

# **Ressourcenorientierung als Handlungsorientierung?**

## **Ein Theorie-Praxis-Vergleich der Arbeit von SozialpädagogInnen im Handlungsfeld der Erziehungshilfen**

### **Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Selina STANDI, BA

Marlene STANGL, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

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

Graz, 2018

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erklären wir, Selina Standi und Marlene Stangl, ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Masterarbeit 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.

Graz, Juni 2018

Selina Standi, BA

Marlene Stangl, BA

---

## **Danksagung**

Unser besonderer Dank gilt unseren Eltern, Partnern und Schwestern und somit all jenen, die uns so tatkräftig beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt und uns immer wieder dazu ermutigt haben, nicht aufzugeben, sondern durchzuhalten. Vor allem möchten wir uns auch dafür bedanken, dass sie uns während dieser Zeit so tapfer ertragen und immer wieder für die nötige Ablenkung gesorgt haben. Ein großer Dank gilt natürlich auch unseren Freundinnen.

Selbstverständlich möchten wir uns auch beim Betreuer unserer Masterarbeit, Herrn Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner, für seine großartige Unterstützung, seine Anregungen und die uns belassenen Freiräume bei der Gestaltung unserer Arbeit recht herzlich bedanken.

Zudem möchten wir allen InterviewteilnehmerInnen Dank sagen, die sich die Zeit genommen haben, uns bei unserer Masterarbeit zu unterstützen und die somit einen wertvollen Beitrag hierzu geleistet haben.

Das Verfassen dieser Arbeit hätte sicher nur halb so viel Spaß gemacht, dafür umso mehr Nerven gekostet, hätten wir diese nicht zu zweit geschrieben, worüber wir beide sehr froh sind, denn wir sind dadurch während unserer Studienzeit noch enger zusammengewachsen.

## **Zusammenfassung**

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, zu ermitteln, welches Bild der Ressourcenorientierung SozialpädagogInnen im Handlungsfeld der Erziehungshilfen besitzen und mithilfe welcher Methoden dieser Ansatz nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis umgesetzt wird. Dies erscheint als sinnvoll, da die Arbeit mit Ressourcen ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Arbeitsalltags ist, dieser ressourcenorientierte Ansatz jedoch aufgrund seiner Vielschichtigkeit nicht immer in den Berufsalltag integrierbar ist und es an einer Auflistung dafür passender Methoden fehlt, um die Akzeptanz einer ressourcenorientierten Arbeitsweise in der Sozialpädagogik zu steigern. Weiters sind Einblicke in den Berufsalltag der SozialpädagogInnen sowie in typische Problemsituationen und Spannungsfelder, mit denen die Fachkräfte bei ihrer Arbeit konfrontiert sind, zu erwarten.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews in Graz und Umgebung durchgeführt und deren Resultate mit der vorangestellten Theorie verknüpft. Dabei konnte unter anderem festgestellt werden, dass es Schwierigkeiten bezüglich der Benennung der ressourcenorientierten Instrumentarien gibt. Durchwegs alle Befragten sind sich der Bedeutung einer ressourcenorientierten Arbeitsweise bewusst, aber ihre zeitlichen und finanziellen Mittel lassen eine Umsetzung im gewünschten Ausmaß häufig nicht zu. Zudem wird durch das Ressourcentagebuch, das von Jugendlichen in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft ausgefüllt wurde, eine Methode herangezogen, die zwar in der Theorie beschrieben wird, aber laut den befragten Fachkräften in der Praxis bisher nicht zum Einsatz kommt, obwohl sie als hilfreich bewertet wird. Damit wird für die Zukunft ein weiteres geeignetes Instrumentarium für die Arbeit mit Ressourcen aufgezeigt.

## **Abstract**

The aim of this Master thesis is to determine which point of view towards resource orientation, social pedagogues in the field of educational aids have and what the necessary methods are for putting this theoretical approach into effective practice. Working with resources is an essential part of the daily work routine; however, because of the resource-orientated approach's high diversity and variability it is not always possible to incorporate it. Additionally, a list of suitable methods for cancelling the implicitness of a resource-orientated mode of operation is not yet available. Furthermore, insights into the daily working routine of social pedagogues, as well as typical problematic situations and stress related issues, with which the experts are confronted, are discussed.

In order to answer the research questions, guided expert interviews were conducted in Graz and the surrounding area and linked with the preceding theory. The results show that there are difficulties in specifying the resource-orientated instruments. All of the survey's participants are aware of the importance of a resource-orientated way of working, but their time and financial resources often do not allow its implementation to the desired extent. In addition, a resource diary, which was filled in by adolescents who are living in a social-pedagogical community, was analyzed. Although this method is described in theory, the interviewed people have not yet put it into practice, even though it is rated as overall helpful. This shows that the resource diary will be a suitable tool for working with resources in the future.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG (STANDI UND STANGL)</b> .....	<b>1</b>
<b>2. BEGRIFFLICHKEITEN (STANDI UND STANGL)</b> .....	<b>3</b>
2. 1 RESSOURCEN (STANDI) .....	4
2. 2 MERKMALE VON RESSOURCEN (STANGL) .....	6
<b>3. RESSOURCENARTEN (STANDI UND STANGL)</b> .....	<b>8</b>
3. 1 MATERIELLE UND IMMATERIELLE RESSOURCEN (STANGL).....	9
3. 2 PERSONENRESSOURCEN UND UMWELTRESSOURCEN (STANDI UND STANGL).....	11
<b>4. RESSOURCENKONZEPTE (STANDI UND STANGL)</b> .....	<b>17</b>
4. 1 RESSOURCENORIENTIERUNG (STANDI UND STANGL) .....	18
4. 1. 1 <i>Grundzüge der Ressourcenorientierung (Stangl)</i> .....	19
4. 1. 2 <i>Ressourcenorientierung als Grundhaltung (Standi)</i> .....	22
4. 2 EMPOWERMENT (STANDI) .....	26
4. 2. 1 <i>Grundideen des Empowerment-Konzepts</i> .....	27
4. 2. 2 <i>Ziele des Empowerment-Konzepts</i> .....	29
4. 3 LEBENSWELTORIENTIERUNG (STANDI UND STANGL) .....	32
4. 3. 1 <i>Dimensionen der Lebensweltorientierung (Stangl)</i> .....	33
4. 3. 2 <i>Strukturmaximen der Lebensweltorientierung (Standi)</i> .....	35
4. 4 SOZIALRAUMORIENTIERUNG (STANGL).....	37
4. 5 CASE MANAGEMENT (STANDI) .....	40
<b>5. METHODEN UND TECHNIKEN ZUR RESSOURCENERHEBUNG (STANDI UND STANGL)</b> .....	<b>48</b>
5. 1 RESSOURCENCHECK (STANGL).....	50
5. 2 RESSOURCENTAGEBUCH (STANDI UND STANGL).....	53
5. 3 RESSOURCENINTERVIEW (STANGL).....	57
5. 4 RESSOURCENORIENTIERTE BERATUNG (STANDI).....	59
5. 5 FAMILIENRAT (STANGL).....	62
5. 6 NOTATIONSSYSTEME (STANDI UND STANGL).....	64
5. 6. 1 <i>Inklusions-Chart (Stangl)</i> .....	65
5. 6. 2 <i>VIP-Karte/Netzwerkkarte (Standi)</i> .....	68
5. 6. 3 <i>Eco-Map (Standi)</i> .....	71

5. 6. 4 Genogramm (Stangl).....	78
5. 6. 5 Biografischer Zeitbalken (Stangl).....	83
<b>6. KRITIK UND REFLEXION DER RESSOURCENORIENTIERUNG (STANDI UND STANGL).....</b>	<b>86</b>
<b>7. KINDER- UND JUGENDHILFE (STANDI UND STANGL) .....</b>	<b>88</b>
7. 1 BUNDES-KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ (STANGL) .....	89
7.1.1 Ziele (Stangl).....	93
7.1.2 Aufgaben (Standi).....	94
7. 2 STEIERMÄRKISCHES KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ (STANDI) .....	96
7. 2. 1 Leistungen (Standi und Stangl) .....	99
7. 2. 1. 1 Erziehungshilfen (Standi und Stangl).....	100
7. 2. 1. 2 Unterstützung der Erziehung (Standi) .....	104
7. 2. 1. 3 Volle Erziehung (Stangl).....	106
<b>8. EMPIRISCHE DARLEGUNG (STANDI UND STANGL) .....</b>	<b>108</b>
8. 1 FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	108
8. 2 METHODISCHES VORGEHEN .....	109
8. 2. 1 Stichprobenbeschreibung.....	109
8. 2. 2 Erhebungsinstrumente.....	111
8. 2. 3 Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten.....	112
8. 2. 4 Auswertungsmethode.....	113
8. 2. 4. 1 Transkription .....	114
8. 2. 4. 2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	115
8. 2. 4. 3 Auswertung mithilfe von MaxQDA .....	116
8. 3 ANALYSE UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE DER LEITFADENGESTÜTZTEN INTERVIEWS.....	118
8. 3. 1 Allgemeines Ressourcenverständnis .....	118
8. 3. 2 Ressourcenorientierung in der Praxis .....	121
8. 3. 3 Konzepte der Ressourcenerhebung.....	128
8. 3. 4 Methoden der Ressourcenerhebung.....	130
8. 3. 5 Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenorientierung.....	138
8. 3. 6 Ausblick.....	141
8. 4 ANALYSE UND INTERPRETATION DER RESSOURCENTAGEBÜCHER.....	148

<b>9. RESÜMEE UND AUSBLICK.....</b>	<b>154</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>158</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>172</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>173</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>174</b>
<b>ANHANG A: INTERVIEWLEITFADEN .....</b>	<b>174</b>
<b>ANHANG B: RESSOURCENTAGEBUCH .....</b>	<b>176</b>
<b>ANHANG C: METHODENKOFFER DER RESSOURCENORIENTIERUNG .....</b>	<b>182</b>

## **1. Einleitung (Standi und Stangl)**

Der ressourcenorientierte Ansatz gilt im pädagogischen Alltag als eine Voraussetzung effizienten Arbeitens. Den Fachkräften ist der Begriff der Ressourcenorientierung zwar geläufig, jedoch mangelt es an einem kontinuierlichen Einsatz dafür geeigneter Methoden und Instrumente. Dadurch entsteht die Problematik, diese Orientierung nicht immer in den Berufsalltag integrieren zu können (vgl. Möbius 2010a, S. 26).

Aus eigenem Interesse und wegen unserer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Erziehungshilfen sowie aus Erfahrungen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe ergaben sich für uns Fragestellungen, denen in dieser Masterarbeit nachgegangen wird:

- **Inwiefern wird der theoretische Ansatz der Ressourcenorientierung laut SozialpädagogInnen im Bereich der Erziehungshilfen umgesetzt?**
- **Anhand welcher Methoden wird die Ressourcenorientierung in den Hilfen der Erziehung angewandt?**

Mit unserer Forschungsarbeit wollen wir nicht nur die Grundzüge der Ressourcenarbeit beleuchten, sondern wir sehen es auch als Aufgabe an, konkrete Methoden und Techniken der Ressourcenorientierung zu benennen, um einerseits einen theoretischen Beitrag zur Begriffssicherheit zu leisten und um andererseits eine Art ‚Methodenkoffer‘ parat zu haben, dessen sich die ProfessionistInnen in der Praxis bedienen können.

Wenn beabsichtigt wird, eine Arbeit über Ressourcenorientierung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe zu verfassen, ist vorab zu klären, wie sich Ressourcen definieren lassen. Dafür werden im 1. Abschnitt wichtige Begrifflichkeiten sowie die Merkmale von Ressourcen dargelegt. Da ein Mensch erst dann eigenverantwortlich handeln und sich den Ansprüchen seiner Umwelt stellen kann, wenn er dazu in der Lage ist, interne sowie externe Ressourcen anzuwenden (vgl. Winkelmann 2014, S. 14), werden ergänzend die am häufigsten in der Literatur vorkommenden Ressourcenarten aufgegriffen, wobei eine Einteilung in materielle/immaterielle Ressourcen und Personenressourcen/Umweltressourcen erfolgt.

Wie eben erwähnt, liegt die Schwierigkeit der Ressourcenorientierung im Theorie-Praxis-Transfer, wobei der ressourcenfördernden Grundhaltung eine spezielle Bedeutung zukommt, da sie die Basis einer erfolgreichen Ressourcenarbeit bildet. Möbius (2010a) ist der Meinung, dass neben dieser zu erlernenden Haltung eine systematische Anwendung geeigneter Methoden, etwa Arbeitsblätter oder Dokumentationsbögen, notwendig ist, um Informationen zu sammeln und diese bei Bedarf für Problemlösungsprozesse zu verwenden. Diese Komplexität muss also beachtet werden, um mit Ressourcen arbeiten zu können (vgl. ebd., S. 26f.). Deshalb werden im nächsten Abschnitt unterschiedliche Ressourcenkonzepte und Ressourcenmethoden vorgestellt. Der ressourcenorientierte Ansatz besitzt Vor- und Nachteile, weswegen wir diese Thematik auch kritisch beleuchten werden.

Das darauffolgende Kapitel beschreibt die Kinder- und Jugendhilfe als Tätigkeitsbereich von SozialpädagogInnen. Konkret werden das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz und das Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz erläutert, ferner deren Ziele und Aufgaben. Als Überleitung zum nächsten Abschnitt wird ein Einblick in die Leistungsgliederung gewährt, wobei das Hauptaugenmerk auf den Erziehungshilfen, der Unterstützung der Erziehung und der Vollen Erziehung, liegt.

Anknüpfend an den theoretischen Teil erfolgt die empirische Darstellung. Hier wird zunächst die methodische Vorgehensweise anhand der Charakterisierung der Erhebungsinstrumente beschrieben. Zudem wird die Auswertung der Daten präsentiert und anhand von Literatur und eigenen Ansichten ergänzt. Abschließend folgt ein Resümee, das die empirischen Ergebnisse einschließt, damit die Beantwortung der Forschungsfragen garantiert werden kann.

## 2. Begrifflichkeiten (Standi und Stangl)

Da die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiges Arbeitsfeld für SozialpädagogInnen darstellt, ist die Wahl unserer Zielgruppe auf Kinder und Jugendliche gefallen. Laut § 4 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes werden Personen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr als ‚Kinder und Jugendliche‘ bezeichnet (vgl. B-KJHG 2013, § 4). Das Jugendalter beschreibt die Zeitspanne zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. Biologisch gesehen wird der Beginn der Jugend bei Mädchen durch das Einsetzen der ersten Monatsblutung und bei Burschen durch das Auftreten des ersten Samenergusses festgestellt. Als Ende der Jugend wird meist der Einstieg in die Arbeitswelt, als Erlangen der wirtschaftlichen Autonomie, betrachtet (vgl. Rossmann 2012, S. 141). Die Anwendung gesetzlicher Regelungen ist nötig, um Rechtsansprüche oder institutionelle Pflichten zu regeln, aber die Rechtslage missachtet die Tatsache, dass die körperliche und geistige Reife von Jugendlichen vollkommen divergent sein können. Nicht nur aus juristischer, sondern auch aus entwicklungspsychologischer und soziologischer Sicht gibt es unterschiedliche Auffassungen über das Jugendalter (vgl. Göppel 2005, S. 4). Aufgrund der individuellen Unterschiede stützt man sich auf pädagogisch-psychologischer Ebene aber verbreitet auf biologische bzw. soziologische Kriterien und man entfernt sich immer weiter von der starren Festlegung bestimmter Altersgrenzen (vgl. Rossmann 2012, S. 141). Angesichts dieser Auffassungen wird in dieser Arbeit auf exakte Abgrenzungen verzichtet, wenn im Folgenden von Kindern oder Jugendlichen die Rede ist.

Wenn wir in der vorliegenden Arbeit Benennungen wie KlientIn, AdressatIn oder Zielperson verwenden, so geschieht dies ebenfalls ohne jegliche Intention einer begrifflichen Unterscheidung. Sie dienen als „(...) *Bezeichnungen für die Personen, auf die sich Soziale Arbeit richtet*“ (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 375) und werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Diese Begriffe könnten nach dem jeweiligen Handlungsfeld, der Institution oder der Häufigkeit ihres Gebrauchs analysiert werden, dies soll aber nicht Zweck unserer Arbeit sein.

Als Ressourcen werden die Stärken (vgl. Petermann/Schmidt 2006, S. 118; Horn/Kemnitz/Marotzki/Sandfuchs 2012, S. 90) und somit nicht die Defizite eines Menschen (vgl.

Petermann/Schmidt 2006, S. 118; Nestmann 2004, S.77) bezeichnet. Da sich der Begriff ‚Ressource‘ durch die ganze Masterarbeit zieht, wird dieser auf den nachstehenden Seiten umfassend erläutert.

## **2. 1 Ressourcen (Standi)**

Es gibt zahlreiche unterschiedliche Auffassungen darüber, wie Ressourcen definiert werden können. Neben dem Begriff Ressource wird synonym vielfach von Potenzial oder Stärke gesprochen (vgl. Horn/Kemnitz/Marotzki/Sandfuchs 2012, S. 90). Andererseits *„[macht] erst der Bezug auf die konkrete Situation und Aufgabenkonstellation und auf Wahrnehmung, Motive und Zielsetzungen einer Person es möglich, Potenziale als Ressourcen zu bestimmen“* (Gutscher/Hornung/Flury-Kleubler 1998, o. S., zit. n. Schubert/Knecht 2012, S. 18). Diesbezüglich schlagen Petermann und Schmidt (2006) vor, Ressourcen *„(...) als die aktuell verfügbaren Potenziale zu bezeichnen, welche die Entwicklung unterstützen“* (ebd., S. 119). Zudem verwenden sie etwa die Begriffe ‚Ressourcen‘, ‚Schutzfaktoren‘ und ‚Resilienz‘ im kinder- und jugendpsychiatrischen und psychotherapeutischen Bereich synonym und verweisen auf die Bedeutung von Ressourcen als Grundstein für die Entwicklung eines Kindes (vgl. ebd., S. 118f.). Der Ressourcenbegriff ist mittlerweile ein Bestandteil vieler aktueller psychologischer, sozialpädagogischer, gesundheitswissenschaftlicher und psychosozialer Theorien, aber er ist auch wesentlich für diverse Praxisentwürfe und zahlreiche aktuelle Diskurse. Trotz der grundlegend verschiedenen Auffassungen von Ressourcen ist der Hauptaspekt darin zu finden, dass Menschen in spezifischen Bereichen ihres Lebens, beispielsweise in ihrer Lebensführung und Alltagsbewältigung, aber insbesondere im Umgang mit und in der Bewältigung von sozialen, beruflichen, privaten und gesundheitlichen Herausforderungen, auf Ressourcen angewiesen sind. Das Vorhandensein und ein angemessenes Einsetzen der Ressourcen sind ebenso notwendig für unser soziales wie auch für unser persönliches Leben und für die Bewältigung von Krisensituationen. Somit wird das Ziel der Menschen deutlich: Ressourcen zu haben, sie zu behalten und zu nutzen (vgl. Nestmann 2004, S. 71). In diversen von Kiso und Lotze (2014) analysierten wissenschaftlichen Arbeiten wird im Hinblick auf die vielen unterschiedlichen Definitionen von Ressource deutlich, dass der Begriff

Ressource in allen Fällen positiv konnotiert ist (vgl. ebd., S. 139). Eine mögliche Definition liefern Horn et al. (2012) im 3. Band des Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft: *„Im pädagogischen und psychologischen Sinne sind unter Ressourcen im Allgemeinen physische und psychische Qualitäten von menschlichem Verhalten, sowie entwicklungsfördernde Lebensbedingungen zu verstehen“* (ebd., S. 90).

Wenn nach Kiso und Lotze (2014) von Ressourcen gesprochen wird, werden damit jene Fähigkeiten sowie Fähigkeitspotenziale der Jugendlichen zusammengefasst, welche ihnen beim Bewältigen schwieriger Situationen helfen und somit Entwicklung ermöglichen (vgl. ebd., S. 137). Hingegen betrachten Petermann und Schmidt (2006) Ressourcen allgemein als *„(...) entwicklungsfördernde und gesunderhaltende Merkmale oder Mechanismen, die gegenüber den häufig beschriebenen (und leichter zu fassenden) Defiziten und Schwächen als Potenziale und Stärken hervorgehoben werden sollen“* (ebd., S. 118). Dieser Definition schließen wir uns an, da sie durchgehend verdeutlicht, dass trotz der unzähligen unterschiedlichen Definitionen der Begriff ‚Ressource‘ in den meisten Fällen sehr ähnlich und insbesondere durchwegs positiv verstanden wird. Zusätzlich wird auch immer auf synonyme Begriffe wie Stärken und Potenziale verwiesen. Auch Kiso und Lotze (2014) fanden, obwohl es keine Einigkeit über die genaue Definition von ‚Ressourcen‘ gibt, einige Überschneidungen. Im Vergleich zahlreicher Definitionen herrscht Übereinstimmung darüber, dass:

- *„(...) Ressourcen als etwas Positives gesehen werden,*
- *es sich bei Ressourcen um Aspekte, Hilfsmittel oder Möglichkeiten handelt, die einem Menschen zur Bewältigung von Lebenssituationen zur Verfügung stehen,*
- *jedem Menschen Ressourcen zur Verfügung stehen, die mehr oder weniger aktiviert sind,*
- *eine Aktivierung von Ressourcen erlernt werden kann,*
- *Ressourcen von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausfallen können und auch die Situation Entscheidungsträger bei dem ist, ob eine Fähigkeit sich als Ressource herausstellt,*
- *es personale und Umweltressourcen gibt, Ressourcen folglich nicht nur im Menschen vorhanden sind, sondern auch aus seinem direkten Umfeld kommen können,*

- *Ressourcen zur Unterstützung der Weiterentwicklung und/oder zur Kompensation von Defiziten genutzt werden können, und dass*
- *Ressourcen zur Resilienz beitragen können“ (ebd., S. 139f).*

Wie ersichtlich ist, kann der Begriff ‚Ressource‘ sehr vielfältig definiert werden. Allerdings geht es nicht nur um eine reine Begriffsdefinition, sondern auch darum, wie Ressourcen erkennbar sind und welche Merkmale sie aufweisen. Demzufolge werden im nächsten Abschnitt die Merkmale von Ressourcen genauer erläutert.

## **2. 2 Merkmale von Ressourcen (Stangl)**

Die Idee von Friedrich (2012), sich Ressourcen als „*Bodenschätze*“ (ebd., S. 19) vorzustellen, findet bei uns Anklang, da ihrer Ansicht nach „*Bodenschätze [genau] wie menschliche Ressourcen erst entdeckt, dann gehoben, dann nutzbar gemacht werden [müssen], bevor sie ihre Wirkung entfalten können*“ (ebd.). Ob Ressourcen sich für die/den Einzelne/n als wirksam herausstellen, hängt nach Herriger (2006) von ihrer

1. *„Aufgabenabhängigkeit (...)*
2. *Funktionalität (...)*
3. *Bewertung und Sinnzuschreibung (...)*“ ab (ebd., S. 88).

### *Aufgabenabhängigkeit*

Unter Aufgabenabhängigkeit wird verstanden, dass Ressourcen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit nicht objektivierbar sind. Das heißt, dass Ressourcen erst bei der Lösung bestimmter Aufgaben oder bestimmter Probleme ihre Wirksamkeit entfalten und nicht im Vorhinein als ‚Ressourcen‘ gelten (vgl. ebd.).

### *Funktionalität*

Die Funktionalität steht in direktem Zusammenhang mit der Aufgabenabhängigkeit, da „*Ressourcen [zudem] als solche erkannt und bewertet werden [müssen]. Dies hängt von der Person des Bewertenden ab, von dessen Vorstellungen, wie man ein bestimmtes Ziel erreichen könnte, sowie von emotional geprägten Bezugssystemen*“ (Schiepek/Cremers

2003, S. 152). Schiepek und Cremers (2003) „(...) schlagen daher vor, den Ressourcenbegriff als (mindestens) dreistellige Relation zu fassen: Ein ‚Objekt‘ ( $X$ ) kann in Relation zu einem Ziel ( $Z$ ) von einem Beurteiler bzw. dessen Wertesystem ( $B$ ) als Ressource ( $R$ ) bezeichnet werden:  $R(X) = f(Z, B)$ . Die Bezeichnung eines ‚Objekts‘ als Ressource ist eine Funktion von  $Z$  und  $B$ , wobei alle Instanzen dieser Relation als zeitlich veränderbar zu gelten haben. Was heute noch als Ressource geschätzt wird, braucht schon morgen keine mehr sein und wird durch andere ersetzt“ (ebd.).

#### *Bewertung und Sinnzuschreibung*

Hinzuzufügen ist, dass jedes Individuum ein anderes Merkmal als Ressource sehen kann (vgl. Willutzki 2003, S. 97). Nach Schiepek und Cremers (2003) „[sind] Ressourcen [so] gesehen keine eingelagerten Dispositionen (...), sondern aktive Konstruktionsleistungen unseres emotional geprägten Wahrnehmens und unseres individuellen und sozialen Handelns“ (ebd., S. 178). Willutzki (2003) teilt diese Meinung, indem sie definiert, dass „[sich] Ressourcen [also] nicht als ‚Dinge‘ oder Entitäten verstehen [lassen], die personen- und/oder situationsübergreifend zum Tragen kommen können“ (ebd., S. 95). Mit anderen Worten „[sind] Ressourcen [keine] Größen an sich, sondern das Ergebnis individueller und gesellschaftlicher Bewertung und Prioritätensetzung“ (Simmen 2003, S. 441).

Da Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Aufgabe haben, die Vielfalt an Ressourcen ihrer KlientInnen zu entdecken und ihnen diese vor Augen zu führen (vgl. Friedrich 2012, S. 19), vermittelt das nachstehende Kapitel einen theoretischen Überblick über die Arten der Ressourcen.

### 3. Ressourcenarten (Standi und Stangl)

In der Literatur werden unterschiedliche Arten von Ressourcen beschrieben. Beispielsweise nennt Wolf (2003):

1. *„materielle Güter wie Geld, eine bessere Wohnsituation usw.“;*
2. *Orientierungsmittel, also der Zugang zu Wissensvorräten und Informationen (...);*
3. *dichte persönliche Beziehungen, private Netzwerke, Zugang zu Hilfsangeboten im Sozialraum;*
4. *ermutigende Lebenserfahrungen oder*
5. *der Zugang zu Menschen, mit denen man sich identifizieren kann“* (ebd., S. 95).

Speziell im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Kindesalter beschreibt er drei weitere Ressourcen: Beständige Beziehungen, ein Minimum an Einfühlungsvermögen und vertraute Personen, die selbst in konfliktgeladenen Situationen angemessen reagieren (vgl. ebd.). Auch die folgenden Kapitalsorten nach Bourdieu (1983) können als Ressourcen gesehen werden:

- Das ökonomische Kapital lässt sich in Geld konvertieren und umfasst damit Vermögensbestände
- Das kulturelle Kapital unterteilt sich in einen
  - inkorporierten Zustand (erworbene Bildung)
  - objektivierten Zustand (materiell übertragbare Güter wie Bücher und Lexika, wodurch sich kulturelle Fähigkeiten aneignen lassen)
  - institutionalisierten Zustand (schulischer bzw. akademischer Titel)
- Das soziale Kapital bezieht sich auf Ressourcen, die sich aus einem Netzwerk bzw. aus dem Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe ableiten lassen (vgl. ebd., S. 185ff.).

Nestmann (2004) richtet den Hauptfokus abermals deutlich auf die Stärken und Kräfte des Individuums, seine Lebensumwelt und seine Netzwerke (vgl. ebd., S. 71f.). Er unterteilt Ressourcen in:

- *Objekte* und somit materielle Gegenstände in unserem Leben (z. B. Haus, Auto),
- *Lebensbedingungen* wie beispielsweise Partnerschaften und gut funktionierende Netzwerke,
- *Energieressourcen*, also spezielle Hilfsmittel für das Erlangen von gewünschten Dingen und Lebensumständen (z. B. Bildung, Geld) und
- *Personenmerkmale* wie beispielsweise soziale Kompetenzen und Bewältigungsoptimismus, die für ein positives Selbstbild wesentlich sind, aber auch Freundschaften, welche die berufliche Stellung usw. begünstigen und möglich machen (vgl. ebd., S. 72f.).

Für unsere Arbeit scheint uns jedoch die differenzierte Einteilung in Personen- und Umweltressourcen, die von Herriger und den Herausgebern Knecht und Schubert vorgenommen wurde, sowie die Unterscheidung von Bündler in materielle und nichtmaterielle Ressourcen am sinnvollsten, weshalb auf diese Arten nun näher eingegangen wird.

### **3. 1 Materielle und immaterielle Ressourcen (Stangl)**

Peter Bündler nimmt in seinem Buch ‚Geld oder Liebe? Verheißungen und Täuschungen der Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit‘ eine Differenzierung des Begriffs ‚Ressource‘ vor. Bündler (2002) sieht in einer konkreten Begriffsbestimmung einen erforderlichen Beitrag, damit in der Sozialen Arbeit in Theorie und Praxis Konsens über diesen Begriff herrschen kann. Er teilt (wie sein Buchtitel nahelegt) in materielle und nichtmaterielle Ressourcen ein (vgl. ebd., S. 21). Als materielle Ressourcen bezeichnet er alle erschöpfbaren oder regenerierbaren naturgegebenen Stoffe und die von Menschen hergestellte Energie sowie Lebens- und Produktionsmittel. In Bezug auf materielle Ressourcen nimmt Bündler eine weitere Gliederung in Ressource und Reserve vor (vgl. ebd., S. 22). Er betont, dass *„die beliebige Menge einer materiellen Substanz [danach] Reserve (und nicht Ressource) [heißt], wenn diese Substanz (z. B. Geld) identifiziert, nachgewiesen und*

*grundsätzlich verfügbar ist. Ressource heiße die gleiche Substanz nur, wenn sie (...) vorhanden, jedoch (noch) nicht erschlossen ist, aber unter günstigen Bedingungen diese Erschließung (Verfügbarkeit) erwartet werden kann“ (ebd.).*

Nichtmaterielle Ressourcen sind nach Bnder hingegen schwierig einzugrenzen (vgl. ebd., S. 96), sie können aber *„(...) verstanden werden als Ausstattungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, hier speziell als Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Emotionsfhigkeiten“* (ebd.). Um nichtmaterielle Ressourcen handelt es sich, wenn sie in Verbindung mit anderen Ressourcen dazu dienen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Darüber hinaus können nichtmaterielle Ressourcen in personale und interne Ressourcen eingeteilt werden. Diese sind für einen Menschen entweder persönlich verfügbar oder können aus eigenem Antrieb ermittelt werden. Wenn Ressourcen erst durch Dritte verfügbar gemacht werden, nennt man sie externe bzw. soziale Ressourcen (vgl. ebd.). Im Allgemeinen hält Bnder es für sinnvoll, eine Einteilung in materielle und nichtmaterielle Ressourcen vorzunehmen. Mit der Bestimmung materieller Ressourcen scheint er zufrieden zu sein, er kritisiert aber die Unschärfe des nichtmateriellen Ressourcenbegriffs. Von nichtmateriellen Ressourcen kann seiner Meinung nach nur gesprochen werden, wenn von externen Ressourcen die Rede ist (vgl. ebd., S. 202f.) Die internen bzw. personalen Ressourcen eines Individuums bezeichnet er als *„(...) ‚Fähigkeit‘, ‚Fertigkeit‘, und ‚Potenzial‘“* (ebd., S. 203).

Neben diesen Kategorien ist in der Literatur häufig die Unterscheidung zwischen Personen- und Umweltressourcen zu finden. Am breitesten gefächert sind die Ressourcenansammlungen der Herausgeber Knecht und Schubert sowie von Herriger, welche folgend beschrieben und verglichen werden.

### 3. 2 Personenressourcen und Umweltressourcen (Standi und Stangl)

Knecht und Schubert (2012) haben in ihrem Buch ‚Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung‘ ein facettenreiches Ressourcenkonzept erstellt, in dem sich verschiedene sozialarbeiterische/sozialpädagogische und sozialpolitische Sichtweisen finden (vgl. ebd., S. 9). Im Vorwort verweisen sie unter anderem auf die Ressourcenkategorie Bünders und halten fest, dass sich *„(...) die Bedarfslage weiterentwickelt [hat], eher hin zu ‚Geld und Liebe‘“* (ebd., S. 10). In ihrer Aufzählung differenzieren sie daher zwischen persönlichen Ressourcen und Umweltressourcen, die nun aufgelistet werden, um die Bandbreite aufzuzeigen:

*„1. Persönliche Ressourcen (auch als individuelle, personale, intrapersonale, interne Ressourcen, Person- oder Individualressourcen bezeichnet)*

*a) Physische Ressourcen sind z. B. stabile biophysische Konstitution, stabiles Immunsystem; Gesundheit und Fitness und physische Attraktivität*

*b) Psychische Ressourcen (...)*

- *Kognitive Ressourcen*

- *Intellektuelle Fähigkeiten, Kreativität, (...)*

- *Günstige (habituelle) kognitive Überzeugungen/Einstellungen: z. B. Wirksamkeitsüberzeugung, Fähigkeit zu Bedürfnisaufschub, Engagement, Zuversicht, (...)*

- *Verfügbarkeit von Bewältigungsstilen (Coping); (...)*

- *Bildung (...): z. B. formale Bildung, berufliche Ausbildung und Wissen für die Bewältigung von Alltags- und beruflichen Anforderungen (...)*

- *Emotionale Ressourcen und Persönlichkeitseigenschaften*

- *z. B. emotionale Stabilität, Optimismus, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Verlässlichkeit, (...)*

- *Emotionsregulierende (...) Ressourcen: z. B. emotionale Regulationsfähigkeit/Umgang mit Gefühlen, Wohlbefinden, Genussfähigkeit*

- *Innehaben von anerkannten, identitätsfördernden Rollen, Ämtern, Positionen in Familie, Beruf, sozialer Gemeinschaft (...)*

*c) Interaktionelle psychische Ressourcen (auch als interpersonelle oder relationale Ressourcen bezeichnet) kommen in Interaktionen mit nahestehenden Sozialpartnern (...) und in erweiterten Systemen (...) zum Ausdruck. Sie vereinfachen, unterstützen und bereichern*

das Zusammenleben und begrenzen die Entwicklung von Destruktivität und Beziehungsstörungen. (...)

- *Beziehungsfähigkeit, Aufrechterhalten einer angemessenen Gegenseitigkeit in sozialen Interaktionen; (...)*
- *Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit (Fähigkeit angemessen Kritik auszudrücken, und Akzeptieren von berechtigter Kritik); Ambiguitätstoleranz (Unterschiedlichkeiten und Widersprüchlichkeiten tolerieren können); (...)*
- *Verträglichkeit, Respekt, Toleranz gegenüber Interaktionspartnern; Verlässlichkeit*
- *Fähigkeit, Bedürfnis nach Hilfe auszudrücken und soziale Unterstützung einzuholen*
- *Integrationsfähigkeit in soziale Gruppen*
- *Bereitschaft und Fähigkeit zum Ausgleich von erhaltener Unterstützung und zur angemessenen Wiedergutmachung von emotionalen, physischen, materiellen Verletzungen und Schädigungen (Reziprozität)*

d) *Ökonomische (Person-)Ressourcen*

- *Geld und Kapitalbesitz*
- *(stabiles) Arbeits- bzw. Erwerbseinkommen*

**2. Umweltressourcen** (auch als Umfeld- oder externe Ressourcen bezeichnet) umfassen psychosoziale, soziale, kulturelle, sozialstaatliche sowie rechtliche, physikalisch-technische und natürliche Hilfen und Hilfsmittel in der Umwelt der Person.

a) *Sozial-emotionale Beziehungsressourcen umfassen sozial-emotionale Zugehörigkeit, Austausch und Unterstützung und kommen zumeist über emotional dichte personale Interaktion im sozialen Nahraum zum Tragen.*

b) *Soziale Ressourcen (auch als psychosoziale oder interpersonelle Ressourcen bezeichnet); (...)*

- *Kontakte und Beziehungen im persönlichen Netzwerk*
- *Erfahrungen von sozialer Integration, Zugehörigkeit, Akzeptanz in (erweiterten) Netzwerken (Verwandtschaft, Freundschaft, Wohnviertel, Selbsthilfegruppen, sozio-kulturelle Gruppen, Arbeitsstelle und -team)*
- *Erhalt von Unterstützung zur Alltagsbewältigung und Bewältigung spezieller Anforderungen*
- *Gestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten im Wohnviertel und Kulturraum*

c) *Sozialökologische Ressourcen*

- *Wohn- und Wohnumfeldqualität sowie Qualität sozialökologischer Infrastruktur (...)*

- *Arbeitsplatzqualität: z. B. strukturell, perspektivisch, gesundheitlich, psychosoziales Arbeitsklima, Sinngehalt der Arbeit*

*d) Sozialstaatliche und soziokulturelle Ressourcen*

- *Vorhandensein, Erreichbarkeit und Zugang zu Bildungs-, Gesundheits- und sozialen Institutionen, kulturellen Angeboten, psychosozialen Unterstützungseinrichtungen*
- *Monetäre Transferleistungen und Dienstleistungen der sozialstaatlichen Sozialversicherungen (...)*
- *Teilhabemöglichkeit an einem anerkannten religiösen und gesellschaftlich-kulturellen Leben*
- *Durchschaubarkeit und Beeinflussbarkeit von gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen, demografische Verfassung*
- *Rechtsstaatlichkeit (garantiertes Recht und Durchsetzungsmöglichkeit von Rechten)*“ (Schubert/Knecht 2012, S. 21ff.)

Ein weiterer Autor, der dieselbe Hauptaufteilung vornimmt, ist Norbert Herriger (2006). Seinem Buch ‚Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung‘ zufolge sind *„Personenressourcen (...) lebensgeschichtlich gewachsene, persönlichkeitsgebundene Überzeugungen, Selbstkognitionen, Werthaltungen, emotionale Bewältigungsstile und Handlungskompetenzen, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit Alltagsanforderungen, Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen zu nutzen vermag (...)*“ (ebd., S. 90). Um die Personenressourcen präziser zu fassen, folgt nun Herrigers Unterteilung:

**„(1) physische Ressourcen**

- a. Gesundheit; Kraft; Ausdauer; eine stabile Konstitution; ein funktionierendes Immunsystem; biophysische Stabilität;*
- b. Protektive Temperamentsmerkmale wie z. B. eine ausgeglichen-stabile Stimmungslage; Optimismus und positive Emotionalität; Extraversion; eine hohe Anpassungsfähigkeit;*
- c. Physische Attraktivität; ein positiver Bezug zum eigenen Körper.*

**(2) psychische Ressourcen**

- d. Begabungsressourcen: intellektuelle Fähigkeiten und Informationsverarbeitungskompetenzen; Lern- und Leistungsfähigkeiten; kreative und künstlerische Talente (...);*

- e. *Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung: ein ungebrochenes Selbstwertgefühl und der feste Glaube an die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebensentwurfes;*
- f. *Motivationale Ressourcen: Interessen und identitätssichernde Lebensziele;*
- g. *Bewältigungsoptimismus: ein festes, lebensgeschichtlich gewachsenes Vertrauen in die eigene Gestaltungs- und Bewältigungskompetenz; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen;*
- h. *Zukunftsoptimismus: eine positive Erwartung an zukünftige Ereignisse;*
- i. *Positive emotionale Regulationen; eine geringe negative Affektivität; Selbstsorge und Ressourcen der psychophysischen Entspannung.*

### **(3) kulturelle und symbolische Ressourcen**

- j. *Kulturelles Kapital: (...) verinnerlichte Fertigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen; ein analytisches Wissen zur Reflexion von Selbst und Umwelt;*
- k. *Berufsbezogenes Wissenskapital: ein professionelles Know-How; ein in der Berufspraxis gewonnenes Expertenwissen;*
- l. *Einbindung in eine subjektive Handlungsethik; die Bindung an ein festes, identitätssicherndes (religiöses/ethisches/politisches) Glaubenssystem;*
- m. *Engagement (...)*
- n. *Lebenssinnhaftigkeit: die Konstruktion der subjektiven Identität in Übereinstimmung mit einem festen sinngebenden Lebensleitfaden;*
- o. *Erfahrungen der sozialen Anerkennung in bedeutsamen Zugehörigkeitsgemeinschaften.*

### **(4) relationale Ressourcen**

- p. *Empathie: Sensibilität und die Wahrnehmung der inneren Befindlichkeiten, der Motive, Wünsche, Interessen und Handlungsweisen anderer Menschen;*
- q. *Offenheit: die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche in Beziehungen einbringen und ausdrücken zu können;*
- r. *Beziehungsfähigkeit: die Fähigkeit, freundschaftliche und vertraute Bindungen mit anderen eingehen und aufrecht erhalten zu können; der Respekt anderen gegenüber (...);*
- s. *Konfliktfähigkeit: die Fähigkeit, eigene Rechte und begründete Interessen gegenüber anderen wahrnehmen und durchsetzen zu können (...);*
- t. *Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz; das Akzeptieren-Können von berechtigter Kritik an der eigenen Person (...)*“ (Herriger 2006, S. 90f.).

Umweltressourcen, die bei Herriger (2006) die zweite Kategorie bilden, teilt er wie folgt ein:

- „(1) *soziale Ressourcen* (...)
- (2) *ökonomische Ressourcen* (...)
- (3) *ökologische Ressourcen* (...)
- (4) *professionelle (Dienstleistungs-)Ressourcen* (...“ (ebd., S. 91f.).

Ad 1) Bei den sozialen Ressourcen wird der Fokus einerseits auf die *Ressource Liebe* gelegt, die gekennzeichnet ist durch eine liebevolle und vertrauensvolle Beziehung, in der auch Liebe, Sexualität, Beistand etc. ihren Platz finden. Andererseits spielen die *personalen Ressourcen des Partners* und die Involvierung in soziale Netzwerke, das sogenannte ‚Embedding‘, wesentliche Rollen (vgl. Herriger 2006, S. 91f.).

Ad 2) Zentrale Hauptaspekte der ökonomischen Ressourcen stellen Faktoren wie das *Arbeitseinkommen*, die *Arbeit* im Allgemeinen und die *Arbeitsplatzsicherheit* dar. Gleichfalls von großer Bedeutung ist das *ökonomische Kapital*, wobei es sich um den Besitz von direkt in Geld umwandelbaren Ressourcen, beispielsweise das Eigentum an einer Wohnung oder an Wertpapieren, handelt. Hinzu kommt der *Sozialstatus*, der die jeweilige Position einer Arbeitsstelle mit der gesellschaftlichen Anerkennung in Verbindung setzt (vgl. ebd., S. 92).

Ad 3) Die *Arbeitsplatzqualität*, die *Wohnqualität* und die *Wohnumfeldqualität* sind zentral im Hinblick auf ökologische Ressourcen. Die Arbeitsplatzqualität bezeichnet die Sicherstellung eines, in gesundheitlicher Hinsicht, möglichst belastungsarmen Arbeitsplatzes und ausreichend Spielraum bei der Ausführung von Tätigkeiten. Die Wohnqualität zeichnet sich durch einen angemessenen Freiheitsgrad in Bezug auf das Gestalten der eigenen Wohnausstattung und der Wohnbedingungen aus. Dagegen ist die Wohnumfeldqualität gekennzeichnet durch das Vorhandensein von Ressourcen der Umgebung, wie Erholungsmöglichkeiten, Mobilität etc. (vgl. ebd.).

Ad 4) Zu den professionellen (Dienstleistungs-)Ressourcen zählen das *Orientierungswissen*, also die Verfügbarkeit von zuverlässigem Wissen in Bezug auf Rechtsansprüche und spezifische Dienstleistungen, sowie die *Strukturqualität* und die *Prozess- und Produktqualität*. Mit Strukturqualität ist die Erreichbarkeit psychosozialer Hilfestellungen gemeint. Letztere strebt das gemeinsame Finden von passenden Unterstützungsmöglichkeiten an, die von beiden Seiten (Fachkraft und AdressatIn) als geeignet empfunden werden (vgl. ebd., S. 92f.).

Werden die Differenzen der Ressourcentaxonomie von Knecht und Schubert sowie von Herriger zusammengefasst, so lassen sich einige Merkmale festhalten. Beispielsweise zählen bei Knecht und Schubert ökonomische Ressourcen zu den persönlichen Ressourcen, bei Herriger stattdessen zu den Umweltressourcen. Außerdem schreibt Herriger das kulturelle Kapital in seiner Auflistung den Personenressourcen zu, in seiner einleitenden Definition wird es jedoch als Teil der Umweltressourcen beschrieben, wie aus der folgenden Textstelle ersichtlich ist. „*Umweltressourcen (...) sind zum anderen strukturelle Ressourcen von Lebenslagensicherheit (Arbeitsmarktintegration; ökonomisches und kulturelles Kapital; Niveau und Teilhabe an Konsum und Öffentlichkeit)*“ (ebd., S. 90). Dadurch bleibt eine eindeutige Zuordnung offen. Knecht und Schubert ordnen das kulturelle Kapital hingegen klar den Umweltressourcen zu. Die Auflistung der beiden Hauptkategorien zeigt somit, dass sie zum Großteil inhaltlich übereinstimmen, aber die Autoren dennoch unterschiedliche Sichtweisen vertreten.

#### 4. Ressourcenkonzepte (Standl und Stangl)

In diesem Abschnitt wird näher dargestellt, mit welchen Konzepten bzw. Orientierungen der Ressourcenarbeit sich Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe befassen. Konzepte sind nach Geißler und Hege (1991) „(...) ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind“ (ebd., S. 23) und sie gelten als „(...) zweckgebundene Absichtserklärungen über die geplanten Funktionsmerkmale und Vorgehensweisen einer Sache, eines Verfahrens, eines Projektes, einer Einrichtung“ (Kreft/Müller 2017, S. 20). Orientierungen lassen sich „(...) durch eine explizite Benennung und Verbreitung auszeichnen und [finden] in Leitbildern von Institutionen oder Selbstbeschreibungen professionellen Handelns ausdrücklich Erwähnung (...)“ (Heimgartner/Sting 2016, S. 16), womit sich unseres Erachtens eine Trennung der beiden Begriffe erübrigt, da diese gleichermaßen mit den Handlungsprinzipien einer Institution in Verbindung gebracht werden und „(...) [sich] die Erkenntnis durchgesetzt [hat], dass Soziale Arbeit ohne Bezugnahme auf imaginäre, implizierte Orientierungen, die in der Praxis eine eigene Wirkmächtigkeit entfalten, nicht auskommt“ (ebd., S. 17).

Die Fachliteratur kennt zahlreiche Bücher zu Konzepten wie Empowerment, Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, Case Management und vielen weiteren. Die Ressourcenorientierung wird etwa bei Heimgartner (2009), Knecht und Schubert (2012) und Möbius und Friedrich (2010) thematisiert.

Auf den folgenden Seiten findet sich ein Pool einiger Konzepte sowie Orientierungen, die eine defizitorientierte Sicht vermeiden und sich an den sozialen und personalen Ressourcen des Individuums orientieren und damit entweder explizit als Ressourcenkonzepte gelten oder aus den genannten Gründen von uns als solche betrachtet werden. Spezifische Beschreibungen der Konzepte würden den Rahmen sprengen, weswegen jeweils deren Schlüsselkomponenten in Betracht gezogen werden.

## 4.1 Ressourcenorientierung (Standi und Stangl)

Genau genommen wird unter Ressourcenorientierung einerseits das Entdecken und andererseits das Aufdecken und die Nutzbarmachung von Ressourcen des Menschen durch pädagogische Fachkräfte verstanden. Das Ziel der ressourcenorientierten Arbeit liegt darin, die Selbstkompetenzen der Kinder bzw. Jugendlichen zu stärken (vgl. Kiso/Lotze 2014, S. 137f.). Als Ressourcenorientierung werden somit sowohl ein „Konzept“ (Knecht/Schubert 2012, S. 9), eine „neue Sicht der KlientInnen“ (Simmen 2003, S. 449) als auch eine „ressourcenorientierte Haltung“ (Möbius 2010b, S. 108) bezeichnet. Ressourcenorientierte Arbeit wird gleichfalls als „die Anwendung von Konzepten in unterschiedlichsten Anwendungsfeldern“ und als „das Zusammenführen verschiedener Perspektiven“ verstanden (Redlich 2010, S. 8). Eine theoretische Ausführung der Ressourcenorientierung ist zwar ohne Probleme möglich, eine dezidierte Nennung als Konzept gestaltet sich aber aufgrund der vielen verschiedenen Richtungen, die in die Praxis einfließen, schwieriger.

In sozialen Handlungsfeldern sind Fachkräfte bestrebt, ‚ressourcenorientiert‘ zu arbeiten, dennoch findet sich diese gut gemeinte Absicht in den komplexen Anforderungen des Alltags häufig nicht wieder. Unser Anliegen ist es deshalb, mit der vorliegenden Arbeit die Akzeptanz einer ressourcenorientierten Arbeitsweise in der Sozialpädagogik zu erhöhen. Aus diesem Grund werden auf den nächsten Seiten die Grundzüge der Ressourcenorientierung detaillierter beschrieben.

#### **4. 1. 1 Grundzüge der Ressourcenorientierung (Stangl)**

Möbius und Friedrich (2010) erläutern in ihrem Buch ‚Ressourcenorientiert Arbeiten – Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich‘, wie die Umsetzung des ressourcenorientierten Ansatzes im Alltag gelingen kann. Redlich (2010) beschreibt darin im Vorwort, dass unter ‚Ressourcenorientierung‘ der Gebrauch von Kraftquellen verstanden wird. Damit ist die Arbeit mit den Ressourcen der Betroffenen gemeint und nicht die engstirnige Beschäftigung mit deren Störungen. Die Wahrnehmung des Menschen als ganzheitliches Individuum und nicht die Reduktion auf seine Zwangslage oder Problematik sind zentral. Dazu zählen auch gelingende Routinen im Alltag, motivierend wirkende Zielvorstellungen, eine realistische Selbstwahrnehmung und ein unterstützendes soziales Netzwerk (vgl. ebd., S. 7). Heimgartner (2009) verweist bezüglich der praktischen Umsetzung auf die Gedanken von Nestmann (vgl. ebd., S. 48). In diesem Sinn nennt Nestmann (2004) acht Handlungsweisen:

1. Der Blick soll stets auf die Ressourcen gerichtet sein, womit eine defizitorientierte Ausrichtung vermieden wird. Seitens der ProfessionistInnen wird ein Perspektivenwechsel vorgenommen, indem das Augenmerk zunehmend auf die Potenziale gelegt wird und Unterstützungs- und Hilfeleistungen in Anspruch genommen werden.
2. Jeder Mensch hat, auch vor der Inanspruchnahme professioneller Hilfe, bereits gelernt, die eigenen Ressourcen zu gebrauchen. Selbst bei einer Störung des Ressourcengebrauchs muss dieses Wissen von den Fachkräften einbezogen werden. Das kann bedeuten, dass sich beide Ebenen des Ressourcenbestrebens – die professionelle wie die nichtprofessionelle – zur gleichen Zeit entfalten und sich gegenseitig beeinflussen können.
3. Weiters ruft Nestmann zu einer erhöhten Ressourcensensibilität der Fachkräfte auf. Sie sollen einen detaillierten Blick auf die unterschiedlichen Ressourcenformen werfen und durch gezieltes Analysieren die Defizitorientierung so gut wie möglich kompensieren.
4. Die Förderung von Unterstützungsleistungen und sozialen Netzwerken, individuell und gesellschaftlich betrachtet, spielt ebenso eine Rolle.

5. Anknüpfend an die Ressourcenförderung, wird die Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt deutlich, denn es wird – entweder durch Institutionen oder durch die Betroffenen selbst – eine Erschließung und Verknüpfung beider Ressourcenbereiche angestrebt.
6. Der Vorbeugung eines Ressourcenverlustes wird eine höhere Priorität als einem möglichen Ressourcengewinn zugeschrieben. Dies liegt daran, dass die ressourcenorientierte Arbeit das Ziel hat, weitere Ressourcenverluste zu verhindern, bevor an einem Zuwachs an Ressourcen gearbeitet werden kann. Basisversorgungen wie etwa finanzielle Sicherheit oder eine Unterkunft bilden hinsichtlich der Erweiterung von Ressourcen die Grundlage.
7. Die verschiedenen Ressourcen müssen, den Bedürfnissen und Lebensformen entsprechend, gut aufeinander abgestimmt sein. Ressourcen kommen überdies subjektive Bedeutungen zu, weswegen Menschen ihre Ressourcen aufgrund spezieller Bedürfnisse verschieden einstufen. Einige Ressourcen können aber auch durch andere substituiert werden: Beispielsweise können fehlende Sozialkompetenzen durch eine gute Eingliederung in gesellschaftliche Netzwerke ausgeglichen werden.
8. Im letzten Punkt stehen die informellen (personalen und sozialen) Ressourcen des Alltags im Mittelpunkt. Diese müssen von den Fachkräften erkannt werden und sie haben vor jeglichen professionellen Netzwerken Vorrang. Es geht darum, dass von den ProfessionistInnen Umstände geschaffen werden, in denen die Betroffenen lernen, ihre Ressourcen wahrzunehmen und selbst zu aktivieren (vgl. ebd., S. 77ff.).

Der achte Punkt verweist somit auf die Bedeutung der im 3. Kapitel beschriebenen personalen und sozialen Ressourcen. Damit können unserer Meinung nach die folgenden Punkte als grobe Aufgaben der ProfessionistInnen der Kinder- und Jugendhilfe zusammengefasst werden:

*„(1) Aufbau und Stärkung von personalen Ressourcen (...);*

*(2) Aufbau und Stärkung von sozialen Ressourcen im Lebensumfeld (...)*“ (Wustmann 2011, S. 351).

Diese Ressourcenaktivierung soll von BetreuerInnen in ihren Berufsalltag integriert werden, denn Jugendliche „(...) *brauchen liebende Unterstützung und Selbstvertrauen, den Glauben an sich selbst und ihre Welt (...)*“ (Grotberg 2011, S. 54f.). Wenn Kinder Menschen um sich haben, die ihnen eine Vertrauensbasis bieten und zur Eigenaktivität motivieren, dann geben die daraus entsprungenen Erfolge ihnen eine realistische Zuversicht (vgl. Werner 2011, S. 45ff.). Menschen sollen als Akteure ihres Lebens betrachtet werden, die durch soziale Hilfestellungen die Möglichkeit erhalten, die vorgefundenen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei geht es nicht darum, Probleme in den Hintergrund zu rücken, sondern darum, die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen, um schwierige Phasen leichter zu meistern. Hier liegt die Chance der Pädagogik, um ressourcenorientierte Stärken der Kinder und Jugendlichen zielgerichtet zu unterstützen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 12f.). Darüber hinaus werden in der ressourcenorientierten Arbeit folgende Standpunkte vertreten:

1. *„Die Perspektive, unter der die Adressat/innen gesehen werden, verändert sich.*
2. *Die Rolle der Adressat/innen bei der Hilfeplanung verändert sich von einem eher passiven Hilfeempfängerstatus hin zu einem aktiven Koproduzenten der Hilfe.*
3. *Die Bedeutung der emotionalen Beziehung zwischen der Fachkraft und den Adressat/innen als zentrales Instrument vor allem der sozialpädagogischen Hilfen reduziert sich, da gerade tragfähige Beziehungen jenseits des professionellen Hilfesystems gestärkt werden sollen.*
4. *Das Aufgabenspektrum verschiebt sich durch die Neugewichtung der Beziehung zwischen Fachkraft und Adressat/innen.*
5. *Das Lebensumfeld der Adressat/innen – deren Stadtteil, Region bzw. deren Sozialraum gewinnt an Bedeutung“* (Möbius 2010a, S. 15).

Der Akzent liegt wiederum auf dem 1. Punkt, indem das Augenmerk auf die vielfach erwähnten Fähigkeiten, aber zugleich auch auf die Schwierigkeiten, gerichtet wird. Sozusagen *„[werden] Kompetenzen und Potenziale der Adressat/innen und ihres Umfeldes, die zur Bewältigung der anstehenden Probleme aktiviert werden können, [zur] Bezugsgröße für die Problembearbeitung“* (ebd.), womit die Notwendigkeit der Problemverbindung demonstriert wird.

Die Fachkraft wird somit

- „(...) zu einem Vermittler zwischen den Mitgliedern des sozialen Umfeldes,
- einem Förderer der Netzwerkbeziehungen zwischen den Akteuren,
- einem ‚Forscher‘ im Hinblick auf zu entdeckende Ressourcen“ (ebd., S. 26).

Resümierend kann festgehalten werden, dass ‚Ressourcenorientierung‘ in der Literatur komplex beschrieben wird, aber in der praktischen Umsetzung keinesfalls unmöglich erscheint. Als eines der wichtigsten Elemente der Arbeit mit Ressourcen wird die Verknüpfung von Problemerkennung und vorhandenen Ressourcen angeführt. Weiterführend setzt *„Ressourcenorientierung [eine] bestimmte Haltung dem Klienten gegenüber voraus (...). Vielleicht könnte man diese Haltung mit einer umfassenden Entwicklungsorientierung identifizieren, also dem Vertrauen in die Entwicklungspotenziale und die Gestaltbarkeit konstruktiver Entwicklungsbedingungen“* (Schiepek/Cremers 2003, S. 149f.).

#### **4. 1. 2 Ressourcenorientierung als Grundhaltung (Standi)**

Die Aussage, dass *„(...) ‚Ressourcen [die] Basis jeder Veränderung [sind]!‘ (...)*“ (Friedrich 2010a, S. 39) wird auch von der Wissenschaft bestätigt, denn alle lernpsychologischen Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Menschen etwas Neues viel leichter auf Basis bestehender Ressourcen und somit auf Basis vorhandener Fähigkeiten lernen, als auf einer Grundlage von Defiziten. Ressourcen tragen ebenso zur Wahrung der Gesundheit bei (vgl. ebd.).

Die Haltung, mit der wir anderen Menschen begegnen, hat direkte Auswirkungen auf alle Menschen in unserer Umgebung. Wenn man jemanden nicht leiden kann, ist es nicht unbedingt notwendig, dies der Person mitzuteilen, da diese Haltung nonverbal kommuniziert wird. Kinder, Jugendliche und Familien, die von den Erziehungshilfen betreut werden, haben in den meisten Fällen bereits zahlreiche Erfahrungen mit Abwertung und Ablehnung gemacht, wodurch sie dahingehend geprägt sind, überwiegend negative Haltungen seitens anderer Personen wahrzunehmen. Entsprechend wichtig ist es, mit den Betroffenen alternative Erfahrungen zu entwickeln. Das kann erreicht werden, indem diesen

Menschen mit einer wertschätzenden Haltung begegnet wird. Allerdings ist es erforderlich, eine solche wertschätzende Haltung langfristig beizubehalten, denn es kann einige Zeit dauern, bis die betroffenen Personen diese positive Rückmeldung über ihr Verhalten und über sich selbst anerkennen können (vgl. Winkelmann 2014, S. 145).

Für die Umsetzung einer ressourcenorientierten Haltung sind folgende Aspekte fundamental:

Der **„Respekt vor den Lebensgeschichten und -entwürfen der Klienten“** (Winkelmann 2014, S. 145). *„In der psychosozialen Arbeit werden die kränkenden Aspekte, die Hilfen, Therapien (...) auch darstellen, nur unzureichend beachtet. Eine professionelle Hilfe aufzusuchen und sie anzunehmen, geht voraus, das eigene ‚Scheitern‘ anzunehmen bzw. sich damit auseinanderzusetzen und zu sehen, daß [sic!] es alleine nicht weiter geht“* (Conen 1996, S. 182). Im Widerstand gegen Erziehungshilfen wird der Respekt gegenüber der Familie und den eigenen Lebensentwürfen deutlich. Somit können bereits die Wertschätzung und die Akzeptanz dieses Widerstands eine große Unterstützung für das Funktionieren von Hilfen sein. Dabei handelt es sich nicht um das Respektieren und Tolerieren sämtlicher Dinge, die Menschen tun. Es geht vielmehr um das Respektieren ihrer individuellen Lebensentwürfe (vgl. Winkelmann 2014, S. 146). Handlungen sind infolgedessen besser zu verstehen und *„(...) es können Interventionen entwickelt werden, die alternative Handlungsmuster anregen“* (ebd.). Die Lebensentwürfe der Betroffenen, die oftmals aus einem Mangel an Perspektiven und aus Notlagen heraus entstanden sind, können auf die Fachkräfte seltsam wirken. Es erfordert Zeit und Mühe, sich die Erklärungsmodelle der Betroffenen anzuhören, allerdings zeugt dies auch von Interesse für deren Leben. Als Folge dieses Interesses *„(...) können Anknüpfungspunkte für Veränderungen thematisiert werden: Was hätte sie damals anders machen können? Welche Möglichkeiten hätte es noch gegeben? Was braucht sie heute, um Alternativen auszuprobieren?“* (ebd.).

Als 2. Punkt wird die **„Passung pädagogischer Interventionen“** (ebd.) angeführt. *„Aus dem Respekt vor den Lebensgeschichten der Betreuten ergibt sich die Anforderung an die Pädagogen, individuell passende Interventionen zu entwickeln“* (ebd.). Als Ziel pädagogischer Unterstützungsleistungen sollte gelten, den Betroffenen das Gefühl, ausgeliefert

zu sein, so gut wie möglich zu nehmen und ihnen stattdessen das Gefühl zu vermitteln, dass sie Einfluss auf ihr Leben haben (vgl. ebd., S. 147), siehe auch Abbildung 1.



Abbildung 1: Mögliche Problemsichten von Familien (Glatzl et al. 2000, S. 137 zit. n. Winkelmann 2014, S. 147).

Im Workshop ‚Systemische Grundhaltungen in den Hilfen zur Erziehung‘ wurde eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten und Einstellungen herausgearbeitet, die von den Fachkräften in der Erziehungshilfe umgesetzt werden können, um die Betroffenen dabei zu unterstützen, die Opferrolle teilweise oder sogar gänzlich hinter sich zu lassen (vgl. Winkelmann 2014, S. 147ff.). Beispielsweise zählt Winkelmann „*Beziehungsarbeit*“, „*Rückmeldung von Stärken*“, „*an Ressourcen anknüpfen*“, „*positive Verstärker*“, „*Selbstbestimmung des Klienten respektieren*“, „*Thematisierung von Ängsten*“, „*Empathie für schwierige Lebensumstände*“, „*Anerkennung der aktuellen Situation*“, „*Perspektivenwechsel anregen*“, „*Humor*“ sowie „*kein Zeitdruck*“ und „*Mut zur Krise*“ (ebd., S. 147f.) dazu. Die Ziele der Betroffenen müssen dabei positiv formuliert werden, denn es macht keinen Sinn zu wissen, was jemand nicht (mehr) will, wenn sich diese Person gar nicht darüber im Klaren ist, was sie stattdessen möchte (vgl. Friedrich 2010a, S. 39).

Eine „*gelingende Kooperation von Helfern, Klientensystemen und relevanten Umwelten*“ (Winkelmann 2014, S. 149) ist ebenso von Bedeutung. Um eine funktionierende Kooperation seitens der Erziehungshilfen zu ermöglichen, muss sie auf zwei Ebenen erfolgen (vgl. ebd.). Zum einen müssen die Fachkräfte es schaffen, „*(...) eine Kooperationsbeziehung zu den Klienten herzustellen, damit ein gemeinsames Arbeiten an deren Zielen möglich wird. Aber auch zum Umfeld der betreuten Familien, Kinder und Jugend-*

*lichen müssen Kooperationsbeziehungen hergestellt werden, damit die Hilfe einen möglichst hohen Wirksamkeitsgrad erreicht“* (ebd.). Mit Kooperation ist gemeint, dem Gegenüber den Willen zur Zusammenarbeit – in Verbindung mit einer wertschätzenden Haltung – zu verdeutlichen. Die Grundlage eines funktionierenden Miteinanders wird durch das Vertrauen in die Fähigkeiten der KooperationspartnerInnen geschaffen. Die Kooperationsbereitschaft der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Familien nimmt durch einen respektvollen Umgang seitens der Fachkräfte, auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, zu. Nur dann, wenn bei den Familien das Gefühl vorherrscht, wertvoll zu sein, können pädagogische Interventionen erfolgreich sein (vgl. ebd.).

Häufig ist das Bewusstsein darüber verloren gegangen, wie stark der Fokus tatsächlich auf Problemen und Defiziten liegt. Eine solche problemorientierte Einstellung gegenüber der Welt und unseren Mitmenschen ist schon derart selbstverständlich geworden, dass sie nicht einmal mehr infrage gestellt und zum Großteil auch nicht erkannt wird. Damit eine Haltungsänderung stattfinden kann, ist es erforderlich, die gesellschaftlich akzeptierte und verankerte Defizitorientierung vorweg im eigenen Handeln und Denken zu erkennen (vgl. Friedrich 2010a, S. 40). Das Ziel sollte somit eine Ressourcenorientierung sein, welche eine Grundhaltung gegenüber den Betroffenen, MitarbeiterInnen und KollegInnen darstellt, *„(...) die die vorhandenen Fähigkeiten und Kraftquellen erkennt und nutzt, ohne die Betrachtung und Lösung der ebenfalls existierenden Probleme zu vernachlässigen, sie oftmals sogar (...) nutzt, um Ziele zu erreichen und Probleme zu lösen“* (ebd., S. 41). Um eine ressourcenorientierte Grundhaltung tatsächlich einnehmen und ins Handeln übertragen zu können, wird ein Entwicklungsprozess vorausgesetzt, der mindestens ein Jahr in Anspruch nimmt, denn bekanntlich stellt es eine Herausforderung dar, gewohnte Haltungen abzulegen (vgl. ebd.). Hierbei können Methoden hilfreich sein, die eine ressourcenorientierte Haltung transportieren (vgl. ebd.) und die im 5. Kapitel genannt werden. Zuvor folgt nun eine Einführung in das Empowerment-Konzept.

## 4. 2 Empowerment (Standi)

Empowerment hat seinen Ursprung im angloamerikanischen Raum (vgl. Galuske 2007, S. 261). Der Begriff ist aus der schwarzen Bürgerrechts- und Frauenbewegung in Amerika entstanden (vgl. Solomon 1976, o. S.). Empowerment ist ein Begriff, der in der Sozialen Arbeit die Diskussion um deren Leitlinien stark beeinflusst hat (vgl. Sohns 2007, S. 74). Im deutschsprachigen Raum ist Empowerment bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten ein wesentliches Thema. Während dieser Zeitspanne hat das Konzept einen starken Zuspruch erfahren, sowohl in berufspraktischen als auch in wissenschaftlichen Debatten (vgl. Herriger 2014, S. 11). Drei Rezeptionslinien sind dabei deutlich zu erkennen:

- „(1) *Empowerment und Professionalisierung (...)*
- (2) *Empowerment und die innere Reform der sozialarbeiterischen Praxis (...)*
- (3) *Empowerment und »der aktivierende Sozialstaat« (...)*“ (ebd., S. 11f.).

Ad 1) Empowerment hat einerseits Einfluss auf die wissenschaftlichen Diskussionen betreffend ein adäquates Konzept der Professionalität der Sozialen Arbeit, das die Grundlage für die Selbstverständlichkeit der sozialen Praxis darstellen kann (vgl. ebd., S. 11). Eine Gemeinsamkeit dieser vielfältigen Diskussionen ist „(...) *der Abschied von einer expertokratischen Professionalität, die sich von der Vorstellung leiten läßt [sic!], soziale Probleme seien allein durch wissenschaftsbasierte soziale Technologien zu lösen. (...). Gefordert wird mehr und mehr eine psychosoziale Praxis, die sich von Mustern einer bevormundenden und expertendominierten Hilfe abwendet, die lebensgeschichtlich erworbenen Kapitale von personalen und sozialen Ressourcen ihrer Adressaten achtet, fördert und vermehrt und ihr Partizipations- und Entscheidungsrecht, ihre Selbstverfügung und Eigenverantwortung in der Gestaltung von Selbst und Umwelt zur Leitlinie der helfenden Arbeit macht*“ (ebd.).

Ad 2) Andererseits gibt es in diversen Handlungsbereichen der psychosozialen Praxis vermehrt genaue Arbeitsanweisungen, die „(...) *Hilfestellungen für einen Umbau und einen veränderten Zuschnitt der pädagogischen Arbeit entlang der Leitlinien des Empowerment-Konzeptes vermitteln*“ (ebd.). Der theoretische Empowerment-Ansatz wird in der

Praxis umgekehrt, denn er wird verwendet, „(...) um institutionelles Selbstverständnis und Organisationsleitbild, Klientenbild und Methodenkatalog, administrativen Zuschnitt und Problemlösungsverfahren der praktischen Arbeit zu verändern und so in der alltäglichen pädagogischen Arbeit eine neue, ressourcenorientierte Kultur des Helfens zu realisieren“ (ebd.).

Ad 3) „Der sozialpolitische Wind wird rauer. Angesichts von struktureller Arbeitslosigkeit und leeren Haushaltskassen vollzieht sich ein tiefgreifender Umbau der sozialstaatlichen Strukturen (...). Unter dem Signum des »aktivierenden Sozialstaates« konturiert sich eine neue Sozialpolitik, die zwar an der öffentlichen Verantwortung für gesellschaftliche Aufgaben festhält und soziale Chancengerechtigkeit auf ihre Fahnen schreibt, die die Bürger zugleich aber auf eine umfassende Arbeitsmarktintegration verpflichtet (...)“ (ebd., S. 12).

Im engeren Sinn wird mit Empowerment keine spezielle ‚Methode‘, sondern vielmehr ein Handlungskonzept und eine Methodologie, denen sich spezielle Methoden und Ansätze zuordnen lassen, verstanden (vgl. Sohns 2007, S. 74). Das Empowerment-Konzept kann sowohl als Prozess wie auch als Ziel der sozialen Arbeit betrachtet werden (vgl. Solomon 1976, S. 28). Es folgen nun Ausführungen, die einen Einblick in die Grundideen sowie, darauf aufbauend, die Ziele des Empowerment-Konzepts geben.

#### **4. 2. 1 Grundideen des Empowerment-Konzepts**

„Das Empowerment-Konzept wird auf zwei sich bedingenden Ebenen diskutiert: Zum einen aus seiner Entstehung heraus – als Emanzipationsbewegung sozial benachteiligter Menschen. Zum anderen in seiner Konsequenz auf den Arbeitsansatz professioneller Fachpersonen in der sozialen Arbeit“ (Sohns 2007, S. 74).

Das Empowerment-Konzept artikuliert hier auch eine deutliche Kritik an dem bis heute weit verbreiteten KlientInnenbild, welches sehr defizitorientiert ist. Allerdings ist gerade dieses Defizit der Grund für die Existenz der professionellen HelferInnen, denn allein aus

diesem Grund werden ihre Hilfen finanziert. Die Fachkräfte müssen die Beeinträchtigungen und Mängel ihrer KlientInnen in den Vordergrund stellen, damit die Erforderlichkeit ihrer Tätigkeit begründet werden kann (vgl. Sohns 2007, S. 74). Empowerment versucht hingegen die Selbstverständlichkeit von HelferInnen und Hilfeinstitutionen zu verändern (vgl. Galuske 2007, S. 261). *„Folgt man den Vertretern dieses Konzepts, so ist das klassische Selbstverständnis der Sozialen Arbeit gekennzeichnet durch eine die Beziehung zwischen Helfer und Klient strukturierende Defizitzuschreibung“* (ebd.). Die Hilfsangebote haben einen Fürsorgecharakter, denn KlientInnen bekommen Hilfen, die von ExpertInnen konzipiert und von spezifischen institutionellen Systemen in Hilfeplankonferenzen festgelegt werden. Die vollständige Hilfeplanung wird den KlientInnen dann als Gesamtpaket angeboten. Aus Sicht der Profis sind diese Hilfen unbedingt erforderlich und von den besten Absichten getragen, aber die KlientInnen fühlen sich oft aus der Planung ausgeschlossen. Sie sind alle sozusagen ‚Objekte‘ in den Plänen der Fachkräfte, wodurch ein Abhängigkeitsgefühl entsteht (vgl. Sohns 2007, S. 74f.). *„Das Empowerment-Konzept stellt diese Machtverteilung auf den Kopf: Es sind die psychosozial Hilfebedürftigen, die – trotz ihrer belasteten Situation – Auftrag und Durchführung bestimmen und die Federführung und die Verantwortung hierfür nicht abgeben (können). Sie bleiben Akteure, denen grundsätzlich zugetraut wird, ihr Leben selbst zu organisieren und ihren Alltag zu bewältigen“* (ebd., S. 75). Herriger (2014) teilt diese Meinung und erklärt: *„Empowerment (wörtlich übersetzt: »Selbstbefähigung«; »Selbstbemächtigung«, »Stärkung von Eigenmacht und Autonomie«) – dieser Begriff bezeichnet Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes >besseres Leben< zu leben“* (ebd., S. 13). Keupp (1996) beschreibt Empowerment als *„(...) den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst-erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. E. bezieht sich auf einen Prozess, in dem die Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffenen Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt. Aus der Sicht professioneller und institutioneller Hilfen bedeutet die E.-Perspektive die aktive Förderung solcher solidarischer Formen der Selbstorganisation“* (ebd., S. 164, zit. n. Galuske 2007, S. 262).

Die Theorie geht davon aus, dass vor allem Menschen, die sich in früheren Zeiten minderwertig und ausgegrenzt gefühlt haben, mithilfe von Prozessen, welche die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten aktivieren, durch soziale Anerkennung mehr Eigenmacht empfinden, wodurch die Betroffenen zu eigenen Aktivitäten angeregt werden. Zudem werden die soziale Sicherheit und das eigene Selbstwertgefühl gesteigert (vgl. Sohns 2007, S. 75). Die konkreten Ziele des Empowerment-Konzepts werden im folgenden Abschnitt erläutert.

#### **4. 2. 2 Ziele des Empowerment-Konzepts**

Mithilfe der theoretischen Grundlagen und in Anbetracht der historischen Entstehung des Empowerment-Konzepts werden Ziele für einen Handlungsansatz in der sozialpädagogischen Arbeit definiert (vgl. Sohns 2007, S. 79f.).

*„Ziel von Empowerment ist demnach, grundsätzlich vorhandene Fähigkeiten der Menschen zu kräftigen und Ressourcen aufzubauen, zu stärken und freizusetzen, die für ein selbst bestimmtes Ausgestalten eigener individueller Lebenswege und Lebensräume förderlich sind. Empowerment ist aus professioneller Sicht das Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung und das Ausfüllen des eigenen Lebensalltags“* (ebd., S. 80). Laut Galuske (2007) ist es das Ziel des Empowerment-Konzepts *„(...) die Defizitifizierung durch eine Orientierung an den Stärken und Kompetenzen der Individuen zu ersetzen“* (ebd., S. 262).

Allerdings zählen zu den Zielen nicht nur die Verbesserung der Durchsetzungsfähigkeit und das Stärken der Persönlichkeit, sondern auch die Vermittlung von spezifischen Werten wie beispielsweise soziale Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Solidarität und Menschlichkeit. Zusätzlich zur Förderung der persönlichen Fertigkeiten, also den inneren Zielen, sind auch die äußeren Ziele, wie das Verbessern der Lebensumstände, von großer Bedeutung im Empowerment-Konzept, was zusätzlich zu einer verbesserten Chancengleichheit beiträgt. Der wichtigste Aspekt ist hierbei die soziale Sicherheit, insbesondere die materiellen Ressourcen wie zum Beispiel Wohnraum, Einkommen und Infrastruktur, welche die Lebensqualität steigern und die Entscheidungsspielräume erweitern. Die Gegebenheiten

dafür müssen zwar zuerst von der Gesellschaft geschaffen werden, aber die Entwicklung der genannten Ressourcen wird ebenso ins Empowerment-Konzept aufgenommen. Ein weiteres Ziel ist es, die Eigeninitiative zu stärken, um den Menschen zu zeigen, dass sie ihre Lebensumstände selbst verändern können, indem sie ihre vorhandenen Fähigkeiten ausbauen und verwenden (vgl. Sohns 2007, S. 80). Für die praktische Umsetzung heißt diese Zielsetzung für die Betroffenen (da sind sich Sohns und Herriger in vielen Punkte einig), dass

- die Fähigkeit gesteigert wird, eigene Vorlieben, Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und sich dafür einzusetzen,
- die Erfahrung und das Gefühl entstehen, das Recht zu haben und die Fähigkeiten zu steigern, als Individuum aktiv die Umstände des eigenen Lebens und die Beziehungen gestalten und selbst Veränderungen bewirken zu können,
- die Fähigkeit verbessert wird, unter einer Vielzahl verschiedener Lebensoptionen Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen und sich für die persönlichen Interessen stark zu machen,
- die Kompetenz entsteht, selbstständig Informationen und förderliche Ressourcen aufzudecken und nutzen zu können,
- ein kritisches Denken erlernt und einschränkende Belastungen rechtzeitig erkannt und vermindert werden können,
- eigene Mitbestimmungsrechte festgestellt und eingefordert werden können,
- sich die Fähigkeit entwickelt, sich in soziale Gemeinschaften einzufinden, sich zu verbessern und Kraft aus diesen Gemeinschaften schöpfen zu können (vgl. Sohns 2007, S. 80f.; Herriger 2014, S. 20).

Für die Realisierung spezifischer Empowermentstrategien in der sozialen Praxis kommt insbesondere der Neugestaltung der Rolle sozialer Fachkräfte eine hohe Bedeutung zu (vgl. Galuske 2007, S. 263). Die Arbeit der ProfessionistInnen ist somit von folgenden drei Perspektivwechseln geprägt:

- „(...) von der Defizitorientierung zur Förderung von Stärken (1);
- von der Einzelförderung zur Stärkung von Individuen in Gruppen und (politischen) Kontexten (2);
- von der Beziehungsarbeit zur Netzwerkförderung (3)“ (ebd.).

(1) Um den Perspektivenwechsel von einer defizitorientierten Sichtweise zu einer Förderung von Stärken vollziehen zu können, ist es notwendig, den Fokus auf eine verbesserte Sensibilität für bestehende, aber auch verborgene Ressourcen und Fähigkeiten, einerseits bei den Individuen und andererseits in sozialen Gemeinschaften, zu legen (vgl. ebd.).

(2) „Empowermentprozesse vollziehen sich immer auf drei Ebenen: auf der individuellen Ebene, der Gruppenebene sowie der strukturell-organisatorischen Ebene“ (ebd.). Die individuelle Ebene zielt darauf ab, Prozesse zu fördern, die den Betroffenen bewusstmachen, dass sie Einfluss auf ihre Situation haben. Einige Forschungsergebnisse zeigen, dass dies insbesondere dort funktioniert, wo die Betroffenen in Gruppen von Gleichgesinnten eingegliedert werden. Für das Erreichen von politischer Konfliktfähigkeit ist eine strukturell-organisatorische Einbeziehung erforderlich, um die Chance der politischen Umsetzung von Interessen zu steigern (vgl. ebd., S. 263f.).

(3) Ebenso kommt es in den Arbeitsschwerpunkten der SozialarbeiterInnen zu massiven Veränderungen. Der Wandel vollzieht sich von der Beziehungsarbeit und der direkten Intervention hin zu einer Eröffnung von sogenannten Möglichkeitsspielräumen und zu einer indirekten Steigerung von Zusammenhängen (vgl. Gratz 1993, S. 64, zit. n. Galuske 2007, S. 264).

Ein weiteres ressourcenorientiertes Konzept ist die Lebensweltorientierung, die im Anschluss thematisiert wird.

### 4. 3 Lebensweltorientierung (Standi und Stangl)

Hans Thiersch war maßgeblich verantwortlich für die Formulierung des Konzepts der Lebensweltorientierung, dessen Ziel ein gelingender Alltag ist (vgl. Röh 2012, S. 193). *„Lebensweltorientierte Ressourcenarbeit sucht und fördert in Personen, Kontexten und deren Transaktion Ressourcen der Bewältigung und Entfaltung, Stärken und Chancen, gelingende Anteile und Gesundheit“* (Nestmann 2004, S. 78). *„Lebensweltorientierung verbindet die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen“* (Thiersch/Grunwald/Königeter 2012, S. 175). Sie wendet sich ab von einem Blick auf diverse soziale Schwierigkeiten und sonstige Defizite (vgl. ebd.). Stattdessen betont die Lebensweltorientierung *„(...) das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen (...)“* (ebd.). Der Fokus einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit liegt auf den Lebensproblemen, den Interpretationen der Lebensumstände und auf den Ressourcen der Betroffenen (vgl. Füssenhäuser 2006, S. 127). Grundwald und Thiersch (2005) verweisen *„(...) auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den AdressatInnen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen“* (ebd., S. 1136). Ebenso bezieht sich Füssenhäuser (2006) *„(...) auf subjektbezogene wie auch auf gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten. Im Mittelpunkt steht dabei die Stärkung der Lebensräume und der sozialen Bezüge der AdressatInnen und ihrer Ressourcen und (Selbst-)Hilfemöglichkeiten, um ihnen so einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen“* (ebd., S. 127). Somit kümmert sich die Lebensweltorientierung um die auftretenden Schwierigkeiten des Alltags, in all seiner Komplexität (vgl. ebd.). *„Alltag stellt Menschen Routinen und damit Handlungssicherheit zur Verfügung und kann – insofern er keine schädlichen, gewaltförmigen oder vernachlässigenden Handlungen enthält – als die Ressource angesehen werden, aus der ein unerschöpflicher Reichtum an Selbsthilfeoptionen zu gewinnen ist“* (Röh 2012, S. 193). Als Ressourcen gelten nicht nur Erfolge positiv erlebter Alltagshandlungen, sondern auch Misserfolge, die sich im Nachhinein dennoch als Ressourcen herausstellen können (vgl. ebd.). Die Lebensweltorientierung ar-

beitet allerdings auch verfremdend und provozierend, damit sie Menschen aus ihren Alltagsproblemen heraushelfen kann (vgl. Füssenhäuser 2006, S. 127). Zum einen hebt das Konzept die Fülle der zu bewältigenden Anforderungen hervor, zum anderen zeigt es auf, dass jeder Mensch selbst dafür verantwortlich ist, dass sein Alltag auf individuelle Weise gelingt (vgl. Grunwald/Thiersch 2005, S. 1137). Hierbei wird der Mensch nicht nur als Individuum gesehen, sondern er wird stets in die verschiedenen Erfahrungen, die ihn umgeben und die er bereits gesammelt hat, eingebettet. Diese Erfahrungen werden von der Lebensweltorientierung in Erfahrungen von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen eingeteilt (vgl. ebd., S. 1139).

### **4. 3. 1 Dimensionen der Lebensweltorientierung (Stangl)**

Die Grunddimensionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit werden nun aufgezählt, um das Konzept in allen seinen Facetten zu erfassen.

1. Die erste Dimension ist die „*der erfahrenen Zeit*“ (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1141). Zeit wird hier als gegenwärtige und zukünftige Dimension aufgefasst. Die Gegenwart bestimmt das Handeln, die Zukunft hält Chancen zur Bewältigung bereit, die aber Mut und den Einsatz von Kompetenzen voraussetzen (vgl. ebd.). Die Lebensweltorientierung erfolgt also auch „*(...) im Horizont der offenen, immer risikanten Zukunft und zielt auf Kompetenzen, dieser Offenheit gewachsen zu sein; (...) Heranwachsende kompetent zu machen für die auf sie zukommende Offenheit von Arbeitsverhältnissen oder anderen Lebens- und Beschäftigungsmöglichkeiten*“ (Grunwald/Thiersch 2004, S. 33).
2. Lebensweltorientierung geschieht „*(...) in der Dimension des Raumes*“ (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1142). Wie der Name ausdrückt, orientiert sich das Konzept immer am jeweiligen Lebensraum des Subjekts. Ein Raum beschreibt das Aufwachsen bzw. Leben in einem bestimmten Gebiet (Stadt oder Land) und die Prägung, die sich daraus für den/die Einzelne/n ergibt. Die Lebensweltorientierung versucht, bei ungünstigen Bedingungen des vorhandenen Lebensraums neue Lebensräume und Ressourcen zu erschließen (vgl. ebd.).

3. *„Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge“* (ebd.), wodurch Freunde, Familie oder Institutionen involviert sind. Die Unterstützung durch soziale Netzwerke soll als Ressource mobilisiert werden (vgl. ebd.). Auch die Elternarbeit kann hinzugezählt werden, da sie *„(...) [ebenso] ausdrücklich Gegenstand der Erziehungshilfen [ist] – als Kooperation mit Eltern, aber auch als Bearbeitung von Problemen, von Schwierigkeiten, die Heranwachsende mit ihren Eltern haben“* (ebd.). Im selben Ausmaß versucht die Lebensweltorientierung, durch neue, stabile Beziehungen kompensierend auf zerbrochene, instabile Beziehungen zu reagieren (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 34).
  
4. *„Lebensweltorientierung geht von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation aus und wie sich diese gesellschaftliche Situation im Alltag der Menschen repräsentiert“* (Thiersch et al., 2012, S. 178). Daher ist bei den ProfessionistInnen speziell der *„(...) Respekt vor den alltäglichen, eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben“* gefragt (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1142). Es geht vor allem darum, klare Strukturen im Alltag zu schaffen und diese transparent zu vermitteln – sei es bei finanziellen Angelegenheiten oder bei zeitlichen Anforderungen (Aufstehen, Einhalten der Essenszeiten usw.). Die Betroffenen sollen angeleitet und dazu motiviert werden, dies selbstständig zu bewerkstelligen (vgl. ebd.). Zudem sucht das Konzept *„(...) nach den im Lebenslauf erworbenen Ressourcen zur Lebensbewältigung“* (ebd., S. 1139).
  
5. Es zielt zudem auf *„(...) Hilfe zur Selbsthilfe, auf Empowerment, auf Identitätsarbeit“* ab (ebd., S. 1142). Die Betroffenen sollen sich durch die zu bewältigenden Aufgaben als eigenverantwortliche Personen wahrnehmen, die trotz – oder gerade wegen – ihrer äußeren Lebensumstände in der Lage sind, ihren Alltag zu gestalten (vgl. ebd.). Das Ausschlaggebende ist *„(...) zur Kohärenz zu finden, also zu einer Sicherheit im Lebenskonzept, die sich im Risiko des Offenen behaupten kann gegen Ressentiment, Verzweiflung oder Ausbrüche in Gewalt und Sucht“* (Grunwald/Thiersch 2004, S. 35).

Wie anhand dieser Ausführungen deutlich wird, führen ressourcenorientierte Konzepte immer wieder zu den im Kapitel 3 beschriebenen Ressourcenarten hin.

### **4. 3. 2 Strukturmaximen der Lebensweltorientierung (Standi)**

Die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit wird zudem in Strukturmaximen eingeteilt (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26).

*„Die Strukturmaximen der Prävention, der Regionalisierung und der Alltagsnähe verweisen auf lebensweltliche Erfahrungen als Bezugspunkte Sozialer Arbeit; Integration und Partizipation verweisen auf die kritische, sozialetische Dimension, auf die Gestaltung der Arbeit in den Lebensverhältnissen im Zeichen sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.).*

- *„Prävention – als allgemeine Prävention – zielt auf die Stabilisierung und Inszenierung belastbarer und unterstützender Infrastrukturen und auf die Bildung und Stabilisierung allgemeiner Kompetenzen zur Lebensbewältigung (...)“ (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1143).* Außerdem stehen eine adäquate Erziehung und gerechte Lebensumstände im Fokus (vgl. ebd.). Dagegen zielt die spezielle Prävention darauf ab, zu helfen, bevor sich Probleme verschlimmern und verhärten. Somit wird bei Schwierigkeiten frühzeitig und vorausschauend eingegriffen, also dann, wenn sie erwartet werden können, beispielsweise in Situationen spezieller Belastung oder Überforderung (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26).
- Mit *Alltagsnähe* sind das Vorhandensein von Hilfsangeboten in der Lebenswelt der KlientInnen und folglich eine Niedrigschwelligkeit und eine gute Erreichbarkeit der angebotenen Hilfeleistungen gemeint (vgl. ebd.). Zudem wird darunter *„(...) eine ganzheitliche Orientierung in den Hilfen, die den ineinander verwobenen Lebenserfahrungen und -deutungen in der Lebenswelt gerecht wird“*, verstanden (ebd.).
- *Integration* hat eine Lebenswelt ohne Unterdrückung, Ausgrenzung und Gleichgültigkeit, die aber in unserer Gesellschaft immer mehr auftreten, zum Ziel. Integration ist allerdings nicht mit einer Egalisierung gleichzusetzen, denn sie steht vielmehr

für die Anerkennung von Verschiedenheiten auf der Grundlage einer elementaren Gleichheit. Folglich sind Offenheit und Respekt gegenüber den Unterschiedlichkeiten, gegenseitiges Wissen über diese Verschiedenheiten und entsprechender Raum für ein Miteinander zentral (vgl. Grunwald/Thiersch 2005, S. 1143f.).

- *Partizipation* wird in unterschiedlichen Arten der Mitsprache und Beteiligung umgesetzt (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26). Mitbestimmung und Beteiligung können aber nur dann verwirklicht werden, wenn in der Praxis Gleichheit herrscht. Diese Gleichheit sollte in den omnipräsenten Verschiedenheiten zwischen denen, welche die Hilfe benötigen, und jenen, welche die Hilfe anbieten, also zum Beispiel zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, zwischen ProfessionistInnen und Nicht-professionistInnen, hergestellt werden. Somit ist es für die Partizipation notwendig, Artikulationsmöglichkeiten und Ressourcen für solche Verhandlungen bereitzustellen (vgl. Grunwald/Thiersch 2005, S. 1144). Partizipation ist insbesondere dafür verantwortlich, „(...) für gleichberechtigte, offene Handlungsprozesse in der Planung und Realisierung von Hilfeprozessen und regionalen Planungen“ Gelegenheiten zu schaffen (Grunwald/Thiersch 2004, S. 26).
- „Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung betonen (...) die auch in der Alltagsnähe intendierte Präsenz von Hilfen vor Ort, damit diese in die konkreten lokalen und regionalen Angebote eingepasst werden können: Da sie in diesem Prinzip abhängig sind auch von unterschiedlich verfügbaren Ressourcen, muss (...) das Prinzip Regionalisierung im Anspruch sozialer Gerechtigkeit vermittelt sein mit der Sicherung allgemeiner Leistungsstandards“ (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1144).

Diese Strukturmaximen sind im Hinblick darauf, die Soziale Arbeit zu strukturieren, keinesfalls vollständig ausgeschöpft (vgl. Grunwald/Thiersch 2004, S. 26). Vielmehr stellen sie „(...) zentrale Orientierungen für notwendige weitergehende Entwicklungen, vor allem auch jenseits von Modellprojekten für die Regelpraxis“, dar (Grunwald/Thiersch 2004, S. 26). Zudem prägen sie die Gestaltungsaufgaben der Sozialen Arbeit und „(...) sie konkretisieren sich in den Aufgaben der Diagnose, dem Gefüge der Institutionen und in den die Professionalität bestimmenden Handlungsmustern“ (Grunwald/Thiersch 2005, S. 1144).

Die genannten Maximen haben Auswirkungen auf die Institutionen der Sozialen Arbeit, denn sie beeinflussen die Ausgestaltung und Gewichtung der sozialen Hilfeleistungen (vgl. ebd.).

#### **4. 4 Sozialraumorientierung (Stangl)**

Graz gilt in Österreich als Vorreiter, wenn es um die Anwendung des Konzepts der Sozialraumorientierung geht, das im Jahr 2004 zunächst als Projekt in der Landeshauptstadt der Steiermark eingeführt wurde (vgl. Stadt Graz o. J., o. S.). Durch die Einführung des Konzepts können „(...) *passgenaue Hilfen für Kinder und Jugendliche statt wie früher Einheitsleistungen, von der Stange*“ angeboten werden (ebd.).

Das Konzept nach Hinte will ermöglichen, dass die jeweiligen Hilfestellungen individuell auf die Bedürfnisse der betroffenen Menschen zugeschnitten sind. Kinder, Jugendliche und Familien sollen dazu motiviert werden, ihr eigenes Potenzial auszuschöpfen, um mit Hilfe des Jugendamtes gemeinsam einen Weg zur Besserung der Situation einzuschlagen. Institutionen und Vereine aus der Umgebung werden darin ebenfalls einbezogen. Damit die Betroffenen in ihrer Lebensumgebung erreicht werden können, wurde Graz in vier Sozialräume aufgeteilt. In jedem Sozialraum ist es Aufgabe des Sozialzentrums, die Aufgaben des Amtes für Jugend und Familie zu übernehmen. Sozialraumorientierung ist damit als stärken- und ressourcenorientiertes Konzept ausgelegt (vgl. ebd.). Es „(...) *zielt (...) auf die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Räume und nicht auf die wie auch immer geartete gezielte Beeinflussung psychischer Strukturen von Menschen. Der soziale Raum ist der zentrale Fokus (...)*“ (Hinte 2007, S. 30). Sozialräume bestehen „(...) *aus kulturellen, sozialen, historischen und territorialen Dimensionen (...). Sie stellen auf solche Weise ein komplexes Geflecht dar, das sich als vielgestaltig und ohne feste Grenzen erweist*“ (Scheipl 2008, S. 22). Unabhängig vom Vorhandensein von Ressourcen oder der gegebenen Infrastruktur werden Sozialräume unterschiedlich genutzt. Einige Bedingungen der Umgebung wirken dabei förderlich, andere hingegen blockieren positive Entfaltungsmöglichkeiten. Sozialraumorientierung versucht, diese Bedingungen aufzugreifen und, wenn nötig, gestaltend einzugreifen (vgl. Hinte 2007, S. 34). Fachkräfte kennen zudem die Vereine, Initiativen, Geschäfte usw. des Sozialraums und wissen über deren

Ziele, Angebote und räumliche Beschaffenheit Bescheid (vgl. Budde/Früchtel/Hinte 2006, S. 209). Damit die Arbeit im Sozialraum gut funktioniert, sind „(...) *Arbeitsteilung und Koordination im Team gefragt*“ (ebd.). ProfessionistInnen haben die Aufgabe, den AdressatInnen Chancen aufzuzeigen, damit sich neue Handlungsoptionen aus dem komplexen Zusammenspiel eines Sozialraums ergeben (vgl. Scheipl 2008, S. 22). Die alleinige Förderung von Ressourcen bzw. die Aktivierung der AdressatInnen innerhalb bestimmter Gebiete würden eine solche Aktivierung ausschließen und „(...) *die Gefahr der Segregation, der ‚Einschließung‘ der Akteure in ihren Sozialräumen*“ in sich bergen (ebd.).

Die zentralen Aussagen der Sozialraumorientierung nach Hinte (2007) lassen sich in fünf handlungsleitenden Prinzipien zusammenfassen:

1. *„Orientierung an Interessen und am Willen (...)*
2. *Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe (...)*
3. *Konzentration auf die Ressourcen (...)*
4. *Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise (...)*
5. *Kooperation und Koordination (...)*“ (ebd., S. 45ff.).

Das 1. Prinzip kann unserer Ansicht nach hervorgehoben werden, denn es steht mit den anderen Prinzipien in Verbindung und bezieht sich nicht ausschließlich auf die Sozialraumorientierung, sondern lässt sich als allgemeine Richtschnur auf sozialpädagogisches Handeln ausdehnen. Nach Hinte (2007) steht der vielfach zitierte Wille der AdressatInnen im Mittelpunkt der Sozialraumorientierung, da ihre Meinung, ihre Ansichten und damit ihr Wille zentral für die weitere Hilfeplanung sind. Eine wertschätzende, offene Haltung der ProfessionistInnen gegenüber diesem freien Willen dient als Voraussetzung dafür, um Entscheidungen nicht zu bewerten, sondern Verständnis für eine vielleicht andere Sichtweise aufzubringen (vgl. ebd., S. 50f.) Hinte (2017) betont weiters, „(...) *dass der Wille von Menschen sowohl bei der Quartiergestaltung Beachtung findet als auch als Grundlage dient bei der Gewährung sozialstaatlicher Leistungen. Derzeit strotzen Hilfepläne (...) nur so von Zielen, die von den Kostenträgern für die Betroffenen formuliert wurden.*

*Bis heute fehlt eine Kultur der systematischen Erarbeitung des Willens leistungsberechtigter Menschen, weil vielerorts gilt: Um eine Leistungsberechtigung zu erhalten, muss ein Defizit konstatiert werden, und wer dann (...) bezahlt, bestimmt auch, wie der Mensch sich zu entwickeln hat“ (ebd., S. 18). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass „(...) diejenigen Fachkräfte [nach] ‚sozialräumlichen‘ Standards kompetent [sind], die in der Lage sind, auf der Grundlage einer aufmerksamen Erkundung der Interessen/des Willens der Menschen mit diesen Menschen gemeinsam Pläne zu entwickeln (...)“ (Hinte 2007, S. 53).*

Im Unterschied zur Lebensweltorientierung konzentriert sich die Sozialraumorientierung auf Veränderungen des öffentlichen Raumes, nicht auf die der persönlichen Lebenswelt. Da der öffentliche Raum – genau wie die Lebenswelt – subjektiv gedeutet wird, weisen die Konzepte gewisse Ähnlichkeiten auf. Hinte (2017) weist deshalb darauf hin, dass *„wir [es] also hier einerseits mit einem hochgradig personenbezogenen Ansatz und andererseits mit einem sozialökologischen und auf die Veränderung von Verhältnissen zielenden Ansatz zu tun [haben] – gleichsam mit einer integrierenden Zusammensicht dieser beiden in der Geschichte der Sozialen Arbeit immer wieder auftauchenden Stränge. ‚Betroffene‘ werden als aktive Subjekte begriffen, die zu ihrer (mehr oder weniger) zufriedenstellenden persönlichen Lebensführung eigene Fähigkeiten wie auch jeweils zur Verfügung stehende Personen und andere externe Ressourcen nutzen, die in den jeweiligen Lebensräumen vorhanden sind. Soziale Arbeit trägt dazu bei, dass derlei (bauliche, strukturelle, soziale usw.) Ressourcen in einem sozialen Raum gemeinsam mit der Wohnbevölkerung aufgebaut, unterstützt und erweitert werden, und zwar unter kreativer Nutzung leistungsgesetzlicher Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 20).*

Durch die Sozialraumorientierung kann Menschen bei der Wohnungssuche, beim Finden passender, regionaler Betreuungsplätze für ihre Kinder oder durch die Vernetzung von Nachbarschaftshilfe bei Reparaturen usw. geholfen werden. Auch falsche Angaben von Wohnungsflächen, Schwarzarbeit oder überzogene Mietpreise werden für Fachkräfte wahrnehmbarer, wenn dies auch von KollegInnen bemerkt wird. Bei Rahmenbedingungen wie landesweiter hoher Arbeitslosigkeit wirken bestimmte Strukturen auf regionaler Ebene, die solche Situationen verstärken bzw. ihnen entgegenwirken. Hier kann die Stadtentwicklung von der Sicht der ProfessionistInnen profitieren und Aktivitäten planen oder

Gegenmaßnahmen setzen. Fachkräfte sind somit auf mehreren Ebenen tätig: Auf einer persönlichen Ebene unterstützen sie die AdressatInnen, auf der Ebene des Sozialraums helfen sie, Ressourcen innerhalb eines Sozialraums zu verknüpfen, und strukturell gesehen geben sie Empfehlungen für Leistungen weiter (vgl. Hinte 2017, S. 22f.). Passend hierzu meint Havers (2015), dass *„Sozialraumorientierung im Sinne des Fachkonzeptes (...) [seinen] Erfolg auch an komplexen individuellen Lebensbiographien und sozialen Zusammenhängen [misst], die nicht eins zu eins in Zahlen wiedergegeben werden können“* (ebd., S. 21).

#### **4. 5 Case Management (Standi)**

Case Management wurde ab Ende der 1970er Jahre in den USA als eine Methode der Sozialen Arbeit entwickelt (vgl. Galuske 2007, S. 196). Es entstand aus der ursprünglichen Methode des Social Case Work, die ihren Hauptfokus auf Prinzipien wie aktive Teilhabe von Betroffenen, Respekt vor der menschlichen Persönlichkeit, Selbstreflexionsfähigkeit der SozialarbeiterInnen und die Verantwortung jedes einzelnen Menschen für die gesamte Gesellschaft legte (vgl. Neuffer 2005, S. 39). Case Management lässt sich als eine spezielle Weiterentwicklung der Einzelfallhilfe beschreiben (vgl. Raithel/Dollinger 2006, S. 79; vgl. Neuffer 2005, S. 19). Allerdings liegt der Fokus hierbei *„(...) nicht wie in der Einzelhilfe in der psychosozialen Beziehungsarbeit, sondern auf organisatorische und verhältnisbezogene Bezüge, wobei allerdings Fähigkeiten und Bedürfnissen [sic!] des Klienten gleichrangig beachtet werden“* (Raithel/Dollinger 2006, S. 79). Die Ansprüche an die Soziale Arbeit und an das Konzept steigen zunehmend, auch aufgrund der veränderten Lebenssituationen der Menschen und durch den zunehmenden (Rechts-) Anspruch auf Unterstützungsleistungen von ExpertInnen (vgl. Neuffer 2005, S. 18).

Case Management ist keine neue Methode, *„(...) sondern sorgt für ein Arrangement, in dem formelle Dienste und Maßnahmen mit den informellen Möglichkeiten und Gegebenheiten hilfreich zusammenspielen und ineinander greifen“* (Raithel/Dollinger 2006, S. 79). Case Management versucht, den KlientInnen ein auf Effektivität und Effizienz ausgerichtetes Hilfsnetzwerk zu bieten (vgl. ebd.). *„Die Zusammenarbeit aller Beteiligten, die Koordination der Leistungserbringung und das Zusammenführen der Ressourcen*

erfolgt mit dem Ziel, dem Klienten eine ökonomisch vertretbare bedarfsgerechte Versorgung sicherzustellen“ (ebd.). Dem Begriff ‚Management‘ kommt hierbei die Bedeutung zu, den Fokus auf die Wirkungen und Kosten sozialer Dienstleistungen zu legen. Case Management kann sozusagen als ‚Unterstützungsmanagement‘ betrachtet werden. Es umfasst zeitlich beschränkte Hilfeplanungen sowohl für Einzelpersonen als auch für Familien in schwierigen Problemlagen (vgl. ebd.).

Neuffer (2005) zufolge ist es das Ziel von Case Management, Hilfen bereitzustellen, welche die gewohnte Lebenswelt der Betroffenen so wenig wie möglich beeinflussen. Den Anfang der Hilfen bilden dabei die individuellen Ressourcen der KlientInnen sowie die Ressourcen ihrer sozialen Netzwerke (vgl. ebd., S. 19). Hingegen formulieren Raithel und Dollinger (2006) als Ziel „(...) das Funktionieren der ‚häuslichen Lebensführung‘, was durch Vermittlung von Alltagsbewältigung und auch Selbstmanagement/Empowerment bewerkstelligt werden soll“ (ebd., S. 79). Dabei steht der/die KlientIn im Vordergrund und er/sie hat ein Mitspracherecht beim Entscheidungsprozess. Das Problem der betroffenen Person wird spontan bestimmt und auf die Person bezogen gemanagt. Es ist hierbei darauf zu achten, dass dieser Prozess an das frühere Lebensmanagement der Betroffenen anknüpft (vgl. ebd., S. 79f.). Insbesondere bei längeren Abläufen werden eine individuelle Vorgehensweise und das Einsetzen von Hilfsmitteln benötigt. Im Gegensatz dazu ist dies in Notsituationen, in denen sofort geholfen werden muss, nicht der Fall (vgl. Wendt 2015, S. 17). Bei der Planung wesentlich ist der Fokus auf eine langfristige Problemlösungsstrategie (vgl. Raithel/Dollinger 2006, S. 80). Das Hauptaugenmerk wird auf die „(...) Ressourcen des Klienten und seines Netzwerkes“ gelegt (ebd.). Vom Case Manager wird der Prozess „(...) unterstützt, koordiniert, kontrolliert und evaluiert (...)“ (ebd.).

Case Management hebt sich laut Neuffer (2005) hervor durch:

- *„Effektivität und Effizienz in der Fallarbeit*
- *die Notwendigkeit von Beziehungsarbeit*
- *große Sensibilität hinsichtlich psychischer Bedürfnisse und Prozesse, die soziale und gesundheitliche Probleme begleiten*

- *ein dynamisches Verständnis von den Systemen, in denen sich die Betroffenen und der Case Manager begegnen und sich auseinandersetzen*
- *das Nutzbarmachen von persönlichen Ressourcen, Flexibilität und Eigenverantwortung bei KlientInnen und bei dem sie umgebenden Ressourcensystem“ (ebd., S. 19).*

Nach Neuffer (2005) lautet eine mögliche Definition von Case Management wie folgt: *„Case Management gewährleistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit Klärungshilfe, Beratung, Zugang zu notwendigen Dienstleistungen und eine überwachte, qualifizierte Durchführung der Hilfen. Case Management befähigt die KlientInnen, Unterstützungsleistungen selbständig zu nutzen und greift so wenig wie möglich in die Lebenswelt von KlientInnen ein“ (ebd.). Laut Wendt (2015) ist Case Management „(...) eine Verfahrensweise in Sozial- und Gesundheitsdiensten, mit der im Einzelfall die nötige Unterstützung, Behandlung, Förderung und Versorgung von Menschen rational bewerkstelligt wird und nach der sich Versorgungsprozesse in vielen Fällen (...) organisieren lassen“ (ebd., S. 17).*

Mit dem Konzept des Case Managements sollen in der Sozialen Arbeit Hilfestellungen zusammengeführt werden (vgl. Neuffer 2005, S. 51). Die Phasen des Case Managements lassen sich nicht als Teilstücke abhandeln, sondern sie bemühen sich darum, *„(...) die Komplexität zu erfassen, Komplexität durch strukturierte Vorgehensweisen zu reduzieren, um an den Kern von Problemstellungen zu gelangen und die effektivste und effizienteste Hilfe herauszuarbeiten“ (ebd.).* Während des Hilfeprozesses kann es ebenso erforderlich werden, eine bereits vergangene Phase wiederaufzunehmen. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn während der Hilfestellung eine gravierende Situationsveränderung eintritt, etwa nach einer Krankheit, nach einer Trennung, einem Arbeitsplatzverlust oder einem Todesfall. Die in Abbildung 2 auf der folgenden Seite ersichtlichen sechs Phasen des Case Managements müssen während des Hilfeprozesses laufend ergänzt werden und bedingen sich gegenseitig (vgl. ebd., S. 51 ff.).

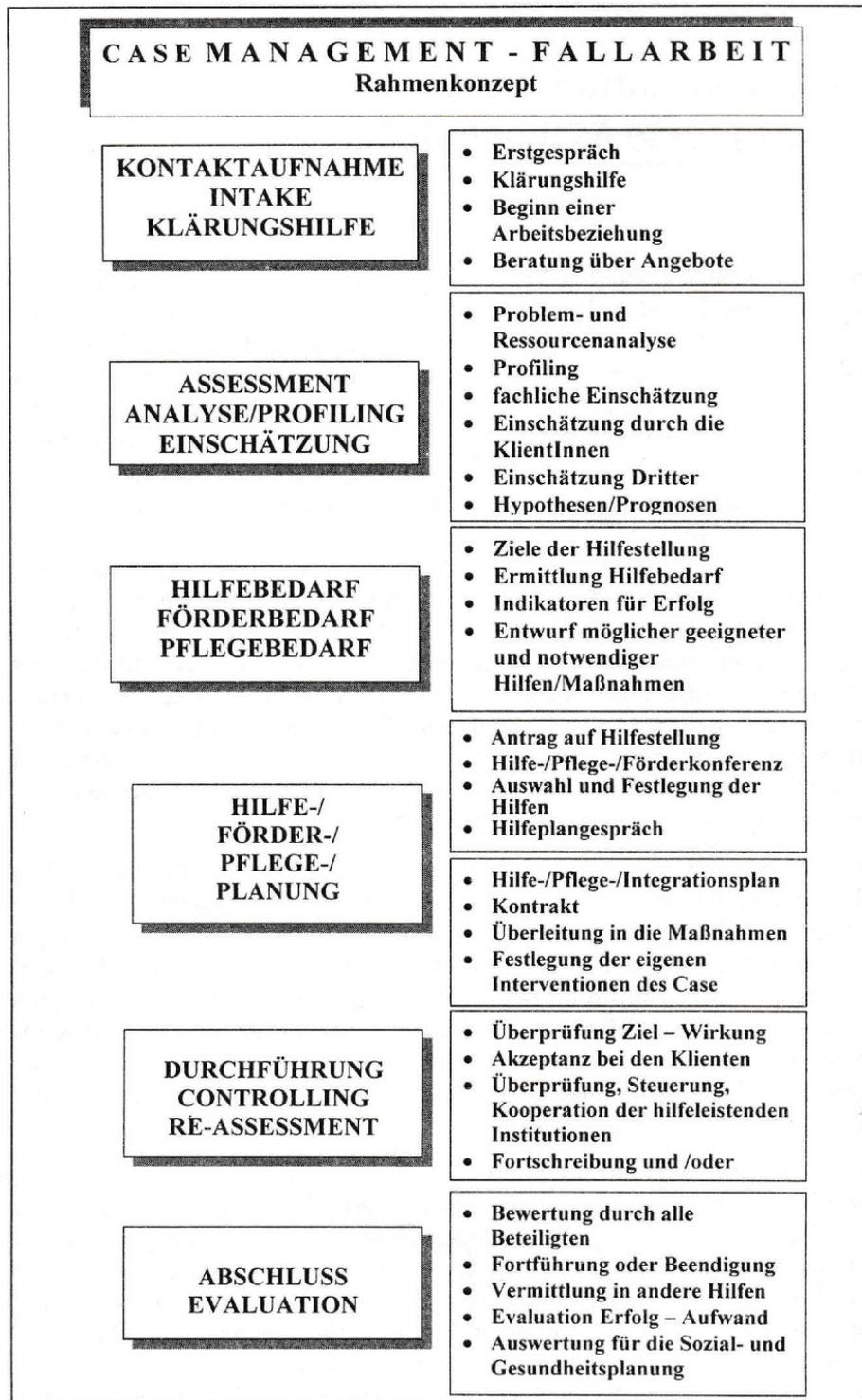


Abbildung 2: Übersicht Phasen Case Management (Neuffer 2005, S. 52).

### *1. Phase:*

Die erste Phase beschreibt, dass sich Case Management vor allem dafür einsetzt, den Betroffenen den bestmöglichen Zugang zu den Hilfeleistungen zu bieten und zugleich die Betroffenen als VerwenderInnen von Dienstleistungen anzusehen, anstatt als BittstellerInnen. Hierfür werden neben allgemeinen Informationen über passende Hilfeleistungen auch die Erkenntnisprozesse betreffend den eigenen Hilfebedarf benötigt. Zu den Kontakten im Fallgeschehen kann es auf verschiedene Weise kommen, beispielsweise durch FreundInnen oder Bekannte, durch Flyer usw. Für das Bearbeiten von Fällen ist der Einstieg in die jeweilige Fallsituation besonders wichtig, denn er ist entscheidend dafür, ob ein Zugang zu den Betroffenen hergestellt und ob der Ansatz für die Lösung des Problems passend gewählt wird (vgl. Neuffer 2005, S. 53ff.). *„Erstgespräche in der Sozialen Arbeit – auch Intake genannt – bilden den Ausgangspunkt für ein Fallmanagement oder sie führen zu anderen Hilfestellungen“* (ebd., S. 58). Ein Erstgespräch muss folgende Aspekte enthalten:

#### *„1. Kontakt herstellen*

#### *2. Eröffnung und Erläuterung der Dienstleistung*

#### *3. Klären von Erwartungen und Fragen der KlientInnen*

#### *4. Explorieren der geschilderten Fallsituation*

#### *5. Vorläufige Bewertung der Anliegen*

#### *6. Vereinbarung für die nächsten Schritte (Ziele, Zeitraum, Ort, Vertraulichkeit)*

#### *7. Reflexion des Gesprächs – Betonung positiver Aspekte der Sitzung“* (ebd., S. 61).

### *2. Phase:*

Im Case Management kommt jedem Arbeitsschritt ein spezieller Sinn zu (vgl. ebd., S. 62). *„Das eigentliche Hilfeschehen, der Hilfeprozess steht in starker Abhängigkeit von der zuvor analysierten Problemsituation einer Person oder eines Klientensystems“* (ebd.). Erst mithilfe einer qualifizierten Situationsanalyse kann festgestellt werden, ob die KlientInnen für eine Hilfestellung in Betracht gezogen werden können (vgl. ebd.). Ursprünglich erfolgte an diesem Punkt *„(...) in der fallorientierten Sozialen Arbeit (...) eine Diagnose mit vorausgehender Anamnese“* (ebd.). Alle beteiligten Personen bilden den Hauptfokus der Fallarbeit. Der Begriff ‚Profiling‘ ist speziell für den Umgang mit arbeits- und

ausbildungssuchenden Menschen eingeführt worden. Es geht dabei darum, frühzeitig ein umfangreiches Profil der BewerberInnen sowie deren Chancen zu erstellen (vgl. ebd., S. 69ff.). *„Ein Assessment stellt einen zielgerichteten Beratungs- und Aushandlungsprozess dar, getragen von einer Gesprächsführung, die den KlientInnen hilft, sich auf ihre belastete Lebenssituation einzulassen“* (ebd., S. 81). Deshalb ist es notwendig, genügend Zeit für das Abklären der Fallsituation einzuplanen. Die Einschätzung im Assessment kann durch Teambesprechungen, kollegiale Beratung und Fachgespräche mit verschiedenen ProfessionistInnen sichergestellt werden (vgl. ebd.).

### 3. Phase:

*„Bevor im Case Management Hilfemaßnahmen überlegt werden, benötigt der Fallverlauf eine differenzierte Zieldefinition und Zieloperationalisierung. In den Zielen werden anzustrebende Zustände in der Zukunft und keine Maßnahmen formuliert“* (ebd., S. 94). Ziele erlauben ein reflektiertes Handeln und müssen jederzeit korrigierbar sein. Zudem ist es erforderlich, beim Setzen von Zielen Irrtümer einzugestehen. Ziele sollen die KlientInnen motivieren und ihren Durchhaltewillen steigern. Nach der Zielfindung folgt die Aufgabe, mithilfe der Rahmen- und Grundsatzziele den allgemeinen Förder-, Hilfe- und Pflegebedarf zu ermitteln und wiederum alternative Ziele zu überlegen (vgl. ebd., S. 86ff.).

### 4. Phase:

Sobald die beratende und klärende Phase abgeschlossen ist, benötigt das Case Management für die folgende Hilfeleistung einen Plan, in den alle Beteiligten (auch möglicherweise involvierte Institutionen) einbezogen werden. In einer Hilfekonferenz werden das Rohkonzept des Plans erstellt und die bereits erarbeiteten Ziele überprüft. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die überfordert sind, sollte außerhalb einer Hilfekonferenz an deren Wünschen und Bedürfnissen gearbeitet werden, sodass der/die Case ManagerIn oder eine vertraute Person die Vorstellungen des/der Betroffenen in der Hilfekonferenz kommuniziert (vgl. ebd., S. 97f.). *„Die Intensität der Betreuung in einer Maßnahme gibt Aufschluss über den Zeitaufwand, Personalschlüssel, vorhandene Ressourcen. Die fachliche Kompetenz der MitarbeiterInnen beschreibt deren Qualitätsprofil“* (ebd., S. 100). Erforderlich ist, dass Hilfemaßnahmen einen wesentlichen Nutzen für die Betroffenen

darstellen (vgl. ebd.). „Die Eigenleistung der KlientInnen (...)“ begegnet den professionellen Hilfen auf der gleichen Ebene (ebd.).

Wie eine Hilfefkonferenz ausgerichtet ist, kann der Abbildung 3 entnommen werden.

<p><b>Teil 1 Eröffnung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Begrüßung und wenn notwendig Vorstellungsrunde, die Teilnehmer auf Verschwiegenheit verpflichten</li><li>– Tischvorlage sofern vorhanden verteilen, lesen oder bei vorab verteilter Tischvorlage, Verständnisfragen klären ohne auf den Fall selbst einzugehen</li><li>– der Case Manager führt kurz in die Fallsituation ein und erläutert die Ziele der Konferenz</li><li>– aktuelle Veränderungen werden angesprochen und festgehalten</li><li>– die KlientInnen oder deren Vertrauenspersonen stellen die wesentlichen Hilfebedarfe und -wünsche vor</li><li>– weitere Beteiligte bringen ihre Sichtweisen ein</li></ul> <p><b>Teil 2 Erörtern der Fallsituation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– alle Aspekte, die zur Sprache kamen werden nun erörtert</li><li>– Konsens und Dissens wird festgehalten und zusammengefasst</li><li>– Grundsatz- und Rahmenziele werden überprüft, bestätigt oder verändert</li></ul> <p><b>Teil 3 Kontrakt erarbeiten und Hilfefkonferenz beenden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Grundzüge der Hilfe werden erörtert und die zeitlichen Vorstellungen eingearbeitet</li><li>– alle Beteiligten klären ihre Beiträge zur Bewältigung der Problemlage</li><li>– Absprachen über Hilfeplangespräche werden getroffen</li><li>– Reflexion über den Verlauf der Hilfefkonferenz</li></ul>
---

Abbildung 3: Ablauf Hilfefkonferenz (Neuffer 2005, S. 101).

Der Hilfeplan ist somit das Endprodukt der Hilfeplanung (vgl. ebd., S. 101).

##### 5. Phase:

Der/die Case MangerIn übernimmt eine neue Funktion, sobald der Hilfeplan aufgestellt und die verschiedenen Leistungen festgelegt wurden. In vielen Fallsituationen zeichnet sich eine hohe Komplexität ab (vgl. ebd., S. 103). Der/die Case ManagerIn hat es oftmals nicht leicht und steht „(...) einerseits bei den handelnden Personen im Klientensystem und in deren Umfeld und andererseits bei den Sozialen Dienstleistungen“ (ebd.). Damit der Hilfeplan aber seine Aufgabe erfüllen kann, muss es zu einer Koordination der beiden

Bereiche kommen. Ebenso muss eine verstärkte Kooperation der Teilsysteme dieser institutionellen sowie persönlichen Netzwerke stattfinden. Das Controlling stellt der Jugendhilfe und Sozialplanung Erkenntnisse und Daten zur Verfügung, die zuvor anonymisiert wurden. Während des Controllingprozesses kommt es zur Steuerung, Regelung und Leitung des Fallverlaufs (vgl. ebd., S. 103ff.).

#### *6. Phase:*

Der/die Case ManagerIn erkennt mithilfe der festgelegten Kriterien der Hilfeplanung und anhand von bemerkbaren Veränderungen der Hilfestellung, wann es Zeit ist, die Unterstützung für die Betroffenen zu beenden (vgl. ebd., S. 108). Ziele eines erfolgreichen Abschlusses sind

- *„(...) das Beenden der Unterstützung und Maßnahmen bewusst zu gestalten*
- *den gesamten Hilfeverlauf anhand der Ziele zu reflektieren und auszuwerten*
- *weiterführende Maßnahmen, sofern notwendig, nach einer abschließenden Einschätzung – Reassessment – einzuleiten“* (ebd., S. 109).

Die Entwicklung des Hilfeprozesses und die Resultate der bereits erledigten Arbeit haben Einfluss auf das Abschließen des Case Managements. Die Hilfeleistungen können aus verschiedenen Gründen beendet werden. Es kann beispielsweise der Fall sein, dass mittels Hilfe aus dem sozialen Umfeld die professionelle Unterstützung frühzeitig beendet werden kann. Somit ist es nicht zwangsläufig notwendig, die Erreichung aller Ziele abzuwarten (vgl. ebd.). *„Im Rahmen einer abschließenden Helferkonferenz oder zumindest in einer kollegialen Beratung werden die Erfolge nach Effektivität- und Effizienzkriterien ausgewertet“* (ebd., S. 111).

Aufbauend auf den genannten ressourcenorientierten Konzepten werden im 5. Kapitel Methoden und Techniken zur Ressourcenerhebung beschrieben.

## 5. Methoden und Techniken zur Ressourcenerhebung (Standi und Stangl)

Zahlreiche verschiedene Definitionen von Methode, Technik, Verfahren und Instrument erschweren es, über diese Begriffe und ihr Verhältnis zueinander einen Überblick zu bewahren. Kreft und Müller (2017) „(...) schlagen daher (...) vor, dem Begriff der ‚Methoden‘ den Begriff der ‚Konzepte‘ vorzuordnen und die Begriffe ‚Verfahren‘ und ‚Techniken‘ nachzuordnen. Also: **Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken**“ (ebd., S. 20). Sie betonen aber, dass diese Nennung keine strikte Reihenfolge bedeutet, sondern als zeitliche Abfolge eines Entwicklungsprozesses verstanden werden soll (vgl. ebd.).

Geißler und Hege (1991) sehen Methoden als „(...) Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise. Grundlegende Voraussetzung (...) ist die Planbarkeit von sozialpädagogischen Handlungsabläufen“ (ebd., S. 24f.). Eine „Methode haben‘ bedeutet also ‚wohl durchdacht sein, auf einem genauen Plan beruhend“ (Kreft/Müller 2017, S. 21). Dieser Meinung ist auch Galuske (2007), da „Methoden [etwas] mit planvollem Handeln zu tun [haben], mit Handeln, das in gewissem Umfang standardisiert ist, das (...) zurückgreift auf einen Fundus an mehr oder minder erprobten Hilfsmitteln“ (ebd., S. 24). Kurz gesagt: Wenn mit Methoden gearbeitet wird, liegt der Hauptfokus auf dem ‚wie‘ (vgl. ebd.). Bei den Begriffsbestimmungen zu Verfahren und Techniken spalten sich die Ansichten. Geißler und Hege (1991) setzen Verfahren mit Techniken gleich und bezeichnen Verfahren als „(...) Einzelelemente von Methoden“ (ebd., S. 29). Nach Kreft und Müller (2017) hingegen „[sind] Techniken [gewissermaßen] ‚unterhalb‘ von Methoden und Verfahren angesiedelt. Sie dienen der Operationalisierung methodischen Handelns. Sie bezeichnen ‚erprobte, standardisierte Verhaltensmuster, deren Wirkung mit hoher Wahrscheinlichkeit voraussagbar ist“ (ebd., S. 23). Nach Pantuček (2016a) „[sollte] eine Technik [als] die kleinste Einheit gelten. Das Atom sozialarbeiterischen Handelns“ (ebd., S. 30). Instrumente unterstützen die Durchführung von Methoden. Sie sorgen dafür, dass Zusammenhänge und Ideen durch Grafiken veranschaulicht werden oder sie bieten Planungshilfen, sie strukturieren sozusagen Unterstützungsleistungen (vgl. Michel-Schwartz 2007, S. 12).

Ressourcen können laut Möbius (2010a) im Allgemeinen auf unterschiedliche Weise eruiert werden, nämlich

- *„(...) mithilfe vorgegebener Arbeitsbögen und Checklisten, die zielgruppenspezifisch und thematisch eingegrenzt entwickelt (...) werden müssen,*
- *mithilfe Beobachtungen und Einschätzungen durch Fachkräfte, aber auch anderen Personen aus dem sozialen Umfeld,*
- *über biographische Datenerhebung durch Interviews/Gespräche, aber auch mithilfe von speziellen Instrumenten wie ‚Zeitleisten‘ oder ‚Lebenskurven‘“ (ebd., S. 27).*

Wenn Fachkräfte den Fähigkeiten ihrer KlientInnen vertrauen, dann können sich mehr Chancen ergeben, als wenn sie stattdessen nur Probleme und Grenzen sehen (vgl. Budde et al. 2006, S. 221). Hinte (2007) meint, dass *„[Menschen] Selbstwert [nicht] [entwickeln], wenn sie der Fachkraft dankbar sind für ihre methodischen Interventionen [sic!] sondern wenn sie feststellen, dass sie aus eigener Kraft etwas geleistet haben“* (ebd., S. 54).

Die folgenden Seiten bieten einen kompakten Überblick über einige, aber keineswegs alle ressourcenorientierten Methoden, Verfahren sowie Instrumente, die in der sozialen Arbeit – aber nicht ausschließlich in diesem Bereich – Anwendung finden.

## 5. 1 Ressourcencheck (Stangl)

Ein Ressourcencheck dient dazu, den Blick auf jene Fähigkeiten und Stärken von Personen zu lenken, die sich als vorteilhaft für eine Problemlösung erweisen. Er nutzt die Kenntnisse von Netzwerken der Lebensumwelt und kann von ProfessionistInnen zur Abklärung von Ressourcen eingesetzt werden. Gemeinsam wird bei einem Treffen versucht, die Potenziale der betroffenen Person zu ‚checken‘, um eine Ressourcenansammlung zu erkennen (vgl. Früchtel/Budde/Cyprian 2013, S. 55ff.). „*Checken*‘ heißt dabei *wahrnehmen, begreifen und anerkennen von Stärken, die manchmal geradezu ins Auge springen, manchmal nicht so leicht zu entdecken sind oder sogar systematisch übersehen werden, weil man sich so an sie gewöhnt hat, dass sie als Selbstverständlichkeiten im Hintergrund unseres Bewusstseins versunken sind*“ (ebd., S. 57f.). Solch einen Blickwinkel einzunehmen, bedeutet auch das Sichtbarmachen von Fertigkeiten „*(...) die einen halbwegs gelingenden Alltag überhaupt erst möglich machen (...)*“ (ebd., S. 58). Der Ressourcencheck verfolgt prinzipiell zwei Absichten: Auf der einen Seite können sich die Fachkräfte ganz auf Positives konzentrieren, wodurch sich bei der Lösungssuche neue Eigenschaften, Netzwerke oder Bewältigungsstrategien entdecken lassen. Auf der anderen Seite wird, um alle vorhandenen Ressourcen mitzudenken, auch die Person selbst einbezogen, um die es bei diesem Verfahren geht. Sie wird dazu sensibilisiert, dass sie – auch wenn es nicht immer so scheint – umgeben ist von eigenen Ressourcen, die sie weder von äußeren Umständen abhängig noch hilflos machen. Je intensiver Menschen sich am Ressourcencheck beteiligen, desto höher ist die Chance, eine breitere Palette an möglichen Ressourcen aufzudecken. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um ProfessionistInnen, FreundInnen oder um Familienmitglieder handelt. Bestimmte Regeln einzuhalten, das Einverständnis des/der Betroffenen und diese/n auch gut kennenzulernen, stellen die alleinigen Bedingungen für die Teilnahme dar (vgl. ebd.).

Der Ablauf des Ressourcenchecks erfolgt in sieben Phasen:

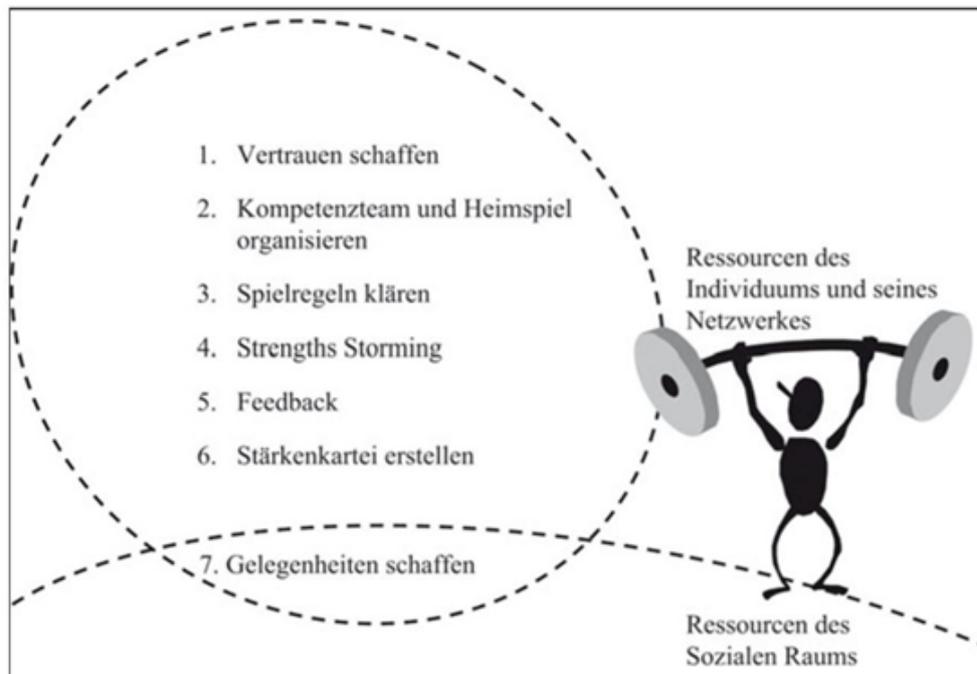


Abbildung 4: Phasen des Ressourcenchecks (Früchtel et al. 2013, S. 59).

1. Die 1. Phase beschreibt die Vertrautheit, die in diesem speziellen Setting herrschen muss, damit – auch wenn die einzelnen Betroffenen aus unterschiedlichen Alltagsbereichen stammen – offen über Letztere gesprochen werden kann. Da es viel Neues und zum Teil auch Privates von der Zielperson zu erfahren gibt, wird eine schriftliche Vereinbarung darüber getroffen, wie der Ablauf geplant ist und wer daran teilnimmt. Das Ziel des Verfahrens muss ebenfalls im Vorhinein bekannt sein. Da es zwar nicht üblich, aber dennoch erfreulich ist, nur Positives von sich zu hören, erfreut sich der Ressourcencheck allgemeiner Beliebtheit (vgl. ebd., S. 59).
2. Die Auswahl der TeilnehmerInnen ist vom Betroffenen selbst zu treffen. Als hilfreich bei der Auswahl gilt beispielsweise das Eco-Mapping, das in Punkt 5.6.3 aufgegriffen wird. Verständlicherweise müssen die Beteiligten darüber in Kenntnis sein, dass nur positive Anmerkungen erwünscht sind und sie diese auf alle Fälle mitbringen sollen. Wenn möglich, sollte der Ressourcencheck zudem so ausgelegt sein, dass er bei den Adressaten stattfindet (vgl. ebd., S. 60).

### 3. Die Grundregeln lauten:

- *„Es geht ausschließlich um positive Dinge.*
- *Äußerungen werden nicht relativiert.*
- *Es wird nicht ‚klein-kommentiert‘.*
- *Je mehr Stärken, desto besser.*
- *Jeder kann an jeder anderen Äußerung anschließen und diese ‚weerspinnen‘“ (ebd.).*

4. Die Runde wird damit eröffnet, dass die TeilnehmerInnen, ähnlich wie beim Brain Storming, diejenigen Eigenschaften, Merkmale, Beziehungen usw. nennen, die ihnen gerade in den Sinn kommen. Die/der Moderator/in bzw. die/der Professionist/in ist dafür verantwortlich, dass alle erwähnten Ressourcen auf einem großen Plakat und für alle gut lesbar festgehalten werden. Außerdem ist es die Aufgabe der Fachkraft, entweder zu Beginn oder wenn die Ideen stocken, für sie erwähnenswerte Ressourcen des Sozialraums einzuwerfen (vgl. ebd., S. 60f.).

5. Die 5. Phase steht im Zeichen des Feedbacks. Damit ist gemeint, dass die genannten Eigenschaften mit konkreten Beispielen verknüpft werden (vgl. ebd., S. 62). *„Damit wird deutlich gemacht, dass es Stärken gibt, die der Feedback-Empfänger zu einem früheren Zeitpunkt erfolgreich eingesetzt und aktiv genutzt hat, dass es sich um ein praktisches Tun handelt. Schließlich werden eher abstrakte Feedbacks situativ und zeitlich gerahmt“ (ebd.).*

6. Die Stärkenkartei kennzeichnet eine Form der Dokumentation, deren vermittelte Aufschlüsse auch dann beibehalten werden, wenn sie bei der momentanen Unterstützungsarbeit nicht hilfreich sind. Da die Ergebnisse nicht nur auf individuelle Ressourcen verweisen, sondern gegebenenfalls auch auf die des Stadtteils, nimmt das diesbezügliche Wissen der ProfessionistInnen zu (vgl. S. 62f.).

7. Nutzbar gemacht wird der Ressourcencheck im Hinblick auf den Sozialraum auch folgendermaßen: Die Grenzen und Möglichkeiten eines Ortes werden besonders

dann sichtbar, wenn die Zielperson professionelle Hilfe in Anspruch nimmt, die auf Ressourcenarbeit ausgerichtet ist. Ressourcenarbeit beinhaltet nun einmal auch Ressourcenfindung – da die Fachkraft die aktiven Vereine, Geschäfte usw. des Ortes kennt und ferner darüber informiert ist, welchen Ruf diese anstreben, stehen die Chancen nicht schlecht, als KooperationspartnerIn ins Gespräch zu kommen (vgl. ebd., S. 63).

Daraus geht hervor, dass der Ressourcencheck bei Einhaltung einiger Spielregeln grundsätzlich für jede/jeden als anwendbar erscheint, da er individuell abgestimmt wird und an jenen Ressourcen anknüpft, die ein Individuum aus seinem Netzwerk schöpfen kann.

## **5. 2 Ressourcentagebuch (Standi und Stangl)**

Das halbstrukturierte Ressourcentagebuch wurde *„(...) als ressourcenaktivierende Schreibintervention für die Nutzung in klinischen und nichtklinischen Kontexten aus dem aktuellen Forschungsstand zu Schreibinterventionen entwickelt (...)“* (Wilz/Risch/Töpfer 2017, S. 14). Die Fragen leiten sich unter anderem aus dem Fragebogen von Trösken ab, der die Realisierung von Ressourcen erfassen will, sowie dem Ressourceninterview von Schiepek und Cremers, das auf den nächsten Seiten wiedergegeben wird. Das Tagebuch wurde für einen Zeitraum von vier Wochen entwickelt. In dieser Zeit sollen die Fragen jeweils an drei aufeinander folgenden Tagen pro Woche beantwortet werden (vgl. ebd., S. 31ff.). Für Grawe (2000) bedeutet Ressourcenaktivierung nicht nur, Fähigkeiten der AdressatInnen *„(...) ausdrücklich zu beachten und zu nutzen, es heisst [sic!] auch, schlummernde Bereitschaften und Möglichkeiten zu wecken (...)“* (ebd., S. 135). Das Besondere dieser Methode liegt darin, dass sie zur Aktivierung einer Vielzahl von Ressourcen verwendet wird und nicht nur ausgewählte in den Fokus stellt (vgl. Wilz et al. 2017, S. 25). Die ‚Broaden and Build Theorie‘ nach Fredrickson (2001) besagt, dass positive Emotionen den Handlungsspielraum eines Individuums erweitern und sich günstig auf die Entwicklung weiterer Ressourcen auswirken. Auf diese kann dann, im Fall eines Bewältigungsversuchs negativer Erlebnisse, zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 219f.). Im Ressourcentagebuch geht es immer wieder um das Beschreiben eigener Gefühle, wodurch die Notwendigkeit entsteht, das Erkennen und Benennen von Gefühlen zu üben.

Beispielsweise sollte es dabei darum gehen, zu wissen, welche Gefühle es überhaupt gibt und wie sie erkennbar sind (vgl. Wilz et al. 2017, S. 77). Bei der Anwendung eines Ressourcentagebuchs können dennoch Schwierigkeiten auftreten, die nachstehend thematisiert werden, um ihnen bestmöglich vorzubeugen (vgl. ebd., S. 77):

#### *Mangelnde Motivation:*

Beim Ausfüllen des Ressourcentagebuchs kommt es manchmal vor, dass die Betroffenen dies nur dem/der ExpertIn zuliebe tun. Das stellt insbesondere dann ein Problem dar, wenn der Schreibprozess ausschließlich von einem Jugendlichen ausgeführt wird, ohne die Begleitung des/der ExpertIn. Ein wesentlicher Grund, weshalb den Betroffenen zum Teil die Motivation fehlt, ist die Tatsache, dass ihnen der Mehrwert, den sie durch das Schreiben des Tagebuchs für sich gewinnen können, noch nicht ausreichend bewusst ist. Mittels eines Gedankenexperiments kann der Vorteil des Tagebuches vermittelt werden: Der/die Betroffene wird aufgefordert, an einen sehr schönen Augenblick seines/ihres Lebens zu denken sowie diesen näher zu erörtern. Es kann dabei auch detailliert nachgefragt werden, beispielsweise nach den dabei ausgelösten Gefühlen. Grundsätzlich wirken solche Erinnerungen positiv und lösen angenehme Gefühle bei den Betroffenen aus. Unabhängig von dem Bereich, in dem das Ressourcentagebuch angewandt wird, ist eine Motivierung der Schreibenden für dessen Bearbeitung immer ein zentraler Bestandteil. Letztendlich ist es wichtig, dass das Ausfüllen des Ressourcentagebuchs auf freiwilliger Basis geschieht, um überhaupt einen Nutzen daraus ziehen zu können (vgl. ebd., S. 78).

#### *Gedanken und Gefühle beschreiben:*

Sogar Erwachsenen fällt es manchmal schwer, Gefühle und Gedanken zu unterscheiden und folglich eine exakte Benennung von Gedanken sowie eine differenzierte Formulierung von Gefühlen vorzunehmen. Deswegen kann es hilfreich sein, die Unterschiede von Gefühlen und Gedanken zu besprechen, bevor das Ressourcentagebuch ausgeteilt wird (vgl. ebd.).

#### *Angst vor zu viel Aufwand:*

Es gibt Menschen, die das Schreiben des Tagebuchs ablehnen, da sie Sorge haben, einen zu großen Schreibaufwand damit bewältigen zu müssen. Um diese Befürchtung zu zerstreuen, sollte den Betroffenen mitgeteilt werden, dass die Ausführung des Instruments ganz allein von ihnen abhängt (vgl. ebd., S. 79).

Für Kinder bzw. Jugendliche wird das Ressourcentagebuch ab einem Alter von 14 Jahren empfohlen. In dieser kindgerechten Fassung unterscheidet es sich zwar auf sprachlicher Ebene von der Version für Erwachsene, aber die Fragen bleiben unverändert. Das Ressourcentagebuch gliedert sich in sieben Ressourcenbereiche, die anhand der zugehörigen Fragen – nun speziell für Kinder und Jugendliche – vorgestellt werden (vgl. ebd., S. 3ff.).

#### *Fragen zum Wohlbefinden:*

- *„Im Alltag finden sich Zeiten, in denen man sich einfach wohlfühlt. Allerdings unterscheiden sich Menschen sehr darin, in welchen Situationen sie sich wohlfühlen. Welche Situationen empfindest du als angenehm? (...)*
- *Bitte wähle eine der beschriebenen Wohlfühlsituationen aus: Was tust du in dieser Situation? Welche Gefühle hast du in dieser Situation? Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf? (...)*
- *Woran merkst du, dass es dir in diesem Moment gut geht?“ (ebd., S. 85).*

#### *Fragen zu den allgemeinen Kraftquellen:*

- *„Was hat dir heute Kraft gegeben? (...)*
- *Woran konntest du das merken? Bitte beschreibe deine Gedanken und Gefühle dabei!“ (ebd.).*

#### *Fragen zu den Selbstwertquellen:*

- *„Bitte beschreibe eine Situation in der letzten Zeit, in der dir etwas gelungen ist oder du zufrieden mit dir warst! (...)*
- *Bitte schreibe auf, welche Gefühle du in diesem Moment empfunden hast (...)*
- *Was hast du in diesem Moment über dich selbst gedacht?“ (ebd.).*

*Fragen zum positiven Selbstschema:*

- „Mit welchen Seiten von dir bist du zufrieden? Was magst du an dir? (...)
- Was glaubst du, was andere (Freunde, Familie, Partner ...) an dir mögen?“ (ebd., S. 86).

*Fragen zur Dankbarkeit:*

- „Bitte schreibe auf, für was du in deinem Leben dankbar bist. Bitte nenne mehrere Erfahrungen oder Erlebnisse! (...)
- Für welche Erfahrungen und Erlebnisse in der letzten Woche bist du dankbar?“ (ebd.).

*Fragen zur Zielentwicklung:*

- „Angenommen, du drehst einen Film über einen Tag, der ganz nach deinen Vorstellungen verläuft. Was würde man in diesem Film sehen? (...)
- Wie würde der Tag ablaufen? (...)
- Was ist der erste kleine Schritt zur Erfüllung deiner Wünsche?“ (ebd., S. 87).

*Fragen zur Bindung:*

- „Welche Personen sind für dich in deinem momentanen Leben wichtig? (...)
- Bitte beantworte für mindestens eine der genannten Personen die folgenden Fragen: Was könnt ihr miteinander teilen? (...) Was verbindet euch oder was nimmst du als besonders verbindend wahr?“ (ebd., S. 87f.).

Der folgende Abschnitt gibt, als weitere Methode, einen Einblick in die Handhabung des Ressourceninterviews. Die Einstiegsfrage weist zwar Ähnlichkeiten mit den Fragen des Ressourcentagebuchs auf, der Vollzug beider Methoden grenzt sich dennoch voneinander ab.

### 5. 3 Ressourceninterview (Stangl)

Der Vorteil von Ressourceninterviews liegt darin, dass Ressourcen abgefragt und wieder hervorgerufen werden können. Interviewverfahren, die sich mit der Erfassung von Ressourcen befassen, sind beispielsweise die Ressourcenzwiebel von Willutzki, das persönliche Resilienzmodell nach Padesky und Mooney und das Ressourceninterview nach Schiepek und Cremers. Die Ressourcenzwiebel fragt nach der Lebenseinstellung, den Bewältigungsmethoden in prekären Situationen und den bestehenden Problemen. Das Resilienzmodell dient dazu, die Stärken eines Individuums abzurufen, mit deren Hilfe es schwierige Gegebenheiten in irgendeiner Form bewerkstelligen konnte. Alle diese Verfahren sind ursprünglich für die klinische Praxis entwickelt worden (vgl. Willutzki 2008, S. 263ff.), weswegen im Folgenden lediglich das Ressourceninterview nach Schiepek und Cremers (2003) behandelt wird, das von Herriger (2006) für die Soziale Arbeit leicht modifiziert wurde und das auf die Sinnzuschreibung von Ressourcen in Kapitel 2. 2 hinweist. Es gibt als halbstrukturierte Form die gegenwärtige Situation und die damit verbundenen Anforderungen der Betroffenen wieder (vgl. Schiepek/Cremers 2003, S. 154). Der Ablauf wird dabei in zwei Phasen untergliedert: Zuerst berichtet der/die GesprächspartnerIn im offenen Interview über ihre/seine als wichtig erachteten Ressourcen, danach wird er/sie dazu angeleitet, diese nach bestimmten Kriterien auf einer Skala von null bis zehn einzuschätzen (vgl. ebd., S. 155; vgl. Herriger 2006, S. 93). In der 1. Phase werden nach Herriger (2006) „(...) die benannten Ressourcen von der Mitarbeiterin/dem Mitarbeiter der Institution zusammengefaßt [sic!] und aufgelistet“ (ebd., S. 94) und nicht wie bei Schiepek und Cremers (2003) vom Betroffenen selbst aufgeschrieben (vgl. ebd., S. 155). Bevor das Interview beginnt, „(...) wird erläutert, was mit (...) ‚Ressource‘ gemeint ist. Einige Beispiele verdeutlichen, dass es sich um sehr Verschiedenartiges handeln kann: eigene Kompetenzen (...), Bezugspersonen, soziale Bezüge und Zugehörigkeiten, materielle Ressourcen, Ideelles wie Ideen, Visionen, Erinnerungen, Spiritualität und Religiosität, usw.“ (Schiepek/Matschi 2013, S. 56). Anschließend erfolgt die Aufforderung, eigene Ressourcen zu benennen: „(...) Nehmen Sie sich jetzt ein wenig Zeit. Bitte überlegen Sie: Wenn Sie auf Ihr Leben und auf ihre Lebensbelastungen in den letzten (...) Monaten zurückblicken – was war da für Sie eine Ressource, die Sie haben nutzen können?

(Der Zeitraum der persönlichen Rückschau ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Problemstellung zu spezifizieren)“ (Herriger 2006, S. 94).

Nach dem Gespräch werden die Ressourcen nach dem Grad ihrer Intensität (von null bis zehn) und nach gewissen Kriterien, die mit Buchstaben gekennzeichnet sind, eingeschätzt: Der Buchstabe *V* bedeutet das Vorhandensein der beschriebenen Ressourcen und ist damit selbsterklärend (vgl. Schiepek/Cremers 2003, S. 155). Der Buchstabe *P* wird als Potenzial angeführt, wenn die genannte „(...) Ressource vorhanden sein könnte, wenn sie nicht vernachlässigt (z. B. durch mangelnde Pflege oder Übung), blockiert (z. B. durch innere Konflikte) oder verschüttet (z. B. durch aktuelle Probleme oder andere Präferenzen) wäre“ (ebd.). Dazu wird in Erinnerung gerufen, in welcher Intensität die Ressource bereits vorhanden war bzw. wie sie im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit bewertet wird. Der Buchstabe *Z* steht für Ziel und gibt an, in welcher Dimension die Ressource ab einem festgelegten Zeitpunkt vorhanden sein soll. Zusätzlich wird für jede Ressource in der Relevanzskala *R* eine Zahl von null bis zehn eingetragen, wodurch die subjektive Bedeutung einer Ressource ersichtlich wird (vgl. ebd., S. 155f.).

Ein ausgefüllter Fragebogen zur Einschätzung der Ressourcen kann wie in Abbildung 5 aussehen (hier wird statt dem Buchstaben *V* ein *A* angeführt):

Meine persönlichen Ressourcen												
Ressource	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R
Familie										Z	AP	9
Schwester									Z		AP	8
Zuhören					Z	A	P					9
Bereitschaft, zu verstehen					Z	AP						10
Kommunikationsfähigkeit							Z	P	A			10
schnelle Auffassungsgabe					Z				AP			5
materielle Sicherheit					AP						Z	9
Konsequenz, Pläne trotz Schwierigkeiten zu verfolgen				AP					Z			7
revolutionärer Geist								AZ			P	6
Lernbereitschaft									APZ			10
sich abgrenzen können				P	A				Z			8
A: Ausprägung; P: Potenzial; Z: Ziel; R: Relevanz												

Abbildung 5: Ressourceninterview (Schiepek/Matschi 2013, S. 57).

Die Auswertung des Verfahrens wird individuell angepasst – je nachdem, ob Ressourcen vor oder nach einer bestimmten Zeitspanne gegenübergestellt werden oder das Verhältnis einzelner Ressourcen zueinander im Mittelpunkt steht (vgl. Schiepek/Cremers 2003, S. 156). Herriger (2006) dockt an den Vorstellungen der Begründer des offenen Ressourceninterviews an und meint, dass hierzu Personen gehören *„(...) die über ein differenziertes Wahrnehmungs-, Reflexions- und Verbalisierungsvermögen im Hinblick auf ihr inneres Erleben und ihre sozialen Beziehungsmuster verfügen, Menschen also, die ihre ressourcenbezogenen Selbst- und Umwelterfahrungen ‚auf der Zungenspitze tragen‘“* (ebd., S. 95). Dennoch sorgt er sich darüber, dass bei Fachkräften in der Sozialen Arbeit durch desillusionierende Erfahrungen solche Fähigkeiten nicht mehr im ausreichenden Maß bestehen (vgl. ebd.).

Eine weitere Methode ist die Ressourcenorientierte Beratung, die vor allem das Netzwerk-Denken anregen soll.

#### **5. 4 Ressourcenorientierte Beratung (Standi)**

Es stellt sich als nicht immer leicht heraus, Raum für ein netzwerkorientiertes Arbeiten zu schaffen (vgl. Friedrich 2010b, S. 82). Nicht immer kommt es in Folge einer ressourcen- und netzwerkorientierten Vorgehensweise zur Einbeziehung der wesentlichen Bezugspersonen (vgl. Friedrich 2012, S. 75). In Einzelberatungen kann geübt werden, *„(...) das eigene Netzwerk um Hilfe zu bitten und zur Zielerreichung zu nutzen“* (ebd., S. 75f.). Hierfür kann die Methode der Ressourcenorientierten Beratung angewandt werden (vgl. ebd., S. 76). Diese Methode geht von vier aufeinanderfolgenden Stufen aus (vgl. Friedrich 2010b, S. 83). Eine leitende Frage kann laut Friedrich (2010b) wie folgt lauten: *„Wie lösen Menschen Probleme, wenn sie dabei erfolgreich sind?“* (ebd.).

Die vier Stufen der Ressourcenorientierten Beratung sind:

- „I. Konkretisierung des Zieles*
- II. Aufstellen eines Handlungsplanes*
- III. Risikocheck des Handlungsplanes*
- IV. Konkrete Umsetzung“* (ebd.).

### *Stufe I:*

In dieser Phase steht die Frage nach dem gewünschten Ergebnis im Zentrum. Dabei ist eine ausführliche Beantwortung sehr wichtig, um das Ziel, das zu Beginn formuliert wurde, zu konkretisieren. Die Konkretisierung des Ziels trägt dazu bei, überprüfen zu können, wie ernst das Zielvorhaben ist und ob damit einhergehende Herausforderungen in Kauf genommen werden. Ziele werden insbesondere dann ernsthaft verfolgt, wenn spezielle Kennzeichen erfüllt sind (vgl. ebd., S. 83f.).

### Folglich sollten Ziele

- *„(...) positiv statt negativ,*
- *attraktiv-motivierend statt anstrengend,*
- *konkret-messbar statt abstrakt,*
- *(selbst)erreichbar statt außerhalb des eigenen Handlungsspielraumes,*
- *risikoarm statt risikoreich,*
- *verhaltensnah statt in Eigenschaften formuliert sein“ (ebd., S. 84).*

Nachdem das Ziel konkretisiert wurde, wird auf die bereits ermittelten persönlichen Ressourcen zurückgegriffen (vgl. ebd., S. 85). Dies erfolgt mithilfe der Frage: *„Welche Ihrer Stärken nützen Ihnen dabei, Ihr Ziel zu erreichen?“* (ebd., S. 85f.). Um das gesetzte Ziel zu erreichen, ist die erste Phase des Beratungsgesprächs entscheidend. Hierfür muss ebenfalls ausreichend Zeit verfügbar sein (vgl. ebd., S. 86).

### *Stufe II:*

Auf dieser Stufe des Beratungsprozesses geht es darum, herauszufinden, was konkret erreicht werden soll, welche Personen dabei helfen können und auch, wie sie helfen können. In einem ersten Schritt werden Ideen gesammelt, wobei auf vorherige Erfahrungen sowie auf Erfahrungen anderer Menschen zurückgegriffen werden kann. Während der Ideensammlung können die Fachkräfte ihre Vorschläge einbringen, allerdings sollte der Hauptfokus auf dem Suchprozess der KlientInnen liegen, denn diese müssen den Handlungsplan als ihren eigenen Plan annehmen, um ihn umzusetzen. Im Anschluss daran muss zumindest eine Idee als Lösung so aufgestellt werden, dass die KlientInnen den Plan als realistisch und umsetzbar empfinden (vgl. ebd., S. 90). Somit ist es das Ziel dieser Stufe, „(...) einen Plan zur Zielerreichung zu entwickeln, der so konkret ist, das [sic!] seine Umsetzung wahrscheinlich ist“ (ebd., S. 91).

### *Stufe III:*

Diese Stufe strebt an, den Handlungsplan auf Risiken zu überprüfen, um versteckte Hindernisse und unerwartete Nebenwirkungen, zu denen es bei der Umsetzung kommen könnte, frühzeitig ausfindig zu machen und schließlich zu verhindern. Somit werden die Chancen, das Ziel zu erreichen, erhöht. Ist ein Handlungsplan zu risikoreich, sollte ein neuer Plan ausgearbeitet werden. Wenn aber bereits einige Lösungsideen feststehen und zum Teil bis ins Detail geplant sind, hilft die Risikoabwägung bei der Entscheidung, den richtigen Weg für das Erreichen des Ziels zu wählen (vgl. ebd.).

### *Stufe IV:*

Die letzte Stufe hat die Unterstützung der KlientInnen bei der Umsetzung des ausgearbeiteten Handlungsplans zum Ziel, die bis zur Erreichung des Ziels andauern sollte (vgl. ebd., S. 92). Unterstützend wirken spezifische Vereinbarungen für den Gesprächsabschluss, die durch Fragen wie „*Was ist Ihr allererster Schritt?*“ (ebd.) vereinbart werden können. Ebenso hilfreich sind Fragen nach Problemen, die aufgetreten sind, und nach bereits erreichten Erfolgen. Abschließend erfolgt die Erinnerung an weitere geplante Schritte und gegebenenfalls deren Anpassung an bereits erlebte Erfahrungen. Zusätzlich sollte nach der Zielerreichung gefragt werden (vgl. ebd.).

## 5. 5 Familienrat (Stangl)

*„Das in Neuseeland entwickelte Verfahren der Lösungsplanung (Family Group Conferencing) im Jugendgerichtsbereich und in den Erziehungshilfen beruht auf der Erfahrung, dass klassische Hilfeplanungsverfahren wegen ihrer Expertenlastigkeit zu oft zu Ergebnissen führen, die besser zu den Hilfsorganisationen und Fachkräften passen als zu den Betroffenen“ (Früchtel et al. 2013, S. 31).*

Diese Feststellung beschreibt den Hintergrund des Familienrates knapp, aber verständlich, da er sich an den Ressourcen der Familien orientiert und partizipativ ausgerichtet ist. Genauer formuliert, geht diese Verfahrensweise *„(...) davon aus, dass Familien in den allermeisten Fällen durchaus selbst imstande sind, Lösungen zu entwickeln, vorausgesetzt es gelingt dem Hilfesystem, die folgenden Rahmenbedingungen zu realisieren: Die am Prozess beteiligte Familiengruppe (Verwandte, Freunde, Bekannte, Nachbarn etc.) ist genügend groß“* (ebd.). Seit 1989 ist die Family Group Conferencing, wie der englische Begriff lautet, in Neuseeland als Methode zur Lösungsfindung für Jugendgerichte und Erziehungshilfen gesetzlich verankert (vgl. ebd., S. 32; Früchtel/Halibrand 2016, S. 84). Auch in Holland findet der Familienrat bereits in vielen Bereichen Anwendung, beispielsweise bei der Arbeitssuche oder bei Erziehungsfragen. In Deutschland wird die Vorgehensweise anhand von Erziehungshilfen und Jugendlichen, die Probleme in der Schule haben, erforscht (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 32). In Österreich ist der Familienrat eine eher neue Methode und etabliert sich erst nach und nach.

Der Rat unterscheidet zwischen der Rolle des/der Auftraggebers/Auftraggeberin und des/der Koordinators/Koordinatorin: Der/die AuftraggeberIn (z. B. Schule, Jugendamt, SozialarbeiterIn, SozialpädagogeIn) bestimmt eine/n KoordinatorIn, welche/r die Planung des Familienrates übernimmt (vgl. Früchtel/Halibrand 2016, S. 82). Die Rolle der koordinierenden Person übernimmt eine externe Person, die die Familie nicht kennt, um eine objektive Sicht zu gewährleisten (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 33). An der FH St. Pölten wurde 2012 der 1. Weiterbildungslehrgang zum/zur KoordinatorIn durchgeführt (vgl. Familienrat/Family Group Conference 2018, o. S.). Der/die KoordinatorIn ist, gemeinsam

mit den Betroffenen, dafür zuständig, alle für den Familienrat in Frage kommenden TeilnehmerInnen einzuladen. Die Vorbereitungsphase mag zwar zeitlich aufwendig sein, durch eine höhere Zahl an Beteiligten entstehen jedoch vielfältigere Lösungsansätze. Der/die KoordinatorIn berät die Betroffenen auch, wie der Ablauf des Familienrats aussehen kann, wobei die Entscheidung über den Ort von der Familie selbst getroffen wird (vgl. Früchtel/Halibrand 2016, S. 82). Eine offene Haltung der MitarbeiterInnen bzw. der Institution gegenüber der eingesetzten Methode und ein respektvolles Vortragen der zugrundeliegenden Sorgen sind die Voraussetzungen, um den Familienrat durchzuführen (vgl. Plewa 2013, S. 8). Der Ablauf erfolgt in drei Abschnitten:

*„A. Die Vorbereitung der Familie und der am Familienrat teilnehmenden Professionellen*

*B. Der Familienrat:*

- 1. Begrüßungs- und Eingangsphase mit Familienritual und ggf. Essen.*
- 2. Die Koordinatorin stellt noch einmal kurz die Prinzipien [sic!] des Familienrats dar.*
- 3. Die fallzuständige Sozialarbeiterin trägt die Sorge des Amtes vor und die anderen anwesenden Fachkräfte (z. B. ein Lehrer oder Arzt) berichten ihren Sachstand.*
- 4. Die Koordinatorin stellt einen Konsens aller Anwesenden her, dass ein zu lösendes Problem vorliegt.*
- 5. Die Fachkräfte stellen weitere Informationen bereit, die hilfreich für einen Lösungsplan sein können und beantworten Nachfragen.*
- 6. Die Koordinatorin formuliert den Auftrag für die Familie.*
- 7. Exklusive Familienzeit: Die Fachkräfte verlassen den Raum und die Familiengruppe berät ihren Plan.*
- 8. Wenn sie fertig ist, holt die Familiengruppe diejenigen Fachkräfte zurück, die für den weiteren Verlauf des Familienrat [sic!] wichtig sind, und stellt ihren Lösungsplan vor.*
- 9. Diskussion des Plans. Eventuell findet eine weitere exklusive Familienzeit statt, wenn nach Überzeugung der fallzuständigen Sozialarbeiterin bestimmte Aspekte noch nicht gelöst sind.*
- 10. Konkretisierung und schriftliche Formulierung des Plans: Wer ist wofür zuständig? Wie wird kontrolliert, ob der Plan funktioniert? Wann wird evaluiert?*

*C. Ein zweiter Familienrat zur Evaluation der erzielten Ergebnisse“ (Früchtel et al. 2013, S. 34).*

Fachkräfte vertreten die folgende Ansicht: Selbst wenn ein Familienrat bloß unter Schwierigkeiten zustande kommt, können diese mittels der Ressourcen von Familienmitgliedern und FreundInnen überwunden werden (ebd., S. 35). Dadurch „[ist] die Idee, die Last der Verantwortung auf viele Schultern zu verteilen, [ein] Beitrag zur Stabilisierung der Familie (...)“ (Straub 2011, S. 7). Auf sich selbst und die Unterstützung seines Netzwerks zu vertrauen, ist damit nichts Neues und kann bei Problematiken durchaus Veränderungen in Gang setzen. Gordon (1972) meinte schon früh, dass ebenso „viele Ehemänner und Ehefrauen [ihre] Konflikte durch gemeinsames Lösen der Probleme [klären]. (...) Gewerkschaften und Betriebsführungen handeln Verträge aus, die für beide verbindlich sind“ (ebd., S. 21). Diese Ausführungen machen klar, dass der Familienrat als Methode zur Lösungsfindung im Leben eines jeden Individuums Platz findet bzw. finden kann – auch wenn der Rat nicht als solcher bezeichnet wird.

## 5. 6 Notationssysteme (Standi und Stangl)

Pantuček (2005a) zählt Verfahrensarten wie die Netzwerkkarte, die Eco-Map, das Genogramm und den biografischen Zeitbalken zu den Notationssystemen, „(...) weil sie vorerst nicht viel anderes leisten, als fallbezogene Informationen auf strukturierte Art zusammenzustellen und einer Bewertung zugänglich zu machen“ (ebd., S. 133). Das Inklusionschart gehört seiner Kategorisierung nach zur Lebenslagendiagnostik (vgl. ebd., S. 177f.). Wir verzichten auf diese scharfe Trennung und sehen es, aufgrund derselben Bedingungen und Aufgaben, ebenfalls als Notation an.

Notationssysteme können zur Abklärung der Lebensbedingungen von KlientInnen eingesetzt werden. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Segmente des Lebens. Durch Beobachtung bzw. das „Übereinanderlegen‘ mehrerer Notationen“ (ebd., S. 133) wird das Bild eines Klienten/einer Klientin immer aufschlussreicher. Notationen werden als Listen oder Grafiken abgebildet, in denen nicht nur die Ist-Situation erfassbar wird. Es lassen sich auch Interventionen ableiten, die durch das Fehlen einzelner Felder innerhalb des Notationssystems ersichtlich werden. Notationen sind so gesehen Modelle (vgl. ebd.). Pantuček verweist auf die Definition von Brauchlin und Heene (1995), welche wir eben-

falls übernehmen. Ihnen zufolge „[sind] Modelle (...) ein Abbild eines Originals, im Wesentlichen der Wirklichkeit. Diese ist im praktischen Leben vielschichtig und kompliziert. Im Gegensatz dazu soll das von einem Entscheidungssubjekt verwendete Modell möglichst einfach, aber problemadäquat, in sich selbst konsistent und benutzerfreundlich sein“ (ebd., S. 127).

### **5. 6. 1 Inklusions-Chart (Stangl)**

Das Inklusions-Chart stellt die materielle Sicherstellung sowie die soziale Teilhabe einer Person übersichtlich dar. Anhand einer Skala, die verschiedene Grade der Inklusion unterscheidet, wird die Einbindung bzw. die fehlende Einbindung in verschiedene Bereiche aufgezeigt. Darüber hinaus kann darüber Auskunft gegeben werden, ob eine fehlende Einbettung durch die Person selbst bedingt ist, die Gründe dafür im Umfeld liegen oder diese möglicherweise durch die Verbindung beider Einflussfaktoren zustande gekommen ist (vgl. Pantuček 2005a, S. 178). Durch die „(...) Darstellung dieser Daten wird die Lebenssituation der KlientInnen insgesamt in den Blick genommen, diese Daten ermöglichen die Anpassung der Interventionsstrategien an die Möglichkeiten der Betroffenen und können Gefahren ebenso wie bestehende Sicherheiten sichtbar machen“ (Pantuček-Eisenbacher/Grigori 2016, S. 3). Die Anwendung deckt also nicht nur Schwächen, sondern auch Ressourcen auf (vgl. ebd., S. 35), da „der spezifische Bereich, für den Soziale Arbeit nach (...) Lösungen sucht, [jener] eines gelingenden Alltags unter erschwerten Bedingungen bzw. jener von Inklusion unter der Bedingung der Existenz von exkludierenden Mechanismen [ist]“ (Pantuček-Eisenbacher 2016a, S. 31). Anzumerken ist, dass trotz der als hilfreich betrachteten grafischen Darstellung des Inklusions-Charts der Austausch über mögliche Ziele – nach wie vor – nur im direkten Gespräch zwischen KlientIn und Fachkraft stattfinden kann (vgl. Pantuček-Eisenbacher/Grigori 2016, S. 7).

Die erste Version des Verfahrens wurde aufgrund der zu Beginn ausschließlichen Gliederung in Inklusion bzw. Exklusion kritisch hinterfragt. Aufgrund des Weglassens der Kategorie *Wohnen* wurde ein Bereich vermisst, der in der Sozialen Arbeit in vielen Lebenslagen von Bedeutung ist. Ohne diesen Aspekt war das Inklusions-Chart für viele Fachkräfte für den beruflichen Einsatz nicht aussagekräftig genug, weswegen über die

Jahre hinweg Ergänzungen und Änderungen vorgenommen wurden (vgl. Pantuček-Eisenbacher 2014, S. 166f.). „Seit September 2016 liegt das Inklusions-Chart in seiner 4. Version vor. Diesmal von einem Board aus PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen erstellt und erprobt“ (Pantuček-Eisenbacher 2017, o. S.). Die Achsen der aktuellen Version umfassen drei Bereiche:

- „(...) Die Teilnahme am gesellschaftlichen Austausch (Inklusion/Exklusion) auf Achse 1,
- das Niveau der Existenzsicherung auf Achse 2, und
- Aspekte der Funktionsfähigkeit auf Achse 3“ (Pantuček-Eisenbacher/Grigori 2016, S. 3).

Generell ist zu empfehlen, dass in jeder Achse und jeder Dimension zunächst der tatsächliche Status erhoben wird, bevor die Frage nach zukünftigen Aktionen gestellt wird (vgl. ebd., S. 7). „Wenn der faktische Status durch staatliche Unterstützungs-Leistungen erreicht werden konnte, wird dies in der Spalte ‚unterstützt‘ mit einem Plus-Zeichen (+) markiert“ (ebd.). Kann eine Exklusion mithilfe der Unterstützung von Subsystemen zum Teil abgewendet werden, so wird dies unter ‚stv. Inklusion‘ eingetragen. Als Stellvertretung gilt beispielsweise, wenn sich ein/e Jugendliche/r in einer überbetrieblichen Lehr-ausbildung befindet. Die Farben Rot, Gelb und Grün symbolisieren die Chancen der Inklusion, die durch das stellvertretende System erzielt werden können: Grün steht für die Stärke der Inklusion, Rot verdeutlicht hingegen deren Schwinden (vgl. ebd., S. 8ff.).

Das Inklusions-Chart enthält neben den geschilderten Funktionen auch Angaben zur Fachkraft und der betreffenden Person, dem geschätzten Grad der Teilhabe, fallspezifische Informationen sowie genügend Platz, um geplante Aktionen anzuführen:

Tabelle 1: IC4 – Seite 1 (Modifiziert übernommen aus Pantuček-Eisenbacher 2016b, o. S.).

Inklusions-Chart IC4							
KlientIn, Alter:				erstellt von:		erstellt am:	
Presenting Problem							
	Teilhabe				Tendenz Dynamik	Informationen	Aktionen
<b>1. Inklusion in Funktionssysteme</b>	voll	weitgehend	mangelhaft	exkludiert	3: positiv, 2: stabil, 1: negativ, 0: gefährlich	(Daten und Fakten)	unterstützt (+)  Stv. Inklusion (1 rot, 2 gelb, 3 grün)
<b>A. Rechtsstatus</b>							
<b>B. Arbeitsmarkt</b>							
<b>C. Sozialversicherung</b>							
<b>D. Geldverkehr</b>							
<b>E. Mobilität</b>							
<b>F. Bildungswesen</b>							
<b>G. medizinische Versorgung</b>							
<b>H. Medien</b>							
<b>I. Adressierbarkeit</b>							

Die Tabelle 2 gibt in der 2. Achse, dem Niveau der Existenzsicherung, zudem die Prozenze der Substitution an. Das heißt nichts anderes, als dass Ersatzleistungen (zum Beispiel betreutes Wohnen oder die Inanspruchnahme der Mindestsicherung) zur Verfügung gestellt werden und Angaben dazu erfolgen, in welchem prozentuellen Anteil diese für die Existenzsicherung notwendig sind (vgl. Pantuček-Eisenbacher/Grigori 2016, S. 19f). Für die 3. Achse, die Funktionsfähigkeit, kann zusätzlich die *GAF-Scale* verwendet werden, die „(...) eine Einschätzung des sozialen Funktionsniveaus (...)“ ist und „(...) dem *DSM-IV Klassifikationssystem entnommen (...)“* wird (ebd., S. 29).

Tabelle 2: IC4 – Seite 2 (Modifiziert übernommen aus Pantuček-Eisenbacher 2016b, o. S.).

2. Niveau der Existenzsicherung	adäquat	weitgehend	mangelhaft	nicht gewährl.	Substitution in %	Tendenz (Dynamik) 3: positiv, 2: stabil, 1: negativ, 0: akut	Informationen (Daten und Fakten)	Aktionen
A. Wohnen								
B. Güter des Alltags								
C. Sicherheit								
D. lebensweltlicher Support								
3. Funktionsfähigkeit	sehr gut 4, eingeschränkt 3, mangelhaft 2, gefährdend 1					Tendenz (Dynamik) 3: positiv, 2: stabil, 1: negativ, 0: akut	Informationen (Daten und Fakten)	Aktionen
A. Gesundheit								
B. Kompetenzen								
C. Sorgepflichten								
D. Funktionsniveau	Einschätzung nach GAF-Scale						max ./ J	aktuell

Die nächste Methode, der sich dieses Kapitel widmet, ist die VIP-Karte, auch als Netzwerkkarte bekannt.

### 5. 6. 2 VIP-Karte/Netzwerkkarte (Standi)

Walter (2017) beschreibt die VIP-Netzwerkkarte als „(...) eine speziell auf das Herausarbeiten von Ressourcen fokussierte Variante einer egozentrierten Netzwerkkarte“ (ebd., S. 134).

„Die VIP-Karte ist ein Instrument für die Soziale Arbeit, mit dem die ‚sehr wichtigen Personen‘ ( ‚Very Important Persons‘ – VIPs) im Leben eines Menschen grafisch dargestellt werden können“ (Herwig-Lempp 2007, S. 208). Laut Pantuček (2005a) „[ist] die Netzwerkkarte [ein] diagnostisches Instrument, das auf einem einigermaßen soliden theoretischen Hintergrund beruht, die Vorteile eines bildgebenden Verfahrens aufweist, weitgehende interpretative Möglichkeiten eröffnet und gleichzeitig gut für kooperative Diagnostik geeignet ist“ (ebd., S. 141).

Die VIP-Karte wird vorrangig verwendet, um einen ressourcenorientierten und wertschätzenden Dialog mit den Kindern und Jugendlichen zu führen, aber sie findet auch Anwendung für die Beratung im Teamsetting. Sie verhilft dazu, eine Übersicht über das ganze soziale Umfeld der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu bekommen und richtet den Hauptfokus der SozialpädagogInnen und der Betroffenen gleichermaßen auf das zentrale Umfeld (etwa FreundInnen, Familie, professionelle HelferInnen und auf den Arbeitsplatz beziehungsweise die Schule). Die VIP-Karte hilft bei der Suche nach im Umfeld vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten und ist folglich ein effektives Instrument der systemischen Sozialarbeit – sofern davon ausgegangen wird, dass systemische Vorgänge ihr Hauptaugenmerk auf Lösungen, Ressourcen und die Vorstellungen und Wünsche der AdressatInnen richten (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 208f.). Soziale Netzwerke stellen allerdings nicht immer nur unterstützende, sondern manchmal auch konfliktreiche und belastende Beziehungen dar. Während in einer Eco-Map ebenso die Beziehungen und Gegebenheiten des Netzwerks einbezogen sind, die als belastend angesehen werden, legt die VIP-Karte ihren Fokus hauptsächlich auf stützende und stärkende Beziehungen und Gegebenheiten im sozialen Umfeld. Es geht dabei, wie bei allen Methoden der Ressourcenorientierung, nicht darum, Schwierigkeiten zu ignorieren. Vielmehr sollen mithilfe der VIP-Karte die Blickwinkel der Betroffenen und der Fachkräfte erweitert und Hilfreiches herausgearbeitet werden, da sich die Betroffenen sowieso häufig in vielfach belastenden Situationen befinden (vgl. Walter 2017, S. 134).

Dargestellt wird die VIP-Karte als ein simples Vier-Felder-Diagramm, in das von den Kindern und Jugendlichen die wichtigsten Menschen in deren Leben eingezeichnet werden. Die Person, um die es geht, bildet dabei den Mittelpunkt (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 208). Diese Person wird auch als Ankerperson bezeichnet (vgl. Pantuček 2005a, S. 141). Zu diesem Zweck erfolgt eine Gliederung „(...) in die Bereiche ‚Familie‘, ‚Freunde/Bekannte‘, ‚Arbeit/Schule‘ und ‚Professionelle Helfer‘“ (Herwig-Lempp 2007, S. 208). Passend zu diesen Bereichen sollen die jeweils bedeutendsten Personen ermittelt und mit ihrer aktuellen Wichtigkeit in einem passenden Abstand zur Person im Mittelpunkt eingetragen werden. Der Grad der Wichtigkeit wird von den KlientInnen selbst bestimmt (vgl. ebd.). Je bedeutender eine Person für die Ankerperson ist, „(...) desto näher wird das Symbol für diese Person zur Ankerperson gezeichnet“ (Pantuček 2005a, S.

142). Wenn zwei Personen zueinander Kontakt haben, sind sie mit einer Linie zu verbinden, wodurch nach und nach ein Netz mit unterschiedlich stark ausgeprägten Arealen entsteht (vgl. ebd.). Eine vollständig ausgefüllte VIP-Karte könnte zum Beispiel aussehen wie jene der 14-jährigen Lena, die gemeinsam mit ihrer Familienhelferin erstellt wurde und in Abbildung 6 dargestellt ist (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 208).

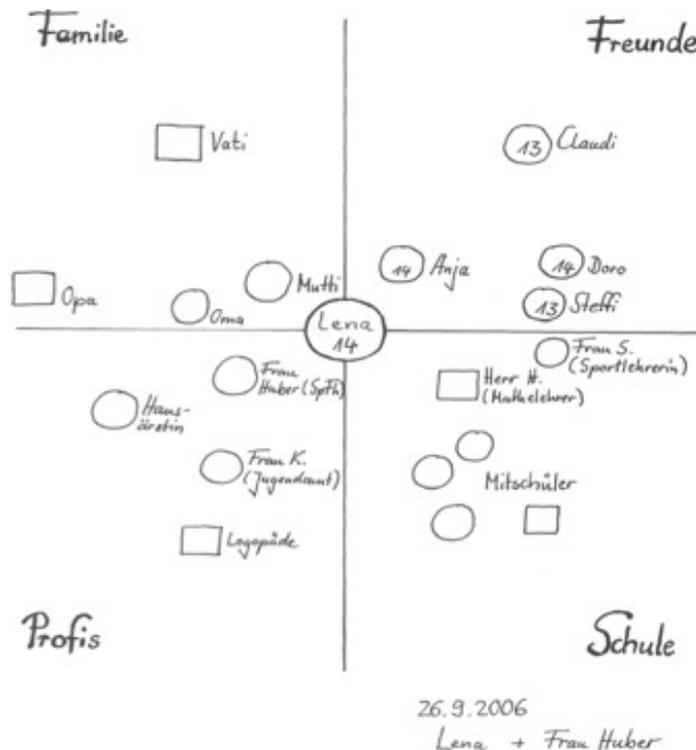


Abbildung 6: VIP-Karte von Lena (Herwig-Lempp 2007, S. 209).

Das Wichtigste beim Erstellen einer VIP-Karte ist das Gespräch, das während des Erstellvorgangs entsteht, und das neue Wissen, das dabei erlangt wird (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 208). Bei der Umsetzung in die Praxis sind folgende Aspekte unverzichtbar:

- „das Interesse, das man für das Leben des Klienten zeigt,
- die Zeit, die man sich für die Erkundung nimmt,
- die Suche nach positiven Erlebnissen und Beziehungen sowie

- *die Erarbeitungen von bereits vorhandenen oder möglicherweise noch zu erschließenden Ressourcen im sozialen Umfeld des Klienten“ (ebd.).*

Die Netzwerkkarte wird zusammen mit den Betroffenen erstellt. Von der Fachkraft wird dann auf Anweisung der Betroffenen das Netz gezeichnet (vgl. Pantuček 2005a, S. 142). Im Zuge dessen wird deutlich, dass die Technik leicht zu erlernen ist und somit die Schwierigkeit nicht darin liegt, sie zu beherrschen, sondern darin, ein ressourcenorientiertes und wertschätzendes Gespräch führen zu können (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 209).

Eine weitere Methode dieses Kapitels und ebenso eine Variation der Netzwerkkarte ist die Eco-Map, die im folgenden Abschnitt behandelt wird.

### **5. 6. 3 Eco-Map (Standi)**

Die Grundlage der Eco-Map ist die „(...) Denkfigur von ‚Person-in-Umwelt‘ und einem ökosystemischen Modell, das in den 1980er Jahren in der Sozialen Arbeit Einzug hielt“ (Walter 2017, S. 132). Sie stellt eine Methode der Netzwerkkarte dar (vgl. Pantuček 2005b, o. S.). Als Eco-Map wird die Verbildlichung von sozialen Beziehungsnetzwerken, denen ein Mensch angehört, verstanden. Es handelt sich um eine egozentrierte Netzwerkkarte, bei der der/die Betroffene im Zentrum stehen (vgl. Walter 2017, S. 132). Um die Chancen, die sowohl in schwächeren als auch in stärkeren Beziehungen liegen, finden zu können, stellt die Eco-Map eine geeignete Methodik dar (vgl. Früchtel/Cyprian/Budde 2010, S. 97). Eco-Maps helfen den KlientInnen beim Rekonstruieren ihrer Netzwerke. Die darin auftauchenden Personen stellen Ressourcen dar, die für die jeweilige Fallbearbeitung hilfreich sein können (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 86). Mithilfe der Eco-Map werden einerseits die Anzahl an Netzwerkkontakten dargestellt und dokumentiert, andererseits die Qualität und Intensität der Beziehungen. Die Qualität von Beziehungen lässt sich durch spezielle grafische Zeichen erkennen, die Intensität anhand der Nähe von Symbolen zum Subjekt (vgl. Walter 2017, S. 132).

Folgende Schritte werden im Eco-Mapping verfolgt (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 87ff.):

#### *Vorbereitung:*

Es ist nicht alltäglich, Menschen nach deren Netzwerksystemen zu fragen, weshalb sogar bei ExpertInnen gewisse Hemmungen bestehen. Häufig geht es den Betroffenen aber sehr gut, weil sie sich bei Fragen dieser Art wohlfühlen, da sie sich in der Situation selbst als ExpertInnen erleben. Dennoch ist es unbedingt erforderlich, die Übung mit einer genauen Einleitung, in der das Ziel dieser Übung erklärt wird, zu beginnen (vgl. ebd., S. 87).

#### *Einstieg mit der 8-Felder-Karte:*

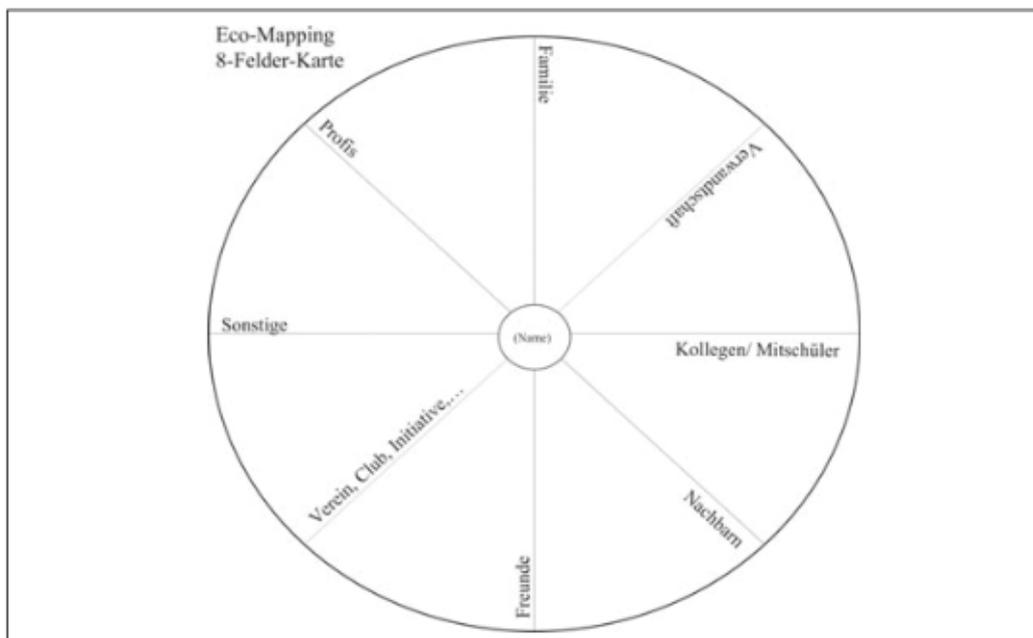


Abbildung 7: Eco-Mapping 8-Felder-Karte (Früchtel et al 2013, S. 87).

Die unterschiedlichen Bereiche der 8-Felder-Karte dienen dazu, den Blick auf die diversen Abschnitte des Alltags zu lenken. Dazu zählen (siehe Abbildung 7) die Beziehungen zu FreundInnen, zur Familie, MitschülerInnen oder ArbeitskollegInnen, Nachbarn, aber auch zu Mitgliedern von Verbänden oder Vereinen, in denen die Personen tätig sind, sowie ProfessionistInnen, mit denen sie in Kontakt stehen. Allerdings dürfen diese Kategorien im Gespräch nicht den Hauptfokus bilden (vgl. ebd., S. 87).



Zu Beginn kann, wie bereits erwähnt, eine Hürde bestehen, wenn über die Personen des Lebensumfelds gesprochen wird. Abhilfe können dabei Fragen schaffen, die den Einstieg auflockern und zugleich Orientierung ermöglichen. Solche Fragen könnten beispielsweise lauten: Wer ist Ihre Lieblingstante? Mit welchem Feld würden Sie gerne beginnen? Weitere Fragen, die aus Abbildung 9 ersichtlich sind, sollen nicht wie ein Fragebogen abgearbeitet werden, sondern sie dienen dazu, um vereinzelte Fragen während des Gesprächs einzubauen (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 88f.).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wer sind denn Deine Freunde in der Schule oder in der Nachbarschaft?</li> <li>▪ Wen informieren Sie bei wichtigen Ereignissen wie Schwangerschaft oder Heirat?</li> <li>▪ Wen fragen Sie, wenn Sie Rat brauchen?</li> <li>▪ Wenn es Ihnen gut/schlecht geht, was tun Sie, zu wem gehen Sie dann?</li> <li>▪ Wen würden Sie auf eine einsame Insel mitnehmen?</li> <li>▪ Von wem könnten Sie sich eine größere Geldsumme borgen?</li> <li>▪ Auf wen hören Sie, wenn Sie eine wichtige Entscheidung zu treffen haben?</li> <li>▪ Wen können Sie jederzeit besuchen?</li> <li>▪ Wer sagt Ihnen ab und an, dass Sie, in dem was Sie tun, so richtig gut sind?</li> <li>▪ Wo ist Ihr Lieblingsplatz in dieser Stadt? Was machen Sie dort?</li> <li>▪ In Ihrer Verwandtschaft, wer ist da wie wichtig für Sie?</li> <li>▪ Mit wem am Arbeitsplatz sprechen Sie am meisten?</li> </ul>	<p>Außerdem gibt es noch Fragen, die besonderen Wert auf verblasste und schwache Beziehungen richten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wer waren früher Ihre Freunde in der Schule, während der Ausbildung? Zu wem haben Sie noch Kontakt? Wie oft? Welche Anlässe? Zu wem haben Sie zwar keinen Kontakt mehr, würden aber gerne wieder welchen haben?</li> <li>▪ Wen würden Sie zu Ihrer Hochzeit einladen? Wer würde Sie zu seiner Hochzeit einladen?</li> <li>▪ Mit wem haben Sie sich letzte Woche getroffen/telefoniert/gemailt? Evtl. auch Namen im Adressbuch oder die Eintragungen im Handy durchgehen.</li> <li>▪ Wer wohnt in Ihrer Straße/im selben Haus?</li> </ul>
--	---

Abbildung 9: Hilfreiche Netzwerkfragen (Früchtel et al. 2013, S. 89).

*Anfertigen einer Schatzkarte:*

*„Im nächsten Schritt der Schatzsuche wird jede Person mit Ressourcenfindern betrachtet. Denn es geht ja darum, die Potenziale, die im Netzwerk stecken, ausfindig zu machen, um daraus Problemlösungen zu bauen“* (Früchtel et al. 2013, S. 89). Für das Gelingen ist es unabdingbar, alles Gefundene als wertvoll anzusehen, wodurch die AdressatInnen zu weiteren Einfällen ermutigt werden (vgl. ebd., S. 90).

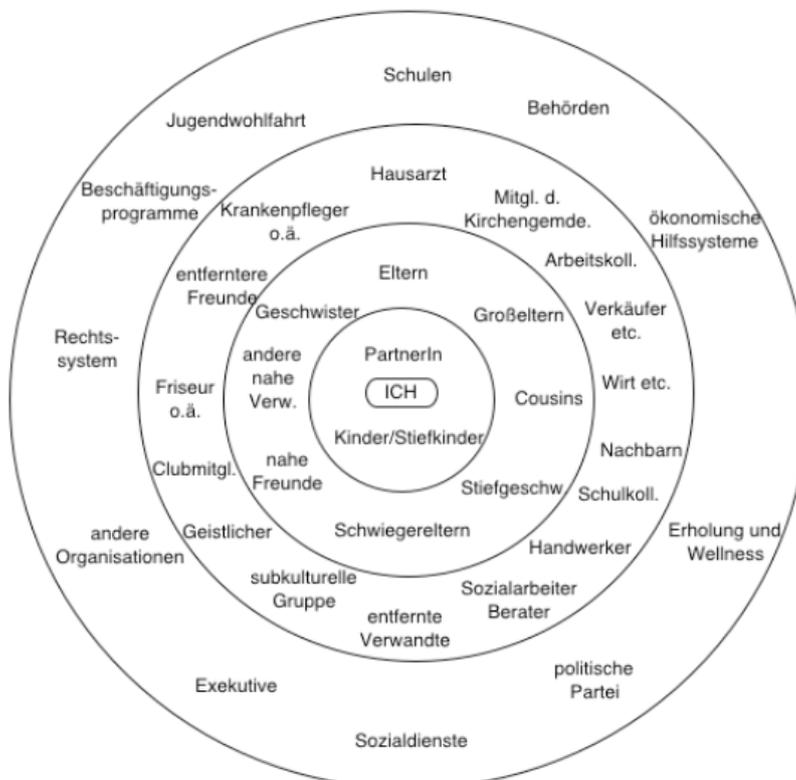
Nützliche Ressourcenfinder, mit denen jede Netzwerkperson genau betrachtet wird, sind:

- *„Wohnorte (weil darin geographische Mobilitätsressourcen stecken können)*
- *Beruf oder Berufsausbildung (weil darin Wissen und Connections stecken)*
- *Hobbys (...)*
- *Beziehungen zu wichtigen Personen oder Instanzen*
- *Bewältigte Krisen (weil Krisen wesentlicher Teil unserer Lebenserfahrung sind)*
- *Berufliche oder private Erfolge*
- *Besondere materielle Ausstattungen wie KFZ, (...) Wohnraum etc.*
- *Arbeitsgeber*
- *Fähigkeiten und Eigenschaften“* (ebd.).

Alle diese Ressourcenfinder können das Hilfsmittel sein, aus dem ein Unterstützungsarrangement entstehen kann. Bei der Protokollierung solcher Ressourcen-Gespräche werden Schatzkarten entwickelt, die vollkommen unterschiedlich aussehen und von den AdressatInnen gerne mit nach Hause genommen werden (vgl. ebd.).

Eine andere Form, um Eco-Maps nicht als 8-Felder-Karte darzustellen, ist das sogenannte Ressourcen-Atom. Bei dieser Technik geht es um eine Momentaufnahme, bei der das Entdecken der bedeutenden Beziehungen von Kindern im Zentrum steht. Das Ressourcen-Atom bietet eine Möglichkeit, um altersadäquat mit Kindern eine Ressourcensuche zu beginnen (vgl. ebd., S. 91f.). *„Das eher abstrakte Atommodell wird (...) in eine Schatzkarte überführt, ein Ressourcenbild, das die Symbolik des Kindes verwendet: Häuser, Wohnungen, Schiffe, Tierparks, Schatztruhen, Berge, Türen, Sonnen etc“* (ebd., S. 92).

Eine weitere Form lässt sich bei Hepworth, Rooney und Larsen finden (siehe Abbildung 10).



Grafik 1: Ecomap nach Hepworth/Rooney/Larsen

Abbildung 10: Eco-Map nach Hepworth/Rooney/Larsen (Hepworth/Rooney/Larsen, zit. n. Pantuček 2005b, o. S.).

Auch diese Art der Eco-Map kann von der Ankerperson im Gespräch leicht selbstständig bearbeitet werden. Hierfür lauten die Anweisungen:

1. „Kreisen Sie zuerst alles ein, was Teil Ihres jetzigen Umfelds ist.“
2. „Ziehen Sie nun eine Linie von Ihnen selbst zu jedem Kreis, der für Sie eine positive und starke Beziehung darstellt.“
3. „Nun ziehen Sie eine strichlierte Linie von Ihnen zu jedem Kreis, der für Sie belastende oder negative Situationen darstellt.“
4. „Nun ziehen Sie eine Wellenlinie zu allen Kreisen, die Sie brauchen würden, die Ihnen derzeit aber nicht zur Verfügung stehen.“
5. „Sehen Sie sich nun Ihre Zeichnung an. Wie würden Sie sie zusammenfassend beschreiben? Was ziehen Sie daraus für Schlüsse?“

Abbildung 11: Anweisungen Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.).

Die Fachkräfte schätzen die Ergebnisse ein, wie sie anhand der Abbildungen 11 und 12 zu erkennen sind. Den Ausgangspunkt für das Gespräch über die sozialen Beziehungen der Betroffenen bildet schließlich die Zeichnung (vgl. Pantuček 2005b, o. S.).

Ein mögliches Beispiel von Leopold S., 24 Jahre alt:

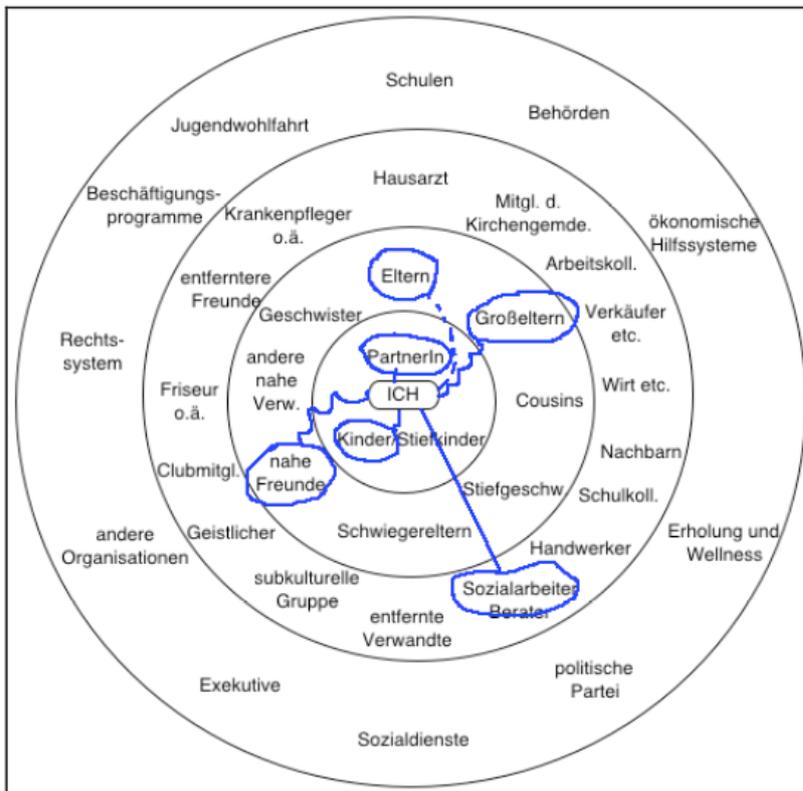


Abbildung 12: 1. Ausfüllbeispiel der Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.).

Es verdeutlicht „(...) eine in der eigenen Kleinfamilie isolierte Person, deren einziger unproblematischer Außenkontakt die Sozialarbeiterin ist“ (Pantuček 2005b, o. S.).

Abbildung 13, dieses Mal von Sabrina M., 27 Jahre alt, zeigt eine andere Charakteristik. Hier „[hat] die Klientin [keine] funktionierenden Kontakte in ihrer Familie mehr und bewegt sich offensichtlich nur in einer Gruppe. Auch die Kontakte innerhalb des dritten Kreises sind wenig gestreut“ (ebd.).

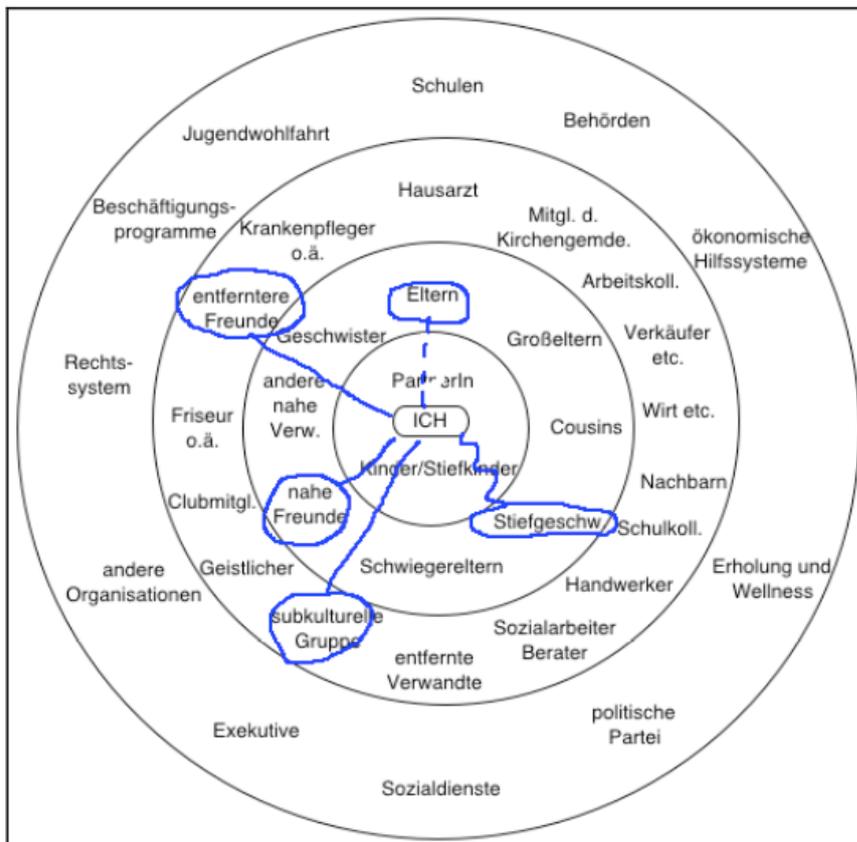


Abbildung 13: 2. Ausfüllbeispiel der Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.).

Eco-Maps und Genogramme weisen in vielen Punkten Ähnlichkeiten auf, weswegen diese im nächsten Abschnitt genauer erklärt werden.

### 5. 6. 4 Genogramm (Stangl)

Die Gemeinsamkeiten der Eco-Map und des Genogramms können darin gesehen werden, dass beide Techniken Ressourcen aufzudecken versuchen, die in den sozialen Beziehungen der Betroffenen liegen (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 24). Dennoch „[bieten] Genogramme [eine] andere Suchstrategie als Eco-Maps. Sie suchen nicht die unterschiedlichen Bereiche des Alltags ab, sondern gehen systematisch Verwandtschaftslinien nach“ (ebd., S. 93). Dadurch wird ein Bereich sichtbar, der meist ungenutzt bleibt, aber voller Ressourcen steckt (vgl. ebd., S. 94). Auch wenn Familien unterschiedliche Beziehungsformen konstruieren, sind ein distanziertes oder ein sehr enges Familienverhältnis die

aufschlussreichsten. Wenn Familienmitglieder ein enges Verhältnis zueinander pflegen, sind sie hinsichtlich der Einflüsse der Umgebung resistenter. Sie interagieren so gut miteinander, dass Begebenheiten außerhalb des familiären Kreises in der Regel wenig Einfluss auf sie ausüben (vgl. McGoldrick/Gerson 1990, S. 8). Ein Genogramm dient aus den genannten Gründen dazu, „(...) die Familienstruktur graphisch darzustellen, (...) wichtige Informationen über die Familie festzuhalten und (...) die Beziehungen innerhalb der Familien zu dokumentieren“ (ebd., S. 11). Das Notationssystem wird im direkten Austausch mit dem/der AkteurIn, entweder im Gespräch oder mithilfe eines Fragebogens, von einer Fachkraft erstellt (vgl. Kühling/Richter 2007, S. 238). Es „(...) umfasst [sic!] je nach Gesprächsverlauf bis zu drei Generationen, ausgegangen wird von der eigenen Herkunftsfamilie beziehungsweise der Familie des Indexpatienten“ (Schlippe/Schweitzer 1998, S. 130). Am Anfang wird ein Symbol für die betreffende Person, je nach Geschlecht entweder ein Kästchen oder ein Kreis, gemalt (vgl. Früchtel et al. 2013, S. 95). Danach „(...) schreibt [man] den Namen hinein, fragt nach dem Partner, den Kindern, den Geschwistern und arbeitet sich über die Verwandtschaftsbeziehungen immer weiter in die Breite“ (ebd.). Abschnitte des Genogramms, denen eine spezielle Bedeutung zukommt, etwa aufgrund sich wiederholender Muster in der Generationenabfolge oder gewisser Einflüsse in der Familie, können ebenfalls durch Farben gekennzeichnet werden (vgl. Schlippe/Schweitzer 2017, S. 37). Symbole markieren dabei jeweils die Familienmitglieder, Linien stellen ihre Beziehungen zueinander dar (vgl. McGoldrick/Gerson 1990, S. 11). „Die (...) enthaltenen Funktionen über Struktur, Beziehungsmuster und Funktionalität bzw. Dysfunktionalität einer Familie können sowohl horizontal (d. h. innerhalb des aktuellen familiären Kontexts) als auch vertikal (d. h. innerhalb mehrerer Generationen) betrachtet werden“ (ebd., S. 3).

Obwohl es nicht unüblich ist, dass kleine Abweichungen beim Abbilden von Genogrammen vorkommen (vgl. ebd., S. 23), zeigt diese Übersicht eine Zusammenfassung in der Fachliteratur häufig verwendeter Symbole und Linien:

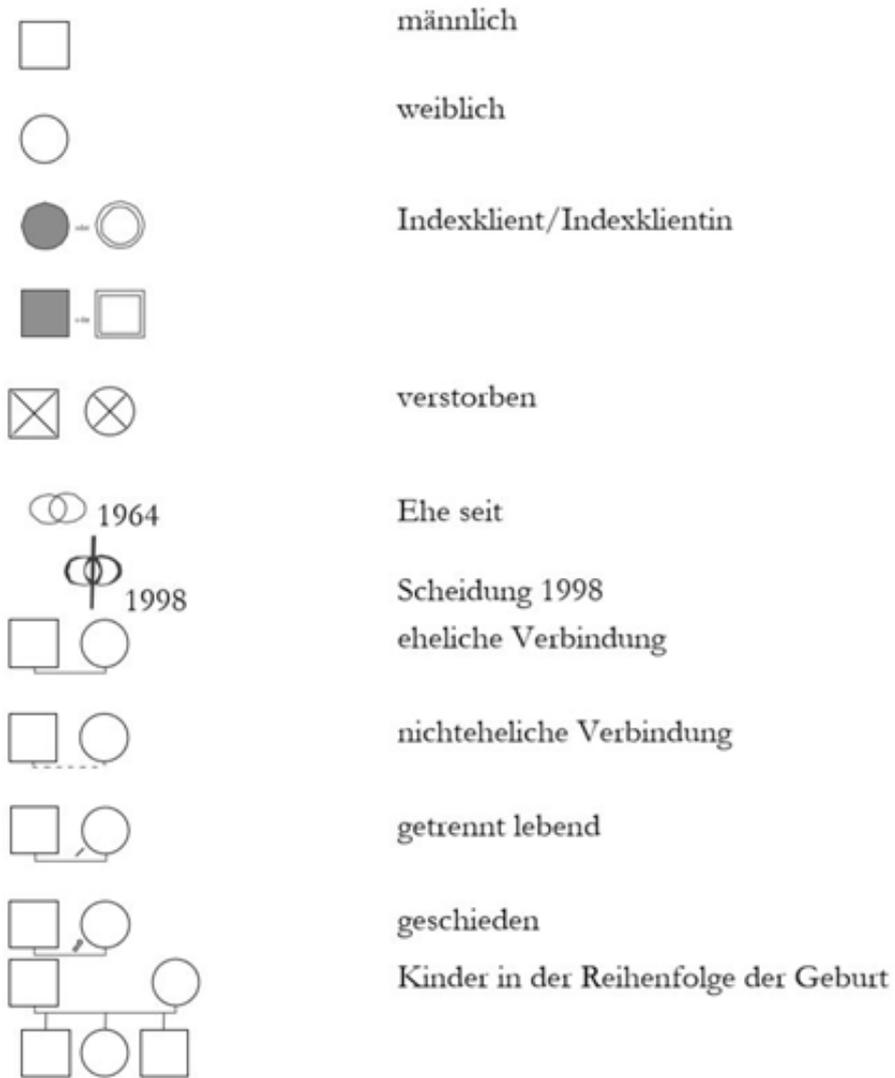


Abbildung 14: Geschlechts- und beziehungsbezogene Symbole in Genogrammen (Kühling/Richter 2007, S. 231).

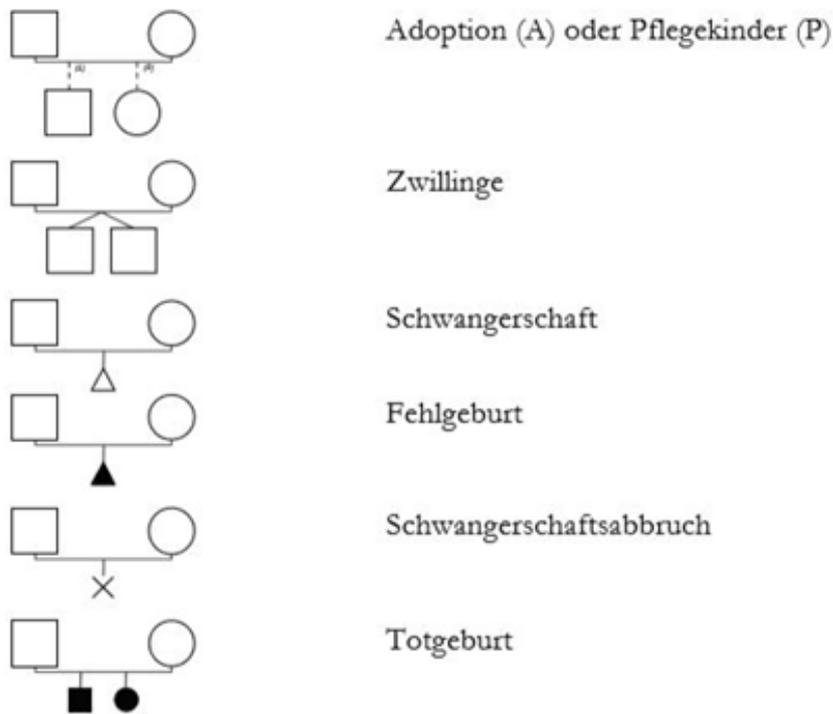


Abbildung 15: Geburts- und kindbezogene Symbole in Genogrammen (Kühling/Richter 2007, S. 232).

Innige bzw. abweisende Verhältnisse werden, wie angeführt, durch Linien wiedergegeben:

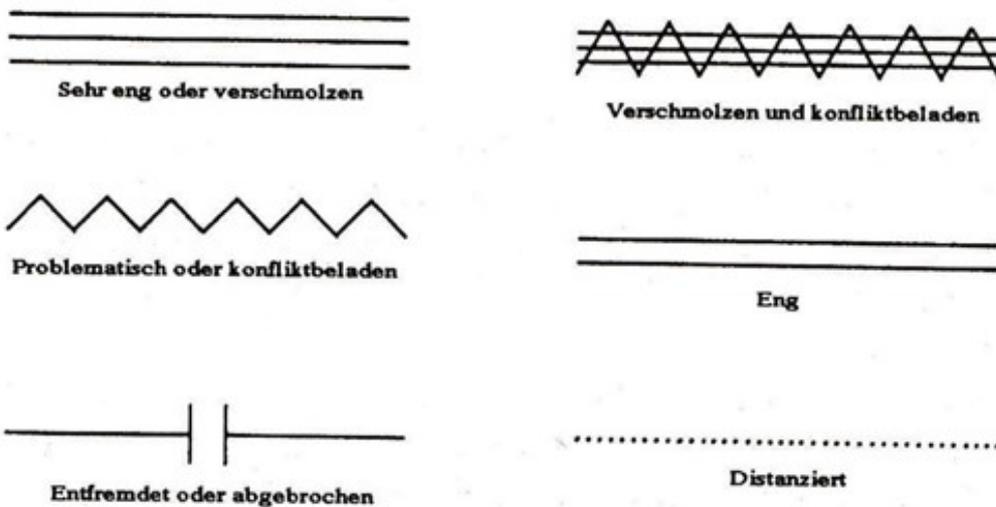


Abbildung 16: Beziehungslinien in Genogrammen (McGoldrick/Gerson 1990, S. 23).

Um die piktographischen Zeichen anschaulicher zu machen, zeigt Abbildung 18 ein komplex gestaltetes Genogramm:

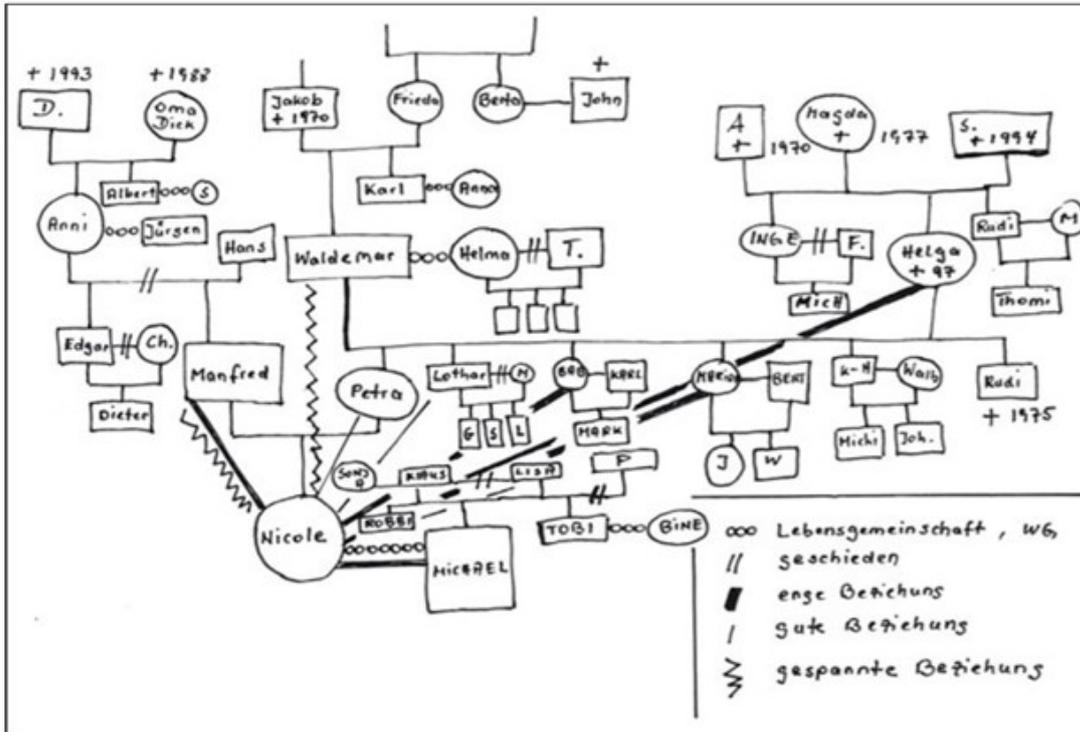


Abbildung 17: Beispiel Genogramm (Früchtel et al. 2013, S. 94).

Durch das gezeichnete Genogramm kann ein Schema der betroffenen Familie erstellt werden, das von Fachkräften in ihrer täglichen Arbeit als Hilfestellung betrachtet wird und zusätzlich bei der Falldarlegung zum Einsatz kommen kann (vgl. Kühling/Richter 2007, S. 229). Das Genogramm „(...) ermöglicht einen Einblick in die Geschichte des Gegenübers und bietet einen Zugang zu komplexen, emotional besetzten Familiengeschichten, es hilft (...) das Geflecht zwischen dem Einzelnen und seiner Familiengeschichte, seiner Lebensumwelt näher zu betrachten und zu ordnen“ (ebd.). Abgesehen davon lässt sich durch diese Vorgehensweise oftmals nur ein Aspekt im Zusammenspiel von ProfessionistIn und KlientIn abdecken (vgl. ebd., S. 238). Somit ist das Genogramm als visuelle Hilfe zu betrachten, die lediglich einen guten Überblick über Familienstrukturen verschafft. Das heißt, dass es die Fachkräfte in der Hand haben, diese Anordnungen offenzulegen und gemeinsam mit den AkteurInnen Rahmenbedingungen zu schaffen, die sich fördernd auf gewünschte Ziele oder Beziehungsverhältnisse auswirken.

Auf einen Nenner gebracht, lässt sich das Genogramm als Technik verstehen, die ein Individuum mitsamt seinem Umfeld in Betracht zieht – im Gegensatz dazu nimmt der biografische Zeitbalken eine Person in verschiedenen Lebensphasen in den Blick.

### **5. 6. 5 Biografischer Zeitbalken (Stangl)**

Nach Pantuček (2005a) weist der biografische Zeitbalken Ähnlichkeiten mit der Netzwerkkarte (Kapitel 5. 6. 2) auf, da beide Notationssysteme über die bereits bekannten Informationen hinausgehen und sich anhand der interpretativen Darstellung neue Erkenntnisse über die Biografie ergeben (vgl. ebd., S. 158.). Das Instrument „(...) *entfaltet die wichtigsten lebensgeschichtlichen Daten entlang einer Zeitachse und ermöglicht die parallele Notation verschiedener Dimensionen der Biografie (...)*“ (ebd., S. 150). Diese Dimensionen lauten: Familie, Wohnen, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Behandlung/Hilfe und je nach Bedarf maximal zwei weitere Zeilen, die dem biografischen Zeitbalken hinzugefügt werden können (vgl. Pantuček 2012, S. 231ff.).

Die Erstellung des Balkens muss so präzise wie möglich erfolgen, damit anhand dieses Instruments auch Interpretationen möglich sind. Da Einträge aus dem biografischen Zeitbalken aber fehlinterpretiert werden können, ist ein begleitendes Gespräch mit dem/der Betroffenen unumgänglich (vgl. Pantuček 2005a, S. 153). Relevante Informationen zur Biografie erreichen die Fachkräfte allerdings auch schon vor dem Gespräch, etwa durch die Sichtung von Akten oder durch den Austausch mit KollegInnen oder Angehörigen. Diese Form der selektiven Berichterstattung wird zur Rekonstruktion von Lebensläufen und zur verständlicheren Erfassung der Ist-Situation verwendet (vgl. Pantuček 2009, S. 164). „*Um den Zeitbalken in seinen Dimensionen (...) füllen zu können (...), (...) sind immer wieder Nachfragen erforderlich, vor allem nach der genauen zeitlichen Situierung von biographischen Ereignissen*“ (ebd.). Solche genauen Angaben versuchen, durch die Mischung aus Erzählungen und Befragungen einen Überblick über die Lebenskonstruktion zu verschaffen (vgl. ebd., S. 165). Dennoch stehen „(...) *die biographische Erzählung der KlientInnen (...)*“ (ebd., S. 164) bzw. die „*Selbstdeutungen der KlientInnen*“ (Loch/Schulze 2012, S. 701) im Mittelpunkt.

Biografische Zeitbalken dienen so der

- *„Durchsicht der einzelnen Dimensionen der Biografie (...)*
- *Aufmerksamkeit auf die Leerräume im Zeitbalken: Nicht nur eingetretene Ereignisse, sondern auch nicht eingetretene Ereignisse sind mitunter prägende biografische Erfahrungen. (...)*
- *Aufspüren von zeitlichen Zusammenhängen: Sind Ereignisse in einer Dimension von Ereignissen in anderen Dimensionen zeitlich nahe begleitet? (...) Was war kontinuierlich, obwohl in anderen Dimensionen sich die Ereignisse überstürzten? (...)*
- *Einschätzung der aktuellen Situation im lebensgeschichtlichen Kontext: Hat es ähnliche Situationen schon einmal gegeben? Was ist an ihr völlig neu? (...)*“ (Pantuček 2012, S. 236f.).

Die Erzählung der betroffenen Person wird dadurch beeinflusst, dass Situationen der Vergangenheit aus der gegenwärtigen Perspektive betrachtet und so gedeutet werden, wie diese Ereignisse rückblickend wahrgenommen werden. Demnach ist jede Erzählung, auch eine von bereits Vergangenen, eine subjektive Konstruktion. Wie angeführt, sind Themen, die in den Biografien nicht zur Sprache kommen, ebenfalls aussagekräftig in dem Sinne, dass die Betroffenen es vermeiden, über diese Lebensphase zu erzählen. Auch das Aufdecken von Lücken in einzelnen Segmenten ist denkbar (vgl. Loch/Schulze 2012, S. 694). Schütze (1983) ist der gleichen Ansicht und betont, dass *„die Lebensgeschichte [eine] sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen [sic!] [ist]. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur [sic!] im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger“* (ebd., S. 284). Herriger (2006) bezeichnet die Erzählung als *„(...) Selbstthematization und Selbstvergewisserung im Licht gelebter und subjektiver Zeit. Sie ist eine Reise zurück in die Sinnwelten vergangener Lebenszusammenhänge und Spurensuche nach verschütteten Lebenskräften. Biographische Arbeit ist (...) aber immer auch Zukunftsreise“* (ebd., S. 105). Beim Aufrufen prekärer Lebensphasen muss von der Fachkraft stets bedacht werden, dass deren Schilderung entweder als hilfreich erscheint oder bloß als weitere Destabilisierung verstanden wird (vgl. Loch/Schulze 2012, S. 699). Somit muss die Festlegung, ob eine bestimmte Dimension

genauer besprochen wird oder nicht, bereits im Vorhinein getroffen werden, damit abge-  
wogen werden kann, ob im jeweiligen Fall „(...) ein Unterstützen von Erinnerungspro-  
zessen oder Ressourcen aus der gegenwärtigen Lebenspraxis thematisch akzentuiert  
(...)“ wird (ebd.).

Tabelle 3: Biografischer Zeitbalken (Modifiziert übernommen aus Pantuček 2012, S. 233).

Alter					5					10					15					20
Jahr																				
Familie																				
Wohnen																				
Bildung																				
Arbeit																				
Gesundheit																				
Beh./Hilfe																				
Sonstiges																				

Die Handhabung des Instruments ist relativ simpel (siehe Tabelle 3). Die Altersangaben  
mit den dazugehörigen Jahreszahlen werden in der ersten Spalte eingetragen, darunter die  
Angaben zu Familie, Wohnung, Schule usw. (vgl. Pantuček 2005a, S. 150).

Selbstverständlich können ressourcenorientierte Konzepte, Methoden bzw. Techniken  
und generell die Arbeit mit Ressourcen auch kritisch betrachtet werden. Das nächste Ka-  
pitel schließt daran an und zeigt mögliche Gefahren der Ressourcenorientierung auf.

## 6. Kritik und Reflexion der Ressourcenorientierung (Standi und Stangl)

Durch die starke Akzentuierung der Ressourcen wird oftmals der Eindruck geweckt, dass negative Emotionen, wie Traurigkeit oder Schmerz, eine geringere Existenzberechtigung besitzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, S. 13). Zudem führt *„die (...) verknüpfte Aufforderung, die Ressourcen und Kompetenzen von Menschen wahrzunehmen, [in] den letzten Jahren vor allem in der Praxis wieder zu einer Verengung des Konzepts, d.h. Schwierigkeiten und negative Gefühle dürfen ‚weniger‘ sein“* (ebd.). Im Zuge dessen kann in Vergessenheit geraten, dass eine stabile Entwicklung anstrengend sein kann, mit Schmerz in Verbindung gesetzt wird und viel Kraft in Anspruch nimmt. Es mag zwar sein, dass die Bewältigung verschiedener Belastungen aufgrund unterschiedlicher Schutzfaktoren gelingt, dennoch muss der Weg dorthin nicht zwingend unproblematisch verlaufen (vgl. ebd.). Damit eine stabile emotionale Entwicklung gewährleistet ist, muss die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle gefördert werden. Dazu gehört die Kompetenz, positive wie negative Emotionen zuzulassen. Natürlich fällt diese Fähigkeit denjenigen leichter, die in einem geschützten Rahmen aufwachsen, Gefühle offen ausleben dürfen und denen ein angemessenes Verhalten widerfährt. Genauso von Bedeutung ist es, durch andere Personen zu erfahren, wie mit dem eigenen Gefühlszustand umgegangen werden kann – auch hier hat das Lernen am Modell eine Vorbildfunktion (vgl. Grager/Seckinger 2007, S. 136f.). Zudem haben wir uns selbst die Frage gestellt, welchen Prüfungen die BetreuerInnen in der Kinder- und Jugendhilfe ausgesetzt sind. Eventuell kann die Tatsache übersehen werden, dass ein Kind, falls es in einer Institution landet, gleichwohl Ressourcen besitzt, welche bedenklichere Handlungsweisen abgeblockt haben. Die personalen Schutzmechanismen sind wahrscheinlich schwer wahrzunehmen, wenn die Schwierigkeiten durch Hilfe bzw. durch Eingriffe Dritter gelöst werden müssen und Interventionen erforderlich sind. SozialpädagogInnen haben die Aufgabe, selbst bei Verhaltensauffälligkeiten die verborgenen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu entdecken, damit sie nicht – ohne darüber in Kenntnis zu sein – den Betroffenen die Chance nehmen, einen eigenen Lösungsweg einzuschlagen (vgl. Ungar 2011, S. 142). Hinsichtlich der Komplexität von Ressourcen kann immer die Gefahr bestehen, dass wahllos alles als Ressource gezählt wird. Zu sagen, man orientiert sich an den Ressourcen der KlientInnen, reicht in unseren Augen ohne Bezugnahme auf spezielle Methoden nicht

aus. Auch im Zuge der Erstellung dieser Masterarbeit ergab sich die Schwierigkeit, ressourcenorientierte Methoden ‚herauszupicken‘, da die Ressourcenorientierung Einflüsse verschiedener Konzepte und Sichtweisen, beispielsweise des Empowerments, der Sozialraumorientierung, des Netzwerkens usw., verbindet und es folglich schwer ist, dieses Geflecht wieder aufzuspalten. Nach Redlich (2010) kann Ressourcenorientierung im pädagogischen Alltag zu oft, ebenso zu selten, eingesetzt werden. Zuviel guter Wille kann zu Blauäugigkeit führen: Das Schlechte wird ignoriert bzw. harmonisiert. Als Folge davon werden die Probleme des/der Betroffenen noch verstärkt. Wenn nun ausschließlich die Ressourcenorientierung im Vordergrund steht, kann den KlientInnen nur schwer bei der Sicherstellung ihrer Integration und bei ihren Veränderungsprozessen beigegeben werden. Um die problematischen Aspekte bestmöglich in den Griff zu bekommen, müssen sie – kurz- oder langfristig – explizit benannt und gezielt in Angriff genommen werden. Ohne Bereitschaft zur Problemlösung kann keine Form der Ressourcenarbeit fruchten. Im Gegensatz dazu kann die fehlende Einbeziehung des ressourcenorientierten Ansatzes dazu führen, dass die Idee hinter dem Konzept bloß oberflächlich verbreitet wird: Wenn jemand behauptet, dass er sowieso bereits ressourcenorientiert gearbeitet habe, obwohl streng genommen kein Bezug zum Problem besteht (vgl. ebd., S. 8). Diese Annahme wollen wir in dieser Arbeit stützen und deshalb hervorheben. Denn wie können SozialpädagogInnen lösungsorientiert arbeiten, wenn zwar die Ressourcen, nicht aber die Probleme der Betroffenen betrachtet werden? Zur Lösung jedes Problems muss es als solches akzeptiert werden. Gleiches gilt für die Stärken und Schwächen der KlientInnen – erst durch den Bezug auf die Schwächen können einige Stärken sichtbar werden und umgekehrt. Wir schließen uns diesbezüglich der Meinung von Möbius (2010a) an, dass die Ressourcenorientierung ganz klar als Arbeitsweise zu verstehen ist, *„(...) die nicht mit einer Sichtweise verwechselt werden sollte, in der es darum geht, den Blick auf die Ressourcen als eine Art Zusatzleistung mehr oder weniger beliebig in die Soziale Arbeit zu integrieren“* (ebd., S. 14). Zu bedenken ist obendrein, dass die finanzielle Situation vieler Institutionen von der politischen und wirtschaftlichen Lage sowie von ihren Fördergebern abhängig ist. Manchen Vereinen stehen damit knappe Ressourcen zur Verfügung, denn trotz allem *„(...) ist die Mittelverknappung heute eine Realität und einschneidend ist deren Auswirkung in unserem Berufsfeld allemal. Da gibt es nichts zu beschönigen“* (Simmen 2003, S. 440). Dadurch werden, auch unwillkürlich, Ressourcen eingespart.

## 7. Kinder- und Jugendhilfe (Standi und Stangl)

*„Kinder- und Jugendhilfe verstehen wir dabei zunächst als ein ausdifferenziertes Teilsystem innerhalb der Sozialen Arbeit, das die Sozialisationsbedingungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien vor dem Hintergrund der durch andere Instanzen und Milieus (Schule, Familie usw.) geprägten Lebens- und Aufwuchsbedingungen öffentlich organisiert und dafür einen gesellschaftlichen Auftrag hat“ (Bock/Seelmeyer 2005, S. 985).*

Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen bzw. Dienstleistungen, die sozialräumliche Umsetzung, die Sicherstellung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität und der sinnvolle Einsatz knapper Ressourcen sind einige Beispiele für die zahlreichen Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe. Um die vorgegebenen Rahmenbedingungen einzuhalten, aber dennoch bedarfsgerechte Hilfeleistungen für Kinder, Jugendliche und Familien anzubieten, muss ständig Reflexion darüber stattfinden, wie die MitarbeiterInnen sowie die Institution selbst entwicklungsfähig bleiben. Da die Kinder- und Jugendhilfe zunehmend als Vernetzungsinstitution fungiert, bedarf es einer präzisen Klärung von Funktionen und Rollenaufgaben (vgl. Maykus 2009, S. 9). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen müssen auch die Menschenrechte Anerkennung finden. Speziell im Hinblick auf Jugendliche mit Gewalt- und Missachtungserfahrungen bilden diese Rechte die Basis – sie weisen aber dennoch genug Spielraum für gesellschaftliche Wertschätzung auf, da Erwachsene mit anderen Verhaltensweisen und Werten sozialisiert wurden als Jugendliche. Das heißt, dass hinsichtlich der verschiedenen Wertvorstellungen Toleranz notwendig ist. Dass Jugendliche in ihrer momentanen Situation Liebe, Rechte und soziale Wertschätzung spüren, ist wichtig für die Sicherung der Qualität von Lebensräumen (vgl. Thomas/Calmbach 2013, S. 280ff.). Um über die vielfältigen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, die auch mit ethischen Fragen der MitarbeiterInnen an die eigenen Handlungsvorgänge verbunden sind, eine Übersicht zu behalten, gibt es einen gesetzlichen Rahmen. Dieser besagt, dass *„die Kompetenzverteilung für die Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge [in] (...) der Bundesverfassung (B-VG) geregelt [ist]“* (Hubmer 2013, S. 377). Bezüglich der rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich somit ein in Österreich bundesweit geltendes Gesetz ausmachen, fer-

ner die Ausführungsgesetze der neun Bundesländer (vgl. ebd.). Die Kinder- und Jugendhilfe wird in Österreich durch dieses „(...) *neu [formulierte] Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche, kurz das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – (B-KJHG 2013) (...)*“ (ebd.) geregelt, das nachfolgend dargestellt wird.

## **7.1 Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (Stangl)**

2013 wurde das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz überarbeitet und es bildet seitdem die Grundlage und zugleich den Rahmen für die Ziele und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Am 1. Mai 2013 trat das Gesetz in Kraft und ersetzte das alte Jugendwohlfahrtsgesetz von 1989. Durch gesellschaftliche und gesetzliche Änderungen war diese Neufassung notwendig geworden, wobei bereits 2008 unterschiedliche Arbeitsgruppen mit der Novellierung der Gesetzeslage der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt waren. Mit der Weiterentwicklung zur Kinder- und Jugendhilfe sollen eine breitere Zielgruppe abgedeckt und eine einheitliche Terminologie erzielt werden (vgl. ebd.). Das B-KJHG 2013 umfasst zwei Teile: Teil eins ist das Grundsatzgesetz, welches besagt, dass die Länder innerhalb eines Jahres Ausführungsgesetze beschließen müssen. Das heißt, dass dieser Teil nicht sofort mit 1. Mai 2013 in Kraft getreten ist, sondern dass die Länder konkrete Gesetze innerhalb eines Jahres beschließen mussten. Teil zwei hingegen ist seit dem 1. Mai 2013 in Kraft und schließt §§ 37 bis 46 ein, darunter die Meldung bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung sowie die Datenverwendung (vgl. Hiebl 2013, S. 44). Mit dem neuen Gesetz ist es der Kinder- und Jugendhilfe erlaubt, bei Gefährdungsabklärungen bzw. beim Bewilligen von Erziehungshilfen die sogenannte Sexualtäterdatei einzusehen. Bis zu diesem Zeitpunkt war dies nur bei Einstellung neuen Personals und der Beurteilung von Pflege- bzw. Adoptiveltern möglich. Bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung sind seitdem nicht mehr bloß die Behörden meldepflichtig, sondern auch diejenigen Berufsgruppen, die in direktem Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen stehen. Die Änderungen betreffen darüber hinaus die stärkere Verankerung der Partizipationsrechte von Kindern, Jugendlichen und Eltern (vgl. ebd.). *„Weiters wurden die Qualitätsstandards im Kinderschutz angehoben und genauer definiert, insbesondere wurde das*

*Vieraugenprinzip in der Gefährdungsabklärung und bei den Hilfen zur Erziehung festgeschrieben“ (ebd.).* Bezüglich der Aufgaben wurden die Leistungsbereiche konkreter formuliert: Das Verfahren der Gefährdungsabklärung wie auch die Hilfeplanung wurden erstmals im Gesetz verankert. Auch die Verschwiegenheitspflicht wurde neu definiert und steht den Kindern und Jugendlichen als eigenes Recht zu. Zusätzlich sind Kinder ab dem 14. Lebensjahr berechtigt, in ihre Dokumentationen Einsicht zu nehmen (vgl. ebd.).

Abbildung 18 illustriert die Gliederung des B-KJHG: Hier beschreibt der 1. Teil drei Hauptstücke, wovon das 1. Hauptstück die Ziele und Aufgaben regelt, das 2. Hauptstück die Leistungen und das 3. Hauptstück die Strafbestimmungen (vgl. B-KJHG 2013). Das 1. Hauptstück, darin die Grundsätze, Ziele, Aufgaben und Begriffsdefinitionen, wird auf den nächsten Seiten näher ausgeführt. Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe werden allerdings erst beim Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz definiert – da in der vorliegenden Masterarbeit die ‚Volle Erziehung‘ sowie die ‚Unterstützung der Erziehung‘ im Fokus stehen und sich die empirische Forschung in der Steiermark in diese Richtung orientiert.

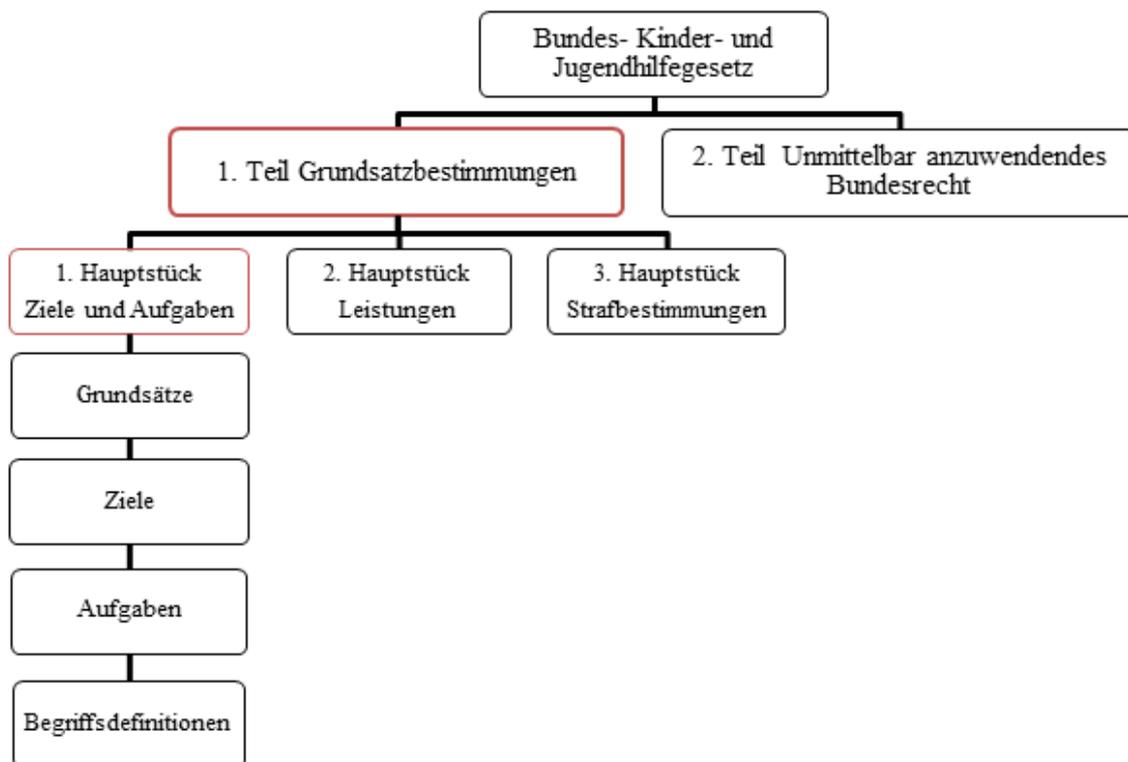


Abbildung 18: Gliederung B-KJHG.

Im B-KJHG (2013) werden folgende Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe festgehalten:

- „(1) Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*
- (2) Die Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist in erster Linie die Pflicht und das Recht ihrer Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauter Personen.*
- (3) Eltern und sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen sind bei der Ausübung von Pflege und Erziehung durch Information und Beratung zu unterstützen und das soziale Umfeld zu stärken.*
- (4) Wird das Kindeswohl hinsichtlich Pflege und Erziehung von Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauter Personen nicht gewährleistet, sind Erziehungshilfen zu gewähren.*
- (5) In familiäre Rechte und Beziehungen darf nur insoweit eingegriffen werden, als dies zur Gewährleistung des Kindeswohls notwendig und im Bürgerlichen Recht vorgesehen ist.*
- (6) Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem“ (ebd., § 1).*

Diese Grundätze überschneiden sich inhaltlich mit denen des Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (siehe Kapitel 7.2), sie werden im zuletzt genannten aber präziser geregelt. Folgende Passage beschreibt, welchen Stellenwert die Selbstständigkeit der Familien einnimmt: *„Die Autonomie der Familie und der Vorrang elterlicher Verantwortung sind grundlegendes Prinzip der 1992 von Österreich ratifizierten UN-Konvention über die Rechte des Kindes. In Entsprechung der in der Kinderrechtskonvention (KRK) verankerten Anerkennung der Elternverantwortung und der Pflicht jedes Vertragsstaates, die Eltern in angemessener Weise zu unterstützen, trägt das B-KJHG klar dem Vorrang der Eltern im Erziehungsgeschehen Rechnung“ (Hubmer 2013, S. 382).*

Im Mittelpunkt aller Normierungen stehen klar die Autonomie der Familie und die Verantwortung der Eltern, einerseits durch Rechte, andererseits auch durch Pflichten. Demnach liegen in der Verantwortung der Eltern die Erziehung und Pflege der Kinder. Primäre Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es deshalb, den Eltern und anderen Personen, die mit der Pflege und Erziehung von Kindern betraut sind, zur Seite zu stehen. Wenn das Kindeswohl hinsichtlich der Pflege bzw. Erziehung nicht sichergestellt werden kann, kommen Hilfen zur Erziehung zum Einsatz. Das Ausmaß dieser Eingriffe hängt vom Interesse und Wohl des betroffenen Kindes ab. Der Träger der Kinder- und Jugendhilfe hat zu entscheiden, welche Maßnahme angewandt wird, um die Eltern bei der Erziehung zu unterstützen und ein pflichtbewusstes Verhalten zu ermöglichen. Das Wohl des Kindes ist dabei Anreiz, Richtlinie und Limit jeder Intervention. Für ein förderliches Erziehungsgeschehen sind die Beteiligung der Betroffenen und die Kooperation mit ihnen von zentraler Bedeutung. Trotzdem werden die Eltern durch die Erziehungshilfe in ihren Rechten beeinträchtigt, weswegen diese Form der Unterstützung nur möglich ist, wenn die Zustimmung der Erziehungsberechtigten oder die Genehmigung des PflEGschaftsgerichts vorliegen (vgl. ebd., S. 381f.).

Um die angeführten Grundsätze sachgemäß zu interpretieren, werden noch einige, in diesem Zusammenhang wichtige Begriffsdefinitionen erläutert. Laut § 4 B-KJHG 2013 werden Personen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr als ‚Kinder bzw. Jugendliche‘ bezeichnet. Als ‚junge Erwachsene‘ gelten Personen, welche das 21. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Unter ‚Eltern‘ werden nicht nur biologische Eltern verstanden, sondern auch Adoptiveltern und Personen, denen Pflege und Erziehung bzw. sonstige Rechte und Pflichten nach ausländischem Recht zukommen. Mit ‚Pflege sowie Erziehung betraute Personen‘ sind natürliche Personen, denen Pflege und Erziehung bzw. sonstige Rechte und Verpflichtungen, dem ausländischen Recht entsprechend, zustehen (vgl. B-KJHG 2013, § 4). Darauf aufbauend, werden nun die Ziele und im weiteren Verlauf die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt.

### 7.1.1 Ziele (Stangl)

Das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz richtet mit seinen Zielen (Abbildung 19) sein Augenmerk auf eine gesunde, positive Entwicklung in geistiger, sozialer, emotionaler und körperlicher Hinsicht. Wenn Eltern bzw. andere Personen, die mit der Erziehung und Pflege betraut sind, Kinder und Jugendliche dahingehend nicht ausreichend unterstützen können, soll die Kinder- und Jugendhilfe dafür sorgen, durch an den jeweiligen Fall angepasste Leistungen förderliche Bedingungen herzustellen und die familiären Strukturen weitgehend zu stabilisieren. Die Wiederherstellung der familiären Struktur bzw. im besten Fall die Rückführung des Kindes, falls eine Fremdbetreuung besteht, sind dabei zentral. Generell wird durch das Abdecken eines breiten Spektrums an Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe das Schaffen günstiger Lebensverhältnisse erreicht. Kinder und Jugendliche sollen letztlich dazu befähigt werden, ein autonomes, selbstverantwortliches Leben zu führen und an der Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Hubmer 2013, S. 378).

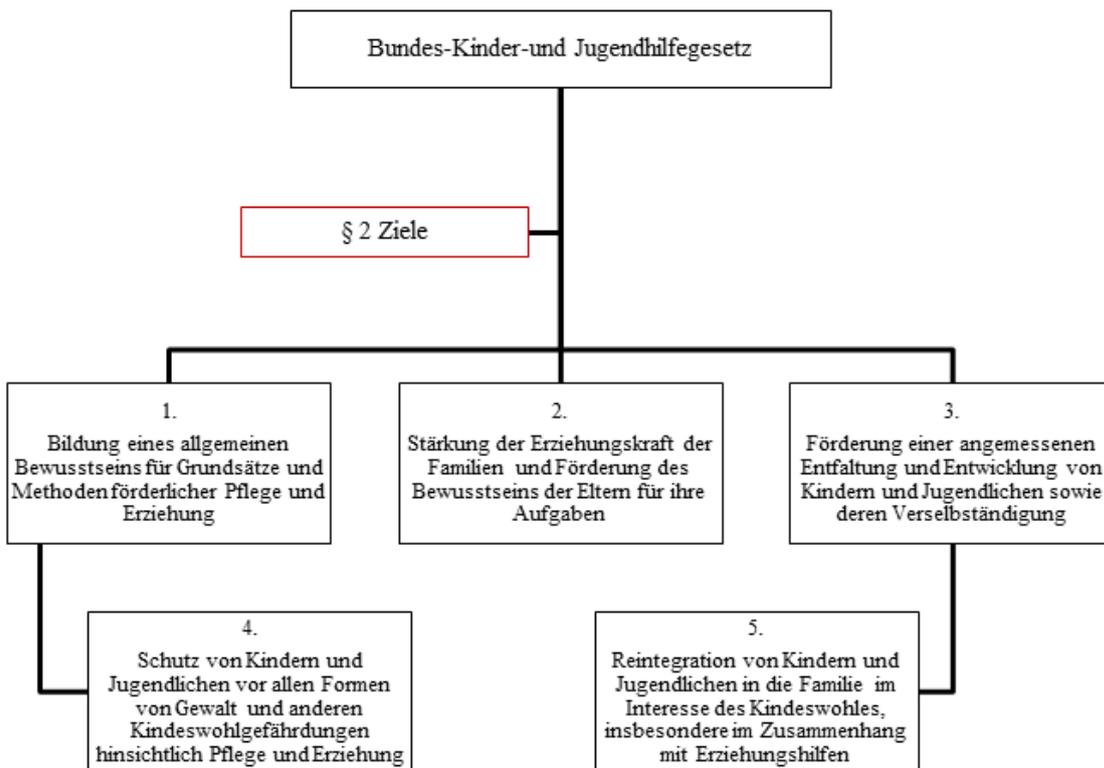


Abbildung 19: Ziele B-KJHG (B-KJHG 2013, § 2).

Nach der Erläuterung der Grundsätze und Ziele des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes folgen auf den nächsten Seiten dessen Aufgaben.

## 7.1.2 Aufgaben (Standi)

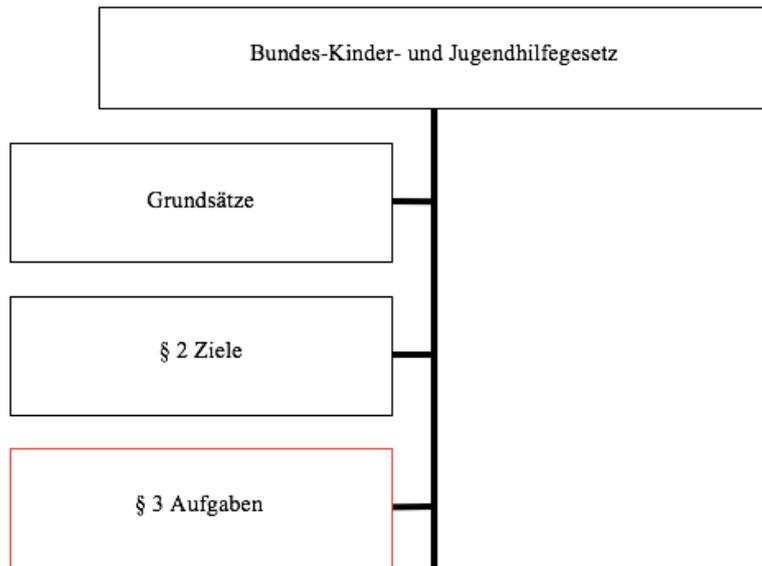


Abbildung 20: Aufgaben B-KJHG.

Für die Stärkung der Erziehungsfähigkeit von Familien sind laut § 3 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes einige Aufgaben mit verschiedenen ‚Intensitätsstufen‘ vorgesehen (vgl. Hubmer 2013, S. 378). Angesichts des Grundprinzips des Übereinkommens für die Rechte des Kindes ist es erforderlich, den folgenden Aufgaben im entsprechenden Ausmaß nachzukommen:

- „1. Information über förderliche Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen;*
- 2. Beratung bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen und familiären Problemen;*
- 3. Hilfen für werdende Eltern, Familien, Kinder und Jugendliche zur Bewältigung von familiären Problemen und Krisen;*
- 4. Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung;*
- 5. Erziehungshilfen bei Gefährdung des Kindeswohls hinsichtlich Pflege und Erziehung;*
- 6. Zusammenarbeit mit Einrichtungen, Behörden und öffentlichen Dienststellen;*
- 7. Mitwirkung an der Adoption von Kindern und Jugendlichen;*
- 8. Öffentlichkeitsarbeit zu Zielen, Aufgaben und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendhilfe“ (B-KJHG 2013, § 3).*

Ad 1) Hier stehen im Mittelpunkt Informationen über Themenschwerpunkte, die für die Erziehung relevant sind, sowie die Möglichkeit zum Austausch oder genaue Tipps und Ratschläge für die Erziehung im Alltag (vgl. Hubmer 2013, S. 379).

Ad 2) Es geht dabei um das Fungieren von Beratungen als Problemanalyse und Informationsquelle für Lösungsmöglichkeiten sowie Hilfen für das Umsetzen von erforderlichen Verhaltensänderungen, um familiäre Problemstellungen erkennbar zu machen und die nötigen Handlungsmöglichkeiten für eine stärkende Erziehungssituation zu realisieren. Bei Beratungen der Kinder- und Jugendhilfe wird der Fokus insbesondere auf Themen rund um die Erziehung und auf die Problemfelder im familiären Setting gelegt (vgl. ebd.).

Ad 3) Dieser Aufgabenbereich sorgt dafür, dass bei Krisen adäquate Hilfsangebote zur Verfügung stehen, wodurch die Betroffenen ihre jeweilige Problemsituation bewältigen und folglich auch ihre alltäglichen Aufgaben in der Familie wieder erledigen können (vgl. ebd.).

Ad 4) Anhand der Gefährdungsabklärung und der Hilfeplanung werden fachliche Prozesse definiert, „(...) *die im Zusammenhang mit dem begründeten Verdacht bzw [sic!] der Feststellung einer Kindeswohlgefährdung entsprechende Schutzmaßnahmen sicherstellen sollen*“ (ebd.).

Ad 5) Wenn es um das Gewähren von Erziehungshilfen geht, werden die Familie sowie deren Bedürfnisse ins Zentrum gestellt. Bei der Auswahl der Hilfen ist darauf zu achten, dass sie an die jeweilige Gefährdungssituation angepasst sind und dazu beitragen, dem betroffenen Kind oder Jugendlichen eine adäquate Entwicklung zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Ad 6) Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Dienststellen oder Behörden ist notwendig, denn sonst kann eine vielversprechende und zeitgemäße Kinder- und Jugendhilfe nicht gelingen. Eine strukturierte Zusammenarbeit ist für eine bestmögliche Gewährleistung des Kindeswohls genauso unverzichtbar wie das Austauschen wichtiger In-

formationen. Im B-KJHG wird darauf Bezug genommen, indem ergänzend zu den Bestimmungen zur Datenverwendung und zu den Mitteilungspflichten der datenschutzrechtliche Aspekt des Informationsaustauschs verankert ist (vgl. ebd.).

Ad 7) Aufgrund der spezifischen Kompetenz des Kinder- und Jugendhilfeträgers in Bezug auf das Sicherstellen von stärkenden Erziehungsbedingungen, obliegt ihm zusätzlich der Aufgabenbereich der Begleitung von Familien und der Adoptionsvermittlung (vgl. ebd.).

Die Kinder- und Jugendhilfe weist somit eine weite Aufgabenbandbreite auf, sie orientiert sich am Bedarf der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien und bietet ein breites Spektrum an Angeboten für die Unterstützung ihrer Zielgruppen in den verschiedenen Lebenslagen an (vgl. ebd., S. 380). Da nun ein genauer Einblick in das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz gegeben wurde und speziell im empirischen Teil dieser Arbeit diesem, wie auch dem Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz, ein wichtiger Stellenwert zukommt, wird im anschließenden Kapitel auf das steirische Landesgesetz näher eingegangen.

## **7. 2 Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (Stand)**

Da in dieser Arbeit ausschließlich mit steirischen Einrichtungen Kooperationen stattfanden, wird nun das Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) erläutert. Am 31. Dezember 2013 ist es in Kraft getreten. Zielgruppen sind erstmals neben den Kindern und Jugendlichen auch deren Familien. Zu den Neuerungen, die sich ergeben haben, zählen die flexiblen Hilfen, erbracht von privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, das Stärken von Prävention bei Problemen mit der Erziehung sowie die Einräumung von Auskunftsrechten für die Kinder, die Jugendlichen und die Eltern. Das Ziel der Kinder- und Jugendhilfe ist die Förderung der Erziehung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie sollen sich angemessen entwickeln, am gesellschaftlichen Leben als gemeinschaftsfähige und eigenverantwortliche Persönlichkeiten teilhaben und dort Verantwortung und Aufgaben übernehmen. Dies umfasst ebenso die Mitverantwortung

von Schule und Kinderbetreuung, die Gesundheits- und Wohnversorgung und die Arbeitsbeschäftigung. Die Erziehungsfähigkeit der Familie soll durch die Kinder- und Jugendhilfe gestärkt und Eltern oder andere mit der Pflege und Erziehung betraute Personen sollen bei ihrer Aufgabenerfüllung unterstützt werden. Die Kinder und Jugendlichen sollen unterstützt und dazu ermutigt werden, ihre persönlichen Fähigkeiten und Anlagen zu erweitern, zu stärken und einzusetzen. Die Hilfen können immer dann angefordert werden, wenn die Kinder, die Jugendlichen oder die Eltern mit dem Gefühl leben, eine problematische Situation nicht allein oder lediglich unzureichend bewältigen zu können (vgl. Land Steiermark 2016, S. 3f.). Das können Probleme der Eltern sein, beispielsweise aufgrund von:

- Scheidung, Trennung oder Tod der Eltern
- Kinder oder Jugendliche, die sich nicht an Regeln halten
- Kinder oder Jugendliche, die sich ungewöhnlich zurückziehen
- Kinder oder Jugendliche, die eine Gewaltbereitschaft an den Tag legen
- Kinder oder Jugendliche, die sich beträchtlich zurückziehen (vgl. ebd., S. 4).

Es kann sich aber auch um Schwierigkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen, beispielsweise aufgrund von Kontaktproblemen, Schulproblemen oder Autoaggression, handeln. Die Hilfen können von allen Kindern, Jugendlichen sowie Eltern, die ihren Hauptwohnsitz bzw. ihren gewöhnlichen Aufenthalt in der Steiermark haben, oder von anderen Personen, die besorgniserregende Probleme erkennen, angefordert werden. Durch das neue Gesetz ist die Palette an Präventiv- und Erziehungshilfen sehr breit gefächert. Diese umfassen ambulante, mobile sowie stationäre Angebote. Dazu zählen zum Beispiel Beratungs- und Informationsangebote für Jugendliche und deren Eltern, Entlastung oder Unterstützung der Eltern, vorübergehende Förderung, Krisenmanagement, Betreuung oder Therapie von Kindern und Jugendlichen und im Notfall auch die Fremdunterbringung in stationären Einrichtungen oder bei Pflegepersonen (vgl. ebd., S. 3f.).

Im StKJHG (2013) sind die folgenden Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe normiert:

- „(1) Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung.*
- (2) Die Förderung ihrer Entwicklung und die Erziehung sind in erster Linie die Pflicht und das Recht der Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauter Personen.*
- (3) Unter Berücksichtigung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen unterstützt die Kinder- und Jugendhilfe die Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen im erforderlichen Ausmaß und nach fachlich anerkannten Standards bei der Ausübung von Pflege und Erziehung durch Information und Beratung und stärkt das soziale Umfeld. Problemstellungen, Entwicklungsrisiken und der Bedarf nach Unterstützung sollen frühzeitig erkannt werden.*
- (4) Wird das Kindeswohl hinsichtlich einer angemessenen Pflege und Erziehung von Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauten Personen nicht gewährleistet, sind Erziehungshilfen nach dem 3. Abschnitt des 3. Teiles zu gewähren.*
- (5) In familiäre Rechte und Beziehungen wird nur soweit eingegriffen, als dies zur Gewährleistung des Kindeswohls notwendig und im bürgerlichen Recht vorgesehen ist.*
- (6) Die Leistungen richten sich nach den individuellen Erfordernissen und der Lebenssituation der Betroffenen. Die Kinder- und Jugendhilfe bezieht die Ressourcen des familiären und sozialen Umfeldes mit ein und unterstützt Kinder und Jugendliche, diese Möglichkeiten besser zu nutzen. Die Kinder- und Jugendhilfe arbeitet mit den Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauten Personen zusammen und beteiligt diese und die Kinder und Jugendlichen situationsgerecht bei der Erbringung von Leistungen.*
- (7) Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit den einschlägigen Stellen des Bildungs-, Gesundheits-, Arbeits- und Sozialsystems“ (ebd., § 1).*

Im folgenden Abschnitt werden die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe genauer erläutert.

## 7. 2. 1 Leistungen (Standi und Stangl)

*„Kinder- und Jugendhilfe umfasst alle Leistungen öffentlicher und privater Kinder- und Jugendhilfeträger, die dazu beitragen, die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen, sie vor allen Formen von Gewalt zu schützen und die Erziehungskraft der Familie zu stärken“* (Bundeskanzleramt Österreich o. J., o. S.).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse der AdressatInnen der Kinder- und Jugendhilfe bietet das Gesetz eine Vielzahl an Leistungen an. Um die Pflege und Erziehung zu stärken und das Bewältigen des Familienalltags zu gewährleisten, sind vom Gesetzgeber die Sozialen Dienste vorgesehen. Besteht der Verdacht auf eine mögliche Gefährdung von Kindern oder Jugendlichen, so sind eine schnellstmögliche Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung durchzuführen, was letztlich weitere Schritte zur Folge hat, die in einer verbindlichen ‚Unterstützung der Erziehung‘, aber auch in einer ‚Vollen Erziehung‘ resultieren können (vgl. Hubmer 2013, S. 389).

Anhand der folgenden Abbildung ist der 3. Teil des Kinder- und Jugendhilfegesetzes der Steiermark, die Leistungen, ersichtlich. Diese gliedern sich in drei Abschnitte: Der 1. Abschnitt umfasst die Systemleistungen, der 2. Abschnitt die Präventivhilfen und der 3. Abschnitt die Erziehungshilfen. Unter ‚Systemleistungen‘ werden Monitoring und Forschung, Statistik, Planung, Öffentlichkeitsarbeit und Zusammenarbeit zusammengefasst. Zu den ‚Präventivhilfen‘ zählen Hilfen für (werdende) Eltern und wichtige Bezugspersonen aus dem privaten Umfeld, Hilfen für Kinder und Jugendliche, Hilfen für Pflegepersonen und AdoptionswerberInnen sowie Hilfen für Ehrenamtliche. Bei den ‚Erziehungshilfen‘ wird zwischen Gefährdungsabklärung, Hilfeplanung, Unterstützung der Erziehung, Volle Erziehung, Erziehungshilfen aufgrund einer Vereinbarung, Erziehungshilfen aufgrund einer gerichtlichen Verfügung oder bei Gefahr im Verzug und Hilfen für junge Erwachsene unterschieden (vgl. StKJHG 2013, §§ 14-31).

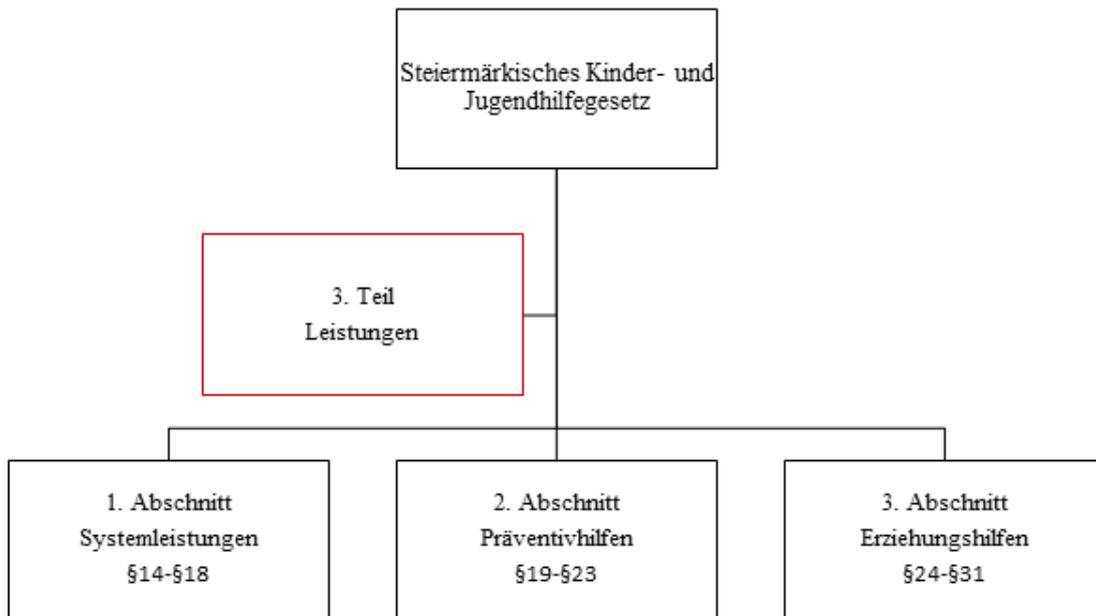


Abbildung 21: Leistungen StKJHG (vgl. StKJHG 2013, §§ 14-31).

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit befasst sich im Speziellen mit Erziehungshilfen, weswegen im Folgenden ausschließlich auf diese Form der Hilfen eingegangen wird.

### 7. 2. 1. 1 Erziehungshilfen (Standi und Stangl)

Als Erziehungshilfen „(...) werden intensivere Beratungs-, Betreuungs- und Hilfe-Arrangements für junge Menschen und ihre Familien auf öffentliche Veranlassung verstanden (...)“ (Trede 2002, S. 11). Der Ausgangspunkt jeder Erziehungshilfe sind familiäre und individuelle Leidensgeschichten, ferner Themen sozialer Etikettierung. Denn es leuchtet ein, dass ein soziales Verhalten, das als ‚verwahrlost‘ oder ‚abweichend‘ eingestuft wird, diese Bedeutung erst mittels der Institutionen sozialer Kontrolle erlangt. Zudem hängt es immer auch von den zur Verfügung stehenden oder nicht zur Verfügung stehenden Ressourcen ab, ob spezielle Familienprobleme, beispielsweise die Scheidung der Eltern, eine Unterstützung durch Erziehungshilfen erfordern oder diese Probleme anderweitig gelöst werden können (vgl. ebd., S. 24f.).

Erziehungshilfen kommen zum Einsatz, wenn die familiären Probleme beziehungsweise die Schwierigkeiten bei der Erziehung so gravierend sind, dass kein anderer Ausweg mehr zur Verfügung steht. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn das Verhalten eines Kindes in der Schule nicht mehr tragbar ist oder ein Kind zu Hause verprügelt wird und es die PädagogInnen regelmäßig verletzt zu Gesicht bekommen. In den Erziehungshilfen werden zwei gegensätzliche Facetten sichtbar: Einerseits bieten die Erziehungshilfen den Kindern und Jugendlichen Hilfe und Schutz, Unterstützung, Ruhe, aber auch Bildung und neue Chancen sowie in manchen Fällen sogar die Rettung aus untragbaren Lebensverhältnissen. Andererseits werden sie aber von den Betroffenen oft auch als Bedrohung, Disziplinierung und Kontrolle empfunden (vgl. Trede 2002, S. 11). Die Erziehungshilfen weisen eine breite Formenvielfalt auf, die von der Heimerziehung bis zur Erziehungsberatung reicht (vgl. ebd., S. 20). Trotz dieser Vielfalt haben alle Erziehungshilfen auch Gemeinsamkeiten, nämlich:

- *„(...) dass in ihnen kompetente Beratung stattfindet,*
- *dass die notwendige Hilfe schnell verfügbar und leicht erreichbar ist,*
- *dass Orte zur Verfügung stehen, die dem Kind oder dem Jugendlichen Schutz, Geborgenheit und – bei (teil-)stationären Hilfen – Versorgung bieten,*
- *dass Bezugspersonen und/oder Gleichaltrige zur Verfügung stehen, die Kindern, Jugendlichen und Familien Entwicklungs- und Lernprozesse ermöglichen und helfen eine stabile Identität zu entwickeln“ (ebd.).*

Die ‚Unterstützung der Erziehung‘ und die ‚Volle Erziehung‘ zählen zu den Erziehungshilfen, wobei ihnen eine wichtige Rolle zukommt. Beide Möglichkeiten der Erziehungshilfen werden im Einzelfall einerseits mit der Zustimmung der Eltern, andererseits aber auch wider den Willen der Erziehungsberechtigten bei Gefahr im Verzug oder aufgrund einer gerichtlichen Verfügung gewährt. Nach dem Vier-Augen-Prinzip erfolgt bei der Gefährdungsabklärung eine Einschätzung darüber, ob Risikofaktoren bestehen oder ob eine mögliche Gefährdung vorliegt. Falls solche Faktoren festgestellt werden, folgen das sogenannte Assessment mit der Eruiierung des jeweiligen Hilfebedarfs und ebenso die Hilfeplanung. Sollte der Verdacht auf Gefahr im Verzug vorliegen, wird von Sozialarbei-

terInnen ein Gefährdungsabklärungsteam zu Hilfe gerufen. Ein Hilfeplan wird gemeinsam mit den betroffenen Eltern und unter Beteiligung der Jugendlichen erstellt. Dieser hat eine angemessene psychische, soziale, kognitive und körperliche Entwicklung als Ziel. Die Wirksamkeit der gewährten Hilfen muss in angemessenen Zeitabständen überprüft und die Hilfen müssen gegebenenfalls angepasst oder beendet werden (vgl. Land Steiermark 2016, S. 6). Erziehungshilfen werden, um diesem lebensweltorientierten Anspruch gerecht zu werden, als lebensweltnahe Dienstleistung verstanden. Deren Ziel ist es, an aktuell verfügbare Ressourcen der Lebenswelt anzuknüpfen und Menschen dahingehend zu unterstützen, dass Kompetenzen und Strategien zur Lebensbewältigung möglich gemacht werden (vgl. Finkel/Thiersch 2005, S. 449).

Erziehungshilfen können bis zum Eintritt der Volljährigkeit in Anspruch genommen werden. Dennoch können junge Erwachsene weitere Erziehungshilfen erhalten, falls ihnen vor dem vollendeten 18. Lebensjahr bereits Erziehungshilfe gewährt wurde und diese auch für die Zielsetzung, die im Hilfeplan definiert wurde, notwendig ist. Die Verlängerung der Hilfe kann nach Eintritt der Volljährigkeit der Betroffenen von ihnen selbst beantragt werden (vgl. StKJHG 2013, § 31; vgl. Hubmer 2013, S. 394). *„Die Hilfen enden jedenfalls mit der Vollendung des 21. Lebensjahres“* (StKJHG 2013, § 31 (2)). Der Träger der Kinder- und Jugendhilfe hat in jedem Fall zu prüfen, ob eine Verlängerung der Erziehungshilfe zum Wohl des Jugendlichen unabdingbar ist. Ist dies der Fall, sind die notwendigen Verfügungen gerichtlich zu beantragen bzw. wenn Gefahr im Verzug besteht, vorerst selbständig zu gewähren (vgl. Hubmer 2013, S. 394). Damit *„[umfassen] die Erziehungshilfen ein Feld von Interventionsformen, die deutlich in die Lebensverhältnisse von Familien, Kindern und Jugendlichen eingreifen“* (Wolf 2002, S. 631). Das bedeutet, dass mit den Erziehungshilfen auch erhebliche Einbußen der Rechte der Eltern verbunden sind (vgl. Hubmer 2013, S. 392). Wie ausgeführt, können Erziehungshilfen entweder durch eine Vereinbarung (§ 29), durch eine pflegschaftsgerichtliche Verfügung oder, wenn Gefahr im Verzug besteht (§ 30), genehmigt werden (vgl. StKJHG 2013, §§ 29-30). Wenn die Erziehungsberechtigten mit der Gewährung der Erziehungshilfe einverstanden sind, treffen sie mit dem Träger der Kinder- und Jugendhilfe eine schriftliche Vereinbarung. Selbst wenn diese Vereinbarung geändert oder aufgehoben werden sollte,

bedarf es hierzu der Schriftform (vgl. Hubmer 2013, S. 393). Weiters „*[muss] die Vereinbarung [den] Umfang der Übertragung der Obsorge, die vereinbarte Hilfe und deren erwartete Dauer enthalten*“ (StKJHG 2013, § 29 (3)). Wenn die Erziehungsberechtigten ihre Zustimmung zur Erziehungshilfe verweigern, ist es die Pflicht des Kinder- und Jugendhilfeträgers, alle dafür nötigen Anordnungen beim PflEGschaftsgericht zu beantragen; darunter fällt der Entzug der Obsorge bzw. eines Teilbereichs davon (§ 181 ABGB). Mit der gerichtlichen Zustimmung wird die Erziehungshilfe auch ohne Zustimmung der Erziehungsberechtigten gewährt (vgl. Hubmer 2013, S. 393). „*Bei Gefahr im Verzug hat der Kinder- und Jugendhilfeträger unverzüglich erforderliche Erziehungshilfen zu gewähren und die notwendigen Anträge bei einem ordentlichen Gericht zu stellen (§ 211 ABGB)*“ (StKJHG 2013, § 30 (2)). Das bedeutet, dass die gewählte Maßnahme auch ohne Gerichtsbeschluss durchführbar ist, dieser jedoch innerhalb von acht Tagen beim PflEGschaftsgericht eingeholt werden muss (vgl. Hubmer 2013, S. 393).

Beide Formen der Erziehungshilfe, die ‚Unterstützung der Erziehung‘ sowie die ‚Volle Erziehung‘, werden nachstehend getrennt betrachtet, wobei jeweils die wichtigsten Kennzeichen präsentiert werden.

### 7. 2. 1. 2 Unterstützung der Erziehung (Standi)

Der ‚Unterstützung der Erziehung‘ kommt eine wesentliche Aufgabe im empirischen Teil dieser Arbeit zu, weshalb diese Art der Erziehungshilfe genauer thematisiert wird.

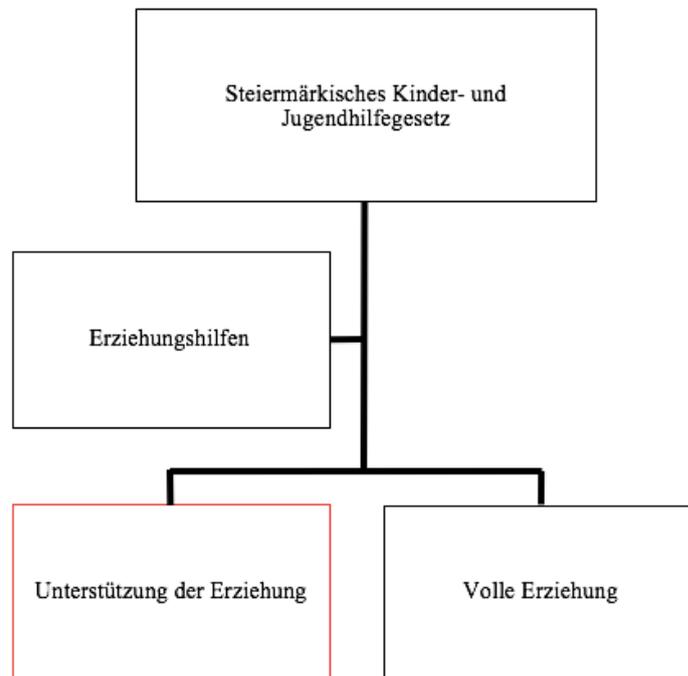


Abbildung 22: Unterstützung der Erziehung StKJHG.

Unterstützung der Erziehung wird dann garantiert, wenn absehbar ist, dass eine Bedrohung der Kinder oder Jugendlichen trotz ihres Verbleibs in der bisherigen Wohnsituation und somit in der Familie vermieden werden kann (vgl. Land Steiermark 2016, S. 7). Allerdings liegt hierbei sehr wohl eine Gefährdung des Kindeswohls vor, hinsichtlich der aber aufgrund einer Gefährdungsabklärung davon ausgegangen wird, „(...) dass das Wohl des Kindes in seinem Wohnumfeld gewährleistet werden kann und die Eltern bzw [sic!] das Umfeld des Kindes hinreichende Ressourcen zur Bewältigung der Gefährdungslage aufweisen“ (Hubmer 2013, S. 392).

Unterschiedlichste Hilfen unterstützen die Eltern bei der Erfüllung ihrer Erziehungs- und Betreuungsaufgaben; sie helfen dabei, akute Krisen zu bewältigen und dienen der Stärkung und Entlastung der elterlichen Kompetenzen. Die Kinder, Jugendlichen und Familien werden in deren Lebensumfeld und -alltag eine gewisse Zeit lang beraten, gefördert, unterstützt und betreut (vgl. Land Steiermark 2016, S. 7). Bei diesen Maßnahmen, die auf die Förderung der Erziehung ausgerichtet sind, stehen jene Hilfen im Fokus, welche die Entwicklungsbedingungen und den familiären Zusammenhalt stärken können. Hierzu können beispielsweise regelmäßige Arzt- und Hausbesuche sowie ambulante Hilfen gezählt werden (vgl. Hubmer 2013, S. 392). *„Neben spezifischen Leistungen wie einer sozialpädagogischen Familienhilfe können im Kontext der Unterstützung der Erziehung auch die ambulanten Angebote der Sozialen Dienste herangezogen werden, sofern sie einer Vereinbarung konkreter Ziele mit den Erziehungsberechtigten und dem Anbieter des Dienstes zugänglich sind“* (ebd.). Das breite Spektrum an Angeboten umfasst mitunter die Unterkunft der Kinder und Jugendlichen in einer Tagesbetreuung, eine fachkundige Beratung, eine sozialpädagogische Familienbetreuung und therapeutische Hilfen. An der begleitenden Betreuung außerhalb des Familienverbandes werden Kinder, Eltern und sozialpädagogische sowie psychologische Fachkräfte beteiligt. Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt diese Leistung unentgeltlich (vgl. Land Steiermark 2016, S. 7). Da bei der ‚Unterstützung der Erziehung‘ die Familie einbezogen werden soll, kommt es bei Verweigerungen seitens der Erziehungsberechtigten im Hinblick auf die gerichtliche Verpflichtung zur Kooperation mit dem Kinder- und Jugendhilfeträger häufig zu Spannungen, wodurch die ‚Unterstützung der Erziehung‘ rechtlich zwar möglich ist, allerdings praktisch eher selten als Maßnahme eingesetzt wird (vgl. Hubmer 2013, S. 392).

Wie soeben beschrieben und wie den Abbildungen 22 und 23 entnommen werden kann, begegnen sich die ‚Unterstützung der Erziehung‘ und die ‚Volle Erziehung‘ auf einer Ebene, weshalb im folgenden Abschnitt näher auf die ‚Volle Erziehung‘ als zweite Variante der Erziehungshilfen eingegangen wird.

### 7. 2. 1. 3 Volle Erziehung (Stangl)

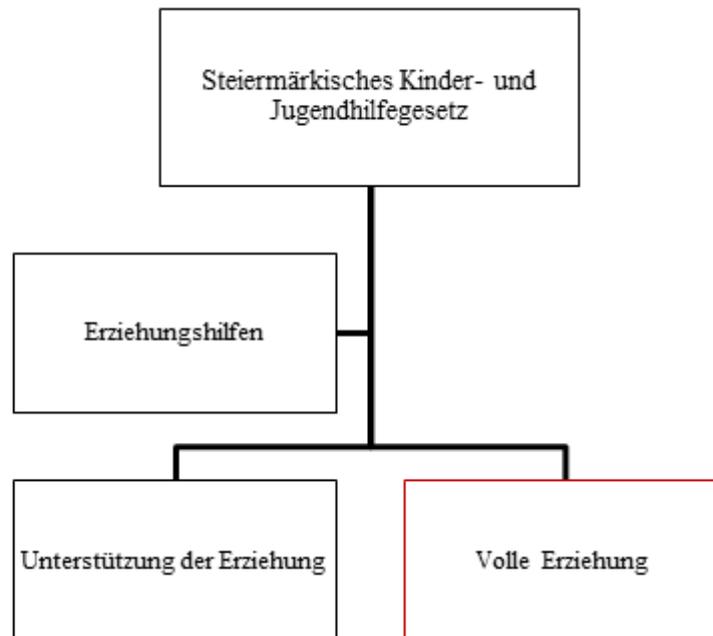


Abbildung 23: Volle Erziehung StKJHG.

Im Widerspruch zur ‚Unterstützung der Erziehung‘ (§ 27 StKJHG) wird laut § 28 Kindern und Jugendlichen die ‚Volle Erziehung‘ gewährt, wenn ihr Wohl gefährdet bzw. zu erahnen ist, dass die Bedrohung erst durch eine außerfamiliäre Betreuung abgefangen werden kann. Voraussetzung ist, dass der Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit den Angelegenheiten der Erziehung und Pflege des Kindes betraut ist. Er kann die ‚Volle Erziehung‘ entweder an Pflegeeltern oder an sozialpädagogische Institutionen übertragen (vgl. StKJHG 2013, § 28). *„Den Eltern verbleiben jedoch stets die **elterlichen Mindestrechte** wie zB [sic!] Kontakt-, Informations- und Äußerungsrecht“* (Hubmer 2013, S. 392).

Entsprechend dem Kinder- und Jugendhilfegesetz der Steiermark umfassen sozialpädagogische Institutionen:

1. *Einrichtungen zur stationären Krisenintervention*
2. *Einrichtungen zur Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen*
3. *Einrichtungen zur diagnostischen Abklärung*
4. *Einrichtungen für das mobil betreute Wohnen für Jugendliche und*
5. *nicht ortsfeste Formen der Sozialpädagogik“* (StKJHG 2013, § 32 (2)).

Kinder und Jugendliche werden demnach bei der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufgenommen, wenn es aufgrund ihrer aktuellen Lebensbedingungen nicht möglich ist, bei den primären Bezugspersonen aufzuwachsen (vgl. Esser 2014, S. 145). Eine sozialpädagogische Institution „(...) muss ihre sozialpädagogische Legitimation dadurch beweisen, dass sie neue Entwicklungsmöglichkeiten hervorbringt, und zwar im Einzelfall genau die, die dieses Kind benötigt und in den anderen Lebensfeldern nicht (in ausreichendem Maße) findet“ (Wolf 2002, S. 639). Für einige Kinder und Jugendliche sind Bindungsabbrüche ohnehin nichts Neues. Die MitarbeiterInnen sozialpädagogischer Einrichtungen arbeiten deshalb in hochkomplexen Situationen: Einerseits weisen viele Betroffene ein gestörtes Bindungsverhalten auf, andererseits haben diese Kinder und Jugendlichen verstärkt das Bedürfnis nach Bindung. Somit ergeben sich vielfältige Anforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe, denn sie soll jene Defizite möglichst kompensieren, die sich aus enttäuschten Bindungssituationen entwickelt haben, und dennoch die gegenwärtigen Bindungsbeziehungen bewahren (vgl. Esser 2014, S. 145). Da solche Einrichtungen für die Aufrechterhaltung des Kindeswohls zuständig sind, tragen sie eine große Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Für diese Zuständigkeit muss die sozialpädagogische Einrichtung im Übrigen auch eine Berechtigung des Kinder- und Jugendhilfeträgers besitzen. Die Anwendbarkeit des Konzepts der sozialpädagogischen Institution, die hinreichende Ausstattung mit dafür geeignetem Fachpersonal und die organisatorische Gestaltung sind ebenso von Belang wie die räumlichen Verfügbarkeiten und die wirtschaftlichen Voraussetzungen. Einige Bundesländer haben bereits konkrete Erfordernisse und Rahmenvorstellungen in ihren Landesjugendwohlfahrtsgesetzen bzw. in ihren einschlägigen Verordnungen formuliert (vgl. Hubmer 2013, S. 393f.).

## **8. Empirische Darlegung (Standl und Stangl)**

In diesem Kapitel werden das Ziel und die Forschungsfragen der empirischen Untersuchung ausgeführt. Zudem werden die Stichprobe und der Ablauf des methodischen Vorgehens beschrieben, indem die ausgewählten Erhebungsinstrumente – das qualitative Leitfadeninterview und das Ressourcentagebuch – zur Sprache kommen.

### **8.1 Forschungsfragen und Ziel der empirischen Untersuchung**

Um dem zentralen Interesse dieser Masterarbeit nachzugehen, wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- **Inwiefern wird der theoretische Ansatz der Ressourcenorientierung laut SozialpädagogInnen im Bereich der Erziehungshilfen umgesetzt?**
- **Anhand welcher Methoden wird die Ressourcenorientierung in den Hilfen der Erziehung angewandt?**

Ziel dieser Forschung ist es somit, wie bereits erwähnt, das Ressourcenverständnis von SozialpädagogInnen, die in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, zu erfragen. Deshalb wird besonderer Wert auf die Benennung und Darstellung ressourcenorientierter Konzepte und Methoden gelegt, die in die tägliche Arbeit einfließen. Anhand von Leitfadeninterviews werden auch die Grenzen und Möglichkeiten einer ressourcenorientierten Arbeitsweise deutlich. Das Ressourcentagebuch wird zusätzlich herangezogen, um Chancen aufzudecken, die in den Instrumenten zur Aufdeckung von Ressourcen liegen, damit die zukünftige Relevanz von deren Anwendung begründet wird.

## 8. 2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden qualitative Methoden ausgewählt: einerseits das leitfadengestützte ExpertInneninterview und andererseits das Ressourcentagebuch.

### 8. 2. 1 Stichprobenbeschreibung

Damit die Qualität dieser Masterarbeit gewährleistet werden kann, wurden die Personen der Stichprobe im Vorhinein anhand bestimmter Kriterien ausgewählt.

#### *1. Leitfadengestütztes Interview:*

Im Zuge der Suche nach der passenden Zielgruppe für die leitfadengestützten Interviews legten wir als erstes Kriterium fest, dass die von uns befragten Personen eine sozialpädagogische Ausbildung aufweisen müssen, da unser Interesse einzig und allein jenen Institutionen gilt, die SozialpädagogInnen beschäftigen. Da unsere Wahl ausschließlich auf ExpertInnen fiel, konnte jener Kreis an Personen eingeschlossen werden, „(...) *der im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse spezifisches Wissen mitbringt*“ (Liebold/Trinczek 2009, S. 33). Es handelte sich dabei ausschließlich um Personen, welche zwischen 1,5 Jahren und 21 Jahren Berufserfahrung aufweisen konnten, womit auch das zweite Kriterium – eine Berufserfahrung von mindestens einem Jahr – als erfüllt anzusehen ist. Als drittes Kriterium legten wir fest, dass die Fachkräfte sich beruflich mit der Ressourcenarbeit identifizieren können. Die InterviewpartnerInnen wurden entweder per Mail kontaktiert oder sie stammen aus unserem persönlichen Umfeld. Unsere Anfragen erfuhren insgesamt einen positiven Zuspruch, da sich die angefragten Vereine mit dem Thema Ressourcenorientierung identifizierten. Trotzdem konnten einige Institutionen aufgrund von Umstrukturierungen und dadurch bedingten Zeitproblemen nicht teilnehmen. An dieser Stelle möchten wir uns noch einmal bei allen InterviewpartnerInnen und den Leitungskräften für ihre Unterstützung bedanken. Für das leitfadengestützte Interview wurden acht Sozialpädagoginnen und ein Sozialpädagoge aus unterschiedlichen Einrichtungen der Erziehungshilfe in Graz, Fürstenfeld, Leoben, Knittelfeld, Stübing und Bruck an der Mur zwischen dem 11. April und dem 15. Mai 2018 interviewt. Von den

insgesamt neun geführten Interviews waren alle verwertbar und konnten für die Auswertung herangezogen werden.

Die folgende Tabelle liefert eine Übersicht der Arbeitsbereiche der befragten Personen, aus Datenschutzgründen werden jedoch die Namen der Institutionen nicht angeführt. Wie auch im theoretischen Teil dieser Arbeit, wird zwischen der ‚Unterstützung der Erziehung‘ und der ‚Vollen Erziehung‘ differenziert:

Tabelle 4: Übersicht Arbeitsbereiche

<b>Unterstützung der Erziehung</b>	<b>Volle Erziehung</b>
Koordinatorin Flexible Hilfen	Kinderwohngruppe
Leitung Sozialpädagogischer Kinder- und Jugendbetreuung	Sozialpädagogische Wohngemeinschaft
Sozialbetreuung	Kriseninterventionszentrum
	Mobil betreutes Jugendwohnen

Das Probeinterview fand mit einer ehemaligen Mitarbeiterin eines Kriseninterventionszentrums statt – diese Institution ist zwar seit dem Jahr 2016 geschlossen, dennoch wurde das Interview einbezogen, da die befragte Sozialpädagogin mittlerweile zehn Jahre Berufserfahrung sammeln konnte und uns interessante Ansichten lieferte.

Die Tabelle 5 enthält einen Überblick der durchgeführten Interviews mit entsprechender Kennzeichnung:

Tabelle 5: Übersicht InterviewpartnerInnen

<b>InterviewpartnerInnen</b>	<b>Position</b>	<b>Dauer</b>	<b>Datum</b>
<b>IP1</b>	Sozialpädagogin	34:12	11.04.2018
<b>IP2</b>	Sozialpädagogin	17:37	19.04.2018
<b>IP3</b>	Sozialpädagogin	19:02	19.04.2018
<b>IP4</b>	Sozialpädagoge	10:08	26.04.2018
<b>IP5</b>	Sozialpädagogin	21:23	03.05.2018
<b>IP6</b>	Sozialpädagogin	19:01	03.05.2018
<b>IP7</b>	Sozialpädagogin	29:13	04.05.2018
<b>IP8</b>	Sozialpädagogin	21:45	08.05.2018
<b>IP9</b>	Sozialpädagogin	17:19	15.05.2018

## *2. Ressourcentagebuch:*

Um einen ausreichenden Praxisbezug dieser Arbeit zu gewährleisten, wurde auch mit Ressourcentagebüchern gearbeitet. Dafür galt ein im Kapitel 5. 2. angeführtes Mindestalter der SchreiberInnen von 14 Jahren. Da wir es für diese Zielgruppe noch interessanter gestalten wollten, wählten wir Smileys für das Abfragen des Befindens und verständliche, kürzere Fragen aus und modifizierten es dementsprechend. Im April und im Mai 2018 fanden sich zwei Burschen und zwei Mädchen im Alter von 16 und 17 Jahren, die in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft untergebracht waren und innerhalb einer Woche, vom 16. April bis zum 22. April, das Ressourcentagebuch täglich ausfüllten.

## **8. 2. 2 Erhebungsinstrumente**

### *1. Leitfadengestütztes Interview:*

Für den empirischen Teil war eine Durchführung der Interviews mittels halbstandardisierten Leitfadens unumgänglich, da der offene Zugang einer qualitativen Forschung dazu beiträgt, einen möglichst authentischen Blick auf die Lebenswelt der Befragten und deren Sichtweisen zu erhalten. Des Weiteren wurden uns dadurch Informationen geliefert, die im Gegensatz zu dieser Methode bei quantitativen Vorgehensweisen wegen des hohen Maßes an Standardisierung häufig abhandenkommen. Hier werden die befragten Personen auf der Basis eines Leitfadens zu einem speziellen Themenbereich interviewt. Der Vorteil eines leitfadengestützten Interviews ist der Umstand, dass mehrere Menschen zu demselben Thema befragt werden können und gleichzeitig ausreichend Raum für mögliche Zwischenfragen und individuelle Antworten der interviewten Personen bleibt (vgl. Mayer 2013, S. 25ff.). Zu beachten ist dabei, dass die Fragen so offen wie möglich formuliert sind, damit die InterviewpartnerInnen nicht zu stark in ihrem Erzählfluss gebremst werden und somit Platz gelassen wird für mögliche Inhalte, die im Leitfaden nicht berücksichtigt wurden. Im Lauf des Gesprächs können aber durchaus spezifischere Fragen gestellt werden. Kennzeichnend für ein gutes Leitfadeninterview ist, dass einige Fragen mit Beispielen untermauert werden (Przyborski/Wohlrab-Shar, 2014, o. S.).

## 2. Ressourcentagebuch:

Das Ressourcentagebuch ist ebenfalls als qualitativ einzustufen, da „(...) *in der qualitativen Forschung [Erfahrungsrealität] nichtnumerischer Art basierend auf Texten, Beobachtungen, Erhebungen und Beschreibungen erfasst [wird]*“ (Reicher 2012, S. 96). Es lehnt sich an das Ressourcentagebuch von Wilz et al. (2017) an. Die AutorInnen haben es in Bezug auf das Kinder- und Jugendalter für die Anwendung in der Schule erstellt (vgl. ebd., S. 96). Sie meinen aber, dass es „(...) *auch im Rahmen von universellen Präventionsmaßnahmen gut eingesetzt werden [kann]*“ (ebd.). Das heißt, dass das Ressourcentagebuch, unseres Wissens nach, im Rahmen der vorliegenden Arbeit erstmals für Kinder und Jugendliche außerhalb des schulischen Kontexts und im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe angewandt wurde. Das von uns modifizierte Ressourcentagebuch ist dem Anhang zu entnehmen.

## 8. 2. 3 Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten

### 1. Leitfadengestütztes Interview:

Um zu gewährleisten, dass alle ExpertInnen unter denselben Bedingungen befragt werden und sich vorweg mit der Thematik auseinandersetzen können, wurde der Interviewleitfaden den InterviewpartnerInnen im Vorfeld zugesandt. Die Interviews wurden in den Büros der jeweiligen Einrichtungen, aber auch in privateren Settings wie Kaffeehäusern oder in öffentlichen Parkanlagen (Park der Herz-Jesu-Kirche in Graz und Stadtpark Graz) durchgeführt. Die Interviews wurden als Einzelinterviews geführt. Nach einer freundlichen Begrüßung wurde den TeilnehmerInnen mitgeteilt, dass das Interview aufgezeichnet wird und die Daten vertraulich behandelt werden. Eine vollständige Anonymität und das Löschen der Gesprächsaufzeichnung nach der Transkription wurden garantiert. Nach der mündlichen Einverständniserklärung der InterviewpartnerInnen startete das Interview. Die Durchführung der Interviews verlief durchwegs unproblematisch. Einzig die Frage nach der Anwendung von ressourcenorientierten Methoden stieß manchmal auf fragende Gesichter und war nicht immer leicht zu beantworten. Die Gründe dafür könnten sein, dass einige Methoden schlichtweg nicht erlernt wurden und deshalb nicht bekannt sind. Sobald wir die Methoden kurz vorstellten und nach diesen fragten, konnten sich einige InterviewpartnerInnen daran erinnern, diese anzuwenden – ein weiterer Grund kann also

darin liegen, dass einige der Befragten Methoden anwenden, ohne über deren genaue Bezeichnung Bescheid zu wissen. Immer wieder kam auch das Konzept der Sozialraumorientierung zur Sprache, da sich viele Institutionen wegen der Einführung dieses Konzepts neu strukturieren mussten. Dieser Prozess löste sowohl kritische als auch positive Meldungen aus. So ergaben sich viele informative und offene Gespräche, die zwischen 10:08 und 34:12 Minuten dauerten. Die Interviews endeten mit einer freundlichen Verabschiedung und einem Dankeschön für die Teilnahme. Nach der Durchführung wurde uns durch Rückmeldungen der TeilnehmerInnen auch bewusst, dass nicht nur wir als Interviewerinnen neue Anreize bekommen konnten, sondern dass auch einige der Befragten sich erstmals genauer mit der Thematik beschäftigten und so spannende Anregungen für sich gewinnen konnten. Alle durchgeführten Interviews wurden auf unseren Handys oder iPads mit der App ‚Diktiergerät‘ aufgenommen und als Audio-Dateien gespeichert.

## *2. Ressourcentagebuch:*

Auch beim Einsatz der Ressourcentagebücher gab es keine Komplikationen. Die befragte Leitungskraft fand die Idee anregend und war offen für deren Durchführung. Sie stellte den Jugendlichen das Ressourcentagebuch vor und gab uns dieses nach dem Ausfüllen wieder zurück. Zur Auswertung der Tagebücher haben wir die Abkürzungen TB1, TB2, TB3 und TB4 verwendet.

Der verwendete Interviewleitfaden sowie das Ressourcentagebuch lassen sich dem Anhang entnehmen.

## **8. 2. 4 Auswertungsmethode**

Nachdem die Interviews durchgeführt worden waren, mussten sie verschriftlicht – transkribiert – werden. Anschließend wurden die Daten mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die Ergebnisse mithilfe der Software MaxQDA aufgezeigt.

## 8. 2. 4. 1 Transkription

„Unter Transkription versteht man in der empirischen Sozialforschung das Verschriftlichen verbaler und ggf. auch von nonverbaler Kommunikation“ (Kuckartz 2010, S. 38). Die Basis hierfür bildet im Allgemeinen eine Video- oder Audioaufzeichnung. Das Ausmaß der Details und wie genau transkribiert wird, sind abhängig von den Forschungsfragen und dem Untersuchungszweck (vgl. ebd.). *„Die wörtliche Transkription von Tonbandaufnahmen, bei der das verbal erhobene Material vollständig in das Protokoll aufgenommen wird, ist zwar aufwändig, bietet aber die Grundlage für eine ausführliche Auswertung und wird bei vielen Auswertungstechniken vorausgesetzt“* (Kittl-Satran 2012, S. 296). In der empirischen Sozialforschung wird diese Form der Protokollierung für die Datenaufbereitung am häufigsten verwendet, weil der Inhalt und der Zusammenhang der Aussagen erhalten bleiben und folglich die Grundlage einer genauen Interpretation gewährleistet ist, worauf wir im Zuge unserer Verschriftlichung geachtet haben. Allerdings gibt es verschiedene Vorgehensweisen beim wörtlichen Transkribieren (vgl. ebd.). Aufgrund der schweren Lesbarkeit verschriftlichter Gespräche wird auf eine exakte schriftliche Wiedergabe von Dialekten verzichtet (vgl. Kuckartz 2010, S. 44). Nicht zu vergessen ist ferner, dass *„entsprechende Informationen wie Personennamen, Orte oder Institutionen [anonymisiert] werden [müssen], d.h. sie müssen durch andere Kernelemente ersetzt werden, sodass keine direkten Rückschlüsse gezogen werden können“* (Kittl-Satran 2012, S. 302).

Damit eine einheitliche Umsetzung der Transkription gewährleistet ist, wurden folgende Transkriptionsregeln aufgestellt:

1. Die Transkription erfolgt wörtlich und nicht zusammenfassend.
2. Die Sprache und somit die Dialekte werden bestmöglich ans Schriftdeutsch angeglichen.
3. Die Daten der interviewten Person werden vollständig anonymisiert.
4. Lange Pausen werden mithilfe von drei Punkten in einer runden Klammer (...) gekennzeichnet.
5. Betonungen sind durch Unterstreichungen zu erkennen.

6. Zustimmungen vonseiten der InterviewerInnen wie ‚Mhm‘ und ‚Aha‘ werden nicht transkribiert, außer wenn der Redefluss sonst unterbrochen wird.
7. In Klammer gesetzt werden diverse Einwürfe der InterviewerInnen.
8. Ebenso in Klammer dargestellt werden Äußerungen der interviewten Person, welche die Aussagen unterstützen, wie beispielsweise Seufzen oder Lachen.
9. Zwecks Erhöhung der Lesbarkeit wird jeder Sprecherwechsel mittels einer Leerzeile sichtbar gemacht (vgl. Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2008, S. 27f.).

Die interviewte Person wurde dabei, wie bereits aus der Sichtung der Stichprobe hervorgeht, durch die Buchstaben IP für InterviewpartnerIn gekennzeichnet.

#### **8. 2. 4. 2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Nach der Transkription wurde für die Datenauswertung als Orientierung die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen.

*„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“* (Mayring 2016, S. 114). Das Material wird in Einheiten aufgespalten, die eine nach der anderen bearbeitet werden. Den Hauptfokus bildet ein mithilfe des Materials erstelltes Kategoriensystem. Anhand dieses Kategoriensystems können jene Bereiche bestimmt werden, welche im vorhandenen Material herausgefunden werden sollen. Grundsätzlich lassen sich nach Mayring drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheiden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Da für unsere Arbeit die ‚Zusammenfassung‘ als Analysemethode relevant ist, wird nachfolgend nur auf sie näher eingegangen (vgl. ebd., S. 114f.). Das Ziel dieser Analyse ist es, *„(...) das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“* (ebd., S. 115).

Es gibt viele verschiedene Definitionen der Inhaltsanalyse von unterschiedlichen AutorInnen. Mayring nennt mehrere Charakteristika der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010, S. 13). Diese will:

1. „(...) Kommunikation analysieren.
2. fixierte Kommunikation analysieren.
3. dabei systematisch vorgehen.
4. dabei also regelgeleitet vorgehen.
5. dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
6. das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd.).

#### **8. 2. 4. 3 Auswertung mithilfe von MaxQDA**

Da „(...) Computerprogramme heute qualitative Analyseschritte entscheidend unterstützen [können]“ (Mayring 2016, S. 135), wurde im Zuge dieser Forschungsarbeit auf die Software MaxQDA zurückgegriffen. Folglich wurden inhaltlich relevante Textstellen der Transkription markiert und einem zuvor definierten Code in MaxQDA zugewiesen (vgl. Heimgartner 2012, S. 304).

Anhand von Tabelle 6 lässt sich erkennen, dass die vergebenen Codes größtenteils mit den Kategorien der Interviewleitfäden übereinstimmen. Dies wurde zum einen aufgrund des besseren Überblicks angedacht und zum anderen, um diese Codes für die Beschreibung der Resultate heranziehen zu können. Zudem ergaben sich während des Prozesses weitere Codes – einer davon mit dem Titel ‚Unklar‘, welcher erstellt wurde, um diejenigen Textstellen abzuspeichern, die sich inhaltlich nicht an die vorhandenen Kategorien anlehnten, aber dennoch nicht verworfen wurden. Anschließend wurde die Datei ins RTF-Format exportiert, damit die Ergebnisse analysiert und interpretiert werden konnten.

Tabelle 6: Codes Interviewleitfaden

<b>Allgemeines Ressourcenverständnis</b>
Begriff Ressource
Begriff Ressourcenorientierung
<b>Ressourcenorientierung in der Praxis</b>
Sicherstellung Ressourcenarbeit Alltag
Einschätzung der Angebote
Unterstützung der Erziehung
Volle Erziehung
<b>Konzepte der Ressourcenerhebung</b>
Anwendung im Alltag
<b>Methoden der Ressourcenerhebung</b>
Wahrnehmung von Ressourcen
Ressourcencheck
Ressourcentagebuch
Ressourceninterview
Familienrat
Inklusions-Chart
Netzwerkkarte
Eco-Map
Genogramm
Biografischer Zeitbalken
Andere Techniken
<b>Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenorientierung</b>
Chancen
Grenzen
Raum und Zeit
Unterstützung der Erziehung
Volle Erziehung
<b>Ausblick</b>
Verbesserungen – Unterstützung der Erziehung
Verbesserungen – Volle Erziehung
<b>Unklar</b>

## 8.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse der leitfadengestützten Interviews

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung der Ergebnisse der leitfadengestützten ExpertInneninterviews. Diese repräsentieren die entwickelten Kategorien, welche aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entstanden sind. Die entnommenen Textstellen der Interviews werden zur leichteren Unterscheidung eingerückt und in kursiver Schrift dargestellt sowie zur besseren Überprüfbarkeit mit der jeweiligen Interviewkennzeichnung beschriftet. Da mit der Software MaxQDA gearbeitet wurde, folgt die Nummerierung der gekennzeichneten Transkription nicht in Zeilen, sondern mit Positionen; dies wird mit einem ‚P‘ bezeichnet. Bei der Ausführung der Ergebnisse wird auf ein ausgewogenes Verhältnis an Zitaten, Literatur und eigenen Gedanken geachtet.

### 8.3.1 Allgemeines Ressourcenverständnis

#### Ressource:

Die erste Frage unseres Leitfadens beschäftigte sich mit der Deutung des Begriffs Ressource. Zum Großteil waren sich die befragten Personen darüber einig, was ‚Ressource‘ für sie bedeutet. Einerseits wiesen die InterviewpartnerInnen (IP1, IP2, IP4, IP6, IP8, IP9) diesbezüglich auf persönliche Ressourcen hin, die den Einzelnen stärken:

*„Ressourcen sind für mich Fähigkeiten, die einen stärken und einfach widerstandsfähig machen, wenn es gerade belastende Situationen gibt“ (IP1, P.4).*

*„Ressourcen sind für mich generell Eigenschaften und Charakterzüge, die einem einfach helfen, das Leben nicht unbedingt positiver, aber besser, zu gestalten. Ressourcen helfen auch, mit Herausforderungen umzugehen“ (IP2, P. 4).*

Andererseits wurden Ressourcen im sozialen Umfeld genannt (IP3, IP5), auf die Bezug genommen werden kann:

*„(...) etwas, auf das ich zurückgreifen kann, wie meine Freunde, Familie oder etwas,*

*das ich gerne mache. Als Ressource zähle ich auch Kaffee trinken mit Freunden, weil das Zeit ist, die mir guttut“ (IP5, P. 5).*

Die Erwähnung von Personen- und Umweltressourcen spiegelt damit die im Kapitel 3.2. erfasste Hauptgliederung von Herriger sowie von Schubert und Knecht wider. Spannend fanden wir, dass eine Fachkraft, die seit mehreren Jahren eine Leitungsposition innehat, sich bisher nicht damit beschäftigte, zu hinterfragen, was eine Ressource für sie darstellt:

*„Wir reden in der Beratung oder im Familienkontext oft über Ressourcen, aber ich habe mir noch nie so richtig Gedanken gemacht, was das Wort für mich bedeutet (...) Das habe ich dann gemacht und habe dann gedacht, dass das einfach mögliche Wege sind, die positiven Einfluss auf die Situation haben können, die bis jetzt noch nicht gesehen worden sind“ (IP7, P. 5).*

Allgemein betrachtet, decken sich die Aussagen der Fachkräfte mit unserer Ansicht über Ressourcen und auch mit dem mittels unserer Literaturrecherche herausgefundenen Wissen. Beispielsweise stellen Kiso und Lotze (2014) klar, dass, trotz der vorherrschenden Begriffsvielfalt betreffend Ressourcen, diese ausschließlich positiv bewertet werden (vgl. ebd., S. 139), was sich im Zuge unserer Befragung ebenfalls bestätigen ließ.

### **Ressourcenorientierung:**

Der Begriff der Ressourcenorientierung stand im Zentrum unserer Forschung. Einige InterviewpartnerInnen (IP1, IP2, IP3, IP6, IP7, IP9) vertraten die Meinung, dass Ressourcenorientierung sich damit beschäftigt, herauszufinden, wo bereits vorhandene Ressourcen ihrer KlientInnen liegen und welche davon unterstützend wirken können:

*„Ressourcenorientierung sind für mich Dinge oder Situationen, wo man andocken kann. Wo ich weiß, dass es da eine Ressource gibt, also zum Beispiel ein Netzwerk, das man noch weiter ausbauen kann“ (IP2, P. 6).*

Des Weiteren wurde das Fördern der Stärken anstelle einer Orientierung an den Schwächen genannt (IP6, IP8, IP9):

*„Bei der Ressourcenorientierung geht es meiner Meinung nach um das Hervorheben und Fördern von vorhandenen Stärken und Potenzialen und darum, den Fokus mehr auf die positiven Aspekte eines Menschen zu legen, anstatt auf dessen Schwächen“*  
(IP6, P. 6).

Nestmann (2004) beschreibt diese Sichtweise als einen Perspektivenwechsel, der die Aufmerksamkeit auf die Ressourcen der Personen und nicht auf ihre Schwächen richtet (vgl. ebd., S. 77). Eine der Befragten meinte zudem, dass es zentral sei, genauer hinzuschauen, wenn von den Betroffenen gewisse Situationen und damit verbundene Ressourcen heruntergespielt werden:

*„In dieser Hinsicht, dass ich mir das Umfeld anschau, also welche Personen sind vielleicht noch da, welche Gaben, welche Neigungen hat die Familie, die der Klient als selbstverständlich findet, aber die ich als sehr hilfreich sehe. Der sagt, ‚Das ist eh normal, das ist nichts Besonderes‘. Da muss man intern oft darauf aufmerksam machen, dass das nicht für jeden so einfach ist, das zu nutzen“* (IP7, P. 7).

Wir denken, dass diese Ansicht auch für unsere zukünftige Arbeit hilfreich sein könnte, da es Friedrich (2012) zufolge schwer ist, den KlientInnen, die oftmals andere Sozialisationserfahrungen gemacht haben, in denen Bekräftigung oder Anerkennung nicht genügend integriert waren, ihre eigenen Ressourcen zugänglich zu machen (vgl. ebd., S. 19). Die Autorin hält fest, dass *„professionelle Helfer(innen) [im] Sinne eines ressourcenorientierten Vorgehens (...) zuallererst die Aufgabe [haben], ihren Klient(inn)en die Vielfalt und das Ausmaß ihrer eigenen Ressourcen bewusst zu machen“* (ebd.).

### 8. 3. 2 Ressourcenorientierung in der Praxis

Um herauszufinden, worauf unsere Zielgruppe bei der Arbeit mit Ressourcen Wert legt, wurde folgende Frage gestellt: „Was ist Ihnen bei der Arbeit mit Ressourcen im beruflichen Alltag besonders wichtig?“

Die folgenden Themenbereiche wurden dabei angesprochen:

1. Hervorhebung und Benennung bestimmter, positiver Momente (IP1)
2. Rückgriff auf das soziale Netzwerk der KlientInnen (IP1, IP2, IP5, IP6, IP8)
3. Multiprofessionalität und Zusammenhalt des Teams (IP2, IP4, IP9)
4. Einholen ausreichender Informationen über die KlientInnen (IP7, IP8)
5. Umsetzung von Gelerntem/Besprochenem (IP4)

#### *1. Hervorhebung bestimmter Momente:*

Das folgende Zitat spiegelt die ressourcenorientierte Arbeitsweise einer Sozialpädagogin wider:

*„(...) also ich schaue genau hin, ich mache Momente groß, wo ich merke, dass es meinen Klienten hilft und sie auch entlastet und das benenne ich dann“ (IP1, P. 9).*

Die Aussage, ‚Momente groß zu machen‘, erinnert an die geforderte Ressourcensensibilität bei Nestmann. Er meint, dass Fachkräfte *„(...) lernen [müssen], Bewältigungs- und Entwicklungspotenziale der materiellen Lebenswelt, der objektiven Lebensbedingungen und -umstände und ihrer kognitiven und emotionalen Repräsentation, die Energieressourcen in und zwischen Personen und Kontexten ebenso aufmerksam zu analysieren wie ressourcenreiche persönliche Merkmale der Betroffenen und ihrer Netzwerkmitglieder“* (Nestmann 2004, S. 79).

#### *2. Rückgriff auf das soziale Netzwerk der KlientInnen:*

Wie bereits aus dem vorigen Kapitel ersichtlich, wurde auch bei dieser Frage oftmals

erwähnt, dass soziale Ressourcen der Kinder und Jugendlichen im Fokus stehen und gefördert werden sollen. Es kam ferner zur Sprache, dass Bezugspersonen der KlientInnen für die Fachkräfte selbst als Ressourcen gelten:

*„(...) Es ist wichtig, wer da ist, wenn wirklich etwas passieren sollte, und an wen wir uns auch wenden können“ (IP2, P. 9).*

Es wurde erläutert, dass es manchmal schwierig sei, als ProfessionistIn auch an diejenigen Ressourcen des Umfeldes der AdressatInnen zu denken, die auf den ersten Blick nicht unbedingt als solche bewertet werden. Zum Beispiel kann vergessen werden, dass es *„(...) eine Mama gibt, die aus meiner Sicht jetzt nicht wirklich eine Ressource darstellt, weil sie das Kind vielleicht vernachlässigt, aber für das Kind selbst ist die Mama trotzdem eine große Ressource“* (IP 5, P. 10). Wir wollen somit in Anlehnung an Kapitel 2.2. festhalten, *„(...) dass Personen völlig verschiedene Vorstellungen davon haben können, was eine Ressource oder ein Belastungsfaktor ist“* (Willutzki 2003, S. 96). Deshalb erscheint der nächste Themenbereich für ProfessionistInnen unverzichtbar.

### *3. Multiprofessionalität und Zusammenhalt des Teams:*

Die Zusammensetzung und der Zusammenhalt des Teams wurden ebenfalls als wichtig erachtet. Auf der einen Seite beschreibt eine Leitungsperson ein multiprofessionelles Team als Ressource, da *„(...) schwierige Themen [verschiedene] Zugänge und verschiedene Sichtweisen benötigen“* (IP4, P. 12-13). Diese Person gab an, niemals BetreuerInnen aus nur einer Fachrichtung anzustellen. Auch bei der Diensteinteilung wird stets darauf geachtet, dass BetreuerInnen unterschiedlicher Professionen zusammenarbeiten (IP4). IP8 zufolge ist es *„(...) wichtig, dass der Ressourcenblick präsent bleibt und immer wieder jemand da ist, der quasi als ‚Advokat der Ressourcen‘, auch in verfahrenen Situationen (...) den Fokus auf die Ressourcen zurücklegt“* (IP9, P. 5). Auf der anderen Seite spielt die Teamfähigkeit eine große Rolle, da besonders bei Krankenständen auf die anderen Verlass sein muss. Außerdem wird ein gut funktionierendes Team als Bereicherung gesehen, vor allem, wenn es stressige Zeiten zu bewältigen gilt und sich durch den/die Arbeitskollegen/Arbeitskollegin der Arbeitsalltag angenehmer gestalten lässt (IP2).

#### 4. Einholen ausreichender Informationen über die KlientInnen:

Um ressourcenorientiert arbeiten zu können, wurde als weitere Bedingung die Verfügbarkeit ausreichender Informationen über die KlientInnen genannt:

*„Informationen in der Hinsicht, dass der Klient gut ins Gespräch kommt, dass man lang zuhört, sich vielleicht auch Geschichten anhört, wo man vielleicht sagt, das ist unwichtig (...) und gerade da nachfragt, wo er so tut, wie wenn es nicht wichtig wäre, wo er sagt ‚Nein da ist nicht das Problem‘, weil dort findet man (...) die Ressourcen“ (IP7, P. 10).*

#### 5. Umsetzung von Gelerntem/Besprochenem:

Als letzter Punkt wurde die Umsetzung von bereits Gelerntem und die Umsetzung dessen, was im Team besprochen wurde, erwähnt. Es sei wichtig, in Teamsitzungen nicht bloß Pläne anzukündigen, sondern diese auch zu verfolgen (IP4).

#### **Sicherstellung der Arbeit mit Ressourcen im Alltag:**

Eine weitere Frage lautete: Wie kann die Arbeit mit Ressourcen im beruflichen Alltag sichergestellt werden?

Auch hier fassen wir die Antworten zur leichteren Übersicht unter folgenden Stichworten zusammen:

- Beobachtung (IP2, IP6)
- Dokumentation und Anpassung des Materials (IP1, IP5, IP8, IP9)
- Teambesprechungen/Austausch mit KollegInnen/Vernetzung mit anderen Institutionen (IP1, IP5)
- Konzeptaufnahme der Ressourcenorientierung (IP2, IP6)
- Interventionen/Supervisionen/Klausuren/Fortbildungen (IP2, IP4, IP5, IP6, IP8, IP9)

### *1. Beobachtung:*

Hierzu wurde angegeben, dass darauf geachtet wird, mit wem die Kinder bzw. Jugendlichen ihre Freizeit verbringen. Dadurch wird erkannt, welchen Aktivitäten und Beziehungen sie nachgehen. Gleichzeitig wird damit die Einbeziehung noch fehlender Netzwerke sichergestellt (IP2). Des Weiteren wird durch genaues Beobachten der Jugendlichen in ihrem Umfeld versucht, herauszufinden, „(...) *wie sie sich bei bestimmten Personen oder in bestimmten Situationen verhalten*“ (IP6, P. 11). Das soll dazu beitragen, Veränderungen der Verhaltensweise zu aufzudecken und das eigene Verhalten dementsprechend anzupassen(IP6).

### *2. Dokumentation und Materialverwendung:*

Auch durch das Dokumentieren wird eine Sicherung der ressourcenorientierten Arbeitsweise ermöglicht. So werden Informationen festgehalten, damit die Falldarlegung jedes Kindes bzw. jedes Jugendlichen für alle Teammitglieder Transparenz bietet (IP1, IP5, IP8). Laut Kinder- und Jugendhilfegesetz werden in der Dokumentation „(...) *Angaben zum Inhalt von Gefährdungsmeldungen, Art und Umfang der Gefährdung, Sozialanamnese und die aktuelle soziale Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen, Inhalte des Hilfeplans sowie Daten von Auskunftspersonen (...)*“ festgehalten (StKJHG 2013, § 10 (3)). Eine Person sprach an, dass das Material, mit dem gearbeitet wird, darauf ausgelegt sein muss, ressourcenorientiert zu sein:

*„Auch das Material, das man verwendet (...), dass das auffordert, auf Ressourcen zu schauen (...) Es gibt ganz viele Materialien, die einfordern, den Blick auf die Ressourcen zu lenken und das ist eine ganz essentielle Sichtweise (...)*“ (IP9, P. 9).

### *3. Teambesprechungen/Austausch mit KollegInnen/Vernetzung mit anderen Institutionen:*

Der Austausch mit KollegInnen und das Besprechen der Fälle in den Teamsitzungen gelten als weitere Voraussetzungen, um eine ressourcenorientierte Arbeit der SozialpädagogInnen in den Erziehungshilfen zu garantieren. Auch die Vernetzung mit anderen Institutionen wird als nötig erachtet (IP1, IP5). Nestmann (2004) betont Letzteres und ist der Meinung, dass Weitervermittlungen und Kooperationen von sozialen Instanzen „(...) *eine*

ganz zentrale Rolle in der Ressourcenförderung [erlangen]“ (ebd., S. 80). Auch für Winkelmann (2014) sind solche Vernetzungen bedeutsam (vgl. ebd., S. 149).

#### 4. Konzeptaufnahme der Ressourcenorientierung:

Zwei der befragten SozialpädagogInnen sprachen sich klar für eine Aufnahme der Ressourcenorientierung in die derzeitigen Konzepte ihrer Institutionen aus (IP2, IP6). Dieser Ansatz wird auf den folgenden Seiten, ab Kapitel 8. 3. 3, näher verfolgt.

#### 5. Intervisionen/Supervisionen/Klausuren/Fortbildungen:

In diesem Sinne wurde unter anderem folgende Aussage getätigt:

*„Wenn es der Einrichtung wichtig ist, dann muss man dem auch nachgehen und auch mit Klausuren reflektieren“ (IP2, P. 11).*

Der Blick auf die Ressourcen sowie die Reflexion dessen, was im Arbeitsalltag geschieht, können bzw. sollen durch Intervisionen, Supervisionen, Fortbildungen und Schulungen sichergestellt werden (IP4, IP5, IP8, IP9).

#### **Einschätzung der Angebote der Erziehungshilfen:**

Im Zuge unserer Interviews wollten wir auch erfragen, inwiefern die Angebote der Erziehungshilfen als flexibel und passgenau wahrgenommen werden. Eine langjährige Fachkraft vertrat die Meinung, dass sie positiv gestimmt ist, weil durch interdisziplinäre Teams Flexibilität und Passgenauigkeit besser erreicht werden können, wie aus folgender Passage herauszulesen ist:

*„Durch das Einbeziehen von verschieden ausgebildeten Fachkräften wird es immer besser und leichter, passgenau und flexibel zu arbeiten. Flexibilität und Passgenauigkeit ist meiner Meinung nach sehr wichtig, da jeder Klient anders ist und individuell auf die Menschen eingegangen werden sollte“ (IP6, P. 13).*

Eine der befragten Personen meinte, dass dies abhängig davon sei, ob man im stationären oder im mobilen Bereich arbeite. Auf eine Nachfrage bekamen wir die Antwort, dass viele Faktoren zusammenhängen, weshalb die Frage nicht pauschal beantwortet werden

könne (IP5). Trotzdem folgen wir hier der in der Literatur beschriebenen Unterteilung der Erziehungshilfen in ‚Unterstützung der Erziehung‘ und ‚Volle Erziehung‘ (siehe auch Kapitel 7. 2. 1. 1).

*Unterstützung der Erziehung:*

Andere Antworten auf die Frage nach der Einschätzung der Angebote bezogen sich auf das Konzept der Sozialraumorientierung, das im Kapitel 4.4. dargestellt wurde. Durch die Sozialraumorientierung sollen den EmpfängerInnen der Unterstützungsleistungen passgenaue Hilfeleistungen angeboten werden (vgl. Stadt Graz o. J., o. S.). Eine der interviewten Fachkräfte arbeitet in Leoben und findet, dass es in Graz aufgrund der Einführung dieses Konzepts mit den passgenauen Hilfen besser funktioniert. In Leoben werden die Aufträge mit den zuvor festgelegten Zielen von der Bezirkshauptmannschaft von den dort tätigen SozialarbeiterInnen übermittelt. Es ist schwer, diesen gegenüber zu erklären, dass manche der vordefinierten Ziele in der aktuellen Situation nicht passend erscheinen (IP1):

*„Es gibt Familien, wo ich sagen kann, dass die Ziele überhaupt nicht passen. Also, dass es zwar ein Ziel ist und wir können es auch weiterhin als Ziel sehen, aber da wäre was, was aktuell viel wichtiger wäre und darauf schaue ich dann natürlich. In meiner Arbeit schaue ich schon, dass ich passgenau arbeite. Ich schaue ja, was die Familie braucht und setze dort an und hole sie dort ab (...)“ (IP1, P. 13).*

Andererseits wird die Sozialraumorientierung von einer befragten Person, die sowohl in einer stationären Unterbringung als auch in der Sozialbetreuung beschäftigt ist, folgendermaßen kritisiert:

*„Diese neue Sozialraumorientierung, die ist einfach nicht meins (...) Es sind zu viele Helfer drinnen, die nicht objektiv bleiben. Also als Ressource sehe ich zwar die Vernetzung, aber das ganze Drumherum mit zu vielen Personen sehe ich nicht mehr unbedingt als Ressource in diesem Bereich, das ist nicht passgenau (...)“ (IP4, P. 17).*

Dass Fachkräfte zu einem Fall hinzugezogen werden, die eventuell beharrlich bestimmte Positionen vertreten und somit bestimmte Leistungen anbringen wollen, obwohl sie die Zielperson nicht so gut wie andere MitarbeiterInnen kennen, sei nicht zu verstehen (IP 4). Näheres zum Konzept der Sozialraumorientierung findet sich ab der folgenden Seite.

*Volle Erziehung:*

Seitens einer Fachkraft, die in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft tätig ist, fiel die Aussage, dass auch durch den/die Arbeitgeber/in mitbestimmt wird, inwiefern auf die Bedürfnisse der AdressatInnen reagiert werden kann. Es wurde beschrieben, dass sie in ihrer vorherigen Arbeitsstelle jeden Schritt vor der Leitung rechtfertigen musste und sich deshalb beispielsweise die Vernetzung mit Schulen schwieriger gestaltete als bei ihrer jetzigen Arbeitsstelle, bei der sie das Gefühl hat, mehr Freiheiten zu haben und sie deshalb individueller auf ihre KlientInnen eingehen kann (IP5). Diese Ansicht kann zwar nicht generalisiert werden, da die Wahrnehmung dieser Person durch viele Faktoren beeinflusst worden sein könnte. Wir vertreten sie jedoch insoweit, als das gesamte Arbeitsumfeld, wozu auch die Leitung zählt, zur Zufriedenheit am Arbeitsplatz beiträgt. Deshalb ist es nicht unwahrscheinlich, dass noch weitere SozialpädagogInnen die ‚Strenge‘ ihrer Vorgesetzten als Hindernis bzw. Einschränkung bei der Ausführung einiger Tätigkeiten ansehen. Verbesserungsvorschläge für eine flexiblere und passgenauere Arbeitsweise, für beide Formen der Erziehungshilfen, werden im Kapitel 8. 3. 6 formuliert.

### 8. 3. 3 Konzepte der Ressourcenerhebung

Bei der nächsten Frage stand die Anwendung ressourcenorientierter Konzepte im beruflichen Alltag im Mittelpunkt. IP1, IP5 und IP9 nannten Case Management (Kapitel 4.5) und Sozialraumorientierung (Kapitel 4.4.) als ressourcenorientierte Konzepte und betonten, dass es bis auf den Ablauf keine gravierenden Unterschiede zwischen den beiden Konzepten gäbe und dass dabei der Blick auf die Bedürfnisse der Familien und der KlientInnen gelegt wird:

*„Also Case Management und Sozialraumorientierung sind meiner Meinung ressourcenorientiert. Die unterscheiden sich (...) naja, geringfügig, weil einfach der Ablauf unterschiedlich ist. Aber grundsätzlich wird da geschaut, was die Familie braucht oder was braucht der Klient. Da funktioniert das denk ich einfach, dass man alles in den Blick nimmt, das ganze Lebensumfeld“ (IP1, P. 18).*

Neuffer (2005) fügt dem hinzu, dass es das Ziel von Case Management ist, Hilfen bereitzustellen, die so wenig Einfluss auf die gewohnte Lebenswelt der KlientInnen wie möglich haben. Der Ausgangspunkt der Hilfen ist dabei in den individuellen Ressourcen der Betroffenen zu finden sowie in den Ressourcen ihrer sozialen Netzwerke (vgl. ebd., S. 19). Des Weiteren wurde von IP1, IP3, IP5 und IP8 Empowerment als Konzept der ressourcenorientierten Arbeit betont. Aber auch die Lebensweltorientierung darf laut IP1, IP3 und IP8 nicht außer Acht gelassen werden, da diese Konzepte darauf ausgelegt sind, die KlientInnen in ihren eigenen Fähigkeiten zu stärken und ihnen dabei zu helfen, wieder selbst Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Diese sollten auch immer als ExpertInnen ihrer Lebenswelt gesehen werden:

*„Auf alle Fälle zähle ich auch Empowerment dazu, weil (...) ich arbeite ganz viel mit diesem Konzept, damit die Familien selber wieder etwas schaffen, das ist eigentlich auch das Ziel meiner Arbeit. Auch Lebensweltorientierung kann man dazu zählen. Also all diese Konzepte, wo ich in meiner Arbeit irgendwann (...) sagen wir (...) überflüssig werde. Wo die Klienten einfach selber wieder imstande sind, im besten Fall natürlich, Verantwortung für sich zu übernehmen“ (IP1, P. 18).*

*„Wir folgen einer ganzheitlichen Sicht und orientieren uns stark an der Lebensweltorientierung. Unser Ziel ist es, dass unsere Klienten sich selber in ihrer Lebensumgebung zurechtfinden. Am Anfang mit unserer Unterstützung, aber im Idealfall natürlich irgendwann von selbst. Dabei sind eben die Ressourcen so wichtig, die unsere Klienten schon von Beginn an besitzen. An denen setzen wir an und versuchen, darauf aufzubauen“ (IP3, P. 18).*

Wir zählen ebenso das Konzept des Empowerments, das im 1. Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, eindeutig zu den ressourcenorientierten Konzepten, da die Stärkung der eigenen Kräfte und der Handlungsfähigkeit, wie es im Empowerment-Konzept der Fall ist, selbstverständlich an den Ressourcen der Menschen anknüpft. Sohns (2007) hingegen greift die Diskrepanz zwischen einem defizitorientierten KlientInnenbild, das so nicht herrschen sollte, und der Notwendigkeit dieses Defizites, um die Existenz der Fachkräfte begründen zu können, auf. Die SozialpädagogInnen müssen die Beeinträchtigungen ihrer KlientInnen in den Vordergrund stellen, damit die Erforderlichkeit ihrer Tätigkeit begründet werden kann (vgl. ebd., S. 74). Zudem beschrieb IP7 die Erziehungshilfe als Konzept. Sie betonte auch, wie wichtig es sei, eine stabile Beziehung zu den KlientInnen aufzubauen, was ihrer Meinung nach am besten durch Beharrlichkeit funktioniert:

*„Ich habe das Konzept der Erziehungshilfe, also ich gehe in eine Familie hinein und arbeite mit ihnen. Die beste Beziehungsherstellung ist einfach Beharrlichkeit. Nicht, dass man einer Meinung ist, sondern die Beharrlichkeit, dass man wiederkommt und wiederkommt und irgendwann gewöhnt sich die Familie daran (...). Sie können dann, ohne dass es zu einem Kampf kommt, ihre eigene Meinung mit einbauen und selbst entscheiden“ (IP7, P. 17).*

Des Weiteren ging sie darauf ein, dass in der ressourcenorientierten Arbeit häufig unterschätzt wird, wie bedeutsam es ist, sich auf die Familie vollständig einzulassen und dass die eigene Haltung zwar gezeigt werden darf, aber nicht in den Vordergrund rücken sollte. Über die Jahre hinweg hat sie sich einen wichtigen Grundsatz zugelegt, und zwar, dass den KlientInnen ihr Leben zugemutet und es nicht beurteilt werden sollte:

*„(...) aber grundsätzlich denke ich, wird es gerade in der ressourcenorientierten Arbeit immer noch unterschätzt, dass ich mich einfach komplett einlassen muss auf die Familie. Meine Haltung muss ich niemals verstecken, aber ich darf sie nicht in den Vordergrund stellen. Ich darf sagen, ‚Wenn das mein Leben wäre, dann würde ich so tun, aber es ist dein Leben und das mute ich dir zu‘. Das ist ein wichtiger Grundsatz, den ich mir über die Jahre hinweg zugelegt habe. Ich mute demjenigen sein Leben zu und beurteile es nicht“ (IP7, P. 17).*

Wir fanden die Ansätze von IP7 sehr spannend, da wir uns gut damit identifizieren und selbst Tipps für die Praxis daraus ableiten können. Denn wir sind genauso der Meinung, dass es am wichtigsten ist, eine Beziehung zu den KlientInnen aufzubauen, da sonst überhaupt keine angemessene Zusammenarbeit stattfinden kann. Zusätzlich sind wir davon überzeugt, dass oft unterschätzt wird, wie wichtig es ist, dass man sich auf die Familie wirklich einlässt. Wir sind aber auch der Meinung, dass es sicherlich genügend SozialpädagogInnen gibt, die nicht nach dem beschriebenen Grundsatz von IP7 arbeiten und stattdessen ihre eigenen Vorstellungen durchziehen wollen, dem/der KlientIn sein/ihr Leben nicht zutrauen und es sehr wohl beurteilen, was unserer Meinung nach von den KlientInnen gespürt wird und die Zusammenarbeit immens erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht.

### **8. 3. 4 Methoden der Ressourcenerhebung**

Die Frage nach den angewandten Methoden war schwierig zu beantworten, da den Fachkräften zahlreiche Methoden zum Teil nicht bekannt waren oder einige von ihnen die konkrete Bezeichnung der jeweiligen Methode nicht wussten. Zwei Fachkräfte gaben an, keine bestimmte Methode anzuwenden (IP1, IP5). Eine davon arbeitet mit den bereits vorhandenen Ressourcen der Familie und versucht, durch das Einbeziehen der KlientInnen deren Ressourcen auszubauen:

*„Ich zeichne einfach ganz viel auf, also nicht genauso wie bei einer Netzwerkkarte, so würde ich das nicht bezeichnen (...) aber das hat auch gar keinen Namen, das mache ich einfach so. Damit ich schaue, was schon da ist. Da frage ich die Familie auch ganz*

*klar, was schon da ist. Wen sie alles im Umfeld haben und an wen sie sich wenden, wenn das und das passiert. Dann sammle ich das mit der Familie gemeinsam und (...) dann schaut man sich das an, ob man das irgendwie weiter ausbauen kann. Das ist keine bestimmte Methode für mich (...) aber ich schreibe das einfach mit den Klienten gemeinsam auf, damit sie es einfach schriftlich haben und mit den jüngeren Kindern male ich dann Symbole, die dazu passen“ (IP1, P. 27).*

#### *Wahrnehmung von Ressourcen:*

Zudem wollten wir herausfinden, wie auf professioneller Ebene die Wahrnehmung bzw. Erhebung von Ressourcen stattfindet. Hier wurde, wie bereits bei der Frage nach der Sicherstellung der Arbeit mit Ressourcen, das Beobachten der KlientInnen genannt, um auf deren Stärken und Schwächen besser eingehen zu können:

*„Durch Beobachten meiner Klienten, was sie gut können oder wo sie Schwierigkeiten haben. Da schaue ich dann, was sich verbessern soll“ (IP5, P. 21).*

*„Naja, durch das Beobachten der Klienten, würde ich sagen. Wenn ich zu ihnen gehe und schon länger mit ihnen arbeite und dann merke, wo die Stärken und Schwächen liegen“ (IP1, P. 24).*

Möbius (2010a) sieht das Beobachten und Beurteilen seitens der ProfessionistInnen ebenfalls als Mittel, um Ressourcen ausfindig zu machen (vgl. ebd., S. 27). Auch der Austausch im Team sowie die Dokumentation wurden abermals angeführt:

*„In jedem Formular gibt es einen Punkt, der sich ‚Ressourcen‘ nennt. Das sind persönliche, materielle und soziale Ressourcen, die sind immer anzuführen (...)“ (IP9, P. 20).*

Eine andere Fachkraft erwähnte zudem, dass sie sich auch am Fehlen von Ressourcen orientiert:

*„Auch durch den Austausch mit meinen Kollegen und durch den Austausch mit anderen Institutionen. Die Berichte, die schon vorliegen, schaue ich mir natürlich auch an. Auch wenn jetzt was nicht als Ressource steht, also wenn etwas quasi nicht vorhanden ist (...) selbst das sehe ich als Ressource, weil schon festgelegt ist, was ich fördern soll und wenn das noch aktuell ist und auch passt, dann schaue ich auch darauf, dass ich das fördern kann und daraus entwickelt sich dann eine Ressource“ (IP5, P. 21).*

IP1 steht vorhandenen Dokumentationen skeptisch gegenüber und macht sich lieber selbst ein Bild von ihren KlientInnen:

*„Natürlich auch durch Dokumente, die schon vorliegen, aber da bin ich manchmal skeptisch, weil ich mir lieber selber ein Bild mache, was in einer Familie vorliegt, wo die Probleme sind und wo ich Ressourcen entdecken kann (...)“ (IP1, P. 24).*

Des Weiteren wurden diejenigen Methoden erfragt, welche im 1. Teil dieser Arbeit (Kapitel 5.1 bis Kapitel 5.6.5) beschrieben wurden.

#### *Ressourcencheck:*

Auffällig war für uns, dass der Ressourcencheck (Kapitel 5.1) nur einmal genannt wurde (IP8). Wir denken, dass dies deshalb der Fall ist, da der Begriff möglicherweise nicht geläufig ist und ein Ressourcencheck in vereinfachter Form oftmals in der Praxis stattfinden kann, ohne zu wissen, wie die genaue Bezeichnung dafür lautet.

#### *Ressourcentagebuch:*

Ähnlich war es beim Ressourcentagebuch. Obwohl es den Interessen der SozialpädagogInnen entspricht, da es dafür erfunden wurde, um zahlreiche Ressourcen zu aktivieren (vgl. Wilz et al. 2017, S. 25), war die Methode durchgehend unbekannt. Ebenfalls hervorgehoben wurde, dass es keine spezielle Methode gibt, die klientInnenübergreifend anwendbar ist:

*„Vom Ressourcentagebuch habe ich persönlich noch gar nichts gehört. Man muss ja immer schauen, was zu dem Klienten passt. Da gibt es keine Methode, die ich immer anwenden kann“ (IP5, P. 27).*

Deshalb fanden wir es spannend, unseren zweiten empirischen Teil mittels Ressourcentagebüchern durchzuführen. Deren Analyse lässt sich dem nächsten Kapitel (8. 4) entnehmen.

*Ressourceninterview:*

Bezüglich des Ressourceninterviews gab es mehr Kenntnis über diese Methode (IP5, IP8), wobei angeführt wurde, dass es nicht geplant durchgeführt wird, sondern dann Anwendung findet, wenn es der Alltag zulässt:

*„Ich frage meine Klienten einfach ganz oft, was sie selbst als Ressource sehen. Wo sie mit sich zufrieden sind oder was sie gerne verändern wollen (...) Also, wenn es gerade passt, dann mache ich das auch. Aber das schreibe ich dann für mich nieder und lege es zu den Dokumenten dazu, weil da hole ich mir nicht einen Jugendlichen her und sage, dass er mir jetzt aufzählen muss, was er bzw. sie als Ressource wahrnimmt. Das passiert einfach im Alltag, wenn es sich gerade ergibt“ (IP5, P. 29).*

*Ressourcenorientierte Beratung, Eco-Map, Inklusionschart:*

Auch bei der ressourcenorientierten Beratung, der Eco-Map und dem Inklusions-Chart gab es keinerlei Angaben, wodurch wir darauf schließen, dass diese ebenfalls entweder nicht angewandt werden, weitgehend unbekannt sind oder unter einem anderen Namen durchgeführt werden.

*Familienrat:*

Hervorgestochen ist die hohe Anzahl an Nennungen des Familienrats (IP2, IP5, IP6, IP7, IP8). Es wird gemeinsam darüber gesprochen, welche Bereiche gut funktionieren und welche weniger:

*„Also Familiengespräche haben wir öfters, wo die Familie und auch Verwandte oder Freunde zusammenkommen und dann wird darüber gesprochen, was gut funktioniert und wo man vielleicht noch etwas ausbauen kann. Auch welche Ideen die anderen haben, weil die kennen die Kinder ja schon länger als wir und nehmen sie auch anders wahr“ (IP2, P. 28).*

Eine Fachkraft beschrieb, wie sie die Jugendlichen auf den Familienrat vorbereitet, damit sie ihre Stimme zu Gehör bringen können. Sie vermittelt ihnen auch, dass die Verantwortung dennoch bei den Eltern liegt und dies zu akzeptieren ist:

*„Es ist so, dass wenn ich mit Jugendlichen arbeite, es unumgänglich ist, damit zu arbeiten, weil der Jugendliche darf sich bei mir sein Herz ausschütten und wir reden über die Themen, nur für die Lösungen bin ich dann ja nicht zuständig. Da muss ich den Jugendlichen dahingehend schulen, dass er im Familienrat seine Stimme wahrnimmt. Gleichzeitig ist es auch so, dass die Eltern, die auch Teil des Familienrates sind, trotzdem akzeptieren müssen, dass sie nun einmal größtenteils die Verantwortung tragen. Der Spielraum wird zwar größer, weil der Jugendliche immer das Recht hat, gehört zu werden, aber die Verantwortung gehört auch geklärt“ (IP7, P. 27).*

Auch Früchtel et al. (2013) beschreiben den Familienrat vor allem als Methode, um Lösungen mithilfe des eigenen Netzwerks auf selbstständiger Basis zu finden (vgl. ebd., S. 31).

*Netzwerkkarte:*

IP1, IP2, IP4, IP6 und IP8 gaben an, mit der Netzwerkkarte zu arbeiten. Hier wird kritisiert, dass für eine regelmäßige Anwendung dieser Methode schlichtweg die Zeit fehlt:

*„Das machen wir auch, aber nicht bei jedem Kind. Ich muss da ganz ehrlich sagen, das machen wir nur, wenn wir genug Zeit haben. Wir sind teilweise im Alltag so überfordert, dass da einfach keine Zeit dafür bleibt (...)“ (IP2, P. 31).*

IP6 geht mit der Netzwerkkarte auf die familiären Strukturen und die Verantwortung der Erziehungsberechtigten ein:

*„Gerade auch bei Jugendlichen ist es besonders wichtig, die sozialen und vor allem auch familiären Zusammenhänge und Ressourcen zu kennen, da die Jugendlichen zwar eine Stimme haben, aber letztendlich die Verantwortung bei den Erziehungsberechtigten liegt und auch das Verhalten der Jugendlichen aus ihren gemachten Erfahrungen mit bestimmten Menschen resultiert“ (IP6, P. 21).*

Im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 5.6.2) wurde bereits geschildert, dass die Netzwerkkarte dazu dient, eine Übersicht über das gesamte Lebensumfeld der KlientInnen zu geben. Dadurch kann den von IP6 angesprochenen Erfahrungen, die mit bestimmten Personen in Verbindung stehen, auf den Grund gegangen werden (vgl. Herwig-Lempp 2007, S. 208).

*Genogramm:*

IP5, IP7 und IP8 beschäftigen sich im beruflichen Kontext hauptsächlich mit dem Genogramm. Vor allem IP7 hob die Bedeutung des Genogramms im Erstgespräch hervor:

*„Bei jedem Erstgespräch ist für mich das Genogramm unabdingbar, damit ich mal sehe, wie die Familiensituation ist. Man hört da schon viel heraus (...)" (IP7, P. 32).*

*Biografischer Zeitbalken:*

Auch der biografische Zeitbalken kommt bei einigen SozialpädagogInnen zum Einsatz (IP2, IP5, IP7, IP8).

*„Den biografischen Zeitbalken machen wir öfters, weil wir eben viel mit der Biografie von den Kindern arbeiten. Den habe ich auch bei einigen Bezugskindern gemacht, weil ich sowieso immer einige Elemente der Biografiearbeit einfließen lasse. Bei einem Kind habe ich schon öfter ganz gute Resultate gehabt, die haben sich sehr gut erinnern können, obwohl sie sozusagen schon einige Stationen hinter sich hatten“ (IP2, P. 35).*

Eine Fachkraft kannte den biografischen Zeitbalken zwar nicht, sie beschrieb aber eine Methode mit demselben Ablauf, die ihr unter einem anderen Namen bekannt war:

*„Ich kenn diesen Lebensweg, der wird so etwas Ähnliches sein, dass man einfach von 0 an seinen Lebensweg aufmalt und Stationen hat, wo Dinge dazugeschrieben werden, ob es da Erlebnisse oder einen Brennpunkt gibt, wo man sich erinnern kann oder etwas ganz Schönes. Also das geht von Geburt, 1. und 2. Lebensjahr, Kindergarten usw. Ich kenn das eher unter Lebensstraße oder Lebensweg“ (IP7, P. 34).*

*Andere Techniken:*

Zusätzlich zu unseren vorgeschlagenen Methoden wurde die Methode ‚Frühling, Sommer, Herbst und Winter‘ aufgezählt, bei der es darum geht, herauszufinden, über welche Themen die Jugendlichen zu sprechen bereit sind und welche Themen noch nicht angesprochen werden dürfen. Wie auch bei anderen Methoden, wurde die Freiwilligkeit betont, damit die Zusammenarbeit gelingen kann:

*„Das Wichtigste ist, dass die Kinder oder Jugendlichen bei den Methoden freiwillig mitmachen, sonst funktioniert das eh nicht. Wenn das Kind Nein sagt, dann kann man es auch nicht zwingen. Das letzte Mal zum Beispiel habe ich eine Methode gehabt, wo es darum gegangen ist, dass wir die Jahreszeiten machen, also Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Da haben wir dann Themenbereiche aufgeschrieben. Frühling heißt, dass man darüber immer reden kann. Sommer heißt, dass das Thema eher unangenehm ist, aber wir darüber reden können. Herbst ist, wenn ich das vielleicht einmal im Monat fragen darf, und Winter heißt, dass das noch gar nicht geht, also darüber kann man noch gar nicht sprechen. Das habe ich schon einige Male eingesetzt (...)“ (IP1, P. 29).*

Müller (2006) weist drauf hin, dass es KlientInnen zunächst einmal bewusstwerden muss, dass ihnen Unterstützungsleistungen angeboten werden und es nicht darum geht, ihr Verhalten zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 91). Denn *„(...) erst dann werden sie freiwillig die Rolle spielen, an der Diagnose ihrer Probleme mitzuwirken; erst dann werden KlientInnen bereit sein, an den Problemen mitzuarbeiten, die sie ‚haben‘, weil sie gleichzeitig die*

*Gewissheit haben können, als Personen so akzeptiert zu sein, wie sie sind“ (ebd., S. 91). Als weitere Methode wurde das Kinder- und Jugendforum (auch bekannt als Kinderparlament oder Kinderkonferenz) genannt, welches vor allem den Kleineren einen Raum ‚zum gehört werden‘ bietet:*

*„Wir haben wöchentlich ein Kinder- und Jugendforum und wöchentlich eine Kinder-sitzung. Das ist ganz super, weil da kommen die Kleinen dann zu Wort und dann wissen wir wieder, was wir stärker berücksichtigen sollen oder was ihnen gefällt“ (IP2, P. 36).*

Zudem wurden Verstärkermodelle angeführt, bei denen es darum geht, Ressourcen zu stärken und wieder ‚hochquellen‘ zu lassen (IP2). Außerdem wurden Stadtteilbegehungen und Austauschforen genannt. Bei Letzteren *„(...) gibt es immer einen Punkt, wo Ressourcen gesammelt werden: ‚Dort gibt’s ein tolles neues Projekt, wo mitgemacht werden kann oder wo man hingehen kann, da gibt’s etwas, was auch genützt werden kann‘ (...) Da gibt es immer Raum und Platz, um sich gegenseitig zu informieren“ (IP9, P. 26-27). Insbesondere der Ressourcenkarte, die es *„bei jedem Klienten, bei jeder Erhebung gibt (...)“ (IP9, P. 22), kommt eine hohe Bedeutung zu. Hier wird zwischen Ressourcen der Person, der Familie, der materiellen und sozialräumlichen Umwelt unterschieden und dementsprechend analysiert (IP9), somit ist die Ressourcenkarte strukturierter als die Stärkenkarte, die im Kapitel 5.1. als Instrumentarium innerhalb des Ressourcenchecks beschrieben wurde. Auch die Einführung einer neuen Methode, das ‚lebensweltorientierte Interview‘, wurde geschildert. Es wird am Beginn jeder Betreuung durchgeführt, um vorerst einmal alle Ressourcen der Lebensumwelt zu erheben und darauf passgenau die Leistungen abzustimmen (IP8). Eine Fachkraft führt näher aus:**

*„(...) in diesen Interviews werden die Ressourcen plakativ festgehalten und sind somit den BetreuerInnen und vor allem den KlientInnen immer präsent — in Bezugsgesprächen stehen diese im Fokus und werden auch für uns BetreuerInnen bei den ‚wichtigsten Infos‘ die Jugendlichen betreffend ganz oben aufgelistet, thematisiert und präsentiert“ (IP8, P. 26).*

Der Unterschied zum Ressourceninterview kann darin gesehen werden, dass Ressourcen gleichermaßen plakativ festgehalten, aber weder skaliert noch bewertet werden.

Diese, in der Literatur noch nicht vertretenen Methoden werden von uns als Anreize interpretiert, um auch in Zukunft von SozialpädagogInnen verstärkt eingeführt zu werden. Sie sind deshalb ebenfalls im Anhang (Methodenkoffer der Ressourcenorientierung) vertreten.

### **8. 3. 5 Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenorientierung**

#### **Chancen der ressourcenorientierten Arbeit:**

Wir beschäftigten uns zudem mit den Chancen, die in der ressourcenorientierten Arbeit liegen. IP2, IP5 und IP8 waren sich einig, dass die Chancen darin liegen, die Stärken bzw. Ressourcen der KlientInnen durch ressourcenorientiertes Arbeiten überhaupt erst entdecken und diese folglich auch fördern zu können:

*„Chancen sind, dass man die Ressourcen überhaupt entdecken kann. Dass man mit verschiedenen Methoden oder Unternehmungen daran arbeiten kann, Ressourcen zu fördern. Dass man daran denkt, wenn ein Junge gerne Fußball spielt, dass ich ihn in einen Verein schicken kann, da lernt er wieder neue Freunde kennen und dann sind auch wieder mehr Sozialkontakte vorhanden. Einfach simple Sachen, die aber viel bewirken können“ (IP2, P. 39).*

Eine andere Person erwähnte wiederum als Chance die Hilfe zur Selbsthilfe, denn sie ist der Meinung, dass es wesentlich sei, die Augen offen zu halten für die Unterstützungsmöglichkeiten im Umfeld, da es nicht immer möglich ist, sich selbst zu helfen. Ebenso zählt es für sie zur Hilfe zur Selbsthilfe, den Mut aufzubringen, sich selbst Hilfe zu holen, ohne Angst davor, was andere darüber denken könnten:

*„Ehrlich gesagt sehe ich Chancen, wenn ich von Hilfe zur Selbsthilfe spreche (...), denn dann beinhaltet das ressourcenorientiertes Arbeiten. Selbsthilfe heißt, dass ich selbst um mich herum schaue, was mir auch helfen kann, denn ich kann mir nicht*

*immer nur selbst helfen. Hilfe zur Selbsthilfe beinhaltet für mich auch, dass ich imstande bin, den Blick so zu erweitern, dass ich Mut und Kraft habe, dass ich selbst aufstehe und mir Hilfe hole, wenn ich sie brauche und keine Angst habe, dass ich deswegen schwach bin oder das tun muss, was der andere sagt“ (IP7, P. 38).*

Ähnliche Ansichten vertrat IP1:

*„In der ressourcenorientierten Arbeit sehe ich nur Chancen, weil mein Ziel (...) also mein Hauptziel ist ja, dass die Familie sich selber ein Hilfsnetz aufbaut, das ist für mich die größte Ressource, und dass ich dann aus der Familie herausgehen kann“ (IP1, P. 47).*

IP9 war davon überzeugt, dass die Familie mithilfe der Ressourcenorientierung viel schneller zu eigener Kraft zurückgebracht werden kann, weil das Erfragen von vorhandenen Ressourcen zum Teil große ‚Aha-Erlebnisse‘ mit sich bringt und das genaue Hinschauen allein schon viele Fenster und Türen öffnet, da es aus der Spirale des Problemthinkens herausführt. Wir sind der Ansicht, dass in der Ressourcenorientierung unzählige Chancen liegen, da wir glauben, dass dadurch die Stärken vermehrt zum Vorschein kommen und gezielt aufgebaut werden können.

#### **Grenzen der ressourcenorientierten Arbeit:**

Selbstverständlich haben wir nicht nur nach den Chancen, sondern auch nach den Grenzen der ressourcenorientierten Arbeit gefragt, denn es klingt gut, ressourcenorientiert zu arbeiten, aber bei der Umsetzung sieht es dann oft doch anders aus. Eine Fachkraft gab an, dass darauf aufzupassen ist, dass die eigenen Vorstellungen nicht zu sehr in die Arbeit mitgenommen werden, da es wichtig ist, den KlientInnen nichts aufzuzwingen:

*„Ich glaube auch, dass das eigene Bild, welches man manchmal auch unbewusst in die Arbeit mitnimmt, ganz schwierig ist (...) also die Vorstellung, was man machen oder erreichen möchte. Man darf den Klienten ja auch nichts aufzwingen und muss ihre Sicht verstehen (...) manchmal merke ich auch für mich, dass ich jetzt aufpassen muss, weil ich jetzt meine Vorstellung im Kopf habe (...)“ (IP1, P. 49).*

IP1 verdeutlichte zudem, dass Ressourcenorientierung manchmal nicht so umsetzbar ist, wie es die Fachkräfte gerne hätten, da es zwar möglich ist, auf Ressourcen zu schauen, aber wenn es das Ziel der SozialpädagogInnen ist, die Ressourcen immer weiter auszubauen, dann führt das zu einem zu hohen Anspruch, wodurch irgendwann jede/r seine/ihre Grenzen erreicht. IP4 meinte des Weiteren, dass die Grenzen darin liegen, wenn nur das Wort ‚Ressource‘ gesehen wird, denn es ist leicht über Ressourcen zu sprechen, aber sie müssen auch in den Blick genommen werden, da das Wort allein nichts nützt. Hingegen erwähnten IP2, IP4 und IP6 den zeitlichen und finanziellen Aspekt als Grenze, ferner den Fall, dass die Jugendlichen oder die Herkunftsfamilie nicht kooperieren wollen. Eine Expertin sieht ebenso die Grenzen bei Menschen, die keine Hilfe annehmen wollen, und beschreibt, wie in einem solchen Fall dennoch nach Ressourcen gesucht werden kann:

*„Bei einem Menschen, der keine Hilfe annehmen will. Dann kann man außen keine Ressourcen suchen, dann kann man eventuell noch innen suchen. Also in Lebensgeschichten, bei Fragen wie: ‚Wie hast du das überstanden?‘ oder ‚Wie bist du da durchgegangen?‘ Weil der Mensch ist, egal wie lange er auf der Welt ist, schon bis hierhergekommen, bis er zu mir kommt. Dann kann ich nur diese inneren Ressourcen in ihm aktivieren. Und aus dem heraus zeigen, dass wir alle Hilfe brauchen und er da nicht alleine ist“ (IP7, P. 40).*

Durch die vielfältigen Blickwinkel und Methoden der ressourcenorientierten Arbeit können unserer Meinung nach zwar viele Grenzen überwunden werden, aber wir denken auch, dass es manchmal eine Herausforderung darstellt, sich selbst als Fachkraft nicht in den Vordergrund zu stellen, die Ideen der KlientInnen ernst zu nehmen und sich an diesen und nicht an den eigenen zu orientieren. Zudem ist es für Fachkräfte eine Voraussetzung ihres beruflichen Agierens, sich der eigenen Ressourcen und Grenzen bewusst zu sein.

### 8. 3. 6 Ausblick

Zum Abschluss der leitfadengestützten Interviews haben wir erfragt, welche Verbesserungsvorschläge die SozialpädagogInnen haben, um in Zukunft flexibler und passgenauer auf die Ansprüche ihrer AdressatInnen reagieren zu können.

1. Budgeterhöhung (IP1, IP4, IP5, IP6)
2. Bessere Vorbereitung auf praxisrelevante Methoden (IP1, IP4, IP9)

Unterstützung der Erziehung:

3. Projekte fördern/Räume schaffen (IP1, IP6, IP8)

Volle Erziehung:

4. Bürokratie vermindern (IP1)
5. Außenstehende Personen für Fahrtübernahmen (IP2)
6. Mobile Betreuung trotz stationärer Unterbringung (IP2, IP8)
7. Ruhezeiten einhalten (IP2)

*1. Budgeterhöhung:*

Wie zu erwarten war, ist ein Ausbau des Budgets wünschenswert (IP4, IP5, IP6). Damit könnten zusätzliche Stellen geschaffen werden, wodurch für die einzelnen KlientInnen mehr Zeit zur Verfügung stehen und somit eine individuelle Betreuung gewährleistet sein würde:

*„Mehr Budget für zusätzliches Personal, dann stehen pro Kind mehr Betreuer zur Verfügung und wir können viel individueller auf sie eingehen. Das ist glaube ich aber noch ein langer Weg, da muss sich noch einiges ändern im Sozialbereich“ (IP5, P. 49).*

*„Mehr Geld, das ist das Überthema. Das Budget also auf jeden Fall erhöhen und dann (...) mehr Pädagogen. Eindeutig mehr Pädagogen (...)“ (IP 4, P. 47).*

Laut Mayrhofer (2009) „[erwirtschaften] Organisationen im Sozialbereich (...) das Geld, das sie für ihr Fortbestehen benötigen, häufig nicht selbst (...), sondern sind auf externe, zum Großteil öffentliche Geldquellen angewiesen. Das (...) impliziert zunächst für viele Organisationen der Sozialen Arbeit eine hohe Ressourcenabhängigkeit von der öffentlichen Hand. Durch sie besitzt die Politik eine mal stärker, mal schwächer ausgeprägte Eingriffs- und Definitionsmacht gegenüber dem Sozialbereich“ (ebd., S. 3). Der Wunsch nach einer Budgeterhöhung ist somit seitens der MitarbeiterInnen ausgeprägt, es kann aber nicht gesagt werden, ob und wann dies geschehen wird, da sie nicht selbst darüber entscheiden und an öffentliche Fördergeber gebunden sind.

## *2. Bessere Vorbereitung auf praxisrelevante Methoden:*

Es wurde beschrieben, dass das vorhandene Wissen, das aus einer Ausbildung mitgenommen wird, nicht ausreicht, um es in der Praxis anzuwenden:

*„Wenn man jetzt frisch von der Schule oder der Uni draußen ist, hat man zwar Wissen, aber man kann es nicht umsetzen. Das heißt, die Lernzeit beginnt vom Tag an, wo ich dann auch zu arbeiten beginne (...).“ (IP4, P. 12-13).*

Auch über folgende ähnliche Sichtweise haben wir viel diskutiert:

*„(...) Also ich habe ja auch an der Universität die Ausbildung gemacht und es ist schon so, dass man, wenn man fertig ist, sich selber viel aneignen muss. Da kriegt man einfach nicht wirklich mit, wie man jetzt sozusagen ‚gut‘ ressourcenorientiert arbeitet. Die Theorie über passende Methoden lernt man schon, aber es wäre gut, wenn ich die einzelnen Methoden im Studium auch praktisch ausprobieren könnte. Da geht denk ich schon einiges an Zeit verloren, bis man mit den Methoden vertraut ist. Also (...) da kriegt man zu wenig Werkzeug mit, das man für die praktische Arbeit braucht“ (IP1, P. 57-58).*

Aus diesen beiden Zitaten geht hervor, dass eine bessere Vorbereitung auf die Berufspraxis, besonders hinsichtlich des Einsatzes von Methoden, nötig ist, damit von Anfang an bessere Voraussetzungen vorliegen, damit zeitliche Ressourcen, auch zu Beginn einer

Tätigkeit, nicht verloren gehen. Einerseits kann eine Ausbildung an der Universität nicht mit einer Ausbildung an einer Fachhochschule oder einem Kolleg verglichen werden, da diese stärker an der Praxis ausgerichtet sind. Dennoch liegt es, vor allem als StudentIn einer Universität, an einem selbst, sich während des Studiums genügend Praxiserfahrung anzueignen. Andererseits kommt es immer auf die Berufssparte an, wieviel Wissen zuvor angelernt werden kann und welches Wissen sich tatsächlich erst in der Berufsausübung vermitteln lässt. Im Austausch mit einigen StudienkollegInnen erinnern wir uns an die Vorlesung ‚Entwicklung und Konzeptionen der Sozialpädagogik‘ zurück, in der wir die Chance hatten, Genogramme aufzuzeichnen. Vielleicht wäre es tatsächlich sinnvoll und realisierbar, diese Lehrveranstaltung als Seminar über ein Semester hinweg auszubauen. Es könnte im Idealfall Gastbeiträge ehemaliger AbsolventInnen integrieren, damit praxisrelevante Methoden vermittelt werden. Methoden sollten dabei jedoch nicht nur theoretisch beschrieben werden. Der Raum zum Ausprobieren, möglicherweise sogar im Feld, sollte gewährleistet sein, damit die Universität anschließend mit dem geforderten ‚Rüstzeug‘ für die Praxis verlassen wird. Eine andere Fachkraft hebt darüber hinaus hervor,

*„(...) dass es heute noch kein Berufsbild gibt, wo man automatisch von der Ausbildung herauskommt und diese Dinge, die bei uns ganz wesentlich sind, wie zum Beispiel den Stadtteil kennenzulernen, aktiv an Netzwerken zu bauen, Ressourcenkataloge zu erstellen (...) mit diesen Dingen zu arbeiten lernt. Die sagen ‚Das mache ich dann, wenn ich nix anderes zu tun habe, das ist ein Zeithluxus‘. Also es ist in der Priorität ziemlich weit unten (...) das ist nicht in einem beruflichen Selbstverständnis. Das Berufsbild sollte so sein, dass das alles als seriöser und wichtiger Arbeitsbeitrag gesehen werden soll“ (IP9, P. 35-36).*

Auch auf den folgenden Seiten wollen wir wieder auf die unterschiedlichen Sichtweisen von Beschäftigten in der ‚Unterstützung der Erziehung‘ und der ‚Vollen Erziehung‘ eingehen. Die in der Unterstützung der Erziehung Tätigen äußerten folgenden Wunsch:

### *3. Projekte fördern/Räume schaffen:*

Es wurde bestätigt, dass der Ausbau bzw. die Schaffung von Projekten und Begegnungs-

zentren zum Austausch der AdressatInnen untereinander führen, was seitens der Fachkräfte als Ressource angesehen wird:

*„Auch die Arbeit mit Projekten oder das Schaffen von Begegnungszentren fehlt noch. Da sehe ich schon eine Verbesserungsmöglichkeit, weil ich den Austausch von Klienten untereinander einfach als Ressource sehe, so wie das bei Jugendzentren der Fall ist (...) und ich sehe das so, dass wir Projekte als Ressource einsetzen, weil die Leute lernen das Projekt kennen und wissen dann, wo sie hinkommen können und wo sie vielleicht auch schon andere Leute kennen. Dann findet wieder ein Austausch statt und die merken, dass es dort Leute gibt, mit denen sie gut reden können oder die auch ähnliche Probleme haben und dann kommen die vielleicht auf Ideen, die auch gut für sie selbst wären, das habe ich jetzt schon öfter erlebt“ (IP1, P. 56).*

IP8 gibt an: Um in der täglichen Arbeit Ressourcen stets einbeziehen und sicherstellen zu können, werden – wie ihre Erfahrungen gezeigt haben – dafür immer eigene Räume benötigt, die bereitgestellt, vorab mitgedacht und eingeplant werden müssen. Es wird ferner angeführt, dass diese Strukturen zwar ausgebaut werden, aber die Schwierigkeit besteht, für Projekte Räume zu erhalten, weil diese finanziert werden müssen (IP1), was neuerlich die Frage der Fördergelder aufs Tapet bringt. Beschäftigte in der Vollen Erziehung nennen folgende Aspekte:

#### *4. Bürokratie vermindern:*

Ein Punkt, mit dem wir ebenfalls rechneten, war die Kritik an der alltäglichen Dokumentationsarbeit, die zu ausführlich erfolgen muss und so wertvolle Arbeitszeit in Anspruch nimmt:

*„(...) Da ist so viel Dokumentationsarbeit, die aber Pflicht ist, dass du so viel Schreibarbeit leisten musst über deinen ganzen Tag und (...) das alles nicht nur einmal schreibst, sondern dreimal, in irgendeiner anderen Ausführung, das schränkt einen tatsächlich ein“ (IP1, P. 62).*

Da die Dokumentationsarbeit, wie bereits angeführt, im Steiermärkischen Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert ist (vgl. StKJHG 2013, § 10 (1)) und eine Pflicht darstellt, lässt sich dies nicht ändern bzw. in einem relevanten Ausmaß vermindern. Wir haben diesen Faktor beschrieben, um aufzuzeigen, dass es hierfür ebenfalls Verbesserungspotenzial gibt, damit die zeitlichen Ressourcen deutlich besser ausgeschöpft werden können.

##### *5. Außenstehende Personen für Fahrtübernahmen:*

Aus folgender These ergab sich für uns ein besonders anregender Gedanke:

*„(...) dass man auch eine außenstehende Person hat, welche die Therapiefahrten übernimmt, sowas wäre auch hilfreich“ (IP2, P. 47).*

Solche Aufgaben werden häufig von PraktikantInnen oder Zivildienern übernommen, die aber nur eine begrenzte Zeit im Team verbleiben. Wenn eine außenstehende Person die Fahrten der KlientInnen übernehmen würde, wären sie über einen langfristigen Zeitraum abgedeckt. Dies würde zu einer Entlastung des bestehenden Personals führen, da zum Beispiel in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften meist zwei Fachkräfte zugleich im Dienst sind, wobei eine Fachkraft die Fahrten übernimmt und die andere in der Wohngemeinschaft zurückbleibt. Wenn nun eine dritte Person zur Verfügung stünde, hätten beide Fachkräfte mehr Zeit, um die restlichen Aufgaben zu erledigen und könnten individueller auf ihre KlientInnen eingehen. Dass nicht jede/r der KlientInnen ‚fremde‘ Personen akzeptiert, muss ohnehin bedacht werden.

##### *6. Mobile Betreuung trotz stationärer Unterbringung:*

Auch die nächste Aussage verweist auf ein ähnliches Beispiel:

*„Auf alle Fälle eine mobile Hilfe trotz stationärer Unterbringung. Wir haben zum Beispiel eine eigene Familienberatung, die beschäftigt sich nur mit den Eltern (...) wir arbeiten verstärkt mit den Kindern und sie macht die Elternarbeit, wobei wir uns immer vernetzen und austauschen und auch selber in Kontakt mit den Eltern stehen. Aber es ist schon eine Entlastung für uns, auch zeitlich gesehen“ (IP2, P. 46).*

Anstatt der oben angeführten Übernahme der Fahrten wird hier eine Übernahme der Familienberatung bzw. Elternarbeit gewünscht, wobei ausdrücklich erwähnt wird, dass diese Übernahme nicht bedeutet, automatisch den Elternkontakt abubrechen. Beide zuletzt genannten Ideen zielen somit auf eine Unterstützung des Teams ab. Im folgenden Fall gelingt die Unterstützung auch innerhalb des Teams gut:

*„In unseren Einrichtungen, der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft und dem mobil betreuten Jugendwohnen, ist uns ein großes Anliegen, dass die Angebote sehr kundenzentriert, flexibel und passgenau gestaltbar sind (...) Wir sind zwischen unseren Angeboten sehr flexibel, arbeiten im selben Team und können dadurch bei Veränderungen rasch die passgenaue Unterstützung gewährleisten und Übergänge gut gestalten“ (IP8, P. 18).*

Winkelmann (2014) verbindet mit einer solchen Sichtweise die Würdigung der Lebensentwürfe der KlientInnen, da die Fachkräfte Leistungen individuell auf diese abstimmen müssen (vgl. ebd., S. 146). In gleicher Weise können die Leistungen der Flexiblen Hilfen gewertet werden.

#### *7. Ruhezeiten einhalten:*

IP2 meinte, dass das Einhalten von Ruhepausen wichtig sei, damit ihre KollegInnen und sie nicht rund um die Uhr einsatzbereit sein müssen und Zeit finden, um sich wieder regenerieren zu können:

*„Bei uns ist gerade Thema, dass wir Ruhezeiten brauchen. Wir haben keine, also wir könnten theoretisch jede Nacht Nachtdienst haben und sind immer rufbereit. Ich will da ehrlich gesagt weniger Flexibilität haben und einen klaren Rahmen. Ich weiß zwar, dass gewisse Ruhezeiten gesetzlich verankert sind, aber da schaut in der Praxis dann niemand mehr. Ich muss mir wirklich Urlaub nehmen, damit ich nicht angerufen werde und einspringen muss, wenn wer krank wird (...)“ (IP2, P. 48).*

Bekanntlich normiert § 11 des Kollektivvertrages der Sozialwirtschaft Österreich (2018) eine Mindestruhezeit von 11 Stunden. Die Ruhezeit pro Woche beträgt zwei Tage hintereinander (vgl. ebd., S. 11f.). Trotz dieser gesetzlichen Regelung zeigt die Praxis, dass dies nicht strikt eingehalten wird, worunter die Erholungszeit der Fachkräfte leidet. Bezugnehmend auf die Aussage von IP2 im Punkt 8.3.2 fällt unter die Verbesserungsmöglichkeiten ferner die Aufnahme der Ressourcenorientierung in die jeweiligen Konzepte der Institutionen. Auch die in dieser Arbeit ausgewählten Konzepte erwähnen zwar die Arbeit mit Ressourcen; was allerdings fehlt, ist die Nennung von Instrumenten, die dezidiert für die Ressourcenorientierung angewandt werden. Diese Benennung erscheint nötig, damit, durch einen Verweis auf diese Methoden, ein theoretisch und empirisch begründetes ‚Handwerkszeug‘ verfügbar ist.

## 8. 4 Analyse und Interpretation der Ressourcentagebücher

Die Ressourcentagebücher wurden hinsichtlich folgender sieben Bereiche analysiert, die auf den nächsten Seiten getrennt voneinander betrachtet werden:

- *„Wohlbefinden,*
- *allgemeine Kraftquellen,*
- *Selbstwertquellen,*
- *positive Selbstschemata,*
- *Dankbarkeit,*
- *Zielentwicklung,*
- *Bindung“* (Wilz et al. 2017, S. 3).

*Wohlbefinden:*

Am Tag 1 ging es um die Frage, welche Situationen allgemein als angenehm empfunden werden. Es wurde mit den folgenden Aspekten geantwortet:

- Unternehmungen mit Freunden (TB1)
- Im Bett liegen (TB1)
- Gemeinsames Essen (TB2, TB3)
- Baden (TB2)
- Relaxen (TB3)
- Alleine sein (TB4)

Als es darum ging, diese Wohlfühlsituationen zu beschreiben und die dabei ausgeführten Tätigkeiten zu benennen, wurde von TB1 und TB2 Spaß haben, Essen und Reden mit FreundInnen genannt, von TB2 der Austausch von Gedanken mit Mitmenschen. Dagegen nannte TB3 auf der Couch liegen und TB4 Musik machen, lesen und Filme anschauen.

*Allgemeine Kraftquellen:*

Die nächste Frage beschäftigte sich am Tag 2 mit dem Erkunden der Kraftquellen. Hervorstechend war, dass die Familie und FreundInnen von allen Jugendlichen genannt wurden. Sie fühlten sich in der Umgebung ihrer Kraftquellen zufrieden (TB1, TB3), geborgen (TB1, TB2, TB4) und unterstützt (TB3). Das genannte Gefühl von Geborgenheit erinnert uns an das von Herriger (2006) beschriebene ‚Embedding‘, worunter die soziale Einbettung verstanden wird (vgl. ebd., S. 92).

*Selbstwertquellen:*

Am Tag 3 ging es darum, eine Situation wiederzugeben, die vor kurzem gut gelungen ist. bzw. in der die Jugendlichen mit sich zufrieden waren. Aufgezählt wurden:

- Backen eines Kuchens (TB1)
- Nichts (TB2)
- Versöhnung mit einem Freund nach langem Streit (TB3)
- Unterstützung beim Kochen (TB4)

Unten ist ein exemplarischer Auszug aus einem Tagebucheintrag (TB1) zu sehen:

### Tag 3

Dieses Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (zutreffendes Smiley ankreuzen):



Bitte beschreibe eine Situation in der letzten Zeit, in der dir etwas gelungen ist oder du zufrieden mit dir warst!

Habe einen Kuchen gebacken

Bitte schreibe auf, wie du dich dabei gefühlt hast!

Super

Was hast du in diesem Moment über dich selbst gedacht?

Sch bin ein ~~super~~ Meisterbäcker

So fühle ich mich jetzt (zutreffendes Smiley ankreuzen):



Abbildung 24: Auszug Ressourcentagebuch TB1.

Hier ist gut erkennbar, dass jeweils vor und nach jeder Frage ein Smiley für die aktuelle Stimmung ausgewählt werden konnte. „Dies hat den Vorteil, dass unmittelbar bewusst wird, welchen positiven Einfluss die Beantwortung der Fragen auf die Stimmung hat“ (vgl. Wilz et al. 2017, S. 72). Natürlich kann die Beantwortung einer Frage, trotz positiver Gefühle, negative Gedanken auslösen, wenn dadurch zum Beispiel realisiert wird, FreundInnen schon längere Zeit nicht gesehen zu haben.

Bei TB1 und TB2 war auffällig, dass die Smileys, welche die aktuelle Stimmung vor der Frage erhoben, in den ersten Tagen vorwiegend traurige waren, die Smileys nach Beantwortung der Fragen hingegen glückliche. Erst gegen Ende hin wurden beide glücklichen Smileys angekreuzt. TB3 und TB4 befanden sich hingegen immer in einer glücklichen Stimmung, sowohl vor als auch nach der jeweiligen Frage. Spannend fanden wir zudem, dass ein Mädchen (TB2), das bis auf die letzten beiden Tage immer den traurigen Smiley für die aktuelle Stimmung auswählte, bei der Frage nach etwas, das gut gelungen ist, das Wort ‚Nichts‘ hingeschrieben hat. Beispielsweise hätte es die Frage auslassen können, stattdessen wird durch die Benennung dieser Antwort einem eher negativen Gefühl Ausdruck verliehen. Für uns lässt dies darauf schließen, dass sich das Mädchen seiner Fähigkeiten nicht bewusst ist und deshalb Selbstzweifel hegt, da es sich bei einer anderen Frage zudem selbst als ‚nutzlos‘ beschrieben hat. Aus den spärlichen Antworten von TB2 können die Ursachen ihrer Beschreibungen nicht herausgelesen werden, womit ein persönliches Ansprechen unumgänglich ist. Von Vorteil wäre es, zu wissen, wie die BetreuerInnen TB2 in dieser Woche wahrgenommen haben, ob es bestimmte Vorfälle gegeben hat, die mit diesen Antworten in einem Zusammenhang stehen könnten, bzw. die Hintergrundgeschichte im Allgemeinen. Damit lässt sich festhalten, dass das Ressourcentagebuch lediglich als zusätzliche Methode in der Kinder- und Jugendhilfe angewandt werden und in keiner Weise den direkten Austausch ersetzen kann.

#### *Positive Selbstschemata:*

Am Tag 4 stand die Frage nach positiven Seiten an sich selbst sowie an Dingen, die andere an einem mögen, auf dem Programm. TB1 machte hierzu keine Angaben. TB3 und TB4 waren sich darüber einig, dass sie gut zuhören können. Andere mögen an ihnen wiederum ihre humorvolle Art (TB3) und ihre Ehrlichkeit (TB4). TB2 beantwortete diese Frage wiederum mit ‚Nichts‘.

#### *Dankbarkeit:*

Die Frage nach Erfahrungen der letzten Woche, für die sie dankbar waren, wurde am Tag 5 beantwortet. Am häufigsten wurden folgende Erlebnisse geschildert:

- Treffen im Kaffeehaus mit einer Freundin (TB1)
- Treffen mit der Mutter (TB3)
- Entfall einer Schulstunde (TB2)
- Besuch der Tante (TB4)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass (bis auf TB2) die genannten Erlebnisse mit sozialen Kontakten in Verbindung standen.

*Zielentwicklung:*

Am Tag 6 lautete die Frage: „*Angenommen, du drehst einen Film über einen Tag, der ganz nach deinen Vorstellungen verläuft. Was würde man in diesem Film alles sehen?*“ (Wilz et al. 2017, S. S. 87).

Dies wurde von TB1 mit Schlafen und Essen, von TB2 mit Monstern und weinenden Kindern, von TB3 mit der besten Freundin und Dave und von TB4 mit Frauen, Geld, Drogen, Waffen, Sonnenuntergang und Meer beantwortet. Es ist schwierig herauszulesen, ob diese Antworten ernst oder sarkastisch gemeint sind. Deshalb sind wir der Meinung, dass es sinnvoll wäre, ein Gespräch mit den Jugendlichen zu führen, um den Hintergrund ihrer Antworten zu eruieren.

*Bindung:*

Am letzten Tag ging es darum, herauszufinden, welche Personen im Leben der Jugendlichen aktuell wichtig sind. Folgende Personen wurden genannt:

- Eltern, Bruder und FreundInnen (TB1)
- Freund, Freundin und bester Freund (TB2)
- Dave und meine Freundin Jessi (TB3)
- Freundin und Freund (TB4)

Uns sprang sofort ins Auge, dass die Eltern bzw. die Verwandtschaft nur einmal genannt wurden (TB1). Möglicherweise lag das daran, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Fremderbringung nicht in ständigem Kontakt mit ihnen stehen und andere Menschen ihrer

Umgebung für sie präsenter sind. Auch dies kann nur in einem Gespräch herausgefunden werden.

Abschließend wollten wir wissen, ob die Jugendlichen das Ressourcentagebuch als hilfreich empfunden haben und es ihren FreundInnen weiterempfehlen würden. Ebenso war es unser Ziel, zu erfragen, ob es ihnen geholfen hat, um täglich an etwas Positives zu denken. TB1 und TB3 bejahten alle Fragen, TB2 verneinte sie und TB4 empfand das Tagebuch als hilfreich, um positiv zu denken, aber gab an, nur manchmal Spaß am Ausfüllen gehabt zu haben. Wilz et al. (2017) konnten mithilfe von Textausschnitten einer jüngeren Zielgruppe (13 – 14-Jährige) ähnliche Ergebnisse generieren. Das Ressourcentagebuch half ihnen einerseits, die Stimmung aufzulockern, andererseits auch, um über eigene Erlebnisse und Veränderungen von Situationen zu reflektieren (vgl. ebd., S. 88). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion lässt sich auch bei Herriger (2006) unter den persönlichen Ressourcen finden (vgl. ebd., S. 91). Da sich die befragten Jugendlichen in einem Alter befinden, in dem sie über sich selbst zu reflektieren im Stande sind, kann angenommen werden, dass ihre Angaben auch von ihrer Motivation abhängig sind (siehe Kapitel 5.2). Drei von vier Jugendlichen empfanden das Ausfüllen des Tagebuchs als hilfreich, weswegen es aufschlussreich wäre, wenn diese Erhebung mit einer größeren TeilnehmerInnenzahl durchgeführt werden und zudem klärende Gespräche und genaue Beobachtungen in der Woche des Ausfüllens stattfinden würden. Nach Wilz et al. (2017) kann das Ressourcentagebuch sowohl im präventiven Setting als auch als „*Nachsorgemaßnahme*“ eingesetzt werden (ebd., S. 96). Zudem kann es als „*Selbsthilfemaßnahme zur Ressourcenförderung*“ verstanden werden (ebd., S. 77). Allgemein betrachtet, waren unsere Ergebnisse und die daraus gewonnenen Einblicke in dieses Instrumentarium spannend, auch wenn für eine detailliertere Beschreibung eine größere Stichprobe nötig ist.

## 9. Resümee und Ausblick

Zentrales Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, durch SozialpädagogInnen, die in der Erziehungshilfe tätig sind, ihr Verständnis einer ressourcenorientierten Arbeitsweise herauszuarbeiten sowie deren Umsetzung in Theorie und Alltagspraxis aufzuzeigen. Des Weiteren zielt diese Arbeit darauf ab, Methoden der Ressourcenorientierung vorzustellen, die von den Fachkräften angewandt werden bzw. angewandt werden können. Anhand der zuvor dargestellten Literatur und einiger Aussagen, die aus der empirischen Untersuchung erhoben werden konnten, werden nun die zentralen Forschungsfragen beantwortet. Die 1. Forschungsfrage, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, fragt nach der praktischen Umsetzung der Ressourcenarbeit. Die befragten Fachkräfte legen in ihrer Arbeit mit Ressourcen auf folgende Bereiche, die nun erneut angeführt werden, besonderen Wert:

- Hervorhebung und Benennung bestimmter, positiver Momente
- Rückgriff auf das soziale Netzwerk der KlientInnen
- Multiprofessionalität und Zusammenhalt des Teams
- Einholung ausreichender Informationen über die KlientInnen
- Umsetzung von Gelerntem und Besprochenem

Durch nachstehende Tätigkeiten erfolgt nach eigenen Angaben die Sicherstellung der ressourcenorientierten Arbeitsweise:

- Beobachtung
- Dokumentation und Anpassung des Materials
- Teambesprechungen, Austausch mit KollegInnen und Vernetzung mit anderen Institutionen
- Intervisionen, Supervisionen, Klausuren und Fortbildungen

Erwähnenswert ist außerdem, dass sich einige ProfessionistInnen auf eine Konzeptaufnahme der Ressourcenorientierung bezogen. In den Konzepten, die im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben werden, wird zwar die Arbeit mit Ressourcen angeführt, den-

noch fehlt die Ausführung ressourcenorientierter Methoden, um durch deren klare Bezeichnung ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch ein theoretisch und empirisch begründeter ‚Methodenkoffer‘ verfügbar ist, auf das sich die Soziale Arbeit beziehen kann. Daraus abgeleitet, stellt sich folgende 2. Forschungsfrage: Anhand welcher Methoden wird die Ressourcenorientierung in den Hilfen der Erziehung angewandt? Hier gestaltete es sich für die Fachkräfte schwieriger, bestimmte Methoden zu benennen. Einige der in der Literatur beschriebenen Methoden, wie die ressourcenorientierte Beratung, die Eco-Map, das Inklusions-Chart und das Ressourcentagebuch, sind durchwegs unbekannt und kommen deshalb bei den befragten Personen nicht zum Einsatz. Im Gegensatz dazu werden nachstehenden Methoden geschildert, die im beruflichen Kontext angewandt werden:

- Ressourcencheck
- Ressourceninterview
- Familienrat
- Netzwerkkarte
- Genogramm
- Biografischer Zeitbalken

Der Familienrat, die Netzwerkkarte und der biografische Zeitbalken wurden am häufigsten erwähnt. Das mag vor allem daran liegen, dass diese Instrumentarien schnell zu erstellen sind und gute Einblicke in die Ressourcen der KlientInnen geben. Wichtig beim Einsatz dieser Methoden ist es, dass sie einzig aufgrund der Freiwilligkeit ihrer AdressatInnen durchgeführt werden können und individuell angepasst werden müssen. Bei einigen Methoden zeigt sich, dass die Jugendlichen schwerer zu begeistern sind als die Jüngeren, wodurch sich abermals Schwierigkeiten bei der Umsetzung ergeben. Folgende Techniken kommen in der Praxis ebenfalls zum Einsatz:

- ‚4 Jahreszeiten‘ (Herausfinden derjenigen Themen, über die immer/gelegentlich/selten/nie gesprochen werden kann)
- Kinder- und Jugendforum/Kinderparlament/Kindersitzung
- Einsatz von Verstärkermodellen

- Stadtteilbegehungen
- Austauschforen
- Ressourcenkarte
- Lebensweltorientiertes Interviews

Einige SozialpädagogInnen können keine Auskunft darüber geben, welche bestimmte Methode sie anwenden. Andere wiederum verwenden Instrumente, ohne deren genaue Bezeichnung zu wissen. Ein weiterer Fall kann jener sein, dass solche Ausführungen unbewusst im Alltag geschehen, ohne sie als ‚Methode‘ zu betiteln und wahrzunehmen. Resümierend betrachtet, verdeutlichen die von uns durchgeführten Interviews, dass die Fachkräfte in ihrem Ressourcenverständnis übereinstimmen und ihnen eine ressourcenorientierte Arbeitsweise am Herzen liegt. Was generell fehlt, sind die dafür nötigen zeitlichen und finanziellen Kapazitäten, um flexibel und passgenau auf die Bedürfnisse der AdressatInnen eingehen zu können. In den Flexiblen Hilfen ist es nicht immer möglich und nötig, in beide Arten der Erziehungshilfe zu gliedern. Dies wollten wir in einigen Punkten dennoch tun, um auf unterschiedliche Ansichten aufmerksam zu machen. So wird bei den Befragten, die in der Unterstützung der Erziehung tätig sind, folgende Möglichkeit als Verbesserung gesehen:

- Projekte fördern und Räume schaffen

Fachkräfte der Vollen Erziehung geben Bereiche an, die gleichfalls zur eigenen Entlastung beitragen:

- Bürokratie vermindern
- Außenstehende Personen für Fahrtübernahmen engagieren
- Mobile Betreuung trotz stationärer Unterbringung
- Ruhezeiten einhalten

Ein Gedanke, vielmehr ein Wunsch für die Zukunft ist es zudem, eine bessere Vorbereitung auf praxisrelevante Methoden zu ermöglichen. Damit ist gemeint, dass es laut unserer Zielgruppe keine Profession im Bereich der Sozialen Arbeit gibt, die nach dem Ende

ihrer Ausbildung mit dem nötigen ‚Methoden-Know-How‘ ausgestattet ist. Das berufliche Selbstverständnis, die Anwendung bestimmter Methoden als Priorität zu sehen, fehlt, da der Einsatz von Methoden oftmals als reiner ‚Zeitluxus‘ betrachtet wird. Es liegt an uns, solche Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen, auch wenn wir deren Umsetzung bzw. Einführung nicht im entsprechenden Ausmaß beeinflussen können. Mit dem Ressourcentagebuch konnten wir dennoch eine neue Methode erproben und aufzeigen, die in den Erziehungshilfen, sowohl bei der Unterstützung der Erziehung als auch bei der Vol-len Erziehung, in Zukunft angewandt werden kann, da diese sowohl von der ausgewerteten Literatur als auch mit Blick auf die Ergebnisse unserer Forschung als hilfreich in Bezug auf positives Denken empfunden wurde. Das Ressourcentagebuch wurde dabei von uns exemplarisch verwendet, um aus der Vielzahl der ressourcenorientierten Methoden ein Beispiel auszuwählen.

## Literaturverzeichnis

**Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009):** Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.

**B-KJHG (2013):** Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche. In: [https://www.jusline.at/gesetz/b-kjhg\\_2013](https://www.jusline.at/gesetz/b-kjhg_2013) [09.08.2017].

**Bock, Karin/Seelmeyer, Udo (2005):** Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 985-1000.

**Bourdieu, Pierre (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 183-198.

**Brauchlin, Emil/Heene, Robert (1995):** Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik. Eine Einführung. 4. Auflage. Stuttgart: Haupt.

**Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (Hrsg.) (2006):** Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bünder, Peter (2002):** Geld oder Liebe? Verheißungen und Täuschungen der Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. Münster: LIT Verlag.

**Bundeskanzleramt Österreich (o. J.):** Kinder- und Jugendhilfe. In: <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinder-jugendhilfe.html> [25.02.2018].

- Conen, Marie-Luise** (1996): Wie können wir Ihnen helfen, uns wieder loszuwerden? Aufsuchende Familientherapie mit Multiproblemfamilien. In: <http://www.context-conen.de/artikel/Artikel-Wie-koennen-wir-ihnen-helfen.pdf> [25.02.2018].
- Esser, Klaus** (2014): Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe – Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In: Trost, Alexander (Hrsg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen, Forschungsergebnisse, Anwendungsbereiche. Dortmund: borgmann publishing, S. 145-156.
- Familienrat/Family Group Conference** (2018): Weiterbildungslehrgang. In: <http://www.familienrat-fgc.at/index.php/lehrgang> [03.04.2018].
- Finkel, Margarete/Thiersch, Hans** (2005): Erziehungshilfen. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 448-462.
- Fredrickson, Barbara L.** (2001): The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. In: American Psychologist, 56, H. 3, S. 218-226.
- Friedrich, Sibylle** (2010a): Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-49.
- Friedrich, Sibylle** (2010b): Arbeit mit Netzwerken. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-105.
- Friedrich, Sibylle** (2012): Ressourcenorientierte Netzwerkmoderation. Ein Empowermentwerkzeug in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fröhlich-Gildhoff**, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2015): Resilienz. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Früchtel**, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Früchtel**, Frank/Budde, Wolfgang/Cyprian, Gudrun (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Früchtel**, Frank/Halibrand, Anna-Maria (2016): Restorative Justice: Theorie und Methode für die Soziale Arbeit. Band 5. Wiesbaden: Springer VS.
- Füssenhäuser**, Cornelia (2006): Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-144.
- Galuske**, Michael (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Geißler**, Karlheinz A./Hege, Marianne (1991): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Göppel**, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Band 4. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gordon**, Thomas (1972): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Gragert**, Nicola/Seckinger, Mike (2007): Die Bedeutung der Resilienzforschung für die stationären Hilfen zur Erziehung. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation zur Fachtagung: München: Eigenverlag, S. 119-148.

- Grawe, Klaus** (2000): Psychologische Therapie. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Grotberg, Edith H.** (2011): Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-101.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans** (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 13-39.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans** (2005): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1136-1148.
- Havers, Fabian** (2015): Segregation und Sozialraumorientierung. Wenn Fachkonzept und gesellschaftliches Phänomen aufeinander treffen. In: Sozial Extra, 29, H. 3, S. 19-21.
- Heimgartner, Arno** (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Band 3. Wien: LIT Verlag.
- Heimgartner, Arno** (2012): Computergestützte qualitative Inhaltsanalyse: Atlas.ti und MAXQDA im Match. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. 2. Auflage. Innsbruck: Studienverlag, S. 304-313.
- Heimgartner, Arno/Sting, Stephan** (2016): Fachliche Orientierungen in der Sozialen Arbeit und Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis – zur Einführung. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg.): Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag, S. 9-20.

- Herriger, Norbert** (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Herriger, Norbert** (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Herwig-Lempp, Johannes** (2007): Ressourcen im Umfeld: Die VIP-Karte. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-226.
- Hiebl, Josef** (2013): Zeitgemäße Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogische Impulse, H. 2, S. 44.
- Hinte, Wolfgang** (2007): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: Hinte, Wolfgang/Treeß, Helga (Hrsg.): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim: Juventa, S. 15-120.
- Hinte, Wolfgang** (2017): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“ – Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. In: Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. 2 Auflage. Wien: Facultas, S. 13-32.
- Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe** (2012): Rahmenvereinbarungen bis Rute. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Phänomenologische Pädagogik – Zypern. KLE Band 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 60-105.
- Hubmer, Andrea** (2013): Kinder- und Jugendhilfe. In: Loderbauer, Brigitte (Hrsg): Recht für Sozialberufe. 3. Ausgabe. Wien: LexisNexis, S. 377-405.

- Kiso, Carolin/Lotze, Miriam (2014):** Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 137-153.
- Kittl-Satran, Helga (2012):** Aufbereitung qualitativer Daten – Von der Datenerfassung zum Primärtext. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. 2. Auflage. Innsbruck: Studienverlag, S. 293-304.
- Knecht, Alban/Schubert, Franz-Christian (2012):** (Hrsg.): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit: Zuteilung – Förderung – Aktivierung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kreft, Dieter/Müller, Wolfgang C. (Hrsg.) (2017):** Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken. 2. Auflage: München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühling, Ludger/Richter, Katrin (2007):** Genogrammarbeit. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-256.
- Land Steiermark (2016):** Das Steiermärkische Kinder- und Jugendhilfe Gesetz. In:

[http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/12001796\\_5339/e188f49d/LRA11\\_KJHG-Brosch\\_08\\_2016\\_06.pdf](http://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/12001796_5339/e188f49d/LRA11_KJHG-Brosch_08_2016_06.pdf)  
[14.09.2017].

**Liebold, Renate/Trinczek, Rainer** (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan/Strodtholz Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-56.

**Loch, Ulrike/Schulze, Heidrun** (2012): Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 687-706.

**Mayer, Horst O.** (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

**Maykus, Stephan** (Hrsg.) (2009): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Mayrhofer, Hemma** (2009): Organisationen der Sozialen Arbeit aus soziologischer Perspektive. In: soziales\_kapital, 4, S. 1-10.

**Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

**Mayring, Philipp** (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

**McGoldrick, Monica/Gerson, Randy** (1990): Genogramme in der Familienberatung. Bern: Verlag Hans Huber.

- Michel-Schwartze, Brigitta** (Hrsg.) (2007): Einführung: Methodenverständnis und Handlungsrationaltäten. In: Michel-Schwartze, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-21.
- Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle** (Hrsg.) (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Möbius, Thomas** (2010a): Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.) (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-29.
- Möbius, Thomas** (2010b): Arbeit mit individuellen Ressourcen. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.) (2010): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-124.
- Müller, Burkhard** (2006): Sozialpädagogische Diagnose. In: Galuske, Michael/Thole, Werner (Hrsg.): Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-96.
- Nestmann, Frank** (2004): Ressourcenarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 69-86.
- Neuffer, Manfred** (2005): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 2. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Pantuček, Peter** (2005a): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

**Pantuček, Peter** (2005b): Ecomap. In: <http://www.pantucek.com/diagnose/mat/ecomap/ecomap.pdf> [25.02.2018].

**Pantuček, Peter** (2009): Von Netzwerkinterview und biografischen Zeitbalken. Diagnostische Verfahren als Hilfe zur Bildung eines professionellen Selbstverständnisses. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-168.

**Pantuček, Peter** (2012): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 3. Auflage. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

**Pantuček-Eisenbacher, Peter** (2014): Inklusionsdiagnostik. In: Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung, 2, H. 2, S. 162-177.

**Pantuček-Eisenbacher, Peter/Grigori, Eva** (2016): Inklusions-Chart Version 4 (IC4). Manual. In: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K\\_DZ\\_W3DSqgJ:www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4\\_Manual.pdf+&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=at](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K_DZ_W3DSqgJ:www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_Manual.pdf+&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=at) [19.02.2018].

**Pantuček-Eisenbacher, Peter** (2016a): Orientierungen und Fachkonzepte – Vom langen Weg zu Erkenntnis und Wirksamkeit. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg.): Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wien: LIT Verlag, S. 21-36.

**Pantuček-Eisenbacher, Peter** (2016b): IC4. In: [http://www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4\\_formular.xlsx](http://www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_formular.xlsx) [19.02.2018].

**Pantuček-Eisenbacher, Peter** (2017): Inklusions-Chart (IC4). In: <http://www.pantucek.com/index.php/soziale-diagnostik/verfahren/289-inklusions-chart-3-ic3> [19.02.2018].

- Petermann, Franz/Schmidt, Martin H. (2006):** Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung, 15, H. 2, S. 118-127.
- Plewa, Martina (2013):** Familienrat. Mündige Bürger treffen eigene Entscheidungen. In: Sozial Extra, 37, H. 3, S. 6-8.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014).** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd (2006):** Case Management. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-89.
- Redlich, Alexander (2010):** Mit dem ganzen Menschen und seinen Ressourcen arbeiten. In: Möbius, Thomas/Friedrich, Sibylle (Hrsg.): Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-8.
- Reicher, Hannelore (2012):** Die Planung eines Forschungsprojektes: Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. 2. Auflage. Innsbruck: Studienverlag, S. 91-110.
- Rossmann, Peter (2012):** Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- Röh, Dieter (2012):** Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit – Einführung in Theorie und professionelle Methodik. In: Knecht, Alban/Schubert, Franz-Christian (Hrsg.): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit: Zuteilung – Förderung – Aktivierung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 189-204.

- Scheipl, Josef** (2008): Sozialraumorientierung als Herausforderung. Soziale Arbeit in Österreich. In: Sozial Extra, 32, H. 1-2, S. 21-23.
- Schiepek, Günter/Cremers, Sandra** (2003): Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie. In: Schemmel, Heike/Schaller, Johannes (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 147-193.
- Schiepek, Günter/Matschi, Brigitte** (2013): Ressourcenerfassung im therapeutischen Prozess. Darstellung, Förderung und nachhaltige Nutzung. In: Psychotherapie im Dialog, 14, H. 1, S. 56-61.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen** (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen** (2017): Systemische Interventionen. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schubert, Franz-Christian/Knecht, Albert** (2012): Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In: Knecht, Alban/Schubert, Franz-Christian (Hrsg.): Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit: Zuteilung – Förderung – Aktivierung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 15-41.
- Schütze, Fritz** (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. H. 3, S. 283-293.
- Simmen, René** (2003): Ressourcen in der Sozialen Arbeit. In: Laueremann, Karin/Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Band 3. Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S. 440-454.

- Sohns, Armin** (2007): Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Michel-Schwartze, Brigitta (Hrsg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-99.
- Solomon, Barbara Bryant** (1976): Black Empowerment. Social work in oppressed communities. New York: Columbia University Press.
- Sozialwirtschaft Österreich** (2018): Kollektivvertrag der Sozialwirtschaft Österreich. In: [https://www.behindertenarbeit.at/wp-content/uploads/SWOE-KV-2018\\_korr.pdf](https://www.behindertenarbeit.at/wp-content/uploads/SWOE-KV-2018_korr.pdf) [14.05.2018].
- Stadt Graz** (o. J.): Sozialraumorientierung. Unser Konzept für soziale Arbeit. In: <https://www.graz.at/cms/beitrag/10230048/7751496/Sozialraumorientierung.html> [28.02.2018].
- StKJHG** (Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz) (2013): Gesetz über die Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001012> [12.12.2017].
- Straub, Ute** (2011): Mehr als Partizipation: Ownership! Family Group Conference im Kontext des internationalen Diskurses zu Conferencing, Restaurative Practice und Indigenized Social Work. In: Sozial Extra, 35, H. 3/4, S. 6-9.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan** (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-196.
- Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc** (Hrsg.) (2013): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin: Springer-Verlag.

- Trede, Wolfgang** (2002): Was sind erzieherische Hilfen? In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster: Votum Verlag, S. 11-28.
- Ungar, Michael** (2011): Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Antlitz. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-156.
- Walter, Uta M.** (2017): Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wendt, Wolf Rainer** (2015): Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Werner, Emmy E.** (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 32-50.
- Willutzki, Ulrike** (2003): Ressourcen: Einige Bemerkungen zur Begriffserklärung. In: Schemmel, Heike/Schaller, Johannes (Hrsg.): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, S. 91-109.
- Willutzki, Ulrike** (2008): Klinische Ressourcendiagnostik. In: Röhrle, Bernd/Caspar, Franz/Schlottke, Peter F. (Hrsg.): Lehrbuch der klinisch-psychologischen Diagnostik. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 251-272.
- Wilz, Gabriele/Risch, Anne K./Töpfer, Nils F.** (2017): Das Ressourcentagebuch. Eine ressourcenaktivierende Schreibintervention für Therapie und Beratung. Berlin: Springer VS.

- Winkelmann, Iris** (2014): Systemisch-ressourcenorientiertes Arbeiten in der Jugendhilfe. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wolf, Klaus** (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 631-646.
- Wolf, Klaus** (2003): Sozialpädagogische Interventionen. In: Laueremann, Karin/Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Band 3. Wien: Verlag Hermagoras/Mohorjeva, S. 92-105.
- Wustmann, Corina** (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 350-359.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mögliche Problemsichten von Familien (Glatzl et al. 2000, S. 137 zit. n. Winkelmann 2014, S. 147). .....	24
Abbildung 2: Übersicht Phasen Case Management (Neuffer 2005, S. 52). .....	43
Abbildung 3: Ablauf Hilfefkonferenz (Neuffer 2005, S. 101). .....	46
Abbildung 4: Phasen des Ressourcenchecks (Früchtel et al. 2013, S. 59). .....	51
Abbildung 5: Ressourceninterview (Schiepek/Matschi 2013, S. 57). .....	58
Abbildung 6: VIP-Karte von Lena (Herwig-Lempp 2007, S. 209). .....	70
Abbildung 7: Eco-Mapping 8-Felder-Karte (Früchtel et al 2013, S. 87). .....	72
Abbildung 8: Beispiel für ein Eco-Map (Früchtel et al. 2013, S. 88). .....	73
Abbildung 9: Hilfreiche Netzwerkfragen (Früchtel et al. 2013, S. 89). .....	74
Abbildung 10: Eco-Map nach Hepworth/Rooney/Larsen (Hepworth/Rooney/Larsen zit. n. Pantuček 2005b, o. S.). .....	76
Abbildung 11: Anweisungen Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.). .....	76
Abbildung 12: 1. Ausfüllbeispiel der Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.). .....	77
Abbildung 13: 2. Ausfüllbeispiel der Eco-Map (Pantuček 2005b, o. S.). .....	78
Abbildung 14: Geschlechts- und beziehungsbezogene Symbole in Genogrammen (Kühling/Richter 2007, S. 231). .....	80
Abbildung 15: Geburts- und kindbezogene Symbole in Genogrammen (Kühling/Richter 2007, S. 232). .....	81
Abbildung 16: Beziehungslinien in Genogrammen (McGoldrick/Gerson 1990, S. 23). 81	
Abbildung 17: Beispiel Genogramm (Früchtel et al. 2013, S. 94). .....	82
Abbildung 18: Gliederung B-KJHG .....	90
Abbildung 19: Ziele B-KJHG (B-KJHG 2013, § 2). .....	93
Abbildung 20: Aufgaben B-KJHG .....	94
Abbildung 21: Leistungen StKJHG (StKJHG 2013, §§ 14-31). .....	100
Abbildung 22: Unterstützung der Erziehung StKJHG .....	104
Abbildung 23: Volle Erziehung StKJHG .....	106
Abbildung 24: Auszug Ressourcentagebuch TB1 .....	150

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: IC4-Seite 1 (Modifiziert übernommen aus Pantuček-Eisenbacher 2016b, o. S.) .....	67
Tabelle 2: IC4-Seite 2 (Modifiziert übernommen aus Pantuček-Eisenbacher 2016b, o. S.). .....	68
Tabelle 3: Biografischer Zeitbalken (Modifiziert übernommen aus Pantuček 2012, S. 233).....	85
Tabelle 4: Übersicht Arbeitsbereiche .....	110
Tabelle 5: Übersicht InterviewpartnerInnen.....	110
Tabelle 6: Codes Interviewleitfaden.....	117

## **Anhang**

### **Anhang A: Interviewleitfaden**

#### **1. Allgemeines Ressourcenverständnis:**

1.1 Was verstehen Sie persönlich unter einer ‚Ressource‘?

1.2 Was verstehen Sie unter dem Begriff ‚Ressourcenorientierung‘?

#### **2. Ressourcenorientierung in der Praxis:**

2.1 Was ist Ihnen bei der Arbeit mit Ressourcen im beruflichen Alltag besonders wichtig?

2.2 Wie kann die Arbeit mit Ressourcen im beruflichen Alltag sichergestellt werden?

2.3 Die Angebote der Erziehungshilfe sollen flexibel und passgenau ausgelegt sein – inwiefern können Sie das bestätigen?

#### **3. Konzepte der Ressourcenerhebung:**

3.1 Welche Konzepte der Sozialen Arbeit sind Ihrer Meinung nach ressourcenorientiert ausgelegt?

3.2 Welche ressourcenorientierten Konzepte wenden Sie im beruflichen Alltag an?

#### **4. Methoden der Ressourcenerhebung:**

4.1 Wie findet auf professioneller Ebene die Wahrnehmung von Ressourcen statt?

4.2 Welche Methoden finden Sie geeignet, um den Fokus auf die Ressourcen der AdressatInnen zu legen?

4.3 Bitte erzählen Sie mir auch, ob und wie Sie die unterschiedlichen Methoden einsetzen! (*Karten mit kurzer Beschreibung der verschiedenen Methoden*):

4.3.1 Ressourcencheck:

4.3.2 Ressourcentagebuch:

4.3.3 Ressourceninterview:

4.3.4 Ressourcenorientierte Beratung:

4.3.5 Familienrat:

4.3.6 Inklusionschart:

4.3.7 Netzwerkkarte:

4.3.8 Eco-Map:

4.3.9 Genogramm:

4.3.10 Biografischer Zeitbalken:

4.4 Welche anderen Techniken wenden Sie im beruflichen Kontext an?

## **5. Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenorientierung:**

5.1 Worin sehen Sie die Chancen der Ressourcenorientierung?

5.2 Wo machen sich die Grenzen der Ressourcenorientierung bemerkbar?

Nachfrage: Können Sie mir Beispiele aus Ihrer Praxis nennen, bei denen diese Grenzen sichtbar werden?

5.3 Bleibt Ihnen in Ihrer täglichen Arbeit genug Raum und Zeit für Ressourcenarbeit?

## **6. Ausblick**

6.1 Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie, damit Sie noch flexibler und passgenauer auf die Ansprüche ihrer AdressatInnen reagieren können?

## Anhang B: Ressourcentagebuch

# Mein Ressourcentagebuch

Dieses kurze Tagebuch soll dir dabei helfen, an jedem Tag etwas Schönes zu entdecken – auch wenn es manchmal nur eine Kleinigkeit ist. Für jeden Tag sind dabei verschiedene Fragen vorgesehen – bitte beantworte die Fragen einfach so, wie sie für dich richtig sind und schreibe am Ende des Tages auch das Datum dazu.

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

Ich bin  männlich  weiblich.

Datum, an dem ich zum Schreiben begonnen habe: \_\_\_\_\_

Datum, an dem ich mit dem Schreiben aufgehört habe: \_\_\_\_\_



### Tag 1

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



Im Alltag finden sich Zeiten, in denen man sich einfach wohlfühlt. Jeder Mensch empfindet eine andere Situation als angenehm. **In welcher Situation fühlst du dich wohl?**

**Bitte nenne ein Beispiel!**

**Welche Gefühle hast du in dieser Situation? Woran merkst du, dass es dir in diesem Moment gut geht?**

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## **Tag 2**

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



**Was hat dir heute Kraft gegeben?**

**Woran konntest du das merken? Bitte beschreibe deine Gedanken und Gefühle dabei!**

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Tag 3

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



**Bitte beschreibe eine Situation in der letzten Zeit, in der dir etwas gelungen ist oder du zufrieden mit dir warst!**

**Bitte schreibe auf, wie du dich dabei gefühlt hast!**

**Was hast du in diesem Moment über dich selbst gedacht?**

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Tag 4

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



Welche Seiten magst du an dir? Mit was an dir bist du zufrieden?

Was glaubst du, was andere (Freunde, Familie, Partner ...) an dir mögen?

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Tag 5

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



Für welche Erfahrungen und Erlebnisse in der letzten Woche bist du dankbar?

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Tag 6

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



**Angenommen, du drehst einen Film über einen Tag, der ganz nach deinen Vorstellungen verläuft. Was würde man in diesem Film alles sehen?**

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Tag 7

Dieser Smiley trifft gerade auf meine Stimmung zu (Smiley ankreuzen):



**Welche Personen sind für dich in deinem momentanen Leben wichtig?**

**Was verbindet dich mit diesen Personen?**

So fühle ich mich jetzt (Smiley ankreuzen):



Datum:

## Anhang C: Methodenkoffer der Ressourcenorientierung

<b>Bezeichnung</b>	<b>Ziel</b>	<b>Form/Ablauf</b>	<b>VertreterInnen/ Literaturauszüge</b>
<b>Ressourcencheck</b>	Potenziale und Ressourcen einer Person werden erhoben, Unterstützung des Netzwerkes, um auch Ressourcen des Sozialraums wahrzunehmen; Erstellen einer Stärkenkartei, um die Ressourcenansammlung zu dokumentieren	Treffen und Dokumentation; Austausch mit Freunden, Familien, ProfessionistInnen usw., um die Stärken der betreffenden Person zu sammeln und festzuhalten	„Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken“ (Frank Früchtel, Wolfgang Budde, Gudrun Cyprian)
<b>Ressourcentagebuch</b>	Aktiviert eine Vielzahl an Ressourcen; regt zur Selbstreflexion an; hebt die Stimmung	Halbstrukturiertes Tagebuch; zu bestimmten Fragen Gefühle und Situationen beschreiben	„Das Ressourcentagebuch. Eine ressourcenaktivierende Schreibintervention für Therapie und Beratung“ (Gabriele Wilz, Anne K. Risch, Nils F. Töpfer); „The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions“ (Barbara L. Fredrickson)
<b>Ressourcenkarte</b>	Strukturierte Form der Ressourcenerhebung (persönlich, familiär, materiell, sozialräumlich), Ressourcen werden dokumentiert; Anpassung der Intervention möglich	Dokumentation; Ressourcen werden strukturiert gesammelt und festgehalten	„Risikoeinschätzung im Team: Keine Zeit? Höchste Zeit! – Das Modell der Kollegialen Kurzberatung zur Risikoeinschätzung und Planung des weiteren Vorgehens“ (Maria Lüttringhaus, Angelika Streich)
<b>Ressourceninterview</b>	Ressourcen können wieder aktiviert werden; Beobachtung der aktuellen und gewünschten Ressourcen durch Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten möglich, Intervention kann abgestimmt werden	Gespräch und Dokumentation; nach einem offenen Gespräch werden genannte Ressourcen nach dem Grad ihrer Stärke eingeschätzt; zudem kann angegeben werden, ob eine Ressource aktuell vorhanden ist oder diese gewünscht wird	„Empowerment in der Sozialen Arbeit“ (Norbert Herriger); „Ressourcenorientierung und Ressourcendiagnostik in der Psychotherapie“ (Günther Schiepek, Sandra Cremers)
<b>Lebensweltorientiertes Interview</b>	Verhaltensmuster der Kinder werden, aufgrund der Erinnerung ihres Lebensalltags, klarer	Interview; Situationsübergreifende Erzählungen der Kinder/Jugendlichen über	„Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft“ (Burkhard Fuhs)

		Ereignisse im unmittelbaren und bereits vergangenem Alltag	
<b>Ressourcenorientierte Beratung</b>	Mithilfe eines gemeinsam erarbeiteten Handlungsplanes werden Ziele dokumentiert und angestrebt; Unterstützung und Beratung während des Umsetzungsprozesses	Beratung und Dokumentation; nach dem Erarbeiten von Zielen wird ein Handlungsplan erstellt, in dem die Ziele und deren Umsetzung, aber auch mögliche Risiken festgehalten werden	„Arbeit mit Netzwerken“ (Sibylle Friedrich)
<b>Familienrat</b>	Gemeinsame Lösungsfindung ohne Hilfe einer Fachkraft	Treffen mit Familie, Freunden, Bekannten usw., um Ideen und Hilfestellungen bei bestimmten Problemen zu besprechen	<a href="http://www.familienrat-fgc.at/index.php/lehrgang">http://www.familienrat-fgc.at/index.php/lehrgang</a> (Familienrat/Family Group Conference); „Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken“ (Frank Früchtel, Wolfgang Budde, Gudrun Cyprian); „Restorative Justice: Theorie und Methode für die Soziale Arbeit“ (Frank Früchtel, Anna-Maria Halibrand)
<b>Inklusionschart</b>	Stellt die materielle Sicherung und die soziale Einbindung einer Person überschaubar dar; Blick auf die Lebensverhältnisse; Interventionen können abgeleitet werden	Skala; Grad der Inklusion wird in verschiedene Bereiche (Arbeitsmarkt, Wohnen, Gesundheit ...) eingeteilt	<a href="http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K_DZ_W3DSqgJ:www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_Manual.pdf+&amp;cd=3&amp;hl=de&amp;ct=clnk&amp;gl=at">http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K_DZ_W3DSqgJ:www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_Manual.pdf+&amp;cd=3&amp;hl=de&amp;ct=clnk&amp;gl=at</a> (Peter Pantuček-Eisenbacher, Eva Grigori); <a href="http://www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_formular.xlsx">http://www.inklusionschart.eu/images/ic/IC4/IC4_formular.xlsx</a> (Peter Pantuček-Eisenbacher)
<b>Netzwerkkarte</b>	Bedeutung der wichtigsten Personen wird grafisch dargestellt; Unterstützungsmöglichkeiten der Netzwerke werden sichtbar	Grafik; wichtige Personen im Lebensumfeld einer Person werden nach Bereichen (Familie, Freunde, Profis, Schule/Arbeit) und der Intensität der Beziehung zugeteilt	„Ressourcen im Umfeld“ (Johannes Herwig-Lempp); „Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit“ (Peter Pantuček)
<b>Eco-Map</b>	Soziale Beziehungen werden grafisch dargestellt;	Grafik; nimmt mehr Bereiche des Umfelds (wie Vereine, MitarbeiterInnen	„Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken“ (Frank Früchtel,

	Unterstützungsmöglichkeiten der Netzwerke werden sichtbar	usw.) als die Netzwerkkarte in den Blick und zeigt die Intensität der Beziehungen auf	Wolfgang Budde, Gudrun Cyprian); „Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ (Uta M. Walter)
<b>Genogramm</b>	Gibt einen visuellen Überblick über die Familienstrukturen einer Person; hilfreich für die Falldarlegung; Ressourcen in den sozialen Beziehungen werden aufgedeckt	Piktografische Darstellung; Beziehungen und Verhältnisse zu Familienmitgliedern werden anhand bestimmter Symbole dargestellt	„Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken“ (Frank Früchtel, Wolfgang Budde, Gudrun Cyprian); „Genogrammarbeit“ (Ludwig Kühling, Katrin Richter); „Genogramme in der Familienberatung“ (Monica McGoldrick, Randy Gerson)
<b>Biografischer Zeitbalken</b>	Gewährt Einblicke in die Biografie einer Person; Zusammenhang von Lebensverläufen kann erschlossen werden; aktuelle Lebenssituation kann aufgrund der Rekonstruktion von Vergangenen besser verstanden werden	Zeitachse; eine Person beschreibt anhand bestimmter Dimensionen (Familie, Bildung, Gesundheit ...) die verschiedenen Lebensphasen ihrer Biografie	„Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit“ (Peter Panuček)
<b>4 Jahreszeiten</b>	Angenehme und unangenehme Themenbereiche der KlientInnen werden herausgefunden; eine Entwicklung kann beobachtet werden, über welche Themen die KlientInnen bereit sind, nach einiger Zeit zu sprechen usw.	Aufzeichnung; diejenigen Themen, über die immer (Frühling), gelegentlich (Sommer), selten (Herbst) und nie (Winter) gesprochen werden kann, werden aufgeschrieben	
<b>Stadtteilbegehung</b>	Ressourcen des Sozialraums werden wahrgenommen und können genutzt werden, Vernetzungen im Sozialraum entstehen	Geografische Erkundung des Sozialraums	„Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren“ (Richard Krisch)
<b>Verstärkermodell</b>	Vorhandene Ressourcen werden verstärkt; neue Ressourcen können erschlossen werden	Anerkennung von vorhandenen Ressourcen und Aktivitäten zur Ressourcenverstärkung; ‚Verstärkung‘ in dem Sinne, dass bereits vorhandene Ressourcen wieder aktiviert und verstärkt werden	„Das Ressourcenbuch: Selbstheilungskräfte in der Psychotherapie erkennen und von Anfang an fördern“ (Martin von Wachter, Askan Hendrichke)

<p><b>Kinder- und Jugendforum Kinderkonferenz/ Kinderparlament</b></p>	<p>Kinder und Jugendliche werden gehört und können aktiv ihre Meinung und ihre Ideen einbringen; Partizipation wird ermöglicht</p>	<p>Zusammenkunft von Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen, um Themen zur Gestaltung des Alltags einzubringen</p>	<p>„Persönlichkeitsentwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen: ein integrativer Ansatz für die psychotherapeutische und sozialpädagogische Praxis“ (Albert Adam, Monique Breithaupt-Peters); <a href="http://kinderparlament.at/">http://kinderparlament.at/</a> (Stadt Graz, Kinderbüro)</p>
--	--	---	---