der Heranwachsenden in den Bereichen der sozialen Kompetenzen, Selbstreflexivität- und erfahrung, Offenheit, Lebensfreude und Interessensteigerung aus.

Ob Aspy und Roebuck ähnliche Ergebnisse erlangten, wird im nachstehenden Kapitel erarbeitet.

5.2. DAVID ASPY UND FLORA ROEBUCK

1984 sprechen Aspy und Roebuck von einer des National Consortium for Humanizing Education (NCHE) geleiteten 17-jährigen Untersuchung, die sich über 42 amerikanische Bundesstaaten ausweitete, 20.000 Schüler und 2000 Lehrer einbezog und die Auswirkungen personenzentrierter Lehraspekte im Unterricht erforschte. Die mittels verschiedener Methoden erhobene Beziehung zwischen den lernförderlichen Bedingungen, die sich nach Rogers durch Empathie, positive Wertschätzung und Kongruenz auszeichnen und individuellen Faktoren wie physische Gesundheit, IQ, Umgang mit der eigenen Person sowie dem sozialen Umfeld, Einstellung gegenüber der Disziplin etc. wurden in allen Schulstufen von der Volksschule ausgehend bishin zu Universitäten untersucht. Die Ergebnisse der Frage nach der Wirksamkeit der von den Lehrern umgesetzten personenzentrierten Aspekte im Schulsetting gestalten sich wie folgt: Es erfolgten mehr Gespräche zwischen den Schülern, was eine höhere selbstständige Problemlösungsrate

und kreativere Leistungen mit sich brachte. Weiters nahmen die Schüler interessierter am Unterricht teil, hielten mit dem Lehrer mehr Blickkontakt und konnten höhere Erkenntnisquoten aus dem Lehrstoff ziehen. Insgesamt kam es zusätzlich zu weniger Fehlstunden und Vandalismus seitens der Schüler. Dies resultierte aus dem personenzentrierten Verhalten der Lehrer, das sich durch intensives Eingehen auf die Schüler wie der bewussten Wahrnehmung und Reaktion auf Gefühle, Einstellungen, Fragen und Gedanken auszeichnete. Weiters wurden die Schüler öfter gelobt, Diskussionen ihrerseits wurden vom Lehrer unterstützt und gefördert (Rogers, 1984).

Zusammenfassend kann aus dieser Darstellung der Untersuchungen festgestellt werden, dass Kinder und Jugendliche vom Unterricht mehr profitieren und sich positiver Verhalten, wenn ihnen seitens des Lehrers mit Achtung, Respekt, Empathie und Wertschätzung gegenübergetreten wird.

Abschließend werden die Ergebnisse der Meta-Analyse von Jeffrey Cornelius-White präsentiert, die in Kapitel 5.4. bereits angeschnitten wurden.

5.3. JEFFREY H.D. CORNELIUS-WHITE

Untersucht wurden 119 Studien, welche im Zeitraum zwischen 1948 - 2004 die Auswirkungen der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sowie die Lehrereigenschaften in Bezug auf kognitive und affektive Schülervariablen erforscht haben. Die von ihm in seiner Meta-Studie „Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis“ zusammengefassten Daten betrafen 355.325 Schüler, 14.851 Lehrer aus 2.439 Schulen, die sich mit folgenden Themen befassten: schüler-orientierter Einstellung, Wertschätzung der Schüleraussagen, Empathie und Kongruenz seitens der Lehrperson, Eingehen auf Individualität, Schaffung eines unterstützenden, ermutigenden und (entwicklungs)fördernden Klimas, Ermutigung einerseits zur Äußerung emotionaler Erlebnisinhalte, aber auch zur realistischen Selbsteinschätzung bezüglich vorgenommener Ziele, zu kritischem Hinterfragen sowie bewusste Wahrnehmung der schulischen Leistungen. Den dritten Themenschwerpunkt bildeten die affektiven Variablen, die sich durch die aktive Beteiligung, Zufriedenheit,

Selbstwertschätzung, Kontaktfreudigkeit, aber auch störendes Verhalten und drop-out-Prävention charakterisierten. Das eindeutige Ergebnis waren die positiven Auswirkungen des personenzentrierten Lehrerverhaltens auf die gesteigerten Denkprozesse sowie das gestärkte Gefühlsleben der Heranwachsenden (Cornelius-White, 2005)..

Wie aus den vorliegenden Ergebnissen unterschiedlichster Forschungen zu sehen ist, hat die nicht-direktive Haltung seitens der Pädagogen im Unterricht einen großen Einfluss auf das positive Wohlbefinden, die enorme Leistungssteigerung im emotionalen sowie im kognitiven Bereich, das größere Interesse am Unterricht sowie die zwischenmenschlichen Kontakte.

Forschungen bezüglich nicht-direktiver Betreuung Heranwachsender mit Verhaltensauffälligkeiten außerhalb des schulischen Settings bzw. des Kindergartens hat die Autorin bisher nicht ausfindig machen können, sodass die vorliegenden Forschungsergebnisse von Tausch&Tausch, Aspy&Roebuck und Cornelius-White, sowie die in der Ergebnisinterpretation im Kapitel 9 als Anregung für kommende Untersuchungen herangezogen werden können.

Das anschließende Kapitel wird sich jedoch vorerst mit der Historie der Sozialpädagogik sowie den ihr zugehörigen Institutionen befassen.

6. SOZIALPÄDAGOGIK UND IHRE HANDLUNGSFELDER

Das vorliegende Kapitel wird sich vorerst mit einem kurzen historischen Abriss, sowie den Aufgabengebieten der Sozialpädagogik bzw. der ihr zugetrauten Einrichtungen befassen, bevor im Anschluss daran die Relevanz dieser Institutionen für die Pädagogik bzw. die Gesellschaft näher betrachtet wird.

Um die Anfänge der Sozialpädagogik nachzuverfolgen, muss ins 19. Jahrhundert geblickt werden, in dem ausgehend von privaten Wohltätern und religiös motivierten Helfern Fürsorge stattfand, die zu Ende des Jahrhunderts aufgrund weltweiter sozialer Krisen zur „erziehungswissenschaftliche[n] Teildisziplin“ (Ahrbeck/Willmann, 2010, S. 27) heranwuchs. Rechtliche Ansprüche im Bereich der Betreuung, Unterstützung und Erziehung wurden für Kinder in den letzten Jahren erheblich erweitert und neu formuliert. „Sozialpädagogik wandelte sich in den letzten Jahren ‚von einer speziellen Nothilfepädagogik für Benachteiligte in besonderen Lebenslagen und –phasen zu einer Grundhilfepädagogik mit der Aufgabe der Normalitätsbewältigung potentiell jederorts und für jedermann‘.“ (Müller, 2005, S. 275). Primär werden Kinder und Jugendliche ins Zentrum sozialpädagogischer Aufmerksamkeit gestellt, um eine gesunde psychische sowie physische Entwicklung zu gewährleisten bzw. anzustreben. Wird ausgehend von den Eltern bzw. Kindern Hilfe benötigt, so verfügt die Sozialpädagogik über verschiedenste Interventionsmöglichkeiten, wie ambulante Tagesinstitutionen, Beratungseinrichtungen oder aber auch betreute Wohngemeinschaften, die als Unterstützung dienen sollen. Je nach Prä- oder Interventionsform müssen adäquate Hilfsangebote gesetzt werden, die je nach Bedarf unterschiedliche perspektivische Ausgangspunkte besitzen. Allen gemein ist jedoch die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf das Individuum in seiner (sozialen) Umwelt. Durch individuelle Unterstützung und Vermittlung von Sicherheit bzw. Beständigkeit seitens des Sozialpädagogen wird der Heranwachsende in seinen inneren Ressourcen gestärkt, zu selbstständig-verantwortetem Denken und Handeln geführt und je nach Art und Intensität der Gefährdung bzw. Problemthematik in Kooperation mit Beratungsinstitutionen – auch für die Bezugspersonen, in ein

wachstumsförderndes Umfeld entlassen. Dies kann die Reintegration in die Familie, oder aber auch eine Eingliederung in ein betreutes Wohnsystem bzw. eine Pflegefamilie sein (Ahrbeck/Willmann, 2010)

Wird Kapitel 4 noch einmal reflektiert, so kann, laut Autorin, der Zusammenhang der Ziele seitens Carl Rogers, als auch der hier aufgezeigten sozialpädagogischen Einrichtungen im Allgemeinen erkannt werden: Der Heranwachsende soll begleitet von zuverlässigen, vertrauensvollen und ehrlichen Menschen, die an die ihm innewohnenden Ressourcen und Kräfte glauben und ihm zur Entwicklung dieser eine wachstumsfördernde Atmosphäre bieten, aufwachsen. Das Resultat ist ein selbstständig denkendes und verantwortungsvoll handelndes Individuum, das kreative Lösungen für seine Lebenslagen findet und offen für neue Ideen und Denkweisen auf andere Menschen zugeht.

Rauschenbach (2007) gibt Denkanstöße zur Begründung der immer poröser werdenden familiären Bande sowie den damit einhergehenden orientierungslosen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen, die gemeinsamen Krisen ausgesetzt sind und sich gegenseitig keine Stütze und Hilfe sein können. Die daraus resultierenden Folgen sind oftmals Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, womit ein Bogen zwischen Jugendhilfe und Pädagogik gespannt wäre. (Ahrbeck/Willmann, 2010) Hinte bestätigt diese Aussage mit folgendem Zitat: „Unsere Gesellschaft hat ihren statischen Charakter verloren, der es einst ermöglichte, auf der Basis tradierter Wertvorstellungen zu handeln und diese ohne große Überprüfung an die nachfolgende Generation weiterzugeben.“ (2005, S.78)

Sowohl Pädagogik als auch Kinder- und Jugendhilfe sind mit dieser Thematik konfrontiert, wobei die Differenzierung der Aufgabengebiete und Kompetenzen zu beachten sind, jedoch trotzdem fachübergreifend in Hinblick auf die gesunde Entwicklung des Heranwachsenden gearbeitet werden sollte (Ahrbeck/Willmann, 2010).

In diesem letzten Drittel wird die Relevanz der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe für die (Sozial-)Pädagogik und somit auch zur Beantwortung der Fragestellung deutlich. Nachfolgende Kapitel 7.1. und 7.2. ergänzen durch einerseits durch Skizzierung des Konzepts der sozialpädagogischen

Wohngemeinschaft und andererseits durch Einbezug der Nicht-Direktivität in die sozialpädagogische Arbeit mit Heranwachsenden die eben aufgezeigten Inhalte.

6.1. SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNUNGSGEMEINSCHAFT

Das Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft umfasst das gemeinsame Leben der diensthabenden Sozialpädagogen gemeinsam mit einer Kleingruppe Heranwachsender. Myschker (2009⁶) schreibt von 6 Kindern und Jugendlichen, die von einem in der WG wohnenden Sozialpädagogen und einem, der einen 40-Stunden-Vertrag hat, betreut.

Aus den geführten Gesprächen der Autorin mit den in Wien tätigen und der MA11 angestellten Sozialpädagoginnen geht ein Betreuungsverhältnis von 1:8 hervor. Acht Heranwachsende werden von einem Sozialpädagogen 24 Stunden lang betreut. Unterstützt wird die Wohngemeinschaft von einem Wirtschaftshelfer, der Tätigkeiten im Haushalt übernimmt (Interviewtranskript D, S.6, Z.237f.). Somit kann gesagt werden, dass sich das Betreuungskonzept Myschkers' lediglich auf Deutschland bezieht, die restlichen konzeptuellen Aspekte jedoch deckungsgleich sind:

Als sozialpädagogische Wohngemeinschaften werden von der Gemeinde zur Verfügung gestellte Wohnungen umfunktioniert, die sich infrastrukturell und bezogen auf das soziale Umfeld gemeindenaher befinden, da das Konzept der Wohngemeinschaft Alltagsnähe und Normalität vermitteln will (2009⁶). Weitere Ziele sind abgesehen von der Aufarbeitung individueller Defizite, Mitbestimmung und Erarbeitung des Verantwortungsgefühls, die lediglich vorübergehende Unterbringung in der WG d.h. die raschest mögliche Rückführung in die Familie sowie die damit einhergehende Nachbetreuung oder bei Bedarf Verselbstständigung des Heranwachsenden. Die Arbeit der Sozialpädagogen, oder bei Bedarf der Therapeuten geschieht, wenn möglich familienergänzend, indem intensive Elternarbeit geleistet wird.

6.2. NICHT-DIREKTIVITÄT IN DER SOZIALPÄDAGOGIK

Die Autorin bezieht sich im Folgenden auf Biermann-Ratjen, Eckert und Schwartz (2003⁹), die in Ihrer Publikation „Gesprächspsychotherapie. Veränderung durch Verstehen“ davon ausgehen, dass nicht nur Sozialarbeiter soziale Arbeit leisten, sondern ebenso Pädagogen, Psychologen, Therapeuten oder Ärzte. Dies impliziert die Annahme der sozialen Arbeit als eine Arbeit mit Personen, die sich in schwierigen Situationen befinden, oder darauf zusteuern und diese ohne Hilfe von Außen nicht bezwingen könnten. „Soziale Arbeit ist immer dann zu leisten, wenn Einzelne, Gruppen und Teile des Gemeinwesens nicht in der Weise funktionieren, wie sie selbst, andere oder die Gesellschaft es von ihnen erwarten.“ (Biermann-Ratjen, Eckert und Schwarz, 2003⁹, S.191) Die Autoren beschreiben die Umsetzung der personenzentrierten Gesprächsführung anhand zweierlei Thesenkomplexe, von denen im Ersteren näher auf jene Vorteile für den Berater eingegangen und im Folgenden die Gründe einer Bejahung der klientenzentrierten Gesprächsführung seitens des Klienten beleuchtet wird (Biermann-Ratjen et. al., 2003⁹)

Aufgrund des Menschenbildes, das sich unter anderem durch Selbstverantwortlichkeit auszeichnet, wird mit der gleichzeitigen Formulierung der Grenzen der Verantwortlichkeit für den Klienten der Druck vom Berater genommen, sich in Übermaß für den Klienten verantwortlich zu fühlen. Weiters sollen die der klientenzentrierten Gesprächsführung zugrunde liegenden Gütekriterien wie Empathie, bedingungslose Wertschätzung, Kongruenz, etc. nicht als Maßstab für die Erreichung des Ziels, sondern als Voraussetzungen für einen entwicklungsfördernden Prozess gesehen werden. Zuletzt liegt diesem Gesprächsmodell eine Handlungsstruktur zugrunde, die sich nicht auf beeinträchtigte Menschen beschränkt, somit nicht nur im Bereich der Therapie anwendbar ist und an derer sich Sozialarbeiter orientieren können. Vorteile für den Klienten sehen Biermann-Ratjen et. al. in der Unterstützung der Klienten in ihrer Selbstbestimmung und der damit einhergehenden Verantwortung, sowie dem Kennenlernen der inneren Bezugswelt durch das zur Verfügung stellen einer wachstumsfördernden

Atmosphäre. Der Berater fühlt sich in die innere Welt des Klienten, sodass dieser das Gefühl hat verstanden zu werden (2003⁹).

Festgehalten muss werden, dass Beratung in diesem Kontext „alle – nicht-psychotherapeutischen- Maßnahmen berufsmäßig vollzogener Hilfe bei der Lösung menschlicher Probleme“ (Biermann-Ratjen 2003⁹, S.195) einschließt. Das bedeutet ebenso den Einschluss pädagogischer Unterstützung oder pflegerische Leistungen. Ebenso wird festgehalten, dass sich die Umsetzung einer personenzentrierten Psychotherapie klar von jener der klientenzentrierten Beratung unterscheidet: Der wichtigste Aspekt für den Berater im Setting der sozialen Arbeit ist das aktive Zuhören, bei dem wirklich gehört und bedingungslos angenommen wird, was vom Klienten gesagt wurde. Auch im Bereich des zur-Sprache-bringen emotionaler Aspekte seitens des Beraters, muss darauf geachtet werden, dass das wertschätzende, empathische und kongruente Verstehen nur dann vollzogen werden darf, wenn der Klient von seiner Beziehung zu sich selbst erzählt, oder er inkongruent ist und das eigentliche Problem nicht ansprechen kann. Biermann-Ratjen et. al. bezeichnen die Einhaltung dieser „Vorgaben“ und den Versuch des Verstehens des Klienten bereits als klientenzentrierte Haltung. In der sozialen Arbeit kann die Anwendung der hier angeführten klientenzentrierten Aspekte in der Gesprächsführung für den Klienten positive Veränderung im Bereich des Denkens und Handelns bewirken (Biermann-Ratjen et. al. 2003⁹).

Ob und inwiefern sich die klientenzentrierte Beratung im Bereich der sozialpädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten umsetzen lässt, wird die Ergebnisdarstellung sowie die Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 9 zeigen.

7. METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Das zur Erhebung angewandte problemzentrierte Interview ist in der qualitativen Sozialforschung verankert, sodass vorerst ein Überblick über fundamentale Charakteristika qualitativer Sozialforschung gegeben, bevor im Anschluss daran näher auf das von Witzel begründete problemzentrierte Interview und die zur Auswertung gewählte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eingegangen wird. Die Wahl der Forschungsmethode begründet die Autorin mit der Forschungsthematik, die subjektive Sichtweisen und Erlebnisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt. Die Befragung innerhalb des bekannten Umfeldes der Sozialpädagoginnen erleichtert den normalen Umgang mit der außergewöhnlichen Situation, die das Interview für beide Gesprächspartner darstellt. Weiters sind detaillierte Ausführungen zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig, die im Verlauf der Arbeit mit Blick auf die erarbeitete Literatur betrachtet, interpretiert und verallgemeinert werden.

7.1. QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Die Autorin bezieht sich auf Mayring, der in seiner Publikation „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ klar stellt, dass jegliche qualitativen Forschungsmethoden Folgendes gemein haben:

„die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungsobjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*. [Hervorhebungen im Original]“ der “ (Mayring, 2002⁵, S.19)

Wie deutlich herauszulesen ist, steht der Mensch als Ausgangspunkt und Endziel im Zentrum der Aufmerksamkeit, bei der es um eine ganzheitliche Betrachtungsweise in Hinblick auf die individuelle Vergangenheit, aktuellen Schwierigkeiten und den gegenwärtigen Alltag des Individuums geht. Weiters wird auf eine detailgetreue Subjekt-Beschreibung der Untersuchungsperson, bei welcher der Forscher offen und doch den methodischen Regeln entsprechend handeln soll sowie in Folge ebenso auf eine ausführliche

Interpretation dessen großen Wert gelegt. Da die Interpretation immer von subjektiven Einflüssen geprägt ist, fordert Mayring das explizite Kundtun über das Vorverständnis des Untersuchungsthemas. Dies impliziert die Bewusstwerdung eigener Gefühle und inneren Prozessabläufe bei der Auseinandersetzung und Interaktion mit dem Forschungsgegenstand. Mayring (2002⁵) fasst dies als „*Forscher-Gegenstands-Interaktion* [Hervorhebung im Original]“ (S.25). Zusammen. Um eine möglichst realitätsgetreue Untersuchung zu repräsentieren, finden qualitative Untersuchungen im Feld statt, sodass im größt möglichen Maße Natürlichkeit für den Befragten erhalten bleibt. Ein weiterer wichtiger Aspekt qualitativer Forschung ist die Generalisation der Forschungsergebnisse. Nicht selten ist eine individuelle Betrachtung und ausführliche Argumentation einzelner Forschungsergebnisse wichtig, um diese als allgemein gültig anzuerkennen; da die qualitative Forschung zumeist mit kleinen Datenmengen arbeiten muss. Mayring (2002⁵) bezeichnet dieses Vorgehen als „*argumentative Verallgemeinerung* [Hervorhebung im Original]“ (S. 25), die er von induktiven Verfahren, d.h. dem Herleiten einer Verallgemeinerung durch den Einzelfall; und dem Hervorbringen spezieller Regelbegriffe unterscheidet. Diese sollen „als Ziel der Verallgemeinerung an Stelle eines starren Gesetzesbegriffes“ (Mayring, 2002⁵, S. 25) stehen. Regelbegriffe wurden als Form der Verallgemeinerung entwickelt, da qualitative Forscher davon ausgehen, dass sich jedes Individuum an individuellen Regelwerken orientiert und in Folge dessen dementsprechend denkt, fühlt und handelt. (Mayring, 2002⁵)

Es wird nun einen Schritt weiter gegangen, indem in Hinblick auf die gesammelten Daten das Erhebungsverfahren des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982, 1985) näher betrachtet wird.

7.1.1. DATENERHEBUNG

Das problemzentrierte Interview charakterisiert sich durch einen im Vorfeld vom Forscher entwickelten Interviewleitfaden, der sich an der zu bearbeitenden Problemstellung, die sich durch die Literaturrecherche herausgebildet hat, orientiert (Mayring, 2002⁵). Im Folgenden wird

diesbezüglich bei der näheren Erläuterung des Forschungsprozesses von der Problemzentrierung gesprochen, von der gesagt werden kann, dass primär „Sachverhalte oder Sozialisationsprozesse“ (Flick, 2002⁶ S. 138) thematisiert werden (Flick, 2002⁶). Das Gespräch selbst verläuft größtenteils offen, sodass der Gesprächspartner von seinem subjektiven Erleben und Empfinden berichtet. Witzel (1982) sieht das problemzentrierte Interview in jenem Bereich der halbstandardisierten Befragungen lokalisiert und definiert es als „Methodenkombination bzw. –integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse.“ (Mayring, 2002⁵, S.68) Mit Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage und der damit einhergehenden durchgeführten Befragung wird hier lediglich auf die Einzelmethode eingegangen. Grundsätzlich gilt folgendes jedoch zu beachten: Zentraler Ausgangspunkt ist ein Problem bzw. Thema, welches bereits im Vorfeld des stattfindenden Interviews definiert und im Weiteren erarbeitet werden soll (Mayring, 2002⁵). Die methodische Erarbeitung des Problems muss individuell abgestimmt, angepasst und wenn nötig auch modifiziert werden (Flick, 2002⁶). Dies bedeutet, dass die Problemzentrierung immer nur eine vorläufige ist (König&Zedler, 2002²), die als erste der zwei von Witzel (1982) angeführten Orientierungen des problemzentrierten Interviews genannt wird. „Bei der Prozessorientierung geht es schließlich ,um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Überprüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen‘.“ (Witzel, 1982, S. 71) Flick, auf den sich König und Zedler beziehen, geht einen Schritt weiter und spricht in diesem Prozess von dreierlei Anforderungen an den Forscher: Einerseits muss er die Interessen des Interviewpartners ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit stellen, jedoch auch als Vermittlungsinstanz zwischen diesen, seinem entworfenen Leitfaden und der begrenzten Interviewzeit fungieren (2002²).

Ein weiteres wichtiges Merkmal des problemzentrierten Interviews ist die Offenheit seitens des Forschers, als auch seitens des Interviewpartners. Der Forscher soll offen für neue Erkenntnisse und Informationen sein, die der

Interviewpartner in einem Gespräch, welches frei von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ist, erzählt. Diese Offenheit unterstreicht die Natürlichkeit innerhalb des Forschungsprozesses und eröffnet eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre für Forscher und Befragten. Der entworfene Interviewleitfaden dient lediglich dazu, Gesprächsblockaden zu überbrücken oder wieder zum eigentlichen Thema zurück zu führen (Mayring, 2002⁵). Die Strukturierung des Interviews charakterisiert sich durch fünf Phasen: Einleitend stellt der Forscher die Interviewsituation für den Befragten klar; er erklärt, dass diese einem Gespräch ähnlich ist und erzählte Erlebnisse und Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Diesbezüglich gibt er einen kurzen Einblick in das Forschungsthema, sodass sich der Interviewte stimuliert fühlt, seine Erzählungen diesbezüglich auszurichten. Als zweite Phase werden Einstiegsfragen in Form eines Kurzfragebogens, der Fragen zu demographischen Daten enthält und die als Lösung der Hemmschwelle dienen sollen, gestellt (König&Zedler, 2002²).

In einer dritten Phase kann allgemein über alltäglich Erfahrungen gesprochen werden; der Interviewte kann hier seinen persönlichen Zugang zum Forschungsthema bei Interesse bereits kundtun, bevor im Anschluss daran, in einem vierten Abschnitt vom Forscher zu dem eigentlichen Forschungsthema übergeleitet wird (König&Zedler, 2002², S. 178).

Nicht im Leitfaden niedergeschriebene Fragen können, sofern sie der Aufrechterhaltung des Gesprächs oder als Ergänzung bzw. zum bessern Verständnis des Berichteten dienen, zugefügt werden (Mayring, 2002⁵). Witzel benennt dies als spezifische Sondierungen, die mit Methoden des Spiegels arbeiten und anhand dessen der Gesprächsverlauf vertieft werden kann. Nachfragen bei Unverständnis sowie bei Widersprüchen sollen nicht als Angriff, sondern als Unterstützung gesehen werden, bei denen der Interviewpartner seinen Standpunkt klarer darstellen kann. Wichtig ist, dass der Forscher sein Interesse hinsichtlich des Forschungsthema klar darstellt und der Interviewpartner sich mit den Nachfragen nicht negativ konfrontiert fühlt. (Witzel, 1982).

Die letzte Phase kennzeichnet sich durch gezielte Fragestellung den Leitfaden bzw. das Forschungsthema betreffend. (König&Zedler, 2002²)

Das gesamte Gespräch wird auf Tonband aufgezeichnet, sodass bei der Auswertung der niedergeschriebenen Transkripte, welche das Vergleichen, Kategorisieren und Auswerten der Gespräche erleichtern sowie Übereinstimmungen und Differenzen leichter vergleichbar machen (Mayring, 2002⁵). In dem im Anschluss an das Gespräch verfasste Postscriptum werden die Gesprächssituation, Einschätzungen, Besonderheiten und technische Informationen niedergeschrieben, sodass die Transkriptausschnitte bei der Auswertung in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet werden können, wie Witzel (1982) rät.

7.1.1.1. Erstellung des Interviewleitfadens

Die Autorin orientierte sich bei der Erstellung des Leitfadens an den von Witzel in der Beschreibung des problemzentrierten Interviews angeführten Charakteristikum der Offenheit. Es wurden lediglich die Themengebiete eingegrenzt, sodass sich der Leitfaden in drei Abschnitte strukturieren ließ: Einerseits die sozialpädagogische Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten, Nicht-Direktivität nach Carl Rogers, sowie die Kombination des nicht-direktiven Ansatzes mit der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. Einleitend wurde der Kurzfragebogen zur Erhebung demographischer Daten sowie Erzählstimuli bezüglich der beruflichen Ausbildung verwendet, um emotionale Blockaden sowie Gesprächshindernisse zu überwinden. Im Anhang finden sich beide Dokumente wieder.

7.1.1.2. Beschreibung der Stichprobe

Die Autorin bezieht sich bei Ihrer Stichprobenwahl auf die der MA11 zu Verfügung gestellten Sozialpädagoginnen, die alle bereits mehrere Jahre in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften für Kinder bzw. Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten tätig sind. Die Stichprobe schließt lediglich Frauen im Alter von 30 – 60 ein.

7.2. AUSWERTUNG MITTELS QUALITATIVER INHALTSANALYSE NACH MAYRING

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde von der ursprünglich entwickelten quantitativen Inhaltsanalyse, die zur Analyse der sich entwickelnden Massenmedien genutzt wurde, abgeleitet. Der Grund dafür bestand unter anderem in folgenden Kritikpunkten: Dem Kontext des erhobenen Materials, verborgenen Sinnkonstrukten, speziellen Einzelfällen und dem Inhalt „zwischen den Zeilen“ wurde zu wenig Beachtung geschenkt, so Ritsert (1972). Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse sind die strengen Kontrollvorschriften, sowie die stufenweise Analyse, die sich auf das anhand der erhobenen Daten entwickelte Kategorieschema, bezieht (Mayring, 2002⁵). Mayring fasst den Grundgedanken der Inhaltsanalyse wie folgt zusammen: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriesystemen bearbeitet.“ (Mayring, 2002⁵, S. 114)

Es werden hierbei drei Formen der Inhaltsanalyse unterschieden. Einerseits die Zusammenfassung, bei der es, wie der Name sagt um die Reduktion und Selektion wichtiger Inhalte und deren Zusammenschluss zu einem Konstrukt, welches das komprimierte Abbild der erhobenen Daten sein soll, geht. Die zweite Variante ist jene der Explikation, bei der einzelne Aspekte, die unklar oder in der Argumentation unzureichend erscheinen extrahiert und mit Hilfe von „außenstehendem“ wissenschaftlich fundiertem Material näher ausgeführt und verständlicher gemacht werden. Die letzte Technik ist jene, für die sich die Autorin entschieden hat: Die Strukturierung, bei der mit Blick auf die Forschungsfrage Informationen selektiert, anhand eines deduktiv, aus der Theorie erstellten Kategoriensystems eingeordnet und vergleichbar gemacht werden. Eine andere Form der Strukturierung wäre die Extraktion des Materials um dadurch einen Querschnitt der erhobenen Daten zu geben. Weiters kommt es bei der strukturierenden Inhaltsanalyse zu einer weiteren Dreiteilung: formale, typisierende, skalierende und inhaltliche Strukturierung. Da im weiteren Verlauf der Arbeit mit der inhaltlichen Strukturierung gearbeitet wird, geht die Autorin lediglich auf diese Unterkategorie näher ein: „Ziel inhaltlicher Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte

aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.“ (Mayring, 1988, S.82) Bezogen auf das Erkenntnisinteresse der Forscherin werden grob formuliert Themenbereiche selektiert, die Aspekte der Nicht-Direktivität nach Carl Rogers, sozialpädagogische Institutionen sowie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten umfassen. Entsprechend des erhobenen Datenmaterials werden deduktive Unterkategorien gebildet. Das paraphrasierte Material wird anschließend vorerst in den Unterkategorien und anschließend in den Kategorien zusammengefasst, bevor sie interpretiert und generalisiert werden (Mayring, 1988, S. 82f.).

Um den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert darzustellen, hat Mayring (1988) neun Stufen ausführlich beschrieben, welche die Forscherin im Nachstehenden bezogen auf die anschließende Auswertung bezogen und näher erläutert (S. 41ff).

7.2.1. FIXIERUNG DES MATERIALS

Die ausgewählten Transkriptausschnitte werden aus 5 Interviews herangezogen, welche die Forscherin mit Sozialpädagoginnen der MA11 im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführt hat. Der berufliche Kontext ist bei allen Teilnehmerinnen gleich, da sie seit mehreren Jahren in sozialpädagogischen Wohneinrichtungen tätig sind. „Es werden nur Textstellen ausgewählt, in denen sich der Interviewpartner explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert“ (Lamnek, 2005⁴, S. 518). Um die Präsenz der Forschungsfrage, die im weiteren Verlauf der Analyse als Fundament der Auswertung gesehen wird zu erhöhen, stellt die Autorin sie erneut vor: Inwieweit kann der nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers im Alltag mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen durchgeführt werden; welche Differenzen ergeben sich hinsichtlich der gegenwärtigen Praxis und wie können Vor- und Nachteile diskutiert werden?

7.2.2. ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION

Die Interviews kamen mit Hilfe der Vorsitzenden der MA11 und auf freiwilliger Basis zustande. Der Erstkontakt fand per E-Mail und als Antwort auf die „Bewerbung“ der Forscherin für die Interviews, bei welcher sie bereits das Diplomarbeitsexposé zur Information übermittelte, statt. Das erste Interview wurde mit der Leiterin der sozialpädagogischen Einrichtungen der MA11 geführt, die anschließend die Kontaktdaten der Forscherin an die sozialpädagogischen Wohngemeinschaften im Raum Wien weitergab. Die Gespräche selbst waren, angelehnt an das problemzentrierte Modell von Andreas Witzel offen gehalten, wurden jedoch im Vorfeld durch einen Leitfaden ergänzt, der bei Bedarf als Hilfsmittel zur Lenkung des Gesprächs hin zum Forschungsthema diente. Das erste Interview fand in der Leitstelle der MA11 statt, alle weiteren wurden in den jeweiligen Wohngemeinschaften durchgeführt. Während der Interviews befanden sich lediglich die Forscherin sowie die Interviewte im Zimmer.

7.2.3. FORMALE CHARAKTERISTIKA DES DATENMATERIALS

Die geführten Interviews wurden via Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Transkribierregeln wurden bezüglich langer Pausen, ab 30 Sekunden wie folgt angegeben (Pause), sowie auf Wunsch der Interviewten starke Dialekte durch „Schriftsprache“ ersetzt. Wiederholungen oder Füllwörter wie „ah“, „ähm“, usw. wurden beibehalten. Weiters wurde akustisches Unverständnis als (...) ausgewiesen. Technische Probleme wurden je nach Art spezifisch formuliert. Lachen, Husten oder andere Unterbrechungen wurden ebenso in Klammer ausgewiesen.

7.2.4. ANALYSERICHTUNG

In den Auswertungen der erhobenen Daten wird der Aussagegehalt der einzelnen Interviews d.h. das Thema hinsichtlich des Forschungskontextes verwertet. Die Interviewpartner werden durch Erzählstimuli angeregt über die

Erfahrungen mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten in Wohngemeinschaften zu berichten.

7.2.5. THEORIEORIENTIERTE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Wie in Kapitel 5 bereits ausführlich dargestellt wurde, existieren Forschungen des nicht-direktiven Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten nur spärlich. Forschungen dieser Thematik mit Bezug auf sozialpädagogische Wohngemeinschaften fehlen völlig. Weiters propagiert Carl Rogers für die Umlegung seines nicht-direktiven Beratungskonzeptes in andere (pädagogische) Bereiche, gibt jedoch kaum konkrete Anwendungsbeispiele oder Orientierungspunkte zur Umsetzung. Aus diesen Gründen besteht großes Interesse an den Ergebnissen der zu analysierenden Daten, um Aussagen über den nicht-direktiven Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften machen zu können. Die dafür entwickelte Forschungsfrage formulierte die Forscherin wie folgt: „Inwieweit kann der nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers im Alltag mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen durchgeführt werden; welche Differenzen ergeben sich hinsichtlich der gegenwärtigen Praxis und wie können Vor- und Nachteile diskutiert werden?“ Eine weitere Differenzierung findet sich in den abgeleiteten Unterfragestellungen:

- Welche Aspekte des nicht-direktiven Ansatzes können in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden?
- Durch Heranziehung welcher nicht-direktiven Aspekte kann Persönlichkeitsveränderung stattfinden?
- Wodurch ergeben sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung des nicht-direktiven Ansatzes in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften?

- Welche Vorteile ergeben sich durch nicht-direktive Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten?
- Welche Nachteile können benannt werden?

7.2.6. FESTLEGUNG EINER ANALYSEMETHODE

Mayring unterscheidet innerhalb der Inhaltsanalyse zwischen drei Formen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Da die Forscherin den Interviewleitfaden bereits thematisch kategorisierte und sich diese deduktiv erstellten Kategorien bereits zur Weiterverarbeitung und Auswertung der erhobenen Daten dienen, fiel die Wahl der Forscherin auf die strukturierende Inhaltsanalyse, denn „Ziel der Inhaltsanalyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufoltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring, 1988, S. 53) Wie zu sehen ist, zielt die strukturierende Analyse auf die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Erhebung ab, die im Sinne der Forschungsfrage zur Beantwortung dienen sollen. Dazu ist es, so Mayring (1988) wichtig, „Strukturierungsdimensionen“ (S. 75), die sich ebenso an dem Forschungsthema orientieren klar zu bestimmen und im weiteren Verlauf in Intensitäten auszudifferenzieren. Diese einzelnen Dimensionen und Intensitäten bilden im späteren Verlauf das Kategoriensystem, für deren inhaltliche Zuordnung folgende Aspekte zu beachten sind: Primär muss eine Kategorie definiert, anschließend müssen passende Beispiele aus dem zu analysierenden Text zugeordnet werden und bei Verunsicherungen hinsichtlich der Zuordnung zu den einzelnen Kategorien Kodierregeln erstellt werden (Mayring, 1988).

Um nun spezielle Themen herauszuarbeiten, wird anhand der erstellten Kategorien eine inhaltliche Strukturierung vorgenommen. Diese Form der Inhaltsanalyse ist als Genre der strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring neben jenen der formalen, typisierenden und skalierenden Strukturierungen anzusehen. Ziel der inhaltlich orientierten Inhaltsanalyse ist die Selektierung und Zusammenfassung bestimmter, für die Forschung relevante Inhalte und

Themen, die bereits in Kategorien formuliert wurden. Nach Vollendung der Zuordnung der paraphrasierten Textpassagen in die jeweiligen (Unter-) Kategorien werden diese zusammengefasst (Mayring, 1988).

7.2.7. BESTIMMUNG DER ANALYSEEINHEIT

Um die Genauigkeit der Inhaltsanalyse zu erhöhen, formuliert Mayring (1988) drei zu beachtende Aspekte: Einerseits wird die kleine Einheit der zu analysierenden Daten, die er „Kodiereinheit“ (S.48) nennt, bestimmt. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich dabei um einzelne Satzteile. Der größte Erhebungsbestandteil, die „Kontexteinheit“ (S.48), ist hier eine gesamte Erzählpassage. Als letztes Kriterium nennt Mayring die „Auswertungseinheit“ (S.48), welche die Reihenfolge der stattfindenden Auswertung bestimmt. Hierbei orientiert sich die Forscherin an den erstellten Kategorien.

7.2.8. MATERIALANALYSE

Wie bereits bei der Festlegung der Analysemethode in Punkt 9.5. zu lesen war, bezieht sich die Forscherin in der Auswertung auf die strukturierende Inhaltsanalyse mit Blick auf die inhaltliche Strukturierung. Diese findet im weiteren Verlauf der Arbeit mit Hilfe der erstellten Kategorien statt, welche im Laufe der Arbeit hinsichtlich der recherchierten Literatur, sowie den erhobenen Daten modifiziert werden können.

7.2.9. ERGEBNISINTERPRETATION

Dies geschieht als Abschluss der Inhaltsanalyse, sodass mit Blick auf die Fragestellung die erhobenen und zusammengefassten Daten interpretiert werden. Die im folgenden Kapitel gewonnenen Daten werden somit in Verbindung mit dem in den Kapiteln 2 – 8 hervorgebrachten theoretischen Kontext gestellt, sodass Generalisierungen, die den Einzelfall übersteigen, gemacht werden können (Lamnek, 2005⁴).

Im Anschluss an die soeben dargestellten Auswertungsschritte nach Mayring, umfasst das nächste Kapitel die Ergebnisdarstellung.

8. ERGEBNISDARSTELLUNG:

Im Folgenden präsentiert die Autorin die Darstellung der Ergebnisse bezüglich des erhobenen Datenmaterials. Die erste Handlung besteht vorerst darin, das Kategoriensystem aufzuzeigen, bei dem die Forscherin in der Bildung der Kategorien deduktiv, hingegen bei der Erstellung der Unterkategorien induktiv vorging. Bei der Benennung der einzelnen Unterkategorien orientierte sich die Forscherin gegensätzlich zu den Kategorien, die anhand des Interviewleitfadens erstellt wurden, an den Inhalten, die den Textpassagen zugrundeliegen. Die Zuordnung der einzelnen, zuvor bearbeiteten Transkriptausschnitte zu den jeweiligen (Unter-) Kategorien erfolgt mit Hilfe jener Kodierregeln, die sich bei der Bearbeitung der (Unter-) Kategorien ergaben. Die Erläuterungen der Kodierungen finden sich einleitend zu den Unterkategorien. Jenen zur Analyse als Beispiel vorgebrachten Textpassagen wurden Zwischenbemerkungen wie „mhm“, „ah“, „ok“, etc. entfernt. Dies wurde immer mit Blick darauf getan, keine Verfälschung der Transkripte zu erzeugen.

Ziel der vorliegenden Analyse ist es Überblick über die erhobenen und bezüglich der Forschungsfrage entnommenen Transkriptausschnitte in Hinblick auf Übereinstimmung oder Differenz der einzelnen Befragungsthemenblöcke zu geben. Dafür werden die selektierten Textpassagen den Unterkategorien zugeordnet und paraphrasiert, bevor im Anschluss daran die gesamte Kategorie zusammengefasst wird.

Das sowohl deduktiv, als auch induktiv gebildete Kategoriesystem, gliedert sich wie folgt:

- **Verhaltensauffälligkeit**
 - Charakteristika
 - Ressourcen
 - Stabilität
 - Familiäres Umfeld

- Nicht-Direktivität
 - Voraussetzungen
 - Selbstaktualisierungstendenz
 - Beziehung
 - Reflexivität
 - Authentizität

- Sozialpädagogische Wohngemeinschaft
 - Gegenwärtige Praxis
 - Konzept
 - Aufgabengebiete der Sozialpädagoginnen
 - Vorteile
 - Nachteile

8.1. VERHALTENS AUFFÄLLIGKEIT

Diese Kategorie lässt sich in 4 Unterkategorien gliedern, die im Folgenden der Reihe nach erarbeitet und jeweils im Anschluss daran paraphrasiert werden. Die zitierten Textstellen werden aufgrund besserer Übersichtlichkeit kursiv dargestellt und nach im Anhang beigefügtem Originaltranskript zitiert.

8.1.1. CHARAKTERISTIKA

KODIERREGEL:

Diese Unterkategorie enthält jene Aussagen der Interviewerinnen, durch die sich Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten charakterisieren lassen.

„I bin eher der Freiraum-Typ, der der sie tun lassen will, sie selber drauf kommen lassen will, merk oba, dass oftmals mehr Druck erforderlich wäre, oder mehr Grenzen (...) sie san oft sehr grenzenlos und stolpern über viele Dinge und kennen sie ned aus (...)“ (Interview B, S.133, Z. 64-68.)

„(...) sie mochen sies am leichtesten wies geht und sie entfläuchen Druck und Grenzen gerne (...)“ (Interview B, S.133, Z. 69f.)

Befragte B charakterisiert die Kinder und Jugendlichen als grenzenlos und unerfahren. Sie gehen oftmals den Weg des geringsten Widerstandes und versuchen Druck und Grenzen zu entkommen, sodass eine Zusammenarbeit mit ihnen, die sehr viele Freiheit gewährt, oftmals nicht möglich ist.

„(...) die Kinder wenn sie zu uns kommen, stehen ja in an, an Krisenkonflikt, das heisst es is auch oft so, dass sie sich hier nicht wohlfühlen dürfen, weil sie sonst das Gefühl haben, die Eltern zu verraten (...)“ (interview, C, S.139, Z. 53-56)

„(...) die haben in ihrem Leben oft nicht die Erfahrung gemacht, dass es Strukturen gibt, auf die sie sich verlassen können (...)“ (Interview C, S.139, Z. 74-76.)

„(...) suchen meistens die Schuld bei sich, das heisst sie sind schuld, weil sie schlimm sind (...)“ (Interview C, S. 140, Z. 91f.)“

„Oiso Gewalterfahrung is halt da und in Konfliktsituationen ist die Tendenz dazu diese Gewalt weiterzugeben (...) und ich mein dieses Ausprobieren und über Grenzen zu gehen is hoit a sehr stark ausgeprägt bei unsern Kindern und Jugendlichen.“ (Interview C, S.144, Z.270-273.)

„(...) Kinder die keine Grenze erleben, die gehen immer weiter und versuchen bis hoit irgendwer amoi sogt Stopp (...)“ (Interview C, S.144, Z. 275f)

Die Interviewpartnerin (C) geht auf die inneren Konflikte der Kinder ein, sich in der Wohngemeinschaft nicht wohlfühlen zu dürfen, da sie damit ihre Eltern verraten würden. Sie sehen sich mit ihrem Verhalten als Schuldige für die Abnahme von den Eltern.

Ebenso beschreibt sie deren negative Vorerfahrungen mit Stabilität und Grenzen, die gerne überschritten werden sowie den oftmals stattgefundenen Gewalterlebnissen, die den Kindern als Konfliktlösungen angeboten werden.

„Ich hab die Erfahrung eigentlich, dass man nicht von der Gruppe der verhaltensauffälligen und normalen Kinder ausgehen kann, ich hab manchmal sogar den Slogan geprägt: Aufpassen auf die Stillen, ja. Es sind die Arten des Umgehens mit den Dingen die die Kinder erlebt haben, verschiedene. Es gibt die, die nach Außen agieren (...). Und die nach innen agierenden, d.h. die eher mal angepasst wirken, vielleicht sogar überangepasst wirken, sehr still, eher sich zurückziehen. Das heisst aber nicht, dass das sozusagen Normalverhalten ist, sondern gerade so in Pubertätskrisen hat man oft gesehen, dass die dann oft stark dazu tendieren zu wegrennen, eben nicht sprechen können über Probleme und manches Mal würd ich sagen, sind dann die heftig ausagierenden sogar einfacher anzusprechenden, ja, weil die auch irgendwie ihre Botschaft nach Außen tragen. So würd ich die Einteilung oder die die Situation sehen. Kinder die gefährdet sind, sind immer belastet; was nicht heisst, dass sie immer traumatisiert sind, aber sind belastet einmal.“
(Interview A, S.122, Z. 22 – 37)

„(...)“ das, was man sozusagen Fehlverhalten nennt, is ja sozusagen nur aus der Sicht des Beobachters ein Fehlverhalten. Für das Kind ist das die einzig sinnvolle und logische Reaktion für diese Situation (I:mhm) oder die einzig erworbene (...)“ (Interview A, S.127, Z.249-252)

Die Befragte A weist darauf hin, dass nicht nur jene Heranwachsende, die extrovertiert handeln beachtet werden, sondern ebenso den (über-)angepassten, sehr stillen Kindern und Jugendlichen Beachtung zukommen sollte, da jeder Heranwachsende eine andere Umgangsweise mit belastenden Inhalten und Erlebnissen pflegt. Auf der anderen Seite stellt sie fest, dass das Verhalten der Kinder für sie Normalität darstellt, da sie keine anderen Erfahrungen gemacht haben.

RESÜMÉ:

Es kann somit gesagt werden, dass das Verhalten der Kinder und Jugendlichen für diese, aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen, normal ist. Es soll jedoch sowohl extrovertierten, als unauffälligeren Heranwachsenden Beachtung geschenkt werden, da Heranwachsende unterschiedliche Problembewältigungsstrategien entwickeln. Wie aus den

Textpassagen herauszulesen ist, haben auch die Befragten vermehrt extrovertiertes Verhalten thematisiert.

Weiters zeigt sich, dass zwei von drei Interviewpartnerinnen diese Kinder als grenzen- und orientierungslos beschreiben, die in ihrem bisherigen Leben mit stabilen Strukturen wenig Erfahrung gemacht haben. Dies macht einen Umgang, der viele Freiheiten offen lässt, nicht möglich. Die Wahl der Kinder und Jugendlichen fällt oftmals auf den Weg des geringsten Widerstandes.

8.1.2. RESSOURCEN

KODIERREGEL:

Dieser Unterkategorie werden jene Aussagen zugeordnet, die bereits bestehende Ressourcen, oder aber auch jene Ressourcen die in der Arbeit mit den Sozialpädagogen ausgebildet werden, betreffen. Als Ressourcen werden Fähigkeiten ebenso wie soziale Kontakte, Institutionen, etc. bezeichnet, auf die der Heranwachsende zugreifen kann.

„(...) Kinder lernen hier sehr viel an sozialer Kompetenz (...) es fällt auch den Leuten auf, dass unsre Kinder im Umgang mit andern wirklich sozial kompetent sind.“ (Interview C, S.140, Z. 96-100)

Die Kinder erwerben in den Wohngemeinschaften soziale Fähigkeiten, was sich auch im Verhalten mit anderen widerspiegelt, so Befragte C.

„(...) es gibt ja auch einige, dies schaffen, irgendeine Form zurechtzukommen und man kann jetzt nicht ah davon ausgehen, dass nicht auch viele Menschen, die in Familien aufwachsen, das nicht optimal haben und trotzdem irgendwie meistern, weil sie sich an ich weiß nicht, die Familie des besten Freundes oder der besten Freundin anhängen oder weil sie einfach ah etwas resilienter sind als ihre Gschwister und eine positivere Natur haben und das daher irgendwie besser wegstecken und daher auch mehr gemocht werden und mehr Zuwendung kriegen. (...) oder a bsonders engagierte Kindergärtnerin oder Lehrerin gefunden ham (I: ja) oder und auch das sind so

diese diese Dinge, die die die Kinder die auch bei uns untergebracht sind, weitertragen (...)“ (Interview A, S.130, Z. 384-394)

Interviewte A sieht die innere Welt des Heranwachsenden - die positive Natur und die stärkere Resilienz, aber auch das soziale Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen als Ressource um sich trotz familiärer Defizite gesund zu entwickeln.

RESÜMÉ

Beide Sozialpädagoginnen sprechen soziale Ressourcen an, wobei die Interviewte A die Kombination aus äußeren und der inneren Welt des Heranwachsenden zugrunde liegenden Ressourcen als Möglichkeit einer gesunden Entwicklung sieht.

8.1.3. FAMILIÄRES UMFELD

KODIERREGEL

Hierzu werden all jene Aussagen eingereicht, die das familiäre Umfeld der Heranwachsenden charakterisieren.

„(...) das was sie von zu Hause oft mitnehmen, ist oft einfach, dass, dass nichts wirklich gilt, das heisst Eltern versuchen ihr Bestes zu geben, versprechen dann sehr viel könnens ned einhalten“ (Interview C, S.139, Z.71-73.)

Interviewte C beschreibt das Verhalten der Eltern, welches oftmals sehr unzuverlässig ist und unklar ist. Sie betont, dass die Eltern versuchen das Richtige zu tun.

„(...) Zu Hause fehlen diese Regeln häufig.“ (Interview E, S.164, Z.139f.)

Auch in diesem Zitat von der Sozialpädagogin E wird deutlich, dass den Kindern zu Hause keine Regeln auferlegt werden.

„(...) im Vergleich zu zu Hause, da ist das alles ganz anders und da sinds auch orientierungslos (...)“ (Interview D, S.155, Z. 262-264.)

Die Befragte D untermauert die Aussage von E und indirekt ebenso von C, indem sie die Orientierungslosigkeit der Kinder in Bezug auf das Elternhaus anspricht.

„(...) Wenn die Kinder von zuhause wieder in die WG kommen, beginnen wir mit unserer Arbeit oft wieder bei Null.“ (Interview E, S.164, Z. 143f.)

Befragte E beschreibt, dass die Arbeit mit den Kindern nach dem Besuch zu Hause wieder von Neuem beginnt.

RESÜMÉ

Die vorliegenden Textpassagen zeigen durch die ähnlichen Aussagen der Sozialpädagoginnen deutlich, dass dem Elternhaus der Kinder nicht selten an Struktur und Stabilität fehlt. Dies spiegelt sich in der Orientierungslosigkeit der Kinder wieder, was wieder nach einem Besuch zu Hause deutlich sichtbar ist.

8.1.4. STABILITÄT

KODIERREGEL

Diese Unterkategorie enthält all jene Aussagen, die sich auf Aspekte wie Regelmäßigkeit, Zuverlässigkeit, Grenzen oder Regeln beziehen.

„Da gibt's eine Tagesstruktur, da gibt's einen Ablauf (...)“ (Interview A, S.125, Z.173)

Die Aussage der Interviewten A ist hier aus dem Kontext der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten entnommen und stellt fest, dass ein Tagesablauf in den Wohngemeinschaften vorhanden ist.

„Es gibt schon Fixpunkte bei uns und ich glaube, dass das wichtig ist.“ (Interview E, S.163, Z. 124)

„Die Kinder akzeptieren die kleinen Abweichungen in der Tagesplanung von jeder Pädagogin, jedem Pädagogen. Einige Fixpunkte gibt es jeden Tag. (...) Das ist für die Kinder wichtig, sie brauchen diese Regeln um sich sicher zu fühlen.“ (Interview E, S.164, Z.135-139)

„Es ist für die Kinder eine Sicherheit, wenn gewisse Regeln da sind.“
(Interview E, S.164, Z. 145f.)

Interviewte E betont die fixen Bestandteile und Regeln des Alltages, die für die Kinder von großer Wichtigkeit sind, da sie Sicherheit bieten. Kleinere Abweichungen werden von den Kindern akzeptiert und angenommen.

„Es gibt teilweise geregelten Tagesablauf und a bedingt durch die, durch ihre Verpflichtungen, Schule, Arbeit (...).“ (Interview B, S.133, Z.75f.)

Tagesstruktur entsteht bereits durch Schule oder Arbeit, so Befragte B.

„(...) Das was wir bieten ist Stabilität, konsequente Regeln (I: mhm), klare Richtlinien, klare Strukturen (...).“ (Interview C, S.139, Z.70f.)

„(...) das heisst das sind auch gewisse Verhaltensweisen, (...) die wir hier einfach nicht akzeptieren wollen und das auch, wenn dann irgendein, irgendeine Sache passiert, wo wir auch drauf reagieren, also auch nicht wegschauen, sondern auch immer thematisieren (...).“ (Interview C, S.139, Z.80-84)

„(...) diese Stabilität ist schon sehr sehr wichtig.“ (Interview C, S.141, Z.161)

„(...) die brauchen das auch, die kratzen dann auch (...).“ (Interview C, S.144, Z. 277f.)

Aus den Ausschnitten des Interviews C lässt sich sagen, dass Stabilität, klare Richtlinien und Strukturen für die Kinder sehr wichtig sind und die Heranwachsenden auch nach ihnen „verlangen“. Ebenso müssen die Kinder und Jugendlichen die Konsequenzen für Ihre Handlungen tragen.

„Und diese Regelmäßigkeit hat ihr natürlich auch Sicherheit gegeben ja, oder mittlerweile ist sie soweit, (...) dann sagt sie: Ha, wenn der Thomas im Dienst ist, dann muss ich nicht weinen (...).“ (Interview D, S.155, Z. 346-349)

„(...) Regeln, Klarheit, sowohl vom Tagesablauf her um sich auszukennen je kleiner sie sind, umso wichtiger ist das (...).“ (Interview D, S.155, Z. 356f.)

„(...)Wir haben uns abgesprochen: Wie soll der Tagesablauf ausschauen, damit sich eben die Kleinen orientieren können, das ist enorm wichtig und das gibt ihnen Sicherheit (...)“ (Interview D, S.155., Z.360ff.)

Aus den Aussagen der Befragten D kann folgendes festgehalten werden, dass wiederkehrende Rituale Sicherheit bieten. Je jünger die Kinder sind, desto mehr Orientierungspunkte und Regeln brauchen sie von einem Team, das sich über bestimmte Fixpunkte einig ist.

RESÜMÉ

Allen Aussagen gemein ist, dass diese Kinder und Jugendlichen einen strukturierten Tagesablauf haben bzw. brauchen. Dies geschieht einerseits durch Bildungseinrichtungen oder Arbeitsstätte, auf der anderen Seite aber auch durch vom Team festgelegte alltägliche Fixpunkte und Regeln, an die sich die Heranwachsenden zu halten haben. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger sind klare Strukturen, die Stabilität und Sicherheit bieten. Kleinere Abweichungen in der Umsetzung der Abmachungen sind für sie keine Probleme. Sie fordern Grenzen ein und werden von den Sozialpädagoginnen dazu angehalten die Konsequenzen ihrer Handlungen zu tragen.

CONCLUSIO DER KATEGORIE „VERHALTENS AUFFÄLLIGKEIT“

Den einleitenden inhaltlichen Schwerpunkt bilden die Charakteristika der Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten. Sie werden von zwei Drittel der Befragten als orientierungslos und unerfahren im Umgang mit Grenzen, stabilen und zuverlässigen Strukturen sowie dem Tragen der Konsequenzen ihres eigenen Handelns betrachtet. Das nach Außen hin wirkende verhaltensauffällige Handeln ist die Äußerungsform, die sie kennengelernt haben. Aus diesem Grund, so eine der Interviewpartnerinnen versuchen Kinder und Jugendliche Grenzen und kosequentem Handeln oftmals auszuweichen. Für alle befragten Sozialpädagoginnen steht jedoch fest, dass ein geregelter Tagesablauf sowie klare Strukturen für die Heranwachsenden von großer Wichtigkeit sind. Vorstrukturiert wird der Tag durch den Besuch der Bildungseinrichtungen oder Arbeitsstätten, der ebenso konsequent und regelmäßig verlaufen sollte. Betont wird, dass die Einhaltung der täglichen

Abläufe für jüngere Kinder als Sicherheit und Orientierung dienen und auch aus diesem Grund eine große Rolle in der kindlichen Entwicklung spielen. Seitens der Kinder werden, so die Pädagoginnen Grenzen und Regeln eingefordert. Ein anderer wichtiger Aspekt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist, nicht nur jenen Heranwachsenden Aufmerksamkeit zu schenken, die ihre Schwierigkeiten durch ihr Handeln nach Außen tragen, sondern speziell die introvertierten, sehr angepassten Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und bewusst anzusprechen.

Bezüglich der Ressourcen, wird seitens der Befragten zwischen inneren und äußeren Ressourcen unterschieden, die dem Kind in Kombination zur gesunden Entwicklung von großem Nutzen sind und die sie sich in der Arbeit mit den Sozialpädagoginnen aneignen. Als Beispiele dafür werden die positive Natur des Kindes bzw. Jugendlichen, oder seine größere Resilienz anderen Heranwachsenden gegenüber genannt. Äußere Ressourcen können soziale Kontakte, wie Pädagogen oder ähnliches sein.

Das vierte Thema wird das familiäre Umfeld genannt, welches sich nicht selten durch Unstrukturiertheit, Unzuverlässigkeit charakterisiert. Dies wirkt sich auf die Kinder in Form von Orientierungslosigkeit, Grenzenlosigkeit und inkonsequentem Handeln aus.

8.2. NICHT-DIREKTIVITÄT

Im Folgenden Kapitel wird näher auf die nicht-direktiven Aspekte nach Carl Rogers in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten eingegangen. Etwaige Aussagen beziehen sich aufgrund des Arbeitsbereiches der interviewten Sozialpädagoginnen ausschließlich auf die Arbeit in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften. Im Folgenden werden die Unterkapitel „Voraussetzungen“, „Selbstaktualisierungstendenz“, „Beziehung“, „Reflexivität“, „Authentizität“ und „Alternativen“ mit Hilfe der vorliegenden Transkripte erarbeitet.

8.2.1. VORAUSSETZUNGEN

KODIERREGEL:

Diese Unterkategorie umfasst alle Aussagen zum Thema „Voraussetzungen, um in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten nicht-direktive Aspekte des Ansatzes nach Carl Rogers anwenden zu können.

„(...) Die Kinder brauchen zuerst einmal so eine Art Grundversorgung. Also wirklich so da hast du einen Platz der deiner ist, häng dir etwas auf, das dein zu Hause ist, ich weiß nicht, ein ein irgendwas, was dir wichtig ist. (Interview A, S.125, Z.170-172)

(...) da gibt's (...) so gewisse Versorgungsdinge.“ (Interview A, S.125, Z.174)

„(...) das heisst man soll schon drauf schauen, dass der Schwerpunkt vom Leben, vom Alltag mal sozusagen Füllen der Grundbedürfnisse ist. Das sind oft so große Löcher von Aufmerksamkeit, wirklich von Ernährung, von Mangelernährung, wirklich von Grundbedürfnissen, von ah Ermutigung zum im Leistungsbereich sich etwas zutrauen und das geht so ganz ganz langsam dahin und da muss man oft schon froh sein, wenn man die die die basalen Bedürfnisse mal füllt. Das ist ah das ist schon , so das man sagen muss, sehr stark ist und mittlerweile wirklich auch diese körperliche Armut also wirklich unterernährt und wirklich wirklich arm. Also auch kleine Kinder, die sehr sehr arm sind, die nicht laufen, krabbeln und nicht spielen können, weil die Wohnverhältnisse so desolat sind, dass das dort, auch bei gutem Wollen der Eltern fast nicht möglich ist. Also das, da muss man oft so ganz ganz nach unten gehen.“ (Interview A, S.126, Z.218-231)

„(...) das waren wirklich oft Kinder, wo man sagen musste, na jetzt fang ma vom Babyalter nocheinmal an. Geben wir dem ein Flascherl, wenn ers haben will, dann sieht ihn niemand (I:mhm) und einmal wirklich kramen im Spielzeug und Krabbeln und einmal vorsichtig einmal Berühren oder ähnliche Sachen oder das is zum Teil wirklich so, dass da ganz ganz große Mangel, also... Mängel in Erfahrung und in Reifen können und Zuneigung bekommen, das was ein normales Kind ganz selbstverständlich kriegt, ist dann da einfach

nicht im ausreichenden Maß gegeben worden (...)“ (Interview A, S.126f, Z.233-240)

Interviewperson A spricht von der Grundversorgung der Kinder, die an erster Stelle stehen sollte und teilweise auch muss, da die Kinder oftmals schwere Mängel aufweisen, die sowohl das körperliche, als auch das seelische Wohl betreffen. Dies resultiert aus der zunehmenden Armut und den damit einhergehenden desolaten Wohnverhältnissen. Sie nennt als Beispiel eine gestaltete Regressionssituation, in der Kinder die Babyphase mit all den taktilen, physischen und zwischenmenschlichen Erfahrungen erneut bewusst erleben und genießen dürfen, um darauf aufbauend unter anderem am Selbstwertgefühl arbeiten zu können.

„Die ganz normalen, ganz banalen Dinge des Lebens (...)“ (Interview E, S.165, 217.)

„Aber wie gesagt, bei uns muss man oft ganz unten anfangen.“ (Interview E, S.166, Z.228f.)

Wie zu sehen ist, untermauert das Zitat der Befragten E die Ansichten von A hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgabe der Erarbeitung und Stillung der Grundbedürfnisse des einzelnen Heranwachsenden sowie die Erfüllung alltäglicher Aufgaben.

RESÜMÉ

Diese Unterkategorie beschäftigte sich vorwiegend mit dem Thema Grundversorgung. Beide Interviewpartnerinnen heben hervor, dass in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten oftmals von Null angefangen werden muss. Nicht selten sind sie durch Armut physisch und psychisch unterentwickelt, sodass z.B.: das erneute Erleben der Babyphase als Ausgangspunkt für die weiterführende Entwicklungsarbeit gesehen werden kann.

8.2.2. SELBSTAKTUALISIERUNGSTENDENZ

KODIERREGEL:

Diese Unterkategorie vereint all jene Textpassagen, die sich mit dem Thema Selbstaktualisierung nach Carl Rogers beschäftigen.

„Ja ganz sicher, weil diese Kinder wären ja völlig zerstört, wenn die nicht permanent eigentlich so einen Lebensoptimismus hätten, um wieder etwas weiter zu kriegen also ganz sicherlich, das ist ganz klar. Das ist speziell bei diesen Kindern ja ganz sichtbar (...)“ (Interview A, S.127, Z. 245-248)

„(...) also das geschieht ja zu einem großen Teil aus mangelnden Handlungsalternativen und die sind ja eigentlich den eignen Zustand zu verbessern, ja. Ganz sicher. Ja.“ (Interview A, S.127, Z. 252-254.)

Wie zu sehen ist, ist die Interviewperson A davon überzeugt, dass diese Heranwachsenden die Tendenz zur Selbstaktualisierung in sich tragen und sie unbewusst als Motivationsträger zur Weiterentwicklung verwenden. Sie betont die mangelnden Handlungsalternativen, die durch die Selbstaktualisierungstendenz erweitert werden können.

„Na ich glaub das serwohl, dass Kind mit unsrer Unterstützung ihre Defizite sehen, und sehr bestrebt sind, das zu verändern, also die Kinder wollen, wollen Fähigkeiten erwerben um mit manchen Problemen sag ich jetzt amal, anders umzugehen.“ (Interview, D, S.155, Z. 327-330)

Die Textpassage des Interviews von D untermauert die Aussage der Befragten A, indem sie festhält, dass sie der Meinung ist, die Kinder können mit Hilfe und Unterstützung der Sozialpädagoginnen ihre Defizite erkennen und ihre Fähigkeiten zur Verbesserung der eigenen Situation erweitern möchten.

„kann ich aus der Praxis nicht immer ganz bestätigen, also es ist, ich sehs einfach als Spirale, die sich im Leben mit entscheidenden Momenten, also so dann gehts raus und dann, ich mein die Pubertät is wieder so ein Einschnitt, wo sas wieder sehr schleudert und diese Themen, die ma schon bearbeitet gehabt hatte, also die kommen dann einfach wieder in einer anderen Form.

Und ich denke, was ich aus meiner Erfahrung so seh, dass einfach andre Ressourcen noch da sind, wo man mit dem wieder neu umgehen lernen muss oder mit diesen, diesen neuen Ressourcen betrachtet (...)“ (Interview C, S.140, Z.122-129)

Im Gegensatz zu den vorigen Befragten A und D, sieht C die das Konzept der Selbstaktualisierung nicht eindeutig positiv. Sie spricht von Einschnitten im Leben der Heranwachsenden, in denen Inhalte, die bereits bearbeitet wurden, in einer anderen Form erneut präsent werden. Sie beschreibt das Konstrukt, in dem sich die Kinder entwickeln als Spirale, innerhalb derer die Ressourcenarbeit immer wieder neu betrachtet und bearbeitet werden muss.

RESÜMÉ

Zwei der Interviewpartnerinnen sehen das Konzept der Selbstaktualisierungstendenz eindeutig als Motivationsinstanz der Heranwachsenden, um ihren gegenwärtigen Status zu verändern bzw. zu verbessern. Befragte C ist der Ansicht, dass sich die Kinder in einer Spirale befinden, in der sie ihre Ressourcen nutzen, um aktuelle Themen bearbeiten zu können. In schwierigen Lebensphasen kann jedoch ein Rückfall im Sinne einer Wiederbearbeitung eines bereits erarbeiteten Themas kommen, das jedoch dann mit Hilfe der bisher ausgebildeten und seit der Bearbeitung neu entwickelten Ressourcen bewältigt werden muss.

8.2.3. BEZIEHUNG(SARBEIT)

KODIERREGEL:

Der thematische Schwerpunkt dieser Unterkategorie ist Beziehung.

„(...) es ist die Beziehung eine zeitlich begrenzte. Die kann auch schon sehr wichtig und sehr wertvoll sein. (...)“ (Interview A, S.128, Z. 289f.)

Trotz der zeitlichen Begrenzung der Beziehung, kann diese eine wichtige Rolle im Leben der Kinder spielen, so Interviewte A.

„Des olla wichtigste is Beziehung. Dass ich ein gutes Einvernehmen mit den Mädchen hab, dass wir uns mögen, dass wir uns gern ham und Vertrauen ham, und in diesem Konsens kamma irgendwie sehr vü erreichen (...)“
(Interview, B, S.134, Z.95-98)

„Hier sein, Gemeinsam sein und viel Gespräch.“ (Interview, B, S.134, Z. 104)

„Drum is guat, dass ma so verschiedene Leut san, dann können sich die Jugendlichen an wen andern wenden, wenn ich ihr nicht so pass oder so ja.“
(Interview B, S.135, Z. 175-177)

Der Aufbau der Beziehung, so die Interviewpartnerin B, kann durch das Zusammensein und durch Gespräche aufgebaut werden. Die Beziehung ist das wichtigste Element in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten, denn durch das gegenseitige Vertrauen kann viel erreicht werden. Weiters sieht sie die unterschiedlichen Charaktere der SozialpädagogInnen für die Beziehungsarbeit als Vorteil, da sich jedes Kind bzw. jeder Jugendlichen eine Vertrauens- und Bezugsperson, je nach Sympathie aussuchen kann.

„In der WG suchen sich die Kinder auch selber, und es is auch lustig, die Kinder ham auch Zuordnungen, was sie mit dem Besprechen oder wenn das Thema is, dann gehen sie zu dem und sie suchen sich schon selbst aus (...)“
(Interview C, S.139, Z.64-66)

Auch diese Textstelle zeigt, dass sich die Kinder ihre Bezugs- bzw. Vertrauensperson selbst aussuchen.

„Aber da gibts Beziehung natürlich aber nicht in die Beziehungsarbeit hinein gehen, also das ist der große Unterschied.“ (Interview D, S.151, Z. 132-134)

„Ohne Beziehung kann man mit den Kindern nicht arbeiten.“ (Interview D, S.156, Z. 381)

„Wie baut man sowas auf, hu, naja. Schon durch das gemeinsame Tun und das kann ich ja in vielen Bereichen haben, auch wenn ich jetz, für individuelle Gespräche nicht so viel Zeit hab vielleicht, aber doch das gemeinsame Tun, indem ich halt gemeinsam Koche, gemeinsam was spiele, gemeinsam

spazieren geh und dort halt miteinander plauder, durch all diese Dinge und dann natürlich schon durch den Einzelkontakt (...) (Interview D, S.156, Z.384-389)

„Natürlich is man gemeinsam unterwegs und geht gemeinsam am Spielplatz und so.“ (Interview D, S. 154, Z. 309.)

Vorhergehende Transkriptausschnitte zeigen erneut die Beziehungsarbeit auf, die durch das gemeinsame Tun, aber auch individuelle Einzelkontakte aufgebaut werden kann. Die Sozialpädagogin D vertritt die Ansicht, dass in der Wohngemeinschaft ohne Beziehung mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten nicht gearbeitet werden kann. Erstes Zitat muss im Kontext betrachtet werden, in dem es um den Unterschied der Beziehungsarbeit in Krisenzentren bzw. sozialpädagogischen Wohngemeinschaften geht. Die Interviewte stellt klar, dass im Krisenzentrum, gegensätzlich zur WG, nicht an Beziehung gearbeitet wird.

„Wichtig ist natürlich Beziehung, was bei uns schwierig ist, weil auf der einen Seite, wie gesagt, sollte es übergangsmäßig sein, dass heisst nicht zu sehr, nicht zu starke Bindung aufbauen zu den Kindern, weils dann wieder schwierig ist, wenn sie sich lösen müssen. Auf der anderen Seite haben wir Kinder von denen wir wissen, dass sie länger bleiben werden. Das ist dann eine andere Situation. Beziehung ist immer wichtig.“ (Interview E, S. 162 Z.49-54)

„Das ist sicher schwierig, eine der schwierigsten Aufgaben bei uns, aber ich glaub schon, dass die Kinder das erfahren, indem wir ihnen klar machen: ganz egal was passiert und was du machst, sei es Blödsinn in der Schule oder andere dumme Streiche, wir können über alles reden. Du kannst mit allem was dich belastet und beschäftigt zu uns kommen. Es dauert natürlich eine Zeit, ist halt schwierig, bis die Kinder das verstehen, aber irgendwann kommen sie drauf: egal wie ich bin, was ich bin, was ich mache, die Leute in der WG, die stehen zu mir, ja und das glaube ich schon, dass wir das unseren Kindern mitgeben können und dass es sie für ihr weiteres Leben stärken kann.“ (Interview E, S.162f, Z. 83-92)

„Die Kinder haben eigentlich 4, 5 Personen, an die sie sich gewöhnen müssen. Das hat Vor- und Nachteile für die Kinder. Sie haben einerseits die Möglichkeit aus 5 Erwachsenen ihre ihren „LieblingsbetreuerIn“ zu wählen, müssen aber auch lernen mit den anderen auszukommen.“ (Interview E, S.162, Z.56-60)

„Wie ich schon erwähnt habe, gibt es immer Favoriten unter den Erwachsenen , die die Kinder haben und oft können sie Hilfe von einer leichter annehmen als vom anderen (...)" (Interview E, S.163, Z. 106-108)

Die Befragte E beschreibt in der ersten Textpassage die schwierige aber wichtige Aufgabe der Beziehungsarbeit. Der Aufbau der Beziehung ist durch bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz charakterisiert, sodass die Kinder lernen, dass sie trotz schlechter Noten oder unpassendem Verhalten geachtet und wertgeschätzt werden. Diese durch Stabilität und Sicherheit gemachten positiven Erfahrungen begleiten die Heranwachsenden ihr Leben lang. Beziehungsarbeit ist aber aufgrund der Idee der vorübergehenden Unterbringung in den sozialpädagogischen Wohngemeinschaften in der Umsetzung schwierig. Einerseits soll diese nicht zu stark sein, sodass den Kindern beim Verlassen der WG die Loslösung leichter fällt, auf der anderen Seite ist Beziehung für die Kinder und Jugendlichen sehr wichtig. Ein weiterer Aspekt der Beziehungsarbeit sind die wechselnden Bezugspersonen, die für die Kinder und Jugendlichen Vor- und Nachteile darstellen. Die Heranwachsenden wählen ihre bzw. ihren Lieblingsbetreuer selbst aus, müssen jedoch auch lernen, mit den anderen Pädagoginnen auszukommen.

RESÜMÉ

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die aufgrund des Konzepts der vorübergehenden Unterbringung in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften aufzubauende Beziehung schwierig gestaltet. Einerseits kann ohne einer zuverlässigen Bindung zwischen Pädagogen und Heranwachsenden nicht gearbeitet werden, auf der anderen Seite soll die Bindung den Loslösungsprozess beim Auszug nicht erschweren. Fest steht, dass Beziehung die Grundlage für die Zusammenarbeit von Kindern bzw. Jugendlichen und Sozialpädagoge ist. Gestärkt wird sie durch gemeinsame

Tätigkeiten, Einzelkontakte und Gespräche, durch die sich die Präferenzen eines Heranwachsenden hinsichtlich eines bestimmten Sozialpädagogen bilden. Darin liegt der Vorteil des sozialpädagogischen Teams: Je nach Sympathie entscheiden die Kinder und Jugendlichen, mit wem sie ihre Probleme besprechen möchten.

Für die Zukunft der Heranwachsenden spielt die seitens der Pädagogen vermittelte bedingungslose Wertschätzung und Achtung, sowie der Respekt gegenüber der Kindesperson eine große Rolle, da sie Stabilität und Sicherheit bieten.

8.2.4. REFLEXIVITÄT:

KODIERREGEL:

Diese Unterkategorie impliziert jene Textpassagen, die reflexives Verhalten thematisieren.

„Sicherlich auch im Ansatz hat man das damals immer wieder versucht dieses Reflexive. Ich bin mittlerweile der Meinung, dass das mit diesen Kindern nicht praktikabel ist, ja und zwar aus dem ganz bestimmten Grund: Die Kinder kommen vorwiegend aus einer Mangelsituation (...), das so diesem soziozentrischen Weltbild entspricht. Das heisst, man man holt sich die Ressourcen aus den eigenen Verwandtenkreis, diese Mehrgenerationenfamilie spielt eine große Rolle, eventuell gehört dann noch der Bekanntenkreis mit ähnlichen Strukturen dazu. Man borgt sich Geld bei Freunden aus, aber geht nicht auf die Bank. Man geht nicht zur Beratung in Institutionen sondern man hilft sich irgendwie gegenseitig. Und in diesen Kultur entsteht, entwickelt sich ein eigener Sprachstil; der sehr reduktionistisch ist das heisst der geht auf Alltagshandeln, der hat wenig Zukunftsperspektive, wenig Selbstreflexion, wenig Ich-Anteile, ich möchte, sondern eher man macht oder man macht nicht. Bei uns tut man das nicht und der eher so auf die die die es gibt so Autoritätspersonen, in dem System, die sagen was gut und richtig ist, nach dem orientiert man sich (...) für diese Struktur ist ein Gesprächsfeld oder dieses selbstreflexive Anteil ausgesprochen stresserzeugend. Weil es nicht

ihr Sprachstil ist und weil es für die... Leute so ist, dass das Sprechen überhaupt... wichtige Dinge werden eher im Rahmen von Alltagshandlungen besprochen. Weiß ich nicht, man macht was gemeinsam. Man kocht und diskutiert dabei wie man die Handyrechnung bezahlt und das „setz dich her“ oder „hör mir mal zu“ oder „jetz überleg einmal, was bewirkt das bei mir, wenn du sowas machst“, ist dort nicht nicht üblich und ist sehr künstlich und aufgesetzt und im im im ersten hab ich das Gefühl gehabt, man quält die Kinder fast sie zu solchen Gesprächen oder Selbstreflexionen anzuregen- sie wissen auch nicht, wie sie tun sollen. Sie fühlen sich dann auch sprachlich sehr unterlegen und das macht dann eher unwahrscheinliche Spannung und eher Ausweichverhalten. Also um Gottes Willen wir müssen reden ist fast wie eine Strafe, ja, also so.“ (Interview A, S.124f, Z. 127-160)

„Auf die Art ja, und daher hab ich auch versucht mit der Zeit mit den Kindern sehr handlungsbezogen zu arbeiten, wir machen Popcorn miteinander und reden und wir wir kochen Grießbrei oder wir wir spielen ein ganz banales Spiel, das jeder Pädagoge auch spielen hätte können. Und im Zuge dieses Spiels geht ganz zufällig das, was ah in die Richtung, was passiert mit mir, wenn ich Mensch ärgere dich nicht spiel und ich flieg raus, ah ich flieg ja eigentlich immer überall raus. Irgendsowas (I:mhm) ja, also so ganz einfache Sachen machen, wo das Sprechen so nebensächlich läuft und nicht so fokussiert ist drauf.“ (Interview A, S.125 Z. 160-168)

„(...) einfach so, ja und komm einmal an, ja; nicht sofort das Reden ... da hat man das Gefühl sie drehen am Absatz und sind schon wieder weg.“ (Interview A, S.125, Z.178-180)

„Und andererseits, wenn sie erlernt haben, haben sie oft Probleme im eigenen Feld. Ich hab dazu erlebt, grad in den Interviews mit diesen ehemaligen Heimkindern hat solche gegeben, hats solche gegeben, die ham das glernt, dass man da so spricht. Aber was bringt das, wenn die am Fließband stehen und sagt zu einer andern: „Weißt du was das für mich bedeutet, wenn du mich immer so hetzt?“ (...). Die daneben die glaubt die spinnt, die hat keinen Anschluss dran (...) Ein Ziel ist natürlich zu sagen, wenn die Unterbringung optimal läuft, dann einmal zu erleben, dass Dinge die mir

passieren, nicht passieren, sondern mit mir zu tun haben, dass ich selbst, das ich was bewegen kann und dass ich auch, wenn ich mir überlege, wenn ich in die Schule geh und mich blöd aufführ ich mich nicht wundern brauch, wenn mich die andern nicht mögen. (...) Solche Dinge sind schon ein Ziel, aber das ist in der Pyramide dessen, was man oft erreichen kann einfach weit oben, ja. Wenn man dorthin kommt, super, toller Ansatz und als therapeutischer Ansatz gut, aber um hin zu kommen, ist es oft zu weit.“ (Interview A, S.125f, Z.180-198)

Wie zu sehen ist, hat die Befragte A eine sehr detaillierte Ansicht das Thema reflexives Denken betreffend. Sie ist der Meinung, dass Reflexivität im Umgang mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten in Form von Einzelgesprächen nicht praktikabel ist, weil sie aus einem Umfeld kommen, in dem dieses Verhalten nicht üblich ist. Das soziale Umfeld dieser Kinder und Jugendlichen ist stark durch den Verwandten- und Bekanntenkreis geprägt, aus dem ebenso notwendige Informationen bezogen werden. Daraus resultiert ein reduktionistischer Sprachstil, der wenig Zukunftsperspektive impliziert und sich eher auf alltägliches Handeln und die damit einhergehenden Ausdrücke bezieht. Weiters fungieren Vertrauenspersonen als Orientierungspunkte, nach denen gehandelt wird. Reflexives Denken wird durch kollektives Denken ersetzt, sodass reflexive Gespräche mit den Kindern oftmals eher unerwünscht sind, weil sie unbekannt sind und somit Spannung und Stress erzeugen. Die Kinder reagieren mit Ausweichverhalten. Auf der anderen Seite haben Kinder diesen sozialen Milieus, wenn sie selbstreflexiv handeln Probleme mit ihren Mitmenschen, die im selben Umfeld aufgewachsen sind und diese Art des Denkens und Handelns nicht kennen. Ihre Alternative zu den direkten Konfrontationen mit den eigenen Gefühlen waren handlungsbezogene, alltägliche Arbeiten oder Spiele, in denen das Reden für die Heranwachsenden an sekundärer Stelle stand und sie eher auf die Tätigkeit fokussiert waren.

A sieht Selbstreflexivität dennoch als Endziel eines Weges, auf dem primär basale Bedürfnisse gestillt werden müssen, um das Ziel ins Auge fassen zu können.

„Und manche tuan si do a bei Einzelgespräch ganz leicht und das is willkommen für sie und tuat erna guat und des spürt ma a und da kommt dann vü. Manche san sehr für sich und Gefühle gehn goa ned.“ (Interview B, S.134, Z. 115-118)

„Für mi is des schon so, auf jeden Fall, in der Beziehung zwischen mir und dem Jugendlichen, oba des is hoit unterschiedlich manche lossen des mehr zu und manche eben weniger und bei monchen tuat si gonz vü und bei monchen goa nix, da hat ma is Gfüh, die woin (...)“ (Interview B, S.135 Z.172-175)

Die Befragte B beschreibt, dass innerhalb der Beziehung zu den Jugendlichen Gespräche und Emotionen viel Platz haben. Sie hält fest, dass es jedoch Unterschiede bezüglich der Offenheit bezüglich der Gefühle gibt. Manche der Heranwachsenden lassen sie mehr als andere an ihrer Welt teilhaben.

„es ist für uns ein normaler Prozess, dass wir nachfragen, dass wir nachgehen, dass es jetzt auch nicht so als großes Gespräch tituliert, aber ich mein, grad so die Abendroutine, wo wir halt einfach mit den Kindern den Tag Revue passieren lassen und da kommt dann oft viel Thematik raus. Das sind so einfach diese kleinen Gespräche, die einfach dann auch Aufarbeitung ermöglichen und ned jetzt: Moch ma a Konferenz und setz ma uns hin. Es gibt ja diese Routinen (...) und einfach aus dem ergibt sich einfach auch sehr viel an reflektiven Gesprächen. So richtig in der Gruppe mach ma das mit Kinderteams oder so auch da gehts einfach sehr vü um strukturelle Beziehung untereinander, das heisst Sachen, die Kinder untereinander besprechen wollen oder, wos, auch an uns irgendwelche Fragen oder Wünsche ham.“ (Interview C, S.140, Z. 102-113)

„die Kinder, die wir versorgen, haben teilweise sehr massive auch Gewalterfahrungen, also wirklich extreme Übergriffe erlebt und ich mein, des is ned mit ein paar Gesprächerln, also das begleitet das ganze Leben.“ (Interview C, S. 140, Z. 129-132)

Aus den angeführten Textpassagen geht hervor, dass Reflexivität im Alltag für Kinder und Sozialpädagoginnen Normalität ist. Die Umsetzung erfolgt in den Tag integriert, während abendlichen Routinen, oder aber auch als Kinderteamsitzungen, in denen die Heranwachsenden Probleme, Wünsche und Fragen thematisieren können. Sie hält jedoch auch fest, dass die gemachten Erlebnisse der Kinder und Jugendliche durch Gespräche nicht verschwinden, da diese die Heranwachsenden ihr Leben lang begleiten.

„(...) wir versuchen das serwohl hier mit ihnen, natürlich. Situationen, also das, nach Möglichkeit, es geht auch automatisch, Situationen wo sie glücklich waren oder unglücklich waren oder auch, was um Abgrenzung geht, das wird serwohl mit ihnen immer wieder reflektiert. Also da auch hin, wenn Besprechungen anstehen, dann nehmen wir uns vorher die Kinder und sagen: Du es gibt eine Besprechung; was möchtest du gerne besprechen, was ist das Thema für dich. Wie gesagt nach Alter.“ (Interview D, S.157, Z. 416-422)

„Wir versuchen das auf unterschiedlichen Ebenen, kloa bei den Kleinen gehts ned immer nur übers Gespräch, da muss ma halt dann auch andere Möglichkeiten finden.“ (Interview, D. S.157, Z. 433-435)

„(...) die Kollegin hat dann gsagt: Du wie is dir da gungen? Was kannst du da machen, um dich zu schützen oder dich zu wehren? Die hat das also wirklich auch aufgegriffen und mit ihr zu erarbeiten und die is schon 8 und die is ein sehr reflektiertes Kind, da kamma das auch machen (...)“ (Interview D, S.157, Z. 442-445)

„(...) alle gleichzeitig und wollen ihre Sachen loswerden (...)“ (Interview D, S.154, Z.310f.)

„(...)also umso weniger sie das natürlich kennen, umso älter sie sind, umso schwieriger ist es schon, aber es ist auf jeden Fall machbar. Es wird vielleicht länger dauern, bis sie sich dran gewöhnt haben auch, sag ich jetzt amal, aber es is auf jeden Fall möglich.“ (Interview D, S.157, Z.453-457)

Die Sozialpädagogin D beschreibt ebenso die Normalität des reflexiven Gesprächs mit den Kindern im Alltag, die ihre Erlebnisse gerne erzählen.

Gefühle, Geschehnisse und Schwierigkeiten werden thematisiert und mit den Heranwachsenden, je nach Alter, erarbeitet. Haben die Kinder und Jugendlichen keine Erfahrung mit selbstreflexivem Denken und Verhalten, so benötigen sie Zeit der „Eingewöhnung“, die länger dauert, je älter sie sind.

„Das machen wir eigentlich regelmäßig. Wenn das Problem die ganze Gruppe betrifft, sprechen wir beim Abendessen darüber oder setzen uns anschließend irgendwann zusammen und machen eine Krisensitzung. Sehen wir, dass ein Kind Probleme in der Schule oder sonst wo hat, schauen wir, dass wir Zeit finden, um mit dem Kind alleine darüber zu reden. Also wir führen sehr viele Gespräche (...)“, (Interview E, S.163, Z.97-102)

„Und wenn es größere Schwierigkeiten gibt, die zu bearbeiten sind redet jede/r noch einmal mit dem Kind/Jugendlichen.“ (Interview E, S.163, Z.104f.)

„Die Gespräche kommen dann noch dazu. Wir schauen, dass es den Kindern auch seelisch gut geht und besprechen die Probleme mit ihnen.“ (Interview E, S.165, Z.222-224)

Die Befragte E beschreibt die Intention der Sozialpädagoginnen, dass es den Kindern nicht nur körperlich, sondern auch seelisch gut geht. Aus diesem Grund werden regelmäßig Gespräche auch, sofern Notwendigkeit besteht, in der gesamten Gruppe besprochen. Schwerwiegendere Probleme werden seitens mehrerer Pädagogen mit dem Kind erarbeitet.

RESÜMÉ

Bei dieser Thematik haben sich seitens der Befragten zwei Sichtweisen herauskristallisiert. Auf der einen Seite stehen jene Pädagoginnen, die davon überzeugt sind, dass Gespräche mit reflektivem Charakter zum Alltag gehören. Auf der anderen Seite wird Reflexivität in Einzelgesprächen als nicht praktikabel gesehen, da die Heranwachsenden oftmals aus einem sozialen Umfeld stammen, indem Selbstreflexion kein Thema ist. Die Konfrontation mit ihren Gefühlen und Denken erzeugt bei den Kindern und Jugendlichen Spannung und Stress, sodass sie versuchen diesen Gesprächen auszuweichen. Weiters ist für Heranwachsende, die Selbstreflexivität erlernt haben, der Umgang mit ihrem unreflektierten Umfeld schwierig. Auf dieser

Seite wird Selbstreflexivität als Endziel eines langen Weges, der sich durch die Bewältigung basaler Bedürfnisse charakterisiert gesehen. Auf der anderen Seite hat Selbstreflexion im Alltag an Selbstverständlichkeit gewonnen, sodass die Kinder, nach Bedarf und persönlichen Ressourcen Einzelgespräche führen können, oder aber das Mitteilen ihrer Gefühle und Erlebnisse während routinierten Abläufen erfolgt. In diesem Punkt sind sich alle Befragten einig: Reflexivität kann in alltägliche Handlungen eingebunden gut umgesetzt werden. Emotionen wird hier sehr viel Raum gegeben, in dem sich die Kinder dafür entschieden können, sie mitzuteilen, oder nicht. Die Normalität der Selbstreflexion im Alltag impliziert jedoch nicht, dass durch Gespräche die von den Heranwachsenden erlebten und tragischen Vorerfahrungen neutralisiert werden. Gruppengespräche, in denen Fragen, Wünsche und Anliegen Raum haben, werden ebenso indiziert.

8.2.5. AUTHENTIZITÄT

KODIERREGEL:

Inhalte dieser Unterkategorie umfassen die Thematik der Authentizität seitens der befragten Sozialpädagoginnen und ihren Teams.

„Es gibt ja für mi a Personen wo I ma denk: Na I kann einfach ned mit der, I kann nicht mehr bitte übernahm du des jetzt moi für 1, 2 Monate, I kann afoch nimma. Es geht nimma weiter, es geht goa nix, wir tuan nur streiten, oder - Jo I hoit des nimmer aus, moch ma des. I vereinbar des ah mit dem Mädchen: Du I bin jetzt amoi am Monat ned für di zuständig, weil wir können ned miteinander. Kloa des gibts und des akzeptier I a (...)“ (Interview B, S.137, Z.234-239)

Die Befragte handelt selbstreflexiv und gesteht sich bei auftretender Notwendigkeit ein, dass es für das Wohl und die Entwicklung des Heranwachsenden besser ist, wenn er eine bestimmte Zeit von einem anderen Pädagogen betreut wird. Sie trifft mit dem betreffenden Kind oder Jugendlichen die Vereinbarung und stellt auch klar, dass sie dieses Verhalten seitens der Heranwachsenden ebenso akzeptiert.

„Es ist für uns amal das Grundkonzept für uns das dahinter steht amal wichtig, das wir auch ganz klar für uns als Team entscheiden, was san für Regeln, was gilt hier, was ist hier ok und was is ned ok (...)“ (Interview C, S.139, Z.78-80)

In dieser Textpassage wird eine andere Form der Authentizität und Klarheit deutlich, da die Interviewpartnerin von dem Team als Einheit spricht, das gemeinsame Regeln aufstellt.

„(...) wir versuchen uns da ähnlich zu verhalten mit individuellen Abweichungen so wies jeder umsetzen will. Und was auch ganz wichtig ist, ist die, die Klarheit der Erwachsenen in sich, ja, wenn, wenn, wenn gesagt wird, das oder das passiert, oder das mach ma, dass sie sich darauf verlassen können (...) bzw. auch ehrlich zu sein (...)“ (Interview D, S.155, Z.364-369)

„Das ist ganz wichtig, wenn das nicht funktioniert, dann kennen sich die Kinder nicht aus, dann sinds (...) unsicher (...)“ (Interview D, S.158, Z.467f.)

„(...) wenn in einem Team Unstimmigkeiten sind, ahm dann ahm, sind die Kinder erstens Mal orientierungslos (...)“ (Interview D, S.158, Z.470f.)

„Also ein Team sollte sich, sollte, gut, also sag ich jetzt amal es muss nicht alles harmonisch sein also es darf Unterschiede und viele Diskussionen geben, aber es muss einfach möglich sein, dass diese Standpunkte vertreten werden, dass man da einen Konsens findet, mit dem alle können (...)“ (Interview D, S.158, Z.473-476)

„(...)umso auffälliger oder disziplinar auffällig die Kinder sind, umso wichtiger ist dass, dass ma sich wirklich einig ist und sich auch auf den andern verlassen kann (...)“ (Interview D, S.158, Z.487-489.)

Aus den obigen Transkriptausschnitten geht die Wichtigkeit der Authentizität, d.h. Klarheit und Ehrlichkeit seitens des sozialpädagogischen Betreuerteams, welches eine Einheit bilden sollte, für die Orientierung hervor. Klare und zuverlässige Strukturen bieten den Heranwachsenden Sicherheit und Stabilität.

RESÜMÉ

Das erste Zitat zeigt eine andere Form der Authentizität der Pädagogin, nämlich jene, der selbstreflexiven Klarheit über die entwicklungsfördernderen Beziehungsspekte für den Heranwachsenden, welche die Sozialpädagogin zu diesem Zeitpunkt nicht mehr vertreten konnte. Die beiden anderen Aussagen thematisieren die Klarheit und Einigkeit innerhalb des Teams, das sich nach Außen hin authentisch präsentiert und einheitliche Strukturen und Ziele verfolgt. Die Authentizität unterstützt die Kinder in ihrer Entwicklung, indem sie Orientierungspunkte, Stabilität und Sicherheit bietet.

CONCLUSIO DER KATEGORIE „NICHT-DIREKTIVITÄT“

Im Sinne der nicht-direktiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten kann anhand der dargebrachten Interviewauszüge zusammenfassend gesagt werden, dass diese Form des Umgangs bereits ein Fundament voraussetzt, über welches diese Heranwachsenden oftmals noch nicht verfügen. Dies bedeutet, dass vorerst grundlegende Defizite, physische und psychische Mängel und Bedürfnisse aufgearbeitet werden müssen, bevor an einen nicht-direktiven Umgang gedacht werden kann. Bezüglich des Aspektes der Selbstaktualisierungstendenz kann allgemein gesagt werden, dass die Sozialpädagoginnen davon ausgehen, dass die Kinder und Jugendlichen über eine innere Antriebskraft verfügen, die sie Leid und Gewalt durchstehen lassen und sie dazu antreiben nach Höherem zu Streben und sich weiterzuentwickeln. Eine der Befragten kann diesem Konzept nicht voll zustimmen, da sie die Entwicklung der Kinder in dem Konzept einer Spirale sieht, in dem sie Ressourcen und Fähigkeiten erwerben, die jedoch durch einschneidende Erlebnisse, die eine Phase der Regression diesbezüglich auslösen, anhand der aktuell vorhandenen Kompetenzen neu erarbeitet werden müssen.

Einig sind sich alle Pädagoginnen darüber, dass Beziehung einer der wichtigsten Faktoren in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten ist. Bezogen auf das Konzept der Wohngemeinschaft, welches die vorübergehende Unterbringung impliziert, gestaltet sich die Umsetzung der Beziehungsarbeit jedoch nicht selten schwierig. Einerseits kann ohne Beziehung keine Arbeit stattfinden, auf der

anderen Seite soll die Bindung nicht allzu stark sein, damit den Heranwachsenden die Loslösung von den Betreuerinnen bei der Verselbstständigung nicht allzu schwer fällt.

Die Beziehungsarbeit hinsichtlich des Aufbaus einer stabilen, zuverlässigen Bindung, die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Orientierungsmöglichkeit bietet, kann durch gemeinsame Erlebnisse, Einzelkontakte und Gespräche aufgebaut und gestärkt werden. Zu welchem Sozialpädagogen die Kinder den meisten Bezug haben, entscheiden sie selbst, je nach Sympathie, sodass die Heranwachsenden hierbei die wechselnden Betreuer innerhalb der Wohngemeinschaft als Vorteil sehen, da sie sich aussuchen können, mit welchem Pädagogen sie bestimmte Inhalte besprechen. Weiters erwerben sie dadurch ebenso die Fähigkeit auch mit Personen, die ihnen nicht in dem Maße nahe sind, zurechtzukommen. Die soziale Kompetenz wird somit gefestigt.

Weiters erfahren die Kinder und Jugendlichen in der Arbeit mit den Pädagogen, dass sie bedingungslos und wertfrei angenommen, respektiert und geachtet werden. Auch dies bietet ihnen Stabilität und Sicherheit, sodass sie sich in ihrer Entwicklung gestärkt fühlen und auch in ihrer Zukunft davon profitieren können.

Hinsichtlich des Aspekts der Reflexivität haben sich die Meinungen indirekt gespalten: Auf der einen Seite stehen jene Pädagoginnen, die Reflexivität mit diesen Heranwachsenden aufgrund deren Vorerfahrungen als schwierig empfinden. Auf der anderen Seite berichten die anderen Interviewpartnerinnen davon, dass reflexive Einzelgespräche Normalität und Routine für die Kinder sind. Einig sind sich alle darüber, dass Selbstreflexivität im Rahmen der alltäglichen Handlungen stattfinden muss/kann. Wichtig festzuhalten ist, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten nicht selten aus einem sozialen Umfeld stammen, indem Selbstreflexivität nicht oder selten thematisiert wird. Die Konfrontation mit den eigenen Gefühlen und Sichtweisen in Einzelkontakten erzeugt aufgrund der fehlenden Erfahrung Stress und Spannung, der die Heranwachsenden gerne ausweichen. Haben diese Jugendliche gelernt selbstreflektiv zu sein und

gehen „zurück“ in ihr soziales Umfeld, stoßen sie dort auf Unverständnis, da auch diese Menschen diese Art des Nachdenkens nicht kennengelernt haben.

Außerdem weist eine der Sozialpädagoginnen darauf hin, dass die von den Kindern gemachten Vorerfahrungen nicht durch bloße Gespräche“ in Ordnung gebracht werden.

Aus diesen genannten Gründen ist Selbstreflexion oftmals das Endziel eines langen Weges, das manches Mal aufgrund der aufzuarbeitenden grundlegender Entwicklungsaspekte am Weg nicht erreicht werden kann, beschrieben.

Bezüglich des Aspekts der Authentizität hat sich gezeigt, dass sowohl die einzelnen Pädagoginnen, als auch das gesamte Team reflektiert und echt bzw. eine Einheit sein müssen, damit ein entwicklungsförderndes Klima geschaffen werden kann. Die aus dem Team hervorgehenden Aussagen müssen klar und einheitlich sein, sodass sie den Kindern Orientierung und Stabilität bieten.

8.3. SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNGEMEINSCHAFT

Im nachstehenden wird die letzte Kategorie, die sich allgemein mit dem Thema Wohngemeinschaften beschäftigt in fünf Unterkategorien gegliedert. Einleitend wird die gegenwärtige Praxis anhand der erhobenen Aussagen näher beleuchtet, bevor im Weiteren sowohl auf das Konzept der Institution und die damit einhergehenden Aufgabengebiete der Sozialpädagoginnen eingegangen wird. Abschließend werden die von den Interviewpartnerinnen hervorgebrachten Vor- und Nachteile kurz umrissen.

8.3.1. GEGENWÄRTIGE PRAXIS

KODIERREGEL:

Hinzugefügt werden jene Inhalte, die sich im weitesten Sinne mit den aktuell praktizierenden „Techniken und Methoden“ sowie deren Entwicklung und Verlauf beschäftigen.

„Da geht’s dann ein Stück weiter, nur muss man schon sagen, der Mensch wird nicht 70 Jahre alt und lernt nur 15 Jahre lang, sondern der entwickelt sich dann scho noch lange ein Stück weiter (l:mhm) und das ist dann auch gekommen und daher glaub ich, dass es dann, das war auch der Grund, warums eigentlich dann nicht mehr so aktuell war, weil man dann davon abgegangen ist, da sichs anzuschauen (...)“ (Interview A, S.126, Z.208-213)

„(...) also es gibt wirklich sehr viele sehr hochqualifizierte Leute; dementsprechend sind zum Teil die Schwerpunkte, mit welchen Methoden gearbeitet wird, verschieden, was mir ein ... ja was wo ich ein bisschen, wie gsagt und das kommt obwohl ich selbst Systemikerin bin, wirklich aus dem Systemischen, wo ich jetzt ein Stück fürchte, dass zu sehr in auf den Fokus Arbeiten mit den Eltern geschaut wird (l:mhm) ja, dass muss man wie gsagt sich anschauen in der Balance und dann die Zuwendungszeit für die Kinder (l:mhm) und ob die Ressourcen dazu ausreichend vorhanden sind, das is so ein bisl eine Tendenz (...)“ (Interview A, S.127, Z.262-270)

RESÜMÉ

Die Textauszüge, die hier von nur einer Pädagogin stammen und daher nicht getrennt vom Resümé zusammengefasst wurden, müssen im Kontext der Fragestellung nach den gegenwärtigen „Methoden“ in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften gesehen werden. Diesbezüglich kann dann gesagt werden, dass die Befragte A die Tendenz dahingehend sieht, dass aktuell dem Umfeld des Heranwachsenden viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und der Blick für einen optimale Balance zwischen Arbeit mit dem Heranwachsenden und seinen Eltern nicht verloren gehen darf. Auf der anderen Seite sieht sie den Grund für eine solche Schwerpunktverlagerung in den Querschnittbetrachtungen, die innerhalb des nicht-direktiven Trends stattfand: Die Beobachtung der Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen innerhalb des Ansatzes wurden nicht auf einen längeren Zeitraum hin, sondern lediglich in jenem Abschnitt betrachtet, in denen die Pädagogen mit ihnen nicht-direktiv gearbeitet haben.

8.3.2. WG- KONZEPT

KODIERREGEL

Diese Kategorie impliziert Aussagen bezüglich des Konzepts sozialpädagogischer Wohngemeinschaften.

„(...) grundsätzlich ist der Versuch alleine mit dem WG-Konzept mehr Alltagsnähe herzustellen, (...) einfach ein Konzept dieses näher am Wohnort, dieses Konzept Nähe am Alltag, normale Nachbarn, also es hat auch das Konzept, also alle diese Konzepte haben irgendwo Grenzen. Ich denk mir das ideale Konzept mit dem man sagt: So das bringts ist es nicht, (...) Also ich denk mir die Qualität die da geleistet wird, das was man sich überlegt, ist sehr hoch, aber es ist halt es ist halt trotzdem eine künstliche Welt, in der die Kinder leben (...)“ (Interview A, S.6127., Z.278-289)

Aus diesem Textausschnitt geht hervor, dass das Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft eines ist, das die Nähe zum Alltag, und Normalität postuliert und umzusetzen versucht. Die Interviewte A gesteht sich trotz allem ein, dass es kein perfektes Konzept gibt und jedes Herausnehmen der Heranwachsenden aus ihren Familien und die damit einhergehende Unterbringung in einer Institution für das Kind oder den Jugendlichen ein Leben in einer künstlich geschaffenen „Normalität“ ist. Dies bedeutet für sie nicht, dass hier qualitativ minderwertige Arbeit geleistet wird, im Gegenteil!

„(...) also der Leitsatz ist natürlich immer so kurz wie nötig und je kleiner die Kinder, desto schneller sollte man sie Rückführen.“ (Interview D, S.150, Z.113-115)

Interviewpartnerin D hebt hervor, dass es im Konzept der Wohngemeinschaft um die Rückführung der Heranwachsenden in die Familie geht, sofern das möglich ist. Je jünger die Kinder sind, desto rascher sollte dies geschehen.

„Wir betreuen Kinder und Jugendliche die durch Krisensituationen nicht mehr in der Familie leben können. sie bleiben mehr oder weniger lang bei uns in

der WG. Eigentlich mehr oder weniger vorübergehend.“ (Interview E, S.161, Z.23-26)

„(...) für mich ist es wichtig, dass ich den Kindern ein gewisses Maß an Familienleben vermitteln kann (...)“ (Interview E, S.165, S.211f.)

Diese Passage von der Pädagogin E untermauert die bereits von A getätigte Aussage, dass innerhalb der Wohngemeinschaft die Herstellung eines Familienlebens für die Kinder wichtig ist. Außerdem stellt auch sie fest, dass das Konzept der WG keine dauerhafte Unterbringung für Heranwachsende vorsieht, sondern eine Interventionsmöglichkeit in Krisensituationen darstellen sollte.

RESÜMÉ

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Konzept der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft eine Möglichkeit der Unterbringung für Kinder und Jugendliche ist, bei denen die Absicht besteht, sie wieder in die Familie zu entlassen, da die Wohngemeinschaft trotz ihrer Nähe zur Normalität und des Versuchs Alltag herzustellen für die Kinder eine künstlich erzeugte Welt ist. Die Qualität der dort stattfindenden sozialpädagogischen Bemühungen und Arbeit den Kindern ein zu Hause zu bieten, ist nichts desto trotz sehr hoch.

8.3.3. AUFGABENGEBIETE DER SOZIALPÄDAGOGINEN

KODIERREGEL

Dieser Unterkategorie werden all jene Aussagen zugeordnet, die sich mit den Aufgaben der betreuenden Sozialpädagoginnen in den Wohngemeinschaften auseinandersetzen.

„Das heisst man kümmert sich um Arbeitssituation, Schule, Kontakte mit dort, Elternabende, Elternarbeit, also Gespräche mit Eltern, organisieren von Dingen bezüglich Beruf und Schule, jo Unterstützung im Lernbereich da gibts sicher no viele andere Dinge. Hoit den Lebensalltag mit denen zu gestalten.

Hilfe und Unterstützung zu sein in allen Lagen, wenns Schwierigkeiten mit den Eltern gibt, oder in der Schule usw.“ (Interview B, S.133, Z.50-56)

Die Pädagogin B beschreibt als Aufgabengebiet die Bewältigung des Alltags, zu dem soziale Kontakte zu den Eltern, Lehrern oder Arbeitsgebern, aber auch die Unterstützung der Heranwachsenden im Beruf, der Schule oder bei Beziehungen.

„(...) von Kinder kommen nach Hause, essen, Aufgabe machen und alles was, was so im Laufe des Tages anfällt, bishin zum Schlafengehen dann halt über Hygienische, über Problemchen, die sich einfach ergeben, über strukturelle Gschichten untereinander unter den Kindern, Probleme mit den Eltern, Freunden oder was weiß ich, auch Liebeskummer, so Probleme, die halt im Alltag anfallen.“ (Interview C, S.138f., Z.41-46)

„(...) afoch aufzuarbeiten und die Schuld von ihnen wegzunehmen (...)“ (Interview C, S.139, Z.140)

„(...) wir arbeiten sehr unterschiedlich, wenn wir wissen, die Unterbringung ist jetzt ein Jahr oder zwei Jahr, da is, da is natürliche in anderes Erarbeiten notwendig, als wenn wir jetzt wissen: Ok die Eltern sind bis zur Verselbstständigung a Ressoruce, ich mein da müssen wir ersetzend arbeiten und nicht ergänzend (...)“ (Interview C, S.142, Z.177-181)

„(...) wir schauen hoit einfach auch, wie wir die Eltern dabei unterstützen können dass sie die Beziehung zu den Kindern verbessern (...)“ (Interview C, S.146, Z.347f.)

Wie herauszulesen ist, betrifft auch bei Interviewpartnerin C das Aufgabengebiet die Bewältigung des Alltags, wobei sie darüber hinaus auch einerseits die Elternarbeit beschreibt, die je nach Präsenz unterstützend und ergänzend, oder aber ersetzend geschehen kann, auf der anderen Seite aber auch die interpersonelle Arbeit mit den Heranwachsenden, in der es oftmals um die „Befreiung“ des Kindes von dem Gedanken, an der Abnahme schuld zu sein, geht.

„(...) also meine Aufgaben jetzt, ich glieders mal in Großpunkte, da gehts mal um Versorgung der Kinder mit allem was da halt dazu gehört, ja, also vom Kochen über Einkaufen über Arztbesuche, über Gewandekauf, und und und also alles was jetzt im weitesten Sinn zur Versorgung dazugehört, sag ich jetzt einmal dann gehts auch um Schutz, wir bieten den Kindern ja hier auch Schutz vor ah Gefährdung, und dann geht es natürlich darum, dass wir versuchen am Defizite aufzuarbeiten, die wir bei den Kindern beobachten ...je nachdem was wir halt beobachten, sei es was Medizinisches, dann geht man eben, was I net, zum Arzt und organisiert Einlagen, sei es was Psychologisches, (...) dann gibts ein psychologisches Gutachten, wo wir dann sehen können, was braucht das Kind (...)“ (interview D, S.149, Z.70-81)

„(...) in der Zwischenzeit mit den Eltern auch intensiv gearbeitet werden muss da mangelts zum Teil ein bisschen an Ressourcen (...)“ (Interview D, S.150, Z.115-117)

„(...) und natürlich dann wenn die Kinder da sind, alle möglichen Fragen zu beantworten, genau, mit ihnen zu spielen und rauszugehen, miteinander zu leben und natürlich über Familie hinaus zu sehen, ok wo braucht das Kind, was muss ich da jetzt konkret aufgreifen also über das normale Maß ein bisl hinaus, mit einem andren Blick hinzuschauen (...)“ (Interview D, S.150, Z.120-125)

„(...) wir arbeiten familienergänzend und –unterstützend (...)“ (Interview D, S.152, Z.220.)

„(...) diese Trauer aushalten und eine unsrer Hauptaufgaben sie darin zu stärken, dass sie das besser aushalten kann ja, es geht nicht darum, dass sie nicht traurig sein soll (...)“ (Interview D, S.155, Z-334-336)

„Was auch für uns immer wieder ein Thema is, ist auch Mitbestimmung der Kinder das ist uns auch ganz wichtig. Dass es um ihre Themen geht, um ihr Leben und wie gsagt, bei einem vier jährigen schaut das anders aus als bei einem 16 jährigen, aber doch diese Selbstbestimmung, die ist uns ganz wichtig. Das wir die Erarbeiten.“ (Interview D, S.157, Z.457-461)

Die Befragte D erzählt ebenso von den alltäglichen Handlungen, die gemeinsam mit den Kindern absolviert und gemeistert werden müssen. Darüber hinaus nennt sie als wichtige Aufgaben jene des Schutzes sowie das Aufarbeiten der Defizite, z.B.: das Zulassen und Aushalten von starken Emotionen, wenn notwendig mit Hilfe von Außen. Weiters wird auf die Selbst- und Mitbestimmung der Heranwachsenden in alltäglichen aber auch bei individuellen Anliegen und Aufgaben großen Wert gelegt. Ebenso betont sie die intensive Elternarbeit, die jedoch auch immer eine Frage der Ressourcen ist.

RESÜMÉ

Das Aufgabengebiet der Sozialpädagoginnen in Wohngemeinschaften umfasst unterschiedlichste Bereiche: Angefangen beim Schutz vor Gefährdung, über die Bewältigung von und Unterstützung bei alltäglichen Aufgaben, dem Besuch von Schule oder Arbeit, den sozialen Kontakten mit Lehrern, Arbeitgebern oder Eltern, bis hin zur Aufarbeitung physischer oder psychischer Defizite. Wichtig ist den Betreuerinnen die Mit- und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen.

8.3.4. VORTEILE

KODIERREGEL

Genannte Vorteile der sozialpädagogischen Wohneinrichtungen werden hierzu kategorisiert.

„(...) da is goa kane Individualität in großen Gruppen (...) hob I vorher vergessen in an Kinderheim gearbeitet (...)\”, (Interview B, S.136, Z.194f.)

Gegensätzlich zu früheren Kinderheimen, in denen große Gruppen betreut wurden, liegt der Vorteil der WG in den kleinen Gruppen, in der Individualität Platz findet, so Interviewpartnerin B.

RESÜMÉ

Der Vorteil der Wohngemeinschaft im Gegensatz zu Kinderheimen besteht darin, dass auf Individualität mehr Rücksicht genommen werden kann.

8.3.5. NACHTEILE

KODIERREGEL

Die von den Befragten genannten Nachteile sozialpädagogischer Wohngemeinschaften werden hier eingeordnet.

„I glaub, dass für manche Kinder so eine Einrichtung idealer wäre als eine WG, weil wie soi Interviewer: des ah, wir hom teilweise sehr sehr schwierige Jugendliche und do is es günstig, wenn ma ned alleine im Dienst is, wemma ned, wemma zu Zweit wäre und auf so Eskalationen einfach besser eingehen kann. Wenn hier eine durchdreht, oder mir mim Küchenmesser nochrennt, kann I nur die Tür zu machen und die Polizei anrufen und wenn I oba zu zweit oder zu Dritt wäre in so einem großen Haus, des gut geführt is, (...) einfoch besser in der Lage ist so schwierige Situationen besser zu meistern und guat umgehen, doss es für uns olle lehrreich is, jo. (...) und des wäre hoit der Vorteil für schwierige Kinder, für sehr aggressive Kinder, für sehr belastete Kinder. Dass man mehr Einsatzmöglichkeiten hot und sie helfen kann, jo, dass sie a die Sozialpädagogen unterstützen kennen und miteinander in einer Situation, die eskalierend wirken kann,) des komma oft allan ned.“ (Interview B, S.136, 205-221)

Wie herauszulesen ist, sieht die Sozialpädagogin B den Nachteil der WG in der alleinigen Betreuung sehr schwieriger Kinder und Jugendlichen sieht, da durch die Anwesenheit mehrerer Betreuer und die gegenseitige Unterstützung bessere Interventions- und Deeskalationsmöglichkeiten bestünden. Bei einer Mehrfachbetreuung könnte auch eine Eskalation und die damit einhergehende Bewältigungs- bzw. Bearbeitungsmethode zweier Pädagogen eine lehrreiche Situation für das Kind oder den Jugendlichen darstellen.

„Nachdem ich die Sondererzieherausbildung auch habe und im Sonderhort arbeitete, wüsste ich viele Fördermöglichkeiten, habe aber leider zu wenig Zeit und Ruhe dazu, weil es halt Alltag ist und Aufgaben mit jedem Kind zu

machen sind. Es ist auch schwierig sich mit einem einzelnen Kind irgendwo zurückzuziehen.“ (Interview E, S.165, Z.194-198)

Die Befragte E sieht den Nachteil in der wenigen Zeit und Ruhe, die ihr mit und für die einzelnen Kinder und Jugendlichen bleibt. Förderungsmöglichkeiten kommen daher leider oftmals zu kurz.

RESÜMÉ

Die alleinige Betreuung der Kinder sehen beide Betreuerinnen als Nachteil: Einerseits in kritischen Situationen, die zu eskalieren drohen, andererseits aber fehlt auch für die Einzelbetreuung der Heranwachsenden aufgrund der täglich zu bewältigenden Aufgaben Zeit. Mit einem zweiten Betreuer als Unterstützung gäbe es mehr Rückzugsmöglichkeiten mit einzelnen Kindern bzw. Jugendlichen aber auch die Möglichkeit für die Heranwachsenden aus eskalierenden Situationen qualitativ hochwertigere Lernerfahrungen zu gewinnen.

CONCLUSIO DER KATEGORIE „SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNUNGEMEINSCHAFT“

Die gegenwärtige sozialpädagogische Praxis in Wohngemeinschaften tendiert dazu das Umfeld des Kinder und Jugendlichen zu thematisieren und in die Entwicklung des Kindes einzubinden. Wichtig ist jedoch, die primäre Aufmerksamkeit dennoch auf den Heranwachsenden zu lenken und die Balance zwischen Elternarbeit und Kinder- bzw. Jugendarbeit zu finden. Weiters, so die Vermutung der Interviewpartnerin A liegt der Grund im „methodischen“ Wechsel vom nicht-direktiven Ansatz nach Carl Rogers hin zu einem Systemischen Zugang darin, dass die Entwicklungen jener Heranwachsenden, die nach Rogers Ansatz betreut wurden nicht auf längere Sicht betrachtet wurden. Bezüglich des Konzepts der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft kann festgehalten werden, dass die Umsetzung den Kindern und Jugendlichen vorübergehend ein zu Hause, das sich durch Alltag und Normalität auszeichnet, zu bieten, qualitativ hochwertig ist, jedoch trotzdem eine für die Heranwachsenden künstliche Welt darstellt. Durch die intensive Elternarbeit und Unterstützung derer seitens der Sozialpädagogen wird das Ziel einer baldigen Rückführung in die Familie angestrebt. Neben

den genannten Aufgaben bieten die Betreuer den Kindern und Jugendlichen Hilfe und Stabilität im Umgang mit Schule, Beruf und der Aufarbeitung entwicklungsbezogener Defizite. Wichtig ist den Pädagoginnen die Selbstbestimmung und Wahrung der Individualität der Heranwachsenden in den sie betreffenden Bereichen, worin auch der Vorteil der WG zu sehen ist. Nachteile sehen die Befragten in der alleinigen Betreuung der Kinder, da bei eskalierenden Situationen nicht in dem Ausmaß auf die Kinder eingegangen werden kann, wie es seitens der Pädagoginnen wünschenswert ist, und außerdem wenig Zeit und Raum für individuelle Einzelkontakte besteht, da zu jeder Zeit alle Kinder von der im Dienst seienden Pädagogin gut versorgt sein müssen.

Das abschließende 9. Kapitel befasst sich mit der Ergebnisinterpretation der zuvor dargelegten Untersuchungsdaten sowie deren Diskussion hinsichtlich der Umsetzbarkeit in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften.

9. ERGEBNISINTERPRETATION UND –DISKUSSION

Das gegenwärtige Kapitel widmet sich den Möglichkeiten und Chancen der Umsetzung nicht-direktiver Aspekte in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften sowie der Diskussion der durch das problemzentrierte Interview erhobenen Daten im Sinne der Forschungsfrage: Inwieweit kann der nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers im Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen praktiziert werden; welche Differenzen ergeben sich hinsichtlich der gegenwärtigen Praxis und wie können Vor- und Nachteile diskutiert werden?

Diesbezüglich werden die drei Hauptkategorien „Verhaltensauffälligkeit“, „Nicht-Direktivität“ sowie „sozialpädagogische Wohngemeinschaft“ herangezogen, und im weiteren Verlauf kategorienübergreifend mit Blick auf die recherchierte Literatur ausführlich behandelt.

Bei Betrachtung der Ergebnisse seitens der interviewten Sozialpädagoginnen hinsichtlich der Charakterisierung der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten lässt sich sagen, dass zwei Drittel der Befragten von Heranwachsenden sprechen, die orientierungs- und grenzenlos sind. Dies resultiert laut Befragung aus den fehlenden Vorerfahrungen mit Stabilität und zuverlässigen Strukturen, was die Freiraum bietende Arbeit, wie in den Textpassagen zu Kapitel 9.1.4. deutlich gezeigt wurde, erschwert. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten benötigen klare Regeln und einen strukturierten Tagesablauf, um Sicherheit im Umgang mit ihrem sozialen Umfeld, aber auch mit ihrem Selbst zu erlangen. Wolfgang Hinte (2005) sieht, wie auch bereits in Kapitel 2 in Verbindung mit Rauschenbach (2009) besprochen, die Ursachen dessen im andauernden gesellschaftlichen Wandel, der die Aufrechterhaltung familiärer Strukturen und Traditionen sowie die Weitergabe gesellschaftlich anerkannter Werte schwierig gestaltet. Weiters kam seitens der Interviewperson A (S.6, Z.246ff.) zur Sprache, dass das Verhalten, welches die Heranwachsenden als Reaktion auf bestimmte Situationen bieten, die für sie einzig richtig erscheinende Handlungsmöglichkeit ist, da sie auch in diesem Bereich wenig bis keine

Erfahrungen erwerben konnten und aus diesem Grund keine Handlungsalternative besitzen. Was also von der Gesellschaft als Fehlverhalten tituliert wird, ist die einzig bekannte Handlungsform des Heranwachsenden, die mit Hilfe einer stützenden Pädagogik, bei der die Kinder und Jugendlichen bedingungslos wertgeschätzt werden und durch klare Regeln Stabilität und Orientierung erlangen, sodass Handlungsalternativen erworben und der Blick für Neues erweitert werden kann. Mit dieser Sichtweise geht die Annahme der ganzheitlichen Betrachtung einher, die davon ausgeht, dass das Individuum immer in seinem Kontext, d.h. mit Blick auf die von ihm bereits gemachten Erfahrungen, die bisherigen Entwicklungsumstände, und die daraus resultierenden für den Menschen zielführenden Handlungen, wie dem Umgehen stabiler Strukturen, betrachtet werden soll (s. Kapitel 4.2.). Das zuvor bei strikten Regeln auftretende Ausweichverhalten wandelt sich, mit zunehmender Erfahrung und der dafür als Voraussetzung dienenden zuverlässigen Beziehung des Heranwachsenden zu einem kongruenten Sozialpädagogen, hin zu selbstverantwortungsvollem Handeln. In diesem Zusammenhang gingen alle Interviewerinnen da core – klare Grenzen, strukturierte Tagesabläufe und wiederkehrende Fixpunkte sind notwendig, um den Heranwachsenden Sicherheit und Stabilität zu bieten. Wiederholende Ereignisse sorgen besonders für jüngere Kinder als Orientierungspunkte, nach denen die übrigen Tagesaktivitäten ausgerichtet werden können. Bezogen auf den von Rogers hervorgebrachten Aspekt der klaren Situationsdefinition (zumeist in Bezug auf Beratungssituationen) kann hierzu aufgrund der erhobenen Daten gesagt werden, dass der Alltag der Heranwachsenden durch den Besuch einer Bildungseinrichtung bzw. der Arbeitsstätte bereits vorstrukturiert ist. Die in den Wohngemeinschaften fixierten Tagesstrukturen verdichten den organisierten Alltag und verringern somit die Zeit für individuelle Freiheiten. Nichts desto trotz wird dadurch die Situation klar definiert, sodass den Heranwachsenden, ebenso wie Rogers Klienten, ein Orientierungsrahmen geboten wird, innerhalb dessen Raum für Individualität und Freiheit bleibt. Wird nun noch einmal einen Schritt zurück gegangen, muss der fundamentalste Aspekt des nicht-direktiven Ansatzes und ebenso der Arbeit

mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten näher betrachtet werden: die Beziehung.

Beziehungsarbeit in sozialpädagogischen Settings zeigt sich durch gemeinsame Tätigkeiten, Einzelkontakte und Gespräche. Ohne Beziehung kann kein gemeinsames Arbeiten stattfinden, so die Pädagoginnen. Der Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Beziehung geschieht seitens des Sozialpädagogen durch bedingungslose Wertschätzung, Kongruenz und Akzeptanz, wie auch in Kapitel 5.3. durch Carl Rogers, um Persönlichkeitsänderung zu bewirken, postuliert wird. Die Beziehungsarbeit in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft gestaltet sich aufgrund der Dienstzeiten (24-Stunden-Dienste) und des Konzepts der Wohngemeinschaft (vorübergehende Unterbringung bis zu Rückführung in die Familie) schwierig: Der Vorteil der wechselnden Betreuer liegt für die Heranwachsenden einerseits darin, dass sie je nach diensthabenden Pädagogen entscheiden können, was sie mit ihm besprechen, auf der anderen Seite müssen sie auch lernen mit jenem Betreuer auszukommen, der nicht zu ihrem engerem Bezugskreis gehört (s. Kapitel 9.2.3.). Auf der Beziehungsbasis, die sich durch Regelmäßigkeit, Respekt und Kongruenz auszeichnet kann mit den Kindern, je nach individuellen Vorerfahrungen und Alter gearbeitet, reflexiv in Form von Gesprächen, oder gemeinsamem Tun gearbeitet werden, was in Kapitel 9.2.4 anhand vorgebrachter Transkriptausschnitte deutlich wurde.

Der Unterschied jedoch zu Carl Rogers' Ansatz der nicht-direktiven Beratung besteht in der Umsetzung der Gesprächsführung. Alle befragten Sozialpädagoginnen berichteten von reflexiven Gesprächen, die sie täglich mit den Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten führen. Die Selbstverständlichkeit der reflexiven Gespräche hat je nach Bedarf und Ressourcen der Kinder, sowohl in Einzel-, als auch in Gruppengesprächen Einzug gewonnen. Relevante Themen und den damit verbundenen Emotionen wird ausreichend Raum und Zeit zur Aufarbeitung eingeräumt. Dies geschieht in den Tagesablauf integriert und umfasst Gespräche über den Schul- oder Arbeitstag sowie aktuell präsente und/oder emotional belastende Themen, welche die Heranwachsenden beschäftigen und für bereits an Selbstverständlichkeit gewonnen haben. Regelmäßige intensive

Einzelkontakte sind z.B.: bei abendlichen Routinen, jedoch nicht in dem Ausmaß der Beratungsstunden Rogers' möglich. Dies wäre auch, so eine der Interviewpartnerinnen aufgrund des sozialen Backgrounds der Kinder nicht möglich, da diese in einem Umfeld aufwuchsen, in dem Reflexivität wenig thematisiert wird. Die bewusste Wahrnehmung und der Umgang mit der eigenen Gefühlswelt stellt für diese Kinder Neuland dar, auf dem sie sich langsam vorwärts tasten müssen, und auf dem reflexive Gespräche im Sinne Rogers großen Stress und Spannung erzeugen würden. Die Alternativmethode zu den Einzelgesprächen fand diese Interviewte ebenso wie die anderen Pädagogen in handlungsbezogenen Gesprächen, die im Rahmen von Spielen, Kochen oder anderen Alltagshandlungen vollzogen und von Kindern mit wenig Erfahrung im reflexiven Bereich nicht vorrangig als Gespräch wahrgenommen werden, sodass individuell relevante und belastende Themen ohne Stress zu erzeugen, besprochen werden können. Prinzipiell muss jedoch auch festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten zumeist aus Mangelsituationen kommen und daher die Befriedigung basaler Grundbedürfnisse, wie gesunde und ausreichende Ernährung, Zuwendung, etc. sowie die Aufarbeitung individueller Defizite primär im Vordergrund stehen, sodass die reflexive Gesprächsführung nach Rogers als Ziel eines langen Weges gesehen wird. Wichtig für die gesunde Entwicklung des Heranwachsenden ist die Authentizität und Kongruenz seitens der Sozialpädagogen (Hutterer, 2006), Dies gilt sowohl für jeden Einzelnen, als auch für das Team an sich. Aus dem erhobenen Datenmaterial geht die Bedeutung der Einigkeit, Klarheit und Echtheit der Betreuer deutlich hervor, denn Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten benötigen, wie bereits erwähnt klare Regeln und Strukturen. Da die Heranwachsenden immer von einem Pädagogen betreut werden, ist es die Aufgabe der Betreuer als Team Grenzen und Regeln zu definieren, die von jedem praktiziert und eingehalten werden. Dies geschieht zum Wohl der Kinder und Jugendlichen, da bestimmte Fixpunkte Sicherheit und Stabilität bieten, die sich auf die Entwicklung des Heranwachsenden positiv auswirken. Ein ebenso wichtiger Aspekt, den Rogers (2007¹²) als Voraussetzung zu Entwicklung und Veränderung der Persönlichkeit sieht, ist das bereitstellen einer urteilsfreien Atmosphäre. Auch dieser inhaltliche

Schwerpunkt des nicht-direktiven Ansatzes wird durch die Sozialpädagoginnen abgedeckt, die den Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass die Beziehung zwischen ihnen und der damit einhergehende Respekt und die Wertschätzung stärker sind, als auftretende, nicht der Norm entsprechende Verhaltensweisen. Dieses wachstumsfördernde Klima dient wiederum als Grundlage der bewussten Selbstwahrnehmung sowie des Annehmens und der Akzeptanz persönlicher Ich-Anteile und, möglicherweise bereits die Integrierung dieser Aspekte in das Selbstbild, sodass im Sinne Rogers (2006¹⁶) neue Problemlösungsstrategien, realistischere Selbsteinschätzungen und die Reduktion psychischer Abwehr bei unbekanntem, stabilen Strukturen herausgebildet werden können.

Rückblickend zum Aspekt der Authentizität lässt sich ergänzen, dass die Textpassage der Interviewpartnerin B (siehe Kapitel 9.2.5.) eine andere Form der Authentizität wieder spiegelt, nämlich jene, mit Bedacht auf das Wohl des Kindes, die gemeinsame Entscheidung mit dem Heranwachsenden für eine vorübergehende Pausierung des intensiven Bezugskontaktes, um die positive Weiterentwicklung des Kindes zu fördern. Diese Art der Authentizität stellt für die Autorin ein hohes Maß an Selbstreflexion und Glaube an die Aktualisierungstendenz des Heranwachsenden seitens der Pädagogin dar. Die Annahme der Selbstaktualisierungstendenz teilen zwei weitere Pädagoginnen, die darin die Antriebskraft der Kinder sehen, um großes Leid, Gewalt und Vernachlässigung aushalten zu können und trotzdem nach der Weiterentwicklung des Selbst, auf das individuell gestaltete Ideal hin, streben. Die Kollegin E sieht diese Antriebsenergie als Konzept einer Spirale in der sich im Laufe der Entwicklung Ressourcen bilden, auf die zugegriffen werden kann. Bei einschneidenden Erlebnisinhalten kann es jedoch zu einem „Rückfall“ kommen, sodass bereits erarbeitete Inhalte anhand anderer Ressourcen erneut thematisiert werden müssen (siehe Kapitel 9.2.2.). Dies impliziert jedoch trotzdem eine Kraft, die als Antrieb zur Erarbeitung der Ressource dient. Somit wäre auch dies eine Form der Selbstaktualisierungstendenz, wenngleich nicht ausgeschlossen werden kann, dass bereits thematisierte Inhalte erneut an Aktualität erlangen und daher ein weiteres Mal er- und bearbeitet werden müssen.

Zusammenfassend und mit Blick auf die Forschungsfrage kann somit gesagt werden, dass nicht-direktive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften bedingt möglich ist. Wie aus jedem einzelnen Interview hervor geht, hat sich das humanistische Menschenbild im Bereich der Sozialpädagogik in dem Maße manifestiert, dass von einem Heranwachsenden als dynamisches, sich ständig weiterentwickelndes Individuum als Einheit im jeweiligen Kontext ausgegangen wird. In Weiterführung dessen kann die Selbstaktualisierungstendenz, wenn teilweise nur indirekt dargestellt, genannt werden: Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten sind durch negative Erfahrungen im Bereich der physischen und psychischen Gewalt oftmals schwer vorbelastet; trotz allem geben sie nicht auf, sondern streben nach dem Erhalt bzw. der Weiterentwicklung des Organismus und des Selbst! Dies wird in den intensiven Beziehungen, die sie zu den jeweiligen Sozialpädagoginnen haben, deutlich. Dieser zwischenmenschliche Kontakt, der sich durch bedingungslose Wertschätzung, Achtung und Respekt, ebenso wie durch Unterstützung und zur Verfügung stellen einer wachstumsfördernden Atmosphäre in Form von gemeinsamen Unternehmungen, abendlichen Routinen im Einzelkontakt, Zulassen und Ermutigung zu Emotion etc. auszeichnet, bietet die Grundlage körperliche, kognitive und seelische Mängel sowie individuelle Defizite aufzuarbeiten. Dies geschieht zusätzlich zu den im Alltag anfallenden Anforderungen wie der Versorgung der Kinder, dem schulischen/beruflichen Kontakt und den damit einhergehenden Verpflichtungen, den bürokratischen Angelegenheiten sowie den Bemühungen den Heranwachsenden ein liebevolles zu Hause und weitestgehend Normalität zu bieten. Die Qualität sozialpädagogischer Arbeit wird für die Gesellschaft in Form von selbstverantwortlichen, kontaktfreudigen und offenen jungen Menschen sichtbar, die sich Dank des Engagements der betreuenden Sozialpädagogen und deren Glauben an die Kraft des Einzelnen schwierige Lebenssituation überwinden zu können gesund entwickeln können.

10. LITERATURVERZEICHNIS

Ahrbeck, B., Willmann M. (Hrsg.) (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer

Aigner, M. (2008): Früherkennung und Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten mit speziellem Fokus auf Verhaltensauffälligkeiten. Diplomarbeit. Wien:Universität Wien:

Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (1984): Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Wien: Österreichischer Bundesverlag

Behr, M. & Cornelius-White, J.H.D. (2008): Facilitaty Young People's Development. Internation perspectives on person-centered theory and practice. Ross-on-Wye: PCCS Books

Buddrus, V. (1995): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Band 5. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Cornelius-White, J.H.D. (2005): Trust builds learning. The context and effectiveness of non-directivity in education in: Levitt, Brian E.: Embracing non-directivity. Reasessing theory and practice in the 21st century. (S.314-323) Ross-on-Wye: PCCS Books

Dauber, H. (1997): Grundlagen humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Färber, H.-P., Lipps, W., Syfarth, T. (Hrsg.) (2003): Besonderheiten seelischer Entwicklung. Störung – Krankheit – Chance. Tübingen: Attemto Verlag

Flick, U. (2002⁶): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH

Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (GwG) (1987): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Goetze, H. (2001): Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik. Band 5 Berlin: Marhold Verlag

Groddeck, N. (2002): Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. Darmstadt: Primus-Verlag

Hillenbrand, C.(2006³): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Von Hilsheimer, G. (1975): Verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. Übungsprogramme und praktische Anregungen für Erzieher, Lehrer und Eltern. Ravensburg: Otto Maier Verlag

Hutterer, R. (2006): Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität einer interdisziplinären Denkrichtung. Wien: Springer Verlag

Hutterer, R. (Hg.) & Stipsits, R. (1992): Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie. Kritik und Würdigung zu ihrem 50jährigem Bestehen. Mit einem historischen Beitrag von Carl R. Rogers. Wien: WUV Universitätsverlag

Karmann, G. (1987): Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze. Perspektiven für eine Integrative Agogik. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt

König, E. & Zedler, P. (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim/Basen: Beltz Verlag

Kupffer, H. (Hg.) (1978): Erziehung verhaltensgestörter Kinder. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag

Lamnek, S. (2005⁴): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Levitt, B. E. (2005): Embracing non-directivity. Reassessing person-centered theory and practice for the 21st century. Herefordshire: PCCS Books Ltd.

Mayring, P. (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Mayring, P. (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Metzinger, A. (2005): Verhaltensprobleme erkennen, verstehen und behandeln. Band 6. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Müller, C. (2005): Sozialpädagogik als Erziehung Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Myschker, N. (2009⁶): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen-Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer

Petermann, F. (Hrsg.) (1987): Verhaltensgestörten Pädagogik. Neue Ansätze und ihre Erfolge. Berlin: Marhold Verlag

Petermann, U. (Hrsg.) (1994): Verhaltensauffällige Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen. Salzburg: Otto Müller Verlag

Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Rogers, C. R. (1975): Partnerschule. Zusammenleben will gelernt sein - das offene Gespräch mit Paaren und Ehepaaren. München: Kindler Verlag

Rogers, C. R. (1980): Non-directivity: an ontological Concept. In: Levitt, Brian E.: (2005): Embracing non-directivity. Reassessing person-centered theory and practice for the 21st century. S. 62-74, Ross-on-Wye: PCCS Books

Rogers, C. R. (1984): Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel Verlag

Rogers, C. R. (2001¹⁶): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

Rogers, C. R. (2005¹⁷): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

Rogers, C. R. (2006¹⁶): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Rogers, C. R. (2007¹²): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

Rogers, C. R. (2009): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. München: Reinhardt Verlag

Speck, O. (1979): Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

Tausch R., Tausch A.-M. (1991¹⁰): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Tröster H. (2009): Früherkennung im Kindes- und Jugendalter. Strategien bei Entwicklungs- Lern und Verhaltensstörungen. Göttingen: Hogrefe Verlag

Vernooij, M.A., Wittrock, M. (Hg.) (2008²): Verhaltensgestört?! Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: Schöningh Verlag

Völker, U. (Hrsg.) (1980): Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft von Menschen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Voß, R. (1987): Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus Verlag

11. ANHANG

11.1. KURZFRAGEBOGEN UND INTERVIEWLEITFADEN

Einleitung

Herzlichen Dank, dass Sie sich für mich Zeit nehmen. Das Interview wird, wie sie bereits wissen, für meine Diplomarbeit verwendet und muss daher aufgezeichnet werden. Es wird jedoch ausschließlich dafür verwendet und gerne, sofern Sie das wünschen, anonymisiert.

Ich habe das Interview dem Forschungsthema entsprechend in 3 Themenblöcke gegliedert, zu denen ich Sie gerne „befragen“ möchte.

Alles Ihnen Wichtige ist auch für mich und somit für die Beantwortung der Forschungsfrage interessant. Es wird eine Erzählsituation für Sie sein, in der ich bei Bedarf Impulse gebe oder zum besseren Verständnis nachfragen werde.

Primär sind Ihre Meinung und Erlebnisse wichtig, da Sie die Expertin sind und ich gerne in mehr über „Ihr“ Themengebiet in Erfahrung bringen will.

Für die Interviewsituation selbst hätte ich 30 – 45 Minuten eingeplant, wobei wir je nach Bedarf natürlich mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen können.

Im Anschluss an die Ausarbeitung kann ich Ihnen bei Interesse gerne ein Transkript zukommen lassen.

Als Einleitung würde ich Sie bitten, dass Sie mir einen Einblick in Ihre Schul-, bzw. Berufsausbildung sowie in Ihr gegenwärtiges berufliches Aufgabengebiet geben.

Kurzfragebogen

- Schulbildung bzw. Berufsausbildung
- Derzeitiges berufliches Aufgabengebiet

Interviewleitfaden:

Nicht-Direktivität in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Sozialpädagogische Institutionen als Umsetzungsmodule Carl Rogers' personenzentrierten Ansatzes.

Forschungsfrage:

Inwieweit kann der nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers im Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten in sozialpädagogischen Einrichtungen praktiziert werden; welche Differenzen ergeben sich hinsichtlich der gegenwärtigen Praxis und wie können Vor- und Nachteile diskutiert werden?

Thema: (Verhaltensauffällige) Kinder und Jugendliche

Ich würde Sie bitten, mir von Ihrer bisherigen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten zu erzählen.

- Aufgabengebiete
- Unterschiede zw. „gesunden“ und Kd./J. mit Verhaltensauffälligkeiten
- Spezielle Betreuung notwendig?

1. Thema: Der personenzentrierte/nicht-direktive Ansatz nach Carl R. Rogers

Mich würde interessieren, ob Sie Carl Rogers' Ansatz der Nicht-Direktivität kennen. Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

- Möglich in der Arbeit mit Kd./J. mit Verhaltensauffälligkeiten?
- Vor- und Nachteile?

2. Thema: Sozialpädagogische Institutionen

Wird sozialpädagogisch nach diesem Konzept gearbeitet?

- Wenn ja, in welchen Bereichen und liegen darüber Erkenntnisse vor?
- Hat sich das Modell in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bewährt?
- Welche Vor- und Nachteile wurden ersichtlich?

2

3 **Interview A**

4 Interviewer: Also Guten Morgen. Ahm, wie sie wissen gehts um die
5 Forschungsfage über verhaltensauffällige Kindern und Jugendliche in
6 sozialpädagogischen Einrichtungen. Mich würd interessieren, wie haben sie
7 schon gearbeitet mit verhaltensauffälligen Kindern; sehen Sie Unterschiede
8 im Umgang mit sozusagen verhaltensauffälligen und sogenannten gesunden
9 Kinder, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

10 Befragte: Gut, also ich arbeite arbeite drei, also fünfunddreißig Jahre ah beim
11 der... Jugendamt. Davon hab ich 13 Jahre lang ah in einem sehr großen Heim
12 als Psychologin gearbeitet und war auch noch für ah etliche andere kleinere
13 Heime als Psychologin zuständig, das waren zum Teil Säuglingsheime, oder
14 Heime mit vorwiegend behinderten Kindern. Ah, aber der Schwerpunkt ist in
15 diesem damaligen Heim gelegen, das über 400 Kinder damalas hat. Ahm, ich
16 hab dort nicht nur die Arbeit gemacht der Betreuung der Heimpsychologin,
17 sondern auch ah das hieß damals Beobachtung, das ist das, was heute in
18 den Krisenzentren passiert. Das heisst in der Abklärung ah einer Gefährdung
19 oder eines Betreuungsplans mit neu aufzunehmenden Kindern oder mit
20 Kindern wo einmal nicht sicher war, ob die gefährdet sind oder nicht. Die
21 Diagnostik oder die Erstbegutachtung, die man mit den Kindern machen soll.
22 Ich ah hab die Erfahrung eigentlich, dass ah man nicht von der Gruppe der
23 verhaltensauffälligen und normalen Kinder ausgehen kann, ah ich hab
24 machmal sogar den Slogan geprägt: Ah aufpassen auf die Stillen, ja. Es sind
25 die Arten des Umgehens mit den Dingen die die Kinder erlebt haben,
26 verschiedene. Es gibt die, die nach Außen agieren, ah dann immer noch von
27 der Häufigkeit her eher die Buben etwas stärker repräsentiert. Und ah die
28 nach innen agierenden, d.h. die eher mal angepasst wirken, vielleicht sogar
29 überangepasst wirken, sehr still, eher sich zurückziehen. Das heisst aber
30 nicht, dass das sozusagen Normalverhalten ist, sondern gerade so in
31 Pubertätskrisen hat man oft gsehen, dass die dann oft stark dazu tendieren
32 zu wegrennen, eben nicht sprechen können über Probleme und manches Mal
33 würd ich sagen, sind dann die heftig ausagierenden sogar einfacher
34 anzusprechenden, ja, weil die auch irgendwie ihre Botschaft nach Außen
35 tragen. (I: mhm) so würd ich ah die Einteilung oder ah die die Situation sehen.
36 Kinder die gefährdet sind, sind immer belastet; was nicht heisst, dass sie
37 immer traumatisiert sind, aber sind belastet einmal (I: mhm) auf alle Fälle (I:
38 mhm). Was ich als ah Führungserfahrung dann anschließe ist, ich leite seit
39 1990 die Forschung und Entwicklung hier in der Abteilung hab aber ab 84
40 eben aber paralell zu der Arbeit im Heim auch schon in der Forschung
41 gearbeitet und hab im Zuge dessen z.B.: Interviews mit und Befragungen von
42 ehemaligen Heimkindern gemacht, die also dann im Alter zw. 25 und 30
43 waren, die auch ihre Erfahrungen, Perspektiven oder Ähnliches gebracht
44 haben und das bestärkt eigentlich die Sicht, dass diese Unterbringung etwas

45 ganz Markantes in der Biographie ist, weil im Gegensatz zu den
46 Vergleichsmenschen, die wir interviewt haben, oder die wir befragt haben,
47 war eigentlich immer ah die die einschneidenste Erlebnisse immer in
48 Zusammenhang vor der Unterbringung oder Unterbringung und obwohl viele
49 von ihnen schlechte Schulkarrieren hatten, nie im Zusammenhang mit Schule.
50 Während andere sehr spontan ihre schlimmsten Erlebnisse sehr sehr häufig
51 in Zusammenhang mit Versagen oder Beschämung in der Schule eigentlich
52 darstellen, also das ist schon sehr sehr klar, dass das wird wenig bedeutsam
53 im Vergleich zu der Beschämung und zu dem Leid das passiert, bevor man
54 da untergebracht wird oder für manche ist es auch die Unterbringung selbst,
55 so ein ein ein wirklich beschämendes oder kompliziertes Erlebnis, ja (I: mhm).

56 Interviewer: Wie haben, also wie wurden die Kinder dort betreut in diesem
57 Heim?

58 Befragter: Also in dem Heim wo ich schwerpunktmäßig gearbeitet hab, gabs
59 damals Wohngruppen mit 8 Kindern, sogenannte Familiengruppen, d.h. es
60 konnten von unseren Kleinen bis zu den Jugendlichen alle in den Gruppen
61 sein, also in ein und derselben Gruppe sein (I:mhm). War dann auch oft teils
62 eben diese Familiengruppen gab größere Geschwistereihen, oft waren nur 2
63 Geschwistereihen eine Gruppe oder sogar manches Mal auch nur ein Teil
64 einer 2. Geschwisterreihe weil 5 Kinder schon aus einer Geschwisterreihe
65 waren. Die Betreuung erfolgte damals ah das hat sich dann langsam ah
66 gewe, gewandelt zu dem heutigen typischen Turnusdienst mit den typischen
67 24 Stunden, gab es damals noch einen am Anfang noch einen wachenden
68 Nachtdienst wobei dadurch die Zahl die Betreuerinnen um um irgendwie, die
69 für eine Gruppe zuständig war, weniger waren (I:mhm), aber insgesamt vom
70 Personal her gleich waren (I:mhm) ah mit diesen Nachtdiensten war das dann
71 eine andere Aufteilung (I:mhm) der Zuständigkeit. Was das Heim damals
72 hatte, war ahm eine sehr gute Ausstattung was das therapeutische Angebot
73 betroffen hat ah, es gab Logopädinnen, Ergotherapeutinnen, es gab ah
74 Physiotherapeutinnen im Haus. Ah das war der Vorteil am Nachteil der
75 großen Institutionen, ah ja, das. Und es gab damals im Haus die eigene
76 Ausbildung zur Kinderpflegerin, die ah also jetzt integriert ist in diesen
77 sozusagen in in das Berufsbild der Sozialpädagogin und damit gabs personell
78 als noch zusätzliche Ressource, die ahm ahm Auszubildenden im Haus, die
79 diese Ausbildung gemacht haben, die sehr hohe Praxiszeiten hatten und
80 dann jeweils für ein Semester einer Gruppe zugeteilt waren und eigentlich
81 eine zusätzliche Personalunterstützung waren. So war in etwa das
82 Betreuungsschema; das Haus war alt, typisches Gründerzeit...ah Areal mit
83 großen Parkanlagen und Pavillions. In den 50er Jahren dann auf diese
84 Familiengruppen umgebaut, damals ein Vorbild in der Neugestaltung mit
85 Schlafraum und Gruppenraum und und so kleinen Einheiten, dann in den in
86 den 70er Jahren nicht mehr ja, weil die Gänge überproportional groß und
87 mächtig, die Räume für die Kinder eher klein; es gab sogar einzelne Gruppen,
88 da musste man über den Schlafraum in den Gruppenraum hinein (I:mhm) das
89 heisst man ist in den Intimbereich der Kinder als erstes eingedrungen, wenn
90 man nur irgendwas nachfragen wollte, also das war sicherlich architektonisch
91 dann nicht mehr optimal. Und im Zuge meiner Endphase dort ist dann die
92 schrittweise bereits Aussiedlung in die Wohngemeinschaften erfolgt. Da sind

93 dann die ersten schon hinausgegangen (I:mhm).

94 I: Ahm wenn, wenn Sie jetzt sagen, es waren dort Logopäden, es waren
95 Psycho... ah Physiotherapeuten, gabs auch psychologische Betreuung?

96 Befragter: Ja das war ich (I: ja, ok). Also 3 Tage in der Woche phasenweise
97 auch dann mit unterstützt mit einer zweiten Kollegin ah ah nicht kontinuierlich
98 im Hauptteil war ich.

99 Interviewer: Für das gesamte Haus?

100 Befragter: Für das gesamte Haus. Ich muss trotzdem sagen, ich hab sehr
101 sehr viele Kinder oft Jahrelang betreut und zwar wirklich oft mit wöchentlich
102 einer Stunde, ja. Das war halt dann eine Frage meines Zeitmanagements, wie
103 ich das unterbringe (I:mhm). Ich hab die Kinder, die man eigentlich nicht
104 schicken konnte (I:mhm),weils halt zum teil schwerst körperbehinderte Kinder
105 in psychologischer Betreuung oder auch Kinder, die so so massive
106 Verhaltensprobleme hatten, dass sie einfach nicht gut irgendwohin
107 transportiert werden konnten oder alleine selbstständig hinfahren schon gar
108 nicht konnten und die hab ich mir dann behalten und mit denen hab dann ich
109 gearbeitet im Haus und wenns mal sinnvoll war, hat man natürlich auch
110 Außenressourcen genützt. Mal da, mal dort und auch mal Kinder wo wohin
111 geschickt, aber die die den Löwenanteil (lacht) hab ich dort gemacht. Das ist
112 eine...

113 Interviewer: eine ganz schöne Aufgabe...

114 Befragter: ja, ja auch manchmal versucht mit kleinen Kindergruppen was zu
115 machen (I:mhm) für die Leistungsprobleme oder ähnliches, aber es war, war
116 vom Zeitmanagement her wars eine Herausforderung. (lacht)

117 Interviewer: Das glaub ich.

118 Befragter: Ja, ja.

119 Interviewer: Ahm sagt ihnen der Ansatz der Nicht-Direktivität oder der
120 personenzentrierten Beratung was von Carl Rogers?

121 Befragter: Ja, natürlich und was war zu Beginn meiner Arbeit Tausch und
122 Tausch so ein Klassiker in der ah Arbeit in der Arbeit der Sozialpädagogik, in
123 den 70ern war das so ein... ah... ein...

124 Interviewer: Haben Sie schon so gearbeitet mit den Kindern? Haben Sie das
125 schon ausprobiert?

126 Befragter: Ah das hat, das haben damals viele Pädagogen ausprobiert.
127 Sicherlich auch im Ansatz hat man das damals immer wieder versucht dieses
128 Reflexive. Ich bin mittlerweile der Meinung, dass das mit diesen Kindern nicht
129 praktikabel ist, ja und zwar aus dem ganz bestimmten Grund: Die Kinder
130 kommen vorwiegend aus einer Mangelsituation und aus Mangelsituationen,
131 alle, egal wo man aufwächst, im Ländlichen, im Drittweltland oder auch im
132 hochtechnisierten eher in ein Verhaltensmuster, das so diesem
133 soziozentrischen Weltbild entspricht. Das heisst, ah man ah man holt sich die

134 Ressourcen aus den eigenen Verwandtenkreis, diese Mehrgenerationenfamilie
135 spielt eine große Rolle, eventuell gehört dann noch der Bekanntenkreis mit
136 ähnlichen Strukturen dazu. Man borgt sich Geld bei Freunden aus, aber geht
137 nicht auf die Bank. Man geht nicht zur Beratung in Institutionen sondern man
138 hilft sich irgendwie gegenseitig. Und a in diesen Kultur entsteht, entwickelt
139 sich ein eigener Sprachstil (l:mhm); der sehr reduktionistisch ist (l:mhm) das
140 heisst der geht auf Alltagshandeln (l:mhm) der hat wenig Zukunftsperspektive,
141 wenig Selbstreflexion, wenig Ich-Anteile, ich möchte, sondern eher man
142 macht oder man macht nicht. Bei uns tut man das nicht (l:mhm) und der eher
143 so auf die die die es gibt so Autoritätspersonen, in dem System, die sagen
144 was gut und richtig ist, nach dem orientiert man sich, Verpflichtung auch der
145 älteren Geschwister den jüngeren zu helfen und ähnliches und für diese ahm
146 Struktur ist ein Gesprächsfeld oder dieses selbstreflexive Anteil
147 ausgesprochen stresserzeugend. (l:mhm) Weil es nicht ihr Sprachstil ist
148 (l:mhm) und weil es für die... Leute so ist, dass das Sprechen überhaupt...
149 wichtige Dinge werden eher im Rahmen von Alltagshandlungen besprochen
150 (l:mhm). Weiß ich nicht, man ahm macht was gemeinsam. Man kocht und
151 (l:mhm) diskutiert dabei wie man die Handyrechnung bezahlt und das „setz
152 dich her“ oder „hör mir mal zu“ oder „jetz überleg einmal, was bewirkt das bei
153 mir, wenn du sowas machst“, ist dort nicht nicht üblich (l:mhm) und ist sehr
154 künstlich und aufgesetzt und (l:mhm) im im im ersten hab ich das Gefühl
155 gehabt, man quält die Kinder fast sie zu solchen Gesprächen oder
156 Selbstreflexionen anzuregen- sie wissen auch nicht,wie sies tun sollen.
157 (l:mhm) Sie fühlen sich dann auch sprachlich sehr unterlegen und das macht
158 dann eher unwahrscheinliche Spannung (l:mhm) und eher
159 Ausweichverhalten. Also um Gottes Willen wir müssen reden ist fast wie eine
160 Strafe, ja, also so (l:mhm, lacht)... lacht. Auf die Art ja, und daher hab ich
161 auch versucht mit der Zeit mit den Kindern sehr handlungsbezogen zu
162 arbeiten, wir machen Popcorn miteinander und reden und wir wir kochen
163 Grießbrei oder wir wir spielen ein ganz banales Spiel, das jeder Pädagoge
164 auch spielen hätte können. Und im Zuge dieses Spiels geht ganz zufällig das,
165 was ah in die Richtung, was passiert mit mir, wenn ich Mensch ärgere dich
166 nicht spiel und ich flieg raus, ah ich flieg ja eigentlich immer überall raus.
167 Irgendsowas (l:mhm) ja, also so ganz einfache Sachen machen, wo das
168 Sprechen so nebensächlich läuft und nicht so fokussiert ist drauf. (l:mhm) und
169 auf der andren Seite halt ich manche Sachen aus der Traumatologie für sehr
170 sehr wichtig: Die Kinder brauchen zuerst einmal so eine Art Grundversorgung
171 (l:mhm). Also wirklich so da hast du einen Platz der deiner ist, häng dir etwas
172 auf, das dein zu Hause ist, ich weiß nicht, ein ein irgendwas, was dir wichtig
173 ist. Da gibt's eine Tagesstruktur, da gibt's einen Ablauf, ja auch so, auch so
174 gewisse Versorgungsdinge. Ich hab mir auch oft überlegt, wenn Kinder oder
175 Jugendliche aus der Abgängigkeit kommen, sie sie da muss die Regel sehr gut
176 etabliert sind, dass man das bespricht gleich. Zum Ankommen gehört
177 vielleicht nur amal: jetzt dusch einmal (l:mhm), zieh dich einmal um, jetzt iss
178 einmal was. Wann hast du das letzte Mal etwas Warmes gegessen; einfach
179 so, ja. (l:ja) und komm einmal an, ja; nicht sofort das Reden .. da hat man das
180 Gefühl sie drehen am Absatz und sind schon wieder weg. Und andererseits,
181 wenn sies erlernt haben, haben sie oft Probleme im eigenen Feld. Ich hab
182 dazu erlebt, grad in den Interviews mit diesen ah ehemaligen Heimkindern
183 hat solche gegeben, hats solche gegeben, die ham das glernt, dass man da

184 so spricht. Aber was bringt das, wenn die am Fließband stehen und sagt zu
185 einer andern: „Weißt du was das für mich bedeutet, wenn du mich immer so
186 hetzt?“. Ja? (I:mhm). Die daneben die die glaubt die spinnt, lacht, die hat
187 keinen Anschluss dran und die können das zum Teil so aufgesetzt ohne dass
188 das in der Resonanz so wirklich ankommt. Ein Ziel (I:mhm) ist natürlich zu
189 sagen, wenn die Unterbringung optimal läuft, dann einmal zu erleben, dass
190 Dinge die mir passieren, nicht passieren, sondern mit mir zu tun haben, dass
191 ich selbst, das ich was bewegen kann und dass ich auch, wenn ich mir
192 überlege, wenn ich in die Schule geh und mich blöd aufführ ah ich mich nicht
193 wundern brauch, wenn mich die andern nicht mögen. Weil die das zuerst
194 einmal lustig finden und applaudieren, aber längerfristig geh ich ihnen auf die
195 Nerven damit, ja (I:mhm). Solche Dinge sind schon ein Ziel, aber das ist in der
196 Pyramide dessen, was man oft erreichen kann einfach ... (I: weit oben...?)...
197 einfach weit oben, ja. Wenn man dorthin kommt, super, toller Ansatz und als
198 therapeutischer Ansatz gut, aber um hin zu kommen, ist es oft zu weit. Oft
199 muss man sich überlegen: Was ist der Sockel? Und vielleicht geht dann
200 später was. Weil auch das hab ich erlebt. Viele haben gsagt, wenn sie mich
201 mit 18-20 interviewt hätten, da war ich in einem ganz schlechten Zustand,
202 aber so zwischen 25 un 30 waren die dann eigentlich wirklich so ein Stück ...
203 (I:gefestigter) gefestigter... in einer Partnerschaft, hatten Interessen,
204 Freundeskreise, irgendetwas gefunden, wo sie angekommen sind und auch
205 diese Identität nicht mehr nur „hurra ich war im Heim“ sondern etwas anderes,
206 ich weiß nicht, ich arbeite in der Firma oder in dem Fussballverein oder
207 ähnliches oder Familienvater oder solche Sachen und damit ist es dann
208 gegangen. Da geht's dann ein Stück weiter, nur muss man schon sagen, der
209 Mensch wird nicht 70 Jahre alt und lernt nur 15 Jahre lang, sondern der
210 entwickelt sich dann scho noch lange ein Stück weiter (I:mhm) und das ist
211 dann auch gekommen und daher glaub ich, dass es dann, das war auch der
212 Grund, warums eigentlich dann nicht mehr so aktuell war, weil man dann
213 davon abgegangen ist, da sichs anzuschauen. Man hat dann sehr stark auf
214 das Systemische (I:mhm) auf Familien stärker begonnen zu setzen, aber
215 eigentlich glaub ich muss ich jetzt fast wirklich sagen, am Ende meiner
216 Berufslaufbahn den Tipp geben zu können, man muss aufpassen. Das sind
217 keine Therapiestationen, das ist keine Psychiatrie (I:mhm) sondern das soll
218 für eine Zeit das zu Hause für die Kinder sein (I:mhm), das heisst man soll
219 schon drauf schauen, dass der Schwerpunkt vom Leben, vom Alltag mal
220 sozusagen Füllen der Grundbedürfnisse ist (I:mhm). Das sind oft so große
221 Löcher von Aufmerksamkeit, wirklich von Ernährung, von Mangelernährung,
222 wirklich von Grundbedürfnissen, von ah Ermutigung zum im Leistungsbereich
223 sich etwas zutrauen und das geht so ganz ganz langsam dahin (I:mhm) und
224 da muss man oft schon froh sein, wenn man die die die basalen Bedürfnisse
225 mal füllt. Das ist ah das ist schon , s5, Z.o das man sagen muss, sehr stark ist
226 und mittlerweile wirklich auch diese körperliche Armut (I:mhm) also wirklich
227 unterernährt und wirklich wirklich arm. (I:mhm) Also auch kleine Kinder, die
228 sehr sehr arm sind, die nicht laufen (I:mhm), krabbeln und nicht spielen
229 können, weil die Wohnverhältnisse so desolat sind, dass das dort, auch bei
230 gutem Wollen der Eltern fast nicht möglich ist (I:mhm). Also das, da muss
231 man oft so ganz ganz nach unten gehen. Das ist so, das was auch zum Teil
232 die wie ich gesagt hab, diese Kinder, die eigentlich nicht wo anders
233 hinschickbar waren, das waren wirklich oft Kinder, wo man sagen musste, na

234 jetzt fang ma vom Babyalter nocheinmal an. Geben wir dem ein Flascherl,
235 wenn ers haben will, dann sieht ihn niemand (I:mhm) und einmal wirklich
236 kramen im Spielzeug und Krabbeln und einmal vorsichtig einmal Berühren
237 oder ähnliche Sachen oder das is zum Teil wirklich so, dass da ganz ganz
238 große Mangel, also... Mängel in Erfahrung und in Reifen können und
239 Zuneigung bekommen, das was ein normales Kind ganz selbstverständlich
240 kriegt, ist dann da einfach nicht im ausreichenden Maß gegeben worden.

241 Interviewer: mhm ... Was halten Sie denn von Carl Rogers
242 Selbstaktualisierungstendenz? Also dass der Organismus einfach versucht
243 entweder auf etwas besseren hinzustreben, oder im zumindestens diesen
244 aktuellen Stand zu erhalten?

245 Befragter: Ja ganz sicher, weil diese Kinder wären ja völlig zerstört, wenn die
246 nicht permanent eigentlich so einen Lebensoptimismus hätten, um wieder
247 etwas weiter zu kriegen (I:mhm) also ganz sicherlich, das ist ganz klar. Das ist
248 speziell bei diesen Kindern ja ganz sichtbar, die wollen ja auch und auch mit
249 ihrem also auch das, was man sozusagen Fehlverhalten nennt, is ja
250 sozusagen nur aus der Sicht des Beobachters ein Fehlverhalten. Für das
251 Kind ist das die einzig sinnvolle und logische Reaktion für diese Situation
252 (I:mhm) oder die einzig erworbene (I:ja) also, also das geschieht ja zu einem
253 großen Teil aus mangelnden Handlungsalternativen und die sind ja eigentlich
254 den eignen Zustand zu verbessern (I:mhm, ja), ja. Ganz sicher. Ja.

255 Interviewer: Wie schaut das heute in den Einrichtungen aus? Welche
256 Methoden will ich fast sagen, oder wie wird mit den Kindern umgegangen?
257 Verfolgt man da eine bestimmte theoretische Richtung?

258 Befragter: Also i würd sagen dadurch dass diese Insitution so riesengroß ist,
259 denk ich die Leute, also die die Mitarbeiter sind mittlerweile sehr gut
260 ausgebildet. Viele haben nebenbei Therapieausbildungen, die haben
261 Mediationsausbildungen, die haben auch irgendwelche speziellen
262 Trainingsausbildungen, also es gibt wirklich sehr viele sehr hochqualifizierte
263 Leute; dementsprechend sind zum Teil die Schwerpunkte, mit welchen
264 Methoden gearbeitet wird, verschieden, was mir ein ... ja was wo ich ein
265 bisschen, wie gsagt und das kommt obwohl ich selbst Systemikerin bin,
266 wirklich aus dem Systemischen, wo ich jetzt ein Stück fürchte, dass zu sehr in
267 auf den Fokus Arbeiten mit den Eltern geschaut wird (I:mhm) ja, dass muss
268 man wie gsagt sich anschauen in der Balance und dann die Zuwendungszeit
269 für die Kinder (I:mhm) und ob die Ressourcen dazu ausreichend vorhanden
270 sind, das is so ein bisl eine Tendenz, wo ich sage, dass würd ich fast
271 befürchten. Ah im Moment, ahm sonst denk ich ist die, die is es wirklich so,
272 methodenvielfältig, je nach Background, und was jetzt sein wird, wird eine
273 WG sein, die sich eher mit Konzepten befassen, in einem Projekt gemeinsam
274 mit Psychologinnen, die für die WG's zuständig sind, eben eher so mit einem
275 Konzept das sehr stark auf das Traumatheoretische geht (I:mhm) und daher
276 auch eher die Befassung mit den Kindern ja zu fördern. Ah das ist, das eine,
277 ah was man, ah was ma jetzt als neuer Entwicklung sagen kann, aber sonst
278 würd ich sagen, grundsätzlich ist der Versuch alleine mit dem WG-Konzept
279 mehr Alltagsnähe herzustellen, als es in einer Großinstitution möglich wäre ah
280 im auch dann, wenn man versucht hat selbst zu kochen, selbst einzukaufen,

281 (I:mhm) ah einfach ein Konzept dieses näher am Wohnort, dieses Konzept
282 Nähe am Alltag, normale Nachbarn, also es hat auch das Konzept, also alle
283 diese Konzepte haben irgendwo Grenzen. Ja (I:mhm) ich denk mir das ideale
284 Konzept mit dem man sagt: So das bringts (I: ja), ist es nicht, weil wenn man
285 sichs wünschen könnte, würd ich mir trotzdem für jedes Kind wünschen, dass
286 es in einer Familie aufwächst, (I:mhm) und nicht irgendwie in einer Institution
287 (I: ja). Also ich denk mir die Qualität die da geleistet wird, das was man sich
288 überlegt, ist sehr hoch, aber es ist halt es ist halt trotzdem eine künstliche
289 Welt, in der die Kinder leben (I: ja) und es ist die die die Beziehung eine
290 zeitlich begrenzte. Die kann auch schon sehr wichtig und sehr wertvoll sein,
291 es gibt da Menschen, die sind von ihrem Lehrer geprägt worden und die hams
292 a ned ständig gehabt, aber (I:mhm) ahm im Gesamten würd ich trotzdem mir
293 eigentlich wünschen, dass die die zumindest lang untergebracht werden, in
294 Familien leben, und das ist eigentlich in Wien nicht möglich, weil die Kinder,
295 wenn sie älter 3, älter 4 sind, eigentlich nur mehr einen Platz in einer Instiution
296 finden. Wir haben eigentlich kaum Möglichkeit ältere Kinder in Pflegefamilien
297 unterzubringen.

298 Interviewer: Weils einfach nicht gewünscht wird?

299 Befragter: Na, ja, weil, ja weil, weil wir zuwenig weil wir erstens dafür zu wenig
300 Pflegeeltern haben, das heisst wir brauchen die Plätze eigentlich für die
301 Jüngeren. Und das zweite ist, dass doch die meisten Pflegeeltern primavista
302 ein jüngeres Kind haben wollen, und die ein ein eine, es gibt schon Leute, die
303 nehmen Ältere, aber das ist nicht der Regelfall. Im Regelfall beginnen die mit
304 Kleinen, die halt dann wirklich scho von daher eine Langfristperspektive
305 haben, ja und das tut ma leid, weil das schaut zum Beispiel in Skandinavien
306 ganz anders aus. Die bringen unter Umständen auch drogenabhängige
307 Jugendliche in einer Familie unter.

308 Interviewer: Haben die einfach mehr Pflegefamilien?

309 Befragter: Ja, das, ja... also das ist dort, ah ein ein ist die Gesamte.
310 Skandinavien hat eine ganz starke Tradition, dass sich jeder für dieses
311 Sozialgefüge in dem Land verantwortlich fühlt ja (I:mhm). Und auch in
312 anderen Dingen. Es gibt die stärkere Väterkarenz dort und es gibt die größere
313 Selbstverständlichkeit der Arbeitgeber, dass das gscheit und wichtig und
314 notwendig ist für das Land. Es gibt weniger Widerstand gegen das Zahlen von
315 Steuern um die sozialen Leistungen anzubieten. Eher Stolz darauf, dass man
316 was leistet, ja (I:mhm). Es gibt ein stärkere Solidrität auch unter den Familien,
317 ja ah wirklich ah in einem langen Tradition bisher nicht geglückt ist so zu
318 schaffen und weiterzuentwickeln. Eigentlich (I:mhm) nicht geglückt ist, muss
319 man sagen, in Zeiten, in denen es wirtschaftlich sehr gut , wo man eigentlich
320 diese Großzügigkeit hätte entwickeln können (I: ja), denn die ist ja in
321 Skandinavien so stark mit der Idee verbunden: Wir sind reiche Länder und wir
322 können uns das leisten und wir sind sogar verpflichtet das zu leisten. Also das
323 ist...von der Denkweise her... ja (I: ja) Die haben das sehr viel stärker und die
324 setzen fast ich würd fast sagen 80 -90% schaffen die die Unterbringung in
325 Familien.

326 Interviewer: Wie schaut das bei uns aus?

327 Befragter: ja bei uns sinds ca. 51% Familienunterbringungen aber wie gsagt,
328 betrifft die kl... also wär dann, wenn man die Untergeb... wieviele
329 untergebrachte haben wir wo. Da haben wir ca. 51% in Familien und 49% in
330 Institutionen, aber Zeitpunkt der Unterbringung bei diesen 51% war immer
331 sehr früh, und die anderen sind halt die, die später in in in Unterbringung
332 kommen.

333

334 I: mhm... werden die Kinder, die in Pflegefamilien sind auch betreut noch;
335 weiterhin?

336

337 Befragter: ja, das liegt in der, letztlich im Ermessen, der der Pflegeeltern
338 einerseits (I:mhm), die sehr eifrig nachfragen um Unterstützung, die sind
339 muss man sagen sehr bemüht da was auf die Beine zu stellen und das 2. Ist,
340 es gibt ja diese sogenannte Pflegeaufsicht, das heisst wenn die Kinder in der
341 Pflegefamilie sind, ist die zuständige Regionalstelle ja verpflichtet praktisch
342 Kontakt mit der Familie zu halten (I:mhm) und auch von da könnte natürlich
343 angeregt, oder angefordert werden, dass die Kinder, oder das Kind
344 irgendeiner Behandlung zugeführt wird. Aber im Regelfall sind die heutigen
345 Eltern sind ja zum Teil, also ge-coached in Supervision, gehen in
346 Fortbildungen, sind sehr aktiv und sind eher die, die eh sehr heftig die
347 Betreuungen nachfragen. Sie können das sowohl in den Regionalstellen
348 kriegen, als auch überwiesen (I:mhm) werden an andere Stellen und auch ah
349 die die Beratung ah des ah des Referat für Pflege- und Adoptivkinder in
350 Anspruch nehmen und die sind sicherlich die, die da sehr engagiert sind für
351 ihre Kinder auch Ressourcen aufzustellen.

352

353 Interviewer: Das ist ja schon mal ein guter Anfang.

354

355 Befragter: Ja, ja.

356

357 Interviewer: Wie sieht das aus mit ambulanten Behandlungen, ich weiß nur
358 vom SOS Kinderdorf gabs eine Zeit lang das Angebot mit einer Tagesklinik
359 sozusagen (F: mhm) wo die Kinder in einer Schule waren, mit Psychologen
360 und das wurde ja geschlossen, soweit ich das weiß.

361

362 Befragter: mhm... also ambulant ist das so, dass jedes Kind, wo ein
363 diagnostizierter Psychotherapiebedarf besteht, kann über über ein spezielles
364 Zuweisungssystem, das zwischen dem Bereich der vollen Erziehung und
365 dann der psychologische Dienst, ah angeschaut wird. Der psychologische
366 Dienst, ist dann die Stelle, die der Filter ist, die Psychotherapie zu
367 genehmigen und dann kann bei externen Psychotherapeuten zugekauft
368 werden (I:mhm) oder eben auch manches Mal wird was bei, einer Klinik ah
369 mit einer Kinderpsychiatrie oder ähnliches vereinbart

370 Aber im Prinzip gibt's die Möglichkeit, das sind nur natürlich immer auch
371 begrenzte Finanzressourcen also (I:mhm) das heisst man kann jetzt rein
372 theoretisch alle untergebrachten Kinder mit Psychotherapie ausstatten (I: ja)
373 Aber rein grundsätzlich ist Psychotherapie eine Möglichkeit, es sind auch
374 andere Therapie unter Umständen auch möglich, falls man meint, dass etwas
375 ganz spezielles für ein Kind, was weiß ich, Reittherapie oder sowas
376 notwendig wäre, wo man sich was Wesentliches für das Kind erwartet; ist

377 gegeben, und wird auch genutzt, ja und ah is halt aber wie gsagt so, dass ma
378 nicht jetzt flächendeckend sagen kann, das soll jeder kriegen (I: ja) und das is
379 auch nicht, wenn wir gsagt es sind die haben Probleme alle, und sind alle
380 davon betroffen wie ihr Leben verläuft, aber es gibt wirklich Kinder, die die
381 dann trotzdem keine Psychotherapie brauchen, die mit einer guten gestützten
382 Pädagogik und auch mit den eigenen Ressourcen, die sie haben, ganz gut
383 das meistern. Es gibt ja, man sieht ja dann immer die im Fokus, dies nicht
384 schaffen (I: ja), aber es gibt ja auch einige, dies schaffen (I: ja) irgendeine
385 Form zurechtzukommen und man kann jetzt ah nicht ah davon ausgehen,
386 dass ah nicht auch viele Menschen, die in Familien aufwachsen, das nicht
387 optimal haben und trotzdem irgendwie meistern, weil sie sich an ich weiß
388 nicht, die Familie des besten Freundes oder der besten Freundin anhängen
389 oder weil sie einfach ah etwas resilienter sind als ihre Gschwister und eine
390 positivere Natur haben und das daher irgendwie besser wegstecken und
391 daher auch mehr gemocht werden und mehr Zuwendung kriegen. Oder was
392 auch immer das sein mag (I: Ja) oder a bsonders engagierte Kindergärtnerin
393 oder Lehrerin gefunden ham (I: ja) oder und auch das sind so diese diese
394 Dinge, die die die Kinder die auch bei uns untergebracht sind, weitertragen,
395 und passt die eine Pädagogin und das eine Kind und die verstehen sich sehr
396 gut, oder die Wirtschaftshelferin, ist für jemanden die die Bezugsperson ist,
397 die was trägt oder was hält ahm das das kann schon ah für manche Kinder
398 ausreichen (I:mhm) jaja, das kann für manche ausreichen.
399 Das is nicht für jeden nötig, das muss man wirklich anschauen, wann und wos
400 passt. Ja.

401
402 Interviewer: Dann bedank ich mich, sie haben mir sehr viele Fragen
403 beantwortet (F: ja) und es war schön, dass sie so viel erzählt haben, es war
404 sicher viel Information für mich. Verbunden mit der Literatur schon ahm
405 bestätigt wurde und auch neues ahm gekommen ist. Ich wollt nur noch einmal
406 nachfragen.

407 Welche Berufsausbildung haben Sie? Sie sind Psychologin?

408
409 Befragter: Ich bin Psychologin und Kindergarten- und Hortpädagogik (I: ok)
410 und nachdems eine ganz alte Studienform ist, hab ich noch ein Nebenfach
411 und das ist auch Pädagogik. (I: mhm) ja.

412

413

414 Interviewer: Was sind ihre Aufgaben, die sie jetzt machen?

415

416

417 Befragter: Ich leite die Forschungs und Entwicklung ah wir sind eine
418 Stabstelle der Abteilungsleitung, die evaluiert eigene Projekte hier, die wir
419 machen, liefert zu machen Themen periodische Befragungen,
420 Kundinnenzufriedenheit oder Mitarbeiterzufriedenheit iniziert wird, des mach ma
421 ned selber, das geb ma dann natürlich nach außen. Begutachten auch
422 Offerte, vergeben Verträge an Externe, Beauftragte, die entweder ein Thema
423 für uns beforschen oder die für irgendeine eine
424 Organisationsentwicklungsfrage in irgendeiner Form beauftragt werden und
425 haben eine beratende Funktion für die Dezernate für die Bereiche, die die
426 Praxis machen, ja, draußen und was ich zusätzlich noch mache. Ich bin eine

427 der beiden Kolleginnen, die im EU Referat arbeiten, das heisst ich mach auch
428 die internationalen Kooperationen oder schau auch, dass wir uns an
429 internationalen Projekten beteiligen, wo wir dann gemeinsam mit andern
430 Ländern an Themen arbeiten. Im Moment bereit ma grad ein Arbeitstreffen in
431 Deutschland zum Thema der frühen Hilfen oder der frühen Förderung also
432 der ganz frühen basalen Unterstützung von Familien wo ma ein
433 Partnerschaftsprojekt mit 8 Ländern haben.

434

435 Interviewer: Hört sich sehr interessant an.

436

437 Befragter: Ja, also das sind so die die Haupttätigkeiten ja.

438

439 Interviewer: ok, super. Dankeschön.

1 Interview B

2

3 Interviewer: Hallo, danke, dass du dir heute für mich Zeit genommen hast und mir ein
4 bisschen was über deine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der
5 Wohngemeinschaft erzählst. Vorerst würd ich aber gerne von dir wissen, welche
6 Ausbildung du gemacht hast und wo du schon gearbeitet hast.

7 Befragter: Also damals hiess das Institut für Heimerziehung das war in der
8 Freytaggasse im 21. Bezirk und da gabs damals eine Ausbildung ah zur Erzieherin
9 sozusagen (I: mhm) also jetzt Sozialpädagogin, und diese Ausbildung hab I gmacht.
10 Danach bin ich gleich in den Beruf eingestiegen, kurzfristig in einen Hort der
11 Kinderfreunde, das war ma aber ein bisl zu heftig, da war I dann nur a halbes Jahr
12 tätig (I: mhm) gearbeitet mit 40 Kindern ganz alleine in der Gruppe am
13 Rennbahnweg, also auch schwierige Kinder (I: mhm) und so ganz frisch von der
14 Ausbildung und ganz jung und jo, hob I eigentlich nur a halbes Jahr durchgehalten,
15 weil auch der, die Erziehungsstil mir dort missfallen hat, also wie die Leute dort
16 gearbeitet haben mit der Autorität und Strenge, jo, I wü jetzt ned sagen züchtigung,
17 aber Strafen die für mich absolut undenkbar san, eingesetzt wordn san, hab aber
18 gmerkt, I komm mit Liebe und Zuneigung gor ned weiter (I: mhm) oiso hob I des
19 bleiben lassen. Wos hob I donn gmacht? Dann bin ich, damals hiess das Klinikum
20 Prof. Dr. Spiel also Kinder- und Jugendneuropsychiatrie im AKH (I: mhm) dort war ich
21 zwei Jahre tätig, bis zu meiner Schwangerschaft, dann hab ich 2 Kinder bekommen
22 und sehr lange zu Hause gewesen (I: mhm) und anschließend - soll I da jetzt einfach
23 so weiter erzählen, ja?

24 Interviewer: Ja genau (lacht)

25 Befragter: (lacht) anschließend an die Betreuung zu Hause hab ich eine
26 Kindergruppe geleitet und zusammen mit Eltern einfach gegründet (I: mhm) wo ich
27 die Kinder begleitet hab von eineinhalb, zwei Jahren bis zur Schulzeit und das hab
28 ich auch zugesichert (I: mhm) dass ich a bleib, bis diese kleinen Würmer zu Schule
29 gehen (I: mhm) und dann hab I für zwei Jahre Altenbetreuung gemacht (I: mhm) und
30 zwar als Besuchsdienst (I: mhm) wir wurden so (I: mobile Altenbetreuung?) ja, mobile
31 Altenbetreuung, wo I in Heimen betreut hab, zu Hause betreut hab, auf der
32 Psychiatrie betreut hab und (I: mhm) anschließend bin ich eben zur MA 11 gestoßen
33 (I: mhm) und seit 1997 bin I in dieser WG, die vorher an einem andren Ort war, also
34 in der Eipeltauerstrasse im 22. (I: mhm) und im Zuge der Regionalisierung samma
35 dann hier her übersiedelt. (Pause)

36 I wor dort Sozialpädagogin, bei den Kindern und Jugendlichen auf den beiden
37 Stationen Dr. Friedrich, Dr. Berger (I: ok) gabs eben Sozialpädagoginnen zur
38 Betreuung (I: ok) also Freizeit, Unternehmungen, Hausübungen (I: ok). Alles was halt
39 so der Bedarf ist dort, neben der medizinischen Versorgung und therapeutischen
40 Versorgung. (Pause)

41 Interviewer: Das heisst du bist seit 1997 in der WG?! Was sind hier deine
42 Aufgabengebiete?

43

44 Befragter: Jo, jo, es gibt vorgeschriebene Dinge, des san gewissen Besprechungen,
45 das nennt man Fallverlaufskonferenzen, die zwei Mal jährlich stattfinden mit

46 Sozialarbeiterinnen und Eltern (I: mhm) wenn das möglich ist oder Pflegeeltern (I:
47 mhm) und Familie. Es sind Entwicklungsberichte zu schreiben zwei Mal jährlich (I:
48 mhm) und es ist, wir ham in der WG das Bezugsbetreuersystem (I: mhm) das heisst,
49 wir sind 4 Betreuer, es gibt 8 Jugendliche in der WG und jeder Betreuer hat zwei, ist
50 für zwei speziell zuständig. (I: mhm) Das heisst man kümmert sich um
51 Arbeitssituation, (I: mhm) Schul, Schule, Kontakte mit dort, Elternabende (I: mhm),
52 Elternarbeit, also Gespräche mit Eltern, ja... organisieren von Dingen bezüglich Beruf
53 und Schule, jo Unterstützung im Lernbereich (I: mhm) ha, ja da gibts sicher no viele
54 andere Dinge (lacht) (I: lacht), Hoit den Lebensalltag mit denen zu gestalten. Jo, ahm,
55 Hilfe und Unterstützung zu sein (I: mhm) in allen Lagen, wens Schwierigkeiten mit
56 den Eltern gibt, oder in der Schule usw, usw. (I: mhm) Also die meisten haben des (I:
57 mhm). Manche Jugendliche sind von Pflegeeltern, Pflegemutter versorgt und
58 aufgezogen worden, sind dann aus irgendwelchen Gründen ins Heim gekommen und
59 dann in die WG und (I: mhm) dann gibts meist keine Kontakte zu den leiblichen
60 Eltern. (I: mhm) Grad eben es gibt jitz grad ein Mädchen, die das genau erforschen
61 will, die Wurzeln.

62 Interviewer: Im Umgang mit den Kindern, was würdest du sagen, was brauchen die
63 speziell? Was ist für diese Kinder wichtig, damit sie sich gesund entwickeln können?

64 Befragter: Also das ist ganz, ganz unterschiedlich (I: mhm) ja, ah I bin eher der
65 Freiraum-Typ, der der sie tun lassen will (I: mhm) ahm sie selber drauf kommen
66 lassen will, merk oba, dass oftmals mehr Druck erforderlich wäre, oder mehr Grenzen
67 (I: mhm) sie san ahm oft sehr grenzenlos und stolpern über viele Dinge (lacht) und
68 kennen si ned aus, ja (I: mhm) ahm, hob oba manchmoi vü zu wenig Maßnahmen,
69 die I ergreifen kann, um ihnen weiterzuhelfen (I: mhm) und sie mochen sies am
70 leichtesten wies geht (I: mhm) und sie entfläuchen Druck und Grenzen gerne (I:
71 mhm) und I hob aber ned so vü Möglichkeiten des speziell zu handhaben. (Pause)

72 Interviewer: Du sagst, du bist eher der Freiraum-Typ, aber trotzdem hast du das
73 Gefühl, dass die Mädchen öfter Grenzen bräuchten; welche Grenzen setzt du in der
74 Arbeit mit ihnen?

75 Befragter: Es gibt teilweise geregelten Tagesablauf und a bedingt durch die, durch
76 ihre Verpflichtungen, Schule, Arbeit etc (I: mhm) aber wir, oder auch speziell ich
77 schau schon drauf, dass sie lernen, des selber zu organisieren (I: mhm) , dass sie
78 selber gewissen Dinge tun sollen, müssen, tuan si oba sehr sehr schwer damit
79 teilweise. Also möchten gerne begleitet werden, möchten, dass man das für sie
80 erledigt, weils natürlich vü einfocha is für sie, wemma das erledigt, für sie zum Amt zu
81 gehen, oder zur Therapie zur gehen (I: mhm) oder sich vom Arzt was zu holen (I:
82 mhm). Es is natürlich vü einfacher und leichter, da rufst du an und erledigst des, ois
83 sie tuan des selber. Also (I: mhm) sie entfläuchen dem ganz gern. Das geht nur mit
84 Reden und mit Dahinter-Sein (I: mhm) ahm, I für mi red manchmoi zvä glaub I. (lacht)
85 (I: lacht) I loss ned so gern auf die Nase falln, obwoi I weiß, dass des manchmoi
86 brauchen (I: mhm) (lacht) Weißt du, was ich mein? (lacht)

87 Interviewer: Ja (lacht), aus eigenen Erfahrungen lernt man am Meisten (lacht)

88 Befragter: Jo genau, also wenn sie Erfahrungen mochen, donn wissens es is nächste
89 Moi (I: mhm). Wenn I des ned gestatte, oder wenn I immer vorgreif, (I: mhm) dann
90 gehts a bisl schwieriger und dann (I: ja) dauerts länger, oiso donn muass I mi
91 monchmoi an der Nase nehmen. Ich bin oft zu sehr Mutter (I: mhm)

92 Interviewer: Du hast vorher gesagt, dass du bei den Kinderfreunden das Autoritäre
93 und die Strenge gar nicht so vertreten konntest. Kennst du den Ansatz von Carl
94 Rogers? Wie stehst du zu seinen nicht-direktiven Aspekten?

95 Befragter: Des olla wichtgiste is Beziehung (I: mhm). Dass ich ein gutes
96 Einvernehmen mit den Mädchen hab (I: mhm), dass wir uns mögen, dass wir uns
97 gern ham und ahm Vertrauen ham, (I: mhm) und in diesem ahm Konsens kamma
98 irgendwie sehr vü erreichen (I: mhm) oder kamma ahm Vorderungen stellen, an sie.
99 Oiso die sie einfach a erledigen müssen (I: mhm) aufgrund der Arbeitssituationen, der
100 Lehrstelle usw. (Pause)

101 Interviewer: Wenn ein neues Mädchen kommt, wie kannst du die Beziehung
102 aufbauen, wie lernt ihr euch kennen, wie kommt ihr euch näher? Durch das
103 gemeinsam sein?

104 Befragter: Hier sein, Gemeinsam sein und viel Gespräch. Unternehmungen ist im
105 jugendlichen Alter also des is kommt auch so auf die Gruppendynamik an, jo. I moch
106 zowa einzeln vü mit den Mädchen, dass ma ins Kino geht, oder Bummeln geht oder
107 alleine ins Kaffee geht, sich (I: mhm) was anschaut, was Einkaufen geht, aber so
108 gruppig gibts ka Interesse (I: mhm). Die sind eher mit Freunden unterwegs und nicht
109 mit der alten Gabi. (I: mhm) Obwohl des auf die Gruppensituation ankommt, es gibt
110 auch Zeiten, des is no goa ned solang her, da simma zu acht, neunt ins Kino gangen
111 und des woa a Gaudi und wir sind dann no wos trinken gangen, aber des is im
112 Moment fost goa ned möglich. Oiso die Mädchen hom Freunde, die ham an
113 Freundeskreis, und da is es uninteressant ahm mit der alten Tante do unterwegs zu
114 sein, ja? (I: ja) Manche ham des Bedürfnis und die fragen danach und dann tua I des,
115 oba die meisten woin des eher ned. Jo, des is ganz unterschiedliche, jo. Und monche
116 tuan si do a bei Einzelgesprächn ganz leicht und das is willkommen für sie und tuat
117 erna guat und des spürt ma a und da kommt dann vü. Monche san sehr für sich und
118 Gefühle gehn goa ned. Oder können kane Umarmungen aushalten oder tröst, oder
119 Trost oder so. ahm (Pause). I glaub des liegt daran, wie sie aufgewachsen sind, wie
120 die Mütter, die Menschen mit ihnen vorher umgangen san. (I: mhm) Wie sie das
121 gelebt haben.

122 Interviewer: Wenn sie kommen, weiß man oft gar nicht worauf man sich einlassen
123 kann.

124 Befragter: Ja, des muass ma ausprobieren, muass ma ausprobieren, muass ma
125 schauen, wieweit kann ich gehen so in meiner ahm wie weit kamma gehen, ahm (I:
126 mhm) I wü den Menschen immer Nahe sein und ahm, ahm eben vo Gefühl zualossen
127 und rauslossen (I: mhm) und ah wieder kriagn natürlich , ja (I: mhm, lacht) Oba des
128 geht monchmoi goa ned. Wie is denn des jetzt... in... der Gruppe? Na I würd sogn, so
129 halbe halbe. 4 Mädchen (I: mhm) können das ganz gut zulassen, da is ma sehr offen
130 und innig (I: mhm) und die andern tuan sie da eher schwer.

131

132 Interviewer: Wird mit den Mädels dann daran gearbeitet? Haben die die Möglichkeit
133 sowas zu erlernen, das Zulassen, Reflektieren, wie fühl ich mich in der Situation?

134 Befragter: Sicherlich, aber des individuell (I: ja) wir 4 Betreuer sind ganz
135 unterschiedliche Menschen, das hat Qualitäten, dass sie mit ollem umgehen können,
136 mit ollen Persönlichkeiten, oiso I hob schon des Gefühl, dass sie des bei mir dürfen

137 und dass (I: mhm) des dann raus kann und ja...Also es is für unsere WG für unsere
138 Region ein Psychologe zuständig, oiso da wern Gespräche gemacht und gemeinsam
139 mit uns oder dem Bezugsbetreuer organisiert dann eine Psychotherapie. Im Moment
140 ist ein Mädchen in Therapie. Oba es is schwierig die Jugendlichen, es san scho vü
141 sehr schwer die dazu zu bringen, eine Therapie zu machen und wenn sies dann
142 irgendwie ausprobieren, dann gehens 2, 3 Mal hin und hören wieder auf. (I: mhm)
143 Oiso die wenigsten ziehen das durch?

144 Interviewer: Warum ist das glaubst du so?

145 Befragter: ahm die sogn des ned wirklich konkret. I glaub ahm, sie sogn donn nur an
146 der Oberfläche, dass sie einfach die Zeit goa ned hom, dass sie, dass der Weg zu
147 weit is, dass die Therapeutin ned sympathisch is, oder der Therapeut, oder des
148 vielleicht no, dass des zu heftig is, dass sie goa ned draufkommen wollen, wo da los
149 sei oder des bringt jo sowieso nix, weil wir plaudern da nur, ahm jo des san eher so
150 oberflächliche Auskünfte, warum sie dann weitertun wollen. Und jo - I red mit der
151 fremden Person ned über meine ganz privaten Dinge (I: ja)

152 Interviewer: Wie du schon gsagt hast, spielt ja Beziehung eine große Rolle. Vielleicht
153 auch in dieser Hinsicht...(B: ja)

154 Befragter: ja, ja. Nur könnens wir oft ned so gut verwerten. Weil wir ja keine
155 Professionisten san im Sinne von Psychotherapie. Wir ham zwar auch Teams, ahm
156 wo der Psychologe bei uns is, und wir können dann darüber reden und wir kriagn
157 natürlich ahm Ideen und Gedanken, da irgendwas zu tun, was in Bewegung zu
158 setzen, (I: mhm) oder Hilfestellung zu sein. (I: mhm) Aber des is hoit ned so wie
159 Therapie, is eh kloa.

160 Oiso wir fangen dann oft an, weil ahm die Mädchen kommen in die Krise oder gehen
161 in die Krise weils nimmer funktioniert und weil irgendwie sie alles aufgegeben haben,
162 hingschmissen ham, Lehrplatz weg, Schule aufgehört, dann wird da no weiter nicht in
163 die Schule gegangen und da muass des ollas irgendwie neu organisiert werden - was
164 geht und was geht nicht (I: mhm) (Pause)

165 Interviewer: das heisst du hast vorher gesagt, dass Freiheiten lassen ist eigentlich ein
166 wichtiger Bestandteil auch, weil grad das Jugendlich sein und das Erwachsenwerden
167 ein Ablösungsprozess ist und trotzdem brauchen sie immer noch die
168 Orientierungspunkte und jemand der ihnen zur Seite steht und sie unterstützt. Das
169 darüber reden untereinander hast du schon das Gefühl, dass das schon wächst mit
170 der Zeit, dass sie ein bissl das Gefühl für das eigene Bewusstsein, das eigene Ich
171 bekommen.

172 Befragter: Für mi is des schon so, auf jeden Fall, in der Beziehung zwischen mir und
173 dem Jugendlichen, oba des is hoit unterschiedlich (I: ja) manche lossen des mehr zu
174 und manche eben weniger und bei monchen tuat si gonz (I: ja) vü und bei monchen
175 (I: ja) goa nix, da hat ma is Gfüh, die woin ned (I: mhm) da bin i oft recht traurig. Drum
176 is guat, dass ma so verschiedene Leut san, dann können sich die Jugendlichen an
177 wen andern wenden, wenn ich ihr nicht so pass oder so ja (I: mhm)

178 Guat aber es gibt a immer Freiräume es gibt Wochenende, Freie Tage, die Schul
179 oder arbeitsfreien Tage und die Zeiten, in denen nur ein oder zwei Mädchen do san,
180 also es is immer Zeit für diese Dinge (I: mhm) manchmal ballt sies halt (I: mhm) aber I
181 würd sogn, wir ham genügend Zeit des aufzugreifen (I: mhm) um an guaten Umgang

182 zu ham. I bemüh mi sehr, monchmoi gehts hoit a ned, ma is hoit ka Maschine, ma (I:
183 ja) hat bessere und schlechtere Tage (I: mhm) aber Interviewer: versuch des Beste
184 draus zu machen. Also I für mi hab genug Zeit, mir rennt ned wegen Bürokratie die
185 Zeit davon. Des moch I hoit wenn die Mädchen schlafen. Ich hass den sowieso den
186 Computer und die Schreibarbeiten die unnötigen und die verschied I hoit donn,
187 wenss geht (I: ja). Und I hob genug Zeit. Und die hot sicherlich jeder, es is vielleicht
188 anders mit kleineren Kindern, wo der Bedarf an Zuwendung und ahm Betreuung no
189 größer is, ja (I: mhm) Weil die Jugendlichen woin manchmal an gonzen Tog allein
190 sein, und si selber beschäftigen oder lesen oder am Computer sitzen (I: mhm) oder
191 im Facebook sein ja. Und ein Mädchen is do und sitzt hoit do 3 Stunden und des
192 geht, des geht immer (I: ja)

193 Interviewer: Wo siehst du die Vorteile der WG in der Arbeit mit den Mädchen?

194 Befragter: Jo, oiso pfff, da is goa kane Individualität in großen Gruppen. Also I hob
195 söwa, hob I vorher vergessen in an Kinderheim gearbeitet (I: mhm) da waren 14
196 Kinder in der Gruppe, I hob angfangen mit kleinen, weil ma des irgendwie näher war
197 (I: mhm) und ich noch so jung war und die Jugendlichen, hab I ma dacht, des bin I
198 söwa no fost, des geht goa ned und der Bedarf an Zuneigung und Zuwendung und
199 Halten und Reden und ah des woa vü größer, des hob I ned, hob I ned an alle gleich
200 verteilen können (I: mhm) und so große Gruppen geht goa ned, Heim komm I scho
201 drauf, wenn I ma die Stadt des Kindes - is dir des a Begriff?

202 Interviewer: Ich hab letztens in einem Interview davon gehört...

203 Befragter: oiso des woa a Haus mit familiengeführten Gruppen mit mehr Betreuern,
204 draußen im Grünen und ah I hob selber durt nur Praktikum gmocht, I hob dort nie
205 gearbeitet, oba I glaub, dass für manche Kinder so eine Einrichtung idealer wäre als
206 eine WG, weil (hustet) - Tschuldigung (I: kein Problem) wia soi Interviewer: des ah,
207 wir hom teilweise sehr sehr schwierige Jugendliche und do is es günstig, wenn ma
208 ned alleine im Dienst is, wemma ned, wemma zu Zweit wäre und auf so Eskalationen
209 einfach besser eingehen kann. Wenn hier eine durchdreht, oder ahm mir mim
210 Küchenmesser nochrennt, kann I nur die Tür zu machen und die Polizei anrufen und
211 wenn I oba zu zweit oder zu Dritt wäre in so einem großen Haus, des gut geführt is, jo
212 (I: mhm) wo wirklich ka Heimcharakter im Sinne von Schloss (I: ja) Wilhelminenberg
213 (I: ja) des gibts jo heit goa nimma (I: ja) des is ja sowieso Gott sei Dank kein Thema
214 mehr (I: ja) ja, einfoch besser in der Lage ist so schwierige Situationen besser zu
215 meistern und guat umgehen, doss es für uns olle lehrreich is, jo. Wö der Schritt
216 zuazumochen und schauen dass nix passiert und die Polizei zu ruafen, des is ned
217 sche (I: nein), jo und des wäre hoit der Vorteil für schwierige Kinder, für sehr
218 aggressive Kinder, für sehr belastete Kinder. Dass man mehr Einsatzmöglichkeiten
219 hot und sie ahm helfen kann, jo, dass sie a die Sozialpädagogen unterstützen kennen
220 und miteinander in einer Situation, die eskalierend wirken kann, (I: mhm) des komma
221 oft allan ned. Mir passieren Gott sei Dank so Sochen ned, a anzigs Moi is ma sowas
222 passiert. (Pause, räuspern)

223 Interviewer: Einschneidend wahrscheinlich

224 Befragter: Sehr! Das Mädchen ist nach dieser Situation weggekommen. Jo I woa im
225 übrigen die Einzige, die woin hot, doss des Mädchen jetz, I woar die Betreuerin, für
226 olle ondern woa des so schwierig, dass sie des goa ned do hom wollten und es
227 mehrere, oder viele Situationen gegeben hat, wo sie schon überstellt werden sollte,
228 jo. Sie is dann in die Oase kommen, nach dem Vorfall mit dem Küchenmesser, ahm. I

229 hob hoit des Gefühl ghobt, do geht scho was weiter, oba des hom hoit olle andern
230 ned ghobt.

231 Interviewer: Aber das ist wieder die Frage ob sie sich bei einem mehr öffnet, als bei
232 einem anderen.

233 Befragter: Oiso ich versteh des ah, dass ondere anders damit umgehen und des
234 einfoch ned schoffen (I: ja). Es gibt ja für mi a Personen wo I ma denk: Na I kann
235 einfach ned mit der, I kann nicht mehr (I: ja) bitte übernimm du des jetzt moi für 1, 2
236 Monate, I kann afoch nimma. Es geht nimma weiter, es geht goa nix, wir tuan nur
237 streiten, oder - Jo I hoit des nimmer aus, moch ma des. I vereinbar des ah mit dem
238 Mädchen: Du I bin jetz amoi am Monat ned für di zuständig, weil wir können ned
239 miteinander. (I: mhm) Kloa des gibts und des akzeptier I a, wei des is ja vo mia aus a
240 so. Oba wenns an betrifft und wemma gern was weiterbringen möcht und
241 weiterschauen möcht und unbedingt was weiterbringen möcht (I: ja) dann die andern
242 dagegen san, (lacht) dann is ma enttäuscht (I: ja)

243 Interviewer: Was ist für DICH wichtig in der Arbeit mit den Kindern?

244 Befragter: Jo, so is bei mir ah, aber I hob gelernt, ahm hinauszugehen und mi scho a
245 bisl zu Distanzieren, des ned ollas mitzunehmen (I: mhm) ahm manchmoi geh I raus
246 und schrei, oder so ah kann guat mit mein Partner ahm mich noch ausjammern und
247 ihm des sogn und er is da a a guada Berater und Zuhörer und kann dann
248 abschließen. Jo (I: mhm)

249 Interviewer: Nach dem Tag einen Abschluss finden...

250 Befragter: Ja, ja. Kann I mittlerweile, bin schon alt genug (lacht)

251 Interviewer: Das muss man auch lernen ja

252 Befragter: Ich hab lang braucht, das hat mich sehr lange noch in meinen freien Tagen
253 beschäftigt und nach (I: mhm) Lösungen gesucht und so ja. Des moch Interviewer:
254 jetz nimmer. Jo und Supervision is a hilfreich. Wir ham derzeit kane aber wir san scho
255 wieder, oiso wir ham glaub I nächste Woche a Erstgespräch mit einer neuen
256 Supervisorin. Jetz hamma a längere Pause ghabt, is a bisl schwierig mit den
257 Supervisoren. Es gibt ja genügend, und ah es is a sehr wichtig, das eracht I als sehr
258 wichtig, oba, die Auswahl is schwer (I: mhm) Jo oiso wir dürfen jetz von Außen keine
259 Supervisoren mehr ahm verwenden - is a falsches Wort, (I: ja), sondern nur welche,
260 die auch in der MA 11 tätig san und das missfällt mir eigentlich sehr (I: mhm) Oiso I
261 hob da ned so a großes Vertrauen, weißt. Aber naja, werma schauen.

262 Interviewer: Dann bedank ich mich für das Gespräch.

263 Befragter: Das wars? (lacht) Woa goa ned schlimm, na goa ned. I hoff I hob ned vü
264 Plunder gredt.

265 Interviewer: Nein, es war wirklich sehr interessant, grad mit den Jugendlichen darüber
266 hab ich noch nicht so viel gehört und ich hab auch vom Umgang her jetzt, in einer
267 WG, die sich dort zu WG's mit jüngeren Kindern gehört. Dankeschön!

268 Befragter: Bitteschön, ich hoffe, ich konnte dir helfen!

269 Interviewer: Auf jeden Fall!

1 Interview C

2

3 Interviewer: Guten Morgen. Wie du weißt, bin ich heute hier um ein bisschen was über
4 deine Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen hier in der WG zu erfahren.

5 Vorerst würde ich aber gern von dir wissen, welche Ausbildungen du hast, ob du
6 Fortbildungen gemacht hast, wo hast du gearbeitet und was deine jetzigen
7 Aufgabengebiete sind.

8 Befragter: Also ich hab damals die Bundesbildungsanstalt für Erzieherin gemacht,
9 ahm hab in meiner Laufbahn dann auch die Systemische Ausbildung gemacht, dann
10 NLP Ausbildung und diverse (I: mhm) Weiterbildungen afoch in dem Bereich. I denk
11 es is ganz wichtig, dass ma viele verschiedene Tools hat, um sie dann (I: mhm) auch
12 in der täglichen Arbeit einzusetzen. Ahm ich hab angefangen lustigerweise im
13 Kindergarten als Springerin, weil ich damals in die Stadt des Kindes wollte, das war
14 eigentlich das einzige moderne Heim zur der Zeit, als ich begonnen hab zu arbeiten (I:
15 mhm) und ahm da war grad kein Platz frei aber, so wusste ich so 2, 3 Monaten wird da
16 was, das war eigentlich a sehr gute Schule täglich in eine neue Gruppe reinzukommen
17 (I: mhm) als Anfänger lernt man das sehr viel (I: ja). Dann sehr lang in der Stadt des
18 Kindes gearbeitet, also in verschiedenen Gruppen und bin dann diese Wohnung hab
19 ich eingerichtet und von Anfang an aufgebaut und bin mit den Kindern dann
20 ausgezogen. 2000 ungefähr. (Pause)

21 Interviewer: Also auch schon wieder lange her...

22 Befragter: Ja, is schon lang her. Also die Stadt des Kindes war in sich schon mit
23 Wohneinheiten konzipiert (I: mhm), das heisst eigentlich schon sehr familienähnlich
24 aufgebaut. Es is so a bisl die Stigmatisierung die natürlich in Heimen der Fall is, fällt
25 weg und durch das wir jetzt näher am normalen Umfeld dran sind, is einfach ah ah da
26 sind die Kinder nimma so raus gerissen. Das heisst sie können ihre Freundschaften
27 weiterpflegen, sie bleiben dann meistens in der selben Schule (I: mhm) außer es
28 sprechen irgendwelche Sachen dagegen (I: ja) ahm, der Kontakt zu den Eltern ist ein
29 ganz anderer. Die Elternarbeit ist sehr viel intensiver geworden (I: mhm) was ich als
30 sehr wichtig und gut eben finde. Also das is so eigentlich (I: mhm) das Grundprinzip,
31 das war auch beabsichtigt damit (I: mhm) mit dieser Veränderung und das ist auch
32 gelungen (I: ok). Ahm was besser ah im Heim oder anders halt war, ahm (räuspert
33 sich) von den Freizeitmöglichkeiten ah die einfach angeboten wurden (I: mhm) auf die
34 man zurückgreifen konnte, wie Tennisplatz, ah ganz Fußballplatz (I: mhm),
35 Schwimmhalle, Judo und das alles (I: mhm). Ahm da simma jetzt meilenweit entfernt
36 und finanziell homma a ned so ganz die Möglichkeit (I: ja) das gut anbieten zu können,
37 da muss ma dann immer so ein bisl (lacht) (I: lacht) jemand entgegenkommt und das
38 den Kindern ermöglichen zu können.

39 Interviewer: Was sind deine Aufgaben hier?

40 Befragter: Hier, wir sind a Team, ahm wie, mhm, wenn wir Dienst haben sind wir 24
41 Stunden alleine da (I: mhm) also das kommt von, Kinder kommen nach Hause, essen,
42 Aufgabe machen und alles was, was so i..im Laufe des Tages anfällt, bishin zum
43 Schlafengehen dann halt (I: mhm) über Hygienische, über Problemchen, die sich
44 einfach ergeben, über strukturelle Gschichten untereinander unter den Kindern,

45 Probleme mit den Eltern, Freunden oder was weiß ich, auch Liebeskummer (lacht) (I:
46 lacht) so Probleme, die halt im Alltag anfallen. (Pause)

47 Interviewer: Also wie in einer Familie?

48 Befragter: A bisl mehr (lacht)

49 Interviewer:: auf jeden Fall

50 Befragter: (lacht)

51 Interviewer: Wie schauts mit der Beziehung zwischen den Kindern und dir aus?
52 Welchen Stellenwert hat Beziehungsarbeit?

53 Befragter: ah tragfähige Beziehungen ist sicher, ah die die Kinder wenn sie zu uns
54 kommen, stehen ja in an, an Krisenkonflikt, (I: mhm) das heisst es is auch oft so, dass
55 sie sich hier nicht wohlfühlen dürfen (I: ja) weil sie sonst das Gefühl haben, die Eltern
56 zu verraten (I: ja) und drum is auch die Zusammenarbeit mit den Eltern so wichtig,
57 dass wir, dass die uns als Unterstützung wahrnehmen können und nicht als
58 Konkurrenz. Und ich mein, Gott sei Dank is uns das bis auf wenige Geschichten
59 immer ganz gut gelungen, dass wir ganz gut mit den Eltern kommunizieren und ...
60 ahm ... ja, ich, ich mein es is, von der Thematik her ah die Kinder, also dieses
61 Bezugsbetreuersystem ah, heisst für uns viel mehr, dass man nach Außen hin, das,
62 die Schulkontakte, die Fallverlaufskonferenzen immer von einer Person gemacht
63 werden (I: mhm), dass da ned jedes Moi wer anderer is (I: ja), nach Außen hin auch a
64 gewisse Stabilität. In der WG suchen sich die Kinder auch selber, und es is auch
65 lustig, die Kinder ham auch Zuordnungen, was sie mit dem Besprechen (I: ja) oder
66 wenn das Thema is, dann gehen sie zu dem und sie suchen sich schon selbst aus, wo
67 sie landen können mit ihren Themen (lacht) (I: lacht, ja)

68 Interviewer: In der Arbeit mit den Kindern, was ist besonders wichtig? Grad wenn du
69 sagst, dass sich die Kinder oftmals nicht "wohlfühlen dürfen"

70 Befragter: Das was wir bieten ist Stabilität, konsequente Regeln (I: mhm), klare
71 Richtlinien, klare Strukturen (I: mhm), das was sie von zu Hause oft mitnehmen, ist oft
72 einfach, dass, dass nichts wirklich gilt, ja (I: mhm), das heisst Eltern versuchen ihr
73 Bestes zu geben, versprechen dann sehr viel (I: mhm), könnens ned einhalten oder so
74 (I: mhm). Das heisst die haben in ihrem Leben oft nicht die Erfahrung gemacht, dass
75 es Strukturen gibt, auf die sie sich verlassen können und das bieten wir hier an (I:
76 mhm).

77 Interviewer: Wie versucht ihr den Kindern das zu vermitteln?

78 Befragter: Es ist für uns amal das Grundkonzept für uns das dahinter steht amal
79 wichtig, das wir auch ganz klar für uns als Team entscheiden, was san für Regeln,
80 was gilt hier, was ist hier ok und was is ned ok (I: ja) das heisst das sind auch gewisse
81 Verhaltensweisen, also schimpfen oder soiche Sochen, die wir hier (I: ja) einfach nicht
82 akzeptieren wollen und das auch, wenn dann irgendein, irgendeine Sache passiert, wo
83 wir auch drauf reagieren, also auch nicht wegschauen, sondern auch immer
84 thematisieren ... und ich mein, so a bisl daheim, es is irgendwie, der Haim Omer, grad
85 jetzt (lacht) (I: von dem hab ich in den letzten Interviews schon gehört, lacht) der is
86 grad in aller Munde, das heisst ah so vom Ansatz, den der auch verfolgt, diese
87 Präsenz (I: mhm), die die is uns auch sehr wichtig. (I: mhm)

88 Interviewer: Haben diese Kinder gelernt über ihre Gefühle, ihre Probleme
89 nachzudenken, wies ihnen geht oder ist es schon auch so, dass man das mit ihnen
90 erarbeiten muss, damit sie selbstständiger werden können?

91 Befragter: Also die Kinder kommen meistens von zu Hause und suchen meistens die
92 Schuld bei sich (I: mhm), das heisst sie sind schuld, weil sie schlimm sind, (I: mhm)
93 des afoch aufzuarbeiten und die Schuld von ihnen wegzunehmen und das is, das
94 haben sie auch nicht in der Hand, wenn die Eltern Alkoholiker sind, (I: ja) das heisst,
95 das ist einmal der erste Schritt um reflektiv arbeiten zu können. Was ich schon erlebe,
96 Kinder, die sehr lang bei uns sind, also, Kinder lernen hier sehr viel an sozialer
97 Kompetenz (I: mhm), das is so auch, wir unternehmen sehr viel, ma bietet auch viele
98 Gschichten an und wemma dann so unterwegs sind, es fallen, es fällt auch den
99 Leuten auf, dass unsre Kinder im Umgang mit andern ahm wirklich sozial kompetent
100 sind. (I: mhm)

101 Interviewer: Das Reflexive erlernen sie somit durch das Reden und das Miteinander?

102 Befragter: ahm, es ist für uns ein normaler mhm Prozess, dass wir nachfragen, dass
103 wir nachgehen, dass es jetzt auch nicht so als großes Gespräch tituliert, aber ich
104 mein, grad so die Abendroutine, wo wir halt einfach mit den Kindern den Tag revue
105 passieren lassen (I: mhm) und da kommt dann oft viel Thematik raus. Das sind so
106 einfach diese kleinen Gespräche, die einfach dann auch Aufarbeitung ermöglichen
107 und ned jetzt: Moch ma a Konferenz und setz ma uns hin (I: ja). Es gibt ja diese
108 Routinen mit Rückenkratzen (I: wo man schon weiß, was wem gut tut) - genau und
109 einfach aus dem ergibt sich einfach auch sehr viel an reflektiven Gesprächen. Ahm so
110 richtig in der Gruppe mach ma das mit Kinderteams oder so auch (I: mhm) da gehts
111 einfach sehr vü um strukturelle Beziehung untereinander, das heisst Sachen, die
112 Kinder mhm untereinander besprechen wollen oder, wos, wos auch an uns
113 irgendwelche Fragen oder Wünsche ham (lacht). Also, ich wünschte es gäbe mehr
114 Zeit (I: ja), weil ich mein es ist schon oft ein Tomptieren wenn man zwischen Telefon
115 und Aufgabe und da und dort (I: ja) aber ich versuch mir schon für jedes Kind jeden
116 Tag Zeit zu nehmen und das auch bewusst zu machen.

117 Interviewer: Das merkt man dann bestimmt auch bei den Kindern, dass sie diese Zeit
118 genießen und (B: und die Zeit einfordern, lacht) - ja (lacht). Was sagst du zu Carl
119 Rogers personenzentrierten Ansatz? z.B.: der Selbstaktualisierungstendenz, dass
120 jedes Kind so danach strebt also das Ich und das Selbst zu verbessern oder halt auf
121 dem selben Stand zu bleiben, aber nicht mehr so zurückzufallen?

122 Befragter: mhm, kann ich aus der Praxis nicht immer ganz bestätigen, also (I: mhm) es
123 ist, ah, ich sehs einfach als, als Spirale, die sich im Leben ahm mit mit entscheidenden
124 Momenten, also so dann gehts raus und dann, ich mein die Pubertät is wieder so ein
125 Einschnitt, wo sas wieder sehr schleudert und diese Themen, die ma schon mhm (I:
126 ja) bearbeitet gehabt hatte, also die kommen dann einfach wieder in einer anderen
127 Form. Und ich denke, was ich aus meiner Erfahrung so seh, dass einfach andre
128 Ressourcen noch da sind, wo man mit dem wieder neu umgehen lernen muss oder
129 mit diesen, diesen neuen Ressourcen betrachtet, und ich mein die Kinder, die wir
130 versorgen, haben teilweise sehr massive auch Gewalterfahrungen, also wirklich
131 extreme Übergriffe erlebt und ich mein, des is ned mit ein paar Gesprächerln (I: ja),
132 also das begleitet das ganze Leben (I: ja)

133 Ich mein es ist, ah ...ich, ich hab auch an Verein Kind-Familie-Umwelt, das heisst wir
134 finanzieren Therapien und bieten auch (I: mhm) Therapien für für Kinder aus Familien,
135 die nicht versichert sind, an, das heisst da hab ich einen sehr guten Zugriff zu sehr
136 guten Therapien (I: ja) und wir machen da so Kunsttherapeutische Wochen oder
137 therapeutische Wochen gemeinsam mit einer andern Therapeutin.

138 Interviewer: Das wird von den Kindern gut angenommen?

139 Befragter: Ja sehr gut, weil das Konzept weggeht von diesen typischen
140 Therapiesettings, das heisst auch Kinder, die schon längst weg sind von uns, kommen
141 dann immer wieder zu diesem Therapieangebot (I: mhm) das is halt a bisl anders vom
142 Setting.

143 Interviewer: Wie läuft das dort ab? Wie kann ich mir das vorstellen?

144 Befragter: Es gibt über Gruppen und Einzeltherapien, aber es wird das ganz
145 Familiensystem einbezogen, das heisst es können auch die Eltern, die Tante was halt
146 grad Sinn macht, sehr viel übers Erleben das Gemeinsame. Das was wir meistens halt
147 bei den therapeutischen Wochen vorbereiten ist, dass einfach Therapie im Alltag
148 passiert. Das das nicht was, und jetzt geht man in Therapie, weil das macht Angst (I:
149 ja) und wenn das einfach irgendwie eingebaut ist, dann könnens die Kinder irgendwie
150 als Bereicherung ansehen und gehen dann auch ganz anders damit um.

151 Interviewer: Therapie im Alltag einbauen, wie kann ich mir das vorstellen, (B: mhm)
152 oder kannst du mir da ein Beispiel nennen?

153 Befragter: also ich mein, das war jetzt. Wir waren gemeinsam in Griechenland und wir
154 sind dann gemeinsam auf den Felsen, mhm Felsen und dann hingsetzt und so ne
155 Traumreise (I: mhm) und ich mein, einfach in solchen Dingen, wo einfach alltägliches
156 Erleben mit (I: mit den Kindern nocheinmal erlebt wird und zusammen gebracht wird) -
157 genau.

158 Interviewer: Was glaubst du ist für diese Kinder speziell wichtig, kann man sagen,
159 dass es Unterschiede zu Kindern, die einfach so viel noch nicht durchmachen
160 mussten?

161 Befragter: Ahm, diese Stabilität (I: ist der Grundpfeiler) ist schon sehr sehr wichtig.
162 (Pause)

163 Interviewer: Und darunter zählt dann auch das regelmäßige, sich drauf verlassen
164 können.

165 Befragter: mhm (nickt)

166 Interviewer: Eine schwierige Aufgabe für euch.

167 Befragter: Ja vor allem in einem Radldienst, der dem ja eigentlich dimetral geht (I:
168 mhm), das heisst wir sind ja auch auf Urlaub und wir sind dann weg und es is,
169 eigentlich Voraussetzungen, die nicht Ideal sind um Stabilität zu gewährleisten (lacht).
170 (Pause)

171 Also es gibt so an Bogen, da is so a halbes Jahr Funkstille und dann kommen sie alle
172 wieder (lacht) (I: ja) wir haben dann Kinder noch mit auf Urlaub mitgenommen, das ist
173 schon auch jetzt Patenkinder von ehemaligen Kindern, also (I: ok). Da ist schon, vor

174 allem Kinder die sehr lange bei uns sind und von uns verselbständigt werden, da san
175 wir dann Ersatzfamilie.

176 Interviewer: Das heisst aber die Beziehung und die Bindung ist sehr stark.

177 Befragter: Die Bindung ist sehr wichtig. ich mein, wir arbeiten sehr unterschiedlich,
178 wenn wir wissen, die Unterbringung ist jetzt ein Jahr oder zwei Jahr, da is, da is
179 natürliche in anderes Erarbeiten notwendig, als wenn wir jetzt wissen: Ok die Eltern
180 sind bis zur Verselbstständigung a Ressoruce, ich mein da müssen wir ersetzend
181 arbeiten und nicht ergänzend. Prinzipiell sind die Sozialarbeiter für die Eltern
182 zuständig, wir für die Kinder. Die Elternarbeit passiert bei uns so, dass wir grad am
183 Anfang Wert drauf legen, das die Kinder, wenn sie am Wochenende nach Haus
184 gehen, von hier abgeholt werden, dass sie hergebracht werden, dass heisst dass ma
185 zumindest einmal in der Woche Kontakt hat und, und a die Dinge besprechen kann.
186 Ahm es (atmet tief aus) also ich mein, wir haben zu Beispiel eine Familie, wo die
187 Mutter, da, a, a schwerste Alkoholikerin, ist, aber sehr sehr liebevoll und fürsorglich
188 und ich mein da hamma 3 Kinder und ich mein, das is für uns auch immer so ein
189 Schauen wie is sie drauf, wenn sie gut drauf is, oder so, dann, dann kömma ihr mehr
190 zutrauen, und, und da is einfach a Basis erarbeitet wordn, dass sie selber schon anruft
191 und sagt: na heut gehts ma ned so gut, oder heut kann I ned. (I: mhm) das heisst....

192 Interviewer: Die Kinder können also eigentlich am Wochenende nach Haus fahren.

193 Befragter: Wo keine Gefährdung ist. Die sind in den Ferien teilweise zu Hause, an
194 Wochenenden.

195 Interviewer: Und wie tun sich die Kinder dann mit der Situation? Ist ja doch sehr
196 konträr, wenn sie aufwachsen und daheim wird das wahrscheinlich...

197 Befragter: Das sind die Eltern (I: ja) Das ist auch diese: Egal was zu Hause passiert,
198 die Eltern bleiben die Eltern (I: ja) und das ist da in Konkurrenz zu treten ist dumm (I:
199 ja) (Pause)

200 Interviewer: Merkt ihr nen Unterschied, wenn die Kinder von zu Hause kommen?

201 Befragter: ja (lacht) Ja, das ... in dem Alter, wo die meisten sind, ist es schwer zu
202 (lacht) (I: mhm) schwer zu, zu, ah, zu verstehen, dass, dass wemma etwas nicht darf,
203 einfach gut für einen ist (I: ja) (Pause)

204 Interviewer: Die Kinder selbst, du hast gesagt die Sozialkompetenz wird gefördert oder
205 man merkt, dass sich was tut. Wie gehen die miteinander um?

206

207 Befragter: Also, durch die 3 Geschwister ist eine massive Geschwisterrivalität, die wir
208 da ham (I: mhm), sehr unterschiedlich von den Strukturen, kommt immer auf die
209 Kinder, die da sind an, und mhm... (Pause) ich mein es sind 8 Kinder mit einem
210 großen Pinkerl (lacht) (I: mhm, und eine große Altersspanne, wo sich viel tut) ja, ja
211 (Pause)

212 Interviewer: Ihr habt 24 Stunden Dienst mit Übergabe, die Kinder wissen aber,
213 grundsätzlich gelten die und die Regeln, aber jeder kann, jeder wird wahrscheinlich,
214 jede Persönlichkeit wird das so führen wie er...

215 Befragter: Es, es ist überraschend, wir hatten einmal, das, das, ah, ein, ein Kind
216 irgendwie hab I da, hamma uns was anders ausgemacht und ich hab das irgendwie
217 nicht registriert und der is nur bei mir immer um eine halbe Stunde früher Schlafen
218 gegangen (I: lacht) und das, ich hab das irre lang erst mal nicht beim Team hamma
219 dann irgendwas besprochen und da sagen die andern dann, na der geht um 8, nein
220 bei mir geht der immer um halb acht. Der hat nie irgendwas gesagt (lacht) (I: lacht),
221 wenn ich da bin, geht er halt ne halbe Stunde früher (lacht), der hat auch die Uhr
222 gekannt (I: ja) also des is schon, des war für ihn schon klar, (lacht) (I: lacht, das bei dir
223 diese Regeln gilt, lacht,)

224 Interviewer: Darf ich nocheinmal nachfragen: Die Stadt des Kindes - waren die Kinder
225 dort genauso lang wie sie hier sein können?

226 Befragter: Es ist im Prinzip, die Idee mit der Unterbringung war schon dieselbe, aber
227 es hat sich schon im Denken viel verändert (I: mhm) die Sozialpädagogik hat sich da
228 nach und nach, jetzt auch in den Medien unrühmlich eigentlich aus der NS-Zeit (I:
229 mhm) wo Zucht und Ordnung gegolten hat und die Prügelstrafe (I: ja) ja auch wirklich
230 ein anerkanntes (I: ja) Erziehungsmittel war, ich mein es war ja nicht so, in der Familie
231 is es ja auch passiert. (I: mhm) Ich kann mich erinnern, also in meiner Schulzeit san a
232 die Watschn gflogn von den Direktoren (I: mhm) und den Pfarrern und das hat aber
233 auch niemand irgendiwe als, woa hoit so, (I: ja) und ich mein da hat sich Gott sei Dank
234 Einiges verändert. Ich mein, ich muss noch sagen so, so zum meiner Jugendzeit, also
235 so, als ich Praktika gmacht hab, so jung war und so (I: mhm) ahm mhm hab ich ma
236 dacht, wenn I da Jugendlicher wär, I würd da ausflippen (I: ja)

237 Interviewer: Das kann man sich jetzt gar nicht mehr vorstellen, dass das damals als
238 gut und hilfreich gegolten hat.

239 Befragter: mhm (Pause)

240 Interviewer: Du hast gesagt, du hast mehrere Zusatzausbildungen gemacht, kannst du
241 das hier anwenden, oder wie kann man das anwenden. Kann man sagen du arbeitest
242 nach einem bestimmten Modell, oder manche Ansätze magst du gar nicht und da
243 distanzierst du dich auch.

244 Befragter: Schau, diese Zusatzausbildungen und so sind halt Tools und ich schau halt,
245 welches Tool passt und das setz ich halt ein. (I: mhm) Manchmal wenn die gewisse
246 Dinge lang ned tan, dann ergibt sa sich wieder a kleine Aufstellung mit den
247 Schachteln, des is dann afoch hüfreiche Sochen, die wens passen sehr wirkungsvoll
248 sind. (I: ja)

249

250 Interviewer: Und die Kinder nehmen das gut an?

251 Befragter: Sehr ja, da sind sie recht, recht aufgeschlossen (lacht) (I: ok)

252 Interviewer: Wenn die Kinder, wie läuft denn das bei ihnen in der Schule ab, in der
253 Schule? Ihr geht dann hin und regelt das?

254 Befragter: genau, also wens wirklich so eine Sache ist, wo man, wo wir Kinder ein
255 Jahr haben, weil die Eltern krank sind oder was anderes is, schauen wir dass die
256 Eltern Kontakte in der Schule aufrecht bleiben, (I: mhm) dann fragen wie sie, ob sie zu

257 den Elternsprechtagen gehen wollen, aber ich mein für uns ist es dann trotzdem
258 wichtig, dass wir mit der Schule Kontakt halten, weil wir mit denen die Aufgaben,
259 Lernen und alles machen, dann.... (I: mhm) das is uns schon sehr wichtig, ein enger
260 zusammen... in Zusammenarbeit mit der Schule und wir haben uns auch mit ein paar
261 Schulen ganz gute Verbindungen aufgebaut. Wir ham sehr viele Kinder in der
262 Kanitzgasse zum Beispiel, die in Kleingruppen und (I: mhm) beschulen und die Frau
263 Direktor dort nimmt uns auch immer gern die Kinder, und die sind auch sehr, sehr
264 leidensfähig sag ich (lacht) (I:lacht) gern. Wir haben zum Beispiel da mit der
265 Stenergasse hamma ned so gute Erfahrungen gemacht, die sind, man kommt, man
266 muss halt dann schauen, dass ma Schulen findet, die mit unsren Kindern gut
267 umgehen können.

268 Interviewer: Vom Verhalten her, kann man sagen, warum oder was macht sie
269 schwieriger, wies oft bezeichnet wird?

270 Befragter: Oiso Gewalterfahrung is halt da (I: mhm) und ahm in Konfliktsituationen ist
271 die Tendenz dazu diese Gewalt weiterzugeben (I: mhm) und ich mein dieses
272 Ausprobieren und über Grenzen zu gehen is hoit a sehr stark ausgeprägt bei unsern
273 Kindern und Jugendlichen.

274 Interviewer: Das versucht ihr dann wieder mit der Stabilität und Unterstützung

275 Befragter: (lacht) ja, es is, ich mein Kinder die keine Grenze erleben, die gehen immer
276 weiter und versuchen bis hoit irgendwer amoi sogt Stopp, (lacht) (I: das is klar) die
277 brauchen das auch, die kratzen dann auch (unverständlich) (I: ja) Also es ist, ich mein,
278 je intensiver und je dichter das Betreuungsverhältnis ist, umso besser ist es natürlich,
279 ahm 8 Kinder und Jugendliche ohne besondere ahm, Auffälligkeiten sag ich jetz, also
280 psychiatrischen, also ich mein, wir hatten ein Mädchen mit einer schweren Psychose
281 (I: mhm) also das war dann schon sehr schwierig in dieser Konstellation zu betreuen,
282 weil die eigentlich a Einzelbetreuung gebraucht hätte (I: mhm), also das heisst im
283 Normalfall ist es so unter diesen Strukturen machbar. Ich mein, da wo wir in den
284 letzten Jahren wirklich massive Probleme gehabt haben war, waren eigentlich die
285 Kirsenzentren, (I: mhm) da hamma a massive Überbelegung gehabt ham und dieses
286 Nadelöhr eigentlich (I: mhm) zu wenig WG's (I: mhm), dann nach hinten, wo einfach
287 Kinder abgeklärt und auf an Platz gewartet haben, teilweise bis zu einem Jahr, weil nix
288 frei war (I: ui das is lang) ja, und ich mein, da leidet schon die qualitative Arbeit, und
289 für Kinder is des a untragbarer Zustand.

290

291 Interviewer: Und die waren dann die ganze Zeit im Krisenzentrum? (B: mhm) Ein Jahr
292 lang? (B: mhm) Ich glaub 6 Wochen sinds im Normalfall, oder? (B: mhm) mhm, aber
293 es ist schon so, dass es normalerweise vom Krisenzentrum abgeklärt wird und dann
294 eben an euch weiter...

295 Befragter: genau, in die entsprechende Einrichtung. Da war auch kein Selektieren
296 mehr, ich mein jetz, ich mein wir sind noch nicht auf einer Insel der Seeligen, aber
297 momentan gehts wieder ein bisl besser, dass ma auch schauen kann, wo passt dann
298 ein Kind rein.

299 Ja, wenn die Kapazitäten, da ist das Ideal, (I: ja) das ma einfach auch schauen kann,
300 irgenda Struktur. Weil grad diese Dynamiken die sich untereinander unter den Kindern
301 ergeben, machens halt teilweise sehr schwierig (I: ja)

302 Interviewer: Und für die Kinder ist es auch tragbarer, wenn sie sich mit den andern hier
303 gut aufgehoben fühlt. (B: ja das ist) weniger Anspannung, als wenn man 3 von 5
304 Leuten nicht mag.

305 Befragter: Es sind einfach Dynamiken, die wirklich Sprengstoff in sich haben. Wir ham
306 ghabt 3 sexuell massiv auffällige Mädels, (I: mhm) ah in der Pubertät und hätten, ich
307 mein, das war das erste Mal wo ich gsagt hab, da spiel ich nicht mit, einen sexuell
308 auffälligen gleichaltrigen Burschen dazu (I: ja) das ist, das ist (I: mhm) Sprengstoff,
309 also da (I: ja) brauch ich mich dann nicht wundern, wenn, wenn dann auch etwas in
310 die Richtung passiert (I: ja) hier (I: ja). Weil ich mein - na no na ned (lacht) (I: lacht)

311 Interviewer: Ihr seid also eine gemischte WG

312 Befragter: Ja wie sind gemischt, Mädchen Buben.

313 Interviewer: in welchem Alter?

314 Befragter: ja also eigentlich von Sauberkeit, es sei denn, es sind
315 Geschwisterbeziehungen, also dann gibts dann ah scho ab 2 oder so, des is, weil ma
316 schaut heut, dass ma Geschwister nicht trennt, ... und bis, ich mein prinzipiell ist es so.
317 Wir ham jetz ein Mädchen mit 15, also bekommen hama sie mit 14, weil sie afoch von
318 der Struktur her mehr gebraucht hat, als da wäre, der übliche Weg normalerweise,
319 gibts auch Jugendlichengruppen (I: genau), also Mädchen und Burschen halt getrennt
320 (I: mhm) bei denen oder das betreute Wohnen, das heisst (I: wo sie schon alleine sind,
321 aber betreut werden) genau da gibts zwei Formen: in einem Haus, wo jeder seine
322 eigene Wohnung hat oder dezentral verschiedene Wohnungen.

323 Interviewer: Und warum sind die Mädchen und Burschen getrennt, oder ab wann
324 werden die getrennt?

325 Befragter: Quasi mit Vollendung der Schulpflicht ist dann (I: ja)

326 Interviewer: Warum werden sie getrennt, weils blöd gesagt, einfach ist?

327 Befragter: Weils massiv schwierig ist, grad bei sexuellem Missbrauch (I: mhm)
328 auffälligen Kin, ahm Jugendlichen, wemma do (unverständlich) fährt, und vor allem
329 wemma jugendliche Mädchen so mit 14, 15 kriegt, ja, da ist, ist meistens schon sehr
330 viel kaputt, sag ich jetz (I: ja) amal.

331 Interviewer: Wieso kommen die oft erst sehr spät? Da wirts ja wahrscheinlich vorher
332 schon was gegeben haben?

333 Befragter: Es ist halt immer ein Tanz auf dem Vulkan, ob man ein Kind noch zu
334 Hause lässt, oder nicht, ich mein vielfach ist es dann auch diese Zeit, wo die
335 Jugendlichen kommen, die sagen: ich halts zu Hause nicht mehr aus. (I: sind das
336 viele?) Unsere Ältere ist selber zum Jugendamt gegangen und hat gesagt, sie mag
337 nimmer zu Hause sein, bei Jugendlichen eigentlich relativ viele.

338 Interviewer: die sich dann entschließen lieber nicht mehr zu Hause zu bleiben

339 Befragter: ja und da ist die Stigmatisierung ein bisl weggefallen, früher war ja, wennst
340 nicht brav bist, kommst ins Heim, mit erhobenen Zeigefinger und das ist jetz (I: ja)
341 durch die WG Unterbringung weggefallen.

342 Interviewer: Aber dann ist es schon auch so, dass sie am Wochenende nach Hause
343 gehen kann, wenn sie mag und keine Gefährdung vorliegt.

344 Befragter: Wie gsagt, wir arbeiten sehr intensiv, die Eltern bleiben die Eltern, das
345 werden sie das ganze Leben lang tun, auch an der Beziehung mit den Eltern zu... ah,
346 das heisst wir versuchen einfach, das, wenn die Kinder bei uns san zu sagen: So jetz
347 des woas, sondern wir schauen hoit einfach auch, wie wir die Eltern dabei
348 unterstützen können dass sie die Beziehung zu den Kindern verbessern.

349 Interviewer: Und die nehmen das auch gut an?

350 Befragter: unterschiedlich, aber doch häufig (I: ok) Als, was halt in, in ihrer Kompetenz
351 ist, sag ich jetz einmal. (Pause)

352 Interviewer: die bekommen, wenn sies brauchen auch Betreuung, ambulant?

353 Befragter: Die können genauso Therapie in Anspruch nehmen, das heisst wir
354 versuchen ah mit ihnen, wenn Kinder zu uns kommen, mach ma an Entwicklungsplan,
355 das heisst wir schauen, was braucht es um das Kind wieder nach Hause entlassen zu
356 können (I: das wird mit den Eltern gemacht) - das wird mit den Eltern gemacht und mit
357 dem Kind, das für alle kloa is, (I: mhm) wo soll denn die Reise hingehen und was
358 muss erfüllt sein (I: mhm) damit eine Rückführung möglich ist

359 Interviewer: Ich könnt mir vorstellen, dass sich die Eltern schwer tun, diesen Plan
360 einzuhalten, wenn die sowas nie gelernt - gelernt ist falsch, haben.

361 Befragter: Ja ich mein, es ist oft, hat man das Gefühl, es geht jahrelang nix weiter und
362 dann kommt irgendwie Initialzündung und auf einmal tut sich was, also das is.

363 Interviewer: Ich hab die Erfahrung auf der WIJUG mit den Kindern gemacht (B: mhm)
364 und da hab ich schon auch oft gemerkt, dass die Kinder die Beziehung, die
365 Aufmerksamkeit und das Klare "nein" jetzt nicht gut annehmen, auch wenns im ersten
366 Moment grantig sind. Und wenn man dann die Eltern dazu sieht, wo ma sich denkt:
367 Der bräuchte Hilfe, aber irgendwie fehlts da. Das fand ich immer sehr schade, dass
368 diese Zeit und die Ressourcen nicht genützt werden können, weil der vielleicht noch
369 gar nicht irgendwo war oder das so sieht.

370 Befragter: Ich mein es ist natürlich immer ein, ein, ein Rausnehmen aus der Familie a
371 mit einer großen Verunsicherung für das System, das System is instabil geworden (I:
372 ja) ich mein, das macht ja auch was, das ist Verletzung, da, da, da spielt einfach sehr
373 viel mit und ich mein, es ist wirklich nicht einfach zu entscheiden: Ist es noch tragbar
374 (I: ja) oder sollte schon tatsächlich (I: ja) das Kind herausgenommen werden. Ich mein
375 es gibt ja auch leider viel zu wenig (I: ja) präventive Gschichtn, wo ma schaut, dass
376 ma des Kind no zu Hause halten kann, die Struktur in der Familie so zu verbessert,
377 dass Unterbringung nicht notwendig wird. Aber es losst si hoit ned immer vermeiden.

378 Interviewer: Gibts sowas noch, ich hab ein Praktikum im SOS Kinderdorf gemacht, das
379 war eine ambulante Stelle, es waren 8 Kinder, die hatten dort Unterricht mit 2
380 Lehrerin, hatten am Nachmittag Psychotherapie oder verschiedene Therapieformen

381 bei Bedarf und sind am Nachmittag dann wieder raus gefahren. Wie eine
382 Gesamtschule mit Zusatzangeboten, gibts sowas noch?

383 Befragter: Also von den Schulen gibts, gibts, die Kanditsgasse die bietet
384 heilpädagogisches Voltigieren und diverse solche Sachen, ja (I: super), also das ist
385 da, schon ein bisl dieser, dieser Part, der halt da ahm, mhm über das normale
386 Schulangebot hinausgeht, ansonsten, mhm also von den Schulangeboten ist es jetzt
387 schon teilweise so, dass die Schulen einfach ah mit der Gewaltthematik immer mehr
388 zu tun kriegen (I: mhm) und a Projekte dann ah soziales Lernen (I: ja) und diverse
389 Sochen (I: mhm) ah inziieren, das heisst, da passiert grad einiges in den Wiener
390 Schulen. Was auch bitternotwendig ist. (I: ja)

391 Interviewer: Das heisst es tut sich eh relativ viel.

392 Befragter: Derzeit, ja. also es wurde jahrelang eine Entwicklung verschlafen, bis alle
393 überrollt haben.

394 Interviewer: Ja, bis gar nix mehr ging (B: das stimmt)

395 Befragter: Das muss man ja auch irgendwie noch von Frontalunterricht und (I: ja)
396 diversesten Gschichten no, mhm, Methoden, die man nicht als besonders Effektiv in
397 der Erwachsenenbildung erkannt hat (I: ja), also warum ma Kinder weiter so
398 unterrichtet frog I mi heite no. (I: ja)

399 Interviewer: Ja, ich glaub da simma, da brauch ma noch a bissi, bis das ankommt.

400 Befragter: ja.

401 Interviewer: Dann bedank ich mich. War sehr interessant, hat mir auch Neues eröffnet
402 und mich Neues Kennenlernen lassen. Dankeschön.

403 Befragter: Bitte.

1 Interview D

2 Interviewer: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben und mir
3 heute ein paar Fragen beantworten. Es wird grundsätzlich um die Arbeit mit den
4 Kindern in der WG gehen, ihre Erfahrungen und Erlebnisse sind für mich interessant
5 und ich bitte Sie vorerst ein bisschen was über Ihre Ausbildung und Ihre
6 Berufslaufbahn zu erzählen.

7 Befragter: ich bin 45 Jahre alt, ahm von der Schulbildung her, hab ich eben die
8 Grundschule (I: mhm) dann eben Volksschule, Hauptschule, danach hab ich die 5
9 jährige Ausbildung, ah damals noch Bundesinstitut für Heimerziehung in Baden
10 gemacht (I: mhm) Wir waren damals der erste Jahrgang dieser fünfjährigen
11 Ausbildungsmöglichkeit (I: auch spannend) ja das war spannend, ja das war
12 spannend, ja (lacht), die mit Matura und ah Befähigungsprüfung abgeschlossen hat.
13 (I: ok). Mittlerweile heisst das ja Bundesinstitut für Sozialpädagogik, ich weiß nicht,
14 ob sie das wissen.

15 Interviewer: Nein, weiß ich nicht.

16 Befragter: Na gerade bei den Berufsbildenden höheren Schulen sind die die
17 Maturafächer ja nicht immer gleich (I: mhm) das heisst wir haben in Fächern
18 maturiert wie damals hiess das noch Berufskunde, Pädagogik (I: mhm) und dann
19 hats bei uns, unsre Matura war 3 schriftliche und 4 mündliche Gegenstände und da
20 wars so schriftlichw ar vorgegeben Deutsch und Pädagogik (I: mhm) und wir
21 konnten wählen zwischen Englisch und Mathematik, also das war bestimmt auch
22 eine Sonderform, weil das gibts ja so nicht (I: in Kindergartenschulen) - ja... und
23 mündlich wars eben so, da mussten wir maturieren in Berufskunde und Pädagogik
24 (I: mhm) und dann konnte man (I: mhm) aus einem theoretischen Block und einem
25 praktischen Block wählen (I: mhm) das heisst die meisten haben da halt ah da wo
26 sie schriftlich maturiert haben Englisch oder Mathematik dazugenommen und dann
27 gabs halt so Fächer wie Gitarre, Musik, Turnen, (I: mhm) Biologie ist
28 interessanterweise auch dabei gwesen, und aus diesem Block musste man sich halt
29 auch ein Fach wählen. (I: mhm)

30 Interviewer: und mit der Ausbildung sind Sie dann schon in den Beruf gegangen?

31 Befragter: Genau, diese Ausbildung hat uns Befähigt und Berechtigt im ähm,
32 mmm... Bereich der Heimerziehung (I: mhm) zu arbeiten, damals hiess das halt
33 alles noch so, ja. (I: mhm) bzw. auch in der Horterziehung (I: ok) bzw. auch die
34 Befähigung oder die Berechtigung eine eigene Wohngemeinschaft oder so zu
35 eröffnen (I: ok)

36 Interviewer: Und ähm, jetzt, welche Aufgaben haben Sie hier?

37 Befragter: Ahm also ich hab dann ich hab dann, das nur vielleicht nur zur
38 Verfullständigung danach ein Jahr nach der Ausbildung ein Jahr im Hort gearbeitet
39 (I: mhm) und mmm seit 25 Jahren Arbeite ich bei der MA 11 bei der Gemeinde
40 Wien, ich hab, oder kommt das dann nocheinmal, was ich alles gemacht hab. (I:
41 nein) Ist das interessant?

42 Interviewer: auf jeden Fall!

43 Befragter: gut, also ich hab begonnen im Kinderheim Biedermannsdorf (I: mhm) und
44 zwar war ich dort von 86 bis 99 (I: mhm) hab zwei Mal wegen Karenz unterbrochen
45 (I: mhm) also wegen Kinderkarenz und hab dort auch in unterschiedlichen Gruppen
46 gearbeitet also... (I: ok)

47 Interviewer: als Sozialpädagogin?

48 Befragter: damals hiess das noch Erzieherin (I: mhm), also das ist dann erst später
49 (I: ja) durften wir uns dann Sozialpädagoginnen nennen, ich kanns jetzt nicht genau
50 sagen, in welchem Jahr

51 Interviewer: kein Problem

52 Befragter: gut, 99 hab ich dann ins Krisenzentrum Hagenmüllergasse gewechselt (I:
53 mhm) und da hab,... hab dort Teilzeit gearbeitet, also das war damals auch ein
54 Novum, (I: mhm) also das war damals auch nicht durchgehend möglich sag ich jetzt
55 amal. 2004 hab ich ahm dann in die Leitung gewechselt, (I: mhm) zuerst
56 pädagogische Leiterin und 2008 dann wor ich Leiterin eines Krisenzentrums auch
57 hier im 10. Bezirk und seit 2010 (I: mhm) bin ich wieder zurück an die Basis (I: mhm)
58 und bin hier in der Otto-Probst-Strasse gelandet. (I: ok) Wobei ich sagen muss, WG
59 ist was Neues für mich Hatte ich noch nicht, weil Heim ist doch was anderes und
60 doch größer und anders organisiert und überhaupt die Zeit war eine ganz eine
61 andere (I: ja) also da hat sich sehr viel verändert. (I: Ja das stimmt.)

62 Interviewer: Ahm ich würd jetzt gern einfach nur amal ein bisl was erzählt
63 bekommen sozusagen, das was Ihnen wichtig ist (B: mhm): Wie haben Sie mit den
64 Kindern gearbeitet (B: mhm) , wenn Sie jetzt sagen im Krisenzentrum. Wie
65 unterscheidet sich das zum Heim (B: mhm) , wo ist der Unterschied, wie geht man
66 mit den Kindern ist. Das was für Sie wichtig ist, ist für mich auch wichtig (B: mhm).

67 Befragter: Sie haben mich gefragt, was ich jetzt mit den Kindern mache. Wollen Sie
68 das jetzt im Detail wissen?

69 Interviewer: Ihre Aufgabengebiete würden mich interessieren. (B: mhm)

70 Befragter: Ok, also meine Aufgaben jetzt, ich glieders mal in Großpunkte (I: mhm)
71 da gehts mal um Versorgung der Kinder (I: ja) ahm mit allem was da halt dazu
72 gehört, ja, also vom Kochen über Einkaufen über ahm Arztbesuche, über
73 Gewandeeinkaufen, und und und also alles was jetzt im weitesten Sinn zur
74 Versorgung dazugehört, sag ich jetzt einmal (I: mhm) dann gehts auch um Schutz,
75 (I: mhm) wir bieten den Kindern ja hier auch Schutz vor ah Gefährdung, ja (I: ja) und
76 dann geht es natürlich darum, dass wir versuchen am Defizite aufzuarbeiten, die wir
77 bei den Kindern beobachten ... ahm... je nachdem was wir halt beobachten, sei es
78 was Medizinisches, dann geht man eben, was I net, zum Arzt und organisiert
79 Einlagen, sei es was Psychologisches, ahm wir arbeiten ja auch mit Psychologen
80 zusammen (I: mhm) das heisst dann gibts ein psychologisches Gutachten, wo wir
81 dann ahm sehen können, was braucht das Kind ahm

82 Ja wir haben eine Psychologin, die in jede Teamsitzung dazu kommt. Also wenn,
83 wenn sie in die Teamsitzung (I: mhm) kommt, kommt sie hier her, wenn sie die
84 Begutachtungen macht ahm ist es meistens so, dass wir zu ihr in die Praxis fahren,
85 wir haben aber dort unten einen Stützpunkt in der Otto Probst Strasse (I: mhm)
86 dann ist es nicht so weit. Und wenn es einmal günstig ist, grad bei kleinen Kindern,

87 macht sie das sicher auch. Das ist sicher kein Problem (I: ja) das heisst wir ham
88 dann eben von Ergotherapie über Logopädie über ahm... Psychotherapie also alle
89 Möglichkeit können wir zuschalten, ja. Das ist natürlich immer eine Geldfrage, aber
90 trotzdem ist das grundsätzlich möglich, das alles zu verschreiben. Ja, und dann ist
91 es so: Wir haben ein Bezugsbetreuersystem, (I: mhm) das heisst jeweils für 2
92 Kinder ist eine Sozialpädagogin zuständig (I: mhm). Ah da gehts wiederum darum,
93 dass ma so in der Fallgeschichte den roten Faden einfach behält, das heisst es wird
94 dann eben versucht von Anfang an, dass der Erstkontakt mit den Kindern stattfindet,
95 die alle Besprechungen (I: mhm) von dieser Person auch gehalten werden, ah ja
96 natürlich wenn jemand im Krankenstand ist, geht das nicht, aber im Prinzip
97 funktioniert das relativ gut, also die pädagogische Leitung versucht dann auch die
98 Termine so zu legen, für die Besprechungen, dass wir (I: ja) dann im Dienst sind.
99 Und da gehts einfach wirklich darum auch, mit dem, mit dem, wenns mit den Eltern
100 was zu besprechen gibt, weil oft reichen ja die, diese offiziellen Gespräche nicht aus
101 (I: ja) wenn die Kinder zurückgebracht werden, fällt dem Kollegen was auf, dann
102 sagt man ok, da sind ein paar Themen, da lad ich mir die Mama mal wieder ein und
103 dann besprech mal wieder ein paar Themen.

104 Interviewer: also die Möglichkeit, dass die Kinder einige Zeit hier verbringen und
105 dann aber wieder zurück zu den Eltern gehen...

106 Befragter: genau, das ist eigentlich oberstes Ziel. (I: ja) Das ist die Rückführung
107 nach Haus

108 Interviewer: und gibts da sowas; ich hab ein Praktikum gemacht im SOS Kinderdorf
109 vor 2 Jahren (I: mhm) und die hatten so eine ambulante mit Schule und (B: mhm)
110 die Kinder sind aber jeden Tag wieder nach Hause gekommen; die hatten dann
111 aber nach bestimmten, ich glaub es waren 9 Monate, die die dort verbracht haben,
112 (B:mhm) gibts das hier auch, dass man sagt, 3 Jahre und dann ist aus.

113 Befragter: Nein, nein nein (I: ok) das gibts nicht. (I: ok) das gibts bei uns nicht, also
114 der Leitsatz ist natürlich immer so kurz wie nötig und je kleiner die Kinder, desto
115 schneller sollte man sie Rückführen. Ahm das Problem ist halt (atmet tief aus) in der
116 Zwischenzeit mit den Eltern auch intensiv gearbeitet werden muss (I: ja) ahm da
117 mangelts zum Teil ein bisschen an Ressourcen (I: mhm) und manchmal auch ein
118 bisschen an der Bereitschaft der (I: ja) Eltern. Also das ist jetzt nicht der Regelfall
119 aber manchmal mangelts da ein bisschen. Also ja, das wären jetzt so einmal im
120 Groben die Aufgaben (I: mhm) und natürlich dann wenn die Kinder da sind, ahm alle
121 möglichen Fragen zu beantworten (I: Wie in einer Familie), genau, mit ihnen zu
122 spielen und rauszugehen, miteinander zu leben und natürlich über Familie hinaus zu
123 sehen, ok wo braucht das Kind (I: mhm), was muss ich da jetzt konkret aufgreifen (I:
124 mhm) also über das normale Maß ein bisl hinaus, mit einem andren Blick
125 hinzuschauen (I: ja, ein bisschen mit dem Fachspezifischen) Also das
126 Krisenzentrum hat eine ganz klare Aufgabe (I: mhm) also da gehts um Abklärung,
127 kann das Kind aufgrund oder nach einer Gefährdungsmeldung wieder nach Hause
128 entlassen werden (I: mhm), was brauchts dazu, oder muss es weiter untergebracht
129 werden. Das ist der ganz klare Auftrag für das Krisenzentrum. Und da gehts ahm
130 vom vom Kontakt zu den Kindern her von den Sozialpädagogen gehts eher darum,
131 ahm viel zu beobachten, mit dem Kind Themen zu bearbeiten, je nach Alter
132 natürlich (I: mhm), Themen die kommen aufzugreifen. Aber da gibts Beziehung
133 natürlich (I: mhm) aber nicht in die Beziehungsarbeit hinein gehen (I: mhm), also

134 das ist der große Unterschied. Wenn die Kinder zu uns in die WG kommen ist klar,
135 dass diese Fremdunterbringung notwendig ist, dieser Prozess, diese krisenhafte
136 Zeit ist eigentlich ahm, sagen wir mal sollte abgeschlossen sein, manchmal
137 schwingt natürlich noch was mit, das ist eh klar, man kann nicht (I: ja) 6 Wochen ist
138 schon ein guter Zeitrahmen, das hat man sich schon gut überlegt, warum 6 Wochen
139 aber manchmal schwingt natürlich noch was mit, aber im Großen und Ganzen sind
140 die Gschichten abgearbeitet (I: mhm) sag ich jetzt einmal. Es ist klar, dass das
141 Kind, die Kinder fremd untergebracht werden müssen (I: mhm), da gibts eben auch
142 eine Besprechung, die sozusagen (Klopfen an Türe) - Ja - Ok schönes
143 Wochenende, Baba...(Stimme von draußen: Baba, Tür schließt), wo die Arbeit des
144 Krisenzentrums abgeschlossen wird, wo die Wohngemeinschaft beginnt und wo
145 wirklich auch ganz klar die Themen nocheinmal besprochen werden, warums
146 notwendig ist, dass ein Kind fremd untergebracht wird, weil das einfach wichtig ist
147 für die Orientierung: Was braucht es, dass die Kinder wieder nach Hause können, (I:
148 mhm) was muss alles passieren. Und das ist auch unser Arbeitsauftrag (I: ja) das ist
149 unser Arbeitsauftrag für die WG. Wird natürlich auch mit dem Schwerpunkt auf die
150 Kinder, aber auch meistens müssen die Eltern auch was tun (I: ja) und ja, damit alle
151 Beteiligten einfach wissen, was zu tun ist. (Pause) Die Kinder kommen ins
152 Krisenzentrum meist nach einer Gefährdungsmeldung, ja (I: von einer
153 Kindergärtnerin,..) von einer Kindergärtnerin, von einer Lehrerin, von einem
154 Krankenhaus und so weiter. Es gibt natürlich Fallgeschichten, wo die
155 Sozialarbeiterin eben aufgrund einer Gefährdungsmeldung das ambulant, man kann
156 ja auch anfangen ambulant abzuklären, das muss ja nicht gleich stationär sein, aber
157 wenn die Sozialarbeiterin sagt, das kann man nicht ambulant abklären, weil ich
158 mehr Zeit brauch oder weil ich wissen muss, wie gehts den Kindern (I: mhm) dann
159 wird das Krisenzentrum eingeschaltet (I: mhm). Manchmal ist es dann so, dass es
160 Gefährdungsmeldung gibt, die Familie noch nicht bekannt war, das Jugendamt
161 einschreitet oder eben manchmal melden sich die Eltern selber ans Jugendamt und
162 bitten um Hilfe, manchmal sinds auch Jugendliche, die sich melden und sagen: mir
163 gehts gar nicht gut zaus, und die brauchen Unterstützung. Das ist ganz
164 unterschiedlich. Es gibt so eine Arbeit von einer Grundlagenforschung, da müsstest
165 dort einmal anfragen (I: mhm) da wurde spezieller Fokus drauf gelegt, wieoft eine
166 Familie oder ein Kind ins Krisenzentrum gekommen ist, ahm also da gibts eine
167 Statistik, die da raus gekommen ist. (I: Die werd ich mir anschauen) und ich weiß
168 nicht, kennen Sie die beiden Damen in der Grundlagenforschung bei uns, das eine
169 ist die Fr. Prausek - Prousek glaub ich. Sie müssten aber sowieso im Sekretariat
170 fragen, in der Zentrale, also das weiß ich, das ist noch gar nicht so lang her, da hab
171 ich im Krisenzentrum gearbeitet, wo wirklich geschaut wurde, wieviele Anläufe
172 sozusagen hats gegeben, bis halt dann eine Unterbringung draus geworden ist. (I:
173 mhm) Es gibt Gschichten, da is nach einer Abklärung klar, es geht im Moment
174 nimmer zurück nach Hause (I: mhm) und dann gibts ja, so Spitzenreiter mit so 8, 10,
175 12 Mal (I: mhm) die sieht man immer wieder. Oder es gibt auch so Sachen wie
176 Wegweisungen, werden Jugendliche von zu Hause weggewiesen, (I: mhm) und die
177 müssen ja irgendwohin, die kann man ja nicht auf der Strasse lassen (I: mhm) und
178 die kommen dann ins Krisenzentrum

179 Interviewer: Also das Krisenzentrum ist schon auch so eine Möglichkeit wo die
180 Kinder, Jugendlichen auch eine bestimmte Zeit bleiben können (B: naja) und dann
181 werden sie ambulant behandelt?

182 Befragter: nein, also ambulant geht im Krisenzentrum nicht, das kann nur die
183 Sozialarbeiterin machen, aber wenn der Jugendliche ins Krisenzentrum eingebracht
184 wird, dann ist es eine stationäre (I: ja) Abklärung. Und dann sind die Kinder oder das
185 Kind im Krisenzentrum

186 Interviewer: das heisst, das is eigentlich sag ich jetzt einmal, die Meldung ok da ist
187 irgendwas, dann kommt die Sozialarbeiterin und schaut sich das an (B: genau),
188 dann kommt das Krisenzentrum (B: genau) und dann eventuell die WG (B: genau).

189 Befragter: Genau es wird entschieden: können wir das ambulant abklären (I: ja) ah
190 wir haben ja auch ambulant auch Möglichkeiten eben auch durch Zuschaltung eines
191 Psychologen oder Arztbesuch oder ja alles mögliche oder sagen sie: Na das reicht
192 nicht (I: mhm) wir, wir brauchen einfach eine, eine engere, eine engere
193 Beobachtungsmöglichkeit. Vor allem hat die Sozialarbeiterin oft nicht die Möglichkeit
194 wirklich mit den Kindern sehr intensiv zu arbeiten (I: ja) weil sie kann Hausbesuche
195 machen (I: ja) und sie kann sich die Eltern aufs Amt einladen. Aber das is immer so
196 eine spezielle Situation (I: mhm) wo die Eltern mit den Kindern kommen, vor allem
197 wens kleinere Kinder sind (I: mhm) und man kann nicht die Kinder alleine
198 beobachten oder ahm... Kontakte auch beobachten, wir haben im Krisenzentrum oft
199 beobachtete Bezugskontakte ghabt - wie die miteinander tun, also das is zwar eine
200 Ausnahmesituation aber nach 2,3 Besuchen sieht man dann schon, (I: ok) was, was
201 läuft da (I: ja) ja, welche Interaktionen laufen da, ja oder auch nicht, wie stehen die
202 in Beziehung, fällt denen was ein miteinander zu tun, da gibts viele Punkte (I: ja) die
203 man dann auch speziell beobachtet. Oder wenn es eben so ist, bei Missbrauch oder
204 Misshandlung, dann ist ganz klar, dass die Eltern zu Beginn auf jeden Fall nur im
205 Krisenzentrum besuchen dürfen, die kamma nicht rausschicken, da muss ma mal
206 schauen, wie tuan die mitanonda (I: ja). Ja also da is jetzt der große Unterschied,
207 also erstens wird abgeklärt und die Nicht-Beziehungsarbeit, natürlich ohne
208 Beziehung geht nie was, aber es geht nicht speziell um Beziehungsarbeit. (I: ja) In
209 der Wohngemeinschaft ist wesentlich mehr Beziehungsarbeit und daran wird
210 gearbeitet (I: mhm) mit dem Auftrag den wir eben vom Krisenzentrum und vom
211 Sozialarbeiter bekommen, (I: ja)

212 Interviewer: Wenn Sie zurück denken, an die Arbeit im Heim (B: mhm) Wo würden
213 Sie da sagen, sind da die Unterschiede zur WG.

214 Befragter: Na da gibts enorme Unterschiede ah weil das auch in eine Zeit gefallen
215 ist, wo die Heimreform 2000 stattgefunden hat (I: mhm) . Vor der Heimreform war
216 klar, dass nicht intensiv an Rückführung gearbeitet wird (I: mhm) ahm, dass man
217 eher versucht die Kinder von den Familien ein bisschen fern zuhalten. Es hat
218 natürlich Kontakt zu geben, das is e kloa, aber wir haben damals wirklich eher
219 familienersetzend gearbeitet und nicht familienergänzend und -unterstützend. Ich
220 würd jetzt sagen wir arbeiten familienergänzend und -unterstützend damals haben
221 wir nur familienersetzend gearbeitet. Das war so: nur weg von der bösen Familie.
222 Das bitte nicht falsch zu verstehen (I: nein, nein, ich versteh schon). Jo da hat man
223 halt einfach einen anderen Zugang gehabt (I: ja) da war irgendwie klar, das Kind
224 muss muss da raus aus diesem System, dann kann es gesunden (I: ja) dass das
225 aber trotzdem, dann hat man entdeckt, dass das so nicht in Ordnung ist und dass
226 das so nicht geht (I: mhm) also da bin ich sehr froh, da hat sich sehr sehr viel
227 geändert, für die Familien, für die Kinder, Gott sei Dank. Ja, was hat sich noch
228 verändert: Wir haben damals eben wenig Kontakt mit den Familien und

229 Sozialarbeitern selber gehabt, das is bei uns immer über die Heimleitung gelaufen;
230 was ich eigentlich sehr schade gefunden hab, aber das war halt so... da war Jeder
231 für Jeden zuständig, da hats das Bezugsbetreuersystem nicht gegeben und vor
232 allem ist die Kontakte zu den Sozialarbeiterinnen, zu den Eltern, das is immer über
233 die Heimleitung gelaufen. Ja, also wir haben den Heimdirektor gehabt und 2
234 pädagogische Leiterinnen und das is immer über die gelaufen. Wir hatten nicht
235 einmal ein Telefon, dass wir draußen anrufen können; wenn dann mussten wir das
236 beim Portier anmelden, wenn die beiden eben weg waren am Abend und tagsüber
237 ist das gar nicht zu uns gekommen

238 Interviewer: Wieviele Kinder waren in dem Heim, ca.?

239 Befragter: Naja, so um die 100 ungefähr, würd ich sagen. Es is dann so, also wie
240 wir, wie ich dann anfangen hab, ah wurde sukzessive die Gruppengröße verringert
241 (I: mhm) bzw. die Zahl der Sozialpädagogen erhöht (I: mhm) also wie ich anfangen
242 hab, war das so, dass pro Gruppe 12 Kinder waren uuuund zweieinhalb
243 Sozialpädagogen (I: mhm) und wie ich aufgehört hab waren dann 10 Kindern (I:
244 mhm) und 4 Sozialarbeiter, also das hat sich Gott sei Dank Richtung
245 Wohngemeinschaft ah angenähert und in den Wohngemeinschaften waren ja
246 sowieso immer nur 8 Kinder (I: mhm)

247 Interviewer: und von den Räumlichkeiten her?

248 Befragter: Na da würd ich wieder sagen, liegen viele Wohngemeinschaften im
249 Nachteil, also da haben die Heime schon große Vorteile gehabt, dadurch dass die
250 alle einen riesengroßen Garten ghabt haben, mit Fussballplatz, mit Spielplatz, (I:
251 mhm) ich weiß nicht was, also Radwegen und und und, grad in Biedermannsdorf
252 eine riesige Anlage oder in der Stadt des Kindes mit einem Schwimmbad. Die Stadt
253 des Kindes gibt es auch nicht mehr, die war im 14., kann man sich aber anschauen,
254 ist weder abgesperrt oder sonst was, in Biedermannsdorf kommt man nicht rein, (I:
255 ok) aber in die Stadt des Kindes kann man wirklich reinmarschieren und sich das
256 anschauen. Die Stadt des Kindes war auch für damalige Zeit sehr fortschrittlich, da
257 war Biedermannsdorf weit hinten nach sag ich amal. Die hatten ein Schwimmbad
258 dabei, einen riesen Garten, eine Töpferwerkstatt, alle möglichen Sportplätze (I:
259 mhm) und so weiter. Da muss ich sagen, da haben die meisten WG's an Nachteil,
260 weil wir haben da einen Innenhof, das heisst die bisl größeren Kinder kann ich da
261 sogar allein runter schicken (I: ja) ah und wenn ich mit allen rausgeh, ich brauch nur
262 einmal über die Strasse gehen und wir sind im Grünen. (I: ja) Das haben viele WG's
263 natürlich nicht (I: ja) und, der große Unterschied is natürlich auch, im im
264 Heimverband wars halt so, ahm, dass wir uns ein bisschen die Arbeit sag ich jetz
265 amal aufgeteilt haben (I: ja), wenn ein Sozialpädagoge fertig war mit der Aufgabe
266 mit den Kindern oder noch ein oder zwei die Aufgabe machen mussten, dann
267 hamma immer telefoniert und haben gsagt: Du wir gehn in Garten runter, kann ich
268 ma dafür deine schicken, dafür kannst ma du deine Fussballer schicken. (I: ja) Wir
269 ham uns da ein bisl ausgetauscht, (I: ja) das gibts hier nicht, wir sind allein mit den
270 Kindern, wir haben schon hin und wieder Beidienste aber im Normalfall

271 Interviewer: das heisst ein Sozialpädagoge mit 8 Kindern...

272 Befragter: genau, und wirklich amal auch unter der Woche eine Freizeitaktivität zu
273 starten, ist so gut wie nicht möglich (I: ja) weil natürlich ein Kommen und Gehen da
274 ist, von den Kindern her, jo oiso wie gsagt, bei den meisten Wohngemeinschaften (I:

275 mhm) ist das nicht möglich. Also Wochenende ja, aber da fahren ja doch einige
276 Kinder nach Hause (I: ok) also das hat sich scho verändert muss ich sagen. Wir
277 haben, der Freizeitschwerpunkt hat sich verschoben (I: mhm) aber ansonsten so
278 vom Zugang zur Arbeit mhm, möchte ich überhaupt nicht mehr tauschen gegen (I: ja)
279 damals. Obwohl viele dazugekommen, uns wurde viel abgenommen im Heim: Wir
280 mussten nicht Kochen, wir mussten uns um die Wäsche nicht kümmern, ahm ja,
281 weil das halt alles sehr zentral war, (I: mhm) alles, und jetzt is es halt ein Stück, wie
282 soll ich sagen, ein Stück Normalität auch eingekehrt. So, so lebt niemand (I: nein,
283 lacht), sondern man kümmert sich um die Sachen selber, oder Arzttermin, wir
284 mussten uns um Nichts kümmern; es hat Krankenschwestern gegeben, die haben
285 alles verwaltet; die waren vor Ort, also wie ich angefangen hab, hats auch immer
286 eine Krankenschwester über Nacht gegeben und natürlich einen Heimarzt hats
287 gegeben, der gekommen ist, wo man dann halt kranke Kinder hingschickt hat, oder
288 der halt Impfungen gemacht hat und und und. Also da war wir auch entlastet, weil
289 um das muss ma uns ja auch kümmern. Wenn die Kinder zu uns kommen, schau
290 ma die Impfpässe an, wens welche gibt, gehen damit zum Kinderarzt und der sagt
291 dann: ok, das und das muss ma machen, oder: is eh in Ordnung. Das sind schon
292 Dinge, wo ich sag, dass is alles dazu gekommen. (I: ja) auf der andren Seite is das
293 halt Normalität, so lebt man, so kümmert man sich um die Sachen (I: ja) das das
294 jemand macht, ausgelagert, is ja nicht Normal. (I: ja) Also da, wie gsagt da hat sich
295 sehr sehr viel verändert. Es sind viele Aufgaben hinzugekommen, aber auch viel
296 Selbstständigkeit und und Eigen, Eigenverantwortung. Also das ist (I: mhm) also wir
297 sind sicher damals auch ein bisl verwöhnt gewesen durch (I: mhm) diese
298 Zentralisierung. Ja. (Pause)

299 Interviewer: Wie schaut das jetzt aus mit der Interaktion zwischen Ihnen und den
300 Kindern, wieviel Zeit hat man für die Kinder. Wenn Sie sagen Freizeit, die Kleinen
301 kommen wahrscheinlich früher, die Größeren kommen später (B: mhm) dann wollen
302 die vielleicht auch einmal was alleine machen...

303 Befragter: Also es gibt eine Studie, die is glaub ich schon einige Jahre alt, die
304 behauptet, man hätte pro Dienst oder pro Tag nur eine Minute Zeit (I: mhm) Ahm,
305 kommt jetzt drauf an, was is Zeit und was mach ich in der Zeit, ja. Wenn ich wirklich
306 für ein Kind ganz alleine ein bestimmtes Thema besprechen will, dann hab ich
307 sicher nicht sehr viel Zeit (I: ja), weil ich ja die andern Kinder auch habe (I: mhm),
308 So, also mhm... (atmet tief aus) mehr als ein paar Minuten werdens trotzdem nicht
309 sein. Natürlich is man gemeinsam unterwegs und geht gemeinsam am Spielplatz
310 und so, da is es schon schwierig genug alle auseinander zu halten, weil alle
311 gleichzeitig und wollen ihre Sachen loswerden und ihre Aufmerksamkeit bekommen,
312 aber dass ich wirklich sag, für ein Kind für ein Thema muss ich mir die Zeit wirklich
313 frei schaufeln und einkalkulieren (I: mhm) also da muss ich dann entweder, es
314 kommt dann drauf an, wens grad ein sehr trauriges Thema ist (I: mhm) werd ich
315 das nicht vorm Schlafengehen bearbeiten, jo, was waß i, donn muss man sich das
316 halt einteilen; dass zwei schon fertig sind und man dreht einen Videofilm auf und die
317 andern beschäftigen sich irgendwie und man holt dann dieses eine Kind (I: mhm)
318 aber es ist wirklich relativ wenig Zeit (I: mhm) ja, sag ich jetzt amal. Das is richtig.

319 Interviewer: Kennen Sie den Ansatz von Carl Rogers? Das Personenzentrierte oder
320 Nicht-Direktive?

321 Befragter: mhm, (nickt)

322 Interviewer: also die Selbstaktualisierungstendenz, ihren psychischen Stand
323 sozusagen erhalten wollen oder verbessern wollen und das nicht mehr
324 verschlechtern wollen (B: mhm), glauben Sie gibts dieses Streben, grad bei diesen
325 Kindern vielleicht mehr, als bei gesunden Kindern oder glauben Sie ist er da auf
326 einem falschen Weg?

327 Befragter: Na ich glaub das serwohl, dass Kind mit unsrer Unterstützung ihre
328 Defizite sehen, ahm und sehr bestrebt sind, das zu verändern (I: mhm) also die
329 Kinder wollen, wollen ahm Fähigkeiten erwerben um mit manchen Problemen sag
330 ich jetzt amal, anders umzugehen. (I: mhm) Und wir unterstützen sie ja damit sag ich
331 jetzt amal. Das is ja eine unsrer großen Aufgaben: mir fällt da jetzt ein Beispiel ein.
332 Wir haben ein fünf jähriges Mädchen und die liebt ihre Mama über alles, die
333 Beziehung ist auch eine gute Beziehung, es is halt so, ja sie ist halt jetzt da und sie
334 muss immer wieder diese Abschiede (I: mhm) diese Trauer aushalten und eine
335 unsrer Hauptaufgaben sie darin zu stärken, dass dass sie das besser aushalten
336 kann (I: mhm) ja, es geht nicht darum, dass sie nicht traurig sein soll, ja, weil dass
337 ist traurig, (I: ja) wenn ein 5 jähriges Kind nicht bei seiner Mama sein kann (I: mhm)
338 und, und aber sie leidet dann so extrem, ja, dass sie, dass sie, oder litt sag ich jetzt
339 amal (I: mhm) das is schon viel besser geworden. Sie litt dann so extrem, das war
340 eben voriges Jahr (I: mhm) ganz am Anfang, da hat sie zu mir gesagt: Ich sag dir
341 jetzt was, ich bin so traurig, ich werd nie wieder lachen. (I: mhm) Und mittlerweile ist
342 sie so so gestärkt, dass sie zwar schon weint, ja aber, bald wieder aufhören kann (I:
343 Weil sie auch weiß. sie sieht sie wieder) genau, durch diese Regelmäßigkeit, da hat
344 auch die Mutter viel beigetragen, die auch gesagt hat: Ich bin auch traurig dass das
345 so ist, aber da muss ma durch und ich komme immer wieder. Und diese
346 Regelmäßigkeit (I: mhm) hat ihr natürlich auch Sicherheit gegeben ja (I: mhm) oder
347 mittlerweile ist sie soweit, wenn der, wir haben einen männlichen Kollegen, wenn
348 der im Dienst ist, dann sagt sie: Ha, wenn der Thomas im Dienst ist, dann muss ich
349 nicht weinen (unverständlich). Also sie will das auch, weil sie ja merkt, es geht ihr
350 nicht gut damit (I: ja) obwohl wir ihr nicht, wir wollen nicht, dass sie nicht mehr
351 traurig ist. (I: ja) Weil das ist traurig, dass darf sie auch sein; aber diesen extremen
352 Schmerz, wo sie auch ein Stück ihrer Lebensfreude ja auch verliert (I: ja) da
353 unterstützen wir sie und das will sie auch, ja also das ist ihr auch ein großes
354 Anliegen (I: mhm) da was zu verändern, ja.

355 Interviewer: Wie wichtig sind für diese Kinder Regeln?

356 Befragter: ganz wichtig, enorm wichtig. Regeln, Klarheit, sowohl vom Tagesablauf
357 her um sich auszukennen (I: mhm), je kleiner sie sind, umso wichtiger ist das. Wir
358 haben nicht, wie soll ich sagen. Wir haben nicht einmal ein festgeschriebenes
359 Regelwerk (I: mhm) aber wir haben uns abgesprochen, wir haben im Februar
360 Dienstfindung gehabt. Wir haben uns abgesprochen: Wie (I: mhm) soll der
361 Tagesablauf ausschauen, damit sich eben die Kleinen orientieren können, das ist
362 enorm wichtig (I: mhm) und das gibt ihnen Sicherheit (I: ja). Das sieht man schon im
363 Vergleich zu zu Hause, da ist das alles ganz anders und da sinds auch
364 orientierungslos (I: mhm) also wie gsagt wir ham das nicht festgeschrieben, aber wir
365 versuchen uns da ähnlich zu verhalten mit individuellen Abweichungen (I: ja) so
366 wies jeder umsetzen will. Und was auch ganz wichtig ist, ist die, die Klarheit der
367 Erwachsenen in sich, ja, wenn, wenn, wenn gesagt wird, das oder das passiert,
368 oder das mach ma, dass sie sich darauf verlassen können. (I: Das heisst
369 authentisch sein) - Genau, genau bzw. auch ehrlich zu sein (I: ja) ja, das grad

370 dieses Mädchen hat dann auch schon bisl schlechte Erfahrungen mit seiner Mutter
371 auch gemacht, die manchmal was verspricht und dann nicht einhält oder weil sie
372 sich nicht konfrontieren will mit dem zurückbringen in die WG sagts: Wir gehen zum
373 McDonalds und dann wirds doch die WG (I: mhm) und mittlerweile erkennt sie das,
374 dass sie da angelogen wird (I: ja) das ist ganz wichtig, diese Klarheit, die Ehrlichkeit
375 und die Transparenz und dadruch dass wir wirklich versuchen sehr individuell auf
376 die Kinder einzugehen also das hat sich ja auch enorm verändert. Früher wie ich
377 hier angefangen hab, war so über einen Kamm scheren, so das ist jetzt die
378 Heimgruppe und da mach ma alles gemeinsam. Das hat sich enorm verändert, auf
379 jedes Kind wird individuell hingschaut, Gott sei Dank (I: ja).

380 Interviewer: Ähm, die Beziehungsarbeit ist eine wichtige haben Sie gesagt.

381 Befragter: Ohne Beziehung kann man mit den Kindern nicht arbeiten

382 Interviewer: Wodurch kann man das in einer WG stärken, wie baut man eine
383 Beziehung auf, wenn man eigentlich wenig Zeit hat für die einzelnen Kinder?

384 Befragter: Wie baut man sowas auf, hu, naja. Schon durch das gemeinsame Tun
385 und das kann ich ja in vielen Bereichen haben, auch wenn ich jetzt aahh, für
386 individuelle Gespräche nicht so viel Zeit hab vielleicht, aber doch das gemeinsame
387 Tun, indem ich halt ah gemeinsam Koche, (I: mhm) gemeinsam ahm was spiele, ah
388 gemeinsam spazieren geh und dort halt miteinander plauder, durch all diese Dinge
389 und dann natürlich schon durch den Einzelkontakt auch, ja (I: mhm) und das ist
390 mhm lustig eigentlich, das ist uns jetzt wiederum aufgefallen: Obwohls nie den
391 Kindern gegenüber so ganz klar ausgesprochen wird, du ich bin jetzt deine
392 Bezugsbetreuerin, wissen die das. (I: mhm) Also dadurch dass wir ja von Anfang an
393 eben sie Kontakte halten, die Gespräche alle machen, wissen sie das, ja und und
394 wir haben nämlich auch, das hamma wirklich beobachtet, so mit, mit
395 Streicheleinheiten und Kuscheln oder so ahm bei meinen beiden Bezugskindern hat
396 mir dann die Kollegin rückgemeldet, hat sie relativ lang gebraucht, bis die sie
397 kuscheln konnte und sich geöffnet haben und jetzt ist es so. Wir haben jetzt ein
398 neues Kind seit einem Monat ungefähr (I: mhm) da ist es umgekehrt, der distanziert
399 sich: Nein, ich will kein Gute-Nacht-Bussi, weil ich mir denk, der muss auch auf
400 seine Grenzen schauen und die Kollegin, die für ihn zuständig ist, kriegt das ohne
401 Probleme. Da hamma dann gsagt, ok das muss damit zu tun haben

402 Interviewer: vielleicht geht man da einfach mit einem andren Gefühl rein.

403 Befragter: Ja, das ist uns bewusst geworden. Das ist was ganz wichtiges: Je kleiner
404 die Kinder sind: desto mehr Körperkontakt brauchen sie auch ohne (I: mhm)
405 Grenzen zu überschreiten (I: ja) da muss man das wirklich gut akzeptieren. Ich frag
406 auch immer vorher, du darf ich dich drücken, darf ich dir ein Bussi geben, und da
407 gibts auch ganz klare Anweisungen. Bussi ja, oder bitte nicht auf den Mund (I: ja)
408 das würd ich nicht machen, aber find ich gut (I: ja) wenn sie das erkennen und auch
409 sagen

410 Interviewer: wie schauts mit der Reflexion aus, kennen die Kinder sowas: über das
411 Eigene nachdenken, über das eigene Leben: Bin ich glücklich mit der Situation oder
412 kennen sie das nicht, weil zu Hause nicht drüber gesprochen wird.

413 Befragter: Also wie sie von zu Hause kommen, ist ganz unterschiedlich. Also
414 manche Kinder kennen das serwohl (I: mhm) dass man darüber redet: Wie tun wir
415 miteinander und wie gestalten wir unser Familienleben. Ist aber eher die Ausnahme
416 als die Regel (I: mhm) und wir versuchen das serwohl hier mit ihnen, natürlich.
417 Situationen, also das ahm, nach Möglichkeit, es geht auch automatisch, Situationen
418 wo sie glücklich waren oder unglücklich waren oder auch, was um Abgrenzung geht,
419 das wird serwohl mit ihnen immer wieder reflektiert. Also da auch hin, wenn
420 Besprechungen anstehen, dann nehmen wir uns vorher die Kinder (I: mhm) und
421 sagen: Du es gibt eine Besprechung; was möchtest du gerne besprechen, was ist
422 das Thema für dich. Wie gesagt nach Alter. Und natürlich was wir auch machen,
423 auch so ein bisl Verhalten spiegeln, um da auch eine Veränderung vielleicht zu
424 erwirken. (I: mhm, können Sie mir da ein Beispiel nennen?) Manchmal übers
425 Gespräch, manchmal aber tatsächlich auch übers Tun, so was weiß ich. Da hamma
426 ein Mädels ghabt, die manchmal so schnippisch war und selber das aber eigentlich
427 nicht wollte wenn ihr sowas passiert ist. und wir haben das manchmal auch
428 gespiegelt, wirklich so wie sie geredet hat, so. Das war lustig, da waren wir zu zweit
429 im Dienst und wir haben uns das vorher ausgemacht, dass wir das jetzt tun wobei
430 die eine Kollegin in die Rolle des Kindes hineingeschlüpft ist und ich bin in der Rolle
431 des Erwachsenen geblieben, da hats amal gschaut, lacht (I: lacht) und beobachtet
432 und gmeint: Oh (I: das kenn ich von wo), lacht, ja das kenn ich und dann haben wir
433 das mit ihr besprochen. Wir versuchen das auf unterschiedlichen Ebenen, kloa bei
434 den Kleinen gehts ned immer nur übers Gespräch, da muss ma halt dann auch
435 andere Möglichkeiten finden. Das kann ein kurzes Theater sein. So eine kurze Rolle
436 (I: ja) in eine Rolle hineinzuschlüpfen oder wirklich so zu spielen oder auch eine
437 kleine Übung wenns um abgrenzen geht. Das hat a Kollegin auch erzählt, da is es
438 irgendwi. Ich glaub ein Mädels hats erzählt, dass in der Schule gschimpft oder
439 ghaut worden ist und das ist eine, eine kommt aus Kenia das Mädchen, das is halt
440 manchmal schwierig, dann muss sie sich wirklich einen dicken Panzer zulegen
441 (atmet tief ein) und da hat sie halt erzählt, ja sie is halt gschimpft wordn oder ghaut
442 worden oder so irgendwas und die Kollegin hat dann gsagt: Du wie is dir da
443 gungen? Was kannst du da machen, um dich zu schützen oder dich zu wehren? Die
444 hat das also wirklich auch aufgegriffen und mit ihr zu erarbeiten und die is schon 8
445 und die is ein sehr reflektiertes Kind, da kamma das auch machen, aber wie gsagt,
446 das sind alles Themen, die reinkommen, weils die Kinder bringen oder weils wir
447 beobachten.

448 Interviewer: Kann man sagen, dass sich Kinder die älter sind, sich mit dem
449 reflektieren schwerer tun, wenn sies nicht kennen, oder können sies ganz gut
450 annehmen. Oder ziehen sie sich weil sichs nicht kennen, eher zurück?

451 Befragter: also das kamma nicht pauschalisieren, das hat viel damit zu tun, wie
452 (Pause) serwohl auf welcher, auf welcher emotionalen Entwicklungsstufe sie sich
453 befinden. Natürlich auch auf der intellektuellen; kloa umso, also schon, also umso
454 weniger sie das natürlich kennen, umso älter sie sind, umso schwieriger ist es
455 schon, aber es ist auf jeden Fall machbar. Es wird vielleicht länger dauern, bis sie
456 sich dran gwöhnt haben auch, sag ich jetzt amal (I: mhm) aber es is auf jeden Fall
457 möglich. Was auch für uns immer wieder ein Thema is, ist auch Mitbestimmung der
458 Kinder das ist uns auch ganz wichtig. Dass es um ihre Themen geht, um ihr Leben
459 und wie gsagt, bei einem vier jährigen schaut das anders aus (I: mhm) als bei einem
460 16 jährigen, aber doch diese Selbstbestimmung (I: mhm), die ist uns ganz wichtig.
461 Das wir die Erarbeiten

462 Interviewer: Wenn ich das nocheinmal zusammenfassen darf: Das reflexive Denken
463 wird schon auf gefördert oder halt bei den Kindern (B: mhm) nachgefragt: Wie gehts
464 dir? (B: mhm) die Regeln sind wichtig, und dieser absolute oder der geregelte
465 Tagesablauf (B: genau, genau) und auch, dass die Betreuer sich einig sind (B:
466 genau, genau, das ist ganz wichtig) über die Regeln, wie was abläuft.

467 Befragter: Das ist ganz wichtig, wenn das nicht funktioniert, dann kennen sich die
468 Kinder nicht aus, dann sinds einerseits unsicher, andererseits habens dann auch die
469 Möglichkeit uns auszuspielen und wenn, wenn, wenn, das is schon, dass hat sich
470 auch überhaupt nicht verändert zu früher, wenn in einem Team Unstimmigkeiten
471 sind, ahm dann ahm, sind die Kinder erstens Mal orientierungslos, können aber
472 auch ein Team ja sag ich einmal auseinanderdividieren (I: ja) weil dann läuft ganz
473 viel über die Kinder. Also ein Team sollte sich, sollte, gut, also sag ich jetzt amal es
474 muss nicht alles harmonisch sein (I: mhm) also es darf Unterschiede und viele
475 Diskussionen geben, aber es muss einfach möglich sein, dass diese Standpunkte
476 vertreten werden, dass man (I: mhm) da einen Konsens findet, mit dem alle können
477 und da is natürlich muss man sagen: ok, dann mach ma das halt so, obwohl ichs
478 gerne anders machen würd, oder manchmal samma uns eigentlich eh alle einig,
479 dass so oder so die, die, der für uns beste Weg wäre. Aber wie gsagt (I: mhm)
480 wenn, wenn da im Team Unstimmigkeiten herrschen oder, oder mhm ja, so ein
481 bisschen Zwietracht, dann ist das ganz schwierig, das Team ist schon das um und
482 auf (I: mhm) in einer WG. Auch wenn man sich nicht viel sieht (I: mhm) aber über
483 die Kinder, die Kinder kommt dann ganz viel. Und wenn da ein Misstrauen dann da
484 ist, die Kinder vergleichen ja auch, dann kommen so Sachen wie: Du bei der Silvia,
485 mach ma das ganz anders, als bei dir (lacht) (I: lacht). Das ist noch harmlos sag ich
486 jetzt amal, aber wenn da Unstimmigkeiten da sind, ist es ganz schwierig (I: auch für
487 die Kinder) ja auch für die Kinder. Und umso, sag ich jetzt amal, umso auffälliger
488 oder disziplinar auffällig die Kinder sind, umso wichtiger ist dass, dass ma sich
489 wirklich einig ist und sich auch auf den andern verlassen kann und auch den
490 Kollegen so ein bisl einschätzen kann. Und sagen kann: Ok das kannst du mir ja
491 jetzt erzählen, aber des glaub I da afoch ned, weil I den Kollegen kenn und weiß,
492 dass das anders ist. Und ein großer Nachteil ist, dass wir uns nicht persönlich sehen
493 während der Woche (I: mhm) das ist ein großer Nachteil. Wir haben zwar am
494 Wochenende direkte Dienstübergabe aber unter der Woche gibts dann schriftliche
495 Aufzeichnungen oder wenn wirklich was zu besprechen ist, muss man halt
496 telefonieren wobei der eine Kollege dann schon in seiner Freizeit ist. (I: mhm) Das
497 soll zwar jetzt geändert werden (I: mhm) das war so der Teamwunsch, dass wir
498 telefonische Übergabe schreiben dürfen, aber das is halt so ein bisl ein Nachteil. (I:
499 mhm) Das war zwar früher im Heim sag ich jetzt amal auch nicht so, aber da hats
500 trotzdem ahm da war das Bindeglied dann eben die pädagogischen Leiter, ja (I:
501 mhm) da ist man in der Früh in die Kanzlei gegangen, hat dort alles deponiert, was
502 schon schriftlich natürlich auch, (I: ja) aber wenn irgendwas weiterzugeben war, hat
503 man das dort deponiert. Und zu Mittag, wenn die nächsten Kollegen gekommen
504 sind, hats eine Dienstbesprechung gegeben (I: mhm) und dann ist das alles noch
505 einmal besprochen worden. (I: mhm) Im Krisenzentrum ist das nicht so. Dort gibt es
506 einen 24 Stunden - Dienst (I: ok) und da ist täglich direkte Dienstübergabe und zwar
507 direkt eine volle Stunde. Das ist ein großes Plus des Krisenzentrums (I: mhm) Wenn
508 10 Kinder sind statt 8 oder 12 und es ist doch so, und vor allem der große Vorteil im
509 Krisenzentrum ist die Leitung, die immer vor Ort ist und täglich da ist von Montag bis
510 Freitag (I: mhm) und meistens eigentlich bei den Dienstübergaben dabei ist, das

511 heisst da geht wirklich viel direkt weiter (I: mhm) das ist hier nicht. Wer hier täglich
512 da ist, sind die Kinder und die Wirtschaftshelferin (I: mhm) Die Wirtschaftshelferin ist
513 da auch eine große Unterstützung. Ja genau und im Krisenzentrum ist es ja auch
514 so, dass immer 2 Kollegen im Dienst sind. Da gibts einen Hauptdienst der
515 Nachtdienst hat, also in der Nacht ist man schon alleine und einen Journaldienst, je
516 nachdem ob Kinder zu transportieren, also zu begleiten sind oder nicht, um halb 8
517 anfängt oder sonst halt um 9 und am Abend an und für sich bis 20 Uhr Dienst hat
518 aber je nach Erfordernis auch länger Dienst hat (I: mhm) Das ist auch ein großer
519 Unterschied, dass man immer zu zweit im Dienst ist. Und wie gsagt immer die
520 Leitung vor Ort, das heisst, wenn Entscheidungen zu treffen sind, aber das ist
521 wirklich ein, das kamma mit der WG wirklich überhaupt nicht. Hier die Leitung vor
522 Ort wäre nicht notwendig (I: ja), das wäre einfach nicht notwendig (I: ja). Es gibt
523 schon Einrichtungen, vor allem im privaten Bereich, wo wirklich sehr schwierige
524 Kinder sind, was wirklich darum geht, dass viele Kinder sehr individuelle
525 Einzelbetreuung brauchen ahm da gibts Modelle, wo auch die Leitung wirklich vor
526 Ort ist; das gibts schon, aber wie gsagt, das wäre hier bei uns mit den Kindern, die
527 wir jetzt haben, nicht notwendig.

528 Interviewer: Wissen Sie welche privaten Einrichtungen es gibt, namentlich?

529 Befragter: Oh da gibts ganz viele, da gibts ganz viele ah, ein sehr großer Träger ist
530 der Walter Eichmann mit der Oase, (I: mhm) Währinger Strasse, dann gibts den
531 Verein Barnet, ahm dann gibts ahm (Pause) wen gibts da noch, dann gibts die
532 Volkshilfe mitm Hr. Schutziniani, der auch einige WG's leitet, also das ist (I: mhm)
533 der pädagogische Leiter. Was gibts noch; ich mein, ich kann ich kann gern
534 nachschauen.

535 Interviewer: mich hats nur interessiert, sie müssen sich da keine Umstände machen.

536 Befragter: Na von den Trägern gibts den Hr. Eichmann, der ist ein privater Träger,
537 Volkshilfe gibts, SOS gibts, Rettet das Kind gibts und dann halt noch ein paar
538 private Träger (I: mhm) (Pause) oja, dann gibts noch den Herrn, wie heisst der jetzt
539 den Herrn Motter, Markus Motter, ahm der macht so mhm... so a therapeutische
540 WG, der hat aber auch nur ein paar Plätze, ich glaub 6 oder so (I: mhm) Ahm, was
541 gibts noch, dann gibts noch Jugend mit Ziel, gibts auch noch, das macht jetzt der
542 Herr, mir fällt der Name nicht ein, es tut mir leid.

543 Interviewer: das macht nichts (lacht)

544 Befragter: Aber private Träger gibts mittlerweile sehr sehr viele (I: ja) weil die MA 11
545 viele Plätze ausgelagert hat (I: mhm), das sind zwar schon die Kinder aus Wien, ja
546 und ah wie gsagt, wir haben direkten zugriff auf diese Wohngemeinschaften, aber
547 es sind halt nicht mehr unserer eigenen Wohngemeinschaften von der MA 11, weil
548 private einfach anders zuschalten können, als wir das können (I: mhm) und daher ist
549 es dann wirklich so, dass sehr schwierige Kinder, die viel Einzelbetreuung
550 brauchen, in solche WG's ahm ah, in solchen WG's untergebracht werden, weil wir
551 keine zuschalt, weil wir können nicht zuschalten (I: mhm) weil bei uns gibts sowas
552 wie Werkverträge, sowas gibts bei uns einfach nicht, oder befristete Verträge, also
553 gibts schon, aber ned so spontan. (I: mhm) Private Träger können sagen: Ok ich
554 brauch jetzt (I: ja) bis , weiß ich nicht, das ausgelaufen ist und dann wird jetzt
555 jemand aufgenommen und in ahm weiß ich nicht in 9 Monaten wieder entlassen, ja
556 (I: ja). Also so spontan kann die MA 11 nicht sein, das geht nicht (I: mhm) und

557 natürlich ist das auch eine finanzielle Komponente, weil das Personal ist das
558 Teuerste an der WG und das wird hiermit ausgelagert, hier wird ein Tagsatz bezahlt
559 und das... wird den anderen Trägern übertragen.

560 Interviewer: Dann bedank ich mich recht herzlich für Ihre Zeit und das interessante
561 Gespräch

562 Befragter: Bitte gerne.

1 **Interview E**

2

3 Interviewer: Guten Morgen, wie du weißt, möchte ich heute gerne ein
4 bisschen was über deine Erlebnisse und Erfahrungen in der Arbeit mit
5 verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen wissen. Vorerst würd ich aber
6 gern von dir wissen, welche Ausbildung, welche Berufsbildung hast du, wo
7 hast du bisher gearbeitet und was machst du jetzt.

8 Befragter: Ich habe eine Ausbildung als Kindergarten- und Hortpädagogin. Ich
9 habe als Kindermädchen in Tirol und in Amerika gearbeitet (I: mhm) und dann
10 später auch in anderen Berufen gearbeitet. (I: lacht). Irgendwann hatte ich
11 wieder Lust in die Kinderarbeit einzusteigen, und habe in einem Internat
12 gearbeitet für ein Jahr. Anschließend Kinderanimation im Freizeitbereich und
13 später dann im Hort. Das war sehr interessant und spannend. Dann gabs dort
14 auffällige Kinder (I: mhm) bei denen ich oft an meine Grenzen stieß. Da wollte
15 ichs genauer wissen, warum verhalten sich die Kinder so und wie kann ich
16 damit umgehen, wie kann ich ihnen helfen. Ich habe die
17 Sondererzieherausbildung in Baden gemacht (I: mhm) und kurz darauf die
18 Externistenprüfung zur Sozialpädagogin. Zwischendurch habe ich im
19 Sonderhort gearbeitet (I: mhm); das war eine wichtige Erfahrung für mich, (I:
20 mhm) dort war ein tolles Team, war ein super Arbeiten. Ja, bin jetzt 5 Jahren
21 in der WG als Sozialpädagogin tätig (I: mhm),

22 Interviewer: Was sind deine Aufgabengebiete hier?

23 Befragter: Wir betreuen Kinder und Jugendliche die durch Krisensituationen
24 nicht mehr in der Familie leben können. (I: mhm), sie bleiben mehr oder
25 weniger lang bei uns in der WG. Eigentlich mehr oder weniger
26 vorübergehend...

27 Interviewer: Was heisst mehr oder weniger vorübergehend?

28 Befragter: Die Idee unserer WG's ist ja die, dass die Kinder vorübergehend
29 untergebracht werden, bis zu Hause wieder alles in Ordnung ist (I: mhm) Mit
30 den Eltern wird ebenfalls gearbeitet oder wir suchen nach anderen
31 Ressourcen (I: mhm) ob das jetzt Onkel, Tante, oder Großeltern sind, die auf
32 die Kinder schauen könnten. Es ist leider immer wieder so, dass einige Kinder
33 keine Aussicht haben, wieder nach Hause zu kommen und die dann, bis sie
34 18 sind, bei uns bleiben. (I: mhm)

35 Interviewer: Warum ham sie die Aussicht nicht? Weil das Zusammenleben
36 nicht funktionieren würd?

37 Befragter: Ich kann dir ein Beispiel sagen, von einem Jugendlichen der jetzt
38 seit 4 Jahren bei uns ist. Die Mutter ist mit ihm aus dem Ausland gekommen
39 (I: mhm) hat einen Österreicher geheiratet und mit ihm noch 2 Kinder.
40 Irgendwann hat er gesagt, er will ihren Sohn nicht mehr in seinem Hause
41 haben, da kam er zu uns. Er versteht sich zwar mit der Mutter gut aber der
42 Stiefvater will ihn nicht haben und somit gibts keine Chance, dass er zurück
43 geht (I: mhm). Er ist jetzt bald 18 und bekommt eine eigene Wohnung, wird
44 verselbständigt. Das sind so Ausnahmen (I: mhm) wo wir irgendwann

45 rausfinden dass es doch besser ist, wenn die Kinder noch länger da bleiben.
46 (I: mhm)

47 Interviewer: Was glaubst du ist für diese Kinder im Alltag wichtig, für eine
48 gesunde Entwicklung? (Pause)

49 Befragter: Wichtig ist natürlich Beziehung, was bei uns schwierig ist, weil auf
50 der einen Seite, wie gesagt, sollte es übergangsmäßig sein, (I: mhm) dass
51 heisst nicht zu sehr, nicht zu starke Bindung aufbauen zu den Kindern, weils
52 dann wieder schwierig ist, wenn sie sich lösen müssen. Auf der anderen Seite
53 haben wir Kinder von denen wir wissen, dass sie länger bleiben werden. Das
54 ist dann eine andere Situation. Beziehung ist immer wichtig. Es ist aber auch
55 für die Kinder schwierig, weil wir im Radldienst arbeiten, das heißt, ich bin
56 einen Tag und eine Nacht da und dann wieder 2, 3 Tage nicht. Die Kinder
57 haben eigentlich 4, 5 Personen, an die sie sich gewöhnen müssen(I: mhm).
58 Das hat Vor- und Nachteile für die Kinder. Sie haben einerseits die
59 Möglichkeit aus 5 Erwachsenen ihre/n "LieblingsbetreuerIn" zu wählen,
60 müssen aber auch lernen mit den anderen auszukommen. Ich hab halt das
61 Problem, dass ich der Meinung bin, junge Kinder, Volksschulalter und früher,
62 sollten nur kurz in einer WG untergebracht werden. Wenn abzusehen ist,
63 dass es keine Möglichkeit gibt sie wieder nachhause zu entlassen, sollte man
64 versuchen sie in Pflegefamilien oder im Kinderdorf unterzubringen. (I: mhm)
65 (I: mhm) Nur Pflegefamilien sind schwierig zu finden, wenn die Kinder älter
66 sind. Es wird auch , kommt mir vor, nicht gern gesehen, dass Kinder in
67 andere Institutionen weitervermittelt werden (I: mhm), vielleicht is auch
68 wirklich schwierig, ich weiß es nicht. Also für junge Kinder ist ein Leben in der
69 WG (I: ja) bis sie erwachsen sind, meiner Meinung nach, nicht das Richtige.
70 (I: mhm) Weil dazu ist die Betreuung, der Betreuungsschlüssel der falsche (I:
71 mhm). (I: mhm). Wir haben vor einigen Jahren einen Bub ins SoS- Kinderdorf
72 vermittelt, dem geht es heute gut.

73 Interviewer: Das heisst, ihr habt auch Kontakt zu den Kindern und
74 Jugendlichen, wenn die ausziehen?

75 Befragter: Das verläuft sich bald, wenn die Jugendlichen weggehen, das sind
76 oft 1-2 Jahre, wo wir mehr hören. Später nur noch ab und zu, wenns was
77 Neues gibt: neuer Freund, neue Wohnung, neues Haustier, vielleicht auch
78 Heiraten. (I: mhm) Aber sonst, das verläuft sich...

79 Interviewer: Du hast gesagt Beziehung spielt eine große Rolle, kennen die
80 Kinder Beziehungen, auf die sie sich verlassen können? Wie kann man
81 sowas aufbauen mit Kindern, die Erfahrungen von stabilen und
82 vertrauensvollen Beziehungen nicht gemacht haben?

83 Befragter: Das ist sicher schwierig, eine der schwierigsten Aufgaben bei uns,
84 aber ich glaub schon, dass die Kinder das erfahren, indem wir ihnen klar
85 machen: ganz egal was passiert und was du machst, sei es Blödsinn in der
86 Schule oder andere dumme Streiche, wir können über alles reden. Du kannst
87 mit allem was dich belastet und beschäftigt zu uns kommen. Es dauert
88 natürlich eine Zeit, ist halt schwierig, bis die Kinder das verstehen, aber
89 irgendwann kommen sie drauf: egal wie ich bin, was ich bin, was ich mache,
90 die Leute in der WG, die stehen zu mir, ja und das glaube ich schon, dass wir

91 das unseren Kindern mitgeben können und dass es sie für ihr weiteres Leben
92 stärken kann. (I: mhm).

93 Interviewer: Und ihr seht dann auch eine Entwicklung...

94 Befragter: auf alle Fälle, ja! (Pause)

95 Interviewer: Wie ist es mit ahm Problemen besprechen, reflektieren über die
96 eigene Situation - wie gehts mir jetzt, wie fühl ich mich dabei?

97 Befragter: Das machen wir eigentlich regelmäßig,(I: mhm) Wenn das Problem
98 die ganze Gruppe betrifft, sprechen wir beim Abendessen darüber oder
99 setzen uns anschließend irgendwann zusammen und machen eine
100 Krisensitzung. Sehen wir, dass ein Kind Probleme in der Schule oder sonst
101 wo hat, schauen wir, dass wir Zeit finden, um mit dem Kind alleine darüber zu
102 reden (I: mhm). Also wir führen sehr viele Gespräche und wir dokumentieren
103 das auch, damit der Nächste oder die Nächste, die in den Dienst kommt,
104 bescheid weiß. (I: mhm) Und wenn es größere Schwierigkeiten gibt, die zu
105 bearbeiten sind (I: mhm) redet jede/r noch einmal mit dem
106 Kind/Jugendlichen. Wie ich schon erwähnt habe, gibt es immer Favoriten
107 unter den Erwachsenen , die die Kinder haben und oft können sie Hilfe von
108 einer leichter annehmen als vom anderen (I: mhm) So arbeiten wir das alles
109 gemeinsam auf und auch in unseren Teambesprechungen werden Probleme
110 und Wünsche der Kinder angesprochen, damit jeder weiß, wie es unseren
111 Kindern geht, (I: mhm) und was sie brauchen. Das funktioniert sehr gut.

112 Interviewer: Wieviel Zeit bleibt euch dafür? Ihr habt ja doch einiges zu tun.

113 Befragter: Die Zeit zu finden, in Ruhe zu reddn, ist oft schwierig. Bei uns ist
114 es momentan einfacher, weil wir Kinder zwischen 8 Jahren und 18 Jahren
115 betreuen (mhm) und die kommen zu unterschiedlichen Zeiten nachhause(I:
116 mhm). Man muss halt immer die Zeit nutzen, wenn die ersten schon da sind,
117 oder dann eben am Abend, wenn die Jungen schon schlafen, da kann man
118 sich mit den Älteren zusammensetzen (I: mhm) aber es ist halt immer ein
119 langer Tag (I: mhm) (Lacht) (I: lacht, das glaub ich). Aber sowas muss sich
120 ausgehen und da findet man schon Zeit.

121 Interviewer: Wie schauts mit einem klaren Tagesablauf und Regeln aus?
122 Oder lässt du ihnen mehr Freiraum, damit sie sich besser verwirklichen
123 können?

124 Befragter: Es gibt schon Fixpunkte bei uns und ich glaube, dass das wichtig
125 ist. Das Aufstehen in der Früh, Frühstück soweit es möglich ist, gemeinsam.
126 Beim Mittagessen warten wir immer zusammen, dass alle, die von 12 bis
127 1Uhr heimkommen, gemeinsam essen. Abendessen ist eigentlich die einzige
128 Mahlzeit, wo wirklich alle da sind. Da schauen wir auch, dass wir gemeinsam
129 zusammen sitzen. Ob jetzt die Kinder, wenn sie kommen, die Aufgabe
130 machen oder zuerst was spielen und dann Aufgabe machen, das ist erstens
131 abhängig vom Erzieher, der Erzieherin, (I: mhm) das handhabt jeder ein
132 bißchen anders (I: mhm) und das können sich die Kinder mehr oder weniger
133 einteilen. Es gibt einige, die wollen sich zuerst austoben und können sich
134 dann in Ruhe hinsetzen, andere wollen die Aufgabe gleich erledigt haben und

135 dann gehen sie spielen. Das funktioniert. Die Kinder akzeptieren die kleinen
136 Abweichungen in der Tagesplanung von jeder Pädagogin, jedem Pädagogen.
137 Einige Fixpunkte gibt es jeden Tag. Wer wann ins Bett muss wird auch im
138 Team besprochen und alle halten sich daran.(I: mhm) Das ist für die Kinder
139 wichtig, sie brauchen diese Regeln um sich sicher zu fühlen. Zu Hause fehlen
140 diese Regeln häufig.

141 Interviewer: Das heisst sie kennen das von zu Hause gar nicht

142 Befragter: Kaum. Die meisten nicht. (I: mhm) Wir merken das ganz stark nach
143 den Wochenendausgängen. Wenn die Kinder von zuhause wieder in die WG
144 kommen, beginnen wir mit unserer Arbeit oft wieder bei Null. Montag ist
145 schwierig, Dienstag läuft besser, Mittwoch gehts dann wieder (I: mhm). Es ist
146 für die Kinder eine Sicherheit, wenn gewisse Regeln da sind. (Pause)

147 Interviewer: Gehen alle Kinder am Wochenende raus?

148 Befragter: Nein, bei uns nicht, das ist unterschiedlich. Wir haben zwei
149 Jugendliche, die sind am Wochenende auch da. (I: mhm) Bei den anderen
150 gibt es fixe Ausgangsregelungen. Je nachdem, wann die Entlassung geplant
151 ist, sind die Ausgänge nach Hause länger oder kürzer. Die Kinder haben ein
152 Recht ihre Eltern zu sehen und sie müssen sich ja auch wieder aneinander
153 gewöhnen. Und ab und zu überlegt man sich schon, ob die Ausgänge sinnvoll
154 sind, weil wie gesagt, wenns am Montag wieder drunter und drüber (I: mhm)
155 geht...Aber es muss natürlich die Bindung zu den Eltern aufrecht erhalten
156 werden. Die Idee der WG ist ja, dass die Kinder irgendwann (I: mhm) nach
157 hause kommen.

158 Interviewer: Wie schauts mit Freizeitangeboten aus? Bleibt dafür Zeit mit den
159 Kindern?

160 Befragter: Wenn am Wochenende, die Jugend da ist, genießen die das
161 natürlich schon, weil dann gehen wir ins Kino oder unternehmen andere
162 Dinge, für die unter der Woche keine Zeit ist. (I: mhm). Oft unternehmen sie
163 lieber mit Gleichaltrigen etwas, weil es mit uns schon uncool ist...(lacht), (I:
164 lacht)In den Ferien, wenn die Kinder da sind, zeigen wir den Kindern, wie man
165 seine Freizeit sinnvoll verbringen kann, nicht nur vorm Fernseher sitzen (I:
166 mhm) und vorm Computer. Wir sind viel draußen, unternehmen Aktivitäten,
167 die nichts oder wenig kosten (I: mhm) Vorbereiten auf das Leben nach der
168 WG (I: mhm) damit sie später wissen, was sie unternehmen können, wenn sie
169 nur wenig oder kein Geld zur Verfügung haben. Wir gehen ins Schwimmbad,
170 besuchen die Parks und Spielplätze in der Nähe, (I: mhm) machen kleine
171 Ausflüge. Oder mal in die Innenstadt, wo unsere Kinder sonst auch nicht
172 hinkommen, (I: mhm). In der Vorweihnachtszeit besuchen wir die
173 Weihnachtsmärkte, das ist für die Kinder auch immer ein tolles Erlebnis.
174 (Pause)

175 Interviewer: Wie is das zu Weihnachten?

176 Befragter: Wir feiern in der WG gemeinsam. Am 24. schauen wir, dass alle
177 Kinder bei Verwandten sein können, zu Hause sein können, (I: mhm) bis jetzt
178 war es immer möglich, dass alle irgendwo bei den Großeltern, Tanten, Onkeln

179 mitfeiern konnten. Wir machen zuerst bei uns ein Fest am 22. oder 23., noch
180 so richtig klassisch, wie man das kennt. Wir gehen vorher Essen und am
181 Nachmittag wird ganz heimlich Christbaum geschmückt und die Packerl
182 hingelegt und dann wird zugesperrt und wenn wir vom Essen kommen, läutet
183 das Glöckchen. Es ist immer wieder nett zu beobachten, wie aufgeregt auch
184 die Älteren lauschen. Da ist dann das große "Waaa", wenn die Kerzerl
185 brennen. Das genießen die Kleinen genauso wie die Großen. Dann gibt es
186 genug Zeit um die Packerl auszupacken. Es gibt Kekse und Kinderpunsch,
187 so wie man es halt in der Familie auch macht. Zur Feier sind auch alle
188 SozialpädagogInnen da, das ist eines der Feste, die wir alle gemeinsam
189 feiern. Das genießen die Kinder natürlich auch sehr (I: mhm) (Pause). Man
190 kann es fast unser Familienfest nennen, das ist immer sehr schön.

191 Interviewer: Was würdest du als Nachteil in einer WG sehen? Wenn du jetzt
192 sagst mit dem Umgang mit den Kindern, dass es doch eher wenig Zeit gibt,
193 oder Kinder, denen es vielleicht in kleineren Umfeld besser gehen würde?

194 Befragter: Nachdem ich die Sondererzieherausbildung auch habe und im
195 Sonderhort arbeitete, wüsste ich viele Fördermöglichkeiten, habe aber leider
196 zu wenig Zeit und Ruhe dazu(I: mhm) weil es halt Alltag ist und Aufgaben mit
197 jedem Kind zu machen sind. (I: mhm) Es ist auch schwierig sich mit einem
198 einzelnen Kind irgendwo zurückzuziehen. In manchen Schulen (vor allem im
199 SPZ) gibt es die Möglichkeit, Logopädie oder therapeutisches Reiten im
200 Rahmen des Unterrichts durchzuführen. Da ist es wichtig sich mit den
201 Lehrerinnen zu besprechen. Für die Kinder ist es oft einfacher, die Therapie
202 gleich in der Schulzeit zu besuchen, oder anschließend. Wenn das nicht
203 möglich ist, gehen unsere Kinder, wenn nötig, am Nachmittag in die jeweiligen
204 Therapiestunden. Ich finde es ganz wichtig und toll, dass das Magistrat das
205 ermöglicht.

206 Interviewer: Du hast gesagt, damit die Kinder, dann auch einen guten Start
207 ins eigene Leben bekommen, ist die Beziehung und das Bewusstwerden der
208 Probleme wichtig. Was gebt ihr den Kindern noch mit auf ihren Weg? Gibts
209 was, worauf du besonders viel Wert ah legst? Hat diese Insitution da auch
210 Vorteile?

211 Befragter: Ja, ob das jetzt Insitution ist oder nicht, für mich ist es wichtig,
212 dass ich den Kindern ein gewisses Maß an Familienleben vermitteln kann.
213 Für mich gehören ganz banale Dinge dazu. Neben den gemeinsamen
214 Tagespunkten, sollen z.B. unsere Jugendlichen lernen, selbst ihre Wäsche zu
215 waschen, kleine Gerichte selbst zu kochen, sie gehen einkaufen und vieles
216 mehr. Sie sollen wissen, wo man Anträge stellt um Zuschüsse zu erhalten
217 und ähnliches (Lach) Die ganz normalen, ganz banalen Dinge des Lebens.(I:
218 mhm) Oder Arztbesuche. Wir haben Kinder, die kommen mit 10 Jahren und
219 haben noch nie einen Zahnarzt gesehen. Die lernen, wenn ich
220 Zahnschmerzen habe, gehe ich zum Zahnarzt. (I: mhm) Wenn ich andere
221 Schmerzen habe, gehe ich zum Hausarzt. (I: mhm) Viele unserer Kinder
222 kennen das von zuhause nicht(I: mhm) und das ist schon wichtig. (I: ja). Die
223 Gespräche kommen dann noch dazu. Wir schauen, dass es den Kindern
224 auch seelisch gut geht (I: mhm) und besprechen die Problem emit ihnen,
225 wenn nötig auch mit den Eltern. Sie lernen bei uns, dass es leichter wird,

226 wenn man seine Probleme mit anderen besprechen kann. Wir klären auch
227 gemeinsam, wie man sich in der Schule verhalten soll, damit die Lehrerin
228 keinen Grund hat , sich zu beschweren und so weiter. Aber wie gesagt, bei
229 uns muss man oft ganz unten anfangen.

230 Technisches Gebrechen das Diktiergerätes. Keine weitere Aufnahme
231 vorhanden.

11.3. POSTSCRIPTUM

Postscriptum Interview A

- **Besonderheiten:** Erfahrungen in vielen sozialpädagogischen Bereichen – hat „den Überblick“
- **Störungen:** keine
- **Gesprächssituation:** sehr angenehmes Gesprächsklima, B wirkt entspannt, hat vermutlich bereits Interviewerfahrung, dies wird an ihrer Wortwahl und ihrem Erzählfluss bemerkbar
- **Themen im „Nachspann“:** Ablauf nach Fertigstellung des Transkriptes bzw. der Diplomarbeit
- **Vermutungen/Situationseinschätzung:** B ist an Weiterentwicklung im soz.päd. Bereich sehr interessiert, will Dipl. Arbeit gerne nach Fertigstellung lesen.

Postscriptum Interview B

- **Besonderheiten:** B wirkt anfangs etwas unsicher, auch als die Aufzeichnung via Diktiergerät besprochen wird. Nach Zusicherung der Anonymität kehrt Entspannung ein.
- **Störungen:** Wirtschaftshelferin verabschiedet sich
- **Gesprächssituation:** angenehmes Gesprächsklima, wohnliche Atmosphäre, B ist sehr offen und hilfsbereit I gegenüber
- **Themen im „Nachspann“:** Interviewablauf, Erläuterung des Erkenntnisinteresses
- **Vermutungen/Situationseinschätzung:** B ist motiviert im Alltag mit den K./J. Normalität zu schaffen, Individuum steht an 1. Stelle der Aufmerksamkeit B's.

Postscriptum Interview C

- **Besonderheiten:** B hat sehr viele Zusatzkenntnisse, die für I sehr interessant und neu sind. Dadurch distanziert sich I leider vom Leitfaden und schweift teilweise vom Erkenntnisinteresse ab
- **Störungen:** keine

- **Gesprächssituation:** B hat vermutlich Interviewerfahrung, wartet jedoch auf gezielte Fragen, Erzählstimuli bieten prägnante aber eher kürzere Antworten.
- **Themen im „Nachspann“:** weiterer Ablauf, Erfahrungen der I mit K./J. mit Verhaltensauffälligkeiten
- **Vermutungen/Situationseinschätzung:** I hat sich zu sehr von eigenem Interesse leiten lassen, sodass evtl. der Leitfaden zu kurz kam.

Postscriptum Interview D

- **Besonderheiten:** B ist von Anfang an sehr aufgeschlossen und um das Wohl von I besorgt.
- **Störungen:** Wirtschaftshelferin verabschiedet sich, J. kommt in die WG und begrüßt B und I kurz
- **Gesprächssituation:** angenehme Atmosphäre, wohnliche Umgebung, großes Interesse seitens B an I
- **Themen im „Nachspann“:** Diplomarbeit
- **Vermutungen/Situationseinschätzung:** /

Postscriptum Interview E

- **Besonderheiten:** B hat bereits in mehreren soz.päd. Einrichtungen gearbeitet, deklariert klare Vorteile und Entwicklungen
- **Störungen:** Küchengeräusche durch die Arbeit der Wirtschaftshelferin
- **Gesprächssituation:** sympathischer Gesprächspartner, wenig Befragungs-, mehr Gesprächsaspekte
- **Themen im „Nachspann“:** Gebrechen des Diktiergerätes, Absicherung durch Anonymität, Zukommenlassen von Informationsmaterial
- **Vermutungen/Situationseinschätzung:** /
- **Sonstiges:** technisches Gebrechen des Diktiergerätes nach ca. 25 Minuten, keine weiteren Aufzeichnungen über den Rest des Gespräches vorhanden, sodass lediglich der transkribierte Anteil zur Forschung weiterverwendet werden kann.

11.4. KATEGORIENSYSTEM

Das im nachfolgenden dargestellte Kategoriensystem wurde in Kapitel 8 eingehend bearbeitet und dient lediglich dafür einen Überblick zu schaffen, sodass die im Folgenden lediglich Angaben zu den Kategorien, Unterkategorien sowie den das Thema bearbeitenden Interviews (A-E) und den für die einzelnen (Unter-)Kategorien aufgestellten Kodierregeln gemacht werden. Die mit Blick auf die Forschungsfrage explizierten Transkriptpassagen können ebenso in Kapitel 8 nachgeschlagen werden.

KATEGORIE	UNTERKATEGORIE	ANKER- BSP'S	KODIERREGEL
VERHALTENS- AUFFÄLLIGKEIT			
	Charakteristika	I-A, I- B, I-C	Enthält alle Aussagen die Charakteristika d. Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten betreffend
	Ressourcen	I-A, I-C	Hierzu werden alle Aussagen zugeordnet, die bestehende Ressourcen, aber auch Ressourcen, die in der Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen ausgebildet werden, thematisieren.
	Familiäres Umfeld	I-C, I- D, I-E	Kennzeichnungen des familiären Umfeldes haben hier Platz.
	Stabilität		Aspekte wie

		I-A – I-E	Regelmäßigkeit, Zuverlässigkeit, Grenzen und Regeln sind dieser Kategorie inhärent.
NICHT-DIREKTIVITÄT			
	Voraussetzungen	I-A, I-E	umfasst alle Aussagen zum Thema Voraussetzungen, um in der Arbeit mit Heranwachsenden mit Verhaltensauffälligkeiten nicht-direktive Aspekte des Ansatzes nach Carl Rogers anwenden zu können
	Selbstaktualisierungstendenz	I-A, I-C, I-D	Thematisiert wird die Tendenz der Selbstaktualisierung
	Beziehung	I-A – I-E	Diese Kategorie impliziert jegliche Aussagen Beziehungen betreffend
	Reflexivität	IA – I E	Reflexivität in jedweder Form werden hier zugeordnet
	Authentizität	I-B, I-C, I-D	Aussagen seitens der Befragten die Authentizität thematisieren finden hier Raum.
SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNGEMEINSCHAFT			
	Gegenwärtige Praxis	I-A	Die von

			Interviewpartnerin A getätigten Aussagen bezüglich der gegenwärtigen praktischen Umsetzung gehören hierzu.
	WG-Konzept	I-A, I-D, I-E	Hinzugefügt werden Aussagen das Konzept der Wohngemeinschaft betreffend
	Aufgabengebiete der Sozialpädagoginnen	I-B – I-D	Alle anfallenden Aufgaben hinsichtlich der Betreuung der Kinder sind dieser Kategorie eigen
	Vorteile	I-B	Klare Vorteile der WG's werden hier angesprochen
	Nachteile	I-B, I-E	Thematisiert werden Nachteile der WG's

12. CURRICULUM VITAE

Bettina Blumer

Neuwaldeggerstrasse 26/3/7

1170 Wien

Persönliche Daten

Geburtsdaten: 25.06.1986, Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

Seit Oktober 2006	Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien
Juni 2000	Matura, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP), 1190 Wien
September 1996 – 2000	Gymnasium Maria Regina, 1190 Wien
September 1992 – 1996	Volksschule Maria Regina, 1190 Wien

Beruf- und Praktikaerfahrungen

Juli – August 2007	Wiener Jugenderholung (WIJUG): Gruppenbetreuung
Juli – August 2008	Wiener Jugenderholung (WIJUG): Gruppenbetreuung
Februar – Juni 2009	SOS Kinderdorf – Ambulatorium für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters: Kinderbetreuung und Therapiebegleitung
Oktober 2009 – März 2010	Wissenschaftliches Praktikum, Universität Wien

Zusatzqualifikationen

September 2002 – Juni 2005	Dipl. Hortpädagogin, BAKIP 1190
April 2006 – Juni 2006	Dipl. Minopolis Kindercoach, ARGE Wien

