

Reinhard Heinetsberger

Mit der Kraft der Gruppe

Die angewandte Gruppendynamik
in der stationären Kinder- und
Jugendhilfe



Springer VS

Mit der Kraft der Gruppe

Reinhard Heinetsberger

Mit der Kraft der Gruppe

Die angewandte Gruppendynamik
in der stationären Kinder- und
Jugendhilfe

Reinhard Heinetsberger
Philosophie, University of Klagenfurt
Klagenfurt, Österreich

Dissertation, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Weiterbildung

Erstgutachter: Ao. Univ.-Prof. i. R. Dr. Erwald Krainz

Zweitgutachter: Univ. Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner

Defensio am 21.12. 2020

Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie

ISBN 978-3-658-35544-9

ISBN 978-3-658-35545-6 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35545-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Das Leistungspotenzial von Gruppen ist Fachleuten bekannt, gleichzeitig aber weiß man auch, dass dieses Potenzial selten professionell und strategisch genutzt wird, obwohl es kaum gesellschaftliche Sektoren gibt, in denen nicht mit Gruppen hantiert wird. In besonderem Maß gilt dies auch für die Sozialarbeit, wo zwar Menschen zu Gruppen zusammengefasst sind, dabei aber die Gruppe als spezifische soziale Gestalt nicht begriffen wird. Das gilt zunächst auf einer konzeptiven Ebene (bis hinein in die Lehrbücher), wenn über sozialarbeiterische Praxis abgehandelt wird, und hat dementsprechend Implikationen für die Ausbildung in den Fach(hoch)schulen. Aber auch in der praktischen Arbeit finden sich diesbezüglich Kompetenzmängel. Gegen dieses Zustandsbild setzt Heinetsberger mit dem vorliegenden Buch ein deutliches Zeichen und entwickelt eine kritische Sicht sowohl auf die Sozialpädagogik als Theorie, als auch die sozialpädagogische Praxis. Im konkreten Fall geht es dem Autor um eine sozialpädagogische Wohngruppe.

Man müsste sich eigentlich wünschen, dass das praktische Arbeiten theoriegeleitet und *lege artis* abläuft und nicht einfach irgendwie. So macht es einen Unterschied, ob *mit* oder *in* Gruppen gearbeitet wird. Szenentypisch ist, dass in der Gruppe vorrangig ein Ort zur Bearbeitung individueller Problemlagen gesehen wird, was aber den Blick einschränkt. Die praktische (und Ausbildungs-) Frage ist, wie man *mit* Gruppen arbeitet. Voraussetzung dafür ist aber, dass man den Unterschied begriffen haben muss, was es heißt mit Einzelnen zu arbeiten vs. mit einer Gruppe als Ganzer.

Dieses Grundproblem widerspiegelt sich in Überlegungen, inwieweit sozialpädagogische Aktivitäten das Wort Therapie oder therapeutisch verdienen. Für Puristen wie auch im Sinn einer sauberen disziplinären Revierabgrenzung ist die Angelegenheit klar: Therapie ist etwas bei Krankheiten, wird von ärztlichen oder psychotherapeutischen Fachkräften durchgeführt, und hinterher ist man

(hoffentlich) gesund. Bei irgendwie sozial auffälligen oder betreuungsbedürftigen Jugendlichen wie in der untersuchten Burschenwohngruppe kann man in Zweifel ziehen, inwieweit Krankheit vorliegt (woraufhin dann Therapie erfolgen könnte). Hilfe zur besseren Lebensbewältigung ist beides, Sozialpädagogik und Therapie.

Andererseits gibt es auch Traumatisierungen als Grund dafür, dass Jugendliche in einer sozialpädagogischen Einrichtung landen. Und wem (disziplinar) gehört jetzt die Traumabehandlung? Je nachdem, aus welchem Lager die unterschiedlichen Argumentationsfiguren kommen, werden die Begriffe strenger oder lockerer gehandhabt. Spricht man z. B. von auffälligem Verhalten, so würde sich die Verhaltenstherapie genauso zuständig fühlen wie die Sozialpädagogik. Mit den Worten ihres Erfinders, Carl Rogers, handelt es sich bei der Gesprächspsychotherapie um eine Therapie für Normale.

Oder August Aichhorn. Wie wäre seine für die Sozialpädagogik (früher Fürsorge) einflussreiche Schrift „Verwahrloste Jugend“ einzuschätzen? Wenn man Verwahrlosung als Über-Ich-Defizit charakterisiert, in welcher Disziplin bewegt man sich dann gerade? Psychoanalyse? Sozialarbeit? Angesichts von Hybridbildungen wie z. B. psychotherapeutisch orientierte Pädagogik wirken definitorische Abgrenzungsbemühungen oft reichlich akademisch. Wenn die Gruppe in bestimmten Zusammenhängen per se zum therapeutischen Milieu erklärt wird, oder zum therapeutischen Agens, dann entspannt sich die disziplinäre Grenz wacht, wenn man dies weniger im strengen Sinn begrifflich, als eher metaphorisch auffasst. Was noch dazu kommt, ist das Spezielle der Altersstufe. Paul Parin, ein nicht unprominenter Psychoanalytiker, hat einmal (mit einem professionspolitisch leicht dissidenten Unterton) gesagt, mit Adoleszenten macht man keine Psychoanalyse, mit denen spielt man Tischtennis und erklärt ihnen nebenbei die Welt.

Das begriffliche Gegenüber von Therapie vs. Sozialpädagogik kann man hinter sich lassen, wenn man sich in der Diktion Kurt Lewins auf Feldkräfte und auf die Gruppendynamik in den Handlungszusammenhängen konzentriert und die Wohngruppe als lebensweltlichen Lern- und Entwicklungsraum auffasst.

Die Grundüberlegung, wie – im Sinne einer angewandten Gruppendynamik – der Transfer gruppendynamischer Erfahrung in die sozialpädagogische Arbeit gelingen kann, hat mit praktischen und theoretischen Problemen zu tun. Gegenstand der forschenden und beratenden Bemühung des Autors war eine konkrete sozialpädagogische Wohngruppe. Dazu war zunächst einmal der organisatorische Rahmen bis hin zu seiner Verankerung auf legislativer Ebene in den Blick zu nehmen (Einrichtung, Träger, rechtliche Regelungen). Sodann waren die im Feld Verantwortlichen vom potenziellen Nutzen des Vorhabens zu überzeugen, sodass auf indirekte Weise eine Beauftragung entstand und ein Rahmen abgesteckt

werden konnte, der eine hinlängliche Handlungsfreiheit für die Interventionen des Autors gewährleistete. In der Wirklichkeit von Beratung (unterschiedlichen Zuschnitts) beginnt der Prozess normalerweise anders. Eine Organisation hat eine bestimmte Problemwahrnehmung in Bezug auf sich selbst, woraufhin maßgebliche Entscheidungsträger sich nach außen wenden und eine Beratung beauftragen. Sodann wird ein Prozess vereinbart, der dann mit zahlreichen Rückkopplungsschleifen Schritt für Schritt abgewickelt wird. Ob so oder so, in keinem Fall ist die Motivation der Mitwirkenden ohne Weiteres gesichert, dennoch macht es natürlich einen Unterschied, ob man einen Vertrag mit einem Auftraggeber hat oder hauptsächlich von der Bereitschaft der Mitwirkenden abhängt.

In der Abwicklung des Projekts brauchte es sodann ein Design, ein (mitunter aufwändiges) Interaktionskonzept, das auch einiges an Moderations-Skills erforderte. Die maßgeblichen Schritte werden im vorliegenden Buch beschrieben. Die Vorgangsweise folgte dabei dem an der Universität Klagenfurt entwickelten Paradigma der Interventionsforschung. Was sich für den Autor bei der empirischen Beschäftigung mit seinem Gegenstand alsbald herausstellte, war die Notwendigkeit, nicht nur die Wohngruppe der halb- bis dreiviertelwüchsigen Burschen ins Zentrum des Interesses zu rücken, es war auch das Betreuungspersonal als Gruppe zu fokussieren.

In ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit und unterschiedlichen Betroffenheit hatten beide Gruppen gemeinsam, dass sie im Zuge der Forschung (vermutlich) zum ersten Mal tatsächlich als Gruppe angefragt waren. Die Alltagsroutine der Arbeitsorganisation ermöglicht dem Betreuungspersonal, organisatorisch intelligent durch Teilzeit und Schichten aneinander vorbei zu agieren. Eine Gemeinsamkeit in Bezug auf ein gemeinsames Agieren als Team lässt sich so nicht entwickeln. Jeweils individuell kümmert sich das Betreuungspersonal um das Fortkommen der Jugendlichen, ebenfalls jeweils als Individuen. Man ist daher häufig zusammen, aber nicht gemeinsam. Die Gruppe der Jugendlichen existiert als solche nur informell. Obendrein befindet sie sich in einem Zwangskontext. Dass unter solchen Bedingungen (Bewohner als Insassen, Einrichtung als totale Institution) sich in der Latenz destruktives Potenzial aufbaut, geht aus den Schilderungen überzeugend hervor. Man hat also mit drei Dynamiken zu tun: der Bewohnergruppe, der Betreuergruppe und der Beziehung beider Gruppen zueinander. Es verunklärt die Dinge, wenn man vom Gesamtsystem als *einer* Gruppe sprechen würde. Die Jugendlichen *leben* in der Einrichtung, die Betreuer *arbeiten* dort.

Erst im Zuge der Forschung wurden die beiden Gruppen in einem emphatischen Sinn tatsächlich zu Gruppen, vorher waren sie eher eine bloße Ansammlung

von Individuen. Überraschend (auch für mich) war, mit welcher Überzeugungskraft das Denken in Widersprüchen den Jugendlichen nahegebracht werden konnte (Ernsthaftigkeit vs. Spaß/Lust als zwei Seiten einer Medaille), ohne dass sie sich von oben herab pädagogisiert vorgekommen sind. Sich gegenseitig zu bespiegeln und einander relevante Dinge sagen zu können, war etwas Neues und Ergreifendes. Wie sich der Autor ein Jahr nach der Intervention überzeugen konnte, hinterließ seine Befassung mit der Einrichtung nachhaltige Spuren. Ohne Übertreibung kann man sagen, dass die Aktion eine kulturbildende Wirkung hatte. Auch die vorhandenen Vandalismen (Achtlosigkeit gegenüber Gemeinschaftsflächen, weil kein Begriff von Gemeinschaft) haben sich gelegt.

Die Durchführung des gesamten Projekts war durchaus aufwandsintensiv. Im Alleingang ein Projekt dieser Art durchzuziehen, ist eine hohe Anforderung. In professionellen Zusammenhängen agiert man entweder schon im Feld nicht alleine (vielfach zu zweit), oder aber man verschafft sich ein supervisorisches Backup. Das sind in der Regel Gesprächs- und Reflexionsmöglichkeiten, die zum einen fortlaufend den aktuellen Stand evaluieren (einschließlich der Psychologie des Akteurs im Feld, Gegenübertragungskontrolle) und zum anderen alle projektbezogenen Schritte überlegen, die am besten erfolgen sollen. Im vorliegenden Fall erfolgte dies teils intervisorisch mit gleichartig betroffenen Kolleginnen und Kollegen aus dem Kolleg, teils im Rahmen der Betreuungsgespräche mit mir. Rückversicherungen dieser Art halfen jedenfalls die Steuerung des Forschungsprozesses adäquat zu kalibrieren.

Es ging dem Autor darum, die Wirksamkeit angewandter Gruppendynamik in der stationären Kinder- und Jugendarbeit (wie es im Untertitel heißt) unter Beweis zu stellen. Das ist gelungen. Den vom Autor angeführten Einschränkungen, es handle sich um eine besondere Situation und man müsse daher mit Generalisierungen vorsichtig sein, weil bestimmte Bedingungen nicht wiederholbar sind, kann man auf einer allgemeinen Ebene zustimmen. Tatsächlich jedoch verhält es sich so, dass bei Interventionsforschungsprojekten jeder Fall ein Einzelfall ist. Man würde einer besonderen Situation nicht helfen, wenn man mit allgemeinen Antworten aufwartet. Andererseits aber fragt sich, wie dem Einzigartigkeitscharakter jedes Falles begegnet werden kann. Und in methodischer Hinsicht ist genau das der Punkt der Generalisierbarkeit. Ziel der Bemühungen könnte sein, sich von einer Situation sozialpädagogischen Verwalteterdens zu einer Kultur der Partizipation zu entwickeln. Mit dem im vorliegenden Buch beschriebenen Interventionsforschungsprojekt liegt ein Beispiel vor, das unter entsprechenden Anpassungen auf andere vergleichbare Situationen übertragen werden kann. Auch

in Ausbildungszusammenhängen kann auf die Kraft der Gruppe, wie der Titel des Buches heißt, nicht früh genug hingewiesen werden.

Ich wünsche dem Buch viele interessierte Leserinnen und Leser.

Klagenfurt
im August 2021

Dr. Ewald Krainz
Ao. Univ.Prof. i.R. für Gruppendynamik und
Organisationsentwicklung, Klagenfurt, Österreich
<http://www.ewaldkrainz.at>

Vorwort

Der Weg des Interesses an der Gruppendynamik und somit zu dieser Dissertation begann 1987 mit der Lehrveranstaltung *Gruppendynamik* an der Akademie für Sozialarbeit in Linz. Es folgte die Gruppendynamikausbildung und eine Coaching- und Supervisionsausbildung beim ÖAGG, dem Österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik. Die Anwendung und Weiterentwicklung meines Wissens und Könnens in der Arbeit in und mit Gruppen erfolgte anschließend im Bereich der gemeindenahen Psychiatrie, als Supervisor und als Trainer. Als ich 2012 als hauptberuflich Lehrender an der Fachhochschule OÖ die Lehrveranstaltung *Gruppenarbeit in der Sozialpädagogik* übernahm, begann der Transfer meines Wissens und meiner Erfahrungen über die Gruppendynamik in dieses Handlungsfeld.

Die Überzeugung vom reichhaltigen Nutzen der Gruppenarbeit festigte sich während meiner Gruppendynamikausbildung. Bei jedem gruppendynamischen Training faszinierte mich, wie rasch und punktgenau ich innerhalb weniger Tage mit wesentlichen, sowohl manifesten als auch latenten, inter- und intrapersonalen Konfliktthemen in Berührung kam. In einer Gruppe gibt es immer jemanden, der auf einen reagiert oder bei einem selbst Reaktionen auslöst, wodurch sich zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Entwicklung ergeben. Damit eröffnet sich im geschützten Rahmen des Trainings ein intensives Lern- und Entwicklungsfeld hinsichtlich der Wechselwirkung von Individuum und Gruppe. Ebenso beeindruckend war es, mit zunehmender Ausbildungsdauer einen immer differenzierteren Blick dafür zu entwickeln, welche wechselwirksamen Prozesse in Gruppen ablaufen, wer und wozu welchen Einfluss nimmt und wie ich selbst versuche, Einfluss zu nehmen, welche Formen der Macht und der Entscheidungsfindung in Gruppen möglich sind u. v. m. Abgesehen von solchen Erfahrungen aus

gruppendynamischen Trainings ist wohl allen Menschen bekannt, wozu Gruppen in der Lage sind und welche Macht und Kraft sie haben können.

Gruppendynamische Trainings finden immer in einer laborartigen Situation statt und in der Regel mit Menschen, die einander unbekannt sind – also unter völlig anderen Umständen, als sie in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft vorliegen. Dennoch bin ich der Überzeugung, dass sich vieles davon in die sozialpädagogische Arbeit transferieren lässt. Die Literatur über die Gruppendynamik erwähnt die Sozialpädagogik kaum und umgekehrt findet sich in der Sozialpädagogik selten eine Bezugnahme auf Theorie und Methodik der Gruppendynamik. Bestenfalls wird die Gruppendynamik als eine der Quellen sozialer Gruppenarbeit erwähnt; die methodischen Konsequenzen sind jedoch kaum beschrieben. Mit Beginn der Lehrtätigkeit habe ich auch die Begleitung von Praktika und studienbegleitender Ausbildungssupervisionen übernommen: Etwa 500 Praktikumsberichte und rund 1.000 Ausbildungssupervisionsstunden später sowie den Erkenntnissen aus meiner selbstständigen Trainer-, Coaching- und Supervisions-tätigkeit geschuldet, kann ich behaupten, dass in der mir einsehbaren Praxis der Kinder- und Jugendhilfe kaum proaktiv mit der Gruppe gearbeitet wird. Speziell im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind die Professionisten und Professionistinnen immer mit Gruppen konfrontiert, jedoch lässt sich mit Ausnahmen in den wenigsten Fällen ein theoriegeleitetes methodisches Arbeiten mit der Gruppe erkennen. Gruppendynamische Theorien wie etwa das *Eisbergmodell* oder verschiedene *Phasenmodelle der Gruppenentwicklung* scheinen gelegentlich bekannt zu sein und auch das *Rangdynamikmodell* von Raoul Schindler hat sich, wengleich häufig fehlinterpretiert, offenbar verbreitet. Eingehende Kenntnisse darüber, wie die Wissensbestände der Gruppendynamik in der Praxis nutzbringend angewandt werden können, haben sich offenbar nicht etabliert.

Diese subjektiven Eindrücke haben meine Neugierde geweckt, was es mit der Gruppendynamik in der Sozialpädagogik auf sich hat, welchen Stellenwert diese in Theorie, Lehre und Praxis der Sozialpädagogik einnimmt. Angesichts all dieser Eindrücke kamen aber auch Zweifel auf, ob die angewandte Gruppendynamik in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft überhaupt anwendbar und im Sinn der Zielsetzung sozialpädagogischer Wohngemeinschaften zweckmäßig wäre. Letztendlich mündete die Situation im Entschluss, eine Dissertation zu erarbeiten, um diese Frage zu erforschen. Das führte mich direkt nach Klagenfurt an die Alpen-Adria-Universität ins Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung. Die dort gelehrte und praktizierte Gruppendynamik erweiterte mein Verständnis derselben deutlich und mir wurde vor allem ihr Potenzial in verschiedensten Handlungsfeldern außerhalb eines

Trainingskontextes sichtbar und greifbar. Insbesondere gehört die Interventionsforschung als partizipative Forschungsmethode wohl zu den aktuellsten Formen der Sozialforschung. Ganz im Sinne von Kurt Lewin (1946a) wird im empirischen Teil dieser Arbeit ersichtlich, wie kraftvoll diese Form der Wissenschaft direkt im Feld wirken kann und dabei den Menschen unmittelbar nützlich und dienlich ist.

Reinhard Heinetsberger

Danksagung

Ich bedanke mich beim a. o. Univ.-Prof. Dr. Ewald Krainz von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, der mich als Betreuer und 1. Gutachter während der letzten vier Jahre begleitet und mir sein umfassendes Wissen zur Verfügung gestellt hat. Von seiner Fähigkeit, unaufdringlich aber pointiert Nachdenk- und Lernimpulse zu setzen, habe ich nicht nur bei dieser Arbeit profitiert, sondern sie war mir auch beispielgebendes Modell, wie wissenschaftliche Lehre erfolgen kann. Ich bedanke mich sehr beim 2. Gutachter Univ.-Prof. Mag. Dr. Arno Heimgartner von der Universität Graz, der noch in der Endphase der Dissertation mit seiner fachlichen Expertise sehr zentrale und wichtige Anregungen zur inhaltlichen Schärfung meiner Arbeit eingebracht hat. Das bedeutete zwar nochmals einiges an Arbeit für mich, aber auch einen nachhaltigen Gewinn an wissenschaftlicher Klarheit, worüber ich sehr froh bin.

Dankbar bin ich auch dafür, dass mir die Interventionsforschung noch von Univ.-Prof. Dr. Peter Heintel, der leider 2018 verstorben ist, vermittelt wurde. Es war nicht nur eine Freude ihm zuzuhören, wie er sich mäandernd durch sein Wissen bewegte, sondern beeindruckend war auch seine wohlwollende und geduldige Art, auf Fragen einzugehen und neue Gedanken aufzugreifen. Ebenso hervorzuheben sind alle anderen Mitarbeiterinnen des Instituts, die nicht nur lehrend, sondern bei Bedarf auch kollegial darum bemüht waren, meinen Forschungsprozess zu unterstützen. Dazu gehört auch Frau Ringhofer im Sekretariat, die speziell am Beginn des Studiums eine zuverlässige Rettungsinsel in mancherlei Not war und beim Finale Fr. Mag. Dr. Andrea Grötschnig von der Studien- und Prüfungsabteilung.

Dank gilt meiner Studienkollegin Petra Heiss und meinem Studienkollegen Herbert Kristler; was hätte ich ohne euch gemacht? Dreimal die Schreibwerkstatt

in St. Georgen am Längsee, unsere Skype-Meetings, Telefonate, euer Mitdenken, Mitfühlen, der Infoaustausch, Kummernummer usw. – Danke!

Ein Dank gebührt auch all den Entscheidungsträgern, die für die Wohngemeinschaft *Danilo* zuständig waren, sowie dem Team und den Burschen in der Wohngruppe: Ihr habt gezeigt, was alles möglich ist, wenn eine Gruppe einmal losfährt und wie viel Liebenswürdigkeiten und Kompetenzen in euch stecken, wenn sie ermöglicht werden.

Zu danken ist meinen beiden Gruppendynamikfreunden Dr. Hans-Rainer Teutsch und Wolfgang Spatzenegger; mit ihnen konnte ich die letzten 30 Jahre neben allem, was uns privat verbindet, Gruppendynamik diskutieren, üben und lernen. Danke auch meinen Teamkollegen und -kolleginnen an der FH Oberösterreich; zum einem konnte ich dort meiner Leidenschaft der Gruppendynamik nachgehen und zum anderen in zahlreichen Gesprächen eure Fachexpertise zur Entwicklung meiner eigenen Gedanken nutzen. Ebenso gedankt sei den Kolleginnen in der Bibliothek für die engagierte Unterstützung bei der Quellenbeschaffung und auch meiner Kollegin Charlotte Sweet, die mir kurz vor der Abgabe der Dissertation beim Verfassen des englischsprachigen Abstracts spontan behilflich war. Ein Dankeschön auch an Johanna Scharer für die Transkription der Interviews und dem Lektor Daniel Mueller für seine wertvolle Hilfe und Arbeit. Ein Dank gebührt auch meiner Schwester, meinen Freunden und Freundinnen, die sich immer wieder für den Fortschritt meiner Arbeit interessiert, mein Bemühen anerkannt und mich im Bedarfsfall ermuntert haben.

Zuletzt danke ich meinen Söhnen Raphael und Julian für ihre Unterstützung und besonders meiner Frau Franziska, die wie bei allem in meinem Leben auch hier alles eingebracht hat, was mich stützt, motiviert, fordert, fördert – ich danke euch!

Anmerkung

Mein ursprünglicher Forschungszugang verfolgte die Absicht, herauszufinden, wie mittels der angewandten Gruppendynamik eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft dabei unterstützt werden kann, ihr *therapeutisches* Lern- und Entwicklungspotenzial zu steigern. Der 2. Gutachter Prof. Dr. Arno Heimgartner machte mich dankenswerter Weise darauf aufmerksam, dass mit dem Begriff *therapeutisch* die disziplinäre Grenze der Sozialpädagogik überschritten würde. So wurde im Zuge des Forschungsprozesses die Begrifflichkeit modifiziert und auf *sozialpädagogisch* geändert, genauer: wie das *sozialpädagogische* Lern- und Entwicklungspotenzial gesteigert werden kann. Unter Pkt. 2.2.7 wird auf den Therapiebegriff in der Sozialpädagogik eingegangen und die nähere fachliche Begründung für diese Änderung hervorgehen. Um die Verständlichkeit des Textes zu bewahren, wurde darüber hinaus – in Absprache mit dem Betreuer und 1. Gutachter a. o. Univ.-Prof. Dr. Ewald Krainz und dem o. g. 2. Gutachter Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner – in allen Passagen der Empirie nachträglich der Begriff *therapeutisch* durch den Begriff *sozialpädagogisch* ersetzt.

In Absprache mit dem Betreuer der Dissertation wurden bei den Interviewzitate nicht-bedeutungstragende Verzögerungslaute entfernt; die gesamten Interviewtranskripte liegen den Gutachtern in elektronischer Form vor. Ebenso wurde ich darauf hingewiesen, auf die akademischen Titel der im Text genannten Lehrpersonen zu verzichten.

Zusammenfassung

Die Arbeit geht der Frage nach, ob und wie die angewandte Gruppendynamik etwas zur Steigerung der Funktionalität von sozialpädagogischen Wohngemeinschaften beitragen kann. Dazu werden im theoretischen Teil die rechtlichen Voraussetzungen und die Hintergründe für eine Unterbringung von Kindern und Jugendlichen geklärt. Es folgt eine allgemeine Darstellung der Sozialpädagogik und deren Aufgaben sowie Zielsetzungen. Ebenso werden die Alltags- und Lebenswelttheorie als aktuelle Leitkonzeption in der Sozialen Arbeit und die sich daraus ableitenden Partizipations- und Empowermentprinzipien vorgestellt. Behandelt wird auch der Aspekt der Koproduktion, welcher auf die Bedeutung der aktiven Mitarbeit von Klienten und Klientinnen als Grundlage eines gelingenden Hilfeprozesses hinweist, und das strukturelle Technologiedefizit in der Sozialen Arbeit. Es erfolgt eine disziplinäre Abgrenzung zur Psychotherapie und auf Grundlage der Traumapädagogik und weiterer Theorien eine Beschreibung von Qualitäten, die für eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum erforderlich sind. Daran anschließend wird die grundsätzliche Bedeutung einer Gruppe für Kinder und Jugendliche erörtert und der aktuelle State of the Art der sozialen Gruppenarbeit ermittelt. In einem nächsten Schritt wird zuerst das Verhältnis der sozialen Gruppenarbeit zur Gruppendynamik beleuchtet und anschließend anhand gruppendynamischer Theorien die Situation einer Wohngemeinschaft erklärt. Weiters wird dargelegt, wie mittels der angewandten Gruppendynamik Selbstreflexionsprozesse der Betreuungspersonen und der Bewohnergruppe initiiert werden können, die maßgeblich dazu beitragen sollen, sozialpädagogische Wohngemeinschaften zu einem funktionalen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum umzugestalten. Im empirischen Teil der Dissertation wird diese Vorgehensweise mithilfe der partizipativen Forschungsmethode der Interventionsforschung, deren primäres Ziel es

ist, direkt im Praxisfeld Veränderungen zu bewirken, ein solcher Selbstreflexionsprozess angeregt und die Anwendbarkeit in diesem Handlungsfeld exemplarisch überprüft. Die Empirie konnte die theoretischen Annahmen mit überraschend positiven Veränderungen in der untersuchten Wohngruppe belegen, sodass eine solche Vorgehensweise für die Praxis sehr empfehlenswert erscheint.

Abstract

This thesis investigates whether and how applied group dynamics can improve the functioning of socio-pedagogical residential care. It first illustrates the legal prerequisites for children and youth being placed in residential care as well as their backgrounds, then provides a general overview of social pedagogy with regard to its tasks and goals. The „Life world“-approach is discussed as the current leading concept in social work to provide an insight into ideas of participation and empowerment. The aspect of „co-production“, indicating the relevance of active participation on the part of clients for successful support processes, and the structural lack of technological support in social work are problematized. In addition, trauma pedagogy and further theories are used to identify those qualities necessary for socio-pedagogical residential care to provide room for learning and development, while drawing a clear distinction between psychotherapy and social pedagogy. The basic meaning of the group for children and youth is illustrated, leading into a description of current state-of-the-art social group work. Building on this, social group work is discussed in relation to group dynamics, followed by the description of the residential care unit from the perspective of group-dynamic theories. Furthermore, this thesis describes how self-reflective processes may be initiated on the part of caregivers and residents, thus creating a functional socio-pedagogical environment for learning and development. Finally, an empirical part underlines the positive changes of self-reflective processes. Using an intervention, participative method, which aims at producing immediate changes in the practice field, the applicability of the self-reflective process was assessed. It produced surprisingly positive changes in the sample residential care unit indicating that this type of approach may be recommended for practice.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Vorannahmen	2
1.2	Die Zielsetzung und Fragestellung	3
1.3	Die Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellungen	4
2	Theoretischer Teil	7
2.1	Differenzierte Beschreibung der Ausgangssituation	7
2.1.1	Rechtliche Grundlagen	9
2.1.2	Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung	9
2.1.3	Maßnahmen beim Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung	12
2.1.4	Oberösterreichisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (Oö. KJHG, 2014)	14
2.1.5	Der öffentliche Auftrag	14
2.1.5.1	Präambel und Leitprinzipien	15
2.1.5.2	Die Standards der sozialpädagogischen Betreuung	16
2.1.6	Die strukturellen Bedingungen der Umsetzung	19
2.1.6.1	Personal	19
2.1.6.2	Tagsatzfinanzierung und Belegungspraxis	20
2.1.7	Die Kinder und Jugendlichen	21
2.1.7.1	Primäre Belastungsfaktoren der Kinder und Jugendlichen	21
2.1.7.2	Sekundäre Belastungsfaktoren der Kinder und Jugendlichen	23

	2.1.8	Zwischenresümee	27
2.2		Die Sozialpädagogik	28
	2.2.1	Das Selbstverständnis der Sozialpädagogik	28
	2.2.2	Exkurs: Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit	30
	2.2.3	Die Theorie der Alltags- und Lebensweltorientierung	31
	2.2.4	Empowerment und Partizipation	34
	2.2.5	Das doppelte Mandat und das Tripelmandat	36
	2.2.6	Koproduktion und Technologiedefizit	38
	2.2.7	Der Therapiebegriff in der Sozialpädagogik	40
	2.2.8	Zwischenresümee	42
2.3		Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum	44
	2.3.1	Ein historischer Blick auf das therapeutische Milieu	45
	2.3.2	Die Traumapädagogik	49
	2.3.3	Primäre Bedürfnisse und die fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz	56
	2.3.4	Zwischenresümee	59
2.4		Gruppen und Gruppenarbeit in der Sozialpädagogik	60
	2.4.1	Die Bedeutung einer Gruppe und der Peerbeziehungen	61
	2.4.2	Die soziale Gruppenarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit	64
		2.4.2.1 Exkurs: Methoden, Verfahren/Techniken	64
		2.4.2.2 Die soziale Gruppenarbeit in der Theorie der Sozialpädagogik	65
		2.4.2.3 Die Praxis der sozialen Gruppenarbeit	67
		2.4.2.4 Das Verhältnis von sozialer Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik und Gruppendynamik	68
	2.4.3	Zwischenresümee	69
2.5		Die Gruppendynamik und die angewandte Gruppendynamik	71
	2.5.1	Grundlegende Ideen und Prinzipien der Gruppendynamik	71
	2.5.2	Der vertikale Schnitt	74
	2.5.3	Was macht eine Gruppe zu einer Gruppe?	76

2.5.4	Gruppenarbeit im Zwangskontext	78
2.5.4.1	Individual- und Gruppenziele	80
2.5.4.2	Feldtheoretische Betrachtungen zur Zwangssituation	81
2.5.5	Steuerung von Gruppen	85
2.5.5.1	Kontextsteuerung	86
2.5.5.2	Kontextorientierung	87
2.5.5.3	Selbststeuerung	88
2.5.6	Auswirkungen kollektiver Reflexionsprozesse auf die Gruppenmitglieder	92
2.5.6.1	Bildung	92
2.5.6.2	Aneignung von Normen und Werten	93
2.5.6.3	Integration und Differenz	93
2.5.6.4	Emotionale Entlastung und Hilfe zur Ziel- und Entscheidungsfindung	94
2.5.7	Zwischenresümee	95
3	Empirischer Teil	99
3.1	Partizipative Forschungsansätze	99
3.2	Die Interventionsforschung	101
3.2.1	Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Interventionsforschung	102
3.2.2	Die philosophische Grundidee	103
3.2.3	Dialektik und Bewegung	105
3.2.4	Ziele der Interventionsforschung	106
3.2.5	Die Rolle der Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerinnen und Organisationsmaßnahmen	106
3.2.6	Begründung der Methodenwahl	107
3.3	Die Interventionsforschung – Prozess und Methodik	109
3.3.1	Methoden zur Qualitätssicherung und Fehlerminimierung	110
3.3.2	Die Auftragsklärung bzw. Kooperationsklärung	111
3.3.3	Kooperationsfördernde Maßnahmen	112
3.3.4	Die gemeinsame Erarbeitung der Fragestellung	115
3.3.5	Die Interviews und deren Auswertung	115
3.3.6	Die Beobachtung als Methode der Datengenerierung	116
3.3.7	Die Thesenbildung	118
3.3.8	Die Rückkopplung	118

4	Das Forschungsprojekt mit der Wohngruppe <i>Danilo</i>	121
4.1	Die Forschungspartner bzw. -partnerinnen und ihr Kontext	122
4.2	Chronologie und Eckdaten des Forschungsprozesses	123
4.3	Die Kooperationsklärung mit der Organisation	124
4.4	Die Kick-off-Veranstaltung in der Wohngemeinschaft	126
4.5	Die Erarbeitung der Forschungsfragen	132
4.6	Fazit der ersten Prozesssequenz	135
4.7	Die Interviews – Durchführung, Verarbeitung und Kategorisierung	136
4.7.1	Die Aussagen der Jugendlichen	138
4.7.1.1	Wie geht es mir damit, hier in der WG zu sein?	138
4.7.1.2	Wie ich die Mitbewohner erlebe?	139
4.7.1.3	Wie ist es so, hier in der <i>Danilo</i> zu leben?	140
4.7.1.4	Wie ich die Betreuer und Betreuerinnen erlebe	142
4.7.1.5	Womit ich unzufrieden bin	143
4.7.1.6	Was sich verändern sollte	145
4.7.2	Die Aussagen der Betreuungspersonen	146
4.7.2.1	Wie geht es mir damit, hier in der WG zu arbeiten?	146
4.7.2.2	Wie ich die Bewohner erlebe	147
4.7.3	Schlussfolgerungen aus den Interviews	148
4.8	Die Vorbereitung der Rückkoppelungsveranstaltung	149
4.9	Die Thesenbildung	150
4.9.1	Reflexion von erlebten Szenen mit der Wohngruppe <i>Danilo</i> zur Überprüfung und Entwicklung des Thesenangebotes	152
4.9.2	Ausgewählte Interviewbezüge zur Nachvollziehbarkeit der Thesenentwicklung	153
4.10	Die Rückkoppelungsveranstaltung	158
4.10.1	Die Vorbereitung	158
4.10.2	Das Eintreffen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen	159
4.10.3	Die Präsentation der Interviewauswertung	160
4.10.4	Theorieinput und Gruppenarbeit zum Thema Dialektik von Widersprüchen	162

4.10.5	Das Thesenangebot, die Entscheidungen und der Abschluss	164
4.11	Forschungsbericht und Projektende	165
4.12	Der Klausurtag – ein Jahr später	166
4.13	Reflexion der eingesetzten Gruppenelemente und der Gruppendynamik	167
5	Die Forschungsergebnisse	169
5.1	Kritische Betrachtung des Forschungsprojekts	172
5.2	Ausblick	173
	Literaturverzeichnis	177

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
B-KJHG	Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber
I	Interviewer
IP	Interviewperson
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
o. J.	ohne Jahr
OÖ	Oberösterreich
ÖAGG	Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik
T-Gruppe	Trainingsgruppe
WG	Wohngemeinschaft

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Traumafolgestörungen (Schmid, 2013a, S. 43)	22
Abbildung 2.2	Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß, 2016b, S. 25)	52
Abbildung 2.3	Das traumatisierende Umfeld und das förderliche traumapädagogische Milieu (Schmid, 2013b, S. 57)	53
Abbildung 2.4	Der vertikale Schnitt (König & Schattenhofer, 2006, S. 25)	74
Abbildung 3.1	Der Forschungskreislauf der Interventionsforschung (Krainer et al., 2012, S. 177)	109
Abbildung 4.1	Plakat zur Darstellung des Forschungsverlaufs (Heinetsberger, 2020)	129
Abbildung 4.2	Präsentationsmappe, Seite 1 (Heinetsberger, 2020)	130
Abbildung 4.3	Präsentationsmappe, Seite 2 (Heinetsberger, 2020)	130
Abbildung 4.4	Präsentationsmappe, Seite 3 (Heinetsberger, 2020)	131
Abbildung 4.5	Präsentationsmappe, Seite 4 (Heinetsberger, 2020)	131
Abbildung 4.6	Präsentationsmappe, Seite 5 (Heinetsberger, 2020)	132
Abbildung 4.7	Präsentationsmappe, Seite 6 (Heinetsberger, 2020)	132
Abbildung 4.8	Präsentationsmappe, Seite 7 (Heinetsberger, 2020)	133
Abbildung 4.9	Der Seminarraum mit der Wandzeitung (Heinetsberger, 2020)	160
Abbildung 4.10	Arbeitsblatt zum Thema „Dialektische Widersprüche“ (Heinetsberger, 2020)	163

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1	Chronologie der empirischen Untersuchung (Heinetsberger, 2020)	124
Tabelle 4.2	Im Forschungsprojekt involvierte Personen (Heinetsberger, 2020)	125



Einleitung

1

Kinder und Jugendliche haben gemäß § 1 Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Können die Erziehungsberechtigten, aus welchen Gründen auch immer, diesen Rechtsanspruch nicht erfüllen, kommt es im äußersten Fall zu einer Fremdunterbringung des Kindes oder der/des Jugendlichen. In Österreich waren im Jahr 2017 8.110 Kinder/Jugendliche im Alter von 0 bis 18 Jahren und 1.974 junge Erwachsene im Alter von 18 bis 21 Jahren – insgesamt also 10.084 Personen – von einer Unterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft betroffen. Sozialpädagogische Wohngruppen sind *eine* Form der Fremdunterbringung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Weitere 5.325 Kinder und Jugendliche sind bei nahen Angehörigen oder anderen Pflegepersonen untergebracht. Gegenwärtig gibt es in Österreich 596 solcher Wohngemeinschaften (Statistik Austria, 2019). Die Umsetzung des im o. g. § 1 B-KJHG formulierten Rechts liegt beim Träger der jeweiligen sozialpädagogischen Wohngemeinschaft.

Die Vorgeschichten der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen sind in der Regel von massiven physischen und/oder psychischen Schädigungen geprägt, die häufig zu selbst- und/oder fremdschädigendem Verhalten führen und sich in einer verminderten Eigenverantwortlichkeit und Sozialkompetenz zeigen. Die Fremdunterbringung an sich ist für alle Beteiligten auch dann, wenn die Eltern oder auch die betroffenen Kinder und Jugendlichen zustimmen, für gewöhnlich ein äußerst krisenhaftes Lebensereignis. Letztendlich erfolgt der Aufenthalt in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft in den meisten Fällen nur bedingt freiwillig, sodass es sich mehrheitlich um einen Zwangsaufenthalt handelt. In der Wohngemeinschaft bilden diese Kinder und Jugendlichen mit all ihren individuellen Vorgeschichten, ihrem teils schwierigen Sozialverhalten, psychischen

sowie sozialen Leiden, aber auch mit ihren sichtbaren, teils verborgenen und oft auch noch gar nicht entdeckten Ressourcen die Bewohner- bzw. Bewohnerinnen-gruppe. Die Aufgabe der Betreuungspersonen ist es, dafür zu sorgen, dass sich die Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthaltes in der Wohngemeinschaft entsprechend der vorgegebenen Zielsetzung und rechtlicher Intention zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Menschen entwickeln können. Eine besondere Herausforderung unter all diesen Voraussetzungen stellen dabei gruppenspezifische Prozesse der Bewohner und Bewohnerinnen dar. Einerseits können die Kräfte der Gruppe die Zielerreichung deutlich unterstützen; die Wohngemeinschaft kann so im Zusammenwirken mit den Betreuungspersonen zu einem funktionalen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum werden. Andererseits können diese den Zweck der Maßnahme unterlaufen und im schlimmsten Fall sogar zu weiteren Schädigungen der Kinder und Jugendlichen führen.

Als ich vor dem wissenschaftlichen Beirat der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mein Dissertationsvorhaben präsentierte, stellte ein Beiratsmitglied die Frage, ob es denn heutzutage noch Sinn mache, sich mit dem Konzept der *Unterbringungsform Wohngemeinschaft* auseinanderzusetzen, ob es denn nicht viel modernere Konzepte für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen gebe, die lohnenswerter zu untersuchen wären. Von dieser Frage angeregt, habe ich mein Ansinnen nochmals hinterfragt und bin dabei zu folgenden, mein Vorhaben bestätigenden Betrachtungen gelangt.

Speziell für Jugendliche erscheint die Unterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als vielversprechende Variante sozialpädagogischer Hilfsmaßnahmen. Eine Wohngemeinschaft verfügt über ein sehr spezifisches sozialpädagogisch nutzbares Potenzial, welches das Gruppensetting mit sich bringt; allerdings braucht es dazu eine entsprechende Konzeption sowie die erforderliche fachliche Kompetenz der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, um dieses Potenzial zu entwickeln und auszuschöpfen.

1.1 Vorannahmen¹

Die Ausgangssituation sozialpädagogischer Wohngemeinschaften ist, wie oben kurz geschildert, sehr schwierig. Um ihrer Zielsetzung gerecht zu werden, müssen

¹ Die Formulierung von Vorannahmen dient in der Interventionsforschung dazu, das Vorwissen, die Erfahrungen und Gedanken zu reflektieren, um subjektive Verzerrungen im Forschungsprozess zu minimieren (siehe Pkt. 3.3.1).

Wohngemeinschaften für ihre Bewohner und Bewohnerinnen ein sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum sein. Das ist nur dann möglich, wenn sich die Kinder und Jugendlichen an den dafür erforderlichen Prozessen beteiligen und kooperieren. Methodisch fokussiert sich die Sozialpädagogik meinem Eindruck nach stark auf individualpädagogische Handlungskonzepte, welche für die Arbeit mit einer Gruppe unzureichend sind. Wie in dieser Arbeit unter Pkt. 2.4.2 noch ausgeführt, wird die für dieses Setting naheliegende soziale Gruppenarbeit als Methode der Sozialpädagogik sowohl in der Theorie als auch in der Praxis stark vernachlässigt. Dort wo sie zur Anwendung kommt, konzentriert sie sich zumeist ebenfalls unmittelbar auf das Individuum in der Gruppe und weniger auf die Entwicklung der Gruppe an sich. Obwohl in der Praxis gerne von der Gruppendynamik, also den in einer Gruppe ablaufenden Prozessen, gesprochen wird, haben die Wissensbestände der Gruppendynamik als Wissenschaft in der Sozialpädagogik keine nennenswerte Bedeutung erlangt. Der Titel der vorliegenden Arbeit weist auf die Kraft von Gruppen hin. In Zusammenhang mit der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft gilt es für die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, diese Kraft im Sinne der Zielsetzung dieser Maßnahme zu mobilisieren; die Gruppendynamik als Wissenschaft kann dazu auf ein umfangreiches Theorie- und Praxiswissen zurückgreifen.

1.2 Die Zielsetzung und Fragestellung

Die Zielsetzung dieser Dissertation ist es, theoretisch darzulegen und empirisch zu überprüfen, ob und wie mittels der angewandten Gruppendynamik die Funktionalität und Performance einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft verbessert werden kann. Es soll damit auch gezeigt werden, dass das Gruppensetting für die Kinder und Jugendlichen ein sehr spezifisches und sozialpädagogisch förderliches Lern- und Entwicklungspotenzial hat, welches andere Unterbringungsformen oder einzelfallorientierte Maßnahmen nicht bieten oder ersetzen können. So ist die Unterbringung in einer Wohngemeinschaft keinesfalls eine wohl oder übel zu akzeptierende Maßnahme mangels Alternativen, sondern eine fachlich gut begründbare Unterbringungsvariante mit hohem Wirkungspotenzial. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, nachvollziehbar zu machen, dass ein gruppendynamisches Vorgehen zu einer Entlastung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen führen kann. Wie keine andere Methode ist die Gruppendynamik dazu in der Lage, die Kooperation und Beteiligung der Klienten und Klientinnen zu fördern, womit

die Gruppe zu einer Verbündeten der Pädagogen und Pädagoginnen wird. Die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

Wie kann mittels angewandter Gruppendynamik eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft dabei unterstützt werden, ihr sozialpädagogisches Lern- und Entwicklungspotenzial zu steigern?

Zu dessen Beantwortung werden folgende Unterfragen bearbeitet:

- Wie stellt sich die Ausgangssituation einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft dar und worin bestehen die Herausforderungen und Schwierigkeiten?
- Was ist der öffentliche Auftrag an diese Wohngemeinschaften?
- Welche Grundsätze und Handlungsprinzipien prägen aktuell das Selbstverständnis der Sozialpädagogik?
- Was sind inhaltliche Anforderungen an eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft, damit diese dem öffentlichen Auftrag und der aktuellen Sozialpädagogik entspricht?
- Welche Bedeutung in der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik hat aktuell die Methode der sozialen Gruppenarbeit und welchen Stellenwert nimmt dabei die Gruppendynamik ein?
- Wie lässt sich die Situation einer sozialpädagogischen Wohngruppe aus gruppenspezifischer Perspektive beschreiben?
- Wie und wozu lässt sich folglich die angewandte Gruppendynamik in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft einsetzen?

1.3 Die Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellungen

Zuerst werden die Umstände und die rechtlichen Grundlagen einer Fremdunterbringung erörtert. Es folgt die Darstellung der Sozialpädagogik als Leitdisziplin dieses Handlungsfeldes sowie der als Metakonzept einer zeitgemäßen Sozialpädagogik anerkannten Alltags- und Lebenswelttheorie nach Thiersch (1992, 1993, 2013, 2015a, 2015b). Für die Beschreibung der fachlichen Anforderungen an eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft als sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum werden zuerst die Anfänge der Milieutherapie und im Anschluss daran aktuelle Erkenntnisse der Traumapädagogik herangezogen. Ergänzend dazu folgen noch wichtige Aspekte aus einem bereits 1964 erstmals erschienenen Werk *Einführung in die Sozialpädagogik* von Klaus Mollenhauer.

Zur Beantwortung der Frage, wie methodisch vorzugehen sei, damit die Wohngemeinschaft tatsächlich zu einem sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum werden kann, wird zunächst die soziale Gruppenarbeit als Methode in der Sozialpädagogik untersucht und in der Folge die erfolgversprechenden Vorgehensweisen der Gruppendynamik dargelegt. Am Ende der theoretischen Betrachtungen wird der sozialpädagogische Nutzen für die Kinder und Jugendlichen besprochen und was bei der Anwendung dieser Methode zur praktischen und emotionalen Entlastung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen führen kann.

Nach der theoretischen Ausarbeitung anhand der Literatur kommt für die Empirie die Interventionsforschung zur Anwendung. Diese Forschungsmethode hat ihren Ursprung in der von Kurt Lewin (1946a) entwickelten Aktionsforschung (action research) und arbeitet nach denselben gruppendynamischen Prinzipien wie die hier vorgestellte Konzeption für die Arbeit in und mit einer Wohngemeinschaft. Das Spezielle an dieser Vorgehensweise ist, dass die Interventionsforschung primär zum Ziel hat, direkt im System (hier in der Burschenwohngruppe *Danilo*²) wirksam zu werden.

Abschließend erfolgt im Resümee eine Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse, eine kritische Reflexion der vorliegenden Arbeit sowie ein Ausblick, welche neuen Forschungsfragen sich abzeichnen und welche Konsequenzen sich aus den Forschungsergebnissen für die Praxis ableiten lassen.

Eingegrenzt wird der Fokus der Dissertation auf die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften. Ob und wie die hier erarbeitete gruppendynamische Vorgehensweise auf Kinder bis etwa 14 Jahren angepasst werden müsste, bedarf einer speziellen Auseinandersetzung. Dasselbe gilt für Einrichtungen, die der Unterbringung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (UMF) dienen, besteht meines Erachtens auf jeden Fall ein Adaptionsbedarf, weil dort völlig andere Umstände und Zielsetzungen vorliegen.

² Der Name der Wohngemeinschaft wurde zu Wahrung der Anonymität geändert. Der Begriff Burschenwohngruppe entspricht der offiziellen Bezeichnung der Einrichtung.



Der theoretische Teil dient zuerst dazu, die Ausgangssituation sozialpädagogischer Wohngemeinschaften und die davon ausgehende Problemstellung zu verdeutlichen. In weiterer Folge wird auf die Sozialpädagogik eingegangen und herausgearbeitet, welche qualitativen Merkmale eine zeitgemäße sozialpädagogische Wohngemeinschaft erfüllen soll. Ein besonderes Augenmerk wird daraufgelegt, welche Hinweise der Literatur zu entnehmen sind, wie mit der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zu arbeiten ist. Anhand der darauffolgenden Darstellung von Erkenntnissen der Gruppendynamik wird das Potenzial einer gruppendynamisch ausgerichteten Gruppenarbeit theoretisch begründet und deren Vernachlässigung in Theorie und Praxis der sozialen Gruppenarbeit dargestellt.

Am Ende dieses Abschnitts sollten die Ausgangssituation, die Problemstellung und die nur bedingt zufriedenstellende Antwort der Sozialpädagogik darauf deutlich geworden sein. Die theoretischen Argumente für eine stärkere Betonung und Anwendung gruppendynamischer Konzepte in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften bilden die Ausgangsbasis für die im dritten Abschnitt dargestellte Empirie.

2.1 Differenzierte Beschreibung der Ausgangssituation

Um die Frage zu klären, wie eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft mittels angewandter Gruppendynamik unterstützt werden kann, um ein sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum zu werden, ist es zuerst erforderlich, die komplexe Ausgangssituation zu erörtern und nachvollziehbar zu machen. Sozialpädagogische Wohngemeinschaften handeln immer im öffentlichen Auftrag,

womit der Staat massiv in die private Lebensgestaltung von Bürgern und Bürgerinnen eingreift. So ein Eingriff ist sowohl juristisch als auch emotional von hoher Brisanz und trägt ein großes Spannungs- und Konfliktpotenzial in sich.

Es wird daher zuerst die rechtliche Begründung für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften erläutert. Von zentraler Bedeutung sind hierbei gesetzlich definierte Kinderrechte, die das Wohl der Kinder zum Ziel haben. So ist die Kindeswohlgefährdung, die in weiterer Folge erläutert wird, der Auslöser staatlicher Interventionen, wovon die sogenannte Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft nur *eine* mögliche Form darstellt.

Davon ausgehend sind die Situation und der Alltag einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft von zahlreichen weiteren Faktoren bestimmt. Um diese darzustellen, folgt zuerst die Konkretisierung des öffentlichen Auftrags auf Grundlage des Oberösterreichischen Kinder und Jugendhilfegesetzes (Oö. KJHG, 2014) und der Rahmenrichtlinien für das Angebot der Vollversorgung¹ (Amt der Oö. Landesregierung, 2013) zur Durchführung dieser Maßnahme; daraus lassen sich die genaueren Ziele, welche mit der Unterbringung erreicht werden sollen, ableiten und auch, *wie* diese erreicht werden sollen. Im Sinne des Forschungsinteresses werden die Rahmenrichtlinien speziell im Hinblick auf die Relevanz der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe und der Gruppenarbeit analysiert. Da Prozesse und Dynamiken stets auch von strukturellen Bedingungen beeinflusst werden, erfolgt eine kurze Erörterung der Personal- und Finanzierungssituation. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die in solchen Wohngemeinschaften lebenden jungen Menschen beschrieben. Welche Lebensgeschichten haben diese Kinder und Jugendlichen, bevor sie fremduntergebracht werden, wie gestaltet sich der Hilfeprozess der Kinder- und Jugendhilfe und wie wirken sich diese Umstände auf ihr gegenwärtiges Befinden, Erleben und Verhalten aus?

¹ Die vollständige Bezeichnung lautet: „Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot Vollversorgung“ (Amt der Oö. Landesregierung, 2013).

2.1.1 Rechtliche Grundlagen

Im § 1 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG 2013)² sind im 1. Hauptstück hinsichtlich der Ziele und Aufgaben die Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verankert. Der Abs. 1 lautet: „Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Nach Abs. 2 ist die Pflege und Erziehung primär Aufgabe der Eltern oder der damit betrauten Personen. Diese Aufgabe wird sowohl als Pflicht als auch als Recht beschrieben. Erfüllen die Eltern diese Aufgabe nicht ausreichend und ist daher das Kindeswohl gefährdet, sind gemäß Abs. 4 Erziehungshilfen zu gewähren, wobei nach Abs. 6 zur Sicherung des Kindeswohls im Bedarfsfall – unter Berücksichtigung der allgemeinen bürgerlichen Rechte – in die familiären Rechte und Beziehungen eingegriffen werden darf.

Eingriff bedeutet, dass vorerst Hilfsangebote gesetzt werden, letztlich aber auch gegen den Willen der Beteiligten Maßnahmen durchgesetzt werden (können). Dieser „freiwillige Zwang“ (Schmidt-Grunert, 2009, S. 89) ist eine sehr häufig vorkommende Grundlage für die Inanspruchnahme der Hilfe und ein mehr oder weniger großes Hindernis im Betreuungsgeschehen, da er sich auf Qualität und Erfolgsaussichten der Zusammenarbeit zwischen den Adressaten bzw. Adressatinnen der Hilfeleistung und den Hilfeleistern bzw. Hilfeleisterinnen auswirkt; Domann (2020, S. 31) spricht auf Grundlage einer Studie von Schöne et al. (2013) vom „Mythos der Eintrittsfreiwilligkeit“.

2.1.2 Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB), dem B-KJHG sowie den Kinder- und Jugendhilfe-Gesetzen (KJHG) der Länder ist der Begriff des Kindeswohls von zentraler Bedeutung. In keinem dieser Gesetze ist der Begriff jedoch explizit definiert, sodass es sich um einen „unbestimmten Gesetzesbegriff“ handelt (Wienerroither, 2008, S. 5). Demnach ist bei der Bewertung des Kindeswohls von einer sich stets wandelnden gesellschaftlichen Bewertung auszugehen, die auch im Kontext der jeweiligen Zeit zu betrachten ist. Allerdings finden sich seit dem Jahr 2013 im § 138 ABGB einige Kriterien die für eine Beurteilung

² § 4 Abs 1 B-KJHG 2013 definiert Kinder und Jugendliche als Personen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Unter bestimmten Voraussetzungen (§ 29 B-KJHG 2013) hat das Gesetz seine Gültigkeit auch bei den „jungen Erwachsenen“ – Personen also, die das 18., aber noch nicht das 21. Lebensjahr vollendet haben (vgl. § 4 Abs. 2 B-KJHG 2013).

relevant sind. An der Bewertung des Risikos einer Kindeswohlgefährdung wird die Entscheidung, ob und welche Maßnahme der Erziehungshilfe angeboten bzw. durchgeführt wird, festgemacht. Die Hintergründe einer Kindeswohlgefährdung sind vielfältig. Anders als in der Zeit direkt nach dem 2. Weltkrieg sind Kinder und Jugendliche kaum mehr Waisen oder ausgesetzte Kinder. Zumeist kommen sie aus unterprivilegierten Familiensituationen mit geringem Ausbildungsgrad und beruflichen Status. Nach einer Erhebung des deutschen Statistischen Bundesamts 2014 lebten vor der Unterbringung rund 70 % der Kinder mit nur einem Elternteil oder in einer Gemeinschaft mit dem neuen Partner bzw. der neuen Partnerin des leiblichen Elternteils zusammen. Scheidungswaisen, also Kinder, die nach der Trennung mit zumindest einem Elternteil keinen Kontakt mehr haben, sind überrepräsentiert (Günder, 2015, S. 40 f). Die Kinder aus der vorangegangenen Beziehung haben in der aktuellen Beziehung ihres Elternteils aus emotionalen, aber auch ökonomischen Gründen keinen Platz mehr.

Der häufig in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der Multiproblemfamilie bedeutet, dass sich in einer Familie eine Reihe von Belastungen kumulieren können. Häufig münden materielle Not und psychosoziale Probleme in „Partnerkonflikte, Gewalt, Kindervernachlässigung oder -misshandlung, Isolation, Erziehungs- und Schulprobleme, Mietprobleme oder Verschuldung“ (Rätz, Schröer, & Wolff, 2014, S. 144). Gspurning et al. (2020, S. 91 ff) untersuchten in zwei österreichischen Städten die Problemsituationen von Familien, die einer Fremdunterbringung vorausgingen.³ Die dabei vorgefundenen Schwierigkeiten der Eltern oder Elternteile wurden bei der Studie in folgenden Kategorien zusammengefasst:

- Probleme in Familie und Partnerschaft (wie etwa mangelnde Präsenz, problematische Verhältnisse, mangelndes Interesse, Kontakt untersagt bzw. unerwünscht)
- belastende Gefühle (wie etwa Verzweiflung, Überforderung, mangelndes Verantwortungsgefühl)
- psychische und kognitive Auffälligkeiten
- Suchtproblematik
- Armut und Schulden
- Wohnprobleme
- Haft
- Todesfälle

³ Analysiert wurden dabei die Akteneinträge der Bezirksbehörden von allen zum Untersuchungszeitpunkt fremdunterbrachten Kindern und Jugendlichen (n = 259).

Hinsichtlich der Multiproblemsituation konnte festgestellt werden, dass in knapp 30 % der Fälle 1 bis 3 Problemlagen erkennbar waren. Bei den restlichen 70 % wurden 4 bis über 10 Problemfelder genannt.

Gspurning et al. (2020, S. 79) differenzieren und quantifizieren in der o. a. Studie die Gründe einer Fremdunterbringung wie folgt:

- Vernachlässigung 58,3 %
- körperliche Gewalt 21,6 %
- psychische Gewalt 13,5 %
- sexuelle Gewalt 5,4 %

Zu einer ähnlichen Gliederung kommt das ISA – Institut für Soziale Arbeit (2006, S. 33). Demnach stellt sich eine Kindeswohlgefährdung wie folgt dar:

- körperliche und seelische Gewalt
- emotionale und körperlich-gesundheitliche Vernachlässigung
- sexueller Missbrauch
- Versagung entscheidender existentieller Entwicklungschancen (Schulbesuch u. ä.)

Betrachtet man diese Auflistungen, wird deutlich, weshalb die Definition einer Kindeswohlgefährdung nur ein unbestimmter Gesetzesbegriff sein kann. Sämtliche Aspekte sind individuellen und öffentlichen Bewertungen in einem soziokulturellen Kontext und der jeweiligen Zeit geschuldet. Für die Einschätzung und Bewertung, ob etwa eine gesundheitliche Vernachlässigung im Sinne einer Kindeswohlgefährdung vorliegt, ist diese Kontextualisierung unbedingt erforderlich.

Besteht der Verdacht⁴ einer Gefährdung des Kindeswohls, so erfolgt eine im § 22 B-KJHG 2013 sehr genau beschriebene Gefährdungsabklärung und die Einschätzung des Gefährdungsrisikos. Nach der Ermittlung und Einschätzung von Art und Ausmaß dieser Gefährdung wird die Hilfemaßnahme bestimmt.

⁴ § 37 B-KJHG 2013 regelt die Meldepflichten, wenn der Verdacht in Zusammenhang mit einer beruflichen Tätigkeit entsteht. Hierbei handelt es sich u. a. um Schulen, Kindergärten, Beratungsstellen usw. Lt. Kinder- und Jugendhilfestatistik (Statistik Austria, 2018, S. 34) erfolgten in Österreich im Jahr 2017 40.717 Gefährdungsabklärungen.

2.1.3 Maßnahmen beim Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung

Bevor eine Kindeswohlgefährdung ein Ausmaß annimmt, demzufolge ein Kind oder ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft untergebracht wird, werden in der Regel andere gelindere Mittel zur Unterstützung der Familie⁵ versucht. Diese gelinderen Mittel zielen darauf ab, das familiäre Netz so zu unterstützen und zu stärken, dass diese ihrer Pflege- und Erziehungspflicht nachkommen können. § 25 B-KJHG 2013 beschreibt unterstützende Maßnahmen, bei denen das Kind oder der Jugendliche bzw. die Jugendliche in der jeweiligen Familie verbleibe. Es handelt sich dabei etwa um mobile oder ambulante Hilfen zur Erziehung und Pflege.

Im Falle einer massiveren Kindeswohlgefährdung oder der Erfolglosigkeit der o. g. Maßnahmen kommt es zu einer *Vollen Erziehung* gemäß § 26 B-KJHG 2013. Darunter sind Maßnahmen zu verstehen, bei denen die Gefährdung nur mehr durch eine Betreuung außerhalb des bisherigen Lebensumfeldes beendet und somit vermieden werden kann. Als Indikatoren für eine stationäre Unterbringung werden folgende Kategorien beschrieben:

- „vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern (längerfristige Unterbringung eines Elternteils im Krankenhaus oder einer psychiatrischen Klinik, Antritt einer Haftstrafe, Verschwinden, Tod, Flucht der Kinder aus ihrem Herkunftsland
- Ablehnung oder Scheitern der Elternschaft bzw. Überforderung mit der Erziehungsverantwortung (alle Formen des Kindesmissbrauchs: sexueller Missbrauch, Vergewaltigung/sexuelle Nötigung, Kinderpornographie, körperliche Misshandlung, psychische Misshandlung, Vernachlässigung, Scheitern von Pflege- oder Adoptionsverhältnissen)

⁵ Der Begriff „Familie“ wird hier synonym für alle Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen verwendet. Die klassische Vater-Mutter-Kind-Familie ist dabei nur eine Form im breiten Spektrum der gelebten Beziehungsformen. Als Familienformen lassen sich definieren: gleichgeschlechtliche und gegengeschlechtliche Ehepaare oder Lebensgemeinschaften und Alleinerziehende (Rätz et al., 2014, S. 119 ff). Die Lebens- und Wohnrealitäten sind darüber hinaus noch vielfältiger. Elternpaare mit getrennten Wohnsitzen, Paare oder Alleinerziehende, die mit Verwandten oder Freunden zusammenleben in Form innerfamiliärer, großfamiliärer oder außerfamiliärer Wohngemeinschaften, und vermutlich noch andere Formen. Im rechtlichen Sinn sind bei allen o. g. Familienformen lediglich die Obsorgeberechtigten relevant. In der Regel sind das entweder beide Eltern oder im Falle einer „alleinigen Obsorge“ ein Elternteil.

- massive Entwicklungsprobleme oder -gefährdungen (Beziehungs- und Ablösekonflikte, Schulverweigerung, Ausreißen);
- seelische Behinderungen (Psychosen, Neurosen, Sucht und Suchtgefährdung, massive Affekt- oder Persönlichkeitsstörungen etc.)“
(Rätz et al., 2014, S. 172)

Diese sogenannte *Fremdunterbringung* erfolgt entweder bei nahen Angehörigen, Pflegepersonen oder in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft wie der hier beforschten Wohngemeinschaft *Danilo*. Alle diese im Gesetzestext als Erziehungshilfen benannten Maßnahmen können gemäß § 27 B-KJHG 2013 auf Basis einer Vereinbarung mit den Eltern oder anderen mit der Pflege und Erziehung beauftragten Personen erfolgen oder, falls diese nicht zustimmen, aufgrund einer gerichtlichen Verfügung nach § 28 B-KJHG 2013 erwirkt werden. In letzterem Fall wird den Eltern die Obsorge zur Gänze oder in Teilbereichen entzogen.

Hier wird deutlich, dass die Kinder- und Jugendhilfe einerseits als Dienstleistungsangebot und andererseits als hoheitliche Schutzmaßnahme zu verstehen ist. Von zentraler Bedeutung ist also das Kindeswohl als umfassend gedachtes Ziel, welches durch die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt wird und dem letztlich hoheitlichen Schutzauftrag im Fall einer Kindeswohlgefährdung (Jordan, Maykus & Stuckstätte, 2015, S. 320). Eine Fremdunterbringung bedeutet, dass Kinder oder Jugendliche nicht mehr bei ihren Eltern oder einem Elternteil leben dürfen⁶ – dabei handelt es sich um einen der massivsten staatlichen Eingriffe in die Freiheitsrechte der Bürger bzw. Bürgerinnen und um eine Maßnahme, die in der Regel für alle Betroffenen lebenslang bedeutende psychosoziale Folgen nach sich zieht.

In Abschnitt 2.1.1 wurden die rechtlichen Grundlagen, Intentionen und Verfahrensschritte, die letztlich zu einer Fremdunterbringung führen können, erläutert. Im § 47 Abs. 3 B-KJHG 2013 ist bestimmt, dass die Länder die Ausführungsgesetze zu erlassen haben. Da die im Rahmen dieser Dissertation ausgewählte Wohngemeinschaft sich in Oberösterreich befindet, wird im folgenden Abschnitt daher auf das Oberösterreichische Kinder- und Jugendhilfegesetz (Oö. KJHG 2014) Bezug genommen.

⁶ Es gibt aber auch Fälle, bei denen die Initiative für eine Fremdunterbringung von den Kindern oder Jugendlichen ausgeht. 2018 war das in Deutschland bei knapp 10 % der Fälle (Rauschenbach et al., 2019, S. 146). Für die Situation in Österreich konnten diesbezüglich keine Zahlen eruiert werden.

2.1.4 Oberösterreichisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (Oö. KJHG, 2014)

Wie bereits im B-KJHG 2013 formuliert, steht auch im § 1 des Oö. KJHG 2014 an erster und oberster Stelle des Gesetzes der Grundsatz „Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Im § 2 Oö. KJHG 2014 werden etwas detaillierter die allgemeinen Ziele der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben, wobei hier die Abs. 3 bis 5 unmittelbar auf die Kinder und Jugendlichen abzielen. Nach Abs. 3 gilt es, die „Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbstständigung“, nach Abs. 4 die „Wahrung und Achtung von familiären Bindungen und Beziehungen einschließlich der Reintegration von Kindern und Jugendlichen in die Familie, sofern dies im Interesse des Kindeswohls liegt“, und nach Abs. 5 den „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor allen Formen von Gewalt und anderen Kindeswohlgefährdungen hinsichtlich Pflege und Erziehung“ anzustreben. Alle Maßnahmen im Rahmen einer Fremdunterbringung, also auch die Unterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft, sind an diesen grundlegenden Zielvorgaben zu messen.

Nach § 10 Oö. KJHG 2014 Abs. 1 sind alle Leistungen nach fachlich anerkannten Standards und dem aktuellen Stand der Wissenschaft zu erbringen. In diesem Zusammenhang ist im Abs. 2 formuliert, dass seitens der Landesregierung bezüglich der einzelnen Leistungen für die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen verbindliche fachliche Standards festzulegen sind.

Der folgende Punkt widmet sich der Konkretisierung dieser gesetzlichen Vorgaben in Form einer von der Oberösterreichischen Landesregierung erlassenen Richtlinie.

2.1.5 Der öffentliche Auftrag

Aus der „Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot Vollversorgung“ (Amt der Oö. Landesregierung, 2013) leitet sich der generelle Auftrag an diejenige Organisation ab, die mittels einer Betreuungsvereinbarung (ebd., S. 14) mit der Durchführung der sozialpädagogischen Maßnahme beauftragt wird. Die Richtlinie gliedert die sozialpädagogische Aufgabenstellung im Rahmen der vollen Erziehung in fünf Ziel- und Wirkungssegmente, ergo Entwicklungsbereiche:

- Emotionale und soziale Entwicklung
- Gesundheit
- Kindergarten/Ausbildung/Beruf
- familiäre Beziehungen/Herkunftssystem
- sozioökonomische Situation

Im Sinne der thematischen Eingrenzung dieser Arbeit wird nur die erste Steueringkategorie näher behandelt, wissend, dass sich alle Bereiche wechselseitig beeinflussen. Dieser Schritt wird deshalb vorgenommen, weil diese von außen gesetzten Vorgaben eine sehr detaillierte Rahmung des Wohngemeinschaftsalltags bilden, der für das Betreuungspersonal bindend ist und daher maßgeblichen Einfluss auf die Beziehungs- und Alltagsgestaltung zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern und Jugendlichen hat. Ebenfalls im Sinn der thematischen Eingrenzung wird die Richtlinie als Nächstes primär hinsichtlich ihrer Relevanz für die Gruppe und der Möglichkeiten zur Gruppenarbeit betrachtet.

2.1.5.1 Präambel und Leitprinzipien

„Ziel der Vollen Erziehung ist es, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern, traumatische Erlebnisse und die vielfältigen Ausdrucksformen von sozialen Störungen zu bearbeiten, Sicherheit zu gewähren und – sofern eine Rückführung in die Herkunftsfamilie nicht möglich ist – sie auf ihrem Weg in die Verselbstständigung zu begleiten und zu unterstützen“ (ebd., S. 6). Hier werden also die Ziele der *Vollen Erziehung* formuliert und es wird darauf eingegangen, dass die bisherigen Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen zu Schädigungen geführt haben könnten und daran zu arbeiten sei. Ebenso geht daraus hervor, dass ihre Sicherheit von zentraler Bedeutung ist.

In den Leitprinzipien (ebd., S. 7 ff) wird formuliert:

- Die Integration in die Gesellschaft ist zu unterstützen. Deshalb ist die soziale Kompetenz der Betroffenen zu stärken, ihre Beziehungsfähigkeit zu fördern und es soll ihnen Werte und Orientierung vermittelt werden
- Mit dem sozialpädagogischen Rahmen ist ein Lernfeld zu eröffnen, in dem adäquates soziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen trainiert und erprobt wird
- Innerhalb eines Rahmens sind die Ziele und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen zu respektieren und deren Autonomie zu fördern
- Wie weit oder eng die Grenzen dieses Rahmen sind, steht in Bezug zu der Fähigkeit, Verantwortung für sich und im sozialen Umfeld zu übernehmen

Was sich hier womöglich als selbstverständlich oder gar banal liest, ist dennoch Ausdruck eines durchaus modernen Erziehungsverständnisses, welches fern ab von Unterdrückung und Repression liegt. In der Praxis ist ein solches Verständnis weder flächendeckend gegeben, noch hat es eine allzu lange Tradition (Volksanwaltschaft, 2017).⁷

2.1.5.2 Die Standards der sozialpädagogischen Betreuung

Dieser Abschnitt gliedert sich in die Teile Grundsätze, Betreuungsrahmen und Betreuungsleistungen, welche wiederum in Unterkapitel gegliedert sind (Amt der Oö. Landesregierung, 2013, S. 30 ff). Um einen raschen Überblick herzustellen, werden die wesentlichen Inhalte möglichst kurz und prägnant aufgelistet.

Die Grundsätze:

- Pädagogische Verantwortung bedeutet den Aufbau einer verlässlichen und konstanten Beziehung zwischen den Jugendlichen und den sozialpädagogischen Fachkräften
- Der Grundstein jeder pädagogischen Beziehung ist Vertrauen, wofür wiederum „Akzeptanz, Verständnis, Verlässlichkeit, Wertschätzung und Toleranz sowie das Annehmen und die Bestätigung der einzelnen Jugendlichen als wertvolle und eigenständige Personen“ (ebd., S. 31) grundlegend sind
- Sozialpädagogische Fachkräfte haben eine wichtige Vorbildwirkung, ihre Handlungsweisen müssen einschätzbar und nachvollziehbar sein
- Die Betreuung orientiert sich an den Anforderungen des täglichen, tatsächlichen Alltags und an der Lebenswelt der Jugendlichen
- Die Bedürfnisse und Probleme des alltäglichen Lebens der Jugendlichen stehen im Mittelpunkt der gemeinsamen Auseinandersetzung
- Die Jugendlichen werden in ihrer Individualität wahrgenommen, geachtet und in ihrer Unterschiedlichkeit respektiert
- Die Betreuung und Förderung orientieren sich an deren Lebenslagen, Erfahrungen, Bedürfnissen, Fähigkeiten sowie Interessen und folgen individuell vereinbarten Zielen
- Da das Zusammenleben in Gruppen erfolgt, ist es von besonderer Bedeutung, jede und jeden als eigenständige Persönlichkeit bewusst wahrzunehmen

⁷ Der Sonderbericht der Volksanwaltschaft bezieht sich hier auf die bis in die 1980er Jahre reichenden körperlichen, sexuellen und emotionalen Misshandlungen von Kindern und Jugendlichen in Institutionen (Volksanwaltschaft, 2017, S. 12 f).

- Die Einrichtung bietet eine Atmosphäre, in der die individuellen Verschiedenheiten geschätzt werden und alle einander gleichwertig begegnen
- Förderung und Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie werden als zentrale Ziele definiert
- Zur Entwicklung der Selbstständigkeit sollen die Jugendlichen Verantwortung für sich und ihr Leben übernehmen
- Durch die Übertragung von Aufgaben sollen Fähigkeiten und Ideen ausgelebt werden können, Grenzen erfahren, Bemühungen bestätigt und das Selbstvertrauen gestärkt werden
- Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln macht gesellschaftliche Lebensrealitäten und Anforderungen erlebbar
- Durch das Miteinbeziehen und Ernstnehmen der Jugendlichen sollen das Selbstbewusstsein gestärkt und die Betroffenen zur Selbstverantwortung geführt werden
- Die Anhörung und Mitsprache der Kinder und Jugendlichen zur Beeinflussung von Entscheidungsprozessen wird als maßgeblich für den Erziehungserfolg erachtet

Der Betreuungsrahmen

Die Gruppe ist ein wesentliches Element des Betreuungsrahmens und verbindet den gesellschaftlichen Auftrag der Sozialisation mit dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Gemeinschaftserfahrungen und Individualität (ebd., S. 33). Hinsichtlich des Betreuungsrahmens wird daher nun im Speziellen auf die Gruppensituation eingegangen:

- Gruppenfähigkeit erfordert ein Mindestmaß an Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
- Die Wohngruppe ist in ihrer Größe bzw. Komplexität u. a. durch Anzahl, Alter und Geschlecht begrenzt, wodurch Überschaubarkeit, Orientierung und Halt geschaffen werden
- Die bewusste Begleitung der gruppendynamischen Prozesse durch die sozialpädagogischen Fachkräfte hilft, Risiken zu minimieren und die Chancen des gegenseitigen Lernens zu nutzen
- Die Steuerung der Gruppenprozesse zielt auf ein gelungenes Zusammenleben und soll das Erleben emotionaler Zugehörigkeit ermöglichen
- Die Gruppe ermöglicht die Förderung sozialer Kompetenz und die Entwicklung der Fähigkeit der jungen Menschen, sich in das Gruppengeschehen zu integrieren sowie zunehmend Solidarität und Gemeinschaftsverantwortung zu empfinden

- Ebenso wird die Fähigkeit zur gruppenunabhängigen, individuellen Meinungs- und Persönlichkeitsbildung gefördert
- „Sozialpädagogisches Handeln ist generell bestrebt, dass Kinder und Jugendliche weder gefährdet werden noch sich selbst oder andere körperlich oder seelisch schädigen“ (ebd., S. 34)
- „Sozialpädagogische Fachkräfte schaffen eine schutzgebende, entwicklungsfördernde und heilende⁸ Atmosphäre, indem sie Bedürfnisse nach Beständigkeit, Zugehörigkeit, Wertschätzung, Einsicht in Abläufe, Wahrung der Privatsphäre usw. achten (ebd., S. 34)

Die Betreuungsleistungen

Der routinemäßige 24-Stundenablauf wird in seiner Selbstverständlichkeit als zentrales pädagogisches Mittel der Betreuung und Versorgung im Alltag verstanden. Mit folgenden Mitteln und Wegen soll eine Reihe von Zielen erreicht werden:

- Schaffung von Geborgenheit und (Erwartungs-)Sicherheit
- Strukturen, Regelmäßigkeiten und die sozialpädagogischen Fachkräfte stellen einen verlässlichen Lebensort dar
- Anerkennung und Einhaltung sowie idealerweise Verinnerlichung von Regeln und Grenzen
- Dauerhafte soziale Regeln und individuelle Vereinbarungen sind das Ergebnis eines permanenten Prozesses des „Aushandelns“
- Stärkung der Eigenständigkeit
- Verlässliche Beziehung durch „Förderung, Begleitung, Zuwendung und Grenzziehung“ (ebd., S. 36)
- Das Zusammenleben in der Gruppe wird durch Gruppenregeln, individuelle Vereinbarungen und einer Hausordnung geregelt
- Die lebenspraktische Erziehung erfolgt durch die Förderung einer den Anforderungen des täglichen Lebens angemessenen Handlungsfähigkeit
- Die soziale Kompetenz, die es zu vermitteln gilt, meint die Balance zwischen der Anpassung an Interessen und Ansprüche anderer und der Durchsetzung der eigenen und beinhaltet den Respekt vor sich selbst und den anderen
- Die Förderung der sozialen Kompetenz soll durch Beziehungsarbeit, Vorbildwirkung und stabile Strukturen erfolgen, wobei die Einrichtung als Lern- und Übungsfeld für die Gestaltung des eigenen Lebens, der eigenständigen Lebensführung und der Förderung sozialer Kompetenz gesehen wird

⁸ Der Anspruch der Heilung wird im Abschnitt 2.2.7 noch ausführlicher behandelt.

- Unterstützung der sozialen Integration bedeutet den Erhalt, den Aufbau und die Gestaltung von bedeutsamen, regelmäßigen sozialen Beziehungen
- Stärkung der Frustrationstoleranz meint, den Umgang mit Enttäuschungen, Bedürfnisse aufzuschieben, ohne in Aggression oder Depression zu verfallen
- Sozialkompetenz erfordert die Umsetzung von Strategien zur Erlangung von Durchsetzungs-, Konflikt-, Kritik- und Anpassungsfähigkeit, was etwa durch die Unterstützung bei der Einforderung von Rechten und durch Vermittlung verschiedener Formen der Konfliktbewältigung erfolgen soll
- die Umsetzung von Strategien zur Entwicklung von Mitteilungs-, Ausdrucks- und Dialogfähigkeit sowie Einfühlungsvermögen durch das Einüben von Gesprächsregeln, Veranstalten von Gruppenabenden und dem Abhalten eines Kinderparlaments

Diese Standards definieren Qualitäten, die vom Auftragnehmer, also dem Betreiber der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft, zu erfüllen sind.

2.1.6 Die strukturellen Bedingungen der Umsetzung

Um die Alltagsrealität einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zu verdeutlichen, werden im folgenden Abschnitt wesentliche strukturelle Bedingungen erläutert.

2.1.6.1 Personal

Konkret werden in Oberösterreich gemäß dem vorgegebenen Personalschlüssel 9 Kinder und/oder Jugendliche mit 5,25 Personaleinheiten sozialpädagogischen Fachpersonals (Amt der Oö. Landesregierung, 2013b, S. Anhang 4) täglich *rund um die Uhr* betreut. Ergänzt wird das Personal zumeist von einer Haushälterin und z. T. von Praktikanten und Praktikantinnen, Zivildienern oder von jungen Menschen, die im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahres dort ihren Dienst verrichten. Das Fachpersonal arbeitet im Turnusdienst, sodass in der Praxis selten mehr als zwei Fachpersonen zugleich anwesend sind. Die Bedeutung von Bindungspersonen, also Personen zu denen eine vertrauensvolle und verlässliche Bindung besteht, zeigt sich in einer positiven Persönlichkeitsentwicklung und einer verbesserten sozialen Integration. Wechselnde oder unzuverlässige Betreuungspersonen vermindern hingegen die Wahrscheinlichkeit. Esser (2010) zeigt

auf, dass ehemalige Heimbewohner, die in der Wohneinrichtung eine Bindungsperson gefunden haben, die Möglichkeiten und Angebote der Einrichtung nicht nur besser bewerten, sondern auch besser für sich nutzen. Durch die als positiv erlebte Beziehung werden die Qualitäten der Fremdunterbringung wirkmächtig (Macsenaere & Esser, 2015, S. 78 ff).

Im Sonderbericht der Volksanwaltschaft 2017 wird die Personalsituation als alarmierend eingestuft. Unbesetzte Dienstposten, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die nach kurzer Zeit das Arbeitsverhältnis wieder beenden, führen dazu, dass die übrigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zusätzliche Dienste übernehmen müssen bzw. wiederkehrend mit der Einschulung neuer Kollegen und Kolleginnen beschäftigt sind. Als Folge dieser belastenden Arbeitssituation kommt es zu Langzeitkrankenständen und Kündigungen überforderter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, was sich letztlich auch auf die Bewohner und Bewohnerinnen der Wohngruppe auswirkt. Berichtet wird ebenfalls davon, dass die zu den negativen Seiten in der Wohngemeinschaft befragten Kinder und Jugendlichen oft an erster Stelle den Verlust von Betreuungspersonen, zu denen eine gute Bindung aufgebaut worden ist, nennen. Die geschilderten Umstände – die im Bericht nicht quantifiziert werden – entsprechen, wie oben erklärt wurde, bei weitem nicht den bindungstheoretischen Anforderungen und wurden bereits in den Vorjahren offenbar erfolglos beanstandet (Volksanwaltschaft, 2017, S. 30 f).

2.1.6.2 Tagsatzfinanzierung und Belegungspraxis

Aus den unterschiedlichsten absehbaren oder weniger absehbaren Gründen werden Aufenthalte von Kindern und Jugendlichen in einer Wohngemeinschaft beendet, sodass es zu einer mehr oder weniger häufigen Neuzusammensetzung der Gruppen kommt. Lt. Statistischem Bundesamt 2016 betrug in Deutschland im Jahr 2014 die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in einer Wohngruppe 1 1/2 Jahre. Bei zwei Drittel der Fälle endete der Aufenthalt vorzeitig (Emanuel, Müller-Alten, & Rabe, 2017, S. 138). Eine davon etwas abweichende Größenordnung wird im Kinder- und Jugendhilfereport 2018 angeführt; demnach endet der Aufenthalt in 53 % der Fälle nicht geplant (Rauschenbach et al., 2019, S. 77). Aufgrund ökonomischer Bedingungen der durchführenden Organisationen müssen freie Plätze sehr rasch wieder belegt werden (Behnisch, Lotz, & Maierhof, 2013, S. 208). Die Umstellung von Tagsatzfinanzierungen zu Jahresfinanzierungen würde hier schon deutlich mehr Beziehungskontinuitäten sicherstellen (Freigang, Bräutigam, & Müller, 2018, S. 160). Die Folgen für die Kinder und Jugendlichen werden unter Pkt. 2.1.7.2 noch ausführlicher besprochen. Im nächsten Abschnitt werden die Problemlagen und auch Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften leben.

2.1.7 Die Kinder und Jugendlichen

Wie im Abschnitt 2.1.2 erläutert wurde, kommen Kinder und Jugendliche dann in sozialpädagogische Wohngemeinschaften, wenn das Kindeswohl gefährdet ist und keine gelinderen Mittel verfügbar sind, im Sinne der Zielerreichung nicht zweckmäßig erscheinen oder bisherige Maßnahmen nicht erfolgreich gewesen sind. Die individuellen Gründe, die ein Kind oder einen Jugendlichen in eine Wohngruppe führen, sind ebenso vielfältig wie die Ursachen für das Leiden und Verhalten der Betroffenen. Alle diese Kinder und Jugendlichen hatten vor der Fremdunterbringung mehr oder weniger massive Belastungen zu ertragen; diese bezeichne ich hier als *primäre Belastungsfaktoren*. Die aufgrund dieser Belastungen einsetzenden Hilfen haben prinzipiell die Absicht, die Lebensumstände der Betroffenen zu verbessern. Trotzdem führen sie unweigerlich zu weiteren Belastungsmomenten, die ich hier als *sekundäre Belastungsfaktoren* bezeichne. All diese Faktoren beeinflussen die Art und Weise, wie sich Kinder und Jugendliche verhalten, wie sie sich die Welt erklären und wie sie sich in dieser Welt selbst definieren.

2.1.7.1 Primäre Belastungsfaktoren der Kinder und Jugendlichen

Als primäre Belastungsfaktoren sind die ursächlich schädigenden Einflüsse, die auf Kinder und Jugendliche in ihren Herkunftssystemen gewirkt haben, zu verstehen.

Hinsichtlich solcher primären Vorbelastungen von Kindern und Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen oder Pflegefamilien leben, hat Schmid (2013) eine Reihe von Studien ausgewertet. In dieser Metaanalyse kommt er zum Ergebnis, dass ca. 80 % dieser Kinder und Jugendlichen traumatisiert sind. Über 30 % der Kinder zeigen so viele psychiatrische Störungen und Problemlagen wie nur 2 % der Kinder aus der Allgemeinbevölkerung, 60 % der Kinder und Jugendlichen erfüllen die Diagnosekriterien einer kinder- und jugendpsychiatrischen Störung nach ICD-10-Kriterien. In einer von Esser durchgeführten Untersuchung von ehemaligen Kindern und Jugendlichen stationärer Einrichtungen gaben knapp 40 % an, schlimme Ereignisse erlebt zu haben, die das gesamte Leben überschatten⁹ (Macsenaere & Esser, 2015, S. 92). Ob Ereignisse oder Lebensbedingungen eine traumatisierende Wirkung nach sich ziehen, lässt sich nicht objektiv feststellen. Erst langfristige Beeinträchtigungen in psychischer und physischer Gesundheit lassen Schlüsse zu.

⁹ Esser räumt ein, dass über die zeitliche Distanz Ereignisse unterschiedlich bewertet werden und im Rahmen dieser Studie keine objektivierbaren Faktoren ermittelt werden konnten, die die subjektiven Erinnerungen erhärten hätten können.

Beeinträchtigungen dieser Art werden als Traumaentwicklungsstörungen bzw. Traumafolgestörungen (Gahleitner, 2017, S. 49) bezeichnet und von Schmid in folgendem Diagramm zusammengefasst (Abbildung 2.1).¹⁰

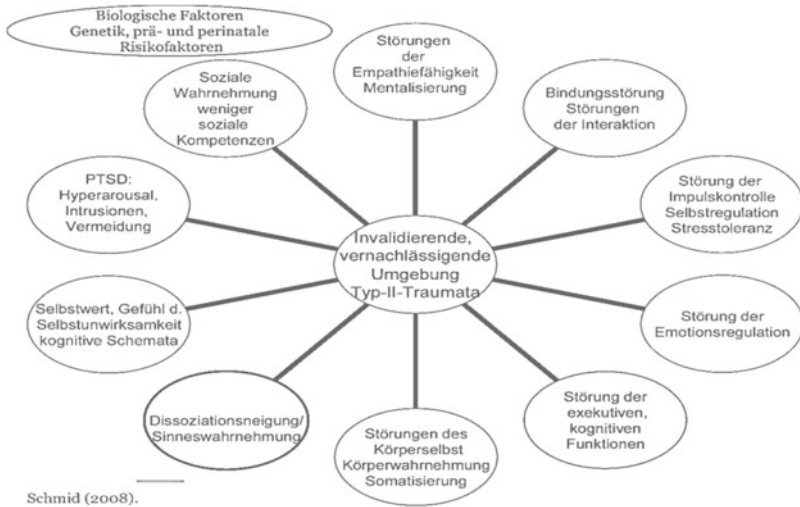


Abbildung 2.1 Traumafolgestörungen (Schmid, 2013a, S. 43)

Schmid (2013a, S. 38 f) erläutert, dass diese „Breitbandsymptomatik“ ein typisches Erscheinungsbild komplexer Traumatisierung ist und Störungen wie „Dissoziationsneigung, Emotionsregulationsstörungen, Selbstwertproblematik, Selbstunwirksamkeitserwartung und Probleme bei der Sinneswahrnehmung sowie Bindungsprobleme“ (ebd.) dieselbe Ursache haben, sich aber in unterschiedlichen Lebensphasen mit unterschiedlichen Symptomen zeigen. Günder und Reidegeld kommen im Rahmen ihrer Forschung zu folgendem Ergebnis: Bei 46 % der stationären Kinder und Jugendlichen sind aggressives Verhalten oder Auffälligkeiten der Grund für die Unterbringung. 71 % der Fachkräfte geben an, dass in den letzten fünf Jahren die Aggression zugenommen hat. Extrem zugenommen haben

¹⁰ Typ II bezeichnet nach Terr (1991) ein Psychotrauma als Folge mehrmaliger sich wiederholender oder auch andauernder Traumata durch sexuelle/psychische/physische Gewalt in Abgrenzung zum Typ-I-Trauma in Folge unerwarteter Einzelereignisse wie Gewalterlebnisse, Überfälle, Unfälle, Naturkatastrophen etc. (Schmid, 2013a, S. 37).

demnach verbale Aggression (81 %), körperliche Gewalt (58 %) und autoaggressive Gewalt (47 %). Verstärkt hat sich aus Sicht dieser Fachkräfte auch die Gewalt gegen Sachen (59 %) (Günder, 2015, S. 44 ff).

Ohne hier vertiefend auf die Folgen von Traumatisierungen einzugehen, ist naheliegend, dass diese Beeinträchtigungen nicht nur für die Kinder und Jugendlichen selbst massive Auswirkungen haben, sondern auch für alle Menschen, die mit ihnen in Kontakt stehen. So kommt es zusätzlich zum individuellen Leiden an den Symptomen zu sozialen Problemen und häufig zu einer sozialen Ausgrenzungsdynamik, da das Umfeld der Betroffenen, abhängig vom Schweregrad der Symptomatik, nur schwer in der Lage ist, das Verhalten zu tolerieren bzw. für alle Beteiligten zufriedenstellende Arrangements zu treffen. Somit sind nicht nur diese primären Belastungen in den Herkunftsfamilien von Bedeutung, sondern auch eine Reihe der folgenden sekundären Belastungsfaktoren.

2.1.7.2 Sekundäre Belastungsfaktoren der Kinder und Jugendlichen

Sobald die primären Belastungen zu von außen sichtbaren Auffälligkeiten führen, kommen in der Regel früher oder später verschiedene Maßnahmen der Kinder-Jugendhilfe zum Einsatz. Angefangen von der Erziehungsberatung, einer mobilen Betreuung der Familie, sozialpädagogischen oder psychotherapeutischen Angeboten haben viele Familien oft auch erste Kontakte zu Polizei und Jugendgerichten. Kinder und Jugendliche, die letztlich fremduntergebracht werden, erleben diese Maßnahmen als wenig hilfreich und bedrohlich. Diese Hilfsversuche bzw. je nach Perspektive diese Bedrohungen lassen sich als sekundäre Belastungsfaktoren subsumieren. Ebenso kann in den meisten Fällen die Fremdunterbringung an sich als massive Belastung bewertet werden. Selbst Kinder und Jugendliche, die unter schwierigsten Verhältnissen leben mussten, verwahrlost sind oder misshandelt wurden, sehen zunächst den Aufenthalt in einer Wohngruppe nicht als Befreiung, sondern eher als Wechsel von einem Unglück ins nächste. Auch wenn die Betroffenen oft jahrelange Leidens- und Krisenbelastungen hinter sich haben, ist die Fremdunterbringung für sich eine neuerliche Krisensituation (Büttner, 2016; Günder, 2015, S. 113 f). Das bedeutet, dass sich die Kinder und Jugendlichen in den wenigsten Fällen aus eigenem Antrieb in einer sozialpädagogischen Wohngruppe befinden und auch keinerlei Einfluss darauf haben, wer die anderen Gruppenmitglieder sind. Sozialpädagogische Wohngemeinschaften sind folglich weitgehend

Zwangsgruppen¹¹, wobei davon auszugehen ist, dass sich die Bewertung des Aufenthalts dort von den Betroffenen oftmals in einem ambivalent erlebten Spektrum zwischen Befürwortung und Ablehnung bewegt.

Mit der Fremdunterbringung verändert sich für ein Kind oder einen Jugendlichen bzw. eine Jugendliche das Leben umfassend. Eine kollektive Wohnform ist weitgehend anders strukturiert als eine Familie und mit dem Verlassen der Eltern(teile) insbesondere auch eventueller Geschwister geht auch ein Wechsel des sozialen Umfeldes einher. So kann es zu einem Verlust von Freunden kommen, zu einem Schulwechsel oder zur Beendigung eventueller Vereinsaktivitäten u. Ä. (Emanuel et al., 2017, S. 134).

Die katamnestiche Befragung zur Aufnahmesituation in eine Fremdunterbringung von etwa 300 Kindern ergab als gemeinsamen Nenner hochgradige Angst, Misstrauen, diffuse Erwartungsphantasien. Ein vages Gefühl der Hoffnung und Entlastung wurde nur in den seltensten Fällen artikuliert (Büttner, 2016, S. 303). Die Dynamik der Gruppe ist maßgeblich davon beeinflusst, dass die Kinder und Jugendlichen, wie oben erläutert wurde, aufgrund ihrer Vorgeschichten häufig schwer belastet oder zu einem hohen Prozentsatz auch traumatisiert sind. Die damit einhergehenden emotionalen und sozialen Verhaltens- und Erlebensqualitäten stellen sowohl die Betroffenen als auch deren Umwelt vor schwierige Bewältigungsanforderungen. Es besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen von einer dysfunktionalen Familie in eine dysfunktionale Wohngruppe geraten. Baumsum et al. (2013, S. 191) sprechen von einer zerstörerischen Gruppendynamik, die entstehen kann, wenn traumatisierte Kinder und Jugendliche zusammen sind. Die traumatisierenden Ereignisse werden mittels traumatischer Übertragung, Manipulation, Trigger, Flashbacks usw. in die Gruppe transportiert und traumatisieren wiederum andere Gruppenmitglieder. Die biografischen Vorbelastungen führen zu Unsicherheiten in der Beziehungsgestaltung, mangelnder Selbstregulationsfähigkeit und Impulskontrolle sowie zu mitunter bizarren Verhaltensformen, um mit all den damit verbundenen (sozialen) Ängsten zurechtzukommen (Baumsum, 2013b). Aufgrund der schweren Belastungen durch emotionale, psychische, physische oder sexualisierte Gewalt und dementsprechender Störungsbilder der Kinder und Jugendlichen besteht somit in Wohngruppen die potenzielle Gefahr einer neuerlichen Kindeswohlgefährdung innerhalb der Gruppe (Rauschenbach et al., 2019, S. 145). Gewalt kann als Reinszenierung einer selbst erfahrenen

¹¹ Schmidt-Grunert (2009, S. 109) differenziert in Anlehnung an Schwendtke (1977) zwischen dem Begriff *Wahlgruppe* bei freiwilligen Gruppen und dem Begriff *Funktionsgruppe* bei unfreiwilligen Gruppen, die aufgrund von Vorschriften und Gesetzen entstehen. Hier wird der Deutlichkeit wegen die Funktionsgruppe als Zwangsgruppe bezeichnet.

Gewalt oder Ausdruck einer erlernten Konfliktkultur verstanden werden. Bewohner und Bewohnerinnen werden so abermals zu Gewaltopfern durch Mobbing, Erpressung, Unterdrückung u. v. m. (Kühn, 2013b).

Die Volksanwaltschaft (2017) betont am Ende einer fünfjährigen Prüftätigkeit durch unangekündigte Experten- und Expertinnenbesuche¹² in ihrem Sonderbericht, dass das Potenzial einer neuerlichen Kindeswohlgefährdung in Form von körperlicher und/oder seelischer Gewalt und/oder sexuellem Missbrauch – diesmal ausgeübt von Mitbewohnern und Mitbewohnerinnen¹³ – gegeben ist und eine enorme Herausforderung für die Betreuungspersonen darstellt. Sicherheit hat somit in einer Wohngruppe mit zum Teil traumatisierten Kindern und Jugendlichen einen besonders wichtigen, aber auch oft sehr schwierig zu gewährleistenden Stellenwert. Dysfunktionale interpersonale Dynamiken führen zu verschiedenen sozialen Überlebensstrategien wie dem Rückzug von Individuen, negativ gelebter Subgruppenbildung und anderen Erscheinungsformen (Germain & Gitterman, 1999, S. 373).

Bevor es zu einer Fremdunterbringung in einer Wohngemeinschaft kommt, werden in der Praxis, wie bereits erwähnt, prinzipiell zuerst gelindere Mittel wie ambulante oder teilstationäre Maßnahmen oder die Unterbringung der Kinder bei Pflegefamilien vorgeschaltet. In den Fällen, wo diese Mittel nicht wirksam werden, kommt es jedoch genau dadurch zu weiteren nachteiligen Ergebnissen. Durch die daraus resultierende zeitliche Verzögerung und die damit verbundenen Beziehungsanfänge und -abbrüche reduzieren sich die Erfolgsaussichten deutlich und führen zu mitunter tragischen Jugendhilfekarrieren (Macsenae & Esser, 2015, S. 53; Schmid, 2013a, S. 40). Selbst mit der Unterbringung in einer stationären Einrichtung ist die Odyssee einzelner Kinder und Jugendlicher nicht zwangsläufig beendet. Zuweilen steht die am geeignetsten erscheinende Einrichtung nicht zur Verfügung oder wird aus Kostengründen nicht bewilligt (Hartwig et al., 2015, S. 58 f; Volksanwaltschaft, 2017, S. 36). Bei anhaltenden Problemen in einer Wohngemeinschaft werden Kinder und Jugendliche auch in vermeintlich andere, *besser passende* Einrichtungen verlegt oder zur Abklärung, „ob es nicht doch etwas Psychiatrisches ist“, in eine kinder- und jugendpsychiatrische Krankenhausabteilung gebracht (Volksanwaltschaft, 2017,

¹² Die Anzahl der Experten- und Expertinnenbesuche sowie die Anzahl der Befragten ist dem Bericht nicht zu entnehmen.

¹³ Auf das Gefährdungspotenzial durch Betreuungspersonen (Rätz et al., 2014, S. 180), worauf in den letzten Jahren durch die Veröffentlichung von Gewalt- und Missbrauchshandlungen in Betreuungseinrichtungen aufmerksam gemacht wurde, wird in dieser Arbeit nicht eingegangen. Trotz der zunehmenden Sensibilisierung der Menschen für diese Missstände kann niemals ausgeschlossen werden, dass solche Ereignisse nicht wieder passieren.

S. 36). Insgesamt gilt die Schnittstelle zwischen der Pädagogik und der Psychiatrie als schwierig fassbar. In der Theorie werden die Kooperation und Konkurrenz der beiden Disziplinen ungebrochen diskutiert. In der Praxis kann dies zu einer Pendelbewegung der betroffenen Kinder und/oder Jugendlichen zwischen den beiden Disziplinen und folglich deren Institutionen führen (Tetzer, 2015). Zuletzt besteht die Gefahr des Rückzugs der Pädagogik und der Psychiatrisierung (Schmid, 2013a, S. 42). So führt das im Laufe der Biografie eines Kindes oder Jugendlichen unweigerlich zu einer ganzen Reihe von Beziehungsabbrüchen, Rückführungsversuchen in die Herkunftsfamilie, Schulwechsel usw., also zu zahlreichen strukturell bedingten und oftmals problemverstärkenden Umständen. Der Mangel an biografisch bedingten funktionalen Beziehungsmustern und adäquaten Abgrenzungsfähigkeiten (Gahleitner, 2017) verfestigt und perpetuiert sich dadurch noch mehr.

Ein weiteres aus der äußeren Umwelt¹⁴ kommendes Belastungsmoment stellt die mangelnde Kontinuität der Gruppenzusammensetzung dar. Sowohl die Mitbewohner und Mitbewohnerinnen als auch die Betreuungspersonen können in kaum vorhersehbarer Häufigkeit und zu ebenso unberechenbaren Zeitpunkten wechseln, sodass es zu einer mehr oder weniger häufigen Neuzusammensetzung der Gesamtgruppe kommt. Das hat nicht nur für die einzelnen Individuen eine Folgewirkung, sondern auch für die Gruppe als Ganzes. Aus gruppenspezifischer und pädagogischer Sicht stellen diese instabilen Gegebenheiten eine hohe Belastung aller Beteiligten dar. Heintel (2005b, S. 128) weist darauf hin, dass aus sozialpsychologischen und funktionalen Gründen eine gewisse Stabilität der Personen und der Gruppenkultur erforderlich ist, weil die Bewältigung von stets Neuem eine Überforderung darstellt. So führt die Unklarheit und Unsicherheit, wer zur Gruppe dazu gehört, wer nicht dazu gehört und für wie lange, zu einer diffusen Gruppengrenze, weshalb Gruppen oftmals über ein frühes Entwicklungsstadium nicht hinauskommen (Krainz & Lesjak, 2004, S. 321). In jeder Gruppe sind die Bearbeitung zentraler Themen (Ziele, Normen, Werte, Regeln etc.) elementare und letztlich gruppen- und individualidentitätskonstitutive Aspekte, die immer Lern- und Entwicklungsanforderungen beinhalten. Das führt unweigerlich zu wichtigen und mitunter emotionalen Belastungen, die vom Einzelnen auch ertragen werden müssen. Dazu braucht es primär die Unterstützung durch die Fachkräfte, um perspektivisch positive Erfahrungen der Gruppenmitglieder in und mit der eigenen Gruppe zu machen.

¹⁴ Der Begriff der *äußeren Umwelt* und dessen Bedeutung wird später unter Punkt 2.5.2 noch gesondert erörtert.

Die Analyse der Gruppenprozesse von zehn Wohngemeinschaften in Westfalen in Deutschland führte u. a. zur Ansicht, dass das Entstehen eines Zusammengehörigkeitsgefühls bei ständig fluktuierenden Gruppen kaum möglich ist und die Wohngruppe so kaum zu einem lohnenden Lebensort werden kann (Hartwig et al., 2015, S. 126 f).

2.1.8 Zwischenresümee

Ziel dieses Kapitels war es, die Komplexität und das Spannungs- bzw. Konfliktpotenzial der Ausgangssituation einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft aufzuzeigen. Ausgehend von der gesetzlichen Intention, Kindern ihr Recht auf die „Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 B- KJHG 2013) zu sichern, können beim Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung Kinder und Jugendliche in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften untergebracht werden. Bevor es so weit kommt, sind diese jungen Menschen oft massiven physischen, psychischen und sozialen Belastungen und Schädigungen ausgesetzt (primäre Belastungsfaktoren) und die damit einhergehenden Folgen wirken sich auf ihr gegenwärtiges Befinden, Erleben und Verhalten aus. Bedauerlicherweise führen manche rechtlichen Bestimmungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe zu weiteren, nur begrenzt vermeidbaren sekundären Belastungen der Kinder und Jugendlichen.

Die Betreiber sozialpädagogischer Wohngemeinschaften sind verpflichtet, die Durchführung einer solchen Maßnahme entsprechend einer vom Land OÖ verfassten Richtlinie (Amt der Oö. Landesregierung, 2013) umzusetzen. Darin sind die Ziele, Leitprinzipien und Standards der Durchführung beschrieben, nach denen sich eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft als ein sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum zusammenfassend charakterisieren lässt. Die Finanzierung erfolgt über ein Tagsatzmodell, welches direkt auf die Personal- und Belegungspraxis einwirkt. Dieses von einem ökonomischen Steuerungsinteresse dominierte Finanzierungsmodell ist aus fachlicher Perspektive stark zu kritisieren, weil es in mehrerlei Hinsicht pädagogischen Grundsätzen und Erkenntnissen zuwiderläuft und so unmittelbar zum Nachteil der betroffenen Kinder und Jugendlichen werden kann. Die Kinder und Jugendlichen, die in Wohngemeinschaften untergebracht werden, haben ihrerseits schwere physische und psychosoziale Belastungen und Schädigungen erlitten, was sich massiv auf ihr Erleben und Verhalten auswirkt. Ein hoher Anteil der Kinder ist traumatisiert und zeigt eine Reihe von Traumafolgestörungen. Diesen primären Belastungen folgen zahlreiche

sekundäre Belastungen, die durch das System der Kinder- und Jugendhilfe ausgelöst werden. In der Wohngemeinschaft treffen all diese Schicksale aufeinander und stehen der Idee eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraumes erschwerend gegenüber. Das folgende Kapitel widmet sich der Sozialpädagogik als Leitdisziplin in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften.

2.2 Die Sozialpädagogik

Auch wenn in der Praxis verschiedene Professionen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften tätig sind, kann die Sozialpädagogik wohl als Leitdisziplin in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften benannt werden. So erfolgt in diesem Abschnitt eine Klärung der Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Soziale Arbeit sowie eine Erläuterung, welche Ziele und welches Selbstverständnis die Sozialpädagogik für sich definiert. Einer Systematik von Geissler und Hege (2007) folgend, lassen sich die Theorien *der* und *in der* Sozialpädagogik in *Konzepte, Methoden und Verfahren/Techniken* gliedern. Nach einem Exkurs zur Erklärung dieser Systematik wird die *Alltags- und Lebenswelttheorie* als Metatheorie für die fachliche Beschreibung einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum herangezogen. Im Anschluss daran folgen Erörterungen in Bezug auf die Ansätze des *Empowerments* und der *Partizipation* sowie hinsichtlich der Bedeutung des *doppelten Mandats* und des *Tripelmandats*. Besondere Aufmerksamkeit wird den Punkten *Koproduktion* und *Technologiedefizit* gewidmet. Mit diesen beiden Begriffen wird ein zentrales Charakteristikum der sozialpädagogischen Arbeit behandelt, welches auch maßgeblich über den Erfolg der Unterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft entscheidet. Abschließend wird noch auf die Unterscheidung von Therapie und Sozialpädagogik eingegangen.

2.2.1 Das Selbstverständnis der Sozialpädagogik

In der hier vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Sozialpädagogik*, *Sozialarbeit* und *Soziale Arbeit* sehr häufig verwendet, sodass eine kurze Begriffsklärung zweckmäßig erscheint. In der Literatur und auch in der Praxis werden die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit teils synonym und teils different benutzt. Gegenwärtig hat sich in diesem aktuell noch immer offenen Diskurs hinsichtlich der Differenzierung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik die Sammelbezeichnung „Soziale Arbeit“ etabliert. Ob jedoch die Soziale Arbeit als

Sozialarbeitswissenschaft eine eigene Disziplin oder eher der Erziehungswissenschaft als Leitwissenschaft zuzuordnen ist, bleibt ein Streitpunkt, der sich auch in der noch nicht gänzlich gelungenen Verhältnisbestimmung von Universitäten und Fachhochschulen manifestiert (Kreft, 2017, S. 52). Sting (2014) sieht die Professionalisierungslinien in der Berufslandschaft als nicht mehr trennscharf gegeben und plädiert für eine lockere Integration dieser historisch gewachsenen Professionen, um weiter die Offenheit und Akzentsetzung aufrechtzuerhalten. Üblicherweise wird der Begriff Sozialarbeit eher bei psychosozialen Hilfeleistungen verwendet; Sozialpädagogik hingegen dann, wenn Erziehung und Bildung im Vordergrund stehen (Galuske, 2013, S. 28; Lambers, 2016, S. 197; Martin, 2007, S. 12). Andere Autoren und Autorinnen verwenden ausschließlich den Begriff Soziale Arbeit, da dieser „die historischen und aktuellen Traditionen von Armenpflege, Fürsorge, Caritas, Diakonie, Jugendhilfe, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit und Sozialpädagogik umfasst“ (Engelke et al., 2018, S. 13). Auch für Thiersch (2013, S. 968 ff) ist die Soziale Arbeit eine praxisbezogene Handlungswissenschaft, die die historischen Entwicklungslinien der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik integriert: Beide zielen auf das alltagsorientierte Handeln in konkreten Situationen ab. Die Arbeitskonzepte sind wohl unterschiedlich moduliert, fußen aber auf einem gemeinsamen sozialwissenschaftlichen, interdisziplinären Selbstverständnis. Letztendlich werden die Begriffe tendenziell arbeitsfeldspezifisch verwendet, jedoch an sich nicht streng unterschieden. Mollenhauer definiert es als generelle Aufgabe aller Erziehenden – also auch der öffentlich beauftragten Pädagogen und Pädagoginnen –, der heranwachsenden Generation zu vermitteln, was es braucht, um Mensch zu sein „oder – wie Humboldt es formuliert – um den ‚Begriff der Menschheit‘ zu verwirklichen“ (Mollenhauer, 1993, S. 58). Etwas enger gefasst und insbesondere auf die Soziale Arbeit bezogen, meinen Engelke et al. (2018, S. 14 f), dass es allgemein die Aufgabe der Sozialen Arbeit sei, sozialen Dysfunktionen vorzubeugen, Problemlösungen und Veränderungen anzuregen und zu unterstützen. Die Professionisten und Professionistinnen der Sozialen Arbeit sind daher Anwälte und Anwältinnen für soziales Leben – für die Gesellschaft, das Individuum, für Familien, Gruppen und das Gemeinwesen. Somit zielt die Sozialpädagogik auf soziale Integration ab und fokussiert dazu auf das Individuum, die Gesellschaft und deren Wechselwirkungen. Auf Seite des Individuums leitet der pädagogische Gedanke, dass Erziehung und Bildung Menschen befähigen sollen, ihre soziale Situation gelingend so zu gestalten, dass Integration erreicht wird. Komplette wird die Sozialpädagogik jedoch erst durch die Auseinandersetzung mit und die Arbeit an den gesellschaftlichen Teilhabebedingungen, indem sie so das reziproke Verhältnis von Mensch und Gesellschaft berücksichtigt (Deller & Brake, 2014, S. 53 f).

2.2.2 Exkurs: Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik lassen sich mit den Begriffen Konzept, Methode und Verfahren/Techniken strukturieren. Theorien *der* Sozialen Arbeit sind auch als handlungsleitende Konzepte zu verstehen. Als Konzept wird demnach ein Handlungsmodell verstanden, welches die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren/Techniken in einen sinnhaften Zusammenhang bringt. Daraus lässt sich das professionelle Vorgehen rechtfertigen und begründen. Die Rechtfertigung für ein Handeln ist folglich erst dann gegeben, wenn es in Bezug auf die ausgewiesenen Ziele *sinnhaft* erscheint. Die Begründung wiederum ist gegeben, wenn dieses Handeln für das vorab gerechtfertigte Ziel *zweckmäßig* erscheint. Was als gerechtfertigt gilt, hat mit Werteentscheidungen und folglich Normen zu tun. Konzepte und deren Ziele bilden daher immer gesellschaftliche Werte und Normen ab und sind so Träger von politischen, sozialen und moralischen Vorstellungen und Machtverhältnissen (Geißler & Hege, 2007). Theorien der Sozialen Arbeit betonen „die ihnen zugrunde liegenden Gesellschafts- und Menschenbilder“ (Kreft & Müller, 2017, S. 19) und bieten ein Fundament auf Fragen der Ausrichtung des Handelns, der politischen und ethischen Bedeutung. Eine Reihe namhafter Autoren und Autorinnen¹⁵ hat sich mit der Erfassung, Kategorisierung und Beschreibung von Theorien *der* Sozialen Arbeit befasst und in Überblickswerken zusammengestellt. Sie unterscheiden sich geringfügig bei den Kriterien der Auswahl und in der Darstellung. Bis auf kleinere Variationen gibt es seit Mitte des 20. Jahrhunderts eine weitgehende Deckungsgleichheit in Bezug darauf, welche Personen als einflussreich und bedeutungsvoll angesehen werden (Engelke et al., 2018, S. 19). All diese Theorien sind keine geschlossenen Denkfiguren, die die sozialen Probleme und deren Lösungen in ihrer Ganzheit und Komplexität erfassen können, sondern verfügen über eine unterschiedliche Reichweite. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird primär auf die Theorie der Alltags- und Lebensweltorientierung (Pkt. 2.2.3) referenziert, die all jene Ansprüche erfüllt, welche heute an eine wissenschaftliche Theorie der Sozialen Arbeit gestellt werden (Engelke et al., 2018, S. 25). Soziale Arbeit als lebensweltorientiert zu verstehen, ist mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit geworden (Deller & Brake, 2014, S. 24) und gilt als aktuell vorherrschendes Leitkonzept der Kinder- und Jugendhilfe (Hansbauer, 2016, S. 990). Unter Pkt. 2.4.2.1 wird dieser Exkurs mit dem Thema Methoden, Verfahren/Techniken fortgesetzt.

¹⁵ Hier wird Bezug genommen auf (Deller & Brake, 2014; Engelke, Borrmann, & Spatscheck, 2018; Hansbauer, 2016; Lambers, 2016; Schröer, Struck, & Wolff, 2016; Thole & Bock, 2002).

2.2.3 Die Theorie der Alltags- und Lebensweltorientierung

Als zentral in der Entwicklung dieser Theorie gilt Hans Thiersch. 1978 erscheint Thierschs erster Aufsatz „Alltagshandeln und Sozialpädagogik“ (Engelke et al., 2018, S. 421 f) und in zahlreichen weiteren Veröffentlichungen widmet er sich der Ausformulierung und Ausdifferenzierung der lebensweltorientierten Theorie der Sozialen Arbeit. Mittlerweile wurde Thiersch in zahllosen Beiträgen und Kommentaren diskutiert, interpretiert und weiterentwickelt.

1990 wurde in Deutschland im achten Jugendbericht ein an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen orientiertes handlungsleitendes Konzept entwickelt, welches als Referenzrahmen der Kinder- und Jugendhilfe gilt. So versteht sich diese Konzeption als normative Richtlinie und als Richtwert für die Evaluation (Stimmer, 2012, S. 184; Wolff, 2000, S. 34 f). Auch in Oberösterreich, dessen Gesetzgebung und Verordnungen für die hier untersuchte Wohngemeinschaft *Danilo* geltend ist, wird in den Richtlinien zur Vollversorgung (Amt der Oö. Landesregierung, 2013, S. 31) auf die Alltags- und Lebensweltorientierung Bezug genommen.

Das Konzept sieht sich schwierigen, an den Rändern der Gesellschaft lebenden Menschen verpflichtet, also denjenigen „... Menschen, die mit den Problemen, die sie mit sich selbst in ihrem sozialen Umfeld haben, wiederum der Gesellschaft Probleme machen“ (Thiersch, 1993, S. 13). Thierschs zentrale Begriffe sind der Alltag bzw. die Lebenswelt¹⁶ der Kinder und Jugendlichen, worauf sich demnach der Fokus der Sozialpädagogik zu richten hat. Zentral geht es darum, sich an den Möglichkeiten und Grenzen der Subjekte in deren Alltag zu orientieren und diese durch die Mobilisierung ihrer eigenen Kräfte und Kompetenzen hin zu einem „gelingenderen Alltag“ zu unterstützen (Galuske, 2013; Lambers, 2016; Thiersch, 1992; Thiersch & Rauschenbach, 1987; Thole & Bock, 2002).

Was bedeutet das nun im Detail? „Lebensweltorientierung bezieht sich auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen in der Lebenswelt der Adressaten/Adressatinnen, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biografisch geprägten Lebenserfahrungen und den normativen Ansprüchen ergeben. Lebensweltorientierung zielt auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen im Widerspiel von Vorgabe und Gestaltung, von Gegebenem und Möglichem/Aufgegebenem, von Aktualität und Potenz“ (Thiersch,

¹⁶ Davon abzugrenzen ist der Begriff der Lebenslage. Dieser meint die individuellen Lebensbedingungen und die subjektive Sicht darauf. Lebenslage fokussiert die äußeren Bedingungen eines Menschen (Kraus, 2006) wie etwa Wohnung, Finanzen, Freundeskreis etc.

1993, S. 12). Der Alltag ist das individuelle Verstehens- und Handlungsmuster der subjektiven Lebenswelt. Die Lebenswelt des Menschen gilt als Resultat der subjektiven Wahrnehmung seiner eigenen Umwelt. Das Insistieren auf der Eigensinnigkeit lebensweltlicher Erfahrung der Adressaten und Adressatinnen ist Versuch und Instrument der Gegenwehr zu den normalisierenden, disziplinierenden, stigmatisierenden und pathologisierenden Erwartungen, die die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit seit je zu dominieren drohen (ebd., S. 12 f). Daher sollte sich die Soziale Arbeit in ihrem Bemühen auszeichnen, die Besonderheit des einzelnen Falles samt der subjektiven Bedeutung für die Betroffenen zu verstehen und die Hilfemaßnahmen möglichst exakt darauf abzustimmen (Tetzer, 2015, S. 57). Lebensweltorientierung verlangt daher ein Handeln, das der daraus resultierenden Eigensinnigkeit der Problemsicht, dem ganzheitlichen Zusammenhang von Problemverständnis und Lösungsressourcen und den real vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen gerecht wird. Der Respekt vor dieser Eigensinnigkeit der Menschen im Lebensfeld und den damit verknüpften persönlichen Ressourcen sind der Ausgangspunkt für das Bemühen zur Entwicklung und Förderung neuer Handlungs- und Verständigungsmuster. Über Erkenntnis und Ermutigung sollen neue oder erweiterte „lebensweltlich tragfähige Ressourcen“ aufgebaut werden (Thiersch, 1993, S. 14). Das Ziel des Konzepts der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit ist es, die sozialpädagogischen Adressaten und Adressatinnen bei einem *gelingenderen Alltag* zu unterstützen. Hier differenziert Thiersch zwischen *gelingendem* und *gelingenderem* Alltag. Der *gelingendere* Alltag ist das Ziel und die Aufgabenstellung der Zusammenarbeit mit den Betroffenen – der *gelingende* Alltag wäre die Vollendung der Idee. Darüber hinaus gilt jedoch auch: „Die Momente des *gelingenderen* Lebens und die der uneingelösten Sehnsucht [sind] zu entdecken, bewusst und wach zu halten, zu stützen und zu mehren“ (Engelke et al., 2018, S. 429). Der Respekt vor dem Selbstvertrauen, der Selbstachtung und der Selbstschätzung der Klienten und Klientinnen sind unabdingbar (Hansbauer, 2016, S. 993). Alltagsorientierte Sozialpädagogik meint letztlich die Abkehr von einem bürokratischen und expertokratischen Umgang mit psychosozial belasteten Menschen hin zu einer Hilfe, die die Lebenssituation der Betroffenen verbessert und sich damit legitimiert. Im Lebensalltag braucht es eine Auseinandersetzung darüber, wie das Zusammenleben funktionieren, wie es beglückend oder zumindest zufriedenstellend gestaltet werden kann. Der primäre Fokus auf den Lebensalltag ist auch ein deutlicher Fokus auf das Hier und Jetzt. Das individuelle Gewordensein mag zwar vieles erklären und dennoch gilt es in der Gegenwart – im Hier und Jetzt – zurechtzukommen. „Dieser Verstehensprozess ist aber nicht durch einseitige, experten- und expertinnenbezogene Diagnostik

möglich. Vielmehr erfordert er den Dialog mit den in unterschiedlichen Lebenswelten agierenden Individuen. Verstehen ist demnach nur durch Verständigung möglich und führt allein dialogisch zu neuem Wissen über Möglichkeiten von Veränderung. Dieses Wissen kann aber – und das meint Lebensweltorientierung – immer nur an der individuell unterschiedlichen Alltagsbewältigung orientiert gewonnen werden“ (Lambers, 2016, S. 99).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit will ihren Klienten und Klientinnen Räume eröffnen, indem zuallererst der Form und Ausgestaltung der jeweiligen Lebenswelten respektvoll begegnet wird. Der Respekt manifestiert sich in einer tendenziell abwartenden und nicht die professionellen Vorstellungen aufdrängenden Herangehensweise. So betrachtet ist die Hilfe mehr im Sinne eines Angebotes zu verstehen, was – wenn die Klienten und Klientinnen diese als nützlich zur Alltagsbewältigung erkennen – so auch angenommen werden kann (Deller & Brake, 2014, S. 25). In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit ist die Idee vom *Angebot* gut umsetzbar. So etwa in einer Beratungsstelle, bei der Krisenintervention oder einem Frauenhaus. Besonders in Zwangskontexten, wie etwa der Bewährungshilfe, dem Maßnahmenvollzug oder eben auch im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, wohnt den Angeboten immer auch eine gewisse Doppelbödigkeit inne, was mit dem *doppelten Mandat* zum Ausdruck kommt (Pkt. 2.2.5).

Wenn die Sozialpädagogik ihre Erziehungs-, Bildungs- und Hilfsangebote tatsächlich nicht nur anbietet, sondern im öffentlichen Auftrag auch in den Alltag der Menschen eingreift, ist es dennoch das Ziel, ein freieres und selbstbestimmteres Leben der Klienten und Klientinnen zu unterstützen, in welchem sie sich als Subjekte ihrer Verhältnisse erleben können. So gilt es, die Paradoxie nochmals verstärkend, auch diese Hilfe als Hilfe zur Selbsthilfe anzulegen, als *Empowermentstrategie*, als Arbeit an der Identität (Grunwald & Thiersch, 2005a, S. 1142). Diese Anforderung ist eng verknüpft mit dem Begriff der *Partizipation*. Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten setzen Gleichheit voraus; tatsächlich besteht jedoch eine Asymmetrie zwischen Hilfesuchenden und Hilfegebenden, zwischen Erziehenden und jenen, die erzogen werden, zwischen Erwachsenen und Minderjährigen. Die Asymmetrie vermindert sich mit jedem Schritt, mit dem weniger Hilfe benötigt wird, und/oder mit jedem Schritt des Erwachsenwerdens. Auf dem Weg dorthin braucht es Ressourcen und die Organisation von Möglichkeiten des Verhandeln. Erwachsen sein, betrachtet als die Fähigkeit konstruktiver Beziehungsgestaltung, entwickelt sich aus diesem partizipativen Aushandlungsprozess, wodurch dieser zum pädagogischen Werkzeug und Feld wird (Grunwald & Thiersch, 2005, S. 1144). Es gilt prinzipiell, die Differenz an Verfügbarkeit von Orientierungsmittel und Informationen zwischen Fachkräften und Klienten bzw. Klientinnen zu reduzieren, um allmählich

jede Machtasymmetrie einzuebnen. So ist das Handeln danach auszurichten, dass die Adressaten und Adressatinnen der Hilfeleistung in die Lage kommen, einen Aushandlungsprozess auf Augenhöhe zu führen und immer selbstständiger und eigenverantwortlicher Entscheidungen zu treffen. Eine Konzeption oder Methodik, „die auf einer strukturell programmierten Machtasymmetrie zwischen Experten und Laien aufbaut und dabei den Patienten/Klienten zum Objekt der Vermittlung von Erkenntniswissen degradiert“ (Hansbauer, 2016, S. 992 f), ist nicht mehr zeitgemäß. Der Empowermentgrundsatz ist gegenwärtig jedem anderen methodischen Handeln vorgelagert (ebd., S. 993) und stellt so die Hilfe zur Selbsthilfe¹⁷ in den Mittelpunkt (Thiersch, 1986, S. 42).

Thiersch stellt aus seiner Perspektive auch die Forderung, dass sozialpädagogische Institutionen überschaubare, transparente Organisations- und Handlungsstrukturen haben müssen, in denen ein Rückzug der Professionisten und Professionistinnen aus Aufgaben, die von den Klienten selbst übernommen werden können, mitgedacht ist. Er will damit ermöglichen, dass sich die Menschen als handelnde und selbstbestimmte Subjekte erfahren können (Deller & Brake, 2014, S. 145). Wissen ist eine Form von Macht – exklusives Wissen bedeutet, anderen ein Machtmittel vorzuenthalten. Folglich ist Transparenz stets auch Ausdruck dafür, auf Teile der eigenen Macht bewusst zu verzichten und sich den Ansichten, Bedürfnissen und Ansprüchen anderer auszusetzen.

Jordan et al. (2015, S. 271 f) sehen das Konzept der Lebensweltorientierung speziell im stationären Feld als besonders relevant und geboten, weil eine Wohngemeinschaft eine Reihe von Gelegenheiten und Erfordernissen bietet, diese nahe am Alltag und den Ressourcen der Klienten und Klientinnen partizipativ zu gestalten. Der nächste Abschnitt erläutert vertiefend die Begriffe Empowerment und Partizipation.

2.2.4 Empowerment und Partizipation

Unter der Konzeption der Alltags- und Lebensweltorientierung, wonach mit dieser ein bürokratisches experten- und expertinnenlastiges Hilfeverständnis vermieden werden soll, ist eine Hilfeleistung ohne Empowerment und Partizipation grundsätzlich nicht lebensweltorientiert (Günder, 2015, S. 58). Ebenso wie die Alltags- und Lebensweltorientierung sind die Handlungsansätze Empowerment

¹⁷ Nach Klumker (1918, S. 89) ist die Hilfe zur Selbsthilfe eine der ältesten Forderungen der Fürsorge. Alles, was die Armen unterdrückt oder unselbstständiger macht, ist zu vermeiden (Engelke et al., 2018, S. 203).

und Partizipation mittlerweile zu einem Paradigma der aktuellen Sozialpädagogik geworden. Auch in der im Abschnitt 2.3.2 behandelten Traumapädagogik nehmen sie einen wichtigen Platz ein.

Empowerment, aus dem Englischen, bedeutet Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung. In der Sozialen Arbeit ist es die Befähigung der Klienten und Klientinnen, zur Lösung ihrer Probleme eigene Ressourcen und Kompetenzen beizutragen. Eine so verstandene Sozialpädagogik behandelt ihre Klienten und Klientinnen „nicht länger als Fürsorgeobjekte [...], die lernen sollen, Hilfen anzunehmen und sich interventionsgerecht zu verhalten“ (Böhnisch, 2018, S. 297), sondern versucht, Räume und Möglichkeiten für deren eigene Bewältigungskompetenz zu eröffnen und anzuregen. Zur Präzisierung muss darauf verwiesen werden, dass es gilt, biopsychosozial adäquate Bewältigungsformen anzuregen, denn oftmals verfallen Klienten und Klientinnen in Problem- und Stresssituationen, in ihr eingeübtes normverletzendes oder selbstschädigendes Verhalten und können sich erst durch kognitive Auseinandersetzung und neue positive Erfahrungen allmählich davon lösen. Erleben die Betroffenen dabei, dass sie sehr wohl Gestaltungsmöglichkeiten haben und diese dabei auch wirksam sind, werden der Selbstwert und die eigenen Stärken erfahrbar und können sich so allmählich zu einem tragfähigen Fundament sozialer Kompetenz entwickeln (ebd., 2018, S. 296 ff). Eine zeitgemäße Sozialpädagogik zeichnet sich somit durch eine Ressourcen- und Lösungsorientierung anstelle einer Defizit- und Problemorientierung aus, ohne zu leugnen, dass es selektiv professionelle Unterstützung und Hilfe dazu braucht (Schmidt-Grunert, 2002, S. 73). Wobei sich die Vorstellung von Hilfe im Sinne von der Hilfsbedürftige bekommt etwas von einem Hilfegebenden hin zu einem Kooperationsgeschehen verändern muss (Böhnisch, 2018, S. 297). Böllert (2016, S. 1358) schreibt: „Sozialpädagogische Fachkräfte in der Kinder und Jugendhilfe agieren [...] beteiligungsorientiert, wollen die Adressat_innen zu einer selbstständigen und selbstbestimmten Lebensführung befähigen und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.“ Empowerment führt tendenziell zu einer Verringerung der Asymmetrie zwischen Sozialpädagogen bzw. Sozialpädagoginnen und Klienten bzw. Klientinnen und verhilft diesen zu (mehr) Unabhängigkeit von ihren Helfern und Helferinnen.

Partizipation ist im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe als Recht zu verstehen; die UN-Kinderrechtskonvention enthält participation rights, wonach Kinder Beteiligungsrechte haben müssen, ihre Meinung frei äußern dürfen und eine aktive Mitsprache eingeräumt bekommen in allen sie betreffenden Angelegenheiten. In Anbetracht zweifelhafter bis grausamer Erziehungspraktiken, die bis in die jüngste

Geschichte reichen, wird hiermit eine immer noch sehr bedeutsame Facette der Partizipation aufgezeigt (Wolff, 2016). Hansbauer (2016, S. 996) definiert Partizipation als Möglichkeit, „Einfluss auf den Ausgang von Entscheidungen nehmen zu können, wobei Umfang und Ausmaß der Kontrolle über solche Entscheidungen variieren können“. Dazu ist es wichtig, vorhandene Machtasymmetrien einzuebnen. Mit entsprechender Haltung und Methodik gilt es, Klienten und Klientinnen in Aushandlungsprozessen auf Augenhöhe autonome Entscheidungen zu ermöglichen (ebd., 2016, S. 993). Andere Autoren und Autorinnen beschreiben den Beteiligungsansatz als Gestaltungsprinzip im Heimalltag, z. B. mit der Einbeziehung von Gruppensprechern und -sprecherinnen, der Erarbeitung von Heimregeln, der Planung von Freizeitaktivitäten, dem Essensplan oder der Zimmergestaltung (Rätz et al., 2014, S. 177 f). Mitentscheiden und mitbestimmen zu können, ist eine wichtige und heilende¹⁸ Erfahrung der *Selbstbemächtigung* (Weiß, 2016a, S. 93 ff) und somit ein sehr wirksames Instrument zur Förderung der individuellen Lebensbewältigungskompetenz. Beteiligungsstrukturen dienen „durch eine praktizierte Kombination aus Stärkung individueller Kompetenzen und Gewährung institutioneller Verfahren zur Beschwerde und Konsensfindung“ (Kühn, 2013b, S. 145) auch der Verringerung/Vermeidung von Gewalt in einer Wohngemeinschaft. Die große Bedeutung der Partizipation hat sich auch in der Wirkungsforschung als zentraler Faktor sozialpädagogischer Praxis bestätigt (Macsenaere, 2016, S. 111).

2.2.5 Das doppelte Mandat und das Tripelmandat

Die Sozialpädagogik als Mittler zwischen Gesellschaft und Individuum agiert, wie oben skizziert, in einem Spannungsfeld. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen agieren im Auftrag staatlicher Sozialpolitik und sind somit stets auch Repräsentanten und Repräsentantinnen gesellschaftlicher Normen. Insofern ist Soziale Arbeit immer gleichzeitig Hilfe und Kontrolle, was im Fachdiskurs mit dem Begriff *doppeltes Mandat* benannt ist (Galuske, 2013, S. 48; Schone, 2016, S. 1108). Abhängig vom konkreten Handlungsfeld haben die Kontrolle oder die Hilfe unterschiedliches Gewicht, wobei das Spannungsfeld an sich für die Kinder und Jugendhilfe konstitutiv ist, da meistens in Eltern-Kind-Dyaden eingegriffen wird (Schone, 2016, S. 1108). Im Falle einer Fremdunterbringung wird das besonders deutlich. „Die Wahrung der Autonomie der Lebenspraxis durch einen Eingriff in die Autonomie der Lebensvollzüge ist das Dilemma aller sozialer

¹⁸ Der Anspruch der Heilung wird in Abschnitt 2.3.2 noch ausführlicher behandelt.

Dienstleistungsarbeit“ (Gildemeister, 1992, S. 213 zit. n. Galuske, 2013, S. 47). Kontraproduktiv ist es, prinzipiell davon auszugehen, dass Hilfe und Kontrolle einander ausschließende Gegensätze sind. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die beiden Aspekte in jedem Fall spezifisch und situationsangemessen ausbalanciert werden (Schone, 2016, S. 1115). Dennoch stellt die Situation eine für das Handlungsfeld typische Belastungssituation von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen dar, was eine hohe Ambiguitätstoleranz erfordert und wiederkehrend der professionellen Reflexion unterzogen werden muss. Diese richtet sich einerseits auf die emotionale Belastungsverarbeitung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und andererseits auf eine stets fachliche Überprüfung des Handelns. Diese zentrale und den beruflichen Alltag von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen bestimmende Konstellation wird in der Theorie der Sozialen Arbeit als doppeltes Mandat beschrieben.

In diesem Spannungsfeld brauchen Professionisten und Professionistinnen neben der rechtlichen Begründung, die im Fall der Kinder- und Jugendhilfe in einem formellen Auftrag mündet, auch eine fachliche und professionsethische Legitimation (Staub-Bernasconi, 2018, S. 117). Der von Staub und Bernasconi eingeführte Begriff des *Tripelmandats* verhilft den Professionisten und Professionistinnen durch die Bezugnahme auf das dritte Mandat, welches sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen, dem berufsethischen Kodex und den Menschenrechten zusammensetzt, sich begründet zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen (Normen) und jenen der Klienten und Klientinnen zu positionieren und dementsprechend zu handeln (Schlittmaier, 2018, S. 139 f). Die Erweiterung des doppelten Mandats um das Denkmodell des Tripelmandats erleichtert gewissermaßen das Ertragen der Spannungssituation, nimmt die Professionisten und Professionistinnen gleichzeitig aber auch in die Pflicht, weil diese sich folglich nicht allein auf die Ausführung eines Auftrags zurückziehen können. So führt diese Doppelrolle in der Beziehung zwischen Betreuer bzw. Betreuerin und Klient bzw. Klientin stets zu einer strukturell bedingten Loyalitätsunschärfe, die nicht auflösbar ist, aber als Widerspruch benannt und besprochen werden soll, um Klarheit herzustellen. Beschreibt das doppelte Mandat bzw. das Tripelmandat ein zu bewältigendes systemimmanentes Widerspruchsfeld der Sozialen Arbeit, bestimmt das im nächsten Punkt dargestellte Charakteristikum sehr wesentlich das Gelingen von Hilfsangeboten.

2.2.6 Koproduktion und Technologiedefizit

Hervorgehend aus der soziologischen Dienstleistungsdebatte und -theorie lässt sich die Sozialpädagogik als eine personenbezogene Dienstleistungsprofession bezeichnen, deren Absicht es ist, auf eine Veränderung der Person und/oder deren soziale Beziehungen einzuwirken (Gross, 1983, S. 91). Charakteristisch für den Prozess der methodischen Zielerreichung in der Sozialen Arbeit ist, dass es sich bei diesem Geschehen eben um eine solche personenbezogene soziale Dienstleistung handelt, die nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich der Klient bzw. die Klientin als Koproduzent bzw. Koproduzentin daran beteiligt (ebd., S. 48 f). Für die Veränderung der Person oder deren Sozialbeziehungen ist ein Arbeitsbündnis mit den Betroffenen, die in der Zielsetzung und in der angebotenen Vorgehensweise einen Sinn für sich erkennen sollen, eine unumgängliche Voraussetzung (Galuske, 2013, S. 49). Die psychische und physische Beteiligung an der Leistungserbringung kann in der Regel nicht erzwungen werden und erfordert daher den Kooperationswillen und vorab auch die Kooperationsfähigkeit der Klienten und Klientinnen. Eine Verbesserung der Dienstleistung bedeutet daher stets eine Verbesserung der Kooperation (Badura & Gross, 1976, S. 69). Damit verbunden ist ein prinzipiell aktivierendes Vorgehen der Professionisten und Professionistinnen sowie Strukturen und Abläufe in den Einrichtungen, die die Koproduktion weder behindern, noch außer Acht lassen, sondern im Gegenteil unterstützen und fördern (Olk, 2000, S. 115). Selbst wenn bei den Klienten und Klientinnen in einem gewissen Maße ein Leidensdruck vorhanden ist, kann die Veränderungsbereitschaft unterschiedlich ausgeprägt sein. Häufig wird der Veränderungsbedarf teilweise oder ausschließlich außerhalb der eigenen Person verortet. Wie die Möglichkeiten und auch die Notwendigkeiten der Veränderung gelagert sind, wird sich erst im Laufe der Hilfeleistung erweisen und dabei erwünscht oder unerwünscht verändern. Entscheidend ist also, „im Rahmen von ‚Arbeitsbündnissen‘ angemessene Hilfsangebote zu entwickeln“ (Hansbauer, 2016, S. 990). Selbst die Frage, ob eine Person als Klient bzw. Klientin betrachtet werden kann, ist an das Arbeitsbündnis gekoppelt. Zum Klienten oder zur Klientin wird eine Person erst dann, wenn es ein solches Arbeitsbündnis gibt. In der Praxis steckt hinter dem Klienten- bzw. Klientinnenbegriff ein Kontinuum zwischen Schutzbefohlenem bzw. Schutzbefohlener und Auftraggeber bzw. Auftraggeberin (Stimmer, 2012, S. 63). Die Betrachtung als Kontinuum ist für das Leben in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft durchaus interessant, bildet sich darin doch ein erstrebenswerter Entwicklungsprozess von Heranwachsenden ab. So könnte sich etwa das Bemühen der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, eine Jugendliche oder einen Jugendlichen im Sinne des Schutzauftrags vor einem

folgeschweren Alkoholmissbrauch zu bewahren, perspektivisch zu einem Auftrag des bzw. der Jugendlichen wandeln, ihm oder ihr etwa dabei zu helfen, andere Lösungsstrategien bei Problemen zu erlernen. An diesem Beispiel wird auch nachvollziehbar, wie eng der Bezug zum Aspekt der Freiwilligkeit und der Veränderungsbereitschaft ist. Im Gegensatz zum traditionellen Bild von Erziehung, welche die Differenz des erfahrenen und wissenden Erwachsenen zum erziehenden Kind betont, wird bei einem modernen Verständnis von Erziehung mehr von der wechselseitigen Beeinflussung gesprochen, womit Erziehung selbst zu einem wechselseitigen kooperativen Prozess wird, der Selbstbildung, Selbstlernen und Selbstverstehen anregt und ermöglicht (Rätz et al., 2014, S. 61).

In einem sozialpädagogischen Hilfeprozess sind daher die Zielsetzung und auch die Vorgehensweise schlussendlich das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, was u. a. zur Folge hat, dass jedes methodische Vorgehen nur eingeschränkt standardisierbar ist. Der mit Eigensinn (Selbstreferenz) ausgestattete Mensch bewirkt, dass die Bemühungen, einen Menschen pädagogisch zu verändern, nur eingeschränkt erfolgreich sein können, weil diese selbstreferenzielle Kraft nicht grundsätzlich überwunden werden kann (Hansbauer, 2016, S. 994). So besteht die Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, mittels Anregungen, Provokationen und Unterstützungen Veränderungsprozesse anzustoßen und zu begleiten; die Verantwortung für die Umsetzung bleibt beim Klienten oder bei der Klientin selbst (Galuske, 2013, S. 68; Thiersch, 1993, S. 16). Die Autonomie des Klienten oder der Klientin bedeutet, dass das sozialpädagogische Handeln über keine Technologien verfügt, mittels derer ein IST-Zustand in einen vorab definierten SOLL-Zustand überführt werden kann (Galuske, 2013, S. 64). Bei der Anwendung jeglicher Methode in der Arbeit mit Menschen lassen sich Wirkungen folglich nur bedingt unmittelbar auf die angewandte Methode zurückführen, da die jeweils individuellen Bedingungen im jeweiligen Kontext eine simple technische Kausalität ausschließen. Die Methodenwahl kann daher kaum als richtig oder falsch, sondern eher als angemessen oder nicht angemessen bewertet werden. Luhmann und Schorr (1982, S. 14 f) sprechen daher von einem „strukturell bedingten Technologiedefizit“ der Pädagogik. Strukturell deshalb, weil dies auch durch eine bessere Forschungslage nicht grundsätzlich überwunden werden kann (Hansbauer, 2016, S. 994).

Wie in den Vorannahmen unter Pkt. 1.1 schon erwähnt, gilt es, diese Erkenntnisse auf die Betreuungssituation mit der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zu übertragen. Wie aber gelingt die Kooperation mit einer Gruppe – oder besser, wie kann sie dazu angeregt und dabei unterstützt werden? Um sich dieser Antwort nähern zu können, ist es erforderlich, sich mit Grundbedingungen von Gruppen zu beschäftigen, welche ab dem Abschnitt 2.5 ausführlich besprochen werden.

2.2.7 Der Therapiebegriff in der Sozialpädagogik

Da man mit der Verwendung des Begriffs *Therapie* in der Sozialen Arbeit traditionell ein etwas konfliktbehaftetes, von Professionsrivalitäten durchzogenes Terrain (Hompesch-Cornetz & Hompesch, 1987, S. 1029) betritt, wird zur Klarstellung für diese Arbeit vorab darauf eingegangen, wie dieser Begriff hier verstanden und verwendet wird. Ein umfassenderer Diskurs würde den Rahmen sprengen und vom eigentlichen Forschungsinteresse wegführen.

Zahlreiche Autoren und Autorinnen ziehen zwischen Therapie und Sozialpädagogik keine oder zumindest lediglich eine unscharfe Grenze. Selbst die unter Pkt. 2.1.5 angeführte Oö. Landesrichtlinie für den Betrieb einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft erwartet, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte eine „heilende Atmosphäre“ schaffen (Amt der Oö. Landesregierung, 2013, S. 34). Auch die von FICE¹⁹ aufgestellten, aktuell breit diskutierten „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (FICE Austria, 2019, S. 88) verwenden den Therapiebegriff unkommentiert. Dabei wird bezugnehmend auf Gahleitners Konzept des pädagogisch-therapeutischen Milieus wird „auf die besondere Bedeutung eines strukturierten pädagogisch gestalteten und ‚emotional korrigierenden Beziehungsangebots‘ hingewiesen“ (ebd.). Diese positiven Beziehungserfahrungen mit dem Fachpersonal werden als zentraler Beitrag der Traumabearbeitung im Rahmen eines pädagogisch-*therapeutischen* Milieus genannt. Ohne auf den Therapiebegriff einzugehen, wird im Anschluss daran wieder lediglich von „traumasensibler Pädagogik in der Einrichtung und psychotherapeutischer Bearbeitung von Traumata“ (ebd., S. 88) außerhalb der stationären Betreuung gesprochen. Gahleitner (2017, S. 10) selbst erklärt es in ihrem Buch folgendermaßen: „Therapeutisches Milieu‘ bedeutet jedoch ausdrücklich *nicht* eine Therapeutisierung des Alltags, sondern eine explizite Betonung auf pädagogisch verwurzelte Betreuungskonzeptionen“. In einer näheren Erklärung macht Gahleitner deutlich, dass sich der Begriff an einer disziplinären Schnittstelle bewegt und dabei sichtbar wird, „wie sehr sich ein Zusammendenken – von den theoretischen Wissensbeständen bis hin zu der Handlungspraxis vor Ort – lohnt, um fachlich qualifiziert arbeiten zu können“ (Gahleitner, 2017, S. 26).

Historisch betrachtet hat sich spätestens seit dem Psychotherapieboom in den 1970er Jahren die Soziale Arbeit an verschiedene psychotherapeutische Methoden angelehnt und somit auch den Diskurs bezüglich der Grenze zwischen Therapie

¹⁹ „Die im Jahr 1948 gegründete Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) ist ein weltweites Netzwerk, das die Zielsetzung der Verbesserung der außerfamiliären Betreuung von Kindern und Jugendlichen verfolgt“ (FICE Austria, 2019, S. 9).

und Sozialer Arbeit eröffnet (Galuske, 2013, S. 135 f). Das hat zur Folge, dass ein und dieselbe Intervention einmal therapeutisch und ein andermal sozialpädagogisch genannt wird. Conen (2006, S. 193) stellt im Hinblick darauf die Frage: „Was ist der Unterschied von zirkulären Fragen in einer Therapie zu zirkulären Fragen in einer Beratung? Was ist der Unterschied zwischen einer ressourcenorientierten Haltung in der Therapie und einer ressourcenorientierten Haltung in einer Beratung?“ Conen bekommt laut ihrer Aussage darauf nie eine inhaltliche Antwort. So kommt sie zur Feststellung, dass die Unterscheidung zwischen *Krankheit* und *auffälligem Verhalten* davon abhängt, wer es definiert und ob die Krankenkasse oder die Kinder- und Jugendhilfe die Maßnahme finanziert. Sie zeigt damit auf, dass Grenzziehungen dieser Art auf Grundlage gesellschaftlicher, sozialer und politischer Konstruktionen (Beushausen, 2014) beruhen. Auch Galuske (2013, S. 135 ff) durchleuchtet das Verhältnis von Therapie und Sozialer Arbeit, wobei ihm über die Charakteristik der Probleme, den situativen Kontext, der Zielgruppe, dem Setting und einer der jeweiligen Therapierichtung geschuldeten methodischen Enge vs. einer lebensweltorientierten Offenheit der Sozialen Arbeit eine Unterscheidung begrenzt gelingt. Deller und Brake (2014, S. 53) differenzieren mit dem Hinweis, dass Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen ihre Klienten und Klientinnen zur Bearbeitung ihres Leidens mitunter gezielt in eine Regression führen und Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit nichtregressionsfördernden Methoden arbeiten würden. Weil aber die Psyche eines Menschen unmittelbar mit seinem sozialen Leben verschränkt ist, steht es dennoch auch im Mittelpunkt der Sozialen Arbeit. Die kennzeichnende Unterscheidung von normal / nicht normal, gesund/krank stellt die Soziale Arbeit jedoch zurück. Hompesch-Cornetz und Hompesch (1987, S. 1034) beschreiben die Schnittfläche von sozialpädagogischen und psychotherapeutischen Handlungskonzepten so, dass beide beabsichtigen, die Veränderung und Verbesserung der Möglichkeiten von Individuen und Gruppen, ihre Umwelt zu beeinflussen, den Alltag zu bewältigen und materiellen Mangel, psychisches und soziales Leid zu verringern.

„Psychotherapie ist im Gesundheitsbereich ein eigenständiges Heilverfahren für die umfassende, bewusste und geplante (Kranken-)Behandlung von psychischen, psychosozial oder auch psychosomatisch bedingten Verhaltensstörungen und Leidenszuständen mit wissenschaftlich-psychotherapeutischen Methoden. Ziel einer Psychotherapie ist insbesondere, bestehende Symptome zu mildern oder zu beseitigen, psychische Leidenszustände zu heilen oder zu lindern“ (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2014, o. S.). So ist etwa die Berufsbezeichnung Psychotherapeut bzw. Psychotherapeutin im österreichischen Psychotherapiegesetz (BGBl.Nr.361/1990) geregelt und

jenen Personen vorbehalten, die entsprechend diesem Gesetz dazu berechtigt sind. Therapeuten und Therapeutinnen handeln also auf Grundlage eines Krankheitskonzeptes u. a. auch in heilender Absicht, wohingegen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen auf Basis sozialpädagogischer Konzepte und Methoden in der Absicht tätig sind, Entwicklung und Lernen zu fördern. Die Indikation für die Aufnahme in eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft ist an eine Kindeswohlgefährdung (siehe Pkt. 2.1.2) gebunden und eben nicht an eine Krankheit. Demzufolge haben sozialpädagogische Wohngemeinschaften keine therapeutische Zielsetzung und sind demnach auch keine therapeutischen Einrichtungen. Diese disziplinäre Trennung von Sozialpädagogik und Therapie bewahrt auch davor, das oft schwierige Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu pathologisieren, und hilft stattdessen, den Blick auf das Verständnis der sozialen und soziodynamischen Ursachen und Bedeutungen zu richten, womit auch das umfassende Handlungsrepertoire der Sozialen Arbeit zugänglich wird (Pantucek, 2006, S. 17). Folglich wird damit auch die Gefahr der Fremd- und Selbststigmatisierung der Kinder und Jugendlichen verringert und ein von den Betroffenen viel unmittelbarer zu beeinflussender Denk- und Handlungsraum eröffnet. Entsprechend der disziplinären Grenzen werden hier in dieser Dissertation die Konzepte, Methoden und Verfahren/Techniken der Sozialpädagogik als sozialpädagogisch und nicht als therapeutisch verstanden. Quellenbezüge erfolgen in der Originaldiktion, werden aber kommentiert.

2.2.8 Zwischenresümee

In diesem Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass es die Aufgabe der Sozialpädagogik ist, sozialen Dysfunktionen junger Menschen vorzubeugen, Problemlösungen und Veränderungen anzuregen und zu unterstützen (Engelke et al., 2018, S. 14 f). Das Bemühen um die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen richtet sich auf das Individuum, die Gesellschaft und deren Wechselwirkungen (Deller & Brake, 2014, S. 53 f). Als Leittheorie der Sozialen Arbeit und als theoretischer Überbau einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft wurde die Alltags- und Lebenswelttheorie vorangestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei die individuellen Verstehens- und Handlungsmuster in der subjektiv wahrgenommenen Lebenswelt der Klienten und Klientinnen, die grundsätzlich zu akzeptieren sind. Daraus leitet sich für die Problem- und Zieldefinition sowie die Problemlösung eine aushandlungs- und dialogorientierte Herangehensweise ab, bei der die Betroffenen Subjekte ihrer Verhältnisse sein können und die Experten bzw. Expertinnen samt ihrem Wissen in den Hintergrund treten. Es gilt, im

Hilfeprozess an die Eigensinnigkeit der Menschen anzuknüpfen und sie auf dem Weg zu einem gelingenderem Leben zu unterstützen. Empowerment- und Partizipationsstrategien gehören zur Grundlage alltags- und lebensweltlich orientierter Sozialer Arbeit, wodurch sich die Machtasymmetrie zwischen Pädagogen bzw. Pädagoginnen und Klienten bzw. Klientinnen verringert und sich der Fokus auf die Ressourcen eines Menschen richtet.

Die Pädagogen und Pädagoginnen einer Wohngemeinschaft agieren täglich im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Individuum und sind auch beiden gegenüber verpflichtet; dieses Faktum wird als doppeltes Mandat bezeichnet. Erweitert man diese *Verpflichtungen* um den Aspekt der Fachlichkeit, spricht man vom *Tripelmandat*. Damit lassen sich die aus dem *doppelten Mandat* resultierenden Widersprüche zwar nicht auflösen, jedoch mithilfe fachlicher Kriterien und Reflexionen entscheiden (siehe Pkt. 2.2.5). Für die Kinder und Jugendlichen ist diese Mehrparteilichkeit der Betreuungspersonen eine nicht immer leicht zu integrierende Realität, welche auch Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung hat. Die Erörterungen hinsichtlich der *Koproduktion* und dem *Technologiedefizit* konnten zeigen, wie sehr der Erfolg sozialpädagogischer Maßnahmen vom Mitwirken der Betroffenen abhängig ist. Die Erkenntnis, dass ohne eine gemeinsame Zieldefinition und ohne Beteiligung bzw. Kooperation der Betroffenen kaum (nachhaltige) Veränderungen möglich sind, scheint banal. Für die Praxis wirft das jedoch herausfordernde methodische Fragen auf, geht es doch darum, Veränderungen in einem Handlungsfeld zu bewirken, welches sich durch ein *strukturelles Technologiedefizit* auszeichnet, weshalb es keine standardisier- und prognostizierbaren Vorgehensweisen zur Zielerreichung gibt.

Zuletzt erfolgte eine Abgrenzung zwischen Therapie und Sozialpädagogik. Für diese Arbeit hier wird im Sinne der Klarheit die wissenschaftliche Disziplinengrenze zwischen der Sozialpädagogik und den Therapiewissenschaften eingehalten. Demnach ist die Sozialpädagogik mit sozialpädagogischen Problemen befasst, welche von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mittels sozialpädagogischer Konzepte, Methoden sowie Verfahren/Techniken bearbeitet werden und folglich nicht als therapeutisch zu bezeichnen sind. Im nächsten Abschnitt gilt es zunächst, Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum zu beschreiben. Wie also sollte das Zusammenleben in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft aussehen, was sollte dort passieren bzw. nicht passieren?

2.3 Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum

Dieser Abschnitt beschreibt ohne Anspruch auf Vollständigkeit Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft, die notwendig sind, damit diese ihrer Funktion als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum gerecht werden kann. Eine Wohngemeinschaft lässt sich als Lernarrangement verstehen, in dem bzw. aus dem heraus Veränderungen und Entwicklungen angestoßen und ermöglicht werden (Hompesch-Cornetz & Hompesch, 1987, S. 1033 ff). Ein Lernarrangement ist eine Gesamtheit aus Inhalten, Methoden, Ressourcen und den emotionalen Qualitäten – der Atmosphäre. So gesehen handelt es sich also um ein Setting zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, welche durch die Gestaltung der Lebensverhältnisse in der Einrichtung, durch sozialarbeiterische Interventionen (Simon & Wendt, 2019, S. 222) und einer sozialpädagogischen Herangehensweise gewährleistet werden soll. Erziehung bedeutet Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, „in welchen Kinder und Jugendliche autonom handelnde Persönlichkeiten werden, damit sie zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung in der Lage sind und selbstständig ihre Lebenssituation gestalten können“ (Winkler, 2003, S. 222). Das Setting der Wohngemeinschaft eröffnet Raum und Zeit für das, was sich für den Einzelnen und/oder der Gruppe aktuell an Themen auftut. Mit Unterstützung der Pädagogen und Pädagoginnen können in Diskussionen und Reflexionen diese Themen bearbeitet und bewältigt und so zur Lernquelle werden. Neben den materiellen, technischen und architektonischen Anforderungen an eine Wohngemeinschaft, die in Österreich generell als gut erfüllt angenommen werden dürfen, umfasst die Gestaltung der Lebensverhältnisse vor allem die Atmosphäre, das Milieu und die Art des Zusammenlebens in einer Wohngemeinschaft, welche von größter Bedeutung für ihre positive Wirkung und ihren Erfolg sind. Mit dem Konzept der Alltags- und Lebenswelttheorie wurde bereits eine fachliche Rahmung gesetzt. Zur weiteren Beschreibung der Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft folgt eine Rückschau auf die Konzeption des therapeutischen Milieus nach Bettelheim und Redl.²⁰ Wenngleich beide Autoren aus einer Zeit kommen, die von einem auf Heilung ausgerichteten therapeutisch-medizinischen Paradigma geprägt war, sind einige

²⁰ Bettelheim und Redl wurden hier deshalb ausgewählt, weil sich auch die heutige Traumapädagogik maßgeblich auf die Publikationen dieser beiden Pioniere des therapeutischen Milieus stützt (siehe dazu Gahleitner, 2017, S. 27).

ihrer Erkenntnisse und Prinzipien auf die aktuelle Sozialpädagogik als zentrale Eckpfeiler eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums übertragbar.

Wie unter Pkt. 2.1.7.1 erörtert wurde, ist der Anteil an traumatisierten Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften tatsächlich sehr hoch. Daher wird ein ausführlicher Blick auf die *Traumapädagogik* gerichtet, die zentrale Elemente und Qualitäten einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft aufzeigen kann. Daran anschließend wird auf Betrachtungen von Klaus Mollenhauer zurückgegriffen, der auf die Wichtigkeit von *Erfahrungen der humanen Existenz* für die positive Entwicklung von Kindern hinweist und die es ebenfalls zu beachten gilt. In Bezug auf das Forschungsinteresse werden alle Theorien insbesondere dahingehend betrachtet, welche Bedeutung darin die Gruppe der Bewohner und Bewohnerinnen erhält.

2.3.1 Ein historischer Blick auf das therapeutische Milieu

Der Ursprung²¹ der *Milieuthérapie* bzw. des *therapeutischen Milieus*, also der Idee, dass in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine Atmosphäre heilend wirken kann, findet sich bei Bruno Bettelheim im Jahr 1947, der die Bedeutung des Milieus für den pädagogischen Erfolg einer Gemeinschaftswohnform erkannt hatte. Zusammen mit anderen psychoanalytisch orientierten Klinikern und Klinikerinnen, u. a. dem ebenfalls aus Wien stammenden und emigrierten Fritz Redl (1987), wurde mit der „Orthogenic School Model of Milieu Therapy“ in Chicago eine Modellinstitution errichtet (Krumenacker, 1998, S. 111 f). Bettelheims Ziel war es, „alltägliche Situationen heilsam zu gestalten“ (Weiß, 2013a, S. 94). Sein Konzept fußt auf einem psychoanalytischen Fundament, in dem die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu den Erwachsenen eine Vorrangstellung einnehmen. So beschreibt er strikt, dass von 9:00 Uhr bis 15:00 Uhr die Beziehung zum Lehrer im Vordergrund stehe, die übrige Wachzeit die Beziehung zu den Betreuern und Betreuerinnen, erst dann sei die Beziehung zum Direktor und zu den nicht-pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen relevant. Für die Beziehung der Bewohner und Bewohnerinnen untereinander

²¹ In den 1960er Jahren werden im Zuge der Psychiatriereform unter den Begriffen *Milieuthérapie*, *therapeutisches Milieu* oder *therapeutische Gemeinschaft* diese Gedanken in adaptierter Form übernommen und weiterentwickelt. Es wird also auch seitens der Psychiatrie der enge Austausch der Psyche mit ihrer Umwelt beschrieben und darauf hingewiesen, dass die Verhältnisse sowohl eine pathologische Wirkung als auch ein therapeutisches Potenzial haben können (Ciompi, 1982). Abseits der Medizin bezieht sich die Traumapädagogik explizit auf diese historische Quelle (Gahleitner, 2017).

war damals besonders die *Schlafräumgruppe* von Bedeutung (Krumenacker, 1998, S. 162). Über deren reale Bedeutung im Alltag berichtet Sutton (1996) in einer kurzen Sequenz, die ihr von einer Mitarbeiterin Bettelheims geschildert wurde.

Demnach hat sich die Schlafräumgruppe abgesprochen, einem Bewohner, der wiederholt unerlaubt in der Nacht außer Haus unterwegs ist, bei seiner Rückkehr wie Luft zu behandeln, um ihm so die Anerkennung für seinen Ungehorsam zu verweigern. Die Betreuerin interpretierte das Verhalten der Gruppe so, „als ob die Fortschritte des einen den anderen den Weg wiesen. Und das wollten sie sich nicht kaputt machen lassen“ (Sutton, 1996, S. 322 zit. n. Krumenacker, 1998, S. 184).

Aufschlussreich ist diese Sequenz insofern, als sie die verhaltensbeeinflussende Wirkung der Gruppe sichtbar macht. Es scheint jedoch die darin geschilderte Begebenheit von Bettelheim keine weitere konzeptive Bedeutung erhalten zu haben.²² Letztendlich drückt sich das auch in den vier Milieudimensionen aus, die damals im Mittelpunkt standen, wobei die Gruppe als relevanter Miliefaktor unerwähnt bleibt:

- die örtliche Umgebung
 - die Organisationsstruktur der Einrichtung
 - die Räumlichkeiten und deren Ausstattung
 - die Haltung und pädagogische Beziehungsgestaltung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen
- (Krumenacker, 1998, S.131 ff)

Redl veröffentlichte sein Werk *Erziehung schwieriger Kinder* erstmals 1966.²³ Schon damals hielt er fest: „Der Ruf nach *dem* therapeutischen Milieu ist in der Form einer allgemeinen Losung sinnlos“ (Redl, 1987, S. 87), weil kein Milieu per se gut oder schlecht ist und es vielmehr darauf ankommt, was im Augenblick erforderlich und relevant ist. In den von ihm beschriebenen sieben Qualitäten des therapeutischen Milieus (siehe unten) bezeichnet er dieses Berücksichtigen und Eingehen auf die aktuelle Situation als *klinische Elastizität* und postuliert damit eine Abkehr von einer am Prinzip von Zucht und Ordnung ausgerichteten gewaltvollen, autoritären Pädagogik. Therapeutisch ist nach Redl alles, was den

²² Ein gänzlich anderes Gewicht bekommt eine solche Situation, wie unten noch ausgeführt wird, aus der Sicht Yaloms (siehe Pkt. 2.4.1).

²³ Die Originalausgabe von 1966 erschien unter dem Titel „When We Deal with Children“. In Deutsch erschien das Werk 1971; hier wird Bezug genommen auf die 4. Auflage der deutschen Ausgabe von 1987.

Kindern und Jugendlichen guttut bzw. das Fernhalten von schädlichen Einflüssen. Auf den ersten Blick mag das banal klingen. Redl meint damit u. a., dass es „weder dumme Strafen“ geben darf noch „grausame Behandlungsmethoden“ (ebd., S. 75 ff). Vergegenwärtigt man sich die Formen der Kindeswohlgefährdung (Pkt. 2.1.2), die zu einer Fremdunterbringung führen, so darf durchaus angenommen werden, dass etwa nicht geschlagen zu werden, nicht in Angst versetzt zu werden, materiell und emotional versorgt zu werden besonders relevante lern- und entwicklungsförderliche Bedeutung hat.

Seine Betrachtungen stellen den Alltag der Betreuungspersonen und auch der Mitbewohner und Mitbewohnerinnen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. „Man hält es für ausgemacht, dass die ‚wirkliche‘ Erziehung nicht während der wenigen Stunden stattfindet, die das Kind beim Psychiater verbringt, der mit ihm redet und es spielen lässt und auf diese Weise die ‚therapeutische Arbeit‘ leistet“ (Redl, 1987, S. 41 f). Zentral sind die Personen, die täglich mit den Kindern leben, und jene Therapie, die in den alltäglichen Situationen des Zusammenlebens erfolgt (ebd., S. 42). Das damals entwickelte Konzept einer *Therapie durch die Gruppe* verweist darauf, „dass die Gruppensituation selbst, zusammen mit der in ihr enthaltenen Dynamik, als direktes therapeutisches Agens eingesetzt werden kann und somit über die Individualtherapie hinaus wirkt“ (ebd., S. 42). Mit dieser Betrachtung erkennt Redl, dass die Therapie außerhalb des Therapiezimmers des Psychiaters im *Life Space*, wie er es nennt, viel unmittelbarer erfolgen kann und therapeutisch wertvoll ist. Im *Life Space Interview* gibt die Betreuungsperson dem Kind oder dem bzw. der Jugendlichen die unmittelbar erforderliche emotionale Hilfestellung und nutzt die Situation für eine therapeutische Auswertung. Diese Auswertung²⁴ besteht darin, diejenigen Faktoren herauszuarbeiten, die für die langfristige Zielerreichung relevant sein könnten (ebd., S. 48 ff). Das Gewähren emotionaler Unterstützung und eine empathische Auseinandersetzung mit aktuellen Ereignissen gilt heute als Selbstverständlichkeit. Was Redl hinsichtlich der Gruppenarbeit beschreibt, hat allerdings weniger mit einer Therapie durch die Gruppe zu tun, sondern mehr mit dem Nutzen von aus dem Gruppengeschehen heraus entstehenden Situationen, in Abgrenzung zum „abgedichteten und isolierten Raum“ (ebd., S. 49), dem Setting des Arzt- oder Ärztinnengesprächs bzw. – in der heutigen Zeit – dem üblichen Setting einer Psychotherapie.

²⁴ Die Handlungen, welche Redl dann zwecks *Auswertung* und *Erste Hilfe* benennt, klingen in der heutigen Zeit durchaus befremdlich. Die „Einmassierung des Realitätsprinzips“ (Redl, 1987, S. 55 f) oder das „Ablassen von Frustrationsäure“ (ebd., S. 60) gestaltete sich nach seinen konkreten Beschreibungen durchaus weniger dramatisch, als es die Originalbegriffe vermuten lassen.

Ausgehend von Sigmund Freuds Werk *Massenpsychologie und Ich-Analyse*²⁵ widmet er sich durchaus der Gruppe als Wirkfaktor. Seine Betrachtungen der Gruppenemotionen, der Führerschaft in Gruppen, der Ansteckung und Schockwirkung in Gruppen enden mit dem „dringenden Aufruf zur gruppenpsychologischen Forschung“ (Redl, 1987), da er selbst diese problembehafteten Phänomene wohl beschreiben und auf Basis von Freuds Theorien erklären, aber nicht lösen kann. So bleibt für Redl die Gruppe lediglich ein Auslöser von Emotionen, die sich für therapeutische Zwecke nutzen lassen. Die Bedeutung der Gruppe zu vernachlässigen, kommt Redl demzufolge absurd vor. Pädagogen und Pädagoginnen haben es niemals mit „Kindern als ‚Individuum‘ alleine zu tun [...], sondern stets mit in eine bestimmte Gruppensituation eingefügten Personen“, woraus folgt, „dass das, was sie zu tun haben, nicht in erster Linie die einzelnen Gruppenmitglieder betrifft, sondern die Gruppe als Ganzes; obwohl sie das einzelne Mitglied durch ihre Handlungen beeinflussen wollen, handeln sie tatsächlich innerhalb und durch die Gruppe“ (Redl, 1987, S. 126 f). Damit erklärt sich ihm auch, weshalb die gewonnenen Einblicke in die Psyche der Kinder nur schwer für die Praxis nutzbar gemacht werden können. So mangelte es offenbar an Wissen „für eine der vordringlichsten Aufgaben des Lehrberufes: die Aufgabe, eine gruppenpsychologische Beziehung zu den Klassen herzustellen und die gruppenpsychologische Atmosphäre zu schaffen, die für die Erziehungsvorgang am günstigsten ist“ (ebd., S. 127). Der Gedanke, dass die Gruppe auch eine Ressource an sich darstellen könnte, wird von ihm nicht formuliert – stets sind es wie bei Bettelheim die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die im Alltag an der Ich-Entwicklung der Individuen arbeiten. Die Aussage „Wenn wir das Ich einiger unserer Kinder bis zu dem Punkt gebracht haben“ (ebd., S. 47) weist darauf hin, dass Redl den Professionisten und Professionistinnen die alleinige unmittelbare therapeutische Bedeutung zuschreibt. Übrig bleibt – und darin liegt wohl die nachhaltige Bedeutung Redls – eine Erweiterung des Settings und des Therapeuten- und Therapeutinnenkreises: vom Therapiezimmer des Psychiaters bzw. der Psychiaterin oder des Psychotherapeuten bzw. der Psychotherapeutin hinaus in den sozialpädagogischen Alltag der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen. So beschreibt er sieben, auch für die hier vorgenommene Konzeption des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums nützliche, Qualitäten, die ein therapeutisches bzw. sozialpädagogisches Milieu auszeichnen:

- frei von schädigenden Einflüssen
- die Erfüllung physischer und psychischer Grundbedürfnisse

²⁵ Freuds Werk erschien erstmals 1921; Redls Werk im englischen Original 1966.

- ein auf die Entwicklungsphase des Kindes und dessen soziokulturellen Hintergrund abgestimmter Umgang
- eine sich an den therapeutischen Erfordernissen anpassende klinische Elastizität
- Übertragung von Heilungsaufgaben an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die außerhalb des individualtherapeutischen Settings im Alltag mit den Kindern arbeiten
- Über-Ich-Defekte können nicht in der Individualtherapie alleine behandelt werden, sondern im Kontext der gesamten Lebenszusammenhänge
- Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Institution
(ebd., S. 76 ff)

Wie bereits erwähnt stammt die Milieutherapie aus einer Zeit, die von einem therapeutisch-medizinischen Paradigma geprägt war. Die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe ist heute eindeutig der Sozialpädagogik zugeordnet (Jordan et al., 2015, S. 24; Maykus & Beck, 2013, S. 10). Dennoch sind die Kernideen der Milieutherapie auch für heutige Wohngemeinschaften von Bedeutung. Als Weiterentwicklung der Milieutherapie wird im Folgenden die Traumapädagogik erörtert.

2.3.2 Die Traumapädagogik

Der hohe Anteil an traumatisierten Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften (Pkt. 2.1.7) machte es erforderlich, sich mit den besonderen Bedürfnissen der Betroffenen auseinanderzusetzen. Ungeachtet möglicher Traumatisierungen, sind die folgend beschriebenen Qualitäten generell für Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen sozialpädagogisch sinnvoll. Als noch junge Fachrichtung hat es sich die Traumapädagogik zum Ziel gesetzt, Wissen in Zusammenhang mit Traumata für den Arbeitsalltag mit traumatisch belasteten Kindern und Jugendlichen zu erschließen und weiterzuentwickeln (Weiß et al, 2016). Eine Reihe aktueller Beiträge zur Bedeutung des Milieus und dessen Qualitäten kommen daher aus dem Wissenschafts- und Handlungsfeld der

Traumapädagogik. Wilma Weiß (2016b, S. 23) nennt dazu u. a.²⁶ das *milieutherapeutische Konzept* nach Silke Gahleitner²⁷, die *Pädagogik des sicheren Ortes* nach Martin Kühn, die *Pädagogik der Selbstbemächtigung* nach Weiß und die *traumapädagogische Gruppenarbeit* nach Jacob Bausum, welche sogleich näher ausgeführt werden.

Gahleitner kommt bei ihrer historischen Recherche über die Ursprünge der Milieuthherapie zum Ergebnis, dass ungeachtet der disziplinären Herkunft des Milieubegriffs bei allen Konzepten das heilsame und entwicklungsförderliche Geschehen im Lebensalltag entscheidend ist. Das Leben in der Wohngemeinschaft soll jenes Zeitfenster im Leben der Betroffenen sein, in dem sie einerseits ihr erlittenes Leid bearbeiten und andererseits neue stabilisierende Erfahrungen machen können. Dazu braucht es demnach ein *pädagogisch-therapeutisches Milieu*, welches es in der Wohngemeinschaft zu gestalten gilt. Die Betonung darauf, dass die Therapie im Alltag stattfindet, weist auf die Abgrenzung zu Therapieformen hin, die ein dafür eigens hergestelltes Setting verwenden. Dieses Setting zeichnet sich meist durch einen bestimmten Ort und einen sehr eng begrenzten Zeitraum aus – so etwa in der Psychotherapie. Die Besonderheit der milieutherapeutischen Herangehensweise liegt folglich in der alltäglichen Verfügbarkeit und Gelegenheit des therapeutischen Wirkens (Gahleitner, 2013, 2017). Demnach beeinflusst alles Handeln im Alltag das Milieu, welches erst dann therapeutische Qualität bekommt, wenn jenes Handeln sich an der pädagogischen Idee orientiert, dass Probleme, Konflikte und Störungen „biografisch-verstehende Dimensionen enthalten und damit über die Arbeit im Alltag verstehbar und veränderbar sind“ (Gahleitner, 2017, S. 10). So betrachtet haben alle Faktoren in der Lebensumwelt der Kinder ein therapeutisches Potenzial, das über viele Stunden eines Tages hinweg in unterschiedlichster Form existiert; deshalb spricht Gahleitner (2017, S. 30) vom *pädagogisch-therapeutischen Milieu*. Diese Milieugestaltung umfasst sowohl zwischenmenschliche als auch strukturelle Facetten. Eine gesicherte materielle Versorgung – also Kleidung, Wohnen, Essen –, eine sinnhafte Alltags- und Freizeitgestaltung, die Möglichkeit, Freunde zu gewinnen, Wertschätzung,

²⁶ Die „Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für Pädagog/innen als institutioneller Auftrag“ nach Lang (2009) und „Traumapädagogik in der Schule“ nach Ding (2009) (Weiß, 2016b, S. 23), werden im Sinne der thematischen Eingrenzung hier nicht weiter behandelt.

²⁷ Auch wenn Gahleitner im Rahmen der Sozialpädagogik von Therapie spricht (siehe auch Pkt. 2.2.7) und damit die Disziplinengrenzen neuerlich verschwimmen, betrachte ich ihren fachlichen Beitrag zur Traumapädagogik für so relevant, dass nicht auf sie verzichtet werden kann. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, Gahleitners Erklärung zum Therapiebegriff ausführlicher zu diskutieren, sodass ich Interessierte auf ihre Werke verweise.

konstruktive Problemlösungsangebote usw. lassen sich als Eckpunkte eines *therapeutischen Milieus* beschreiben (Gahleitner, 2017). Prinzipiell werden in der Traumapädagogik positive Beziehungserfahrungen als zentral für die erfolgreiche Traumabearbeitung erachtet. Diese Beziehungserfahrung beinhaltet die exklusive Beziehung zu einer verlässlichen und konstanten Bezugsperson ebenso wie zu anderen Erwachsenen und Peers. Alle Konstellationen ergänzen einander und haben eine jeweils besondere Bedeutung für den Genesungsprozess (Weiß, 2016b, S. 27). So handelt es sich beim pädagogisch-therapeutischen Milieu daher um einen gemeinsamen Alltag in und mit der Wohngemeinschaft samt aller dort wirksamen therapeutischen Kräfte, die sich in hilfreichen und entwicklungsförderlichen Beziehungs- und Interaktionsprozessen manifestieren sollen. Die Gruppe der Bewohner und Bewohnerinnen erhält ihre Bedeutung etwa durch gemeinsames Kochen oder diverse Unternehmungen, die Gemeinschaft und Solidarität erfahrbar machen. Die Gruppe ist somit auch die Möglichkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit weiterzuentwickeln (Gahleitner, 2017, S. 72 f). Neben den genannten gemeinsamen Aktivitäten, in denen pädagogisch nutzbare Interaktionen stattfinden können, finden sich bei Gahleitner keine weiteren Hinweise, wie mit der Gruppe gearbeitet werden soll. Sie weist wohl darauf hin, dass viele Einrichtungen in ihren Konzepten Sequenzen von Gruppentherapie integrieren (Gahleitner, 2017, S. 72 f), sieht das offenbar lediglich als mögliche Option. Die Betonung liegt auf der Dyade zwischen Betreuer bzw. Betreuerin und Klient bzw. Klientin, innerhalb derer die Situationen des Alltags zur Bearbeitung der Traumata *biografisch-verstehend* genützt werden sollen.

Innerhalb milieutherapeutischer Konzepte der traumapädagogischen Praxis wurde der äußere sichere Ort²⁸ nach Kühn zu einer wichtigen Komponente. Die Idee *des sicheren Ortes* bedeutet, dass Kinder, die im Zuge ihrer Traumatisierung den Verlust ihres inneren Sicherheitsempfindens erfahren mussten, dieses durch „verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensraum- und Alltagsbedingungen“ (Kühn, 2013a, S. 33) wiedererlangen. Die Umwelt als sicher zu erfahren und – wieder oder auch erstmals – Vertrauen zu fassen, ist die Grundlage dafür, dass die Kinder und Jugendlichen ihre wohl wichtigen, zugleich aber oft schwierigen Schutzmechanismen und Überlebensstrategien allmählich nicht mehr benötigen. Kühn (2006 zit.n. Kühn, 2013a, S. 32) subsumiert seine Betrachtungen in der „Pädagogik des Sicheren Ortes“, welche drei Aspekte beinhaltet:

²⁸ Reddemann hat 2007 die Methode des „inneren sicheren Ortes“ geprägt, der zur Kontrolle negativer Gedanken dient (Weiß, 2016b, S. 24).

- die Gestaltung der Dialoge zwischen Kind und Pädagogen bzw. Pädagoginnen
- ein geschützter Handlungsraum für die Pädagogen und Pädagoginnen
- die (Wohn-)Einrichtung als sicherer Ort

Die Sozialpädagogen und -pädagoginnen sieht Kühn in der Rolle als „Sicherheitsbeauftragte“ (2013a, S. 33). Gleichzeitig macht er auf die Existenz „grauer Hierarchien“ innerhalb der Bewohner- und Bewohnerinnengruppe aufmerksam, in denen es zu verschiedenen Formen von Gewalt kommen kann und auf die die Sozialpädagogen und -pädagoginnen wenig Einfluss haben. Der erforderliche und zweckmäßige Weg, dem etwas entgegenzusetzen, besteht in der Stärkung des Individuums durch Partizipationserfahrungen innerhalb installierter Beteiligungsstrukturen in der Einrichtung (Kühn, 2013b, S. 145 f). Auch hier wird der methodische Fokus primär auf das Individuum gelegt; die Gruppe hat mehr den

Eine korrigierende Gruppenatmosphäre	
<i>Reagiert auf ...</i>	<i>mit ...</i>
Geheimhaltungssystem	– offener, direkter Kommunikation – Enttabuisierung von elterlicher Gewalt und von sexueller Gewalt
Schuld	– Entlastung
Angst	– Sicherheit
Willkür	– Transparenz, klaren Strukturen
Ohnmacht, Objekt	– Mit- und Selbstbestimmung
Verstecken von Gefühlen	– Akzeptanz der Gefühle, Möglichkeiten der Abreaktion
Aufbau von Spannung	– spannungsmindernden Aktivitäten
Beziehungslosigkeit	– Beziehungsangebot
Isolation	– Gruppenerfahrung
traumatische Erfahrungen	– Schutz vor Wiederbelegung durch Stopps bei posttraumatischen Spielen – Einüben von Entspannungsverfahren
Erstarrung	– künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten – selbstbestimmten Körpererfahrungen

Abbildung 2.2 Die korrigierende Gruppenatmosphäre (Weiß, 2016b, S. 25)

Charakter einer potenziellen Bedrohung als den einer entwicklungsfähigen Ressource. Die Wohngemeinschaft als sicherer Ort erfordert daher eine „korrigierende Gruppenatmosphäre“ (Weiß, 2013a, S. 172). Diese meint eine Umgebung, welche eine sehr offene Kommunikation erlaubt, die weder das Thema Gewalt tabuisiert noch die mit dem/den traumatischen Ereignis(sen) und den Folgen einhergehende Scham und Isolation (Bausum, 2016; Weiß, 2013a). Die folgende Tabelle stellt die besonderen Reaktionen in einer idealtypischen Gruppenatmosphäre dar (Abbildung 2.2):

Auch Marc Schmid (2013b) hat eine tabellarisch gegliederte Gegenüberstellung einer traumatisierenden Umwelt versus eines förderlichen traumapädagogischen Milieus erarbeitet (Abbildung 2.3):

Traumatisierendes Umfeld	Förderliches traumapädagogisches Milieu
<ul style="list-style-type: none"> ● Unberechenbarkeit ● Einsamkeit/Isolation ● Nicht gesehen, nicht beachtet, nicht gehört werden ● Geringschätzung ● Bedürfnisse missachtet ● Ausgeliefert sein – andere bestimmen absolut über mich ● Abwertung und Bestrafung ● Keine adäquate Förderung – häufige Überforderungs- oder Unterforderungssituationen ● Leid 	<ul style="list-style-type: none"> ● Transparenz/Berechenbarkeit ● Beziehungsangebote ● Beachtet werden/wichtig sein ● Wertschätzung (auch der individuellen Besonderheit) ● Bedürfnisorientierung ● Mitbestimmen können – Partizipation an Entscheidungen ● Ermutigung und Lob ● Individuelle, dem Entwicklungsstand entsprechende Förderung ● Freude

Abbildung 2.3 Das traumatisierende Umfeld und das förderliche traumapädagogische Milieu (Schmid, 2013b, S. 57)

Kühn betont die Bedeutung der Partizipation als Teilaspekt eines sicheren Ortes, als eine heilsame Erfahrung des Mitbestimmens anstelle des Ausgeliefertseins (Kühn, 2013b, S. 138 ff). Ebenso Weiß, die auf die Notwendigkeit hinweist, der *Selbstbemächtigung* in der Traumapädagogik einen bedeutsamen Platz zu verleihen, um der erlebten traumatisierenden Ohnmachtserfahrung der Kinder und Jugendlichen neue positive Erfahrungen gegenüberzustellen. Zum Objekt der Bedürfnisse anderer missbraucht, ist die Erfahrung, ein selbstwirksames Subjekt zu sein, von grundlegender Heilkraft. „Die Möglichkeiten, ein selbstbemächtigtes Subjekt zu sein, bestimmen sich durch die individuelle und die gesellschaftliche Situation“ (Weiß, 2016a, S. 93). So gilt es, unter diesem Aspekt

in der Wohngemeinschaft ein Milieu zu gestalten, in dem sich die Menschen ihrer selbst bemächtigen können, in dem sie sich als selbstbestimmt handelnde Personen, als eingeladen, zugelassen, unterstützt und bestätigt erfahren können. Der Selbstwert eines Menschen ist davon abhängig, wie wirksam er sich im sozialen Kontakt erlebt, was wiederum zurückwirkt auf seine Selbstakzeptanz und sein Selbstvertrauen – letztlich handelt es sich um einen zirkulären Prozess (Weiß, 2013b, S. 167).

Die Arbeit an der Selbstbemächtigung umfasst eine Reihe individueller Themen, die durch ein förderliches Milieu unterstützt werden können:

- „die Förderung des Selbstverstehens
 - die Unterstützung der Selbstakzeptanz
 - die Sensibilisierung für Körperempfindungen und Gefühle
 - die Förderung der Selbstregulation
 - die Förderung der Körperwahrnehmung“
- (Weiß, 2013b, S. 169).

Unterstützend und ermöglichend auf dem Weg zur Selbstbemächtigung ist dabei ein auf Empowerment und Partizipation (siehe Pkt. 2.2.4) ausgerichtetes Milieu. Viele in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften lebende Kinder und Jugendliche haben massive Kontrollverluste erfahren, weshalb die Beteiligung und Mitbestimmung zu den wichtigsten Bedingungen seelischer Gesundheit (BAG Traumapädagogik, 2011) zählen. Die Erfahrung, durch eigenes Handeln gewünschte Ergebnisse zu erzielen, erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung, die bei traumatisierten Menschen besonders schwach ausgeprägt oder nahezu gar nicht vorhanden ist (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der gesamte Themenkomplex von Selbstbemächtigung, Empowerment und Partizipation stellt die Individualentwicklung in den Vordergrund; die Gruppe als Ganzes bleibt auch hier wieder stark im Hintergrund.

Bausum erweitert mit der *traumapädagogischen Gruppenarbeit* diese weitgehend individualpädagogisch durch traumapädagogische Handlungskonzepte, die an einem dyadischen Setting ausgerichtet sind. Er legt dabei den Fokus auf die Gruppenarbeit, indem er sich mit den spezifischen Umständen der Gruppe im traumapädagogischen Kontext beschäftigt. Die möglichen Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen wurden bereits unter Pkt. 2.1.7 angesprochen. Die traumapädagogische Gruppenarbeit steht dabei in direktem Bezug zum Konzept des sicheren Ortes und zur Pädagogik der Selbstbemächtigung. „Die Gruppe soll ein soweit als möglich sicherer Ort sein, an dem alle gemeinsam, aber auch jede/r für sich einen Zugang zur Selbstbemächtigung haben kann,

der durch die [...] Pädagog/innen begleitet wird“ (Bausum, 2016, S. 305). Die traumabedingten Übertragungsphänomene Trigger, Flashbacks und Manipulationsaktivitäten der Kinder und Jugendlichen sind in regelmäßigen standardisierten Gruppenreflexionen zu thematisieren und auf ihre Wirkung in der Gruppe hin zu betrachten (Bausum, 2013, S. 178 ff). Auf diese Art kann es den Bewohnern und Bewohnerinnen gelingen, „Toleranz, Anteilnahme und Empathie zu erfahren, aber auch anderen zu geben [...] und sich selbstwirksam in sozialen Kontakten zu erleben“ (Bausum, 2016, S. 307). Bausum führt das Beispiel einer Triggersituation an, welches deutlich macht, wie wichtig und hilfreich diese Reflexionen sein können:

Alexander entdeckt, dass wenn Laura im Badezimmer ist und er an der Türklinke rüttelt, Laura voller Angst zu schreien beginnt. Alexander hat viel Spaß dabei, ohne zu bedenken, was das für Laura bedeutet (Bausum, 2013a, S. 192).

Für das Milieu in der Gruppe als sicherer Ort ist es wichtig, dass Alexander und alle anderen Bewohner und Bewohnerinnen verstehen können, dass so ein Geschehen für Laura qualvoll ist und die Atmosphäre in der Gemeinschaft negativ beeinflusst. So haben auch Rückmeldungen der Kinder und Jugendlichen untereinander einen viel höheren Stellenwert, als wenn diese von den Pädagogen und Pädagoginnen kommen. Ebenso ermöglichen es diese Gruppenreflexionen, eigene Gefühle und Meinungen zu verbalisieren sowie Konflikte zu klären (ebd., S. 195). Solche Reflexionsprozesse müssen von den Pädagogen und Pädagoginnen begleitet und moderiert werden. Es braucht dazu jedoch Vertrauen und Sicherheit, was sich erst allmählich entwickeln kann und stets störanfällig ist (Bausum, 2016, S. 310). Diese regelmäßigen und moderierten Reflexionsgruppen ermöglichen, dass das seines Erachtens traumabedingte Verhalten und Erleben der Betroffenen auf ihre Wirkung in der Gruppe hin thematisiert werden kann. Auf diesem Weg soll sich individuelle Sozialkompetenz wie Toleranz, Anteilnahme und Empathie verbessern und so die Gruppe funktionaler werden. Auch wenn Bausum die Gruppenarbeit in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung stellt, scheint die Motivation dafür von der Notwendigkeit, etwas Negatives zu verhindern, bestimmt zu sein. Der Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist das individuelle traumabedingte dysfunktionale Verhalten der Kinder oder Jugendlichen, aus dem zahlreiche Bedrohungen für die Funktionalität der Wohngemeinschaft resultieren. Bausums traumapädagogische Gruppenarbeit zielt daher direkt auf den Veränderungsbedarf des Individuums und setzt nicht auf die indirekte Veränderung des Verhaltens durch die Arbeit mit der Gruppe als Gesamtes. Aus Bausums Veröffentlichungen (2013a, 2013b, 2013c, 2016) geht leider nicht genau hervor, auf

welcher theoretischen Basis er eine Gruppe betrachtet und versteht – ein gruppendynamisches Theoriefundament scheint aber nicht die Grundlage zu sein, vielmehr die Vorstellung, eine funktionale Gruppe sei die Summe funktionaler Individuen. Die Dominanz des individualpädagogischen Fokus in der Traumapädagogik zeigt sich auch darin, dass es selbst bei der Förderung von Empowerment und Partizipation ausschließlich darum geht, das Individuum zu stärken – eine Stärkung der Gruppe wird nicht in Erwägung gezogen.

Als nächste und letzte Bezugsquelle für die Darstellung der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum wird auf Klaus Mollenhauer zurückgegriffen. Seine Erkenntnisse darüber, was für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtig ist, entsprechen im Kern den Erkenntnissen der Traumapädagogik bzw. umgekehrt. Im Grunde ist alles, was in Bezug auf traumatisierte Kinder und Jugendlichen gesagt wurde, allgemein gültig und generalisierbar. Sehr Interessant sind die von ihm herausgearbeiteten Handlungskonsequenzen in Bezug auf die fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz.

2.3.3 Primäre Bedürfnisse und die fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz

Mollenhauer gilt als einer der großen Theoretiker und Leitfiguren der modernen Sozialpädagogik, dessen Einfluss bis in die Gegenwart reicht (Engelke et al., 2018, S. 354 ff). Er versucht, die Bedingungen zu fassen, „die eine normale Existenz in ihrem ganzen Variantenreichtum überhaupt erst ermöglicht“ (Mollenhauer, 1993, S. 57). Damit bringt er eine Sichtweise ein, die für die Gestaltung der Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum sehr bedeutend ist. Er unterteilt dabei die menschlichen Grundbedürfnisse in *primäre Bedürfnisse der biologischen Existenz* und *fundamentale Erfahrungen der humanen Existenz*. Letztere erachtet er als konstituierende Bedingung der Humanität an sich (ebd., 1993, S. 60). Primäre Bedürfnisse der biologischen Existenz sind demnach:

- Nahrung
 - geschlechtliche Befriedigung
 - Sicherheit (Abwesenheit von Furcht)
 - Schutz (Wohnung und Kleidung)
- (ebd., 1993, S. 59)

Ausreichend Nahrung und Schutz, verstanden als Wohnung und Kleidung, sind in österreichischen Wohngemeinschaften gesichert. Der pädagogische Umgang mit dem Bedürfnis nach bzw. die Möglichkeiten geschlechtlicher Befriedigung entsprechen in den Wohngemeinschaften offenbar dem aktuell gesellschaftlich üblichen Spektrum. Im Sonderbericht der Volksanwaltschaft hinsichtlich der Rechte von Kindern in öffentlichen Einrichtungen werden keine Mängel erwähnt (Volksanwaltschaft, 2017). Wie ebenfalls unter Punkt 2.1.7.2 erläutert wurde, kann jedoch das primäre Bedürfnis nach Sicherheit in Wohngemeinschaften nur eingeschränkt abgedeckt werden. In der Praxis ist es nicht möglich, jedes Zusammentreffen der Bewohner und Bewohnerinnen an jedem Ort, zu jeder Zeit zu kontrollieren und korrigierend zu steuern. In der Rolle als Sicherheitsbeauftragte (siehe Pkt. 2.3.2), wie Kühn (2013a, S. 33) es formuliert, ist die Überforderung und das Scheitern der Pädagogen und Pädagoginnen mitangelegt. Sicherheit kann nach Mollenhauer nur dort entstehen, wo Erfahrungen der humanen Existenz gemacht wurden. Im Fall von vernachlässigten und/oder schwer geschädigten Kindern und Jugendlichen kann es sein, dass in einer Wohngemeinschaft solche Erfahrungen überhaupt zum ersten Mal gemacht werden. Dazu braucht es eine funktionale Gruppe (Pkt. 2.5.1), in der sich Sicherheit auch als Gruppenkultur entwickelt hat oder gemeinsam daran gearbeitet wird.

Mollenhauer (1993, S. 60 f) bezieht sich bei der Beschreibung der fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz auf Schenk-Danzinger (1953) und Bang (1958), die diese Erfahrungen folgendermaßen beschreiben:

- akzeptiert und gewollt sein
- von den Eltern beachtet werden (sprechen, spielen, loben und ermahnen)
- Interesse für alles von Seiten der Eltern, was das Kind tut und zeigen will
- Identifikation (Integration von Werten und Forderungen der Außenwelt, die über die Liebesbindung zu den Eltern gelingt)
- einbezogen sein in eine echte, konfliktfreie Gemeinschaft, die Schutz bietet
- adäquater Unterricht
- akzeptiert und einbezogen werden in eine Gemeinschaft von Gleichaltrigen
- sinnvolle, den Kräften, Fähigkeiten und Interessen entsprechende Übernahme von Aufgaben des Erwachsenenlebens
(Schenk-Danzinger, 1953 zit. n. Mollenhauer, 1993, S. 60 f)
- Kontakt und Liebe
- Zärtlichkeit
- Anerkennung
- Dazugehörigkeit und Geborgenheit
- Unabhängigkeit und Selbstständigkeit

- Sicherheit
(Bang, 1958, S. 35 ff)

Die Differenzierung erachtet Mollenhauer als besonders wichtig: So seien die primären Bedürfnisse dadurch gekennzeichnet, dass deren Nichtbefriedigung zu Äußerungen des Mangels führten. Eine Aussage, der in Zusammenhang mit Traumatisierungen allerdings nur bedingt zugestimmt werden kann. Es mag wohl für die primären Bedürfnisse Nahrung oder Schutz vor Witterung gelten; hinsichtlich der Abwesenheit von Furcht stellt sich die Situation mitunter anders dar. Allzu oft werden Gewalterfahrungen und Bedrohungen von den Opfern verschwiegen, um sich keiner weiteren Gewalt auszusetzen, oder münden als Stressreaktion in einen Zustand der Lähmung. „In diesem im englischen Sprachraum auch als ‚No Flight – No Fight – Freeze‘-Situation bezeichneten Zustand des ‚inescapable shock‘, bleibt nur noch äußere und innere Erstarrung, die sich als Lähmung vieler Funktionen zeigt [...] dem (sic!) eigentlichen Totstellreflex“ (Besser, 2013, S. 46).

Für die Situation in einer Wohngruppe ist hervorzuheben, dass das Ausbleiben fundamentaler Erfahrungen der Humanität hingegen *still* zu einem pathologischen Bild führt. Mollenhauer betont, dass die fundamentalen Erfahrungen der Humanität nicht wichtiger sind als die biologischen Bedürfnisse – sie sind jedoch sehr viel gefährdeter. Zum einen weil eben ein Mangel derselben nicht unmittelbar artikuliert wird und zum anderen das Bedürfnis nach fundamentalen Erfahrungen erst im *erzieherischen Akt* hervorgebracht wird, also im Prozess des Heranwachsens und des Erfahrens desselben (Mollenhauer, 1993, S. 61), und nicht bereits biologisch bedingt angelegt ist. Folglich sollte eher angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben, diese auch nicht einfordern und daher auf eine *unaufgeforderte Aktivität der Umwelt* angewiesen sind, was einen sehr wesentlichen Eckpfeiler eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums markiert. Bemerkenswert ist, dass sich mit den beiden Punkten – *einbezogen sein in eine echte, konfliktfreie Gemeinschaft, die Schutz bietet* sowie *akzeptiert und einbezogen werden in eine Gemeinschaft von Gleichaltrigen* – der Kreis der relevanten Personen explizit erweitert und die Bedeutung der Gruppe markiert wird. Jedoch ist auch bei anderen Aspekten die Gruppe implizit angesprochen: Kontakt, Liebe, Anerkennung, Geborgenheit etc. sind Erfahrungen, die innerhalb der Peergroup genauso wichtig sind und mit zunehmendem Lebensalter der Kinder und Jugendlichen an Bedeutung gewinnen.

2.3.4 Zwischenresümee

In diesem Kapitel wurden qualitative Merkmale einer Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum erarbeitet. Auch wenn die Milieuthherapie nach Bettelheim und Redl auf ein mittlerweile überholtes medizinisch-therapeutisches Paradigma zurückgeht, wird darin erstmals die pädagogische Wirksamkeit und Bedeutung des Milieus und des Alltags einer Wohneinrichtung erkannt und beschrieben. In den 1990er Jahren werden die Milieuanforderungen an eine Wohngemeinschaft mit der Traumapädagogik weiter ausgearbeitet (Weiß, 2016b, S. 20). Die Kinder und Jugendlichen sollen in der Wohngemeinschaft verlässliche, konstante und positive Beziehungserfahrungen machen sowie die Wohngemeinschaft als einen sicheren Ort erleben; ebenso sind Erfahrungen der Selbstbemächtigung von zentraler Bedeutung. Nach Mollenhauer soll die Wohngemeinschaft ein Ort sein, an dem neben der Befriedigung der primären Bedürfnisse auch fundamentale Erfahrungen der humanen Existenz gemacht werden. Diese Erfahrungen sind die Grundlage dafür, dass Menschen in der Lage sind, einander auch Sicherheit zu geben. Fundamentale Erfahrungen der humanen Existenz, z. B. in eine Gruppe einbezogen zu sein, akzeptiert zu werden, Anerkennung und Geborgenheit zu erleben etc., sind in der Wohngemeinschaft nach Mollenhauer sowohl für die Erwachsenen als auch die Bewohner- und Bewohnerinnengruppe relevant. In einem sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum muss gerade deshalb proaktiv darauf geachtet werden, dass solche Erfahrungen, die vielen Menschen in ihrem bisherigen Leben verwehrt geblieben sind, integraler Bestandteil einer Kultur des Zusammenlebens werden, weil deren Mangel kaum artikuliert wird.

Was die Bewohner- und Bewohnerinnengruppe betrifft, ist festzuhalten, dass in den historischen Quellen des therapeutischen Milieus von Bettelheim und Redl die Gruppe wohl als Kontextfaktor eine Rolle spielt, ohne jedoch dabei direkt in konzeptioneller Absicht eingesetzt zu werden. Ähnlich in der Traumapädagogik; hier findet die Gruppe Erwähnung, scheint aber ebenso eher hauptsächlich ein reizauslösender Kontextfaktor und Themenlieferant für eine individualpädagogisch ausgerichtete Einzelfallarbeit zwischen Klient bzw. Klientin und Sozialpädagoge bzw. Sozialpädagogin zu sein. Nach Kühn (2013, S. 33) hat das Fachpersonal in der Rolle als Sicherheitsbeauftragter wenig Möglichkeiten, auf die negativen Kräfte der Gruppe einzuwirken. Der Weg aus der Misere wird in der Stärkung des Individuums gesucht; die Gruppe als Ressource wird nicht in Erwägung gezogen. Bausum rückt die Arbeit mit der Gruppe ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit. In regelmäßigen Reflexionen sollen sich die Gruppenmitglieder der Wirkung ihrer einander belastenden und schädigenden Verhaltensweisen bewusstwerden.

So folgt seine Gruppenarbeit letztlich ebenso einem individualpädagogischen Ansatz, der dazu dient, die von den Individuen der Gruppe ausgehenden Störungen zu bewältigen. Sowohl in der Milieuthherapie als auch in der Traumapädagogik wird die Gruppe lediglich als Auslöser von Emotionen, die sich für pädagogische Zwecke nutzen lassen, gesehen; als Lern-, Erfahrungs- und Trainingsfeld der Individuen, deren destruktives Potenzial von den Betreuungspersonen als Sicherheitsbeauftragte unter Kontrolle gebracht werden muss. Die Gruppenarbeit richtet sich also stark an der Dysfunktionalität der einzelnen Gruppenmitglieder aus; die Gruppe als Ganzes in einer konzeptionellen Absicht zu entwickeln und einzusetzen, ist auch in den aktuellen traumapädagogischen Konzepten nicht erkennbar. Methodisch steht die individualpädagogische Arbeit in der Dyade von Betreuungsperson und Klient bzw. Klientin im Vordergrund.

Auch wenn die Gruppe der Bewohner und Bewohnerinnen als Ganzes – und nicht nur als Summe ihrer Individuen – in den hier vorgestellten Theorien weitgehend eine untergeordnete Rolle spielt, werden die erforderlichen Qualitäten der Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum und somit die Funktionalität einer Wohngemeinschaft von allen dort lebenden oder arbeitenden Menschen beeinflusst und mitgestaltet – und nicht nur von den Betreuungspersonen, sondern eben auch von der Bewohner- und Bewohnerinnengruppe und ihrer Dynamik. Das wiederum wirft die Frage auf, welche methodische Vorgehensweise diesem Umstand gerecht wird?

Im folgenden Kapitel wird der über die bisherigen Schilderungen hinausgehende Eigenwert von Gruppen und Peerbeziehungen für Kinder und Jugendliche besprochen und im Anschluss daran untersucht, welchen Stellenwert die Gruppenarbeit aktuell in der Sozialpädagogik einnimmt.

2.4 Gruppen und Gruppenarbeit in der Sozialpädagogik

Auch wenn die Erziehung in einer Wohngemeinschaft einen steten Wechsel von Einzelfall- und Gruppenarbeit erfordert (Jordan et al., 2015, S. 215 f), bietet die Arbeit mit der Gruppe ein besonders reiches und vor allem alternativloses Lern- und Erfahrungsfeld. Gruppen in der Erziehungshilfe sollten daher Orte sein, in denen es möglich ist, mit und von anderen Heranwachsenden und Erwachsenen zu lernen. Orte, in denen Sicherheit, Partizipation und Verlässlichkeit garantiert sind, die attraktiv und geschützt sind vor der Willkür und Unberechenbarkeit Erwachsener und anderer Jugendlicher, wie sie die Kinder und Jugendlichen in anderen Lebenswelten oft erfahren müssen (Freigang et al., 2018, S. 160 f).

Der in den Qualitätsstandards des Landes OÖ zum Ausdruck gebrachte Auftrag an sozialpädagogische Wohngemeinschaften spricht der Gruppe eine hohe Bedeutsamkeit zu (siehe Pkt. 2.1.5). Das folgende Kapitel widmet sich zuerst der Bedeutung einer Gruppe und der Peerbeziehungen. Anschließend wird der aktuelle Entwicklungsstand der sozialen Gruppenarbeit als Methode in der Sozialpädagogik geschildert.

2.4.1 Die Bedeutung einer Gruppe und der Peerbeziehungen

Prinzipiell haben die Fachkräfte den Aufbau der Beziehungen unter den Kindern und Jugendlichen zu fördern und als soziale Erfahrungsräume zu gestalten. Das ist eine zentrale Voraussetzung, um Gemeinschaftsfähigkeit zu entwickeln, was einer zentralen Sozialkompetenz entspricht (Hartwig et al., 2015, S. 20) und wofür sich die Gruppe der Gleichaltrigen besonders eignet (Bausum, 2013b, S. 175). Die Entwicklung von der Kindheit hin zur Jugend ist davon gekennzeichnet, dass die Beziehungen zu den Peers an Bedeutung gewinnen, während die zu den Erwachsenen sinken (Behnisch et al., 2013, S. 42 ff; Freigang et al., 2018, S. 54). Bei der Entwicklung der Identität des Individuums spielt die Gruppe eine bedeutende Rolle; die Sozialisationsbedeutung der Peers liegt darin, sich zu erproben, selbst zu erkennen und zu definieren (Freigang et al., 2018, S. 54; Winkler, 2003, S. 216). Der Fachdiskurs pendelt etwas in der Gewichtung, die der Bedeutung aber auch der Realisierung der jeweiligen Beziehungskonstellation beigemessen wird. Einerseits wird betont, dass die Beziehung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und den Erwachsenen der Anlass – oder die Anregung – des Lernens und der Entwicklung ist (Rätz et al., 2014, S. 62), andererseits wird unter dem Begriff der *Positiven Peerkultur* (Opp et al., 2009) auf die maßgebliche Bedeutung des Lernens innerhalb der Peergroup verwiesen. Für eine Fokusverlagerung spricht insbesondere bei Jugendlichen, dass die Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft oft während der Pubertät erfolgt. Dieser Lebensabschnitt ist bekanntlich davon geprägt, dass sich das Bindungsinteresse eher an Gleichaltrigen ausrichtet und weniger an Erwachsenen. Für die Entwicklung der Identität spielt die Zugehörigkeit zu und die Identifikation mit einer Gruppe eine wichtige Rolle (Freigang et al., 2018, S. 54), sodass es für die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen tendenziell schwierig sein mag, starke emotionale Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen und so Einfluss auf die Jugendlichen zu gewinnen (Schmid, 2013a, S. 40). Die Abgrenzungs- und Autonomiebestrebungen gegenüber Erwachsenen einerseits und der Wunsch nach Orientierung andererseits sind in der Praxis stets als Störfaktor mitzudenken

(Meurer, 2010). Schwabe (1994, S. 335) meint, dass der Peerbeziehung immer der Vorrang zu geben und das Bild von der Beziehungsarbeit grundsätzlich zu sehr an der Beziehungsdichte einer Familie orientiert sei, was in der sozialpädagogischen Realität jedoch nicht aufrechtzuerhalten sei. Sobald das Dienstverhältnis eines Sozialpädagogen oder einer Sozialpädagogin beendet ist, endet auch die Beziehung zum Klienten bzw. zur Klientin. Angesichts hoher Personalfuktuation, eines schlechten Personalschlüssels und folglich der Turnusdienste einer geringen Personenkontinuität gewinnen die Beziehungen zwischen den Bewohnern und Bewohnerinnen an Bedeutung (Hartwig et al., 2015, S. 22). Tatsächlich können aus den Peerbeziehungen weit über die Aufenthaltszeit in der Wohneinrichtung hinausgehende langjährige Bindungen entstehen, was für die Beziehung zu den Betreuungspersonen auszuschließen ist. Ebenso wird den Kindern- und Jugendlichen früher oder später bewusst, dass es sich bei der Beziehung zu den Betreuungspersonen um eine professionelle und somit bezahlte Beziehung auf Zeit handelt, womit der Beziehung zwischen Betreuer bzw. Betreuerinnen und Klienten bzw. Klientinnen eine strukturell bedingte Unglaubwürdigkeit anhaftet (Schwabe, 1994, S. 335). Frei von jeglicher professioneller Intention hat die Akzeptanz und das Verstandenwerden innerhalb der Peers daher einen besonders hohen Stellenwert (Konopka, 1978, S. 126).

Auch einige der von Yalom (2003) erforschten therapeutischen Wirkfaktoren in der Gruppenpsychotherapie können im Rahmen einer Wohngruppe sozialpädagogisch wirksam angeregt und ermöglicht werden.²⁹ Anhand drei dieser Wirkfaktoren wird das Potenzial einer Gruppe exemplarisch dargestellt: der *direkte Rat*, der *Altruismus* und die *Universalität des Leidens*.

- Der von Gruppenmitgliedern erteilte *direkte Rat* ist inhaltlich oft gar nicht so nützlich; die sozialpädagogische Wirkung wird dadurch erzielt, dass der Prozess des Ratgebens gegenseitige Anteilnahme und Interesse zum Ausdruck bringt. Auf Seite der Ratgebenden kann sich deren Selbstachtung und Selbstwert stärken, indem sie die Erfahrung machen, dass selbst *sie*, die von sich meinen, kaum etwas Wertvolles zu bieten zu haben und anderen oft eine Last sind, wichtig und bedeutsam sein können (Yalom, 2003, S. 31 f). Darüber hinaus haben die Aussagen, Meinungen oder Ratschläge von anderen Klienten und Klientinnen eine viel gewichtigere Bedeutung als die des Experten und der

²⁹ Diese hier vorgestellten Wirkfaktoren sind ein Beispiel dafür, wie ein und dieselbe Intervention sowohl therapeutisch als auch als sozialpädagogisch genutzt werden kann.

- Expertinnen. Die Peers repräsentieren viel mehr die reale Welt; ihre Äußerungen werden häufig als spontaner, unmittelbarer und weniger als wohlwollend professionell intendiert gewertet (ebd., S. 32)
- Zum Wirkfaktor des *Altruismus* sagt Yalom: „Die beste Methode, einem Menschen zu helfen, sei die, sich von ihm helfen zu lassen. Menschen brauchen das Gefühl, gebraucht zu werden und nützlich zu sein“ (ebd., S. 33)
 - Der Wirkfaktor der *Universalität des Leidens* stellt sich dann ein, wenn die Betroffenen sich gegenseitig ihr Leid oder ihre Probleme schildern können und dabei die Erfahrung machen, mit diesen Belastungen nicht alleine zu sein (ebd., 2003, S. 25 f).³⁰ Wie in Abschnitt 2.1.7 beschrieben, sind die Vorgeschichten der Kinder und Jugendlichen von großem Leid geprägt. Sich mit Gleichbetroffenen darüber auszutauschen, sich anzuvertrauen, um schließlich von diesen bestätigt und akzeptiert zu werden, verringert das Gefühl der Einzigartigkeit und führt so zu großer Erleichterung. Die Kinder und Jugendlichen treffen außerhalb der Wohngruppe oft mit anderen zusammen, die ihre tragischen Erfahrungen weder teilen noch nachvollziehen können. Darüber hinaus sind psychosoziale Probleme und Schwierigkeiten wie Armut, Schulden, Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, psychische Erkrankungen von Eltern etc. äußerst schambesetzt und stigmatisierend und werden daher meist verborgen und verleugnet. Das Gleiche gilt für die Tatsache, in einer Wohngemeinschaft als *Heimkind* leben zu müssen

In diesen hier nur kurz beschriebenen Wirkungen finden sich interaktive Qualitäten eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraumes, die sowohl in der Traumapädagogik und als auch bei Mollenhauer (siehe Pkt. 2.3.2 bzw. 2.3.3) als zentral erachtete Erfahrungen beschrieben werden. Damit das in einer Wohngruppe möglich ist, braucht es nicht nur die methodische Kompetenz der Betreuungspersonen, diese Wirkfaktoren zu aktivieren, sondern auch eine Gruppe, die im Sinne der Koproduktion (siehe Pkt. 2.2.6) aktivierbar ist. Um die Frage zu beantworten, wie das gelingen kann, wendet sich der nächste Abschnitt zunächst der sozialen Gruppenarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit zu.

³⁰ Hinsichtlich der Abgrenzungsthematik von Therapie und Sozialpädagogik sollte an dieser Stelle auch deutlich geworden sein, dass jene von Yalom als therapeutisch bezeichneten Wirkfaktoren ebenso als sozialpädagogische Wirkfaktoren benannt werden können. Um diese zu ermöglichen, muss eine Gruppe als Ressource verstanden und aktiviert werden. Dazu bedarf es einer an keine spezielle Profession gebundene allgemeine methodische Kompetenz, mit Gruppen zu arbeiten.

2.4.2 Die soziale Gruppenarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit

Bevor in diesem Abschnitt die soziale Gruppenarbeit als Methode behandelt wird, zuerst noch ein weiterer Exkurs zu den Begriffen *Methoden, Verfahren/Techniken* in der Sozialen Arbeit, welcher an den Exkurs *Theorien und Konzepte* unter Pkt. 2.2.2 anschließt. Danach folgt eine Schilderung der aktuellen Bedeutung sozialer Gruppenarbeit in Theorie und Praxis der Sozialpädagogik sowie einer Verhältnisbestimmung der sozialen Gruppenarbeit, der Gruppenpädagogik und der Gruppendynamik.

2.4.2.1 Exkurs: Methoden, Verfahren/Techniken

Methoden sind konstitutive Teilaspekte von Konzepten, die in Wechselwirkung zueinander stehen (Geißler & Hege, 2001, S. 24 f) und somit auf einem mittleren Abstraktionsniveau anzusiedeln sind. Sie werden auch als Theorien *in der Sozialen Arbeit* bezeichnet und sind konkreter als Konzepte, aber eben doch abstrakter als Verfahren und Techniken. Ein Konzept lässt sich als Rahmung einer Methode verstehen und die Methode stellt wiederum die Rahmung konkreter Verfahren und Techniken dar (Hansbauer, 2016, S. 987). Stimmer (2012, S. 25) meint, Methoden seien „mehr oder weniger differenzierte, planbare, geregelte und zielorientierte sowie konsequent und reflektierend zu verfolgende ‚Wege‘ des Problemlösens“. Günder (2015, S. 195) erklärt, dass ein Vorgehen erst dann zur Methode würde, wenn dieses „planmäßig, regelmäßig, zielgerichtet und unter professionellen Inhalten und Rahmenbedingungen stattfindet“. Auch Kreft und Müller (2017, S. 21) schließen sich dieser Definition an. Galuske hat in seinem Klassiker *Methoden der Sozialen Arbeit* nach einer ausdifferenzierten Untersuchung des Methodenbegriffs abschließend eine Definition verfasst, die die diskutierten Aspekte integriert: „Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf die planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu prüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen, der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden“ (Galuske, 2013, S. 35). Methodengeleitetes Handeln hat jedoch nicht nur für Adressaten und Adressatinnen einen Nutzen, sondern dient auch den Professionisten und Professionistinnen als Sicherheit gebende generalisierbare Erwartung an das eigene Handeln (Schröer, Struck, & Wolff, 2016, S. 992). Wenig Einigkeit besteht im Diskurs darüber, was überhaupt als Methode bezeichnet werden kann. Was bei

Galuske (2013) als Methode definiert ist, bezeichnen Kreft und Müller (2017) als indifferenten Ordnungsversuch – mal eher Konzept, mal eher Verfahren. Final schlagen letztere vor, sich wieder auf die drei klassischen Methoden³¹ der Sozialen Arbeit zu beschränken. Der Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit im Sinne der „drei kommunikativen Grundmuster“ (Kreft & Müller, 2017, S. 22 f).

Die dritte Gliederungsebene sind *Verfahren und Techniken*. Diese sind als Einzelelemente einer Methode zu verstehen, bei denen es ebenso wichtig ist, das im Konzept definierte Ziel zu beachten. Der Zweck heiligt eben nicht immer die Mittel, sondern die Mittel – Verfahren und Techniken – beziehen ihre Legitimation aus der Methode und diese aus den übergeordneten Konzepten. Geißler und Hege (2001, S. 29) insistieren zurecht auf dieser Regel, denn „allzu oft wird dann die Technik als Ausweis von Kompetenz benutzt und relativ unabhängig von dem anstehenden Problem eingesetzt [...]. Dabei werden die Klienten zum Objekt der jeweiligen Verfahrenskompetenz des Sozialpädagogen gemacht“.

2.4.2.2 Die soziale Gruppenarbeit in der Theorie der Sozialpädagogik

Beim Studium der einschlägigen Literatur scheint eine weitgehende Einigkeit darüber zu bestehen, dass jede Form der Gruppenarbeit seit den 1980er Jahren einen massiven Bedeutungsverlust erfahren hat (Behnisch et al., 2013). „Es mangelt an reflektierten Konzepten sozialer Gruppenarbeit auf der Basis empirischer Analysen, die das Verstehen sowie die Gestaltung fördernder Gruppenprozesse in den Blick nehmen – und damit zugleich Reflexionsmodi für professionelles Handeln ermöglichen“ (Behnisch et al., 2013, S. 9). Gündler (2015) etwa widmet der Gruppenarbeit in der 5. Auflage seines Werks über die *Praxis und Methoden in der Heimerziehung* eine knappe Buchseite. Darüber hinaus kommt die Gruppe wohl implizit vor, eine gezielte Nutzung derselben zur Zielerreichung wird jedoch nicht behandelt. Der Abschnitt *Die Gruppe einbeziehen* erschöpft sich in der Feststellung, dass „die Reaktion der Gruppe [...] die pädagogische

³¹ Bis in die 1970er Jahre reichend, galt in der Sozialen Arbeit ein dreigliedriges Methodenverständnis, welches sich dabei auf die Differenzierung von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit beschränkte. Bereits Ende der 1960er Jahre wurden diesem Trio vor allem ein Mangel an theoretischer Fundierung, die Pathologisierung der Klienten und die unkritische Beflissenheit, Menschen an eine Gesellschaft anpassen zu wollen, die sie – konsequent gedacht – an deren Rand gebracht hat, ohne die gesellschaftlichen Pathologien selbst in Frage zu stellen, vorgeworfen (Galuske, 2013, S. 112 ff). Galuske (ebd., S. 168) differenziert in seinem mittlerweile in 10. Auflage erschienenen Klassiker *Methoden der Sozialen Arbeit* zweiundzwanzig Methoden, wobei die *soziale Gruppenarbeit* der Kategorie *gruppen- und sozialraumbezogene Methoden* zugeordnet ist.

Vorgehensweise sowie den pädagogischen Erfolg in der Tat nachhaltig beeinflussen [kann]“ (Günder, 2015, S. 210). Das ist überraschend wenig in einem Buch über die Praxis und Methoden der Heimerziehung. Schrapper (2015, S. 202 ff) kommt bei der Durchsicht von Standardwerken der Methodenlehre in der Sozialpädagogik zum Ergebnis, dass die Gruppenpädagogik nicht mehr behandelt wird. So schließen sich auch Behnisch, Lotz und Maierhof (2013, S. 27) der Aussage von Krüger (1999, S. 30) an, welcher das Fehlen einer systematischen, forschungsgesicherten und pädagogisch ausgearbeiteten Konzeption feststellt, sowie dem Appell von Schmid-Grunert (2002), die fordert, die soziale Arbeit mit Gruppen in der sozialarbeitswissenschaftlichen Methodenlehre voranzutreiben. Sieben Jahre später meint Schmidt-Grunert in der 3. Auflage ihres Buches, eine gesellschaftliche Renaissance der Gruppenarbeit zu erkennen. Sie attestiert eine „wiederentdeckte Akzeptanz der Arbeit mit Gruppen“ aufgrund der vielen Möglichkeiten, bildende, sozialisierende und resozialisierende Prozesse zu initiieren (Schmidt-Grunert, 2009, S. 14). Abweichend davon ist die Einschätzung von Hartwig, Kanz, Schone und Wutzke (2015, S. 23), wonach es an der Zeit sei, über eine Gruppenpädagogik nachzudenken, die den heutigen Bedingungen sozialpädagogischer Wohngemeinschaften entspricht.

Simon (2019, S. 11) erhebt, dass zwischen 2000 und 2018 beim Rezensionsdienst *socialnet.de* etwa 18.600 Themen zur Sozialen Arbeit besprochen wurden; lediglich 35 davon bezogen sich auf die Gruppenarbeit. Wie die hier vorliegende Arbeit zeigt, gibt es durchaus aktuelle Publikationen zum Thema, wie etwa die Bücher von Behnisch et al., 2013; Domann, 2020; Freigang et al., 2018; Hartwig et al., 2015; Simon & Wendt, 2019. Ferner lassen sich auch aus älteren Werken reichlich Hinweise für die Gruppenarbeit finden. Womöglich hat der Bedeutungsverlust aber auch mit einer gewissen Theoriefeindlichkeit zu tun, weil sich für die Pädagogen und Pädagoginnen vor Ort angesichts der zahlreichen praktischen Probleme die Nützlichkeit einer Theorie nicht immer gleich erschließt (Lempp, 2014, S. 21). Günder (2015) zeigt auf Basis zweier Studien auf, wie es um das Theoriewissen der pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in den untersuchten stationären Einrichtungen bestellt ist. „Eine Minderheit der Interviewten [...] war überhaupt nicht in der Lage, eine pädagogische Methode auch nur im Ansatz zu benennen“ (ebd., S. 195). „Relativ viele waren nicht in der Lage, Literatur zu den angewandten Methoden zu benennen“ (ebd., S. 197). „Viele der Interviewten konnten keinerlei Angaben zu den theoretischen Hintergründen ihrer Methoden machen“ (ebd., S. 198). Wurden die Einzelfallhilfe und die Gruppenarbeit als klassische Methoden genannt, erschienen sie eher inhaltlos, unspezifisch und konnten nicht mit speziellen, damit verbundenen Zielen beschrieben werden

(ebd., S. 195). Als Entschuldigung – offenbar gab es ein Unbehagen – wurden die ungünstigen Rahmenbedingungen für ein professionelleres methodisches Vorgehen genannt; gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass die pädagogische Beziehungsarbeit aber vorhanden sei (ebd., S. 198). Darin spiegelt sich auch meine Praxiserfahrung; viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sozialpädagogischer Einrichtungen sind mit hohem Engagement und viel Herz in diesem Berufsfeld tätig. Bedauerlicherweise ist aber zu beobachten, wie mangelnder Erfolg mit emotionalem Einsatz kompensiert wird und kaum eine kritische Reflexion des methodischen Handelns und dessen theoretischer Begründung zur Folge hat. Nicht selten führt das zur völligen Erschöpfung von Betreuungspersonen und in letzter Konsequenz zu einer hohen Personalfluktuation im Team, welche sich wieder negativ auf die Bindungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen auswirkt (Pkt. 2.1.7.2).

2.4.2.3 Die Praxis der sozialen Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit gilt an sich als Methodenklassiker in der Kinder- und Jugendhilfe und ist sowohl in der stationären, ambulanten als auch der mobilen Betreuungspraxis nahezu allgegenwärtig und ein häufig vorkommendes Setting – Wohngemeinschaften, Tagesgruppen, Krisengruppen, offene Kinder- und Jugendarbeit (Schmidt-Grunert, 2002, S. 56). Wenn manche bei der Gruppenarbeit von der vergessenen Selbstverständlichkeit sprechen (Hartwig et al., 2015, S. 11 ff), ist womöglich nur die Arbeit im Gruppensetting selbstverständlich, also lediglich die soziale Voraussetzung für die Verwendung der Methode, jedoch nicht die Methode an sich. Die Tatsache, mit einer Gruppe zu arbeiten, macht daraus jedoch noch kein professionelles methodisches Vorgehen. So weist Galuske (2013, S. 119 f) bezugnehmend auf Studien von Klüsche (1990) kritisch darauf hin, dass es bei den Praktikern und Praktikerinnen gerne zu einer Verwechslung von *Methode* und *Konstellation im Hilfeprozess* kommt. Die 1990 publizierte Studie zeigt, dass die untersuchten Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen tatsächlich kaum auf Methoden zugreifen (können), sondern mehr auf individuelle Arbeitsstile. Damit erklärt sich auch eine ausgeprägte Handlungsunsicherheit (Klüsche, 1990, S. 102). Winkler (2003, S. 215) beschreibt einen Typus der kollektiven Erziehung, welcher im Grunde auf die Dyade Erzieher bzw. Erzieherin und Zögling aufbaut. Dabei spielt es offenbar keine Rolle, ob mit einem einzelnen Kind oder mit mehreren Kindern gearbeitet wird. Die Dyade steht im Vordergrund und die Beziehungen der Kinder untereinander spielen kaum eine Rolle bzw. werden eher als Störung gedeutet. Auch wenn Erziehung in der Gruppe stattfindet, ist es nicht zwangsläufig Gruppenpädagogik bzw. Gruppenarbeit. „Man könnte sogar etwas überspitzt sagen, dass es zahlreiche Arrangements gibt, in denen

die Arbeit der Pädagogen dadurch erschwert ist, dass sie es nicht mit einem einzelnen Kind, sondern mit mehreren Kindern oder Jugendlichen gleichzeitig zu tun haben. Für diese Gleichzeitigkeit gibt es meist eine ökonomische [...], aber oft keine konzeptionelle Begründung“ (Freigang et al., 2018, S. 102). Insgesamt ist festzustellen, dass sich bei der methodischen Vorgehensweise vorwiegend „einzelfallorientierte Hilfeformen mit therapeutischen Elementen (in denen die Gruppe kaum eine Rolle spielt) als bevorzugte Instrumente der Sozialen Arbeit durch[gesetzt]“ haben (Wendt, 2019, S. 108). Der Gemeinschaft als Ganzem wird konzeptionell weder in der Theorie noch in der Praxis Aufmerksamkeit geschenkt (Schöne et al., 2013, S. 81). Auch König (2011, S. 287 f) attestiert berufsfeldübergreifend, dass die Arbeit in und mit Gruppen nach wie vor existiert, jedoch die Gruppenverfahren allmählich verschwinden. So finden wohl zahlreiche Behandlungen in der Gruppe statt, folgen aber dem Konzept der Einzeltherapie in der Gruppe. Vielleicht führt der gesellschaftliche Prozess der Individualisierung mit seinem Selbstoptimierungsdogma zwangsläufig zur „Individualisierung der sozialen Hilfen, mit dem Ziel, Menschen im Fall des biografischen oder sozialen Misslingens zu unterstützen“ (ebd., S. 108).

Bei den Ausführungen hinsichtlich der Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum (Pkt. 2.3) wird der Gruppe der Bewohner und Bewohnerinnen von den Anfängen der Milieuthherapie bis zur Gegenwart durchaus Bedeutung zugeschrieben. Die Gruppe jedoch mit einer konzeptionellen Absicht zu entwickeln und einzusetzen, ist selbst in den aktuellen traumapädagogischen Konzepten nicht vorgesehen. Mit der Gruppe wird in erster Linie dann gearbeitet, wenn es gilt, die von Gruppenmitgliedern ausgehenden Störungen zu bewältigen. Aus gruppenspezifischer Perspektive ist es überraschend, dass in der aktuellen Sozialpädagogik offenbar auf die Wissensbestände der Gruppendynamik und somit auf das Potenzial der Gruppe verzichtet wird.³² Der nächste Abschnitt widmet sich daher der Verhältnisbestimmung von sozialer Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik und Gruppendynamik.

2.4.2.4 Das Verhältnis von sozialer Gruppenarbeit, Gruppenpädagogik und Gruppendynamik

Die verschiedenen Begriffe und Formen der Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit zu systematisieren, zu ordnen und trennscharf zu definieren, fällt schwer (Galuske, 2013, S. 94) und hinterlässt eine gewisse Ratlosigkeit (Schmidt-Grunert, 2009, S. 56). Je nach historischen Wurzeln wird eher von Gruppenpädagogik oder

³² Eine historische Spurensuche, der Grund warum Lewin in der Pädagogik weitgehend unerwähnt und ungenutzt ist, findet sich bei Bogner (2017, S. 333–366).

sozialer Gruppenarbeit gesprochen. Der Begriff Gruppenpädagogik wird oft dann verwendet, wenn die Arbeit mit der Gruppe erzieherische Absichten verfolgt. Soziale Gruppenarbeit ist zwar ebenso von einer erzieherischen Intention geleitet, zielt aber eher „auf eine Gruppe von Menschen, die mit individuellen und sozial bedingten Beschädigungen leben müssen“ (Schmidt-Grunert, 2009, S. 62). Wendt (2019, S. 107) sagt zehn Jahre später, dass sich Gruppenpädagogik und soziale Gruppenarbeit seit den 1960er Jahren weder begrifflich noch konzeptionell kaum mehr unterscheiden. Professionshistorisch mögen hier mehr oder weniger feine Unterschiede existieren; für das praktische Handeln und für die Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum ist es weniger relevant (Simon, 2019, S. 25). „Heute versteht man unter Gruppenpädagogik die Anwendung gruppenspezifischer Konzepte im pädagogischen Kontext“ (ebd., S. 35). Dieses Zitat leitet über zur Frage nach dem Verhältnis von Sozialer Gruppenarbeit und Gruppendynamik. Manchmal wird diese als eine Methode der Gruppenpädagogik (Deller & Brake, 2014), manchmal als eine Traditionslinie der Sozialen Gruppenarbeit (Galuske, 2013), manchmal als etwas, das sich allmählich mit der Gruppenpädagogik vermischt hat (Behnisch et al., 2013), beschrieben. Oft wird sie auch als weiteres Konzept des sozialpädagogischen Handelns neben der Gruppenpädagogik (Geißler & Hege, 2007) oder als Wendepunkt in der Gruppenpädagogik durch „die Ergänzung des mentalen Fokus [sic!] des didaktischen Nachdenkens um die emotionale Dimension von Lehr-Lern-Prozessen“ (Müller, 2005, S. 742) verstanden. Nach Krainz (2010, S. 238) „ist sie keine Unterdisziplin der Pädagogik, wenngleich es Sinn macht, Pädagogik mit Gruppendynamik zu kombinieren“, und sie ist als *angewandte Gruppendynamik* letztlich überall dort einsetzbar, wo Menschen in Gruppen anzutreffen sind. Denn überall dort werden soziale Beziehungen dynamisch mittels Kommunikation und Interaktion prozessiert (Rechtien, 1992, S. 153).

2.4.3 Zwischenresümee

Die soziale Gruppenarbeit gilt als eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogisches Handeln lässt sich im weiteren Sinn dann als Methode bezeichnen, wenn es sich um eine zielgerichtete, geplante und theoretisch begründbare Vorgehensweise zur Lösung eines Problems handelt. Die einfache Tatsache, mit einer Gruppe zu arbeiten, macht daraus noch keine Methode (siehe Pkt. 2.4.2.1), sondern beschreibt lediglich eine soziale Konstellation, mit der gearbeitet wird. Methoden stehen stets auch in einem sinnhaften Zusammenhang mit den in einem Konzept definierten übergeordneten Zielen,

Prinzipien und Werten. Als aktuelle Leittheorie und Konzeption (siehe Pkt. 2.2.2) der Sozialen Arbeit gilt die Alltags- und Lebenswelttheorie (Pkt. 2.2.3), die die Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen und die Mobilisierung ihrer Ressourcen in den Mittelpunkt stellt. Empowerment- und Partizipationsstrategien (siehe Pkt. 2.2.4) sind daher untrennbar damit verbunden und auch beim Einsatz jeglicher Methoden zu berücksichtigen. In Zusammenhang mit der sozialen Gruppenarbeit wird dem nur sehr eingeschränkt nachgekommen. Die in der Literatur beschriebene soziale Gruppenarbeit beschränkt ihre Partizipations- und Empowermentbemühungen in der Regel auf Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf Alltagsfragen wie der Freizeitgestaltung, dem Essensplan, Gruppenregeln u. Ä. (siehe Pkt. 2.2.4). Die im nächsten Abschnitt beschriebene angewandte Gruppendynamik kann für dieses Ansinnen einen weit darüber hinaus gehenden Beitrag leisten.

So nimmt die Gruppenarbeit insgesamt als Methode trotz der Allgegenwärtigkeit von Gruppen im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der Wichtigkeit der Gruppe als Erfahrungs- und Sozialisationsraum (siehe Pkt. 2.4.1) eine eher geringe Bedeutung in der Sozialen Arbeit ein. Auch wenn Gruppenverfahren generell an Bedeutung verloren haben, so ist das in Bezug auf Wohngruppen schwer zu verstehen, denn immer dort, wo es um zwischenmenschliche Prozesse geht, ist es erfolversprechender, „ein reichhaltigeres zwischenmenschliches Setting [...] zu wählen“ (Grawe, 1998, S. 129) als das der Einzelberatung.

Selbst dann, wenn die soziale Gruppenarbeit als Methode zum Einsatz kommt und nicht nur als Setting verstanden wird, beschäftigt sie sich vorwiegend mit den einzelnen Mitgliedern der Gruppe. So steht die Dyade Klient bzw. Klientin und Betreuungsperson im Vordergrund und nicht die gesamte Gruppe mit all ihren dynamisch wirksamen Beziehungs- und Verhaltensmustern. Auch Baums aktuelles Konzept der traumapädagogischen Gruppenarbeit (siehe Pkt. 2.3.2) betrachtet die Arbeit mit der Gruppe ausgehend von der Dysfunktionalität einzelner Individuen in der Gruppe und nicht ausgehend von der Gruppe in ihrer Gesamtheit. Die aktuelle soziale Gruppenarbeit scheint den gruppenspezifischen Faktor weitgehend zu vernachlässigen. Besprochen wurde daher auch das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Gruppendynamik. Die Gruppendynamik versteht sich als eigenständige Wissenschaft, die mit einer Gruppe als Ganzes arbeitet und von der Sozialpädagogik als Bezugswissenschaft genützt werden könnte; faktisch wird allerdings in der Literatur der Sozialpädagogik nur wenig darauf eingegangen. Um diesen Befund und auch das Potenzial der angewandten Gruppendynamik zu verdeutlichen, wird sie folgendes Kapitel vertiefend besprochen.

2.5 Die Gruppendynamik und die angewandte Gruppendynamik

Der nächste Abschnitt beschreibt zuerst grundlegende Ideen und Prinzipien der Gruppendynamik. Es folgt eine abstrakte Betrachtung der Ausgangssituation einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft anhand des Modells des vertikalen Schnitts. Im Anschluss wird darauf eingegangen, unter welchen Voraussetzungen Gruppen entstehen, was diese kennzeichnet und was es bedeutet, wenn die Gruppenmitglieder nicht oder nur eingeschränkt freiwillig der Gruppe angehören. Die weiteren Ausführungen setzen sich mit den Möglichkeiten der Steuerung von Gruppen auseinander. Zuletzt wird erörtert, wie mittels der angewandten Gruppendynamik die Voraussetzungen für die Koproduktion geschaffen werden und sich dabei der sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum vollzieht.

2.5.1 Grundlegende Ideen und Prinzipien der Gruppendynamik

Der Begriff Gruppendynamik wird zumeist in dreifacher Hinsicht verwendet. So findet er sich als Bezeichnung für die in einer Gruppe ablaufenden Prozesse, als Disziplin in den Sozialwissenschaften, die sich der Erforschung solcher Prozesse widmet, und als ein Verfahren, welches dazu dient, Gruppen und deren Mitglieder in ihren Lernprozessen zu unterstützen bzw. vorab solche Prozesse anzuregen (u. a. König & Schattenhofer, 2006; Rechten, 1992; Wellhöfer, 2018). Die Kernkompetenz der Gruppendynamik als Methode besteht darin, dass sie über Vorgehensweisen zur Veränderung der Beziehungsgestaltung in Gruppen (Behnisch et al., 2013, S. 15) verfügt. Besonders markant ist die Idee, den Menschen zu helfen, „ihr eigenes Verhalten und ihre Beziehungen [...] zu diagnostizieren und damit zu experimentieren“ (Bradford et al., 1972, S. 13). Es wird angestrebt, „eine Gruppe aufzubauen, die die Voraussetzungen für die persönliche Entfaltung aller Mitglieder erfüllt“ (ebd., S. 14). Viele Verfahren und Techniken der Gruppendynamik wurden in speziellen Labor- und Trainingssettings entwickelt und angewandt. Dieser Wissens- und Erfahrungsreichtum lässt sich den Umständen angepasst in zahlreichen Handlungsfeldern in Form der *angewandten Gruppendynamik* einsetzen. Unabhängig davon, ob die Gruppendynamik in Laborsituationen (T-Gruppe, Sensitivity-Training, etc.), in der Organisationsentwicklung, in der Interventionsforschung oder in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft angewandt wird, folgt sie stets dem zentralen Element von *Aktion und Reflexion*. D. h., die Gruppenmitglieder beobachten und erforschen sich selbst und entwickeln daraufhin

Thesen, wie das Wahrgenommene sich auf das Interaktionsgeschehen der Gruppe auswirkt; diese Selbsterkenntnis ist die Grundlage für Lernprozesse, denen neuerlich Aktionen folgen, die wiederum reflektiert werden usw. (Stütze-Hebel & Antons, 2017, S. 43).

Je nach Anwendungsform ist eine mehr oder weniger außenstehende Person (Trainer und Trainerin, Forscher und Forscherin, Gruppenarbeiter und -arbeiterin, Organisationsberater und Organisationsberaterin etc.) beteiligt, um die Gruppe in diesem Prozess zu unterstützen.

Damit eine Gruppe funktional ist, gilt es drei Arten von Gruppenfunktionen zu unterscheiden und wahrzunehmen. Je eher eine Gruppe dazu in der Lage ist, diese Funktionen selbst zu erfüllen, desto autonomer ist sie. Je mehr dieser Funktionen von einer Leitungsperson gesichert und übernommen werden müssen, desto höher ist die Abhängigkeit der Gruppe von dieser Autorität. Das Ziel gruppendynamischen Arbeitens ist die Autonomie der Gruppe. Sie ist nach Schwarz (2019, S. 121 f) dann gegeben, wenn die Gruppe selbstständig folgende drei Gruppenfunktionen erfüllt:

- **Zielorientierung:** Jede Gruppe muss für sich ein Ziel definieren und den Weg zum Ziel festlegen. So gilt es, die Situation zu erkennen, zu beschreiben, zu bewerten und Entscheidungen zu treffen. Beiträge und Ideen der Gruppenmitglieder sind zu verarbeiten und die vereinbarten Schritte zu kontrollieren
- **Gruppenorientierung:** Alle Gruppenmitglieder müssen sowohl das Ziel als auch die Idee dahinter verstehen können. Es braucht ein gelingendes Gruppenleben, wobei Unterschiede jeglicher Art so gemanagt werden müssen, dass die Gruppe erhalten bleibt. Unterschiedlichkeit in Bezug auf Tempo, Dominanz, Schwerpunktsetzungen, Kompetenzen, Bedürfnisse u. v. m. sowie die daraus entstehenden Konflikte und Missverständnisse müssen gruppenhaltend bei gleichzeitiger Zielorientierung prozessiert werden
- **Analyseorientierung:** Damit möglichst Klarheit darüber besteht, ob und wie die o. g. Funktionen erfüllt werden, braucht die Gruppe die Fähigkeit, sich selbst zu betrachten, zu analysieren und sich *selbst-steuernd* zu korrigieren

Die Betreuungspersonen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft haben vorerst alle Funktionen abzudecken. Ähnlich der idealtypischen Primärgruppe *Familie* sollten die Eltern zuerst eine Idee davon haben, in welche Richtung sich die Kinder entwickeln sollen und wie der Weg dorthin auszusehen hat. Der Reifungsprozess der Heranwachsenden bzw. der Gruppenmitglieder besteht darin, allmählich die vorgegebenen Ziele und Wege zu hinterfragen und sich zusehends aus der Abhängigkeit der Eltern/Betreuungspersonen/Autoritäten zu lösen, eigene

Ziele und Wege zu ergründen und zu verantworten. Je reifer die Person oder die Gruppe ist, also je mehr der o. g. Funktionen sie selbst übernimmt, desto weniger ist die Autorität erforderlich, diese Funktionen abzudecken, desto geringer die Dependenz der Gruppe von der Autorität (ebd., S. 123 ff).

Eine sich am gruppenspezifischen Verständnis ausrichtende Arbeit mit einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft versucht daher, die Abhängigkeit der Gruppe zu verringern, und fördert so nicht nur die Gruppenreife, sondern auch den Lern- und Entwicklungsprozess der Individuen. Das „Kennzeichen einer reifen Gruppe ist es, Entscheidungen im Konsens treffen zu können. Reife Gruppen analysieren ihre Dependenz und gehen mit ihren Unterschieden konstruktiv um. Anstatt auf Gleichheit zu bestehen, werden unterschiedliche Fähigkeiten für Arbeitsteilung genutzt“ (ebd., S. 128).

So ist es das Ziel, „die Kräfte der Gruppe zu mobilisieren, um die Entfaltung ihrer Mitglieder als einzigartiger Individuen und zugleich die Entfaltung ihrer kooperativen Fähigkeiten zu fördern“ (Bradford et al., 1972, S. 20). Dazu ist es erforderlich, dass die Gruppenmitglieder die Beweggründe des eigenen Verhaltens erkennen, die Signale und Äußerungen der Mitmenschen wahrnehmen, verstehen und überprüfen sowie adäquate Kommunikationsformen entwickeln können (Däumling, 1973, S. 8). Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen das gegenwärtige Verhalten und seine Wirkungen, ohne dass nach biografischen Ursachen gesucht wird (Bradford et al., 1972, S. 20) – ein Verständnis, welches mit der Sozialpädagogik im Einklang steht. Das gruppenspezifische *Prinzip des Hier und Jetzt* erkennt wohl diese biografisch bedingten Verhaltensweisen an, jedoch *ohne* sich deshalb vertiefend auf die Ursachensuche und deren Bearbeitung zu begeben (Brocher, 1982, S. 33 ff). Die zentrale Idee beruht „statt auf dem Postulat ‚Du musst dich ändern‘ auf dem Grundsatz ‚Wir müssen lernen, miteinander auszukommen‘“ (Fengler, 1979, S. 626 zit. n. Rechten, 1997, S. 52). Auch wenn Gruppenmitglieder über ihre Vergangenheit sprechen, gilt es, diese in ihrer Bedeutung für die Gegenwart zu untersuchen. Die Wohngruppe ist als sozialer Mikrokosmos zu verstehen, in dem die Mitglieder der Gruppe so interagieren, wie sie es auch außerhalb in ihrer sozialen Umgebung tun (Yalom, 2003, S. 48 ff). Je besser es der Gruppe gelingt, sich auf die emotional dichte Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt zu fokussieren, desto größer ist die sozialpädagogische Wirksamkeit und der Nutzen dieser Vorgehensweise (ebd., 2003, S. 46f). Erst durch eine konzeptiv verankerte und fortlaufende Auseinandersetzung mit der Wohngruppe über all diese Themen kann die Wohngemeinschaft zu einem funktionalen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum (siehe Pkt. 2.3) werden.

2.5.2 Der vertikale Schnitt

Mit diesem Modell (König & Schattenhofer, 2006, S. 23 ff; Schattenhofer, 1997, 2015b) kann die Situation in einer Wohngemeinschaft auf einer abstrakten Ebene erläutert und verdeutlicht werden; ebenso können daraus Schlüsse gezogen werden, welche Aufgabenstellungen sich daraus ergeben und zu bewältigen sind.

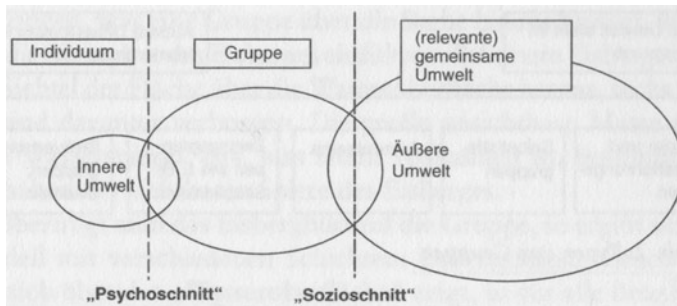


Abbildung 2.4 Der vertikale Schnitt (König & Schattenhofer, 2006, S. 25)

Auf der einen Seite wirkt die *äußere Umwelt*³³ der Wohngemeinschaft (in Abb. 2.4 als Gruppe bezeichnet) in diese hinein und bestimmt so die Möglichkeiten und Begrenztheiten mit. Der äußeren Umwelt ist alles zuzurechnen, was nicht zur Gruppe gehört, für diese aber relevant ist. So ist die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft an ein gesetzlich definiertes Ziel geknüpft und von vorgegebenen fachlichen Standards des Auftraggebers und den materiellen Ressourcen gerahmt. Sowohl die unter Pkt. 2.3 ausgearbeiteten Qualitätsansprüche an eine Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum als auch die danach handelnden Betreuer und Betreuerinnen gelten in diesem Modell für die Bewohner- und Bewohnerinnengruppe als ein Teil der äußeren Umwelt. Inwiefern darüber hinaus die Nachbarschaft, die Schule, ein Arbeitgeber bzw. eine Arbeitgeberin, die Bewährungshilfe, Ärzte und Ärztinnen, Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen, Krankenhäuser und auch die Herkunftsfamilien der Bewohner und Bewohnerinnen oder andere Personen aus dem sozialen Umfeld der Kinder und

³³ Das Modell wird hier aus der Perspektive der Bewohner-/Bewohnerinnengruppe gedacht. Das bedeutet für die Bewohner und Bewohnerinnen, dass die Betreuer und Betreuerinnen Teil der äußeren Umwelt sind.

Jugendlichen als relevante äußere Umwelt wahrgenommen werden und daher eine überindividuelle Bedeutung haben, ist sehr gruppenspezifisch und dringt über die Bedeutungszuschreibung einzelner Mitglieder in die Gruppe ein. Diese äußere Systemgrenze – der Sozioschnitt – ist für Kinder und Jugendliche eine potenzielle Konfliktzone, wobei in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften die Konfliktverarbeitungsformen meistens als sehr viel dramatischer und auch destruktiver (siehe Pkt. 2.1.7) als in funktionalen Herkunftsfamilien anzunehmen sind.

Die *innere Umwelt* bezeichnet die individuellen Interessen, Werte, Ziele, Gefühle, Wünsche, Eigenheiten und Erfahrungen ihrer Mitglieder. Neidhardt³⁴ (1983, S. 20 f) erörtert, dass Gruppen eine innere Systemgrenze benötigen, um nicht von der jeweils inneren Umwelt ihrer Individuen überfordert zu sein. In unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Intensität versuchen Menschen, einen möglichst großen Teil ihrer Individualität in der Gruppe zu erhalten, wobei sich diese in Normen, Werten und Zielen ausdrückt. Diese inneren Umwelten der einzelnen Mitglieder beeinflussen maßgeblich den Prozess in der jeweiligen Gruppe. Daraus resultiert an dieser inneren Systemgrenze – dem Psychoschnitt – ein dynamischer Prozess zwischen dem mehr oder weniger nach Außen drängenden Individuellem und der Anpassungsanforderung im Sinne der Integrierbarkeit von individuellen Unterschiedlichkeiten in die Gruppe. Für das Leben bzw. Arbeiten in einer Gruppe – also die Zugehörigkeit zu einer solchen – ist stets eine Anpassungsleistung zu erbringen. Vergewenwärtigt man sich an dieser Stelle die Umstände, wie und aus welchen Gründen die Kinder und Jugendlichen in eine Wohngemeinschaft gelangen, ist der Zugehörigkeitswunsch in den meisten Fällen nicht sehr stark ausgeprägt bzw. gar nicht vorhanden oder sehr ambivalent; davon abhängig ist die daraus hervorgehende Anpassungsbereitschaft. Aufgrund der biografischen Belastungen und Vorerfahrungen stellt sich stets aber auch die Frage nach der Anpassungsfähigkeit. Ob ein unangepasstes Verhalten Ausdruck bzw. sogar Notwendigkeit der individuellen Verarbeitung erlittenen Leids darstellt (Pkt. 2.1.7), das Bedürfnis, möglichst viel der individuellen Einzigartigkeit im Kollektiv erhalten zu wollen (Lewin, 1940, S. 131), oder das Verhalten eine Funktion für die Person in ihrer Umwelt, also der aktuellen Umstände im Lebensraum (Lewin, 1963, S. 69), darstellt, ist nicht allgemein zu beantworten. Was auch immer die Gründe für das Verhalten sind, in allen Lebenszusammenhängen werden Anpassungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit in sozialen Gemeinschaften von jedem Menschen verlangt und sind eine von allen Menschen zu bewältigende Anforderung. Aus pädagogischer Sicht ist

³⁴ Der theoretische Hintergrund des Modells stammt vom Soziologen Friedhelm Neidhardt (1983).

die Wohngruppe daher ein wichtiger sowie geschützter Sozialisationsort, an dem dieser Prozess stattfinden kann und sollte.

Nach dem Modell des vertikalen Schnitts bildet sich das *Spezifische der Gruppe* letztlich aus der Verarbeitung/Bewältigung der Spannungen und Konflikte dieser beiden Systemgrenzen: dem Psychoschnitt und dem Sozioschnitt. Hierin liegt gewissermaßen auch das Epizentrum der Dynamik einer Gruppe, da sich alle Personen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten und Begrenztheiten in diesem Spannungs- und Konfliktfeld bewegen und aufeinandertreffen.

Konflikte ergeben sich, wie das Modell des vertikalen Schnitts verdeutlicht, nicht nur aus dem Alltag des Zusammenlebens, sondern alleine durch die Situation der Gruppe, die sich mit der Bewältigung und Verarbeitung der inneren und äußeren Umwelten beschäftigen muss. Die Gruppenatmosphäre ist maßgeblich von diesem Prozess bestimmt. Aus Sicht des Auftraggebers und der Sozialpädagogik als Teile der äußeren Umwelt sollte das Spezifische der Wohngemeinschaft die Qualität eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraumes haben. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen konnten, braucht es zu seiner Entwicklung und Verwirklichung die Beteiligung und Kooperation der Gruppe.

2.5.3 Was macht eine Gruppe zu einer Gruppe?

Generell kann die Gruppe einerseits als *Kategorie* betrachtet werden – also z. B. Personen, die durch gemeinsame Merkmale und Ähnlichkeiten verbunden sind (etwa die Schüler und Schülerinnen einer Klasse), – andererseits nach einer gewissen Zeit und Anzahl von Interaktionen als *soziales System*. Eine Wohngemeinschaft lediglich als Gruppe im Sinn von Kategorie zu verstehen, würde demnach zu kurz greifen, weil sich in ihr ein soziales Gefüge bildet, welches die Bezeichnung Gruppe als soziales System rechtfertigt.³⁵ Der Kontakt zur Umwelt wird stets in der eigenen Systemlogik gestaltet. Die Arbeit mit den Bewohnern und Bewohnerinnen einer Wohngemeinschaft kann daher nur gelingen, wenn der Tatsache Rechnung getragen wird, dass diese Personen eine *Gruppe im systemischen Sinn* sind. Diese Sicht verweist darauf, dass die Gruppe ein selbstreferenzielles System darstellt, weshalb sich ihre Mitglieder gegenseitig zyklisch beeinflussen. Jedes Verhalten einer Person in der Gruppe beeinflusst das Verhalten der anderen Personen, welches wiederum zurückwirkt. Die fortlaufenden Rückwirkungsprozesse führen zu einer einzigartigen Charakteristik der

³⁵ Seit den 1980er Jahren wurde die Gruppendynamik durch systemtheoretische Erkenntnisse und Einflüsse ergänzt und erweitert (König & Schattenhofer, 2006, S. 19).

jeweiligen Gruppe, die nur bedingt von außen steuerbar ist (König & Schattenhofer, 2006; Schattenhofer, 1997, 2015b). Dieses Geschehen benannte auch Lewin (1939, S. 183) mit der Aussage, dass „das Ganze etwas anderes als die Summe seiner Teile ist“³⁶ und verweist so auf die Bedeutung der wechselseitigen Beeinflussung. (Die systemische Bedeutung wird ab Abschnitt 2.5.5 noch vertiefend besprochen.) Lange bevor die Systemtheorie zu ihren Erkenntnissen gelangte, entwickelte der Gestalttheoretiker Lewin den Gedanken der gegenseitigen Wechselwirkung. Er beschreibt die Gruppe als Feld, in dem zwischen den einzelnen Elementen zahlreiche Kräfte³⁷ wirksam sind, die sich gegenseitig beeinflussen und so das Verhalten der Menschen prägen. Die Eigenschaften einer Gruppe sind daher von den Beziehungen zwischen den einzelnen Personen und weniger durch die einzelnen Personen selbst charakterisiert (Lewin, 1947, S. 246 f). „Jede Aktion in der Gruppe ist Lewin zufolge also die ‚Resultante‘ aller gegenwärtig wirksamen Gruppenprozesse. Das Gesamte der Gruppenkräfte ist verantwortlich für alles, was in der Gruppe passiert. Lewin knüpft mit seiner Formulierung der Feldtheorie an die physikalische Felddefinition Einsteins an, nach der eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden, ein Feld genannt wird“ (Gephart, 2015, S. 293).

Hinsichtlich weiterer Kennzeichen, die eine Gruppe als Gruppe bestimmen, besteht eine breite Übereinstimmung in der Literatur. Demnach wird dann von einer Gruppe gesprochen, wenn diese aus 3 bis etwa 20 Mitgliedern besteht, gemeinsame Aufgaben und Ziele verfolgt, die Mitglieder einen unmittelbaren Face-to-face-Kontakt zueinander haben und die Existenz der Gruppe eine gewisse zeitliche Dauer hat.

Manche Gruppen arbeiten auf ein bestimmtes Ziel hin und lösen sich mit der Zielerreichung wieder auf; etwa eine Gruppe von Menschen, die im Ort einen Kinderspielplatz errichten will. Das Ziel anderer Gruppen kann darin bestehen, über einen nicht zwingend definierten Zeitraum hinweg die Verwirklichung eines gemeinsamen Interesses zu ermöglichen: Hobbysportgruppen, Lesekreise, Chöre

³⁶ Die ursprüngliche Formulierung „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ sieht Lewin als inadäquat, da er keine Wertüberlegenheit im Ganzen sieht (Lewin, 1939, S. 183).

³⁷ Lewin hat sich beim Begriff vom *Feld* und den dort wirksamen *Kräften* an der Physik orientiert und diese als zweckmäßig zur Beschreibung psychologischer Phänomene erachtet. Demgemäß befindet sich der Mensch in einem Spannungsfeld von Zug- und Druckkräften (Lück, 2001, S. 7 f). Die aktuelle Bedürfnislage bestimmt die Lokomotionen (Bewegung) auslösende Anziehungskraft (Valenz) eines Ziels. Die feldtheoretische Denkfigur besteht also darin, dass eine Kraft vom Objekt auf das Subjekt wirkt, womit das Subjekt zum Objekt der Wirkung anderer wird (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 18). Weitere Ausführungen dazu siehe unter Pkt. 2.5.4.2.

etc. Alle diese Gruppen entwickeln mit der Zeit ein *Wir-Gefühl*, also ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, und es entwickelt sich ein System aus gemeinsamen Normen, Werten und sozialen Rollen, die in Bezug zueinander und in Bezug zur Zielsetzung stehen (Edding & Schattenhofer, 2015; König & Schattenhofer, 2006; Rechten, 1992; Wellhöfer, 2018).

Einige dieser Merkmale – wie zum Beispiel das gemeinsame Ziel – bezeichnet Lewin (1939, S. 183 f) als Gruppendifinition via Ähnlichkeiten. Für ihn ist jedoch die wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) der Mitglieder das markanteste und entscheidendste Zeichen, der als *dynamisches Ganzes* betrachteten Gruppe. Das gemeinsame Ziel alleine genügt folglich nicht. Die Personen müssen hinsichtlich der Zielerreichung in einem gewissen Ausmaß voneinander abhängig sein; es braucht „eine gewisse Interdependenz der Personen, die diese Ähnlichkeiten zeigen“ (ebd., S. 183). Das Erkennen und letztlich die Anerkennung dieser Interdependenz in Bezug auf die Zielerreichung hat für jede Gruppe zentrale Bedeutung. Erst wenn sich die Gruppe auf das gemeinsame Ziel einigt, kann erkennbar werden, dass dessen Erreichbarkeit von der Mitwirkung aller Gruppenmitglieder abhängt. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialpädagogik ist das Ziel einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft, dass sich die Kinder und Jugendlichen während ihres Aufenthalts zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten (siehe Pkt. 2.1.1) entwickeln. Dazu muss die Wohngemeinschaft ein *funktionaler sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum* sein, für dessen Realisierung alle Personen in der Wohngemeinschaft wechselseitig voneinander abhängig sind. Darin besteht das anzustrebende *Gruppenziel* und zugleich auch die Herausforderung. Denn der Umstand, dass sich die Kinder und Jugendlichen in den seltensten Fällen freiwillig für das Leben in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft entscheiden, ist eine große Hürde, die deren Grundmotivation, also auch die Bereitschaft zu Koproduktion (siehe Pkt. 2.2.6), bestimmt (Schmidt-Grunert, 2009, S. 89).

2.5.4 Gruppenarbeit im Zwangskontext

Wird mit dem Modell des vertikalen Schnitts (siehe Pkt. 2.5.2) auf die Gesamtsituation einer Gruppe eingegangen, widmet sich die folgende Erläuterung speziell dem Aspekt der Zwangsmitgliedschaft in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. Grundsätzlich bilden oder suchen Menschen dann eine (Wahl-)Gruppe, wenn es für die Erreichung individueller Ziele nützlich bzw. erforderlich ist. Die Motivation und Zufriedenheit der einzelnen Gruppenmitglieder nimmt in dem Maße zu, wie mit dem Streben nach dem Gruppenziel auch die Erreichung

der Individualziele gefördert und ermöglicht wird oder wenn sich Gruppenziel und Individualziel decken (Northen, 1977, S. 33). Eine Gruppe, in der die individuelle Zielerreichung für eine Person kaum oder nicht möglich ist, führt für gewöhnlich dazu, dass die Gruppe von dieser nach einer gewissen Zeit wieder verlassen wird. Dieser *Selbstreinigungsprozess* – wie auch immer er vonstattengeht – ist bei einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft nur erschwert möglich.

Eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft wird von den betroffenen Kindern und Jugendlichen in der Regel weder gebildet, noch gesucht und stellt demnach für die meisten Bewohner und Bewohnerinnen eine Zwangsgruppe dar. Charakteristisch für diese Ausgangslage ist es, dass der Aufenthalt in der Wohngemeinschaft und die damit verbundenen Ziele primär von der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt und definiert werden und nicht von den betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst. Der gesetzlich abgesicherte *legitime Zwang* impliziert den Auftrag, sich ein normgerechtes Verhalten anzueignen bzw. – häufig im Fall der Kinder- und Jugendhilfe – sich vor den ihre Pflichten nicht wahrnehmenden Eltern schützen zu lassen (Simon & Wendt, 2019, S. 236). Im Vergleich zur Wahlgruppe fällt eine wesentliche gruppenbildende zentripetale Kraft weg. Solange die von außen definierten Ziele nicht auch zumindest partiell mit den Zielen der Betroffenen übereinstimmen, gibt es von diesen wenig oder gar keine Bereitschaft und kein Interesse, die Möglichkeiten der Wohngemeinschaft zu beanspruchen bzw. dieser Gruppe angehören zu wollen (Northen, 1977, S. 33). Solange die Betroffenen keinen Gewinn in der Mitgliedschaft zur Gruppe erkennen, wird es ihnen auch nicht sinnvoll erscheinen, einen Preis für die Zugehörigkeit zu bezahlen. Der Preis, einer Gruppe zugehörig zu sein, besteht stets darin, „einen Teil von Autonomie, Freiheit, Selbstbestimmung und Individualität aufzugeben“ (Antons, 2015, S. 328). Letztlich streben die Menschen, um ihre Ziele und Bedürfnisse zu verwirklichen, danach, einen möglichst weiten „Raum freier Bewegung“ (Lewin, 1940, S. 131 ff) zu erlangen, ohne dabei die Zugehörigkeit zur Gruppe zu verlieren.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich prinzipiell einige Qualitäten des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums (siehe Pkt. 2.3) als erwünschtes Gruppenziel mit den Individualzielen einzelner Mitglieder überschneiden. So kann etwa *Sicherheit* als allgemeines Bedürfnis von Menschen (siehe Pkt. 2.3.3) angenommen werden, wie es aber auch Teil des von außen gesetzten Gruppenziels ist. Die Situation in der Wohngemeinschaft kann daher in Anbetracht der bisherigen individuellen Lebensumstände für einzelne Personen zumindest im Ansatz attraktiv erscheinen, was aber zu Loyalitätskonflikten gegenüber der Herkunftsfamilie führen kann (Moch, 2016, 78 f). In unterschiedlicher Ausprägung ist folglich

die Frage des *Da-sein-Müssens/Dürfens* in der Wohngemeinschaft für alle Bewohner und Bewohnerinnen ein wichtiges Thema, welches die Gruppe beeinflusst. So hat die Wohngemeinschaft für die einen wohl eher den Charakter einer Zwangsgruppe und für andere eher den einer Wahlgruppe. In der Praxis unterliegt die Situation einer sich (immer wieder) wandelnden individuellen Bewertung und Bedeutungsgebung, welche sich auf das Zusammenleben und die Funktionalität der Gruppe auswirken.

2.5.4.1 Individual- und Gruppenziele

Stahl (2017) weist darauf hin, dass jedes Mitglied einer Gruppe (auch wenn es nicht aus eigenem Antrieb dort ist) eine Reihe von Zielen verfolgt und all diese Ziele letztlich in der Gruppe aufeinandertreffen. Bestimmend dabei ist, dass die Struktur dieser Ziele höchst vielfältig ist. So gliedern sich diese in sachliche und zwischenmenschliche Ziele, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und Dringlichkeit sowie in die Ebenen *bewusst, vorbewusst und unbewusst*.³⁸ Manche Ziele davon sind veröffentlichbar, manche aber auch nicht und manche nur für ausgewählten Personen. So treffen Ziele aller Art und Herkunft in der Gruppe aufeinander und führen zu einer hochkomplexen Situation. Die Ziele können einander unterstützen, behindern, bekämpfen, in Bezug aufeinander auch bedeutungslos sein. Weder sind sich die einzelnen Beteiligten all ihrer Ziele bewusst, noch können und sollen als Folge der von außen gesetzten Ziele alle Individualziele in der konkreten Wohngemeinschaft angestrebt und erreicht werden. Möglichst wenig mit den Anforderungen eines Schulbesuchs konfrontiert zu werden, könnte ein Individualziel eines Bewohners sein, welches mit den von der Kinder- und Jugendhilfe gesetzten Zielen nicht in Einklang zu bringen ist. Die von der äußeren Umwelt gesetzten Ziele stellen daher eine weitgehend unverhandelbare Rahmung der Möglichkeiten und Begrenztheiten der Gruppe und ihrer Mitglieder dar.

Die Mitglieder werden auf verschiedenste Art versuchen, ihre Ziele zu erreichen, und nicht alle Wege sind sozial akzeptiert oder konstruktiv im Sinn des Gruppenziels. So kann das Bedürfnis und Ziel eines Jugendlichen, sich sicher zu fühlen, mit hoher Gewaltbereitschaft gegen andere angestrebt werden. Auch auf die Zwangssituation einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft an sich wird

³⁸ Bewusst sind uns Ziele dann, wenn wir sie benennen und uns eingestehen können. Vorbewusst sind Ziele hingegen dann, wenn wir sie nicht genau benennen können, manchmal aber beim Erreichen realisieren, *dass wir das ja schon immer wollten*. Unbewusst Ziele sind uns als Ziel nicht bekannt und werden daher mitunter auch verleugnet oder abgestritten (Stahl, 2017, S. 31 f).

von den Kindern und Jugendlichen auf unterschiedlichste Art reagiert. Das Spektrum reicht dabei von hoher Anpassungsbereitschaft bis zu massivem Widerstand. Die Situation führt im Extremfall dazu, dass das Verhalten der Kinder und Jugendlichen³⁹ die pädagogischen Möglichkeiten der Einrichtung völlig überfordert oder ein Ausschluss von den Kindern und Jugendlichen (bewusst) provoziert wird. Manchmal fallen Kinder und Jugendliche in eine lethargische Resignation, die bis hin zu suizidalen Handlungen führen kann. Hier erfordert der biografische Hintergrund der Kinder und Jugendlichen (siehe auch Abschnitt 2.1.7) eine besondere Aufmerksamkeit und Berücksichtigung, um sie nicht neuerlichen traumatisierenden Erfahrungen auszusetzen (Büttner, 2016, S. 302 f). Schmidt-Grunert (2009, S. 89) vermutet, dass die Zwangssituationen Rückwirkungen auf Verhaltensaüßerungen der Gruppenmitglieder haben können, jedoch liegen diesbezüglich kaum Forschungsergebnisse vor.

2.5.4.2 Feldtheoretische Betrachtungen zur Zwangssituation

Lewins Feldtheorie (1963) bietet für diese dynamischen Prozesse aufschlussreiche Erklärungsansätze – vor allem deshalb, weil er das Verhalten der Menschen als Funktion von Person und Umwelt betrachtet (Lewin, 1963, S. 69; Stütze-Hebel & Antons, 2017, S. 17). Damit eröffnen sich unmittelbare Gestaltungsmöglichkeiten im Hier und Jetzt, die mit einem Verzicht auf eine primär pathologisierende und individualisierende Interpretation von menschlichen Verhaltensformen einhergehen. Wenngleich menschliches Verhalten nicht ausschließlich im Lewin'schen Sinn zu verstehen ist, so ist der Gedanke deutlich lösungs- und ressourcenorientiert. Der Vorteil liegt darin, das Verhalten von Menschen nicht ausschließlich in Bezug auf ihre biografisch verursachten Defizite (die erst aufgearbeitet werden müssen) hin zu erklären (was Personen oft auch selbst tun und so ihr Verhalten rechtfertigen), sondern der Ansatz rückt eine durchaus gestaltbare Gegenwart im Hier und Jetzt in den Mittelpunkt.

Im Zentrum dieser Theorie steht dabei der *Lebensraum* eines Menschen, welcher die subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit darstellt, die von aktuellen Bedürfnissen, Wünschen, Zielen und Interessen determiniert und strukturiert ist. Außerhalb des Lebensraumes befinden sich jene Gegebenheiten, die aktuell ohne individuelle Bedeutung sind (Wellhöfer, 2018, S. 16). Es darf angenommen werden, dass besonders am Beginn des Aufenthaltes in der Wohngemeinschaft sich die Wohngemeinschaft *und* die Herkunftsfamilie innerhalb des Lebensraums des Kindes oder des bzw. der Jugendlichen befinden. Die Anziehungskraft solcher

³⁹ Vandalismus, Brandstiftung, davonlaufen, Gewalt gegen sich selbst oder andere, Diebstahl, Schulverweigerung, Drogenkonsum u. v. m.

Ziele nennt Lewin *Valenz*. Innerhalb des Lebensraumes eines Menschen sind ständig mehrere Ziele mit unterschiedlicher Valenz aktiv. Je nach aktueller Zugkraft, die vom Ziel ausgeht, löst dieses eine zielgerichtete körperliche, gedankliche oder seelische Bewegung (*Lokomotion*) im Menschen aus. Die Art, die Anzahl und Attraktivität der Valenz auslösenden Ziele verändert sich fortwährend, sodass die Menschen ihren Lebensraum ständig neu strukturieren (müssen). So könnte etwa das regelmäßige Essen in der Wohngemeinschaft im Lebensraum des Jugendlichen an Bedeutung gewinnen und als wohltuend und angenehm empfunden werden. Die Umstrukturierung bestünde nun darin, dass die Herkunftsfamilie (wenn es dort etwa kein regelmäßiges Essen gab) etwas an Valenz verliert, die Wohngemeinschaft an Valenz gewinnt und sich folglich der Widerstand gegen die Fremdunterbringung vermindert. Diese Perspektive hat für das alltägliche Leben der Individuen eine entscheidende Bedeutung. Lebensraumstrukturierung bezieht sich auf das intrapersonale Geschehen im Hier und Jetzt, welches in der Folge eine interpersonale Wirkung hat. Diese Perspektive stellt aktuelle Wirkungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Hindernisse (Barrieren) in den Mittelpunkt und fragt nicht nach dem biografischen *Warum* des Verhaltens, sondern nach dem aktuellen *Wozu*. Durch diese unmittelbare Verfügbarkeit der im Augenblick stattfindenden Prozesse entsteht ein gut zugängliches Lern- und Entwicklungspotenzial, welches methodisch genützt werden kann (Stützle-Hebel & Antons, 2017).

Wie im Abschnitt 2.1.7.2 hinsichtlich der sekundären Belastungsfaktoren schon erwähnt wurde, ist die Fremdunterbringung für die meisten Kinder und Jugendlichen zu Beginn von hochgradiger Angst, Misstrauen und diffusen Erwartungsphantasien geprägt (Büttner, 2016; Emanuel et al., 2017, S. 134). Die Valenz, in der Wohngruppe bleiben zu wollen, darf daher in vielen Fällen als eher gering angenommen werden, was in der Feldtheorie als *Aversion* bezeichnet wird. Das Ziel, diesen Ort wieder zu verlassen, hat hingegen vermutlich eine eher hohe Valenz, was in einer hohen *Appetenz* resultiert⁴⁰. Lewin differenziert demzufolge verschiedene Konfliktarten. Den *Appetenz-Appetenz-Konflikt*, wonach beide Lebensraumregionen attraktiv sind, den *Aversions-Aversions-Konflikt*, wonach beide Regionen unattraktiv sind, und die *Ambivalenz*, bei der beide Regionen attraktiv und aversiv sind (Lewin, 1931, S. 122 ff; Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 25 ff). Den individuellen Lösungsversuchen können nun eine Reihe von *Barrieren* im Weg stehen, weil die von außen gesetzte Maßnahmen und deren Ziele dem eigenen Bedürfnis entgegenstehen. Die dadurch herabgesetzte Erreichbarkeit

⁴⁰ Valenz (Anziehungskraft) ist das Ergebnis aus Attraktivität (Appetenz) und Erreichbarkeit eines Zieles (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 23).

des persönlichen Zieles führt zu Frustration und in der Folge zu seelischen Spannungen. Abhängig von den Kontextbedingungen und der vom Ziel (in diesem Fall: weg aus der Wohngemeinschaft) ausgehenden Kraft hat Lewin das Verhalten von Menschen in solchen Spannungszuständen wiederum in vier Varianten unterteilt. Es sind dies die *ruheloze Bewegtheit*, also die innerliche oder faktische Hin- und Wegbewegung zum/vom Ziel, das *Umwegverhalten*, d. h. der ungebrochene Versuch, das Ziel über Umwege zu erreichen, das *Ausweichen* (in der Feldtheorie bezeichnet als *aus dem Feld gehen*⁴¹) und das *Entstehen sozialer Aggression* (Lewin, 1944, S. 76; Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 23 f). In der Praxis der sozialpädagogischen Wohngemeinschaften kommt es auch vor, dass Kinder oder Jugendliche aus der Wohngruppe davonlaufen, jedoch nicht ihre Herkunftsfamilie aufsuchen (was auf einen Aversions-Aversions-Konflikt hindeutet), sondern herumvagabundieren und sich letztlich in der Obdachlosigkeit wiederfinden. Auch Alkohol- oder Drogenmissbrauch lassen sich als aus dem Feld gehen interpretieren. Was die Situation in der Wohngemeinschaft betrifft, kann sich feldtheoretisch ausgedrückt der Spannungszustand nur dann verringern oder auflösen, wenn die von der Wohngemeinschaft ausgehende Valenz an Kraft gewinnt und sich die Valenz der Herkunftsfamilie oder des Nicht-hier-sein-Wollens verringert. Dazu müssen die Kinder und Jugendlichen ihren Lebensraum umstrukturieren – d. h., ihre Interessenslagen und deren Bezug zueinander verändern. Diese *kognitive Umstrukturierung* bedeutet nichts anderes, als dass das Individuum gewissen Interessen und Bedürfnissen eine andere Wertigkeit verleiht, wodurch sich die Kraftverhältnisse im Lebensraum verändern (Lewin, 1982, S. 181 f). Dieser Umstrukturierungsprozess kann von den Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in Gesprächen mit dem betroffenen Kind oder dem bzw. der Jugendlichen angeregt und unterstützt werden. Wie oben erwähnt, handelt es sich bei jeder Wohngemeinschaft jedoch um ein soziales System, in welchem sich die Mitglieder wechselseitig beeinflussen, sodass sich das Thema der Zwangsmitgliedschaft nachhaltig nicht isoliert mit einem Kind oder Jugendlichen in der Wohngemeinschaft bearbeiten lässt. Das folgende Beispiel dient der Verdeutlichung:

Marion gefällt der Aufenthalt in der Wohngemeinschaft sehr gut, sie ist gerne da und gerade auch bereit, dem Betreuer Hans beim Kochen zu helfen; die Wohngemeinschaft hat in ihrem Lebensraum momentan eine hohe Valenz und bestimmt ihr Verhalten. Eine ablehnende Haltung der Wohngruppe gegenüber, die die Bewohner

⁴¹ Das heißt, den Ort verlassen, Ersatzhandlungen durchführen, in die innere Emigration gehen, einschlafen. Besonders die Ambivalenz führt oft dazu, dass Menschen aus dem Feld gehen (Lewin, 1931, S. 122 ff).

und Bewohnerinnen untereinander verbindet und somit die Zugehörigkeit zur Gruppe sicherstellt, kann in dieser Situation an Bedeutung und somit an Kraft verlieren. Sobald sich die Situation jedoch verändert und Marion wieder in der Gruppe der Bewohner und Bewohnerinnen ist, wird der Lebensraum abermals umstrukturiert und es entstehen andere Bedürfnisse und daraus hervorgehende Ziele – in unserem Beispiel etwa Marions Wunsch, der Gruppe zugehörig zu sein und akzeptiert zu werden. Eine von der (informellen) Gruppennorm abweichende positive Bewertung der Wohngemeinschaft könnte die Erfüllung dieses Bedürfnisses jedoch massiv gefährden, sodass sich Marions Verhalten gegenüber den Betreuungspersonen schlagartig ändert und sie jegliche Zusammenarbeit verweigert.

Die hier konstruierte Situation macht einen Prozess deutlich, der im Handlungsfeld ein stetes, zeit- und energieaufwändiges Geschehen darstellt. Die Betreuungspersonen versuchen in Einzelgesprächen, auf das Verhalten und die Wertsetzungen ihrer Klienten und Klientinnen positiven Einfluss zu nehmen. In der Gruppe der Mitbewohner und Mitbewohnerinnen erodieren diese Einsichten und Absichten jedoch oft in kürzester Zeit.

Wenn man mit ihr bzw. ihm redet, ist es wirklich konstruktiv, doch sobald er bzw. sie in der Gruppe ist, ist er bzw. sie völlig ausgewechselt – so als hätten wir nie darüber gesprochen!

Diesen oder ähnliche Sätze bekommt man in der Praxis oft zu hören; ebenso wie man immer wieder die zurecht erstaunten Eltern erlebt, deren sonst so *braves* Kind mit seinen Freunden und/oder Freundinnen bei einem Einbruch ertappt wurde. Die Dynamik der Gruppe hat eine hohe Wirkkraft auf die einzelnen Mitglieder, denn die Mitgliedschaft in einer Gruppe, in der man anerkannt und angenommen wird, ist in der Entwicklung eines Menschen von herausragender Wichtigkeit und Bedeutung (Yalom, 2003, S. 70). Für das Individuum stellt sich die zentrale Frage, wie die Zugehörigkeit zur Gruppe bei gleichzeitiger Unabhängigkeit balancierbar ist. „Das Gefühl der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen ist ein entscheidender Faktor für das Sicherheitsgefühl“ (Lewin, 1946b, S. 388). Somit zeigt diese Betrachtung eine weitere ambivalente Situation für die Bewohner und Bewohnerinnen auf. Für eine gute Kooperation müssen alle Mitglieder der Wohngemeinschaft eine möglichst positive Valenz zueinander haben und auch die Zugehörigkeit zur Wohngemeinschaft muss einen möglichst hohen Wert besitzen. Das hängt davon ab, wie hoch die Identifizierung mit der Wohngemeinschaft ist, die auf einem gemeinsamen Verständnis von Zweck, Aufgabe und Ziel aufbaut. Darüber hinaus ist das Bewusstsein der Interdependenz und einer Vorstellung davon, wie die Mitglieder zusammenwirken können, erforderlich (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 76). Im professionellen Kontext einer sozialpädagogischen

Wohngruppe wird mit diesen Störungen gerechnet und mit einem mehr oder weniger umfangreichen fachlichen Repertoire versucht, die Zwangsmitgliedschaft in einen freiwilligen Zugehörigkeitswunsch umzuwandeln (Hartwig et al., 2015, S. 20). Es stellt sich daher die Frage, wie auf eine Gruppe Einfluss genommen werden kann.

2.5.5 Steuerung von Gruppen

Der Systemtheorie⁴² folgend sind Gruppen lebendige *autonome, nicht-triviale Systeme*, weshalb die Wirkung einer Einflussnahme von außen auch nicht vorhersehbar ist. „Das System nimmt im Verlauf der eigenen Entwicklung auf eigene frühere Zustände Bezug, die entstehende Ordnung ist rückbezüglich oder selbstreferenziell und darin liegt die Idee der operativen Geschlossenheit eines Systems“ (Schattenhofer, 2015a, S. 451). Dieser Rückbezug erfolgt ohne bewusste Intention, indem das Verhalten einer Person auf die anderen Gruppenmitglieder und auf die Gruppe als Gesamtes wirkt. Diese Wirkungen beeinflussen wiederum das Verhalten der einzelnen Personen, womit ein zirkulärer Prozess in Gang gesetzt wird (Schattenhofer, 2015b, S. 31). Wie die Verarbeitung des Impulses von außen erfolgt, hängt vom Zustand des Systems ab, folge dessen jeder Impuls zu unterschiedlichen Zeiten oder Situationen eine andere Wirkung hervorrufen kann; eine Intervention, die hier und heute zu einem erwünschten Ergebnis geführt hat, erlaubt keinesfalls eine zuverlässige Prognose ihrer Wirkung in der Zukunft⁴³ (Willke, 2005, S. 149). Anders verhält es sich bei *trivialen Systemen* wie etwa einem Uhrwerk. Das mag in gewissem Sinn auch komplex und kompliziert sein und dennoch sind die Abläufe aller Teile einer Uhr verstehbar, berechenbar und auch wiederholbar. Wenn diese einmal nicht richtig tickt, können Fachkundige durch ihre Intervention dafür sorgen, dass alles wieder den gewünschten Gang nimmt. Und so kann dasselbe Problem mit derselben Intervention wiederholt gelöst werden (Schattenhofer, 2015a, S. 451). Nicht-triviale Systeme hingegen sind also selbstreferenziell und daher nicht direkt von außen steuerbar; allerdings reagieren diese unter bestimmten Voraussetzungen auf Umweltbedingungen; so gilt es hinsichtlich der Steuerungsmöglichkeiten von Gruppen grundsätzlich, den

⁴² Die Systemtheorie hat eine interdisziplinäre Bedeutung erlangt, weil sie in der Lage ist, auf abstrakter Ebene Wirkungszusammenhänge von biologischen und sozialen Systemen zu beschreiben (Willke, 2000, S. 3).

⁴³ Diese systemische Erkenntnis verdeutlicht abermals das unter Pkt. 2.2.6 erwähnte *strukturelle Technologiefizit* in der Sozialen Arbeit.

Unterschied zwischen Kontextsteuerung und Selbststeuerung zu beachten, der im folgenden Abschnitt ausgearbeitet wird.

2.5.5.1 Kontextsteuerung

Kontextsteuerung meint die indirekte Einflussnahme auf die Gruppe durch gezielte Veränderung ihrer Rahmen- und Existenzbedingungen. So könnte etwa die Anschaffung von TV-Geräten für jedes Zimmer einer Wohngemeinschaft für die Bewohner und Bewohnerinnen eine Kontextänderung darstellen mit der Wirkung, dass die Jugendlichen in Bezug auf die Auswahl des Fernsehprogramms keine Konflikte mehr haben. Es könnte jedoch auch zu einer anderen Reaktion kommen, da jede Kontextänderung (Störung) durch die Gruppe auf unterschiedlichste Art interpretiert wird (Edding, 2015, S. 479 ff); so besteht etwa die Möglichkeit, dass die Jugendlichen beginnen, sich gegenseitig in den Zimmern zu stören, was abermals zu Konflikten führen würde. Auch das Angebot, Teil eines Forschungsprojektes zu werden – so wie es die hier untersuchte Wohngemeinschaft *Danilo* erlebt hat –, entspricht einer Störung des Kontextes der Gruppe.

Auch wenn Gruppen nicht zielgerichtet und vorausberechenbar beeinflusst werden können, reagieren sie unter bestimmten Voraussetzungen dennoch auf direkte Impulse von außen oder auf veränderte Umweltbedingungen. Damit ein Impuls / eine Veränderung überhaupt eine Reaktion hervorruft, muss diese von der Gruppe im Sinne einer Störung überhaupt erst wahrgenommen werden. Störungen sind alles, was bei der Gruppe eine Reaktion hervorruft. Da die Reaktion auf diese Störung, also die Selbstorganisation des Systems, niemals vorhersehbar ist, kann jeder (wie im obigen Beispiel positiv intendierte) Impuls völlig unerwartete Antworten im System hervorrufen; eventuell lässt sich die Gruppe in eine bestimmte Richtung hin anregen (Edding, 2015, S. 482 f). Der Grad an autonomen Systemreaktionen lässt sich mit verschiedensten Durchsetzungs- und Kontrollinstrumenten einschränken, jedoch nicht beherrschen. Goffman (1977) hat als Folgewirkung einer *totalen Institution*⁴⁴ erkannt, dass es zu Verweigerungsstrategien der Insassen kommt, was ein informelles Milieu entstehen lässt, welches die offizielle Idee unterläuft. Er spricht dabei von sekundärer Anpassung⁴⁵, die zum

⁴⁴ Der Begriff von der *totalen Institution* bezieht sich auf Einrichtungen, die hochgradig strukturiert und überwacht sind. Dabei handelt(e) es sich um psychiatrische Krankenhäuser, Gefängnisse, Großheime usw.

⁴⁵ Von primärer Anpassung hingegen spricht Goffman (1961/1977), wenn eine Person kooperiert und alles erfüllt, was von ihr erwartet wird. Das ist dann der Fall, wenn die an die Person gerichteten Erwartungen mit ihren eigenen Bedürfnissen kompatibel sind.

Ziel hat, unerlaubte Mittel für unerlaubte Ziele anzuwenden, um die institutionellen Erwartungen und Rollenzuschreibungen zu umgehen. Die Summe all dieser Praktiken bezeichnet er als das *Unterleben* einer Institution (ebd., S. 185 ff). Auch wenn eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr als totale Institution bezeichnet werden kann, so finden wir die beschriebenen Mechanismen in uns allen bekannten organisationalen Zusammenhängen wieder. Kurz gesagt überall dort, wo es eine zumindest nur erschwert veränderliche Differenz zwischen der einem Menschen von der Institution zugeordneten Rolle und seiner Selbstdefinition⁴⁶ gibt. Gruppenrelevante Schwierigkeiten entstehen dort, wo sich die Nichteinhaltung der erwarteten Rolle aufgrund von Interdependenzen auf die Gesamtheit auswirkt. Vorschriften, Ermahnungen, Appelle, Drohungen und andere Formen von Fremdsteuerungsversuchen funktionieren bestenfalls bei einfachen unterkomplexen Aufgabenstellungen, wo sich der *Fehler* leicht eruieren lässt oder dort, wo das Sanktionsniveau massive autoritäre Formen annimmt. So bezeichnet bereits Redl die Idee, dass ein therapeutisches – ebenso wie ein sozialpädagogisches – Milieu auf Anordnung von oben entstehen könnte, als „Tagtraum, den wir uns in seiner Schlichtheit nicht länger leisten können“ (Redl, 1987, S. 75). Für die Zielsetzung einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft hätte eine auf Fremdsteuerung aufgebaute Pädagogik lediglich die Steigerung der Anpassung zur Folge, jedoch nicht die nachhaltige Entwicklung der Gruppe und ihrer Mitglieder. Der auf die Gruppe wirkende Kontext im Fall einer Wohngemeinschaft sind die gesetzlichen Bedingungen, die Vorgaben der Kinder und Jugendhilfe (siehe Pkt. 2.1) sowie die fachlichen Bedingungen, nach denen die Wohngemeinschaft konzipiert ist (siehe Pkt. 2.2 und 2.3). Dieser Kontext stellt eine Rahmung dar, mit dem sich die Gruppe diskursiv auseinandersetzen (können) muss, um sich zu entwickeln. Im Modell des vertikalen Schnitts (siehe Pkt. 2.5.2) wird das als Sozioschnitt bezeichnet. Dieser Rahmen setzt sich aus nicht verhandelbaren Elementen wie etwa der Schulpflicht und aus verhandelbaren Elementen wie etwa den Essenszeiten einer Wohngemeinschaft zusammen.

2.5.5.2 Kontextorientierung

Kontextorientierung meint, sich der Wirkung des Kontextes⁴⁷ auf die Gruppe bewusst zu sein und ihn zu berücksichtigen (Edding, 2015, S. 482 ff). Aus dieser Bewusstheit heraus ist es umgekehrt möglich und durchaus sinnvoll,

⁴⁶ Allen Ermahnungen und Appellen zum Trotz finden sich Schüler, die zuhören sollten und dann doch lieber ihren Social-Media-Aktivitäten nachgehen, oder Kurgäste, die nach dem kalorienreduzierten Mittagessen im Kaffeehaus ein Tortenstück verzehren.

⁴⁷ Dieser Gedanke steht im Prinzip bei den unter Pkt. 2.3. erläuterten Konzepten bereits im Mittelpunkt.

gegebenenfalls zu versuchen, auf den Kontext einzuwirken. Im Falle einer Wohngemeinschaft kommt es häufig vor, dass in beide Richtungen gearbeitet wird. So versuchen etwa die Betreuungspersonen⁴⁸ über die Einflussnahme auf den Kontext (vertikal) die Umweltbedingungen der Gruppe zu verändern und auf diesem Wege wiederum zu versuchen, das Binnengeschehen (horizontal) zu beeinflussen. So wird sich z. B. die Zustimmung des Geldgebers (Kontextorientierung), für eine bestimmte Dauer einen freigewordenen Wohnplatz zwecks Konsolidierung der Gruppe vorübergehend nicht zu besetzen, auf die gesamte Gruppe auswirken (Kontextsteuerung), wengleich nicht vorhersehbar ist, *wie* es sich auswirken wird.

Was an diesem Beispiel sichtbar wird, ist, dass sich die Betreuungspersonen andauernd in einer *Doppexistenz*⁴⁹ befinden. Sie sind immer Repräsentanten und Repräsentantinnen der äußeren Umwelt und auch Interessensvertreter bzw. Interessenvertreterinnen der Bewohner und Bewohnerinnen. Ähnlich einer Leitungsfunktion in Unternehmen besteht die Aufgabe darin, zwischen diesen Polaritäten zu vermitteln, ohne dabei das Vertrauen der jeweiligen Seite zu verspielen (Krainz & Lesjak, 2004, S. 324 f). Die Option, mittels *Kontextsteuerung* die Gruppe zu beeinflussen, findet in der im folgenden Abschnitt beschriebenen *Selbststeuerung* von Gruppen eine für die sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsabsicht einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft eine vielversprechende methodische Vorgehensweise.

2.5.5.3 Selbststeuerung

Selbststeuerung bedeutet zunächst, dass jede Gruppe unter den oben beschriebenen Voraussetzungen in Folge von direkten oder indirekten Fremdsteuerungsversuchen reagiert, diese Impulse eigengesetzlich verarbeitet und sich so in der systemtypischen Form auf die Störung bezogen organisiert. Das heißt, die Gruppe ist nicht nur ein Netz von Beziehungen untereinander, welches die Teile zu einer Ganzheit macht, sondern auch eine spezifische Antwort in Bezug auf ihre jeweilige Umwelt, womit die Umwelt konstitutiv für die Gruppe ist (Willke, 2000, S. 7). Diese der Störung folgende Selbstorganisation ist jedoch kein bewusst gesteuertes Vorgehen, sondern ein *wie von selbst* ablaufender Prozess (Schattenhofer, 2015a, S. 451 ff), sodass sich das System im Grunde selbst schutzlos ausgeliefert ist (Nebel & Woltmann-Zingsheim, 1997, S. 20). Die Gruppe kann

⁴⁸ Systemtheoretisch handelt es sich zwischen den Betreuungspersonen und der Bewohner-/Bewohnerinnengruppe um zwei Teilsysteme (horizontale Außenrelation) des umfassenden Gesamtsystems (vertikale Außenrelation) der Kinder- und Jugendhilfe (Willke, 2000, S. 55).

⁴⁹ Siehe auch Pkt. 2.2.5 Doppelpertes Mandat.

aber auch zu einer bewussteren Form der Selbststeuerung angeregt und dabei begleitet werden (Schattenhofer, 2015b, S. 31 f). Selbststeuerung bedeutet keinesfalls die Losgelöstheit und Autonomie von den Anforderungen der Umwelt, ganz im Gegenteil: Die Gruppe muss auch in der Lage sein, sich in Bezug auf die sie umgebenden relevanten (äußeren) Umwelten selbst zu steuern. Im Fall einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft sind das, wie oben erwähnt, die gesetzlichen Vorgaben und Ziele sowie die sozialpädagogische Konzeption des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums, innerhalb dessen sich die Gruppe bewegen kann und damit eine Reihe von Fragen aufwirft, wie etwa:

- Wie gehen wir damit um, nicht freiwillig hier zu leben?
- Was macht es für einen Sinn, hier zu sein?
- Was machen wir, wenn einer aus der Gruppe eine strafbare Handlung begeht?
- Wie schaffen wir es, am Abend länger aufbleiben zu dürfen?
- u. v. m.

Eine Gruppe, die ihre Selbststeuerungsfähigkeit entwickelt, befasst sich, wie im Modell des vertikalen Schnitts bereits erläutert (Pkt. 2.5.2), auch mit dem Verhältnis von Individuum (innere Umwelten) und Gruppe, was zu weiteren Fragen führt:

- Wie viel Individualität ist in der Gruppe möglich?
- Wie viel und welche Unterschiedlichkeiten kann die Gruppe integrieren?
- Wie kann die Gruppe von den Unterschieden profitieren?
- Wie managen wir diese Unterschiede?
- Wie kommen wir zu Entscheidungen?
- u. v. m.

Mittels reflexiver Prozesse können soziale Systeme ihre Reaktionsmuster auf von äußeren und inneren Umwelten kommenden Störungen untersuchen, sich so selbst zum Thema machen und neue Reaktionsvarianten erschließen. Durch diese Selbstbeobachtung und Selbstthematization konfrontiert sich die Gruppe auch mit der Komplexität ihrer Situation, mit Widersprüchen, Problemstellungen und den in dieser Gruppe gelebten Lösungswegen. Die sich aus der schwierigen Ausgangssituation einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft ergebenden zentralen Fragen können so einer kollektiven Bearbeitung zugeführt werden. Besonders die Zwangssituation braucht eine Auseinandersetzung mit dem Sinn und dem Ziel des Aufenthalts in der Wohngruppe, der Gestaltung des Zusammenlebens und vor allem dem Erkennen – und letztlich der Akzeptanz der

Interdependenz. Mit anderen Worten, die Beteiligten beschäftigen sich mit der Frage, wie attraktiv das von außen gesetzte Gruppenziel sozialpädagogischer Bildungs- und Entwicklungsraum⁵⁰ sein könnte und damit, wie das Zusammenleben gestaltet werden soll, damit dieses Ziel verwirklicht werden kann. „Die Fähigkeit eines Systems zur Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung in Beziehung zu sich selbst und zu den (als relevant wahrgenommenen) Umwelten, also zur Reflexion, gilt als Basis der Selbststeuerungsfähigkeit“ (Schattenhofer, 2015a, S. 454). Krainz (2006, S. 18) bringt es so zum Ausdruck: „Ohne Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung, Selbstthematisierung keine Selbsterforschung, ohne Selbsterforschung keine Selbsterkenntnis und kein Selbstbewusstsein, ohne Selbstbewusstsein keine Selbstbestimmung (griech. ‚Autonomie‘), ohne Selbstbestimmung keine Selbststeuerung.“ Die Gruppe lernt dabei etwas über die Art und Weise, wie sie sich ihre Wahrheit konstruiert und auf diesem Weg Möglichkeiten bzw. Hindernisse selbst erschafft und gestaltet (Amann, 2015, S. 447). Wahrheitskonstruktionen bedingen die Beschreibung von selektiv wahrgenommenen Phänomenen (was wird wahrgenommen und was nicht). Die Erklärung dieser Phänomene (welche Ursache-Wirkungs-Beziehung wird gebildet) und letztlich die Bewertung des Phänomens (als Bedrohung, als Erfolg, etc.). Die Handlungskonsequenzen von Individuen und auch Gruppen orientieren sich daher wenig an objektiven Daten, sondern vielmehr an deren selektiver Wahrnehmung, Erklärung und Bewertung (Simon, 2007, S. 72 f). Die kollektiven Auseinandersetzungen darüber können aus einem Anlass heraus erfolgen, wie es das hier behandelte Interventionsforschungsprojekt mit der Wohngemeinschaft *Danilo* war. Grundsätzlich sind wiederkehrende Reflexionsschleifen jedoch als explizit konzeptioneller Bestandteil von Konzepten sozialpädagogischer Wohngemeinschaften erforderlich.

Die für sozialpädagogische Wohngemeinschaften charakteristische Instabilität der Gruppenzusammensetzung (siehe Pkt. 2.1.6.2) verstärkt die Notwendigkeit solcher Time-out-Sequenzen noch zusätzlich. In dem Augenblick, wo Personen oder Gruppen beginnen, über sich nachzudenken, verändern sie sich; solche Reflexionsprozesse zu initiieren, ist eine direkte Intervention ins System (Krainz & Lesjak, 2004, S. 310). Häufig haben Wohngemeinschaften regelmäßige Gruppenabende, bei denen die Kinder und Jugendlichen bei Fragen der Alltagsgestaltung

⁵⁰ Der Begriff an sich ist nicht relevant; die hier in der Empirie untersuchte Wohngemeinschaft *Danilo* formulierte es mit den Worten: „Eine Wohngemeinschaft, in der alle gerne da sind!“ Die Begriffsfindung mit den Kindern und Jugendlichen ist bereits ein wesentlicher Prozessschritt. Unweigerlich beschäftigt man sich mit dem Ziel der Wohngemeinschaft und ist auf diesem Weg mit den Individualzielen und den von außen gesetzten Zielen konfrontiert.

und Problembesprechungen einbezogen werden. Wie unter Pkt. 2.2.4 bereits angeführt, handelt es sich dabei etwa um die Erarbeitung von Regeln, Planung von Freizeitaktivitäten u. Ä. Oftmals dienen diese Treffen auch dazu, den Bewohnern und Bewohnerinnen Teamentscheidungen mitzuteilen oder in Feedbackrunden individuelles Verhalten und Entwicklungsschritte sowie Vorkommnisse in der Gruppe zu besprechen, und verstehen sich daher eher operativ als reflexiv (Krainz & Lesjak, 2004, S. 332).

Die Reflexion im Hinblick auf die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit einer Gruppe bedeutet, die Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe zu unterstützen, sich als Gruppe von einer Metaebene aus zu betrachten und *über* diese zu kommunizieren. So kann ein kollektives Selbstbild – ein Wir – gemeinsam entwickelt und eine gemeinsame Idee der Zukunft entworfen werden (Schattenhofer, 2015a, S. 455). Gruppen, die diese Form einer Metabetrachtung ihrer selbst betreiben, steuern sich zusehends bewusster selbst und übernehmen damit auch vermehrt die Verantwortung für sich als Kollektiv. Selbststeuerung erweitert die Möglichkeiten einer Gruppe und auch deren Verantwortung. Hier an dieser Stelle wird sichtbar, wie die Idee der Selbststeuerung deutlich über das Konzept der Partizipation hinausgeht und mit dem Empowermentbegriff wohl treffender beschrieben werden kann. Die partizipative Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeit wird erweitert um den Aspekt der Mitverantwortung. Dies vermindert deutlich die Machtasymmetrie (siehe auch Pkt. 2.2.4), wodurch „Betroffene zu Beteiligten“ (Krainz & Lesjak, 2004, S. 319; Ulich, 2011, S. 441) werden. Um die Beteiligung und Motivation der Kinder und Jugendlichen an der Zielerreichung zu mobilisieren, ist es meist nicht zielführend, die Ansichten der Pädagogen und Pädagoginnen zu vermitteln, an die Vernunft zu appellieren, zu warnen, zu belehren usw., denn letztlich sind es Diskussionen, die die größte Überzeugungswirkung haben (Krainz & Lesjak, 2004, S. 313; Lewin, 1947b, S. 264 f). Lewin (ebd.) konnte aufzeigen, dass der Diskurs den Wertestandard der Gruppe verändern kann und es somit auch den (interdependenten) Individuen möglich wird, sich zu verändern. Aus dieser Identifikation heraus verringert sich perspektivisch das Erfordernis einer ohnehin nicht gewährbaren Omnipräsenz von Leitungspersonen, weil die für die Funktionalität der Gruppe notwendigen Gruppenfunktionen von der Gruppe zunehmend selbst übernommen werden (siehe Pkt. 2.5.1). Der zunehmende Reifegrad der Gruppe führt auch zu einer zunehmenden Entlastung der Betreuungspersonen.

Betrachtet man nochmals § 1 Abs. 1 B-KJHG 2013, wonach die „Kinder und Jugendlichen [...] ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [haben]“,

erscheint die Arbeit an der Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe ein geeigneter Weg zu sein. Welche sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsrelevanz diese kollektiven Reflexionsprozesse für die einzelnen Gruppenmitglieder haben können, zeigt das nächste Kapitel.

2.5.6 Auswirkungen kollektiver Reflexionsprozesse auf die Gruppenmitglieder

Die Selbstthematisierung der Gruppe zur Entwicklung ihrer Selbststeuerungsfähigkeit dient einerseits als Grundlage für die erforderliche Kooperation und Beteiligung der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe an der Verwirklichung der Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum. Andererseits ist der Prozess in und mit der Gruppe bereits *das* zentrale sozialpädagogische Mittel zum Lernen und zur Entwicklung der einzelnen Gruppenmitglieder. Wie bereits verdeutlicht wurde, handelt es sich bei Lern- und Entwicklungsprozessen in Gruppen immer um ein wechselwirkendes Geschehen zwischen Gruppe und ihren Mitgliedern. Der kollektive Lern- und Entwicklungsprozess der Gruppe wirkt auf den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess der Mitglieder und umgekehrt. Die Gruppe wird so zum Schauplatz und potenziellen Medium der Individuation und Sozialisation (Behnisch et al., 2013).

2.5.6.1 Bildung

Wie eingangs aufgezeigt wurde, braucht es speziell im sozialpädagogischen Kontext nach den häufig problematischen Prägungen dysfunktionaler Herkunftsfamilien neue emotional und sozial adäquate Erfahrungsmöglichkeiten, um ihre mehr oder minder schwere Beeinträchtigung hinsichtlich sozial anerkannter kommunikativer Kompetenzen zu überwinden (Kühn, 2013b, S. 147). Betrachtet man den Gruppenprozess als einen Bildungsprozess, sind folglich nicht nur die absichtsvollen und zielgerichteten Beeinflussungsversuche der Erziehenden auf die Persönlichkeitsentwicklung der zu Erziehenden, sondern auch Lernerfahrungen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt⁵¹ bildungswirksam (Fengler, 2017, S. 38). Alles, was der Mensch dabei lernt, ob beabsichtigt oder zufällig, trägt zu seiner Bildung bei (ebd., S. 233 f). Betonte man früher die Differenz, also die Asymmetrie von Wissen und Erfahrung zwischen den Erwachsenen und

⁵¹ Im Modell des vertikalen Schnitts (siehe Abschnitt 2.5.2) spricht Schattenhofer von der inneren und äußeren Umwelt der Gruppe.

den Kindern als wesentlichen Aspekt des Erziehens, so spricht ein moderneres Erziehungsverständnis mehr von einem kooperativen Prozess wechselseitiger Beeinflussung (Rätz et al., 2014, S. 61). Bildung kann jedoch nicht erzwungen, sondern *nur* ermöglicht und gefördert werden; denn „Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als *Autor* seiner selbst“ (Krautz, 2007, S. 14). Menschen als selbstreferenzielle Wesen können also nicht in einem technologischen Verständnis erzogen werden, sondern lediglich zum Selbstverstehen angeregt werden (Galuske, 2013, S. 64). Der von den Betreuungspersonen unterstützte reflexive Weg von einer *sich selbst ausgelieferten* Gruppe (siehe 2.5.5.3) hin zu einer *sich selbst steuernden Gruppe* begünstigt sowohl strukturell als auch inhaltlich zahlreiche Bildungsmöglichkeiten.

2.5.6.2 Aneignung von Normen und Werten

Sukzessive entwickelt die Gruppe in der Auseinandersetzung mit ihren Mitgliedern (innere Umwelten) und den Betreuungspersonen (äußere Umwelten) die gemeinsamen Ziele, Werte und Normen, welche (entsprechend der unter Pkt. 2.5.3 beschriebenen wechselseitigen Beeinflussung von Gruppe und Individuum) ebenso eine Auswirkung auf die einzelnen Mitglieder hat. Dabei ist jedes Gruppenthema gleichzeitig auch ein Thema der Gruppenmitglieder. Die mit der Selbststeuerung verknüpften Themen betreffen außer der Zielfrage eben auch die Frage nach den für alle in der Gruppe geltenden Normen. Normen sind als kollektive Verhaltenserwartungen zu verstehen, die auf das Gemeinsame und die Gleichheit der Gruppenmitglieder abzielen und stets mit einer Verringerung der Individualität einhergehen (König & Schattenhofer, 2006, S. 43). So werden die bisherigen oder aktuellen Erfahrungen mit dem eigenen Gruppenverhalten und dem der anderen beschrieben und erkannt, sodann überprüft, ob diese im Hinblick auf das Ziel der Maßnahme zweckmäßig erscheinen, Vor- und Nachteile können abgewogen werden etc. Die Anerkennung von Normen und den sich daraus ableitenden Regeln geschieht im Erkennen ihres moralischen Sinns und nicht als Folge von Unterdrückung und Unterwerfung (Winkler, 2003, S. 232).

2.5.6.3 Integration und Differenz

In der Praxis zeigen sich die Spannungen zwischen Integration, also Eingliederung, und Differenzierung, also Unterschiedlichkeit, in Form von Konflikten (König & Schattenhofer, 2006, S. 56 ff). Konflikte sind, wie Lewins Feldtheorie (Pkt. 2.5.4.2) zeigen konnte, immer dort anzutreffen, wo widerstreitende Kräfte am Werk sind und so den Lebensraum eines Menschen beeinflussen. Demnach

ist der Konflikt als Normalfall zu betrachten, der im Grunde der Entwicklung von Personen und Gruppen dient (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 28), und die Gruppe ein Ort zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, die ohne ein – besser mehrere – Gegenüber nicht vorstellbar wäre. „Das eigene Verhalten wird von der Gruppe wie von einem Resonanzraum gespiegelt. Die Reaktionen und Einschätzungen der anderen erlauben es, das Verhalten so zu verändern, dass es mit den gewünschten Wirkungen besser übereinstimmt“ (Brosius, 2015, S. 263). Die Bereitschaft zur Integration, also zur Anerkennung der Gruppennormen, steigt mit der Stärke des Wir-Gefühls und führt zu einer Verringerung von Spannungen und Konflikten (Lewin, 1940, S. 151). Der Erwerb sozialer Kompetenzen erfolgt am besten in der sozialen Realität. Was in der Familie beginnt, setzt sich in der persönlichen Entwicklung eines Menschen in anderen Gruppensituationen fort. So gilt es, streiten zu lernen, zu argumentieren, sich anzupassen ebenso, wie sich durchzusetzen, zu geben, zu nehmen, zuzuhören und vieles mehr. Wir orientieren uns dabei an Modellen, an den Ergebnissen von Versuch und Irrtum und an den Reaktionen der anderen (Brosius, 2015, S. 258). Däumling (1997, S. 19) hat die Lernbereiche einer gruppenspezifischen Vorgehensweise in drei sich überschneidende Kategorien gefasst:

- „1. Der sozialkognitive Bereich, der die Wahrnehmung, Beurteilung und Kenntnis des anderen, einschließlich der Täuschungs- und Vorurteilsquellen, umfasst;
2. der motivationale Bereich, besonders die Fähigkeit, individuelle Beweggründe in vielfältigen Situationen aufzufassen und auf dem Hintergrund dispositioneller Gegebenheiten zu verstehen;
3. der expressive Bereich mit der feinen Abstufung der spontanen Ausdrucksmittel und der Abstimmung sprachlicher Äußerungen auf die Mentalität des Partners, ohne dabei an natürlicher Emotionalität einzubüßen, d. h. unecht zu werden.“

2.5.6.4 Emotionale Entlastung und Hilfe zur Ziel- und Entscheidungsfindung

Die gemeinsame Ausgangssituation der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe ist geprägt von Unklarheit und Unschärfe hinsichtlich der Freiwilligkeit bzw. des Zwangs, der Gruppe anzugehören, und von unklaren bis fragwürdigen Alternativen dazu. Für das Individuum stellen sich im Prinzip daher Fragen wie:

- Will ich hier in dieser Wohngemeinschaft überhaupt bleiben?
- Ist das für mich gut?

- Sind die Ziele und Werte, die von außen erwartet und hier diskutiert werden, attraktiv und welche Ziele habe ich selbst?
- Inwiefern nützt es mir etwa, mich einzugliedern, inwiefern widerspricht es meinen Interessen, Bedürfnissen?
- Sind die Bewohner bzw. Bewohnerinnen und Betreuer bzw. Betreuerinnen interessant, nett oder eher bedrohlich, gefährlich?
- Habe ich den Mut hierzubleiben?
- Gibt es überhaupt eine erreichbare Alternative, wenn ich sowieso hierbleiben muss und wie halte ich das aus?

Ein darüber geführter Diskurs in der Gruppe kann, wie die unter Pkt. 2.4.1 angeführten sozialpädagogischen Wirkfaktoren (Universalität des Leidens, der direkte Rat, der Altruismus) gezeigt haben, zu einer emotionalen Entlastung der Mitglieder führen, den individuellen Entscheidungsfindungsprozess, wie mit der aktuellen Situation umgegangen werden kann, unterstützen und so auch die inneren Spannungszustände (siehe Pkt. 2.5.4.2) mindern. Gleichzeitig wird damit auch die zentrale gruppenbildende Frage nach dem Gruppenziel behandelt, mit der auch früher oder später die unausweichliche Erkenntnis der wechselseitigen Abhängigkeit zur Erreichung des Gruppenziels verbunden ist und an welches wiederum die Erreichung von Individualzielen geknüpft ist.

2.5.7 Zwischenresümee

Das Ziel dieses Kapitels bestand darin, aufzuzeigen, *weshalb* und *wie* die angewandte Gruppendynamik für das Gelingen der Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Wohngruppe zweckmäßig und anwendbar ist. Die Gruppendynamik beschäftigt sich mit den in Gruppen ablaufenden Prozessen und wie diese beeinflusst werden können. Wie in Abschnitt 2.1 verdeutlicht wurde, haben sozialpädagogische Wohngemeinschaften schwierige Ausgangsbedingungen, die zu einer dysfunktionalen Dynamik in der Bewohner- bzw. Bewohnerinnengruppe führen können. Als Folge davon können Wohngemeinschaften zum Teil nur sehr eingeschränkt die Qualität eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums erfüllen. Das kann dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen einer Wohngemeinschaft keine geeigneten Bedingungen vorfinden, um sich im positiven Sinn weiterzuentwickeln, wenn es nicht sogar zu neuerlichen Schädigungen kommt.

Gruppen beziehen ihre Kraft aus einem gemeinsamen Ziel, für dessen Erreichung die Mitglieder einander brauchen. So bilden Menschen von sich aus erst

dann eine Gruppe, wenn es in irgendeiner Weise einen Nutzen für die Mitglieder verspricht. Zwangsgruppen, wie sozialpädagogische Wohngemeinschaften, werden durch den Einfluss äußerer Kräfte gebildet, womit vorab eine aus der Gruppe selbst kommende kohäsive Kraft fehlt. Gleichzeitig können die Gruppenmitglieder die Zwangsgruppe nicht verlassen bzw. fehlt es an realen Alternativen. Mit Lewins Feldtheorie (Pkt. 2.5.4.2) lassen sich diese Situation und mögliche Folgen für das Verhalten der Betroffenen erklären. Lewin – und so auch die Gruppendynamik – versteht das Verhalten eines Menschen als eine Funktion der Person in Bezug auf seine Umwelt und beschäftigt sich folglich mit den Bedürfnissen, Absichten und Wirkungen der Gruppenmitglieder im Hier und Jetzt und weniger mit der Biografie dieser Menschen. Diese Denkfigur korrespondiert mit der Alltags- und Lebensweltorientierung, welche besonders auf die aktuellen Ressourcen sowie Kompetenzen der Klienten und Klientinnen achtet und pathologisierende sowie stigmatisierende Zuschreibungen ablehnt (Pkt. 2.2.3).

Das unter Pkt. 2.5.2 angeführte Modell des vertikalen Schnitts verdeutlicht, dass sich das Spezifische einer Gruppe dadurch formt, wie die Gruppe die inneren Umwelten und die äußeren Umwelten verarbeitet. Dieser Prozess ist ein zentrales Element des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums. In diesem Verarbeitungsprozess beeinflussen sich die Gruppenmitglieder wechselseitig. Die Stärke einer gruppendynamischen Vorgehensweise besteht nun darin, dass sie mit der Gruppe als sozialem System (Pkt. 2.5.3) arbeitet und nicht mit einem additiven Bild von einzelnen Personen. Anstatt zu versuchen, die Gruppe in eine gewünschte Richtung zu drängen oder gar gegen die Kraft der Gruppe zu arbeiten, ist es erfolgversprechender, *mit der Kraft der Gruppe* zu arbeiten und diesen Prozess als zentralen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsprozess zu verstehen und zu nutzen. Dabei wird sich die Gruppe mit der Frage nach dem von den Bewohnern und Bewohnerinnen als sinnhaft akzeptierten Ziel des Aufenthaltes und der Gestaltung des Zusammenlebens auseinandersetzen müssen. Gruppenziele sind dann attraktiv, wenn durch die Erreichung des Gruppenziels die Erreichung möglichst vieler Individualziele gesichert oder zumindest unterstützt wird (2.5.4.1). Die inhaltlichen Qualitäten des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums einer Wohngemeinschaft (siehe Pkt. 2.3) können nur durch Kooperation aller Beteiligten entstehen; mit diesem Faktum muss sich die Gruppe zusammen mit den Betreuungspersonen beschäftigen. So gilt es im kollektiven Reflexionsprozess, den Bewohnern und Bewohnerinnen einer Wohngemeinschaft einen Raum zu eröffnen, um die Frage nach einem gemeinsamen Ziel zu diskutieren. Das ursprünglich auf die Aktionsforschung von Lewin zurückgehende Grundprinzip dafür lautet Aktion und Reflexion (2.5.1). Die Gruppe wird

dabei unterstützt, ihr eigenes Handeln zu untersuchen – welche Motive, Absichten, Bedürfnisse, Annahmen, Kräfte sind wirksam bei dem, was in der Gruppe passiert. Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen, das Für-und-Wider des Hierseins und die Gestaltung des Zusammenlebens selbst diskursiv bearbeiten. Die Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen besteht darin, die Behandlung dieser Themen in und mit der Gruppe zu unterstützen und dabei keinesfalls belehrend, an die Vernunft appellierend oder gar drohend zu versuchen, die Gruppe zu überzeugen (siehe Pkt. 2.5.5.3). Der gesetzliche Auftrag und die Zieldefinition einer solchen Einrichtung stellen die Rahmung eines solchen Diskurses dar, welcher von den Betreuungspersonen repräsentiert und gehalten werden muss.

Dieser Prozess wirkt in mehrerlei Hinsicht:

- Aus gruppendynamischer Perspektive bedeutet diese Vorgehensweise, die Gruppe zur Entwicklung ihrer Selbststeuerungsfähigkeit anzuregen und dabei zu begleiten. Das selbstreferenzielle System Gruppe ist nachhaltig nicht direkt gezielt steuerbar, kann aber zur Selbststeuerung angeregt werden.⁵² Selbststeuerungsfähigkeit führt in letzter Konsequenz zur Autonomie der Gruppe gegenüber Autoritäten von außen und erfordert die Übernahme aller Gruppenfunktionen (siehe Pkt. 2.5.5.3). Darin liegt auch das Entlastungspotenzial für die Betreuungspersonen
- Dieses Vorgehen regt gleichzeitig die persönliche Entwicklung der einzelnen Mitglieder an. So werden aus den Betroffenen Beteiligte; beteiligt sein bedeutet, Möglichkeiten der Mitgestaltung zu haben, zu kooperieren, sich mit einer Sache zu identifizieren, einer Gruppe anzugehören, Verantwortung zu haben, Wertschätzung zu erfahren, ernst genommen zu werden, selbstwirksam zu sein u. v. m. Für viele Kinder und Jugendliche in den Wohngemeinschaften sind das völlig neue Erfahrungen und Perspektiven. All diese Aspekte und andere wurden unter Pkt. 2.3 als Qualitäten eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraumes genannt und verwirklichen den Partizipations- und Empowermentanspruch der Alltags- und Lebenswelttheorie (siehe Pkt. 2.2.3 und 2.2.4)
- Die diskursive Auseinandersetzung mit der Umwelt ist ein sich wechselseitig beeinflussender bildungswirksamer Prozess, welcher die Selbstbildung und das Selbstverstehen der beteiligten Personen anregt und ermöglicht (siehe

⁵² Wohin sich die Gruppe letztlich exakt bewegt, ist nicht vorhersehbar (siehe Pkt. 2.5.5.3); eine Einschränkung, die der Sozialpädagogik unter dem Begriff des strukturellen Technologiedefizits (siehe Pkt. 2.2.6) bekannt ist und generell auf die Arbeit mit Menschen zutrifft.

- Pkt. 2.5.6.1). Im Zuge dessen können Normen und Werte sowie deren Einhaltung in ihrer Sinnhaftigkeit für das Zusammenleben erkannt werden (siehe Pkt. 2.5.6.2). Die sich im Prozess daraus ergebenden Spannungen und Konflikte dienen der Entwicklung der Gruppe und ihrer Mitglieder. Die Reaktionen und Rückmeldungen der anderen lassen die Teilnehmenden ihre interpersonale Wirkung erkennen und fördern so die soziale Kompetenz im sozialkognitiven, motivationalen und expressiven Bereich (siehe Pkt. 2.5.6.3)
- Die Auseinandersetzungen über den Sinn und die Ziele des Wohnens in der Wohngemeinschaft und hinsichtlich des Zusammenlebens können auch zu den individuellen Hintergründen der Unterbringung und den damit verbundenen emotionalen Belastungen sowie den Auswirkungen auf das aktuelle Verhalten in der Wohngemeinschaft führen. Der von den Betreuungspersonen unterstützte Austausch innerhalb der Peers kann zu einer emotionalen Entlastung führen und die individuelle Ziel- und Entscheidungsfindung positiv beeinflussen

Die theoretischen Betrachtungen hatten zum Ziel, die Vorannahmen (siehe Pkt. 1.1) unter Zuhilfenahme der Literatur zu erörtern und zu begründen. Vergleicht man die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Anforderungen an einen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum, so verwirklichen sich davon zahlreiche Elemente durch eine sich an Theorie und Praxis der Gruppendynamik ausrichtende Form sozialer Gruppenarbeit. Hervorzuheben ist dabei, dass sich während der gemeinsamen Arbeit an der Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum dieser bereits vollzieht, d. h., der Prozess selbst ist eine zentrale Facette des funktionalen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums, der auf die unter Pkt. 2.3 erläuterten Qualitäten hinzielt, die aber im Zuge dessen zumindest zum Teil schon stattfinden.

Die weiteren Abschnitte dieser Arbeit widmen sich der Empirie, mit dem Ziel, die Anwendbarkeit und Wirksamkeit dieses hier theoretisch beschriebenen und begründeten Vorgehens in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft mittels der Interventionsforschung empirisch zu überprüfen.



Die im theoretischen Teil des ersten Abschnitts ausgearbeiteten Argumente, wonach die Gruppendynamik über Wissensbestände verfügt, die einen wesentlichen Beitrag leisten können, um die Funktionalität sozialpädagogischer Wohngemeinschaften steigern zu können, wurden in der Praxis empirisch überprüft. Methodisch kam dabei als partizipativer Forschungsansatz die Interventionsforschung zur Anwendung, die ihre Wurzeln ebenfalls in der Gruppendynamik hat. Im folgenden Abschnitt werden daher die wissenschaftstheoretischen Grundlagen, die Begründung für die Wahl der Forschungsmethode und die grundsätzlichen Verfahrensschritte der Interventionsforschung erläutert. Im Anschluss daran wird der Forschungsprozess mit der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft *Danilo* beschrieben.

3.1 Partizipative Forschungsansätze

Partizipative Forschung stellt einen Oberbegriff für Forschungsansätze dar, die auf einen gemeinsamen Erkenntnisprozess von Forschern bzw. Forscherinnen und den als Co-Forscher bzw. Co-Forscherinnen miteinbezogenen Menschen in ihrer Lebenswelt abzielen (Unger, 2014, S. 1). Weltweit gibt es eine „immense Vielfalt an partizipativen Ansätzen und Begrifflichkeiten, welche die Identifikation gemeinsamer Merkmale und Anliegen erschwert“ (ebd., S. 2). Im angloamerikanischen Raum hat sich der Begriff *action research oder participatory action research* und im deutschsprachigen Raum *partizipative Forschung* etabliert. Es finden sich für diesen Ansatz aber auch die Bezeichnungen „Handlungsforschung, Aktionsforschung, Tatforschung, aktivierende Sozialforschung, politisierende Sozialforschung“ (Cremer, 1980, S. 13, zit. n. Unger, 2014, S. 14)

und eben auch Interventionsforschung. Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass alle diese Ansätze letztendlich in der Tradition der Aktionsforschung nach Kurt Lewin stehen, die er im Hinblick auf Intergruppenprozesse entwickelt hat und in seinem Werk *Die Lösung sozialer Konflikte* beschreibt. „Sie ist eine Art Tat-Forschung (‘action research’), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht“ (Lewin, 1946a, S. 280). Methodisch folgt der Aktion die Reflexion der Geschehnisse. In von Lewin als Auswertungszusammenkünfte benannten Sequenzen teilen Gruppenmitglieder und außenstehende Forscher und Forscherinnen ihre Beobachtungen des Gruppenprozesses einander mit, was eine pädagogische Wirkung hat. Für Lewin bilden Handeln, Forschen und Erziehung ein Dreieck (ebd., S. 290 f). Bergold und Thomas beschreiben partizipative Forschung als „nicht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern Forschung *mit* Menschen“ (2017, S. 2). Forschungs- und Wissensgenerierung ist kein Privileg von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sondern eine Koproduktion aller beteiligten Forschenden, die verschiedene Wissens- und Erfahrungsbestände auf Augenhöhe einbringen und zusammenführen (Hartung et al., 2020, S. 2). Entsprechend des demokratietheoretischen Begriffs der Partizipation wird mit dieser Vorgehensweise ein möglichst großer Kreis an Personen in alle für sie relevanten Entscheidungen einbezogen (Bergold & Thomas, 2017, S. 6). Ziel dabei sind individuelles Wachstum, Selbstwirksamkeit und ein kollektiver Zugewinn an Einflussmöglichkeiten (ebd., S. 7) zur Lösung praxisrelevanter sozialer Probleme (Unger, 2014, S. 13). Dies gelingt über die „Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/innen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner/innen (Empowerment)“ (ebd., S. 1). Partizipative Forschung will die soziale Wirklichkeit der Menschen nicht nur verstehen, sondern in deren Lebensraum verändernd wirksam sein.

Die Vielfalt an partizipativen Ansätzen hat zur Folge, dass keine allgemeingültige Methodologie beschreibbar ist. Genau genommen verfügt diese Forschung über keine eigenständigen Methoden, sodass eher von einem Forschungsstil bzw. einer Forschungsstrategie gesprochen wird (Bergold & Thomas, 2017, S. 2). Prinzipiell können alle Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung eingesetzt werden; wichtig ist dabei, dass die Auswahl nicht nur vom Erkenntnisinteresse bestimmt ist, sondern Methoden eingesetzt werden, die die Mitforschenden verstehen und durchschauen, um auf diesem Wege nicht abermals die ohnehin nie gänzlich überwindbare Asymmetrie zwischen Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen und Betroffenen herzustellen (ebd., S. 11). Im Grunde handelt es

sich um einen zirkulären Prozess der Veränderung. So gilt es, das eigene Handeln zu reflektieren, gemeinsam eine Forschungsfrage zu definieren, zu forschen – indem Daten gesammelt und interpretiert werden, gemeinsam neue Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und danach Entscheidungen zu treffen. Dieses neue Handeln wird wiederum reflektiert usw., bis am Ende *alle zufrieden sind* (Wöhler, 2017, S. 29). In diesen Reflexionsprozessen geht es um die persönliche Wahrnehmung, um Erfahrungen und Werte. Damit diese partizipativen Gruppenprozesse gelingen können, gilt es auch, die Gruppendynamik zu reflektieren – d. h., die Wechselwirkung von Individuen und Gruppe zu erforschen (ebd., S. 10). So zählt es zu Stärken des Ansatzes, dass der Gegenstand durch die Fülle der Perspektiven vollständiger (re)konstruiert wird und es zu einer Verselbstständigung und Ermächtigung der beteiligten Personen und Verbesserung der Praxis kommt (ebd., S. 17). Für die weitere Konkretisierung der hier gewählten Forschungsform wird nun unmittelbar auf die Interventionsforschung eingegangen.

3.2 Die Interventionsforschung

Das „Institut für Interventionsforschung und Kulturelle Nachhaltigkeit“ wurde im Jahr 2007 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt gegründet. Die Grundlagen der Forschungsmethode wurden von Peter Heintel entwickelt und in den folgenden Jahren von weiteren Personen ausdifferenziert, modifiziert und weitergedacht (Krainer & Lerchster, 2012, S. 15). Wissenschaft hat sowohl den Zweck, den Bestand an gesichertem Wissen zu mehren, aber auch Erkenntnisse zu generieren, die dem Menschen dienen und sein Leben verbessern. So soll Wissenschaft bei der Lösung praktischer Probleme helfen und die Entwicklung von Maßnahmen befördern (Döring & Bortz, 2016, S. 5). Das Ansinnen, mittels der Forschung zu einer unmittelbaren Lösung praktischer Probleme beizutragen, steht im Vordergrund der Interventionsforschung und ist wohl eine ihrer großen Stärken. So wie bei allen partizipativen Verfahren handelt es sich auch hier um eine Forschungsform, deren Untersuchungsgegenstand immer das Zusammenleben von Menschen betrifft (Heintel, 2005b).

3.2.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Interventionsforschung

Die Interventionsforschung versteht sich als eine Wissenschaftsform mit einer Art und Weise der Intervention, „wie sie [...] gegenüber Lebendigem¹ und vor allem gegenüber dem Menschen, seinen sozialen Verhältnissen und seinen Systemen angebracht erscheint“ (Heintel, 2005, S. 1). Die Interventionsforschung fokussiert auf die maßgebliche Bedeutung individueller und situativer Faktoren sowie deren komplexe Wechselwirkungen und versteht diese als die zentralen intra- und interpersonalen Wirkfaktoren. Insofern akzeptiert die Interventionsforschung die laufende Veränderung der Wirklichkeit und verwendet auch keine Methoden, die wie in einem wissenschaftlichen Experiment darauf abzielen, einzelne Elemente zu isolieren, zu untersuchen und mittels Wiederholung des Experiments zur Wahrheit zu gelangen (ebd., S. 13). Charakteristisch bei der methodischen Vorgehensweise ist, dass die untersuchten Menschen im Forschungsprozess selbst Fragen stellen. Die Befragung als Mittel zur Selbstbefragung einzusetzen, ist also ein fundamentaler Gedanke der Interventionsforschung, bei der der Forscher seine oder die Forscherin ihre mächtige Position des Experten bzw. der Expertin verlässt und seinem bzw. ihrem Gegenüber die Freiheit zuerkennt, Fragen zu stellen (Heintel, 2005b, S. 58 f). Man geht davon aus, dass der Mensch durch diese Forschung angeregt und begleitet werden kann, um Erkenntnisse über sich selbst im Augenblick zu generieren und dadurch Veränderung hervorzurufen (Heintel, 2005b, S. 12). Die Erkenntnisse dienen folglich primär den Forschungspartnern bzw. -partnerinnen und ihrer Problembewältigung; die Möglichkeit und auch die Sinnhaftigkeit einer Verallgemeinerung von Erkenntnissen wird damit keinesfalls ausgeschlossen, ist jedoch nicht vordergründiger Zweck der Forschung. Menschen zu Veränderungen anzuregen und dabei zu begleiten, impliziert, dass Wissen und mögliche Lösungen nicht *von* den Forschern *für* die Menschen erforscht werden, sondern *mit* den vom jeweiligen Problem betroffenen Menschen gemeinsam. So versteht sich die Interventionsforschung als partizipative Sozialforschung, die zu diesem Zweck die sonst in der Forschung übliche Subjekt-Objekt-Trennung aufhebt. Die Interventionsforschung will „in konkreten Systemen wirksam werden bzw. zu deren Weiterentwicklung beitragen“ (Kraimer & Lerchster, 2012, S. 9). Die nun als Forschungspartner bzw. -partnerinnen

¹ Heintel betont, dass sich seine Ausführungen auf Forschungsfelder beziehen, in denen Menschen wirksam sind, wiewohl er durchaus der Ansicht ist, dass alles „Lebendige einer *neuen* Wissenschaft bedarf“ (Heintel, 2005b, S. 122 f). Heintels Differenzierung in *klassische* und *neue* Wissenschaften wird hier im Sinn der thematischen Eingrenzung nicht weiter bearbeitet und kommentiert.

oder Praxispartner bzw. -partnerinnen zu bezeichnenden Subjekte machen sich im Forschungsprozess selbst zum Forschungsgegenstand (Selbsterforschung). Dieses Grundprinzip erfordert einen spezifischen Forschungsprozess, bei dem sich der Forschungsgegenstand (also die Forschungspartner bzw. -partnerinnen) in einem kollektiven, reflexiven Prozess verändert, womit die Forschung bewusst und beabsichtigt zur Intervention wird – daher die Bezeichnung *Interventionsforschung*. Die Interventionsforschung lässt sich somit als Prozesswissenschaft innerhalb der qualitativen Sozialforschung verstehen (Lerchster, 2012, S. 26). Werden Praktiker und Praktikerinnen aus dem untersuchten Forschungsfeld intensiver in den Forschungsprozess eingebunden und so die zu erforschenden Objekte der Wissenschaft zu mitforschenden Subjekten, lässt sich auch von transdisziplinärer Forschung sprechen (Krainer & Lerchster, 2012, S. 12).

3.2.2 Die philosophische Grundidee

Die Interventionsforschung lässt sich als eine Forschungsmethode der Philosophie verstehen, wobei „die Philosophie als ‚Wissenskörper‘ [nie] Wirkungen erzeugt, sondern nur das Philosophieren als Tätigkeit. [...] Philosophieren dient im weitesten Sinn der ‚Aufklärung‘, der durch ‚Reflexion‘ erzeugten Entstehung von ‚Bewusstsein‘“ (Krainz, 2006, S. 13). Philosophieren über sich und gemeinsame Probleme, gestaltet als interaktiver Prozess zwischen den betroffenen Menschen, führt dazu, dass diese am Ende mehr über sich wissen als zu Beginn. Dieses Geschehen ist erfolgreicher als Aufklärungsaktivitäten von anderen Wissenden. (ebd., S. 13). Die philosophische Ausgangsidee der Interventionsforschung findet sich im Gedanken der Aufklärung und der Annahme, dass Aufklärung nur durch den Menschen selbst mittels reflexiven Erkennens und Erklärens erreichbar ist. Aufgeklärtheit mündet in Selbstbestimmung und Selbststeuerung, wobei die Interventionsforschung dieses Ziel auf Gruppen erweitert und daher kollektive Reflexionsprozesse zum Zweck der Selbstaufklärung initiiert (Krainer & Lerchster, 2012, S. 12). Der Mensch ist ein Differenzwesen und daher in Lage, „sich selbst gegenüberzustehen“ (Heintel, 2005b, S. 118), also zu reflektieren. Reflexion in einer Gruppe bedeutet, den individuellen Wahrnehmungen, Interpretationen, Resonanzen, Bedürfnissen etc. in der Gruppe einen Raum zu geben, um diese kollektiv zu verarbeiten. Verarbeiten bedeutet, durch die gemeinsame Reflexion und den Diskurs darüber all das, was ohnehin manifest oder auch latent vorhanden und wirksam ist, einem kollektiven Prozess zu unterziehen. In diesem gemeinsamen Austauschprozess werden die einzelnen Personen durch die Äußerungen der anderen Mitglieder als Folge der Wechselwirkungen angereichert. „Wer über sich

zu reflektieren beginnt, ist hinterher in einem anderen Zustand als vorher“ (Krainz & Lesjak, 2004, S. 310) und verändert sich nachhaltig. Das Ziel solcher Prozesse ist nicht zwingend eine gemeinsame Meinung aller Gruppenmitglieder, sondern ein möglichst weitgehendes kollektives Bild der Gruppe, welches die Übereinstimmungen und auch die Differenzen beinhaltet (Krainer et al., 2012, S. 230). Gruppen entwickeln und verändern sich aufgrund ihrer Eigendynamik fortlaufend. Reflexion ermöglicht jedoch die Kultivierung dieser Kräfte zur Optimierung der Gruppe in Bezug auf ihre Zielerreichung und der Lebensqualität der Individuen innerhalb derselben. Lebensqualität heißt mitunter, den Individuen in der Gruppe möglichst viel Individualität zu ermöglichen; Krainz und Lesjak (2004, S. 330) betrachten das als Maßstab für die Gruppenreife.

Wie unter Pkt. 2.5.5.3 erörtert wurde, lassen sich Gruppen zur Selbststeuerung anregen. Die Selbststeuerung der Gruppe setzt allerdings voraus, dass ihr Verhalten nicht einfach nur stattfindet, sondern von ihr aus einer Metaebenenperspektive erkannt, beschrieben und reflektiert wird (Heintel, 2006b, S. 191). Durch gemeinsame Reflexions- und Rückkoppelungsprozesse entstehen gemeinsame Wahrheit und gemeinsames Wissen. „Es geht um einen Akt der Selbstvergewisserung, des Setzens ‚selbstbewusster Kollektivität‘. Letztere ist Bedingung für Selbststeuerung“ (Heintel, 2006b, S. 191). Kollektive sind auch nur dann entscheidungsfähig, wenn sie sich ihrer Individualität bewusst sind (Heintel, 2005b, S. 146). Da Selbstaufklärung als Weg zur angestrebten Systemfreiheit nicht an Experten bzw. Expertinnen delegiert werden kann, beobachtet die Interventionsforschung zuerst, in welcher Form Individuen und Kollektive frei, selbstbezüglich und selbstbestimmt sind bzw. aus welchen Gründen sie es nicht sind, was Kollektive hindert, das zu werden, was sie sein wollen (Heintel, 2005b, S. 125). Der Mensch ist frei, sowohl als Individuum als auch als Kollektiv, und das bedeutet, aus sich heraus etwas wollen zu können sowie „die zugestandene Möglichkeit, immer wieder bei sich selbst und aus sich heraus ‚anzufangen‘“ (ebd., S. 124). Der Mensch, der sich einen inneren Sinn gibt und so seiner Selbstzweckhaftigkeit folgt, verleiht sich damit einen Eigenwert. Zweckdefinitionen von außen können integriert werden, sofern dieser Fremdzweck mit dem Selbstzweck in Einklang zu bringen ist. Eine völlige Unterwerfung würde einem inneren Sinnverlust gleichkommen (ebd., S. 36 ff). Im Zusammenleben sind alle Menschen stets mit bewussten oder auch unbewussten Fremdzwecksetzungsversuchen konfrontiert. Veränderungsprozesse fordern Menschen dazu auf, von außen kommende Zwecke für eigene Zwecke zu adaptieren. Dieses *Fremde* muss in seiner Beschaffenheit und Wirksamkeit in die Selbstzweckhaftigkeit integrierbar sein – also einem inneren Sinn folgen können (ebd., S. 38 f). Die Missachtung desselben ist das größte Hindernis bei Veränderungsprozessen. Menschen reagieren oft unberechenbar sowie unvorhersehbar

und wehren sich gegen die Verfügbarmachung für einen äußeren Zweck (ebd., S. 51).

3.2.3 Dialektik und Bewegung

Das Leben in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft besteht stets aus Gegensätzlichem und Widersprüchlichkeiten. Dialektik meint in diesem Zusammenhang daher Widersprüchlichkeit, Gegensätzlichkeit, wobei die Interventionsforschung bemüht ist, solche unaufhebbaren Widersprüche als akzeptiert und gleichberechtigt zu betrachten und in Entscheidungsprozessen einer Lösung zuzuführen (Heintel, 2005a; Lerchster, 2012), S. 55 f). Heintel bezeichnet die Interventionsforschung daher auch als *angewandte Dialektik*, weil sie ein zentraler theoretischer und methodischer Bestandteil ist, indem „es ihr nicht darum geht, Widersprüche zu eliminieren, sondern ihnen einen ihnen entsprechenden Platz zuzuweisen, andererseits Prozesse zu organisieren, in denen die Gegensätze selbst aufeinandertreffen, sich gegenseitig begreifen und anerkennen lernen und beginnen, ihr Verhältnis zueinander selbst zu gestalten“ (Heintel, 2005b, S. 141). Die Fähigkeit einer Gruppe, Unterschiede zuzulassen, erhöht ihr Potenzial, fordert aber auch gleichzeitig einen Zeit- und Energieaufwand, sich damit auseinanderzusetzen. Insofern gibt es häufig ein Interesse von Gruppen, dass die mit den Widersprüchen aufkeimenden Differenzen rasch wieder beseitigt werden. Es gilt, sich dem mehr oder weniger subtilen Appell an die Forscher oder Forscherinnen, den Konflikt durch eine Beurteilung, dem Einbringen einer Fachexpertise oder gar Entscheidung zu lösen, zu widersetzen und stattdessen die Bedeutung einer Lösung durch die Gruppe selbst zu verdeutlichen. Heintel spricht vom Herausarbeiten der Widerspruchsgestalt auf Basis der Position einer prinzipiellen Akzeptanz und Berechtigung von Widersprüchen (ebd., S. 143). Entscheidend ist, dass die Bearbeitung und Nutzbarmachung dieser Widersprüche einen Ort braucht und eben auch Zeit erfordert. Ziel ist es, gemeinsam gute Lösungen zu erarbeiten, bei denen die Widersprüche als gleichberechtigt anerkannt und die Dimensionen Sieg und Niederlage, Opfer und Täter überwunden werden (Heintel, 2005a, S. 18). Der o. g. Prozess der angewandten Dialektik führt zwingend zu einem gewissen Veränderungsdruck und zu Bewegung, zum Beispiel in Form neuer Vereinbarungen und der Integration von Widersprüchen. Menschen und Systeme funktionieren wie oben erläutert nach einem inneren Zweck. Folglich ist der Experte oder die Expertin für das Individuum das Individuum selbst. Die Expertise des Interventionsforschers bzw. der Interventionsforscherin liegt daher darin, Experte oder Expertin für den Dialog zwischen Selbstzweck und äußerem Zweck zu sein.

3.2.4 Ziele der Interventionsforschung

Über den Weg gemeinsamer Reflexion und gelingender Selbstaufklärung wird das Ziel angestrebt,

- „als Systeme (und nicht nur als in ihnen lebende und arbeitende Individuen) selbstreflexiv zu werden (kollektive Selbstreflexion)
- ein durch Außenperspektiven angereichertes kritisches Selbstbild zu entwickeln
- ihre inneren Systemlogiken und Grundwidersprüche als konstitutives und kollektiv zu gestaltendes Moment zu begreifen
- auf Basis von kollektiven Selbstreflexionsprozessen zu Entscheidungen über ihre eigene Zukunftsgestaltung zu gelangen
- bewusst getroffene Entscheidungen einer strukturierten Umsetzung zuzuführen“ (Krainer & Lerchster, 2012, S. 10 f).

Erkennt man die Subjektivität der Menschen und auch ihre Selbstzweckhaftigkeit als eine Form von Freiheit an, so schließt das eine gemeinsame Objektivierung im Sinne der Nützlichkeit keinesfalls aus; wo jedoch die *Störfaktoren der Objektivierung* wie Gefühle, Ängste, Sympathie, Neid, Sinnlichkeiten etc. mit eingeschlossen werden, relativiert sich die Objektivität sogleich wieder. Ebenso relativ ist die Wahrheit (siehe Pkt. 2.5.5.3) in der Interventionsforschung. Sie ist endlich und als Ergebnis von Entscheidungen nur so lange relevant, als sich alle daran halten und/oder auch Außenfaktoren die Konsequenzen dieser Wahrheit ermöglichen und erlauben (Heintel, 2005b, S. 152). Weil der Untersuchungsgegenstand immer das Zusammenleben von Menschen betrifft, arbeitet und wirkt die Interventionsforschung stets auf kollektiver und gleichzeitig individueller Ebene. So ist das Individuum niemals losgelöst von der Gruppe und die Gruppe stets auch im Individuum repräsentiert (Lerchster, 2012, S. 49).

3.2.5 Die Rolle der Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerinnen und Organisationsmaßnahmen

Die Aufgabe, *nur* einen Prozess zu initiieren und die Praxispartner und -partnerinnen im Prozess hin zu Systemfreiheit zu begleiten und zu unterstützen, verpflichtet zur Vermeidung der Abhängigkeitsgefahr des Praxissystems vom Forscher bzw. von der Forscherin. Das ethische Ziel der Interventionsforschung besteht nun einmal darin, dass unterstützte und begleitete Organisationen und

Unternehmen künftig ohne Wissenschaft (Interventionsforschung) auskommen. Neben der Individualität von Personen haben Organisationen und Institutionen eine *kollektive Identität*; also eine Selbstzuschreibung gemeinsamer Eigenschaften in Bezug auf oder in Abgrenzung zu anderen Kollektiven. Die einzelnen Personen orientieren sich an den Normen und Mustern der Unternehmenskultur; als Kultur ist das Grenzen setzende Gemeinsame und auf die Gleichheit der Gruppenmitglieder Abzielende zu verstehen. Die Entwicklung der Organisationskultur bildet den Übergang von der subjektiven Autonomie hin zur kollektiven Autonomie, wobei der Zweck der Interventionsforschung somit auch in der Unterstützung der *Selbstbewusstwerdung* von Unternehmen und Organisationen zum Erkennen ihrer kollektiven Individualität und Kultur besteht. Freiheit drückt sich dann darin aus, dass die Ausgestaltung dieser Kultur ganz im Sinn der Selbststeuerungsfähigkeit entscheidbar, revidierbar und gestaltbar – also beweglich – ist (Heintel, 2005b, S. 145 ff). Diese Entwicklung kann nur gelingen, wenn sich die Forschung an diese ihr zugeschriebene und dafür erforderliche Rolle hält. Das Ende des Interventionsforschungsprojektes ist nur das Ende der gemeinsamen Forschungsarbeit. Da jedes soziale System sich so wie alles Lebendige fortlaufend verändert und verändern muss, verändern sich auch die Widersprüche, weswegen der Zustrom an kollektiven Reflexionsanforderungen nie versiegt. Das ist der Grund, warum „Selbsterforschung“ mit kollektiver Ausrichtung“ (Heintel, 2005b, S. 150) ohne fortlaufende eigene Arbeit daran und ohne die Installation von Strukturen, die diese Reflexionen ermöglichen, nicht gelingen kann; „kollektive Vernunft“ (ebd., S. 151) wird letztlich über solche Organisationsmaßnahmen etabliert.

3.2.6 Begründung der Methodenwahl

Das der Aktionsforschung und folglich auch der Interventionsforschung innewohnende gruppensdynamische Prinzip von *Handeln-Forschen-Lernen/Entwicklung* wird in unterschiedlichen Formaten gruppensdynamischer Trainings ebenso wie in der Team- und Organisationsentwicklung angewandt (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 43). Genauso wie Lewin (1946a, S. 280) betont, soll auch dieses Forschungsprojekt zu sozialem Handeln in der Wohngruppe und so zu einer Lösung sozialer Konflikte führen. Stets gilt es, die Wechselwirkung von Individuum und Gruppe, deren Interdependenz sowie alle weiteren soziodynamischen Prozesse und deren Wirkungen selbst zu erforschen, dabei zu lernen, um damit individuelle und kollektive Entwicklungen zu ermöglichen (siehe Pkt. 2.5). Mit der Wahl der Forschungsmethode soll/sollen

- die von den Forschungspartnern und -partnerinnen erwünschten Veränderungen in der Wohngemeinschaft unterstützt werden
- überprüft werden, ob diese Forschungsmethode in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft erfolgreich angewandt werden kann
- Erkenntnisse generiert werden, ob das o. g. Prinzip der angewandten Gruppendynamik auch als zweckmäßige Form sozialer Gruppenarbeit in der Sozialpädagogik anwendbar ist

Besonders interessant an diesem Forschungsprojekt ist, dass das Gelingen des Interventionsforschungsprojektes ebenso wie die Verwirklichung des sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums (siehe Pkt. 2.3) von der Kooperation der Betroffenen abhängig ist; also nur durch die Mitwirkung und Verantwortungsübernahme der Bewohner bzw. Bewohnerinnen und Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen der Wohngemeinschaft in Sinn einer Koproduktion (siehe Pkt. 2.2.6) verwirklicht werden kann. In diesem Zusammenhang weise ich darauf hin, dass das gruppensdynamische Vorgehen nahezu radikal die Ideen der Alltags- und Lebensweltorientierung (siehe Pkt. 2.2.3) umsetzt. Kaum eine andere Methode verwirklicht den Respekt vor der lebensweltlichen Lösungskompetenz der Betroffenen und das Empowermentprinzip mehr als die Gruppendynamik. Auch die Bedeutung und Wichtigkeit von Selbstbemächtigung und Sicherheit durch Beteiligung und Transparenz, auf die besonders die Traumapädagogik (siehe Pkt. 2.3.2) hinweist, sind konstitutiv für das gruppensdynamische Verfahren. Jedes partizipative Vorgehen führt zu Kompetenzgewinn, Steigerung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit (Hartung, 2012).

Das Interventionsforschungsprojekt mit der Wohngruppe wird als modellhafter Weg der Problemlösung gesehen, weil es eine Forschungsform ist, die davon Abstand nimmt, den Menschen zu erklären, wie die Situation sei, weshalb sie so sei und was folglich zur Lösung des Problems zu tun sei. Eine Methodik, die Menschen bei der Selbstaufklärung unterstützt, damit das Wissen und folglich auch die Lösungsmöglichkeiten aus dem System selbst kommen und eben nicht versucht, dieses von außen in das System hineinzutragen, könnte die Funktionalität von Wohngemeinschaften deutlich verbessern. Gemäß der Interventionsforschung lernen sich die Betroffenen so selbst besser zu verstehen und erfahren auf diesem Weg ihre Freiheit und Selbstbezüglichkeit (Heintel, 2005b). Die Interventionsforschung kann zu einer neuen Erfahrung der Gruppe führen, indem es eben darum geht, sich der eigenen Ziele bewusst zu werden, Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und diese zu verwirklichen. Heintel berichtet auch, dass Interventionsforschungsprozesse befreiend wirken, Blockaden lösen können und Kreativität zu entfachen vermögen, die völlig neue Ideen auftreten lässt. Aus diesem Erleben

kollektiver Systemfreiheit kann eine Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung entstehen (ebd., S. 127 f). Die folgenden Punkte beschreiben den Prozess und das methodische Vorgehen bei der Durchführung des Forschungsprojekts.

3.3 Die Interventionsforschung – Prozess und Methodik

Der von (Krainer et al., 2012) skizzierte Forschungskreislauf (siehe Abb. 2.3) diene als grobe Orientierung für die Planung des Forschungsprozesses. Die im Forschungskreislauf angeführten Teilschritte Auftragsklärung, Projektvorbereitung, Projektstart im Team und Kick-off-Veranstaltung lassen sich im konkreten Fall nicht klar trennen; manche Aspekte davon waren auch nicht relevant. So gab es für das Forschungsprojekt kein Forscher- bzw. Forscherinnenteam, keine Angebotsentwicklung oder Kostenkalkulation (Abbildung 3.1).

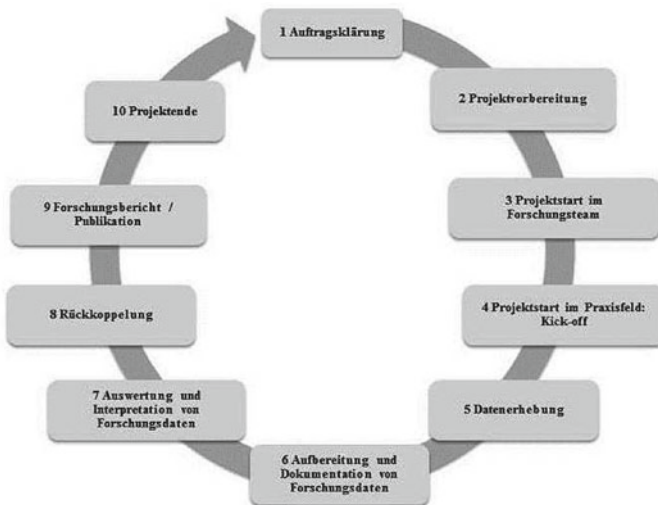


Abbildung 3.1 Der Forschungskreislauf der Interventionsforschung (Krainer et al., 2012, S. 177)

Die Autorinnen und der Autor machen darauf aufmerksam, dass beim Ansinnen, einem standardisierten Ablauf zu folgen, sich sofort ein Widerspruch zeigt. Eine Forschung, bei der die Forschungspartner und -partnerinnen sich selbst und

ihre wechselseitigen Wirkungen untersuchen, also aktiv in den Prozess eingebunden sind, ist nur eingeschränkt planbar. Dem Unerwarteten kann daher nur mit einer gewissen Offenheit gegenüber situativ begründeten Anpassungsanforderungen begegnet werden. Mit einer *rollierenden Planung* (Krainer et al., 2012, S. 189) kann dem Widerspruch von Ergebnisoffenheit und Anspruch eines wissenschaftlich begründeten methodischen Vorgehens begegnet werden. Die folgenden Erläuterungen der Prozessschritte orientieren sich folglich nur prinzipiell am oben erwähnten Forschungskreislauf; machen gleichzeitig aber auch sichtbar, welche Anpassungen für das konkrete Forschungsprojekt erforderlich waren und wie die Umsetzung erfolgte. Darüber hinaus werden sozialwissenschaftliche Methoden und Maßnahmen erläutert, die im Forschungsprozess ergänzend zur Anwendung gekommen sind.

3.3.1 Methoden zur Qualitätssicherung und Fehlerminimierung

Der gesamte Interventionsforschungsprozess ist von der Subjektivität aller Beteiligten geprägt. Dieses Faktum birgt die Gefahr der verzerrten Wahrnehmung und Interpretation von Daten, die die Qualität der Forschungsergebnisse mindert. Das Reflektieren und Verschriftlichen von Vorannahmen (siehe Pkt. 1.1) dient zur Vermeidung, dass der Forschungsprozess in eine bestimmte Richtung beeinflusst wird, wiewohl sich davon ausgehende Verzerrungen des Forschers und der Forscherin nicht völlig verhindern lassen. Die Wahrnehmung soll stets offen bleiben. Auch Interviewfragen können in Folge von unreflektierten Vorurteilen Antworten in eine bestimmte Richtung lenken (Krainer et al., 2012, S. 188). Goldmann (2012, S. 255 f) weist darauf hin, die eigene Motivation und die eigenen Gedanken zu beleuchten, denn auch sie beeinflussen den Forscher und die Forscherin. Welchen Gewinn erwarte ich, welche Bedeutung hat das Projekt für mich, von welchen Ängsten oder Risiken ist das Projekt begleitet?

Als steter Begleiter wurde uns Dissertanten und Dissertantinnen beim Startassessment des im Oktober 2016 noch existierenden Doktoranden- bzw. Doktorandinnenkollegs am Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung ein Forschungstagebuch empfohlen. In diesem wird alles festgehalten, was in Zusammenhang mit der Forschung relevant ist. In der Praxis diente es mir dazu, Begebenheiten zu notieren, Assoziationen und Vermutungen festzuhalten, aber auch noch zu erledigende Aufgaben zu vermerken. Thesenentwürfe fanden darin ebenso Platz wie Feedbacks, Literaturhinweise und vieles

mehr. Für den Forschungsprozess wurde es so zu einer weiteren Informationsquelle für Reflexionen und Impulse, die sich oft erst mit zeitlicher Verzögerung als relevant herausstellten (Krainer et al., 2012, S. 217).

An mehreren Stellen des Forschungsprozesses ist es wichtig, weitere Forscher und Forscherinnen einzubeziehen. Auch wenn bei dieser Dissertation im Hintergrund kein explizites Forscher- und Forscherinnenteam existiert, so war es doch möglich, in verschiedenen Settings den Kreis zu erweitern. Sowohl die Lehrveranstaltungen bei Peter Heintel und Larissa Krainer als auch das Diplomanden- bzw. Diplomandinnen und Dissertanten- bzw. Dissertantinnenseminar bei Ewald Krainz² boten die Möglichkeit, den Forschungsprozess begleitend zu reflektieren. Mit dem Studienkollegen Herbert Kristler und der Studienkollegin Petra Heiss erfolgten die intensivsten Reflexionen – in mehreren Videokonferenzen, bei drei Forschungswochen im Stift St. Georgen am Längsee sowie einem Tagesmeeting in der Stadt Salzburg. Mit ihnen gelangte ein fachfremder und somit interdisziplinärerer Blick in mein Forschungsgebiet der Sozialpädagogik und unabhängig vom beruflichen Hintergrund eine stets wichtige, der Einseitigkeit entgegenwirkende Multiperspektivität.³ Neben der emotionalen und motivationalen Bedeutung, die so ein *Team* mitbringt, ist es besonders bei der Datenauswertung und der Thesenentwicklung inhaltlich von großer Wichtigkeit. Auch wenn einzelne Interviews vom Kollegen und der Kollegin gelesen, kommentiert und auch diskutiert wurden, kann nicht von einer kollektiven Validierung der Forschung gesprochen werden. Dazu müssten alle Interviews von allen gelesen, ausgewertet und zusammengeführt werden (Krainer et al., 2012, S. 179 ff). Dennoch leistet das gewählte Vorgehen in all seiner Begrenztheit einen Beitrag zur Verringerung von Fehlern und zu einem erweiterten Verständnis von Problemsicht und Lösungsmöglichkeiten.

3.3.2 Die Auftragsklärung bzw. Kooperationsklärung

Die Spezifika der Interventionsforschung machen es erforderlich und aufwändiger, den potenziellen Forschungspartnern bzw. -partnerinnen den spezifischen Nutzen dieser Forschungsmethode zu erklären. Einen Fachexperten oder eine Fachexpertin zu suchen, welche aufgrund ihrer Expertise weiß, wie das Problem zu lösen

² Siehe Anmerkungen S. VIII.

³ Lewin weist aufgrund der Komplexität von Intergruppenbeziehungen bereits 1946 auf die Sinnhaftigkeit einer „Amalgamierung der Sozialwissenschaften“ hin (Lewin, 1946a, S. 281 f).

ist, ist eher üblich. Sich auf einen Prozess mit ungewissem Ausgang einzulassen (Heintel, 2005b, S. 132), der noch dazu auf die Selbstlösungskompetenz der Beforschten setzt, erfordert daher vom Kunden oder von der Kundin ein hohes Maß an Offenheit und Bereitschaft für Unerwartetes. Menschen zu bewegen, einen Fragebogen für Forschungszwecke auszufüllen, ist vergleichsweise einfach; meist genügt es, dass die angefragten Personen wissen, worum es geht, wer die Forschung beauftragt hat und durchführt. Die Idee der Interventionsforschung jedoch muss zumindest ansatzweise verstanden und akzeptiert werden. Das Projekt kann überdies nur gelingen, wenn die Teilnahme an der Forschung freiwillig und so zumindest ein gewisses Mindestengagement zu erwarten ist. Die Methode bedingt auch einen erhöhten Zeitaufwand, der von den Beteiligten einzuplanen ist. Hier wird erkennbar, dass auch der Forscher von den Forschungspartnern bzw. -partnerinnen abhängig und dieses Unterfangen von Interdependenz geprägt ist (Heintel, 2005b, S. 150).

Bei einer *Auftragsforschung* wird vom Auftraggeber ein Problem zumindest skizziert und die Interventionsforschung bietet sich als Methode der Problembearbeitung an.

Etwas anders stellt sich die Situation bei dem hier geschilderten Forschungsprojekt mit der Wohngemeinschaft *Danilo* dar. Die Tatsache, dass die hier dargestellte Forschung der empirische Teil einer *Qualifizierungsforschung* ist, bedingt, dass das vom *Forscher ausgehende Interesse* mit einem vorerst noch gar nicht definierten potenziellen Interesse des Forschungspartners bzw. der Forschungspartnerin in Einklang zu bringen ist. Das führt zu der etwas eigenartigen Situation, dass ein qualifizierungswilliger Forscher bzw. eine Forscherin, der bzw. die sozusagen aus der Ferne annimmt, dass ein potenzieller Forschungspartner bzw. Forschungspartnerin ein Problem haben könnte, eine Problemlösungsmethode anbietet für ein Problem, das zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht bekannt oder definiert ist. Insofern bedeutet die Auftragsklärung im Zusammenhang mit einer Qualifizierungsforschung, das eigene Interesse offenzulegen und gemeinsam mit dem möglichen Forschungspartner bzw. der möglichen Forschungspartnerin ein dazu passendes Interesse herauszuarbeiten. Im vorliegenden Fall erscheint daher der Begriff der Kooperationsklärung treffender als der einer Auftragsklärung.

3.3.3 Kooperationsfördernde Maßnahmen

Hinsichtlich der Umsetzung eines Interventionsforschungsprojektes ist wiederholt anzumerken, dass die Interventionsforschung antritt, um im Feld wirksam zu werden – also etwas betrifft, das weit über den Gewinn von wissenschaftlichen

Erkenntnissen hinausgeht. Die Wirksamkeit ist maßgeblich davon beeinflusst, wie weit es dem Forscher oder der Forscherin gelingt, geeignete Bedingungen für die Wirksamkeit herzustellen. Das bedeutet, die Interventionsforschung muss als etwas Sinnvolles und Hilfreiches präsentiert werden, sodass die Zusammenarbeit nicht nur schlicht vereinbart, sondern auch von Interesse, Neugierde und Motivation getragen ist. Gelingt es, Vertrauen herzustellen und mögliche Ängste zu minimieren? Gelingt es, von der Gleichwertigkeit des Praxisfelds und dem Forscher oder der Forscherin nicht nur zu sprechen, sondern diese auch unmittelbar erfahrbar zu machen?

Die Feldforschung erklärt, dass der Forscher bzw. die Forscherin nur dann in einer fremden Welt akzeptiert wird und etwas in Erfahrung bringt, wenn er sich so weit als möglich an die dortigen Sitten und Gebräuche hält. Dazu gehören die Art des Grüßens und die Kleidung ebenso wie das Essen und Trinken (Girtler, 2009, S. 20 ff). Der Erstkontakt mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowie Bewohnern und Bewohnerinnen der Wohngruppe bot reichlich Gelegenheit, die *fremde Welt* zu erleben und die Basis für eine gute Zusammenarbeit zu legen. Auch mittels Sprache lassen sich Nähe und Distanz sowie oben und unten⁴ beeinflussen und ausdrücken. Heintel (2005b, S. 21) sieht es als Anforderung, wie Wissenschaft sprachlich ins Alltagsverstehen transferiert werden kann, und meint, dass die Alltagssprache dem „Reichtum des Lebens“ eher entspreche. Die Anpassung der Kommunikation und auch der Forschungsmethoden sind von grundlegender Wichtigkeit bei allen partizipativen Forschungsprojekten. Sie dient dazu, dass sich die Forschungspartner und -partnerinnen am Forschungsprozess auch tatsächlich beteiligen können und unterstützt die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung (Wintersteller & Wöhrer, 2017, S. 102 f). In der Zusammenarbeit mit der Wohngruppe *Danilo* wurde Wert darauf gelegt, die Gleichwertigkeit aller Personen nicht nur verbal auszudrücken, sondern auch in Handlungen sichtbar zu machen. So wurden Interviews auch tatsächlich mit *allen* Personen, von der Haushälterin bis zum Einrichtungsleiter, geführt, jeder Jugendliche und jede Jugendliche wurde explizit eingeladen, seine bzw. ihre Sicht in einem Interview zur Verfügung zu stellen. Die formalen Funktionen der Interviewpartner bzw. -partnerinnen hatten keine Bedeutung bei der Gewichtung der Aussagen und wurden daher

⁴ Die Dimensionen Nähe/Distanz sowie oben/unten beziehen sich auf das Modell des gruppendynamischen Raums (Antons, 2001, S. 309 ff). Die dritte Dimension betrifft die Dimension Macht. Alle drei Aspekte sind in Gruppen dauerhaft aktiv und werden fortlaufend verhandelt. Die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung (Differenz) in der Interventionsforschung ist mit einem bewussten Machtverzicht verbunden, sodass das sonst übliche hierarchische Verhältnis von Forscher/Forscherin und Praxispartner/-partnerin neu zu regeln ist (Heintel, 2005b, S. 91).

auch in keinem Schriftstück oder mündlich erwähnt. Lediglich eine Zuordnung zu den Subgruppen Betreuungspersonen und Bewohner bzw. Bewohnerinnen war inhaltlich relevant.

Gelegenheit zur gelebten Gleichwertigkeit bot sich auch beim gemeinsamen Verzehr eines missratenen Kuchens⁵ beim zweiten Gruppenabend, zu dem ich eingeladen war, und beim gemeinsamen Verzehr der angelieferten Pizzen aus dem Pappkarton in der Mittagspause der Rückkoppelungsveranstaltung (siehe Pkt. 3.3.8). *Wertschätzung* wurde vermittelt, indem allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen sämtliche Prozessschritte transparent gemacht und auch allen stets die schriftlichen Unterlagen zur Verfügung gestellt wurden. Ebenso indem ich zu allen vereinbarten Terminen pünktlich erschien und insgesamt eine hohe Verbindlichkeit an den Tag legte. *Achtsamkeit* wurde u. a. mit der Ankündigung und Einrichtung einer *Auszeitdecke* für die Rückkoppelungsveranstaltung signalisiert, für den Fall, dass es für einen Jugendlichen zu anstrengend oder zu belastend werden würde. Desgleichen hielt ich für dieses Treffen speziell für einen Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung Stressbälle, Pfeifenputzer und Sudokus⁶ bereit. Bei all diesen Handlungen gilt es, Balance zu halten, damit die Begegnung auf Augenhöhe stattfindet. Ein Aufrechterhalten der Überhöhung des Forschers bzw. der Forscherin gegenüber dem Praxisfeld widerspräche völlig der Idee der Interventionsforschung. Auch allzu ausgeprägte Versorgungsmaßnahmen und Rücksichtnahmen tragen eine verdeckte mitunter gönnerhafte Selbstüberhöhung in sich. Ebenso kontraproduktiv wäre eine Unterwerfung in Form von Anbiederung oder Betteln um Beteiligung (Goldmann, 2012, S. 257 ff). Das Gelingen des gemeinsamen Forschungsprojekts ist eng verknüpft mit der Freiwilligkeit und dem Er- und Anerkennen der Interdependenz.

⁵ Der Soziologe und Kulturanthropologe Roland Girtler verfasste 2004 die *10 Gebote der Feldforschung*. Das darin formulierte 1. Gebot der Feldforschung war mir bei der eigenen Forschungstätigkeit sehr hilfreich. Demzufolge sei die „Achtung ihrer Rituale und heiligen Zeiten, sowohl in der Kleidung als auch beim Essen und Trinken“, sehr nützlich (Girtler, 2009, S. 3). Ebenso der Hinweis aus dem 10. Gebot, wonach, „um gute Gespräche führen zu können, [...] dem Forscher oft nichts anderes übrig [bleibt], als Einladungen seiner Gesprächspartner zum Essen und zum Trinken anzunehmen. Eine Ablehnung kann als Beleidigung aufgefasst werden“ (ebd., S. 85). Girtler meint abschließend: „Mein Magen ist einiges gewöhnt“ (ebd.).

⁶ Der junge Mann vertiefte sich tatsächlich in den Pausen in die mitgebrachten Sudokus und war danach immer bestens einsatzfähig für den Gruppenprozess. Die Pfeifenputzer (mit Samt ummantelte, ca. 30 cm lange dünne und biegbare Drähte zum Reinigen von Tabakpfeifen) wurden speziell am Nachmittag zur Ableitung motorischer Unruhe von mehreren Jugendlichen genutzt.

3.3.4 Die gemeinsame Erarbeitung der Fragestellung

Die Erarbeitung der Forschungsfrage durch den Forschungspartner bzw. die Forschungspartnerin selbst ist als Initialisierung zu verstehen. Es ist der erste Schritt eines Prozesses, der zur Selbstaufklärung führt und damit gleich zu Beginn die Systemfreiheit verdeutlicht. Nicht der Forscher oder die Forscherin erklärt oder gibt vor, welche Fragen wichtig sind, sondern die Betroffenen selbst beginnen auf diese Weise bereits mit ihrer Selbsterforschung. Damit kommt das Prinzip der Interventionsforschung bereits bei der Ausarbeitung der Forschungsfrage zum Tragen. Ebenso wird an dieser Stelle die Transdisziplinarität sichtbar, nach der es wichtig ist, dass die Personen, „die im zu erforschenden System leben und/oder arbeiten [...], dementsprechend auch nicht als Forschungsobjekte betrachtet und bezeichnet werden, sondern als Praxis- oder ForschungspartnerInnen“ (Krainer & Lerchster, 2012, S. 12).

3.3.5 Die Interviews und deren Auswertung

Prinzipiell dienen qualitative, offene, teilstrukturierte Interviews dazu, Perspektiven, Motive und Wirklichkeitserklärungen der Interviewpartner und -partnerinnen zu erheben (Krainer et al., 2012, S. 191). Interviews sollen Informationen über das *Wie* geben. Wie leben und arbeiten wir hier zusammen? Welche Schwierigkeiten haben wir? Was gelingt uns und wie gelingt es? Welche Konflikte und Spannungsfelder sind wirksam? (ebd., S. 222 f). In der Interventionsforschung wird in der Regel auf Interviewleitfäden verzichtet, wiewohl Interviewdimensionen, welche sich auf die Forschungsfragen der Praxispartner und -partnerinnen beziehen, eine Rahmung darstellen, die konkreten Fragen sich jedoch dem Interviewverlauf anpassen (ebd., S. 188 f). Ganz im Sinn der Interventionsforschung stellen diese Interviews aber darüber hinaus auch eine Intervention für sich dar, weil es die interviewte Person zur Reflexion anregt, was wiederum intra- und interpersonale Wirkungen hervorruft. Qualitative Interviews sollten im alltäglichen Milieu der Befragten stattfinden. Es braucht eine vertrauliche Atmosphäre, bei der der Interviewer bzw. die Interviewerin eine offene anregend-passive Gesprächstechnik verwendet. Girtler (2009, S. 4) betont, dass die Interviewpartner und -partnerinnen nicht nur als Datenlieferanten und Datenlieferantinnen betrachtet werden dürfen, sondern es gilt, ihre Würde zu wahren sowie ihnen mit Achtung und Respekt zu begegnen.

3.3.6 Die Beobachtung als Methode der Datengenerierung

Die Beobachtung als Methode der empirischen Sozialforschung zur Generierung von Daten ist eine sinnvolle Ergänzung der Interviews. Automatisierte und unbewusste Verhaltensweisen der Praxispartner und -partnerinnen lassen sich nur mittels Beobachtung erkennen und können nicht im Interview erschlossen werden.

Die bei der beschriebenen Forschungsarbeit angewandte Form entspricht einer unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung des Alltags. Da ich zu jeder Zeit am Feldgeschehen beteiligt war und beobachtet habe, spricht man von einer aktiv teilnehmenden Beobachtung, die weder verdeckt noch offen stattfand, sondern nebenbei. Ich war als Forscher bekannt und sichtbar, also nicht verdeckt, wobei meine Beobachtungstätigkeit auch nicht explizit deklariert wurde, insofern war sie auch nicht offen. Dieses Beobachtungskonzept bedeutet, dass es keinen vorab gewählten Beobachtungsfokus gibt und diese Alltagsbeobachtungen unsystematisch und subjektiv erfolgen. Selbst wenn die Beobachtung vordergründig unsystematisch erfolgt, so beeinflussen die Forschungsfragen der Praxispartner und -partnerinnen und das eigene Forschungsinteresse dennoch die Wahrnehmung (Krainer et al., 2012, S. 203). Diese Art des methodischen Vorgehens liefert zahlreiche Daten über das gesprochene und gehörte Wort hinaus. Das Gehörte, Gesehene, Empfundene stellt sich als Szene dar, in der alle Aspekte gemeinsam auftreten. Die bei anderen wahrgenommenen und selbst empfundenen Emotionen spielen dabei eine wichtige Rolle. Interessant dabei ist, welche Bedeutung die auf der „Vorderbühne“ sichtbaren Emotionen auf der „Hinterbühne“ haben könnten. „Welche Erwartungen, Bedeutungen, Absichten und Ziele schwingen dabei mit? Welche Wertvorstellungen liegen dem Handeln der Beobachteten möglicherweise zugrunde? Nach welcher Logik agieren Sie? Welche ‚inneren Antreiber‘ sind denkbar?“ (Krainer et al., 2012, S. 216). Um aus diesen Interaktionen im Sinne des szenischen Verstehens (Krainer et al., 2012, S. 215) etwas Verwertbares abzuleiten, ist es wichtig, die wahrgenommenen Interaktionsdynamiken hinsichtlich eigener (des Forschers) und fremder (der Beobachteten) Anteile zu reflektieren. Mittels dieser Reflexion können die in der Beobachtung erlebten eigenen Emotionen als Werkzeug zum Erkennen des latenten Sinngehalts der unbewussten Beziehungsgestaltung der Beobachteten für ein erweitertes Verstehen dieser Prozesse genutzt werden (Paul-Horn & Turner, 2016, S. 264). Dabei gilt es, handlungsfähig zu bleiben und die Wirkung emotionaler Verstrickungen auf mögliche Wahrnehmungsverzerrungen hin mitzudenken (Rauh, 2012, S. 590). Devereux attestiert der Gegenübertragung im Forschungsprozess eine zentrale Bedeutung, indem er sagt: „Die Persönlichkeit des Wissenschaftlers ist insofern relevant für die Wissenschaft, als sie für die Verzerrung des Materials,

die sich seinem intrapsychisch determinierten Mangel an Objektivität zuschreiben lässt, verantwortlich ist“ (Devereux, 1967, S. 65). Die methodische Konsequenz daraus: „Der zweite Schritt besteht darin, die persönliche Verstrickung des Verhaltenswissenschaftlers mit seinem Material und die Realitätsverzerrungen, die diese ‚Gegenübertragungs‘-Reaktion nach sich ziehen, zu studieren. Denn das größte Hindernis auf dem Wege zu einer wissenschaftlichen Erforschung des Verhaltens ist die ungenügende Berücksichtigung der emotionalen Verstrickung des Untersuchenden mit seinem Material, das er letzten Endes selber ist und das deshalb unvermeidlich Ängste in ihm erregt“ (ebd., S. 28).

Goldmann (2012, S. 253 f) beschreibt, wie sich durch die Miteinbeziehung seiner selbst als Einheit von Körper, Emotion, Geist die Perspektive auf das Geschehen erweitert und für Entwicklung von Erklärung und Begründung nutzbar wird. Dieses Wahrnehmen der emotionalen und körperlichen Resonanzen, der Gefühle und Assoziationen kann, betrachtet als Spiegelungsphänomene, auf im Feld wirksame Dynamiken hinweisen. Er betont darüber hinaus, dass es ihm im Interventionsforschungsprozess keineswegs um eine objektive Wahrheit geht, auch nicht darum, *die Realität* möglichst genau zu erfassen, sondern darum, möglichst hilfreiche Beschreibungen und Erklärungen zu generieren, die den Praxispartnern und -partnerinnen helfen, sich selbst besser zu verstehen und sich folglich in ihrem Sinne weiterzuentwickeln (Goldmann, 2012, S. 247). Lerchster (2016) weist in der Beschreibung der Interventionsforschungsmethode auf die Nützlichkeit solcher Eindrücke hin. Im hermeneutischen Prozess der Thesenentwicklung sind die Aufzeichnungen über die Interaktionen (Szenen) zwischen Forscher und Forschungspartner und -partnerinnen als „Hintergrundfolie bei der Auswertung“ (Lerchster, 2016, S. 247) von sehr großem Wert. Die Wahrnehmung, Reflexion und somit Nutzbarmachung so mancher Nebensächlichkeiten sind bei der Datenauswertung und der Entwicklung der vorläufigen Thesen sehr hilfreich. Solche *neben dem Drehbuch* stattfindenden Ereignisse haben das Potenzial, die dynamische Bedeutung oft isoliert nebeneinanderstehender Interviewzitate lebendig werden zu lassen, und sind daher eine sehr sinnvolle Ergänzung zu Interviewdaten (Döring & Bortz, 2016, S. 325).

Gruppen sind Systeme, deren charakteristische Lebendigkeit sich nur in ihrer Gesamtheit annäherungsweise verstehen lässt. Die einzelnen Elemente – also die Personen der Gruppe – sind andauernd in Bewegung. Diese Bewegungen sind von sachlichen Faktoren (Kontext, Ziele, Aufgaben etc.) und psychosozialen Faktoren (Wünsche, Bedürfnisse, Ängste, Vertrauen, etc.) beeinflusst (König & Schattenhofer, 2006; Langmaack & Braune-Krickau, 1998). So sind also die Elemente „für die Forschung ebenso wichtig wie das feine ‚Gespinst‘ zwischen ihnen“ (Heintel, 2005b, S. 131). Die Datengenerierung mittels Interviews in Kombination mit

Daten aus den Beobachtungen ist gut geeignet, sich dieser Gesamtwirklichkeit zu nähern.

3.3.7 Die Thesenbildung

In der Interventionsforschung sind Thesen Erklärungsversuche, *warum* etwas so ist. Warum verhalten/handeln/erleben/empfinden wir etwas genau so und nicht anders oder warum haben wir diese Schwierigkeiten oder Probleme. Es gilt, aus den verfügbaren Daten zentrale Themen der Forschungspartner und -partnerinnen, Widersprüche, Spannungsfelder und Systemlogiken herauszuarbeiten und als Thesen zu formulieren (Krainer et al., 2012, S. 222 f). Der Interventionsforschung als thesengenerierende Methode liegt die Annahme zugrunde, dass Thesen über die Wirkungszusammenhänge in Systemen und deren Wirklichkeiten erst während des Forschungsprozesses möglich sind. Entsprechend der Zielsetzung von Interventionsforschung (siehe Pkt. 3.2.4) sind diese Thesen als interpretative Angebote des Forschers bzw. der Forscherin an die Betroffenen zu verstehen, um mittels dieser wesentlich subjektiven, jedoch begründeten Außenperspektive einen Abgleich von Fremd- und Selbstbild vornehmen zu können. Diese Thesen werden vom Forscher bzw. der Forscherin den Forschungspartnern oder -partnerinnen zur Überprüfung angeboten und von diesen entweder bestätigt, verworfen oder modifiziert (ebd.). In einem weiteren Schritt gilt es, die Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und Entscheidungen zu treffen. Dieses Herangehen führt zu systemimmanenten Veränderungen, die einerseits die vom System selbst benannten Grenzen wahren, gleichzeitig aber auch dialektisch infrage stellen (Heintel, 2005b, S. 125 f).

3.3.8 Die Rückkoppelung

Dieser Prozessschritt ist in der Interventionsforschung von besonderer Bedeutung, bestimmt er doch wesentlich die Idee und Charakteristik der Forschungsmethode. Anders als bei herkömmlichen Forschungsmethoden sind die vom Forscher oder von der Forscherin präsentierten Ergebnisse und Thesen lediglich als vorläufiges Zwischenergebnis zu betrachten. Die beiden Betrachtungsperspektiven – Innenperspektive des Systems und Außenperspektive durch die Forscher oder Forscherin – werden in der Rückkoppelungsveranstaltung diskutiert, modifiziert und einem Entscheidungsprozess zugeführt. Die Betroffenen selbst beraten und

entscheiden somit über das weitere Vorgehen. Der Forscher oder die Forscherin moderiert den Prozess, ohne auf die Entscheidung selbst Einfluss zu nehmen. „Das zentrale Ziel der Rückkoppelungsveranstaltung ist es allerdings, die Herstellung einer gemeinsamen Sichtweise unter den Betroffenen zu ermöglichen, was nicht bedeutet, dass im Anschluss alle die gleiche Meinung vertreten müssen oder sollen, es soll aber zumindest ein gemeinsames Wissen über die verschiedenen vertretenen Positionen und deren allgemeine Zur-Kennntnis-Nahme erfolgen oder eine gemeinsame Einschätzung der eigenen Situation erreicht werden“ (Krainer et al., 2012, S. 230). Im letzten Schritt der Rückkoppelung geht es darum, die Gruppe moderierend im Diskurs zu begleiten, damit diese Entscheidungen treffen und die Umsetzung samt Evaluierung planen kann. Bezugnehmend auf Habermas' *Erläuterungen zur Diskursethik* (1991) schreiben Krainer, Lerchster und Goldmann (2012, S. 232), dass die Möglichkeit, mitzuwirken, von zentraler Bedeutung ist. Das Recht auf Beteiligung wird als Schlüssel zur Vermeidung von Fremdbestimmung verstanden.⁷ Die Rückkoppelungsveranstaltung ist ein Brennpunkt der kollektiven Aufklärung, welche die Selbststeuerung von Systemen anstrebt, und repräsentiert das Ansinnen der Interventionsforschung, die das System der Forschungspartner bzw. -partnerinnen und deren innere Wechselwirkungsprozesse in den Blick rückt. Interventionsforschungsprojekte sollten sich bei der Planung und auch im laufenden Prozess gemäß der von Bergold und Thomas (2017, S. 16) für partizipative Forschungen formulierten „Gütekriterien“ selbst überprüfen. Sicherzustellen ist dabei:

- „dass im Prinzip alle Betroffenen Zugang zu dem Forschungsprozess und den dort anstehenden Entscheidungen haben;
- dass die Stimme jedes und jeder Beteiligten gehört wird und in die Entscheidungen eingeht;
- dass das Ziel der Forschung die Erweiterung des Wissens und der gemeinsamen Handlungsfähigkeit aller Beteiligten ist;
- dass die Ergebnisse verständlich und in ihren Konsequenzen durchschaubar sind und allen zur Verfügung stehen;
- dass sie nützlich und anschlussfähig an die Praxis und an die wissenschaftlichen Theorien sind.“

⁷ Es handelt sich dabei um eine Wertsetzung, wie sie auch in der Alltags- und Lebenswelttheorie von Thiersch verankert ist (siehe Pkt. 2.2.3).



Das Forschungsprojekt mit der Wohngruppe *Danilo*

4

Um den Forschungsprozess in seiner Komplexität darzustellen und nachvollziehbar zu machen, erfolgt die Beschreibung auf mehreren Ebenen. Die Wirksamkeit der Interventionen im Feld wird auch von deren Inszenierung bestimmt. Es macht einen Unterschied, ob der Forscher oder die Forscherin in guten oder besserpassenden Kontakt mit den Praxispartnern bzw. -partnerinnen kommt, ob Wertschätzung, Respekt, gegenseitige Achtung vermittelt werden bzw. gelingen. Wie weit es also möglich ist, die zwischenmenschlichen Voraussetzungen für so einen Prozess zu schaffen. Wie könnte es anders sein, als dass auch so ein Forschungsprojekt nichts anderes ist als eine *Störung* des Systems (siehe Pkt. 2.5.5) und dessen individueller und somit unvorhersehbarer Reaktion darauf.

So werden zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses nicht nur die Prozessschritte und deren Inhalte, sondern auch die Inszenierung derselben und Beobachtungen (siehe Pkt. 3.3.6) ausgeführt. Inszenierungen dienen dazu, im Sinne der Zielerreichung die Arbeitsfähigkeit zu ermöglichen und zu begünstigen. Dazu gehören Räume, die Ausstattung derselben, Plakate, schriftliche Unterlagen usw. ebenso wie die Sprache des Forschers und sein Interaktionsverhalten (siehe Pkt. 3.3.3). Es ist ein wirkmächtiger Unterschied, ob der Forscher oder die Forscherin die Tische und Stühle von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen platzieren lässt oder sich selbst daran beteiligt. Wichtig ist auch, ob der Forscher oder die Forscherin am gemeinsamen Essen teilnimmt oder eben nicht und wie das kommuniziert wird. Ob er oder sie sich in den Pausen nur mit den Führungskräften unterhält, mit allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen oder mit gar niemandem. All das darf nicht zum Zweck plumper Manipulationsabsicht geschehen, sondern als bewusster Einsatz fachlichen Wissens, methodischen Könnens und einer authentischen inneren Haltung, welche Funktionsbewusstheit,

eine möglichst geklärte berufliche Identität samt individueller und beruflicher Wertestandards umfasst (Spiegel, 2011, S. 114).

4.1 Die Forschungspartner bzw. -partnerinnen und ihr Kontext

Die Burschenwohngemeinschaft *Danilo* ist eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft. Es leben dort neun männliche Jugendliche – einer 15, drei 16, vier 17 und einer 18 Jahre alt. Die Gruppe wird von sechs Sozialpädagogen und -pädagoginnen in Teilzeitanstellung, einer Haushälterin, einem Zivildienstler und einem Stiftungsmitarbeiter¹, der die Ausbildung zum Sozialpädagogen absolviert, betreut. Die Wohngemeinschaft wird sieben Tage die Woche – 24 Stunden täglich – betreut, wobei stets mindestens ein Sozialpädagoge oder eine Sozialpädagogin anwesend sein muss.

Das Einfamilienhaus mit kleinem Garten, in dem die Gruppe untergebracht ist, befindet sich mitten im Siedlungsgebiet einer Kleinstadt mit knapp 25.000 Einwohnern und Einwohnerinnen; das Zentrum der naheliegenden Landeshauptstadt ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln in ca. 30 Minuten gut erreichbar. Die Bewohner verfügen über Einzel- oder Doppelzimmer, Gemeinschaftsräume wie Wohnzimmer, Küche, Esszimmer usw. Der Aufenthalt in der Wohngemeinschaft beinhaltet die Vollversorgung der Bewohner mit Essen, Kleidung, Gütern des persönlichen Bedarfs, Taschengeld, Freizeitangeboten, gemeinsamen Urlauben und Ausflügen. Die Sozialpädagogen und -pädagoginnen kümmern sich um die Gesundheit und Hygiene, um die Kontakte zu Ämtern und Behörden, zu der Herkunftsfamilie und auch um die schulischen oder beruflichen Belange. Die Jugendlichen sind prinzipiell in den Alltag eingebunden, um sich so die Fertigkeiten anzueignen, die ein selbstständiges Leben in Zukunft ermöglichen sollen. Die erforderlichen Aufgaben werden gemeinsam erledigt. In der *Danilo* kocht mittags die Haushälterin, am Abend und am Wochenende kümmern sich die Betreuer und Betreuerinnen mit den Bewohnern um das Essen. In Prinzip soll das Leben in der Gruppe einem *durchschnittlichen (bürgerlichen) Familienleben* zumindest ähnlich sein. Um einer möglichen Stigmatisierung als *Heimkind* entgegenzuwirken, aber auch um Begegnungs- und Lernerfahrungen außerhalb der Wohngruppe zu ermöglichen, ist es üblich, zu versuchen, die Jugendlichen in das Gemeinwesen

¹ Eine vom Arbeitsmarktservice (AMS) geförderte Ausbildungsmaßnahme bei der die Auszubildenden in einem Betrieb tätig sind und zusätzlich eine theoretische Ausbildung in einer Bildungseinrichtung absolvieren.

(Vereine, Veranstaltungen etc.) zu integrieren (Günder, 2015; Jordan et al., 2015; Rätz et al., 2014). So dürfen und sollen sich die Bewohner dem Alter entsprechend frei bewegen, soziale Kontakte und auch Beschäftigungen außerhalb der Wohngemeinschaft pflegen. Die Gestaltung des Zusammenlebens umfasst also sämtliche Lebensbereiche – Schule, Gesundheit, Freizeit etc. sowie die Kooperation mit der Schule, der Ausbildungsstätte oder anderen Institutionen/Personen. Einmal wöchentlich findet ein Gruppenabend statt, der von zwei Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen geleitet wird. In unregelmäßigen Abständen werden wie oben erwähnt gemeinsame Freizeitaktivitäten angeboten und auch kürzere und längere Urlaube im In- und Ausland gemacht.

Die Behörde der Kinder- und Jugendhilfe legt in Hilfeplänen individuelle Ziele mit den Jugendlichen fest, welche Teil des pädagogischen Auftrags an die Betreuungspersonen sind. Regelmäßig sind darüber Berichte an die Behörde zu übermitteln. In periodisch stattfindenden Hilfeplangesprächen werden diese Pläne gemeinsam mit den Jugendlichen und Betreuungspersonen besprochen und unter Umständen modifiziert. Ein besonderes Moment stellt in der Regel die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie dar. Ein wichtiger und sensibler Teil dieser Hilfepläne ist daher die Regelung bzgl. der Elternkontakte. Je nach Umstand können diese sehr intensiv – etwa durch regelmäßige Wochenendbesuche – oder auch sehr restriktiv vereinbart werden. Prinzipiell ist die Rückführung in die Herkunftsfamilie anzustreben, weshalb eine fortlaufende Elternarbeit integraler Bestandteil ist. In Ausnahmefällen, etwa im Fall (der Gefahr) eines sexuellen Missbrauchs, ist der Kontakt zur Herkunftsfamilie bzw. zu einzelnen Personen gerichtlich untersagt oder nur unter Aufsicht gestattet.

4.2 Chronologie und Eckdaten des Forschungsprozesses

Die chronologische Abfolge der Forschungsprojektes zeigt folgende Tabelle (Tabelle 4.1):

Die Belegschaft der Wohngemeinschaft *Danilo* bestand zu Beginn des Forschungsprojektes aus 9 Teammitgliedern und 9 Bewohnern. Zwei Bewohner wollten kein Interview geben, wobei sich einer kurz vor dem Auszug aus der Wohngemeinschaft befand und der zweite sich faktisch nie in der Einrichtung aufhielt. So konnten insgesamt 16 Einzelinterviews geführt werden. Der Stützungsmitarbeiter war zum Zeitpunkt der Rückkoppelungsveranstaltung nicht mehr in der Gruppe beschäftigt. Eine neue Mitarbeiterin stieß erst nach den Interviews zum Team, ebenso wie die Langzeitpraktikantin. Im Sinn der Gruppendynamik, wonach sich der Fokus auf das Beziehungsgeschehen zwischen den Menschen

Tabelle 4.1 Chronologie der empirischen Untersuchung (Heinetsberger, 2020)

Datum	Inhalt
04.12.2017	Vorstellung des Forschungsprojektes und gemeinsame Formulierung der Forschungsfragen bei einem Gruppenabend in der Wohngemeinschaft
28.12.2017 – 26.01.2018	Interviews
02.01.2018 – 12.03.2018	Transkription, Auswertung der Interviews, Entwicklung der Thesen
13.03.2018	Vorbesprechung der Rückkoppelungsveranstaltung mit dem Team
10.04.2018	Information und Erläuterung der Rückkoppelungsveranstaltung beim Gruppenabend in der Wohngemeinschaft
17.04.2018	Durchführung der Rückkoppelungsveranstaltung
Mai 2018	Übergabe des Forschungsberichtes und Projektende
23.04.2019	Klausurtag mit dem Team

richtet und nicht auf mögliche lebensgeschichtliche Hintergründe eines Verhaltens, wurde keine Erhebung von psychiatrischen oder psychologischen Diagnosen durchgeführt. Lediglich bei einem Bewohner wurde ich zu Beginn auf dessen Autismus-Spektrum-Störung aufmerksam gemacht, weswegen er wenig Kontakt mit den anderen Bewohnern pflegte und sich generell sehr zurückzog. Alle unmittelbar im Forschungsprojekt involvierten Personen sind in der folgenden Tabelle angeführt (Tabelle 4.2):

4.3 Die Kooperationsklärung mit der Organisation

Der Kontakt zur Wohngruppe *Danilo* wurde über den Geschäftsführer der Trägerorganisation vermittelt. Mit einer nur vage angedeuteten Problemsituation, die in einer Wohngemeinschaft besteht, erwähnte er die Wohngruppe *Danilo* als Möglichkeit. Die Kooperationsklärung mit der Wohngemeinschaft erfolgte auf mehreren Hierarchieebenen der Organisation; folgende Auszüge aus dem Forschungstagebuch dokumentieren diesen Prozess:

Tabelle 4.2 Im Forschungsprojekt involvierte Personen (Heinetsberger, 2020)

Name kodiert	Funktion	Beteiligung am Forschungsprozess	Interview	Dauer Interview	Datum Interview
P9/WA	Leiter	durchgehend	JA	1:16:43	28.12.17
P16/WG	Leiter-Stellvertreter	durchgehend	JA	0:36:32	09.01.18
P6/PP	MA	durchgehend	JA	0:31:50	06.01.18
P7/RS	MA	durchgehend	JA	0:25:48	30.12.17
P8/SS	MA	durchgehend	JA	0:22:56	20.12.17
P14/SM	MA	durchgehend	JA	0:28:48	23.01.18
P11/GS	Stiftung	bis Interview	JA	1:04:56	12.01.18
P10/HA	Zivildienstler	durchgehend	JA	0:18:38	23.01.18
P12/JJ	Haushälterin	durchgehend	JA	0:39:05	26.01.18
P13/MS	Bewohner	durchgehend	JA	0:32:46	09.01.18
P1/MaH	Bewohner	durchgehend	JA	0:13:12	29.12.17
P2/MM	Bewohner	durchgehend	JA	0:14:04	29.12.17
P3/MiH	Bewohner	durchgehend	JA	0:19:25	06.01.18
P4/NG	Bewohner	durchgehend	JA	0:36:50	30.12.17
P5/PK	Bewohner	durchgehend	JA	0:12:54	29.12.17
P15/TB	Bewohner	durchgehend	JA	0:13:19	23.01.18
unbekannt	Bewohner	–	NEIN	–	–
unbekannt	Bewohner	–	NEIN	–	–
J	MA	ab Rückkoppelung	–	–	–
L	Praktikantin	ab Rückkoppelung	–	–	–

06.11.17 / 14:00

Präsentation des möglichen Forschungsprojektes beim Geschäftsführer der Trägerorganisation. Dieser ist sehr interessiert und unterstützend. Er will mit dem fachlichen Leiter Hr. E. sprechen, welcher mich zu weiterer Abklärung kontaktieren wird.

21.11.17 / 13:46

E-Mail – Der fachliche Leiter Hr. E. hat mit dem Team der Wohngemeinschaft Danilo gesprochen und informiert mich über das Interesse des Teams. Ich soll mit ihm telefonischen Kontakt aufnehmen.

23.11.17 / 11:00

Telefonat mit E. über das mögliche Forschungsprojekt. E. ist sehr interessiert. Wir vereinbaren, dass ich mit dem Teamleiter Hrn. W. A. Kontakt aufnehme.

24.11.17 / 15:00

Der Teamleiter Hr. W. A. ist nicht erreichbar. Letztlich vereinbare ich telefonisch mit seinem Stellvertreter Hrn. W. G. um 15:00 Uhr, dass ich am 04.12.17 von 16.30 bis 17.30 in die Wohngemeinschaft zum Gruppenabend komme.

Begünstigend für mein Anliegen und Angebot war vermutlich, dass sich zumindest der Begriff *Partizipation* als Prinzip der Sozialen Arbeit (siehe Pkt. 2.2.4) im Feld mittlerweile soweit etabliert hatte, dass er als flächendeckend bekannt angenommen werden durfte, womit der Weg für eine partizipative Forschungsmethode schon etwas geebnet war. In einem Forschungsfeld wie der Sozialen Arbeit, welches von einem starken „anti-hierarchischen Affekt“ (Krainz & Lesjak, 2004, S. 336) geprägt ist, sollte die Interventionsforschung mit ihrem emanzipatorischen Ansatz auch aus diesem Grund prinzipiell eine eher positive Resonanz auslösen.

Die Kooperationsklärung und die Entwicklung der Fragestellung beinhalten auch den Aufbau einer Arbeitsbeziehung, in der neben aller Skepsis und eventueller Zweifel ausreichend Vorschussvertrauen entsteht, damit sich die Akteure darauf einlassen. Die Interventionsforschung beschäftigt sich sehr mit den Beziehungen zwischen den Menschen und darf daher die forschungskonstitutive Bedeutung von Vertrauen und Beziehung auch selbst nicht ausblenden (Heintel, 2005b, S. 132 f, 150). Die unter Pkt. 3.3.3 angeführten kooperationsförderlichen Maßnahmen sind in diesem Prozessschritt von besonderer Wichtigkeit, weil diese Sequenz so etwas wie eine Grundsteinlegung darstellt. Es ist auch davon auszugehen, dass diese Stresssituation für die Praxispartner bzw. -partnerinnen nicht alltäglich ist und zahlreiche automatisierte Verhaltensmuster offenbart. Die Beobachtungen und Resonanzen des Forschers bzw. der Forscherin dieser Szene sind wertvolle Daten, die in einem Forschungstagebuch festgehalten und später interpretiert und zur Thesenentwicklung herangezogen werden. Mit dem ersten Kontakt werden also bereits die ersten Forschungsdaten generiert.

4.4 Die Kick-off-Veranstaltung in der Wohngemeinschaft

Die letztlich ausschlaggebendste Ebene der Kooperationsklärung war die mit den unmittelbar am Forschungsprozess beteiligten Personen – hier also mit dem

Betreuungspersonal und den Bewohnern der Wohngemeinschaft. *Auftragsklärung* und *Kick-off-Veranstaltung* sind im Forschungszyklus von Krainer, Lerchster und Goldmann (2012) als jeweils eigene Prozessschritte dargestellt. In der Wohngemeinschaft *Danilo* waren sie integrale Bestandteile des Termins beim Gruppenabend am 04. 12. 2017. Bei den Vorgesprächen wurde deutlich, dass Termine mit möglichst allen Beteiligten eine seltene Gelegenheit waren, sodass es unter diesem Aspekt sinnvoll erschien, von der Projektvorstellung bis zur Erarbeitung der Fragestellung möglichst alles bei diesem Treffen zu bearbeiten. Wie oben angeführt, wurde ich also zu einem der wöchentlich stattfindenden Gruppenabende eingeladen, um das Forschungsprojekt vorzustellen – eine Stunde war dafür vorgesehen. Der Zeitpunkt war von den Betreuern und Betreuerinnen gut gewählt, denn die Wahrscheinlichkeit, dass bei diesem Treffen auch viele der Bewohner anwesend sein würden, war sehr hoch, weil im Anschluss an dieses Treffen ein gemeinsamer Bowlingabend mit den Jugendlichen geplant war. Eine gute Voraussetzung also, ganz im Sinne des partizipativen Gedankens der Interventionsforschung. Nach dem Modell des vertikalen Schnitts (siehe Pkt. 2.5.2) gehören die in der Wohngemeinschaft nicht operativ tätigen Personen, wie der fachliche Leiter und der Geschäftsführer, zur *äußeren Umwelt* der Wohngemeinschaft und waren daher zu diesem Treffen nicht eingeladen.

Bei der Darstellung des Projektes wurde besonderer Wert darauf gelegt, zu verdeutlichen, dass die Interventionsforschung das Eigeninteresse der Forschungspartner und -partnerinnen braucht, das Projekt also primär der Wohngemeinschaft nützlich sein sollte und – soweit möglich und gewollt – alle Personen der Gruppe, welche diese stets mitgestalten und prägen, auch im Projekt involviert sein sollten. Weiters wurde verdeutlicht, dass es die Aufgabe des Forschers ist, die Gruppe bei ihrer Selbsterforschung zu begleiten und zu unterstützen, und die Gruppe selbst über das Ergebnis des Forschungsprojektes entscheidet. Die Interviews würden ausgewertet und daraus abgeleitete Thesen und Theorien der Gruppe zur Verfügung gestellt. Diese würde in Folge selbst entscheiden, was für sie wahr und nützlich ist, ob und welche Konsequenzen daraus gezogen würden (Krainer et al., 2012, S. 234). Erstes Ziel war es, die Betreuungspersonen und Bewohner der Wohngemeinschaft als Praxispartner und -partnerinnen für das Interventionsforschungsprojekt zu gewinnen sowie Interesse und Neugierde zu wecken. Das dafür erforderliche Vorschussvertrauen sollte, wie unter Pkt. 3.3.3 bereits detailliert ausgeführt, durch folgende Leitgedanken und Vorgehensweisen erreicht werden (Abbildung 4.1):

- die Einhaltung der dortigen Sitten und Gebräuche

- eine wissenschaftliche Sprache, die an die Alltagssprache der Praxispartner und -partnerinnen anschlussfähig ist
- Wertschätzung der Praxispartner und -partnerinnen
- Transparenz der eigenen Motivation und Zielsetzung
- Information über die Idee, Methodik und den möglichen Nutzen der Interventionsforschung für die Praxispartner und -partnerinnen
- Information über die Prozessschritte und den damit verbundenen organisatorischen zeitlichen Aufwand
- Transparenz über weitere am Projekt beteiligte Personen
- Datensicherheit und Verwertung der Forschungsergebnisse

Neben den verbalen Ausführungen, unterstützt durch das folgend abgebildete Plakat, erhielten die Anwesenden eine Mappe (siehe Abbildung 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 und 4.8) mit allen relevanten Informationen.

Forschungstagebuch vom 04. 12. 2017 – Szene 1

Ich bin pünktlich in der Wohngemeinschaft und werde leger empfangen, von allen gleich per Du angesprochen, samt Begrüßung mit der Hand. In der Mitte einer großen Wohnküche steht ein Esstisch, um den alle anwesenden Personen sitzen; die Atmosphäre ist locker. Alle Betreuer und Betreuerinnen sind anwesend – es fehlen lediglich der Stiftungspraktikant, der Zivildienstler und die Haushälterin. Zwei Jugendliche sind ebenfalls bereits da, ein dritter und vierter kommen zwischendurch dazu. Dieses unverbindliche Dazukommen während der Besprechung scheint gewohnt zu sein und bleibt unkommentiert. Ein Jugendlicher dürfte krank sein, ein weiterer ist an diesem Abend nicht im Haus.

Nach einer kurzen Eingangssequenz präsentiere ich mit ausgedruckten Powerpoint-Folien und einem Plakat die Idee und die Möglichkeiten des Forschungsprojektes. Insbesondere betone ich den potenziellen Nutzen für die Wohngemeinschaft. Die Betreuer und Betreuerinnen sind sehr interessiert und scheinen rasch zu verstehen, worum es geht. Sie beginnen mit Motivierungsversuchen („Da könnt ihr mal sagen, was euch wichtig ist!“) auf die Jugendlichen einzuwirken. Ein Jugendlicher äußert, dass es ihm total gefalle, interviewt zu werden. Der andere zögert etwas, der dritte und vierte äußern sich nicht; einer von ihnen dürfte relativ neu sein in der WG.²

² Im Alltagssprachgebrauch wird die Kurzform WG für Wohngemeinschaft verwendet, weshalb sich diese Kurzform in den persönlichen Notizen des Forschungstagebuchs und in der Kommunikation mit den Forschungspartnern und -partnerinnen findet.

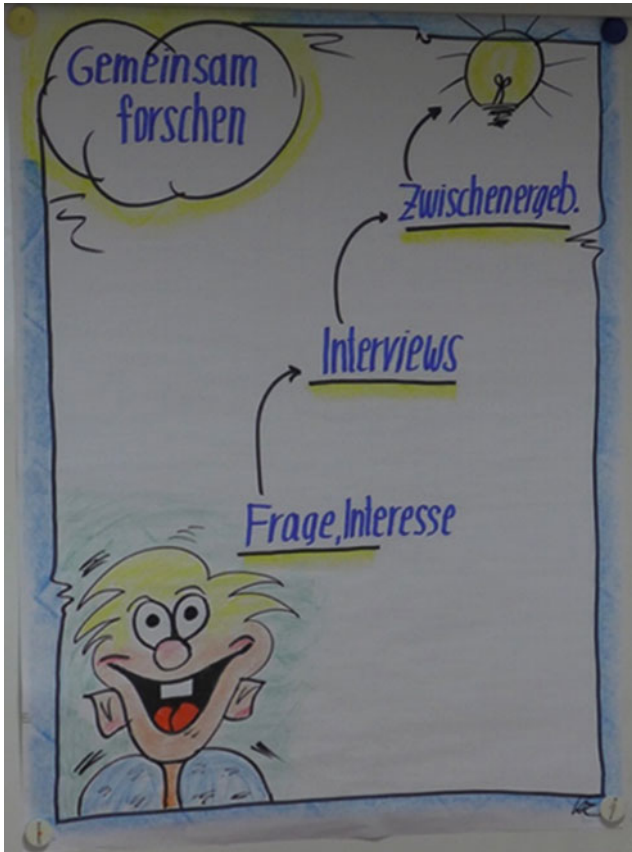


Abbildung 4.1 Plakat zur Darstellung des Forschungsverlaufs (Heinetsberger, 2020)

Die Betreuer und Betreuerinnen benennen sehr selbstverständlich, aber auch verständnisvoll das Dilemma, dass viele der Burschen nicht gerne in der WG sind. Sie artikulieren auch ihr Interesse, von den Kids zu hören, wie sie als Betreuungspersonen erlebt werden. Der Gruppenleiter benennt den Zwiespalt zwischen den Werten, die gemäß der Kinder- und Jugendhilfe vermittelt werden sollen, und dem, was die Jugendlichen in der Lage sind anzunehmen. Es wird die Vermutung angestellt, dass sich dieses Nicht-hier-sein-Wollen stark auf die geringe Motivation der Jugendlichen auswirkt. Keiner der Jugendlichen geht (regelmäßig) zur Schule oder



Abbildung 4.2 Präsentationsmappe, Seite 1 (Heinetsberger, 2020)



Abbildung 4.3 Präsentationsmappe, Seite 2 (Heinetsberger, 2020)

in eine Lehre und auch sonst sind die Burschen schwer für etwas zu begeistern. Dass die Jungs nicht gerne in der WG sind, scheint als Erklärungsmodell für die geringe Motivation der Jugendlichen unumstritten zu sein und wird von den Betreuern und Betreuerinnen auch ganz offen vor den Jugendlichen artikuliert. Die Jugendlichen kommentieren diese Erklärung nicht. Es scheint, als ob eine stille resignativ getönte Übereinkunft darüber bestehen würde, die da lautet: „Tja, so ist es leider!“ Die

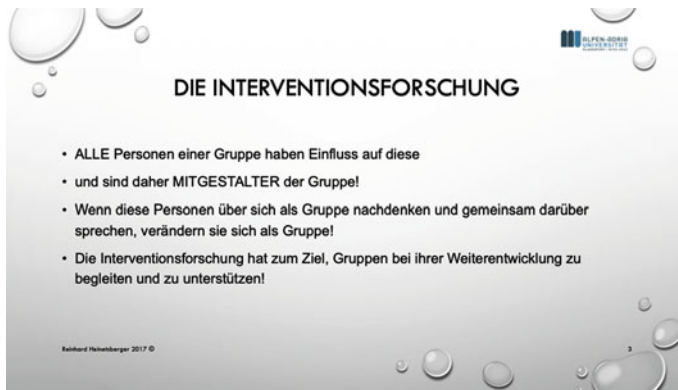


Abbildung 4.4 Präsentationsmappe, Seite 3 (Heinetsberger, 2020)

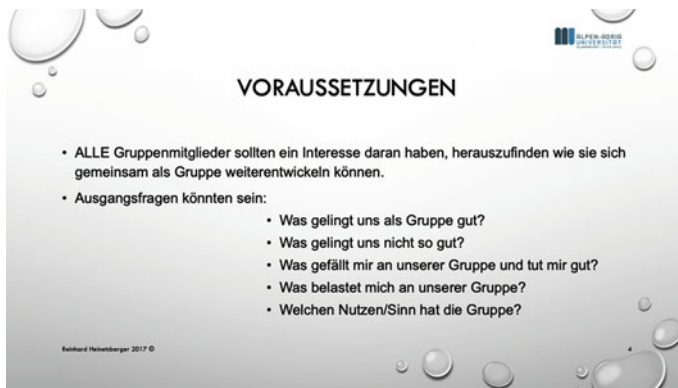


Abbildung 4.5 Präsentationsmappe, Seite 4 (Heinetsberger, 2020)

Jugendlichen selbst stellen nur fest, dass es wenig Interesse aneinander gibt. Ansonsten treffen sie keine weiteren Aussagen und Annahmen darüber, was in der WG los ist.

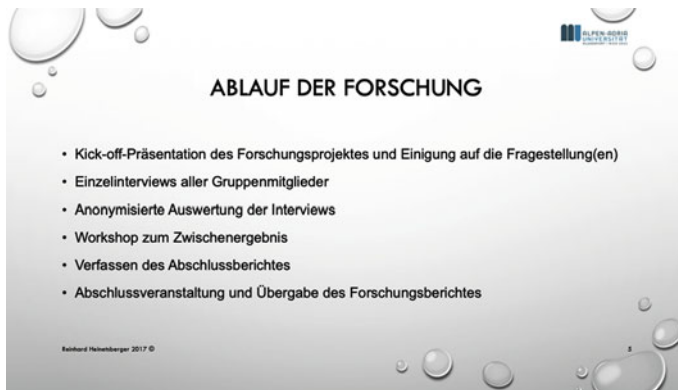


Abbildung 4.6 Präsentationsmappe, Seite 5 (Heinetsberger, 2020)



Abbildung 4.7 Präsentationsmappe, Seite 6 (Heinetsberger, 2020)

4.5 Die Erarbeitung der Forschungsfragen

Auf Grundlage des oben angeführten (resignativ getönten) Erklärungsmodells für alles, was in der Wohngruppe nicht gut läuft, nämlich dass *die Jugendlichen nicht gerne in der Wohngemeinschaft sind*, wurden folgende Leitfragen für das gemeinsame Forschungsprojekt ausgearbeitet:

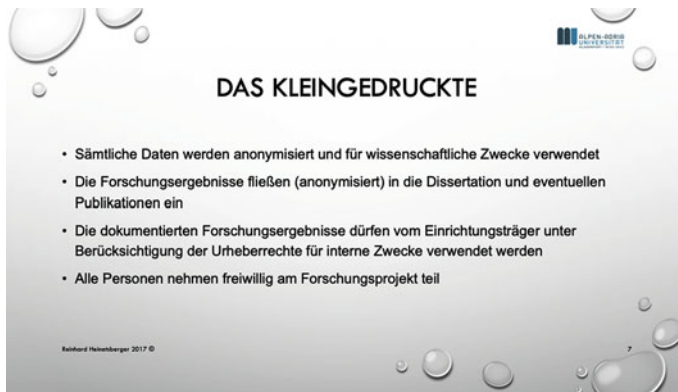


Abbildung 4.8 Präsentationsmappe, Seite 7 (Heinetsberger, 2020)

Frage 1:

Wie geht es mir damit, hier in der WG zu sein / zu arbeiten?

Frage 2:

Wie können wir die WG so gestalten, dass jede bzw. jeder möglichst gerne hier ist / arbeitet?

Forschungstagebuch vom 04. 12. 2017 – Szene 2

Die Erarbeitung der Forschungsfrage verlief sehr konstruktiv. Auch die Jugendlichen haben sich eingebracht und waren am Ende mit den Fragen zufrieden. Alle waren sehr aktiv und somit konnte ich mich auf die Prozessmoderation reduzieren. Am Ende der Veranstaltung wurde mir erklärt, dass ich für die Interviews stets nur sehr kurzfristig Termine vereinbaren kann, da die Betreuer und Betreuerinnen kaum in der Lage sind, langfristig einschätzen zu können, wann es während ihres Dienstes passend und möglich wäre. Auch die Jugendlichen würden nicht wissen, wann sie da wären bzw. ob sie immer ein Interview geben wollen.

Mit dieser Unverbindlichkeit hatte ich gerechnet; die WG ist nur etwa 10 Autominuten von meinem Wohnort entfernt, sodass ich in der Lage sein würde, kurzfristig in die Wohngruppe zu kommen. Wir vereinbarten, dass ich ihnen in den nächsten Tagen die Fragestellungen nochmals per E-Mail zusenden würde, damit alle überprüfen könnten, ob diese auch wirklich passend wären – erst nach einer bestätigenden Rückmeldung würde das Projekt als vereinbart gelten.

Forschungstagebuch vom 22. 12. 2017 – Szene 3

Die von mir am 10. 12. 2017 zur finalen Überprüfung zugesandte Fragestellung wurde heute per E-Mail vom Leiter-Stellvertreter bestätigt. Der Begleittext allerdings war markant: „Der eine oder andere [Betreuer/Betreuerin] wird schon bereit sein für ein Interview!“

Reflexion: *Das widersprach der ursprünglichen Vereinbarung und Gestimmtheit – ich reagierte verärgert/gekränkt. Plötzlich erschien es wie ein Entgegenkommen, wenn überhaupt jemand mit mir sprechen würde. Es fand so etwas wie eine „Schubumkehr“ statt – plötzlich fühlte ich mich in einer Position, einseitig etwas von der WG zu wollen. Wie ist die Zusage zum Projekt also zu bewerten? Was bedeutete das erste „Ja“ zum gemeinsamen Projekt? Welche Kultur der Verbindlichkeit vs. Beliebigkeit besteht in dieser Gruppe? Setzt sich mit dieser Sequenz jetzt ein Grunddilemma des Handlungsfeldes in Bewegung? Zuerst wird Ja gesagt und dann muss man dem anderen nachlaufen? Erleben sich die Betreuer und Betreuerinnen hinsichtlich der Zielerreichung in einer ähnlichen Abhängigkeit³ wie ich und wie wirkt sich das längerfristig auf die psychische Gesundheit und Motivation aus? Und vor allem: Wie gehen sie damit um?*

Bei mir verstärkte es das Bemühen und die Aufmerksamkeit, nur ja nichts zu tun oder zu sagen, was das Projekt gefährden könnte – für die kurze Dauer eines Forschungsprojektes ist das wohl möglich –, bei einer längerfristigen Zusammenarbeit müsste das unbedingt geklärt werden. Selbst dann, wenn die Zusammenarbeit durch das Ansprechen gefährdet würde. Besonders heikel fühlten sich für mich jene Momente an, in denen die Interdependenz spürbar wurde. Bin ich in diesem Prozess dependent oder interdependent? In Bezug auf meine Dissertation bin ich abhängig von meinen Forschungspartnern und -partnerinnen; ohne sie kann ich nicht empirisch arbeiten. Im Bezug darauf, dass die Forschungspartner ihr eigenes Problem lösen, sind wir interdependent; für dieses Projekt brauchen sie auch mich. Es schien nahezu wie ein Tabu zu wirken, die gegenseitige Abhängigkeit anzusprechen und klare Entscheidungen einzufordern. Spreche ich diese Unstimmigkeit deshalb nicht an, weil ich damit die Zusammenarbeit gefährden könnte? Weil Klarheit klare Entscheidungen braucht statt halbherziger Zusagen? Was nützen die Unklarheiten und was kosten sie? Vielleicht will ich die Klarheit gar nicht? Diese Reflexion lässt den Ärger verschwinden, um wieder die nötige Distanz für eine rationale Entscheidung

³ Heintel (2005b, S. 150) weist auf diese „Umkehr von Abhängigkeit“ hin, weil besonders die Interventionsforschung ihrem Wesen nach nicht stattfinden kann, „wenn nicht mitgetan wird“. In dieser Sequenz des Forschungsprojektes zeigt sich dieselbe Situation, wie sie die Betreuungspersonen vorfinden. Auch sie sind von der Koproduktion (siehe Pkt. 2.2.6) der Jugendlichen abhängig, um ihre Aufgabe erfüllen zu können.

herzustellen. Folglich warte ich einfach ab; erst wenn die Terminvereinbarungen tatsächlich schwierig werden, will ich das relative Ja besprechen.

4.6 Fazit der ersten Prozessessequenz

Die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung schien fürs Erste gelungen. Es benötigte insgesamt wenig Überzeugungskraft, um Zustimmung für das Projekt zu erhalten und sich auf die Methode einzulassen. Die Gruppe war sehr arbeitswillig und fokussiert – es hätte auch zäher verlaufen können! Wichtig war, dass bei der Kick-off-Veranstaltung das gesamte Team und zumindest ein paar Jugendliche dabei waren. In der Rückschau ist es erstaunlich, dass es in diesen 60 Minuten des Gruppenabends möglich gewesen ist, die Forschungsmethode zu vermitteln, die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhalten und auch die Forschungsfragen zu formulieren. Der Prozess selbst und die in mir ausgelösten Resonanzen (siehe Szene 3) dieser Phase beinhalten bereits eine Fülle an Informationen, die für den hermeneutischen Verstehensprozess und für die spätere Thesenbildung von großem Nutzen waren.

Prozessdynamisch sind folgende Aspekte bemerkenswert:

- die gemütliche, legere, verständnisvolle Atmosphäre
- das Motivationsbemühen der Betreuungspersonen
- das Unbehagen, wenn mit dem Thema Verbindlichkeit vs. Unverbindlichkeit die Interdependenz spürbar wurde und damit eng verschränkt das Thema Wertschätzung vs. Abwertung

Inhaltlich sind folgende Aspekte hervorheben:

- Für die Schwierigkeiten in der Wohngruppe existiert ein scheinbar von allen getragenes Erklärungsmodell, welches lautet: „Weil die Burschen nicht gerne da sind, sind sie schwer motivierbar!“ Der Umkehrschluss davon wäre folglich: „Wenn die Burschen gerne da sind, lassen sie sich motivieren!“
- Es scheint prinzipiell vorausgesetzt zu werden, dass man die Burschen motivieren muss – der Fremdsteuerungsbedarf als Norm
- Es scheint von allen Betreuungspersonen und den Jugendlichen selbst sehr viel Verständnis für diese Situation sowie eine kollektive Einigkeit dieser Wirklichkeitsbeschreibung zu geben

4.7 Die Interviews – Durchführung, Verarbeitung und Kategorisierung

Die Interviews mit den Jugendlichen fanden ungestört in einem kleinen Besprechungsraum der Wohngemeinschaft statt. Die Interviews mit den Betreuern und Betreuerinnen wurden zum Teil ebenfalls in diesem Zimmer, zumeist jedoch im Dienstzimmer geführt; auch hier waren wegen der Weihnachtsfeiertage weitgehend ungestörte Gespräche möglich. In Anbetracht der überschaubaren Gruppengröße, des gemeinsamen Ortes – der Wohngemeinschaft – und der Grundannahme, dass alle Gruppenmitglieder auch Mitgestalter bzw. Mitgestalterinnen die Gruppe sind, wurde unter der Prämisse der Freiwilligkeit angestrebt, mit möglichst allen in der Wohngemeinschaft lebenden oder arbeitenden Personen ein Interview zu führen. Nicht alle Bewohner waren in der Lage, sich sprachlich differenziert auszudrücken. So wurden vom Interviewer zum Teil Verbalisierungen oder Optionen angeboten, auf die sich die Interviewpartner und -partnerinnen beziehen konnten. Die Herausforderung und auch das Risiko einer solchen Vorgehensweise besteht darin, damit die Aussagen von Personen zu manipulieren. Im Zusammenhang mit der Interventionsforschung kann es jedoch auch sein, dass der Interviewte sich dadurch vom Interviewer besonders gut verstanden fühlt und es als sehr positiv erlebt, Worte für seine Empfindungen gefunden zu haben. Um solchen suggestiven Verfälschungen entgegenzuwirken, ist es wichtig, sich dieser Gefahr bewusst zu sein und auf eine größtmögliche Offenheit für alle Antworten zu achten, auch wenn diese nicht ins eigene Konzept bzw. zu den Vorannahmen passen.

Forschungstagebuch vom 26. 01. 2018 – Szene 4

Die Terminvereinbarung mit den Betreuern und Betreuerinnen war unkompliziert. Meist fanden die Interviews ungestört in einem Extraraum statt. Beinahe rituellen Charakter hatte das Bemühen der Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen, „wenn ich als Forscher schon mal da bin“, auch einen Bewohner zum Interview zu motivieren. Das Spektrum an Reaktionen der Burschen reichte von „Ja, gleich in 10 Minuten“ bis zu verschiedenen Formen der Verweigerung. Die Interventionsvarianten der Betreuer und Betreuerinnen reichten von mehrmaligen Zimmerbesuchen, um einen Burschen am helllichten Tag aus dem Bett zu bekommen, bis – in einem Fall – zu einer spaßgefärbten „Bestechung mit einem Tschick“. Trotz der zum Teil etwas schwerfälligen Einstiege waren die Interviews dann aber entspannt und informativ. Selbst der „30-Minuten-für-einen-Tschick-Bursche“ legte „gratis“ noch 2 Minuten drauf.

***Reflexion:** Die Wertschätzung, die die Betreuer bzw. Betreuerinnen auch noch nach vielen Jahren der Arbeit in diesem Feld ihren Bewohnern entgegenbringen, hat mich stark beeindruckt. Gleichzeitig habe ich eine Idee davon bekommen, wie mühsam es sein muss, immer wieder bei allen möglichen Anforderungen Motivationsarbeit zu leisten. Die Konzentration und die Ernsthaftigkeit, mit der die Jugendlichen die Interviews gaben, war erfreulich und auch teils überraschend. Die Geschichten der Burschen waren manchmal sehr berührend. Es schien, als wäre die erste große Barriere überwunden, und die Jugendlichen begannen, sich zu entfalten. Das Thema des „relativierten Ja“ hatte keine Nachwirkungen. Ich halte es vorerst auf „Stand-by“ – womöglich bekommt es noch Bedeutung.*

Zwischen dem 28. 12. 2017 und dem 26. 01. 2018 konnten mit allen Teammitgliedern und sieben Burschen Interviews geführt werden. Ein Bewohner wollte bis zuletzt kein Interview geben und ein weiterer Bewohner lehnte das Interview ab, weil er unmittelbar vor dem Auszug aus der Wohngemeinschaft stand. Zum Interview wurde ein DIN-A4-Blatt mit den beiden Fragen (siehe Pkt. 4.5.) mitgenommen und für den Interviewpartner oder die Interviewpartnerin sichtbar auf dem Tisch positioniert. Diese forschungsleitenden Fragestellungen stellten eine wichtige Orientierung dar, um selektiv „bestimmte Daten zu erheben und andere beruhigt unberücksichtigt zu lassen“ (Krainer et al., 2012, S. 183). Bei den Bewohnerinterviews wurde auch das Interesse der Betreuer und Betreuerinnen hinsichtlich dessen, wie sie von den Jugendlichen wahrgenommen werden, mitberücksichtigt. Ebenso wurde bei allen Interviews das in der Dissertation behandelte Forschungsinteresse über die Bedeutung der Gruppe fokussiert. Die Gespräche wurden mit einem Smartphone aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert. Danach wurden die Aussagen nach induktiv entwickelten Kategorien strukturiert und in einem hermeneutischen Prozess interpretiert (Krainer & Lerchster, 2012, S. 218 f). Um diesen Prozess der Auswertung und Interpretation einer diskursiven Überprüfung zu unterziehen (ebd., S. 221), wurden je ein Betreuer- bzw. Betreuerinneninterview und ein Burscheninterview vom Studienkollegen Kristler und der Studienkollegin Heiss bearbeitet. Darüber hinaus wurde das gesamte Forschungsprojekt in den Dissertanten- bzw. Dissertantinnenseminaren bei Ewald Krainz und in den Seminaren mit Peter Heintel und Larissa Krainer diskutiert.⁴

Die Gliederung der Interviewaussagen umfasste folgende Kategorien:

⁴ Siehe Anmerkungen S. VIII.

Aussagen der Bewohner

1. Wie geht es mir damit, hier in der WG zu sein?
2. Wie ist es so ist, hier in der *Danilo* zu leben?
3. Wie ich die Betreuer und Betreuerinnen erlebe
4. Wie ich die Mitbewohner erlebe
5. Womit ich unzufrieden bin
6. Was sich verändern sollte

Aussagen der Betreuer und Betreuerinnen

1. Wie geht es mir damit, hier in der WG zu arbeiten?
2. Wie ich das Team erlebe
3. Wie ich die Bewohner erlebe
4. Welche pädagogischen Möglichkeiten wir haben oder wie wir den sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum gestalten?
5. Wo erlebe ich unangenehme/hinderliche Grenzen?
6. Welche relevanten Umwelten sind wirksam?
7. Was sollte anders sein?

Für die Rückkoppelungsveranstaltung sind von den 13 gebildeten Kategorien 9 Kategorien präsentiert und auch für die Thesenbildung herangezogen worden. Die vier in heller Schriftfarbe angeführten Auswertungskategorien aus den Betreuer- und Betreuerinneninterviews wurden erwähnt, jedoch später bei der Rückkoppelungsveranstaltung nicht berücksichtigt. Ausgewählt wurden nur jene Kategorien, die sich auf die forschungsleitenden Fragestellungen bezogen und im unmittelbaren Gestaltungs- und Einflussbereich der Gruppe lagen. So wurden etwa Verbesserungsvorschläge von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, wie etwa ein großzügiger Personalschlüssel oder eine besser abgestimmte pädagogische Vorgehensweise, für die Rückkoppelungsveranstaltung nicht verwendet.

4.7.1 Die Aussagen der Jugendlichen

4.7.1.1 Wie geht es mir damit, hier in der WG zu sein?

Die erste Frage hat ihren Ursprung in der Annahme (siehe Pkt. 4.5), dass keiner der Jugendlichen gerne in der Wohngemeinschaft und folglich auch keiner der Jugendlichen für irgendetwas motivierbar sei. Umso spannender und auch

überraschender war es, dass alle Jugendlichen im Interview das völlige Gegenteil dieser Annahme zum Ausdruck brachten. Wenngleich die Intensität der Zustimmung unterschiedlich war, äußerten alle sieben Jugendlichen, dass sie gerne in der Wohngemeinschaft seien. Nicht eine einzige Aussage bestätigte die ursprüngliche Annahme, dass keiner der Jugendlichen gerne dort sei.

P1: Ja, am Anfang habe ich mich halt schwergetan mit den Mitbewohnern da. Und ja, mittlerweile bin ich gern da (9–10).

I: Ok, das heißt für dich ist da die WG wirklich auch eine gute Alternative zum Daheimsein?

P2: Genau (149–150).

P3: Aktuell, es geht. Es ist teilweise besser als daheim, aber es ist kein Zuhause (8).

P4: Also eigentlich, also ich kann mich da nicht beklagen, dass ich da nicht wohnen will, weil ich bin froh, dass ich den Platz habe eigentlich (14–15).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs folgten vertiefende Fragen, um diese positive Resonanz näher auszdifferenzieren. Besonders nachgefragt wurde hinsichtlich der Bedeutung der Mitbewohner und wie die Betreuungspersonen erlebt wurden.

4.7.1.2 Wie ich die Mitbewohner erlebe?

In den Interviews wurde versucht, herauszufinden, welche Bedeutung die Bewohner füreinander haben. Die mitgeteilte Bedeutung reichte, wie die folgenden Zitate aufzeigen, von Freundschaft bis zu einem Gefühl von Bruderschaft und Familie.

I: Das heißt, das sind so richtige Freunde geworden?

P13: Ja, also der M. auf jeden Fall. Der F. auch, ja, eigentlich fast alle. Bis auf ein, zwei, drei (140–144).

I: Und heißt Freundschaft, ihr unternimmt was miteinander? Oder, oder ist Freundschaft so was, wo du sagst, das tut mir einfach gut, wenn die da sind.

P1: Beides eigentlich (80–82).

I: Was macht sie wichtig, was ist das, dass du sagst, sie sind wichtig? Weil da was passiert jetzt zwischen euch, dass sie wichtig werden?

P3: Weil sie so was wie Brüder schon auch sind.

P3: Auch wenn wir es nicht zeigen. Aber wir halten halt zusammen und wir haben alle die gleichen Probleme und verstehen uns da von dem her schon einmal gut. Also schauen wir alle aufeinander ein wenig (48–54).

P15: Also ich sehe das im Prinzip wie so eine kleine Familie (114).

Neben diesem eher nahen Erleben werden aber auch Unterschiede sichtbar, die es im Alltag zu gestalten und konstruktiv zu lösen gilt. Nicht für alle sind die Mitbewohner von gleicher Bedeutung, wie die folgenden Zitate zeigen.

I: Sind das so quasi Freunde oder wie ist das? Oder ist das eher ein Nebeneinander?
Wie würdest Du das beschreiben?

P2: Für mich sind es eher Mitbewohner.

I: Ok. Das heißt ihr macht miteinander nicht unbedingt irgendwas in eurer Freizeit?

P2: Also ich mit den anderen nicht. Die anderen untereinander schon. Ich bin jetzt nicht so der Partyfeierer, ich trinke keinen Alkohol oder rauche irgendwas. Also ich bin da, das ist nicht so meines. Die anderen machen das schon eher (87–93).

I: Was für eine Bedeutung haben die anderen Mitbewohner für dich?

Du hast gesagt, du bist gern am Rande.

P5: Nichts Besonderes eigentlich.

I: Nichts. Also die brauchst du jetzt auch nicht wirklich, sondern die sind halt auch da und sollen sozusagen möglichst wenig stören.

P5: Ja.

P5: Gemeinschaft ist für mich nichts Besonderes.

P5: Ich weiß auch, warum mein Lieblingstier ausgerechnet der Tiger ist, weil ich genauso ein Einzelgänger bin (106–118).

Zuletzt wurde noch auf die Gegenüberstellung der Bedeutung von Betreuer bzw. Betreuerinnen im Verhältnis zu den anderen Bewohnern fokussiert.

I: Und sind da für dich persönlich jetzt mehr die Betreuer relevant oder auch die anderen Burschen?

P15: Eher die anderen Burschen (59–61).

Es zeichnet sich ein tendenziell sehr positives Bild ab. Die Bedeutung der Bewohner untereinander scheint für die Mehrzahl durchwegs groß zu sein, aber eben nicht für alle. Die Herausforderung für die Gruppe besteht darin, diesen Unterschied auszubalancieren – wie viel Individualität ist möglich, um dennoch dazuzugehören, wie viel Anpassung ist erforderlich?

4.7.1.3 Wie ist es so, hier in der *Danilo* zu leben?

Einige Aussagen bezogen sich auf die Regeln der Wohngemeinschaft, weitere auf den Gruppenabend.

P2: Die Betreuer haben eben halt jeden Dienstag ein Team, also eine Versammlung, wo alle Betreuer sind, da überreden (sic!) sie Themen, die in der WG zum Beispiel nicht passen, zum Beispiel die Sauberheit-, Sauberkeit der Toilette. Und das reden sie dann am Abend mit uns dann.

I: Ok. Also am Vormittag ist die Teambesprechung und am Abend gibt es dann eine Besprechung mit den ganzen Bewohnern. Wo dann ein oder zwei Leute aus dem Team dabei sind und das quasi dann mit euch kommunizieren.

P2: Genau – zumindestens jeder, der da ist.

I: Ja, ok. Ach so, das ist freiwillig die Teilnahme.

P2: Manche sind einfach nicht da.

I: Ok. Hat das Konsequenzen, wenn man nicht da ist?

P2: Ich habe jetzt keine mitgekriegt, weil ich immer da war (108–119).

I: Und um was, was geht es da bei diesem Gespräch?

P1: Ja, was, was wir eben besser machen sollen in Zukunft.

I: Also Einzelne jetzt von euch?

P1: Nein, eh generell, aber Namen werden nicht genannt. Nur im Allgemeinen.

I: Ok, also wenn es irgendwas gibt, dann wird das eher im allgemeinen Sinne gesagt, das wäre gut, wenn das anders wäre oder so was.

P1: Ja, genau (155–162).

I: Ok. Und an diesem Gruppenabend am Dienstag ist so was nicht besprechbar? Oder sprecht ihr das dann an?

P3: Schlecht, weil einfach die meisten nicht da sind oft auch (184–186).

Diese Sequenzen zeigen auf, dass Probleme vorerst im Betreuer- und Betreuerinnenteam diskutiert werden, um danach das Ergebnis dieser Besprechung appellhaft beim Gruppenabend zu den Jugendlichen zu transportieren; wobei offenbar ungewiss ist, ob die betreffenden Personen überhaupt anwesend sind.

Deutlich wird, dass die Ergebnisse und Anliegen in direkter Steuerungsabsicht (siehe Pkt. 2.5.5) eingebracht und eher keiner kollektiven Bearbeitung zugeführt werden. Ansätze, wonach Probleme als gemeinsame definiert werden und es eine gemeinsame Aufgabe sein könnte, Lösungen zu finden, sind nicht erkennbar. Es entsteht der Eindruck, dass die Betreuungspersonen sich der Probleme annehmen und dann das Ergebnis in die Gruppe tragen. Das mag, sofern den Jugendlichen eine Mitsprache eingeräumt wird, eine partizipative Vorgangsweise sein. Für die Entwicklung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe ist dieses Vorgehen nicht ausreichend. Erschwerend wirkt darüber hinaus, dass mangels verlässlicher Teilnahme der Jugendlichen an diesen Besprechungen die Möglichkeit einer gemeinsamen Problembearbeitung und Lösungsentwicklung fehlt.

Die nächste Sequenz verdeutlicht ebenso, dass vorhandene Ressourcen der Jugendlichen nicht genutzt werden bzw. in diesem Fall als Ressource offenbar gar nicht bewusst sind.

I: Gibt es bei den anderen Burschen jemanden, ich meine da werden ja mehrere Leute das Problem haben, dass sie irgendwie einen Job suchen würden oder eine Lehre suchen?

P3: Alle fast.

I: Da sucht ihr fast alle, ja. Eben, das habe ich so mitgekriegt, ja. Und dass ihr euch untereinander helft, gibt es, passiert das? Ihr habt eigentlich alle dasselbe Thema.

P3: Das ist bis, bisher eigentlich noch nie eine, noch nie eine Idee gewesen (135–140).

Die folgende Aussage zeigt jedoch, dass eine direkte personenbezogene Steuerung auch erfolgreich sein kann. Da die Aussage eher auf eine Anpassung hinweist als auf Einsicht, bleibt die Nachhaltigkeit fraglich.

P1: Ja, ich habe gemacht, was ich wollen habe, und das tue ich jetzt nimmer.

I: Ja, ja. Aber – bist du jetzt brav geworden sozusagen oder wie ist da etwas anderes jetzt passiert?

P1: Im Gegensatz zum Anfang, ja, ich habe mich gebessert (lacht) (61–64).

4.7.1.4 Wie ich die Betreuer und Betreuerinnen erlebe

In der Kick-off-Veranstaltung wurde seitens der Betreuer und Betreuerinnen speziell der Wunsch geäußert, im Rahmen der Interviews auch zu erfahren, wie sie von den Jugendlichen wahrgenommen und erlebt würden. Es war eine Fülle von sehr positiven Rückmeldungen, wie folgende Zitate zeigen:

P1: Ich verstehe mich auch mit den, mit den meisten Betreuern besser wie am Anfang. Ich habe mir am Anfang nichts sagen lassen von den Betreuern, jetzt mittlerweile schon. Und ja, man kann auch alles haben von den Betreuern. Kann man, kann ich mich auch nicht beschweren (55–58).

I: Aber wie ist diese Veränderung passiert? Weil du gemerkt hast, du kannst ihnen vertrauen oder haben sie dich einfach überzeugt, dass das wichtig ist?

P1: Überzeugt. Überzeugt eher.

I: Also durchs Reden, dass für dich dann klar war, es macht einen Sinn.

P1: Genau. Ja (67–71).

Die folgenden Sequenzen zeigen besonders jene Qualitäten eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraumes auf, die etwa Mollenhauer (1993) als fundamentale Erfahrungen der humanen Existenz (siehe Pkt. 2.3.3) beschreibt:

P2: ... also man kann jederzeit immer, falls irgendein Problem ist, mit einem Betreuer reden. Und wenn man Ideen hat oder Beschwerden, kann man sich auch jederzeit melden (10–12).

P3: Eh, dass die Betreuer hier alle ziemlich lieb sind.

I: Ja. Wie drückt sich dieses Liebsein aus?

P3: Dass sie mit uns auch Spaß machen und mit uns reden (37–39).

P3: ... wenn wir uns wieder aufgeregt haben wegen ihm, weil er so nervt, weil er wieder so obergescheit ist [der Mitbewohner – Anmerkung des Verfassers], sagen die Betreuer ja, ja, das stimmt schon. Aber jetzt nie, dass sie ihn nicht mögen oder so (194–196).

Diese hier geschilderten Erfahrungen entfalten ihre positive Wirkung ohne aktives Zutun der Jugendlichen. Ich bezeichne das später bei den Thesen daher als *passiv wirksamer sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum*. Es gab noch viele weitere anerkennende Rückmeldungen der Jugendlichen, darüber wie sie die Betreuungspersonen erleben. Die einzigen Einschränkungen bezogen sich auf das Einfordern von Verpflichtungen und Setzen von Grenzen, welche wenig überraschend eher ablehnend erlebt wurden.

P13: Wenn manchmal höre, ich höre den Wecker nicht. Da habe ich gesagt, so um Viertel nach sieben einfach einmal hinaufgehen oder sieben. Und der S., der hat heute, um sechs ist er hinaufgegangen, hat geklopft. Das hat eh gepasst. Dann ist er um Viertel nach sechs, dann um halb, dann weiß ich nicht, bis halt um Viertel nach sieben ist er hinaufgerannt. Und hat geklopft, geklopft, geklopft, hereingeschaut, das hat mich so gestört (356–360).

4.7.1.5 Womit ich unzufrieden bin

Bei den folgend geäußerten Unzufriedenheiten werden Themen angesprochen, die sich sehr unmittelbar auf die Qualitäten des Zusammenlebens auswirken und das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit ausdrücken. Beide Aspekte sind zentral für eine Wohngemeinschaft als sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum (siehe Pkt. 2.3). Mit den geäußerten Unzufriedenheiten wird auch der daraus hervorgehende Ärger benannt.

Durch folgendes Beispiel wird sichtbar, dass Sicherheit nur gemeinsam gewährleistet werden kann und Betreuungspersonen alleine dazu nicht in der Lage sein können:

P13: Daheim habe ich einen Computer stehen und da nicht. Weil da nehme ich ihn nicht mit, ist mir zu gefährlich.

I: Was heißt zu gefährlich, dass was passiert?

P13: Dass wer fladert oder so.

I: Von den WG-Kollegen?

P13: Ja. Gibt es ein paar. Eigentlich nur einen (78–83).

Mehrfach wurde die mangelnde Sauberkeit des WCs angesprochen und auch, dass dieses Thema schon seit einem Jahr erfolglos wiederkehrend thematisiert wird.

P13: Ja, weil das Klo schaut immer aus, ist immer vollgeschissen.

I: Ok, also das ist wirklich was, was so unangenehm ist.

P13: Ja. Ja.

P13: Da gehe ich lieber, weiß ich nicht, in der Schule aufs Klo und obwohl die Schulklos schon so ausschauen (234–238).

P3: Und die [Klos – Anmerkung RH] sind meistens auch immer angeschissen.

I: Ok. Das ist auch so ein Thema.

P3: Ja, das ist auch schon oft angesprochen worden, am Gruppenabend, es tut sich aber nichts, gar nichts (98–101).

Mangelnde Kooperation bei Alltäglichkeiten und Vandalismusschäden beeinträchtigen das Zusammenleben.

P3: Und was man noch besser machen kann, das ist das, dass einfach manche, ein paar Buben überhaupt nicht mithelfen beim Haushalt zum Beispiel. Die setzen sich hin, essen und lassen den Teller stehen. Und das aber den ganzen Tag (69–71).

P4: Was ich einfach, was mich einfach stört in der WG, ist einfach, weil unsere Jugendlichen sind ja so gescheit und wir haben Bilder aufgehängt oder irgend sowas und das wird meistens zerstört [...] Wir haben Jugendliche, die was zum Beispiel die Couch reißen oder irgendwas kaputt machen, weil es so Spaß macht, weil sie vielleicht wütend sind ... (145–151).

Alle drei Beispiele können als Reaktion auf die Zwangssituation gedeutet werden die, wie Lewin (siehe Pkt. 2.5.4.2) in seiner Feldtheorie aufgreift, zu sozialer Aggression führen kann. Aus dem Feld zu gehen – also die Wohngemeinschaft zu verlassen –, kann aus verschiedensten Gründen nicht möglich sein. Vielleicht zeigt sich hier diese ruhelose Hin- und Wegbewegung, von der Lewin schreibt, als Ausdruck einer hochgradigen Ambivalenz gegenüber dem Leben in der Wohngruppe. Einerseits ein durchaus gelingendes Miteinander und andererseits Aggressionen in Form von Diebstahl, Verunreinigung des WCs, Vandalismus und Kooperationsverweigerung.

Folgende Aussage greift als Begründung für die Missstände das kollektive Erklärungsmodell der Betreuer bzw. Betreuerinnen und auch der Burschen auf:

P15: Also es gibt Leute, die was eben nicht gern herinnen sind, die müssen dann die ganze Zeit die Regeln brechen und dann fällt das halt auf die Leute auch, an die, was sich an die Regeln halten. Und ja, das ist halt Scheiße (12–15).

Dieses Erklärungsmodell zeigt zum einem ganz im Lewin'schen Sinn, dass das Verhalten eine Reaktion auf die Umweltbedingungen im Lebensraum darstellt. Damit lässt sich ein Verhalten wohl erklären und verstehen und dennoch kann es, wie hier in den Interviews zum Ausdruck kommt, nicht akzeptiert werden. Appelle an die Vernunft, an die Sinnhaftigkeit der Rücksichtnahme etc., also direkte Steuerungsversuche, wirken scheinbar nicht. Es braucht eine kollektive offene Reflexion der Umstände des Hierseins und damit einhergehend der Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens, für dessen Qualität alle voneinander abhängig (interdependent) sind. Die folgenden Veränderungswünsche zeigen die Bedürfnisse auf.

4.7.1.6 Was sich verändern sollte

Das Problem mit dem Klo weckte mehrmals den Ruf nach einem eigenem WC im Zimmer – ein nachvollziehbares Anliegen, jedoch ohne Aussicht auf Erfolg. Ideen wie eine Taschengelderhöhung, am Abend länger aufbleiben zu dürfen oder der dringende Wunsch, Down-Hill-Racing-Touren unternehmen zu dürfen, werden hier nicht näher bearbeitet. Das Interesse galt weniger den Einzelinteressen, mehr dem Forschungsinteresse entsprechend jenen Änderungswünschen, die sich auf die Gruppe bezogen und dessen Lösung auch in und mit der Gruppe bearbeitbar erschien:

Zuerst ein Wunsch an die Betreuungspersonen, der wieder den Aspekt der Sicherheit berührt.

P13: die Zimmerkontrollen. Dass wir da dabei sind. Also die können schon einfach unangekündigt sein, aber dass wir da dabei sind und nicht, dass dann die Betreuer einfach allein in den Privatsachen „herumstierln“. Das stört mich so irrsinnig (377–380).

Ein Jugendlicher, der definitiv froh ist in der Wohngemeinschaft sein zu dürfen, artikuliert mehrere Bedürfnisse, die sich einerseits auf ganz konkrete räumliche Umstände beziehen und andererseits auf den zwischenmenschlichen Umgang, die

u. a. auch mit Mollenhauers fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz (siehe Pkt. 2.3.3) zum Ausdruck kommen.

I: Also das wäre was, wo du sagst, das würde dein Wohlfühlen noch steigern.

P4: Ja, wenn es da ein bisschen netter ausschaute.

P4: Weil in meinem Zimmer schaut es auch schon bezaubernd aus, aber da in der WG ist es halt einfach so fe-, so f-, da fehlt was (157–160).

P4: dass man ein bisschen miteinander redet auf jeden Fall in der WG. Sagen, hey, wie läuft es und Ding. Und nicht so immer verstecken. Also weil die meisten schlucken es sich hinein oder schlagen irgendwas zusammen, weil sie einfach so wütend sind (177–179).

P4: Und ich versuche auch immer, ja, hey, versucht miteinander zu klarkommen, weil ihr müsst ihr ja nicht unbedingt best friends sein, aber nur miteinander reden, wenigsten kurz einmal oder wie es geht und so (170–172).

Die geäußerten Unzufriedenheiten und die darauffolgenden Veränderungswünsche waren von einer eher resignativen, jedoch nicht mehr ganz so verständnisvollen Stimmung überschattet; also ähnlich wie bei der Kick-off-Veranstaltung (Pkt. 4.4), allerdings mit mehr Ärger vorgetragen.

Die folgenden Interviews betreffen die Aussagen seitens der Betreuungspersonen.

4.7.2 Die Aussagen der Betreuungspersonen

Von den unter Punkt 4.7 angeführten Kategorien werden, wie dort bereits angekündigt, nun lediglich drei Kategorien ausgeführt. Die Kategorie „Welche pädagogischen Möglichkeiten wir haben oder wie wir den sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum gestalten“ wurde zwar bei der Rückkoppelungsveranstaltung präsentiert, wird hier aber nicht angeführt, weil sie keine ersichtliche Relevanz für den Prozess hatte.

4.7.2.1 Wie geht es mir damit, hier in der WG zu arbeiten?

Ohne Ausnahme gaben alle Betreuungspersonen an, gerne in der Wohngruppe zu arbeiten. Begründet wurde das mit einer guten Vereinbarkeit der Arbeit mit privaten Interessen, Flexibilität bei der Dienstplangestaltung usw.

Was die inhaltliche Arbeit betraf, zeigte sich ebenfalls ein sehr positives Bild von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die nahezu leidenschaftlich von ihrer Aufgabe überzeugt waren:

P7: ich bin gern da einfach, ja. Und, und das würde ich nicht machen, wenn ich, wenn ich nicht überzeugt wäre von, von dem, wie wir arbeiten (143–145).

P9: Also wie gesagt, ich arbeite hier wahnsinnig gerne (176).

P8: Ja, mir geht es gut, da zu arbeiten. Also prinzipiell die Arbeit da ist cool (11–12).

Offenbar sind die Grundvoraussetzungen, um gerne in der Wohngruppe *Danilo* zu arbeiten, ausreichend gegeben. Im weiteren Interviewverlauf zeigen sich durchaus belastende Momente, die jedoch der grundsätzlichen Freude nichts anhaben können.

4.7.2.2 Wie ich die Bewohner erlebe

Die Jugendlichen wurden sehr unterschiedlich wahrgenommen und beschrieben. So wird davon berichtet, dass sie die ihnen gebotenen Möglichkeiten schwer aufzugreifen und ihr Verhalten oft destruktiv sei, was zu Ärger und Frustration führe.

P16: ... jetzt haben wir grad wieder so ein Kiffer-Community herinnen, die grad viel kiffen. Und das natürlich nicht super ist, wenn du dann auf EP⁵ bist und, und sie kiffen sich die Birne zu, ja (234–236).

P16: ... und das ist immer so, das war immer so, Wurst, was wir gemacht haben, das ist so am Anfang die Verweigerung. Und, und sie sind so zäh und das dauert alles so lang, außer ein paar Motivierte hast du, die hocken eh schon im Bus und die anderen, die bringst du fast nicht aus dem Haus hinaus (280–284).

P10: Wenn es ein Jugendlicher ernst nähme, wäre das eine super Chance für sie, dass sie was reißen.

I: Ernst nähme? Das heißt, du hast den Eindruck, sie nehmen es nicht so ernst?

P10: Ich finde bei der Truppe jetzt sind sie ziemlich faule Säcke. Wenn ich es so sagen darf (lacht) (57–60).

P6: ... aber sie schaffen es halt dann teilweise nicht, dass sie es umsetzen.

I: Was, was meinst du da jetzt zum Beispiel?

P6: Sprich, auch ganz banale Beispiele, Ordnung am WC zum Beispiel. Das ist schon seit einem Jahr Thema, da sind sie natürlich nicht gern da, weil sie halt gern auf ein sauberes Klo gehen würden (129–132).

⁵ Erlebnispädagogische Tage/Aktivitäten in der Natur.

P16: Wobei wir immer wieder Sachen haben, wo sie was zerstören oder weil das grad lustig ist, wenn man was kaputt macht. Dekorieren wir die WG neu und du hast wieder einen, der die ganzen Bilder zerschneidet (47–49).

Es werden aber auch zahlreiche soziale Kompetenzen und Ressourcen benannt wie Rücksichtnahme, Integrationsbemühungen gegenüber Schwächeren verbunden mit Geduld. Ebenso Feinfühligkeit, Anteilnahme und die Fähigkeit, Vertrauen herzustellen, die Offenheit und gegenseitige Entlastung (siehe Pkt. 2.4.1) ermöglichen.

P11: ... aber so im, miteinander was spielen, auf andere Rücksicht nehmen und andere mit einbinden, die sich nicht so leicht tun bei manchen Spielen, die kognitiv auch nicht so fit sind. Da sind, bin ich sehr positiv überrascht worden von manchen, die viel Geduld und, und ja, und Bereitschaft haben, da auf andere einzugehen und andere mit zu integrieren (89–93).

P8: Also wir haben grad recht eine soziale Gruppe, von den Klienten her. Und auch wenn sie jetzt arbeitsmäßig nicht so viel auf die Reihe kriegen, aber so untereinander ist einfach, ja, grad viel möglich und sie sind recht feinfühlig (14–17).

P14: Und sie sind auch, sie sind sich auch teilweise wichtig. Weil wenn einer nicht heimkommt, dann kommen sie fünfmal fragen, hey, wo ist denn der, wo ist denn der und wann kommt denn der? Und der war vom Jauregg⁶, der hat versprochen, er ist um, um zehn da, wieso kommt der nicht, ist eh nichts? Also da machen sie sich schon Sorgen auch und so (316–320).

P14: Ja. Und auch, dass sie reden können miteinander. ... ich war einmal bei einem Gespräch dabei, das war so, ich habe mich dann zurückgehalten. Da waren drei Burschen, die haben alle ganz arge Vaterthemen gehabt, also war wirklich extreme Gewalt, ganz schieche Geschichten. Und auf einmal fangen die neben mir da zum Reden an und das ist in die Nacht hineingegangen und ich wollte sie dann gar nicht bremsen. Und ein jeder hat halt von seinen Vatererlebnissen erzählt (300–307).

4.7.3 Schlussfolgerungen aus den Interviews

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Die Bewohner sind, entgegen der vorab artikulierten Annahme, *dass keiner gerne da wäre*, gerne in der Wohngemeinschaft
- Die Bewohner schätzen weitgehend die anderen Mitbewohner

⁶ Das regional zuständige psychiatrische Krankenhaus.

- Die Bewohner werden im Umgang miteinander von den Betreuern und Betreuerinnen weitgehend sehr positiv wahrgenommen
- Die Betreuer und Betreuerinnen werden von den Bewohnern größtenteils sehr positiv wahrgenommen
- Sowohl die Betreuungspersonen als auch die Bewohner äußern viel Verständnis für das unerwünschte Verhalten mancher Jugendlicher, wobei dieses aber auch für Unzufriedenheiten und Ärger sorgt

Der nächste Prozessschritt bestand darin, aus den gewonnenen Daten Thesen abzuleiten, weshalb die Probleme der Gruppe überhaupt bestanden. Für diese Thesenbildung war der Besuch der Gruppe (siehe unten den Auszug aus dem Forschungstagebuch vom 10. 04. 2018), welcher der Vorbereitung der Rückkoppelungsveranstaltung diente, sehr aufschlussreich.

4.8 Die Vorbereitung der Rückkoppelungsveranstaltung

Nach der Kategorisierung der Interviews folgten zwei Termine, um die Rückkoppelungsveranstaltung – den nächsten Prozessschritt – genauer zu erläutern und auch zu vereinbaren. So besuchte ich am 13. 03. 2018 das Team und war am 10. 04. 2018 abermals bei einem Gruppenabend der Wohngemeinschaft.

Forschungstagebuch vom 13. 03. 2018 – Szene 5

Zur Vorbereitung der Teammitglieder auf diesen Event war ich diesmal bei einer Teambesprechung zu Gast – 10 Minuten (!) Zeit wurde mir eingeräumt. Anwesend war auch der Bereichsleiter, der im Vorfeld dem Forschungsprojekt zugestimmt hatte. Ich veranschlagte für die Rückkoppelungsveranstaltung einen idealen Zeitraum von max. 8 Stunden, ohne einschätzen zu können, wie lange die Veranstaltung tatsächlich dauern würde. Seitens der Betreuer und Betreuerinnen wurden massive Zweifel angemeldet, ob die Jugendlichen überhaupt zur Veranstaltung mitkommen und falls ja, ob sie Setting und Dauer durchhalten würden. Die Aufmerksamkeitsspanne der Burschen wurde mit maximal 30 Minuten eingeschätzt. Einer der Bewohner habe eine Autismus-Spektrum-Störung und wie dieser mit allem zurechtkäme, sei nicht einschätzbar. Es wurde befürchtet, dass er die Gruppe gar nicht aushalten würde. Meine Empfehlung war es, für die Rückkoppelungsveranstaltung einen neutralen Raum außerhalb der WG auszuwählen und für Verpflegung zu sorgen.

Reflexion: Die Prognose, was die Teilnahmewahrscheinlichkeit und auch die Dauer der Aufmerksamkeit der Jugendlichen betraf, war etwas ernüchternd. Ich

hoffte, mit dem externen Ort und der Verpflegung einen angenehmen und besonderen Rahmen zu schaffen, der sonst den Betreuern und Betreuerinnen für Klausuren und Weiterbildungen vorbehalten war. Auch für den Burschen mit der Autismus-Spektrum-Störung wollte ich mir etwas überlegen. Meine Abhängigkeit wurde mir wieder einmal massiv bewusst. Sie zieht sich durch das gesamte Projekt – jeder Schritt ist von der Kooperation abhängig und die Kooperation von der Verbindlichkeit.

Der zweite Vorbereitungsschritt für die Rückkoppelungsveranstaltung war, den Jugendlichen diesen Event zu erklären.

Forschungstagebuch vom 10. 04. 2018 – Szene 6

Ich war abermals zu Gast beim Gruppenabend, um den Burschen möglichst zeitnah die bevorstehende Veranstaltung zu erklären. Anwesend waren ein Betreuer, die Praktikantin und sieben Burschen. Alle waren noch mehr oder weniger beim Abendessen. Die Stimmung war insgesamt ausgelassen und es gelang kaum, die Gruppe auf das von mir vorgetragene Thema zu fokussieren. Nach ein oder zwei Worten, die aufgenommen wurden, war die Aufmerksamkeit sofort wieder weg und der „Schmäh“ lief ungehindert weiter. Der Gruppenabend fand allmählich sein Ende, indem der eine oder andere Jugendliche aufstand und den Raum verließ, bis nur mehr die Erwachsenen übrigblieben. Der Tisch wurde mangels erfolgreicher Appelle an die Jugendlichen von den beiden Betreuungspersonen abgeräumt.

Reflexion: Für mich war dieser Besuch das Schlüsselerlebnis. In diesem Spaß & Lust-Modus war die Gruppe unerreichbar! Es entstand jedoch keinerlei Ärger in mir – sie waren lieb dabei, lustig und voller Lebensfreude – die Tragik ihrer Lebensumstände schien im Augenblick weg und vergessen zu sein. Offenbar bewahrte mich das sich spontan einstellende Verständnis vor Ärger und Frustration. Gleichzeitig hatte ich in der Situation die Hoffnung aufgegeben, dass an diesem Abend noch eine konstruktive Zusammenarbeit möglich werden würde.

4.9 Die Thesenbildung

Das szenische Erleben (Krainer et al., 2012, S. 215; Rauh, 2012, S. 590) (siehe Pkt. 3.3.6) am Gruppenabend vom 10. 04. 2018 entpuppte sich als Schlüsselerlebnis für die Entwicklung der Thesen. Hier zeigte sich ein Muster, welches

auch in verschiedenen Sequenzen der Interviews beschrieben wurde. Der dialektische Widerspruch (siehe 3.2.3) von *Spaß & Lust vs. Ernsthaftigkeit*⁷ wird zu Gunsten einer ausgeprägten Spaß & Lust-Orientierung gelöst. Möglichkeiten und Anforderungen, die Ernsthaftigkeit benötigen, werden häufig nicht aufgegriffen bzw. vermieden. Heintel (2005a, S. 33) betont, dass sich bei dialektischen Widersprüchen ein einseitiger Gewinn – also die Vernachlässigung des Gegensatzes – letztlich als ein Verlieren herausstellt bzw. nicht herstellbar ist und niemals einen Gesamtsinn repräsentiert. Spaß & Lust stehen für ein Verhalten, welches sich am Lustgewinn im Augenblick ausrichtet. Folglich ist es unverbindlich, unklar, kurzfristig, kaum berechenbar und sehr an Einzel- oder Subgruppeninteressen orientiert. Die Folgewirkungen der Einseitigkeit für längerfristige Ziele verlieren in der Situation an Bedeutung. Aus dialektischer Sicht ist dieses Verhalten prinzipiell legitim und berechtigt. Es hat dort negative Auswirkungen zur Folge, wo in diesem Fall die Ernsthaftigkeit als dialektisches Gegenüber von Spaß & Lust an Gewicht verliert oder gar bedeutungslos wird. Ernsthaftigkeit drückt sich in Verbindlichkeit, Klarheit, Planbarkeit und somit auch Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit aus. Darüber hinaus aber auch in Konfrontationen und Konfliktklärungen. All das sind unabdingbare Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation. Wie aus dem theoretischen Teil (siehe Kapitel 2) hervorgegangen, brauchen sozialpädagogische Wohngemeinschaften, um ein sozialpädagogischer Lern- und Entwicklungsraum zu sein, die Kooperation und Beteiligung der Bewohner und Bewohnerinnen in Bezug auf die Betreuungspersonen sowie untereinander.

Auch das von den Forschungspartnern und -partnerinnen gerne genutzte Erklärungsmodell für die Problemsituation, wonach die Burschen eben nicht gerne in der Wohngemeinschaft wären, scheint die Grundlage für eine sehr verständnisvolle Gestimmtheit zu sein, mit der allerdings ernsthafte Konfrontationen und offene Auseinandersetzungen womöglich vermieden werden. Verständnis zu haben, ist nicht gleichbedeutend damit, etwas akzeptieren zu können oder zu wollen. Diese unbearbeitete Differenz könnte so zu den in den Interviews zum Vorschein kommenden Aggressionen führen.

In einem nächsten Schritt wurden die Aufzeichnungen im Forschungstagebuch nach Hinweisen für diese These untersucht und ausgewertet.

⁷ Wie unter Pkt. 3.3.3 bereits erörtert wurde, ist es zweckmäßig, auch Ergebnisse und Thesen in einer Alltagssprache zu beschreiben. „Ein Ankoppeln an die jeweilige Sprache, die vor Ort gesprochen wird“ (Krainer et al., 2012, S. 231), dient der Verständigung und so dem gesamten Forschungsprozess.

4.9.1 Reflexion von erlebten Szenen mit der Wohngruppe *Danilo* zur Überprüfung und Entwicklung des Thesenangebotes

Bereits Szene 1 (siehe Pkt. 4.4) und Szene 2 (siehe Pkt. 4.5) sind geprägt von Gemütlichkeit und Unkompliziertheit, die begleitet war von Unverbindlichkeit und viel Verständnis für alles und jeden. Die Situation löste bei den Betreuern und Betreuerinnen eine Reihe von Motivationsaktivitäten aus. In Szene 3 (siehe Pkt. 4.5) spürte ich an mir selbst die negative Wirkung der Unverbindlichkeit. Es bedurfte eines inneren Kraftaktes, die eigene Motivation und Zuversicht aufrechtzuerhalten, und es bewirkte, anstelle der Konfrontation gute Miene zu machen, um das Projekt nicht zu gefährden. Für die kurze Zeit der Zusammenarbeit zwischen mir und der Gruppe war diese *Lösung* unproblematisch – bei einer längeren oder wiederkehrenden Zusammenarbeit wäre im Sinn einer gelingenden und funktionalen Kooperation eine Konfliktklärung erforderlich. Szene 4 (siehe Pkt. 4.7) ist bezeichnend dafür, wie von den Betreuungspersonen versucht wird, mangelnde Ernsthaftigkeit, Motivation und Kooperation der Jugendlichen mittels Überzeugungsarbeit und Motivationsbemühungen zu kompensieren. Szene 5 (siehe Pkt. 4.8) zeigt die Folgewirkungen dieser Dynamik auf: Die Jugendlichen werden als nicht berechenbar und leistungsschwach eingeschätzt und die an sie gerichteten Erwartungen herabgesetzt. Szene 6 (siehe Pkt. 4.8) führt mir die eigene Ohnmacht vor Augen, wenn die Burschen im Spaß & Lust-Modus sind. Abermals vermeide ich die Konfrontation, um die Teilnahmebereitschaft an der Rückkoppelungsveranstaltung nicht zu gefährden.

In einem weiteren Schritt wurden die erkennbaren Bewältigungsmuster des dialektischen Widerspruchs und dessen Folgewirkungen in mehreren Thesen differenziert dargestellt und zur Verdeutlichung jeweils mit Interviewzitate unterlegt. Bei der Rückkoppelungsveranstaltung (siehe Pkt. 4.10) wurden den Teilnehmern und Teilnehmerinnen folgende Thesen präsentiert und erläutert:

Der die Wohngemeinschaft konstitutiv bestimmende dialektische Widerspruch lautet: *Spaß & Lust* vs. *Ernsthaftigkeit*

- Der *passiv* wirksame sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum der *Danilo* wird gut und erfolgreich angenommen
- Die Dominanz des *Spaß & Lust-Verhaltens* bewirkt jedoch, dass der *nur kooperativ* wirksame sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum mangels Mitwirkung der Bewohner häufig ungenutzt bleibt

- Spaß & Lust sind legitime und wichtige Bedürfnisse eines Menschen – die einseitige Ausprägung in der *Danilo* dient eher der *Vermeidung und Flucht*
- Die Jugend ist eine anstrengende Lebensphase, die von zahlreichen Spannungen begleitet ist. Diese Spannungen werden ausgelöst von Außenfaktoren, den Betreuern, den Mitbewohnern etc.⁸
- Werden diese Spannungen nicht aufgelöst/bewältigt oder nur durch Flucht und Vermeidung kurzfristig entschärft, werden sie u. a. verdeckt oder verschoben ausagiert
- Die in der Bewohnergruppe dominierende *Spaß & Lust-Orientierung* verhindert eine offene, bewusste, entwicklungsförderliche Auseinandersetzung, obwohl eine Reihe von Kompetenzen vorhanden ist
- Der *Ernst* braucht einen begleiteten, sicheren, verbindlichen, gut markierten Ort und Rahmen

4.9.2 Ausgewählte Interviewbezüge zur Nachvollziehbarkeit der Thesenentwicklung

Im folgenden Abschnitt wird verdeutlicht, wie diese Thesen anhand der Interviews entstanden sind. Bei der Rückkoppelungsveranstaltung erhielten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Nachvollziehbarkeit eine umfangreiche Auswahl an Zitaten in schriftlicher Form.

Der passiv wirksame sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum der Danilo wird gut und erfolgreich angenommen.

Als *passiv wirksamen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum* bezeichne ich jene Aspekte, die eine positive Wirkung entfalten, ohne dass der bzw. die einzelne Jugendliche selbst aktiv werden muss. In Abschnitt 2.3 über die Anforderungen an einen sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum werden zahlreiche dieser Qualitäten beschrieben. Es geht u. a. darum, anderen wichtig zu sein und beachtet zu werden, um Ermutigung und Lob, Geborgenheit, Zugehörigkeit, Sicherheit u. s. w. Dabei handelt es sich um Qualitäten der Beziehungsgestaltung, wie sie im öffentlichen Auftrag (siehe Pkt. 2.1.5) und als Qualitäten eines sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraums (siehe Pkt. 2.3) angeführt werden. So finden sich in den Interviews sowohl Aussagen, aus denen abzuleiten ist, dass diese Qualitäten von den Jugendlichen wahrgenommen werden, als auch, was sie selbst dazu beitragen. Die Mitarbeiterin P8 schildert in einer Interviewsequenz (98–103) Beobachtungen, bei

⁸ Siehe die kritische Betrachtung dieser Formulierung unter Pkt. 5.1.

der ein Jugendlicher innerhalb der Peergroup wiederholt auf die Vorzüge und Qualitäten der Wohngruppe hinweist und die anderen Burschen davon zu überzeugen versucht. Qualitäten wie Zugehörigkeit und Geborgenheit können sich u. a. darin ausdrücken, als Person beachtet zu werden und relevant zu sein. P14 (316–320) berichtet, wie sich die Jugendlichen sehr aufgeregt umeinander sorgen, etwa dann, wenn einer von ihnen nicht wie vereinbart nach Hause kommt. Beim Verhalten der Betreuungspersonen wird von den Jugendlichen angeführt, dass sie sich bei Problemen jederzeit an diese wenden könnten (P2, 10–11) und sie – da es ihnen auch Spaß bereitet, mit ihnen zu reden – als liebevoll wahrnehmen (P3, 37–39).

Das Handeln der Betreuungspersonen vermittelt Werte und Modelle, wie mit Eigenheiten, Scheitern und Enttäuschungen umgegangen werden kann. So schildert P3 (194–196) ein Beispiel, wonach die Betreuer und Betreuerinnen durchaus zustimmen, dass das Verhalten eines Bewohners schwer erträglich sei, ohne jedoch jemals zu sagen, dass sie ihn nicht mögen würden. P10 (53–55) beschreibt Motivationsbemühungen, trotz ungenutzter Chancen etwas abermals zu probieren oder beim Scheitern auf Erfolge in der Vergangenheit hinzuweisen (P8, 348–350). Diese Schilderungen verdeutlichen, dass es in der Wohngemeinschaft *Danilo* möglich ist, neue, liebevolle und stärkende Beziehungserfahrungen zu machen. Erwähnt wurde auch der positive Umgang mit Beschwerden (P2, 11–13), also wie Anhörung und Mitsprache gelebt und so den Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen eröffnet werden. Die Wohngemeinschaft wird tendenziell sehr positiv bewertet; ein Bewohner sieht die Wohngemeinschaft „im Prinzip wie so eine kleine Familie“ (P15, 114).

Die Dominanz des Spaß & Lust-Verhaltens bewirkt jedoch, dass der nur kooperativ wirksame sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum mangels Mitwirkung der Bewohner häufig ungenutzt bleibt.

Als *nur kooperativ wirksamen* sozialpädagogischen *Lern- und Entwicklungsraum* bezeichne ich jene Aspekte, die nur dann eine positive Wirkung entfalten können, wenn die Jugendlichen sich aktiv daran beteiligen. Dies verweist auch auf den unter Pkt. 2.2.6 beschriebenen Aspekt der Koproduktion. In manchen Situationen werden damit die Möglichkeiten oder Unterstützungsbemühungen der Betreuungspersonen nicht genutzt, in anderen Fällen hat die Nicht-Beteiligung weitergehende negative Auswirkungen, besonders dann, wenn sich aufgrund der Interdependenz die Folgen auf die gesamte Gruppe auswirken.

Betreuer P16 (282–284) beschreibt, wie mühsam es ist und wie viel Aufwand betrieben werden muss, um Einzelne aus dem Haus zu bringen, bis alle im Auto sitzen, um zu einem gemeinsamen Wochenendausflug aufbrechen zu können (P16,

160–166) oder wie rasch die Bedeutung an (gemeinsam zu reparierenden) Fahrrädern wieder erlischt, sobald dafür ein Arbeitsaufwand und die entsprechende Ausdauer erforderlich sind, und wie wenig auf die Räder geachtet wird, wenn diese im nahegelegenen *Dirt Park* wieder ruiniert werden. Desgleichen wenn die Wohngemeinschaft neu gestaltet und dekoriert wird und anschließend wieder irgendjemand die ganzen Bilder zerschneidet oder etwas anderes kaputt macht (P16, 47–49). Auch der in der Gruppe sehr verbreitete Konsum von Marihuana führt zu weiteren Erschwernissen (P16, 234–236). Mit diesen Aussagen wird das Mühsal der Betreuungsarbeit erkennbar; wobei sich die Unermüdlichkeit der Bemühungen mit Ärger und Frustration vermischen. Das wiederholt geäußerte Verständnis für das Verhalten der Burschen sowie eine teils resignativ-distanzierte Haltung dazu dienen vermutlich der Psychohygiene. Im Hinblick auf die Schule meint eine Betreuungsperson, dass die Begleitung der 9 Pflichtschuljahre so gut wie möglich erfolgt, aber wenn einer nicht hingehen will, könne das nicht verändert werden (P7, 97–99). So wechseln sich die Motivationsbemühungen mit innerer Distanz und rationalen Betrachtungen ab.

Aber auch für die Bewohner hat dieses Verhalten Folgen. Einer von ihnen klagt, dass selbst kleine Signale eines gegenseitigen Interesses füreinander fehlen, keine Verbindlichkeiten existierten und primär aus einer situativen Lust bzw. Unlust heraus, etwas zu tun oder eben auch nicht (P4, 171–174), entschieden werde. Verständnis und Frustration mischen sich beim Thema der verunreinigten WCs. Der Bewohner P6 (129–132) meint, dass es manche trotz guter Absichten einfach nicht schaffen, das WC in Ordnung zu halten.

Spaß & Lust sind legitime und wichtige Bedürfnisse eines Menschen – die einseitige Ausprägung in der *Danilo* dient eher der Vermeidung und Flucht.

Die Begriffe Vermeidung und Flucht beziehen sich auf die unter Pkt. 2.5.4.2 besprochene Lewin'sche Feldtheorie. Demnach führen ambivalente Situationen dazu, dass Menschen aus dem Feld gehen, um der situationsbedingten Spannung auszuweichen. Der Marihuanakonsum (P16, 234–236) kann in diesem Sinne interpretiert werden, ebenso die Beobachtung, dass viele den ganzen Tag mit ihrem Handy beschäftigt sind (P12, 24–26) oder auch bis Mittag schlafen (P12, 292–293). Die Spannungssituationen für die Burschen sind zahlreich und es gibt ebenso zahlreiche individualpsychologische und pädagogische Erklärungsmodelle dafür. Auch das Konzept der Traumafolgestörungen (siehe Pkt. 2.1.7.1) bietet hierzu aufschlussreiche Ansätze. Aus gruppendynamischer Sicht gilt es jedoch vielmehr, die Gruppe anzuregen, die aktuellen Einflussfaktoren zu untersuchen, Erkenntnisse zu generieren und Handlungsmöglichkeiten im Hier und Jetzt zu nutzen.

Die Jugend ist eine anstrengende Lebensphase, die von zahlreichen Spannungen begleitet ist. Diese Spannungen werden ausgelöst von Außenfaktoren, den Betreuern, den Mitbewohnern etc.

Die Lebenssituation der Jugendlichen ist von zahlreichen Spannungsfeldern und emotional stark belastenden Themen geprägt. Die Sehnsucht nach der Herkunftsfamilie oder direkte von dort kommende Einflüsse wirken sich wiederkehrend auf das Befinden und auch Verhalten der Jugendlichen aus. Ein Bewohner will seiner Mutter gar nicht erzählen, dass es ihm in der Wohngemeinschaft gefällt, weil er Sorge hat, sie damit zu kränken (P16, 339–340). Ein anderer erklärt, dass er deshalb in der Wohngruppe wohne, weil ihn seine Eltern beim Umzug in eine neue Wohnung nicht mehr einberechnet hätten, was er nun so akzeptiert, weil ihm ohnehin nichts anderes übrigbleibe (P1, 92–94). Der Jugendliche P3 erkennt zwar, dass es hier in der Wohngruppe besser als daheim ist, dennoch fehlt ihm so etwas wie eine Familie (P3, 10–11). Die emotionale Bedeutung der Fremdunterbringung und ihre Bewältigungsformen stehen wohl für die meisten Bewohner im Mittelpunkt. Dieser massive Eingriff in die Autonomie der Lebensführung der Betroffenen berührt zentral das Spannungsfeld zwischen Fremdzweck und Selbstzweck (siehe Pkt. 3.2.2) und folglich die Frage von Sinn und Ziel der Gruppe (siehe Pkt. 2.5.4) aus Sicht der Betroffenen.

Zusätzlich – bzw. verwoben in diesen Grundkonflikt – sorgen auch die alltäglichen Erziehungsmaßnahmen der Betreuer und Betreuerinnen für pubertär konnotierte Auseinandersetzungen. So beklagt der Bewohner P13, dass die Betreuer oft „nervig sind“, weil sie ihn am Morgen penetrant aus dem Bett herausbekommen wollen und daher ständig an eine Zimmertüre klopfen und irgendwann dann auch ins Zimmer kommen, was ihn sehr störe (P13, 346–353).

Konfliktpotenzial birgt auch der Alltag innerhalb der Peergroup mit sich. Zum Teil sind die Betreuer und Betreuerinnen bei der Klärung von Auseinandersetzungen involviert, oftmals aber regeln die Burschen das unter sich. Neue Bewohner sollten sich nach Aussage eines Jugendlichen an „gewisse Regeln“ halten und wenn sie das nicht begreifen würden, schauen, wie sie alleine zurechtkämen (P15, 87–89). Diese Regeln beinhalten das respektvolle Verhalten, einander zu grüßen und nichts zu „fladern“ (P15, 97–99). Ein Jugendlicher wünscht sich, dass Mitbewohner, die es allen anderen besonders schwermachen, die Wohngruppe verlassen sollten (P3, 150–152), und auch ein weiterer Bewohner sorgt sich, dass alles, was über das Jahr aufgebaut wurde, von einem Einzelnen zerstört werden könnte (P15, 83–84). Trotz dieser Stressfaktoren wurde in den Interviews von keinerlei körperlicher Gewalt berichtet.

Werden diese Spannungen nicht aufgelöst/bewältigt oder nur durch Flucht und Vermeidung kurzfristig entschärft, werden sie u. a. verdeckt oder verschoben ausagiert.

Auch hier verweise ich auf die Feldtheorie von Lewin (siehe Pkt. 2.5.4.2), der zufolge unaufgelöste Spannungszustände zum Entstehen sozialer Aggression führen, die nicht immer offen, sondern auch verdeckt ausagiert werden kann. Am deutlichsten zeigt sich dieses Phänomen in den verunreinigten WCs und darin, dass das Thema trotz mehrmaliger Besprechung nicht lösbar scheint (P6, 208; P5, 96–99; P3, 84–87). Ebenso wird auf die wiederholte Zerstörung von Dekorationen und Bildern hingewiesen (P4, 145–147) und darauf, dass einzelne Mitbewohner offenbar überhaupt nicht bereit sind, im Haushalt mitzuhelfen (P3, 69–71).

Die in der Bewohnergruppe dominierende Spaß & Lust-Orientierung verhindert eine offene, bewusste, entwicklungsfördernde Auseinandersetzung, obwohl eine Reihe von Kompetenzen vorhanden ist.

Interessant an diesem Aspekt ist, dass die Burschen über Empathie und zahlreiche soziale Kompetenzen verfügen, was eine konstruktive Auseinandersetzung über die o. g. genannten Themen erwarten lässt, die aber eben nicht gelingt. Sowohl von den Betreuungspersonen als auch von den Jugendlichen wurden eine Reihe sozialer Kompetenzen benannt. Hervorgehoben wurden die Geduld und Bereitschaft, aufeinander einzugehen und Gruppenmitglieder zu integrieren (P11, 89–93), oder die gegenseitige Hilfe und Unterstützung bei Problemen (P8, 73–74).

Berichtet wurde auch von einem mittlerweile respektvolleren Umgang bei Streitigkeiten (P11, 94–96). Ein Jugendlicher schildert, dass sich hin und wieder ein Kontrahent am Ende eines Streits für sein Verhalten entschuldigt (P4, 174–176). Ein Jugendlicher artikuliert, dass er und ein zweiter Bewohner innerhalb der Peergroup mehr Gehör finden als Betreuungspersonen (P4, 218–219). Diese Einschätzung deckt sich mit Suttons Schilderung der Schlafräumgruppenszene (siehe Pkt. 2.3.1) und mit Yaloms *direktem Rat* (Pkt. 2.4.1). Bei beiden zeigt sich, dass die Wirkung der Peers untereinander oft größer ist als die der Betreuungspersonen.

Der Ernst braucht einen begleiteten, sicheren, verbindlichen, gut markierten Ort und Rahmen.

Diese Aussage nimmt Bezug auf einen zentralen Aspekt der Interventionsforschung, wonach Widersprüche praktisch und real prozessiert, verhandelt und entschieden werden müssen, wofür ihnen ein Ort eingeräumt werden muss (Heintel, 2006a, S. 212). Der wöchentliche Gruppenabend scheint dafür grundsätzlich geeignet zu sein. Wie dieser verankert und gestaltet wird, lässt sich den Interviews entnehmen. Eine Betreuungsperson meint, dass es den Jugendlichen wichtig sei, irgendwo

einen Platz zu haben, an dem sie gehört werden, und die Jugendlichen fragten auch danach, ob und wann wieder ein Gruppenabend sei (P6, 253–254). Der Gruppenabend dauert dann eben so lange, wie etwas besprochen wird; das können 10 Minuten sein, aber auch eine halbe Stunde (P6, 214–216). Offenbar findet er in einer völlig unstrukturierten und unverbindlichen Form statt, was aus gruppenspezifischer Sicht problematisch ist, weil damit keine Sicherheit gewährleistet ist. Weder wissen die Gruppenmitglieder, wer bei einer solchen Besprechung dabei ist, noch ist definiert, wie viel Zeit für die Themenbearbeitung zur Verfügung steht. Insgesamt scheinen Bedeutung und Ziel eines solchen Abends nicht eindeutig zu sein. Das drückt sich auch in der Unverbindlichkeit der jugendlichen Teilnehmer aus, für die dieses Treffen nicht besonders wichtig zu sein scheint. Wie das zu ändern wäre, ist dem Interviewpartner nicht klar (P8, 413–416). Laut einem Jugendlichen kommen manche einfach nicht, was aber zu keinen Konsequenzen führe (P2, 118–119). Damit der Gruppenabend zu einer Kommunikations- und Reflexionsdrehscheibe für die Entwicklung der Wohngruppe werden kann, müsste seine Zielsetzung und Struktur geklärt und umgesetzt sowie fortlaufend selbst zum Thema einer kritischen Reflexion werden.

4.10 Die Rückkoppelungsveranstaltung

Die forschungstheoretische Idee und methodische Bedeutung dieses Prozessschrittes wurden unter Punkt 3.3.8 bereits dargestellt. So wird im nächsten Abschnitt der Verlauf der Veranstaltung dargelegt und auf weitere Erläuterungen zur theoretischen Bedeutung weitgehend verzichtet. Bei der Schilderung werden sowohl die Inhaltsebene und die Prozessebene als auch der Kontext berücksichtigt (Krainer et al., 2012, S. 263). Im realen Verlauf vermischen und beeinflussen sich diese Ebenen gegenseitig und lassen sich folglich nicht sinnvoll als Einzelelemente darstellen. Es würde auch dem Grundgedanken der Interventionsforschung widersprechen, wonach die Elementarisierung der Wirklichkeit und eine anschließende Synthetisierung zu keiner brauchbaren Darstellung des sich ständig verändernden Lebendigen führen kann (Heintel, 2005b, S. 10 ff).

4.10.1 Die Vorbereitung

Ich hatte mir vor Beginn der Rückkoppelungsveranstaltung ausreichend Zeit genommen und schon früh begonnen, den Raum zu arrangieren. Ich errichtete

eine „Fluchtecke“, die es den Jugendlichen im Bedarfsfall ermöglichen sollte, sich aus der Diskussion zurückzunehmen, ohne den Raum verlassen zu müssen. Weiters hatte ich ein Sudoku, Jonglierbälle und Pfeifenputzer⁹ mit dabei, um speziell jenem Burschen mit der Autismus-Spektrum-Störung gegebenenfalls Rückzugsmöglichkeiten anbieten zu können. Das Plakat vom ersten Gruppenabend, auf welchen der Projektprozess dargestellt war, wurde aufgehängt, ebenso ein weiteres Plakat mit ein paar Rahmenbedingungen für diesen Tag. Diese umfassten den geplanten zeitlichen Rahmen sowie den Ablauf der Veranstaltung. Darüber hinaus die Vereinbarung, dass alle Handys abgeschaltet werden mussten und der Seminarraum nur zu den vereinbarten Pausen verlassen werden sollte, damit niemand abhandenkommt und gesucht werden müsste.

Reflexion:

Ich spüre im Vorfeld die Kraft und Macht, die in der Unberechenbarkeit, aber auch in der Verweigerung liegen können! Werden die Jugendlichen dabei sein oder kommen nur die Betreuer und Betreuerinnen? Werden sich die Burschen für die Ergebnisse interessieren? Werden sie nach kurzer Zeit abhauen? Kommt es womöglich zu Streitigkeiten, die in heftigen verbalen oder körperlichen Auseinandersetzungen münden?

4.10.2 Das Eintreffen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen

Um 09:15 Uhr waren der Teamleiter, vier Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (davon eine Mitarbeiterin, die zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht in der Einrichtung beschäftigt war), die Langzeitpraktikantin, der Zivildienler und alle sieben Burschen, die ein Interview gegeben hatten, im Seminarraum. Eine Mitarbeiterin war krank, ebenso die Haushälterin, ein Mitarbeiter im Urlaub. Der Stiftungspraktikant war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Einrichtung beschäftigt.

Reflexion:

In mir machte sich große Erleichterung breit und die Frage „Was ist da passiert, dass die Jungs es geschafft haben, wirklich hier zu sein?“

Nach der Begrüßung, der Erläuterung der Rahmenbedingungen und dem Abschluss einer Arbeitsvereinbarung für den heutigen Tag erfolgte die Präsentation der Interviewauswertung.

⁹ Pfeifenputzer sind ca. 30 cm lange biegsame, mit textilen weichen Borsten umwickelte Metalldrähte zum Reinigen von Tabakpfeifen. Sie eignen sich jedoch auch sehr gut zum geräuschlosen „Spielen“, um innere Unruhezustände in taktile Bewegungen abzuleiten – im Prinzip ähnlich einem Stressball.

4.10.3 Die Präsentation der Interviewauswertung

Für die Präsentation wurden zentrale Aussagen der Interviews in Form einer Wandzeitung zur Verfügung gestellt. Ausgewählt wurden dafür besonders (inhaltlich und/oder emotional) markante Interviewzitate, wobei auf eine Verdichtung zu Kernaussagen bewusst verzichtet wurde, um sowohl die Häufigkeit von Aussagen sichtbar zu machen als auch die Qualität, die in den Nuancierungen der Inhalte liegt, zu erhalten. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten die Wandzeitung lesen und besonders ansprechende Passagen mit Klebepunkten markieren. Wer sich wann welchem Blatt zuwenden sollte, wurde nicht vorgegeben (Abbildung 4.9).



Abbildung 4.9 Der Seminarraum mit der Wandzeitung (Heinetsberger, 2020)

Auf einer Seite des Raumes klebten die Aussagen der Jugendlichen zu folgenden Kategorien:

- Wie geht es mir damit, hier in der WG zu sein
- Wie ist es so, hier in der Danilo zu leben
- Wie ich die Betreuer erlebe
- Wie ich die Mitbewohner erlebe
- Womit ich unzufrieden bin
- Was sich verändern sollte

Auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes klebten die Aussagen der Betreuer und Betreuerinnen zu folgenden Kategorien:

- Wie geht es mir damit, hier in der WG zu arbeiten
- Wie ich die Bewohner erlebe
- Welche pädagogischen Möglichkeiten wir haben oder wie wir den sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum gestalten

Die Interviewzitate haben bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen große Neugierde ausgelöst und zu einer angeregten Diskussion beim Lesen der Wandzeitung geführt. Die Ergebnisse sorgten für Überraschung – widersprachen diese doch dem Erklärungsmodell der Betreuungspersonen und Bewohner hinsichtlich der Gruppensituation. Besonders die Betreuer und Betreuerinnen schienen überrascht, weil sich die Burschen im Alltag oft sehr negativ über die Wohngemeinschaft äußerten. Das vor den Interviews geäußerte Erklärungsmodell der Betreuungspersonen, dass die Bewohner nicht gerne in der WG seien und deshalb jegliche Motivation sehr gering sei, stimmte den Aussagen der Burschen nach zu schließen nicht. Ebenso wenig wie die bei den Interviews der Jugendlichen von diesen zum Ausdruck gebrachte Vermutung, dass das Nicht-hier-sein-Wollen der Grund dafür sei, dass sich einige der Mitbewohner sehr destruktiv verhalten und deshalb wenig Interesse an den Mitbewohnern zeigen würden.

Anschließend konnten in zwei gemischten Kleingruppen (Betreuer bzw. Betreuerinnen und Bewohner) die Eindrücke diskutiert werden. Zuletzt gaben beide Kleingruppen einen kurzen Einblick in die zentralen Themen ihrer Diskussion. Als Diskussionsimpulse wurden in Anlehnung an Krainer, Lerchster und Goldmann (2012, S. 231) folgende Fragen angeboten:

- Was ist für uns nachvollziehbar, was nicht?
- Wo braucht es noch Informationen?
- Was war überraschend/irritierend?
- Sollten wir Konsequenzen ableiten und wenn ja, welche?

Dieser Selbstbild-Fremdbild-Abgleich über anonymisierte Interviews und vermutlich auch das unerwartete Ergebnis hatten eine sehr emotionale Wirkung und führten zu einer sehr angeregten und intensiven Diskussion. Menschen brauchen Feedback, wollen und müssen erfahren, wie sie von anderen wahrgenommen werden (Yalom, 2002, S. 80). Das ist zentraler Baustein zur Entwicklung der Identität, zur Möglichkeit der Justierung ihres zukünftigen Handelns und um ihr Verhalten aufeinander abzustimmen (Stützle-Hebel & Antons, 2017, S. 72). Diese

Sequenz dauerte bis 10:30 Uhr und nach einer kurzen Pause, während der heftig weiterdiskutiert wurde, folgte der nächste Programmpunkt.

4.10.4 Theorieinput und Gruppenarbeit zum Thema Dialektik von Widersprüchen

Im Sinne der angewandten Dialektik galt es, die Bedeutung und Berechtigung von Widersprüchen verstehbar und nachvollziehbar zu machen. Dieser Gedankengang ist in einer logisch-hierarchisch reduzierten Denk- und Handlungswelt nicht so einfach. Insofern ist das Herausarbeiten der Widerspruchsgestalt für die Betroffenen eine Herausforderung (Heintel, 2005b, S. 143). Der Gewinn für das Individuum und letztlich der Gruppe insgesamt liegt darin, dass diese Betrachtung zu einer Entlastung des Individuums führt. Selbst- oder Fremdschuldspächen werden so die Grundlage entzogen und die Beteiligten können die lebenskonstitutive Bedeutung von Widersprüchen erkennen. Konflikte sind meist Indikatoren von notwendigen Widersprüchen und liegen demnach außerhalb der Individuen. Diese sind somit nur die Akteure – also die Träger von allgemeinen Widersprüchen (Heintel, 2005a, S. 27) und keine Schuldigen.

Um die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf diesen, für die meisten doch eher fremden, Gedankengang vorzubereiten, folgte ein Theorieinput sowie eine Gruppenarbeit zum Thema Widersprüche. Hier wurde besonderen Wert daraufgelegt, verstehbar zu machen, dass beide Seiten eines Widerspruchs gleichwertig und legitim sind und dass Widersprüche nicht aufgelöst, sondern entschieden werden müssen – es also darum geht, einen Weg zu finden, damit umzugehen. Die Intention war, auf jeden Fall *vor* der Präsentation der Thesen – welche rund um einen zentralen Widerspruch der Gruppe aufgebaut war – einer individuenbezogenen Auseinandersetzung über gut/schlecht, brav/böse etc. vorzubeugen, einer möglichen Eskalation oder einer Entlastungsreaktion mittels Aus-dem-Feld-Gehen vorzubeugen. Die Kleingruppen haben die Aufgabe erhalten, ein vorbereitetes Arbeitsblatt mit einfachen Widerspruchspaaren (Tag/Nacht, sitzen/stehen usw.) zu vervollständigen und mit eigenen Ideen zu ergänzen. Danach bestand die Aufgabe, einzelne Widerspruchspaare herauszugreifen und sich vorzustellen und zu besprechen, was wohl sein würde, würde nur eine Seite davon existieren (Abbildung 4.10).

Der methodische Schritt, mittels dieser einfachen Gruppenaufgabe das Prinzip der Dialektik auf Alltagserfahrungen umzulegen, hat sich bewährt. Zu verstehen, was die Unaufhebbarkeit von Widersprüchen bedeutet und dass deren Bewältigung eine Entscheidung erfordert (siehe Pkt. 3.2.3), hat die Jugendlichen gut

sitzen	stehen
Tag	
	auf den Berg gehen
	nicht kaufen
hinschauen	
Stehen bleiben	
	Stille
	schlafen
Chaos	
Leben	
	Sterben
nüchtern	

Abbildung 4.10 Arbeitsblatt zum Thema „Dialektische Widersprüche“ (Heinetsberger, 2020)

vorbereitet, sich mit der Widerspruchsbewältigung im Alltag der Wohngemeinschaft auseinanderzusetzen. Dort erleben sich die Jugendlichen häufig als defizitär und hören immer wieder, was sie alles noch lernen müssen. Die alltägliche Anforderung, am Morgen aufzustehen und in die Schule zu gehen, ist jedoch nicht etwas, dass die Jugendlichen erst lernen müssen, sondern es bedarf ihrer Entscheidung dazu. Dass die Entscheidung – etwa von Ängsten beeinflusst – meistens gegen die Schule ausfällt, macht eine Auseinandersetzung damit erforderlich. Widersprüche müssen also praktisch und real prozessiert, verhandelt, entschieden werden. Dafür muss ihnen ein Ort eingeräumt werden (Heintel, 2006a, S. 212). Die von mir vorgetragene dialektische Betrachtung, dass „im Bett liegen bleiben wollen“ die berechtigte Seite eines lebenskonstitutiven Widerspruchs ist, hat den

Burschen sicht- und hörbar gefallen und vielleicht zu genau jener Entlastung des Individuums geführt, die Bewegung ermöglicht.

4.10.5 Das Thesenangebot, die Entscheidungen und der Abschluss

Nach dem eben dargestellten Theorieinput und der Gruppenarbeit erfolgte die Präsentation des Thesenangebotes sowie der zur Verdeutlichung hinterlegten Interviewzitate. Beim folgenden Diskurs in Kleingruppen wurde besprochen, wie sich das Widerspruchspaar Spaß & Lust vs. Ernsthaftigkeit im Zusammenleben auswirkt. Im Grunde handelte sich dabei um einen Prozessschritt, der abermals die Selbstreflexion des Systems anregte, wobei durch die zur Verfügung gestellte Außenperspektive des Forschers der Denkraum der Praxispartner und -partnerinnen erweitert war. Nachdem die Kleingruppen ihren Diskurs in der Großgruppe zusammenfassend veröffentlicht hatten, wurden folgende Absichten und Bekenntnisse geäußert und auf einem Plakat visualisiert:

- Die Betreuungspersonen wollen die Privatsphäre der Jugendlichen mehr achten (dieses Anliegen der Burschen bezog sich auf Zimmerkontrollen während ihrer Abwesenheit)
- Generell soll von allen ein Nein mehr akzeptiert werden
- Konflikte sollen angesprochen werden
- mehr Toleranz gegenüber individuellen Unterschiedlichkeiten
- aktiv sein – etwas auch wirklich tun
- Geduld – Veränderungen brauchen Zeit

Darüber hinaus wurden konkrete Entscheidungen und Vereinbarungen getroffen und zur Umsetzung explizit Personen namhaft gemacht sowie Zeiträume festgelegt:

- Es entstand bei den Burschen die Idee, analog zur regelmäßig stattfindenden Teambesprechung ein *Burschenteam* ohne Beisein der Betreuer und Betreuerinnen zu machen
- Von den Betreuern und Betreuerinnen wird an einer Modifikation des Gruppenabends gearbeitet

Prozessreflexion:

Die Rückkoppelungsveranstaltung dauerte von 09:15 Uhr bis 15:15 Uhr mit einer Stunde Mittagspause. Entgegen der prognostizierten Aufmerksamkeitsspanne von max. 30 Minuten war das Durchhaltevermögen der Burschen extrem hoch. Um 15:15 musste ich die Veranstaltung relativ zügig zu einem Ende bringen; die Burschen und auch die Betreuungspersonen waren offenbar am Ende ihrer Konzentrationsfähigkeit und Energie angelangt.

*Die Fluchthecke wurde nie benutzt und auch der Bewohner mit der Autismus-Spektrum-Störung war über den ganzen Tag hin mitten im Geschehen – lediglich die Pausen nutzte er mit den Sudokus zum Abstandsgewinn. Es war beeindruckend, mit wie viel Energie und Ernsthaftigkeit die Bewohner sich beteiligten. Manche moderierten unaufgefordert die Kleingruppe oder schrieben mit, sie diskutierten, fragten nach usw. Die Betreuer und Betreuerinnen ließen dem Aktivitätsdrang der Burschen den nötigen Raum, fragten nach, zeigten sich interessiert, diskutierten und ermöglichten so eine wertschätzende und produktive Atmosphäre der Auseinandersetzung auf „Augenhöhe“. Die bewegendste Sequenz war aus meiner Sicht die Präsentation der Interviewergebnisse. Die Dekonstruktion des kollektiven Erklärungsmodells für die Probleme in der Wohngemeinschaft führte vielleicht zu einem *unfreezing*, was Lewin (Lewin, 1947b, S. 262 ff) als einen Zustand bezeichnet, der aufgrund einer Überraschung, Irritation auftritt und so die Voraussetzungen für Lernprozesse schafft. Die Aussagen bei der Abschlussreflexion der Gruppe geben abschließend noch einen Einblick in die Gemüthsstimmungen am Ende der Veranstaltung.*

Die Betreuungspersonen äußerte sich folgendermaßen:

ein positiveres Bild als erwartet, viel Ernsthaftigkeit, positiv, wir sind ein super Team, gut dabei gewesen zu sein, spannend, super für uns alle, dranbleiben, umsetzen, wir müssen/dürfen ihnen mehr zutrauen, sie sagen etwas anderes, als tatsächlich ist, viel gelernt.

Die Burschen meinten:

war nix, super war's, viel gelernt, gut gefallen, interessant, gleichgültig, interessant und auch nicht.

4.11 Forschungsbericht und Projektende

Im Mai 2018 bei der Übergabe des Forschungsberichtes waren die beiden bei der Rückkoppelungsveranstaltung vereinbarten konkreten Vorhaben – die Einrichtung eines „Burschenabends“ und die Modifikation des „Gruppenabends“ – umgesetzt. Weitere Veränderungen der Wohngemeinschaft nach dem Forschungsprojekt werden im nächsten Punkt ausgeführt.

4.12 Der Klausurtag – ein Jahr später

Ziemlich genau nach einem Jahr, am 23. 04. 2019, wurde ich zu einer eintägigen Klausur mit dem Team der Betreuer und Betreuerinnen eingeladen. Die Mitglieder wollten herausfinden, was geschehen war, dass sich die Wohngemeinschaft nach dem Forschungsprojekt so positiv verändert hatte. Für mich bot es die Möglichkeit einer *Evaluierung* hinsichtlich der Veränderungen und Nachhaltigkeit des Forschungsprojekts. Nachfolgend eine Auflistung der am Klausurtag von den Betreuungspersonen beschriebenen Veränderungen:

- Alle Burschen gehen seither in die Schule oder zur Arbeit
- Die Burschen definieren das in die Schule oder zur Arbeit gehen als *normal*. Der einzige Jugendliche aus der Gruppe, der länger keiner Arbeit nachging, wurde von den anderen Burschen gefragt, was mit ihm los sei, dass er nicht arbeiten gehe. Zum Zeitpunkt der Klausur war er schließlich seit zwei Monaten in einem Beschäftigungsverhältnis am ersten Arbeitsmarkt
- Der wöchentliche Gruppenabend ist freiwillig, die Themen werden gesammelt, die Burschen werden daran erinnert und bringen sich auch ein
- Das Burschenteam findet fallweise statt – ein Protokoll geht an die Betreuer und Betreuerinnen
- Das Problem mit dem verunreinigten WCs hat sich aufgelöst
- weniger Vandalismus im Haus
- Die Burschen sind gerne in der Wohngemeinschaft, was als Erfolg und Bestätigung der eigenen Arbeit gewertet wird
- Es gibt *Haustage*, an denen die Wohngemeinschaft schön gemacht wird
- Die Wohngemeinschaft als gemeinsames Zuhause wurde wichtiger
- Es wird bei den Alltagsarbeiten mehr mitgeholfen
- Es gibt wenig Quertreiber
- Die Betreuer und Betreuerinnen haben mehr Humor und Spaß
- Die Burschen sind deutlich länger konzentriert bei einer Sache
- mehr Eigenverantwortung und gegenseitiges Lob
- mehr Selbstironie bei den Burschen

4.13 Reflexion der eingesetzten Gruppenelemente und der Gruppendynamik

In dieser Reflexion soll abschließend der gesamte partizipative Forschungsverlauf auf seine gruppendynamischen Elemente hin interpretiert werden. Auf neuerliche Kapitel- oder Quellenverweise wird im Sinn der Lesbarkeit verzichtet.

Die erste Sequenz, bei der die Jugendlichen eingeladen wurden gemeinsam mit den Betreuungspersonen die Forschungsfrage zu erarbeiten, beinhaltete einige Irritationen und Überraschungen, die zu einem *unfreezing* geführt haben könnten und so die Voraussetzungen für einen Lernprozess eröffneten. Folgende Botschaften (mit Irritationspotenzial) wurden transportiert:

- Die Problemsuche und folglich die Entwicklung der Forschungsfrage ist eine Aufgabe aller Personen in der Wohngemeinschaft
- Alle sind Mitgestalter des Zusammenlebens
- Alle sollen interviewt werden, weil die Sicht von allen gleich wichtig ist
- Niemand wird gezwungen mitzumachen – aber es wäre wichtig, weil alle von Bedeutung und relevant sind

Gruppendynamisch betrachtet wurde hier die *Interdependenz* aller Personen für ein gelingendes Zusammenleben sowie einen gelingenden Forschungsprozess positioniert und damit auch das Faktum, dass alle über *Macht* verfügen. Die Frage „Was können wir tun, damit jede bzw. jeder gerne hier in der WG ist?“ impliziert, dass das Zusammenleben etwas im *Hier und Jetzt* Gestaltbares ist.

Nach der Kick-off-Veranstaltung bot im weiteren Verlauf die Rückkopplungsveranstaltung viel Diskussionsraum, bei welchem die Frage nach dem *Gruppenziel* kollektiv bearbeitet werden konnte. Im Zuge dessen wurde auch der Umgang mit den *inneren und äußeren Umwelten* behandelt. Wie viel *Individualität/Differenz* ist hier in der Wohngemeinschaft möglich, ohne die *Zugehörigkeit* zu riskieren. Welche *Normen und Werte*¹⁰ gelten hier in dieser Gruppe und verlangen *Anpassungsleistungen* des Einzelnen. So steigerte sich allmählich die *Selbststeuerungsfähigkeit* und *Autonomie* der Gruppe. Bei der Rückkopplungsveranstaltung benötigte es keinerlei Interventionen der Betreuungspersonen, damit die Burschen am Thema arbeiteten und auch Teile der *Gruppenfunktionen* übernahmen.

Der Wunsch, ein Burschenteam zu etablieren – so wie es die Betreuer und Betreuerinnen schließlich auch taten –, kann als Ausdruck der Ernsthaftigkeit gewertet werden. Wir als Burschengruppe sind ein relevanter Faktor, müssen und

¹⁰ Lewin (1947b, S. 265) spricht von „Gruppenstandards“.

wollen uns auch besprechen. Wir treten euch gegenüber und sind zu Gesprächen bereit! Auch darin könnte sich der Gewinn an *Autonomie* abbilden. Der von den Jugendlichen geforderte Respekt vor ihrer Privatsphäre lässt sich ebenso als *neues Selbstbewusstsein* interpretieren.

Die gravierenden positiven Veränderungen nach dem Forschungsprojekt könnten mit einer kollektiven *Normverschiebung* erklärbar sein. Vielleicht war es in diesem kollektiven Prozess auch möglich, eine neue Form der Widerspruchsbewältigung zwischen Spaß & Lust vs. Ernst zu erkennen und umzusetzen. Ein gemeinsames *Gruppenziel*, welches bei Erreichung von *Individualzielen* unterstützend ist und für dessen Erreichbarkeit alle *interdependent* sind, setzt die Gruppe in Richtung ihres gewählten Zieles in Bewegung. Dieser Bewegung geht eine individuelle Entscheidung voraus, dabei sein zu wollen, mitzumachen und so dazuzugehören, was das Erkennen des *Selbstzwecks* erfordert, statt sich gegen die *Fremdzwecksetzung* zu wehren. Wenn sich so die die Zwangssituation der Fremdunterbringung bedingende Ambivalenz und die daraus erwachsenden Spannungen (so wie sie Lewin in der Feldtheorie beschreibt) auflösen, kann es zu einer *Umstrukturierung des Lebensraumes* und der Beendigung sozialer Aggressionen kommen.

Gruppen benötigen zu all diesen Prozessschritten Raum und Zeit. Der Forschungsprozess schuf einen solchen *zeitlichen und örtlichen Rahmen zur kollektiven Selbstthematization und Selbsterforschung*, die zu Selbsterkenntnissen führt und so die Grundlage der Selbststeuerung bildet. Die vom Team beabsichtigte Umgestaltung und somit Aufwertung der Gruppenabende transferiert diese Basisstruktur kollektiver Reflexionsprozesse vom Forschungsprojekt in den Alltag und legt damit den Grundstein für das Prinzip von *Aktion und Reflexion* als methodisches Vorgehen in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft.



Die Forschungsergebnisse

5

Die Zielsetzung der Forschungsarbeit war es, theoretisch darzulegen und empirisch zu überprüfen, ob und wie mittels der angewandten Gruppendynamik die Funktionalität und Performance einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft verbessert werden kann. Es sollte damit auch gezeigt werden, dass diese Form der Fremdunterbringung für die Kinder und Jugendlichen ein sehr spezifisches, sozialpädagogisches Lern- und Entwicklungspotenzial hat, welches andere Unterbringungsformen oder einzelfallorientierte Maßnahmen nicht bieten oder ersetzen können. Ein weiteres Ziel bestand darin, nachvollziehbar zu machen, dass ein gruppendynamisches Vorgehen zu einer Entlastung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen führen kann, indem die Kooperation und Beteiligung der Klienten und Klientinnen gefördert wird und so die Kraft der Gruppe zum Verbündeten der Pädagogen und Pädagoginnen wird. Die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit lautete daher:

Wie kann mittels angewandter Gruppendynamik eine sozialpädagogische Wohngemeinschaft dabei unterstützt werden, ihr sozialpädagogisches Lern- und Entwicklungspotenzial zu steigern?

Die Forschungsergebnisse lassen sich auf zwei Ebenen betrachten. Sie zeigen zum einen auf, *wie* mittels der angewandten Gruppendynamik (hier in Form des Interventionsforschungsprojektes) eine Wohngruppe unterstützt werden kann, ihr sozialpädagogisches Lern- und Entwicklungspotenzial zu steigern, und zum anderen woran im Fall der Wohngruppe *Danilo* eine solche Steigerung ersichtlich wurde. Im Rahmen der Interventionsforschung ist es gelungen, die Bewohner und Betreuungspersonen zu einem kollektiven Selbsterforschungsprozess anzuregen. Mit der von der Gruppe selbst erarbeiteten Fragestellung *Wie können wir die WG so gestalten, dass jede bzw. jeder möglichst gerne hier ist/arbeitet?* wurde die Frage nach

dem Gruppenziel initiiert und somit die Auseinandersetzung zu einem zentralen gruppenkonstitutiven Faktor – dem gemeinsamen Ziel (siehe Pkt. 2.5.1) – eröffnet. Da die Beteiligung und Selbsterforschung der Gruppe konstitutiv für alle Formen der angewandten Gruppendynamik sind, wurde auch mit dem Forschungsprojekt jener sozialpädagogisch erstrebenswerte Lern- und Entwicklungsraum eröffnet, welcher die Eigenverantwortlichkeit und die Gemeinschaftsfähigkeit der Gruppenmitglieder ermöglicht, fordert und fördert. Im gesamten Prozess konnten die Jugendlichen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Partizipation und des Empowerments machen. Damit entspricht das Vorgehen den Ansprüchen der Alltags- und Lebensweltorientierung und begünstigt wesentliche traumapädagogische Kategorien wie Selbstbemächtigung (Weiß, 2013; 2016a) und Sicherheit (Kühn, 2013a) sowie Erfahrungen der humanen Existenz (Mollenhauer, 1993).

Die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise zeigte sich etwa darin, dass die ansonsten als unmotiviert und träge geltenden, mit einer nur sehr kurzen Aufmerksamkeitsspanne ausgestatteten Jugendlichen sich besonders in der Rückkopplungsveranstaltung über mehrere Stunden hinweg engagierten und konstruktiv am Geschehen beteiligt waren. Das ging so weit, dass die Burschen unaufgefordert die Diskussion moderierten und auch protokollierten. Offenbar brachte der Prozess bisher verborgen gebliebene Ressourcen der Jugendlichen zu Tage und veränderte die Gruppe in ihrem kollektiven Verhalten; aus den Betroffenen wurden Beteiligte (Krainz & Lesjak, 2004, S. 319), womit sich eine Grundbedingung für eine koproduktive Problembearbeitung (siehe Pkt. 2.2.6) einstellte.

Die kollektive Auseinandersetzung mit der These vom Ungleichgewicht zwischen Spaß & Lust versus Ernst hat bei den Jugendlichen zu einer konstruktiveren Form der Bewältigung von Widersprüchen geführt, was sich an der Bereitschaft ablesen lässt, sich zusätzlich zum Spaß und der Lust auch den ernstesten Seiten des Lebens zu stellen, in die Schule oder in die Arbeit zu gehen oder sich an der Haushaltsführung zu beteiligen, „anstatt aus dem Feld zu gehen“ (siehe Pkt. 2.5.4.2). Die Auseinandersetzung führte offenbar zu einer veränderten Gruppennorm, wonach der Schulbesuch bzw. ein Job nun von den Jugendlichen als normal/üblich bewertet wurde (siehe Pkt. 4.12). Gezeigt hat sich, dass ein Diskurs wirkungsvoller ist als ein Appell oder eine Belehrung (siehe Pkt. 2.5.5.3) und wie damit die Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe gefördert wird. Dafür benötigt die Gruppe einen gesicherten Rahmen, wie er im Forschungsprojekt gegeben war. Die Jugendlichen haben am Ende des Forschungsprojektes für die Zukunft einen solchen Rahmen in Form eines Burschenabends offensiv eingefordert und auch die Betreuungspersonen konnten erkennen, dass ein verbindlicher Gruppenabend eine strukturelle Schlüsselstelle für kollektive Selbststeuerungsprozesse darstellt und die Funktionalität der Gruppe

erhöht. Funktionale Wohngruppen steigern die Bedeutung der für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen sehr wichtigen Peerbeziehungen (siehe Pkt. 2.4.1) und führen zu einer Entlastung der Betreuungspersonen. In der Rückkopplungsveranstaltung zeigte sich, wie die Jugendlichen selbst Gruppenfunktionen (siehe Pkt. 2.5.1) übernahmen, womit sich die Abhängigkeit der Gruppe von den Betreuern und Betreuerinnen verringerte und somit auch deren Arbeitsaufwand geringer wurde. In der Klausur (siehe Pkt. 4.12) berichteten die Betreuer und Betreuerinnen von einer deutlichen Reduktion der Belastungsfaktoren durch ein nachhaltig ausgeprägtes Kooperationsverhalten der Bewohner. Das Problem mit den verunreinigten WCs und dem Vandalismus löste sich auf, woraus geschlossen werden kann, dass die Spannungszustände, welche sich nach Lewin in sozialer Aggression äußern können, geringer wurden. Möglicherweise erfolgte eine kognitive Umstrukturierung des Lebensraums der Jugendlichen, was zu veränderten Einsichten und Bewertungen führte (Lück, 2001, S. 53).

Generell bestätigt das Forschungsergebnis die Sinnhaftigkeit und den Nutzen von Lewins Idee, die Bedeutung der Kräfte des aktuellen Lebensraumes auf das Verhalten von Menschen zu ergründen. Alle Veränderungen haben stattgefunden, obwohl sich an der Biografie der Bewohner nichts geändert hat und ohne dass explizit am (Fehl-) Verhalten einzelner Personen gearbeitet wurde. Hier zeigt sich auch die methodische Stärke einer gruppenspezifisch ausgerichteten Gruppenarbeit, die mit der Gruppe als Ganzes arbeitet, im Vergleich zu Formen sozialer Gruppenarbeit, die die Funktionalität der Gruppe über die Verhaltensmodifikation einzelner Gruppenmitglieder anstrebt, also der wissenschaftlich unhaltbaren Annahme folgt, die funktionale Gruppe sei als Summe funktionaler Einzelelemente zu betrachten (siehe Pkt. 2.4.2).

Mit dem Interventionsforschungsprojekt konnte exemplarisch empirisch belegt werden, dass die angewandte Gruppendynamik auch in diesem Handlungsfeld erfolgreich angewandt werden kann und zu einer Verbesserung der Funktionalität einer Wohngemeinschaft geführt hat. Da auch gezeigt werden konnte, dass die angewandte Gruppendynamik ganz deutlich der Konzeption der Alltags- und Lebensweltorientierung entspricht, ist gemäß Geissler und Hege (2007) die angewandte Gruppendynamik als Methode im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe fachlich zu rechtfertigen und begründbar.

5.1 Kritische Betrachtung des Forschungsprojekts

So erfreulich das Ergebnis des Interventionsforschungsprojektes auch sein mag, so unzulässig wäre ein kausaler Schluss. Auch die angewandte Gruppendynamik kann am strukturellen Technologiedefizit in der Sozialen Arbeit (siehe Pkt. 2.2.6) nichts ändern. Verallgemeinerbar ist jedoch die spezifisch gruppendynamische methodische Vorgehensweise, deren Anwendung sich auch in diesem Handlungsfeld bewährt hat. Offen bleibt, wie sich eine solche Vorgehensweise in anderen Situationen konkret auswirken würde. Die Vorgeschichte der Wohngemeinschaft *Danilo*, die altersbedingten individuellen Entwicklungsprozesse der Jugendlichen, die Gruppenkonstellation, die einzelnen Betreuungspersonen usw. haben den Forschungsprozess in einem nur bedingt einschätzbaren Ausmaß beeinflusst. Vielleicht war auch die Tatsache, an einem Forschungsprojekt mitwirken zu dürfen, besonders aktivierend? Welche Dynamik löste der Forscher selbst aus – bewirkte der Außenstehende ein Konkurrenzverhalten zwischen den Beteiligten, wollten sich manche von ihrer besten Seite zeigen? Es zeigt sich an diesen Reflexionen, dass das Lebendige durch Forschung lediglich angeregt und begleitet werden kann, Erkenntnisse über sich selbst im Augenblick zu generieren und dadurch Veränderung hervorzurufen (Heintel, 2005b, S. 12). Diese Veränderungen sind mangels Steuerbarkeit eines Systems weder gezielt anzupeilen, noch vorhersehbar. Lackner (2015, S. 453) macht darauf aufmerksam, dass sich in einem solchen gemeinsamen Forschungsprojekt, das durch einen demokratischen Modus der Entscheidungsfindung charakterisiert ist, die Erfahrung von Selbststeuerung gemacht werden kann; die Kunst der Reflexion sei damit nicht erlernt, jedoch auch nicht mehr ungeschehen zu machen; im konkreten Fall stimmt der Klausurbericht ein Jahr nach dem Forschungsprojekt (siehe Pkt. 4.12) durchaus zuversichtlich. Was die technische Umsetzung der Interventionsforschung betrifft, sind folgende Punkte anzumerken:

- Das erste Treffen mit der Wohngruppe war seitens der Forschungspartner und –partnerinnen mit 60 Minuten zeitlich begrenzt. Dass in dieser knappen Zeit das Forschungsprojekt vorgestellt und auch gleich das Forschungsinteresse der Gruppe erarbeitet werden konnte, ist im Nachhinein betrachtet erstaunlich. Heute würde ich dieses erste Zusammentreffen, welches für das Gelingen des gesamten Projektes meines Erachtens die erste Schlüsselstelle darstellt, besser planen und strukturieren

- Der Beobachtung als Instrument zur Datengenerierung würde ich heute mehr Bedeutung geben. Es war eher überraschend, als geplant, dass die beobachtete Szene beim letzten Gruppenabend am 10. 04. 2018 (siehe Pkt. 4.8) zum Schlüssel für die Thesenbildung wurde
- Bei der Rückschau entwickelte sich eine gewisse Unzufriedenheit mit der Formulierung der Thesen; besonders die Formulierung *Die Jugend ist eine anstrengende Lebensphase, die von zahlreichen Spannungen begleitet ist*. Die Spannungen als Folge einer Lebensphase zu beschreiben, erscheint mir heute nicht mehr ausreichend; klarer, deutlicher und konfrontativer wäre es gewesen, die Zwangssituation des Aufenthalts in der Wohngemeinschaft als vermutete Ursache zu benennen. Da jedoch durch diese Formulierung keine Störungen im Prozess wahrnehmbar waren, kann daraus abgeleitet werden, dass ohnehin der ausgelöste Diskurs entscheidend war und weniger die mehr oder weniger gut gewählten Begriffe des Forschers

5.2 Ausblick

Der Prozess und das Ergebnis des Forschungsprojektes erscheinen weitgehend überzeugend. Folglich kann das Arbeitsprinzip der angewandten Gruppendynamik als zweckmäßige Methode der sozialen Gruppenarbeit empfohlen werden. Allerdings wären weitere Einzelfallstudien wichtig, um allfällige Kriterien zu definieren: Wo und wann ist diese Arbeitsform einsetzbar, wo sind ihre Grenzen sind? So bleibt unter anderem offen, ab welcher Altersgruppe – d. h. ab welchem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen – die Methode einsetzbar ist. Möglicherweise gibt es Wohngruppen, bei denen ein solche Methode kontraindiziert ist. Etwa dann, wenn die Gewaltbereitschaft Einzelner so hoch ist, dass offene Reflexionsprozesse zu einem Sicherheitsrisiko führen könnten.

Prinzipiell gilt wie Krainz und Lesjak (2004, S. 319) es ausdrücken, dass gute Konzepte die Gruppe systematisch als den Träger von Arbeits-, Nachdenk- und Lernprozessen einsetzen und sozialtechnokratisch bzw. autoritäre Konzepte auf die gezielt aktivierte Kraft der Gruppe verzichten. Jede nachhaltige Veränderung in einer Organisation steht und fällt damit, wie Betroffene zu Beteiligten gemacht werden, was nur über die Arbeit mit Gruppen realisiert werden kann. Verwunderlich ist, dass eine beteiligungsorientierte und emanzipatorische Form der Gruppenarbeit sich ausgerechnet in der Sozialpädagogik nicht schon längst etabliert hat. Wo ist das Problem der Pädagogen und Pädagoginnen, dass sie sich anstelle entschlossener Empowerment- und Emanzipationsstrategien mit

eher bescheidenen Partizipationsangeboten (siehe Pkt. 2.2.4) an die Jugendlichen begnügen? Für die Praxis bedeutet das Ergebnis, dass mit der angewandten Gruppendynamik die Wohngemeinschaft erst *tatsächlich* zu einem sozialpädagogischen Lern- und Entwicklungsraum wird, weil sich dieser im Prozess seines Entstehens vollzieht.

In einer Wohngemeinschaft wird situationsangepasst stets ein Wechsel von Einzelfallarbeit und Gruppenarbeit erforderlich sein. Damit die angewandte Gruppendynamik in der Einrichtung funktionieren kann, muss das gesamte Betreuungsteam die Idee verstanden haben und anwenden können, damit sich die Teammitglieder nicht gegenseitig methodisch sabotieren. So verringert sich etwa die Wirksamkeit der Vorgehensweise, wenn sich Konflikte und Spannungen, die sich aus dem Gruppenprozess ergeben, in der Dyade Klient bzw. Klientin und Betreuungsperson entladen und dann der Gruppe nicht mehr zur Verfügung stehen. Auf diese Weise können sich einzelne Gruppenmitglieder mit ihrem Ärger oder ihrer Frustration immer wieder bis ins nächste Zweiergespräch hinüberretten und den Anstrengungen der Klärung in der Gruppe ausweichen (Krainz & Lesjak, 2004, S. 337). Hervorzuheben ist, dass die Gruppe als Ganzes betrachtet werden muss und es primär deren gemeinsame Aufgabe ist, einen Umgang mit den individuellen Bedürfnissen, Eigenschaften und Zielen ihrer Mitglieder und den Anforderungen der äußern Umwelt zu finden. Die Aufgabe der Betreuungspersonen besteht darin, die Gruppe in diesem Prozess zu beraten, zu begleiten und zu unterstützen, damit sich die Funktionalität der Gruppe entwickeln und die Abhängigkeit von den Betreuungspersonen verringern kann, wodurch parallel dazu die Peerbeziehungen an Bedeutung gewinnen. Damit die angewandte Gruppendynamik in einer Wohngemeinschaft funktionieren kann, gilt es die dazu erforderliche Minimalstruktur der regelmäßigen Reflexionstreffen als einen fixen verbindlichen Bestandteil des Einrichtungskonzepts zu verankern. Die Selbstthematisierung der Gruppe muss integraler Bestandteil der Kultur einer Wohngemeinschaft sein. Das *Wozu des Aufenthaltes* und das *Wie tun wir miteinander?* sind dringliche Themen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. Mit diesen Themen kann sie fortlaufend bearbeitet werden und im Zuge dieser Bearbeitung selbst vollzieht und verwirklicht sich – mit der Kraft der Gruppe – der sozialpädagogische Lern- und Entwicklungsraum.

Die konkrete Ausgestaltung der Methode ist der Altersgruppe bzw. dem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Auch wenn einzelne Prozessschritte der Altersgruppe gemäß adaptierbar sind, kann die Autonomie einer Gruppe von etwa 10-Jährigen nicht dieselbe Reichweite bekommen wie die von Jugendlichen. Da gruppendynamisches Denken und Arbeiten, wie unter Pkt. 2.4.2 ersichtlich wurde, in der Sozialen Arbeit kaum etabliert ist, sind

dahingehende Aus- und Weiterbildungen der Professionisten und Professionistinnen unumgänglich. Ebenso bedarf es einer entsprechenden Verankerung in den Curricula der einschlägigen Ausbildungsstätten von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen.

Literaturverzeichnis

- Amann, A. (2015). Der Prozess des Diagnostizierens – Wie untersuche ich eine Gruppe? In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 416–442). Weinheim, Basel: Beltz.
- Amt der Oö. Landesregierung. (2013). Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot Vollversorgung (2. überarb. Aufl.). Linz: Eigenverlag
- Antons, K. (2001). Der gruppendynamische Raum. In K. Antons, A. Amann, G. Clausen, O. König & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Gruppenprozesse verstehen – Gruppendynamische Forschung und Praxis* (S. 309–314). Opladen: Leske + Budrich.
- Antons, K. (2015). Die dunkle Seite von Gruppen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 322–357). Weinheim Basel: Beltz.
- Badura, B. & Gross, P. (1976). *Sozialpolitische Perspektiven: Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen*. München: Piper.
- BAG Traumapädagogik. (2011). *Standards des Fachverbands Traumapädagogik*. Zugriff 08. August 2019, <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>
- Bang, R. (1958). *Psychologische und methodische Grundlagen der Einzelfallhilfe (Casework)*. Wiesbaden: Verlag für Jugendpflege- und Gruppenschrifttum GmbH.
- Bausum, J. (2013a). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: „Ich bin und brauche euch“. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumpädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchg. Aufl., S. 189–198). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bausum, J. (2013b). Über die Bedeutung von Gruppe in der traumapädagogischen Arbeit in der stationären Jugendhilfe. In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. A. de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiß & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 175–186). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bausum, J. (2013c). Vom Einzelkämpfer zur Gruppe – Traumapädagogische Gruppenarbeit. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 31. Jhg., 4/2013, 163–167.

- Bausum, J. (2016). „.... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 303–313). Weinheim Basel: Beltz.
- Bausum, J., Besser, L. U., Kühn, M. & Weiß, W. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3., durchg. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Behnisch, M., Lotz, W. & Maierhof, G. (2013). *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen: Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2017). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Besser, L. U. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchg. Aufl., S. 38–53). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Beushausen, J. (2014). *Beratung und Therapie. Ein paradoxer Unterschied, Reflexionen zur Identität psycho-somatisch-sozialer Arbeit*. Coburg: ZKS.
- Bogner, D. P. (2017). *Die Feldtheorie Kurt Lewins: Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung* (8. erw. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Böllert, K. (2016). Kinder- und Jugendhilfe als Wohlfahrtserbringung. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 1351–1363). Weinheim, Basel: Juventa-Verlag.
- Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Benne, K. D. (1972). *Gruppen-Training: T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Brocher, T. (1982). *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung: Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen* (16. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Brosius, K. (2015). Soziales Lernen in Gruppen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 258–280). Weinheim Basel: Beltz.
- Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2018). *Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017*. Wien: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.). (2014). *Richtlinie zur Frage der Abgrenzung der Psychotherapie von esoterischen, spirituellen, religiösen und weltanschaulichen Angeboten sowie Hinweise für PatientInnen bzw. KlientInnen*. Wien: Eigenverlag.
- Büttner, P. (2016). Wie erleben Kinder Fremdunterbringung. *Unsere Jugend – Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 7+8, 302–306.
- Ciampi, L. (1982). *Affektlogik: Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung: ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Conen, M.-L. (2006). Therapeutisierung der Sozialarbeit? Oder: Zirkuläres Fragen ist zirkuläres Fragen. *Kontext*, 37/2, 191–198.
- Cremer, C. (1980). *Transparenz wissenschaftlicher Prozesse durch Aktionsforschung?* Frankfurt am Main; Bern ; Cirencester/U.K: Lang.

- Däumling, A. (1997). Sensitivity Training. In O. König (Hrsg.), *Gruppendynamik – Geschichte Theorien Methoden Anwendungen Ausbildung* (2. Aufl.). München, Wien: Profil Verlag GmbH.
- Däumling, A. M. (1973). Sensitivity Training. In A. Heigl-Evers (Hrsg.), *Gruppendynamik* (S.7–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deller, U. & Brake, R. (2014). *Soziale Arbeit: Grundlagen für Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Devereux, G. (1967). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Domann, S. (2020). *Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Edding, C. (2015). Die Umwelt von Gruppen – Kontextsteuerung und Kontextorientierung. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 479–509). Weinheim Basel: Beltz.
- Emanuel, M., Müller-Alten, L. & Rabe, A. (2017). *Kinder- und Jugendhilfe: Das Lehrbuch über die strukturellen Arbeitsbedingungen: Das Strukturmodell der Kinder- und Jugendhilfe (SKJ)*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Engelke, E., Bormann, S. & Spatscheck, C. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (7. überarb. und erw. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fengler, J. (1979). Die Geschichte der Gruppendynamik in Deutschland. In A. Heigl-Evers & U. Streeck (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Lewin und die Folgen* (S. 625–634). Zürich: Kindler.
- Fengler, J. (2017). *Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- FICE Austria (Hrsg.) (2019). *Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe*. Freistadt: Plöchl.
- Freigang, W., Bräutigam, B. & Müller, M. (2018). *Gruppenpädagogik: Eine Einführung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. (2013). *Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (3. Aufl.). Köln: Psychiatrie Verlag
- Gahleitner, S. B. (2017). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (2. überarb. und akt. Aufl.). Köln: Psychiatrie Verlag.
- Galuske, M. (2013). *Methoden der sozialen Arbeit: Eine Einführung* (10. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (2001). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfaden für soziale Berufe 2001* (10., akt. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Geißler, K. A. & Hege, M. (2007). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfaden für soziale Berufe 2007* (11. Aufl.). Weinheim: Juventa
- Gephart, H. (2015). Die Gruppe als Heilmittel: Psychotherapie in der Gruppe. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 281–318). Weinheim Basel: Beltz.

- Germain, C. B. & Gitterman, A. (1999). *Praktische Sozialarbeit: Das „life model“ der sozialen Arbeit; Fortschritte in Theorie und Praxis* (3. völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Gildemeister, R. (1992). Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte. *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 3/1992, 207–219.
- Girtler, R. (2009). *10 Gebote der Feldforschung* (2. Aufl.). Wien: LIT.
- Goffman, E. (1977). *Asyle – Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goldmann, H. (2012). Der weite Raum zwischen mir und den anderen. In L. Krainer & R. E. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung. Bd. 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 245–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Gross, P. (1983). *Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft: Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft?* Opladen: Westdt. Verlag.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2005a). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1136–1148). München: Ernst Reinhardt.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2005b). Lebensweltorientierung – Zur Entwicklung des Konzepts Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In *Handbuch – Sozialarbeit Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1136–1148). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Hojnik, S., Pantucek, G., Reicher, H. & Stuhlpfarrer, E. (2020). *Gründe der Fremdunterbringungen in der Kinder- und Jugendhilfe in den Bezirken Graz-Umgebung und Liezen* [Forschungsbericht]. Graz: FH Joanneum und Uni Graz.
- Günder, R. (2015). *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (5. überarb und erg. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hansbauer, P. (2016). Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl., S. 986–1003). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hartung, S. (2012). Partizipation – Wichtig für die individuelle Gesundheit? Auf der Suche nach Erklärungsmodellen. In R. Rosenbrock & S. Hartung (Hrsg.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (S. 57–78). Bern: Hans Huber.
- Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (2020). *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartwig, L., Kanz, C., Schone, R. & Wutzke, S. (Hrsg.). (2015). *Gruppenpädagogik in der Heimerziehung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Heintel, P. (2005a). Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Grenzdialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte. In P. Falk, P. Heintel & E. E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 15–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintel, P. (2005b). *Zur Grundaxiomatik der Interventionsforschung*. Klagenfurt: IFF – Abteilung für Weiterbildung und systemische Interventionsforschung.
- Heintel, P. (2006a). Das „Klagenfurter prozessethische Beratungsmodell“. In P. Heintel, L. Krainer & M. Ukowitz (Hrsg.), *Beratung und Ethik – Praxis, Modelle, Dimensionen* (S. 196–243). Berlin: Leutner.

- Heintel, P. (2006b). Über drei Paradoxien der T-Gruppe: Agieren versus Analysieren, Gefühl versus Begriff. Intensität versus Ende. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM, Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 191–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Hompesch-Cornetz, I. & Hompesch, R. (1987). Sozialpädagogik und Therapie. In H. Eyfert, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 1028–1044). Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- ISA – Institut für soziale Arbeit e.V., (Hrsg.). (2006). *Der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung – Arbeitshilfe zur Kooperation zwischen Jugendamt und Trägern der freien Kinder- und Jugendhilfe*. Münster.
- Jordan, E., Maykus, S. & Stuckstätte, E. C. (2015). *Kinder- und Jugendhilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder; Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen* (4. überarb. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Klumker, C. J. (1918). *Fürsorgewesen. Eine Einführung in das Verständnis der Armut und der Armenpflege*. Leipzig: o. A.
- Klüsche, W. (1990). *Professionelle Helfer – Anforderungen und Selbstdeutungen: Analyse von Erwartungen und Bedingungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Aachen: H. Kersting.
- König, O. (2011). Vom allmählichen Verschwinden der Gruppenverfahren. *Psychotherapeut* 4/2011, S. 287–296. <https://doi.org/10.1007/s00278-011-0836-1>
- König, O. & Schattenhofer, K. (2006). *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Konopka, G. (1978). *Soziale Gruppenarbeit: Ein helfender Prozeß* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Krainer, L. & Lerchster, R. E. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung. Bd. 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, L., Lerchster, R. E. & Goldmann, H. (2012). Interventionsforschung in der Praxis. In L. Krainer & R. E. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 175–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Krainz, E. E. (2006). Gruppendynamik als Wissenschaft. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM – Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 7–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz, E. E. (2010). Gruppendynamik an der Universität Klagenfurt – Streiflichter vom langen Marsch durch die Institution – Gerhard Schwarz zum 70. Geburtstag. In B. Pesendorfer (Hrsg.), *Wissenschaft – Freiheit – Konsens, Festschrift Gerhard Schwarz zum 70. Geburtstag* (S. 225–245). Wien: Löcker.
- Krainz, E. E. & Lesjak, B. (2004). Gruppendynamik in der Sozialarbeit. In G. Knapp (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gesellschaft – Entwicklungen und Perspektiven in Österreich* (S. 310–341). Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva.
- Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie, Band 37*(02/06), 116–129.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Heinrich Hugendubel.

- Kreft, D. (2017). Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In D. Kreft & C. W. Müller (Hrsg.), *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 50–60). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Kreft, D. & Müller, C. W. (Hrsg.). (2017). *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken* (2. überarb. und erw. Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Krüger, G. (1999). Ist Soziale Gruppenarbeit „marktfähig?“ *Standpunkt: Sozial*, (3), 27–31.
- Krumenacker, F. J. (1998). *Bruno Bettelheim: Grundpositionen seiner Theorie und Praxis*. München: Reinhardt.
- Kühn, M. (2013a). „Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchg. Aufl., S. 24–37). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2013b). Traumapädagogik und Partizipation. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchg. Aufl., S. 138–148). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lackner, K. (2015). Gruppendynamisch fundierte Ausbildungen – partizipativ-reflexives Lernen mit Nebenwirkungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46 (3–4), 445–459. <https://doi.org/10.1007/s11612-015-0291-5>
- Lambers, H. (2016). *Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich* (3. überarb. Aufl.). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1998). *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Lempp, J. H. (2014). Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie. *Corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen*, (5/2014), 20–23.
- Lerchster, R. E. (2012). Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In L. Krainer & R. E. Lerchster (Hrsg.), *Interventionsforschung – Band 1 Paradigmen, Methoden, Reflexionen*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Lerchster, R. E. (2016). Entwicklungsprozesse in Organisationen. Zur Funktion von Hintergrundtheorien als Instrument der Konfliktlösung und Entlastung. In R. E. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 243–259). Wiesbaden: Springer.
- Lewin, K. (1931). Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie der Entwicklung und Erziehung* (1982, S. 113–168). Bern Stuttgart: H. Huber; Klett-Cotta.
- Lewin, K. (1939). Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie. In D. Cartwright (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften – Ausgewählte theoretische Schriften* (1963, S. 169–191). Bern Stuttgart: Hans Huber.
- Lewin, K. (1940). Der Hintergrund von Ehekonflikten. In *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (1975, 4. Aufl., S. 128–151). Bad Nauheim: Christian.
- Lewin, K. (1946a). Tat-Forschung und Minderheitenprobleme. In *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (1975, 4. Aufl., S. 278–298). Bad Nauheim: Christian.

- Lewin, K. (1946b). Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. In F. E. Weinert & H. Gundlach (Hrsg.), *Psychologie der Entwicklung und Erziehung* (1982, S. 375–448). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K. (1947a). Forschungsprobleme der Sozialpsychologie II: Soziales Gleichgewicht und sozialer Wandel im Gruppenleben. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Feldtheorie* (1982, S. 237–290). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K. (1947b). Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik. In D. Cartwright (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften* (1963, S. 223–270).
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte: Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik* (1975, 4. Aufl.) Bad Nauheim: Christian.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften – Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern Stuttgart: Hans Huber.
- Lewin, K. (1982). *Feldtheorie* (C. F. Graumann, Hrsg.). Bern Stuttgart: H. Huber; Klett-Cotta.
- Lück, H. E. (2001). *Kurt Lewin: Eine Einführung in sein Werk*. Weinheim Basel: Beltz.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Macsenaere, M. (2016). Partizipation. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 106–114). Weinheim Basel: Beltz.
- Macsenaere, M. & Esser, K. (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten* (2., akt. Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Maykus, S. & Beck, A. (2013). Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. *Jugendhilfe aktuell, Inklusion: mit kleinen Schritte zum großen Sprung* (2.2013), 6–10.
- Meurer, S. (2010). „Wenn ich das machen würde, wäre ich ja wirklich tot“ – Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen. In W. Ortiz-Müller, U. Scheuermann & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Praxis Krisenintervention – Handbuch für helfende Berufe: Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Pflege- und Rettungskräfte* (2. Aufl., S. 223–236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moch, M. (2016). Lebensweltorientierung in den Erziehungshilfen. In *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 77–86). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. (1993). *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe* (10., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, C. W. (2005). Gruppenarbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 739–744). München: Ernst Reinhardt.
- Nebel, G. & Woltmann-Zingsheim, B. (1997). Nur so und immer anders: Zur Autopoiesis der Sozialen Gruppe(narbeit). In G. Nebel & B. Woltmann-Zingsheim (Hrsg.), *Werk-Buch für das Arbeiten mit Gruppen* (S. 17–30). Aachen: Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision.
- Neidhardt, F. (1983). Themen und Thesen zur Gruppensoziologie. In F. Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie – Perspektiven und Materialien* (S. 12–34). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Northen, H. (1977). *Soziale Arbeit mit Gruppen: Der Verlauf des helfenden Prozesses* (2. Aufl.). Freiburg/Br: Lambertus.
- Olk, T. (2000). Der „aktivierende Staat“ – Perspektiven einer lebenslagenbezogenen Sozialpolitik für Kinder, Jugendliche, Frauen und ältere Menschen. In S. Müller, H. Sünker, T. Olk

- & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven* (S. 99–118). Neuwied: Luchterhand.
- Öö KJHG *Oberösterreichisches Kinder- und Jugendhilfegesetz*, (2014).
- Opp, G., Theunissen, G. & Teichmann, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pantucek, P. (2006). *Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis sozialer Arbeit*. Wien: Böhlau.
- Paul-Horn, I. & Turner, A. (2016). Emotionen für die Forschung wahrnehmen lernen. Work Discussion – Eine Anwendung der psychoanalytisch orientierten Beobachtung im Interdisziplinären DoktorandInnenkolleg Interventionsforschung. In R. E. Lerchster & L. Krainer (Hrsg.), *Interventionsforschung Band 2: Anliegen, Potentiale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 261–283). Wiesbaden: Springer.
- Rätz, R., Schröer, W. & Wolff, M. (2014). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauh, B. (2012). Durchblicken und Verstehen – Sozialpädagogische Diagnostik im Handlungsfeld Kinder- und Jugendhilfe. *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 6/10, 580–592.
- Rauschenbach, T., Mühlmann, T., Schilling, M., Pothmann, J., Meiner-Teubner, C., Fendrich, S., Tabel, A., Feller, N., Kopp, K., Müller, S., Böwing-Schmalenbrock, M. (Hrsg.). (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742240>
- Rechtien, W. (1992). *Angewandte Gruppendynamik: Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker*. München: Quintessenz.
- Rechtien, W. (1997). Zur Geschichte der Angewandten Gruppendynamik. In O. König (Hrsg.), *Gruppendynamik – Geschichte Theorien Methoden Anwendungen Ausbildung* (2. Aufl., S. 43–62). München, Wien: Profil Verlag GmbH.
- Redl, F. (1987). *Erziehung schwieriger Kinder: Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik* (4. Aufl.). München Zürich: Piper.
- Schattenhofer, K. (1997). Was ist eine Gruppe? Gruppenmodelle aus konstruktivistischer Sicht. In O. König (Hrsg.), *Gruppendynamik – Geschichte Theorie Methoden Anwendungen Ausbildung* (2. Aufl., S. 129–157). München, Wien: Profil Verlag GmbH.
- Schattenhofer, K. (2015a). Selbststeuerung von Gruppen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 449–478). Weinheim Basel: Beltz.
- Schattenhofer, K. (2015b). Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 16–46). Weinheim Basel: Beltz.
- Schenk-Danzinger. (1953). Die psychischen Grundbedürfnisse des Kindes. *Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 1*, o. S.
- Schlittmaier, A. (2018). *Philosophie in der sozialen Arbeit: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmid, M. (2013a). Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe: „Traumasensibilität“ und „Traumapädagogik“. In J. M. Fegert, U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland* (2. Aufl., S. 36–60). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Schmid, M. (2013b). Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. A. de Hair, T. Wahle, J. Bausum & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 56–82). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt-Grunert, M. (2002). *Soziale Arbeit mit Gruppen: Eine Einführung* (2., veränd. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schmidt-Grunert, M. (2009). *Soziale Arbeit mit Gruppen: Eine Einführung* (3., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schöne, M., Sommer, A. & Wigger, A. (2013). Vergemeinschaftungsprozesse als vergessene Dimension der stationären Jugendhilfe. Eine ethnografische Fallstudie. In E. M. Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz* (S. 79–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Schöne, R. (2016). Hilfe und Kontrolle. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 1108–1124). Weinheim Basel: Juventa.
- Schrappner, C. (2015). Die Gruppe als Mittel zur Erziehung – Gruppenpädagogik. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch: Alles über Gruppen – Theorie, Anwendung, Praxis* (2. überarb. Aufl., S. 186–208). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schröer, W., Struck, N. & Wolff, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schwabe, M. (1994). Was leistet die Pädagogin/der Pädagoge im Heim? *unsere jugend – die zeitschrift für studium und praxis der sozialpädagogik*, (46/8), 333–347.
- Schwarz, G. (2019). *Die „Heilige Ordnung“ der Männer: Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Genderlogik* (6., überarb. Aufl., korrigierter Nachdruck). Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (44), 28–53.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, T. (2019). Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik. In T. Simon & P.-U. Wendt (Hrsg.), *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit – Eine Einführung* (S. 17–103). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Simon, T. & Wendt, P.-U. (2019). *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Spiegel, H. von. (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. (4. Aufl). München: Reinhardt.
- Stahl, E. (2017). *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. (4. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Statistik Austria. (2019). *Kinder- und Jugendhilfestatistik 2018*. Wien.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. vollst. überarb. u. akt. Ausg.). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stimmer, F. (2012). *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (3. völlig überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sting, S. (2014). Historische und aktuelle Entwicklungen der Sozialpädagogik in Österreich. *Journal of contemporary educational studies*, 32–43.

- Stütze-Hebel, M. & Antons, K. (2017). *Einführung in die Praxis der Feldtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Sutton, N. (1996). *Bruno Bettelheim: Auf dem Weg zur Seele des Kindes*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>
- Tetzner, M. (2015). *Das Spannungsverhältnis zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie: „Befähigung“ als Handlungsorientierung in der Sozialen Arbeit mit psychosozial belasteten jungen Menschen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H. (1993). Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 11–28). Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H. (2013). Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (7. Aufl., S. 968–974). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2015a). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder Gesammelte Aufsätze Band 2*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2015b). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte Gesammelte Aufsätze Band 1*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. & Rauschenbach, T. (1987). Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik – Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis* (S. 984–1016). Neuwied Darmstadt: Luchterhand.
- Thole, W. & Bock, K. (Hrsg.). (2002). *Grundriss soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7., neu überarb. u. erw. Aufl.). Zürich: vdf, Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Volksanwaltschaft, Hrsg. (2017). *Sonderbericht der Volksanwaltschaft 2017 – Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen*. Wien: Eigenverlag.
- Weiß, W. (2013a). *Philipp sucht sein Ich: Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (7. Aufl.). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013b). Selbstbemächtigung – Ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchg. Aufl., S. 167–181). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2016a). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung – Eine Einführung. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 93–105). Weinheim Basel: Beltz.
- Weiß, W. (2016b). Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 20–32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiß, W., Kessler, T. & Gahleitner, S. B. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Traumapädagogik*. Weinheim Basel: Beltz.

- Wellhöfer, P. R. (2018). *Gruppendynamik und soziales Lernen* (5. Aufl.). München: UVK-Verlag.
- Wendt, P.-U. (2019). Soziale Gruppenarbeit. In T. Simon & P.-U. Wendt (Hrsg.), *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit – Eine Einführung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wienerroither, P. (2008). Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. In Amt der Oö. Landesregierung (Hrsg.), *Soziale Diagnose – Methoden zur Standortbestimmung von Kindern und Jugendlichen – Handbuch*. Linz.
- Willke, H. (2000). *Grundlagen: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme* (6. überarb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2005). *Interventionstheorie: Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme* (4., bearb. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Winkler, M. (2003). Ansätze einer Theorie kollektiver Erziehung mit Nebenbemerkungen zur Pädagogik der Glen Mills Schools. In T. Gabriel & M. Winkler (Hrsg.), *Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven* (S. 212–239). München: Ernst Reinhardt
- Wintersteller, T. & Wöhrer, V. (2017). „Nicht schon wieder schreiben!“ Was bedeuten Methoden in PAR mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider, *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen – Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S. 99–113). Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhrer, V. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolff, M. (2000). *Integrierte Erziehungshilfen: Eine exemplarische Studie über neue Konzepte in der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Wolff, M. (2016). Partizipation. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 1050–1066). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Yalom, I. D. (2002). *Der Panama-Hut oder Was einen guten Therapeuten ausmacht* (7. Aufl.). München: btb.
- Yalom, I. D. (2003). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie: Ein Lehrbuch* (7. Aufl.). München: Pfeiffer bei Klett-Cotta.