

Die professionelle pädagogische Beziehung

Raum, Zeit und Qualität als Handlungsdimensionen in der Arbeit mit Jugendlichen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Valentina BLINDHOFER, BA

Tanja FELKITSCH, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. Phil. Arno Heimgartner

Graz, Jänner 2018

Ehrenwörtliche Erklärung

Wir erklären ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht haben. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Graz, Jänner 2018

Valentina Blindhofer

Tanja Felkitsch

Unser herzlichster Dank gilt...

...*unseren Eltern*, den Vorbildern und Begleitern auf unseren Lebenswegen. Eure Unterstützung und fortwährender Glaube hat uns nicht nur Rückhalt geboten, sondern lässt uns vertrauensvoll auf künftige Schritte unserer Lebensgestaltung blicken.

...*unseren Familien*, die mit Ausdauer und liebevoller Neugier immer ein offenes Ohr für etwaige Anliegen hatten.

...*Daniel*, der sich der mühevollen Aufgabe des Korrekturlesens widmete.

Von Tanja: Niemand anderer hätte mehr Hingabe und Durchhaltevermögen im letzten Jahr beweisen können. Immer an meiner Seite bleibt mir nur zu sagen: Du erst vervollständigst mich!

...*unseren FreundInnen*. Danke für jedes Gespräch und jede Unternehmung abseits des universitären Alltags.

...*Kristina und Christoph*. Keine gemeinsame Arbeitsstunde, Präsentation und ab und zu die eine oder andere Meinungsverschiedenheit möchten wir missen. Für uns ist eines klar, ohne euch wäre das Studium nicht dasselbe gewesen.

...*Herrn Prof. Heimgartner* für das Einbringen einer stets fachlichen geschätzten Perspektive. Das Masterseminar ermöglichte uns offene Fragen und Probleme gemeinsam zu erörtern und bestärkte uns in dem Bestreben an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Masterarbeit zu arbeiten.

... *an die mitwirkenden Institutionen* (Schülerwohnen des SOS-Kinderdorfes Graz und LOGO Jugendmanagement), die uns mit wertvollen Wortmeldungen aus der pädagogischen Praxis unterstützten und ein immenses Repertoire an fundiertem Wissen mitfließen ließen.

Kurzzusammenfassung

Pädagogisches Handeln bedeutet Arbeit mit Menschen, für Menschen und in Beziehungen. Der Beziehung Möglichkeitsräume zu bieten, vorhandene Zeitressourcen zu nutzen und das pädagogische Handeln zu reflektieren sind Ausdruck der beziehungsrelevanten Dimensionen *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT*. Die vorliegende Forschungsarbeit wurde konzipiert, um der Relevanz professioneller pädagogischer Beziehungsarbeit Rechnung zu tragen und einen Beitrag für die Forschungspraxis zu generieren. Als Erhebungsmethode wurden zwei, im Realgruppendesign konzipierte, Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Informations- und Beratungseinrichtung LOGO Jugendmanagement und die sozialpädagogische Wohngemeinschaft des SOS-Kinderdorf Schülerwohnen dienten nicht nur als PartnerInnen für die Gruppendiskussion, sondern brachten zudem Konvergenzen und Divergenzen in kurzfristigen bzw. langfristigen Beziehungsprozessen zum Ausdruck. Hinsichtlich des Ergebnisses der zwei Gruppendiskussionen zu je vier TeilnehmerInnen lässt sich konstatieren, dass handlungsfeldspezifische Beziehungsaufgaben primär nach wegbereitenden und wegbegleitenden Maßnahmen unterschieden werden können. Unabhängig des Faktors Zeit, des Formalisierungsgrades und der Involviertheit in die Lebenswelt der AdressatInnen wird eine wertschätzende, respektvolle und authentische Haltung intendiert. Vertrauen erweist sich auch über die divergenten Beziehungsverläufe hinweg als zentraler Wirkfaktor für gelingende Beziehungsarbeit. Maßnahmen zur Qualitätssicherung (z.B. Dokumentation, Weiterbildung und Kooperation) sind dabei für die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, als auch für sozialpädagogische Einrichtungen unerlässlich.

Abstract

Professional pedagogical work means working with people and for people. Providing room for relationships, using available time resources and reflecting on pedagogical actions are expressions of the relevant dimensions *ROOM*, *TIME* and *QUALITY*. It is the aim of the following master's thesis to point out the relevance of professional pedagogical work concerning interpersonal relations and to provide a contribution for practical research. Two group discussions, created in real group design, were used as research methods. The consulting institution LOGO Jugendmanagement and the socio-pedagogical living community for pupils of the SOS-Kinderdorf were not only important partners for group discussions, but also showed convergences and divergences of short-term and long-term relationship processes. The results of the two group discussions with four participants each demonstrate divergent aims and functions concerning the field of pedagogical acting. Those can be divided into supportive relations with very selective contact situations and highly attentive relations with a major influence on the social environment of a person. Independently from the personal involvement, the available time resources and the level of formalization an appreciative, respectful and authentic attitude towards the target group of adolescents is intended. Mutual trust turns out to be a crucial indicator for successful pedagogical relationships. Measures for quality assurance such as documentation, further education and cooperation are essential for socio-pedagogical institutions and for reflecting on one's own pedagogical acting.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
------------------	----

I Beziehung *RAUM* geben (Tanja Felkitsch)

1. Was ist „Beziehung“? – Interdisziplinärer Überblick & verwandte Begrifflichkeiten.....	15
1.1 Bindung	18
1.2 Soziales Netzwerk & soziale Unterstützung	19
2. Die professionelle pädagogische Beziehung & historische Implikationen	26
2.1 Emile – Beziehung zwischen Zögling & ErzieherIn (Jean Jaques Rousseau).....	29
2.2 Der pädagogische Bezug (Hermann Nohl)	30
2.3 Kommunikatives Handeln (Klaus Mollenhauer)	31
2.4 <i>Exkurs:</i> Theoretische Rückständigkeit der pädagogischen Profession	33
3. Merkmale in der Gestaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung	36
3.1 Strukturelle, situative & formale Rahmenbedingungen	39
3.2 Personale Anforderungen & Kompetenzen.....	46
3.2.1 Kompetenzmodelle	47
3.2.2 Beziehungsrelevante Kompetenzen	52
3.3 Handlungs- & Prozessmerkmale	55
3.3.1 Vertrauen	55
3.3.2 Nähe und Distanz	60
3.3.3 Handlungsprinzipien	62
4. Zwei ausgewählte Rahmenkonzepte für die Beziehungsarbeit.....	69
4.1 Lebensweltorientierung	69
4.1.1 Die Entwicklung des Konzepts der Lebensweltorientierung.....	70

4.1.2	Lebensweltorientierung & der Handlungsraum Jugend	73
4.1.3	Beziehung & Lebensweltorientierung	77
4.2	Sozialraumorientierung	78
4.2.1	Die Entwicklung des Konzepts der Sozialraumorientierung	81
4.2.2	Sozialraumorientierung & der Handlungsraum Jugend	83
4.2.3	Beziehung & Sozialraumorientierung	85

II Beziehung *ZEIT* geben (Valentina Blindhofer)

5. Exkurs – Lebensphase Jugend	92
5.1 Bedürfnistheorien	93
5.2 Entwicklungsaufgaben	97
5.3 Der pädagogische Beitrag	99
6. Handlungsfelder & Handlungstypen	101
7. Beratung als kurzfristiges Beziehungsmodell.....	105
7.1 Was ist Beratung?.....	105
7.1.1 Lebensweltorientierte sozialpädagogische Beratung	109
7.1.2 Ressourcenorientierte Beratung	114
7.2 Der Beziehungsprozess in der Beratung	115
7.2.1 Beziehungsaufbau	116
7.2.2 Festigung der Beziehung	120
7.2.3 Beziehungsende & Diskrepanzen	125
8. Sozialpädagogische Einrichtungen (Wohngemeinschaften) als langfristiges Beziehungsmodell	129
8.1 Was bedeutet Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Einrichtung?.....	130
8.1.1 Gefährdungsabklärung	132
8.1.2 Sozialpädagogische Einrichtungen	133

8.2	Der Beziehungsprozess in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft	134
8.2.1	Beziehungsaufbau	135
8.2.2	Festigung der Beziehung	139
8.2.3	Beziehungsende & Diskrepanzen	144

III Beziehung *QUALITÄT* geben (Valentina Blindhofer)

9.	Was bedeutet Qualitätssicherung?	153
10.	Das Zusammenspiel von Qualität & Beziehung.....	155
10.1	Kooperation.....	156
10.2	Reflexion.....	157
10.3	Dokumentation.....	158
10.4	Supervision.....	160
10.5	Evaluation.....	161

IV *EMPIRIE* (Valentina Blindhofer/Tanja Felkitsch)

11.	Forschungsfragen & Zielsetzung.....	168
12.	Gruppendiskussion als qualitative Methode & die Strukturlegetechnik	170
13.	Vorbereitung der Gruppendiskussion	173
13.1	Forschungsdesign, Stichprobe & institutionelle Darstellungen	173
13.1.1	SOS-Kinderdorf Schülerwohnen	175
13.1.2	LOGO Jugendmanagement	177
13.2	Leitfaden.....	179
14.	Ablauf & Durchführung der Gruppendiskussionen.....	183

15. Auswertung.....	186
15.1 Transkription & Qualitative Inhaltsanalyse	186
15.2 Darstellung der Strukturlegetechnik.....	189
15.3 Darstellung der Ergebnisse nach dem Codesystem.....	192
15.3.1 SOS-Kinderdorf Schülerwohnen	192
15.3.2 LOGO Jugendmanagement	199
 16. Zusammenfassung der Ergebnisse	 207
 17. Fazit & weiterer Ausblick	 211
 18. Anhang	 213
 Tabellenverzeichnis	 216
Abbildungsverzeichnis	216
Literatur- & Quellenverzeichnis	217

Einleitung

„Tragfähige Beziehungen sind Basis für eine gute Entwicklung“ (Pro Juventute 2016, S.1) – der Leitsatz des diesjährigen Covers des Jahresberichts von Pro Juventute. „Eine vertrauensvolle und professionelle Beziehung“ (vgl. Verein Wiener Jugendzentren 2017, o.S.) – eine fest verankerte Säule im Handlungskonzept des Vereins für Wiener Jugendzentren. „Raum, Zeit und soziale Beziehungen“ (Thiersch 2015, S. 337) – als Dimensionen der Alltäglichkeit enthalten im Konzept zur Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch. „Beziehung, Bildung, Befähigung und Beteiligung“ – Kernprozesse pädagogischen Handelns des SOS-Kinderdorfs (SOS-Kinderdorf 2015, o.S.).

Die professionelle, pädagogische Beziehung wird vielfach aufgegriffen und findet Eingang in institutionelle Konzepte, pädagogische Leitlinien oder dient zur Beschreibung der individuellen Erfahrungswirklichkeit von Individuen. In der pädagogischen Praxis ist der Begriff „Beziehungsarbeit“ zum Schlagwort für die Notwendigkeit interpersonellen Agierens, in Verbindung zum konkreten sozialen Handeln, avanciert. Trotzdem reichen konkrete theoretische Auseinandersetzungen über die pädagogische Beziehung bereits Jahre zurück. Erste Anhaltspunkte lassen sich bei Hermann Nohl und dessen 1933 verfasstem Werk zum pädagogischen Bezug finden. Pädagogische Beziehung bedeutet in diesem Sinne, für das Wohl des Kindes Sorge zu tragen und ist integriert in familiäre Strukturen. Neuere Aufarbeitungen wie etwa durch den Sozialpädagogen Hermann Giesecke (1997) verdeutlichen zwar einen Abriss bisheriger Entwicklungen zur zwischenmenschlichen, pädagogischen Professionalität, eine konkrete Begriffsbestimmung oder eine Aufarbeitung hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten bleiben aber bislang ausständig. Giesecke stellt 2013, in einem Beitrag zu den Grenzen des Erziehens, sogar die Sinnhaftigkeit des Begriffs „pädagogische Beziehung“ in Frage. Der Autor liefert diesbezüglich Hintergründe, warum immanente, real existierende Beziehungen bislang kaum Handlungsmerkmale und mögliche Wirkfaktoren aufweisen. Die pädagogische Beziehung beschreibt ein widersprüchliches, multidimensionales Konstrukt, dessen Definition immer nur einen Entwurf, ein Abbild der Realität darstellt und dahingehend fortlaufend Aktualisierungsprozessen unterworfen ist. Diese dynamischen Momente stehen zudem immer im Konnex zu den Inhalten und Aufgaben pädagogischer Arbeit. Es scheint verführerisch zu sein, dem Versuch entgegen zu treten, den wissenschaftlichen Kern des Konstrukts zu erfassen und das trotz der bestehenden Ambivalenz zwischen Allgegenwärtigkeit und mangelnder

Greifbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit. Diejenigen, die dennoch versuchen, die Praxis theoretisch zu erschließen, dürfen dem Autor zufolge nicht über die „Widerstandsfähigkeit dieses an sich höchst plausiblen Zeitgeistes“ (Giesecke 2013, S. 70) verwundert sein. Das pluralistische Berufsverständnis, die fehlende einheitliche Normativität, die individuellen Voraussetzungen durch handlungsfeldspezifische, methodische und auftragsbezogene Anforderungen stellen nur einen kleinen Auszug dessen dar, warum die Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Prozessen keine Reduktion von Komplexität bedeutet. Ergänzend sind nicht nur das jeweilige Handlungsfeld selbst eine Herausforderung, sondern auch die individuellen Bedürfnisse und die biografischen und sozialen Hintergründe der AdressatInnen. Um dem Anspruch der Wirklichkeit gerecht zu werden, ist demnach eine Differenzierung nach unterschiedlichen Wirkungsebenen erforderlich (vgl. ebd., S. 67–77). Obgleich sich Giesecke von der Ansicht distanziert, „die“ pädagogische Beziehung erfassen zu können, „(...) muss diese Beziehung daraufhin analysiert werden, was sie eigentlich repräsentieren und zum Ausdruck bringen soll“ (ebd., S. 77).

Dem einhergehend widmet sich die nachfolgende Aufarbeitung weniger der Erstellung eines Konzepts zur Vereinheitlichung, als vielmehr dem Versuch den Handlungsspielräumen der professionellen, pädagogischen Beziehungsarbeit Rechnung zu tragen. Die Handlungsfelder reichen diesbezüglich weit über das Verständnis einer pädagogischen Beziehung im Sinne einer klassischen LehrerInnen-SchülerInnen-Konstellation hinaus und integrieren handlungsfeldspezifische Anforderungen insbesondere im Rahmen des empirischen Forschungsvorhabens. Um die Mehrdimensionalität der pädagogischen Beziehungsarbeit zu berücksichtigen, wurde eine Unterteilung nach vier Abschnitten vorgenommen:

I Beziehung *RAUM* geben

II Beziehung *ZEIT* geben

III Beziehung *QUALITÄT* geben

IV *EMPIRIE*

Beziehung *RAUM* geben bedeutet diesbezüglich weniger, Anknüpfungspunkte durch örtliche Gegebenheiten zu erstellen, sondern versteht sich vielmehr als Möglichkeitsraum für zwischenmenschliche Prozesse. In einer zunächst allgemeinen Definition über „Was ist Beziehung?“, werden interdisziplinäre Zugänge aus der Soziologie und der

Psychologie sowie historische Implikationen für eine allgemeine Definition des Beziehungsbegriffes genutzt und in weiterer Folge eine Abgrenzung zwischen informellen und formellen Unterstützungsleistungen initiiert. Das Hauptaugenmerk liegt indessen auf der metaperspektivisch angelegten Aufarbeitung übergreifender Komponenten für die Beziehungsarbeit. Abschließend konkretisieren theoretische Bezüge (Lebensweltorientierung & Sozialraumorientierung) die Jugend als eigenen Handlungsraum für die Beziehungsgestaltung.

Beziehung *ZEIT* geben erarbeitet die professionelle pädagogische Beziehung nach den zwei Praxisbeispielen, der Beratung und der Fremdunterbringung durch sozialpädagogische Wohngemeinschaften. Kurzfristige und langfristige Beziehungsprozesse in der Arbeit mit Jugendlichen werden einander gegenübergestellt und nach den einzelnen Prozessphasen vom Beziehungsaufbau, über die Festigung der Beziehung, bis hin zum Beziehungsende betrachtet.

Beziehung *QUALITÄT* geben liefert einen Beitrag zum Qualitätsdiskurs in der pädagogischen Arbeit. Hierbei werden Verfahren zur Qualitätssicherung herausgearbeitet und deren Relevanz für den Beziehungsprozess dokumentiert. Die Kooperation, Dokumentation, Reflexion, Supervision und Evaluation finden als einzelne Beiträge im Zusammenspiel von Qualität und Beziehung Eingang in diesen Abschnitt.

Die *EMPIRIE* nutzt die natürliche Eingebundenheit der Menschen in soziale Prozesse und analysiert, mittels der qualitativen Methode der Gruppendiskussion, die Beziehungsarbeit in den zwei Institutionen *LOGO Jugendmanagement* und *SOS-Kinderdorf Schülerwohnen* mit je vier TeilnehmerInnen. Die einzelnen Forschungsschritte von der Rekrutierung der Stichprobe bis hin zur Auswertung werden festgehalten und münden in eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse.

I Beziehung RAUM geben

Tanja Felkitsch

„Räume entstehen erst durch die Interaktion von Menschen und können für diese sehr unterschiedlich gestaltet sein“ (Deinet 2009, S. 54). Die Begegnung mit dem Terminus *RAUM* legt zunächst die Assoziation nahe, die professionelle pädagogische Beziehung im Konnex mit konkreten geografischen Eckpfeilern zu begreifen. Vielmehr jedoch liegt den nachfolgenden Ausführungen die Intention zugrunde, zwischenmenschliche Interaktionen als *Möglichkeitsraum* für pädagogisches Handeln zu wahrzunehmen.

In diesem Sinne werden vorerst interdisziplinäre Zugänge aus der Soziologie und der Psychologie für eine allgemeine Definition des Beziehungsbegriffes genutzt und in weiterer Folge lebensgeschichtlich relevante Beziehungsverhältnisse aufgearbeitet. Die historische Entwicklung der professionellen pädagogischen Beziehung wird durch Beiträge von Jean Jaques Rousseau, Hermann Nohl und Klaus Mollenhauer skizziert. Das Hauptaugenmerk liegt indessen auf der metaperspektivisch angelegten Aufarbeitung übergreifender Komponenten für die Beziehungsarbeit. Ein hierfür eigens eingeführtes Kategorisierungsmodell widmet sich der Ausarbeitung interner und externer Charakteristika im Zuge des pädagogischen Beziehungsprozesses. Während situative, strukturelle und formale Rahmenbedingungen äußere Einflussfaktoren beschreiben, bilden der Vertrauensaufbau und das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz Herausforderungen, die im Innenverhältnis einer Beziehung entstehen. Ergänzend werden Handlungsprinzipien Sozialer Arbeit, sowie personale Anforderungen und Kompetenzen eingeführt. Die abschließende Vorstellung ausgewählter theoretischer Bezüge (Lebensweltorientierung & Sozialraumorientierung) offenbaren sowohl eine konzeptionelle Aufarbeitung, als konkretisieren weiters die Jugend als eigenen Handlungsraum für die Beziehungsgestaltung.

Zusammenfassend soll Raum für die professionelle zwischenmenschliche Begegnung geschaffen werden und sich reflexiv mit der Bedeutung Raum als Ort und gleichsam als Wirkungsfeld interaktiver Prozesse auseinandergesetzt werden.

1. Was ist „Beziehung“? – Interdisziplinärer Überblick & verwandte Begrifflichkeiten

„Alles was wir lernen, erfahren und erleben, vollzieht sich im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Bauer 2013, S. 9). Das einleitende Zitat des Molekularbiologen und Psychotherapeuten Joachim Bauer widmet sich der Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen und deren Einfluss auf genetische Prozesse im Gehirn. Die Omnipräsenz menschlicher Interaktionen wird dabei in allem Erlebten und Erlernten deutlich (vgl. ebd, S. 9f.). „Beziehung“, allgemein charakterisiert als „Verbindung/Kontakt zwischen Einzelnen oder Gruppen“ (Duden 2017, o.S.), gilt als essentielles Element des menschlichen Zusammenlebens. Im Hinblick auf den Verwendungskontext wird der Begriff vorwiegend alltagssprachlich kommuniziert und weniger wissenschaftlich beschrieben. Um einer fundierten Aufarbeitung entgegenzukommen, werden im Folgenden sowohl soziologische, psychologische als auch pädagogische Ansatzpunkte genutzt, um ein möglichst umfassendes Bild des Terminus „Beziehung“ zu ermöglichen. Die interdisziplinäre Betrachtungsweise ermöglicht zum einen den historischen Verlauf wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der zwischenmenschlichen Interaktion zu skizzieren, zum anderen wird die Grundlage für eine Abgrenzung zu verwandten Begrifflichkeiten geschaffen.

Max Weber befasst sich als Vorreiter mit dem Beziehungsbegriff aus *soziologischer Perspektive* und definiert diesen als Grundkategorie sozialen Handelns. Zwei Jahre nach dessen Tod im Jahre 1920 erscheint die Erstauflage seines Werkes „Soziologische Grundbegriffe“ (1922), welche die soziale Beziehung als „aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sichverhalten mehrerer“ (Weber 1922/1984, S. 47) beschreibt. Diese kann divergente Inhalte annehmen und von unterschiedlicher Dauer sein. Im Vordergrund stehen diesbezüglich das konkrete Handeln und die subjektiven Beweggründe für soziales Agieren. „Sozial“ bedeutet an dieser Stelle nicht, dass von einer grundlegend positiven Beziehung die Rede ist, sondern ist dem Sozialisationsgedanken zufolge als „gesellschaftlich“ zu interpretieren. Dieser Aspekt verdeutlicht sich in der von Weber vorgenommenen Unterteilung von Beziehungshintergründen. Der Autor differenziert in traditionale (Familienbeziehungen), affektuelle (Gefühlsbeziehungen), wertrationale (Glaubensgemeinschaften) und zweckrationale (ökonomische Verbände) Beziehungen (vgl. ebd., S. 47ff., S. 74). Während Weber den Begriff kategorial behaftet, befasst sich

der Soziologe und Sozialpsychologe George Herbert Mead (1968) mit der Ergründung menschlichen Sprach-, Handlungs- und Reflexionsvermögen im Rahmen der zwischenmenschlichen Interaktion. Die Intention beruht auf der Frage, inwiefern Menschen „in der Lage sind, mit ihrem Verhalten einen subjektiven Sinn zu verknüpfen, diesen Sinn durch den Gebrauch sprachlicher Symbole einander mitzuteilen und individuelles wie kooperatives Verhalten auf rationale Weise zu koordinieren“ (Schneider 2008, S. 228). Diese *interaktionistische Sichtweise* lässt sich auch bei den Soziologen Erving Goffman (1971) und Lothar Krappmann (1971) wiederfinden. Goffman widmet sich der Allgegenwärtigkeit menschlicher Begegnungen im sozialen Leben und den Strategien menschlichen Verhaltens innerhalb dieser Interaktionen. Bewusst oder unbewusst wird im Zuge einer Interaktion ein bestimmtes Verhalten gesetzt, welches wiederum von anderen interpretiert wird. Dieses führt zur Herausbildung eines Images, dem vermittelten Bild des Selbst (vgl. Goffman 1971, S. 10f.). Die Analogie der sozialen Welt als Bühne mit den BewohnerInnen als SchaustellerInnen rückt zum einen die Selbstdarstellung und die damit einhergehenden Handlungsmuster (Rollen) der Menschen in den Vordergrund und lässt zum anderen gemeinsam geteilte Wertvorstellungen und Kontrollinstanzen erkennen (vgl. Dahrendorf 2013, S. VIIIf.). Demnach ist Interaktion der gegenseitige Einfluss auf Handlungen im sozialen Miteinander (vgl. Goffman 2013, S. 18). In Anlehnung an Goffmans interaktionistische Sichtweise menschlicher Beziehungen widmet sich Krappmann der Bedeutung der Identität im Interaktionsprozess. Die InteraktionsteilnehmerInnen stehen vor der Herausforderung gleichsam eigene Erwartungen zu kommunizieren, als zudem auch die oftmals differenten Anforderungen der InteraktionspartnerInnen mit einzubeziehen. Diesbezüglich ist anzumerken, dass der individuelle Aufwand im Rahmen von Interaktionsprozessen als Identität beschrieben werden kann. „Die Identität stellt dar, wie das Individuum im Horizont der Anforderungen der derzeitigen Interaktionspartner[Innen] seine eigenen Erwartungen und Bedürfnisse verstanden wissen will, die von seiner Beteiligung an anderen Interaktionssystemen [...] abhängen“ (Krappmann 1971, S. 207f.).

Abseits soziologischer Betrachtungen – die vorwiegend die Interaktion in den Fokus rücken – zeigen sich in der *Psychologie* Versuche, zwischenmenschliche Beziehungen mittels wissenschaftlichen Untersuchungen zu fundieren. Die Psychologie sieht sich mit

der Herausforderung konfrontiert, dass der Untersuchungsgegenstand keine Einzelperson, sondern Verhaltensabhängigkeiten von Personenpaaren, sogenannten Dyaden, beschreibt. Treten diese in sozialen Kontakt zueinander können, Interaktionsmuster anhand von relativen Häufigkeiten hinsichtlich des Verhaltens und relativen Häufigkeiten der darauffolgenden Reaktionen der BeziehungspartnerInnen operationalisiert werden. Eine Dyade gleichbleibender InteraktionspartnerInnen, die mehrmals in Kontakt zueinander treten, bilden ein konsistentes Interaktionsmuster, welches zur Folge hat, dass das Verhalten in dieser Dyade mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorhersagbar wird. Anders ausgedrückt, die Personen stehen in Beziehung zueinander. Der Zeitfaktor, die Situation, als auch die individuelle Wahrnehmung der eigenen Person, der Bezugsperson und auch der stattfindenden Interaktionsskripten üben Einfluss auf das Interaktionsmuster aus. Die Psychologen Jens Asendorpf und Rainer Banse (2000) beziehen sich auf den von Baldwin (1992) eingeführten Begriff des Beziehungsschemas, der kognitiven Repräsentation des Interaktionsmusters. Die Autoren merken an dieser Stelle jedoch eine beidseitige Wechselwirkung von Interaktionsmustern und Beziehungsschemata, in Abhängigkeit von Interaktionsgeschichte und den Persönlichkeitseigenschaften der interagierenden Personen, an. In einem weiteren Schritt wird sich an eine Klassifikation von Beziehungen herangetastet. Die Autoren proklamieren zunächst die Entstehung von Beziehungen durch sozial verankerte Erwartungen. Diese sogenannten Rollenbeziehungen sind unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen existent. Dieser Aspekt kann durch das Beispiel eines Fußballspiels untermauert werden. Der Stürmer der einen Mannschaft und der Verteidiger der anderen Mannschaft erfüllen ihrerseits bestimmte Rollenerwartungen. Diese wären ebenfalls nach Austausch der Personen vorhanden, da die zu bespielende Position unverändert bleibt. Ähnlich verhält es sich bei reinen Rollenbeziehungen: die Persönlichkeitseigenschaften und die individuellen Hintergründe einer Person haben keinen Einfluss auf die Beziehung. Die Autoren konstatieren jedoch, dass zumeist eine Verbindung von Rollenbeziehungen und persönlichen Beziehungen zu erwarten ist. Primär gestaltet sich hierbei der Zeitfaktor als ausschlaggebendes Kriterium für die Etablierung einer persönlichen Beziehung. „Je länger eine Rollenbeziehung dauert, umso wahrscheinlicher wird es jedoch, daß[ss] ‚mehr‘ daraus wird: Die Bezugspersonen beginnen, auf persönliche Eigenheiten der anderen Person und Ereignisse in ihrer Lebensgeschichte zu reagieren, die nicht durch die Rollen vorgegeben sind“ (Asendorpf/Banse 2000, S. 7). Neben dem Zeitfaktor

und den Persönlichkeitseigenschaften sind es vorwiegend äußere Einflüsse, die auf Beziehungen einwirken (vgl. Asendorpf/ Banse 2000, S. 1–9). Asendorpf und Banse (2000) sehen jedoch nicht nur die Klassifikation nach Rollenbeziehungen und persönlichen Beziehungen als vorrangig, sondern zudem kann beispielsweise nach Faktoren wie genetischer und altersbedingter Ähnlichkeit oder nach Art des vorhandenen Interaktionsmusters differenziert werden. In der Psychologie wiederkehrende Beziehungsmerkmale sind jene, die Ausdruck eines Nähe-Distanzverhältnisses sind. Hierzu zählen etwa Enge, Intimität, Liebe, Sexualität, Unterstützung und Bindung (vgl. ebd., S. 20–28).

1.1 Bindung

Das *frühkindliche Bindungsverhalten* kann als erstes relevantes zwischenmenschliches Näheverhältnis postuliert werden. Ausgehend von den Studien des Verhaltensforschers Konrad Lorenz zum Instinktverhalten bei Graugänsen entwickelte der Brite John Bowlby in den 1950er Jahren die Bindungstheorie. Bindung bedeutet für den Psychiater und Psychoanalytiker das Bedürfnis von Kindern nach emotionaler Nähe, Schutz und Geborgenheit (vgl. Bowlby 2008, S. 21f.). Auch Asendorpf und Banse setzen sich in ihren Untersuchungen mit Bindung als operationalisierbarem Merkmal auseinander. Die Autoren postulieren an dieser Stelle ein „asymmetrisches Konzept“ (Asendorpf/Banse 2000, S. 25) von Seiten der Kinder. Demnach dienen die Eltern als Ankerpunkt für Sicherheit, währenddessen die Kinder diesen Schutz ersuchen (vgl. ebd., S. 25). Während Bindung das Streben nach menschlichem Kontakt zum Ausdruck bringt und sich dauerhaft nur auf wenige Personen konzentriert, kann hingegen Bindungsverhalten, in Form von konkreten Verhaltensweisen, weitaus mehr Menschen entgegengebracht werden (vgl. Bowlby 2008, S. 21). Im Fokus steht hierbei vor allem das Bindungsverhalten während der ersten Lebensjahre, welches primär auf die Eltern-Kind-Beziehung gerichtet ist. Bereits mit der Geburt offenbaren sich erste Verhaltensreaktionen, die dem Bindungsverhalten zuzuschreiben sind. Diese äußern sich in kindlichem Weinen und später in mimischen Gesten, wie dem Lächeln. Die Verhaltensreaktionen der Bezugsperson (zumeist der Mutter), die sich überwiegend in Zuwendung äußern, bestärken das Kind zum einen in der Ausbildung einer sicheren Bindung, zum anderen internalisieren sie das Bild der Pflegeperson. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Kinder zwischen dem siebten und zwölften Lebensmonat

ablehnend gegenüber außenstehenden Personen reagieren. Es ist zudem davon auszugehen, dass das Bindungsverhalten in Verbindung mit dem Zentralnervensystem steht, d.h. körperliche Reaktionen nach sich zieht. „Ähnlich wie bei der physiologischen Homöostase steuert demnach der für das Bindungsverhalten zuständige Regelkreis [...] die individuelle Nähe bzw. Distanz zur jeweiligen Bindungsfigur und stellt eine Art Umwelt-Homöostase her“ (Bowlby 2008, S. 100).

Bowlby unterscheidet zwischen sicherer, unsicher-ambivalenter und unsicher-vermeidender Bindung. Sichere Bindung bedeutet, die Kinder sind sich dem Rückhalt ihrer Bindungsperson gewiss und neigen ab einem Alter von zweieinhalb Jahren bereits dazu, selbstständig Dinge zu erkunden. Dieser Explorationsdrang ist bei Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindung weniger gegeben. Daher tendieren diese Kinder dazu, Trennungsängste zu lancieren und ihre Bezugspersonen bei bevorstehender Separation regelrecht zu umklammern. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung haben von ihren Eltern Ablehnung erfahren, sind zumeist distanziert und agieren ablehnend gegenüber Hilfe. Zudem merkt der Autor an, dass eine sichere Bindung als Indikator für die Herausbildung einer stabilen psychischen Persönlichkeit steht (vgl. ebd., S. 98–105). Asendorpf et al. nutzen zudem die Bindungsstile zur Einführung einer Sicherheitsskala, die abseits der Eltern-Kind-Beziehung zwischenmenschliche Interaktionen im Erwachsenenalter beschreibt. Durch ein skaliertes Selbsteinschätzungsverfahren wird die sichere bzw. unsichere Bindung zu einer anderen Person erfasst. Obgleich Bindung Informationen über das Verhältnis einer Beziehung liefert, so fehlt es dem Begriff jedoch an Reichweite, um die wachsenden menschlichen Interaktionen fernab der Lebensphase Kindheit vollends zu erläutern (vgl. Asendorpf/ Banse 2000, S. 25f.).

1.2 Soziales Netzwerk & soziale Unterstützung

Der englische Anthropologe John Barnes setzte sich 1954 mit der Suche einer geeigneten Begrifflichkeit auseinander, welche die Gesamtheit menschlicher Beziehungssysteme auszudrücken vermag. Der Erzählung nach fielen ihm im Rahmen seiner Beobachtung vorherrschender Interaktionen in einem norwegischen Fischerdorf die Fischernetze im Hafen auf. Dahingehend entwickelte er die Analogie, menschliche Beziehungen seien ähnlich den geknüpften Fischernetzen zu verstehen (vgl. Straus 2010, S. 527). „The image I have is a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are

people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other” (Barnes 1954, S. 40). Barnes gilt damit als einer der Pioniere der Netzwerkforschung und ihm ist die Etablierung des Begriffes „*soziales Netzwerk*“ zu verdanken. In den Sozialwissenschaften beschreiben Netzwerke ein Geflecht aus persönlichen, sowie sozialen Beziehungen. Das heißt, je nach Betrachtungswinkel sind Beziehungen zu Freunden, Familie, PartnerInnen etc. oder die Erfassung von einzelnen Systemen, beispielsweise Gruppen, Nachbarschaften oder Regionen, von Interesse. Soziale Netzwerke ermöglichen durch ihre verbindungsstiftende Funktion sowohl das Erleben und Verhalten einzelner zwischenmenschlicher Interaktionen, als zudem auch die Analyse und Interpretation von größeren sozialen Beziehungsmustern. Frank Nestmann und Karin Wehner (2008) unterscheiden vier grundlegende Merkmale sozialer Netzwerke: Strukturelle Merkmale, Beziehungsmerkmale, Normen und funktionale Merkmale. Strukturelle Merkmale liefern einen Überblick über die Beziehungen eines Netzwerkes, etwa die Größe, Dichte oder Zentralität einer bestimmten Person des Netzwerkes. Weniger das Gesamtgefüge, als die Qualität einzelner Beziehungen sind Kennzeichen von Beziehungsmerkmalen. Hierbei handelt es sich beispielsweise um die Häufigkeit des Kontaktes, die Aussagekraft über eine Beziehung oder um die Gegenseitigkeit einer Interaktion. Kulturelle Faktoren und Werte, aber auch Hintergründe für die Entstehung von Beziehungen (Freiwilligkeit bzw. Zwang) sind hingegen Ausdruck vorhandener Normen. Die zuletzt genannten funktionellen Merkmale geben Auskunft über den Zweck und die Aufgabe einer Beziehung. Sie umfassen Entwicklungs- und Sozialisationsaufgaben, sind geprägt durch Kommunikationsstrukturen und fungieren zumeist im Sinne sozialer Integration, sozialer Regulation/Kontrolle wie auch sozialer Unterstützung (vgl. Nestmann/Wehner 2008, S. 12f.).

Insbesondere die *soziale Unterstützung* (social support) erhielt in den letzten Jahren sozialwissenschaftliche Aufmerksamkeit. Im Fokus steht diesbezüglich die gesundheitsfördernde und -erhaltende Wirkung bei belastenden Lebensereignissen oder Stresssituationen. Als soziale Unterstützung können Mechanismen bezeichnet werden, die wie ein Puffer zwischen Umweltereignissen und der persönlichen Gesundheit bzw. dem Wohlergehen wirken. Nestmann und Wehner sprechen daher von der „Pufferthese“ (ebd., S. 13). Abseits des Aspektes, durch personale Ressourcen krankheitsbegünstigenden Effekten entgegenwirken zu können, weisen die Autoren auf eine situationsunabhängige, positive

Wirkung hin. Anders ausgedrückt, durch soziale Unterstützung kann menschlichen Bedürfnissen nach Wertschätzung, Akzeptanz und Zugehörigkeit nachgekommen werden (vgl. Nestmann/Wehner 2010, S. 11–14). Dieser „Haupteffekt“ (ebd., S. 13) oder „Direkteffekt“ (Diewald/Sattler 2010, S. 694) lässt sich zudem in den Ausführungen von Martin Diewald und Sebastian Sattler (2010) wiederfinden. Ergänzend wird die präventive Funktion menschlicher Unterstützungsleistungen, welche „von vorneherein das Auftreten von Stressoren unterbindet oder ihr Ausmaß reduziert“ (ebd., S. 694), postuliert (vgl. ebd., S. 694f.). Diewald und Sattler betonen in ihren Ausführungen zwar mit den bisherigen Ausführungen einhergehend, dass soziale Unterstützung in zwischenmenschlichen Beziehungen stattfindet, verwehren sich aber der Annahme, die beiden Termini – soziales Netzwerk und soziale Unterstützung – einander gleichzusetzen oder voneinander abzuleiten. Vielmehr beschreibt ersteres für die Autoren den Rahmen und die Formalien einer Beziehung, während sich hingegen zweiteres dem Inhalt und der Qualität einer Interaktion verschreibt (vgl. ebd., S. 689f.).

Die sozialen Netzwerke und ihre Funktionen und Unterstützungsleistungen sind über die Lebensspanne hinweg sowohl Veränderungen, als gleichsam gewissen Beziehungskontinuitäten unterworfen. Nestmann und Wehner verdeutlichen diese Veränderung trotz einer gewissen Beständigkeit anhand des von Tony Antonuccis eingeführten „Convoy – Model“ (Antonucci 1985, S. 21). „The convoy model of social support is designed to provide a broad perspective on the determinantes and outcomes of social support as well an understanding of the structure and function of support over life course“ (ebd., S. 24f.). Das Modell widmet sich den Einflüssen früher interpersoneller Kontakte auf spätere Netzwerkstrukturen. Dem Namen einhergehend können die sozialen Netzwerke einer Person über die Lebensspanne hinweg mit einem umherfahrenden Untersatz verglichen werden. Während zunächst bei Lebenseintritt nur wenige Personen Teil des Konvois sind, vergrößert sich dieser mit dem Eintritt in das Jugendalter. Antonucci (1985) geht dahingehend mit Bowlbys Annahmen konform, frühe Bindungsprozesse seien signifikant für Beziehungen über den biografischen Verlauf hinweg. Bedeutungsvolle, stabile Beziehungen verdeutlichen konstante Faktoren innerhalb eines Netzwerkes. Diese agieren wie ein Schutzschild während der Interaktion mit der Außenwelt. Neben dieser Basis ist sozialen Netzwerken weiters eine gewisse Dynamik eigen. Dieser Aspekt kommt beispielsweise

bei Todesfällen oder durch die Geburt eigener Kinder zum Tragen. Zudem können sich die Funktionen und Wertigkeiten von Beziehungen verändern. Erneut kann die Eltern-Kind-Beziehung als Beispiel herangezogen werden. Während die elterliche Beziehung zunächst durch Akte der Versorgung geprägt ist, steht mit fortschreitendem Alter eher die Erziehung und Begleitung im Vordergrund. Im Jugendalter kommen insbesondere Gleichaltrigenkontakte, erste GeschlechtspartnerInnen sowie neue Kontakte etwa durch die Institution Schule, hinzu. Schulfreunde etwa spielen eine essentielle Rolle für die frühen Jahre, können aber über die Lebenszeit wegfallen. Mit dem Erwachsenenalter stabilisieren sich allmählich die sozialen Beziehungen, dennoch kann mit Ende der Erwerbstätigkeit ein Einbruch an Kontakten vermerkt werden. Trotz Wandel und Veränderung ist der Mensch eingebettet in eine gewisse Netzwerkstruktur, die sich durch Integrationsprozesse und unterstützende Maßnahmen präsentiert (vgl. Antonucci 1985, S. 21–26).

Soziale Netzwerke können demnach sowohl Kontinuitäts-, als auch Diskontinuitätsprozessen unterworfen sein. Nestmann und Wehner beschreiben die Bedeutung von Beziehungen über den Lebenslauf hinweg folgendermaßen:

„Einige bleiben lange dabei, andere fluktuieren schneller, neue kommen hinzu, alte scheiden aus. Sie geben unserer persönlichen Karawane (wie wir selbst) Richtung, Form, Zusammenhalt und Integration, Begleitung und Flankenschutz. Wir entwickeln und entfalten uns in diesen persönlichen sozialen Netzwerken mit allen unseren Potenzialen und Schwächen und die sozialen Netzwerke entwickeln und entfalten sich durch unsere Netzwerkorientierung und Netzwerkaktivitäten“ (Nestmann/Wehner 2008, S. 20).

Das heißt, Beziehungen können sich in ihrer Art und Weise, in ihrer Relevanz und ihrem Ausmaß unterscheiden. Unabhängig davon, ob der Mensch das Netzwerk beeinflusst oder umgekehrt, bleibt aber ein gewisses Repertoire an Supportleistungen vorhanden. In der Literatur lassen sich hinsichtlich der Unterstützungsleistungen divergente Kategorisierungsversuche wiederfinden.

Asendorpf und Banse (2000) verzeichnen sowohl emotionale (z.B. Mitgefühl verkörpern), instrumentelle (z.B. Geld geben) als auch informationelle (z.B. mit Tipps zur Seite stehen) Komponenten (vgl. Asendorpf/Banse 2000, S. 27) sozialer Unterstützung. Nestmann und Wehner (2008) orientieren sich an den Ausführungen von James S. House, welcher bereits 1981 eine ähnliche Typologisierung wählte, jedoch zusätzlich die interpretativ-deutende Unterstützung einführte. Diese forciert die Bewertung und Interpretation vorhandener Ressourcen (vgl. House 1981 zit. n. Nestmann/Wehner 2008, S. 20). Bei Diwald und Sattler (2010) findet sich hingegen eine sehr umfassende Gliederung,

die sich in konkrete Interaktionen und der Vermittlung in Kognitionen und Emotionen nuanciert. Die Interaktionen stellen beobachtbare Unterstützungsleistungen wie etwa Rat-schläge, Informationen, Pflege, Arbeitshilfen etc. in den Vordergrund. Unter Kognitionen werden hingegen Verhaltensweisen wie der Erwerb von Kompetenzen, die Adaption von Verhaltensmodellen, die Vermittlung von Wertschätzung oder das Gefühl von Verbundenheit verstanden. Der zuletzt genannte Aspekt der Vermittlung von Emotionen kann etwa durch Geborgenheit oder Liebe unterstützend wirken (vgl. Diwald/Sattler 2010, S. 691f.).

Einen weiteren Zugang, welcher Unterstützung nicht als Ausdruck bestimmten Verhaltens zu operationalisieren versucht, sondern diesen anhand von Personen verkörpert sieht, wählt der Sozialpädagoge und Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler Klaus Hurrelmann (2010). Der Autor anerkennt zwar die Dimensionen sozialer Unterstützung – emotional, beratend, informativ und finanziell – wählt jedoch eine Differenzierung nach den sozialen Ressourcen im Lebenszyklus und benennt diese als informelle und formelle Unterstützersysteme. *Informelle Unterstützersysteme* sind die Familie, Verwandte, Nachbarschaft und Peer-Kontakte (Beziehungen zu Gleichaltrigen). Trotz den heute vorherrschenden heterogenen Familienmodellen liegt der familiäre Auftrag immer noch darin, den Bedürfnissen nach „Liebe, Nähe, Emotionalität, Entspannung und Rückzug“ (Hurrelmann 2010, S. 200) entgegenzukommen. Als Basis dafür wird beiderseits, von Eltern und den Kindern, ein partnerschaftliches Verhältnis forciert, welches dem Erfahrungsaustausch und der Persönlichkeit des Kindes eine hohe Priorität einzuräumen versucht (vgl. ebd., S. 200). Entsprechend belegen aktuelle Jugendstudien die immanente Bedeutung der Familie, insbesondere jene der Eltern. Die 17. Shell Jugendstudie (2015) konstatiert, dass mehr als 90 Prozent der befragten Jugendlichen angaben, in einem guten Verhältnis zu ihren Eltern zu stehen. Sie empfinden diese als Unterstützung und als wichtige Ressource für das Erwachsenwerden. 75 Prozent würden sogar die Erziehungsmethoden der Eltern für ihre eigenen Kinder einsetzen (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015, S. 15).

Dennoch nimmt mit dem Eintritt in das Schulalter die Zeit außerhalb der Familie zu und das soziale Netzwerk öffnet sich für MitschülerInnen, Gleichaltrige aus Freizeiteinrichtungen und später weiters den ersten berufsbezogenen Kontakten. Das heißt, während die Familie bereits seit der Kindheit den Jugendlichen als primäre Sozialisationsinstanz

zur Seite steht, nehmen altershomogene Gruppierungen insbesondere in der Lebensphase Jugend einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Hurrelmann 2010, S. 199). Mit der Peerkultur steht den Jugendlichen eine Ressource zur Lebensbewältigung zur Verfügung, die zum einen als Unterstützung im Rahmen des Abnabelungsprozesses vom Elternhaus dient, zum anderen den deutlich hierarchisch organisierten Lebensweltbereichen, wie Familie oder Schule, entgegensteht (vgl. Böhnisch 2017, S. 135ff.). Während Jugendliche zumeist durch Werte und Normen des Elternhauses geprägt werden, nutzt die Gleichaltrigenkultur den Alltag und die Freizeitaktivitäten als Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Hurrelmann 2010, S. 200). Der Sozialwissenschaftler Lothar Böhnisch konstatiert ergänzend, dass das Cliquesverhalten zumeist die Aneignung von eigenen Jugendräumen und die Durchführung von Gruppeninteraktionen in der Freizeit beinhaltet. Obgleich Unterstützersysteme außerhalb der Familie gesucht werden, zeigt sich laut Böhnisch sehr wohl, dass kulturelle und soziale Einstellungen des Elternhauses übernommen werden können (vgl. Böhnisch 2017, S.137).

Das Kontaktspektrum der Jugend reicht über die informelle Unterstützung, ohne professionellen Hintergrund, hinaus. Diese *formellen Unterstützersysteme* intervenieren vorwiegend in Bereichen der Ausbildung, Jugendhilfe, sowie in medizinischen bzw. psychologischen Arbeitsfeldern (vgl. Hurrelmann 2010, S. 197). Anders ausgedrückt, mittels gezielter Intervention wird versucht, ein Unterstützersystem aufzubauen, welches über die Hilfe von Laien hinausgeht. Formelle Unterstützung steht zumeist in Verbindung mit vorherrschenden Organisationen oder Institutionen, dennoch wird eine Verflechtung mit informellen Unterstützersystemen angestrebt. Die Intention liegt darin, ergänzende Unterstützungsleistungen zu den informellen Beziehungen anzubieten (vgl. ebd., S. 197, S. 201).

Die pädagogische Beziehung kann als eine Art Hilfebeziehung verstanden werden, deren Unterstützungsleistungen sich nach den Lebenswelten und Bewältigungsaufgaben ihrer AdressatInnen richtet. Der Unterstützung von Beziehungen im pädagogischen Bereich wird im weiteren Verlauf Priorität eingeräumt. Den bisherigen Ausführungen entnehmend lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass ein kurzer Einblick in die interdisziplinären Zugänge des Terminus Beziehung gegeben worden ist. Hinsichtlich der soziologischen Perspektive konnte eine interaktionistische Herangehensweise vermerkt

werden, während in der Psychologie vorwiegend die Messbarkeit und die Klassifikation von Beziehung eine Rolle spielt. Für weitere Informationen kann auf Cornelia Schäfers (2010) Buch „Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit“ verwiesen werden. Dem Beziehungsbegriff einhergehend fand zudem eine vertiefende Auseinandersetzung mit den verwandten Begrifflichkeiten Bindung, soziales Netzwerk und soziale Unterstützung statt. Die abschließenden Ausführungen über die informellen und formellen Unterstützungssysteme ermöglichen eine Überleitung für das kommende Kapitel, welches die professionelle pädagogische Beziehung ins Zentrum des Interesses rückt. Diesbezüglich werden vorerst Einblicke über geschichtlich Implikationen der pädagogischen Beziehung erörtert und im späteren Verlauf relevante Charakteristika pädagogischen Handelns in den Vordergrund gestellt.

2. Die professionelle pädagogische Beziehung & historische Implikationen

„Was bedeute ich Dir? Bin ich Dir als Individuum wichtig oder nur als ‚Adressat[In]‘, ‚Klient[In]‘ oder ‚Nutzer[In]‘ einer Dienstleistung?“ (Heiner 2010, S. 130). Fragen, die sich – jenseits von Aufgaben, Maßnahmen oder Zielsetzungen des sozialen Handelns – dem Zwischenmenschlichen, der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn, verschreiben. An dieser Stelle wird nun Raum für die Aufarbeitung der professionellen pädagogischen Beziehung geschaffen und verschiedene Interpretationen genutzt, um ein möglichst umfassendes Begriffsverständnis zu erlangen.

Pädagogisches Handeln beschreibt zwischenmenschliche Prozesse, welche ein zielorientiertes Agieren anhand des Gegenübers manifestieren. Die Grundformen pädagogischen Handelns – Unterrichten, Informieren, Beraten, Animieren und Arrangieren – verkörpern zwar Situationen mit eigenen Handlungsspielräumen, diese konkretisieren sich jedoch erst in der wechselseitigen Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und dem/r AdressatIn pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke 2015, S. 20f.). Der Sozialpädagoge Hermann Giesecke schildert es mit folgenden Worten: „Kernstück der sozialen Dimension des pädagogischen Handelns ist die pädagogische Beziehung, weil und insofern sich dieses Handeln in Face-to-face Situationen realisiert“ (ebd., S. 144). Während sich Giesecke in seinen Ausführungen vorwiegend der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung widmet, liefern Schröder und Bimschas (2003) Erkenntnisse aus der Jugendarbeit. In ihrer 2003 entstandenen Forschungsarbeit sehen die Autoren die pädagogische Beziehung als Bedingung für soziales Handeln. „Unter Beziehungsarbeit versteht man in der Praxis all jene Aktivitäten und Bemühungen, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines personalen Kontaktes eingebracht werden“ (Schröder 2013, S. 427). In Anlehnung an das Zitat wird Beziehungsarbeit zwar als Voraussetzung für soziales Handeln wahrgenommen, jedoch lässt sich diese – aufgrund divergenter Beziehungsverläufe – nur schwer konkretisieren. Daher gilt es Beziehungen auch immer in Konnex von Tätigkeiten und Inhalten (theoretischen Bezügen) zu begreifen (vgl. Bimschas/Schröder 2003, S. 9ff.).

Die Soziologen Michael Bommers und Albert Scherr (2012) hingegen wählen für ihre Definition einer pädagogischen Beziehung, zwar einen eher soziologisch orientierten Bezugsrahmen, halten jedoch fest, dass soziales Agieren in Interaktionen eine Form des Helfens beinhaltet und diese zur Herstellung einer adäquaten Leistung genutzt wird. Die

Leistung pädagogischer Arbeit kommt nicht durch die Übermittlung von Informationen oder anderer Handlungsformen zum Ausdruck, sondern durch die Interaktion bzw. Kommunikation mit dem/der AdressatIn. Das heißt, Beziehungsarbeit kann als „unerlässliche Kommunikationsform“ (Bommes/Scherr 2012, S. 264) über den Interaktionsprozess hinweg verstanden werden. Wenn die Beziehung als Leistung verstanden wird, muss ein dementsprechendes Beziehungsverhältnis zwischen den Interagierenden vorhanden sein. Die Autoren sprechen sich gegen die Annahme aus, dass die Beziehung nur auf den/die AdressatIn einwirkt, sondern sehen dieses in wechselseitiger Abhängigkeit – KoproduzentInnenstatus – zueinander (vgl. ebd., S. 263f.).

Der Begriff des/der „KoproduzentIn“ entstand ausgehend von dem in den 1990er Jahren entwickelten Steuerungsmodell der öffentlichen Sozialverwaltung auf Basis von betriebswirtschaftlichen Kriterien. Dies hinterließ nicht nur begriffliche Änderungen (beispielsweise wurde der/die KlientIn zum/zur KundIn), sondern ließ die Soziale Arbeit zur Dienstleistung avancieren. Die hierbei entstandene Problematik lässt sich anhand eines simplen Beispiels erläutern, etwa mit der Herstellung eines Autos. In der Automobilherstellung ist nach der Fertigstellung ein materielles Endprodukt vorhanden, welches nach den einzelnen Produktionsschritten zunächst gelagert und in späterer Folge veräußert werden kann. Das Endprodukt pädagogischen Agierens ist hingegen weder von materieller Natur noch vorproduzierbar oder lagerfähig. Vielmehr wird die Leistung im direkten Kontakt zum/zur AdressatIn hergestellt. Dieser Prozess, der Herstellung einer Beziehung, in der zeitgleich produziert und konsumiert wird, wird als „*uno actu*“-Prozess bezeichnet. „Das gewünschte Ergebnis erfordert also immer die Mitwirkung der Adressatinnen, mehr noch: Es ist ein gemeinsames ‚Produkt‘, das Ergebnis einer Koproduktion“ (Ortmann 1996, S.63 zit. n. v. Spiegel 2013, S. 34). Einhergehend beschreibt der Sozialpädagoge Michael Galuske ein Ko-Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem/der AdressatIn pädagogischer Arbeit und der darin agierenden Fachkraft. Hinsichtlich der Endleistung Sozialer Arbeit handelt es sich weniger um ein materielles Produkt, als um eine personenbezogene Dienstleistung. Ohne persönlichen Kontakt, das heißt ohne die Partizipation des/ der AdressatIn und dem Respekt vor divergenten Lebensentwürfen von Seiten der pädagogischen Fachkraft, kann keine Kooperation zwischen den Beteiligten entstehen (vgl. Galuske 2013, S. 49ff.). „Zunächst einmal meint Co-Produzent[Innen]status

nichts anderes, als das personenbezogene Hilfe, Unterstützung und Intervention nur funktioniert, wenn der [/die] Klient[In] sich an der ‚Produktion‘ des Gutes beteiligt“ (Galuske 2013, S. 50).

Ferner vermerkt Giesecke den Moment zwischenmenschlichen Interagierens als wechselseitigen Austausch an Erfahrungen. Die beidseitige Anerkennung bisheriger Lebenserfahrungen ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe. „Die Ausgangsdefinition [...] bestimmt die Partner[Innen] nicht als Objekt pädagogischer Bemühungen, sondern als Subjekt ihres Lebens, ihrer Bildung und ihrer Persönlichkeitsentfaltung“ (Giesecke 2015, S. 29). In diesem respektvollen, partnerschaftlichen Umgang miteinander sieht der Autor die Entstehung eines Beziehungsverhältnisses begründet (vgl. ebd., S. 111f.). In einer Partnerschaft steht nicht unmittelbar die emotionale Nähe an vorderster Front, sondern vielmehr eine Begegnung auf Augenhöhe, die unabhängig des Alters der Interagierenden Respekt und Gefühle der Wertschätzung beinhalten kann. „Partnerschaft unterstellt die Gleichwertigkeit – nicht unbedingt die Gleichrangigkeit – der Beteiligten“ (ebd., S.111). Zudem verfolgen Partnerschaften zumeist ein gemeinsames Ziel, welches Eingriffe nur in bestimmte Lebensbereiche integriert. Ebenso sind pädagogische Beziehungen nicht totalitär zu begreifen (vgl. ebd., S. 110f.).

Die Ausführungen verdeutlichen die Allgegenwärtigkeit – die Omnipräsenz – von Beziehungsprozessen in der pädagogischen Arbeit. Die professionelle pädagogische Beziehung nach dem heutigen Berufsverständnis – einer zwischenmenschlichen Interaktion zwischen Fachkraft und AdressatIn pädagogischer Arbeit – war historisch gesehen jedoch nicht von Grund auf vorhanden. Zwar sind öffentliche, formelle Beziehungen kulturell und geschichtlich bereits lange Zeit verankert, dennoch zeigt sich erst seit der Aufklärung eine Auseinandersetzung mit der Thematik, welche Wirkung Menschen durch die gegenseitige Interaktion aufeinander haben. Insbesondere methodische Maßnahmen der Erziehung und des Unterrichts werden unter dem Mantel unmittelbarer Formung und persönlicher Vermittlung erdacht (vgl. Giesecke 1997, S. 15ff.). „Das Nachdenken über die Art und Weise dieser eigentümlichen Beziehung zwischen Menschen ist also kein Randthema, sondern führt mitten in die Substanz des Pädagogischen“ (ebd., S. 16). Ausgehend von den Ausführungen Jean Jaques Rousseau und seinem Verständnis eines veränderten Kindheitsbegriffes, über Herman Nohls pädagogischen Bezug, der bis heute

Eingang in konzeptionelle Aufarbeitungen der pädagogischen Beziehung findet bis hin zu Klaus Mollenhauer, welcher die Kommunikation als Basis für interaktionistische Prozesse begreift, werden im Folgenden geschichtliche Implikationen genutzt um die Entwicklung der pädagogischen Beziehung zu skizzieren.

2.1 Emile – Beziehung zwischen Zögling & ErzieherIn (Jean Jaques Rousseau)

Erste Anhaltspunkte eines veränderten Verständnisses der pädagogischen Beziehung offenbaren sich in den Werken Jean Jaques Rousseaus (1712 – 1778). In seinem Werk „Emile“ beschreibt der Autor seine Tätigkeit als Hauslehrers eines wohlhabenden Jungen. Diesbezüglich spricht sich Rousseau für eine eigenständige Lebensphase der Kindheit aus. „Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge; die Kindheit hat den ihren in der Ordnung des menschlichen Lebens. So muss der Mensch im Menschen, das Kind im Kinde betrachtet werden“ (Rousseau 1963, S. 186). Zudem lässt er dem/der ErzieherIn eine veränderte Rolle zukommen. Hinausgetreten aus dem Schatten der Eltern zeichnet sich der/die ErzieherIn durch seine/ihre berufliche Kompetenz aus, welche das Kind losgelöst von sozialen Gegebenheiten begreifen lässt. Dieses reformatorische Beziehungsverhältnis beinhaltet, dass Kindheit im Prozess des Erwachsenwerdens einer pädagogischen Instanz bedarf. Der/Die PädagogIn tritt dieser Auffassung zufolge zwischen das Kind und die Eltern, ohne jedoch beide voneinander zu isolieren. Zudem wird die pädagogische Professionalität nicht über die Einführung von Regelungen und Bestimmungen definiert, noch das Kind in seinem Verhalten gemaßregelt, vielmehr wird ein Lernen aus eigener Erfahrung suggeriert. Für die Erfahrungsentfaltung wird für das Kind eine eigene, von sozialen Einflüssen isolierte, Welt erschaffen, durch die in einem Folgeschritt Wissen vermittelt werden kann. Kritisch kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass die heutige Kindheit faktisch nicht mehr ohne gesellschaftliche Einflüsse verläuft. Bedenklich bleibt zudem der massive Einfluss der pädagogischen Fachkraft als einzig externe Instanz. Was von dem professionellen Beziehungsverständnis Rousseaus aber bestehen bleibt, ist die Kompetenz, sich pädagogischen Methoden zu bedienen, um dadurch dem Kind die Wissensaneignung durch eigene Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Giesecke 1997, S. 28–35).

Durch Rousseau wird die erste pädagogische Beziehung, als Relation zwischen Lehrkraft und SchülerIn offenbart. Eine Weiterentwicklung des Verständnisses professioneller pädagogischer Beziehung für weitere soziale Handlungsfelder blieb jedoch lange Zeit ausständig.

2.2 Der pädagogische Bezug (Hermann Nohl)

Aus dem reformpädagogischen Gedankengut des 19./20. Jahrhunderts trat der Geisteswissenschaftler Hermann Nohl hervor. Mit seinem Werk „der pädagogische Bezug“ (1933) erfolgte eine historisch analysierende Herangehensweise zum veränderten Verständnis des Kinderbildes und dem Jugendbegriff. Ausgehend von den damals stattfindenden Jugendbewegungen, die die Freiheit und Selbstbestimmung der Jugend proklamierten, erörtert Nohl die sowohl positiven, als auch negativen Aspekte jugendlicher Selbsterziehung und Autonomiegedanken. Zwar gilt für den Autor die Förderung der Partizipation der Heranwachsenden, es sei jedoch „ein Irrtum anzunehmen, die Jugend könne allein, losgelöst aus der Beziehung zu anderen Generationen, zu jener sittlichen Autonomie und geistigen Freiheit sich durchringen, wie sie die Vertreter der Jugendkultur im Auge hatten.“ (Giesecke 1997, S. 221). Auch Selbsterziehung bedarf zwischenmenschlicher Auseinandersetzung und Bildung des Erlebens einer Gemeinschaft, die sich in ihrer einfachsten Form als Fachkraft-AdressatInnen-Beziehung ausdrückt. Die Intention im Zuge des Erwachsenwerdens sollte nicht Selbsterziehung statt pädagogischem Bezug lauten, sondern mit Hilfe der Pädagogik kann der Status der Mündigkeit erreicht werden. Die aus dem pädagogischen Verhältnis entstehenden Seiten, jene des/der AdressatIn und jene der pädagogischen Fachkraft, gilt in gleichem Maße zu betrachten. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft liegt diesbezüglich nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern beinhaltet eine Vorbildfunktion, indem sie repräsentieren, was heranwachsenden Menschen möglich ist bzw. von ihnen erreicht werden kann (vgl. Nohl 1933/2002, S. 164–169).

Die Weitergabe von Wissen und Erfahrung ist für Nohl ein im Menschen verankertes Bedürfnis. Beginnend bei der Mutter-Kind-Beziehung bis hin zur erotischen Beziehung erfüllen sie alle ein erzieherisches Moment. Nohl schreibt der pädagogischen Beziehung ein „leidenschaftliches Verhältnis“ (ebd., S. 169) zu. Dieses ist jedoch nicht in sexueller Hinsicht zu interpretieren, sondern beweist, dass das interpersonale Verhältnis über die

bloße Vermittlung von Inhalten und Sachbezügen hinausgeht. Nohl beschreibt es mit folgenden Worten:

„Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet“ (Nohl 1933/2002, S. 171).

Liebe bedeutet sich in das Kind einzufühlen und die individuellen Anlagen, auch individuell zu fördern. Die Wahrung und Förderung der kindlichen Interessen erfordert einerseits das Bemühen um Veränderung und Gestaltung, andererseits aber Zurückhaltung um des Kindes Willen. Nohl führt an dieser Stelle den Begriff des „pädagogischen Taktes“ ein, der das Zusammenspiel von Nähe und Distanz schildert. Die Besonderheit der pädagogischen Beziehung liegt darin, mit Hingabe der menschlichen Verwirklichung entgegenzustreben und innere Anreize zu kreieren, gleichsam aber auch sich als pädagogische Fachkraft bei Entfaltung der menschlichen Eigenkräfte zurückzunehmen zu wissen (vgl. ebd., S. 169–174).

Bestimmt wird die Beziehung zwischen AdressatIn und pädagogischer Fachkraft, die in Nohls Ausführungen als „Bildungs- bzw. Lebensgemeinschaft“ (ebd., S.174) beschrieben wird, durch Gehorsam von Seiten des Heranwachsenden und Autorität aus Sicht des/der PädagogIn. Diese Interpretation von Gehorsam und Autorität setzt kein blindes Vertrauen, noch ein gewaltsames Auftreten voraus, vielmehr liegt darin die Notwendigkeit zur Bereitschaft, aus dem Wissen und den Erkenntnissen eines Erwachsenen zu profitieren (vgl. ebd., S. 174–175).

2.3 Kommunikatives Handeln (Klaus Mollenhauer)

Der deutsche Pädagoge Klaus Mollenhauer widmet sich der Erziehung im Kontext von kommunikativem Handeln, Interaktion und Reproduktion. In Anlehnung an Mead ist den Menschen ein grundlegendes Verständnis für zwischenmenschliche Interaktion eigen. Bestimmte „signifikante Symbole“ (Mead 1968, S. 23 zit. n. Mollenhauer 1972/1982, S. 85), wie die Nutzung der Sprache, haben für die InteraktionspartnerInnen übereinstimmende Bedeutungsinhalte und können dementsprechend interpretiert werden. „Die symbolische Interaktion in diesem Sinne setzt also die Verwendung von Symbolen voraus,

die allgemeine Anerkennung haben, die gleiche Bedeutung für verschiedene Individuen haben und imstande sind, die Allgemeinheit von Beziehungen auszudrücken“ (Mollenhauer 1972/1982, S. 85f.). Im Vordergrund steht nicht nur das bloße Verstehen des Gegenübers, sondern das Erahnen künftiger Interaktionsschritte. Kinder erproben diese Interaktionsmuster zunächst in Rollenspielen mit sich selbst, in weiterer Folge in Gruppenspielen mit anderen. Zudem haben gesellschaftliche Bedingungen, zu denen erzieherische Maßnahmen zählen, Einfluss auf das kindliche Interaktionsverhalten (vgl. ebd., S. 84–89). Die Schwierigkeiten, die in der zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion entstehen können, verdeutlicht Mollenhauer anhand einer ursprünglich aus der Therapie mit Schizophrenen entstandenen Hypothese. Als Beispiel wird die Situation zwischen einer Mutter und ihrem Kind aufgezeigt. Die Mutter verdeutlicht mittels einer sprachlichen Anweisung dem Kind, zu ihr zu kommen, der Tonfall jedoch vermittelt dem Kind, dass die Mutter gar nicht die Nähe des Kindes sucht. Das Kind, welches aufgrund der Bindung zur Mutter zu ihr geht, versucht als Lösung das Thema zu wechseln und lobt den Knopf auf der Jacke der Mutter. Die Situation verdeutlicht, dass immer auf zwei Ebenen kommuniziert wird, auf einer verbalen und einer nonverbalen. Passend an dieser Stelle erscheint Paul Watzlawicks Zitat: „Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man so also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie auch immer man es versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann“ (Watzlawick 1969/2011, S. 58f.). Jedoch werden Inhalte nicht nur auf unterschiedlichen Kanälen transportiert, sie können wie in diesem Fall, zudem divergente, sogar widersprüchliche Aussagekraft nach sich ziehen. Das heißt der Bedeutungsinhalt des verbal Kommunizierten muss nicht mit den nonverbalen Botschaften übereinstimmen. Das Dilemma des Kindes bezeichnet Mollenhauer als „double-blind Interaktionen“ (Mollenhauer 1972/1982, S. 94), zu Deutsch „Beziehungsfalle“ (ebd., S. 94). Unabhängig davon, wie das Kind sich entscheidet, wird das Gefühl der Enttäuschung vorherrschend sein. Ferner offenbaren sich im ErzieherInnenalltag inkongruente Situationen, insbesondere in Momenten, die einer langfristigen Beziehungsgestaltung bedürfen und Ausdruck eines Abhängigkeitsverhältnisses sind. Zur praktischen Untermauerung bezieht sich Mollenhauer auf die Situation in Erziehungsheimen, heute würde eher von Fremdunterbringung innerhalb einer Einrichtung gesprochen werden. Dennoch bleiben die Parallelen präsent: Es wird gleichsam versucht,

eine familiäre Atmosphäre zu gestalten, sowie Regelungen zum offiziellen Umgang beherzigt. Obgleich unabdingbar, werden double-blind Interaktionen erst dann prekär, wenn sie regelmäßig und charakteristisch für eine Beziehung sind. Der Etablierung von nicht zufriedenstellenden Beziehungsmustern kann durch den Rückhalt von Bezugspersonen und -gruppen entgegengewirkt werden. Durch vertraute und solidarische Beziehungen wird dem/r Jugendlichen der notwendige Rückhalt geboten. Die Aufgabe der Pädagogik, gekennzeichnet durch divergente Problemsituationen, ist die „Organisierung oder Umorganisation des Interaktionsfeldes“ (Mollenhauer 1972/1982, S. 96). Diesem ist zumeist kommunikatives Handeln inhärent und das wäre heute im Paradefall eine Therapie. In der Therapie, wie auch im Rahmen von pädagogischen Prozessen gilt es, den/die AdressatIn als KommunikationspartnerIn zu begreifen. Das dafür notwendige Ansetzen an der Praxis bedeutet jedoch nicht eine Vernachlässigung wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Interaktionsmustern, sondern vielmehr aktiv in die Gestaltung und Veränderung einzugreifen (vgl. ebd., S. 93–100).

2.4 Exkurs: Theoretische Rückständigkeit der pädagogischen Profession

Für eine theoretische Aufarbeitung benötigt es laut Giesecke (2013) zunächst einer klaren Definition dessen, was als „professionell“ in der Pädagogik erachtet wird. Während etwa Juristen oder Ärzte – Berufe, die sich ebenfalls durch die Arbeit mit Menschen exponieren – durch fachliches und ethisches Wissen die Kompetenzen ihres Berufsstandes unter Beweis stellen, erweist sich die pädagogische Beziehung als komplex, widersprüchlich und auch mehrdimensional. Giesecke unternimmt daher den Versuch essentielle Beweggründe für die Rückständigkeit einer theoretisch begründeten pädagogischen Profession zu liefern. Der Autor setzt diesbezüglich bei der historischen Entwicklung der pädagogischen Beziehung an und deren mangelnder Differenzierung zwischen familiären und professionellen Beziehungen. Diesbezüglich gerät vor allem die Annahme in Kritik, die Pädagogik müsse einen umfassenden Erziehungsauftrag auf Grundlage eines traditionellen Familienmodells erfüllen. Das heißt, das Kind sollte im Ganzen gefördert werden und die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft familienanaloge Strukturen aufweisen. Obgleich sich bereits im 18. Jahrhundert bei Rousseau ein verändertes Begriffsverständnis der Kindheit offenbart, existiert die Beziehung zwischen Zögling und ErzieherIn im familiären Umfeld. Familiäre Einflüsse sind bei Hermann Nohl bis ins 19. Jahrhundert immanent. Giesecke vermerkt jedoch, diese Annahmen entsprechen nicht mehr der heutigen

Ausdifferenzierung von Familienmodellen, noch können pädagogische Einrichtungen und Angebote einen umfassenden Erziehungsanspruch einlösen (vgl. Giesecke 2015, S. 105ff.). „Deshalb kann das Familienleben nicht professionalisiert, aber umgekehrt die öffentliche pädagogische Professionalität auch nicht familienanalog verstanden werden“ (ebd., S.107). Bereits 1997 konstatierte der Autor, dass die Eltern-Kind-Beziehung weder mit der pädagogischen Beziehung gleichzusetzen, noch aus dieser hervorgegangen ist. Vielmehr sind pädagogische Berufe in der Entwicklung neben die Erziehung durch die Familie getreten. Der Autor sieht die Familie als alleinige Instanz als nicht mehr ausreichend für die Entwicklung junger Menschen. Es bedarf professioneller pädagogischer Beziehungen, die zumeist aus einem öffentlichen Auftrag heraus resultieren (vgl. Giesecke 1997, S. 248). Neben der Vorbildfunktion familiärer Beziehungen, rückte zunehmend die „Erziehungsgemeinschaft von Unmündigen und Erwachsenen“ (Giesecke 2015, S. 107) ins Zentrum des Interesses. Erneut wurde davon ausgegangen, dass hier die wichtigsten erzieherischen Einflüsse aus der Gemeinschaft selbst entstammen. Doch auch dieses Modell scheint überholt, angesichts der Tatsache, dass beispielweise die Medien wichtige Einflussfaktoren des kindlichen und jugendlichen Experimentierverhaltens geworden sind. Am ehesten wäre dieser Vorschlag auf die heute vorherrschenden Fremdunterbringungsmöglichkeiten für Kinder übertragbar, doch diese werden entlohnt und es bedarf einer adäquaten Ausbildung (vgl. ebd., S. 107).

Die mangelnde Trennung von familiären Beziehungen und jenen in einer Institution ließ laut Giesecke die Idealisierung pädagogischer Persönlichkeiten hervortreten, die weniger monetäre Beweggründe für die Wahl des pädagogischen Berufsstandes forcierten, als beispielweise das kindliche Wohlergehen (vgl. ebd., S. 108). Gründerpersönlichkeiten wie etwa Johannes Bosco (1815– 1888, Gründer der Salesianer Don Bosco) wären an dieser Stelle zu nennen. Dieses gemeinnützige Bestreben verhinderte jedoch eine Professionalisierung der pädagogischen Beziehung. Die mangelnde Reflexion pädagogischer Beziehungen, bzw. dessen karitatives Selbstverständnis, hatte eine fehlende Bezugnahme kindlicher Lebenswelten zur Folge. Obgleich sich erst mit der Reformpädagogik und Herman Nohls Ansatz des pädagogischen Bezugs gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf die Kindheit etablierten, so gilt Rousseau als Vorreiter Kindern eine eigenständige Persönlichkeit zuzugestehen (vgl. Giesecke 1997, S. 248f.).

Wie sich aus den bisherigen Ausführungen erkennen lässt, konzentrierte sich die pädagogische Beziehung zunächst auf das Verhältnis zwischen ErzieherIn und Zögling. Die heutigen pädagogischen Arbeitsfelder verdeutlichen jedoch, dass die AdressatInnen nicht mehr länger nur Unmündige bzw. Kinder sind, sondern sich die Zielgruppe ausdifferenziert hat. Insbesondere in der Arbeit mit Erwachsenen kann nicht mehr länger die Erziehung im Vordergrund stehen, als vielmehr dem Bildungsbegriff Rechnung getragen werden (vgl. Giesecke 2015, S. 108f.). Das heißt, während historisch gesehen, der Auftrag der pädagogischen Beziehung die Erziehung zur Mündigkeit war, gilt heute die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten über alle Altersstufen hinweg als präsent. Nicht nur eine Erweiterung hinsichtlich des Alters kann vermerkt werden, sondern Bildung soll zudem für alle gelten, unabhängig davon, ob es sich um Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Personen mit besonderen Bedürfnissen oder um Personen mit anderen kulturellen Hintergründen handelt (vgl. ebd., S. 21f.).

Die geschichtlichen Implikationen intendieren eine Annäherung an den pädagogischen Beziehungsbegriff, dennoch gilt es, Beziehungen nicht nur in Bezug auf das Zwischenmenschliche zu definieren (vgl. Bimschas/Schröder 2003, S. 915f.). „Beziehung ist kein verdinglichter Selbstzweck [...] Erst wenn man sich über ihre Bestandteile und Bedingungsfaktoren im Klaren ist, kann man die Beziehungsarbeit in der Praxis einer Reflexion zugänglich machen“ (Schröder 2013, S. 51). Insbesondere aus dem Praxisbereich wird die Forderung nach einer theoretischen Fundierung und die Beantwortung von Fragen hinsichtlich der Ausgestaltung und Reflexion von Beziehungsverhältnissen deutlich. Aus den bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass zwar weder ein begrifflicher Konsens vorherrschend, noch eine einheitliche Theorie existent ist, jedoch erste Charakteristika wie Vertrauen, Methodik und Kompetenz, Partizipation und Selbstbefähigung eingeführt wurden, die nun Teil des Inhalts des nachfolgenden Kapitels werden.

3. Merkmale in der Gestaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung

Im Rahmen dieses Kapitels gilt es zu ermitteln welche Besonderheiten die pädagogische Beziehung charakterisieren und welche Bedingungen vorhanden sein müssen um diese als „professionell“ klassifizieren zu können. In Auseinandersetzung mit Befunden aus der Literatur wird mehrfach eine Gegenüberstellung zu privaten Beziehungen (auch als informelle Beziehungen bzw. Laienbeziehungen beschrieben) vermerkt (siehe: Giesecke 1997/2015; Heiner 2010; Galuske 2013). Der Sozialpädagoge Michale Galuske (2013) widmet sich zwar primär der Aufarbeitung sozialpädagogischer Methoden, spezifiziert jedoch fünf Kennzeichen Sozialer Arbeit, die ferner relevante Aspekte für die pädagogische Beziehungsarbeit beinhalten. Die Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit, die fehlende Vormachtstellung von Tätigkeitsfeldern, der Konnex zwischen Sozialer Arbeit und der öffentlichen Hand, der KoproduzentInnenstatus der AdressatInnen und die Problematik zwischen Alltäglichkeit und Kompetenz agieren zu können, dienen für den Autor als Einflussfaktoren für methodische Konsequenzen. Insbesondere das zuletzt genannte Charakteristikum nutzt den Vergleich zwischen Laienbeziehung und professioneller Hilfe und wird anhand eines Fallbeispiels Merkmale professionellen Interagierens abbilden (vgl. Galuske 2013, S. 40–51).

Als Ausgangslage wird die derzeitige Situation einer 16-jährigen Schülerin beschrieben, welche ungewollt von ihrem bereits volljährigen Freund, schwanger geworden ist. Die Schwangerschaft wird von dem Mädchen noch geheim gehalten (auch gegenüber dem Freund). Der Wunsch sich jemandem anvertrauen zu können und Unterstützung bei vorhandenen Zukunftsfragen und -ängsten zu bekommen ist immanent. Für die Schülerin bieten sich zwei Möglichkeiten, entweder ihre beste Freundin zu Rate ziehen, oder Hilfe durch eine Jugendberatungsstelle in Anspruch zu nehmen. An dieser Stelle sollen nun Faktoren herausgearbeitet werden die, je nach Entscheidung des Mädchens, Merkmale privater vs. professioneller Hilfe zu Tage bringen. Hierbei steht weniger die angemessenste Maßnahme für die beschriebene Situation im Vordergrund, als vielmehr vorhandene Beziehungsdivergenzen und -charakteristika zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 40–45).

Die private Beziehung ist in diesem Fall durch einen Kontakt gekennzeichnet, der bereits längere Zeit besteht. Die beste Freundin ist mit den wichtigen Personen des Umfeldes (Familie und Freund) bekannt und demnach mit der Lebenswelt der Betroffenen

vertraut. Unabhängig von der gegenwärtigen Situation war bereits eine Beziehungsgeschichte präsent und sie wird wahrscheinlich auch künftig vorhanden sein. Da die Schülerin in Betracht zieht, ihre beste Freundin einzuweihen, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Person für sie als vertrauenswürdig erwiesen hat (vgl. Galuske 2013, S. 46).

Das Pendant würde die Inanspruchnahme einer Beratungsstelle bedeuten und zunächst den Aufbau eines neuen Beziehungsverhältnisses erfordern. Die Beziehung erweist sich als partikular und themenspezifisch, da diese wahrscheinlich kein längerfristiges Kontaktverhältnis nach sich ziehen wird, sondern vielmehr versucht die aktuelle Situation aufzugreifen und zu reflektieren. Sich ohne Kontaktwissen in die Lebenslagen hineinversetzen zu können, erweist sich als essentielle Kompetenz innerhalb der professionellen pädagogischen Beziehungsarbeit. „Die Fähigkeit, eine Situation in ihrer Komplexität ‚lesen‘ zu können, sich durch gezielte Beobachtung schnell und adäquat in Bezüge reflexiv ‚einzudenken‘ macht vor diesem Hintergrund den Kern methodischer Kompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit aus“ (ebd., S. 46). Die professionelle Beziehung kann demnach weder auf ein bereits existentes Vertrauensverhältnis setzen, noch sich durch einen Wissensvorsprung in Bezug auf die Lebensgeschichte auszeichnen, sondern muss erst eine Beziehung zur Adressatin aufbauen (vgl. ebd., S. 46).

Das bereits vorherrschende Vertrauensverhältnis in privaten Beziehungen, ist geknüpft an bestimmte gegenseitige Erwartungen, sogenannte reziproke Verpflichtungen, die sich aufgrund der eingenommenen Rolle als existent erweisen. Diese Annahme beinhaltet eine „normative Verpflichtung wechselseitigen Gebens und Nehmens“ (ebd., S. 47). Der Aufbau und Erhalt von Unterstützungsnetzwerken umfasst demnach einen situationsabhängigen Nutzen, gleichsam aber auch, dass deren Aufrechterhaltung individuelle Kosten – Anstrengungen und Mühen – bedingen kann. Die beste Freundin würde ihr jetzt zur Seite stehen, könnte aber in einer anderen Situation ihre Unterstützung wieder einfordern. Dahingehend müssen vergleichsweise wenig strategische Überlegungen bei der Inanspruchnahme professioneller Hilfe bedacht werden, da sich diese durch ihre monetäre Entlohnung auszeichnet. Galuske vermerkt freilich einen Widerspruch in sich. Einerseits ist der Aufbau von Vertrauen und Nähe der professionellen Beziehung inhärent,

andererseits wird deutlich, dass sich professionelle Hilfe durch ihre Distanz zum/zur AdressatIn, nicht zuletzt aufgrund der Bezahlung der Fachkräfte, auszeichnet. Es bedarf eines reflexiven Vorgehens, um zwischen Nähe und Distanz jonglieren zu können. Auf diesem Wege kann eine Situation aus dem Blickwinkel eines Außenstehenden betrachtet werden und eventuellen vorhersehbaren Reaktionsweisen entgegengewirkt werden (vgl. Galuske 2013, S. 46f.).

Die Fertigkeiten und Fähigkeiten von Personen aus der privaten Sphäre sind gekennzeichnet durch im Rahmen von Sozialisationsprozessen erworbene Kompetenzen und weniger durch fachlich bzw. beruflich erworbenes Wissen. Private Beziehungen können an die Grenzen ihrer Unterstützungsfähigkeit gelangen, wenn eine Expertise unabhängig persönlicher Motive vorrangig ist. Die Hilfe der besten Freundin zeichnet sich durch die Alltagsnähe, durch individuelle Logik basierend auf einer persönlichen Stellungnahme und durch die Anerkennung der Meinung einer nahestehenden Person aus. Involviertheit kann die Perspektive und Meinung aufgrund gemeinsam geteilter Erfahrungen aber verengen und lässt Leistungsgrenzen hinsichtlich komplexer sozialer Probleme erkennen. Während die beste Freundin mit persönlichem Rat und eigenen Erfahrungsbeständen zur Seite stehen kann, äußert sich die professionelle Beziehung beispielsweise durch Beratung über finanzielle Unterstützungen für minderjährige Mütter, durch die Vermittlung an ansässige Ärzte oder informiert über Grundlagen für einen etwaigen Schwangerschaftsabbruch (vgl. ebd., S. 46–49).

Zusammenfassend wurden Charakteristika von Beziehungen aus der privaten Sphäre und jene aus dem professionellen Kontext ersichtlich. Laut Galuske zeichnen sich diese Hilfesysteme durch gegensätzliche Stärken und Schwächen aus, die gleichsam aber einander bedingen und ergänzen. Obgleich sich professionelle Beziehungen in dem Kontext – den Arbeitsbereichen – äußern, in denen sie sich abspielen, konnten anhand dieses Fallbeispiels übergreifende Kriterien definiert werden.

Die Sozialpädagogin Maja Heiner sieht für die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung drei Bereiche als vorrangig: „den äußeren Rahmen der Interaktion, die eigene Haltung, die Verfahren des Austauschs“ (Heiner 2010, S. 131). Der äußere Rahmen beschreibt das vorhandene Setting, welches den Einfluss auf die zwischenmenschliche In-

teraktion zu Tage bringt. Die Haltung hingegen schildert die innere Gesinnung der pädagogischen Fachkraft, während die Herangehensweise des pädagogischen Handelns sich durch die vorhandenen Verfahren äußert (vgl. Heiner 2010, S. 131).

In Anlehnung und Ergänzung an die von Heiner getroffenen Gestaltungsmöglichkeiten werden nun Charakteristika anhand der nachfolgenden Einteilung gegliedert. Diese eigens eingeführte Kategorisierung anerkennt zwar die Kontextabhängigkeit von pädagogischer Beziehungsarbeit, widmet sich aber dennoch der Aufgabe, übergreifende Merkmale im Zuge des Beziehungsprozesses herauszuarbeiten:

- *strukturelle, situative & formale Rahmenbedingungen*: Widmen sich den äußeren Einflussfaktoren einer pädagogischen Beziehung, das heißt den Merkmalen, die nicht in der direkten Interaktion entstehen, sondern durch externe Determinanten den Beziehungsprozess beeinflussen können.
- *personale Anforderungen & Kompetenzen*: Heben dem pädagogischen Berufsbild entsprechende, personale Voraussetzungen von Seiten der Fachkraft hervor.
- *Handlungs- & Prozessmerkmale*: Beschreibt die Herausforderungen im Zuge des Beziehungsprozesses und bringt Handlungsprinzipien für pädagogische Fachkräfte und für Institutionen zum Vorschein.

3.1 Strukturelle, situative & formale Rahmenbedingungen

Strukturelle, situative und formale Kriterien benennen Einflussfaktoren, welche zumeist unabhängig von Beziehungsprozessen im Innenverhältnis vorhanden sind. Heiner (2010) vermerkt, dass die Möglichkeitsvielfalt der Fachkräfte sich diese äußeren Bedingungen zu Nutze macht und findet in räumlichen und zeitlichen Settings pädagogischer Beziehungen einen Handlungsspielraum (vgl. Heiner 2010, S. 129ff.). Im weiteren Verlauf wird ersichtlich werden, dass nicht nur der Ort, der Raum oder die Zeit determinierend auf die pädagogische Beziehung einwirken können.

Raum & Situation: Das räumliche Setting ist laut Heiner nicht an die Notwendigkeit eines Gebäudes geknüpft, sondern erläutert vielmehr Möglichkeiten, in dessen Rahmen pädagogisches Handeln stattfinden kann. In den meisten pädagogischen Arbeitsfeldern steht vorrangig die Adaption des Raumes an die menschlichen Bedürfnisse im Vordergrund (vgl. Heiner 2010, S. 131). Ferner legt das Konzept Sozialraumorientierung zunächst nahe, der Ort wäre das Hautaugenmerk Sozialer Arbeit, vielmehr sind es die darin vorherrschenden Lebensverhältnisse, Interessen und Ressourcen der AdressatInnen (siehe Kapitel 4.2 Sozialraumorientierung).

Dennoch erweisen sich bestimmte Handlungsräume heute als nahezu unwiderruflich, geprägt von dessen pädagogischen Charakter. Giesecke (2015) verdeutlicht diesen Aspekt anhand eines Beispiels: Ein/e PädagogIn, der/die versucht in einer Straßenbahn einer Mutter Ratschläge für Erziehungsmaßnahmen zu erläutern wird wahrscheinlich aufgrund der Situation und der Wahl des Ortes nicht als professionell eingestuft werden. Würde dies hingegen in einer Beratungsstelle oder in einer ähnlich orientierten pädagogischen Institution erfolgen, würde er vielleicht bei der Mutter auf Gehör stoßen. Insbesondere Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Hochschulen oder Fremdunterbringungsmöglichkeiten bestätigen ihre Professionalität nicht zuletzt durch den Ort und die dort vorhandene Situation (vgl. Giesecke 2015, S. 44f.)

Pädagogische Situationen beschreiben Momente zwischenmenschlichen Kontaktes, welche die Anwesenheit beider InteraktionspartnerInnen erfordern. Das Charakteristikum einer persönlichen Begegnung untermauert zum einen den Unterschied zur Massenkommunikation und bedingt zum anderen eine persönliche Beziehungsleistung. Charakteristisch für die pädagogische Situation ist deren Einzigartigkeit und deren mangelnde Generalisierbarkeit. Diese ergibt sich immer aus dem Moment heraus, aus dem sie entsteht. Diese schöpferische Komponente bedeutet, dass unabhängig von der Wahl an Handlungsmöglichkeiten eine Situation nicht auf die gleiche Art und Weise wiederholt werden kann. Vielmehr bleibt ein gewisser „Spielraum der Unbestimmbarkeit“ (ebd., S. 45) präsent. Diese Offenheit einer pädagogischen Situation kann zunächst Unsicherheit auslösen, da deren Ausgang ungewiss ist. Halt hingegen liefert Routine, die durch das Aufgreifen und Reflektieren von Erlebtem Sicherheit bietet. Offenheit bedeutet an dieser Stelle kein willkürliches Agieren, sondern einen Handlungsspielraum, welcher an seine

Grenzen gelangt, wenn institutionelle Vorgaben und rechtliche Normierungen greifen (vgl. Giesecke 2015, S. 44–47).

Zeit, Dauer & Intensität: „Beziehungen sind dauerhafter und intensiver als Begegnungen und Kontakte und weniger dauerhaft und intensiv als Bindungen“ (Heiner 2010, S. 129). Heiner nutzt den Vergleich zum Bindungsverhalten familiärer Strukturen, um die zeitliche Begrenztheit pädagogischer Beziehungen zu konstatieren. Die familiäre Nähe ist gekennzeichnet durch ihre Beständigkeit über die Lebensspanne hinweg. Bereits aus den Erläuterungen hinsichtlich sozialer Netzwerke ist bekannt, dass die Verbindung zu Familienmitgliedern zumeist stabile, kontinuierliche Beziehungsverhältnisse beinhaltet. Die Dauer einer pädagogischen Beziehung ist hingegen „partikular“, das heißt von deren Zweck bestimmt (vgl. Giesecke 2015, S. 109f.). Soziales Handeln kann demnach in unterschiedlichem Ausmaß an den/die AdressatIn herantreten und äußert sich mit Angeboten, die entweder stationär, teilstationär oder ambulant (siehe ausführlicher in Kapitel 6 Handlungsfelder & Handlungstypen) agieren. Diese Angebotspalette erfordert nicht nur von den pädagogischen Fachkräften einen unterschiedlichen zeitlichen Aufwand in der Arbeit mit den AdressatInnen, sondern beeinflusst das zeitliche Kontingent im Zuge des direkten Interagierens. Soziale Arbeit kann ein Gespräch von wenigen Stunden in einer Beratung sein oder auch eine langjährige, kontinuierliche Betreuung in einer Fremdunterbringungsmöglichkeit bedeuten. „Aus Zeitumfang, Zeitdauer und zeitlicher Kontinuität resultiert eine bestimmte Interaktionsdichte, die jeweils andere Anforderungen und Möglichkeiten der gemeinsamen Ziel- und Zukunftsplanung, der Kooperation und der Beziehungsgestaltung mit sich bringen“ (Heiner 2012, S. 612). Übertragen auf die Angebotspalette greifen ambulante Leistungen am geringsten in die Lebenswelt der AdressatInnen ein, während hingegen stationäre Angebote gänzlich und dauerhaft Einfluss auf die Privatsphäre einer Person ausüben. Zwar bedeutet das für die Beziehungsgestaltung einen alltagsnahen und weniger formalen Rahmen, aber auch eine gewisse Abhängigkeit von Seiten des/der AdressatIn gegenüber der pädagogischen Fachkraft. Nicht nur die Betroffenen müssen für diese Art der Kooperation bereit sein, sondern auch von den pädagogischen Fachkräften ist die Bereitschaft gefordert, den AdressatInnen einen erheblichen Zeitfaktor (Tagsüber und nachts) zu widmen (vgl. ebd., S. 611f.).

Auftrag & Ziel: „Die pädagogische Beziehung außerhalb der Familie ist eine eher distanzierte, kulturell geformte; sie muss prinzipiell von jedem eingegangen werden können, der den ihr zugrundeliegenden Lernzweck anerkennt“ (Giesecke 2015, S. 109). Ungeachtet dessen, dass Giesecke vorrangig die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen erläutert, wird ersichtlich, dass im Gegensatz zu Beziehungen aus der privaten Sphäre professionelle Beziehungstätigkeit nicht von Grund auf vorhanden ist, sondern vielmehr aus einem konkreten Auftrag resultiert und demnach einen expliziten Zweck und ein bestimmtes Ziel verfolgt (vgl. Giesecke 1997, S. 250). Der Auftrag und das Ziel pädagogischer Arbeit sind nicht nur Voraussetzung für eine Beziehungsanbahnung, sondern zudem eine berufsspezifische Anforderung, die intermediär zwischen Individuum und Gesellschaft agiert. Einerseits richtet sich der pädagogische Auftrag auf die Lebenslage der AdressatInnen, das heißt auf deren derzeitige Lebensverhältnisse- und -weise, um dadurch, im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes, an der Selbstbefähigung der Betroffenen zu arbeiten. Unterstützung, Entlastung und Selbstverwirklichung sind die Ziele Sozialer Arbeit, obgleich diese in der Ausgestaltung mittels Förderungsangeboten und Hilfemaßnahmen divergent ausfallen können. Andererseits gilt es, die Interessen des Gemeinwohles zu vertreten und gesellschaftliche Normalzustände zu initiieren. „Die Soziale Arbeit muss die Vorstellungen der Gesellschaft, der Träger Sozialer Arbeit und auch der Klientinnen immer erst hinsichtlich ihrer Berechtigung und Konsequenzen analysieren und beurteilen und dabei eigene Wertmaßstäbe überprüfen“ (Heiner 2010, S. 33). Diese Vermittlungstätigkeit wird als „Intervention“ bezeichnet und schildert das Eingreifen Sozialer Arbeit zwischen einzelnen Personen, aber auch in Bezug auf Gruppen oder Institutionen. Neben eigens definierten Handlungsprinzipien Sozialer Arbeit, umfasst der Interventionsprozess einzelne Schritte. Dieser beinhaltet zunächst eine (1) Bewertung vorhandener Rahmenbedingungen und setzt anschließend einen Vergleich zu der derzeit (2) vorherrschenden Situation. Die intentionalen (Motive und Interessen der AdressatInnen) und personalen Ressourcen werden genutzt, um (3) realistische Ziele zu erarbeiten. Der daraus entstandene (4) Handlungsplan dient als Richtlinie für die Umsetzung bzw. Durchführung einer Maßnahme. Zur Ermittlung der erreichten Interventionsschritte wird die Umsetzung der (5) Ergebnisse dokumentiert und evaluiert (vgl. ebd., S. 33ff., S. 44f.).

Rechtliche Normierung & institutionelle Vorgaben: An dieser Stelle wäre es vermessend zu glauben, eine kurze Abhandlung könnte im ausreichenden Maße derzeitig geltende Rechtsvorschriften dokumentieren. Vielmehr soll angemerkt werden, dass die pädagogische Beziehung von Seiten der pädagogischen Fachkraft und im Hinblick auf die AdressatInnen Sozialer Arbeit in vorherrschende rechtliche Vorgaben eingebunden ist.

Rechtliche Regelungen für Kinder und Jugendliche – die Zielgruppe dieser Arbeit – können über das gesamte österreichische Rechtssystem verstreut gefunden werden. Primär gilt der Vertrag der Kinderrechtskonvention von 1992 als bindend für die Gewährleistung der Verbesserung der Lebenssituation für Mädchen und Jungen bis zu einem Alter von 18 Jahren. Die seit 2011 aufgenommenen Bestimmungen in die österreichische Bundesverfassung anerkennen Kinder und Jugendliche als Träger eigener Rechte. Diese orientieren sich an den Grundsätzen des Diskriminierungsverbotes, der Priorität des Kindeswohles, der Sicherung von Entwicklungschancen und der Teilhabe an Entscheidungen ihrer eigenen Lebensführung. Die Kinderrechte umfassen 52 Artikel, die Versorgungs-, Schutz- und Partizipationsvorschriften beinhalten (vgl. Kratschmar 2014, S. 6ff.). Wenn also davon ausgegangen wird, dass Kindern und Jugendlichen eigene Handlungsrechte zugestanden werden, gilt es diese als Subjekte ihrer eigenen Lebensführung zu verstehen. Diesem Grundgedanken zufolge handelt Soziale Arbeit in Konsultation und Austausch eines anerkennenden Beziehungsverhältnisses, welches die Perspektivendifferenz von AdressatIn und Fachkraft zu überwinden weiß (vgl. Riegler 2016, S. 122f.).

Hinsichtlich berufsspezifischer Anforderungen und rechtlicher Rahmenbedingungen für Sozialberufe kann nicht von einer einheitlichen Regelung in Österreich ausgegangen werden. Dem föderalistischen Staatsprinzip zufolge können unterschiedliche bundesländerspezifische Kompetenzverteilungen und Zuständigkeitsbereiche vermerkt werden (vgl. Pantucek 2005, o.S.). Jedoch liegt seit 2015 zur gesetzlichen Absicherung Sozialer Arbeit der Entwurf eines Berufsgesetzes für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft vor. Dieses umfasst unter anderem Wirkungsziele, Berufsgruppenbeschreibungen und -qualifikationen, Tätigkeitsanforderungen sowie Vertraulichkeitsbestimmungen (vgl. Walzl-Seidl 2016, o.S.; obds 2017, S. 1–14).

Neben diesen allgemein bindenden Vorgaben präsentieren sich zudem im institutionellen Kontext bestimmte Regelungen und Verwaltungshürden. Diesbezüglich wird deut-

lich, dass das Handeln einer pädagogischen Fachkraft nicht als Tätigkeit einer Einzelperson angesehen werden kann, sondern im Konnex zu deren Einbindung in eine Organisationsform zu verstehen ist. Joachim Merchel (2010) beleuchtet die Thematik näher und nutzt die nachfolgende Situation als Exempel. Eine ambulante Erziehungshilfe wurde nach Eingang einer Meldung beim Jugendamt auf Verdacht der Kindesvernachlässigung und Misshandlung angeregt. Abseits methodischer und sozialer Kompetenzen obliegt es dem Aufgabenbereich der angeforderten pädagogischen Fachkraft, über Kenntnisse zum Kinderschutz zu verfügen sowie über Modalitäten des Jugendamtes Bescheid zu wissen. Hinsichtlich des Organisationsrahmens ist die Fachkraft angehalten die Finanzierung der Maßnahme zu beachten. Weiters ist es von Nutzen, nicht nur die eigenen rechtlichen Handlungsmöglichkeiten zu kennen, sondern auch jene der situationseingebundenen AdressatInnen. Die eingesetzte Hilfe sollte nach den Grundsätzen „der rechtsstaatlichen Neutralität und Gleichbehandlung der Adressat[Inn]en, der Transparenz und Überprüfbarkeit der zu erbringenden oder erbrachten Leistungen sowie [nach] der Effektivität der Leistungserbringung“ (Merkel 2010, S. 100) gestaltet sein. Für die pädagogische Beziehung ist es demnach von Bedeutung, dass die pädagogische Fachkraft über rechtliche wie administrative Hintergründe und Anforderungen im Bilde ist und sich in dessen Umgang als kompetent erweist. Es gilt zu erörtern welche Bedingungen für die Gewährung einer Hilfe von Nöten und welche Formalitäten bei der Beantragung ausschlaggebend sind. Wird Hilfe von Seiten der jeweiligen Entscheidungsträger gewährt, ist diese richtig zu deuten und eine angemessene Hilfsmaßnahme zu adaptieren. Zusammenfassend sind demnach Kenntnisse über die im eigenen Tätigkeitsbereich geltenden Rechtsvorschriften und über die administrativen Vorgaben unerlässlich. Die darin beschriebenen Spielräume der geltenden Vorgaben sollen für die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis genutzt werden (vgl. ebd., S. 96–102).

Neben den bereits angeführten äußeren Rahmenbedingungen lassen sich nach literarischer Recherche zudem die nachfolgenden Kriterien als präsende Charakteristika einordnen:

- *Monetäre Entlohnung:* Die pädagogische Beziehung resultiert aus einem Auftrag heraus. Für die Fachkraft bedeutet das, dass eine wirtschaftliche Abhängigkeit, die

sich durch deren monetäre Entlohnung auszeichnet, vorhanden ist (vgl. Giesecke 1997, S. 250).

- *Lebenswelt- und Alltagsnähe*: Je nach Hilfsmaßnahme bzw. -angebot wurden bereits eine divergente Zeitdauer und -umfang vermerkt. Dieser Aspekt hat Einfluss auf die Involviertheit der pädagogischen Fachkraft in die vorherrschende Lebenssituation der AdressatInnen. Je nach Interaktion kann die pädagogische Beziehungsarbeit durch die Alltagsnähe bzw. durch deren Präsenz in der Lebenswelt charakterisiert werden (siehe Kapitel 4.1. Lebensweltorientierung) (vgl. Heiner 2012, S. 612).
- *Formalisierungsgrad*: Der Grad der Formalisierung steht in Zusammenhang zur Lebenswelt- bzw. Alltagsnähe, zum pädagogischen Angebot, zur Organisationsform und zur Dauer der Maßnahme. Heiner (2010) beleuchtet anhand zweier Arbeitsbereiche unterschiedlich formalisierte Settings. Sowohl Beratungsstellen als auch Jugendhäuser sind zwei ambulante Hilfen, die sich durch ihre offene Zugangsmöglichkeit auszeichnen. Beratungsstellen offerieren themenspezifische Unterstützung, die Anleitung durch das Fachpersonal und sind zudem angehalten in einem bestimmten Zeitrahmen, meist nicht mehr als zwei Stunden, zu agieren. Während hingegen in einem Jugendhaus relevante Themen sehr vielfältig und variabel sein können. Abseits der Beziehungsanbahnung zur pädagogischen Fachkraft ist der Kontakt zu Gleichaltrigen wichtig zu erwähnen. Die Inanspruchnahme des Angebotes des Jugendhauses ist in Abhängigkeit vom Interesse der/der Jugendlichen in Häufigkeit und Dauer zu differieren. Das Beispiel verdeutlicht, dass obwohl beide Arbeitsbereiche ein ambulantes Angebot darstellen, sie unterschiedlich formalisierte Situationen aufweisen (vgl. ebd., S. 612f.).
- *Selektivität und Spezifität*: Das Angebot pädagogischer Maßnahmen ist zumeist auf thematische Schwerpunkte oder Aufgabenbereiche beschränkt. Giesecke vermerkt, dass es vermessen wäre zu glauben, die Pädagogik könne einen umfassenden Erziehungsauftrag auf Grundlage eines traditionellen Familienmodells erfüllen. Diese Annahme entspricht jedoch weder der heutigen Ausdifferenzierung von Familienmodellen, noch können pädagogische Einrichtungen und Angebote einen umfassenden

Erziehungsanspruch einlösen (vgl. Giesecke 2013, S. 106f.). Analog nutzt Heiner den Vergleich zur privaten Beziehung, um die Charakteristika Selektivität und Spezifität zu präzisieren. Die Autorin spricht von einer Begrenztheit der professionellen Beziehung im Hinblick auf Inhalte, Räume, formalisierten Umgang und zeitlichen Faktoren (vgl. Heiner 2010, S. 130.).

3.2 Personale Anforderungen & Kompetenzen

Kompetenz im Hinblick auf ein pädagogisches Berufsbild kann als ein relationales Konstrukt verstanden werden, welches situative Gegebenheiten mit dem Wissen, dem Können und dem Wollen bzw. der Haltung einer Fachkraft verknüpft. Ergänzend vermerkt die deutsche Sozialpädagogin Hiltrud von Spiegel (2013) das Vorhandensein eines individuellen Repertoires an Ressourcen in Verbindung mit der Anwendung in einer konkreten Handlungssituation (vgl. v. Spiegel 2013, S. 71ff.). Heiner (2010) ergänzt, dass Kompetenz nicht nur die Fähigkeit zu handeln ausdrückt, sondern berufsbedingte Verbindlichkeiten (Eingebundenheit in eine Institution) nutzt, um diese in der Praxis einzusetzen. Diese Berechtigung oder Verpflichtung des Einsatzes beschreibt die erste der drei Bedeutungsdimensionen für die Handlungskompetenz nach Heiner. Die Zuständigkeitsdimension wird durch die Fähigkeit, die Aufgaben zu bewältigen, und die zugrundeliegende Motivation vervollständigt (vgl. Heiner 2010, S. 52). Der Sozialpädagoge Arno Heimgartner (2009) nähert sich hingegen dem Kompetenzbegriff in Abgrenzung an den Qualifikationsterminus. Qualifikation beinhaltet für den Sozialpädagogen die funktionale Aufgabenerledigung, während hingegen kompetentes Handeln einer Reflexion und einer kritischen Auseinandersetzung bedarf (vgl. Heimgartner 2009, S. 113).

Die Konkretisierung relevanter Kompetenzen für den pädagogischen Bereich erweist sich aufgrund divergenter Aufgabengebiete und Rollen im Beruf als umfangreiches Unterfangen. Bereits im Zuge des Einstellungsprozesses wird die Fachkraft auf die Erfüllung handlungsfeldspezifischer Anforderungen geprüft. In der Praxis gilt es dann diese Kompetenzen gegenüber verschiedenen Handlungsebenen zum Ausdruck zu bringen. Das bedeutet Fähigkeiten und Fertigkeiten präsentieren sich nicht nur im Kontakt mit den AdressatInnen, sondern auch gegenüber übergeordneter Hierarchieebenen sowie in Verbindung mit weiteren sozialen Umwelten (z. B. KollegInnen, KooperationspartnerInnen

etc.) (vgl. Heimgartner 2009, S. 113f.). Im Folgenden werden vorhandene Kompetenzmodelle näher betrachtet und im Anschluss Kompetenzansprüche für die Beziehungsgestaltung zum/r AdressatIn geklärt.

3.2.1 Kompetenzmodelle

Historisch betrachtet galten lange Zeit die Termini Persönlichkeit und Erfahrung als Grundlagen für kompetentes Handeln in der Sozialen Arbeit. Während Persönlichkeit eine berufsspezifische Eignung verkörpert, ist Erfahrung das Ergebnis von Ausbildung und Praxisbezug. Unter Eignung wurden bis in die 1970er Jahre relevante Eigenschaften wie etwa Reife, Fingerspitzengefühl oder Motivation verstanden (vgl. Spiegel 2013, S. 71ff.). Heinrich Roth wählte seinerseits bereits 1971 eine Kompetenzdefinition, welche bis heute für die berufliche Aus- und Weiterbildung rezitiert wird. In seinem zweiten Band des Werkes „pädagogische Anthropologie“ setzt der deutsche Pädagoge drei Kompetenzen für die Befähigung zur Mündigkeit voraus: Die Selbstkompetenz (auch persönliche Kompetenz), die Sachkompetenz (auch Fachkompetenz) und die Sozialkompetenz (vgl. Roth 1971/1976, S. 180). Diese Klassifikation wird heute ergänzt durch die Methodenkompetenz.

- *Soziale Kompetenz:* Die Soziale Kompetenz ist Ausdruck der Urteils- und Handlungsfähigkeit im Hinblick auf „sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche“ (ebd., S. 180). Sie subsumiert Fähigkeiten, die in Verbindung zum Aufbau, zur Gestaltung und zur Beendigung von Beziehungen stehen. Heimgartner definiert insbesondere die Kommunikationsfähigkeit und die Wahrnehmung von Emotionen als Bestandteile der sozialen Kompetenz (siehe Kapitel 3.2.2 beziehungsorientierte Kompetenzen) (vgl. Heimgartner 2009, S.115f.).
- *Persönliche Kompetenz:* Während sich die soziale Kompetenz durch das Interagieren mit anderen Personen charakterisiert, steht bei der persönlichen Kompetenz der Umgang mit der eigenen Person im Vordergrund (vgl. Heiner 2010, S. 53). Diese Kompetenz beinhaltet nach Roth die Fähigkeit, sich selbst gegenüber verantwortlich zu agieren (vgl. Roth 1971/1976, S. 180). Heimgartner konstatiert dem einhergehend die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und -analyse, geht jedoch noch einen Schritt

weiter und ergänzt dies mit der reflexiven Auseinandersetzung in Bezug auf Arbeitsbedingungen, -strukturen und vorherrschende Konzeptionen. Stressbewältigung, Gelassenheit und Ruhe sind weiters Persönlichkeitseigenschaften, die für die Bewältigung von Belastungssituationen förderlich sind (vgl. Heimgartner 2009, S. 117f.).

- *Fach- und Sachkompetenz*: Die Fach- und Sachkompetenz vereint Wissensbestände der Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Zum einen sind Alltagstätigkeiten ein Teil Sozialer Arbeit, zum anderen die wissenschaftliche Fundierung mittels diagnostischer Verfahren. Hinzukommend forciert soziales Handeln zwar den zwischenmenschlichen Kontakt als Ausdruck bestehender Settings, Lebensformen und Handlungspotentialen. „Der auf das Soziale wirkende Rahmen ist dann Bezugspunkt der Gestaltung“ (ebd., S. 119).
- *Methodenkompetenz*: Heimgartner versteht unter Methodenkompetenz „den reflektierten Einsatz von strukturierten Handlungskonzepten“ (ebd., S. 120). Die darin beschriebenen bereichsunspezifischen Fähigkeiten gelten sowohl im Umgang mit Mitmenschen, als auch der eigenen Person gegenüber (vgl. Heiner 2013, S. 53).

Ein ausdifferenziertes Kompetenzschema lässt sich überdies bei v. Spiegel (2013) finden. Die Autorin sieht die Soziologin Regine Gildemeister (1983) als Vorreiterin für den heutigen Kompetenzbegriff. Ihrem Verständnis zufolge agiert eine pädagogische Fachkraft mit dem Wissen um die Wirkung eigener Fähigkeiten. Zentral ist die reflexive Auseinandersetzung und Wahrnehmung des eigenen Könnens. Die Fachkraft wird zum Werkzeug ihres eigenen Handelns. Das bedeutet, „dass Fachkräfte ihr Können, ihr Wissen und ihre beruflichen Haltungen mit Blick auf Wissensbestände, ihre Erfahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen“ (v. Spiegel 2013, S. 74f.). V. Spiegel vereint zusammengetragene Handlungskompetenzen als Ergebnis von Literaturrecherche und ExpertInnenmeinungen und kategorisiert diese in drei Dimensionen: Wissen, berufliche Haltung bzw. Emotion und das praktische Handeln bzw. Können (siehe *Abbildung 1*) (vgl. ebd., S. 71–75).

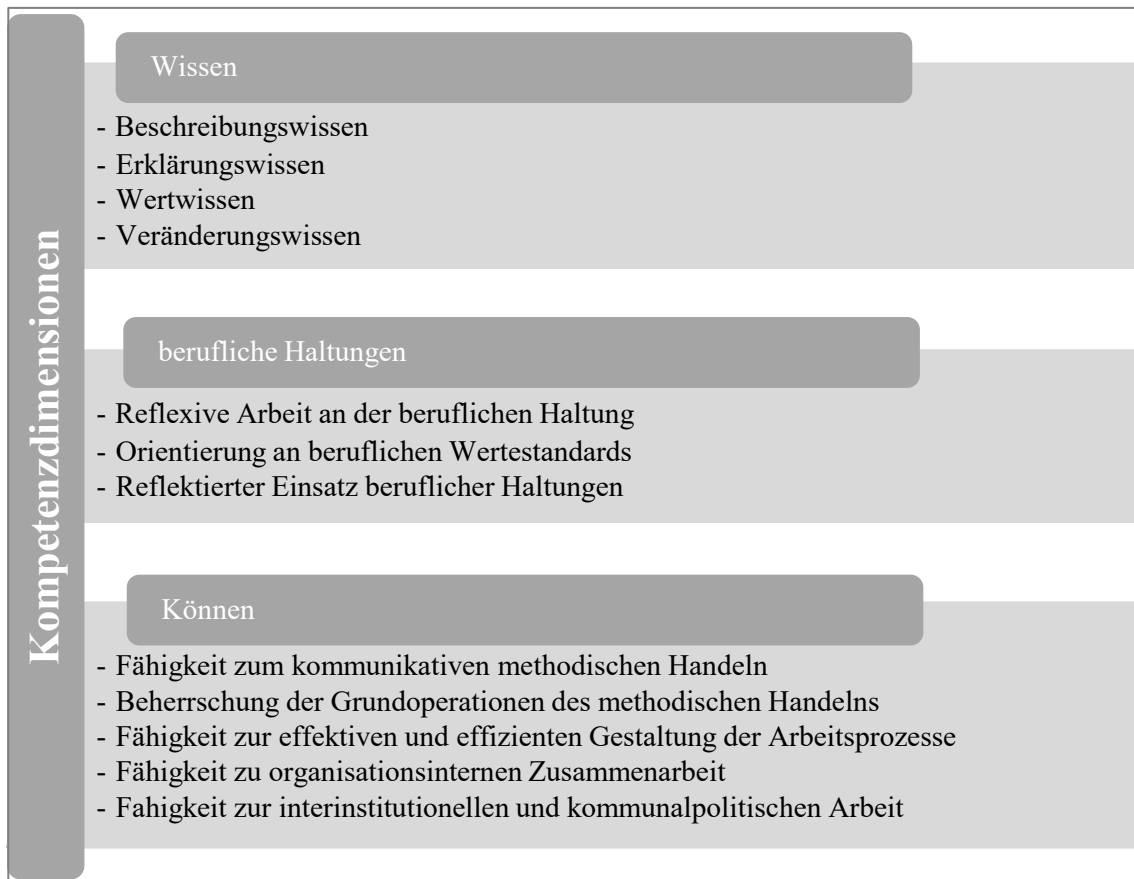


Abbildung 1: Übersichtszusammenfassung der Kompetenzdimensionen nach Hiltrud von Spiegel (v. Spiegel 2013, S. 97f.)

Für v. Spiegel ist der Erwerb von *Wissen* nicht nur eine berufsbedingte Notwendigkeit, sondern zudem eine relevante Komponente in der Beziehungsgestaltung. Der Wissensbestand lässt sich in (a) Beschreibungswissen, (b) Erklärungswissen, (c) Wertwissen und (d) Veränderungswissen unterscheiden. (a) Ersteres widmet sich dem Wissen um die Kontextabhängigkeit von Problemen und Situationen. Durch eine ethnografische Grundhaltung wird ein möglichst objektiver Zugang zur Sichtweise der AdressatInnen intendiert. Die gesammelten Informationen werden mit Hilfe eines eigens etablierten Rasters strukturiert und Rahmenbedingungen, sowie Handlungsaufforderungen zu integrieren versucht. (b) Zweiteres befasst sich mit dem Wissen um Alltags- als auch wissenschaftlich fundierten Theorien. Wissen über die Grundlagen der benachbarten Disziplinen, vertiefendes Wissen über das eigene Arbeitsfeld, Kenntnisse über sozialpolitische und gesellschaftliche Eingebundenheit, Rechts- und Finanzierungswissen sowie Kunde über die Gestaltung von Organisationen können dieser Wissensdimension zugeordnet werden. (c) Drittes schildert sowohl die Informiertheit über die biografischen und moralischen

Hintergründe der AdressatInnen, als auch die Auseinandersetzung mit den Richtlinien der Einrichtungen und des Arbeitsfeldes. Grundwerte bzw. Menschenrechte dienen als Orientierungspunkte für die Ausgestaltung der Zielformulierung und der Vorgehensweise. (d) Viertes, das Veränderungswissen, basiert auf der Annahme zugrundeliegender konzeptioneller Orientierungen für methodisches Handeln. Veränderung bedeutet stets, um die Erweiterung des eigenen methodischen Repertoires bemüht zu sein, sich Arbeitstechniken von KollegInnen anzueignen und an der Qualitätsentwicklung durch Kenntnisse in der Evaluation etc. zu arbeiten (vgl. v. Spiegel 2013, S. 82–88).

Während das Wissen die Fachkompetenz innerhalb einer professionellen pädagogischen Beziehung ausdrückt, nimmt die *berufliche Haltung* der Fachkraft Einfluss auf den Beziehungsprozess. Diese könnte als biografische Arbeit verstanden werden, welche sich mit den persönlichen Erfahrungen auseinandersetzt und aus einer Kombination von Wertvorstellungen, Arbeitsmotiven und emotionalen Aspekten entsteht. „Hinter jeder Handlung steht eine Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus“ (ebd., S. 88f.). Der Fachkraft obliegt die persönliche Berufswahlergründung und die Reflexion der Wertestandards der AdressatInnen im Verhältnis zur eigenen Sichtweise. Gemeint ist, eigene Maßstäbe der Lebensführung von jenen der AdressatInnen abzugrenzen und sie als aktive, selbstgestaltende Subjekte zu betrachten. Ähnliches gilt für die Wahrnehmung eigener Emotionen. V. Spiegel vermerkt, dass Beziehungen mit Gefühlen korrelieren. Diese sind Ausdruck des Verhältnisses zum/r AdressatIn (beispielsweise durch Sympathie oder Antipathie), zeitgleich aber durch persönliche Stimmungen und durch situationsspezifische Anforderungen geprägt. Je reflektierter eigene Emotionen betrachtet werden, desto eher wird es gelingen, eine notwendige berufliche Distanz zu wahren (vgl. ebd., S. 83, S. 88ff.).

Neben einer reflexiven Arbeitshaltung orientiert sich die berufliche Haltung an Wertestandards, die teilweise in die Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit integriert sind. Doch während Wertestandards sich in den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte widerspiegeln, beschreiben Arbeitsprinzipien ergänzend eine Aufforderung, nach diesen Prinzipien zu handeln (siehe Kapitel 3.3. Handlungs- & Prozessmerkmale) (vgl. Heiner 2010, S. 41f.). Berufliche Wertestandards wären Akzeptanz, Wertschätzung, Ressour-

cenorientierung sowie die Möglichkeit zur Teilhabe. Akzeptanz entsteht durch die gleichberechtigte Wahrnehmung von eigenen Wirklichkeitsstrukturen und jenen der AdressatInnen. Erneut steht der/die AdressatIn als autonome/r ProduzentIn seiner eigenen Wirklichkeit im Fokus, dessen Würde und Individualität gewahrt werden sollen. Das Interesse um die Wünsche und Bedürfnisse der AdressatInnen, das Zugeständnis vorhandener moralischer Zurechnungsfähigkeit, sowie die Anerkennung persönlicher Ressourcen sind Ausdruck von Wertschätzung. Diese akzeptierende Haltung ist dennoch nicht gleichzusetzen mit dem Verständnis für bereits getätigte Handlungen. Zur Verdeutlichung: Eine/n GewalttäterIn gilt es als Person zu akzeptieren und wertzuschätzen, nicht aber die von ihm/ihr gesetzten Strafbestände (vgl. v. Spiegel 2013, S. 90f.).

Für die Dimension *Können* ist ein vielfältiger Katalog an erlernbaren Fähigkeiten vorherrschend. Diese können als „Handwerkszeug“ verstanden werden und sind zumeist an Persönlichkeitseigenschaften geknüpft. V. Spiegel differenziert in (a) kommunikationsrelevante, (b) methodische, (c) wirtschaftliche und nachhaltige, (d) organisationsinterne sowie (e) organisationsexterne und vernetzende Komponenten. (a) Die Kommunikation beschreibt sowohl eine Vermittlungstätigkeit, als auch die Basis für den Aufbau einer professionellen Beziehung. Hierfür bedarf es dialogischem Verständnis, welches die Wahrnehmung und Interpretation verbaler und nonverbaler Botschaften anregt. Da der/die AdressatIn nicht immer freiwillig in Kontakt mit der pädagogischen Fachkraft tritt sind methodische Kompetenzen in motivierender Gesprächsführung ebenso von Bedeutung, wie die Eigenschaften sich in andere Personen hineinversetzen zu können (Empathie) und deren Perspektive zu reflektieren. Empathiefähigkeit beschreibt das Ergründen der „Motive, Erwartungen, Emotionen und Reaktionen anderer Menschen“ (ebd., S. 93) und fordert Akzeptanz selbst bei Widersprüchen bei persönlichen Ansichten. (b) Methodische Fähigkeiten kommen nicht nur durch deren Einsatz im Interventionsprozess zu Vorschein, sondern integrieren Kompetenzen sich neue Praxisverfahren anzueignen, die dafür notwendigen Ressourcen zu ermitteln und diese in Relation zum bisherigen Wissensstand zu setzen. (c) Offene Fragen nach der Effektivität und Effizienz pädagogischen Handelns stehen in Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und -entwicklung. Relevant sind Fähigkeiten die der Erfassung und Bewertung von Informationen und des per-

sönlichen Entwicklungsverlaufes dienen und zur Verbesserung organisatorischer Prozesse beitragen. Als Instrumente können beispielsweise die Dokumentation und Selbstevaluation herangezogen werden. (d) Kooperative Fähigkeiten und (e) vernetzendes Denken werden in der institutionsinternen und auch in der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit deutlich. Einerseits wird die Einnahme einer konkreten Rolle im institutionellen Gefüge gefordert und die Kooperation mit dem darin agierenden Team. Die Fähigkeit zur Teamarbeit forciert die kollektive Auseinandersetzung mit Problemstellungen und das gemeinsame Aushandeln eines Kompromisses. Andererseits wird die Vernetzung mit weiteren Einrichtungen des Sozialraumes angestrebt und die Verteidigung der beruflichen Profession gefordert. Die Fähigkeit zur kommunalen Berichterstattung belegt die Qualität und Kosten der professionellen Handlungstätigkeit und offenbart die Eingebundenheit in Leistungs- und Finanzierungssysteme (vgl. v. Spiegel 2013, S. 84, S. 91–96).

Die zwei vorgestellten Modelle beleuchten zwei Kategorisierungsversuche für den Kompetenzbegriff. Während einerseits in der klassischen Aufteilung soziale, fachliche, persönliche und methodenspezifische Kompetenzen beschrieben werden, liefert v. Spiegel andererseits – über die drei Dimensionen Wissen, berufliche Haltung und Können – einen Entwurf, der unterschiedliche Handlungsebenen miteinander verbindet. Diese integrieren die Kompetenzen im direkten, fallspezifischen Kontakt mit den Adressatinnen, im kollegialen Austausch oder gegenüber übergeordneter Hierarchieebenen. Johannes Herwig-Lempp (2003) wählt dafür treffenden den Begriff des Perspektivenmanagers. „Sie sind in der Lage, Blickwinkel wahrzunehmen und gelten zu lassen, zwischen ihnen zu vermitteln, sie im Blick zu haben und sie – in ihrer Unterschiedlichkeit – auch auszuhalten“ (Herwig-Lempp 2003, S. 13). Im Anschluss werden insbesondere beziehungsorientierte Kompetenzen zwischen Fachkraft und AdressatIn näher betrachtet und der Einfluss von Kommunikation und Emotion vertieft.

3.2.2 Beziehungsrelevante Kompetenzen

In einer österreichweiten Studie von Heimgartner (2009) wurden 218 AbsolventInnen der Sozialpädagogik gebeten, die wichtigsten Kompetenzen für ihre Berufssparte zu benennen. Die 2004 schriftlich durchgeführte Befragung generiert zunächst die Kompetenzen nach genannter Häufigkeit. Hierbei kommt zum Vorschein, dass insbesondere Empathie,

Teamfähigkeit, Geduld, Fachwissen sowie Flexibilität und Kreativität redundant genannt werden. Nach Ausschluss von thematischen Überschneidungen konnten sieben Kernkompetenzkategorien definiert werden, die wie folgt lauten (vgl. Heimgartner 2009, S. 133ff.):

- Wertschätzende Grundhaltung
- Motivational-konstitutionelle Kompetenzen
- Kognitiv-emotionale Kompetenzen
- Sozial-kommunikative Kompetenzen
- Beziehungsorientierte Kompetenzen
- Persönlichkeitsorientierte Kompetenzen
- Wissensdimensionen (ebd., S. 135ff.)

Aus der Kategorisierung wird ersichtlich, dass der Fähigkeit zur Beziehungsorientierung ein eigens definierter Kompetenzbereich beigemessen wird. Dieser umfasst in erster Linie das Abgrenzungsvermögen der pädagogischen Fachkraft – das Austarieren von Nähe und Distanz. Die Beziehungsfähigkeit geht zudem mit der Forderung nach durchsetzendem und konsequentem Verhalten einher, gleichsam aber mit der Fähigkeit, sich im diplomatisch, kooperativen Verständnis anzunähern. Die Lösungs- und Verhandlungsfähigkeit sowie Fairness und der Gerechtigkeitsinn werden ebenfalls der Beziehungsdimension beigemessen und durch die Kompetenzen im Umgang mit Gewalt ergänzt (vgl. ebd., S. 134f.). In weiters durchgeführten Interviews mit VertreterInnen aus der Jugendwohlfahrt (heute Kinder- und Jugendhilfe) werden zudem die interaktiven Kompetenzen in Hinblick auf das Handeln in Beziehungen vermerkt. Der Beziehungsaufbau wird als kommunikatives Eintauchen in das Alltagsgeschehen der AdressatInnen beschrieben. Im weiteren Beziehungsprozess wird dieses situative Verständnis für kooperative Prozesse genutzt. Das heißt Aushandlungskompetenz und Gleichwertigkeit der KooperationspartnerInnen bilden die Grundlage für offenes und flexibles Interagieren. Im Rahmen der Interaktion sollen Regeln vorhanden sein, aber nicht determinierend einfließen. Vielmehr bedarf es einer emotionalen Ebene, welche mit Sensibilität versucht eine für den/die AdressatIn entsprechend angenehme Atmosphäre zu schaffen (vgl. ebd., S. 130f.).

Ferner wählt Herwig-Lempp, neben der Gesprächs-, Entscheidungs- und Kontingenzkompetenz, die Beziehungsgestaltung als essentielle Fähigkeit Sozialer Arbeit. „Beziehung ist lernbar“ (Herwig-Lempp 2003, S. 12), obwohl dies nicht immer bewusst von der pädagogischen Fachkraft wahrgenommen wird. Richtungsweisend für die Arbeit mit AdressatInnen ist es, die Perspektiven und die Eigenständigkeit anzuerkennen und den Fokus – entgegen einem defizitorientierten Vorgehen – auf die vorhandenen Ressourcen zu lenken, weiters die Interessen und Vorstellungen wahrzunehmen, und wertschätzende Zielformulierungen und Lösungsvorschläge zu intendieren. Davon ausgehend kann dem/der KooperationspartnerIn unterstützend zur Seite gestanden und der Beziehungsprozess aktiv gestaltet werden (vgl. ebd., S. 11–14).

Für den Sozialpädagogen Lothar Böhnisch (2017) ergibt sich für die pädagogische Fachkraft als fixer Bestandteil des Beziehungsprozesses neben funktionalen Aufgaben ein emotionaler Spannungsraum. Der Autor definiert dahingehend sieben sozialemotionale Kompetenzen des interpersonellen Agierens. Das (a) *Beobachten* kennzeichnet nicht nur eine pädagogische Methode, sondern beschreibt die Kompetenz, jede Situation für sich und nicht anhand von vorhandenen Stereotypisierungen zu betrachten. Durch Unvoreingenommenheit werden der Neugierde auf vorhandene Prozesse Platz eingeräumt und die Stärken der AdressatInnen ins Zentrum gerückt. Beobachten kann als dialogischer Prozess verstanden werden, der zwar theoretisches Wissen nutzt, um vorhandene Situationen zu erläutern, aber gleichsam dem/der KooperationspartnerIn Raum für die eigene Perspektive zugesteht. (b) *Trennen* bedeutet erneut den/die AdressatIn nicht anhand von Verhaltensweisen zu bewerten, sondern die Person und dessen Handlungen voneinander getrennt zu interpretieren. Das (c) *Verstehen* um andere Lebenssituationen mündet in das (d) *Akzeptieren*, die Person dort abzuholen, wo sie sich gerade befindet. Diese beiden Voraussetzungen regen den Betreffenden zur Selbsttätigkeit und Selbstbefähigung an. (e) *Teilnehmen* bedeutet, den/die AdressatIn in ihrer/seiner Eigeninitiative zu unterstützen. Bei der Wahrnehmung des Kooperationspartners bedarf es sich bewusst in (f) *Distanz* und Grenzen zu üben. (g) *Aushalten* umschreibt die Fähigkeit, überfordernde Situationen zu bewältigen oder anders ausgedrückt pädagogische Fachkräfte „müssen ihre Kli-

entInnen [AdressatInnen] aushalten können“ (Böhnisch 2017, S. 298). Förderlich ist hierbei die Möglichkeit, sich im interpersonellen Austausch mit KollegInnen zu verständigen (vgl. Böhnisch 2017, S. 295–299).

Zusammenfassend lässt konstatieren, dass empirische Befunde und theoretische Annahmen eine Reihe von beziehungsrelevanten Kompetenzen generieren lassen. Dadurch wird ersichtlich, dass zwischenmenschlicher Kontakt nicht von Grunde auf vorhanden ist, sondern Fähigkeiten erfordert, um Beziehungsprozesse aufbauen und erhalten zu können.

3.3 Handlungs- & Prozessmerkmale

Die Handlungs- und Prozessmerkmale sind Ausdruck der Vermittlungstätigkeit im Beziehungsprozess. Die hierfür relevanten Merkmale äußern sich in konkreten Arbeitsprinzipien, aber auch im persönlichen Beziehungsverhältnis zur pädagogischen Fachkraft. Ersteres umfasst Leitlinien die Sicherheit und die Orientierung im beruflichen Alltag liefern (vgl. Heiner 2012, S. 41). Zweiteres hingegen charakterisiert das menschliche Bedürfnis nach sozialem Rückhalt – dem Vertrauen im Beziehungsprozess – und dessen Balance im „Gemengelage von Nähe und Distanz“ (Dörr/Müller 2012, S. 8). Die Handlungs- und Prozessmerkmale integrieren demnach sowohl Erwartungen, als haben zudem auch Einfluss auf die Wirkung von Beziehungsverhältnissen.

3.3.1 Vertrauen

Bereits Nohl (1933) schreibt: „Wo ich vertraue, handle ich selbst besser; wo mir vertraut wird, fühle ich mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Maß“ (Nohl 1933/2002, S. 175). Das darin beschriebene gegenseitige Vertrauensverhältnis des pädagogischen Bezugs wird zum Anlass genommen, um sich mit den Grundannahmen zur Bedeutung von Vertrauen auseinander zu setzen.

Laut Niklas Luhmann (1968) dient Vertrauen als Wahrnehmungsfilter, welcher versucht, zur Komplexitätsreduktion heterogener Lebenswelten beizutragen. Komplexität entsteht für den Soziologen durch das Eingebundensein in eine Vielzahl an Lebensmöglichkeiten. Diese begründen nur Eventualitäten und bedingen noch keine fixe Vorhersage der persönlichen Wirklichkeit. Oder anders ausgedrückt, das Leben ist durch Offenheit strukturiert, und nicht für alle auf die gleiche Art und Weise erlebbar. Erst durch die zwischenmenschliche Interaktion kann der eigene Weltentwurf, durch die Sichtweisen der

sozialen Umwelt ergänzt werden. Die Notwendigkeit besteht darin, das selbst Wahrgenommene mit dem Empfundenen durch andere abzugleichen. Diese Sichtweise einer intersubjektiv wahrgenommenen Welt setzt voraus, dass Mitmenschen nicht als „Dinge“ verstanden werden, sondern als „anderes Ich“ Einfluss auf das Bewusstsein ausüben. Für das zwischenmenschliche Interagieren bedarf es laut Luhmann Mechanismen, die zur Komplexitätsreduktion sozialer Systeme beitragen. Darunter fällt die Notwendigkeit von Vertrauen. Dieses benötigt eine Vorleistung des „Sich-Einlassens“ und birgt ergänzend eine zeitliche Determinante in sich. „Wer Vertrauen erweist nimmt die Zukunft vorweg. Er handelt so, als ob er der Zukunft sicher wäre“ (Luhmann 1968/2014, S. 9). Das bedeutet aber nicht, die Zukunft selbst verkörpere Sicherheit, vielmehr wird Vertrauen für die Zukunft gebildet, etabliert sich aber am derzeitigen Bestand möglicher Ereignisse, der Gegenwart. Um Vertrauen aufbauen zu können bedarf es zunächst Vertrautheit. Vertrautheit nutzt die gewonnenen Informationen aus der Vergangenheit, um den Fokus auf bestimmte Eventualitäten in der Zukunft zu legen. „Man unterstellt, daß[ss] das Vertraute bleiben, das Bewährte sich wiederholen, die bekannte Welt sich in die Zukunft hinein fortsetzen wird“ (ebd., S. 23). Der Autor konstatiert bereits 1986, dass Vertrautheit, angesichts heterogener sozialer Ordnungen, den Charakter des Selbstverständlichen verliert. Gründe dafür liegen im Aufbrechen von traditionellen Grenzen des persönlichen Nahraumes. Beispielsweise hat sich aufgrund multikultureller Lebenswelten die Bedeutung von Fremde geändert. Daher sind es vorwiegend die zwischenmenschlichen Beziehungen aus dem Alltag, welche Vertrautheit stiften und als Grundlage für die Etablierung von Vertrauen angesehen werden können. Luhmann definiert diese Form als personales Vertrauen, mit dessen Hilfe Momente der Unsicherheit über das Verhalten anderer überbrückt werden können (vgl. ebd., S. 5–27).

Martin K.W. Schweer (2017) greift das von Luhmann beschriebene Vertrauen in Personen auf und ergänzt es um die Kategorie des systemischen Vertrauens. Das anfangs gewählte Fallbeispiel der schwangeren, minderjährigen Schülerin, kann an dieser Stelle erneut aufgegriffen werden. Die Schülerin steht vor der Wahl, einer Freundin ihre Situation zu schildern oder eine Beratungsstelle als Unterstützung heranzuziehen. Die Freundin verkörpert Vertrauen auf personaler Ebene, welches laut Schweer als Basis für soziale Beziehungen angesehen werden kann. Diese Beziehungen beinhalten das Risiko bzw. die

Erwartung, dass der/die InteraktionspartnerIn ebenfalls bereit, ist eine Leistung einzubringen. Der Gefahr mangelnder Reziprozität – der Gegenseitigkeit von Vertrauen – wird, insbesondere in Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen, durch konkrete Vertrauenshandlungen entgegengewirkt. In diesem Fallbeispiel wäre die Vertrauenshandlung der Schülerin im Zuge eines Gesprächs mit der Freundin, die persönliche Situation preis zu geben. Die pädagogische Interaktion kann ebenfalls als personales Vertrauen beschrieben werden. Da sich diese Beziehung nicht aufgrund von Vertrautheit begründet, ist der Respekt gegenüber der Persönlichkeit des/der AdressatIn das Fundament. Bevor die Schülerin in Kontakt mit der pädagogischen Fachkraft tritt, muss jedoch zumindest eine basale Zuversicht gegenüber der Einrichtung bzw. der Institution vorhanden sein. Reziprozität lässt sich im Hinblick auf Institutionen weitaus schwerer einlösen, weshalb Prinzipien und Leitlinien der Einrichtung zu Rate gezogen werden. Das bedeutet, während personales Vertrauen sich auf zwischenmenschliche Interaktionsverhältnisse stützt, resultiert systemisches Vertrauen aus den Erwartungen gegenüber der Einrichtung oder der Organisation (vgl. Schweer 2017, S. 523–528).

Zwar widmet sich Schweer vorwiegend dem Vertrauensprozess im schulischen Kontext, dennoch werden übergreifende Bedingungen für die pädagogische Beziehung ersichtlich. Ausgehend von den Vorerfahrungen der InteraktionspartnerInnen und den vorherrschenden Rahmenbedingungen werden sowohl personale, als auch situative Einflussfaktoren vermerkt (vgl. ebd., S. 528f.).

Situative Variablen: Erneut werden die zeitliche Begrenztheit, der Formalisierungsgrad der Kommunikationskanäle sowie das institutionelle Umfeld als situative Rahmenbedingungen beschrieben. Ergänzend vermerkt Schweer die Auswirkungen von Freiwilligkeit und Macht in der pädagogischen Beziehung. Die pädagogische Beziehung gründet auf einer kooperativen Leistung wechselseitigen Vertrauens. Doch in vielen pädagogischen Handlungsfeldern mangelt es an der Entscheidungsmöglichkeit über die Wahl des/der InteraktionspartnerIn (vgl. ebd., S. 529f.). Heimgartner merkt an, dass Freiwilligkeit in der Sozialen Arbeit häufig nur eine begrenzte Wahl an Optionen in sich birgt (vgl. Heimgartner 2009, S. 91).

Wird eine pädagogische Beziehung nicht auf Basis von Freiwilligkeit begründet, ist laut Schweer ein Machtgefälle zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn präsent. Die durchaus umstrittene Annahme der funktionellen Asymmetrie des pädagogischen Beziehungsverhältnisses wird bei Cornelia Schäfter (2010) als Vorteil der Fachkraft gegenüber fachlichem und methodischem Wissen sowie im Hinblick auf persönliche Involviertheit, eingeführt. Macht kann demnach als konstitutives Element zur Perspektivendifferenz, welches die Rolle und das Verhalten der Interagierenden beeinflusst, beschrieben werden (vgl. Schäfter 2010, S. 54f.). Ähnlich konstatieren Bommers und Scherr (2012) die Eingebundenheit in vorhandene Rollenmuster, welche sich in „Deutungs-, Definitions- und Entscheidungsmacht“ (Bommers/Scherr 2012, S. 274) äußert. Wird als Beispiel die Soziale Beratung herangezogen, kann ein Abhängigkeitsverhältnis, welches die Fachkraft als ExpertIn und den/die AdressatIn als Ratsuchenden begreift, vorgefunden werden. Asymmetrie kann diesbezüglich nicht nur die Voraussetzung bzw. die Konsequenz pädagogischer Arbeit sein, sondern ist mit der Verantwortung verbunden, Beziehungen zu gestalten und Rahmenbedingungen für das Miteinander festzulegen. Die Zuschreibung von Autorität ruft auch kritische Stimmen hervor, welche die Autonomiebestrebungen der AdressatInnen als gefährdet wahrnehmen und dem entgegenwirkend einen partizipativen und kooperativen Zugang fordern. Schäfter intendiert, die Arbeit mit den AdressatInnen auf deren Selbstbefähigung auszurichten. Dennoch vermerkt die Autorin, dass professionelle Fachlichkeit ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis bedinge, dieses aber in Praxis bewusst wahrgenommen und reflektiert werden muss, um auf eine vertrauensvolle Kooperation setzen zu können (vgl. Schäfter 2010, S. 55ff.).

Personale Variablen: Darunter zu verstehen sind „normative Erwartungen dahingehend, welche Attribute eine vertrauenswürdige Person auszeichnen“ (Schweer 2017, S. 532). Die Erwartungen an eine Person werden durch die eigene Lebensgeschichte, als auch durch den konkreten Lebensbereich beeinflusst. Die individuelle Vertrauenstendenz hat bereits im Zuge des Erstkontaktes Einfluss auf die Wahrnehmung des/r InteraktionspartnerIn (vgl. ebd., S. 532). Der erste Eindruck kann sich auf drei Ebenen manifestieren: kognitiv, emotional und behavioral. Ersteres widmet sich der Beurteilung anhand von spezifischen Kompetenzen der InteraktionspartnerInnen, während zweiteres die Intensität des anfänglichen Vertrauens beschreibt. Die zuletzt genannte Ebene widmet sich dem

Verhalten und dessen vertrauensbegünstigender bzw.- hemmender Wirkung (vgl. Schweer 1996, S. 72f.). Schweer geht davon aus, je günstiger der Abgleich eigener Vorstellungen mit der Bewertung des Interaktionspartners ausfällt, desto vertrauenswürdiger wird die Person eingestuft. Das bedeutet, beidseitiges Vertrauen ist auf personaler Ebene abhängig von der Sympathiebewertung aus dem Erstkontakt, von der Übereinstimmung von persönlichen Vertrauenstheorien und dem beobachteten Verhalten sowie von den Ausprägungen der Vertrauendenden des/der InteraktionspartnerIn (vgl. Schweer 2017, S. 532f.).

Die bereits beschriebenen Annahmen gehen davon aus, dass Vertrauen als soziale und personale Ressource begriffen werden kann und unterstreichen dessen Notwendigkeit insbesondere für die Anbahnung einer pädagogischen Beziehung. Als Einflussfaktor gegenüber Personen wie Institutionen ist es ausgerichtet auf die Zukunft, obgleich anhand der Gegenwart begründet und gewinnt an Sicherheit durch Vertrautheit, aber auch durch normative Rollenerwartungen.

Der Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge Hans Thiersch (2004) bezeichnet Vertrauen seinerseits als pädagogisches Selbstverständnis auf der Suche nach einem Verbundenheitsgefühl. In einer pluralistischen und kapitalistischen Gesellschaft können Liebe, Vertrauen und Neugier als „elementare Momente pädagogischen Handelns“ (Thiersch 2004/2015a, S. 54) beschrieben werden. Vertrauen kann in diesem Sinne als Gefühl verstanden werden, welches den Gegenpol zu vorhandenen Restriktionen bildet, Gestaltungsmöglichkeiten begründet und einen reflektierten Einsatz verantwortet. Obwohl Emotionen in pädagogischen Handlungsfeldern unterschiedliche Rollen und Funktionen einnehmen, verkörpern sie vorantreibende Kräfte. Vertrauen bedeutet Zuversicht im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der AdressatInnen. Thiersch schildert es mit den Worten: „Vertrauen meint Vertrauen ins Werden“ (ebd., S. 60). Als Bestandteil pädagogischen Handelns können Emotionen missbraucht und gefährlich werden, wenn die Grenzen zum Affekt und zur Leidenschaft überschritten werden. Schattenseiten können dort auftreten wo Vertrauen entweder Überforderung und Zwang initiiert oder ohne Reflexion blind entgegengebracht wird (vgl. ebd., S. 54–61).

3.3.2 Nähe und Distanz

Das Begriffspaar Nähe und Distanz verweist zunächst auf einen Diskurs über die Verortung im geografischen Raum (z.B. Nähe und Ferne). Im Hinblick auf pädagogische Beziehungsverhältnisse wird jedoch ein Balanceakt beschrieben, welcher auf ein adäquates Maß an Annäherung und Abstand zwischen den InteraktionspartnerInnen setzt. Der menschliche Körper scheint diesbezüglich die maßgebende Instanz zu sein, um zwischen Nähe und Ferne unterscheiden zu können. Dennoch kann eine Person, obgleich gerade nicht präsent, als nahestehend empfunden werden. „Was uns nahe und vertraut ist, muss uns nicht physisch nahe sein“ (Dörr/Müller 2012, S.7f.). Diese paradoxe Struktur verweist auf zwei Gegenpole, die dennoch unweigerlich miteinander verbunden sind. Bereits Beziehungserfahrungen aus der Kindheit skizzieren die gegenseitige Abhängigkeit. Auf der einen Seite verkörpern Autonomie- und Abgrenzungsbestrebungen den Wunsch nach Selbstständigkeit, auf der anderen Seite offenbart sich eine Abhängigkeit durch die Hoffnung nach gegenseitiger Anerkennung und Bindung (vgl. ebd., S. 7f.). In diesem Fall wird ein Verhalten beschrieben, welches sich vorwiegend auf Entwicklungsprozesse und Bewältigungsaufgaben im Zuge des Erwachsenwerdens stützt. Die darin agierenden Beziehungen aus der privaten Sphäre können entweder als in einem Nahverhältnis stehend (Eltern, Familie etc.) beschrieben werden, sich durch ein eher distanziertes Verhältnis auszeichnen (Unbekannte, Funktionsträger etc.) oder dazwischen verortet sein (NachbarnInnen oder KollegInnen). Pädagogischen Beziehungen ist im Gegensatz dazu ein Arbeitsbündnis inhärent, welches zeitgleich Nähe und Distanz verkörpert. Verdeutlicht anhand eines Beispiels würde das bedeuten, dass im Zuge einer Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn der Gesprächsinhalt zwar von persönlicher, intimer Natur sein kann, dennoch aber ein formaler Rahmen, wie etwa durch eine Beratungssituation, vorherrschend ist (vgl. Müller 2012, S. 145). In der Gestaltung des pädagogischen Umganges wird Nähe durch das Vertrauen auf das bereits Vorhandene und auf das Mögliche deutlich. Dem Streben nach der Entfaltung der Eigenkräfte des/der AdressatIn gilt es, offen gegenüber zu stehen, aber auch mit einer notwendigen Distanz zu agieren. Eine Verbindung zwischen Gegebenem und Möglichem zu etablieren, kann die prekäre Situation hervorrufen, dass sich der/die AdressatIn einerseits in einem Abhängigkeitsverhältnis zur pädagogischen Fachkraft befindet, andererseits in seiner/ihrer Handlungsfähigkeit

gefährdet ist. Um der strukturell überlegenen Position des Berufsprofessionellen entgegenzuwirken, bedarf es dem pädagogischen Kompromiss zwischen „Nähe der Verlässlichkeit und des Zutrauens und Distanz in der Freisetzung zur Eigenheit des Werdens.“ (Thiersch 2006/2015b, S. 90). Thiersch sieht dahingehend die Selbstreflexion, aber auch die Authentizität – die Glaubwürdigkeit der Interessen und Motive der pädagogischen Fachkraft – als essentielle Faktoren für das Gelingen pädagogischer Vermittlungstätigkeit (vgl. ebd., S. 87–90).

Magret Dörr und Burkhard Müller (2012) sehen ebenfalls die pädagogische Vermittlungstätigkeit im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz als Ausdruck für Professionalität. Erneut wird ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis beschrieben welches, durch reflexives Vorgehen Professionalität gewährleistet wird. Die pädagogische Fachkraft ist gefordert, mittels Fach- und Handlungswissen den rollenspezifischen, beruflichen Anforderungen gerecht zu werden und zeitgleich die eigene Intuition, Erfahrung und Urteilsfähigkeit in den Beziehungsprozess einfließen zu lassen (vgl. Dörr/Müller 2012, S. 9f.). Als Herausforderung gilt dabei, dass pädagogisches Handeln einem Spielraum der Ungewissheit unterworfen ist. „Pädagoginnen erreichen ihre Ziele immer nur bedingt, weil sie mit lebendigen Subjekten zu tun haben, nicht mit Gegenständen“ (ebd., S. 11). Mit den Subjekten bzw. AdressatInnen wird eine KoproduzentInnenschaft eingegangen, die eine gewisse Eingebundenheit in die Sachlage erfordert. Das bedeutet, erst durch die Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft wird eine Situation konstituiert, auf welche es zu reagieren gilt. Um trotz interpersonaler Nähe handlungsfähig zu bleiben, ist eine perspektivische Distanz gegenüber den Lebenswelten der AdressatInnen anzustreben (vgl. ebd., S. 11).

Distanz im pädagogischen Setting kann ergänzend Ausdruck vorherrschender institutioneller Auflagen und Regeln sein, denen die Fachkräfte angehalten sind zu folgen. Bisher erörterte Ausführungen zu den Rahmenbedingungen in Hinblick auf Auftrag und Ziel (siehe Kapitel 3.1 strukturelle, situative & formale Rahmenbedingungen) verweisen bereits auf ein Abhängigkeitsverhältnis gegenüber übergeordneter Hierarchieebenen. Das „doppelte Mandat“ (Spiegel 2013, S. 26) schildert einen Aushandlungsprozess zwischen Hilfe – der Einsatz für die Interessen der AdressatInnen – und Kontrolle – die Identifizierung mit institutionellen Restriktionen (vgl. Spiegel 2013, S. 26). Für die Ausgestaltung professioneller Arbeitsbeziehungen bedeutet das, eine Brücke zwischen den

realen Lebenserfahrungen der AdressatInnen und dem bestehenden Handlungsrahmen durch das Arbeitsbündnis zu schlagen. Das strukturierte Setting sollte dabei weniger als Zwang, sondern vielmehr als Chance für die angestrebte Handlungsfähigkeit begriffen werden (vgl. Dörr/Müller 2012, S. 10ff.).

Den bisherigen Ausführungen folgend ist pädagogisches Handeln im Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz eine Herausforderung und zudem eine besondere Qualität der Beziehungsarbeit. Eine normative Bestimmung über das hinreichende Verhältnis von Annäherung und fördernder Distanz kann nicht gegeben werden. Diese konkretisiert sich erst im Kontakt mit dem/der AdressatIn und der vorherrschenden Situation. Dennoch sind pädagogischer Professionalität „Einmischung, Sich-Einlassen, Beteiligung, Verhandlung, also offene Übergänge und Überlappungen zwischen der Lebenswelt der Adressat[Innen] und dem professionellen Agieren“ (Thiersch 2006/2015b, S. 93) inhärent. Diesen wird im Folgenden durch die Einführung der Handlungsprinzipien Ausdruck verliehen.

3.3.3 Handlungsprinzipien

Handlungsprinzipien sind für pädagogische Fachkräfte und für Institutionen als allgemeiner Rahmen für Handlungsleitlinien zu verstehen. Im Vergleich zu primären Werten und Zielen, wie etwa Anerkennung oder Wertschätzung, ist ihnen eine Anweisung zum pädagogischen Handeln inhärent. Während von sozialer, politischer oder institutioneller Seite stets konzeptionelle Umarbeitungen und Veränderungen der Angebotsausgestaltung vorhanden sind, manifestieren sich die Handlungsprinzipien als allgemeiner Bestandteil für Sicherheit und Orientierung (vgl. Heiner 2010, S. 42). Bereits 1990 wurde in Deutschland im Rahmen des Achten Jugendberichts ein handlungsfeldübergreifender Katalog generiert, der bis heute zentrale Aussagen der Sozialen Arbeit vereint. Die darin erläuterten Strukturmaxime der Alltagsnähe, Regionalisierung, Prävention, Integration bzw. Inklusion und der Partizipation prägen das professionelle Handeln und sind als Anhaltspunkte in divergenten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit auffindbar (vgl. Thiersch 2016, S. 8).

Alltagsnähe begreift die betreffende Person nicht nur als AdressatIn Sozialer Arbeit, sondern versucht, den Menschen in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen. Angebote oder Maßnahmen sollen nach den Erfahrungsräumen der AdressatInnen gestaltet werden, sodass persönliche Ressourcen genutzt und nicht ersetzt werden. Dieser lebensweltergänzende Ansatz wird beispielsweise durch begleitende oder unterstützende Maßnahmen wie der Beratung, der Gestaltung von Aktivitäten in der Familie oder dem Agieren in den jeweiligen Sozialräumen injiziert (vgl. Thiersch 2016, S. 8; Thiersch/Grunwald 2015, S. 347f.).

Regionalisierung bedeutet Unterstützungsleistungen nicht nur alltagsnah, sondern zudem durch räumliche Nähe gewährleisten zu können. Diese sozialräumliche Orientierung ermöglicht, Lebensverhältnisse in den eigenen Erfahrungsräumen zu stärken. Regionalisierung richtet den Fokus „auf die Eigensinnigkeit der unterschiedlichen Erfahrungsräume z.B. von Kindern, Jugendlichen, Alten, Behinderten oder in den kulturell geprägten Lebenskonzepten; es meint Sozialraumpolitik als Vermittlung zwischen ihnen“ (Thiersch 2016, S. 8). Die soziale Infrastruktur zu stärken, bedeutet ebenso die Zusammenarbeit mit Institutionen der Bildung, Medizin etc. anzuregen und zu fördern, sowie niederschwellige, flexible und integrierte Angebote zu gestalten (vgl. Thiersch 2016, S. 8; Thiersch/Grunwald 2015, S. 348f.).

Prävention meint, nachhaltig für günstige Lebenswelten Sorge zu tragen, zeitgleich aber auch alltägliche Krisen bestehen zu können (= primäre Prävention). Zudem rücken Lebensereignisse in den Vordergrund, die nur bedingt vorhersagbar sind. Hierbei gilt es, aufkommende Lebensschwierigkeiten als „spezifische Warnhinweise zu erkennen und Belastungen aufzufangen“ (= sekundäre Prävention) (Thiersch 2015, S. 347). Dennoch verwehrt sich der präventive Ansatz dagegen, lediglich worst-case-Szenarien zu insistieren und setzt stattdessen auf die Stärkung individueller Ressourcen im Umgang mit Lebensereignissen (vgl. Thiersch 2016, S. 8; Thiersch/Grunwald 2015, S. 347).

Integration bzw. *Inklusion* verweisen auf das Bestreben, für soziale Gerechtigkeit und den respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Lebensentwürfen zu kämpfen. Thiersch unterscheidet Ungleichheiten, die aus Macht- und Unterdrückungsstrukturen

entstehen, jene die aufgrund divergenter Lebensverhältnisse vorherrschend sind (durch Religion, Kultur oder genderspezifische Aspekte) und unaufhebbare Ungleichheiten (beispielsweise körperliche Unterschiede). Das Ziel der Inklusion betont demnach nicht die Gleichheit aller Menschen, sondern impliziert, alle Menschen als gleichwertig anzuerkennen (vgl. Thiersch 2016, S. 8f.).

Partizipation strebt nach der Selbsttätigkeit der AdressatInnen und forciert eine Beteiligung und Teilhabe an der Gestaltung von Maßnahmen. Partizipation realisiert sich auf politischer Ebene in Form von Demokratiebestrebungen, steht in gesellschaftlicher Hinsicht Entfremdungs- und Ausgrenzungstendenzen der Globalisierung entgegen und versucht mittels sozialpädagogischen Agierens die Möglichkeit zu bieten, eine aktive gesellschaftliche Rolle in allen Lebensbereichen einzunehmen (vgl. Anastasiadis/Heimgartner/Sing 2011, S. 35f.). Die erwähnten Partizipationsbereiche werden von Dorothee Guggisberg (2004) konkretisiert und in politische, soziale, ökonomische und kulturelle Teilhabemöglichkeiten differenziert. Heimgartner (2009) misst dieser Einteilung gesellschaftliche Relevanz bei und ergänzt sie um einen prozessbezogenen und interaktionistischen Handlungsrahmen. Hierbei stehen grundlegende Fragen nach den Motiven, den vorhandenen Möglichkeiten und der konkreten Verwirklichung von Partizipation in der sozialen Praxis im Vordergrund. Für diese Beteiligung an sozialen Handlungs- und Entscheidungsprozessen können divergente Ebenen von Partizipation generiert werden (vgl. Heimgartner 2009, S. 70f.). Sherry R. Arnstein skizziert bereits 1969 ein bis heute zitiertes Stufenmodell zur Teilhabegestaltung. „A ladder of Citizen Participation“ (Arnstein 1969, S. 216) umfasst acht Stufen, welche zunächst davon ausgehen, nicht in den Partizipationsprozess eingebunden und Manipulation unterworfen zu sein. Je höher die Stufe ausfällt, desto höher ist der Grad an persönlicher Involviertheit und an Handlungsmöglichkeiten. Auf den obersten Stufen werden ein partnerschaftliches Verhältnis sowie Entscheidungsmacht und Kontrolle eingeräumt (vgl. ebd., S. 216). Die ursprünglich auf demokratische Bestrebungen ausgerichtete Kategorisierung lässt sich auch auf soziales Handeln übertragen, erfordert aber eine Adaption nach Zielgruppen. Teilhabe in der Arbeit mit Jugendlichen kann nicht auf die gleiche Art und Weise umgesetzt werden wie bei der Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 350).

Der Partizipationsgedanke ist in den Menschenrechten (etwa im Recht auf die Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben) und in der UN- Kinderrechtskonvention rechtlich verankert. Den Kindern und Jugendlichen soll beispielsweise (nach Artikel 12) das Recht auf Meinungsbildung, -äußerung und -berücksichtigung zugestanden werden (vgl. Kratschmar 2014, S. 6ff.). In Österreich widmet sich insbesondere die „Arbeitsgemeinschaft Partizipation Österreich“, kurz, den Gestaltungsräumen und Beteiligungsmöglichkeiten für Heranwachsende. „Um qualitätsvolle Kinder- und Jugendbeteiligung zu fördern, koordinieren wir Aktivitäten, bündeln Kräfte und vernetzen Informationen. Im Interesse junger Menschen setzen wir Impulse und Qualitätsstandards, bieten Weiterbildungsmöglichkeiten und wirken auf Rahmenbedingungen ein“ (ARGE 2017, o.S.). Die eigens definierten Qualitätskriterien (Wertschätzung, Begleitung, Aktivität, Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit etc.) für die Beteiligung von Heranwachsenden wirken im Rahmen von Projekten, im Alltag (z.B. Jugendzentren), in Interessensfeldern (z.B. Jugendforen) und in parlamentarischen Formen (vgl. ebd., o.S.).

Die bisher erörterten Strukturmaxime unterstreichen die Grundhaltung der Lebensweltorientierung (näher erörtert siehe Kapitel 4.1. Lebensweltorientierung). Während bei den ersten drei Prinzipien die lebensweltlichen Erfahrungen der AdressatInnen als Anknüpfungspunkte dienen, ist die Arbeit in den Lebensbedingungen Teil inklusiven und partizipativen Handelns. Ergänzend führt Thiersch die Prinzipien der Einmischung – eine „sozialpolitische Positionierung“ (Thiersch/Grunwald 2015, S. 346) – und der strukturierten Offenheit ein (vgl. Thiersch 2016, S. 8; Thiersch/Grunwald 2015, S. 346).

Einmischung kann als gesellschaftliche und politische Partizipation verstanden werden. Hierbei steht die fortlaufende Beteiligung und Etablierung der Sozialen Arbeit in der Öffentlichkeit und der Politik im Vordergrund. Einmischung bedeutet, offensiv gegen eine „Dethematisierung des Sozialen“ (Thiersch/Grunwald 2015, S. 346) einzutreten und die Fachexpertise zu nutzen, um für Soziale Gerechtigkeit und gegen Ungleichheiten einzutreten (vgl. ebd., S. 346f.).

Strukturierte Offenheit beschreibt eine Handlungsorientierung und zudem eine Herausforderung der Sozialen Arbeit. Dem Prinzip ist die Diskrepanz zwischen Professionalität und Flexibilität inhärent. Während einerseits die Soziale Arbeit eingebettet in fundierten, praxisnahen und methodischen Zugängen operiert, fordert sie andererseits Offenheit gegenüber den individuellen Bewältigungsmustern ihrer AdressatInnen. Dieses Verständnis handelt ausgehend von der Selbstreflexivität der pädagogischen Fachkräfte und der steten Möglichkeit zur Adaption von bereits gesetzten Maßnahmenentwürfen. Von institutioneller Seite bietet die Perspektive von Offenheit den Vorteil, sich als lernende Organisation zu begreifen. Thiersch beschreibt strukturierte Offenheit folgendermaßen (vgl. Thiersch 2016, S. 9): „[...] sie meint das Doppelspiel von Anstrengung um Transparenz und Absicherung des Handelns und den Mut, den Willen und das Risiko zur Offenheit des Handelns, sie meint ein Handeln, das in seiner Verantwortung in Bezug auf das Mögliche bescheiden bleibt und um Glück und Unglück weiß, um Zufall, Versagen und Schuld“ (ebd., S. 9).

Heiner (2010) verweist ihrerseits ebenfalls auf Handlungsprinzipien, welche insbesondere im Rahmen von Interaktionsprozessen zum Vorschein kommen. Die Autorin attestiert erneut die strukturierte Offenheit, die Partizipation und die Alltagsorientierung als Handlungsprinzipien und nimmt folgende Ergänzungen vor:

- *Wissenschaftliche Fundierung* bezieht die Nutzung von vorhandenen Forschungsberichten mit ein.
- *Nutzerorientierung* bedeutet eine Anpassung der Angebote und Maßnahmen an den/die AdressatIn.
- *Ganzheitlichkeit und Mehrperspektivität* verkörpert ein mehrdimensionales methodisches Vorgehen.
- *Ressourcenorientierung* nutzt die vorhandenen personalen und sozialen Potenziale für die Bewältigung von Problemen, Krisen und alltäglichen Anforderungen (vgl. Heiner 2010, S. 42f.).

Abschließend werden nun die Orientierungsprinzipien für Beziehungen nach Heimgartner (2009) vorgestellt:

- *Wertschätzung* bedeutet, die AdressatInnen in der vorhandenen Lebenssituation zu akzeptieren.
- *Hilfe zur Selbsthilfe* intendiert die erneute Selbstbemächtigung des/der AdressatIn.
- *Transparenz* nutzt die Kommunikation zum/zur AdressatIn, um die derzeitige Sachlage zu erläutern und gemeinsam an künftigen Prozessschritten zu arbeiten.
- *Erreichbarkeit* beschreibt die zeitliche Erreichbarkeit der pädagogischen Fachkraft und steht in Zusammenhang mit Verlässlichkeit.
- *Freiwilligkeit* versucht, dass die Inanspruchnahme einer Maßnahme von Seiten des/der AdressatIn ausgeht. Es wurde jedoch bereits (siehe Kapitels 3.3.1 Vertrauen) auf eine begrenzte Wahl an Möglichkeiten verwiesen, da sowohl die Maßnahme über Kontrollinstanzen gesetzt, bzw. die Wahl des/der KooperationspartnerIn eingeschränkt sein kann.
- *Kontrolle* verweist auf das Zusammenspiel von Hilfe und Zwang (vgl. Heimgartner 2009, S. 91).

Handlungsprinzipien	Strukturmaxime des Achten Jugendberichts (1990)	
	- Alltagsnähe - Regionalisierung - Integration/Inklusion - Prävention - Partizipation	<i>Ergänzungen nach Thiersch:</i> - Einmischung - Strukturierte Offenheit
	interaktionistische und methodische Prinzipien nach Heiner (2010)	
	- Wissenschaftliche Fundierung - Strukturierte Offenheit - Partizipation - Nutzerorientierung	- Ressourcenorientierung - Ganzheitlichkeit/Mehrperspektivität - Alltagsorientierung
	Orientierungen für Beziehungen nach Heimgartner (2009)	
	- Wertschätzung - Hilfe zur Selbsthilfe - Partizipation - Transparenz	- Erreichbarkeit - Freiwilligkeit - Kontrolle

Abbildung 2: Übersicht der Handlungsprinzipien

Die bisherigen Erläuterungen von Handlungsprinzipien werden ergänzend zur Übersicht (siehe *Abbildung 2*) visualisiert. In einigen institutionellen Leitlinien sind die Lebensweltorientierung und die Sozialraumorientierung ebenfalls als Handlungsprinzipien verankert. Ihnen wird nachfolgend ein einiges Kapitel über ausgewählte theoretische Rahmenkonzepte gewidmet. Hierbei stehen die konzeptionelle Aufarbeitung, die Handlungsmöglichkeiten und die Beziehungsräume für die Jugend im Vordergrund.

4. Zwei ausgewählte Rahmenkonzepte für die Beziehungsarbeit

Die Lebensweltorientierung und Sozialraumorientierung beschreiben zwei Orientierungskonzeptionen der Sozialen Arbeit. Beiderseits wird auf ein Rahmengerüst verwiesen, welches bei den biografischen Hintergründen der AdressatInnen ansetzt, vorhandene personale Ressourcen aufzugreifen versucht und den Raum als Gestaltungsmöglichkeit nutzt. Im Folgenden wird die Entwicklung der Konzepte vorgestellt und auf jugendliche Handlungsräume verwiesen. Abschließend wird jeweils auf die Relevanz für die pädagogische Beziehung näher eingegangen.

4.1 Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung setzt inhaltlich an den vorherrschenden Lebensverhältnissen der AdressatInnen Sozialer Arbeit an und offenbart in weiterer Folge eine Ausarbeitung möglicher pädagogischer Konsequenzen, die sich zum einen in Methoden äußern, zum anderen institutionell umgesetzt werden. Anders ausgedrückt, die alltäglichen Erfahrungen von Menschen stehen im Vordergrund und dienen als Grundlage für die Entwicklung adäquater Maßnahmen. Die Praxisumsetzung des Konzepts ist gekennzeichnet durch einen niederschweligen und partizipativen Zugang, welcher die Ausarbeitung von Hilfeentwürfen in Kooperation von Berufsprofessionellen und AdressatInnen ermöglicht. Mögliche Problemkonstellationen werden diesbezüglich nicht als Defizite wahrgenommen, sondern immer in Zusammenhang mit Chancen und vorhandenen Ressourcen begriffen. Die Lebensweltorientierung operiert zwischen Betrachtung und Akzeptanz vorhandener Lebensbiografien und dessen kooperativen Eingriff mittels Bewältigungs- und Unterstützungsangeboten (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2012, S. 175).

In den nachfolgenden Ausführungen wird die Lebensweltorientierung sowohl nach konzeptionellen, als auch praxisrelevanten Aspekten näher beleuchtet. Zunächst steht die historische und gesellschaftliche Verankerung des Konzepts im Vordergrund, in Folge dessen werden essentielle Entwicklungslinien skizziert und Begrifflichkeiten wie „Soziale Gerechtigkeit“ und „Alltäglichkeit“ näher erläutert. In einem weiteren Schritt werden die Kerndimensionen der Lebensweltorientierung – Raum, Zeit und Soziale Bezüge – aufgedeckt und ein kurzes Fallbeispiel für Beziehungsarbeit in der Lebensweltorientierung vorgestellt.

4.1.1 Die Entwicklung des Konzepts der Lebensweltorientierung

Für Hans Thiersch und Klaus Grunwald (2015) ist das Konzept der Lebensweltorientierung im Konnex mit den gesellschaftlichen und historischen Hintergründen der Entstehung der Sozialen Arbeit zu begreifen. Für das heutige Verständnis von Sozialer Arbeit sind den Autoren zufolge zum einen die Forderungen des 19. Jahrhunderts nach Gleichheit und politischer Partizipation ausschlaggebend, zum anderen das Bestreben, die Lebensverhältnisse von Personen aufzudecken und für gleiche Voraussetzungen aller Sorge zu tragen. Soziale Gerechtigkeit ist an dieser Stelle jedoch nicht kongruent mit dem Terminus „Gleichheit“, vielmehr gesteht es Personen einen respektvollen Umgang mit divergenten Lebensbiografien zu und ermöglicht jedem, in seiner/ihrer Eigentümlichkeit und Individualität Anerkennung zu finden. Aus diesem Verständnis heraus bildeten sich soziale Bewegungen, Organisationen und nicht zuletzt die heutige Auffassung von Sozialer Arbeit. Der Fokus auf Gesellschafts- und Lebensverhältnisse rückt zudem den Alltag und die Lebenswelt ins Zentrum des Interesses. Hierbei handelt es sich nicht um sich wiederholende oder gar routinierte alltägliche Abläufe, sondern um Lebensverhältnisse die Personen erfahren und gleichsam selbst beeinflussen können (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 333–336).

Lebensweltorientierte Ansätze können dieser kurzen Einführung zufolge, durch gesellschaftliche und historische Hintergründe, bereits weitaus früher angesiedelt werden, als die tatsächliche konzeptuelle Manifestierung. Für die Entwicklung des Konzepts können die 1960er und vorwiegend 1970er Jahre als Ausgangspunkte herangezogen werden. Diese beschreiben die Lebensweltorientierung zunächst als Antwort auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen der Nachkriegszeit. Zudem offenbaren sich divergente Entwicklungsphasen bezüglich der konzeptuellen Etablierung. Zunächst galt es, vorherrschenden Diskriminierungs- und Radikalisierungstendenzen durch eine Neustrukturierung der Sozialen Arbeit, im Sinne eines demokratischen Ansatzes, entgegenzuwirken und bisherige Assoziationen betreffend Disziplinierung und Stigmatisierung endgültig ad acta zu legen. Das Bestreben der Lebensweltorientierung bestand darin, ein theoretisches Konzept zu etablieren, als auch Praxismöglichkeiten und Gestaltungsprinzipien zu offenbaren. In einer Weiterentwicklung des Konzepts ab den 1970er Jahren erfolgte die Einführung von „Struktur- und Handlungsmaximen, einem spezifischen Handlungskonzept und dem Entwurf integrierter und flexibler Organisationsformen und methodischer Zugänge“

(Thiersch/Grunwald 2015, S. 328). In den 1990er Jahren rückten hingegen eher ökonomische Fragen über die Effektivität und Effizienz bestehender Konzepte sowie die Entwicklung neuerer Arbeitsansätze in den Vordergrund. Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse kamen zum Vorschein. Die Lebensweltorientierung versuchte diesbezüglich dem mit interaktiver Zusammenarbeit entgegenzuwirken und auf die Umsetzung eines gelingenden Alltages zu setzen (vgl. ebd., S. 327ff.).

Aus heutigen Gesichtspunkten versteht sich die Lebensweltorientierung als hermeneutisch-pragmatisches Theoriekonzept, welches sich mit grundlegenden Fragen zur Verortung in der Sozialen Arbeit auseinandersetzt. Dieser Traditionslinie folgend wird sich dem Verhältnis von Theorie und Praxis gewidmet. Obgleich beide an der Lösung von Problemen orientiert sind, strebt der theoretische Zugang nach überprüfbaren methodischen Erkenntnissen, liefert essentielle Hintergrundinformationen und ist an einer öffentlichen Auseinandersetzung interessiert. Dieser Fokus aus der Distanz ist in der Praxis hingegen eher unüblich. Probleme müssen alltagsnah und unmittelbar gelöst werden. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass die theoretischen Annahmen und die praktische Anwendung deckungsgleich oder voneinander ableitbar sind (vgl. ebd., S. 331ff.). Dennoch handelt es sich beiderseits um Formen des Wissens – um simultan existierende Zugänge – die jeweils das Bild der Wirklichkeit darzustellen versuchen. Die Lebensweltorientierung forciert gegenseitige Bezüge zur Verbesserung und Sicherung der Praxis. Dem hermeneutisch-pragmatischen Verständnis – wie es bei Nohl und Molenhauer zu finden ist – entsprechend, steht das Verstehen des Alltages und das darauf folgende Verhalten im Vordergrund. Die Rekonstruktion und Nachvollziehbarkeit der Lebenswirklichkeit wird dahingehend als eingebettet in historische, kulturelle und soziale Bedingungen betrachtet (vgl. Thiersch/Grunwald et al. 2012, S. 182).

Neben der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie kommen zudem interaktionistisch-phänomenologische Elemente – wie sie bereits Mead und Goffman beschreiben werden – zum Vorschein (siehe Kapitel 1. Was ist „Beziehung“?). Hierbei gilt es, Strukturen sozialen Agierens im Verhältnis zwischen eigener Realität und sozialer Umwelt herauszuarbeiten und lebensweltbezogene Lebens- und Wissensformen zu analysieren. „Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum gesehen, nicht primär in Eigenschaften

und Kompetenzen; der Mensch wird in einer Wirklichkeit gesehen, in der er sich vorfindet, die ihn bestimmt und mit der er sich auseinandersetzt“ (Thiersch/Grunwald 2015, S. 336). Der erlebte Alltag kann diesem Verständnis zufolge als Synonym für Alltäglichkeit verstanden werden. An dieser Stelle nennen Grunwald und Thiersch drei unterschiedliche Zugänge die der *Alltäglichkeit* inhärent sind. (1) Erstens spiegelt sich die Alltäglichkeit in der erfahrenen Realität, deren divergenter Bewertung und schließlich in deren Bewältigung wieder. Die erfahrene Wirklichkeit kann, von einer Metaebene aus betrachtet, als Zusammenspiel der Dimensionen Raum, Zeit und sozialen Beziehungen beschrieben werden. Um die erlebten Erfahrungen zu bewältigen, folgt der Alltag weniger logischen Strategien, sondern der Routine, der Gewohnheit oder der Pragmatik. Die Intention ist es daher, aufkommende Situationen zu absolvieren. Dabei werden bestimmte Handlungsmuster und Lebenskompetenzen angeeignet, die für den Alltag förderlich sind. Zudem kommen divergente Alltagswelten zum Tragen, die gleichsam die Lebensbereiche einer Person widerspiegeln. Durch die Bewältigung der Lebensbereiche ergibt sich die persönliche Biografie eines jeden. (2) Zweitens findet sich der Alltag in Widersprüchlichkeiten zwischen Vorhandenem und Möglichem wieder. Die bereits beschriebenen Alltags- bzw. Lebenswelten lassen eine Kluft zwischen der Bewältigung des Alltages und der Hoffnung nach einem gelingenden Alltag erkennen. Das heißt, auf der einen Seite offenbaren Routine oder Gewohnheit Sicherheit, auf der anderen Seite wird dadurch der Blick auf Veränderungen eingeengt. „Die hier vorgestellte kritische Alltagstheorie betont in dieser Ambivalenz den Zusammenhang von Gegebenem und Gelingenderem, der notwendig, aber schwierig und widersprüchlich ist“ (ebd., S. 338). (3) Drittens ist Alltäglichkeit verwoben mit gesellschaftlichen Prozessen. Böhnisch unterscheidet an diesem Punkt zwischen Alltäglichkeit und Lebenslage. Alltäglichkeit widmet sich dem Agieren und dem Erlebten bzw. dem Erfahrenen, während die Lebenslage gesellschaftliche Implikationen miteinbezieht (vgl. ebd., S. 336ff.). Aus der beschriebenen Alltäglichkeit ergeben sich für Grunwald und Thiersch die menschliche Identität sowie Handlungs- und Verhaltensmuster. Diese können entweder der Bewältigung von Situationen förderlich sein, oder Probleme offenbaren (vgl. ebd., S. 338).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich das Konzept der Lebensweltorientierung als theoretisches Rahmengerüst begreift, welches die Lebensverhältnisse – den Alltag – des/der AdressatIn in Interaktion mit seiner/ihrer Umwelt nachzuvollziehen versucht. Um an aktuelle, empirische Diskursen anknüpfen zu können, wird stets an der Weiterentwicklung des Konzepts gearbeitet, weitere korrespondierende Konzepte aufgegriffen und Interesse gegenüber der Adaption neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse bekundet (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 331ff.). Zudem wird eine Praxisorientierung lanciert, welche derzeitige Strukturen aufzudecken versucht und nach möglichen Gestaltungsprinzipien forscht (vgl. Thiersch 2016, S. 6). Die Gestaltungsräume, die sich in verschiedenen Arbeitsfeldern äußern, liefern zu der bisher theoretischen Aufarbeitung nun Einblicke in die Praxis einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.

4.1.2 Lebensweltorientierung & der Handlungsraum Jugend

Das Rahmengerüst der Lebensweltorientierung wird deutlich in der Ausgestaltung strukturierten Handelns und den damit einhergehenden divergenten Arbeitsfeldern, Gestaltungsräumen und Institutionen. Die Strukturierung der Praxis erfolgt im Lichte der vorhandenen räumlichen und sozialen Infrastruktur und zielt auf eine niederschwellige, präventive, wie ambulante Orientierung ab. Da in der lebensweltorientierten Praxis verschiedene Arbeitsaufträge und Akzentuierungen des Konzepts vorhanden sind, wird hinsichtlich der Ausgestaltung der Angebote zunächst zwischen lebensweltergänzenden Gestaltungsmöglichkeiten und der Einführung „neuer kompensierender, alternativer Lebensräume“ (Thiersch 2015, S. 76.) unterschieden (vgl. ebd., S. 75f.). Weiters findet zudem eine Differenzierung in Abhängigkeit von Problemlage und AdressatIn statt. Die Lebensweltorientierung richtet sich dabei auf die Arbeit mit Familien, Jugendlichen, Wohnungslosen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, älteren Menschen, wie auch auf die gemeinwesenorientierte Arbeit (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 350ff.). An dieser Stelle werden nun die Angebote im Bereich Familie und Jugend genauer betrachtet und die Frage nach der Ausgestaltung eines gelingenderen Alltages anhand eines Fallbeispiels skizziert.

Für die *Arbeit mit Familien in schwierigen Lebensverhältnissen* werden zunächst die vorhandenen Strukturen von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen betrachtet. Konkret beleuchtet das, inwiefern routinierte (rollenspezifische) Abläufe vorhanden sind, welche sozialen Positionen innerhalb einer Familie und im Sozialraum vorhanden sind und wie Maßnahmen im Sinne eines lebensweltorientierten Ansatzes gesetzt werden können, um mögliche Problemlagen zu ändern und als hilfreich wahrnehmen zu können. Werden diesbezüglich Hilfen in der Erziehung angeregt, kommt die bereits eingeführte Differenzierung zwischen einer ergänzenden Maßnahme, wie der Familienhilfe oder die Ausarbeitung eines alternativen Lebensraumes für Kinder und Jugendliche zum Tragen. In der alternativen Ausgestaltung eines Lebensraumes wird versucht, den/die Heranwachsende von dem bestehenden, belasteten sozialen Gefüge zu lösen und stabile soziale Beziehungen zu offenbaren. Den Kindern und Jugendlichen sollen mittels Angeboten der Fremdunterbringung neue Zukunftsperspektiven offenbart werden, die beispielsweise in Wohngemeinschaften, Wohngruppen oder Tagesgruppen eine alternative Lebensraummöglichkeit bieten (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 350f.; Thiersch 2015, S. 77). Im Gegensatz dazu operiert die Familienhilfe im vorhandenen Lebensraum der Familie und versucht vor Ort sich an die einzelnen Lebensbereiche heranzutasten, positive Beziehungsmuster zu etablieren und Hilfen für ein förderliches Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Weiters können sich durch die Nutzung des Nahraumes neue Chancen und Wege für die Familie bieten. Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012) veranschaulichen das Konzept der Familienhilfe anhand eines Fallbeispiels einer Familie mit sizilianischem Migrationshintergrund. „Familienhilfe als familienunterstützende Jugendhilfemaßnahme versucht, durch eine längerfristige Begleitung bestehende familiäre Ressourcen zu aktivieren und hilfreiche externe Ressourcen zu erschließen“ (Thiersch/Grunwald et al. 2012, S. 176). Die Familiensituation – bestehend aus Vater und Mutter, zwei Kindern und dem Großvater – äußert sich zunächst durch ausgeprägte Rollenbilder mit dominanten männlichen Bezugspersonen und einer eher passiven Mutter. Angeregt wurde die Familienhilfe von Seiten des Jugendamtes, da beide Kinder sowohl im Kindergarten, als auch in der Schule negativ auffällig wurden. Hinzu zum Mehrgenerationenhaushalt kommt die spärliche räumliche Situation aufgrund einer kleinen Wohnung. Die ersten Schritte der Familienhelferin äußerten sich zunächst im Miterleben und

Beobachten des Alltages. Obgleich die Kinder sehr offen reagierten, wurde schnell ersichtlich, dass sowohl die Mutter, als zudem auch der Vater der externen Person eher kritisch gegenüberstanden. Der Familienhelferin fielen augenscheinlich der fehlende räumliche Platz für die Kinder sowie die nicht vorhandene Regelmäßigkeit von Essenzeiten auf. Zudem werden kaum Kontakte außerhalb der Familie initiiert. Im Sinne der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wird versucht, nach den Dimensionen Raum, Zeit und soziale Bezüge den Alltag gelingender zu gestalten. Hinsichtlich räumlicher Faktoren würden ein geeigneter Lern- und Spielplatz der Kinder sowie eine Ausweitung des Familienlebens auf den Nahraum, etwa mithilfe von Ausflügen, förderlich sein. Die Determinate Zeit bedeutet an dieser Stelle feststehende Essenzeiten für die Kinder zu garantieren und eine gemeinsame Familienzeit zu etablieren. Die teilweise festgefahrenen Beziehungen innerhalb der Familie sollen aufgebrochen werden. Dabei gilt es, die Mutter wieder in ihrer Rolle bestärken und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern zum Vorschein zu bringen. Thiersch, Grunwald und Kongeter (2012) beschreiben das lebensweltorientierte Agieren in dieser Familie als einen Prozess vieler Schritte und Rückschritte. Dieser erfordert zunächst Offenheit gegenüber Veränderungen und benötigt gleichsam Vertrauen gegenüber der pädagogischen Fachkraft. Veränderung bedeutet in diesem Fallbeispiel Respekt gegenüber vorhandenen Lebensverhältnissen zu zeigen, Gewohntes aufzubrechen, Hilfe anzunehmen und vor allem Zeit zu investieren. Für die Familienhelferin macht sich das abwartende Verhalten zunächst darin bezahlt, dass die Mutter langsam die externe Person zu akzeptieren beginnt und durch die gemeinsame Zeit ihr gegenüber kontaktfreudiger wird. Die fortan aktivierte Mutter tritt zudem aus den räumlichen Strukturen der Wohnung heraus und partizipiert an einer Frauengruppe. Auch die Beziehung zwischen Vater und Mutter verändert sich durch die stärkere Frauenrolle. Die Kinder haben durch ihren eigenen Platz in der Wohnung einen Bereich zur Entfaltung gefunden (vgl. Thiersch/Grunwald et al. 2012, S. 176–178).

Das Fallbeispiel schildert zwar nur exemplarisch mögliche Maßnahmen, verdeutlicht aber eine lebensweltorientierte Herangehensweise. Da in dieser Aufarbeitung insbesondere die *Arbeit mit Jugendlichen* im Fokus steht, werden nun ergänzend Maßnahmen aus der mobilen Jugendarbeit, der Jugendkulturarbeit und der Straßensozialarbeit aufgezeigt. Die mobile Jugendarbeit ist weniger auf die einzelnen Verhaltensweisen der Jugendlichen ausgerichtet, als auf die Einbettung der Jugend in ihre soziale Umgebung, ihr Milieu.

Werden hierbei umwelt- oder personenbezogene Gefährdungen aufgedeckt, gilt es, diesen mittels schützender, präventiver und altersadäquater Leistungsangebote entgegen zu wirken. Das jugendliche Experimentierverhalten soll weniger verhindert, sondern Räume für jugendliche Bewältigungsmechanismen geschaffen werden, um sie in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen (vgl. Thiersch/Grunwald 2015, S. 351f.). Dabei operiert die mobile Jugendarbeit im Konnex mit bestehenden Programmen, Räumen und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendarbeit. Etwa hinsichtlich jugendkultureller Angebote können gemeinsame Treffpunkte organisiert, Kontakte vermittelt oder Projekte initiiert werden (vgl. Thiersch 2012, S. 76; Thiersch 2015, S. 76).

In der Straßensozialarbeit werden die Ressourcen jugendkultureller Szenen und Cliques genutzt, um Unternehmungen zu gestalten und Probleme zu thematisieren. Die Problematik gerade in der mobilen Jugendarbeit präsentiert sich in der mangelnden Offenheit gegenüber anderen Lebensentwürfen (z.B. hinsichtlich rechtextremer Gruppen) und erweist sich im Aufbau einer Vertrauensbasis als komplex. Thiersch (2012) beschreibt es als berufliches Selbstverständnis, neben Vertrauen und persönlichem Engagement, dennoch Distanz zu wahren. Diese Gratwanderung impliziert einerseits ein „Sich Einlassen“, andererseits aber auch, sich auf die eigene Identität und auf das vorhandene Berufsverständnis zu besinnen (vgl. Thiersch 2012, S. 76f.).

Mit der *Sozialpädagogischen Beratung* ist ein Arbeitsbereich gefunden, der – aufgrund des kurzweiligen Kontaktes – die Distanz zu den AdressatInnen nutzt, um mögliche Probleme zu bearbeiten. Ohne vertiefend auf die Sozialpädagogische Beratung einzugehen (siehe ausführlicher Kapitel 7.1.1 Lebensweltorientierte sozialpädagogische Beratung) dient das Konzept einer lebensweltorientierten Beratung der Unterstützung und Aktivierung eigener Ressourcen. Erneut steht die Informationseinholung über die vorherrschenden Lebensverhältnisse der AdressatInnen im Vordergrund. Mittels Kommunikation wird Hilfe zur Selbsthilfe insbesondere in schwierigen Lebensphasen angeregt (vgl. ebd., S. 130f.).

Zusammenfassend präsentieren sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten einer lebensweltorientierten Praxis. Hierbei offenbaren sich nicht nur divergente Zugänge je nach Lebensbereich, sondern weiters Abhängigkeiten durch die Problemlage, durch den/die AdressatIn und durch das Beziehungsverhältnis zur pädagogischen Fachkraft. Dennoch

werden übereinstimmend räumliche, zeitliche und soziale Faktoren als Ressourcen lebensweltorientierten Handelns genutzt. Die Prägnanz dieser drei Dimensionen, insbesondere jene der sozialen Bezüge, findet Eingang in das nachfolgende Kapitel.

4.1.3 Beziehung & Lebensweltorientierung

Alltäglichkeit spielt sich in den Dimensionen des Raumes, der Zeit und der sozialen Bezüge ab und ist geprägt von Erfahrungen mit unterschiedlicher Bedeutsamkeit und divergenten Bewältigungsaufgaben. Unter der *Dimension soziale Bezüge* sind Beziehungen zu verstehen, die Zusammenhalt fördern und als Ressource wahrgenommen werden können. Zeitgleich können sie aber die Ursache für Spannungen und Zerwürfnisse sein. Beziehungen äußern sich im Einfluss auf die zentralen Lebensbereiche wie Familie, Partnerschaft, Freunde, Schule oder Arbeitsstelle. Der Jugend steht ein breit gefächertes Netz aus sozialen Bezügen zur Verfügung. Während im informellen Bereich die Familie und Gleichaltrigenkontakte im Vordergrund stehen, spielen sich formelle Beziehungen in der Jugend abseits der Schule vorwiegend in Institutionen der offenen Jugendarbeit des Sozialraumes ab. Der Tätigkeitsbereich der darin agierenden pädagogischen Fachkräfte liegt laut Heimgartner (2009) darin, „die Bewältigung von Beziehungskrisen zu begleiten, das Beziehungsnetz als Ressource zu entwickeln und selbst als verlässliche und authentische BeziehungspartnerInnen im Rahmen eines professionellen Settings zur Verfügung zu stehen“ (Heimgartner 2009, S. 33).

Für die unmittelbare Beziehung spielen Liebe, Vertrauen und Neugier eine essentielle, wenn auch in divergenten Handlungsfeldern eine unterschiedlich gewichtete, Rolle. Diese können als Gefühle im Zuge des pädagogischen Agierens interpretiert werden. Während Vertrauen bereits beschrieben wurde (siehe Kapitel 3.3.1 Vertrauen), äußert sich Liebe im pädagogischen Sinne in der Akzeptanz des/der AdressatIn, dem gegenseitigen Bestreben der Zusammenarbeit und der Motivation, für den Anderen da zu sein. Das pädagogische Verständnis von Liebe tritt ergänzend an die Seite der elterlichen Zuwendung und ist im Gegensatz dazu aufgabenbezogen und zeitlich determiniert. Neugier entsteht durch die Teilnahme am Beziehungsprozess und die darin enthaltene Erwartung über künftigen Entwicklungsmöglichkeiten des/der AdressatIn (vgl. Thiersch 2004/2015, S. 58ff.). „Neugier zielt auf die Knorpeligkeit, die Offenheit und Unvorhersehbarkeit der

Selbstbildungsprozesse bei Kindern, aber auch auf die Art, wie sie darin mit Anforderungen und Aufgaben der heutigen Gesellschaft zurande kommen“ (Thiersch 2004/2015, S. 58ff.).

Die Lebensweltorientierung agiert in Lebensphasen und Übergängen, betrachtet die Vergangenheit, interveniert in der Gegenwart und fokussiert sich präventiv auf die Zukunft. Die *Dimension Zeit* beinhaltet das momentane Handeln und die Formulierung künftiger Intentionen. Sicherheit bieten hierbei bekannte Strukturen, die künftig zur Selbstbemächtigung führen sollen. Instabile Lebenswelten werden hingegen in der Zukunft durch Diskontinuität bestimmt. Daher liegt es in der Aufgabe der Lebensweltorientierung, auf die Aufwertung der Gegenwart zu insistieren und Kompetenzen zu fördern, die sich nachhaltig in divergenten Lebensentwürfen bewähren (vgl. Thiersch/Grunwald et al. 2012, S. 187; Heimgartner 2009, S. 32).

Die *Dimension Raum* beinhaltet die Wohnsituation, die Umgebung und den Nahraum einer Person. Hierzu zählen städtische Milieus, regionale wie überregionale Strukturen. „Der Raum sorgt für Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten“ (Heimgartner 2009, S. 32) und birgt das Potenzial für die Ausgestaltung eines gelingenden Alltages. Dennoch offenbaren sich gerade im Raum unterschiedliche Entwicklungschancen, die durch eine vernetzte Infrastruktur und räumliche Grenzüberschreitung überwunden werden können. Das heißt die Intention der Lebensweltorientierung ist es, die Möglichkeiten des Raumes aufzugreifen und die AdressatInnen zum Agieren über den sozialen Nahraum hinaus zu bewegen (vgl. Thiersch/Grunwald et al. 2012, S. 187; Heimgartner 2009, S. 32).

4.2 Sozialraumorientierung

„Dein Wille wird ernst genommen – er ist mir nicht Befehl, aber ich will mich ihm mit meinen fachlichen Kompetenzen und leistungsgesetzlichen Möglichkeiten stellen“ (Hinte 2017, S. 17f.). Diese Grundhaltung der Sozialraumorientierung umfasst ein Fachkonzept, das hochgradig um die Interessen seiner AdressatInnen bemüht ist, auf die Veränderung von Verhältnissen – auf Basis eines sozialökonomischen Ansatzes – abzielt und hinzukommend sozialräumliche Verhältnisse in Betracht zieht. Der Fokus auf die territoriale Ausgestaltung der Sozialen Arbeit impliziert zunächst verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu Hilfsquellen im räumlichen Milieu bei schwierigen Lebensverhältnissen. Hierbei handelt

es sich vorwiegend um Unterstützersysteme im Sinne von Familie, Nachbarschaft, Vereinen, etc., die beispielsweise Sprachkurse anbieten, Betreuungsplätze offerieren oder Hilfen beim Umzug bereitstellen. Als weitere Ressourcen des Sozialraumes dienen formelle und informelle Leistungen, die durch die Vernetzung des Nahraumes vorhanden sind. Diese äußern sich in Form von vorhandenen Trägern und Organisationen über Dorfgemeinschaften, Weiterbildungsmöglichkeiten und soziokulturellen Angeboten bis hin zu Selbsthilfegruppen. Die pädagogischen Fachkräfte des Sozialraumes wissen um die Integrationsmöglichkeiten des Milieus und dokumentieren die im Sozialraum stattfindenden Problemlagen und Entwicklungen, welche leistungsspezifische Bedarfslagen zum Vorschein bringen können. Die sozialräumlichen Trends münden dann in die Ausgestaltung möglicher Aktivitäten (vgl. Hinte 2017, S. 20–23).

Bisherigen Ausführungen und einer irreführenden Begrifflichkeit zum Trotz bilden geografische Strukturen nur einen Teilaspekt des fachlichen Konzepts der Sozialraumorientierung. Der Terminus „Sozialraum“ legt zwar das Hauptaugenmerk auf das Räumliche nahe, impliziert jedoch im Grunde die Mobilisierung der Menschen, ihre Lebenswelt zu gestalten und Möglichkeiten zu ersinnen die schwierige Lebenssituationen bewältigbar machen (vgl. ebd., S. 19). Die Sozialraumorientierung agiert diesbezüglich nach den folgenden Prinzipien:

- (1) „Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind der Wille/die Interessen der leistungsberechtigten Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen).
- (2) Aktivierende Arbeit hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit: ‚Arbeite nie härter als Dein Klient.‘
- (3) Bei der Gestaltung einer Hilfe spielen personale und sozialräumliche Ressourcen eine wesentliche Rolle: also konsequente Orientierung an den von den betroffenen Menschen formulierten, durch eigene Kraft erreichbaren Ziele [...].
- (4) Aktivitäten sind immer zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt.
- (5) Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage für funktionierende Einzelhilfen – Konsequenz: strukturell verankerte Kooperation über leistungsgesetzliche Felder hinweg“ (ebd., S. 19f.).

Den Prinzipien getreu werden Ressourcen in den Vordergrund gestellt, nach Selbsthilfekräften geforscht, als zudem eine über die Fallarbeit orientierte Perspektive eingenommen, welche das Lebensumfeld der AdressatInnen integriert. Die Sozialraumorientierung versteht sich diesbezüglich weder als konkurrierender Ansatz bereits bestehender

Konzepte, noch wird eine überdisziplinäre Theorie begründet, ein konkretes Arbeitsfeld beschrieben oder eine sozialarbeiterische Methode geliefert. Vielmehr schreibt Wolfgang Hinte (2017) dem Fachkonzept eine „Brückenfunktion“ (Hinte 2017, S. 21) zu, welches theoretische Annahmen für die Praxis nutzbar werden lässt, ohne jedoch vorschnell auf ein konkretes Methodenarsenal zuzugreifen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte liegt dabei in dem Bemühen, die Interessen der AdressatInnen aufzudecken und Raum für die kommunikative Reflexion über den eigenen Willen zu ermöglichen. „Ein Wille ist potenziell subversiv, er ist nicht berechenbar, gelegentlich lästig und störrisch, nicht domestizierbar und folgt keinem pädagogischen Plan“ (ebd., S. 17). Dennoch ist der Wille von Nöten, um dem/der AdressatIn größtmögliche Autonomie und Subjektivität zuzugestehen. Der Wille (ich schaffe etwas aus eigener Kraft heraus) ist zu unterscheiden von dem Wunsch (ich möchte gern, bin aber auf die Hilfe anderer angewiesen). Hinzu kommt, dass dem Willen der Betroffenen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Lediglich im Rahmen der Kinderrechtsbewegung der 1980er lässt sich zumindest eine Auseinandersetzung mit den Interessen der Kinder wiederfinden. Der Wille der AdressatInnen suggeriert, neben den Interessen, zudem die Bereitschaft zum Handeln. Übertragen auf den institutionellen Kontext würde die Auseinandersetzung mit dem Willen der AdressatInnen zunächst die Auseinandersetzung mit den Fragen, was will die betroffene Person, was kann selbst unternommen werden und welche Ressourcen stehen zur Verfügung, bedeuten. In einem nächsten Schritt würde über die im Sozialraum vorhandenen Netzwerke zur Unterstützung aufgeklärt werden. Zuletzt würde, nach Abklärung der Berechtigung zur Inanspruchnahme von Leistungen, ein entsprechendes Unterstützungsangebot ausgearbeitet werden. Weit weniger stehen die Ermittlung der Wünsche im Hinblick auf das Angebot der Institution, voreilig erteilte Unterstützungsangebote oder Fachexpertisen, beispielsweise aus dem psychologischen Bereich, im Vordergrund. Hinte (2017) grenzt die Sozialraumorientierung klar von therapeutischen Maßnahmen ab. Die Soziale Arbeit sollte als Profession, ohne die Notwendigkeit von Zusatzqualifikationen auszukommen wissen, ansonsten müsste die Eigenständigkeit des Berufstandes in Frage gestellt werden (vgl. ebd., S. 17–25).

Bisher wurde das Konzept der Sozialraumorientierung in Bezug auf dessen Prinzipien, den Willen der AdressatInnen, die Hinwendung zu vorhandenen Ressourcen und

auf die Inbezugnahme räumlicher Komponenten betrachtet. Weit weniger brisant erschien bisher die Tradition rund um die Entwicklung der Sozialraumorientierung, oder eine Ausarbeitung konkreter Arbeitsfelder mit sozialräumlichen Ansätzen, die nun in den nachfolgenden Kapiteln Eingang finden.

4.2.1 Die Entwicklung des Konzepts der Sozialraumorientierung

Das heutige Verständnis der Sozialraumorientierung lässt sich aus der ab den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum etablierten Gemeinwesenarbeit ableiten. Insbesondere die amerikanischen Ideen wurden zum Anlass für die Entwicklung eigener gemeinwesen-sorientierter Projekte genommen, denen jedwedes Engagement seitens der Bürger zur Verbesserung der Lebensbedingungen zu Grunde liegt. Forciert wurde mit der Gemeinwesenarbeit die Professionalisierung und Ausgestaltung Sozialer Arbeit, wie auch – neben Einzelfallhilfe- und Gruppenarbeit – die Einführung eines neuen Ansatzes für sozialarbeiterisches Agieren. Das heißt, das Handlungsrepertoire der Sozialen Arbeit wurde akzeleriert und beinhaltete fortan die Arbeit in Bevölkerungsgruppen und Wohnquartieren. „Widerstand, Betroffenenbeteiligung, Veränderung von Verhältnissen, Organisation von Gegenmacht, Kampf gegen das Establishment und systematische Suche nach kollektiver Betroffenheit waren Vokabeln, die das etablierte Bürgertum, aber auch die dadurch geprägte bürgerliche Soziale Arbeit [...] nachhaltig irritierten“ (Hinte 2010, S. 79). Gemeinwesenarbeit bedeutete zunächst weniger die Veränderung von Lebensumständen zu initiieren, sondern bürgerliches Engagement zu fördern. Darüber hinaus war die Gemeinwesenarbeit geprägt durch knappe finanzielle Mittel aus öffentlicher Hand und wies zudem kein einheitliches methodisches Repertoire auf. Eine vielfach genutzte Basis ist die „aktivierende Befragung“ (Hinte/Karas 1989 zit. n. Hinte 2010, S. 81). Diese führte im Prozess der Etablierung der Gemeinwesenarbeit dazu, BewohnerInnen eines Wohnquartieres präsent, mit Emotionen belegte Themen aufarbeiten zu lassen und animierte die Betroffenen zur Aktivität. Im Sinne der Idee, was den Menschen bewegt, wird ihn/sie zur Ergreifung der Initiative aktivieren, konnte an der Durchsetzung der Interessen gearbeitet werden. Es galt, das kollektive Bestreben der sozialräumlichen Potenziale zu nutzen und die AdressatInnen in ihren Eigenkräften zu bestärken. Hierbei wird das Bestreben, sich auf den Willen der Betroffenen zu fokussieren deutlich, dennoch bedurfte es der Einführung einer neuen Begrifflichkeit, um bisherige Assoziationen mit anderen Inhalten ad acta

zu legen und ein neues theoretisches Fundament und eine praktische Strategie zu etablieren. Eine neue Begrifflichkeit entstand in den 1980er Jahren mit der Ausarbeitung der stadtteilbezogenen Arbeit, später Sozialraumorientierung. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus den Initiativen der Gemeinwesenarbeit die AdressatInnen mit adäquaten Leistungen versorgt wurden, eine Beziehung auf Augenhöhe entstand und die Integration der Interessen der Betroffenen angestrebt wurde (vgl. Hinte 2010, S. 77–84).

Zwar dienten die Gemeinwesenarbeit und dessen Prinzipien als Anhaltspunkte, dennoch kann hinsichtlich dieser die mangelnde Umsetzung kritisiert werden. Vor allem Finanzierungsprobleme ließen Projekte scheitern. Vielmehr wurde auf die exakte Nachweisbarkeit einer Leistung für eine konkrete Person gesetzt, welche lediglich den Einzelfall in den Vordergrund rückte und die Pragmatisierung betriebswirtschaftlichen Gedankenguts bestärkte. Um dem entgegenzuwirken, wird seit den 1990er Jahren die Finanzierung mittels Sozialraumbudgets intensiviert. Diese fördern die Orientierung eines lebensweltorientierten Ansatzes, ermöglichen fallunspezifische Arbeit seitens der Träger und sichern die Gewährung passgenauer Hilfen (vgl. Hinte 2017, S. 26f.). Die Verbindung von Sozialraumorientierung und Finanzierungsmöglichkeiten greift Ulrich Deinet (2009) auf. Für die Praxis würde eine Sozialraumbudgetierung die Einführung von Sozialraumteams, wie die Gestaltung regionaler, dezentralisierter Hilfen – „stadtteilnah und bürger-nah“ (Deinet 2009, S. 17) – bedeuten, deren Bedarf im Rahmen einer Sozialraumanalyse ermittelt werden könnte (vgl. ebd., S. 17).

Neben der Gemeinwesenarbeit sind es zudem sozialökonomische, humanistische und erziehungskritische Aspekte, die das Fachkonzept Sozialraumorientierung prägen. Insbesondere sozioökonomische Gedanken setzen auf die Ressourcen des vorhandenen Raumes und auf Tätigkeiten im Wohngebiet, wie sie beispielsweise in den Ausführungen von Urie Bronfenbrenner (1976) deutlich werden (vgl. Hinte 2017, S. 16). Heute kann die Sozialraumorientierung als „handlungsleitende Folie“ (ebd., S. 15) in zahlreichen Regionen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz angesehen werden. Die Intentionen liegen darin, dem Willen der AdressatInnen Priorität einzuräumen, effiziente Hilfen, durch den Einsatz professioneller Fachkräfte zu gewährleisten und an der Anpassung der Hilfen an Betroffene und nicht an das System zu arbeiten (vgl. ebd., S. 25, S. 15).

2004 wurde die Sozialraumorientierung im Raum Graz implementiert. Das Konzept besticht laut der Abteilungsvorständin Ingrid Krammer durch seine „Fachlichkeit, Organisation und die finanzielle Machbarkeit“ (Krammer 2014, S. 7). Ergänzend wurde 2010 das Pilotprojekt der sozialräumlichen Budgetierung eingeführt. Die vier Sozialräume setzen den Prinzipien entsprechend am Willen der BürgerInnen an und leisten ressourcenorientierte Unterstützung. Die Implementierung brachte nicht nur organisatorische Veränderungen mit sich, sondern ermöglicht eine fallübergreifende Arbeit, die bereits präventiv eingreifen kann. Einem defizitorientierten Verständnis entgegen wird flexibel und individuell an der Ausarbeitung passgenauer Hilfsmaßnahmen gearbeitet. Rund zehn Jahre nach der Einführung des Konzepts (2014) betonen PraxisvertreterInnen und ProjektkoodinatorInnen in einem Rückblick auf bisherige Veränderungen insbesondere die interprofessionelle Zusammenarbeit, die verbesserten Möglichkeiten in der Ausgestaltung von Gruppenangeboten aufgrund von Bedarfslagen sowie das Bestreben, die Eigenständigkeit der AdressatInnen anzuregen. (vgl. Amt für Jugend und Familie 2014, S. 1–23).

4.2.2 Sozialraumorientierung & der Handlungsraum Jugend

Aus der Lebensweltorientierung ist bekannt, dass Räume nicht notwendigerweise an geografische Gegebenheiten gebunden sind. Auch in der Sozialraumorientierung stehen das Subjekt, bzw. die subjektiven Lebenswelten der AdressatInnen – in diesem Fall die Jugendlichen – im Vordergrund. Diese werden in der sozialräumlichen Jugendarbeit zum Anlass genommen um nach der Ausgestaltung der Angebote je nach Bedarfslage der Stadtteile zu fragen. Das heißt „welche konzeptionelle Form und konkret welche Inhalte, Angebote, Projekte eine solche Kinder- und Jugendarbeit auszeichnen, muss jeweils vor Ort aus den Bedingungen heraus entwickelt werden“ (Deinet 2009, S. 19). Dahingehend wäre laut Deinet (2009) von Nöten, die Konzeptentwicklung weniger auf konkrete Einrichtungen zu forcieren, sondern einem sozialräumlichen Vorgehen Nachdruck zu verleihen. Konzepte orientieren sich an bereits bestehenden Rahmenbedingungen und personalen Ressourcen, anstatt das Engagement auf die Bedürfnisse im Sozialraum auszurichten. Zusätzlich wirken jugendpolitische und fachliche Einflussfaktoren auf die Konzeptentwicklung ein. Diese resultieren entweder aus der innerpädagogischen Arbeit der Einrichtung, etwa durch die Ausarbeitung eigener Konzepte, um eine Kooperation auf Augen-

höhe zu gewährleisten oder sind durch äußere politische Bestrebungen legitimiert. Politische Beschlüsse stellen die Qualitätsentwicklung durch die Ausarbeitung von Wirksamkeitskatalogen in den Vordergrund. In Folge dessen wirkt die Jugendhilfeplanung auf die Konzeptentwicklung ein und kann sozialräumliche Bestrebungen integrieren. Die qualitativ und quantitativ erhobenen Daten, bringen einzelne Projekte in Zusammenhang mit sozialräumlichen Anforderungen (vgl. Deinet 2009, S. 18ff.).

Klassische Rahmenbedingungen aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit plädieren dafür, die AdressatInnen der Einrichtung, die MitarbeiterInnen, die Träger, die räumlichen Ressourcen und die Gestaltung der Innenräume hervorzuheben. Für die sozialräumliche Konzeptentwicklung ist jedoch der Blick über die örtliche Situation prägnant, um Lebensräume und -welten der Jugendlichen wahrnehmen zu können. Diesbezüglich zeichnen sich Entwicklungen im Arbeitsbereich Jugendarbeit ab. Das Prinzip der Offenheit kann demnach weder nach dem Grundsatz agieren, alle Kinder und Jugendliche eines Raumes gleichsam anzusprechen, noch kann sich die Angebotsgestaltung auf nur eine Institution beziehen. Anders ausgedrückt, Räume für Jugendliche müssen sich an jugendkulturellen Gruppierungen – Szenen und Cliques – orientieren. Das Konzept muss an das Alter, das Geschlecht oder an die Ethnie der AdressatInnen angepasst werden. Die Jugendarbeit ist zudem stets gefordert, lebensweltliche Veränderungen der Interessen- und Bedarfslagen der Jugendlichen aufzugreifen und zu adaptieren. Beispiele hierfür wären die Mädchenarbeit, cliquenorientierte Arbeit, erlebnispädagogische Arbeit, Streetwork und mobile Arbeit. Für die Praxis bedeutet dies, Mädchen eigene Räume und Zeiten zuzugestehen, ähnliches gilt für die Arbeit in Cliques. Bei jugendkulturellen Gruppierungen werden eigene Interessen vertreten, wodurch Jugendarbeit in den Räumen der Jugendlichen gefordert ist. Erlebnispädagogische Arbeit hingegen weist gruppenorientierte Angebote auf und bringt zudem Erfahrungsmöglichkeiten für die Jugendlichen mit sich. Aus diesen Trends lässt sich erkennen, dass die Aneignung von Räumen im Vordergrund steht, dennoch feste Rückzugsmöglichkeiten, im Sinne einer Einrichtung, wichtiger Bestandteil sozialräumlicher Jugendarbeit ist (vgl. ebd., S. 13ff., S. 22f.).

Obgleich Deinet einen Blick über die üblichen Zugangsweisen hinaus fordert, werden vier Schritte zur *sozialräumlichen Konzeptentwicklung* in der Kinder- und Jugendarbeit eingeführt. Die (1) Lebensweltanalyse widmet sich dem Verständnis subjektiver Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und definiert vorhandene Orte und Räume der

AdressatInnen, welche Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen verkörpern können. Dieser erste Einblick, ohne die Beachtung der Vorgaben und der resultierenden Konsequenzen, bemisst die Bedeutung einer Einrichtung in einem Sozialraum. (2) Diese konkretisiert sich in der Analyse der Einrichtung als Aneignungsraum. Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen wird versucht, die Relevanz im Hinblick auf die Lebenswelt zu konkretisieren sowie Funktionen und Aufgaben zu ermitteln. „Aneignung“ (Deinet 2009, S. 24) bedeutet in diesem Sinn, dem Verständnis zu folgen wie AdressatInnen Räume erleben und welche Möglichkeiten und Anforderungen in Bezug auf die Adaption der Situation und auf die Optimierung des Handlungsraumes verfolgt werden sollten. (3) Die pädagogische Umsetzung konkretisiert sich in der Entwicklung konzeptioneller Differenzierungen. Die aus der Analyse gewonnenen Informationen münden in die Ziel- und Angebotsgestaltung. Es wird abgewogen, welche Ressourcen für die Umsetzung notwendig sind bzw. aus dem bestehenden Repertoire genutzt werden können und welche Handlungsweisen erforderlich sind, um als Aneignungsraum für die AdressatInnen gelten zu können. In einem abschließenden Schritt werden die vorgenommenen Bemühungen mit den gewonnenen Informationen aus der Lebensweltanalyse abgeglichen. (4) Die Konzeptevaluation ist diesbezüglich ein kontinuierlicher Prozess, der Anforderungen und konkrete Anwendungen einander gegenüberstellt (vgl. ebd., S. 23ff.)

Die beschriebene Konzeptentwicklungsfolie zeichnet sozialräumliches Vorgehen im Handlungsraum Jugend nach und soll im Folgenden durch die Umsetzung im pädagogischen Handeln vertieft werden.

4.2.3 Beziehung & Sozialraumorientierung

In der sozialräumlichen Arbeits- und Beziehungshaltung wird der/die AdressatIn selbst zum/r AkteurIn. Ihm/ihr obliegt es, mittels sozialräumlicher Ressourcen, einen Beitrag für die Entwicklung von Lösungsstrategien zu leisten. Böhnisch (2017) wählt hierfür den Begriff der „gestaltenden Bewältigung“ (Böhnisch 2017, S. 308) oder auch *Empowerment*. Die Ermöglichungsräume für Empowerment knüpfen an die vorhandene Bewältigungslage der AdressatInnen an und setzen sich mit freigesetzten Antrieben im Zuge des Hilfeprozesses auseinander. Das Verständnis einer „selbsthilfeorientierte[n] Interventionsstrategie“ (ebd., S. 309) in Zusammenhang mit der bestehenden sozialen Umwelt er-

fordert von den Interagierenden erneut den Status von KooperationspartnerInnen. Diesbezüglich wird nicht nur die Subjektivität, sondern auch die Sicherung der Rechte der AdressatInnen intendiert. Dieser Befähigungsraum sollte ergänzend im Austausch mit der Öffentlichkeit agieren und nachhaltig strukturiert sein. Die Nachhaltigkeit sozialräumlicher Unterstützung wird durch Fragen zur Milieuqualität und zu Netzwerkanbindungen deutlich (vgl. Böhnisch 2017, S. 307–312).

Das *Milieu* beschreibt einen „biografisch verfügbaren, sozialräumlichen und sozial-emotionalen Kontext der Gegenseitigkeit“ (ebd., S. 332). Damit die durch Empowerment intendierte Selbstbefähigung der AdressatInnen gestützt werden kann, ist ein psychosozialer Rückhalt von Nöten, der herausfordernde Situationen bewältigbar erscheinen lässt. Milieubildung beschreibt einen sozialen Prozess zur Entwicklung und Strukturierung von Bewältigungskompetenzen. Den pädagogischen Fachkräften obliegt es, der Milieubildung in lebensweltersetzenden Settings, wie etwa in der Fremdunterbringung, als Initiatoren gegenüber zu treten, während hingegen der Alltag der AdressatInnen nur begleitet, allenfalls mitstrukturiert werden kann. Böhnisch forciert die „offene Milieubildung“ (ebd., S. 332), wonach Handlungsfähigkeit zudem den Respekt und die Kollektivität gegenüber Betroffenen außerhalb des eigenen Milieus abverlangt. Ergänzend werden vier Dimensionen der Milieubildung vorgeschlagen:

- *Personal verstehende Dimension*: Diese konzentriert sich auf die Akzeptanz gegenüber des biografischen Backgrounds der AdressatIn. Die Funktion des Milieus setzt dort an, wo Selbstwertanforderungen und Orientierungssicherheit, durch vorhandene gesellschaftliche Strukturen, nicht mehr nachgekommen werden kann (vgl. ebd., S. 331–336).
- *Aktivierende Dimension*: Bedeutet zeitgleich Voraussetzungen für den sozialintegrativen Fortschritt des Milieubezuges zu setzen sowie Rückzugsorte für den interpersonellen Austausch der AdressatInnen untereinander bereit zu stellen (vgl. ebd., S. 331–336).
- *Pädagogisch-interaktive Dimension*: Beschreibt die Position der pädagogischen Fachkraft als Teil des Milieugefüges. Erneut wird Vertrauen als positiver Einfluss

auf das Sozialklima vermerkt. Der hierfür notwendige sozialräumlich geschützte Rahmen bietet den Platz für emotionale Befindlichkeiten, aber auch für Autorität als Ausdruck von Sicherheit und Grenzen (vgl. Böhnisch 2017, S. 331–336).

- *Infrastrukturelle Dimension:* Der Forderung nach Offenheit der Milieubildung wird durch die Einführung des Netzwerkkonzepts entgegengekommen. Während der Milieubegriff sich auf den lebensweltlichen Nahbereich der AdressatInnen stützt, operiert der Netzwerkbegriff auf der Mesoebene zwischen gesellschaftlichen und lebensweltorientierten Bezügen. Demnach benötigt das Milieu Netzwerkbeziehungen, um sich vor sozialer Isolation abzusichern, ist sich aber der Rückzugsmöglichkeit durch die Geborgenheit des Milieus bewusst (vgl. ebd., S. 331–336).

Der Milieubezug verkörpert zusammenfassend das Fundament, um sich einer sozialräumlichen und sozialemotionalen Erweiterung stellen zu können und orientiert sich diesbezüglich an den lebensweltorientierten Arbeitsprinzipien (vgl. ebd., S. 331–336).

Bislang wurden mittels Empowerment und Milieuansatz die Voraussetzungen einer sozialraumorientierten Herangehensweise, jedoch nur unzureichende Befunde geliefert, die sich der interaktionistischen Perspektive zwischen Fachkraft und AdressatIn verschreiben oder die sozialräumliche Jugendarbeit als Beziehungsraum verstehen. Eher wird die Beziehung zu den Gleichaltrigen als Ressource für die sozialräumlich orientierte Jugendarbeit beschrieben. Laut Böhnisch (1998) sind es jedoch gerade die pädagogischen Fachkräfte, die ein schützendes Milieu initiieren und als Bezugspersonensystem neben schulische und private Beziehungsverhältnisse treten. Die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Heranwachsenden basiert dabei weniger auf einer Vorbildfunktion oder gleicht einem freundschaftlichen Verhältnis, als vielmehr der Respekt vor der Eigenart jugendkultureller Lebenswelten im Vordergrund steht. Das heißt, die pädagogischen Fachkräfte treten Beziehungen mit Autoritäts- und Kontrollbestrebungen entgegen und werden stattdessen als Erwachsene wahrgenommen, die neben aufgabenorientierten Arbeitsbezügen Verständnis gegenüber jugendkultureller Lebensweisen aufbringen. Böhnisch vermerkt auf Basis von Nohls Ausführungen zum pädagogischen Bezug, dass pädagogischen Fachkräften eine funktionale Rolle und weiters eine interpersonale Funktion, welche das individuelle „Sozialarbeitsein“ (Böhnisch 1998, S. 162) zum Ausdruck

bringt, inhärent ist (vgl. Böhnisch 1998, S.155f., S. 161–168). „Diese interaktive Personalität des Pädagogischen Bezugs [...] kann sich aber nur in entsprechenden räumlichen Settings, die emotionale Gegenseitigkeit zulassen, und entfalten“ (Böhnisch 1998, S. 164). Sowohl die Menschen, durch vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten, als auch Räume, im Sinne von Bauten und Institutionen, können als Ressourcen der Sozialraumorientierung verstanden werden. Eine darin stattfindende Interaktion kann erst vonstattegehen, wenn Räume für die AdressatInnen angereichert und Spielräume für die Gestaltung offengelassen werden (vgl. Heimgartner 2009, S. 57f.).

Zwischenfazit über räumliche Bezugspunkte & kurzer Ausblick

Die professionelle pädagogische Beziehung kann als Möglichkeitsraum verstanden werden, welcher Anknüpfungspunkte überwiegend aus der Praxis generiert. Wer sich dennoch der Herausforderung stellt, übergreifende Merkmale und Bezüge auf theoretischer Ebene zu skizzieren, wird sich mit einem offenen Konstrukt konfrontiert sehen. Beziehung generiert sich immer am Prozess zwischen den Interagierenden und kann dahingehend sehr unterschiedlich gestaltet sein. Dennoch wurden im Rahmen dieser Masterarbeit bisherige Erkenntnisse aus der Literatur zusammengetragen und ein Entwurf eines Rahmengerüsts für Charakteristika unternommen. Strukturelle, personale und auch prozessrelevante Merkmale wurden eingeführt und in Relation zueinander gesetzt. Ergänzungen sind diesbezüglich nicht nur möglich, sondern notwendig, um an einem steten reflexiven Begriffsverständnis zu arbeiten. Insbesondere historische Impulse (siehe Nohl etc.) erweisen sich als immanente Bezugspunkte für die pädagogische Beziehung. Die ausgewählten Rahmenkonzepte der Lebensweltorientierung und der Sozialraumorientierung integrieren jeweils die Aufarbeitung der konzeptionellen Entwicklung und brachten bereits pädagogische Aufforderungs- und Beziehungskontexte in der Arbeit mit Jugendlichen zum Vorschein.

Ergänzend widmet sich der nachfolgende Abschnitt der Beziehungsarbeit mit Heranwachsenden und lässt Unterschiede über den Faktor Zeit generieren. Nach einem Exkurs in die Lebensphase Jugend werden langfristige und kurzfristige Arbeitsbereiche einander gegenübergestellt und Prozessabläufe offenbart. In diesem Sinne wird der Versuch gestartet *Beziehung ZEIT zu geben*.

II Beziehung ZEIT geben

Valentina Blindhofer

„Professionelles Handeln kann mehr oder minder invasiv in die Lebenswelt der Klientinnen [AdressatInnen] eindringen und mehr oder minder dauerhaft zum Teil ihres Alltages werden.“ (Heiner 2012, S. 611). Die darin beschriebene Determinante *ZEIT* widmet sich der Präsenz und dem zeitlichen Umfang der pädagogischen Interaktion zwischen Fachkraft und AdressatIn. Als Rahmenbedingung sozialen Handelns steht die Dauer einer professionellen pädagogischen Beziehung in Relation zu institutionellen, kontextabhängigen und situativen Vorgaben. Insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen steht fest, wer Raum für Beziehung schaffen will braucht Zeit.

Im Rahmen des Abschnitts Zeit wird die professionelle pädagogische Beziehung nach den zwei Praxisbeispielen, der Beratung und der Fremdunterbringung, näher aufgearbeitet und der Versuch intendiert, sowohl kurzfristige als auch langfristige Beziehungsprozesse abzubilden. Um jedoch zunächst einen Einblick in jugendliche Lebenswelten zu generieren, wird im Vorhinein ein Exkurs in die Lebensphase Jugend vorgenommen. Die darin beschriebenen Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben sollen jugendliche Bewältigungsprozesse näher beschreiben. Im Anschluss wird auf die Handlungsfelder und -kontexte pädagogischer Arbeit verwiesen. Die beschriebenen Praxisbeispiele werden nach den einzelnen Phasen – Beziehungsaufbau, Festigung der Beziehung, Beziehungsende – erörtert und auf mögliche Divergenzen im Beziehungsprozess aufmerksam gemacht.

Zusammenfassend wird demnach Jugend als zentrales Arbeitsfeld begriffen, dessen Bedarf daran *Beziehung ZEIT zu geben* unterschiedliche Beziehungsverhältnisse zum Ausdruck bringt.

5. *Exkurs* – Lebensphase Jugend

Klaus Hurrelmann, Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler beschreibt die Jugend als „[...] Zwischenschritt zwischen dem abhängigen Kind und dem unabhängigen Erwachsenen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 39). Diese Lebensphase mit eigener Qualität ist im Lichte von Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben zu begreifen und steht charakteristisch für den Grad an bisher erreichter Autonomie. Als Statuspassage lassen sich für den deutschsprachigen Raum insbesondere der Einstieg in die Erwerbstätigkeit, die Übernahme einer Partner- sowie Familienrolle, die Teilhabe an der Konsum- und Medienwelt, sowie die gesellschaftliche und politische Partizipation als Merkmale definieren (vgl. ebd., S. 39–42).

So präsent der heutige Jugendbegriff erscheint, war dieser dennoch lange Zeit nicht im menschlichen Lebenslauf verankert. „In der vorindustriellen Gesellschaft gab es wahrscheinlich keine strenge gesellschaftliche Abgrenzung der Lebensphase Kind von der des Erwachsenen“ (ebd., S. 19). Das Kind galt als „kleiner Erwachsener“, dem es genauso bestimmt war Aufgaben im Alltag zu übernehmen. Diese Organisationsstruktur, die sowohl Teilnahmekanäle als auch Handlungsabläufe beinhaltete, verlief zwischen den Generationen fließend. Erst mit der Industrialisierung trifteten die Tätigkeitsbereiche von Kindern und Erwachsenen auseinander. Einhergehend mit der Separation wurde den Kindern ein Schonraum gewährt. Diese Reife- und Entwicklungszeit führte zur Einführung der Lebensphase Jugend (vgl. ebd., S. 19f.).

Heutige Schwierigkeiten offenbaren sich insbesondere bei dem Versuch, die Lebensphase Jugend anhand einer konkreten Altersspanne festzulegen. Als Abgrenzung zur Kindheit kann der Eintritt in die Geschlechtsreife angenommen werden. Deutlich schwieriger verhält es sich hinsichtlich des Überganges zum Erwachsenenalter. Divergente Lebensbiografien, der Wegfall von einheitlichen und traditionellen Übergangsriten wie Berufseintritt oder Familiengründung, die mangelnde Sicherheit der Verortung in Gesellschaft und Beruf sowie der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung sind nur einige Faktoren, die eine konkrete zeitliche Festlegung des Status „Erwachsener“ erschweren (vgl. ebd., S. 35–45). Böhnisch spricht an dieser Stelle von „Entgrenzung“ (Böhnisch 2017, S. 120) der Jugend, basierend auf den unscharfen Konturen in Bezug auf den Eintritt bzw. Austritt aus dem Jugendalter. Der Autor schreibt der Jugend die Funktion des Experimen-

tierens und Bewältigens zu und sieht diese im Konnex zu soziokulturellen und ökonomischen Faktoren (vgl. Böhnisch 2017, S. 120). Ergänzend vertritt Jürgen Raithel – Psychologe, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler – den Standpunkt, dass sich der Beginn bzw. das Ende der Entwicklung zwar offen gestaltet, sich aber dennoch klare Kennzeichen des Jugendalters definieren lassen. Diese äußern sich nicht nur in Form von biologischen Veränderungen, sondern auch durch die Suche und Entwicklung der eigenen Ich-Identität. Im Rahmen dieser Phase ist der/die Jugendliche mit einer Reihe von Entwicklungsaufgaben und -bereichen, Beziehungsveränderungen, Rollenanpassungen und -zuschreibungen konfrontiert sowie sozialen und personellen Einflüssen unterworfen. Für den Jugendlichen ergeben sich in diesem Prozess sowohl Handlungsmöglichkeiten, als zudem Handlungsanforderungen (vgl. Raithel 2011, S. 9–13). Hierbei gilt es die Jugendlichen als Akteure ihrer eigenen Lebensgestaltung zu verstehen und den jugendlichen *Grundbedürfnissen*, wie den zu bewältigenden *Entwicklungsaufgaben*, Bedeutung beizumessen.

5.1 Bedürfnistheorien

Was braucht ein Mensch, um zu einem sozial angepassten, zufriedenen Individuum heranzuwachsen? Dieser Fragestellung widmen sich TheoretikerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen und erörtern dies anhand divergenter Bedürfniskonzeptionen. Nachfolgend wird näher auf ausgewählte Konzepte mit unterschiedlich ausgelegten Ansätzen hinsichtlich einer zu meisternden Lebensführung eingegangen.

Die Bedürfnistheorie nach Ilse Arlt: Ilse Arlt (1921) widmete sich bereits in jungen Jahren der Fürsorgewissenschaft. Ein prägendes Erlebnis in der Kindheit veranlasste sie dazu, sich speziell mit der Thematik „Armut“ auseinanderzusetzen. Not und Armut sind für die Autorin nicht als Gegebenheit hinzunehmen, sondern vielmehr sollten Möglichkeiten für eine gelingende Fürsorge- und Wohlfahrtspflege (heute Kinder- und Jugendhilfe) erdacht werden. Dahingehend steht im Vordergrund, inwiefern sich Armut und Weiterentwicklung bzw. Förderung miteinander erschließen lassen und „durch die Kunst einer ökonomischen Lebensführung und Bedürfnisbefriedigung gestalterisch beeinflusst werden können“ (vgl. Maiss 2009, S. 62). Das Ziel liegt in der Förderung der Lebensfreude sowie in der Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten, des selbstbestimmten Han-

delns und des Orientierungsvermögens. Arlt definiert die folgenden Kriterien als menschliche Grundbedürfnisse: Luft/Licht/Wärme/Wasser, Ernährung, Wohnen, Körperpflege, Kleidung, ärztliche Hilfe, Unfallverhütung, Erholung, Familienleben, Erziehung, Rechtspflege, Ausbildung, Geistespflege (vgl. Hunold 2010, o.S.).

Ernährung steht für Ilse Arlt in der Annahme, das Kind und den/die Jugendliche/n nicht nur mit Nahrung zu versorgen, sondern ihnen auch die Zeit einzuräumen, in Ruhe Mahlzeiten zu sich zu nehmen sowie auf einen gesunden Lebensstil zu achten. Die *Wohnsituation* dient als Rückzugsort für die Heranwachsenden, wobei dieser ganzheitlich ausgestattet sein sollte. Die *Körperpflege* zählt zu den täglichen Aufgabenbereichen der Heranwachsenden. Ein geregelter zeitlicher Ablauf und festgelegte Tagesrituale, wie Zu-Bett-Geh Zeiten und Duschzeiten agieren dabei unterstützend. Wettergerechte *Kleidung*, sowie passendes Schuhwerk sollen den Heranwachsenden zur Verfügung stehen. *Erziehung und Geistespflege* manifestiert Ilse Arlt dahingehend, indem die Bezugspersonen und Erziehungsberechtigten darauf achten, zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den Kindern und Jugendlichen Wissen zu übermitteln, sowie Stärken und Fähigkeiten individuell zu fördern. Darunter fällt ebenso der Zugang zu sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die für Heranwachsende unabdingbar sind und demnach von Seiten der pädagogischen Fachkräfte in den Alltag integriert werden sollen. *Unfallverhütung* versteht sich in der Annahme, den Kindern und Jugendlichen einen geschützten Rahmen zu bieten, in dem sie sich sicher fühlen und Entwicklung und Entfaltung erfahren können (vgl. Arlt 1958, S. 66ff.).

Laut Arlt sind die Lebensbedürfnisse unverkennbar miteinander verbunden. Als Beispiel wird ein Fötus im Mutterleib genannt. Eine Mangelernährung kann für das ungeborene Kind bereits in der Schwangerschaft körperliche und geistige Auswirkungen haben, die in weiterer Folge beispielsweise das Familienleben oder Bildungschancen beeinflussen können (vgl. Maiss 2009, S. 64ff.). Vorderstes Ziel ist daher, die Notschwelle, also einen Entbehrungszustand, nicht zu unterschreiten, um Schädigungen am Individuum zu vermeiden. Arlt verweist auf die Bedeutung pädagogischer Fachkräfte, welche versuchen, die zu fördernden Bedürfnisse der AdressatInnen herauszufiltern und gezielt daran zu arbeiten. Vor allem im Kindes- und Jugendalter stehen die von Ilse Arlt angeführten Grundbedürfnisse im Mittelpunkt. Durch die Unterstützung der Erziehungsberechtigten oder

der pädagogischen Fachkräfte – relevante Bedürfnisse zu befriedigen – kann eine angemessene Entwicklung gewährleistet werden (vgl. Maiss 2009, S. 64ff.).

Anknüpfend an die allgemeine Kategorisierung nach Ilse Arlt, verweist der Psychologe Abraham Maslow ergänzend auf die Relevanz der Bedürfnisbefriedigung und lässt zudem explizite jugendliche Grundbedürfnisse in Erscheinung treten. Die *Bedürfnispyramide von Abraham Maslow* (1954) geht aus der humanistisch, psychologischen Traditionslinie hervor und erörtert fünf aufeinander aufbauende Stufen, deren Erfüllung zu einem „gesunden“ Individuum beitragen (*siehe Abbildung 3*). Maslow verweist auf einen Konnex zwischen psychischer Gesundheit und der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung. Die ersten drei Stufen werden als Defizitbedürfnisse beschrieben. Werden diese überwunden treten die zwei Stufen der Wachstumsbedürfnisse in Erscheinung. (vgl. Viehweger 2017, o.S.).

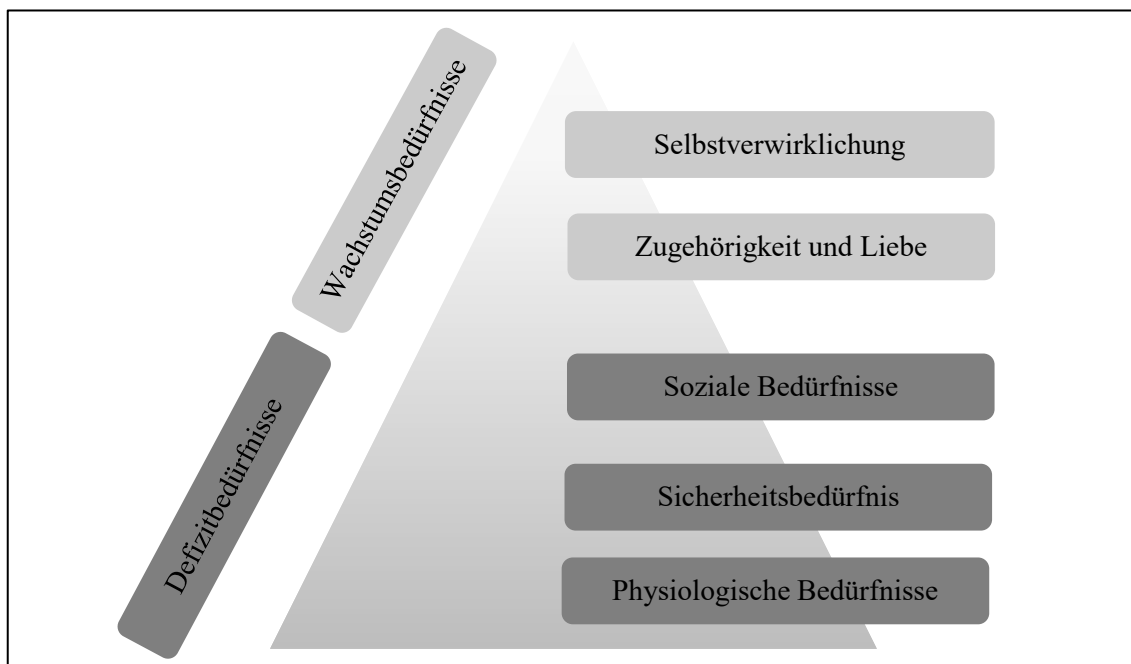


Abbildung 3: Bedürfnispyramide nach Maslow (vgl. Maslow 1978, o.S.)

- (1) *Physiologische Bedürfnisse*: Darunter fallen in erster Linie Hunger und Durst, Schlaf sowie das gesamte körperliche Wohlbefinden. Ein Jugendliche/r, welche/r extreme Vernachlässigung verspüren musste, wird diesen physiologischen Bedürfnissen Priorität einräumen. Bedeutsam ist vorerst, Nahrung und Schlaf zur Verfügung gestellt

zu bekommen. Bedürfnisse, die für das Individuum im Regelfall von großer Wichtigkeit sind, wie beispielsweise deren Hobbies, können in diesen extremen Fällen nachrangig sein (vgl. Maslow 1978, S. 74–78).

(2) *Sicherheitsbedürfnisse*: Unter Sicherheit ist die Suche nach Geborgenheit, das Gefühl von Schutz sowie ein angstfreies Leben zu verstehen. Fühlt sich der/die Heranwachsende unsicher, werden Verhaltensweisen, wie beispielsweise Distanzlosigkeit gezeigt, die eine Bedrohung der Sicherheit erkennen lassen. Auslöser dafür können etwa Verwahrlosung des Kindes, Misshandlungen oder das Fehlen des elterlichen Schutzes sein (vgl. Maslow 1978, S. 79f.). Routine und ein strukturierter Ablauf wirken dem Sicherheitsbestreben entgegen. Durch einen geregelten Tagesablauf verspürt das Kind oder der/die Jugendliche Sicherheit und kann das Vertrauen in die soziale Umwelt aufrechterhalten und neuen Beziehungsverhältnissen offen gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 81f.).

(3) *Soziale Bedürfnisse*: Laut dem Politikwissenschaftler und Philosophen Charles Taylor ist Anerkennung durch das soziale Umfeld ein Grundbedürfnis eines jeden Individuums. Bei einem Ausbleiben steigt der Druck, den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Schmidhuber 2010, S. 90–98). Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung wird von Abraham Maslow in zwei Kategorien unterteilt. Erstere Kategorie fasst das Vertrauen und die Stärke zusammen, wonach Prestige, Anerkennung, Respekt, Dominanz und Aufmerksamkeit in die Zweite eingeordnet werden können. Die Befriedigung dieser zieht ein gestärktes Selbstwertgefühl nach sich. Heranwachsenden, denen die Möglichkeit sich zu beweisen verwehrt blieb oder gar fehlender Respekt beigemessen wurde, neigen zu einem verminderten Selbstwertgefühl, welches sich in Angst und Hilflosigkeit umwandeln kann. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, den Jugendlichen mit Respekt entgegen zu treten. Das Bewältigen von Herausforderungen stärkt das Selbstwertgefühl und vermittelt dem Individuum gleichsam ein Gefühl von Handlungssicherheit (vgl. ebd., S. 87f.).

- (4) *Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe*: Liebe und Zuneigung sind zentrale Themen im Leben der Heranwachsenden. Das Streben nach einer liebevollen Beziehung, einem Platz in der Peer-Group, sowie regelmäßiger Kontakt mit Mitmenschen fördern das Wachstumsbedürfnis. Einsamkeit und Isolation hingegen bringen kontraproduktive Stimmungen hervor. Die pädagogische Beziehungsarbeit intendiert Wertschätzung und Respekt des sozialen Nahraums (vgl. Maslow 1979, S. 85–87).
- (5) *Bedürfnis nach Selbstverwirklichung*: Selbstverwirklichung bedeutet das Streben nach individuellen Zielen. Bleibt diese Möglichkeit verwehrt, kann Unzufriedenheit im weiteren Lebenslauf die Folge sein. Durch das Aufzeigen personaler Fähigkeiten, die der Person inhärent sind, können zentrale Ziele erarbeitet und Handlungsschritte gesetzt werden (vgl. ebd., S. 88f.).

Das *Bedürfniskonzept* der Ärzte und Kinderpsychiater *Brazelton & Greenspan* (2002) zeigt anhand von sieben Prämissen die Grundbedürfnisse von Kindern auf. In ihrem Konzept stützen sie sich auf das 5. bis 7. Lebensjahr. Aufgabe der Erziehungsberechtigten ist es, den Heranwachsenden eine (1) beständige, liebevolle Beziehung anzubieten, (2) Sicherheit zu vermitteln, (3) besondere Bedürfnisse der Heranwachsenden zu berücksichtigen, (4) individuelle und entwicklungsentsprechende Erfahrungen entgegenzubringen, (5) Grenzen und Strukturen aufzuzeigen, (6) ein stabiles Umfeld zu bieten sowie (7) das Kind innerhalb einer geschützten Gemeinschaft in eine angemessene Zukunft zu begleiten. Werden diese Faktoren verabsäumt, können Verhaltensauffälligkeiten wie Distanzlosigkeit, Niedergeschlagenheit oder ein gestörtes Beziehungsverhalten die Folge sein (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2004, S. 70–71).

5.2 Entwicklungsaufgaben

Entwicklung als ein unabdingbarer Prozess im Leben eines Individuums vollzieht sich nicht von alleine. Die Heranwachsenden müssen selbst aktiv werden, um in der sich rasch fortschreitenden Gesellschaft, Entwicklungsaufgaben zu meistern. Der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Robert James Havighurst (1952) prägte den Begriff und vermerkte, dass jede Lebensphase durch bestimmte Herausforderungen charakterisiert ist. Als Entwicklungsaufgaben werden laut Havighurst physische, psychische und soziale

Anforderungen, die durch die gesellschaftlichen Erwartungen an Individuen manifestiert sind, angesehen. Für die Jugend wurden folgende Aspekte durch Havighurst als zentral dokumentiert (vgl. Rossmann 2015, S. 155):

- (a) Akzeptanz über das eigene Erscheinungsbild
- (b) Erwerb von männlichen und weiblichen Rollen
- (c) Neue Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechter
- (d) Emotionale Unabhängigkeit von den Bezugspersonen
- (e) Anstreben einer beruflichen Laufbahn
- (f) Vorbereitung auf Heirat und eine eigenen Familie
- (g) Erwerb sozialen Verantwortungsbewusstseins
- (h) Bildung eines eigenen Wertesystems und ethischen Bewusstsein
- (i) Identität
- (j) Sexualität
- (k) Planung der weiteren Zukunft (vgl. Havighurst 1972, o.S.)

In einer Studie von Dreher und Dreher (1985) wurden Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren über die Relevanz der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben laut Havighurst befragt. Beiderlei Geschlecht setzt die Berufsausbildung, Identität und Peer-groups an vorderste Stelle (vgl. Rossmann 2015, S. 155). „Die hohe subjektive Wichtigkeit der Beschäftigung mit schulischer Ausbildung und mit der eigenen Identität wurde bei Befragungen in den verschiedensten Ländern immer wieder festgestellt“ (ebd., S. 156). Die weiteren Plätze unterschieden sich in den Angaben der Geschlechter voneinander. Während für die Mädchen eine Rangfolge von „Werte, Körper, Lebensplan, Ablösung, Familie, Sexualität und die weibliche Rolle“ (ebd., S. 156) entstand, manifestierte sich in den Angaben der Jungen folgende Reihenfolge: „Lebensplan, Werte, Körper, Sexualität, männliche Rolle, Ablösung sowie die Familie“ (ebd., S. 156).

Die große Bandbreite diverser Entwicklungsaufgaben aus unterschiedlichsten Konzepten lässt sich dabei in vier zentrale Entwicklungsaufgaben zusammenfassen. (1) *Qualifizieren* als die Stärkung der eigenen Wahrnehmung um sich selbst mit diversen Herausforderungen auseinandersetzen zu können und selbstständige Tätigkeiten zu vollziehen. (2) Unter *Binden* wird die Fähigkeit verstanden, die eigene Identität zu erlangen und das eigene

Selbst zu akzeptieren, um in Folge dessen eine tragfähige Beziehung zu anderen Personen aufbauen zu können. (3) *Konsumieren* meint die Fähigkeit der wirtschaftlichen Tätigkeiten, sowie das Verständnis über psychische und soziale Regeneration. Zuletzt ist die (4) *Partizipation* als eine zentrale Entwicklungsaufgabe anzusehen, indem das Individuum eigene Werte und Normen entwickelt und Einfluss in die Lebensgestaltung nimmt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 25).

Für die Heranwachsenden bedeutet der Übergang vom Kindes- ins Jugendalter eine große Veränderung im Lebenslauf. Unterstützung in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bekommen sie von unterschiedlichen sozialen Einrichtungen und Personen, wie beispielsweise der Familie, der Schule, Jugendzentren, Peer-Groups und Beratungsstellen (vgl. Lösel/Weiss 2015, o.S. zit. n. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 30). Ob eine Sozialisation der Heranwachsenden gelingt, hängt von der gelingenden Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen ab und gewährt eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 30).

5.3 Der pädagogische Beitrag

Der pädagogische Beitrag widmet sich den Handlungsanforderungen für die Lebensphase Jugend in der Praxis. Zunächst gilt es, die Jugendlichen als gesellschaftlich relevant zu begreifen und in Folge dessen die Arbeit mit Jugendlichen als Experimentierraum mit partizipativen Zugang zu verstehen (vgl. Lauer mann 2012, S. 677). In der Ausgestaltung ist die Sozialpädagogik gefordert, mit „Beziehungs- und Raumangeboten dazu beizutragen, den Jugendlichen ‚Jugend zu ermöglichen‘ “ (Böhnisch 2017, S. 125). Orientieren kann sich die Arbeit mit Jugendlichen dabei an den handlungsleitenden Konzepten der Lebensweltorientierung, der Sozialraumorientierung, dem Ressourcenansatz, den subjektorientierten und anderen Bildungstheorien und dem Milieuansatz (vgl. Lauer mann 2012, S. 685f.).

Bezugnehmend auf die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch, wird bei den Lebensverhältnissen der Jugendlichen angesetzt, während die Sozialraumorientierung nach Böhnisch vor der Aufgabe steht, diese in adäquate örtlichen, regionalen oder institutionellen Rahmungen umzusetzen. Es wird an der sozialen Infrastruktur angesetzt und die Jugendlichen werden, den Subjekttheorien entsprechend, in ihrer subjektiven Aneignung

von gemeinsamen Bildungsinhalten und -themen unterstützt. Es gilt, vorhandene Ressourcen zu nutzen und milieuspezifische Aspekte, wie etwa die jugendkulturellen Cliquen mit einzubeziehen (vgl. Lauermann 2012, S. 686f.). Als pädagogische Fachkraft gilt es „das[s] man den Betroffenen Spielräume eröffnen muss, in denen sie Anerkennung erhalten und damit Distanz zu ihrer bisherigen Situation gewinnen und über ihre Befindlichkeit thematisieren können“ (Böhnisch 2016, S. 15). Böhnisch nennt diese Handlungsaufforderungen „funktionale Äquivalente“. Für pädagogische Maßnahmen- und Angebotsgestaltung gilt es Hintergründe für jugendliche Rollenübernahmen zu erfragen, Bewältigungskonflikte auszuarbeiten und Orientierungsmuster sowie Räume für die Entwicklung bereitzustellen. Das heißt, im Zentrum steht die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen im Rahmen ihrer eigenen Lebenslage (vgl. ebd., S.14f.). Bevor jedoch konkret die Arbeit mit Jugendlichen im Fokus steht, gilt es allgemein, pädagogische Handlungsfelder zu ermitteln und divergente Kategorisierungsversuche miteinander zu vergleichen.

6. Handlungsfelder & Handlungstypen

Die pädagogische Arbeit umfasst ein mannigfaltiges Berufsfeld, dessen methodisches Handeln in Abhängigkeit zum vorhandenen Kontext, institutionellen Strukturen, rechtlichen Vorgaben und situativen Gegebenheiten steht. Erneut liegt dahingehend der Versuch nahe übergreifende strukturelle Merkmale zusammenzutragen und eine geeignete Typologie für Handlungstypen zu erläutern.

Heiner (2012) verweist zunächst auf eine klassische Organisationform, die sich sowohl auf die Anwesenheit der Fachkräfte bezieht, als ebenso den zeitlichen Umfang des Kontaktes mit den AdressatInnen im Alltag beschreibt. „Aus Zeitumfang, Zeitdauer und zeitlicher Kontinuität resultiert eine bestimmte Interaktionsdichte, die jeweils andere Anforderungen und Möglichkeiten der gemeinsamen Ziel- und Zukunftsplanung, der Kooperation und der Beziehungsgestaltung mit sich bringen“ (Heiner 2012, S. 612). Ein diesbezüglich mehr oder minder intensiver Eingriff drückt sich in ambulanten, teilstationären und stationären Maßnahmen aus.

- *Ambulante Angebote:* Diese setzen auf die Initiative der AdressatInnen und werden als aufsuchende Anlaufstellen beschrieben. Ihnen ist ein vergleichsweise geringer Eingriff in die Lebenswelt der AdressatInnen inhärent. Als Beispiel für ein ambulantes Angebot kann die Beratung herangezogen werden (vgl. ebd., S. 612f.)
- *Teilstationäre Angebote:* Hier wird bereits eine deutlich höhere Involviertheit in das Leben der AdressatInnen beschrieben. Tagesgruppen, Tagestätten und Werkstätten können angeführt werden um ein Angebot zu beschreiben, das etwa den halben Tag der AdressatInnen in Anspruch nimmt (vgl. ebd., S. 612f.).
- *Stationäre Angebote:* Sowohl von den Fachkräften, als auch von den AdressatInnen wird darin ein langfristiges und auch zeitintensives Beziehungsverhältnis abverlangt. Das weniger formalisierte Setting greift bewusst in den Alltag und in die Privatsphäre der Betroffenen ein. Beispiele hierfür wären Fremdunterbringungsmöglichkeiten oder betreute Wohnformen (vgl. ebd., S. 612f.).

Ergänzt werden diese Handlungstypen von einer Unterordnung mit funktionalen Charakter. Diese differiert in lebensweltunterstützende Angebote (Beratungsstellen), lebensweltergänzende Angebote (Tagesstätten) sowie in lebensweltersetzende Angebote (betreute Wohngemeinschaften). Im Zusammenhang mit der vorhandenen Organisationsform lassen sich zudem Einflussfaktoren auf die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte definieren. Heiner nennt sechs Faktoren als Konsequenzen beruflichen Handelns. (1) Die *Dauer einer Interaktion* äußert sich in den einzelnen Arbeitsbereichen mit divergentem Ausmaß. Dies kann anhand eines Zeitraumes von lediglich einer Gesprächsstunde (Informationsberatung) bis hin zu Wochen oder mehreren Jahren (Betreutes Wohnen) festgemacht werden. Durch den variierenden (2) *zeitlichen Umfang* werden in den Einrichtungen unterschiedliche Anforderungen und Opportunitäten forciert (vgl. Stimmer/Weinhardt, 2010, S. 14). Eine höhere zeitliche Präsenz geht einher mit einer größeren (3) *Involviertheit in die Lebenswelt* der AdressatInnen. Die Bereitschaft zu einer intensiven und längerfristigen Zusammenarbeit geht zumeist mit einer engen Beziehung einher. Der (4) *Formalisierungsgrad* als Rahmenbedingung prägt das Arbeitsfeld der Professionellen und „kann [selbst] bei gleicher Zeitdauer und ähnlichem Zeitaufwand durchaus variieren“ (Heiner 2012, S.613). Weiters beeinflussen die (5) *unterschiedlichen Problemstellungen* das Handeln im Interaktionsprozess. Je spezifischer sich die Problemlage erweist, desto umfangreicher sollten die Kenntnisse der pädagogischen Fachkraft sein. Hinzukommend können, bedingt durch eine thematische Eingebundenheit, unterschiedliche Kompetenzansprüche resultieren. Die (6) *Vernetzungsarbeiten*, als Konsequenzen pädagogischer Arbeit, widmen sich dem Austausch mit weiteren Einrichtungen und Diensten. Dabei gilt je umfangreicher die behandelten Problemlagen sind, desto größer ist der Bedarf an gegenseitiger Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 612f.).

Bis dato wurden Typologien gewählt, die sich auf die Determinante Zeit beziehen oder Konsequenzen für die Soziale Arbeit abbilden. In der Buchreihe „Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit“ wählt Heiner eine Klassifikation, die sowohl personale Erfordernisse, als auch Handlungswege integriert. Diese „Hilfetypen“ (ebd., S. 614) werden nun anhand der oben beschriebenen Konsequenzen veranschaulicht:

- *koordinierende Prozessbegleitung*: Der Fokus ist ausgerichtet auf ambulante Angebote mit kurzen Interaktionsbegegnungen zwischen der Fachkraft und dem/der AdressatIn. Diese können zwar mehrmals oder über einen längeren Zeitraum präsent sein, aber durch das formalisierte Setting wird ein eher distanziertes Beziehungsverhältnis beschrieben. Die Interaktion kann von Unterbrechungen und Vernetzungstätigkeiten gekennzeichnet sein. Anstelle eines partnerschaftlichen Verhältnisses wirkt die Fachkraft als planende und koordinierende Instanz ein. Als Beispiele könnten der Sozialdienst, sowohl in Krankenhäusern oder in Jugendämtern, als auch Rehabilitationszentren eingeräumt werden (vgl. Heiner 2010, S. 80f.).

- *fokussierte Beratung*: Diesem Typus ist ein kooperativer Prozess mit einem geringen zeitlichen Aufwand zwischen den Interagierenden eigen. Die Dauer kann sich zwar von wenigen Monaten auch über Jahre erstrecken, dennoch ist kaum ein Lebensweltbezug zu den AdressatInnen vorherrschend. Die primär verbalen Gespräche weisen erneut einen hohen Grad an Formalisierung auf. Dieser kann aber bei niederschweligen Angeboten wie etwa der Drogenberatung herabgesetzt werden. Für die fokussierte Beratung wären Beratungsangebote mit thematischen Schwerpunkten (Eheberatung, Schuldnerberatung etc.) zu nennen (vgl. ebd., S. 81).

- *begleitende Unterstützung und Erziehung*: Diese Angebote finden sich in allen bereits beschriebenen Organisationsformen wieder. Die Kennzeichen werden deutlich in der konkreten Interaktion mit dem/der AdressatIn. Diese weist, aufgrund der gemeinsam verbrachten Zeit die über Jahre gehen kann, neben thematischen Schwerpunkten ergänzend eine persönliche Komponente auf. Das intensive Arbeitsverhältnis kann Jahre überdauern und ist insbesondere in der Begleitung (Tagesgruppen), der Erziehung (Fremdunterbringung) und der Assistenz (Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen) präsent (vgl. ebd., S. 81f.).

- *niederschwellige Förderung und Bildung*: Alltagsnähe, Freiwilligkeit und Offenheit wären die Charakteristika für niederschwellige Förderung und Bildung. Die Teilnahme an Angeboten ist von unterschiedlicher Dauer und kann auch variable räum-

liche Settings nach sich ziehen. Die Beziehungsprozesse reichen über jenes zur pädagogischen Fachkraft hinaus und eröffnen die Kooperation zu Betroffenen mit gleichen oder ähnlichen Themenlagen und Bezugspunkten. Müttertreffs, Street Work, Jugendkulturarbeit, Gesundheitsinitiativen sind nur ein Auszug möglicher Handlungsfelder (vgl. Heiner 2010, S. 82f.).

Dieser Überblick über Kategorisierungsversuche versucht, individuelle Handlungsprofile zusammenzufassen und Kriterien für eine Typologie zu bestimmen. Zeit, Handlungswege und daraus resultierende Konsequenzen wurden verwendet, um einen Einblick in die Praxisarbeit pädagogischer Angebote zu erzielen. Die nun folgenden zwei Beispiele – Fremdunterbringung bzw. stationäre sozialpädagogische Wohngemeinschaften und ambulante Beratungsangebote – können zum einen der begleitenden Unterstützung und Erziehung, als zum anderen auch der fokussierten Unterstützung zugerechnet werden. Die langfristigen und kurzfristigen Beziehungsverhältnisse werden einander gegenübergestellt und auf die Herangehensweisen im Beziehungsprozess verwiesen.

7. Beratung als kurzfristiges Beziehungsmodell

Die Beratung beschreibt vorwiegend verbale Interaktion zwischen einer Fachkraft (oder einem/r BeraterIn) und einem/r AdressatIn (oder einem/r Ratsuchenden). Die österreichische Beratungslandschaft umfasst ein heterogenes, ausdifferenziertes Bild an themenspezifischen Einrichtungen bzw. integrierten Beratungsmaßnahmen im Zuge des pädagogischen Handels. Bereits das Familien- und Jugendministerium verweist auf seiner Homepage auf über 400 verschiedene Beratungsstellen von Familienberatung, über Beratung aufgrund rechtlichen Problemstellungen bis hin zu Hilfsmaßnahmen bei Fällen von Extremismus (vgl. BMFI 2016, o.S.). Im Folgenden stehen jedoch weniger einzelne Arbeitsbereiche im Vordergrund, als vielmehr ein allgemeiner Kategorisierungsversuch an Beratungsformen und -konzepten und die Erläuterung möglicher Hintergründe für eine Inanspruchnahme. In Abgrenzung zur Alltagberatung wird der Beziehungsprozess der formellen, professionellen Beratung nach den Schritten Beziehungsaufbau, Festigung der Beziehung und Beziehungsende, näher ausgeführt werden. Auszugsweise wird ergänzend auf Besonderheiten im Hinblick auf die Zielgruppe der Jugendlichen verwiesen.

7.1 Was ist Beratung?

Bereits 1965 weist Mollenhauer auf die zentralen Funktionen pädagogischer Beratung hin. Seiner Auffassung zufolge stehen gesellschaftliche Veränderungen (z.B. Schnelllebigkeit) in Verbindung mit dem Bedarf zur Inanspruchnahme von Hilfeleistungen. Der Dialog miteinander kann dabei in divergenten Settings erfolgen. Die Informationseinkholung, Vermittlung, Unterstützung oder die Erstellung eines Hilfeplans bietet dem Individuum die Möglichkeit, in herausfordernden Situationen professionelle Hilfe zur Seite gestellt zu bekommen und diese für die Bewältigung zu nutzen (vgl. Belardi/Akgün/Gregor/Neef/Pütz/Sonnen 2007, S. 41f.). Beratung meint dahingehend in erster Linie, betroffenen, hilfesuchenden Personen die Möglichkeit einzuräumen, Ratschläge und Unterstützung in diversen Lebensbereichen durch professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd., S. 41f.). Ergänzend konstatiert Böhnisch, dass Beratungsprozesse das Medium der Sprache nutzen, um der Hilfebedürftigkeit in einer Lebenssituation Ausdruck zu verleihen. „Beratung bezieht sich also auf die Ausdrucksdimension der Bewältigungslage“ (Böhnisch 2017, S. 319) mit der Intention innere Autonomie und Selbstbestimmung im Austausch mit anderen zurückzuerlangen (vgl. ebd., S. 319).

Der Interaktionsprozess präsentiert sich sowohl in der Erläuterung der Problemlage, als auch in der Ausgestaltung einer Lösungsstrategie als verbale Botschaft. Das „Wechselspiel von gegenseitigem Sprechen, Hören und Verstehen“ (Thiersch/Frommann/Schramm 1977/2015, S. 258) ist aber dennoch geprägt von einem zunächst asymmetrischen Beziehungsverhältnis, welches auf den Zustand der Hilfsbedürftigkeit des/der AdressatIn verweist. Thiersch/Frommann/Schramm (1997) plädieren aber erneut auf einen dialogisch, koproduzierten Interaktionsprozess, welcher die Selbstbefähigung der AdressatInnen intendiert. In Abgrenzung zu therapeutischen Maßnahmen oder ähnlichen auf Verhaltensänderungen angestrebten Interventionen wird von Problemkonstellationen ausgegangen, in denen Lösungsstrategien durch eigene Handlungsschritte bewältigt werden können (vgl. ebd., S. 257ff.).

Der personale Beratungshorizont reicht dabei von einfachen Ratschlägen von Laien bis hin zur ausdifferenzierten, methodisch abgesicherten Beratung durch professionelle Fachkräfte (siehe *Abbildung 4*). Zunächst kann zwischen (a) informeller Alltagsberatung durch zumeist Bekannte oder Verwandte und (b) formeller Beratung – Anleitung durch eine Fachkraft – unterschieden werden. Hinsichtlich der formellen Beratung, gilt erneut, nach der Zielgruppe zu differenzieren. Stehen KlientInnen bzw. AdressatInnen im Fokus der Beratungstätigkeit, kann sich diese durch ein themenspezifisches, zumeist in einer Einrichtung stattfindendes, Angebot auszeichnen (= Fokussierte Beratung) oder aber auch als Ergänzung in ein Arbeitsfeld miteinfließen (= halbformalisierte Beratung). Zudem haben auch die Fachkräfte selbst die Möglichkeit, eine Beratung in Anspruch zu nehmen (vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 22f.). Diese umfasst beispielsweise die Supervision, die jedoch noch im dritten Abschnitt „*Beziehung QUALITÄT geben*“ näher beschrieben wird und daher an dieser Stelle von einer ausführlicheren Explikation Abstand genommen wird.

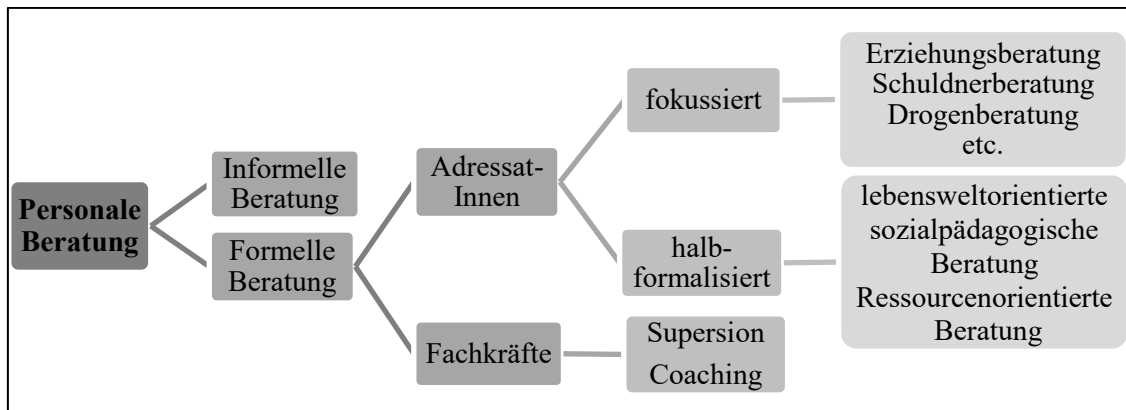


Abbildung 4: Formen der personalen Beratung (adaptiert vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 22)

Informelle Beratung: Die Alltagsberatung oder auch informelle Beratung ist eine der am häufigsten vorkommenden Methoden, Hilfe zu leisten. In Gesprächen mit FreundInnen, Familienmitgliedern oder NachbarInnen können Grundzüge einer Alltagsberatung herausgefiltert werden. Ratschläge und Meinungen werden vermittelt und in weiterer Folge als Denkanstöße für den/die Hilfesuchenden impliziert. Involviertheit bedeutet aber gleichsam, dass die Ratschläge von den Lebensereignissen und Alltagsproblemen der helfenden Person geprägt sind und objektive Meinungen des Gegenübers dadurch verzerrt werden können. Der niederschwellige Zugang, Hilfe von Bekannten und FreundInnen in Anspruch zu nehmen, kann an Grenzen stoßen, wenn Fachkenntnisse von Nöten oder komplexe Problemstellungen vorhanden sind (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 33–37). Bereits in Abschnitt I wurde auf ein Beratungsbeispiel mit einer minderjährigen schwangeren Schülerin hingewiesen (siehe Kapitel 3 Merkmale der Gestaltung einer professionellen pädagogischen Beziehung). Das Mädchen steht vor der Entscheidung professionelle pädagogische Hilfe durch eine Jugendberatungsstelle in Anspruch zu nehmen oder sich einer Freundin anzuvertrauen (vgl. Galuske 2013, S. 40–45). Die Ratschläge der Freundin zeichnen sich durch die Alltagsnähe, die eigenen Erfahrungsbestände und durch eine persönliche Stellungnahme aus (vgl. ebd., S. 46–49).

Formelle Beratung: Eine reflektierte Expertise, unabhängig von persönlichen Motive, steht im Gegensatz dazu im Fokus der professionellen pädagogischen Beratung. Diese kann beziehungsweise auf das Fallbeispiel notwendige Informationen über das Thema Schwangerschaft bieten (vgl. ebd., S. 46–49). Die Anleitung durch den/die Bera-

terIn findet in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und bei vielfältigen Problemlagen Anwendung. Diese werden nun anhand von fokussierten, als auch von halbformalisierten Beratungsprozessen näher thematisiert.

- (a) Die *Fokussierte Beratung* widmet sich konkreten thematischen Schwerpunkten und umfasst eine hohe Bandbreite an Problemstellungen. Zu den Themen gehören kurzfristige bis langfristige Konflikte nach Gewalttaten, Missbrauch, Traumata etc., psychosoziale Probleme (z.B. Schwierigkeiten im Erziehungsprozess), ökonomische Notstände (z.B. Armut) oder auch Konflikte aufgrund von kulturellen Unvereinbarkeiten (z.B. Migration). Bei übergreifenden Problemstellungen wird die Notwendigkeit eines multiprofessionellen Austausches, in Form von Vernetzungshandlungen mit anderen Einrichtungen, ersichtlich. Die Fokussierte Beratung zeichnet sich durch eine variierende Zeitdimension aus. Meist wird von einer mittelfristigen Beratung mit acht bis zwölf Sitzungen ausgegangen, aber auch einmalige Beratungen bzw. längere Beratungsprozesse (etwa in der Drogenberatung) sind möglich. Die gemeinsam verbrachte Zeit zwischen Fachkraft und InteraktionspartnerIn beschränkt sich in der Regel auf etwa eine Stunde wöchentlich und weißt eine geringe Nähe zur Lebenswelt der AdressatInnen auf (vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 15f.). Stimmer und Weinhardt (2010) bezeichnen die Beratungssituation als „Semirealität“ (ebd., S. 17), in der die Lebenswelt zwar thematisch aufgearbeitet wird, aber keine persönlichen Bezugspunkte vorhanden sind. Abseits der eher geringen zeitlichen Präsenz der Fachkräfte und der kaum vorhandenen Involviertheit in die Lebenswelt, weißt die Fokussierte Beratung einen hohen Formalisierungsgrad als Charakteristikum auf. Dieses Kriterium offenbart entsprechende räumliche Settings (zumeist Einrichtungen oder Praxen), ein vorhandenes methodisches Arsenal, zeitliche Vorgaben durch Terminvereinbarungen und festgesetzte Öffnungszeiten für einen möglichen Besuch. Die Komm-Struktur lädt dazu ein, sowohl informativen Bedürfnissen nachzukommen als auch Unterstützung in schwierigen Lebenslagen zu erhalten (vgl. ebd., S. 15–18). Die Beratungseinrichtungen selbst „sind vorwiegend staatliche, kommunale und konfessionelle, zum Teil auch privatwirtschaftliche Beratungsstellen mit ihren Angeboten, die auf unterschiedliche Lebens- und Problemlagen bezogen und

teilweise alters- und geschlechtsspezifisch ausgerichtet sind [...]“ (Stimmer/Weinhardt 2010, S. 19). Der Zugang zu einer geeigneten Beratungseinrichtung verlangt von den AdressatInnen zum einen eigene Initiative, Motivation und Entscheidungswillen, als zum anderen systemische Kenntnisse davon, wo und wie konkret Hilfe gefunden werden kann. Die Recherche mittels Internet oder die Vermittlung durch eine Fachstelle können bei der freiwilligen Wahl einer geeigneten Einrichtung helfen. Dem entgegen, stehen Beratungen, die durch gerichtlichen Beschluss bzw. durch Strafandrohungen sanktioniert worden sind. Hierbei kann das Kriterium der Freiwilligkeit nicht eingelöst werden. Weitere Einschränkungen im Hinblick auf die Freiwilligkeit einer Beratung lassen sich in Bezug auf die Wahlmöglichkeit der Einrichtung oder durch die Notwendigkeit der vorherrschenden Lebenssituation definieren (vgl. ebd., S. 19ff.).

„Das primäre Ziel Fokussierter Beratung bleibt die Veränderung des Verhaltens (Lebensweise) als Basis für weitere positive Entwicklungen und nicht die Veränderung der Verhältnisse (Lebensbedingungen)“ (ebd., S. 16). Das heißt, die Fokussierte Beratung legt den Grundstein für den Versuch neuer Einsichten für die Lebensführung, die konkrete Umsetzung im Alltag obliegt jedoch den AdressatInnen selbst. Ergänzend können aber weitere sozialpädagogische Hilfen in der Lebenswelt der AdressatInnen angeraten werden (vgl. ebd., S. 17).

- (b) Die *halbformalisierte Beratung* manifestiert sich durch einen niederschweligen Zugang. Die Beratung zeichnet sich durch eine hohe Präsenz der Fachkraft in der Lebenswelt der AdressatInnen aus. Zwar werden die gemeinsamen Gespräche von professionellen Fachkräften durchgeführt, dies stellt aber nur einen Teilbereich in der gemeinsamen Arbeit dar (vgl. ebd., S. 22). Näher erörtert werden im Folgenden lebensweltorientierte sozialpädagogische Beratung und die ressourcenorientierte Beratung.

7.1.1 Lebensweltorientierte sozialpädagogische Beratung

Hans Thiersch in Zusammenarbeit mit Anne Frommann und Dieter Schramm (1977) widmen sich sowohl einer allgemeinen Verständniserklärung zum Beratungsbegriff, als zudem der Entstehung der (lebensweltorientierten) sozialpädagogischen Beratung in den

1960er Jahren. Erneut steht die Kommunikation, als Austausch von Informationen, als Vermittlung von gegenseitigen Perspektiven und als Moment andere Sichtweisen als Auswege für Problemkonstellationen wahrzunehmen im Fokus der Beratung. Zuhören um Empathie gegenüber anderen Lebenssituation zu zeigen und die Sprache zu nutzen, um die Relevanz von Entscheidungen zu verdeutlichen, bilden die zentralen Momente, um Ratschläge zu geben (vgl. Thiersch/Frommann et al. 1977/2015, S. 251–255).

Die AutorInnen widmen sich bereits 1977 den gesellschaftlichen *Hintergründen für die Ausweitung des Beratungsbedarfs*. Hierbei werden zunächst sich vermehrende gesellschaftliche und individuelle Konflikte vermerkt. Der „Sinnverlust“ (ebd., S. 252), das Auflösen von bestehenden Orientierungen und Lebensformen, steht der Garantie eines fixen Handlungskonzeptes für das Leben entgegen. Angst, Unsicherheit oder Auflehnung gegenüber einerseits ausdifferenzierteren Gestaltungsmöglichkeiten und andererseits bestehenden Ungleichheiten und Leistungszwängen, dokumentieren die erhöhte Notwendigkeit eines Krisenmanagements. Gleichsam nutzt Beratung gerade diese Spannungen als Möglichkeitsraum, um selbstbestimmte und glücklichere Lebensformen zu entwickeln und auszugestalten. Als dahingehend beschriebenes Hilfsangebot liegt die Intention nahe, Beratung als Konfliktlösungsstrategie etwa bei Verhaltensschwierigkeiten zu begreifen. Statt Verhaltensprobleme mittels Strafen zu sanktionierten, wird im kommunikativen Austausch an der Problembewältigung gearbeitet. Kritisch kann jedoch angemerkt werden, dass wenn Beratung als Kontrollinstrument für Problemzentrierung fungiert, auch der koproduktive Prozess zwischen BeraterIn und AdressatIn in den Hintergrund rückt (vgl. ebd., S. 252–255). Beratungsprozesse dienen nicht als Ersatz für Begrifflichkeiten wie Erziehung oder Führung, sondern orientieren sich an einem gemeinsamen Aushandlungsprozess, an den Alltagskonflikten und deren Entwicklungschancen. Neben den gesellschaftlichen Hintergründen weisen Thiersch et al. auf weitere Entwicklungsstränge aus der Psychologie oder Psychiatrie hin, die ebenfalls in den 1960er Jahren eine Expansion der Beratungskultur lancierten und verschiedenste Einrichtungen emporstiegen ließen. Die Sozialpädagogische Beratung versucht indessen, sich von verkürzten Verfahren, welche primär das institutionelle Setting in den Vordergrund stellen, zu distanzieren und wählt den Ausgangspunkt bei den Lebensverhältnissen, der Alltäglichkeit der Lebenswelten, der AdressatInnen. „Was ein sozialpädagogischer Berater macht, bedeutet eben nicht, dass man sich um zehn trifft und dann eine halbe Stunde ein bestimmtes Thema

bespricht und dann ist es wieder vorbei. Sondern das beratende Gespräch ist Element des pädagogischen Handelns“ (Thiersch 2014/2015c, S. 307). Thiersch, Frommann und Schramm definieren *Charakteristika*, die dem Versuch einer Definition lebensweltorientierter, sozialpädagogischer Beratung als integratives Rahmenkonzept entgegenkommen.

- *Fehlende Abgrenzung des Kompetenzbereiches & Allzuständigkeit:* Die Lebenswelt dient als Bühne, auf der das Individuum die täglichen Anforderungen zu meistern hat und sich mögliche Konflikte, Probleme und Insuffizienzen wiederfinden lassen. Diese werden in Zusammenhang mit personalen Ressourcen, aber auch im Konnex zu politischen, materiellen oder rechtlichen Einschränkungen, bedacht. Dem Alltag sind demnach sowohl die vorhandenen strukturellen Gegebenheiten eigen, als ergänzend die subjektive Wahrnehmung und Bewältigung durch die AdressatInnen selbst. Die Frage nach dem Menschen und seinen Verhältnissen verdeutlicht Lebensbereiche die von Hilflosigkeit geprägt sind, in denen eine Problembewältigung nicht gelingt oder geforderte Ressourcen nicht vorhanden sind. Es offenbaren sich aber gleichsam auch entlastende Routinen, Spielregeln des täglichen Miteinanders sowie persönliche Träume und Vorstellungen über die Lebensgestaltung. Aus diesem Zusammenspiel von Problemkonstellationen und Ressourcen gilt es, in gemeinsamer Auseinandersetzung Möglichkeiten zur Handlungsbefähigung eines gelinderen Alltages zu entwerfen und umzusetzen (vgl. ebd., S. 307ff.). Das Beratungshandeln äußert sich für die pädagogische Fachkraft in einem schwer abzugrenzenden Zuständigkeitsbereich. Ergänzend liegt auch keine einheitliche Vorgehensweise vor, dennoch kann auf verschiedene Modelle zur Komplexitätsreduktion verwiesen werden (Gesprächsführung, Information etc.), die noch ausführlich im Beziehungsprozess (siehe Kapitel 7.2 Der Beziehungsprozess in der Beratung) Eingang finden werden (vgl. Thiersch/Frommann et al. 1977/2015, S. 259f.)
- *Offenheit für vielfältige Problemlagen, Beratungsformen & Zielgruppen:* Das Handlungsprinzip der strukturierten Offenheit wurde bereits näher definiert (siehe Kapitel 3.3.3 Handlungsprinzipien). Für die sozialpädagogische Beratung verdeutlicht sich dieses Charakteristikum anhand der verschiedenen Lebenslagen und der sozialen Kontexte, in denen sich der/die AdressatIn befindet. Kontext meint in diesem Fall,

je nach Lebensbereich, die vorherrschende Situation und die daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungsanforderungen zu erfassen. So wird sich etwa ein/e Jugendliche/r im schulischen Kontext anders verhalten als zuhause bei seiner/ihrer Familie. Die sozialpädagogische Beratung fordert demnach Offenheit für divergente Problemlagen und bezieht die verschiedenen Ebenen des Alltags in den Beratungsprozess mit ein. Offenheit ist aber nicht gleichzusetzen mit Strukturlosigkeit, sondern integriert die vorhandenen methodischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Dennoch vermerkt Thiersch sich nicht von starren methodischen Konzepten leiten zu lassen. Diese mögen zwar für die pädagogische Fachkraft als Orientierungsmaßstab dienen und dem Sicherheitsgefühl Vorrang einräumen, können aber den Raum für die Wahrnehmung der Problemlage einschränken. Zur Verdeutlichung: Die Schuldnerberatung wurde eingeführt um finanzielle Missverhältnisse der AdressatInnen aufzudecken. Während der korrekte Umgang mit Geld vermittelt wurde, blieben Hintergründe, wie beispielsweise psychische Einflussfaktoren, unbeachtet (vgl. Thiersch 2014/2015c, S. 308–311). Die Schuldnerberatung verdeutlicht, aber nur ein konkretes Anwendungsfeld einer Beratung. Die Bereiche wie auch die Zielgruppen umfassen ein breitgefächertes Angebot (vgl. Thiersch/Frommann et al. 1977/2015, S. 260).

- *Handlungsziele & -intentionen:* Die sozialpädagogische Beratung intendiert eine Stabilisierung der Alltagsressourcen und eine Förderung der Bewältigungskompetenz, sodass Empowerment, Gerechtigkeit und ein adäquates Maß an Selbstverständlichkeit den Alltag bestimmen. Die Einflüsse aus der Lebensweltorientierung agieren dahingehend zwischen dem Respekt und der Wahrnehmung gegenüber bereits vorhandener Überlebensstrategien und der Notwendigkeit, Lebensverhältnisse zu aktualisieren und zu verändern. Entgegen dem Bestreben, Lebensentwürfe zu perfektionieren oder Bestehendes bzw. Bewährtes neu zu arrangieren, obliegt es den pädagogischen Fachkräften, sich in Akzeptanz gegenüber anderen, teils fremden Lebensentwürfen zu üben. Thiersch führt den Begriff der „fürsorglichen Belagerung“ (Thiersch 2014/2015c, S. 317) als Ausdruck für einen willentlich gut gemeinten, aber dennoch fremdbestimmten Veränderungswillen ein. Sozialpädagogische Beratung sollte hingegen die Balance zwischen „Aushalten, Respekt vor Überlebenstaktiken,

Aufklärung und der Ermutigung den Menschen, Veränderungen zu riskieren“ (Thiersch 2014/2015c, S. 317) wahrnehmen (vgl. ebd., S. 315ff.). Diese Verwirklichung einer akzeptierenden Haltung beschreibt die erste von drei Dimensionen in der sozialpädagogischen Beratungsarbeit nach Thiersch et al. Akzeptanz beschreibt einerseits die Haltung gegenüber der Lebenswelt der AdressatIn, ist aber andererseits auch Ausdruck des Beziehungsverhältnisses zwischen BeraterIn und AdressatIn. Darin beschrieben ist das Bemühen, dem Gegenüber mit Interesse, Sympathie und Anerkennung gegenüber zu treten und sich ergänzend in die emotionalen Anliegen der AdressatInnen einzufühlen. Die zweite Dimension widmet sich den sachlichen und materiellen Orientierungshilfen im Beratungsprozess. Die menschliche Existenz kann neben Problemkonstellationen in Hinblick auf die eigene Person oder im Rahmen von zwischenmenschlichen Prozessen auch eingebettet sein in ökonomische Krisen und Konflikte. Obgleich es nicht die primäre Funktion der sozialpädagogischen Beratung ist, sich auf die materielle Verteilung (etwa von Geldmitteln) zu konzentrieren, gilt es dennoch Hilfestellungen so anzubieten, dass diese die Handlungskompetenz wiederherstellen können. Durch Partizipation der dritten Dimension des Beratungshandelns wird die Beteiligung an problemlösenden Handlungsschritten beschrieben. Dem bereits beschriebenen asymmetrischen Beziehungsverhältnis kann ebenfalls durch einen Ansatz weg von einer „Behandlung“ hin zur Eigenaktivität des/der AdressatIn entgegengewirkt werden. Partizipation zielt nicht immer auf das konkrete Handeln ab, sondern meint zudem, nach einer Analyse der vorhandenen Situation (siehe Kapitel 7.2.1 Beziehungsaufbau) Lösungsansätze auf einer demokratisch und zwangsfreien Ebene zu konkretisieren (vgl. Thiersch/Frommann et al. 1977/2015, S. 272–275).

Zusammenfassend nimmt sich die lebensweltorientierte sozialpädagogische Beziehung die Zeit, um in die Lebenswelt und die darin agierten Verhältnisse einzutauchen, respektiert etablierte Lebensentwürfe, versucht aber gleichsam Problemkonstellationen aufzudecken und im gemeinsamen Austausch mit den AdressatInnen an Lösungsstrategien für einen gelingenden Alltag zu arbeiten.

7.1.2 Ressourcenorientierte Beratung

Zwar ist die Ressourcenstärkung, als mögliche Bewältigungsstrategie, ein fixer Bestandteil in der lebensweltorientierten Beratung, sie lässt sich aber ebenfalls in dem Konzept der ressourcenorientierten Beratung von Frank Nestmann (2014) wiederfinden. Ressourcen nehmen einen hohen Stellenwert in der Lebensgestaltung ein. Durch den essentiellen Wert und das Wissen über den Einsatz von Ressourcen ist die Soziale Arbeit darum bemüht, diese für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zu erhalten und zu schützen. Der Anstieg von Modernisierungsprozessen, Flexibilität und Individualität, stellt die Individuen vor die Herausforderung, dass Leben durch vorhandene Ressourcen zu meistern. Durch die Individualität jedes Einzelnen, ist es nicht immer möglich diese so einzusetzen, dass alle Herausforderungen ohne Probleme gemeistert werden können. Beratung trägt dazu bei den Individuen bei der Alltagsbewältigung beizustehen und diese durch heranziehen bestehender Ressourcen zu einer erfolgreichen Lebensqualität zu führen. Vor allem für Kinder und Jugendliche stellt die Individualisierung und Pluralisierung der heutigen Gesellschaft eine enorme Herausforderung in der Lebensqualität dar. Mit zunehmendem Alter wird das Leben der Heranwachsenden komplexer und komplizierter. Was in den ersten Jahren durch feste Muster seitens der Familie und Schule übernommen wurde, verliert mit dem Einstieg ins Jugendalter immer mehr an Bedeutung. Zwar wächst die Option, zuvor fremdbestimmte Situationen nun selbstbestimmt und in Eigenverantwortung entgegenzunehmen, eine mögliche Desorientierung und Überforderung trägt jedoch dazu bei, Chancen und Opportunitäten nicht vollends ausschöpfen zu können. Dahingehend spricht Nestmann von der ressourcenorientierten Beratung als Möglichkeit, die eigene Identität wieder zu entdecken und einen eigenen Lebensweg zu definieren. Ressourcenorientiert versteht sich hierbei in unterschiedlichen Herangehensweisen. In erster Linie werden die (a) persönlichen Ressourcen der Hilfesuchenden angesprochen. Sind diese noch so tief in den Personen vergraben, erfordert es trotz allem großes Bemühen, sich den persönlichen Fähigkeiten der AdressatInnen zu widmen, um eine mögliche Selbstentfaltung zu erleben. Dies geht laut Professor Frank Nestmann und Psychologe Klaus Grawe (2014) mit einer gelingenden Beratungsbeziehung einher und gilt als eine der wichtigsten Ressourcen in der gemeinsamen Arbeit (vgl. Nestmann 2014, S. 725ff.). Neben den persönlichen Ressourcen nehmen auch (b) institutionelle und soziale, sowie materielle und finanzielle Ressourcen einen immer wiederkehrenden Stellenwert in der

Beratung ein und finden Anwendung durch eine professionelle Beratungsperson (vgl. Nestmann 2014, S. 725ff.).

Festhalten lässt sich im Konzept von Nestmann, dass die Ressourcenarbeit als ein essenzieller Teilbereich im Beratungsverlauf anzusehen ist und mit einer professionellen Beziehung einhergeht. Durch die Unterstützung und die gemeinsame Entwicklung von Orientierungsmustern, Planungen und Entscheidungen, werden Fähigkeiten in den AdressatInnen aktiviert und zu einer verbesserten Lebensqualität beigetragen. Ziel ist es, Selbstentfaltung zu ermöglichen und dem/der Hilfesuchenden das Gefühl zu geben, den Alltag und damit einhergehende Herausforderungen mit Hilfe bestehender Ressourcen zu meistern (vgl. ebd., S. 728–733).

In Folge dieses allgemeinen Definitionsversuches über Beratungsformen und den näher ausgeführten formellen Beratungssituationen stehen nun einzelne Prozessphasen im Vordergrund. Dem Beratungsprozess, beginnend mit dem Beziehungsaufbau bis hin zum Ende des Beziehungsverhältnisses, wird Rechnung getragen.

7.2 Der Beziehungsprozess in der Beratung

Der Beziehungsprozess, verstanden als der zu beschreitende Weg im Zuge einer Beratungsinteraktion, beschreibt einzelne Schritte mit zeitlicher Abfolge. Diese Herangehensweise umfasst einen Ausgangspunkt, von dem aus sich dem Ziel angenähert wird und die vorhandene Situation erfasst wird (= Beziehungsaufbau). Das weitere Voranschreiten widmet sich der Etablierung einer Vertrauensbasis, versucht vorhandene Problemkonstellationen aufzuarbeiten und die Informationsvermittlung zu thematisieren (= Beziehungsfestigung). Das vorab gefestigte Fundament lässt Raum für eigene Gehversuche, bzw. die Umsetzung gemeinsam erarbeiteter Lösungsvorschläge zu. Offenheit und Unvorhersehbarkeit bedingen aber dennoch einen strukturierten Beratungsverlauf. Mit Fortgang rückt auch das Wegesende näher, Hindernisse oder Abbrüche können das Beziehungsverhältnis durchkreuzen. Indessen eine gelungene Absolvierung des Beziehungsweges neue Perspektiven für die Lebensgestaltung erscheinen und die eigene Handlungsfähigkeit wachsen (= Beziehungsende) lässt (vgl. Thiersch/Frommann et al. 1977/2015, S. 278)

Diese kurze Analogie des Beziehungsprozesses in der Beratung mit einer Begehung eines simplen Weges steht sinnbildend für ein eigens eingeführtes Prozessmodell mit den

drei Schritten: Beziehungsaufbau, Festigung der Beziehung und Beziehungsende (siehe *Abbildung 5*). Diese Kategorisierung richtet sich auf die bereits aufgearbeiteten formellen Beratungsformen, kann aber immer nur als Rahmengerüst für einen Überblick über einen den Beziehungsprozess verstanden werden. Unterschiedlich formalisierte Settings, die mangelnde Strukturierbarkeit von Beziehungsverläufen oder der divergente Zugang zwischen Fokussierter und halbformalisierter Beratung offenbaren eine, von Individualisierungstendenzen geprägte, Beratungswirklichkeit. Dennoch soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, übergreifende Kriterien zu erfassen.

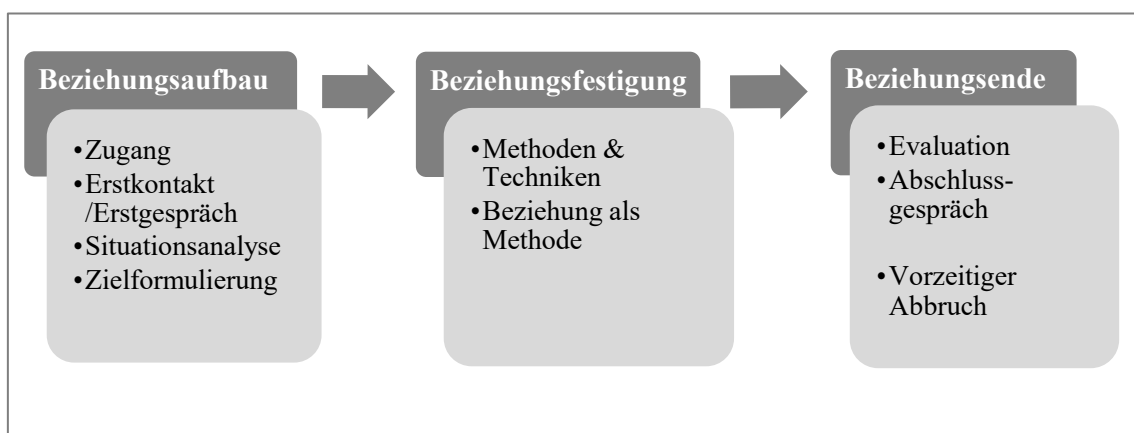


Abbildung 5: Der Beziehungsprozess in der Beratung

7.2.1 Beziehungsaufbau

Zu Beginn einer Beratung steht weniger eine konkrete Diagnose menschlichen Verhaltens im Vordergrund, sondern vielmehr ein erster Überblick über die vorhandenen Strukturen und sozialen Verhältnisse. Die zwischenmenschliche Interaktion, in Sinne eines Gesprächs, kann bereits vorhandene Ressourcen, aber auch Handlungsaufgaben zum Vorschein bringen. Bereits die Darstellung der eigenen Lebensgeschichte gegenüber einer Fachkraft, bietet zum einen die Möglichkeit, dass persönliche Anliegen Gehör finden, zum anderen, dass durch die verbale Darstellung der Situation die „Gelegenheit zur Selbstklärung“ (Thiersch 2014/2015c, S. 312) geboten wird. Die Wahrnehmung, Aktivierung und die Kommunikation der persönlichen Perspektive können unbewusste intrinsische Vorgänge zum Vorschein bringen und ermutigen neuen Optionen einer gelingenderen Lebensführung offen gegenüber zu stehen. Die von Thiersch geforderte Offenheit

des Prozesses verdeutlicht die Herangehensweise der lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung (vgl. Thiersch 2014/2015c, S. 312). Im Zuge institutioneller Beratungsformen kann hingegen auf konkrete Schritte des Beziehungsaufbaus verwiesen werden. Diese gehen zunächst von den Beweggründen für das Aufsuchen einer adäquaten Einrichtung aus. Im Kennenlernen und dem ersten direkten Gespräch zwischen BeraterIn und AdressatIn liegt das Beziehungsverhältnis begründet. Als weitere Konsequenz wird die vorhandene Situation analysiert und an einer Zielformulierung gearbeitet. Die einzelnen Schritte sollen nun näher betrachtet werden.

Zugang: Die Wahl der AdressatInnen, eine Beratungseinrichtung aufzusuchen, ist zum einen von äußeren Faktoren wie beispielsweise der Lage, der Infrastruktur sowie von den räumlichen und kontextbezogenen Angeboten einer Einrichtung abhängig. Zum anderen spielen innere Beweggründe wie das Interesse, der Wunsch nach Informationseinholung oder etwa persönliche Anliegen und Probleme, eine Rolle. Der Entschluss für eine Beratung steht jedoch laut der Psychologin Susanne Heynen (2002) zudem im Konnex zu der Frage über dessen Notwendigkeit. Insbesondere das Jugendalter verzeichnet Vermeidungsverhalten und liefert Angst und Scham als Gründe für das Fernbleiben von einer geeigneten Beratungsstelle. Den Heranwachsenden kann es schwerfallen, sich selbst ihre Hilflosigkeit einzugestehen und ihre Probleme offen darzulegen (vgl. Heynen 2002, S. 221). Ergänzend benennen Stimmer und Weinhardt (2010) neben der eigenen Einsicht, die Inanspruchnahme einer Beratung durch Vermittlung oder durch Anordnung als vorherrschende Beweggründe (vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 25). Im Rahmen der Beratung sind die Fachkräfte gefordert, im Erstkontakt und dem folgenden Erstgespräch den Beziehungsaufbau zu forcieren.

Erstkontakt & Erstgespräch: Der Erstkontakt erfolgt zumeist auf telefonischem Wege und dient als wegbereitend für das Erstgespräch. Dieses wird herangezogen, um ein erstes Bild des Gegenübers zu bekommen und abzuschätzen, inwiefern eine Beratung im vorliegenden Setting vorstellbar wäre (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 63). Bereits der erste Kontakt kann für den Erfolg und Misserfolg einer Beratung entscheidend sein und gibt Auskunft darüber, ob in Folge dessen Einzel-, Paar- oder Gruppengespräche sinnvoll erscheinen. Entgegen der begrifflichen Formulierung können Erstgespräche auch

mehrere Gesprächstermine beinhalten und sollen ein klares Verständnis über das vorhandene Arbeitsbündnis (welches auch verschriftlich werden kann) nach sich ziehen (vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 25). Es wird darauf hingewiesen, dass die professionelle Beratung durch eine absehbare Dauer und auch durch eine Beratungs- und Beziehungsbeendigung geprägt ist (vgl. Schäfer 2010, S. 38). Diese primär organisatorischen Inhalte wirken bereits zu Beginn auf den weiteren Verlauf einer Beratung ein und benötigen zudem ein klares Verständnis über die vorhandenen Rechte in einer Beratungsbeziehung (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 74). Insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird im Erstgespräch den Formalitäten Priorität eingeräumt. Darunter fällt beispielsweise das Einverständnis der Erziehungsberechtigten, ihr Kind oder ihren Jugendlichen während der Beratung einer Fachkraft anzuvertrauen. Zudem kann die Anwesenheit der Eltern eine Barriere in der Kommunikation darstellen. Daher bewährt es sich um das Einverständnis zu einem Vier-Augen- Gespräch zu bitten (vgl. ebd., S. 61f.). In der Gestaltung des Erstgesprächs plädiert Nestmann (2014) für eine individuelle Beziehung zwischen BeraterInnen und AdressatInnen. Der direkte Austausch mit einer professionellen Fachkraft trägt dazu bei, Unterstützung von einer Person mit geringer Involviertheit zu erfahren (vgl. Nestmann 2014, 599–608)

Auch wenn das Erstgespräch im bestmöglichen Fall zu einer weiteren Zusammenarbeit führt, können Faktoren auftreten, die dieser hinderlich sind. Zur Veranschaulichung der Individualität und der Problemkonstellationen im Zuge eines Beratungsprozesses führt der Erziehungswissenschaftler Nando Belardi in seinem 2007 veröffentlichten Buch „Beratung – eine Sozialpädagogische Einführung“ als Beispiel eine Beratungssituation von BewohnerInnen einer sozialpädagogischen Einrichtung an, die in regelmäßigem Abstand eine Beratung in Anspruch nehmen. Die BeraterInnen vor Ort sind JugendgerichtshelferIn, die AdressatInnen sind fremduntergebrachte Jugendliche. Da die Jugendlichen über die eigentlichen Tätigkeiten von Kontroll- und Ermittlungsaufgaben der JugendgerichtshelferInnen Bescheid wissen, wird die Beratung als unangenehm empfunden und in Folge nur wenig Privates preisgegeben. Bereits kleinste Faktoren können also Auslöser dafür sein, dass eine angenehme Atmosphäre für eine gelingende Beziehung verwehrt bleibt. Dahingehend ist es die Aufgabe der professionellen Fachkraft, bereits zu Beratungsbeginn unterstützende Maßnahmen zu erörtern und Spannungsfelder, die dem Aufbau einer tragfähigen Beziehung hinderlich sein könnten, entgegen zu wirken (vgl.

Belardi/Akgün et al. 2007, S. 63). Die Kommunikationsmöglichkeit kann sich zu Nutze gemacht werden, um eine angenehme Atmosphäre zu gestalten. Dabei wirken räumliche, wie auch personelle Faktoren auf die Gesamtinszenierung des Beratungsgeschehens bereits von Beginn an ein und bieten die Möglichkeit, komplexe Situationen aufzulockern (vgl. Großmaß 2002, S. 187–191) und anfängliche Barrieren wie Ängste und Hemmungen abzubauen (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 74). Es wird versucht, den AdressatInnen Raum für Sicherheit und Geborgenheit zu bieten.

Situationsanalyse: Das Eintauchen in die derzeitige Lebenslage des/der AdressatInnen eröffnet die Chance im dialogischen Austausch Probleme und Risiken, aber auch Ressourcen und Kompetenzen zu erarbeiten. Biografische Einflüsse, Strategien zur Bewältigung von Konflikten, als auch vorhandene Hilfesysteme und Netzwerke werden zusammengetragen und dokumentiert. Gleichsam wird die Angemessenheit des Beratungsangebots für die Situation des/der AdressatInnen überprüft. Der zunächst komplexe Informationspool wird durch die anschließende Ausarbeitung von Zielen und Thesen konkretisiert. Um handlungsfähig zu bleiben gilt es, die Situationsanalyse als aktuelle Momentaufnahme zu begreifen, welche Veränderungstendenzen und Modifizierungen unterworfen ist. Daher ist die Analyse der Situation auch weiters in den fortlaufenden Beratungsprozess eingebunden. Stimmer und Weinhardt (2010) sehen mit der Situationsanalyse den Blick auf lebensgeschichtlich Notwendiges bekräftigt und vermerken ergänzend, bei gelungener Zusammenarbeit, die Förderung der Vertrauensbasis (vgl. Weinhardt/Stimmer 2010, S. 62).

Ziele: Die Bereitschaft, sich den Interessen und Wünschen der AdressatInnen zu widmen, mündet in das Bestreben einer gemeinsamen Formulierung anzustrebender Ziele. Diese werden in Abhängigkeit zu zeitlichen Determinanten als Fundament für die gemeinsame Problembewältigung beschrieben. Die zu bewältigenden Problemlagen und Ziele werden von der pädagogischen Fachkraft und dem/der AdressatInnen formuliert, konkretisiert und kategorisiert. Der/Die Jugendliche wird ermutigt, durch kooperative Dialoge selbst zu einem geeigneten Lösungsweg zu kommen und in weiterer Folge daran zu arbeiten, diese auch umzusetzen (siehe Kapitel 3 Merkmale in der Gestaltung einer pro-

fessionellen pädagogischen Beziehung). Nando Belardi (2007) hat in seinen Aufzeichnungen Kategorien erstellt, die ein Konstrukt möglicher Zielsetzungen veranschaulichen (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 69f.):

- *Ziele über das Selbstbild des Individuums*: Begründet die Wiederherstellung der eigenen Wahrnehmung zu sich selbst sowie die Unterstützung im Wiederaufbau des Selbstwertgefühls (vgl. ebd., S. 69f.).
- *Ziele über die Weltansicht des Individuums*: Diese beschreiben die Unterstützung bei der Bewältigung des Alltages. Dabei sollen Bewältigungsstrategien aufgezeigt und in die Beratung integriert werden (vgl. ebd., S. 69f.).
- *Ziele über die emotionale Wirklichkeit des Individuums*: Angenehme Gefühle und Gedanken werden forciert. Es soll ein realistisches Selbstbild entstehen, um etwaige Ängste mit positiven Gedankengängen zu koppeln (vgl. ebd., S. 69f.).
- *Ziel, das Denken des Individuums zu optimieren*: Dieses Ziel bedeutet Unterstützung bei der Selbstreflexion bestimmter Lebensbereiche, um die Bewältigung von Krisen im Lebensalltag herbeizuführen (vgl. ebd., S. 69f.).
- *Ziele über das körperliche Wohlbefinden des Individuums*: Darunter wird die Sicherstellung der Grundbedürfnisse (siehe Kapitel 5.1 Bedürfnistheorien) durch die unterstützenden Tätigkeiten unterschiedlicher Professionen verstanden (vgl. ebd., S. 69f.).

Für die Erstellung von Zielen gilt es eine angemessene Erwartungsstruktur zu etablieren und gegebenenfalls von vorschnellen, übereilten Verwirklichungsbestrebungen Abstand zu nehmen (vgl. ebd., S. 81f.). Im folgenden Kapitel stehen nun die Festigung der Beziehung und die Rolle von konkretisierenden Methoden im Vordergrund.

7.2.2 Festigung der Beziehung

Von der Festigung der Beratungsbeziehung ist die Rede, wenn dem/der AdressatIn bereits die Möglichkeit zur biografischen Selbstdarstellung eingeräumt und von beiden InteraktionspartnerInnen Problemlösungen artikuliert und verglichen wurden. In weiterer Folge ist das vorhandene Setting (beispielsweise eine Beratung in einer Institution oder im Unterschied dazu eine Beratung im Zuge des Fremdunterbringungsprozesses) ausschlaggebend für methodische Anknüpfungspunkte und die Ausgestaltung der Beziehungsarbeit.

Von Festigung der Beziehung ist demnach die Rede, wenn sich die Haltung von AdressatIn und Fachkraft konkretisiert und abgewogen wird, wie viel Eingriff nach einer ersten Ermutigung und Unterstützung von Nöten ist, damit sich der/die AdressatIn wieder stark in seinen Lebensverhältnissen orientieren und bestehen kann. Thiersch spricht diesbezüglich vom „geringst möglichen Aufwand“ (Thiersch 2014/2015c, S. 313) und warnt vor der Überforderung bzw. dem Verlust der Selbstständigkeit durch mangelnde Rücksichtnahme gegenüber den Bedürfnissen der AdressatInnenschaft. In Abhängigkeit zur Prozessdauer und -intensität zeichnet sich Professionalität in der pädagogischen Beziehungsarbeit durch die Berücksichtigung des Beratungswillens, dem Respekt gegenüber Widerständigkeit der AdressatInnen, sowie durch das Offenbaren von Gesprächsanreizen seitens der Fachkraft aus (vgl. ebd., S. 310–315). Zudem treten disziplinäre und konzeptionelle Zugänge (sogenannte Beratungsschulen), das vorhandene Wirkungsfeld und das Setting den individuellen Lebenswelten und -verhältnissen gegenüber. Der methodische Handlungsspielraum scheint dabei unermesslich und avanciert zu „rezeptartigen“ (Nestmann 2014, S. 784) Vorgehensweisen in Beratungsprozessen. Auf die Beratungsmethoden – deren Grenzen und Potenziale im Beratungsprozess – soll weiterführend eingegangen und die Rolle der Beziehung zwischen BeraterIn und AdressatIn betrachtet werden.

Beratungsmethoden & -techniken: Das Methodenverständnis wird in der Sozialen Arbeit vielfach diskutiert und verlangt dahingehend eine Auseinandersetzung mit der Begriffsdefinition und dessen verwandten Begrifflichkeiten. Schilling (1993) beschreibt den Terminus „Methode“ als ein „planmäßiges Vorgehen zur Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; eine spezifische Art und Weise zu handeln“ (Schilling 1993, S. 65f. zit. n. Galuske 2013, S. 29). Das Ergebnis steht dabei im Fokus und wird durch eine ausgewählte Verhaltensweise forciert (vgl. ebd., S. 29). Klafki (1970) postuliert die Methode als Verfahrensweise, die den Lernprozess der Heranwachsenden beeinflusst, um das gegebene Ziel zu erreichen (vgl. Klafki et al. 1970, S.129 zit. n. Galuske 2013, S. 29). Die AutorInnen Geißler und Hege (1995) nehmen zur Verständniserklärung eine Unterteilung der Termini (1) Konzept, (2) Methoden und (3) Technik vor. (1) Das Konzept als ein bestimmtes Modell fasst Ziele, Methoden, Inhalte und Vorgehensweisen auf und schließt Zielvorstellungen und Möglichkeiten der Erreichung mit ein. Beispiel dafür wäre

ein Konzept einer sozialpädagogischen Einrichtung, welche Leistungen, Zielvorstellungen sowie die Einrichtung und die damit verbundenen KooperationspartnerInnen beschreibt. (2) Die Methode ist laut Geißler und Hege (1995) eine Unterkategorie des Konzeptes. Wie bereits Schilling verwenden sie den Begriff in Zusammenhang mit einer planmäßigen Vorgehensweise mit Blick auf ein bestimmtes Ziel. (3) Techniken, als Unterordnung der Methode, können als „Antworten auf Detailprobleme im komplexen Weg von Identifikation eines Problems zur angestrebten Lösung (sic!) beschreiben“ (Galuske 2013, S. 32) (vgl. Geißler/Hege 1995, S. 29 zit. n. Galuske 2013, S. 31f.).

Im Hinblick auf das methodische Handlungsrepertoire von Beratungen wird überwiegend (siehe Thiersch 2014/2015; Nestmann 2014, Brammer und Shostorm 1982) ein offenes Methodenkonzept postuliert. Die Intention ist diesbezüglich nicht die starre Übernahme von Methoden ohne Differenzierung (nach AdressatIn, Problemlage etc.), sondern die Notwendigkeit einer strukturierten Herangehensweise im Beratungsprozess betonen, die den Weg von der Problemerkennung bis hin zur Zielerreichung ins Bewusstsein rückten. „Methoden sind unabdingbar als Träger der Interaktion zwischen Berater[Innen] und Ratsuchenden“ (Nestmann 2014, S. 784). Das methodische Spektrum reicht von:

- Zuhören, Einfühlen und Eindenken,
- verbalen und nonverbalen Verhaltensmöglichkeiten,
- Handlungsformen in der Reflexion, Interpretation und Adaption von Verhaltensweisen,
- bis hin zu weiteren Hilfs und -Unterstützungsangeboten, die nicht nur Einzelpersonen umfassen, sondern auch Gruppen oder Netzwerke integrieren (vgl. ebd., S. 783f.).

Dahingehend unternommene Kategorisierungsversuche unterscheiden zum einen direkte und indirekte Unterstützungsmaßnahmen, Vorgehensweisen als Interventionsstrategien oder historisch implementierte, konzeptbedingte Beratungsmethoden. In den 1990er Jahren entstand zudem die Entwicklung eines methodenübergreifenden Ansatzes. Auf Basis der von Rosemary R. Thompson eingeführten „Dekade des Eklektizismus“ (ebd., S. 788) wird der Vielfalt der AdressatInnenschaft, der bereits eingeführten Ausdifferenzierung der Bedürfnisse, wie auch der personalen und sozialen Hintergründe

Rechnung getragen und die Problembewältigung durch die Integration verschiedener methodischer Verfahren erhöht. Kurz zu Erklärung: „Eklektizismus“ beschreibt die strukturierte „Kombination und Integration verschiedener Verfahren“ (Nestmann 2014, S. 789). Das eklektische Handeln verschreibt sich zwar der Nutzung eines Methodenmixes, lässt aber Fragen über deren Effektivität und Wirkung offen (vgl. ebd., S. 785–789).

Methoden, Verfahren und Techniken beschreiben Strategien im Umgang mit den Ratsuchenden, jedoch wurden bislang deren Funktionen im beraterischen Handeln nicht thematisiert. Dem entgegenwirkend definieren Klaus Grawe, Ruth Donati und Friederike Bernauer in deren 1995 durchgeführter Forschung („Thematiken der Wirkungsfaktoren in beratenden Tätigkeit“) vier Wirkungsbereiche beraterischen Agierens. Hierzu zählt zunächst die (1) Hilfeleistung durch gemeinsame Problembewältigung. Die BeraterInnen sind gefordert aktiv adäquate Unterstützungshilfe zu leisten. (2) Die Klärung der möglichen Auslöser für Problemkonstellationen stellt den zweiten Wirkungsbereich dar. Dieser Einblick in vorhandene Beweggründe hinter herausfordernden Situation gibt Auskunft über die Bedeutung des Problems für den/die Ratsuchende. (3) Die Problemaktualisierung setzt sich auseinander mit derzeit bestehenden Problemlagen und versucht diese zeitnah zu bearbeiten. (4) Die Stärkung der Potenziale widmet sich der Ressourcenorientierung und den Potenzialen des/der AdressatIn. Eine gelingende Beziehung der interagierenden AkteuerInnen wird dabei von den Autoren stets als Grundvoraussetzung für die Durchführung einer erfolgreichen Beratung angesehen (vgl. Grawe/Donati/Bernauer 2001, S. 87–243; Nestmann 2014, S. 791).

Der Stellenwert von Beziehung wird ebenfalls bei Jerome D. Frank deutlich, der diese ebenfalls als Bedingungsfaktor für einen Hilfeprozess definiert. Sowohl von dem/der BeraterIn, als auch von Seiten des/der AdressatIn werden Eigenschaften, Erwartungen und Faktoren für ein Vertrauensverhältnis definiert. Erstere/r glaubt an die Selbstbefähigung des/der AdressatIn und nimmt sich seiner/ihrer Person auf respektvoller Ebene an. Zweitere/r setzt auf die Kompetenz, die Wirkung von Techniken im Beratungsprozess und hofft auf den Wunsch des/der BeraterIn Hilfe zu leisten. In diesem Sinne fungiert Beziehung als eine Art Unterstützungs- und Veränderungsmethode und entspricht dem Verständnis die Beratungsbeziehung als Element in der methodischen Ausgestaltung zu begreifen (vgl. Nestmann 2014, S. 790f.).

Beziehung als Methode: Wenn die Beziehung selbst zur Methode wird, steht die zwischenmenschliche Kommunikation und das Verhältnis zwischen Fachkraft und AdressatIn im Vordergrund. Diese kann, wenn auch oft nur unbewusst wahrgenommen, eine enorme Hilfestellung in der Problembewältigung darstellen und als eine wirkungsvolle Methode fungieren. Die Funktionen liegen darin den AdressatInnen neuen Lebensmut zu vermitteln, Erfolgserlebnisse wahrnehmen zu lassen, eine gelingende Beratungsbeziehung zu festigen und ein emotional ansprechendes Gespräch zu führen (vgl. Bauer/Gröning/Hoffmann/Kunstmann 2012, S. 97f.).

Ergänzend postuliert Nestmann die zwischenmenschliche Beziehung als konstanten Wirkfaktor im Beratungshandeln. Offenheit, Vertrauen und Zusammenarbeit stellen für den Autor die Erfolgskriterien für eine gelungene Beratungsbeziehung dar. Weiters definierte der Psychologe Carl Rogers bereits 1971 in seinen Untersuchungen zur „Entwicklung der klientenzentrierten Beratung und Psychotherapie“ drei Grundmerkmale, die während des Beratungsverlaufs zu einer tragfähigen Beziehung beitragen. (1) Die Empathie kann als berufliche Haltung angesehen werden, die den Menschen in seinem Tun begreift, das Denken und Fühlen nachvollzieht sowie dessen Ressourcen und Möglichkeiten ausschöpft. Unabhängig von der methodischen Vorgehensweise der BeraterInnen wird eine sensible Haltung vorausgesetzt. Dadurch hat der/die AdressatIn die Möglichkeit, sich zu öffnen und dies in die Gesprächskultur miteinfließen zu lassen. (2) Akzeptanz oder Wärme als weiterer Wirkungsfaktor in der Gestaltung von Beziehungen manifestiert sich in der Annahme, dass der Mensch als Individuum anzusehen ist und in seiner Subjektivität akzeptiert werden muss. Dadurch kann Akzeptanz für die Meinungen und Haltungen der Hilfesuchenden gewahrt sowie Ängste und Vorsicht abgelegt werden. Letzteres plädiert Rogers auf (3) die Authentizität im Beratungsverlauf. Diese ist geprägt von einer ehrlichen Kommunikation und Offenheit und versucht gegen eine Maskerade oder Verstellung der beiden InteraktionspartnerInnen zu wirken. Obgleich die eben genannten Merkmale bereits in den 1970 Jahren entstanden sind, finden sie bis heute Eingang als Grundlagen für eine gelingende Beziehungsgestaltung. Als zusätzliche Kriterien für den Erfolg einer Beratungsbeziehung nennt Nestmann die von Robert R. Carkhuff eingeführte Unmittelbarkeit, Konkretheit und Konfrontation. Während Ersteres auf die aktuellen Erfahrungen in der Interaktion verweist, zielt Zweites auf die konkrete Aufarbeitung von Gefühlen und Verhaltensweisen im Beratungsprozess ab. Drittes umfasst die

Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und trennt die Wahrnehmung des/der AdressatIn von jener der Fachkraft (vgl. Nestmann 2014, S. 791ff.).

Zusammenfassend wurde im Rahmen der Festigung der Beziehung das vielfältige methodische Handlungsrepertoire vermerkt. Die Methode sollte dabei weniger den Beratungsprozess determinieren, als vielmehr müssen die vorhandenen situativen, personalen und zwischenmenschlichen Verhältnisse als Ausgangspunkt für die methodische Herangehensweise genutzt werden. In Folge der Beziehungsfestigung stehen nun die Beendigung der Beratungsbeziehung und darin vorherrschende Ungereimtheiten im Vordergrund.

7.2.3 Beziehungsende & Diskrepanzen

Die Beratungsbeziehung ist durch eine voraussichtliche Dauer gekennzeichnet und macht eine Thematisierung des Beziehungsendes bereits im Vorhinein möglich. Dadurch kann das Kontaktende für die Hilfesuchenden leichter vonstattengehen und mögliche Szenarien besprochen werden. Der Beendigungsprozess ist geprägt von der Reflexion der Entwicklungsschritte und der Veranschaulichung der vorhandenen Ist-Situation. Es gilt dabei zu beachten, dass essentielle Themen noch vor Prozessabbruch thematisiert werden und präventiv gegen neuerliche Problemkonstellationen eingegriffen wird (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 97).

Evaluation & Abschlussgespräch: Das Beratungsende ist, abhängig von Intensivität und Dauer, möglichst früh in den Prozess zu integrieren. Eine klare Strukturierung macht es bereits vorab möglich, zu erörtern, inwieweit das Ziel bis zu dem derzeitigen Stand erreicht wurde. Davon ausgehend kann eine Verlängerung der Beratung angedacht oder das bevorstehende Ende forciert und vorbereitet werden. Durch eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Beratungsende, können noch wesentliche Punkte angesprochen und „Trennungskrisen“ vermieden werden (vgl. ebd., S. 336).

Das Abschlussgespräch reflektiert dann rückblickend den gesamten Beratungsprozess. Ebenso wird die Klärung offener Fragen berücksichtigt. Diese gemeinsame Auseinandersetzung des Geleisteten evaluiert die aktuelle Lebenssituation und gleicht diese mit den gesetzten Zielvorstellungen ab. Ergänzend kann der Blick in die Zukunft gewagt und

Wünsche kommuniziert werden (vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 28). „Dieses Abschiedsritual löst dann auch das auf Zeit geschlossene Arbeitsbündnis auf“ (ebd., S. 28).

Beziehungsabbruch: Eine Beziehungsbeendigung kann aber auch durch einen frühzeitigen Abbruch gekennzeichnet sein. Der klinische Psychologe Michael Klein beschäftigte sich in seinen Publikationen mit den Abbrüchen in der Beratung und Psychotherapie und bringt dies im nachfolgenden Zitat zum Ausdruck:

„Der Abbruch soll als die Entscheidung einer in Beratung oder Therapie befindlichen Person oder deren Berater[In] definieren, die Behandlung nicht fortzusetzen, obwohl Klient[In] und Berater[In] keinen Konsens darüber erzielen können, dass aufgrund der Erreichung der eingangs gesetzten und fortgeschriebenen Ziele die Beratung zu beenden ist“ (Klein 2001, S. 420).

Mangelnde Einigung, unzureichende Motivation oder der gescheiterte Versuch der Fachkraft, dass der/die AdressatIn die Herausforderung der Selbstständigkeit meistert, werden als Gründe genannt, die im professionellen Setting zu einem Beziehungsabbruch beitragen können. Weiters verweisen die amerikanischen Autoren Frederick Baekeland und Lawrence Lundwall bereits im Jahre 1975 auf drei Bereiche von Beratungsabbrüchen (vgl. ebd., S. 419f.):

- „Die Hilfesuchenden schaffen es nicht zu weiteren Sitzungen zu kommen“ (ebd., S. 419).
- „Die Hilfesuchenden sind nicht bereit dazu und gehen auf Abwehrhaltung gegenüber weiteren Beratungsstunden“ (ebd., S. 419).
- „Die Hilfesuchenden werden durch mangelnde Kooperation und Motivation oder andere Vorkommnisse vorzeitig aus den Beratungsstunden entlassen“ (ebd., S. 419).

Erneut kann auch der Faktor Zeit auf den Beziehungsabbruch einwirken. Zu unterscheiden sind vorzeitige Beendigungen im frühen, mittleren und späten Beratungsprozess. Der frühe Beziehungsabbruch ist eher auf die Unzufriedenheit oder Nichteingnung der Institution zurückzuführen, während der spätere Abbruch einer mangelnden Beziehung oder Kommunikationsproblemen zugerechnet werden kann (vgl. ebd., S. 419). Laut einer Studie von Schwab & Brasch (1986) wurden die häufigsten Merkmale des Beratungsabbruchs in Enttäuschung, zu wenig Fortschritten oder zu wenig Aufmerksamkeit

festgemacht. Hinzufügend zeigt die Studie von Ruff & Werner (1988) auf, dass die Erfahrungswerte der Fachkraft stark zu einer gelingenden Beratung beitragen (vgl. Ruff/Werner 1988, S. 125–139).

Auch wenn der Begriff „Abbruch“ vorwiegend negativ konnotiert ist, sollte Offenheit für die Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen seitens der Fachkräfte vorhanden sein. Bei einem unbegründeten Abbruch können etwaige Hintergründe mittels telefonischer Kontaktaufnahme oder per Mail erörtert werden. Die gemeinsame Problemerkennung suggeriert Ernsthaftigkeit gegenüber der AdressatInnenschaft und deren Bedenken. Um die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs dennoch so gering wie möglich zu halten, können präventive Maßnahmen, etwa durch eine transparente Gestaltung der Beratungsstunden, gesetzt werden. Zudem gilt es Strategien zu entwickeln, die der Individualisierung der Beratungssituation förderlich sein können. Auch der positive Eindruck aus dem Erstgespräch sowie eine angemessene Vorbereitung seitens der Fachkraft können zu einer gelingenden Beratung beitragen. Realistisch gesetzte Erfolgserwartungen und eine optimistische Haltung der Berufsprofessionellen erhöhen die Bereitschaft, eine Beratung länger in Anspruch zu nehmen. Ergänzend kann ein überschaubarer Zeitrahmen, alltagsbezogene Übungen sowie eine gewissenhafte Dokumentation der Beratungszeit sich positiv auf den Beratungsprozess auswirken. Die Wahrnehmung einer Abbruchsgefährdung sowie das vorzeitige Ansprechen auf eine mögliche Problemsituation zählen zu den Handlungsstrategien und Kompetenzen einer professionellen BeraterIn (vgl. Klein 2001, S. 421–428).

Dieser grundlegende Einblick in den Beziehungsprozess einer gelingenden Beratung gibt Aufschluss darüber, welche Rahmenbedingungen beachtet werden sollten, um ein adäquates Beratungssetting zu gewährleisten. Der/Die Beratende muss die Kompetenz besitzen, sich in die Gefühlswelt und das Denken des Hilfesuchenden hinein zu versetzen. Dadurch ist der/die AdressatIn in der Lage, Vertrauen zu fassen und folgend eine Beratungsbeziehung aufzubauen. Jede Person, die eine Beratung in Anspruch nimmt, hat unterschiedliche Bedürfnisse, ist unterschiedlich motiviert und beansprucht diese aus einem individuellen Grund (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 72). Der Bedeutung des Erstgesprächs und der gemeinsamen Entwicklung eines Zielkataloges wurde Platz eingeräumt, einzelne Interventionsschritte im Prozess näher beleuchtet und sich abschließend mit den Diskrepanzen in der Beratung auseinandergesetzt.

Dem gegenüber steht nun der Beziehungsprozess im langfristigen Setting. Dieser soll im folgenden Kapitel anhand des Beispiels der Fremdunterbringung (bzw. der sozialpädagogischen Wohngemeinschaften) näher erörtert werden.

8. Sozialpädagogische Einrichtungen (Wohngemeinschaften) als langfristiges Beziehungsmodell

Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik (Statistik Austria) aus dem Jahr 2016 befanden sich 13.646 Kinder und Jugendliche (unter 18 Jahren) österreichweit und davon wiederum 2100 Heranwachsende in der Steiermark, in einer Erziehungshilfe mit voller Erziehung. Anders ausgedrückt, in Österreich leben hochgerechnet auf 1000 Minderjährige neun Kinder und Jugendliche in einer Wohn- bzw. Betreuungsform außerhalb ihrer Familie. Zu den Leistungen der vollen Erziehung (durch die Kinder- und Jugendhilfe) zählen Fremdbetreuungsmaßnahmen durch nahestehende Angehörige, durch Pflegepersonen oder durch eine sozialpädagogische Einrichtung (vgl. BMFI 2016a, S. 15ff, 39f.). Der *Tabelle 1* entnehmend wird ein zahlen- und anteilmäßiger Überblick über Fremdunterbringungsmöglichkeiten (in Österreich und der Steiermark) im Sinne der vollen Erziehung gewährt. Hierbei wird zwischen Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen und Pflegekindern unterschieden. „Pflegekinder sind Kinder und Jugendliche, die von anderen als den Eltern oder sonstigen mit Pflege und Erziehung betrauten Personen nicht nur vorübergehend gepflegt und erzogen werden“ (RIS B-KJHG 2013, S. 8).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Maßnahmen zur Vollen Erziehung laut Kinder- und Jugendhilfestatistik 2016 (vgl. BMFI 2016a, S. 15ff; 39f.)

	Österreich	Steiermark
Sozialpädagogische Einrichtungen (Anzahl)	8.423	1.181
Anteil in %	61,7%	56,2 %
Relative Veränderung gegenüber 2015 (in %)	+5,8 %	+3,5%
Pflegepersonen (Anzahl)	5.162	900
Anteil in %	38,3%	43,8 %
Relative Veränderung gegenüber 2015 (in %)	+1,2%	+2,1%
Gesamt (Volle Erziehung)	13.646	2.100
Relative Veränderung gegenüber 2015 (in %)	+4%	+2,9%

Die skizzierten Daten zeigen insbesondere einen tendenziellen Zuwachs von fremdunterbrachten Heranwachsenden im Rahmen einer sozialpädagogischen Einrichtung und lassen auf dessen zunehmende Relevanz als Handlungsfeld in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen schließen (vgl. BMFI 2016a, S. 15ff, 39f.). Im Rahmen dieser Aufarbeitung dient die stationäre Fremdunterbringung innerhalb einer Einrichtung als Setting für langfristige Beziehungsprozesse. Zunächst wird sich an eine allgemeine Definition von Fremdunterbringung herangetastet, dann folgt eine Spezifizierung auf sozialpädagogische Wohngemeinschaften. Erneut werden einzelne Phasen des langfristigen pädagogischen Beziehungsverlaufs zwischen pädagogischer Fachkraft (= BetreuerIn) und den AdressatInnen (= Kindern und Jugendlichen/Heranwachsenden) betrachtet.

8.1 Was bedeutet Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Einrichtung?

Eine Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen wird durch die Notwendigkeit veranlasst, Schutz und eine altersentsprechende Entwicklung zu gewährleisten, wenn dies im Herkunftssystem nicht möglich erscheint. (vgl. MAG ELF Kinder-Jugend-Familie 2017, o.S.). Bereits der Artikel 20 der verfassungsrechtlich verankerten Kinderrechtskonvention (1992) – welche Kinder und Jugendliche als Träger eigener Rechte und zudem eingebunden in Versorgungs-, Schutz- und Partizipationsvorschriften begreift – beschreibt die vorübergehende oder dauerhafte Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie (vgl. Kratschmar 2014, S. 6ff.), wenn „der Verbleib in dieser Umgebung im eigenen Interesse nicht gestattet werden kann“ (ebd., S. 35) (weitere Erläuterungen zur Kinderrechtskonvention siehe Kapitel 3.1 Strukturelle, situative & formale Rahmenbedingungen). Der Leitgedanke ist demnach der Schutz des Kindeswohls. Die wichtigsten Kriterien im Hinblick auf das Wohlergehen der Heranwachsenden sind im Paragraph 138 des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuches (ABGB) verankert und können wie folgt zusammengefasst werden:

- (a) die adäquate Versorgung sowie Erziehung des Kindes (Nahrung, medizinische Betreuung, etc.),
- (b) der Schutz des psychischen und physischen Wohlbefindens,
- (c) die Wertschätzung und Akzeptanz durch die Elternteile,
- (d) die Förderung von Fertigkeiten und Fähigkeiten,

- (e) die Unterstützung und Akzeptanz einer eigenen Meinung,
- (f) die Abwehr von Beeinträchtigungen,
- (g) die Abwehr von Gefahren und Gewalt,
- (h) die Vermeidung sonstiger Gefahren und Schäden des Kindes,
- (i) die Verlässlichkeit und Bindung zu den Elternteilen,
- (j) die Vermeidung von Loyalitätskonflikten,
- (k) die Wertschätzung der Interessen des Kindes,
- (l) und die Wahrung der Lebensumstände des Kindes (vgl. RIS ABGB 2017, S 26f.).

Die Hintergründe für eine Fremdunterbringung können vielfältig sein und präsentieren sich immer auch anhand von Einzelfallszenarien. Hinzukommend können komplexe familiäre Problemkonstellationen zur einer Kombination von Beweggründen führen. Trotz der individuellen Schicksale der Kinder und Jugendlichen werden nachfolgend mögliche Anlassfälle für eine Unterbringung im Sinne der Vollen Erziehung dokumentiert:

- *Psychische Erkrankung & Überforderung der Erziehungsberechtigten*: Oft verbergen sich gerade hier traumatische Erlebnisse für die Kinder und Jugendlichen. Insbesondere psychische Erkrankungen oder Überforderung von Seiten der Mutter sind Indikatoren für eine Fremdunterbringung. Weiters kann eine Suchtproblematik seitens der elterlichen Bezugspersonen ausschlaggebend sein (vgl. Hinteregger/Posch/ Zoller-Mathies 2006, S. 25f., S. 61f.).
- *Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung & Zerrüttung der Lebensverhältnisse innerhalb der Familie*: Gewalt meint die Gefährdung durch sexuelle, physische oder psychische Übergriffe auf das Kind bzw. den/die Jugendliche/n. Ergänzend können weiters Vernachlässigung und Verwahrlosung zu einer Kindesabnahme führen (vgl. MAG ELF Kinder-Jugend-Familie 2017, o.S.).
- *Ambulante Betreuung nicht ausreichend*: In diesem Fall wurden bereits von der Kinder- und Jugendhilfe ambulante Angebote (beispielsweise Familienhilfe, Krisendienst, psychologische Unterstützung etc.) als Erziehungshilfe eingesetzt, die aber

für die vorhandene Situation unzureichend sind bzw. nicht mehr greifen (vgl. Zoller-Mathies/Vermeer/Schlosser 2010, S. 15; StJWG-DVO 2013, S. 1).

- *Trennung & Todesfälle*: Ein Aufnahmegrund wegen Trennung kann mehrere Ursachen nach sich ziehen. Ein mangelndes Kontaktverhältnis, Inhaftierung oder ein Todesfall bilden dahingehend nur einen kleinen Auszug an familiäre Hintergründen (vgl. Hinteregger/Posch et al. 2006, S. 25f., S. 61f.). Nur ein sehr geringer Prozentanteil fremduntergebrachter Kinder sind Waisenkinder. Eine Studie des SOS-Kinderdorfes aus dem Jahr 2009 verweist darauf, dass lediglich 2,6 Prozent der fremduntergebrachten Kinder und Jugendlichen Vollwaisen, 4,7 Prozent Mutterwaisen und 7,3 Prozent Vaterwaisen sind (vgl. Zoller-Mathies/Vermeer et al. 2010, S. 15).

8.1.1 Gefährdungsabklärung

Besteht Verdacht auf Kindeswohlgefährdung bzw. geht beim zuständigen Jugendamt eine Gefährdungsmeldung aufgrund der beschriebenen Anlassfälle ein, gilt es die Lebensverhältnisse in der Familie (z.B. durch Gespräche mit allen Beteiligten, Stellungnahmen von Fachkräften oder durch Besuche des Wohnortes) abzuklären (vgl. RIS StKJHG 2013, S. 11). Laut Kinder- und Jugendhilfestatistik sind im Jahr 2016 über 38.000 Abklärungen über eine Gefährdung eingeleitet worden (vgl. BMFI 2016a, S. 24). Konnte sich eine Gefährdung bestätigen, ist, in Abhängigkeit zur Dringlichkeit, das Gefährdungsrisiko abzuschätzen und weiters sind Handlungsschritte im Sinne einer Erziehungshilfe zu setzen. Erziehungshilfen beinhalten entweder Unterstützungsmaßnahmen ergänzend zur Erziehung oder implizieren, wie hier im Fokus, die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen. Zudem arbeitet die Kinder- und Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit den Beteiligten (Eltern und dem Kind/Jugendlichen) an der Erstellung eines Hilfeplans, „der die angemessene soziale, psychische, körperliche und kognitive Entwicklung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen zum Ziel hat“ (RIS StKJHG 2013, S.12) und den Willen des Kindes berücksichtigt (vgl. ebd., S.11f.). Kann die Entwicklung und der Schutz der Heranwachsenden nur durch die Betreuung außerhalb der Familie gewährleistet werden, ist eine Maßnahme im Sinne der vollen Erziehung anzuregen (vgl. RIS B-KJHG 2013, S. 10). Weitere Unterschiede bestehen dahingehend, ob eine Fremdunterbringung durch eine Vereinbarung oder durch einen gerichtlichen Beschluss durchgeführt worden ist. Bei

einer Vereinbarung geben die Eltern ihr Einverständnis für die weitere Maßnahme und eine Abnahme der Kinder und Jugendlichen aus deren Herkunftssystem kann sich entspannter gestalten. Die Kooperationsbereitschaft verhindert, die Heranwachsenden durch eine plötzliche Herausnahme aus der Herkunftsfamilie zu traumatisieren (vgl. Pantucek 1996, S. 62f.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass bei rund 66 Prozent der betroffenen Kinder und Jugendlichen österreichweit eine Fremdunterbringung auf Basis einer Vereinbarung erfolgte (vgl. BMFI 2016a, S. 24). Die Stichtagserhebung des SOS-Kinderdorfes (2010) vermerkt jedoch, „dass die angegebene ‚Freiwilligkeit‘ sehr oft mit erheblicher Motivationsarbeit bis Druck bei den Familien/Jugendlichen zustande kommt“ (Zoller-Mathies/Vermeer et al. 2010, S. 16).

In gänzlicher Ermangelung einer Kooperationsbereitschaft ist die Entscheidung vom Gericht abhängig (vgl. Pantucek-Eisenbacher 2015, S. 32). Durch das Entziehen der Obsorge (oder Teilen davon) hat das zuständige Jugendamt die Aufgabe, eine passende, entwicklungsentsprechende Einrichtung für die Kinder und Jugendlichen zu finden (vgl. Grasl/Murg-Klenner 2010, S. 7). Eine weitere Eingriffsmöglichkeit offenbart sich bei Gefahr in Verzug nach Paragraph 211 des ABGB. Dieser stattet den Fachbereich Kinder- und Jugendhilfe mit der Aufgabe aus, schnellstmöglich zu reagieren. Akute Gefährdung tritt durch sexuelle, physische oder psychische Gewalt sowie durch Vernachlässigung und Verwahrlosung auf. Um dahingehend weitere traumatische Erfahrungen zu vermeiden und das Kindeswohl sicherzustellen, wird unverzüglich an der Suche nach einer adäquaten Fremdunterbringungsmöglichkeit gearbeitet (vgl. MAG ELF Kinder-Jugend-Familie 2017, o.S.).

Die Fremdunterbringung kann wie bereits erörtert, Pflegepersonen oder sozialpädagogische Einrichtungen umfassen. An dieser Stelle werden aber nun die sozialpädagogischen Einrichtungen näher beschrieben.

8.1.2 Sozialpädagogische Einrichtungen

Diese verkörpern Angebote zur Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit divergenter Verweildauer. Während beispielsweise die Krisenunterbringung lediglich eine Übergangsunterbringung darstellt, aber ein schnelles Herausnehmen aus der Familie ermöglicht, stellen sozialpädagogische Wohngemeinschaften eine Unterbringungsmöglichkeit bis zur Volljährigkeit dar. Der Leistungskatalog der Durchführungserklärung des

steirischen Kinder- und Jugendhilfegesetzes listet eine ganze Reihe an stationären, sozialpädagogischen Unterbringungsmöglichkeiten auf (vgl. StJWG-DVO 2013, S. 1). Als Beispiel für einen langfristigen Beziehungsprozess wird nun näher auf sozialpädagogische Wohngemeinschaften eingegangen.

Sozialpädagogische Wohngemeinschaften agieren als sicherer Ort für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 18 Jahren (manchmal bis zu einem Alter von 21 Jahren). Als Zielgruppe werden Kinder und Jugendliche definiert, die eine Zuweisung aufgrund von Kindeswohlgefährdung, emotionaler Vernachlässigung, Verwahrlosung, Entwicklungsverzögerungen oder aufgrund von Beziehungsabbrüchen erhalten haben. Die Hauptaufgabe liegt darin, Heranwachsenden einen Raum abseits ihres familiären Umfelds zu gewähren, in dem das Erlernen von Selbstbestimmung, Mitspracherecht und die Erweiterung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Interesse der Einrichtung stehen. In dieser Fremdunterbringungsform wird versucht, ein familienähnliches Milieu herzustellen, um den Umzug in ein neues Umfeld so schonungsvoll wie möglich zu gestalten. Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit Alltagsressourcen zu erwerben, um folgend in eine angemessene Zukunft blicken zu können (vgl. StKJHG-DVO 2014, S. 7). Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte sind dahingehend, die Heranwachsenden in der Übergangsphase zu unterstützen und ihnen während des Aufenthaltes, Sicherheit und Unterstützung zu bieten. Durch die sorgfältige Auswahl der MitarbeiterInnen wird versucht, Kontinuität zu bewahren und eine zentrale Grundlage für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu schaffen. Komplexe Lebensgeschichten der zu betreuenden Personen veranlassen dazu, in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stets empathisch, rücksichtsvoll und akzeptierend zu agieren. Hinzufügend wird von den Fachkräften Belastbarkeit, Flexibilität und die Bereitschaft abverlangt, sich stets weiterzubilden (vgl. Kiehn 1990, S. 94f.). Diesen bereits kurze Einführung in das Beziehungsgefüge zwischen BetreuerIn und Heranwachsenden wird nun im umfassenden Rahmen durch die Erläuterung einzelner Beziehungsphasen Rechnung getragen.

8.2 Der Beziehungsprozess in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft

Für das langfristige Setting ist die Schaffung eines stabilen Beziehungsgefüges unabdingbar und gestaltet sich durch eine Vielzahl unterschiedlichster Herangehensweisen und

Methoden. In einem möglichst kontinuierlichen, auf Sicherheit und Vertrauen basierenden, Miteinander wird ein gelingender Beziehungsaufbau forciert (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 15). Nicht nur die Beziehung zwischen den BetreuerInnen und den Kindern und Jugendlichen wird dabei in das Zentrum gerückt, sondern auch das soziale Umfeld und die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem sind wesentlicher Bestandteil einer gelingenden Beziehung (vgl. Krumenacker 2001, S. 17–21). Eine langfristige Beziehungsgestaltung ermöglicht, persönliche Ressourcen der Heranwachsenden herauszuarbeiten und sie in eine selbstständige Zukunft zu begleiten (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 15). Dahingehend widmet sich das folgende Kapitel dem Interaktionsprozess – Beziehungsaufbau, Festigung der Beziehung und Beziehungsende – langfristiger sozialpädagogischer Wohngemeinschaften. Das Kontaktverhältnis zwischen BetreuerInnen und Heranwachsenden – dargestellt in *Abbildung 6* – reicht von der Aufnahmesupervision, über die Alltags- und Betreuungsgestaltung, bis hin zur Nachbetreuung bei einem Auszug aus der Fremdunterbringungseinrichtung.

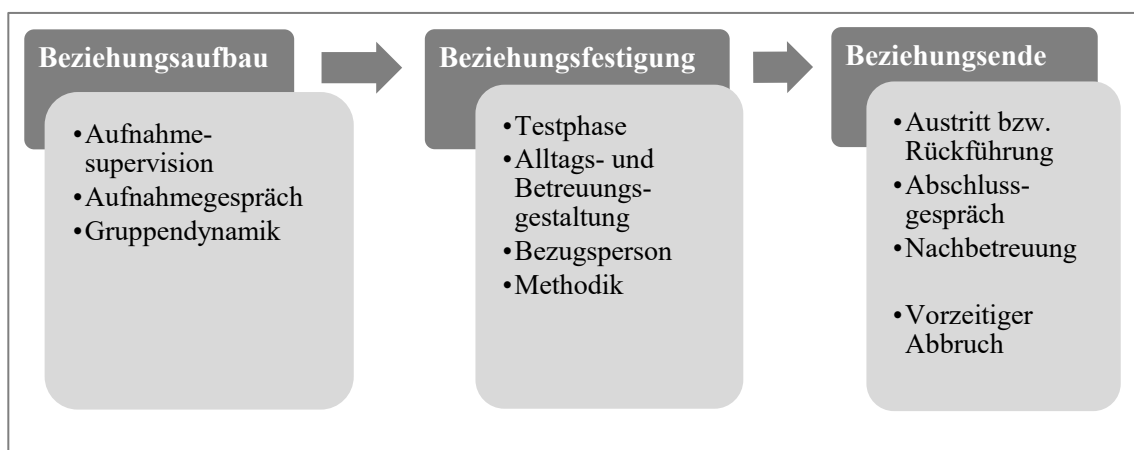


Abbildung 6: Der Beziehungsprozess in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft

8.2.1 Beziehungsaufbau

Bereits vor Ankunft des Heranwachsenden und dem Beginn des direkten Beziehungsverhältnisses wird an der Vorbereitung zur Aufnahme gearbeitet. Nach Abklärung der freien Kapazitäten in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft durch Telefonate zwischen den Sozialarbeiterinnen, der Familie und der/dem LeiterIn der pädagogischen Einrichtung, wird eine kurze Fallbeschreibung (z.B. über familiäre und personale Hintergrundinformationen, eventuelle Auffälligkeiten im Verhalten, bisheriges Erziehungshilfen etc.) vorgenommen (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 13). Dieser erste Fallbericht wird in

Folge dessen in ein Aufnahmeverfahren involviert, welches zunächst im Rahmen einer Aufnahmesupervision und einem Erstgespräch über die Eingliederung in die Einrichtung entscheidet. Weiters werden Faktoren, wie die Haltung der pädagogischen Fachkräfte oder der Gruppenprozess zu Beginn des Beziehungsverhältnisses, berücksichtigt. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass bei Gefahr in Verzug auch ein verkürztes Verfahren von Statten gehen kann (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 13).

Aufnahmesupervision & Vorbereitung: Die Aufnahmesupervision beschreibt ein Gespräch zwischen dem Fallteam (bestehend aus SozialarbeiterIn, BezugsbetreuerIn und LeiterIn) und einem/r SupervisorIn, die gemeinsam an der Ausarbeitung des Erstgesprächs arbeiten. Die Aufgabe besteht darin, vertiefende Details über die derzeitige Situation in der Herkunftsfamilie zu erfragen und eine Aufnahmesituation auszuarbeiten, die zu einer erfolgreichen Durchführung der Maßnahme beitragen kann. Zudem wird an Ideen für eine Zielvereinbarung gearbeitet. Diese bedürfen aber zunächst einer gelingenden Kooperation. Zwischen Aufnahmesupervision und -gespräch soll der/die zuständige SozialarbeiterIn die Möglichkeit haben, die Familie auf die Fremdunterbringung vorzubereiten (vgl. ebd., S. 13f.).

Aufnahmegespräch & Anbahnung: Das Aufnahmegespräch ist eine Besprechung mit den Angehörigen, dem/der Heranwachsenden und dem Fallteam. Der/die Heranwachsende bekommt die Möglichkeit, eigene Wünsche und Anliegen zu formulieren. Im Gegensatz dazu werden die Neuankömmlinge von den Fachkräften über die Gründe für ihre Unterbringung informiert, als zudem auch über Rahmenbedingungen der Einrichtung aufgeklärt. Weiters werden erste Zielvorstellungen entwickelt. „Das bedeutet, dass man Problemsichtperspektiven ebenso Raum verschafft wie bisherigen Lösungsversuchen“ (ebd., S. 14). Im Rahmen des Gesprächs kann sich die pädagogische Fachkraft bereits ein Bild von dem Kind oder dem/der Jugendlichen machen, welche Zukunftspläne diese/r verfolgt und wie er/sie sich seine/ihre weitere berufliche Laufbahn vorstellt (vgl. Kiehn 1988, S. 72). Das Kennenlernen beruht auf der Wahrnehmung und Rücksichtnahme kindgerechter oder jugendgerechter Bedürfnisse. Die Intention besteht darin, den/der Heranwachsenden die Möglichkeit zu gewähren, sich seine/ihre individuelle Meinung zu der Einrichtung, den MitbewohnerInnen und BetreuerInnen zu bilden. Der pädagogischen

Fachkraft obliegt die Aufgabe, sich dem/r Jugendlichen zwar anzunähern, aber vorwiegend auf die Initiative der Heranwachsenden zu warten, um Überforderungen zu vermeiden (vgl. Krumenacker 1998, S. 166–169).

Da die Herausnahme der Kinder und Jugendlichen aus der Herkunftsfamilie eine enorme Belastung darstellt, gilt es, den/die Heranwachsende/n bereits während des Umzugs durch Hinzuziehen einer professionellen Fachkraft zu unterstützen. Eine angemessene Erläuterung für die derzeitige Situation gibt den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und erleichtert ihnen den Übergang in eine betreute Wohnform. Ergänzend können Besuche der Einrichtung vor dem konkreten Einzug von Vorteil sein (vgl. Kiehn 1988, S. 69).

Ergänzend wirken vor allem personelle Voraussetzungen in den künftigen Beziehungsprozess mit ein. Personelle Voraussetzungen verstehen sich als Handlungskompetenzen (siehe Kapitel 3.2. Personale Anforderungen & Kompetenzen) der Sozialen Arbeit und stellen professionelles Handeln sicher. Die optimistische Grundhaltung und die Motivation von pädagogischen Fachkräften tragen zur Anbahnung und zum Aufbau einer tragfähigen Beziehung bei. Dabei gilt, die Kinder und Jugendlichen zu animieren, den/die BetreuerIn an ihrem weiteren Lebensweg teilhaben zu lassen, sie zu unterstützen und dementsprechend als Vorbild zu agieren (vgl. Bettelheim/Wright 1955, S. 706). Ausgehend vom Konzept des Philosophen Martin Buber über die Erfahrung der Koproduktion postuliert Peter Flosdorf (1993), Leiter des Fachausschusses "Heim und Schule", das Konzept der heilpädagogischen Beziehungsgestaltung. Martin Buber geht in seinem Konzept des personalistischen Menschenbildes der Auffassung nach, dass der Mensch sich erst durch die Interaktion mit einem anderen Individuum verwirklichen und zu sich selbst finden kann. Dies bedarf Begegnungen, sozialem Austausch sowie Gegenseitigkeit. Sind diese nicht gegeben, wird die Isolation mit einer inneren Leere konnotiert, es kommt zu einem eingeschränkten Lebensgefühl. Für pädagogische Fachkräfte steht daher eine tragfähige und intakte Beziehung mit den Heranwachsenden im Vordergrund, welche versucht, mit vorhandenen personalen Ressourcen bisherige Defizite auszugleichen (vgl. Flosdorf 1993, S. 102–104). Weiters gehört die Deckung der Grundbedürfnisse zur zentralen Dimension für eine gelingende Beziehungsanbahnung (vgl. Krumenacker 2001,

S. 28). Während der Annäherung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den Professionellen werden möglichst viele positive Verstärker in den Alltag integriert. Durch das Aufzeigen von zukünftigen positiven Perspektiven für den weiteren Lebensweg, die Schullaufbahn und die beruflichen Möglichkeiten werden anfängliche Barrieren abgebaut (vgl. Kiehn 1988, S. 73).

Gruppendynamik: Die anderen MitbewohnerInnen werden in den Aufnahmeprozess der Unterbringung miteinbezogen. Sie können zunächst dem Neuankömmling die räumlichen Strukturen wie Umgebung, Zimmer und Aufenthaltsräume näherbringen (vgl. ebd., S. 71). Der eigene Wohnbereich wird bereits vor Ankunft sorgfältig vorbereitet und suggeriert sowohl eine Rückzugsmöglichkeit, als zudem ein Umfeld, in dem er/sie sich stets willkommen fühlen kann (vgl. Krumenacker 2001, S. 21f.). Auch im weiteren Kennenlernprozess bleibt die Bedeutung der Gruppe immanent. In der 2006 bundesweit angelegten Studie zur „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit“ der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend, wird die Relevanz von Gruppenprozessen aufgezeigt. Das Zusammenhalten, die Sinnhaftigkeit sowie die eigene Entwicklung durch Gruppenaktionen spiegeln den zentralen Stellenwert von Gemeinschaften wider. Dabei ist oftmals nicht nur das Angebot entscheidend, sondern die Tatsache, dies in einer Gruppe erleben zu dürfen (vgl. Ostermann, o.J., S. 24). Durch gruppenbezogene Angebote haben die Heranwachsenden eine Vielzahl von Möglichkeiten, neue Kontakte zu knüpfen, Freundschaften aufzubauen und gemeinsam Ziele zu forcieren. Die pädagogische Arbeit ist bestrebt, Kinder und Jugendliche zur Teilnahme zu ermutigen und ihnen die Option in Aussicht zu stellen, neue Kontakte knüpfen zu können (vgl. Ilg 2013, S. 18). Immer wieder kommt es zu anfänglichen Herausforderungen und Auseinandersetzungen unter den Heranwachsenden. Aufgrund dessen ist es für den weiteren Beziehungsaufbau erforderlich, Gespräche mit allen BewohnerInnen zu führen, um einen Ausschluss des Neulings zu vermeiden. Vorkommnisse innerhalb der Einrichtung werden ernst genommen und mit den Betroffenen reflektiert (vgl. Kiehn 1988, S. 72–75).

Das eben skizzierte Aufnahmeprozedere vertritt die Auffassung, dass bereits zu Beginn essentielle Schritte für die weitere Zusammenarbeit gesetzt werden können. Dieser Beziehungsaufbau geht nun über in die Festigung der Beziehung.

8.2.2 Festigung der Beziehung

Nach der Annäherungsphase stehen der gelingende, gemeinsame Alltag und die darin vorherrschenden Beziehungsverhältnisse im Vordergrund. Nach einer anfänglichen Eingewöhnungs- und Testphase rückt die Alltags- und Betreuungsgestaltung in den Vordergrund. Diesbezüglich wird versucht, mittels methodischem Handlungsrepertoire an der Festigung der Beziehung zu arbeiten. Ergänzend wird in diesem Kapitel die Bedeutung der Bezugsbetreuung für das Beziehungsverhältnis näher betrachtet.

Testphase: Kinder und Jugendliche fordern ihre neuen Beziehungsverhältnisse zu den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung heraus. Es ist keine Seltenheit, dass die Heranwachsenden verwahrlost in eine stationäre Einrichtung kommen und auch nicht verwunderlich, wenn Misstrauen vorherrscht. Anfängliches Misstrauen gegenüber anderen Personen führt häufig dazu, durch gezieltes Austesten herauszufinden, wie die BetreuerInnen reagieren und wie mit herausfordernden Situationen in der Einrichtung umgegangen wird. Sie beobachten, welche Konsequenzen für die anderen MitbewohnerInnen bei unrechtem Verhalten entstehen und bringen dahingehend oftmals provokantes Verhalten zum Ausdruck (vgl. Krumenacker 2001, S. 27f.; Mehringer 1992, S. 40f.).

In der Eingewöhnungsphase gilt es, dem Jugendlichen mit Akzeptanz gegenüberzustehen und anfängliche Anforderungen gering zu halten. Eine Machtausübung seitens der BetreuerInnen könnte hierbei eine kontraproduktive Wirkung auf das Verhältnis und den angehenden Beziehungsprozess bedeuten. Jedoch sind auch Auseinandersetzungen in dieser Phase von Bedeutung, um den Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, Ängste und Verlustgedanken zu kommunizieren und abzulegen (vgl. Kiehn 1988, S. 72f.). Die Kontinuität des Alltags ermöglicht es, die Beziehung zueinander zu festigen und an bestehenden Zielen zu arbeiten.

Alltag- & Betreuungsgestaltung: Die Partizipation am Alltagsgeschehen ist geprägt durch die gemeinsame Strukturierung des Alltags in der Einrichtung. Etwa durch die Gestaltung der Essenszeiten oder bei Entscheidungen über Freizeitaktionen erfährt der/die Jugendliche Wertschätzung und ein Mitspracherecht. Das Verhältnis zwischen den Heranwachsenden und BetreuerInnen beruht auf einer Wechselwirkung zwischen Freiräumen und Grenzen. Einerseits wird Vertrauen in die Jugendlichen investiert und ihnen die

Möglichkeit gegeben, sich selbst zu entfalten, andererseits werden Forderungen und Vereinbarungen ernst genommen. Als Vereinbarungen können etwa der regelmäßige Schulbesuch, die Bewältigung von Hausaufgaben, die Kontrolle bei finanziellen Angelegenheiten oder die Einhaltung von Terminen und Besuchen angesehen werden (vgl. Wehinger/Thurnher 2014, S. 14f.).

In den Bemühungen zur Festigung der Beziehung werden die AdressatInnen demnach mit den Regeln und Normen der Einrichtung und mit dem respektvollen Umgang im Sinne sozialen Miteinanders konfrontiert. Die negativen Erfahrungen und inadäquaten Verhaltensweisen der Heranwachsenden können den Aufbau einer tragfähigen Beziehung beeinflussen. Dahingehend gilt, den Heranwachsenden Zeit für den Vertrauensaufbau einzuräumen und die langfristige Unterbringungsform zu nutzen, um dem Heranwachsenden zu vermitteln, nicht erneut mit einem baldigen Beziehungsabbruch konfrontiert zu sein. Die Jugendlichen können sich langsam sozial anpassen und Vorteile für ihr eigenes Wohl genießen (vgl. Krumenacker 2001, S. 37f.).

Die vorherrschenden Beziehungen zwischen den BetreuerInnen und dem/der Heranwachsenden sind nicht als reine Rollenbeziehungen zu verstehen, sondern beinhalten aufgrund der Lebensweltnähe zu den AdressatInnen ein persönliches Näheverhältnis. Nur durch die reflektierte gegenseitige Intimität beiderseits kann eine erfolgreiche Arbeit miteinander gewährleistet werden. Gelingt es den BetreuerInnen eine Beziehungsstabilität aufzubauen und zu erhalten, können weitere soziale Milieus in den Beziehungsprozess integriert werden. Diese wären beispielsweise Personen im schulischen oder freizeitbezogenen Kontext (vgl. Gahleitner 2017, S. 234–236).

Um Orientierungspunkte zu setzen, Vertrauen zu vertiefen und Bindungssicherheit zu gewährleisten kann eine, aus dem BetreuerInnenteam ausgewählte, Fachkraft als Bezugsperson fungieren. BezugsbetreuerInnen dienen als Hauptverantwortliche im langfristigen Beziehungssetting einer Fremdunterbringungseinrichtung (vgl. Haug-Schnabel 2004, S. 72).

Bezugsperson: Zu den Aufgaben einer Bezugsperson zählen eine intensive Betreuung und ein kontinuierlicher Kontakt mit den Heranwachsenden, aber auch gegenüber der Herkunftsfamilie und den KooperationspartnerInnen. Der weitere Verantwortungsbereich umfasst das Erstellen von Betreuungsplänen, organisatorische Belange sowie den

Lebensweg des Kindes oder der/des Jugendlichen zu begleiten (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 16). Gesprächstermine sowie Vereinbarungen mit weiteren Behörden und Einrichtungen werden begleitet und unterstützt. Schulische oder private Vorkommnisse werden von den BezugsbetreuerInnen ernst genommen und gemeinsam im Team und mit dem Kind oder dem/r Jugendlichen besprochen. Um den Bedürfnissen und Anliegen der Jugendlichen gerecht zu werden, bedarf es einer kontinuierlichen Intensivierung des Vertrauensverhältnisses. Dahingehend ist es üblich, in geregelten zeitlichen Abständen Freizeitaktivitäten miteinander auszuüben und gemeinsam zu gestalten. Seien es Kinobesuche, Thermennachmittage oder bloße Spaziergänge. Die Entfaltungsmöglichkeiten der Heranwachsenden werden unterstützt und gefördert, was wiederum neues Vertrauen schafft und dieses intensiviert (vgl. Wehinger/Thurnher 2014, S. 13).

Zusätzlich ermöglichen Entwicklungsgespräche in geregelten zeitlichen Abständen von drei Monaten, gemeinsam mit dem Fallteam, der Familie und der pädagogischen Leitung, den Fortschritt der Heranwachsenden zu dokumentieren und reflektieren. Auf Basis einer Rückmeldung der bisher angestrebten Ziele können eine Adaptation künftiger Schritte erfolgen sowie weitere Vereinbarungen getroffen werden. Ein Entwicklungsprotokoll ermöglicht es, die festgelegten Ziele auch schriftlich zu untermauern und die weiteren MitarbeiterInnen über das Gespräch zu informieren (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 14).

Das erfolgreiche Gelingen einer entwicklungsrelevanten Hilfeleistung für Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen bedarf einer „emotional tragfähigen, persönlich geprägten und dennoch reflexiven und fachlich durchdrungenen Beziehungsgestaltung“ (Gahleitner 2017, S. 234). Hat die Beziehung zueinander einen Grad erreicht, indem das gegenseitige Verhältnis als wertschätzend und vertrauenswürdig interpretiert wird, bestehen divergente Opportunitäten und Chancen, eine Veränderung im Lebenslauf der Heranwachsenden, wie beispielsweise die weitere berufliche Laufbahn oder die Förderung sozialer Kontakte, zu erarbeiten und zu bewirken (vgl. ebd., S. 234).

Bereits im 18. Jahrhundert erwähnte Johann Heinrich Pestalozzi den hohen Stellenwert einer gelingenden Beziehung in pädagogischen Einrichtungen. Auch wenn zu Anfangszeiten des 20. Jahrhunderts eher die Lehre des christlichen Glaubens im Zentrum

der Heimerziehung stand, konnte die Reformpädagogik die essentielle Bedeutung der Beziehungsgestaltung wiederbeleben. Ausgehend von dem im Zeitraum von 2008 bis 2010 durchgeführten Projekt der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe und der Fachhochschule Münster mit dem Titel „Pädagogische Prozesse in Regelgruppen der stationären Heimerziehung – Entwicklungen und Perspektiven“ wurde das BezugsbezieherInnensystem in stationären Jugendeinrichtungen näher beleuchtet und genauer auf das soziale System von Heitkamp (1989) hingewiesen (siehe *Abbildung 7*) (vgl. Kugler 2010, S. 18ff.).

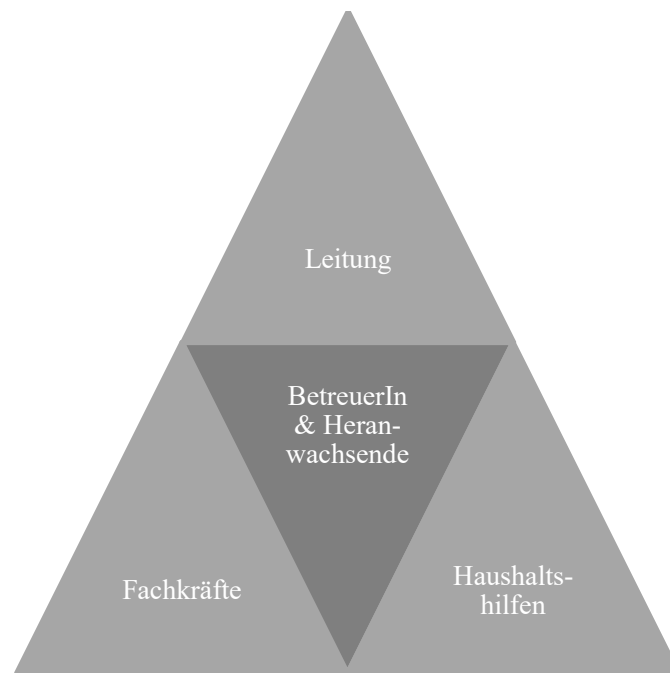


Abbildung 7: Soziales System Heitkamp (adaptiert vgl. Heitkamp 1989, S. 87)

Der Abbildung entnehmend wird das Verhältnis zwischen den BezugsbetreuerInnen und dem/der Heranwachsenden als zentrales Bindeglied in der Arbeit mit den Jugendlichen deutlich (vgl. Kugler 2010, S. 19). Obgleich die BetreuerInnen und der/die Heranwachsende im Zentrum des Gebildes stehen, ist nicht automatisch eine tragfähige Beziehung vorhanden. Beziehung bedarf Zeit und kann im Gegensatz zur Maßnahme nur auf Basis von Freiwilligkeit begründet werden. Neben den direkten BezugsbetreuerInnen bilden die weiteren pädagogischen Fachkräfte (SozialpädagogInnen), die Haushaltshilfen und die Leitung der Einrichtung das soziale Umfeld der Heranwachsenden in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft (vgl. Kugler 2010, S. 20; Auer/Beneditschitz 2015, S. 16 ff.).

Methoden und Konzepte: Die Angebote sozialpädagogischer Wohngemeinschaften richten sich nach unterschiedlichen Konzepten, die in die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen einfließen.

- *Case Management:* Dieses manifestiert sich in der Gegebenheit einer steigenden Differenzierung pädagogischer Arbeitsbereiche. Die Funktion besteht darin, den AdressatInnen verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen, um Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen, die zur Problembewältigung beitragen können. Die Vermittlung sowie das Hinzuziehen sozialer, therapeutischer, juristischer etc. Hilfsangebote bietet den AdressatInnen Leistungen und Hilfestellungen verschiedener Institutionen an (vgl. Lowy 1988, S. 31 zit. n. Galuske 2013, S. 201). Ausgehend von der Fallgeschichte erfolgt vorerst eine Einschätzung der Lebenssituation, um im Anschluss die Planung der Hilfsangebote zu forcieren. Die Vermittlung der Dienstleistungen sowie die Vernetzung und Koordination sind weitere Handlungsschritte des Case Managements (vgl. Galuske 2013, S. 201f.).
- *Empowerment:* Hierbei steht die Selbstbemächtigung von Personen in schwierigen Lebenssituationen im Mittelpunkt der Methode. Vorhandene Ressourcen der AdressatInnen werden aktiviert, um herausfordernde Lebensphasen mit Hilfe eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten zu meistern (vgl. Herriger 2006, S. 7). „Empowerment ist so pragmatisches Kürzel für eine veränderte helfende Praxis, deren Ziel es ist, die Menschen zur Entdeckung ihrer Stärken zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zur Selbstbestimmung zu Selbstveränderung zu stärken und sie bei der Suche nach Lebensräumen und Lebenszukünften zu unterstützen“ (ebd., S. 7). Die soziale Teilhabe an der Gesellschaft sowie eine autonome Lebensführung lassen die Stärken der AdressatInnen sichtbar werden und sie Herausforderungen im Alltag mit eigener Kraft überwinden. Vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen soll die Aktivierung eigener Stärken in den Alltag integriert werden, indem die Fachkräfte als unterstützende Personen anwesend sind und sie auf ihrem Weg begleiten (vgl. ebd., S. 7)

- *Partizipation*: In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen soll ein Konnex zwischen Partizipation und Selbstorganisation entstehen, in dem versucht wird, nicht nur Angebote für die Heranwachsenden bereit zu stellen, sondern diese auch gemeinsam zu gestalten und zu erarbeiten. Nur dadurch kann für Kinder und Jugendliche ein Raum geschaffen werden, in dem sie sich wohlfühlen und Selbstbestimmung erreichen. Durch ein gemeinsames Erarbeiten von diversen Aktionen wird den Heranwachsenden das Gefühl entgegengebracht, nicht nur TeilnehmerIn zu sein, sondern selbst an der Gestaltung ihres Alltags beteiligt gewesen zu sein. Dies schlägt sich in deren Selbstwertgefühl nieder. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, den Heranwachsenden die nötige Motivation zu vermitteln, die sie für die aktive Gestaltung des Alltags benötigen (vgl. Ilg 2013, S. 17f.).

Unter den bereits angeführten Konzepten sozialpädagogischer Arbeit finden sich noch weitere Methoden, die zu einer gelingenden Arbeit beitragen und in den Alltag miteinfließen. Zu erwähnen wären der Netzwerkansatz, die Biografiearbeit sowie der systemische Ansatz (vgl. StKJHG-DVO 2014, S. 7).

Die Betreuung der Heranwachsenden endet mit dem Erreichen der anzustrebenden Ziele und dem damit einhergehenden Auszug aus der Einrichtung. Inwiefern der Beziehungsabschluss vorzubereiten ist, wird im kommenden Kapitel der Beziehungsbeendigung definiert.

8.2.3 Beziehungsende & Diskrepanzen

Die Beziehungsbeendigung weist ähnlich wie die Anlassfälle für eine Unterbringung divergente Beweggründe und Gestaltungsmöglichkeiten zur Beziehungsbeendigung bzw. für den Auszug aus einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft auf. Eine 2006 veröffentlichte Studie zu den Entwicklungen des Kernangebotes des SOS-Kinderdorfes widmet sich unter anderem den Austrittsbedingungen aus einer stationären Fremdunterbringungsmaßnahme. Als Beispiel für sozialpädagogische Wohngemeinschaften werden die Studienergebnisse des Jugendwohnens (n= 322) herangezogen. Die langfristige Unterbringung des sozialpädagogischen Jugendwohnens umfasst eine mittlere Verweildauer von 3,7 Jahren. Mehr als die Hälfte verlassen die Einrichtung mit Erreichen der Volljäh-

rigkeit. Wird die Selbstständigkeit als Austrittsgrund betrachtet, beläuft sich der Prozentsatz auf 39,8 Prozent. Da die Selbstständigkeit und die Volljährigkeit im Konnex zueinander stehen, steigt der Prozentsatz auf 72,8 Prozent, wenn die Selbsterhaltungsfähigkeit nur für volljährige AdressatInnen herangezogen wird. Weitere Indikatoren für die Beendigung einer Fremdunterbringungsmaßnahme sind: Der Wunsch des/der Jugendlichen (28,6 Prozent), die Unvereinbarkeit (15,2 Prozent), der Wunsch des Elternteils (7,1 Prozent), eine weitere Fremdunterbringungsmöglichkeit (3,7 Prozent) oder unzureichende Förderungsmöglichkeiten (3,1 Prozent) (vgl. Hinteregger/Posch et al. 2006, S. 25f., S. 91–94). Zwar sind aktuellere Studien bislang noch ausständig, dennoch werden die eben genannten Anlassfälle für den Auszug aus einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft nun genauer aufgearbeitet und das Beendigungsprozedere im Sinne eines Abschlussgesprächs bzw. einer möglichen Nachbetreuung näher ausgeführt.

Austritt aufgrund von Volljährigkeit & Realisierung des Betreuungsziels der Selbstständigkeit: Bereits dokumentiert wurde der Zusammenhang zwischen erreichter Volljährigkeit und Selbstständigkeit. Sowohl für die Heranwachsenden, als auch für die pädagogischen Fachkräfte kann der Auszug der anvertrauten Person mit Herausforderungen verbunden sein. Für die Heranwachsenden sind im Hinblick auf den künftigen Alltag Fragen über die Zukunftsgestaltung und mögliche Handlungswege entscheidend. Probleme, die hierbei zu Tage befördert werden können, beinhalten mangelndes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl über die eigene Selbstständigkeit oder aber auch die Angst vor dem Alleinsein in einer neuen Umgebung. Aber auch für die pädagogische Fachkraft ist der Beendigungsprozess mit dem Abwägen verbunden, ob der/die Heranwachsende im ausreichenden Maße auf die Selbstständigkeit vorbereitet und gesetzte Betreuungsziele erreicht wurden (vgl. Kiehn 1993, S. 184–194). Neben der Selbstständigkeit und konkreten fallspezifischen Zielsetzungen können allgemeine Betreuungsbestrebungen definiert werden. Diese umfassen:

- den Aufbau und Erhalt tragfähiger Beziehungen,
- das Erreichen eines altersadäquaten Sozialisations- und Entwicklungsstandes (bzw. der Fortschritt bei Entwicklungsverzögerungen),
- die Etablierung neuer Lebensräume,

- der Fortschritt in Hinblick auf eigene Handlungsmuster, aber auch das Verständnis gegenüber anderer Lebensweisen,
- der Erwerb von Fähigkeiten für die Lebenspraxis und für den Freizeitbereich,
- die Sicherung des Ausbildungsweges bzw. eines Arbeitsplatzes
- und die Stärkung von familiären Ressourcen (vgl. Zoller-Mathies/Vermeer et al. 2010, S. 193f.).

Für die Beziehungsbeendigung ist eine Vorbereitungsphase unabdingbar. Später zu bewältigende Entscheidungen werden schon im Vorfeld geübt und Möglichkeiten zur Problemlösung erarbeitet. Die mit dem Auszug verbundenen Gefühle und Emotionen (wie etwa Angst oder Unsicherheit) können im Rahmen einer gemeinsamen Reflexion aufgearbeitet werden und fordern gleichsam den/die BezugsbetreuerIn, im Übergangsprozess für den Heranwachsenden präsent zu sein. Ergänzend soll in der Anfangsphase der Selbstständigkeit die Opportunität bestehen, wieder in die Einrichtung zurückkehren zu können (vgl. Kiehn 1993, S. 184–194).

Rückführung in das Herkunftssystem: In sozialpädagogischen Wohngemeinschaften wird die Beziehungsarbeit mit den Eltern als integraler Bestandteil des Kooperationsprozesses verstanden. Der Austausch von Informationen sowie eine regelmäßige Abklärung des Fortschrittes des Heranwachsenden durch Entwicklungsgespräche verdeutlichen die Relevanz einer Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie. Bereits bei Kindesabnahme werden den Elternteilen nicht nur die Beweggründe für eine Fremdunterbringung nähergebracht, sondern Voraussetzungen für eine Rückführung definiert. Wird im Rahmen der Fremdunterbringung der Wunsch zur Rückführung sowohl von Seiten den Eltern, als auch von den Heranwachsenden geäußert, obliegt es der Abklärung durch die Kinder- und Jugendhilfe, ob die konkreten Auflagen und Ziele erfüllt worden sind. Teilt die Kinder- und Jugendhilfe die Auffassung werden weitere Vorbereitungen für die Übersiedlung ins Familienheim gesetzt (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 9, S. 14f.).

Beziehungsabbruch aufgrund von Diskrepanzen & alternativen Unterbringungsmöglichkeiten: Entgegen einer vorgesehenen Betreuungsbeendigung (durch Rückführung

oder Selbstständigkeit etc.) kann es zu Situationen kommen, in denen eine vorzeitige Beendigung der Maßnahme vorgenommen wird. Diese äußern sich beispielweise durch mangelnde Kooperation zum Beziehungsaufbau des Heranwachsenden, fehlende Bereitschaft zur Umsetzung der Zielvorstellungen oder durch massive Grenzüberschreitungen (etwa durch hohe Gewaltbereitschaft). Die pädagogische Fachkraft kann mit der Herausforderung konfrontiert sein, dass Bemühungen und Unterstützungsangebote wirkungslos verbleiben. Selbst wenn die Beziehung nicht immer zu einem gelingenden Abschluss führt, ist es für die Beendigung der Betreuung wünschenswert, den Jugendlichen einen angenehmen Auszug zu ermöglichen, indem die BezugsbetreuerInnen noch einmal eine letzte Abschlussunternehmung oder ein Abschlussgespräch forcieren (vgl. Amt für Jugend- und Berufsberatung 2017, S. 2–9).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die Betreuung durch eine alternative Einrichtungsmöglichkeit. Die Umplatzierung erfolgt, neben mangelnder Kooperation, auch aufgrund von unzureichenden Rahmenbedingungen und wenn keine Möglichkeit mehr besteht, den Heranwachsenden entwicklungsgerecht zu fördern. Bevor die Maßnahme jedoch zu tragen kommt, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Die pädagogischen Fachkräfte und der/die Heranwachsende arbeiten an einer Analyse der Situation und widmen sich kommenden Handlungsschritten. Dabei ist es relevant, die Geschehnisse auch mit den anderen BewohnerInnen der Einrichtung zu reflektieren und dem/der Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, die Gründe für das vorzeitige Ende aufzuzeigen. Erst dann besteht die Opportunität, einen alternativen Platz für den/die Heranwachsende/n in einer anderwärtigen Einrichtung ins Auge zu fassen (vgl. ebd., S. 2–9). Die Reflexion kann in Zuge eines Abschlussgespräches erfolgen, welches jetzt genauer definiert wird.

Abschlussgespräch: Das Ende einer Fremdunterbringungsmaßnahme wird mit dem Abschlussgespräch gesetzt. Die Familie, das Fallteam sowie die Heranwachsenden bilden die InteraktionspartnerInnen (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 14). Die derzeitige familiäre Situation wird noch einmal genauestens analysiert und der weitere Verlauf der Betreuung besprochen. Erreichte Ziele werden aufgerollt und dokumentiert sowie Entwicklungen in der Zeit der Fremdunterbringung offengelegt. Im Anschluss des Abschlussgespräches wird die Nachbetreuung ins Auge gefasst.

Nachbetreuung: Um durch den Auszug nicht plötzlich einen Beziehungsabbruch herbeizuführen, werden die AdressatInnen weiterhin durch eine professionelle Hilfe unterstützt, beispielsweise in pädagogischen Außenwohngruppen bzw. mobil betreutes Wohnen. Die Jugendlichen haben zwar eine eigene Wohnung, bekommen aber ab und an Besuch von pädagogischen Fachkräften und werden dadurch zeitweise in alltäglichen Angelegenheiten unterstützt. Vor allem in den ersten Monaten nach dem Auszug wird mit dieser Maßnahme das Gefühl von Sicherheit gestärkt. Wie intensiv diese Betreuung stattfindet, hängt von der Stabilität des/der Heranwachsenden ab und ist individuell vereinbar. Erich Kiehn (1993) erwähnt in seinem Werk „Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen“ Auszüge eines Interviews zweier ehemaliger BewohnerInnen einer stationären Jugendeinrichtung. Diese schildern vorwiegend ihre Schwierigkeiten in den ersten Monaten nach dem Umzug. Durch einen zu geringen Freundeskreis und zu wenig Nachbetreuung fühlten sie sich schnell im Stich gelassen und verloren die Motivation, ihr Leben selbst zu gestalten. Die Aussagen der Jugendlichen zeigen, dass eine Nachbetreuung unerlässlich ist, denn auch das Ausziehen will gelernt sein (vgl. Kiehn 1993, S. 194–196).

Weitere Optionen zur Nachbetreuung umfassen beispielsweise psychotherapeutische Maßnahmen oder auch aufzusuchende Nachbetreuungsstellen (etwa zur Hilfe bei der Arbeitsplatzsuche oder bei rechtlichen Fragen). Als Problem kann jedoch angemerkt werden, dass hierbei Nachbetreuungsmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe zumeist mit der Volljährigkeit enden (vgl. Zoller-Mathies/Vermeer et al. 2010, S. 16).

Zwischenfazit über zeitliche Bezugspunkte & kurzer Ausblick

Der zweite Abschnitt *Beziehung ZEIT geben* widmet sich den zwei Fallbeispielen der Beratung und der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft um langfristige und kurzfristige Beziehungsprozesse abzubilden. Während die fokussierte Beratung einen Beziehungsprozess auf bestimmte Zeit beschreibt, wird in der langfristigen Fremdunterbringung ein Betreuungsbündnis über Jahre hinweg begründet. Zwar können auch Beratungen einen längeren Zeitraum überdauern, die gemeinsam verbrachte Zeit weist aber eher terminisierte, punktuelle Beziehungskonstellationen mit geringer Involviertheit in das tatsächliche Alltagsgeschehen der AdressatInnen auf. In Kooperation mit den Ratsuchenden werden anhand der derzeitigen Situation Handlungsschritte für mögliche Problemkonstellationen erarbeitet. Die Hilfe zur Selbsthilfe intendiert Lösungsvorschläge und Zielvorstellungen, die es dann aber eigenständig in den Alltag zu integrieren gilt. Fremdunterbringungsprozesse hingegen unterstützen und begleiten die Heranwachsenden in ihrer Lebensführung. Insbesondere durch die Bezugsbetreuung wird ein Näheverhältnis zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind bzw. dem/der Jugendlichen begründet, dessen Funktion, neben einer direkten Ansprechperson, vor allem die Sicherheit und den Schutz der Entwicklung der Betroffenen forciert. Unabhängig vom fallspezifischen Hintergrund für eine Herausnahme aus dem Herkunftssystem stehen in erster Linie das Kindeswohl, die Wahrnehmung der kindlichen Interessen, die gemeinsam gesetzten Zielvereinbarungen und die Partizipation am Alltagsgeschehen im Vordergrund. Die vorgestellten Beziehungsangebote unterscheiden sich demnach sowohl in der Dauer und dem zeitlichen Umfang, als auch hinsichtlich ihrer Nähe zur Lebenswelt der AdressatInnen, dem Formalisierungsgrad sowie den divergenten Problemlagen. Dennoch lassen sich insbesondere in der Beziehungsarbeit mit den AdressatInnen übergreifende Charakteristika definieren. Diese äußern sich in der wertschätzenden und respektvollen Haltung, in der Intention mittels Unterstützung die Selbstaktivierung und -befähigung zu erreichen und vor allem in dem Vertrauen dem/der InteraktionspartnerIn und dem vorherrschenden Beziehungsverhältnis gegenüber. Beziehung ist demnach auch unabhängig des Faktors Zeit ein integraler Bestandteil des pädagogischen Handelns. Ilona Fuchs, Referentin für Angebots- und Qualitätsentwicklung des SOS- Kinderdorfes (Deutschland) beschreibt es folgendermaßen: „Beziehungen einzugehen und gelingend zu gestalten ist die zentrale Leis-

tung der Fachkräfte in allen unseren Angeboten. Dazu gehört insbesondere auch die Gestaltung von Beteiligungsprozessen. In unserer Qualitätsentwicklung nehmen wir die Dimension der Beziehungsqualität und Beteiligung in den Blick und entwickeln diese weiter.“ (Fuchs 2015, o.S.). Die Qualität von Beziehungsverhältnissen bzw. die Gewährleistung dieser steht nun im Fokus des nächsten Abschnittes *Beziehung QUALITÄT geben*.

III Beziehung QUALITÄT geben

Valentina Blindhofer

„Das Ziel ist nicht die Maßnahme selbst und damit die angebotene Dienstleistung, sondern das, was sie bewirkt oder bewirken kann“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 20). Die professionelle pädagogische Beziehung wurde bislang als Ressource bzw. Voraussetzung für gelingendes Handeln definiert. In diesem Sinne werden Räume für Gestaltungsmöglichkeiten aufgedeckt, sowie zeitliche Diskontinuitäten berücksichtigt. Weniger von Bedeutung war der Beitrag des Interaktionsprozesses zum Qualitätsdiskurs. Kritische Stimmen, wie etwa die des Sozialpädagogen Benedikt Sturzenhecker und von Hiltrud von Spiegel (2008) verweisen in ihrer Abhandlung zur Förderung der Jugendarbeit auf den Terminus „Beziehungsarbeit“ als Ausdruck für eine unreflektierte und undifferenzierte Legitimation des eigenen pädagogischen Handelns. Dem entgegenwirkend wird nachfolgend der Versuch unternommen, Verfahren zur Qualitätssicherung herauszuarbeiten und deren Relevanz für den Beziehungsprozess zu dokumentieren. Die Kooperation, Dokumentation, Reflexion, Supervision und Evaluation werden nach einer kurzen Aufarbeitung der Qualitätssicherung folgen und als einzelne Beiträge im Zusammenspiel von Qualität und Beziehung in den Abschnitt eingehen.

Beziehung *QUALITÄT* geben versucht damit einerseits der Professionalisierung der Sozialen Arbeit Ausdruck zu verleihen, andererseits aber zudem das schwer operationalisierbare Konstrukt der pädagogischen Beziehung mit einer an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung orientierten Haltung zu verknüpfen.

9. Was bedeutet Qualitätssicherung?

Die aus der industriellen Warenproduktion stammende Qualitätssicherung hat sich seit den 1970er Jahren fest im Gesundheitswesen manifestiert und fand im Laufe der Jahre immer öfters Anwendung in den sozialen Handlungsfeldern (vgl. Vogel 2014, S. 837). Unter Qualität wird in erster Linie die Gesamtheit einer Dienstleistung, die durch einen IST- und SOLL-Wert geprägt ist, verstanden. Durch divergente Handlungsmuster und Qualitätsprinzipien, auf welche im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll, wird versucht, Ziele zu erreichen, um professionelle Arbeit zu gewährleisten. Die gemeinsame Evaluation und Entwicklung der Einrichtungen haben eine besondere Bedeutung in der qualitativen Arbeit. Durch interne Kommunikation, Dokumentation sowie Weiterbildungen und Evaluationen kann eine professionelle Arbeit sichergestellt werden (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 17f.).

Gelingende Qualitätssicherung: Qualitätssicherung ist davon geprägt, Qualitätsziele für eine weiterführende professionelle Arbeit zu erstellen. Durch kontinuierliche Maßnahmen und Überprüfungen können die gemeinsam anzustrebenden Ziele reflektiert werden und eine Gewährleistung für die Zielerreichung vonstattengehen. Eine Verbesserung der Arbeit wird zudem durch Selbstreflexionen und Dokumentationen forciert (vgl. Vogel 2014, S. 837).

Ausgehend von dem 1966 konzipierten Modell des Mediziners Avedis Donabedian über eine gelingende Qualitätssicherung werden drei Formen zur Qualitätssicherung benannt (vgl. ebd., S. 838f.).

- Die *Strukturqualität* versteht sich als Ebene, die sich vorwiegend auf die personellen und sachlichen Rahmenbedingungen stützt. Darunter fallen vor allem Anforderungen der personellen Ausstattung, die Ausbildung des Personals, Fertigkeiten sowie rechtliche Bedingungen (vgl. ebd., S. 840–844).
- Die *Prozessqualität* fasst Voraussetzungen für einen reibungslosen Ablauf zusammen und stellt Anforderungen an die Durchführung der Dienstleistung. Die fachliche

Unabhängigkeit, Standards der Einrichtung, Dokumentation, Teamarbeit, Supervisionen, Kooperation sowie der Beziehungsablauf können der Prozessqualität zugeordnet werden (vgl. Vogel 2014, S. 840–844).

- Die *Ergebnisqualität* hat zur Aufgabe, sich auf das Ergebnis der Leistung zu konzentrieren. Darunter wird die statistische Auswertung sowie die Evaluation der durchgeführten Tätigkeit verstanden (vgl. ebd., S. 840–844).

Da der Prozess und die damit einhergehende Qualität in der vorliegenden Arbeit als zentraler Bereich aufgearbeitet werden, wird der Prozessqualität besondere Beachtung geschenkt. Sie umfasst nicht nur die fachliche Unabhängigkeit, was ein hohes Maß an Selbstständigkeit voraussetzt, sondern widmet sich zudem dem Vertrauensverhältnis, der Fallbesprechung, den Hilfeplänen, der Supervision, der Evaluation und noch vielen weiteren Methoden.

10. Das Zusammenspiel von Qualität & Beziehung

Das Zusammenspiel von Qualität und Beziehung widmet sich den Verfahren zur Qualitätssicherung, die auch in den Beziehungsprozess miteinfließen. *Abbildung 8* verweist auf Instrumente im Qualitätssicherungsprozess, die für das pädagogische Fachpersonal, aber auch für die Leitung die Möglichkeit bieten, priorisierte Themenbereiche nachhaltig und effektiv zu bearbeiten. Hierbei geht es weniger darum „richtiges“ oder „gutes“ pädagogisches Handeln zu forcieren, sondern sich vielmehr als Einrichtung, aber vor allem auch als Einzelperson, über die Wirkung, Ziele und Handlungsanforderungen und -möglichkeiten bewusst zu werden. Die Auseinandersetzung mit qualitätsfördernden Maßnahmen und die Initiative diese bewusst einzusetzen, lässt Organisationen als lernende Einrichtungen erscheinen, die nach einer kontinuierlichen Weiterentwicklung streben (vgl. SOS-Kinderdorf o.J., o.S.).

Die fünf vorgestellten Verfahren der Qualitätssicherung werden als Einzelbeiträge nachfolgend beschrieben und intendieren, „die Arbeit an Personen und Beziehungen nicht von der Arbeit an Inhalten und Perspektiven zu trennen“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 16).

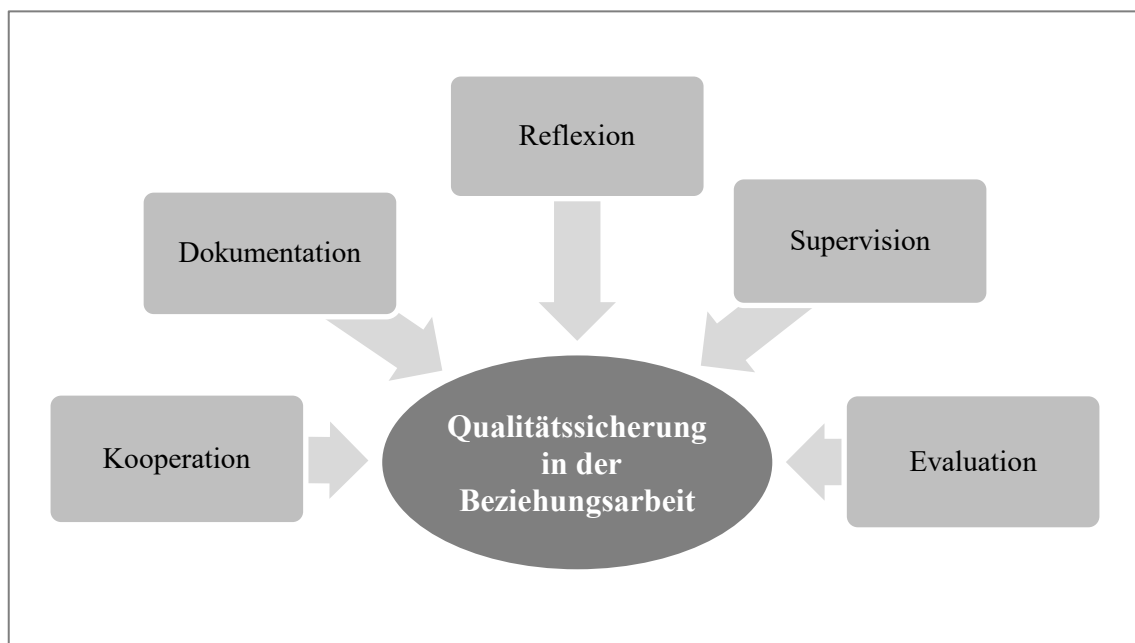


Abbildung 8: Die Qualitätssicherung in der Beziehungsarbeit

10.1 Kooperation

Kooperation forciert primär die gemeinsamen Bemühungen, angestrebte Ziele zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn zu erreichen. Diesbezüglich wird weniger ein kongruenter Standpunkt angestrebt, als vielmehr ein kommunikatives Miteinander. Es geht darum, ein Verständnis darüber zu explorieren, welche Thematik es zu bearbeiten gilt und wie diese – trotz Uneinigkeiten – bestmöglich zu einer angemessenen Lösungsstrategie führen kann (vgl. Schweitzer 1998, S. 24ff.). Gegenseitiges Unterstützen und die Vermittlung weiterer Vorgehensweisen zwischen den KooperationspartnerInnen sind in der gemeinsamen Arbeit unabdingbar. Kenntnisse diverser Methoden, eine gelingende Teamarbeit sowie Konzepte der Konfliktbewältigung leiten die AdressatInnen zu einem zielführenden Ergebnis (vgl. Merten/Kaegi 2016, S. 10f.). „Damit wird Kooperation zu einem Strukturmerkmal und zugleich zur Handlungsmaxime für Professionelle der sozialen Arbeit“ (ebd., S. 11). Professionelle Kooperation von jugendrelevanten Einrichtungen lässt sich in unterschiedliche Motivatoren unterteilen:

- *Fachlich begründete Absichten:* Die Zusammenarbeit entsteht durch das Verständnis von der Relevanz einer Kooperation zwischen mindestens zwei KooperationspartnerInnen, um einen gelingenden Ablauf zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 11f.).
- *Gesellschaftlich und sozialpolitische Sachzwänge:* Anforderungen seitens politischer und gesellschaftlicher Ebene sowie finanzielle Mittel geben Anlass dazu, eine Kooperation zwischen mehreren Einrichtungen in Aussicht zu stellen und daran zu arbeiten (vgl. ebd., S. 11f.).
- *Aufgabenkomplexität:* Die Komplexität der Lebenslagen und Probleme von Jugendlichen veranlassen dazu, oftmals auf Hilfen und Sichtweisen außenstehender Einrichtungen angewiesen zu sein, um neue Einsichten in mögliche Konzepte und Methoden zur Problemlösung zu bekommen (vgl. ebd., S. 11f.).
- *Zuständigkeits- und Abgrenzungsprobleme:* Die Anforderung, Problemstrategien breitgefächert zu gestalten, geht nicht selten mit einer ungeklärten Verantwortlichkeit der Einrichtungen einher. Hierzu ist eine Kooperation mit diversen Institutionen

unabdingbar, um über die Zuteilungen der einzelnen Aufgabenbereiche abstimmen und fachgerecht arbeiten zu können (vgl. Merten/Kaegi 2016, S. 11f.).

- *Qualitätsansprüche*: Durch das Zusammenarbeiten und Zusammenfügen komplexer Methoden, Konzepte und Ressourcen, kann eine professionelle Arbeit und Problembewältigung gewährleistet werden (vgl. ebd., S. 11f.).

Der Sozialpädagoge Ueli Merten sowie der Psychologe und Soziologe Urs Kaegi (2016) beschäftigen sich mit der Kooperation zur Qualitätssicherung und nennen in ihrem entworfenen Modell „Kooperation als intendierte Zusammenarbeit“ Maximen für eine professionelle Zusammenarbeit. Primär stellt die Erstellung eines Zeit- und Zielplans eine der wichtigsten Eckpunkte im Erreichen von gemeinsamen Zielen dar. Weiters soll der Informationsfluss untereinander koordiniert werden und Wissen über Ziele, Arbeitspläne, Handlungen und Fortschritte stets an die KooperationspartnerInnen übermittelt werden. Da die Beziehungsarbeit auch bei der Kooperation zwischen den einzelnen Einrichtungen nicht außer Acht gelassen werden darf, werden verschiedenste Methoden und Maßnahmen für eine gelingende Beziehungs- und Vertrauensarbeit in den Prozess der pädagogischen Arbeit miteinbezogen (vgl. ebd., S. 13).

10.2 Reflexion

„Pädagogische Arbeit ist ohne intuitives Handeln nicht denkbar“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 165). Insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann es zu neuen, herausfordernden Situationen kommen, in denen ein rasches, situationsgebundenes Handeln erforderlich ist. Gleichsam bedarf es aber der Möglichkeit, pädagogische Arbeit im „Überschneidungsfeld von Person und Fachlichkeit“ (ebd., S. 160) Revue passieren zu lassen und den alltäglichen Beziehungserfahrungen durch einen Nachdenkprozess Bedeutung zu verleihen. Reflexion beschreibt, als integraler Bestandteil qualitativer pädagogischer Arbeit, die Möglichkeit entstandene Handlungsaufforderungen und Gestaltungschancen zu betrachten, Verbesserungsvorschläge aufzugreifen und Bewährtes anzuerkennen (vgl. ebd., S. 165). Die Distanz zur konkreten Situation macht eine Analyse der Gegebenheit möglich, beinhaltet künftige Vorgehensweisen und filtert geeignete Me-

thoden für ein gelingendes Miteinander. Die Fähigkeiten, sich selbst und das eigene Umfeld zu reflektieren, Geschehnisse zu überdenken und Erfahrungen offenzulegen können als Kompetenzanforderungen für die pädagogische Praxis definiert werden. (vgl. Bimschas/Schröder 2003, S. 159). Die Reflexion bietet einen geschützten Rahmen, um mögliche „blinde Flecken“ (ebd., S. 160) aufzudecken und versteht sich als ein unabdingbarer Prozess, in welchem „es nicht nur um die sachlichen und strukturellen Dimensionen einer Situation geht, sondern auch um die emotionalen Anteile, die durch Jugendliche oder eben auch durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter in die Situation hineingetragen wurden“ (ebd., S. 160). Das reflektierte Nachdenken kann sich in der Praxisumsetzung beispielsweise durch eine schriftliche Auseinandersetzung (im Sinne einer Dokumentation) äußern, durch neue Denkanstöße in gemeinsamen Auseinandersetzungen mit dem Team (vgl. Supervision) darstellen oder sich durch Bewertungsverfahren zur Analyse vorhandener Entwicklungen und Effektivitätsstadien offenbaren. Diese Zugangsmöglichkeiten zu einer reflektierten Qualitätsarbeit werden nachfolgend durch die Dokumentation, die Supervision und die Evaluation beschrieben (vgl. ebd., S. 160)

10.3 Dokumentation

Dokumentation wird als gängiges Instrument zur Erfassung von geschichtlichen Ereignissen, zum Belegen von persönlichen Dokumenten, wie Arbeitszeugnisse oder im Sinne von Filmdokumentationen verwendet. Zwar ist der Zweck der Aufzeichnungen in den divergenten Alltagsbereichen unterschiedlich aufzufassen, die Gemeinsamkeit besteht jedoch in der Verschriftlichung von Ereignissen durch menschliches Schaffen. In pädagogischen Fachrichtungen gilt die Dokumentation als ein relevantes Qualitätsprinzip für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Durch verfasste Berichte und Protokolle werden Vorkommnisse und Entwicklungsschritte notiert und können bei Bedarf herangezogen werden (vgl. Trede/Henes 2004, S. 5). Die auf Zweckgebundenheit ausgerichteten Mitschriften erleichtern die künftige Arbeit und werden bereits im Vorhinein in relevante Teilbereiche unterteilt. Qualitätsdiskurse veranlassen dazu, über die Bedeutung der dokumentarischen Tätigkeiten und deren Anlass nachzudenken. Der Stellenwert der Dokumentation hängt diesbezüglich von der einzelnen Einrichtung ab. Allgemein können aber diverse Standards genannt werden, die eine Verschriftlichung des Arbeitsalltags unabdingbar machen (vgl. Blandow 2004, S. 42ff.):

- Behörden sind daran interessiert, wie pädagogische Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Entwicklungsberichte und weitere Dokumente werden übermittelt und tragen zu einer gelingenden Zusammenarbeit bei (vgl. Blandow 2004, S. 44f.).
- Informationen für externe Personen gehören zum Standard qualitativ professioneller Arbeit. Durch ein Konzept über die Arbeitsweise und Leitlinien der Einrichtung wird die Möglichkeit eingeräumt, sich über die Einrichtung zu informieren und sich einen ersten Eindruck zu bilden (vgl. ebd., S. 44f.).
- Durch die Erstellung eines Qualitätshandbuchs bekommen Außenstehende ebenfalls einen Einblick in die Arbeit (vgl. ebd., S. 44f.).
- Für die Institution selbst ist es unabdingbar, den Tagesablauf und eventuelle Geschehnisse zu dokumentieren. Dies gewährt einen reibungslosen Ablauf. Es werden Dienst- und Urlaubspläne verfasst, sowie Kassabuch und Anwesenheitslisten geführt (vgl. ebd., S. 44f.).
- Da der Wissensbestand über Vorkommnisse während den Arbeitszeiten unterschiedlich ausfällt, trägt die Dokumentation dazu bei, alle MitarbeiterInnen über den neuesten Stand zu informieren. Es werden Entscheidungen, Erneuerungen, Regelungen und Besprechungen festgehalten und als Protokoll an die Teammitglieder weitergegeben. Auch die Arbeitsteilung fällt in den Aufgabenbereich der Dokumentation (vgl. ebd., S. 44f.).
- Da die Schichtübergabe zum Standard in sozialpädagogischen Einrichtungen gehört, können pädagogische Fachkräfte durch Dokumentation, Geschehnisse der vergangenen Tage rückverfolgen. Es wird auf das zu Erledigende und auf etwaige Auffälligkeiten hingewiesen (vgl. ebd., S. 44f.).

Zusammenfassend dienen Dokumentationen dazu, einen Nachweis für professionelle, auf Qualität ausgerichtete, Arbeit zu bekommen. Nicht nur das Festhalten von Ereignissen ist dabei essentiell, sondern etwaige Handlungsschritte und Strukturen können so bestmöglich an KollegInnen übermittelt werden (vgl. Merchel 2004, S. 44).

10.4 Supervision

Supervision wurde im 20. Jahrhundert in den USA entdeckt und gilt als Methode, professionellen pädagogischen Fachkräften Hilfsangebote zur Verfügung zu stellen. Allgemein wird unter der Bezeichnung Supervision die Reflexionsarbeit mit einem/r Außenstehenden professionellen Person verstanden, die der Erfolgs- und Qualitätskontrolle innerhalb der verschiedenen Arbeitsdisziplinen dienlich ist. Die Möglichkeit besteht, Probleme und Missverständnisse zu besprechen. Um die Beziehung zwischen AdressatInnen und pädagogischer Fachkraft kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln, können Problemlagen näher betrachtet und gemeinsam erörtert werden (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 240ff.). Während in den 1960er Jahren die Einzelsupervision, mit dem Hintergrund die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn aufzuarbeiten, stark verbreitet war, führte die in den 1970er Jahren gängig gewordene Gruppensupervision dazu, die methodische Vielfalt aufzuzeigen und als Instrument in der pädagogischen Arbeit zu implementieren. Heute sind Gruppen- und Teamsupervisionen in regelmäßigen Abständen Bestandteil der Qualitätssicherung. SupervisorInnen werden in eine Einrichtung geladen und beraten und unterstützen das Team in unterschiedlichsten Problemkonstellationen und Fragen betreffend das pädagogische Handeln (vgl. ebd., S. 243). Dabei kann in drei Schwerpunkte unterteilt werden: Erstens in die (a) Fallarbeit, weiters in die (b) Selbstreflexion des Teams und zuletzt in die (c) Organisationsanalyse.

In der (a) *Fallarbeit* bestehen die Bemühungen darin, die Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und Jugendlichen besser zu veranschaulichen. Es wird mittels Selbstreflexion daran gearbeitet, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu optimieren und Nähe und Distanzverhältnisse innerhalb der professionellen Beziehung zu analysieren. Weiters wird sich der (b) *Reflexion der Teamarbeit* in der Einrichtung gewidmet. Der Teamarbeit wird, als essentielle Qualifikation für die Ausübung sozialpädagogischer Berufe, hohe Priorität zugeschrieben. Durch die Erörterung und Behandlung von teaminternen Herausforderungen wird die Qualität innerhalb des Kollegiums gewährleistet. Erst

wenn es möglich, ist eine Beziehung im Team zu festigen, kann es möglich sein, Beziehungen zu AdressatInnen aufzubauen, um mit ihnen zielorientiert zu arbeiten (vgl. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 242). Abschließend soll sich die (c) *Organisationsanalyse* in der Supervision auf die Qualitätsanforderungen innerhalb der Einrichtung stützen. Dazu zählen Zielvorgaben, Führungsstile, Regeln und Normen, Vorstellungen, das Klima innerhalb des Teams und viele weitere Aspekte in der erfolgreichen Zusammenarbeit mit den AdressatInnen (vgl. Rappe-Giesecke 1990/Schreyögg 1991 zit.n. Belardi/Akgün et al. 2007, S. 242f.).

Durch die Inanspruchnahme einer Supervision wird verdeutlicht, wie sehr der Beziehungsaspekt im Fokus der Arbeit mit Kindern- und Jugendlichen steht. Durch eine reflektierte Wahrnehmung kann die Qualität in der Arbeit mit den Heranwachsenden gewährleistet und eine zielführende Zusammenarbeit intendiert werden (vgl. ebd., S. 242f.).

10.5 Evaluation

„Wer evaluiert, trägt systematisch und schriftlich Daten zusammen und analysiert diese, um Zustände oder Entwicklungen bewerten zu können“ (v. Spiegel 2013, S. 132). Ergänzend definiert von Spiegel (2013) die Evaluation als möglichst transparenten Bewertungsmaßstab für die Effizienz und Effektivität und für die Adäquatheit und die Wirtschaftlichkeit von Maßnahmen, Projekten etc. Die aus dem Prozess gewonnenen Informationen werden in Folge dessen genutzt, um Verbesserungsmöglichkeiten für die Praxis zu generieren und umzusetzen (vgl. v. Spiegel 2013, S. 132f.; Heiner 2010, S. 165f.). Sowohl Heiner (2010), als auch von Spiegel (2013) verweisen auf eine Differenzierung nach summativer und formativer Evaluation.

- *Summative Evaluation*: Die Zielsetzung einer summativen Evaluation versucht von einem möglichst neutralen Standpunkt aus die Wirkung sichtbar zu machen. Hierbei kommen vorwiegend quantitative Verfahren, wie beispielsweise standardisierte Fragebögen und Beobachtungsbögen zum Einsatz. Durch vorhandene Erhebungs- und Auswertungsverfahren ist der Aufwand im Vergleich zu summativen Methoden eher gering einzustufen und bietet zudem die Möglichkeit, Gegenstandsbereiche von einer Metaebene aus zu erfassen (vgl. Heiner 2010, S. 166).

- *Formative Evaluation*: Der Aufgabenbereich einer formativen Evaluation widmet sich nicht nur der Beobachtung und Bewertung, sondern versucht direkt in den Prozess einzugreifen und gegebenenfalls Optimierungen vorzunehmen. Für eine Implementierung in der Praxis kann die Anwendung eines qualitativen Methodenrepertoires, wie etwa qualitative Interviews oder Gruppendiskussionen, von Vorteil sein. Zudem „können eher lokale oder einrichtungs- und projektgebundene Spezifika im Detail“ (Heiner 2010, S. 166) erfasst werden (vgl. ebd., S. 166).

Der Gegenstandsbereich einer Evaluation kann von Projekten, Konzepten, Wirkungen bei AdressatInnen bis hin zu Kooperationsbeziehungen reichen. Wird ein größerer Wirkungsbereich forciert, ist eine Evaluation durch Außenstehende sinnvoll. Die *Fremdevaluation* oder Auftragsforschung kommt dann zum Einsatz, wenn eine Bewertung durch einrichtungsinterne Personen an seine Grenzen stößt oder durch die Involviertheit Einfluss auf die Evaluation genommen werden könnte (vgl. v. Spiegel 2013, S. 132f.; Müller 1994, S. 133–138). Die *Selbstevaluation* hingegen richtet seinen Fokus auf das methodische Handeln und lässt die Fachkräfte allein oder im Team selbst die Wirkungsfaktoren und -zusammenhänge der pädagogischen Arbeit aufzeigen. „Selbstevaluation nimmt die Bedingungen in den Blick, unter denen eine Leistung (Output) und auch eine Wirkung (Outcome) zustande kommen“ (v. Spiegel 2013, S. 134). Die Selbstevaluation kann im Eigeninteresse oder von übergeordneten Hierarchieebenen gewünscht sein (vgl. Heiner 2010, S. 167).

Benedikt Sturzenhecker und Hiltrud von Spiegel (2008) widmen sich den Selbstevaluationsverfahren in der Jugendarbeit. Die SozialpädagogInnen verweisen zunächst auf zentrale Hintergründe für bisher ausständige Verfahren zur Evaluierung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Als Hintergründe werden die folgenden Unterpunkte genannt:

- *Strukturelle Bedingungen des Handlungsfeldes*: Die Grundstruktur des Handlungsfeldes ist geprägt von divergenten Settings mit unterschiedlichen Handlungsaufforderungen, die durch unterschiedliche räumliche Gegebenheiten sowie Fragestellungen und Zielsetzungen geprägt sind. Daher kann nicht von einem einheitlichen Evaluationsverfahren ausgegangen werden (vgl. Sturzenhecker/Spiegel 2008, S. 310f.).

- *Zeit und Geld*: Evaluationsverfahren können einerseits eine oftmals zeitintensive, komplexe Vorgehensweise nach sich ziehen, andererseits wird darin lediglich ein Abbild der Realität erzeugt, weshalb dem Einsatz im Vergleich zur direkten Interaktion mit den AdressatInnen ein geringerer Stellenwert beigemessen wird. Eine längere Zeitdauer bedingt ergänzend eine Auseinandersetzung mit der Frage über die Finanzierung einer Evaluationsmaßnahme (vgl. Sturzenhecker/Spiegel 2008, S. 209f.).
- *Unzureichendes Wissen über die Anwendung*: Selbsterforschungsverfahren erfordern auch von den Fachkräften methodische Fertigkeiten und eine gewisse Übung. Aus Unsicherheit wird lieber auf bewährte Strategien zur Komplexitätsreduktion gesetzt (vgl. ebd., S. 311, S. 314).
- *Einfluss von Politik und Träger*: Diese setzen insbesondere auf die Wirksamkeit des Angebotes bzw. der Maßnahmen. Verfahren, die dahingehend zum Einsatz kommen, sind zumeist von außen vorstrukturiert (zum Beispiel Wirksamkeitsdialoge oder Leistungsvereinbarungen) und nicht selbstinitiativ gesetzt (vgl. ebd., S. 312f.).
- *Negative berufskulturelle Bilder*: Sturzenhecker und v. Spiegel definieren es folgendermaßen: „Wer nicht mehr an den Wert („Value“) der eigenen Arbeit glaubt, wird sich kaum trauen sie zu evaluieren“ (ebd., S. 314).

Im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung und den koproduktiven Prozess zwischen pädagogischer Fachkraft und AdressatIn verweisen die AutorInnen auf die *Wirkungsreflexion* als Instrument zur Qualitätssicherung (vgl. Spiegel 2013, S. 134). Weniger dem Erfolg der Zielerreichung einer Maßnahme oder eines Angebotes wird dabei Relevanz eingeräumt, sondern der individuellen Einschätzung der Heranwachsenden selbst. Dadurch werden nicht nur Divergenzen in der Wahrnehmung zwischen AdressatIn und Fachkraft ersichtlich, sondern auch Begründungen für Wirkungszusammenhänge und der mögliche Nutzen für den/die AdressatIn evaluiert. Das Kind oder der/die Jugendliche wirkt demnach nicht nur gestaltend in die eigene Lebenswelt ein, sondern wird auch in der Jugendarbeit als partizipatives Subjekt wahrgenommen (vgl. Sturzenhecker/Spiegel

2008, S. 318). Hinsichtlich der konkreten Anwendung ist es wichtig sowohl die eben genannten Hintergründe zu beachten, als auch Anreize für die Anwendung eines Evaluationsverfahren zu setzen. Diese könnten sich beispielsweise in einem niederschweligen und konstruktiven Zugang äußern und implizieren ein Herantasten an einen schrittweisen Prozess. (1) Zunächst wäre im Rahmen einer Wirkungsreflexion das pädagogische Handeln mittels Dokumentation und narrativer Interviews wahrzunehmen und zu beobachten. (2) In Folge dessen wird an einer Strukturierung des gewonnenen Materials gearbeitet. Das Verstehen des Bewertungsinhalts kann als eine Art Diagnose verstanden werden. (3) Der Träger kann diese Möglichkeit aufgreifen, um die Ergebnisse zu veröffentlichen und den Innovationswert hervorzuheben (vgl. ebd., S. 318ff.).

Zwischenfazit über qualitätsbezogene Bezugspunkte & kurzer Ausblick

Im Rahmen der Einleitung zu diesem Abschnitt wurde die professionelle pädagogische Beziehung sowohl als schwer greifbares Konstrukt beschrieben, als auch auf dessen Mängel hinsichtlich einer reflektierten Herangehensweise verwiesen. Daher wurde mittels bereits etablierter Verfahren zur Qualitätssicherung versucht, die Wirkung von Beziehungsprozessen abzubilden und Handlungsschritte nachvollziehbar zu machen. Qualitätssicherung im Zusammenhang mit Beziehungsarbeit bedeutet, kooperative Prozesse zu aktivieren, zu reflektieren und schriftlich zu belegen, als auch die Wirkung auf den/die AdressatIn zu evaluieren. Ausgehend von den konkreten Beziehungserfahrungen werden Informationen zusammengetragen, ein Abbild der Wirklichkeit erstellt und anhand von Implikationen an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der pädagogischen Berufspraxis gearbeitet. Vogel (2014) beschreibt es mit folgenden Worten: „Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement beschreibt das Bemühen, die Versorgungsrealität (‘Ist-Situation’) mit Blick auf einen Soll-Wert oder Standard zu verbessern“ (Vogel 2014, S. 838). Das Zusammenspiel von Qualität und Beziehung beinhaltet:

- *für den/die AdressatIn* die Möglichkeit die eigene Wahrnehmung zu kommunizieren.
- *für die pädagogische Fachkraft* die Chance, Rückschlüsse auf das eigene Handeln zu erlangen und die Gelegenheit, im kollegialen Austausch Problemlagen aufzugreifen.
- *für die Beziehungsarbeit* den bewussten Fokus auf mögliche Perspektivendifferenzen und auf die Nachvollziehbarkeit professionellen pädagogischen Handelns (vgl. ebd., S. 838).

Der nächste Abschnitt versucht den bisher theoretischen Annahmen konkrete Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis gegenüber zu stellen. Die *EMPIRIE* widmet sich der Zielsetzung, Durchführung und Auswertung von zwei Gruppendiskussionen. Die zwei Handlungsfelder der Beratung und der Fremdunterbringung werden erneut aufgegriffen, um kurzfristige und langfristige Beziehungsprozesse in der Arbeit mit Jugendlichen zu dokumentieren.

IV EMPIRIE

Valentina Blindhofer/Tanja Felkitsch

„Eine kleine Anzahl (...) Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“ (Blumer 1973/1980, S. 123).

Das aus dem Jahr 1973 stammende Zitat des Soziologen Herbert Blumer bildet die Einführung für den kommenden Abschnitt der *EMPIRIE* und verdeutlicht bereits mit wenigen Worten den Grundgedanken für die Wahl des Forschungsinstruments der *Gruppendiskussion*.

Der Mensch als soziales Wesen ist stets eingebunden in Interaktionsprozesse. Wir wachsen auf, leben, arbeiten und sind Teil von unterschiedlichen Gruppenkonstellationen. Durch den Kontakt und den Austausch mit Mitmenschen wird zum einen Zugehörigkeit und Anerkennung vermittelt, zum anderen die eigene Identitätsentwicklung gefördert. Die Gruppe kann auch als Teil eines qualitativen Forschungsprozesses verstanden werden, um Wirkungszusammenhänge zu explorieren und analysieren. Die Gruppendiskussion als Methode nutzt diese natürliche Eingebundenheit der Menschen in soziale Prozesse, um kollektive Zusammenhänge zu verbalisieren (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 52ff.). Daher steht im Folgenden das methodische Vorgehen im Rahmen von Gruppendiskussionen im Vordergrund. Während zunächst eine allgemeine Definition der Methode im Vordergrund steht, wird anschließend dem Forschungsprozess Rechnung getragen. Die zwei durchgeführten Gruppendiskussionen mit dem *SOS-Kinderdorf Schülern* und dem *LOGO Jugendmanagement* werden von der Rekrutierung der Stichprobe, über die konkrete Durchführung bis hin zu der Auswertung und der Zusammenfassung der Ergebnisse als einzelne Prozessschritte Eingang finden und als Möglichkeit genutzt, den eigenen Forschungsablauf zu skizzieren.

11. Forschungsfragen & Zielsetzung

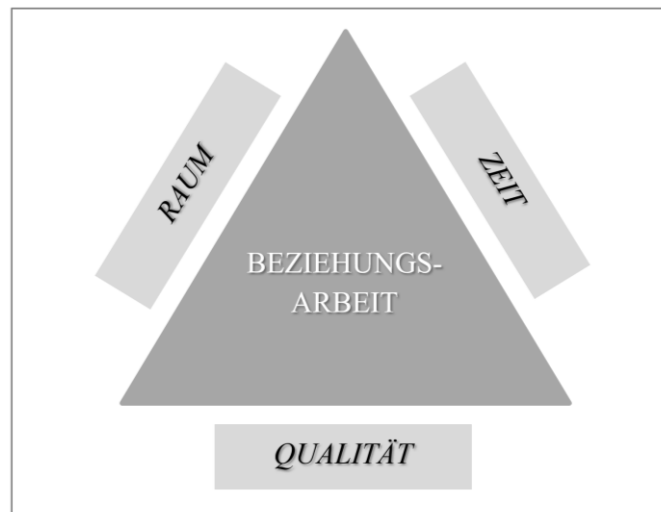


Abbildung 9: Dimensionen der Beziehungsarbeit

Beziehung *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT* geben bilden die drei Dimensionen und gleichsam Abschnitte, die Eingang in die theoretische Aufarbeitung fanden (siehe *Abbildung 9*). Die entwickelten Forschungsfragen versuchen dieser Kategorisierung einhergehend, sowohl Beziehungsverläufe aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern abzuleuchten, als auch Konvergenzen und Divergenzen im Hinblick auf kurzfristige und langfristige Beziehungsprozesse zu betrachten. Ergänzend werden Faktoren ausgearbeitet, die einer qualitativollen Beziehungsarbeit förderlich sein können. Die dahingehend verfassten Forschungsfragen lauten wie folgt:

- *RAUM*: Wie gestaltet sich professionelle Beziehungsarbeit mit Jugendlichen in unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsbereichen?
- *ZEIT*: Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede lassen sich in Abhängigkeit zur Dauer des Beziehungsverhältnisses herausarbeiten?
- *QUALITÄT*: Welche Maßnahmen dienen zur Qualitätssicherung in der professionellen pädagogischen Beziehungsarbeit?

„Als Produkt kollektiver Interaktion“ (Bohnsack 2015, S. 370) stellt die Gruppendiskussion die Möglichkeit dar, Beiträge aus der Praxis zu generieren und analysieren sowie der Relevanz von Beziehungsarbeit mit Jugendlichen im Praxisprozess Ausdruck

zu verleihen. Die Intention beruht darin, die theoretische Fundierung durch praktische Bezugspunkte zu ergänzen und das Eingebundensein in zwischenmenschliche Interaktionen und Prozesse zu verdeutlichen.

12. Gruppendiskussion als qualitative Methode & die Strukturlegetechnik

Die Gruppendiskussion beschreibt ein in den 1940er Jahren entstandenes Erhebungsinstrument, das enge Parallelen zur Methode der Befragung und der Beobachtung aufweist. Ursprünglich angesiedelt in den USA und England standen zunächst weniger inhaltliche Beiträge im Vordergrund, als vielmehr Untersuchungen zur Ausbildung von gruppeninternen Verhaltensweisen und auch Umfrageforschungen im Sinne von Fokusgruppenbefragungen. Im deutschsprachigen Raum etablierte sich die Methode durch das Frankfurter Institut für Sozialforschung und die dahingehend durchgeführte Studie zum politischen Bewusstsein der Bevölkerung Mitte der 1950er Jahre. Friedrich Pollack (1955) fasst die Forschungsergebnisse zusammen und konstatiert zum einen verbale Bewältigungsmechanismen der Nachkriegszeit, als zum anderen vorhandene Gruppenprozesse. Eine Weiterentwicklung der Methode findet sich bei Werner Mangold (1960), der bisherige Erkenntnisse aus der Frankfurter Schule aufgreift und ergänzend die kollektive Interaktion als Basis für die Ausbildung einer Gruppenmeinung definiert. Neuere Weiterentwicklungen gehen diesbezüglich weniger von situativ begründeten Gruppenkonvergenzen aus, sondern von Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, aufgrund ähnlicher Erfahrungshintergründe. Diese „kollektiven Orientierungsmuster“ nach Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (2011) beschreiben einen gemeinsamen Erfahrungsraum durch geschlechts-, milieu-, oder generationsspezifische Gemeinsamkeiten (vgl. Lamnek 2010, S. 372ff.; Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S.75f.). „Diese Wissensbestände sind durch gemeinsame Erfahrungen strukturiert und damit davon abhängig, welche Erfahrungen den Gruppendiskussionsteilnehmenden tatsächliche gemeinsam sind“ (Przyborski/Riegler 2010, S. 439). Die Einsatzbereiche der Gruppendiskussion umfassen heute primär die Marktforschung, die Entwicklungspsychologie sowie die Kindheits- und Jugendforschung.

Als Teil von *qualitativen Forschungsforschungsprozessen* in der Sozialforschung wird versucht Sinn- und Wirkungszusammenhänge zu erfassen und zu rekonstruieren sowie den Blick hinter das Offensichtliche zu werfen. Die deutlich komplexere Erhebungs- und Auswertungssituation im Vergleich zu quantitativen Verfahren folgt weniger den bekannten Gütekriterien – Validität, Reliabilität und Objektivität – sondern begreift das Individuum als Konstrukteur seiner/ihrer eigenen Wirklichkeit. Die vorhandene Situation,

sowie die individuellen Deutungs- und Reflexionsmuster bilden die Grundlage für Verhaltensweisen und Entscheidungsprozesse. Thomas Kühn und Kay-Volker Koschel (2011) definieren dahingehend fünf Leitlinien für qualitative Gruppendiskussionen: Verstehen, Offenheit, Alltagsorientierung, Prozessorientierung und Reflexivität. Verstehen bedeutet Handlungshintergründe durch den/die ForscherIn zu erfassen. Offenheit meint, die Intention den TeilnehmerInnen in der Erhebungssituation möglichst freie Gedankengänge zu ermöglichen und ergänzend auch Eindrücke aus der Lebenswelt, dem Alltag, miteinzubeziehen. „Die Teilnehmer[Innen] an der Gruppendiskussion bekommen Raum, ihre subjektive Sicht gesellschaftlicher Wirklichkeit zu konstruieren“ (Kühn/Koschel 2011, S. 51). Prozessorientierung und Reflexivität beschreiben den Durchführungs- und Auswertungsprozess einer Gruppendiskussion, welcher offen gegenüber Prozessabweichungen ist und Adaptionen erlaubt und reflektiert (vgl. ebd., S. 49–52).

Ogleich der methodische Einsatz für die qualitative Sozialforschung als gesichert gilt, ist bis dato keine einheitliche Definition einer Gruppendiskussion vorhanden. Der Soziologe Siegfried Lamneck beschreibt die Gruppendiskussion „als ein Gespräch mehrerer Teilnehmer[Innen] zu einem Thema, das der[/die] Diskussionsleiter[In] benennt, und dazu dient, Informationen zu sammeln“ (Lamneck 2010, S. 372). Ähnlich konstatieren Kühn und Koschel (2011) kongruente Charakteristika einer Gruppendiskussion, die sich in der Teilnahme mehrerer DiskussionspartnerInnen, der Leitung durch eine/n ModeratorIn und der Interaktion durch einen thematischen Schwerpunkt äußern (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 60). Der zeitlich festgesetzte kollektive Gesprächsraum wird dazu genutzt, um Einstellungen offen zu legen, Wissensbestände aus der Praxis zu erforschen und um möglichen psychischen Sperren entgegenzuwirken. Im Vergleich zum Parallelinterview steht nicht die Befragung im Vordergrund, sondern die verbale Interaktion der TeilnehmerInnen miteinander (vgl. Mayring 2016, S. 77; Przyborski/Riegler 2010, S. 440).

Hinsichtlich der Gruppendiskussion ist zwischen ermittelnden und vermittelnden Herangehensweisen zu unterscheiden. Während erstere als Interventionsmaßnahme dienen und Gruppenprozesse initiiert, widmen sich zweitens der Generierung von inhaltlichen Informationen (vgl. Lamneck 2010, S. 376).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird die Variante der ermittelnden Gruppendiskussion mit dem Ziel priorisiert, Einstellungen und Meinungen sowohl der Einzelpersonen, als zudem als Beitrag einer einrichtungsspezifischen Teamkonstellation zu erfassen (vgl. Lamneck 2010, S. 376). Ergänzend wurde für den Beginn der Gruppendiskussion ein kleines Warm-Up gewählt und sich der Struktur-Lege-Technik bedient.

Die *Struktur-Lege-Technik* war ursprünglich eine Methode, um Einstellungen von Lehrpersonen zu erfassen. Diesbezüglich werden den TeilnehmerInnen Kärtchen, wahlweise auch mit bereits vorgefertigten Themen, ausgehändigt. Zu dem gewählten Thema werden Begriffe gesammelt bzw. sortiert. Weiters können auch Pfeile eingesetzt werden um Beziehungen zu symbolisieren. Im psychologischen Bereich wird dieses Verfahren genutzt um subjektive Theorien (Alltagstheorien) aufzudecken (vgl. Spektrum 2000, o.S.). Im Rahmen dieser Gruppendiskussion diente es zur Generierung eines Informationspools zum Thema professionelle pädagogische Beziehungsarbeit mit Jugendlichen. Durch das Auflegen der Kärtchen konnten Themen aufgegriffen werden und in den Diskussionsverlauf einfließen.

Für den konkreten Ablauf und die Umsetzung der Gruppendiskussion lassen sich einzelne Schritte – siehe *Abbildung 10* – definieren. Die drei Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung werden Eingang in die kommenden Kapitel finden.

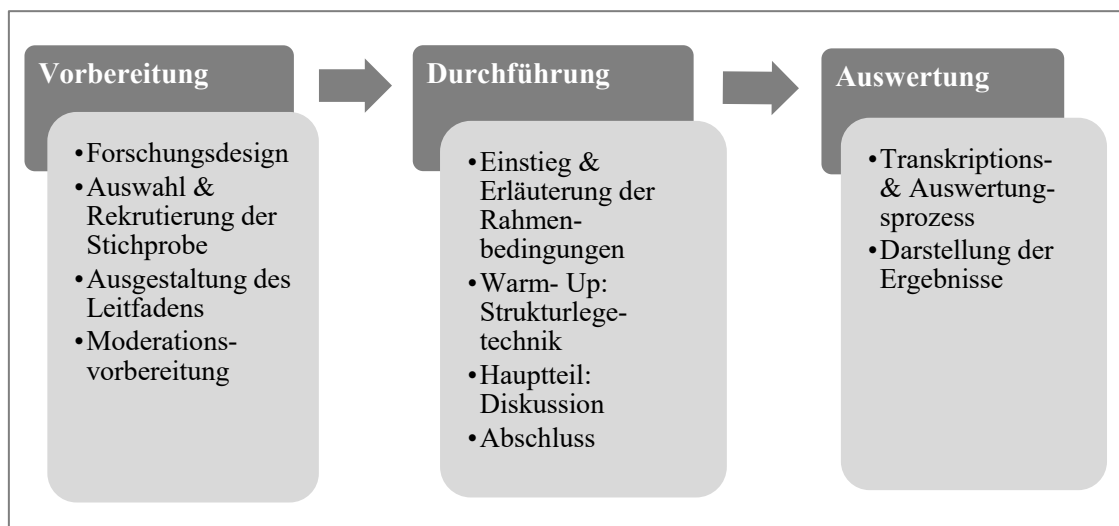


Abbildung 10: Forschungsprozess einer Gruppendiskussion

13. Vorbereitung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist auch in der Alltagssprache kein unbekannter Begriff, weshalb der Eindruck entstehen könnte, das Verfahren sei vergleichsweise simpel und unstrukturiert anzusetzen. Das Gegenteil ist der Fall. Die Gruppendiskussion bedarf bereits in der Konzeptionalisierungsphase einer intensiven Vorbereitung und Auseinandersetzung mit dem Instrument (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 63). Zu den technischen Grundlagen zählen etwa:

- Die Erstellung des Forschungsdesigns für die Gruppendiskussion
- die Auswahl und Zusammenstellung der GruppendiskussionsteilnehmerInnen
- die Vorbereitung des/der ModeratorIn hinsichtlich der Moderationstechniken und die Rolle in der Durchführung
- die Erstellung eines Leitfadens als Richtschnur für das Verfahren (vgl. Lamneck 2010, S. 377, S. 394–408).

Die Rekrutierung der Stichprobe, das Forschungsdesign sowie die Erstellung und die Umsetzung des Leitfadens werden noch ausführlicher behandelt. Konkrete Moderationstechniken würden jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb an dieser Stelle nur auf die aktivierende, ermutigende und offene Haltung der Gesprächsführung verwiesen wird. Die Rolle des/r ModeratorIn und dessen Eingriff in den Diskussionsverlauf werden in der Literatur unterschiedlich interpretiert. Umstritten ist beispielsweise, ob und inwiefern der Gesprächsführende durch eigene Stellungnahmen bzw. einen direkten oder indirekten Gesprächsführungsstil selbst in den Prozess eingreifen darf. Wichtig ist dennoch über die Techniken zur Moderation (Nachfragen, Paraphrasieren, Provozieren, Aufzeigen etc.) informiert zu sein und die unterschiedlichen TeilnehmerInnentypen wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 399–406).

13.1 Forschungsdesign, Stichprobe & institutionelle Darstellungen

Kühn und Koschel (2011) plädieren dafür, bereits im Vorhinein zu klären, „über welche Zielgruppen man Rückschlüsse aus der Studie ziehen will“ (Kühn/Koschel 2011, S. 81). Selbst bei qualitativen Verfahren mit einer geringen Stichprobe ist die Auswahl und die Rekrutierung der DiskussteilnehmerInnen für das Studiendesign zu reflektieren. Die Anzahl an Gruppendiskussionen, die jeweilige Gruppengröße und die Heterogenität der

Stichprobe bilden relevante Kriterien für den Auswahlprozess. Die Autoren unterscheiden zunächst Realgruppen – natürliche Gruppen, die auch außerhalb der Diskussion existent sind – und Ad-hoc Gruppen, deren Gemeinsamkeit in der Erfüllung der Rekrutierungskriterien liegt, aber sonst in keinem direkten Kontaktverhältnis zueinanderstehen (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 76f.). Lamneck (2010) schließt sich dieser Unterscheidung nach natürlich existenten und künstlich hergestellten Diskussionsgruppierungen an und differenziert ergänzend in homogene und heterogene Gruppen. Der Autor geht davon aus, dass Ad-hoc Gruppen eine homogene Zusammensetzung aufgrund des zugrundeliegenden Merkmals aufweisen, während sich hingegen Realgruppen, durch die unterschiedliche Einbettung in das Sozialgefüge, als heterogen erweisen. Verdeutlicht anhand eines Praxisbeispiels würde das bedeuten, dass eine Arbeitsgruppe durch das ihr zugrundeliegende Handlungsfeld als Realgruppe eingestuft wird, aber unterschiedliche Hierarchieebenen aufweist, die für die Teilnahme an einer Gruppendiskussion hinderlich sein könnten (vgl. Lamneck 2010, S. 395f.). Kühn und Koschel widersprechen dieser Annahme und sehen Ähnlichkeit nicht als Kriterium für ein homogenes Verhalten im Diskussionsverlauf. Die Vielfältigkeit und Komplexität menschlichen Handelns, obgleich kongruenter Kriterien, kann beispielsweise durch den Moment selbst oder durch divergente Lebensbiografien beeinflusst werden. Vielmehr sollten die DiskussionsteilnehmerInnen gleiche Erfahrungsräume und ähnliche „Sprach- und thematisch bezogene Wissensniveaus“ (Kühn/Koschel 2011, S. 80) aufweisen. Bei einer Unterscheidung nach mehreren Zielgruppen wird aber die Empfehlung ausgesprochen, jeweils homogene Gruppierungen zu konzipieren (vgl. ebd., S. 78–81).

Hinsichtlich der Gruppengröße wird laut Lamneck auf eine optimale TeilnehmerInnenanzahl von fünf bis zwölf Personen verwiesen (vgl. Lamneck 2010, S. 399), während hingegen acht Teilnehmende für Kühn und Koschel die ideale Gruppenzusammensetzung bilden (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 86). Unabhängig davon steht weniger die konkrete Repräsentativität, als vielmehr die gemeinsame thematische Betroffenheit und die konstruktiven Beiträge für die Gruppendiskussion im Vordergrund. Die Aufgabe einer qualitativen Herangehensweise ist nicht die Dokumentation der Häufigkeit eines Phänomens, sondern die Ermittlung von Sinnstrukturen und von Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern (vgl. ebd., S. 83).

Für die durchgeführte Studie wurde ein Gruppendiskussionsdesign ausgewählt bestehend aus zwei jeweils homogenen *Realgruppen*, die sich im Vergleich zueinander, durch das Kriterium der Zeit, als heterogen erweisen. Das bedeutet für die Rekrutierung der Stichprobe wurden ExpertInnen aus jeweils einem langfristigen und einem kurzfristigen Beziehungssetting eingeladen. Das *SOS-Kinderdorf Schülerwohnen*, als stationäre sozialpädagogische Fremdunterbringungseinrichtung, dient als Möglichkeit, langfristige Beziehungsprozesse abzubilden, dem gegenüber forciert das *LOGO Jugendmanagement*, als Informations- und Beratungsstelle, eher kurzfristige Beziehungsverläufe. Die Kontaktaufnahme erfolgte persönlich bzw. via E-Mail mit der jeweiligen Einrichtungsleitung. Die Räumlichkeiten für die Durchführung wurden jeweils von den DiskussionspartnerInnen zur Verfügung gestellt und auch hinsichtlich der Terminfindung wurde schnell Einigkeit erzielt. Die Gruppengröße beschränkte sich jeweils auf vier Teilnehmende pro Gruppendiskussion. Trotz der relativ geringen Gruppengröße, kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich beide Diskussionsabläufe durch einen regen und vielfältigen Austausch präsentierten. Hinsichtlich der demografischen Daten kann angemerkt werden, dass die DiskussionsteilnehmerInnen des SOS-Kinderdorf Schülerwohnens eine sozialpädagogische Ausbildung aufweisen. Die Gruppendiskussion mit den Fachkräften des LOGO Jugendmanagement setzte sich aus TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen pädagogischen Grundausbildungen (Sozialpädagogik, Lehramtstudium, Fachhochschule für Soziale Arbeit etc.) zusammen, die in den Bereichen Beratung, Information, Projektleitung, nationale und internationale Jugendarbeit tätig sind.

Durch die Rekrutierung von Realgruppen konnte der Vorteil eines arbeitsbedingt ähnlichen Erfahrungsraumes für die Ausbildung einer WIR-Perspektive genutzt und gemeinsame Anknüpfungspunkte zum vorgegebenen Thema aufgegriffen werden. Um einen Einblick in die Arbeitsweise der Einrichtung zu generieren, folgen an dieser Stelle institutionelle Darstellungen.

13.1.1 SOS-Kinderdorf Schülerwohnen

Die Schülerwohngemeinschaft des SOS-Kinderdorfes Steiermark ist eine sozialpädagogisch-therapeutische Wohngemeinschaft, die im Jahr 2000 in Graz gegründet wurde. Die Wohngemeinschaft beruht auf einem Kooperationsmodell, welches die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und dem Herkunftssystem der Heranwachsenden forciert. In

der sozialpädagogischen Einrichtung können bis zu sechs Jungen und sechs Mädchen ab dem Alter von 10 Jahren aufgenommen werden. Ist eine Rückführung in die Familie nicht möglich, kann sich die Aufenthaltsdauer bis zur Volljährigkeit erstrecken. Aufnahme-gründe können dahingehend alle Ereignisse und Erlebnisse sein, die mit einer Kindeswohlgefährdung einhergehen. Ausnahmen bilden Kinder und Jugendliche mit schweren Alkohol-, und Suchtproblemen, schweren körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen sowie Suizidgefährdete und äußerst gewaltbereite Minderjährige (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 8).

Personal- & Kooperationsstruktur: Die Personalstruktur im SOS-Kinderdorf Schülerwohnen setzt sich aus einem multiprofessionellen Team zusammen. (1) Die *Pädagogische Leitung* gewährleistet die Sicherung des Alltags in der Einrichtung. Leitende und organisatorische Tätigkeiten, Personalführung, Vernetzungen etc. fallen in den Aufgabenbereich. (2) Die *FamilienberaterIn* begleitet und unterstützt den Prozessverlauf der Familien und bietet Vernetzungsarbeit an. (3) Die *SozialpädagogInnen* begleiten die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung in die Selbstständigkeit und bieten Unterstützung in der Alltagsbewältigung an. Gruppen- und Vernetzungsarbeit, Bezugsbetreuung, Dokumentation sowie Konfliktbewältigung etc. gehören zu den Aufgabenbereichen der sozialpädagogischen Fachkraft. (4) Die *Wirtschafterin* ist für die Haushaltsführung verantwortlich und hat die Verwaltung des Wirtschaftsgeldes über (vgl. ebd., S. 20–23).

Sozialpädagogisches Betreuungskonzept: Primäres Ziel der Einrichtung SOS-Kinderdorf Schülerwohnen ist die Gewährleistung der psychischen und physischen Sicherheit des Kindes sowie die Entlastung der Eltern in einer Krisensituation. Die Fremdunterbringung bietet für Familien die Möglichkeit, die Auszeit zu nutzen, um an den Ressourcen innerhalb der Familie zu arbeiten und neue Strategien und Lösungen für ein gelingendes Zusammenleben zu erarbeiten (vgl. ebd., S. 7). Je nach Auftrag der Jugendwohlfahrtsbehörde und der Bereitschaft der Eltern werden diese in die weitere Erziehung ihrer Kinder, durch die Hilfestellung der SozialpädagogInnen, miteinbezogen (vgl. ebd., S. 15).

Ein weiterer essentieller Bereich in der Arbeit mit den Jugendlichen stellt die gruppenorientierte Betreuung dar. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit sich über Wünsche und Probleme auszutauschen und bei der Gestaltung und Planung des Alltags mit einbezogen zu werden. Durch freizeitpädagogische Angebote wird die Gruppendynamik unter den fremduntergebrachten Jugendlichen gestärkt (vgl. Auer/Beneditschitz 2015, S. 16). Zuletzt fließen auch Rituale in den Alltag der Jugendlichen und SozialpädagogenInnen mit ein. Diese dienen dem Zusammenleben und der Etablierung eines strukturierten Alltages (vgl. ebd., S. 16).

13.1.2 LOGO Jugendmanagement

Das LOGO Jugendmanagement fungiert als Anlaufstelle und Kommunikationsdienstleister für Heranwachsende und versucht mit vielfältigen Angeboten individuelle Unterstützung zu ermöglichen. „LOGO unterstützt die Steirischen Jugendlichen dabei, die für sie richtigen Entscheidungen zu treffen und sich aktiv in ihre jeweiligen Lebensumwelten einzubringen“ (LOGO Jugendmanagement 2017, o.S.). Die Leitlinien initiieren weiters die Förderung einer demokratischen Grundhaltung, die kontinuierliche Adaptierung des Leistungsangebotes sowie die zielorientierte multiprofessionelle Zusammenarbeit (vgl. ebd., o.S.).

LOGO bietet zielgruppenspezifische Informationen und Services in den Bereichen (1) Arbeit, (2) Bildung, (3) Gesundheit, (4) Internationales und (5) Freizeit, einfach das Leben von A – Z.

- (1) Der Bereich *Arbeit* hat es sich zur Aufgabe gemacht, Jugendliche und Interessierte über Themen zur Berufsorientierung zu informieren. Seien es die Vermittlung von Ferienjobs, die Hilfe bei der Lehrstellensuche oder auch rechtliche Fakten, die Jugendlichen haben gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit Zukunftschancen zu besprechen und zu erarbeiten. Ebenso werden Vorträge in Schulen angeboten, um die Klassen über den Bewerbungsprozess zu informieren (vgl. ebd., o.S.).

- (2) Ergänzend widmet sich der Bereich der *Bildung* den weiteren Ausbildungswegen. Durch die intensive Beratung zum Thema Schule, Studium, Fort- und Weiterbildungen, bekommen die Jugendlichen das nötige Know-how für ihre weitere Laufbahn vermittelt (vgl. LOGO Jugendmanagement 2017, o.S.).
- (3) Das Thema *Gesundheit* hat es sich zur Aufgabe gemacht, Jugendlichen Sport und gesunde Ernährung näher zu bringen. Hierbei wird den Heranwachsenden auch vielfach die aktive Teilnahme an diversen Sportangeboten ermöglicht (vgl. ebd., o.S.).
- (4) Wie facettenreich LOGO Jugendmanagement arbeitet, wird durch die *internationale Arbeit* ersichtlich. Der Europäische Freiwilligendienst (EFD) bietet Jugendlichen zwischen 17 und 30 Jahren die Möglichkeit, Erfahrungen im Ausland zu sammeln und sich bei einem gemeinnützigen Projekt oder Organisation zu engagieren. Ferner bietet Erasmus die Möglichkeit, ebenfalls Begegnungen im Ausland zu erfahren. Informationsmessen, persönliche Gespräche und Beratungen stehen den Jugendlichen zur Verfügung um Ratschläge einzuholen und um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten (vgl. ebd., o.S.).
- (5) Der Bereich *Freizeit* lässt Jugendliche eigene Projekte erarbeiten sowie an kreativen Aktivitäten mitwirken. Zudem haben die Jugendlichen die Möglichkeit mit der Checkit-Jugendkarte des Landes Steiermark Vorteile der Partnerbetriebe zu genießen (vgl. ebd., o.S.).

Auch wenn sich LOGO vorwiegend auf die Informationsvermittlung und die Beratung konzentriert, soll auch der interaktive Part nicht außer Acht gelassen werden. Dahingehend stehen an drei Standorten Jugendzentren zur Verfügung, die Heranwachsende dazu einladen, gemeinsame Nachmittage zu verbringen und in angenehmer Atmosphäre zu verweilen. Veranstaltungen wie Kleidertauschbörsen, „do it yourself“ Aktionen und interaktive kreative Workshops bieten den Heranwachsenden mannigfaltige Möglichkeiten sich selbst weiterzuentwickeln, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben sowie ihre Nachmittage im Beisein von professionellen Fachkräften und Gleichaltrigen zu gestalten (vgl. ebd., o.S.).

13.2 Leitfaden

Der Leitfaden in der qualitativen Forschung hat die Aufgabe, ein Rahmengerüst für die Gruppendiskussion zu bilden und relevante Themen und Fragestellungen bereits im Vorfeld zu erfassen. Dem/Der ModeratorIn dient er als Hilfestellung, als Sicherheit und als Rückhalt, um wenn nötig in den Diskussionsverlauf eingreifen zu können. Hierbei steht weniger die Einhaltung einer konsequenten Reihenfolge im Visier, als vielmehr die Impulse für Gestaltungsspielräume zu nutzen. Die TeilnehmerInnen sollen dennoch angeregt werden, selbst thematische Schwerpunkte zu setzen und eigene Erfahrungsberichte miteinfließen zu lassen. Um das Prinzip der Offenheit zu gewährleisten, nutzt der Leitfaden zwar vorhandenes Vorwissen als Ressource, sollte aber hinsichtlich der Ausgestaltung nicht mit Fragen überladen sein. Diese müssen ergänzend nicht in ausformulierter Form vorhanden sein, sondern können auch nur Stichworte beinhalten. Weitere Grundregeln für den Aufbau eines Leitfadens widmen sich der Übersichtlichkeit, der Hierarchisierung von Fragestellungen, der Integration von Regelanweisungen für den/die ModeratorIn sowie der phasenlogischen Aufarbeitung einer Gruppendiskussion (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 98–102).

Die Phasenorientierung beschreibt zunächst vier grundlegende Stufen. Die (1) *Einführungsphase* dient dazu Rahmenbedingungen abzuklären und Grundregeln darzulegen. Für die Einführung wird ein möglichst frei gesprochenes Herantasten an die Gruppe forciert und eine Vorstellungsrunde integriert. (2) Das *Warm-Up* umfasst die Einführung in den thematischen Schwerpunkt der Gruppendiskussion, sollte jedoch eher als eine Annäherung verstanden werden und den GruppendiskussionsteilnehmerInnen die Möglichkeit bieten anfängliche Kommunikationsbarrieren abzubauen. In dieser Phase geht es vor allem darum, dass ohne thematisches Vorwissen auf den Input des/der ModeratorIn eingegangen werden kann und möglichst große gedankliche Spielräume offengelassen werden. Um die TeilnehmerInnen zu aktiven Wortmeldung zu bewegen, können (lebensweltorientierte) Fragen genutzt oder auch der kreativen Ausgestaltung Platz eingeräumt werden. Kühn und Koschel (2011) verweisen darauf, bereits Informationen aus dem Warm-up für die Analyse zu verwenden. (3) Der *Hauptteil* kann nach einzelnen Themenblöcken strukturiert sein und eine deduktive Herangehensweise (die von allgemeinen Fragen auf spezifische Fragen schließt) propagieren. In diesem Stadium steht die wechselseitige Inter-

aktion der TeilnehmerInnen im Vordergrund und weniger ein Frage-Antwort-Spiel zwischen dem/der ModeratorIn und den TeilnehmerInnen. Zur Förderung dieses Austausches wird empfohlen, sich nicht mehr als fünf Schlüsselfragen im Leitfaden zu vermerken. Im (4) *Abschluss*teil werden die Wortbeiträge noch einmal zusammengefasst und ein Resümee über den Gesamteindruck gezogen. Der/Die Moderatorin hat in dieser Phase die Möglichkeit, auch die eigene Position miteinfließen zu lassen, noch offene Diskussions-themen aufzugreifen, Widersprüchlichkeiten aufzudecken und emotionale Aspekte der Gruppendiskussion zu beleuchten (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 104–121).

Für die durchgeführten Gruppendiskussionen wurde ebenfalls ein themenspezifischer Leitfaden nach den eben genannten Prozessphasen erstellt. Die konkrete Ausführung samt Fragen ist im Anhang ersichtlich (siehe *Kapitel 17 Anhang*) und wird daher jetzt nur im Überblick dargestellt werden. Zudem werden die einzelnen Phasen auch noch auszugsweise in den Ablauf bzw. die Durchführung der Gruppendiskussionen miteinfließen.

- (1) *Einführungsphase*: Im Vorfeld wurde sich nicht nur über die Arbeitsweise der Einrichtung informiert, sondern auch Rahmenbedingungen bzw. Grundregeln – siehe *Abbildung 11* – erstellt, die in der Einführungsphase mittels Flipchart dargeboten wurden. Diese sollten mit dem nachfolgenden (ungefährem) Wortlaut untermauert werden. Für das Flipchart wurde auf eine Ausformulierung des Textes verzichtet und die Grundregeln mittels Emoticons symbolisiert um die visuelle Wahrnehmung anzuregen und die Atmosphäre zu Diskussionsbeginn zu lockern.

- *Aufnahmegerät und Kamera sind unsere Begleiter*

Wenn wir die Gruppendiskussion starten werden, werden die Aufnahmegeräte (zur Sicherheit zwei Stück) eingeschaltet. Diese dienen zur Generierung wertvoller Daten und erleichtern uns die Auswertung. Wir sind aber darum bemüht, die Daten vertraulich zu behandeln. Etwaig genannte Namen werden anonymisiert.

- *Wir freuen uns über jeden hilfreichen Beitrag*

Wir profitieren aus den Methoden, dem Wissen und den individuellen, aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen. Diese Gruppendiskussion stellt keinen Wissenstest dar, sondern versucht Beiträge zu generieren.

- *Jeder kann und soll seine Meinung äußern*

Wir sind weniger an einer kollektiven Gruppenmeinung interessiert, als an einzelnen Erfahrungen und Wahrnehmungen, die auch divergente Ansichten zum Ausdruck bringen können. Jeder Beitrag wird als Puzzlestück des Gesamtbildes verstanden.

- *Bitte einer nach dem anderen: keine Seitengespräche!*

Um uns die Transkription zu erleichtern, bitten wir darum, auf Seitengespräche zu verzichten und anstatt dessen Ansichten gegenüber der Großgruppe zu kommunizieren

- *Bitte Unbehagen äußern*

Wir sind für eure Teilnahme dankbar und versuchen dahingehend eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu kreieren. Bitte Vergessenes, Unbeachtetes und Unangenehmes ist an uns weiter zu geben.

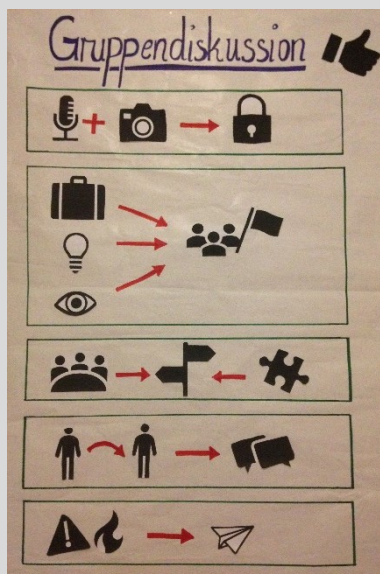


Abbildung 11: Erläuterung der Rahmenbedingungen für die Gruppendiskussionen

- (2) *Warm-Up*: Für das Warm-Up wurde eine Strukturlegetechnik mit einleitendem Zitat und Fragestellung implementiert. Strukturlegetechnik beschreibt die Verschriftlichung von Assoziationen auf Kärtchen. Jeder kann beliebig viele Gedanken verfassen und sichtbar für alle auflegen. Neben einer Einführung in die Thematik können dadurch Informationen zusammengetragen und dokumentiert werden. Ergänzend können Schwerpunkte oder öfters genannte Themenbereiche später in der Diskussion wieder aufgegriffen werden. Die Fragestellung lautete:

Was fällt Ihnen/Euch spontan zu pädagogischer Beziehungsarbeit ein?

(Wie erlebt ihr Beziehungsarbeit in der Einrichtung?)

- (3) *Hauptteil*: Der Hauptteil wurde erneut in die drei Themenblöcke: *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT* eingeteilt und mit Fragestellungen und Stichworten ausgewiesen. Dennoch wurde diese Einteilung nicht als bindend für den Diskussionsverlauf begriffen.
- (4) *Abschlussteil*: Für den Abschluss teil wurden relativ wenig vorbereitende Maßnahmen ergriffen, da sich eine Zusammenfassung aus den Wortbeiträgen ergibt. Es wurde lediglich vermerkt, am Gesprächsende eine Reflexion über den Diskussionsverlauf zu gewähren sowie sich für die Teilnahme zu bedanken.

Die Wirkung der Vorbereitungstätigkeiten offenbart sich innerhalb des Ablaufes der Gruppendiskussion. Die Durchführung nach reflexiven Prinzipien und auch die persönlichen Erfahrungen im Zuge des Diskussionsverlaufes werden im Folgekapitel näher beschrieben.

14. Ablauf & Durchführung der Gruppendiskussionen

Der Diskussions- und Moderationsverlauf beschreibt die konkrete Durchführung der Gruppendiskussion. Im Rahmen der Erhebungssituation verweist Bohnsack (2015) insbesondere auf die Bedeutung der Moderation, welche gleich zu Beginn die Möglichkeit hat die Weichen für den weiteren Diskussionsverlauf zu stellen. „Dies meint vor allem, dem Diskurs die Möglichkeit zu geben, sich auf [...] Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe darstellen“ (Bohnsack 2015, S. 380). Ergänzend definiert der Autor acht Prinzipien des Moderationsverlaufs, die auch im Rahmen der eigens durchgeführten Gruppendiskussionen beachtet wurden. (1) Fragen bzw. Interventionen sind immer an die ganze Gruppe zu richten, um die Wortmeldungen der Interagierenden nicht zu stören. (2) Zwar können Themen vorgegeben werden, diese sollten aber nicht auf eine konkrete Richtung verweisen. (3) Dem einhergehend geht Bohnsack von einer demonstrativen Vagheit aus, das heißt der Antwortspielraum ist möglichst offen zu gestalten und (4) der Einfluss auf die Verteilung von Wortmeldungen gering zu halten. (5) Die TeilnehmerInnen werden ermutigt Antworten auch durch Selbsterlebtes zu konkretisieren. Der/Die Moderatorin hat die Möglichkeit, durch das Nachfragen (6) tiefer in behandelte Themenbereiche einzutauchen oder (7) sich Unbeantwortetem bzw. Neuem zu widmen. (8) Zuletzt kann auch auf widersprüchliche Aussagen eingegangen werden (vgl. ebd., S. 380ff.).

Für die Durchführung der Gruppendiskussion wurde jeweils ein Zeitraum von drei Stunden einberaumt. Darin inbegriffen waren neben dem konkreten Diskussionsablauf, die Vorbereitung der zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten, die fotografische Dokumentation der Struktur-Lege-Technik, eine kurze Diskussionspause (mit kleiner Verköstigung) sowie die Nachbereitung der Diskussion. Bei beiden Diskussionen konnten zunächst die Räumlichkeiten besichtigt werden. Tische wurden angeordnet, Audiogeräte zur Aufzeichnung hergerichtet und das Flipchart aufgehängt. Die Diskussionsleitung wurde von Tanja Felkitsch übernommen, während Valentina Blindhofer, ergänzend zu der Tonbandaufnahme, die schriftliche Protokollführung übernahm.

- (1) *Einführungsphase:* Die DiskussionsteilnehmerInnen wurden zunächst begrüßt und es wurde sich für die Teilnahme bedankt. Nach einer kurzen Vorstellung des Forscherteams mit biografischen Verweisen wurde die persönliche Anrede mit Du/Sie abgeklärt. Als Einführung in das Thema wurde (siehe *Abbildung 12*) kurz die Intention der Masterarbeit vorgestellt und das Interesse an der Zusammenarbeit mit der Einrichtung bekundet.

*Warum sind wir interessiert eine Gruppendiskussion mit dem SOS-Kinderdorf/
LOGO durchzuführen?*

Die Gruppendiskussion bietet uns die Möglichkeit Sinnstrukturen und eventuelle Handlungsmuster herauszuarbeiten. Zudem werden durch die Befragung einer Realgruppe (SozialpädagogInnen aus einem Arbeitsbereich) gemeinsame Erfahrungsräume sichtbar, das heißt jeder kann sich zu dem Thema äußern. Wir hoffen aus eurem Erfahrungsfundus profitieren zu können.

Abbildung 12: Einleitung für die Gruppendiskussionen

Im Anschluss erfolgte die Vorstellungsrunde der TeilnehmerInnen. Kurz wurden die Ausbildung und die Aufgabe innerhalb der Einrichtung genannt. Nach Erläuterung der Rahmenbedingungen und dem Ablauf konnte mit dem Warm-Up gestartet werden. Extra hervorzuheben wären die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Aufzeichnung des Datenmaterials mittels Tonbandaufnahme und die Anonymisierung der Teilnehmenden sowie im Gespräch genannten Personen. Jederzeit konnten offene Fragen gestellt werden. Zur Unterstützung wurde von Valentina ein Sitzplan erstellt und die Namen festgehalten.

- (2) *Warm-Up:* Die TeilnehmerInnen wurden im Sinne der Strukur-Lege-Technik nach einem kurzen Zitat instruiert, Schlagwörter zum Thema „professionelle pädagogische Beziehungsarbeit mit Jugendlichen“ zu notieren. Stifte und Kärtchen wurden bereits im Vorhinein ausgeteilt. Jeder für sich war gefordert, eigene Gedanken zu verschriftlichen und diese dann auf dem Tisch abzulegen. Besonders augenscheinlich war, dass beinahe ohne Eingriff von außen automatisch begonnen wurde die Begrifflichkeiten bzw. Überschneidungen zu ordnen. Dabei stand weniger eine Rei-

henfolge nach Relevanz im Vordergrund, als vielmehr die Prämisse Themenschwerpunkte zu gruppieren. Alle TeilnehmerInnen aus den jeweiligen Diskussionsgruppen waren sofort aktiv beteiligt und brachten erste Wortmeldungen ein.

(3) *Hauptteil*: Durch die offene Haltung der TeilnehmerInnen entstand sehr schnell ein reger thematischer Austausch. Bedenken von Seiten der Moderation hinsichtlich des Gesprächsflusses und dem Finden passender Anknüpfungspunkte erübrigten sich schnell, da das Wissen aus zum Teil sehr persönlichen Erfahrungsräumen der Teilnehmenden entsprang. Die im Leitfaden erstellten Themenblöcke dienten zwar als Anhaltspunkte, dennoch wurde versucht thematisch an bereits Gesprochenes anzuknüpfen. Daher konnte in beiden Diskussionen die im Vorhinein erstellte Reihenfolge nicht eingehalten werden, stattdessen wurde auf die Natürlichkeit des Gesprächsverlaufes gesetzt und auch ergänzende (im Leitfaden nicht vermerkte) Fragen eingebaut.

(4) *Abschluss*teil: Gegen Ende wurde von Seiten der Moderatorin ein Resümee über die Diskussion gezogen und sich für die rege Teilnahme bedankt. Ergänzend wurden kleine süße Goodies ausgeteilt und sich verabschiedet. Die Nachbereitung umfasste die Fotodokumentation der Struktur-Lege-Technik sowie das Aufräumen der Räumlichkeit.

15. Auswertung

Die Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien erfolgt „intersubjektiv nachvollziehbar“ (Kühn/Koschel 2011, S. 188). „Das bedeutet, dass der Analyseprozess systematisch erfolgen sollte und nicht als eine Aneinanderreihung von Bruchstücken unterschiedlichen theoretischen Hintergrunds verstanden werden darf“ (ebd., S. 188). Durch das Aufzeigen der angewandten Regeln und Abläufe, wird für Außenstehende der Prozess der Auswertung transparent gemacht (vgl. ebd., S. 188).

Der Auswertungsprozess der nachfolgenden Kapitel liegt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1980) zugrunde. Festgelegte Schritte und Abläufe geben Einblicke in die Vorgehensweise der Auswertung, mit welcher das vorhandene Material aufbereitet, kodiert und im abschließenden Schritt interpretiert wurde. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen des SOS-Kinderdorfs Schülerwohnen und des LOGO Jugendmanagements wurden, mittels eines durch die Transkription erstellten Codesystems, nach einzelnen Kodiereinheiten unterteilt. Ergänzend wird die Strukturlegetechnik der beiden Diskussionen im Auswertungsprozess dargestellt.

15.1 Transkription & Qualitative Inhaltsanalyse

Als gängige Auswertungsmethode für die qualitative Forschung wird vorwiegend die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1980) genannt. Diese wurde in den 1980ern entwickelt. Die Kommunikation spielt in der qualitativen Inhaltsanalyse eine wesentliche Rolle. Protokolliert liegt das Gesprochene in Form von Texten, Bildern und symbolischem Material vor und kann weiterführend durch systematische Abläufe ausgearbeitet werden. Ein theoriegeleitetes Vorgehen ermöglicht es, das Textmaterial, durch Hinzuziehen der auszuarbeitenden Fragestellungen, in Verbindung mit den auszuführenden Analyseschritten, zu interpretieren (vgl. Mayring 2010, S. 12f.). Mayring definiert drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die Explikation, die Strukturierung und die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Die „Explikation“ ergänzt das vorhandene Material um weitere Textstellen, um das Analyisierte verständlicher zu gestalten. Die „Strukturierung“ wird dafür herangezogen, um Merkmale im Text hervorzuheben und das Vorhandene durch Einbeziehen bestimmter Kriterien einschätzen zu können (vgl. ebd., S. 65). Die zuletzt genannte „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ versteht sich als Komprimieren des zur Verfügung stehenden Materials. Die wichtigsten Textpassagen bleiben

bestehen und geben einen Überblick über relevante Themenbereiche. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* wird auch für die vorliegenden Gruppendiskussionen verwendet und anhand der nachfolgenden Analyseschritte ausgewertet.

Die Analyseschritte beginnen laut Mayring mit der (1) *Festlegung des Ausgangsmaterials*. Durch die Auswahl der heranzuziehenden Materialien wird die Menge komprimiert und das Wesentliche herausgefiltert. Um die Gesprächssituation ebenfalls für Außenstehende nachvollziehbar zu machen, werden vorerst die genauen Bedingungen der Durchführung beschrieben, die Gefühlsebene während der Gruppendiskussion eingebaut, die genaue Zielgruppe erwähnt sowie weitere wichtige Hintergrundfakten miteinbezogen (vgl. Mayring 2010, S. 52f.). Grundsätzlich bedarf es in der Auswertung einer Gruppendiskussion stets einer offenen Grundhaltung, die nicht nur von objektiven Gegebenheiten geprägt ist. Zwar sollen die Ergebnisse zusammengefasst und analysiert werden, ein großer Teil der aussagekräftigen Arbeit wird aber auch durch die subjektive Wahrnehmung der Auswertenden miteinfließen. Der Quantenphysiker Hans Peter Dürr ist dabei der Auffassung, dass es unumgänglich ist, die Wirklichkeit nur objektiv zu betrachten. Die Subjektivität spielt eine entscheidende Rolle und soll zu einem gewissen Grad in die Arbeit mit einfließen. Bereits in der Durchführung der Gruppendiskussion nehmen die Sinnesorgane die Umwelt so wahr, wie deren Gegebenheiten während der Durchführung eben sind. Auch wenn die Auswertung durch eine Methode unerlässlich ist und gewisse Regeln zu befolgen sind, fließen stets auch subjektive Eindrücke in die Analyse mit ein, um das Bild authentischer zu gestalten (vgl. Kühn/Koschel 2011, S. 173–175). Die Information darüber, in welcher Form das Gesprochene aufliegt, geben Auskunft über den weiteren Auswertungsablauf. Bei Interviews oder Gruppendiskussionen ist dies besonders relevant, da der Kommunikationsverlauf erst transkribiert werden muss, sowie zudem auch Beobachtungsszenarien miteinbezogen werden (vgl. Mayring 2010, S. 52f.). Wurde die Ausgangssituation nachvollziehbar beschrieben, werden in der (2) *Richtung der Analyse* jene Textpassagen ausgewählt, die zur Beantwortung der zuvor bestimmten Fragestellungen relevant sein könnten. Im (3) *Analyseablauf* werden Techniken festgelegt und Einheiten ausgearbeitet. Die Kontexteinheit bildet thematische Überbegriffe, während hingegen die Kodiereinheit das Analysematerial nach weiteren Bestandteilen aufgliedert. Nach welchem Ablauf die einzelnen Textpassagen ausgewertet

werden, wird in der Auswertungseinheit beschrieben. Das Kategoriensystem steht während der Auswertung im Mittelpunkt (vgl. Mayring 2010, S. 59). „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (ebd., S. 59). Am Ende wird das Endmaterial interpretiert und eine Aussage in Hinblick auf die angeführten Ergebnisse getroffen (vgl. ebd., S. 59).

Der Analyseablauf nach Mayring wurde mit Hilfe des Daten- und Textanalyseprogramms MaxQDA umgesetzt und ein Codesystem nach den Kontexteinheiten: *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT* erstellt. Die 17 eigens erstellten Kodiereinheiten werden in *Abbildung 13* dargestellt und bilden auch die Ausgangspunkte für die Auswertung und Interpretation.

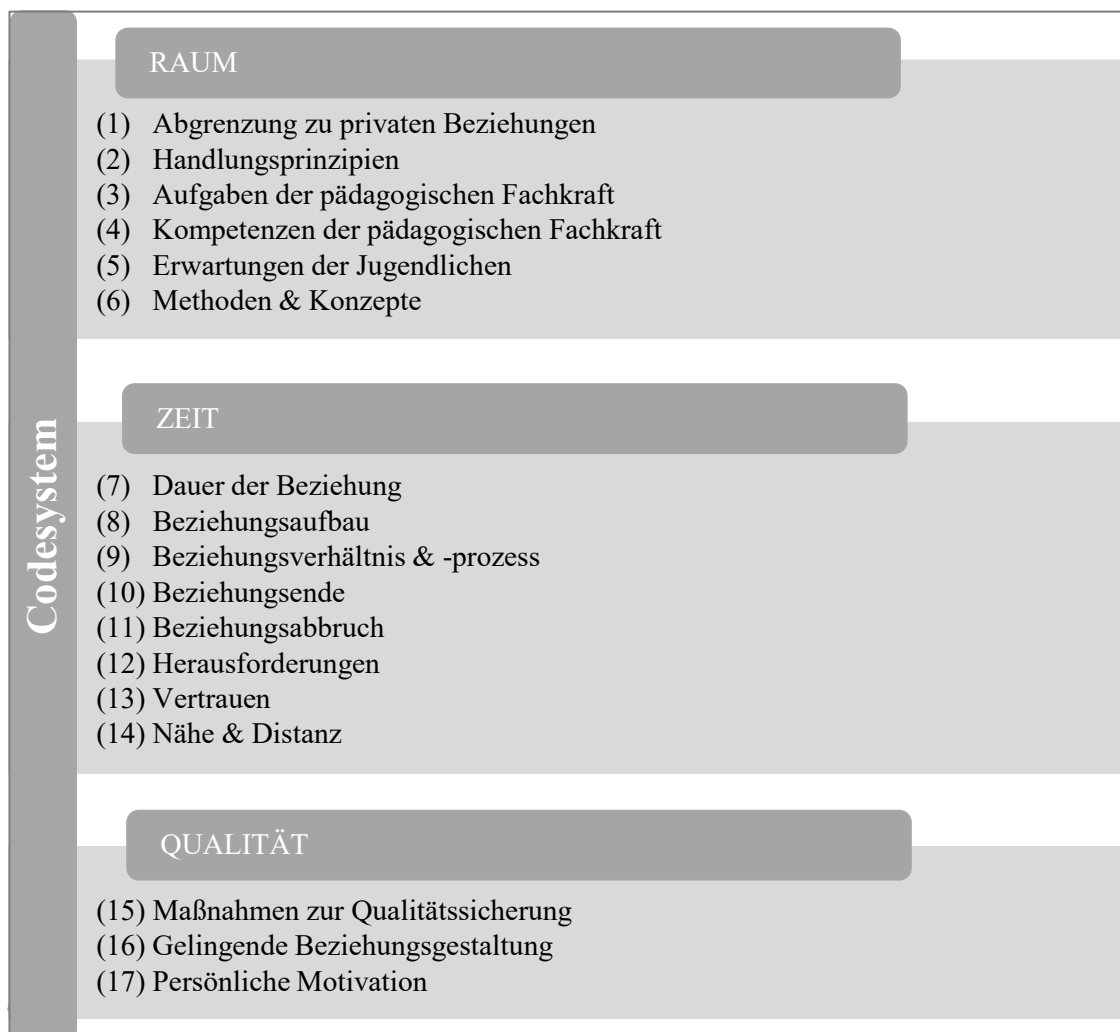


Abbildung 13: Codesystem für die Gruppendiskussionen

15.2 Darstellung der Strukturlegetechnik

Obgleich die Strukturlegetechnik lediglich als Warm-Up für ein offenes Herantasten an das Forschungsthema konzipiert war, wurde sie im Zuge der Durchführung der Gruppendiskussion immer wieder dazu genutzt, um bereits genannte thematische Schwerpunkte aufzugreifen und Stellung zu beziehen. Um den zahlreichen Beträgen Rechnung zu tragen, wurden jeweils beide Struktur-Lege-Techniken aus den Gruppendiskussionen abfotografiert und in den Analyseprozess- und Auswertungsprozess miteinbezogen. Die auf den Kärtchen verschriftlichten Schlagworte sowie deren Kategorisierung nach thematischen Überbegriffen wurden übernommen und mittels der nachstehenden Abbildungen repliziert (siehe *Abbildung 14* und *Abbildung 15*). An dieser Stelle sei angemerkt, dass die dargestellten Abbildungen keine Hierarchisierung einzelner Termini verkörpern, sondern lediglich Assoziationen schriftlich festhalten. Ergänzend wurde auf der Abbildung vermerkt, wenn Begriffe mehr als einmal vorkamen.

Das *SOS-Kinderdorf Schülerwohnen* entwickelte die vier Basiskategorien: Beziehung, Zeit, Setting & Alltag sowie Voraussetzungen bzw. Kompetenzen. Im langfristigen Beziehungssetting verdeutlicht sich, dass ein kontinuierlicher Beziehungsprozess mit Orientierungspunkten wie Stabilität, Grenzen, Sicherheit und Struktur verbunden ist und sich in einer wertschätzenden, akzeptierenden Haltung ausdrückt. Zeit hingegen bringt zum Vorschein, dass Bindung über die gemeinsame verbrachte Zeit entsteht und durch die Bezugsbetreuung intensiviert werden kann. Der Alltag äußert sich in Form von Aktivitäten, Ausflügen und Gesprächen. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich dahingehend über ihre Vorbildwirkung im Klaren sein und auch den Spaß an der Arbeit mit Jugendlichen nicht zu kurz kommen lassen. Die Anforderungen fallen vielfältig aus. Genannt werden Empathie, Ruhe oder etwa Geduld. Zudem werden Vertrauen, Empowerment und die Balance zwischen Person und Profession als Voraussetzungen für den Beziehungsprozess konstatiert.

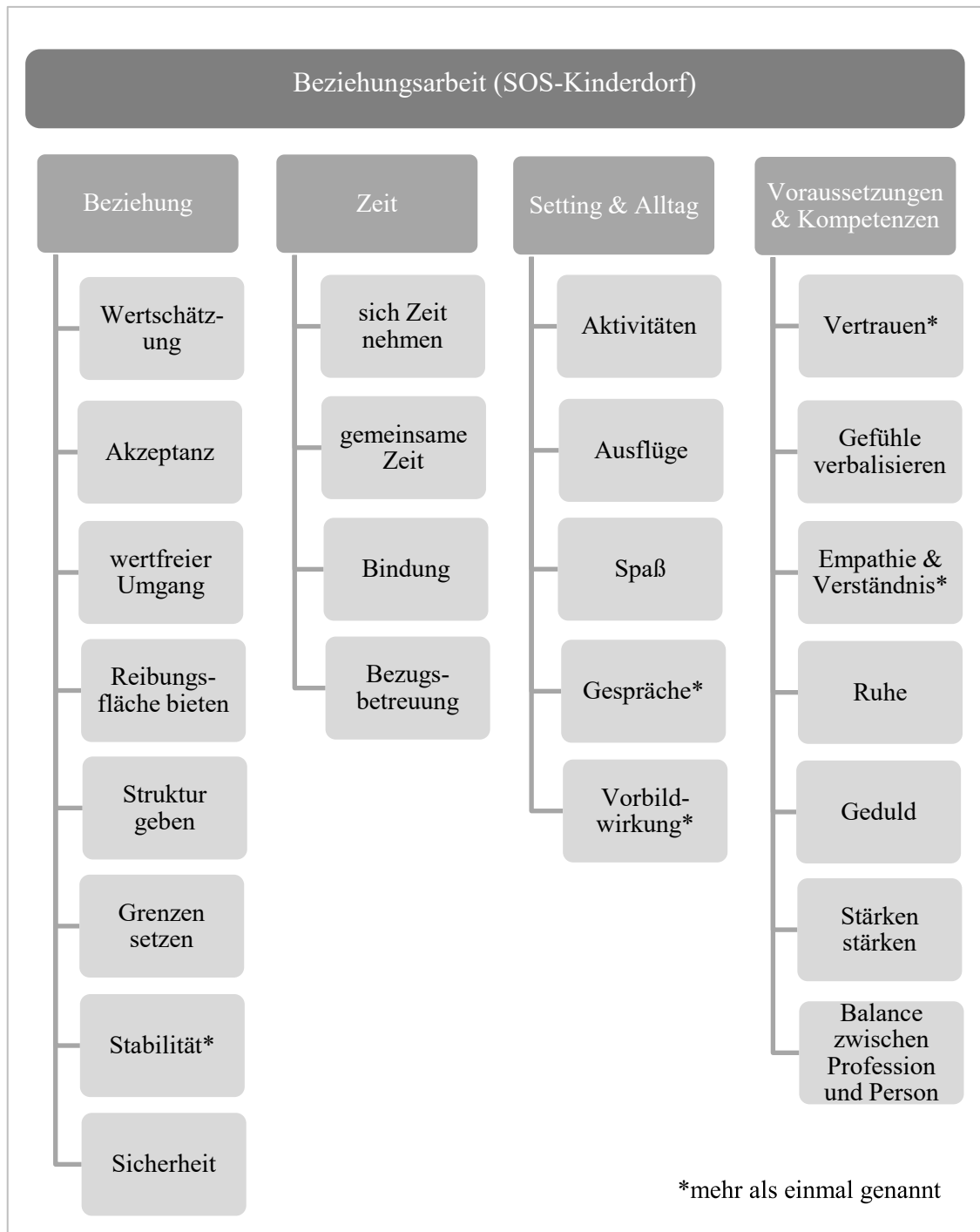


Abbildung 14: Struktur-Lege-Technik zum Thema Beziehungsarbeit mit SOS-Kinderdorf Schülerwohnen

Das *LOGO Jugendmanagement* kategorisiert nach den Bereichen Beziehung, Setting und Kompetenzen bzw. Voraussetzungen. Hinsichtlich der Beziehung gilt es, Anknüpfungspunkte an jugendliche Lebenswelten zu finden und diese für den Aufbau einer zwi-

schenmenschlichen Verbindung zu nutzen. Es obliegt den Fachkräften, Einsatz und Engagement zu zeigen und weiters sich durch Kompetenzen wie Authentizität und Empathie auszuzeichnen. Einmal mehr wird Vertrauen als Voraussetzung genannt und ergänzend eine Begleitung auf mehreren Ebenen beschrieben. Das Setting kreiert eine angenehme Atmosphäre, welche die Jugendlichen in den Fokus rückt und mittels Kommunikationstechniken, aktivem Zuhören und vorhandenem Wissen die Heranwachsenden zu erreichen versucht.

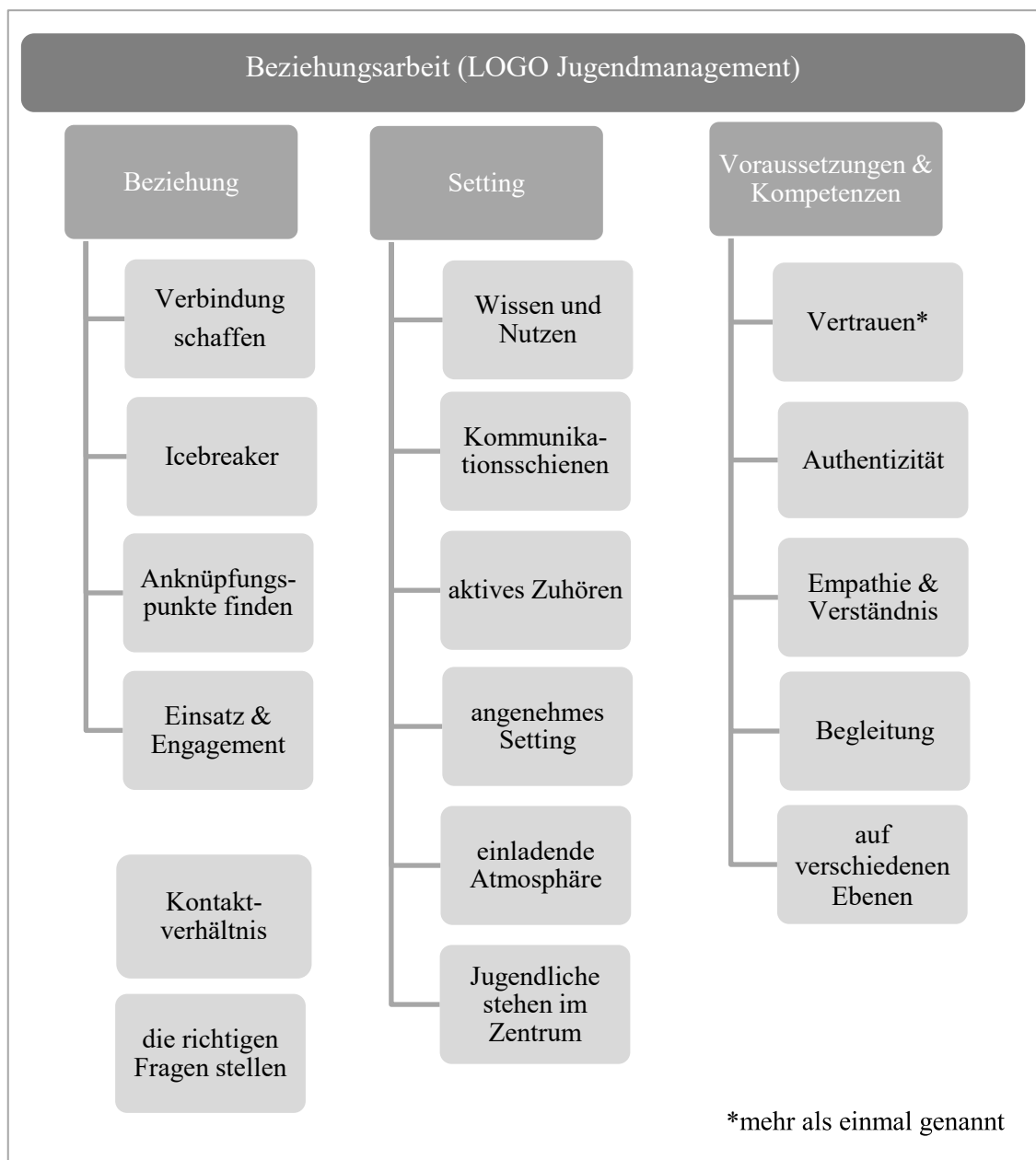


Abbildung 15: Struktur-lege-Technik zum Thema Beziehungsarbeit mit LOGO Jugendmanagement

15.3 Darstellung der Ergebnisse nach dem Codesystem

Die separate Darstellung der Ergebnisse aus den beiden Gruppendiskussionen bringt Herangehensweisen im langfristigen und kurzfristigen Beziehungsprozessen zum Vorschein. Das im Rahmen der Transkription entwickelte Kodiersystem findet auch Eingang in die Auswertung.

Die rege Diskussion erleichterte nicht nur den Diskussionsablauf, sondern ließ zudem wertvolle Beiträge für die Auswertung entstehen. Beindruckend war in jedem Fall die reflektierte Wahrnehmung des eigenen Handelns der DiskussionsteilnehmerInnen. Hierbei war klar ersichtlich, dass Gruppenprozesse für beide Arbeitsgruppen keine Seltenheit darstellen. Es herrschte eine durch Vertrautheit geprägte Atmosphäre, die immer wieder neue Anknüpfungspunkte zu thematischen Schwerpunkten zuließ. Insbesondere in der Gruppendiskussion mit LOGO konnten von der Zusammensetzung der TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen auch divergente Zugänge hinsichtlich der Beziehungsarbeit vermerkt werden. Im Allgemeinen war aber fortwährend die wertschätzende Haltung gegenüber den AdressatInnen präsent. Weitere Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt werden jetzt vorgestellt.

15.3.1 SOS-Kinderdorf Schülerwohnen

Durch das eingespielte Team an SozialpädagogInnen des SOS-Kinderdorf Schülerwohnen, kam es in der Gruppendiskussion zu spannenden Beiträgen hinsichtlich der langfristigen Beziehungsarbeit mit Jugendlichen in der sozialpädagogischen Fremdunterbringungseinrichtung.

Beziehung *RAUM* geben

(1) Abgrenzung zu privaten Beziehungen

Für die DiskussionspartnerInnen des SOS-Kinderdorf Schülerwohnen zeichnet sich eine professionelle Arbeitsbeziehung zu den Kindern und Jugendlichen dadurch aus, dass Nähe und Involvierung auf das Arbeitsfeld begrenzt sein sollten. „Privat steckt das eigene Gefühl 100 Prozent dahinter und das, denke ich, ist auch der Unterschied zur Arbeitsbeziehung, weil es sollte schon trotzdem eine professionelle Beziehung bleiben, also in einzelnen Dingen, weil man ist nicht verantwortlich bis nach der Betreuung hinaus“ (U4, 120). Auch für die psychische Gesundheit ist es für SozialpädagogInnen förderlich,

Grenzen zwischen Arbeit und Privatem zu ziehen. „Es ist trotzdem mein Job, da zu sein, und nicht mein Leben“ (U3, 121). Innerhalb der Einrichtung stehen die Sicherheit und das Wohl der Heranwachsenden im Vordergrund. Gleichsam sollen die Kinder und Jugendlichen begreifen, dass jede/r einzelne SozialpädagogIn auch ihren/seinen privaten Alltag verfolgt.

(2) Handlungsprinzipien

Die Handlungsprinzipien werden in der Einrichtung des SOS-Kinderdorf Schülerwohnens bereits in der Strukturlegetechnik angesprochen und spielen auch während der Diskussion eine große Rolle. Besonders der individuelle Kontakt zu den Heranwachsenden wird als Handlungsprinzip der SozialpädagogInnen angestrebt. Vertrauen zu können, Wertschätzung zu erfahren und auf ein offenes Ohr zu stoßen wird durch die Alltagsgestaltung suggeriert. „Über Gefühle reden, verbalisieren und auch zeigen, Vertrauen aufbauen, auch wie man das schaffen kann, dass die Kinder Vertrauen zu uns kriegen, auch in Kombination mit so einer akzeptierenden Haltung“ (U2, 116). „Und eine grundsätzliche wertschätzende Haltung, egal was dahintersteht oder was schon erlebt ist oder was gemacht wird, dem Kind gegenüber und auch der Familie und das ist ganz wichtig“ (U4, 117). Zudem wird sowohl Spaß und Humor in den Alltag zu integrieren, als auch Grenzen zu setzen sowie Struktur zu bieten.

Monatliche Gruppengespräche mit den Kindern und Jugendlichen sichern die Qualität und die Vertrauensbasis zueinander. Durch diesen partizipativen Zugang können Wünsche, Ideen oder Problemlagen geäußert werden. Gemeinsam wird nach Lösungen gesucht. „Partizipation ist schon wichtig für uns, dass sie nicht das Gefühl haben, dass wir alles bestimmen und entscheiden für sie“ (U1, 153). Beziehungsarbeit bedeutet auch Mitspracherecht einzuräumen und eine selbstbestimmte Lebensführung anzustreben. Diesbezüglich werden in der Einrichtung individuelle, an jedes Kind und Jugendlichen angepasste, Betreuungspläne konzipiert.

(3) Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

„Einfach eine intensive Möglichkeit oder intensive Beziehung mit dem jeweiligen Kind aufbauen und das dann immer wieder zu bekräftigen und zu bestärken“ (U1, 38) ist die primäre Aufgabe einer sozialpädagogischen Fachkraft. Neben dem konkreten Kontakt zu

den Jugendlichen sind der Austausch mit der Herkunftsfamilie, die Organisation von Terminen und die schulische Vernetzung ausschlaggebend. Zudem fallen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und der multiprofessionelle Austausch in den Kompetenzbereich der Fachkräfte. Diese umfassen beispielsweise die Dokumentation oder die Supervision.

(4) Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft

Empathie wird als essentieller Bestandteil in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen angesehen. „Empathie ist ganz wichtig, denk ich mal, dass man sich hineinversetzen kann, schon von Beginn an irgendwie, in welcher Situation befindet sich das Kind, was sind so die Themen, die es beschäftigt“ (U2, 48). Das Aufbringen von Verständnis und das Ansprechen von Gefühlen ermöglicht es, Handlungsmuster aufzuzeigen und die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit zu unterstützen. Ergänzend wird ein hohes Maß an Selbstreflexion gefordert. Die SozialpädagogInnen gehen davon aus, „dass man Beziehungsarbeit nur dann leisten kann, wenn man (...) sich selber und seine eigenen Grenzen kennt“ (U3, 49). Dies wirkt sich auch auf die Professionalität – als das Wissen über diverse Konzepte und Methoden, dem persönlichen Erfahrungsraum und dem Reflexionsvermögen – aus. „Also man muss sich seiner Verantwortung bewusst sein und man muss in der Lage sein, mit Struktur und mit Organisation oder mit dem Organisieren umgehen zu können“ (U1, 55). Ergänzend wurde Authentizität als Kompetenz diskutiert. Durch ein sicheres und ehrliches Auftreten kann eine Vertrauensbasis aufgebaut werden, in der sich die Kinder und Jugendlichen sicher fühlen und auch Hilfeleistungen in Anspruch nehmen können.

(5) Erwartungen der Jugendlichen

Im Laufe der Gruppendiskussion fällt das Stichwort „Elternersatz“ und fließt sogleich in die Diskussion mit ein. „Wir bieten ihnen in mehreren Bereichen halt das, was sie für eine gute Entwicklung brauchen und das sind eben diese Schlagwörter wie Stabilität, wie Regeln setzen, wie Grenzen setzen“ (U1, 68). Das Verhältnis zwischen den Heranwachsenden und SozialpädagogInnen wird nicht als freundschaftliche Beziehung initiiert. „Wir sind Begleiter auf Zeit“ (ebd., 68). Die Kinder und Jugendlichen werden begleitet, solange sie in der Einrichtung wohnen, danach wird der Lebensweg auch ohne die Einrichtung fortgesetzt. Aus Sicht der SozialpädagogInnen wünschen sich die Heranwachsenden

vor allem Präsenz und die Möglichkeit, Probleme zu kommunizieren. Die gesetzten Grenzen werden als Orientierungspunkte begriffen.

(6) Methoden & Konzepte

Die Einrichtung selbst arbeitet nach dem Konzept einer intensiven familientherapeutischen Begleitung. Für die konkrete Interaktion zu den Heranwachsenden wird aber weniger auf bestimmte Methoden verwiesen. Vielmehr fließen durch diverse Fort- und Weiterbildungen stetig neue Ideen in die Arbeit mit ein. „Es gibt halt die Stile von „voll autoritär“ bis „laissez faire“ und ich würde mich da nirgends zuteilen, sondern einfach das was genau passend ist, da muss man bei jedem Kind und bei jeder Familie gut hinschauen, was braucht es jetzt (...)“ (U4, 82). Jeder Heranwachsende soll nach seinen individuellen Bedürfnissen betrachtet werden. Zudem wird der multiprofessionelle Austausch als Resource begriffen, sich gegenseitig neue Ideen und Methoden anzueignen.

Beziehung *ZEIT* geben:

(7) Dauer der Beziehung

Die Grenze der Betreuung liegt in der Einrichtung des SOS-Kinderdorf Schülerwohnen bei 18 Jahren, die bei Bedarf sogar auf 21 Jahre verlängert werden kann. Dies variiert jedoch in Bezug auf die Rückführungsmöglichkeiten bzw. dem Übergang in die Selbstständigkeit der Jugendlichen. „Ziel ist es aber schon, dass es vorher zu einer Rückführung zum Herkunftssystem kommt oder zur Verselbstständigung“ (U1, 46).

(8) Beziehungsaufbau

Hinsichtlich der Aufnahme in die Fremdunterbringungseinrichtung sind klare Regelungen und Abläufe präsent. Die Zuteilung eines/einer BezugsbetreuerIn ist dabei wesentlich, um den Jugendlichen Sicherheit zu geben und bereits zu Beginn des Einzugs an einer gelingenden Vertrauensbasis zu arbeiten. „Und wenn es dann wirklich zu einer Aufnahme kommt, dass man dann wirklich die Aufnahme gut vorbereitet, das Kind herzlich willkommen heißt, dass die Gruppe es begrüßt. Dass das Vertrauen gelingt, dauert ein bisschen, indem man einfach sagt, eben man ist da (...)“ (U4, 30). Für das Kind wird zu Beginn das Zimmer dekoriert und ein Willkommensplakat mit der ganzen Gruppe gestal-

tet, um ihm/ihr das Gefühl von Geborgenheit zu vermitteln. Die Neuankömmlinge müssen ihrerseits aber auch lernen, sich in eine bereits bestehende Gruppe zu integrieren. Der/Die BezugsbetreuerIn versucht mit Präsenz diesem Kennenlernprozess zur Seite zu stehen.

(9) Beziehungsverhältnis & -prozess

Zwar ist die Alltagsstruktur bei jedem/r Sozialpädagogen unterschiedlich, gewisse Rituale und Konstanten sind im täglichen Miteinander aber von großer Bedeutung. „Gemeinsames Essen, gemeinsame sportliche Aktivitäten, gemeinsame Ausflüge, gemeinsame Aufgabe machen, das sind so die täglichen Wiederholungen“ (U1, 91). Geschichten vorlesen, das Begleiten von Terminen und sich die Zeit für die Heranwachsenden zu nehmen tragen einen großen Teil zum Beziehungsprozess bei. Auch Geburtstage und Feiertage werden in der sozialpädagogischen Einrichtung aufgegriffen und mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam gefeiert. „Wir versuchen schon mit der ganzen Gruppe zu feiern, manchmal ist es nicht möglich, je nachdem wie turbulent der Tag ist, aber Geburtstage werden grundsätzlich gefeiert, sie werden immer mit Torte gefeiert, wir versuchen auch zu singen (...)“ (U2, 95). Auch andere Feiertage, wie beispielsweise Osterfeste und Weihnachten werden gemeinsam verbracht.

(10) Beziehungsende

Werden die Jugendlichen rückgeführt, wird das Betreuungsende möglichst an den Heranwachsenden angepasst. Die Jugendlichen beginnen beispielsweise, vermehrt Zeit in der Familie zu verbringen. Bei einem Auszug beispielsweise, in ein betreutes Wohnen besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit dem/der BezugsbetreuerIn, die neue eigene Wohnung zu besichtigen.

Die Jugendlichen werden gemeinsam mit den BezugsbetreuerInnen in den neuen Lebensabschnitt begleitet. Sie werden besucht und es wird versucht, den Kontakt aufrecht zu erhalten. „Einige Jugendlichen kommen dann auch zu Besuch und schauen nach einer gewissen Zeit noch vorbei und freuen sich, wenn sie bekannte Gesichter sehen“ (U2, 107). Die BezugsbetreuerInnen planen zum Abschluss noch eine gemeinsame Aktivität und versuchen so, einem angenehmen Ende entgegenzutreten.

(11) Beziehungsabbruch

Die Intention ist es, den Abbruch einer Maßnahme mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu vermeiden. Gründe für eine vorzeitige Betreuungsbeendigung sind aber dennoch präsent und entstehen vorwiegend durch fehlende Kooperation und nicht vorhandene Ziele und Perspektiven. „Nicht-Greifbarkeit. Also dass einzelne Jugendliche einfach nicht da sind, wo sie sein sollten, nämlich da bei uns. Das ist oft schwierig“ (ebd., 131). Auch dahingehend, dass die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen im SOS-Kinderdorf Schülerwohnen vorwiegend freiwillig stattfindet, haben die Eltern jederzeit das Recht, das Kind oder den/die Jugendliche/n aus der Einrichtung zu nehmen.

(12) Herausforderungen

Die Notwendigkeit, überhaupt eine Fremdunterbringungsmöglichkeit in Betracht zu ziehen, stellt für die Familien eine große Hürde dar. „Herausforderung ist, wenn der völlige Widerstand da ist, weil es dann einfach schon einmal schwer ist zu starten. Da muss man halt herausfiltern und herausfinden, was braucht man und was sinnvoll ist“ (U4, 41). Dies wird schon vor Einzug genauestens abgeklärt. Die Jugendlichen können die Einrichtung besichtigen und sich ein erstes Bild vom Alltag machen. „Man muss auch sagen, dass die meisten Kinder, die bei uns untergebracht sind, freiwillig da sind und dem zustimmen und eben, dass durch Vorgespräche abgeklärt wird, in welche Richtung wie gearbeitet wird“ (U1, 41).

(13) Vertrauen

Vertrauen wird von Beginn des Einzuges an forciert, indem der/die BezugsbetreuerIn Möglichkeiten sucht, eine Beziehung und erste Annäherung zu dem Kind oder Jugendlichen zu initiieren. „Was wir sonst schon auch öfters haben, dass beim Einzug auch der Bezugsbetreuer da ist und man dann vielleicht gemeinsam Dinge besorgt für das Zimmer, damit sich das Kind immer wohl fühlt, dass man einfach am Anfang viel Präsenz zeigt (...)“ (U2, 31). Strukturen und Gewohnheiten geben den Heranwachsenden Sicherheit und stärken das Vertrauen. Vertrauen bedeutet, dass Vertrauen zur gesamten Einrichtung vorhanden sein muss und nicht lediglich an einer Person festgemacht werden kann.

(14) Nähe & Distanz

Das Verhältnis von Nähe und Distanz wird als Herausforderung im Beziehungsprozess wahrgenommen. „Das ist ein schmaler Grat und oft ist man sich nicht mehr ganz sicher auf welcher Seite man gerade ist, aber gerade wenn es um Authentizität geht, muss man schon auch Gefühle zeigen können“ (U1, 59). Die individuelle Herangehensweise der professionellen Fachkräfte ist ausschlaggebend dafür, inwieweit Nähe bzw. Distanz zugelassen wird. Veranschaulicht wurde dies anhand eines Beispiels, in dem es darum ging, eine Umarmung von einem Kind zu bekommen. Nicht das eigene Wohlbefinden steht dabei im Vordergrund, die Initiative soll von dem Heranwachsenden ausgehen. „Alles was mit Nähe dann irgendwie zu tun hat, sollte dann schon vom Kind aus kommen und wenn es dann für denjenigen passt, dann das zu geben oder auch eben nicht“ (U2, 62).

Beziehung *QUALITÄT* geben:

(15) Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Unabdingbarer Bestandteil zur Qualitätssicherung ist die Dokumentation. Tagesdokumentationen über den Alltag sowie Vernetzungsprotokolle tragen dazu bei, Informationen an das Team weiterzugeben und stets am Stand der Dinge zu bleiben. „Ja da ist ganz wichtig, dass die Dokumentation gut funktioniert und dass auch wirklich die Informationsflüsse gut laufen und das funktioniert eben über ein Dokumentationsbuch (...)“ (U4, 149). Zudem werden wöchentlich Teambesprechungen abgehalten. Dahingehend werden aktuelle Themen aufgegriffen und gemeinsam analysiert. Ergänzend geben MitarbeiterInnengespräche den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, sich individuell mit der Leitung auszutauschen und Feedback zu bekommen. Voraussetzungen sind weiters die Bereitschaft und Motivation, Fortbildungen in Anspruch zu nehmen.

(16) Gelingende Beziehungsgestaltung

Als gelingende Beziehung wird im SOS-Kinderdorf Schülerwohnen in erster Linie die Geduld und Hingabe in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen verstanden. Die Sicherheit und Stabilität im Alltag geben den Heranwachsenden das nötige Vertrauen, um eine Beziehung aufbauen zu können. Ebenso wird der Austausch im Team als essentielle Schnittstelle bezeichnet, welcher in Kombination mit der Dokumentation zu einer gelingenden Beziehungsgestaltung beiträgt.

(17) Persönliche Motivation

Die tägliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist von einem individuellen Tagesablauf geprägt. „Es ist schön, weil es einfach so individuell ist und jeder Tag so anders ist und wir nicht schon am Anfang der Woche wissen, wie es am Ende der Woche ausgeht“ (U3, 162). Die persönliche Motivation liegt vor allem darin, die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen und in weiterer Folge erfolgreiche Ergebnisse im Lebenslauf der Heranwachsenden zu erkennen. Durch das Bemühen der SozialpädagogInnen, soll es den Kindern und Jugendlichen möglich sein, ihre eigenen Stärken zu erkennen und positiv in die eigene Zukunft blicken zu können.

15.3.2 LOGO Jugendmanagement

Die Gruppendiskussion des LOGO Jugendmanagement wurde durch vier SozialpädagogInnen bereichert, die allesamt in unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Einrichtung tätig sind.

Beziehung *RAUM* geben

(1) Abgrenzung zu privaten Beziehungen

Die Reflexionsfähigkeit trägt in der Arbeit mit Jugendlichen dazu bei, sich bewusst zu werden, inwiefern sich eine professionelle Beziehung von einer privaten Beziehung unterscheidet. „Also es ist gut, wenn man von sich selber immer abstrahiert in der jeweiligen Situation, du beobachtest dich selber in der Situation, in der du agierst und tust und privat wäre es aber furchtbar, wenn es so wäre“ (U6, 131). Der Unterschied wird vor allem darin deutlich, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen im Zentrum einer professionellen Beziehung stehen. Die eigenen werden dabei fast gänzlich in den Hintergrund geschoben, was sich wiederum in einer privaten Beziehung in Gegenseitigkeit widerspiegelt.

(2) Handlungsprinzipien

Empowerment wird als bedeutsames Handlungsprinzip in die Arbeit mit den Jugendlichen integriert. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, an ihren eigenen Stärken zu arbeiten und diese zu optimieren. Es werden zwar Möglichkeiten für Jugendliche aufgezeigt und geboten, aktiv werden müssen die Kinder und Jugendlichen jedoch grundlegend selbst. „Wir geben Möglichkeiten weiter und haben verschiedene Informationen, aber die

Entscheidung ist immer bei dem Menschen, der zu uns kommt (...)“ (U7, 70). Ferner spielt der niederschwellige Zugang in allen Bereichen des LOGO Jugendmanagements eine zentrale Rolle.

(3) Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Je nach Arbeitsbereich wurden unterschiedliche Aufgaben im Beziehungsprozess beschrieben. Der internationale Bereich ist etwa vor allem geprägt vom organisatorischen Setting. „(...) Der Hauptjob ist eigentlich, ich muss technisch eine gute Arbeit liefern, weil hier die schlimmsten Unglücke sonst passieren könnten“ (U6, 25).

Im Jugendzentrum wurden ebenfalls die organisatorischen Tätigkeiten als wichtiger Bestandteil in der Arbeit von SozialpädagogInnen notiert. Es werden Freizeitmöglichkeiten angeboten und Themen bearbeitet, die für die Heranwachsenden als relevant angesehen werden. Die Jugendlichen können sich in der Einrichtung ausprobieren, ihre Freizeit gestalten und werden von den SozialpädagogInnen dabei begleitet.

Der Projektbereich versucht, hinzufügend zu den technischen Anforderungen, jugendspezifische Themen aufzugreifen und zu vermitteln. Es gilt „(...) Möglichkeiten für junge Leute zu schaffen, damit sie quasi teilnehmen an Projekten, aber natürlich auch den Jugendlichen den Nutzen zu vermitteln, den sie haben, wenn sie teilnehmen“ (U5, 28).

Im Bereich der Informationsberatung werden Themen aufgegriffen und diese im Einzelfall, mit Schulklassen oder via Social Media, erörtert. Aufgabe dabei ist es, die Jugendlichen zu unterstützen. „Also die konkrete Arbeit mit den Jugendlichen ist, oder meine Aufgabe ist, Jugendliche in der Steiermark zu informieren, über ihre Möglichkeiten oder über jugendrelevante Themen“ (U7, 29). Empathie und Kommunikation wurden über alle Arbeitsbereiche hinweg als essentielle Voraussetzungen vermerkt. Ergänzend werden klare Grenzen als Orientierungspunkte für Jugendliche gesetzt.

(4) Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft

Konsens herrschte in der Diskussion darüber, dass das Ansetzen an der Lebenswelt der jungen Erwachsenen als zentrale Kompetenz in der Arbeit mit Jugendlichen begriffen werden kann. „Ich glaub da muss es immer Anknüpfungspunkte geben zu den Jugendlichen und deren Lebenswelten. Wenn jemand einfach ganz andere Hobbies hat, die Ju-

gendliche nicht haben, dann ist es einfach schwierig, dass man mit Jugendlichen in Kontakt kommt“ (U8, 45). Es gilt sich auf der einen Seite in die Jugendlichen hineinzuversetzen und auf der anderen Seite als Erwachsener passgenaue Informationen zu vermitteln. Hinzufügend wurden noch das Interesse an der Arbeit mit den Jugendlichen und die Ernsthaftigkeit der Wahrnehmung jugendlicher Lebenslagen genannt.

(5) Erwartungen der Jugendlichen

Die Erwartungen der Jugendlichen stützen sich darauf, Beratung in verschiedenen Lebensbereichen und -lagen zu bekommen. Ein Großteil der aufkommenden Themen widmet sich dem weiteren Berufsleben. Wiederkehrende Fragen setzen sich auseinander mit der Lehrstellensuche oder den Möglichkeiten hinsichtlich Ferialjobs. Aber auch die Angebote rund um Auslandsmöglichkeiten sowie die Teilnahme an kreativen Workshops werden von den Heranwachsenden gerne genutzt. „Grundsätzlich Freizeitbereich ist eine große Geschichte, also wo können sie dieses und jenes machen. Oder sie wollen dies und das ausprobieren und kommen mit solchen Ideen“ (ebd., 75).

(6) Methoden & Konzepte

Konzepte finden in der Einrichtung und den einzelnen Bereichen zwar Anwendung, werden aber gleichsam unbewusst integriert. „Ich persönlich glaube, dass die pädagogischen Konzepte eine größere Rolle spielen, als man überhaupt glaubt. In der Praxis denkt man nur nicht daran, dass es ein pädagogisches Konzept ist“ (U5, 54). Zwar werden Methoden in die Arbeit mit den Jugendlichen miteinbezogen, näher ausgeführt wurden diese in der Gruppendiskussion jedoch nicht. Vielmehr orientiert sich die Einrichtung an bestehende Qualitätskriterien, welche die Positionierung und den Unterstützungsbereich festlegen.

Beziehung *ZEIT* geben:

(7) Dauer der Beziehung

Die Dauer der Beziehung reicht aufgrund der unterschiedlichen Arbeitssettings der Fachkräfte von kurzen Beratungseinheiten, bis hin zu mittelfristigen Kontakten in der Jugendarbeit. Die Informationsarbeit definiert sich durch punktuelle Kontaktverhältnisse mit den Jugendlichen. „Wir schaffen ja auch nicht die Atmosphäre, bei uns zu verweilen, sondern

man kommt zu uns, wenn man konkret etwas braucht“ (U7, 18). Diesbezüglich kann weniger eine Beziehung auf Dauer vermerkt werden, als eine mehrmalige Begleitung nach unterschiedlichen Themenstellungen. Jedoch wurde vermerkt, dass mittels bestimmter Ankerpunkte im Jahresprogramm versucht wird, den Kontakt aufrecht zu erhalten. Diese äußern sich in Freizeitveranstaltungen wie etwa Kleidertauschparties.

(8) Beziehungsaufbau

Jeder Beziehungsaufbau muss zunächst durch den Erstkontakt erfolgen. Die Heranwachsenden suchen die Einrichtung auf, um sich Informationen zu beschaffen oder um ihre Neugier zu stillen. Die Kontaktaufnahme kann aber auch erstmal nur telefonisch oder via E-Mail erfolgen. Ergänzend wird versucht durch Präsentationen an Schulen oder auf Bildungsmessen in den Lebenswelten der Jugendlichen präsent zu sein und einen kleinen Einblick in die Arbeitsweise der Einrichtung zu vermitteln. „(...) Wir gehen beispielsweise in Schulen und präsentieren unser Angebot und erreichen dann ein paar Jugendliche, die genau die Informationen brauchen, die wir bereitstellen (...)“ (ebd., 11). Für den Erstkontakt gilt, sich Zeit für die Jugendlichen zu nehmen, sie willkommen zu heißen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass ihnen jemand zuhört.

Im Rahmen der Struktur-Lege-Technik wurde auf Ice-breaker im Beziehungsprozess verwiesen. Diese begründen jedoch weniger ein konkretes methodisches Vorgehen zu Beginn, „sondern Beziehungsarbeit an und für sich ist [ein] Ice-breaker, um Zugang zu Jugendlichen zu schaffen“ (U5, 87). Als Ice-breaker kann dabei bereits das Anbieten eines Kaffees, oder das gemeinsame Spielen wie Billard oder Dart angesehen werden.

Das Kennenlernen innerhalb der einzelnen Arbeitsbereiche beruht bei Projekten zunächst auf der Vorarbeit mit den MultiplikatorInnen, die den Erstkontakt zu den Heranwachsenden initiieren. Das Jugendzentrum versucht hingegen mittels Flyer und Mundpropaganda auf sich aufmerksam zu machen. Die Heranwachsenden kommen in das Jugendzentrum und bekommen erstmal eine Führung durch das Gebäude. „Wenn sie quasi ganz bewusst das erste Mal hineinkommen, dann ist es erstmal das Vorstellen vom Jugendzentrum, was darf man, was darf man nicht, was gibt es alles, was sind die Umgangsformen und Regeln“ (U5, 9). Im internationalen Bereich startet die Kontaktaufnahme wiederum zumeist über das Internet, bis es dann zu einem persönlichen Treffen kommt.

(9) Beziehungsverhältnis & -prozess

Respekt und Höflichkeit stehen zunächst im Vordergrund der Beziehungsarbeit mit den Heranwachsenden und sollen das Gefühl vermitteln, Probleme gemeinsam in Angriff nehmen zu können. Die Beratungsstelle versucht dahingehend Fragen zu beantworten und konkrete Anliegen zu klären. Die Jugendlichen erhalten anleitende Unterstützung, „aber in Wirklichkeit müssen sie das schon selber machen und bekommen das Handwerkzeug von uns. Das ist so eine Diskrepanz von Anspruch: was erwartet man sich da, was ist möglich und was erwartet sich die Gegenseite, was vielleicht für ein Verhalten da sein sollte, damit es auch gut funktioniert“ (U6, 69).

Im Jugendzentrum werden hinzufügend auch Veranstaltungen und Projekte als bereichernde Faktoren für den Beziehungsprozess angesehen. „Was wir schon auch machen ist abseits vom offenen Betrieb, dass wir einfach Aktivitäten setzen in der Gemeinde, wodurch dann immer wieder neue Jugendliche kommen oder darauf aufmerksam werden“ (U8, 79). Jugendliche kommen bis teilweise zu zehn Jahre lang immer wieder in die Einrichtung, um dort ihre Freizeit zu verbringen.

Im Projektbereich hingegen geht es weniger darum ein regelmäßiges Beziehungsverhältnis zu forcieren, da die Beziehung in Anhängigkeit zur Dauer des Projektthemas steht. Der Kontakt ist also von Projekt zu Projekt unterschiedlich vorhanden.

Für den internationalen Bereich gilt Ähnliches. „Man ist irgendwie so [in] mittelfristig längerem Kontakt. Sowohl bei denen, die hineinkommen, das dauert ca. ein Jahr ohne Vorbereitung und Nachbereitung und da fängt man dann schon an Kontakt aufzunehmen, es wird dann schon eine Art Beziehungsarbeit geleistet, auch weil es viel um Bedürfnisse geht“ (U6, 15). Grundsätzlich endet der regelmäßige Kontakt nach einem Jahr, nachdem die Jugendlichen alles organisiert haben und ihren eigenen Lebensweg bestreiten können.

(10) Beziehungsende

Das Beziehungsende vermerkt erneut Divergenzen der einzelnen Arbeitsbereiche. Während sich im Jugendzentrum der Abschied eher offen, durch immer weniger Besuche, einstellt, wird im Projektbereich eine gemeinsame Reflexion über den Erfolg einer Maßnahme unternommen. „Für mich persönlich ist es sehr wichtig, noch einmal ein bisschen wertschätzend zu agieren, sprich mich noch einmal zu bedanken bei den ProjektpartnerInnen, die teilgenommen haben“ (U5, 114). Im internationalen Bereich kann der Kontakt

auch über die Unterstützung und Beratung im Vorbereitungsprozess auf eine Reise hinausreichen. Die Jugendlichen beenden zwar zunächst mit Reiseantritt das Kontaktverhältnis, kommen aber auch gerne wieder zurück, um über Erfahrungen zu berichten oder andere offene Fragen zu klären.

(11) Beziehungsabbruch

Auf den Beziehungsabbruch wurde in der Diskussion nicht näher eingegangen. Dadurch konnten keine Ergebnisse herausgefiltert werden.

(12) Herausforderungen

Herausforderungen entstehen primär durch die persönliche Involviertheit in den Prozess. Daher ist es sowohl von Bedeutung, das eigene Handeln zu reflektieren, als zudem sicherzustellen, dass auch die Heranwachsenden gewisse Grenzen nicht überschreiten. „Grenzen helfen mir auch (...) mich persönlich abzugrenzen“ (U7, 92). Die erstellten Regeln helfen, mit berufsbedingten Herausforderungen zurecht zu kommen und legen Strukturen fest, die für alle Einrichtungsbereiche essentiell sind. Als Beispiel wurde die Veranstaltung „Kleiderkreisel“ genannt. „Und da hilft mir schon die Regel, dass wir um vier [Uhr] starten und es gibt keine Reservierungen, so hat jeder eine faire Chance und wir bleiben dabei“ (ebd., 94).

(13) Vertrauen

Vertrauen kommt für LOGO zum einem durch zwischenmenschliche Prozesse zum Ausdruck, zum anderen stützen geregelte Öffnungszeiten und der kontinuierliche Telefon- und Mailverkehr das Vertrauen gegenüber der Einrichtung. „Was ich beobachten kann, was diesen Bereich betrifft, dass ein sehr intensiver Kontakt ein Anker ist, da kennt sich wer aus, da habe ich schon einmal einen Kontakt vorher gehabt, den kenn ich vielleicht schon durch Telefongespräche“ (U5, 16). Vertrauen bedeutet aus professioneller Sicht zudem, den Jugendlichen Anregungen zu liefern, sich aber selbst zurückzunehmen, um eine möglichst objektive Informationsbereitstellung zu sichern. Hierbei gilt Vertrauen in die Jugendlichen und ihre Lebenswege zu setzen.

(14) Nähe & Distanz

Bereits hinsichtlich der Herausforderungen im pädagogischen Beziehungsprozess wurde vermerkt, dass Nähe und Distanz einem Reflexionsprozess bedürfen. „(...) Die Schwierigkeit ist sicher die, dass man als Mensch mit Menschen und in Beziehung [steht] und man hat aber verschiedene Rollen teilweise, quasi diese Beruflichen und privaten Rollen, das ist schon eine Herausforderung (U7, 102)“

Beziehung *QUALITÄT* geben:

(15) Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Zur Qualitätssicherung finden regelmäßige Teambesprechungen, jährliche Klausuren und Jahresplanungen statt. Diese tragen dazu bei, sich über die aktuelle Lage auszutauschen und mögliche Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge zu liefern. Zudem werden Klausuren vom Bundesnetzwerk österreichischer Jugendinfos abgehalten. Diese finden zum einen auf der Geschäftsebene statt, zum anderen auch auf der Teamleitungsebene. Arbeitsgruppen und andere Weiterbildungsmaßnahmen werden gerne in Anspruch genommen.

Um die Perspektive der Heranwachsenden in den Qualitätssicherungsprozess zu integrieren werden, quantitative Erhebungen in den Beratungen und in den Workshops durchgeführt. Fragebögen dienen dabei als Methode, um sich schriftlich ein Feedback einzuholen. Qualität kann zudem anhand der TeilnehmerInnenanzahl bei Angeboten und Aktivitäten operationalisiert werden. „Und wenn du bei den Aktivitäten halt viele Jugendliche hast, ist das für mich einfach ein Zeichen, dass die Beziehungsarbeit funktioniert, denn sonst würden sie nicht kommen (...). Das ist für mich einfach so ein Zeichen, dass es nicht so verkehrt sein kann“ (U8, 121).

(16) Gelingende Beziehungsgestaltung

Vorwiegend der Spaß und die Abwechslung tragen dazu bei, eine gelingende Beziehungsgestaltung zu ermöglichen. Durch ein positives Feedback und eine authentische Atmosphäre können Beratungsgespräche oder Nachmittage im Jugendzentrum angenehm gestaltet werden.

(17) *Persönliche Motivation*

„Einfach der Spaß und die Abwechslung und dass von den Jugendlichen sehr viel zurückkommt. Klingt jetzt vielleicht ein bisschen klischeehaft, aber wenn es mir nicht Spaß machen würde, würde ich den Job nicht machen“ (U8, 136). Neben der Freude an der Arbeit soll der/die Heranwachsende einen Nutzen aus den gewonnen Informationen und der gemeinsam verbrachten Zeit ziehen können. Zudem lässt auch positives Feedback die Arbeitsmotivation wachsen. Kurz gesagt: „Es tut gut, wenn es gelungen ist“ (U1, 138).

16. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Zusammenfassung dient dazu, die dargestellten Ergebnisse und die eingangs erwähnten Forschungsfragen in Konnex zueinander zu setzen. Das kodierte Datenmaterial filtert nun das Wichtigste aus den gewonnenen Erkenntnissen und gibt Auskunft über Gemeinsamkeiten und Divergenzen in zeitlich unterschiedlichen Arbeitssettings. Die Unterteilung der Forschungsfragen erfolgt dabei erneut hinsichtlich der Dimensionen *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT*.

RAUM: Wie gestaltet sich professionelle Beziehungsarbeit mit Jugendlichen in unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsbereichen?

Die Beziehungsarbeit im SOS-Kinderdorf Schülerwohnen zeichnet sich vor allem durch die kontinuierliche Hingabe aus, sich den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu widmen. Neben Vertrauen, Akzeptanz und Authentizität wird daran gearbeitet, die Heranwachsenden in Richtung Selbstständigkeit zu begleiten. Das LOGO Jugendmanagement verweist vor allem auf Empowerment, die Hilfe zur Selbsthilfe, als primäres Handlungsprinzip professioneller pädagogischer Beziehungsarbeit. Durch den niederschweligen Zugang haben die Jugendlichen die Möglichkeit, jederzeit (im Rahmen der Öffnungszeiten) eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Den Jugendlichen werden Informations- und Beratungsdienste zwar zur Verfügung gestellt, die konkrete Implementierung in die eigene Lebenswelt obliegt aber der Aufgabe der AdressatInnen selbst.

Die Aufgaben des SOS-Kinderdorf Schülerwohnens beinhalten umfassende Unterstützungsleistungen in der Erziehung, der Begleitung und in der Umsetzung von vor- bzw. nachbereitenden Maßnahmen. Hierbei werden zwar die Kinder und Jugendlichen als primäre Zielgruppe wahrgenommen, dennoch umfasst das Konzept zudem die Kooperation mit den elterlichen Bezugssystemen. LOGO hingegen setzt bewusst thematische Schwerpunkte für Jugendliche. Diese beinhalten vor allem Informations- und Kommunikationsdienste zu Arbeit, Bildung, Internationalem, Freizeit und Gesundheit. Kurz zusammengefasst: Die Aufgabenbereiche der beiden Institutionen offenbaren eine Divergenz zwischen *wegbereitenden Angeboten* und *wegbegleitenden Maßnahmen*.

Hinsichtlich der Kompetenzen kann trotz divergenter Beziehungsverläufe auf zahlreiche Gemeinsamkeiten verwiesen werden. Empathie, Respekt und Authentizität wur-

den beiderseits als wertvolle Voraussetzungen erachtet. Ausgehend von einer wertschätzenden Grundhaltung wurde vermerkt, dass Stabilität und Struktur zu bieten, auch behaltbare Grenzen, zu setzen. Diese umfassen nicht nur institutionelle Rahmenbedingungen, sondern auch das persönliche Nähe und Distanz Verhältnis zu den AdressatInnen.

ZEIT: Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede lassen sich in Abhängigkeit zur Dauer des Beziehungsverhältnisses herausarbeiten?

Das Beziehungsverhältnis zu den Jugendlichen in der Beratungseinrichtung des LOGO Jugendmanagements beschreibt eher punktuelle zwischenmenschliche Überschneidungen, diese können aber über einen längeren Zeitraum andauern. Weitere Arbeitsbereiche der Institution verweisen zudem auf eine Abhängigkeit zwischen Projektthema bzw. persönlichem Interesse und der Kontaktdauer. Eine Regelmäßigkeit des Kontaktes wird versucht durch wiederkehrende Veranstaltungen zu implementieren. Unterdessen agiert das SOS-Kinderdorf Schülerwohnen im regulären Alltag der Kinder und Jugendlichen und das auch über Jahre hinweg. Sozialpädagogische Arbeit in einer Fremdunterbringungsmöglichkeit bedeutet demnach selbst Teil der Lebenswelt der Heranwachsenden zu sein.

Der Beziehungsprozess in den vorgestellten Institutionen offenbart sich bereits zu Beziehungsbeginn durch unterschiedliche Herangehensweisen. Der Erstkontakt bei LOGO Jugendmanagement findet durch verschiedenste Impulse statt. Meist kommen Kinder und Jugendliche in die Einrichtung um sich zu informieren und ihr themenspezifisches Interesse zu bekunden. Es wird versucht, mittels Flyer, Webauftritt, Schulbesuchen oder Informationsmessen auf die Einrichtung, aufmerksam zu machen. Die Kontaktaufnahme muss ergänzend nicht gleich persönlich erfolgen, sondern Anliegen können zunächst auch via E-Mail oder Telefon abgeklärt werden. Unabhängig von dem konkreten Arbeitsbereich der Einrichtung gilt: Der/Die Jugendliche muss für die Kontaktaufnahme selbst aktiv werden! Für den weiteren Verlauf des Beratungsangebotes wird weniger ein schrittweiser Handlungsprozess vermerkt, als eine individuelle Herangehensweise an die Probleme und Anliegen der Heranwachsenden. Die Erwartungen und Fragen der Jugendlichen werden aufgegriffen und mit der zur Verfügung stehenden Angebotspalette abgeglichen. Selbst wenn ein Beziehungsende in Sicht und die erhaltene Hilfeleistung reflektiert wurde, bleibt die Möglichkeit zu einer erneuten Kontaktaufnahme bestehen.

Für die Anbahnung einer Beziehung im SOS-Kinderdorfes Schülerwohnen gilt es zunächst, den biografischen Hintergrund des/der Heranwachsenden zu bedenken und einfühlsam mit der Herausforderung einer neuartigen sozialen und räumlichen Umgebung umzugehen. Die Anregung zu einer Fremdunterbringungsmaßnahme erfolgt im Unterschied zur Beratung durch die Kinder- und Jugendhilfe und ist dahingehend nicht notwendigerweise mit einer freiwilligen Zustimmung der Eltern verbunden. Die persönliche Kontaktaufnahme mit den Heranwachsenden ist geprägt durch einen Kennenlernprozess der bereits bestehenden Gleichaltigengruppe, durch die Zuteilung eines/einer BezugsbetreuerIn und durch die Besichtigung der Räumlichkeiten. Der Beziehungsaufbau verweist einerseits auf die Relevanz einer präsenten Bezugsperson, andererseits auf genügend Freiraum für die Eigeninitiative des/der Heranwachsenden. Die Alltagsgestaltung folgt dem Prinzip der Partizipation und forciert ritualisierte Abläufe sowie gemeinsame Aktivitäten und Feierlichkeiten. Festgelegte Regeln bieten den Jugendlichen Orientierungspunkte und bestimmen Grenzen des Beziehungsprozesses. Das Ende der Maßnahme muss nicht notwendigerweise das abrupte Ende des Kontaktverhältnisses bedeuten. In Abhängigkeit zum Beendigungsgrund, der zumeist entweder die Rückführung in das Herkunftssystem bedeutet oder die Selbsterhaltungsfähigkeit beinhaltet, kann der Übergang begleitet und Besuche unternommen werden.

Vertrauen wurde durchgehend von allen DiskussionspartnerInnen als Basiskonstante und essentieller Wirkfaktor für gelingende Beziehungsarbeit dokumentiert. Das mehrdimensionale Konstrukt umfasst aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte das Vertrauen in die Potenziale des Heranwachsenden, während aus Sicht der Jugendlichen erst Vertrauen gegenüber der jeweiligen Institution und den darin agierenden Personen aufgebaut werden muss.

QUALITÄT: Welche Maßnahmen dienen zur Qualitätssicherung in der professionellen pädagogischen Beziehungsarbeit?

Sowohl das SOS-Kinderdorf Schülerwohnen, als auch LOGO Jugendmanagement verweisen auf konkrete Maßnahmen zur Wahrung und Gewährleistung zielgruppenspezifischer Interessen. Durch die Schichtarbeit der SozialpädagogInnen des SOS-Kinderdorfes ist die Dokumentation ein unabdingbarer Bestandteil, um langfristige Entwicklungsprozesse nachvollziehbar zu veranschaulichen. Der Austausch mit den Jugendlichen wird

durch regelmäßige Gruppen- und Reflexionsgespräche gewährleistet. LOGO Jugendmanagement nutzt insbesondere die Phase der Beziehungsbeendigung, um Feedback über das Angebot einzuholen. Diese Evaluation erfolgt schriftlich mittels Fragebögen.

Beide DiskussionspartnerInnen verweisen auf regelmäßige Teambesprechungen, Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung und auf jährliche Klausuren. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen dann in die Ausgestaltung des Angebotes bzw. des Alltags mit ein.

Neben den genannten Maßnahmen soll auf den Zusammenhang zwischen Motivation und gelingender Beziehungsarbeit verwiesen werden. Das abwechslungsreiche Arbeitsfeld, der gemeinsam verbrachte und gestaltete Alltag sowie die Entwicklungsfortschritte wurden von den SozialpädagogInnen des SOS-Kinderdorfs Schülerwohnen als Ansporn für das eigene Handeln vermerkt. Während hingegen das Eintauchen in jugendliche Lebenswelten und die Rückmeldungen der AdressatInnen sich positiv auf die pädagogischen Fachkräfte des LOGO Jugendmanagements auswirken.

17. Fazit & weiterer Ausblick

Das abschließende Fazit fasst sowohl theoretische Annahmen, als auch empirische Erkenntnisse aus der vorliegenden Forschungsarbeit zusammen. Intention war zunächst, Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der professionellen pädagogischen Beziehung aufzuzeigen und sich von informellen Unterstützungsleistungen abzugrenzen. Im weiteren Verlauf wurden die zwei Arbeitsbereiche der Beratung und der Fremdunterbringung in einer sozialpädagogischen Einrichtung herangezogen um Beziehungsverläufe mit unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen einander gegenüber zu stellen. Die vorgestellten Praxisbereiche wurden ergänzend für die Implementierung in der Empirie genutzt. Die Erkenntnisse aus den durchgeführten Gruppendiskussionen in Verbindung mit den theoretischen Annahmen verweisen erneut auf Divergenzen in dem Sinne, dass Beratung mittels Kommunikations- und Informationsdiensten versucht passgenaue, themenspezifische Unterstützungsarbeit innerhalb einer Einrichtung zu leisten. Langfristige Einrichtungen sehen ihren Aufgabenbereich hingegen in der partizipativen Begleitung und der Förderung der Autonomiebestrebungen der Heranwachsenden auf ihren Lebenswegen. Der gemeinsame Alltag ist geprägt durch ein Zusammenspiel von strukturbietender Routine und vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne von Aktivitäten und Unternehmungen. Professionalität in der pädagogischen Praxis wird durch eine reflexive Herangehensweise und Qualitätssicherungsmaßnahmen gewährleistet.

Die Grenzen und Kritikpunkte dieser Forschungsarbeit ergeben sich zum einen aus der Methode, zum anderen aus der Stichprobengröße. Hinsichtlich der Methode ist anzumerken, dass eine Gruppendiskussion nur ein Abbild der konkreten Handlungspraxis darstellt. Daher werden ergänzende Verfahren, wie beispielsweise eine Beobachtung, sinnvoll. Diese würde dazu beitragen, einen direkten Einblick in die tägliche Beziehungsarbeit zu erlangen. Zudem neigen Gruppendiskussionen dazu, im gemeinsamen Miteinander, kollektive Meinungen, anstelle einer reflektierten individuellen Sichtweise, auszubilden. Im Hinblick auf die Stichprobengröße wäre für künftige Forschungsvorhaben wünschenswert, eine größere TeilnehmerInnenanzahl pro Gruppendiskussion generieren zu können. Ergänzend könnte ein empirischer Perspektivenwechsel aus Sicht der AdressatInnen den bisherigen Forschungsstand erweitern.

Pädagogische Beziehungsarbeit bedeutet zusammengefasst, die Arbeit mit Menschen, für Menschen und in Beziehungen. Der Beziehung Möglichkeitsräume zu bieten, vorhandene Zeitressourcen zu nutzen und das pädagogische Handeln zu reflektieren sind Ausdruck der beziehungsrelevanten Dimensionen *RAUM*, *ZEIT* und *QUALITÄT*.

18. Anhang

Leitfaden Gruppendiskussion

(Thema: Die professionelle, pädagogische Beziehung)

EINFÜHRUNG & VORSTELLUNG

- Danksagung für die Teilnahme
- Vorstellung der Gruppendiskussionsleiterinnen
 - o Valentina: Protokollführung
 - o Tanja: Moderatorin
- Fragen wegen Anrede: Du/Sie
- Einführung in das Thema
- Vorstellungsrunde der DiskussionsteilnehmerInnen
- Abklärung der Rahmenbedingungen
 - o *Aufnahmegerät und Kamera sind unsere Begleiter*
 - o *Wir freuen uns über jeden hilfreichen Beitrag*
 - o *Jeder kann und soll seine Meinung äußern*
 - o *Bitte einer nach dem anderen: keine Seitengespräche!*
 - o *Bitte Unbehagen äußern*
- Klärung offener Fragen
- Klärung zeitlicher Ablauf

WARM-UP

Strukturlegetechnik mit einleitendem Zitat und Fragestellung:

„Alles was wir lernen, erfahren und erleben, vollzieht sich im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Bauer 2013, S. 9).

*Was fällt Ihnen/Euch spontan zu pädagogischer Beziehungsarbeit ein?
(Wie erlebt ihr Beziehungsarbeit in der Einrichtung?)*

HAUPTTEIL

Block 1: Raumdimension

Was kennzeichnet Ihrer Meinung nach professionelle Beziehungsarbeit mit Jugendlichen?

- Unterschiede zur informellen Beziehung
- Merkmale einer professionellen pädagogischen Beziehung
- Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkraft für eine gelingende Beziehung
- Relevante Themen für Jugendliche
- Beschreibung des Handlungstypus (Form der Unterstützung durch das Angebot)

Block 2: Zeitdimension

Beziehungsaufbau:

Wie sieht in der Regel der Erstkontakt zu den Jugendlichen aus?

- Zugang zu den Jugendlichen
- Voraussetzungen für einen Beziehungsaufbau
- Methoden im Rahmen des Kennenlernprozesses

Beziehungsprozess:

Wie kann das Verhältnis zu den AdressatInnen beschrieben werden?

- Rolle der pädagogischen Fachkraft im Beziehungsprozess
- Häufigkeit der Inanspruchnahme des Angebotes
- Kontaktdauer
- Relevanz von Vertrauen
- Herausforderungen im Beziehungsprozess
- Abgrenzung von Nähe und Distanz
- Asymmetrisches Beziehungsverhältnis → Macht in der Beziehung
- Wiederkehrende Schwierigkeiten

Welche theoretischen Konzepte für die Praxis eingesetzt?

Beziehungsbeendigung:

Wie verläuft das Ende der pädagogischen Beziehung zu den Jugendlichen?

- Maßnahmen zur Beziehungsbeendigung
- Gründe für einen (vorzeitigen) Beziehungsabbruch

Block 3: Qualitätsdimension

Welche Maßnahmen dienen zur Qualitätssicherung in der professionellen Beziehungsarbeit?

- Grundsätze der pädagogischen Beziehungsgestaltung
- (persönliche) Motivation hinter gelingender Beziehungsarbeit
- weiterbildende Maßnahmen in der Einrichtung
- Relevanz von Supervision, Reflexion und Evaluation

ABSCHLUSS

- Reflexion und Zusammenfassung gewonnener Erkenntnisse
- Verabschiedung und Danksagung
- Goodies austeilern

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der Maßnahmen zur Vollen Erziehung laut Kinder- und Jugendhilfestatistik 2016 (vgl. BMFI 2016a, S. 15ff; 39f.)	129
---	-----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersichtszusammenfassung der Kompetenzdimensionen nach Hiltrud von Spiegel (v. Spiegel 2013, S. 97f.)	49
Abbildung 2: Übersicht der Handlungsprinzipien.....	68
Abbildung 3: Bedürfnispyramide nach Maslow (vgl. Maslow 1978, o.S.).....	95
Abbildung 4: Formen der personalen Beratung (adaptiert vgl. Stimmer/Weinhardt 2010, S. 22).....	107
Abbildung 5: Der Beziehungsprozess in der Beratung	116
Abbildung 6: Der Beziehungsprozess in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft	135
Abbildung 7: Soziales System Heitkamp (adaptiert vgl. Heitkamp 1989, S. 87)	142
Abbildung 8: Die Qualitätssicherung in der Beziehungsarbeit	155
Abbildung 9: Dimensionen der Beziehungsarbeit.....	168
Abbildung 10: Forschungsprozess einer Gruppendiskussion.....	172
Abbildung 11: Erläuterung der Rahmenbedingungen für die Gruppendiskussionen.....	181
Abbildung 12: Einleitung für die Gruppendiskussionen.....	184
Abbildung 13: Codesystem für die Gruppendiskussionen	188
Abbildung 14: Struktur-Lege-Technik zum Thema Beziehungsarbeit mit SOS-Kinderdorf Schülerwohnen	190
Abbildung 15: Struktur-Lege-Technik zum Thema Beziehungsarbeit mit LOGO Jugendmanagement	191

Literatur- & Quellenverzeichnis

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/ TNS Infratest Sozialfor-

schung (2015): Zusammenfassung Shell Studie. In: http://www.shell.de/ueberuns/die-shell-jugendstudie/multimediale-inhalte/_jcr_content/par/expandable-list_643445253/expandablesection.stream/1456210165334/d0f5d09f09c6142df03cc804f0fb389c2d39e167115aa86c57276d240cca4f5f/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf
[12.09.2017].

Amt für Jugend-, und Berufsberatung (2014): Stationäre Betreuung in Kinder-, Schul- und Jugendheimen. Richtlinien über Indikation, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. In: https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/soepaed/sondersch/tagessonderschulenheime/time_out_umplatzierung/Web_Time_out_2014_DEF.pdf.spooler.download.1483601674769.pdf/Web_Time_out_2014_DEF.pdf [26.09.2017].

Amt für Jugend und Familie (2014): Zehn Jahre Sozialraumorientierung. In: https://www.graz.at/cms/dokumente/10230048_7751496/04662ef8/10_Jahre_Sozialraumorientierung_web.pdf [10.11.2017].

Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Sing, Eva (2011): Partizipation und soziale Arbeit. In: Mikula, Regina/Kittl-Satran, Helga (Hrsg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Graz: Leykam Buchverlag, S. 35–50.

Antonucci, Toni (1985): Social Support: theoretical advances, recent findings and pressing issues. In: Sarason, Irwin G./Sarason, Barbara R. (Hrsg.): Social Support: Theory, Research and Applications. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, S. 21–37.

- ARGE Partizipation Österreich** (2017): Kinder- und Jugendbeteiligung. In: https://www.jugendbeteiligung.at/materialien?file=files/swissy/img/Produkte_download/Broschuere_Kinder%20und%20Jugendbeteiligung_Web.pdf [14.11.2017].
- Arlt, Ilse** (1958): Wege zu einer Fürsorgewissenschaft. Wien: Notring der Wissenschaftlichen Verbände Österreichs.
- Arlt, Ilse** (2010): Die Grundlagen der Fürsorge. Wien: Lit Verlag.
- Arnstein, Sherry R.** (1969): A ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association. Volume: 35, Issue 4, 216–224.
- Asendorpf, Jens/Banse, Rainer** (2000): Psychologie der Beziehung. Bern: Hans Huber Verlag.
- Auer, Leopold/Beneditschitz, Astrid** (2015): Konzept – Sozialpädagogisches Schülerwohnen Graz. o.A: Graz.
- Barnes, John A.** (1954): Class and Committees in a Norwegian Island Parish. In: Human Relations. Volume 7, Issue 1, 39–58.
- Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina/ Hoffmann Cornelia, Kunstmann, Anne-Christin** (2012): Grundwissen Pädagogische Beratung. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Bauer, Joachim** (2013): Das Gedächtnis des Körpers: Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München/Berlin: Piper Taschenbuch.
- Belardi, Nando/Akgün, Lale/Gregor, Brigitte/Neef, Reinhold/Pütz, Thomas/Sonnen, Fritz Rolf** (2007): Beratung – Eine sozialpädagogische Einführung. 5. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele** (2004): Vom Säugling zum Schulkind. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder Verlag.
- Bettelheim, Bruno/Wright, Benjamin** (1955): The role of residential treatment for children: Symposium, 1954: Staff development in a treatment institution. In: McLeigh, Jill/Spaulding, William (Hrsg.): American Journal of Orthopsychiatry, S. 705–719.
- Bimschas, Bärbel/Schröder, Achim** (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit – Untersuchung zum reflektieren Handeln in Profession und Ehrenamt. Budrich: Leske Verlag.
- Blandow, Jürgen** (2004): Dokumentationen in der Heimerziehung – Reflexionen über Sinn und Zweck, Voraussetzungen und Probleme. In: Henes, Heinz/Wolfgang Trede (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt am Main: Walhalla Fachverlag, S. 42–57.
- Blumer, Herbert** (1980): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 5. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80–147.
- BMFI** (2016): Beratung und Information. In: <https://www.bmfj.gv.at/service/beratung-information.html> [06.12.2017].
- BMFI** (2016a): Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinder-jugendhilfe/statistik.html> [05.12.2017].

- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael** (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf** (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. 11. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag. S. 369–384.
- Bommes, Michael/Scherr Albert** (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bowlby, John** (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Böhnisch, Lothar** (1998): Grundbegriffe einer Jugendarbeit als Lebensort. Bedürftigkeit, Pädagogischer Bezug und Milieubildung. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim: Juventa Verlag, S. 155–168.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl** (2014): Studienbuch: Pädagogik und Soziologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart.
- Böhnisch, Lothar** (2016): In die Mitte der Gesellschaft. In: Sozialpädagogische Impulse. Heft 4, S.12–15.
- Böhnisch, Lothar** (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Dahrendorf, Ralf** (2013): Vorwort von Lord Ralf Dahrendorf. In: Goffman, Erving (Hrsg.): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag, S. VII–X.

Deinet, Ulrich (2009): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–57.

Diewald, Martin/Sattler, Sebastian (2010): Soziale Unterstützungsnetzwerke. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 689–699.

Dörr, Magret/Müller, Burkhard (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Magret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–29.

Duden (2017): Beziehung. In: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Beziehung>. [05.04.2017].

Flosdorf, Peter (1993): Heimerziehung: Konzepte stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. In: Beck-Textor, Ingeborg/Textor, Martin (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co. KG, S. 271–293.

Fuchs, Ilona (2015): Pädagogische Grundsätze im SOS- Kinderdorf e.V. Beziehung, Bildung, Befähigung und Beteiligung. In: <https://www.sos-fachportal.de/archiv/thema012015/paedagogische-grundsaeetze> [14.12.2017].

Gahleitner, Silke Brigitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Giesecke, Hermann (2013): Ist der Begriff „pädagogische Beziehung“ sinnvoll? In: Strobel-Eisele, Gabriele/Roth, Gabriele (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, S. 67–78.

Giesecke Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, Erving (2013): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 12. Auflage. München: Piper Verlag.

Grasl, Claudia/ Murg-Klenner, Alexandra (2010): Rechtliche Grundlagen der gemeinsamen bzw. getrennten Fremdunterbringung von Geschwistern – Eine Expertise im Auftrag des Sozialpädagogischen Instituts im Rahmen des Projektes „Geschwisterbeziehungen und ihre Bedeutung in der Fremdunterbringung“. In: https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/baf1b6d1-5044-41e1-b0eabf6ba94847f2/GeschwisterFremdunterbringung_RechtlicheGrundlagen_v1-0_13-07-10 [29.11.2017].

Grawe, Klaus/Donati, Ruth/Bernauer, Friederike (2001): Psychotherapie im Wandel – Von der Konfession zur Profession. 3. Auflage. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Großmaß, Ruth (2002): Gestaltung von Beratungsräumen als professionelle Kompetenz. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: dgvt- Verlag, S. 187–200.

- Havighurst, Robert James** (1972): Development tasks and education. New York: McKay.
- Heim, Rosa/ Posch, Christian** (Hrsg.) (2003): Familienpädagogik – Familiäre Beziehungen mit Kindern professionell gestalten. Innsbruck: Studienverlag.
- Heimgartner, Arno** (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien: Lit-Verlag.
- Heiner, Maya** (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Heiner, Mayer** (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 611–624.
- Heitkamp, Herne** (1989): Heime und Pflegefamilien – konkurrierende Erziehungshilfen?. Frankfurt a.M: Hermann Luchterhand Verlag.
- Hennes, Heinz/Trede, Wolfgang** (Hrsg.) (2004): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt am Main: Walhalla Fachverlag.
- Herriger, Norbert** (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH Verlag.
- Herwig-Lempp, Johannes** (2003): Welche Theorie braucht Soziale Arbeit. In: <http://www.herwig-lempp.de/daten/veroeffentlichungen/0302TheorieSozArbJHL.pdf> [21.10.2017].

Heynen, Susanne (2002): „Da bin ich nicht mehr hingegangen“ – Warum Beratungen auf Grund diskrepanter subjektiver Theorien von Hilfesuchenden und Professionellen scheitern. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: dgvt- Verlag, S. 211–230.

Hinte, Wolfgang (2010): Von der Gemeinwesenarbeit zum sozialräumlichen Handeln. In: Kreft, Dieter/ Müller, Wolfgang C. (Hrsg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH, S. 77–87.

Hinte, Wolfgang (2017): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“ – Grundlage, Herausforderung für professionelles Handeln. In: Hinte, Wolfgang/Fürst, Roland (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. 2. aktualisierte Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandel AG, S. 13–32.

Hinteregger, Romana/Posch, Christian/ Zoller-Mathies, Susanne (2006): 3.0 Perspektiven. Daten. Einrichtungen. Projekte. In: https://www.sos-kinderdorf.at/get-media/12b270a3-78b6-4a02-80ec-ed25764394d1/perspektiven_3-0_digital. [08.12.2017].

Hohensinner, Kurt (2014): Schulsozialarbeit. In: <http://www.graz.at/cms/bei-trag/10226893/491823> [07.04.2017].

Hunold, Martin (2010): Wirklichkeitshorizonte. Ilse Arlt und der Capability Approach. Marburg: Tectum Verlag.

Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Auflage. Weinheim: Juventa- Verlag.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

- Ilg, Wolfgang** (2013): Jugendarbeit – Grundlagen, Prinzipien und Arbeitsformen. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim: Belz Juventa.
- Kiehn, Erich** (1988): Planung, Entscheidung und Ablauf. In: Flosdorf, Peter (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe Band 2 – Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 66–75.
- Kiehn, Erich** (1990): Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. Freiburg im Breisgau: Labertus Verlag.
- Kiehn, Erich** (1993): Sozialpädagogisch betreutes Jugendwohnen. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Klein, Michael** (2001): Der Abbruch der Beratung [The attrition of counseling]. In: Brinkmann-Göbel, R. (Hrsg.): Handbuch für Gesundheitsberater. Bern: Huber Verlag, S. 419–428.
- Krammer, Ingrid** (2014): zehn Jahre Sozialraumorientierung. In: https://www.graz.at/cms/dokumente/10230048_7751496/04662ef8/10_Jahre_Sozialraumorientierung_web.pdf [10.11.2017].
- Krappmann, Lothar** (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Kratschmar, Andreas** (2014): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtekonvention im Wortlaut & verständlich formuliert. In: http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2015/08/Broschuere-Kinderrechte_Web_DS_mit-neuer-Karte.pdf [14.11.2017].

- Krumenacker, Franz-Josef** (1998): Bruno Bettelheim. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag.
- Krumenacker, Franz-Josef** (2001): Entwicklung beginnt im Pädagogen – Über Milieutherapeutische Beziehungsgestaltung. In: St. Theresienhaus (Hrsg.): Beziehungsgestaltung in der Jugendhilfe – Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Worpswede: Amberg-Verlag, S. 13–51.
- Kugler, Christine** (2010): Bezugserzieher* in der Heimerziehung. In: Evangelische Jugendhilfe. 87. Jahrgang, Heft 1, S. 18–28.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker** (2011): Gruppendiskussion: Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamneck, Siegfried** (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lauermann, Karin** (2012): Kinder- und Jugendarbeit. Experimentierfeld für jugendliche Lebensentwürfe. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. Klagenfurt: Hermagoras Verlag, S.675–697.
- LOGO Jugendmanagement** (2017): Leistungen. In: <https://www.logo.at/unsere-leistungen> [04.09.2017].
- Luhmann, Niklas** (2014): Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Auflage. München: UVK Lucius.
- MAG ELF Kinder-Jugend-Familie** (2017): Menschen & Gesellschaft. In: <https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/service/verzug.html> [28.04.2017].

- Maiss, Maria** (2009): Soziale Arbeit im Dienste der Ermöglichung substanzieller/materieller Bedingungen von Freiheit und Wohllleben. In: Pantucek, Peter/Maiss, Maria (Hrsg.): Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–75.
- Maslow, Abraham** (1978): Motivation und Persönlichkeit. Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag Olten.
- Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp** (2016): Eine Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6, überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mehringer, Andreas** (1992): Eine kleine Heilpädagogik – Vom Umgang mit schwierigen Kindern. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag.
- Merchel, Joachim** (2004): Pädagogische Dokumentation zwischen Etikettierung und Ausweis fachlichen Handelns. In: Henes, Heinz/ Trede, Wolfgang (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt am Main: Walhalla Fachverlag, S. 15–41.
- Merchel, Joachim** (2010): Rechtlich und administrativ kompetent handeln. In: Heiner, Maya (Hrsg.): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, S. 96–102.
- Merten, Ueli/Kaegi, Urs** (2016): Zur Relevanz der Kooperation in der sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell. Heft 1, S. 10–14.
- Mollenhauer, Klaus** (1982): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 4.Auflage. München: Juventa Verlag.

Müller, Burkhard (1994): Sozialpädagogisches Können – Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Müller, Burkhard (2012): Nähe, Distanz und Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Magret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. aktualisierte Auflage Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145–162.

Nestmann, Frank/Wehner, Karin (2008): Soziale Netzwerke von Kindern und Jugendlichen. In: Nestmann, Frank/Günther, Julia/Stiehler, Steve/Wehner, Karin/Werner, Jillian (Hrsg.): Kindernetzwerke. Soziale Beziehungen und soziale Unterstützung in Familie, Pflegefamilie und Heim. Tübingen: dgvt- Verlag, S. 11–40.

Nestmann, Frank (2014): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 - Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 781–795.

Nohl, Hermann (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.

Nolte, Claudia (1997): Evaluation der Sozialpädagogischen Praxis. In: QS – Materialien in der Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. o.A. 11. Heft. S. 5.

Obds - Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017): Wiener Entwurf eines Berufsgesetzes für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaften. In: http://www.sozialarbeit.at/files/wiener_entwurf_berufsgesetz_soziale_arbeit_mai_2017.pdf [06.10.2017].

Ostermann, Reinhold (o.J.): AEJ-Studie. Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit. In: <http://www.ejb.de/fileadmin/bilder/afj-konzeption/aej-Studie-RR-Zusammenfassung.pdf> [10.04.2017].

Pantucek, Peter (1996): Skriptum Familiensozialarbeit. SozAktiv: St. Pölten.

Pantucek, Peter (2005): Soziale Arbeit in Österreich. In: http://www.pantucek.com/texte/2005woerterbuch/sa_in_oe.html [06.10.2017].

Pantucek-Eisenbacher, Peter (2015): Gefährdungsabklärung – Eine riskante Aufgabe. In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. 2. Heft, S. 31–35.

Pro Juventute (2017): Pro Juventute Jahresbericht. In: https://www.projuventute.at/de/intern:376/presseinfos_projuventute/jahresberichte_projuventute [18.12.2017].

Przyborski, Anlaja/Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 436–448.

Raithel, Jürgen (2011): Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.) (2013): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Riegler, Anna (2016): Anerkennende Beziehung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

RIS ABGB (2017): Gesamte Rechtsvorschrift für Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001622/ABGB%2c%20Fassung%20vom%2005.12.2017.pdf> [05.12.2017].

RIS B- KJHG (2013): Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20008375/B-KJHG%2c%202013%2c%20Fassung%20vom%2005.12.2017.pdf> [05.12.2017].

RIS StKJHG (2013): Gesamte Rechtsvorschrift für Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrStmk/20001012/Kinder%20und%20Jugendhilfegesetz%2c%20Fassung%20vom%2005.12.2017.pdf> [05.12.2017].

Rossmann, Peter (2015): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber Verlag.

Roth, Heinrich (1976): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH.

Rousseau, Jean-Jaques (1963): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag.

Ruff, Wilfried/Werner, Helmut (1988): Behandlungsabbrüche in der stationären Psychotherapie – Zeitschrift für Psychosomatische Medizin. Springer Verlag, S. 125–139.

Schäfter, Cornelia (2010): Die Beratungsbeziehung in der sozialen Arbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidhuber, Martina (2010): Der Prozess personaler Identitätsbildung und die Rolle von Institutionen. 1. Auflage. Salzburg: LIT Verlag.

Schneider, Wolfgang L. (2008). Grundlagen der Soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parson – Mead – Schütz. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schröder, Archim** (2013): Beziehungsarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, S. 427–431.
- Schügerl, Hermann** (2011): Konzept für sozialpädagogisches Schülerwohnen mit familientherapeutischer Begleitung. In: SOS-Kinderdorf. 1. Jahrgang, S. 6–21.
- Schweer, Martin K.W.** (2017): Lehrer- Schüler- Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schweitzer, Jochen** (1998): Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schweer, Martin K.W.** (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern: Verlag Hans Gruber.
- SOS-Kinderdorf** (o.J.): Qualität entsteht im Handeln des Einzelnen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als wesentliche Akteure der Qualitätsarbeit. In: <https://www.sos-fachportal.de/mitarbeit/sosalsarbeitgeber/qualitaetsarbeit>. [15.12.2017].
- SOS-Kinderdorf** (2015): Kernprozesse pädagogischen Handelns: Beziehung, Bildung, Befähigung, Beteiligung. In: <https://www.sos-fachportal.de/archiv/thema012015/kernprozesse-paedagogischen-handelns> [18.12.2017].
- Spektrum** (2000): SLT. In: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/slt/14385> [20.12.2017].
- Stimmer, Franz/Weinhardt, Marc** (2010): Fokussierte Beratung in der Sozialen Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag: München.

StKJHG-DVO (2014): Anlage 1 – Leistungsbeschreibungen. In: http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11953848_76703105/2c40b489/StKJHG-DVO%20Anlage%201%20idF%20LGBI%202014_xx.pdf [29.03.2017].

Straus, Florian (2010): Netzwerkkarten. Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 527–538.

Sturzenhecker, Benedikt/ v. Spiegel Hiltrud (2008): Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Ergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–321.

Thiersch, Hans (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S.175–196.

Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 - Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 699–708.

Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung- Band 1. Konzepte und Kontexte: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2015): Lebensweltorientierung (2014). In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung.- Band 1. Konzepte und Kontexte: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 327–363.

Thiersch, Hans/Frommann, Anne/Schramm, Dieter (2015): Sozialpädagogische Beratung (1977). In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung- Band 2. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 251–286.

Thiersch, Hans (2015a): Liebe – Vertrauen – Neugier (2004). In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung.- Band 2. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–64.

Thiersch, Hans (2015b): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit (2006). In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung- Band 2. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 82–99.

Thiersch, Hans (2015c): Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung (2014). In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung.- Band 2. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder: Gesammelte Aufsätze. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 303–323.

Thiersch, Hans (2016): Alltag und Lebenswelt im 21. Jahrhundert. In: Sozialpädagogische Impulse. Heft 4. S.6–11.

Verein Wiener Jugendzentren (2017): Wer wir tun. In: <http://www.jugendzentren.at/wer-wir-sind-was-wir-tun/ueber-uns/> [18.12.2017].

Viehweger, Ernst (o.A.): Die maslowsche Bedürfnispyramide. In: <http://viehweger.org/deutsch/gedanken/maslow.htm> [26.03.2017].

- Vogel, Heiner** (2014): Qualitätssicherung von Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/Sickendiek, Rusel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2 – Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: Dgvt-Verlag, S. 837–856 .
- Von Spiegel, Hiltrud** (2005): Methodischen Handeln und professionelle Handlungs-kompetenz im Spannungsfeld von Fallarbeit und Management. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 589–602.
- Von Spiegel, Hiltrud** (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB GmbH.
- Walzl- Seidl, Nicole** (2015): Berufsgesetz. In: http://www.berufsverband-sozialarbeit-spsa.at/?page_id=205 [06.10.2017].
- Watzlawick, Paul/Bavelas, Janet Beavin /Jackson, Don D.** (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.
- Weber, Max** (1984): Soziologische Grundbegriffe. 6. erneut durchges. Auflage. Thübingen: J.C.B. Mohr.
- Wehinger, Walter/Thurnher, Gerald** (2014): Jugendwohnstart – Verein sozialpädagogisch betreuter Wohnformen für Jugendliche in Tirol. In: http://www.jugendwohnstart.at/images/Downloads/JWS_Konzept_05-2014_web.pdf [26.03.2017].
- Zoller-Mathies, Susanne/Vermeer, Tina/Schlosser, Hannes** (2010): Perspektiven 4.0. SOS-Kinderdorf Österreich im Blickfeld. In: webergrapp: https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/8b86bfc5-6491-4a5a-9d0b-af1ab0ad2703/SPI_Zoller-Mathies_Vermeer_Schlosser_perspektiven4 [08.12.2017].