

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Unterstützung des Explorationsverhaltens
fremduntergebrachter Kinder

verfasst von | submitted by

Janina Kristin Lemke B.A.

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg der Fertigstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Zunächst bedanke ich mich bei Prof. Dr. Henning Schluß, der diese Arbeit betreut hat und mir stets hilfreiche Anregungen gegeben hat. Außerdem hat er mir die für mich notwendige Ruhe ausgestrahlt.

Besonders möchte ich mich bei allen Teilnehmer:innen der Befragung bedanken, ohne die diese Arbeit nicht zustande kommen konnte. Der Dank gilt der großen Bereitschaft des Austauschs sowie der interessanten Einblicke und Gedanken.

Bei meiner Familie möchte ich mich für die Unterstützung während des Studiums bedanken und für die ermutigenden Worte während der Fertigstellung dieser Arbeit.

Abschließend bedanke ich mich bei meinem Freund Simon, der mich stets auf dem langen Weg dieser Arbeit ermutigt und unterstützt hat. Er hatte dabei immer ein offenes Ohr und hat mir besonders in den letzten Zügen den Weg geebnet.

Abstract

Aus Gesprächen mit Betreuer:innen von Kindern und Jugendlichen in der Fremdunterbringung wird deutlich, dass ein Großteil der Kinder ein gering ausgeprägtes Explorationsverhalten zeigt, welches sich auf verschiedene Arten äußert. Aus eigener Erfahrung in diesem Bereich ließen sich Haltungsmuster erkennen, die Kinder zugunsten ihres Explorationsverhaltens unterstützen. Dementsprechend wurde der Schwerpunkt dieser Arbeit weniger auf eine Ursachenforschung, als vielmehr auf Erfolgserlebnisse und Lösungsstrategien gelegt. Theoretische Grundlagen sollen anhand Erfahrungen von Kindern und ihren Betreuer:innen aus der Fremdunterbringung überprüft werden. Die Forschungsfrage lautet:

Welche Erfahrungen wurden bei der Unterstützung von fremduntergebrachten Kindern mit geringem Explorationsverhalten gemacht und welche Umgangsformen haben sich demgegenüber als das Explorationsverhalten unterstützend erwiesen?

Als theoretische Grundlage diente der Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt sowie Dietrich Benner, der Freiheitsbegriff nach Kant, Erkenntnisse der Bindungstheorie sowie der Motivationsforschung. Aus diesen Grundlagen wurden Kategorien abstrahiert. Anhand Teilstandardisierter Interviews wurden Betreuer:innen nach ihren Erfahrungen befragt und in Form einer Gruppendiskussion wurde auch die Perspektive von fremduntergebrachten Kindern eingeholt. Die Gespräche wurden entsprechend der Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysiert und die Ergebnisse mit den Kategorien der theoretischen Grundlagen abgeglichen. Die Erfahrungen der Befragten stimmen weitgehend mit den theoretischen Grundlagen überein. Besonderes Augenmerk wurde auf die Generierung von Sicherheit durch Beziehungsaufbau gelegt und auf die Kompetenz, eigene Bedürfnisse zu erkennen. Der Aspekt der Einbeziehung des Herkunftssystems in Form von Elternarbeit, der als äußerst entscheidend eingestuft wurde, stellte eine Ergänzung zur herangezogenen Theorie dar.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
I. Theoretischer Teil.....	8
2. Wilhelm von Humboldts Theorie der Bildung.....	8
3. Dietrich Benners Theorie der Bildung.....	9
4. Bindungsforschung.....	16
5. Freiheit.....	21
6. Motivationsforschung.....	24
7. Kategorienbildung der theoretischen Grundlagen.....	29
II. Empirischer Teil.....	30
8. Methodik.....	30
8.1 Teilstandardisierte Interviews.....	30
8.2 Gruppendiskussion mit Kindern.....	30
8.3 Stichprobe.....	32
8.4 Transkription nach Kuckartz.....	33
8.5 Qualitative Datenanalyse nach Kuckartz.....	34
9. Auswertung.....	35
9.1 Kategorienbildung aufgrund empirischer Ergebnisse.....	36
9.2 Erfahrungen von Betreuer:innen hinsichtlich des Explorationsverhaltens.....	36
9.3 Erfahrungen der Betreuer:innen hinsichtlich der Kategorien.....	38
9.3.1 Sicherheit.....	38
9.3.2 Mannigfaltigkeit an Situationen/Angebote.....	51
9.3.3 Freiheit.....	56
9.4 Kategorienübergreifende Haltungen.....	58
9.4.1 Bildsamkeit.....	59
9.4.2 Stabilität.....	59
9.4.3 Authentizität.....	60
9.4.4 Gemeinsamkeit.....	61
9.5 Auswertung Kinderdiskussion.....	61
10. Diskussion.....	65
11. Fazit.....	71
12. Literaturverzeichnis.....	75
13. Anhang.....	79

1. Einleitung

Im Rahmen der Tätigkeit in der Kinder- und Jugendlichenhilfe in Wohngruppen ließen sich wiederkehrende Verhaltensschemata feststellen. Diese Tätigkeit ermöglicht einen Einblick in den natürlichen Alltag und das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Einerseits schien das Verhalten geprägt zu sein durch diverse Unsicherheiten, andererseits durch eine Ideen- und Antriebslosigkeit, die über das Alter entsprechend Übliche hinaus gingen. Auf Fragen beispielsweise, welches Essen sich ein Kind wünscht, welche Freizeitaktivität es gerade am liebsten machen würde, wurden nur selten Ideen vorgebracht, bis hin zu einem beinahe resignativen Nicht-Wissen. Wenn konkretere Vorschläge gemacht wurden, wurde teilweise nur schwerfällig gewählt. Ideen der Kinder bestanden hauptsächlich aus Aktivitäten, die eng mit Geld verbunden sind, wie Freizeitparks, Shopping, Kino. Wurden keine aufwändigen Angebote gesetzt, so wurde intensiv auf Medien zurückgegriffen. Abstrahiert wirkte es so, als hätten die Verhaltensmuster den gemeinsamen Nenner des Konsums. Die Kinder und Jugendlichen zeigten den Beobachtungen zufolge ein geringes Explorationsverhalten und eine wenig ausgeprägte Fantasie hinsichtlich Ideen ihrer Alltagsgestaltung.

In der engen Zusammenarbeit mit Kindern fielen Situationen auf, aus denen Grundhaltungen für die Unterstützung zugunsten des Explorationsverhaltens abstrahiert werden können. So ist es das Vorleben der betreuenden Personen in verschiedenen Situationen auch Scheitern zu können und trotzdem weiter an einem Vorhaben zu arbeiten, mit Offenheit Herausforderungen entgegenzutreten, Emotionen benennen zu lernen, vermeintliche Schwächen zuzulassen oder überhaupt den Mut haben, Interessen zuzulassen und neugierig in die Welt zu schauen.

Durch die Mannigfaltigkeit der dieser Beobachtungen zugrundeliegenden individuellen Ursachen soll eine allgemeingültige Ursachenforschung weniger von Interesse sein als den Fokus dieser Arbeit auf Erfolgserlebnisse und

Lösungsstrategien hinsichtlich einer Unterstützung im Explorationsverhalten sowie Handlungsperspektiven zu legen. Es sollen also Erfahrungen anhand theoretischer Grundlagen in der Praxis überprüft werden. Dementsprechend lautet die Forschungsfrage:

Welche Erfahrungen wurden bei der Unterstützung von fremduntergebrachten Kindern mit geringem Explorationsverhalten gemacht und welche Umgangsformen haben sich demgegenüber als das Explorationsverhalten unterstützend erwiesen?

Die herangezogenen Theorien sollen im Rahmen von verschiedenen Interviews überprüft werden, inwiefern diese Gedanken auch auf die Erziehung in der Fremdunterbringung zutreffen respektive ob diese möglicherweise sogar erweitert werden können.

Zunächst werden im Theoretischen Teil verschiedene Theorien hinsichtlich der Bedingungen für Bildung, des Explorationsverhaltens und zur Motivation herangezogen.

Im Praktischen Teil werden anfangs im Rahmen der Methodik die gewählte Interviewform des teilstandardisierten Interviews mit Expert:innen sowie die Besonderheit der Gruppendiskussion mit Kindern beschrieben, um im weiteren Verlauf die Stichprobe und die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz auszuführen. Anhand der Theorien aus dem Theoretischen Teil wurden Kategorien abstrahiert, welche Explorationsverhaltenweisen zugrunde liegen. Diese sollen im weiteren Schritt anhand der Ergebnisse der Interviews sowie der Gruppendiskussion überprüft werden.

Es wurde einerseits mit Betreuer:innen von Wohngruppen über ihre Erfahrungen hinsichtlich des Explorationsverhaltens von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen gesprochen, als auch mit Kindern aus einer Wohngruppe über ihre Perspektive und Wünsche. Anhand der Transkripte sollen zunächst die gemachten Erfahrungen gesammelt werden. Anschließend werden Kategorien gebildet, welche

mit den Kategorien aus den theoretischen Überlegungen abgeglichen werden. So sollen die Überlegungen zum Explorationsverhalten hinsichtlich des Explorationsverhaltens bei fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen auf etwaige Ergänzungen überprüft werden. Außerdem sollen die Erfahrungen der Betreuer:innen mit den Perspektiven der Kinder abgeglichen werden. In der Diskussion werden die Ergebnisse zusammenfassend mit den theoretischen Überlegungen abgeglichen und diese durch zusätzliche Aspekte erweitert. Das abschließende Fazit wird die Ergebnisse zusammenfassen und die Forschungsfrage beantworten. Die gefundenen Ergebnisse bieten dabei Raum für weitere Überlegungen und Fragestellungen.

I. Theoretischer Teil

2. Wilhelm von Humboldts Theorie der Bildung

Zwar gehört Humboldt mit seinem Wirken im 18. Jahrhundert weniger zum aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, jedoch wirkt sein Verständnis von Bildung bis in die Gegenwart hinein, sodass er auch im Rahmen dieser Arbeit mit benannt werden soll. Nach Humboldt gibt es zwei Voraussetzungen für Bildung: Freiheit und die Mannigfaltigkeit an Reizen, respektive Anregungen:

„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, — Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. Zwar ist nun einestheils diese Mannigfaltigkeit allemal Folge der Freiheit, und andernteils giebt es auch eine Art der Unterdrückung, die, statt den Menschen einzuschränken, den Dingen um ihn her eine beliebige Gestalt giebt, so dass beide gewissermassen Eins und dasselbe sind. Indes ist es der Klarheit der Ideen dennoch angemessener, beide noch von einander zu trennen. Jeder Mensch vermag auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken, oder vielmehr sein ganzes Wesen wird auf Einmal nur zu Einer Thätigkeit gestimmt. Daher scheint der Mensch zur Einseitigkeit bestimmt, indem er seine Energie schwächt, sobald er sich auf mehrere Gegenstände verbreitet. Allein dieser Einseitigkeit entgeht er, wenn er die einzelnen, oft einzeln geübten Kräfte zu vereinen, den beinah schon verloschen wie den erstkünftig hell

aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen, und statt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen strebt. Was hier gleichsam die Verknüpfung der Vergangenheit und der Zukunft mit der Gegenwart wirkt, das wirkt in der Gesellschaft die Verbindung mit andern. Denn auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur Eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden. Durch Verbindungen also, die aus dem Innern der Wesen entspringen, muss einer den Reichthum des andern sich eigen machen.“ (Humboldt, 1851, S. 9f.)

Humboldt sieht das Fundament der Bildung in der Freiheit und der Darbietung an vielfältigen Stimulationen. Nur wem genug Raum und Sicherheit für Entfaltung, sowie überhaupt die Fähigkeit eingeräumt wird, sich zu entfalten, kann sich auf vielfältige Art ausprobieren und bilden. Gleichzeitig bedarf es überhaupt an Reizen, die dieses Ausprobieren und Bilden stimulieren.

3. Dietrich Benners Theorie der Bildung

Die eingangs beschriebenen Erfahrungen mit Kindern in der Fremdunterbringung erinnern in ihrer Struktur an „Heini, der nicht wünschen konnte“, den Jürg Jegge in seiner Arbeit „Dummheit ist lernbar“ (Benner, 2001, S. 76) beschrieb. Dietrich Benner zitiert dieses Beispiel bei seiner Ausarbeitung zu den „Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner, 2001). Er unterscheidet zwischen zwei konstitutiven Prinzipien „Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit“ (Benner, 2001, S. 59ff.) und dem „Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und die Dialektik von Denken und Handeln“ (Benner, 2001) sowie zwei regulativen Prinzipien: dem „Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“ und dem „Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner, 2001).

Bildsamkeit beschreibt Benner nach Johann Friedrich Herbart (Benner, 2001, S. 71) nicht als Determinismus, sondern vielmehr als ein

„Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als eine individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinn anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten negiert.“ (Benner, 2001, S. 72).

Im pädagogischen Handeln soll nach dem Prinzip der *Bildsamkeit* den Klient:innen so begegnet werden, dass ihnen nicht bestimmte Anlagen zu- oder abgesprochen werden, sondern ihnen die Möglichkeit zu bieten, dass sie selbst an ihrer Bildung und Bestimmung mitwirken können. (Benner, 2001.)

Das Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* hängt nach Benner eng mit dem Prinzip der *Bildsamkeit* zusammen. So könne ein:e Klient:in nur die *Bestimmung zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache* finden, wenn sie:er durch pädagogischen Handelns eines Gegenüber zur Mitarbeit an der eigenen Bildung angeregt wird (Benner, 2001, S. 80f.). Jedoch bedingen sich beide Prinzipien gegenseitig, so könne eine *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* nur erfolgen, wenn das pädagogische Handeln aus dem Prinzip der *Bildsamkeit* heraus geschieht (Benner, 2001). Denn nur bildsame Wesen können mithilfe pädagogischer Interaktion zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden und gleichsam könne die *Bildsamkeit* nur begünstigt werden durch die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* sei keineswegs ein Prinzip der Selbstaufforderung, sondern ein Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner, 2001, S. 126). Benner beschreibt eine Wechselwirkung zwischen „leiblicher Rezeptivität“ und „Spontanität“ und versteht dies als „Freiheit menschlicher Praxis“ (Benner, 2001, S.82). Unter Rezeptivität versteht er die generelle Fähigkeit Wirkungen zu empfangen und eine Vorstellungen über Gegenstände zu bekommen. Das Kind verhält sich entsprechend seiner Vorstellung zu diesem Gegenstand spontan,

untersucht es und macht Erfahrungen mit diesem, welche sowohl das Kind selbst, als auch den Gegenstand betreffen. Diese Erfahrungen können aufeinander aufbauen:

„Eine pädagogische Interaktion, die um Leiblichkeit, Freiheit und Geschichtlichkeit der menschlichen Praxis weiß, interpretiert Lernen darum als eine Wechselwirkung des Lernenden mit sich selbst und der ihm interessierenden Welt, in der dieser Takt von Rezeptivität und Spontanität, Leiden und Tun, Passivität und Aktivität tätig ist.“ (Benner 2001, S. 82).

Um etwaige Unter- oder Überforderungen zu verhindern, betont Benner den passenden Zeitpunkt, der sich dadurch äußert, dass die Erziehung dann einsetzt, wenn das Kind das Bedürfnis nach der Aufforderung zur Selbsttätigkeit hat. Dies setzt eine Sensibilität zur Wahrnehmung jenes Bedürfnisses auf Seiten der erziehenden Person voraus. Erziehung hat da ihr Ende, wenn die Fremd- zur Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit geworden ist. Dies bedeutet auch, dass die Erziehung immer auch eine Aufforderung zu etwas ist, was das Gegenüber noch nicht kann und hat damit ihr eigenes Ende zum Ziel (Benner, 2001, S. 91).

Die regulativen Prinzipien beziehen sich auf die Einflüsse der Gesellschaft auf die pädagogische Interaktion. Benner stellt die Frage, wie gesellschaftliche Gegebenheiten geschaffen werden können, dass sich Heranwachsende sowohl in ihrer Individualität entwickeln können und sich gleichzeitig als anerkannten Teil der Gesellschaft sehen können (Benner, 2001, S. 94). Es gilt einen Weg zu finden, der sowohl die realistischen Anforderungen in der Gesellschaft, als auch die individuellen pädagogischen Beschaffenheiten berücksichtigt. Das Prinzip der pädagogischen Transformation kann auf zwei verschiedenen Wegen erfolgen: zunächst will die didaktische Transformation gesellschaftliche Ansprüche lern- und lehrbar übersetzen. Gesellschaftspädagogische Transformationen wollen über den Unterricht hinaus jene Ansprüche in gesellschaftlicher Interaktion integrieren, sodass eine intergenerationelle Interaktion innerhalb einer Gesellschaft erzielt wird. Das Prinzip der pädagogischen Transformation untersucht vorhandene gesellschaftliche

Anforderungen an Heranwachsende und übersetzt diese gegebenenfalls in pädagogisch angemessene. Dabei gelten die konstitutiven Prinzipien als Maxime, welche ermöglicht gehören. Benner bringt an dieser Stelle das Beispiel von Verkehrserziehung in der Schule. Wenn diese nur theoretisch in der Schule vermittelt wird, die Heranwachsenden jedoch in der Praxis nicht Fahrrad fahren, ergibt die Verkehrserziehung nicht nur keinen Sinn, vielmehr wird dadurch vermittelt, dass Heranwachsende keine Möglichkeit zur selbsttätigen Mitgestaltung oder intergenerationellen Praxis haben. Theoretisch Gelerntes muss nach Benner auch immer in praktischen Handlungen Widerhall finden (Benner, 2001, S. 108f.)

Das Prinzip der nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis besagt grundlegend erst einmal, dass Benner alle Praxen der menschlichen Gesamtpraxis als gleichwertig betrachtet. Dieses Prinzip stellt dementsprechend eine Verbindung zwischen der pädagogischen Praxis mit allen anderen Praxen her. Es kann nur eine Anerkennung einer Forderung einer Praxis an eine andere funktionieren, wenn alle Praxen auf Augenhöhe interagieren. Die Regulierung dieses Prinzips ist jedoch nicht nur Aufgabe der Pädagogik, soll jedoch dennoch mit benannt werden, da dies für die vorliegende Art nicht unwichtig erscheint (Benner, 2001, S. 116 ff.)

Neben genannten Prinzipien erörtert Benner noch drei Dimensionen, welche die pädagogische Praxis in ihren Handlungen und Haltungen unterteilen soll und gleichermaßen seinen Prinzipien gerecht werden:

„Welches sind die Grundweisen eines Handelns, das die Heranwachsenden in ihrer unbestimmten Bildsamkeit als an ihren Lernprozessen mitwirkende Subjekte anerkennt und zur Selbsttätigkeit so auffordert, dass dabei gesellschaftliche Einwirkungen auf ihre Lernprozesse im Sinne einer nicht- hierarchischen Bestimmung des Verhältnisses der pädagogischen Praxis zur ausdifferenzierten menschlichen Gesamtpraxis in pädagogische Einwirkungen transformiert werden können?“ (Benner, 2001, S. 207).

Er lehnt seine Gedanken an diese Dimensionen an jene durch Herbart in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ benannten Dimensionen an. Durch die innere Verwobenheit der vier Prinzipien, lassen sich nicht jedem Prinzip eine Dimension zuteilwerden. In jeder Dimension des Handelns sollen vielmehr alle vier Prinzipien gleichzeitig Berücksichtigung finden. (Benner, 2001, S. 207)

Die erste Dimension nennt Benner „Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige“ (Benner, 2001, S. 211) und bearbeitet in diesem Zuge die Frage nach der Gewaltausübung, die verschiedenen pädagogischen Strömungen nach bis hin konträr beantwortet werden. Benner selbst kommt zu dem Schluss, dass

„die erste Dimension der pädagogischen Praxis nur eine Grenzsituation sein darf [Anm. d. Verf.] Sie verdankt ihre Legitimation niemals allein sich selbst, sondern allererst der durch sie vermittelten Möglichkeit, dass die pädagogische Praxis in ihren eigentlichen Dimensionen, derjenigen des erziehenden Unterrichts und derjenigen der Einführung Heranwachsender in die ausdifferenzierte menschliche Gesamtpraxis, wirksam werden kann.“
(Benner, 2001, S. 231).

In Anlehnung an Herbart formuliert Benner, dass die Ausübung von Gewalt nur in dem Maße und nur in den Grenzsituationen zu legitimieren wäre, in denen nicht anders uneinsichtiges Handeln abgewendet werde, welches gegebenenfalls zu höherem Schaden führen könne.

Die zweite Dimension „Pädagogische Praxis als erziehender- und bildender Unterricht“ zielt darauf ab, Kinder in ein möglichst selbstverantwortungsvolles „individuelles, interindividuelles und intergenerationelles Handeln“ zu begleiten. Die dritte Dimension „Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder“ soll Kinder auf ihre Mitwirkung und Mitverantwortung in der Gesamtpraxis anleiten, sodass sie sich in der Lage sehen, sich selbst in der Gesellschaft zu engagieren. Benner weist hierbei darauf hin, dass dies nur gelingen

kann, wenn Kinder in der Erziehung bereits die Formen gesellschaftlicher Kommunikation kennenlernen.(Benner, 2001, S. 286f.)

Benner verdeutlicht die vier Prinzipien anhand des Beispiels des von Jürg Jegge beschriebenen Heini. Heini wurde beschrieben als ein Kind, welches nicht wünschen konnte. Wurde er gefragt, was er trinken wolle, antwortete er, dass er es nicht wisse oder es ihm gleichgültig sei. Es war nicht so, dass er die angebotenen Getränke nicht kannte, sondern – so Jegge – antwortete Heini auf jene Art, da er seine eigenen Bedürfnisse weder selbst erkennen konnte und sie zusätzlich auch nicht benennen konnte. Jegge versuchte es dann so, dass er Heini dazu einlud, sich genau vorzustellen, wie es wäre, dieses oder jenes Getränk zu trinken, und welches er sich denn mehr wünschen würde. Er konnte dies auch nicht beantworten und fragte eher danach, wovon mehr vorrätig sei. Damit frage er nach Jegge nicht etwa danach, wovon er mehr hätte trinken können, sondern danach, was sein Gegenüber sich denn wünsche, was Heini trinken solle. Er zeigte sich ähnlich überfordert, wenn man ihn Schokolade einkaufen schickte. So fragte er so lange nach, nach welcher Schokolade genau gewünscht wird, damit er genau weiß, welche er mitbringen solle. Benner erläutert anhand des Beispiels des kleinen Heinis das Prinzip der Bildsamkeit anhand der Aspekte der Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit menschlicher Praxis (Benner, 2001, S. 77). Er analysiert den Fall dahingehend, dass Heini keinesfalls in seinen Anlagen eine Einschränkung hat, sondern dass er in der Vergangenheit Erfahrungen gemacht hat, bei denen er gelernt hat, dass seine Fähigkeit, die Welt zu erfahren, eigene Bedürfnisse zu fühlen, die Interaktion mit anderen dahingehend beschädigt wurde, dass er bis dahin nur das will, was er glaubt, dass andere wollen. Möglicherweise wurde er von seinen Bezugspersonen immer, wenn er Anzeichen einer autonomen Handlungsentscheidung zeigte, abgewiesen, oder aber in Situationen, in denen er sein Verhalten den vermeintlichen Erwartungen seiner Bezugspersonen anpasste, gelobt (Benner, 2001, S. 77):

„Eine pädagogische Interaktion, die auf solche Weise die Bildsamkeit des Heranwachsenden leugnet, beschädigt nicht nur die rezeptive und spontane

Leiblichkeit und Freiheit der Lernenden, sondern auch die offene Geschichtlichkeit ihres Bildungsganges. Heini steht in der Wirkungsgeschichte weitgehender Fremdbestimmung. Die Möglichkeit eines Lernens aus eigener Erfahrung im Sinne der Dialektik von Erinnerung und Entwurf ist ihm verstellt. Die Geschichte seines zurückliegenden Bildungsgangs ist ihm zum Fatum geworden. Aufgrund seiner bisherigen Erziehung braucht er stets jemanden, der ihm das jeweils zu Tuende vorschreibt.“ (Benner, 2001, S. 77).

Benner betont weiter, dass selbst wenn in der Vergangenheit gegen diese Kategorien der Bildsamkeit verstoßen wurde, die pädagogische Praxis keine andere Möglichkeit hat, eben diese Verluste durch die Begegnung des Heranwachsenden im Sinne der Bildsamkeit in Bezug auf diese Kategorien zu begegnen. In Jegges weiterer Beschreibung im Umgang mit Heini beschreibt dieser eben diese Begegnung im Sinne der Bildsamkeit hinsichtlich der Kategorien der Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit: Er regt beispielsweise an Erlebnisse an, dass er sich dieses oder jenes Getränk einmal vorstellen soll, um ihm die Wahl abseits des Spektrums der Bezugspersonen zu vermitteln und vielmehr an seine eigenen Bedürfnisse anknüpft. Weiter soll ihm eine Freiheit durch Mimik, Gestik und (verbaler) Kommunikation eröffnet werden, dass Heini nicht nur die Wahl zwischen zwei Getränken hat, sondern durchaus auch gar nichts, oder eine dritte Option wünschen könne. Diesen Wunsch sei er frei zu artikulieren (Benner, 2001, S. 77ff.). Eng mit dem Prinzip der Bildsamkeit ist das Prinzip der Selbsttätigkeit verbunden, da das Gelingen pädagogischer Praxis direkt damit verbunden ist, ob Lernende auch von diesem Angebot Gebrauch machen (Benner, 2001, S. 79).

Zusätzlich zu den konstitutiven Prinzipien formuliert Benner vier regulative Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, welche das pädagogische Handeln stets als gesellschaftliche Praxisform und nicht als individuelle Interaktion betrachtet. Sie steht in Wechselwirkung mit weiteren Bereichen menschlichen Handelns. Benner warnt gewissermaßen in diesem Zuge davor, dass die pädagogische Praxis nicht zu

einem „Erfüllungsgehilfen“ gesellschaftlicher Erwartungen an das Bildungssystem degradiert wird, ebenso, wie

„sich auch die religiöse, politische, sittliche, ästhetische und ökonomische Praxis davor schützen (müssen) [Anm.. d. Verf.], zu bloßen Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Anforderungen zu pervertieren, und die Aufgaben, mit denen sie konfrontiert werden, einer religiösen, politischen, sittlichen, ästhetischen und dem Begriff menschlicher Arbeit verpflichteten Gesellschaftskritik unterwerfen.“ (Benner, 2001, S. 127).

Weiterhin wird betont, dass alle menschlichen Praxen gleichwertig anerkannt werden müssen, sodass gesamtgesellschaftliche Anforderungen in eine pädagogische Praxis überführt werden können, sodass pädagogische Interaktionen im weiteren Schritt zur Selbsttätigkeit auffordern können (Benner, 2001, S. 127).

4. Bindungsforschung

Während die Beschreibungen die Grundlage der Freiheit respektive Sicherheit aufgreifen, so liegt der Gedanke nicht fern, auch die Bindungsforschung miteinzubeziehen. Die Auseinandersetzung mit dieser soll sowohl ursachen- als auch lösungsorientiert Erkenntnisse liefern. Bei der Recherche nach wenig ausgeprägtem Explorationsverhalten und der Förderung nach Explorationsverhalten spielt das Bindungsverhalten eine nicht unwesentliche Rolle. Jenny Ehmke setzt das Bindungsverhalten in Verbindung mit dem Explorationsverhalten. So beschreibt sie, dass ein angeborenes Verlangen nach Bindung ein Erkundungs- und Neugierersystem gegenübersteht, welches auch Explorationssystem genannt wird (Ehmke, 2013, S. 23). Nach Ehmke können Menschen diesem Bedürfnis nach Erkundung, Lernen, Entwicklung, also der Exploration können Menschen nur dann nachgehen, wenn sie eine sichere Bindung als Basis besitzen, sich also (bindungs-)sicher und angstfrei fühlen (Ehmke, 2013).

„Bindungs- und Explorationssystem beeinflussen sich gegenseitig in einer

ständigen Wechselwirkung. Nur von einer sicheren Bindung ausgehend kann das Kind die Welt erkunden, seinem Bedürfnis nach Exploration folgen und sich in wichtigen Bereichen des Lebens „weiterbilden“. (...) Der Wechsel von Nähe (Bindung) und Exploration stärkt die Bindung einerseits, fördert die Kompetenzentwicklung andererseits“ (Ehmke, 2013, S. 23)

Nach Zimmermann und Pinquart (2011) ist ein Vorliegen einer Bindung und die Qualität derselben im Bindungs- und Explorationsverhalten sichtbar (Zimmermann & Pinquart, 2011, S. 198f.). Dieses äußert sich je nach Alter auf verschiedene Weise: während Kleinkinder vor allem körperliche Nähe suchen, so wird mit zunehmendem Alter diese durch, resp. um psychische Nähe oder Kommunikation erweitert oder ersetzt (ebd.). So wird durch eine zuverlässige Hinwendung zu den Bindungsbedürfnissen des Kindes die psychische und physische Entwicklung gefördert und gleichzeitig wird die Möglichkeit für eine selbstständige Erkundung der Umwelt gegeben. (Ehmke 2013, S. 24; Klein 2012a, 754).

Brisch hebt hervor, dass Bindung stets vor Bildung geht, da Bindung die Grundlage dafür sei, dass Kinder überhaupt aufmerksam lernen können. Auch Säuglinge und Kleinkinder brauchen eine Hauptbindungsperson als sichere Basis, um die Umwelt zu erkunden. (Brisch 2011a, 27)

Wenn die Mutter beispielsweise aufgrund einer Depression nicht in der Verfassung ist, auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen, so wird das Bindungssystem ständig aktiv sein, was das Explorationsverhalten verhindert und das Kind fühlt sich häufig allein und ängstlich. Bowlby hat untersucht, was solche Situationen in extremen Fällen auslösen können und hat Kinder in Heimen beobachtet. Es folgt ein Abschnitt aus der Beschreibung eines Kindes, welches von seiner Mutter getrennt wurde. Es zeigt deutlich die Bedeutung einer Bindungsperson als sichere Basis und die Auswirkungen, wenn diese ausbleibt:

„es [das Kind, J.E.] ist schweigsam, ruhig, unglücklich und ohne Reaktion auf ein Lächeln oder Anreden. [...] Die Stimmung ist traurig und ängstlich. Das Kind zieht sich von allem in seiner Umgebung zurück, es macht keinen Versuch, mit einer fremden Person in Kontakt zu kommen, und seine Stimmung heitert sich nicht auf, wenn diese versucht, Kontakt mit ihm herzustellen. Es bleibt in seinem Tätigkeitsdrang zurück und liegt oder sitzt oft in unbeweglicher Starre. Der Schlaf ist häufig gestört und immer der Appetit. Es tritt Gewichtsverlust ein, und die Neigung zu Infektionen nimmt zu. Die allgemeine Entwicklung verlangsamt sich deutlich.“ (Bowlby, 2005, S. 21-22)

Dies ist ein extremes Beispiel aus einem Heim, in dem Kinder kaum Bindungspersonen hatten und Symptome von Deprivation zeigten (Ehmke, 2013, S. 25).

Kinder und Jugendliche in der Fremdunterbringung haben gemein, dass sie alle einen Beziehungsabbruch erleiden mussten. Wie schwer dieser liegt und wie die Beziehungen respektive Bindungen zum jeweiligen Herkunftssystem aussehen, ist verschieden. In jedem Fall wurde das Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen mehr oder weniger beschädigt, was wiederum für Sozialpädagog:innen in Wohngruppen eine Herausforderung darstellt. Sie zeigen sich bemüht, Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, was sich jedoch bei stärker bindungsgestörten Kindern besonders schwierig erweist, da hier Angst vor erneuten Beziehungsabbrüchen dominiert. Die Betreuungspersonen fühlen sich in solchen Situationen durch die stete Herabsetzung und Zurückweisung nicht selten inkompetent, frustriert oder sogar ohnmächtig (Lang, 2013, S. 190ff.). Schmid und Fegert beobachteten, dass Kinder dann nicht mehr als pädagogische Herausforderung, sondern als psychiatrisches Problem wahrgenommen werden, um die eigene Wahrnehmung einer selbstwirksamen Instanz aufrecht zu erhalten. Dabei wird die Verantwortung weitergegeben an Psychiatrie oder Psychotherapie, was wiederum dazu führt, dass die eigene Handlungskompetenz unterschätzt wird und

übermäßig hohe Erwartungen an Therapeut*innen oder psychiatrisches Personal gestellt werden, während die pädagogischen Handlungen stark minimiert werden (Schmidt & Fegert, 2015, S. 501; Kühn, 2016, S. 21f.).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche zeigen zudem häufig ein besonderes Bedürfnis nach Bindung, was sich jedoch bei traumabelasteten Personen verdeckt oder unkonventionell, teilweise fast widersprüchlich zeigt, so zeigen sie teilweise aggressive Interaktionsverhalten. Für die Betreuer:innen bedeutet dies, dass sie darin das zugrundeliegende Bedürfnis nach Bindung erkennen und Möglichkeiten für die Befriedigung dieses Bedürfnisses erarbeiten (Lang, 2013, S. 204ff.). Nähe lässt sich auf verschiedene Arten zeigen wie Blickkontakte, Körperkontakte oder sprachliche Äußerungen. Für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist der Wunsch nach Nähe jedoch gleichzeitig mit Angst verbunden. Für die Betreuer:innen ist dies besonders herausfordernd, da die oben genannten Formen der Nähe wichtige Bestandteile des Beziehungsaufbaus sind. Teilweise sind traumatisierte Kinder und Jugendliche hinsichtlich eines adäquaten Nähe-/Distanzausdrucks unsicher und schwanken zwischen beiden Extremen (Loch, 2014, S. 164).

Im Rahmen von Übertragung und Gegenübertragung werden auch in der stationären Kinder- und Jugendhilfe Beziehungsmuster auf das jeweilige Gegenüber übertragen. So übertragen Kinder und Jugendliche ihre Bindungserfahrungen auf die jeweiligen Betreuer:innen. Auf der einen Seite besteht das Bedürfnis nach Nähe und Bindung, auf der anderen Seite werden Bezugspersonen aus Angst vor erneutem Beziehungsabbruch abgewiesen, was wiederum ein Nähe-Distanz-Dilemma darstellt. Manche Kinder reinszenieren erlebte Gewalt- oder Bindungsabbrucherfahrungen (Lang, 2013, 190ff.). Bei solchen Reinszenierungen existiert die Möglichkeit, dass Betreuer:innen vergleichbare Gefühle oder Reaktionen den Kindern gegenüber zu zeigen, wie es die Bezugspersonen aus den Herkunftssystemen taten. In einem solchen Fall könnten Betreuer:innen auf Übertragungen mit unangemessenen Gegenreaktionen reagieren und an dieser Stelle besteht die Gefahr einer Reproduktion vorhergegangener Täter-Opfer-Beziehungen (Lang, 2013, S. 190 ff.).

Je nach Rolle entstehen Gefühle der Wut, Scham, Schuld, Angst oder Ohnmacht, wodurch wieder ein Beziehungsabbruch eingeleitet werden kann und sich das Kind wieder verlassen fühlen kann. Dies führt bei der betreuenden Person wiederum zu Schuld-, Ohnmachts- oder Schamgefühlen. Lang empfiehlt daher für das Fachpersonal stetige und umfangreiche Selbstreflexion, sowie eine Transparenz von handlungsleitenden Werten und Normen (Lang, 2009, S. 212).

Wichtig zu erwähnen bleibt außerdem, dass das soziale Umfeld und das Herkunftssystem direkt mit der erfolgreichen Aufarbeitung eines Traumas verbunden sind. Betreuungspersonal sieht sich häufig mit Grenzen konfrontiert, die sich aufgrund von Loyalitätskonflikten der Kinder zwischen Herkunftssystem und Betreuungssystem bilden. An dieser Grenze entscheiden sich manche Kinder dann gegen das eigene Wohlbefinden und gegen das Ausbrechen aus einer Opferrolle. Ein transparenter Umgang damit und das gemeinsame Handeln des Betreuungs- und Herkunftssystems zum Wohle des Kindes sind dementsprechend erstrebenswert (Loch 2014, S. 161f.).

Der Aufbau respektive die Stärkung der Bindungsfähigkeit sei nach Baierl elementar, nachdem Bindung und Beziehung zu den psychischen Grundbedürfnissen gehören. Er hebt für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Bindungsproblemen diejenigen Kriterien hervor, die Beziehungen erfüllen müssen:

1. Die Beziehung ist von Wertschätzung, Sicherheit, Verlässlichkeit, Unterstützung und Struktur geprägt und anhaltend
2. Die Bezugsperson zeigt Präsenz
3. Die Beziehung orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes
4. Nähe wird nur angeboten, nie eingefordert. Persönliche Grenzen werden respektiert.
5. Machtverhältnisse werden benannt, transparent behandelt, gemeinsam reflektiert und nur für das Wohlergehen des Kindes ausgeübt (Baierl, 2016, S. 78f.).

5. Freiheit

Bei der mehrfach für die Bildung genannten Prämisse der „Freiheit“ kommt man schwer umhin, der lange bestehenden und durch Immanuel Kant wie folgt formulierten Frage *Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?* zu umgehen. Wie kann eine Erziehung zur Mündigkeit führen, wenn der Weg durch Zwang geprägt ist? Die Pädagogik setzt sich selbst die Mündigkeit der Menschen zum Ziel, also beinhaltet das Ziel selbst gewissermaßen das Ende der Pädagogik selbst, da die Zielpersonen selbst als freie und mündige Individuen aus der Erziehung herausgehen sollen. Wenn die Erziehung nun selbst unter Einfluss von Zwang stattfindet, wie kann sich der Zustand der Freiheit einstellen? Oder wird unter dem Einfluss des Zwanges in der Erziehung stets ein Charakter des Zwangs bleiben, der fester Bestandteil in jedem Individuum bleibt?

Der Frage nach der Vereinigung von Freiheit mit Zwang nehmen sich bis heute Pädagog_innen an. So lösen psychoanalytische Pädagog_innen die Frage so, dass sie den Zwang, der zunächst extern in der Erziehung verortet wird, im Laufe der Erziehung als internalisierten Zwang einordnen. Individuen sehen sich selbst möglicherweise als frei an, sind jedoch weiterhin jenen internalisierten Zwängen unterlegen. Zur Lösung des vermeintlichen Paradox schlägt Schluß einen Paradigmenwechsel mit einer Herangehensweise Watzlawicks vor. Nach Watzlawick gilt es, einige Begriffe zu differenzieren. Dementsprechend gilt es herauszustellen, dass es sich keineswegs um einen willkürlichen Zwang handelt. Nun liegt es in der Sache der Erziehung selbst, dass diejenigen, die erzogen werden, in gewisser Abhängigkeit zu den Erziehenden stehen. Weiter wird das Ziel der Erziehung, also die Freiheit, Mündigkeit, Selbsttätigkeit mit Watzlawick umformuliert zur „symmetrischen Kommunikation“ (Schluß, 2007, S. 41). Symmetrische Kommunikation nach Watzlawick äußert sich durch die gegenseitige Anerkennung als Gleichberechtigte, eine Kommunikation auf Augenhöhe. Aufgelöst scheint das Paradox durch die Umformulierung nun nicht, da noch immer ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen zu Erziehenden und Erziehenden vorliegt. Schluß

stellt hier zwei wesentliche Grundlagen heraus: zum einen unterscheidet Watzlawick weiter, ähnlich wie Schultz von Thun, zwischen verschiedenen Kommunikationsebenen. Zur Verdeutlichung wird an dieser Stelle zwischen Sach- und Beziehungsebene differenziert. Zum anderen ist unter Erziehung nicht nur eine bloße Wissensvermittlung auf kognitiver Ebene zu verstehen. Nun besteht die Frage darin, inwieweit auf Asymmetrie verzichtet werden kann und eine Symmetrie erreicht werden kann. Denn klar ist, wer bloß asymmetrische Kommunikationsmuster kennenlernt, wird nur schwer aus diesen ausbrechen können. Denn wenn die Erziehung die Asymmetrie nun wie bereits beschrieben, sozusagen genuin in sich trägt, so besteht das Paradox weiterhin. Die Lösung steckt in der Differenzierung der Kommunikationsebenen. Solange die Asymmetrie auf der Sachebene verbleibt und vor allen Dingen, und das ist entscheidend, auf Beziehungsebene symmetrisch kommuniziert wird, also auf Augenhöhe und das Gegenüber als gleichberechtigt anerkannt wird, so kann das Ziel von Anfang an durch das Vorleben symmetrischer Kommunikation erreicht werden. Die Asymmetrie auf der Sachebene untergräbt das Gegenüber nicht und soll bloß kognitives Wissen vermitteln. Dies ist in beiden Richtungen möglich. Kinder zeigen sich erfahrungsgemäß gewillter beim Lernen, wenn es sich als gleichwertig betrachtet fühlt. Ausnahmen, die das Kindeswohl gefährden, wie beispielsweise in Gefahrensituationen sollen hierbei ausgeblendet werden. Der Gedanke einer symmetrischen Kommunikation lässt sich mit anderen Worten bei Benner wiederfinden, wenn Erziehung auf ein selbsttätiges individuelles, intergenerationelles und interindividuelles Handeln abzielt und Kinder nur gesellschaftliche Kommunikationsformen erlernen können, wenn diese ihnen im Erziehungsprozess selbst erleben.

Das Paradox nicht nach dem „ob“, sondern nach dem „wie“. Ein Lösungsweg ist also von vornherein nie ausgeschlossen und stellt dementsprechend kein unauflösbares Paradox dar. Auch Kant formuliert Handlungsmaximen, welche das „wie“ beschreiben. Hermann Holstein fasst Kants Ansatz zur Vereinigung von Freiheit und

Zwang wie folgt zusammen:

„Er [Kant] gibt hier drei Schritte an, durch die der Übergang von dem gesetzlichen Zwang zur Ausübung der Freiheit erreicht werden soll. Dem Kinde wird zuerst „freier Lauf“ gestattet; man soll es gewähren lassen. Es darf dabei nur nicht der Freiheit anderer im Wege stehen. Darauf soll ihm klar werden, dass es seine Ziele und Interessen nur erreichen kann, wenn andere Menschen ihre Ziele auch erreichen können. Schließlich soll dem Kind bewiesen werden, dass der auferlegte Zwang eigentlich zur Freiheit führt. Die Anerkennung eines gesetzlichen Zwanges befreit das Kind bereits aus der Bindung an die Naturgesetzlichkeiten. Die Freiheit „erscheint“ ja zuerst als Zwang, und in der Beurteilung des gesetzlichen Zwanges als Mittel der Befreiung muss die Urteilskraft bis zu der Erkenntnis des „Zweckes“ ausgebildet werden.“ (Holstein, 1984, S. 16)

In diesem Zusammenhang lässt sich die Verknüpfung zu dem durch Kant formulierten Kategorischen Imperativ erkennen, der eigene Handlungsmaximen als Prinzip allgemeiner Gesetzgebungen gelten lassen sollen. So ist die Freiheit nur insoweit gegeben, als dass sie die Freiheit der Mitmenschen nicht einschränkt. Außerdem lässt dieser Zugang die Lesart zu, den Begriff Zwang weniger als negativ besetzte willkürlich ausgeführte Machtausübung, sondern durchaus als ein unausweichlicher Zustand, unter anderem durch Naturgesetze, zu verstehen.

Erziehende sollen nach Kant stets Rechenschaft darüber ablegen *können*, dass ihr Handeln durchaus zur Freiheit des Kindes führen kann, um etwaige willkürliche Zwänge zu vermeiden oder dem Kind auch im späteren Leben vermeidbare Abhängigkeiten zu ersparen (Schluß, 2007, S. 46). Es gilt also im pädagogischen Handeln nach Kant zu fragen, welche Zwänge, resp. Handlungen pädagogisch zu legitimieren sind, also im Sinne der Erziehung Freiheit/Mündigkeit/Selbsttätigkeit zum Ziel haben. Kants Freiheitsbegriff gleich nicht einer absoluten Willkürfreiheit, sondern verbindet Abhängigkeiten und Rücksicht gegenüber anderen, die

gleichermaßen in Freiheit leben sollen. Hier treffen sich Kants Freiheitsbegriff mit Watzlawicks Idee der symmetrischen Kommunikation auf Beziehungsebene insofern, dass beide die Maxime verfolgen, dass Individuen das gleiche Anrecht auf Anerkennung und Freiheit haben und diese nur im Miteinander zu erreichen sind.

Schluß (2007) stellt schließlich heraus, dass Freiheit als solche im Erziehungsaspekt nicht vorausgesetzt werden kann, sondern als Ergebnis eines Prozesses betrachtet werden müsse. Die Aufgabe der Pädagogik sei dementsprechend mitunter, Menschen dazu zu befähigen, die eigene Freiheit auch betätigen zu können und etwaige Fehler- resp. Hinderungsquellen ausfindig zu machen und im besten Falle Weichen zur Besserung zu stellen (Schluß, 2007, S. 46). Der pädagogische Freiheitsbegriff zielt auf ein möglichst selbstbestimmtes Leben, wobei der Fokus bei dieser Formulierung auf dem „möglichst“ liegt. Denn die „Möglichkeit der Betätigung von Freiheit (ist) [Anm. d. Verf.] an Bedingungen geknüpft“ (Schluß, 2007, S. 46)

Die professionelle Pädagogik soll auch heute noch immer Rechenschaft ablegen können, inwieweit ihre Handlungen zu größtmöglicher Selbsttätigkeit, Mündigkeit, Freiheit führen kann. Diese Freiheit ist stets an Bedingungen geknüpft, die es auch durch die Pädagogik zu überprüfen gilt. Denn es ist auch Aufgabe der Pädagogik, diese Bedingungen zugunsten einer Verbesserung hinsichtlich einer bestmöglichen Freiheit zum Ziel zu haben und danach zu handeln (Schluß, 2007, S. 47f.).

6. Motivationsforschung

Von dem lateinischen „movere“ (sich oder etwas bewegen) stammend beschreibt der Begriff Motivation jene Kräfte, die eine Person zu Handlungen bewegt. Die Motivationsforschung befasst sich mit zielgerichtetem Verhalten beim Menschen und die zugrundeliegenden Aspekte wie Ausrichtung, Ausdauer sowie Intensität der Handlungen (Brandstätter et al., 2018, S. 4). Dieses zielgerichtete Verhalten und Handeln wird durch verschiedene Anreize – Motive – provoziert, welche in drei Kategorien eingegliedert werden: Herausforderungen meistern (Leistungsmotivation), soziale Kontakte knüpfen und pflegen (Anschlussmotivation)

und andere Menschen beeinflussen/beeindrucken (Machtmotivation) (Brandstätter et al., 2018, S. 5). Eine Grundprämisse der Motivationspsychologie ist, dass „Motivation im Zusammenspiel von Faktoren [entsteht], die in der Person liegen (Motive, Bedürfnisse, Interessen, Ziele), und Faktoren, die in der Umwelt liegen (Gelegenheiten, Anforderungen, Anreize).“ (Brandstätter et al., 2018, S. 5). Dies entspricht den Gedanken Dietrich Benners oder Wilhelm von Humboldts zur Erziehung (vgl. Kap. 2.1 und 2.2), dass Kindern eine Vielfalt von Gelegenheiten und Anreizen dargeboten werden solle, um diese zum Handeln zu motivieren.

Die Ausdauer beim Handeln beschreibt Standhaftigkeit, bei einem Handeln zu bleiben, wenngleich Unterbrechungen oder Ablenkungen auftreten, die Intensität beschreibt die Anstrengung und Konzentration, die aufgebracht werden (Brandstätter et al., 2018, S. 5).

Leistungsmotiviertes Verhalten ist immer dann zu beobachten, wenn Menschen mit Herausforderungen, wie beispielsweise altersspezifische Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen konfrontiert werden. Leistungsmotivation zeichnet sich dadurch aus, dass die Handlung selbst einen Genuss auslöst und/oder die Emotionen bei Erfolg wie Stolz auslöst. Wird die Handlung ausgeführt, um andere zu beeindrucken, entspringt die Handlung eher einer Machtmotivation. Kern einer Leistungsmotivation besteht in einer affektiven Befriedigung (Brandstätter et al., 2018, S. 32f.). Entsprechend der affektiven Befriedigung werden positive Emotionen angestrebt, also ein Erfolg der Handlung und ein Misserfolg, der mit negativ bewerteten Emotionen wie Schamgefühle einhergeht, soll im besten Fall vermieden werden. Die Motivation für eine Handlung ist in dem Rahmen nicht minder abhängig von der Aufgabenschwierigkeit und beeinflusst dementsprechend die Wahlentscheidung hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Erfolgs (Brandstätter et al., 2018, S. 32f.).

Anschlussmotiviertes Handeln beruht auf dem grundlegenden Bedürfnis von Menschen nach sozialer Zugehörigkeit. Dabei wird zwischen der Hoffnung auf

Anschluss als positiver Antrieb und die Furcht vor Zurückweisung als negativer Antrieb verstanden (Brandstätter et al., 2018, S. 53ff.). Für die Fragestellung dieser Arbeit ist dieser Aspekt insofern von Bedeutung, dass die Vermittlung an die Kinder von deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft als ein sicherheitsgebender Faktor eine nicht unwichtige Rolle spielen könnte. So kann ihnen vermittelt werden, dass sie entgegen möglicherweise wahrgenommener Stigmatisierung noch immer Teil der Gruppe sind.

Des Weiteren wird die intrinsische Motivation von der extrinsischen Motivation unterschieden. Als intrinsisch wird Motivation dann beschrieben, wenn der Antrieb aus einem Interesse, einer Neugier oder bestimmten Werten entspringt, also um der Tätigkeit selbst willen geschieht und nicht aus einem äußeren Antrieb. Wenn eine Handlung durch äußere Faktoren wie Belohnungen, Bestrafungen, Bewertungen durchgeführt wird, ist die Sprache von extrinsischer Motivation. Verhalten, welches extrinsisch motiviert ist, wird durch die Abhängigkeit von äußeren Faktoren häufig dann beendet, sobald diese äußeren Antriebsfaktoren entzogen werden (Brandstätter et al., 2018, S. 113). Für diese Arbeit ist also die Frage nach Faktoren, die intrinsische Motivation begünstigen mehr von Bedeutung als jene der extrinsischen Motivation, da die intrinsische Motivation ausdauernder ist und aus einem eigenen Interesse, welches mit dem Explorationsverhalten zusammenhängt, resultiert.

Reinhard Sprenger stellt in seiner Auseinandersetzung mit dem „Mythos Motivation“ heraus, dass die Annahme des Anfangens an sich schon eine Schwindelei sei, da jeder sogenannte Anfang selbst eine Reaktion auf ein Ereignis, eine Frage oder eine Störung sei (Sprenger, 2002, S.7). Weiter betont er anhand mehrerer Studien und Beobachtungen (Sprenger, 2002, S. 71ff.), dass die Belohnung nicht das beste Mittel der Leistungssteigerung ist und dass extrinsische Motivation die intrinsische Motivation zerstöre. Sogar Innovation und Kreativität würden verloren gehen. Dies macht er am Beispiel einer Studie fest, in der Student_innen verschieden schwere Aufgaben gestellt wurden. Die meisten entschieden sich für die schwereren Aufgaben, welche sie innovativ und kreativ zu lösen versuchten. Sobald ihnen eine

Belohnung in Aussicht gestellt wurde, entschieden sie sich für leichte Aufgaben, welche sie fließbandartig abfertigten. So verlor sich in diesem Versuch nicht nur die Herausforderungsbewältigung, sondern auch Innovation und Kreativität (vgl. ebd.). Sprenger stellt insofern die Formel auf, dass jede Motivierung (Reizstärke) die Motivation (Triebstärke) zerstöre (Sprenger, 2002, S. 73). Wenn die Reizstärke in Form von Belohnungen erhöht werde, so Sprenger, wird die eigene Antriebsenergie nur bedingt genutzt. Die Antriebsenergie speist sich beispielsweise aus dem Wunsch, einen Plan aufgehen zu sehen, neue Ideen anzustoßen, neue Dinge zu erlernen, Kreativität oder generelles Neugierverhalten. Beim Ausbleiben seien die möglichen Folgen: Frustration, aggressive Langeweile, ständig steigende Ansprüche und die Umleitung der Energie in stetes Beschwerden. (Sprenger, 2002, S. 74).

Schneider und Schmalt betonen, dass bei der Exploration neuer Räume und der Erforschung neuer Objekte immer auch eine Gefahr besteht (Schneider & Schmalt 1981, S. 99ff.). So ist im Rahmen der stammesgeschichtlichen Entwicklung der Menschen dem Motivationssystem der Neugier das Motivationssystem der Furch vor Neuem entgegengesetzt (Schneider & Schmalt, 1981, S. 99ff.). Wenngleich Experimente mit Ratten nicht zwingend direkt auf den Menschen übertragbar sind, so zeigten nach Schneider und Schmalt (1981) Versuche mit Ratten, dass sowohl eine aktive Erfahrung, als auch Neugier und Spielverhalten zur Entwicklung des zentralen Nervensystems beitragen. Im Versuch wurden Ratten in zwei Gruppen einer reizarmen und einer reizvollen Umgebung ausgesetzt. Die Ratten in der reizvolleren Umgebung wiesen insgesamt eine reicher entwickelte Hirnentwicklung auf. Diese Ergebnisse stimmen mit dem Konzept der Neuroplastizität überein, nach der Hirnareale sich je nach Nutzung in Anatomie und Funktion anpassen. Nachdem die Hirnentwicklung nach Ermöglichung eines Neugierverhaltens sich verbessert gezeigt hatte, so lässt sich daraus nach Schneider und Schmalt schließen, dass es in der Stammesgeschichte einen Selektionsdruck zugunsten der Ausbildung eines Motivationssystems der Neugier gegeben haben muss (Schneider & Schmalt, 1981, S. 101). Diese Beobachtung stimmt sowohl mit Dietrich Benners, als auch von

Humboldts Grundlage der Bildung überein, nach der eine Mannigfaltigkeit an Reizen gegeben sein muss (Kap. 2.1, 2.2).

Das Neugierverhalten ermöglicht eine umfangreichere Orientierung in der Umwelt, so sehen Schneider und Schmalt das Neugiermotiv auf gleicher Ebene wie das Hunger-, Durst- und Sexualmotiv als biogenes Motiv (Schneider & Schmalt, 1981, S. 117ff.). Sie unterscheiden zwischen spezifischen und diversivem Neugierverhalten: während das spezifische durch spezifische Reize in der Umwelt ausgelöst wurden, so wird diversives Neugierverhalten durch reizarme, monotone Situationen hervorgerufen. Neugierverhalten äußert sich zumeist durch die perzeptive Zuwendung, durch Bewegung, Veränderung oder durch Fragen. Die Charakteristika für spezifisches Neugierverhalten sind die Neuigkeit, die Komplexität und Mehrdeutigkeit, eine objektive Unsicherheit von möglichen Ereignissen und die zugehörige Überraschungsmöglichkeit von Ereignissen (Schneider & Schmalt, 1981, S. 117ff.). Diese Charakteristika lösen zunächst Unsicherheit aus, welche wiederum das Neugierverhalten auslösen (Fragen, Zuwendung, etc.). Durch eben dieses Neugierverhalten wird eine Informationsaufnahme ermöglicht, welche die Unsicherheit wiederum reduziert (Schneider & Schmalt 1981, S. 117ff.). Diversives Neugierverhalten wird hingegen anders erklärt. Es wird angenommen, dass während des Wachseins von Menschen ein mittlerer Informationsinput vorgezogen wird. Eine Unterlastung ist Folge von reizarmen und monotonen Situationen. In Schlafperioden sind diese Situationen für Menschen angenehm, in Wachphasen hingegen werden sie zumeist als unangenehm empfunden. Diversives Neugierverhalten hat also zum Ziel, diesen unangenehmen Zustand zu beseitigen, es werden also Situationen aufgesucht, die einen angenehmen Informationsgehalt inne haben (Schneider & Schmalt, 1981, S. 118). Sie stellen schließlich noch heraus, dass eine „reizarme frühe Erfahrungsumwelt in der Ontogenese zu einer nichtoptimalen Ausbildung des Neugiermotivs führt“ (Schneider & Schmalt 1981, S. 118).

7. Kategorienbildung der theoretischen Grundlagen

Aus den herangezogenen theoretischen Grundlagen wurden folgende Kategorien abstrahiert:

1. Sicherheit
2. Mannigfaltigkeit an Situationen
3. Freiheit
4. Bildsamkeit

Da diese Kategorien verschiedenen Autoren und Forschungen entnommen wurden, gibt es mitunter zwischen den Kategorien inhaltlich gewisse Überschneidungen. Durch die verschiedenen Gewichtungen wird dennoch an diesen Kategorien festgehalten. Nach Auswertung der Interviews sollen diese Kategorien überprüft und gegebenenfalls erweitert oder angepasst werden. Die Kategorie der Bildsamkeit stellt gewissermaßen eine Besonderheit dar, da sie als Prämisse gesehen werden kann. Sie ist ein grundlegendes Menschenverständnis über die Möglichkeit der Bildung. Insofern lässt sie sich gewissermaßen kategorienübergreifend verorten.

II. Empirischer Teil

8. Methodik

8.1 Teilstandardisierte Interviews

Für die Bearbeitung des vorliegenden Forschungsinteresses wurde das teilstandardisierte Interview für die Interviews mit Betreuungspersonal gewählt. Diese Interviewform ist im Kontrast zu beispielsweise Struktur-/Dilemma-Interviews hinsichtlich Ablauf und Fragen weniger stark festgelegt, sondern folgt einem Leitfaden und lässt dementsprechend den Interviewten mehr Spielraum (Hopf, 2010, S. 349 ff.). Das fokussierte Interview als besondere Form teilstandardisierter Interviews zeichnet sich dadurch aus, dass es sich auf einen vorab festgelegten Gesprächsgegenstand fokussiert und dabei möglichst offen Interpretationen, Mutmaßungen, Gedanken der Interviewten zu diesem Gegenstand erhebt (Hopf, 2010, S. 353 f.). Das Ziel fokussierter Interviews ist, die Spannweite der Themen zu maximieren und die Möglichkeit für neue Hypothesen und Blickwinkel zu ermöglichen (Hopf, 1995, S. 179; Hopf, 2010, S.353f.). Diese Form der Interviewführung eignete sich für die vorliegende Arbeit, da nach Erfahrungen und nach sich als erfolgreich erwiesenen Umgangsformen gefragt wurde. So wurde den Interviewten Raum für eigene Erfahrungen und Gedanken gegeben. Vor den Interviews wurde der Gesprächsgegenstand gemäß des fokussierten Interviews in Form der Übermittlung der Forschungsfrage und einer kurzen Beschreibung des Forschungsinteresses festgelegt. Zudem wurden im Vorfeld Leitfragen ausgearbeitet, welche zunächst den Raum für Erfahrungen mit dem Explorationsverhalten der Bewohner:innen öffneten und dann weiter nach konkreten Beispielen, Strategien und etwaigen Schemata fragten. Die Leitfragen sind im Anhang beigelegt.

8.2 Gruppendiskussion mit Kindern

Im Sinne der Triangulation und der Einbeziehung der Kindes- und Jugendlichenperspektive wurde über die Interviews mit Betreuer:innen hinaus angestrebt, Gruppendiskussionen mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen zu führen. So können ihre Perspektiven, Wünsche und Erfahrungen

ebenso in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden. Gleichzeitig wird in Anlehnung an Benner beispielsweise so auch die gesellschaftliche, intergenerationelle Interaktion sowie gemäß Watzlawicks symmetrische Kommunikation realisiert. Bei Kontaktaufnahme mit den Wohngemeinschaften wurde deutlich gemacht, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen jederzeit gehen können, sie zu nichts gezwungen werden und jeder Hinweis auf die Person anonymisiert wird. Gleichzeitig wäre es eine Möglichkeit, um eigene Bedürfnisse zu reflektieren und einer außenstehenden Person mitzuteilen. Als Leitfaden wurden Fragen entwickelt, die das Gespräch der Kinder und Jugendlichen anstoßen sollen, generell sollte die Diskussion jedoch offen verlaufen, um möglichst authentische Rückmeldungen zu erhalten. Die Leitfadenfragen sind so formuliert, dass sie konkret genug sind, um eine Vorstellung einer Situation bei den Kindern auszulösen und gleichzeitig offen genug, um den Raum für breit gefächerte Antworten zu öffnen. Susanne Vogl (2005) weist in ihrer Forschung zu Gruppendiskussionen mit Kindern auf einige Besonderheiten bei der Durchführung hin. Grundlegend eignen sich Gruppendiskussionsverfahren insofern, da sie die teilnehmenden Kinder selbst sprechen lassen und sie so auch die Inhalte selbst steuern können (Vogl, 2005, S. 29f.). Sie selbst stellt mit Bezug auf Lamnek (2005) heraus, dass die maßgeblichen Kennzeichen der Erhebungssituation selbst die Natürlichkeit, die Kommunikativität und Offenheit sind. Die Natürlichkeit ergibt sich daraus, dass die meisten Kinder die Situation eines Austauschs mit anderen Kinder aus Schule, Kindergarten oder Medien kennen. Sie können dabei selbst im Sinne der Kommunikativität steuern, wann, was und wie viel sie sagen möchten. Die Offenheit zielt darauf ab, dass möglichst ergebnisoffen die Diskussion geleitet wird und die Belange der Kinder im Vordergrund stehen und weniger die der forschenden Person (Vogl, 2005, S. 30). Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass in Gruppendiskussionen die Gruppendynamik zwar auch von Interesse sein kann, sie jedoch auch bestimmte Meinungen hemmen oder anregen kann. Denn hier wirken je nach Alter der Kinder und Gruppendynamik unterschiedlich stark soziale Erwünschtheit stärker als die authentische Meinung. Zudem kann die Dynamik selbst noch mehr als der Forschungsgegenstand gewichten. So kommt Vogl (2005) zu dem Schluss, dass die Gruppengröße besser klein gehalten werden sollte. Außerdem solle die Diskussion

von vornherein nicht zu lang angesetzt sein, als Richtwert gilt hier die Dauer einer Schulstunde. Bei Teilnehmer:innen zwischen 6 bis 12 Jahren empfiehlt sie außerdem Diskussionen mit Realgruppen, bei älteren Kindern könnte es dazu kommen, dass Gruppenstrukturen einen höheren Stellenwert als der Forschungsgegenstand haben. Sie weist jedoch bei diesen Regeln auf zurückhaltende Generalisierung hin, denn je nach Thema und Gruppe können sie variieren. Die Moderation solle in jedem Fall eine empathische Haltung einnehmen können. Frauke Gerstenberg (2023) hebt neben den genannten Aspekten ebenfalls den Aspekt der empathischen Grundhaltung der Moderation besonders hervor. Die Moderation hat sich als dem Gegenstand gegenüber fremd zu positionieren und versetzt sich nun in die Perspektive der Kinder, begreift den Gegenstand also nicht vom Forscher:in-Standpunkt, sondern vom Kind aus (Gerstenberg, 2023, S. 166). Ein weiteres Spezifikum bei Gruppendiskussionen mit Kindern sei, dass sie teilweise zwischen verbalen und körperlichen Ausdrucksformen schwanken, teilweise Echtes und Nicht-echtes vermischen und schließlich zu Assoziationserzählen neigen (Gerstenberg, 2023, S. 170). Hier gelte besondere Sensibilität bei der Moderation und späterer Auswertung.

8.3 Stichprobe

Es wurden zunächst fünf fokussierte Interviews mit Betreuer:innen aus Wohngruppen geführt. Die Interviewpartner:innen meldeten sich auf ein zuvor über verschiedene Organisationen gesendetes Rundschreiben. Dies beinhaltete sowohl die Forschungsfrage als auch einen Überblick über das Forschungsinteresse. Alle Interviewpartner:innen sind seit mindestens sechs Monaten bis hin zu zwölf Jahren im Bereich der Fremdunterbringung tätig. Sie arbeiten für drei verschiedene Organisationen, zwei von ihnen sind in der gleichen Wohngruppe tätig.

Vor dem Interview unterschrieben alle eine Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie. Ihnen wurde erklärt, dass Namen sowie Hinweise auf Identität anonymisiert werden. Das Interview wurde mittels Audioaufnahme aufgezeichnet, um es für die später folgende Auswertung zu transkribieren.

Im Sinne der Triangulation wurden im Anschluss die betreffenden Wohngruppen kontaktiert, um im Rahmen einer Gruppendiskussion mit Kindern über ihre Perspektive zu sprechen. Eine Wohngruppe ermöglichte dieses Gespräch. Andere lehnten im Sinne der Kinder ab, weil sich diese in der Interaktion mit Fremden

überfordert fühlen. Es fand also ein Gespräch mit Kindern statt. Sowohl die Wohngruppe, die Kindeseltern, als auch die Kinder selbst stimmten dem Gespräch zu. Beim Termin selbst waren dann zwei Kinder der Wohngruppe bereit, dieses Gespräch zu führen. Es wurde ihnen im Voraus und auch unmittelbar vor dem Gespräch erklärt, dass kein Zwang besteht, sie jederzeit abbrechen dürfen und alles anonymisiert dargestellt wird. Sie seien jederzeit berechtigt, Nachfragen zu stellen und es gebe keine richtigen oder falschen Aussagen. Es interessiere die ehrliche Meinung der Kinder.

8.4 Transkription nach Kuckartz

Die Transkription erfolgte nach dem Verfahren von Kuckartz. Es wurde Wort für Wort transkribiert, jedoch auf Lautschrift oder den Vermerk von etwaigen Pausen oder sonstigen phatischen Äußerungen verzichtet. Dialekte wurden entsprechend nicht mit transkribiert. Diese sind für die Arbeit nicht von Bedeutung, da Inhaltliches und nicht der sprachliche Rahmen ausgewertet werden sollte. Kuckartz fasst wie folgt zusammen:

1. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch ange- nähert. Bspw. wird aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
2. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
6. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
7. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
8. Absätze der interviewende Person werden durch ein „I“, die der befragte Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.
9. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also

einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen. (Kuckartz, 2010, S.44)

8.5 Qualitative Datenanalyse nach Kuckartz

Durch die Auseinandersetzung mit diversen Forschungsansätzen bestehen bereits vor dem Führen der Interviews Kategorien. Jedoch sollen anhand der Interviews diese Kategorien geprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Es handelt sich also um ein induktives Verfahren, respektive im Falle der Erweiterung der Erkenntnisse ein abduktives Verfahren. Während bei der Induktion aus beobachteten Phänomenen auf eine allgemeine Erkenntnis geschlossen wird, so geht es nach Charles Sanders Peirce, der den Begriff der Abduktion in den Diskurs der Erkenntnistheorie einbrachte, bei der Abduktion um einen Vorgang, bei dem eine Erkenntnis erweitert wird und eine erklärende Hypothese gebildet wird (Reichert, 2010, S. 276).

In der Auswertung der Interviews sollten also die anhand verschiedener Theorien gebildeter Kategorien abgeglichen und gegebenenfalls erweitert werden. Dementsprechend ist eine offene Interviewführung notwendig, damit die interviewten Personen Raum für möglichst umfassende Einblicke in ihre Erfahrungen gewährt bekommen.

Die Interviews werden anhand der Transkripte nach Kuckartz ausgewertet. Die Inhaltsanalyse nach Kuckartz unterteilt sich in drei Formen, welche je nach Erkenntnisinteresse drei Auswertungen ermöglichen und frei kombinierbar sind: inhaltlich-strukturierend, evaluativ und typenbildend. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die inhaltlich-strukturierende und typenbildende Form gelegt, da hier sowohl inhaltlich und themenorientiert ausgewertet wird und Ober- und subkategorien gebildet werden, als auch das vorliegende Material selbst miteinander vergleichend bearbeitet wird. Alle Formen fokussieren eine kategorienbasierte Auswertung, wobei die Kategorien in dieser Arbeit bereits aus vorhandener Theorie herangezogen wird. Die Analyse nach Kuckartz ermöglicht sowohl induktives, sowie deduktives Vorgehen, als auch Mischformen, was sie zu einer passenden

Auswertungsmethode für die angestrebte Forschung macht. Der Ablauf der meist vorausgehenden Form der inhaltlich strukturierenden Analyse besteht aus sieben aufeinander folgenden Schritten: Zunächst werden herausstechende Textpassagen markiert und Besonderheiten, sowie bereits angenommene Auswertungsideen fixiert. Abschließend wird eine kurze Zusammenfassung vorgenommen. Daran anschließend werden Hauptkategorien, respektive Hauptthemen entwickelt, die mit der Forschungsfrage verknüpft sind. Anhand dieser gefassten Hauptkategorien wird nun das restliche Material durchgearbeitet und diesen Kategorien zugeordnet. Im vierten Schritt werden Textstellen hinsichtlich der Kategorien zusammengefasst. Diese Textstellen werden im fünften Schritt erneut analysiert. Daraus werden nun Unterkategorien gebildet. Nun wird das gesamte Material anhand der (Sub-)Kategorien gesichtet und kodiert, sodass in einem letzten Schritt die Hauptkategorien nochmals analysiert, Zusammenhänge von Kategorien herausgestellt und Ergebnisse ggf. visualisiert werden (Kuckartz, 2022, S. 132 ff.).

9. Auswertung

Im Rahmen der Auswertung wurden die Erfahrungen anhand zusammenhängender Begriffe zu Clustern sortiert. Das gefundene Schema wird folgend schematisch dargestellt und dann in den anschließenden Kapiteln näher erläutert werden. Begrifflich sind unter den Kategorien vielmehr Rahmenbedingungen respektive Eckpfeiler zu verstehen, die es nach den eruierten Erfahrungen braucht, um bestmöglich explorieren zu können. Die durch die arabische Nummer gekennzeichneten Begriffe stellen die übergeordneten Rahmenbedingungen dar und die durch alphabetische Sortierung subsumierten Begriffe die häufig genannten Schlagworte in den Interviews. Die lateinische Sortierung benennt die einzelnen Praktiken, die genannt wurden und zur Generierung der übergeordneten Rahmenbedingungen dienen.

9.1 Kategorienbildung aufgrund empirischer Ergebnisse

1. Sicherheit

- a. Bindung/Beziehung/Vertrauen
- b. Unterstützung
- c. Selbstwert/Emotionen/Bedürfnisse erkennen/benennen/als wichtig erachten
- d. Rahmen/Grenzen
- e. (Angst vor dem/Umgang mit) Scheitern
- f. Herkunftssystem
 - i. spielerische Reflexion
 - ii. Gespräche
 - iii. Begleitung
 - iv. Vorbildwirkung
 - v. Gruppenzugehörigkeit

2. Mannigfaltigkeit an Situationen

- a. Ausflüge
- b. Situationen schaffen entsprechend der Bedürfnisse
- c. Ruhe
 - i. Gespräche
 - ii. Medien

3. Freiheit

- a. Zeit
- b. Bedingungen zur Freiheit

Schließlich wurden noch kategorienübergreifende Grundhaltungen herausgefiltert, welche nicht einzelnen Kategorien zugeordnet werden konnten und eine umfassende Grundhaltung beschreiben.

- I. Bildsamkeit
- II. Konsistenz/Verlässlichkeit
- III. Authentizität
- IV. Gemeinsamkeit

9.2 Erfahrungen von Betreuer:innen hinsichtlich des Explorationsverhaltens

Die Erfahrungen der Betreuer:innen gleichen sich in vielerlei Hinsicht. Zum einen wird häufig berichtet, dass vor allem jüngere Kinder dazu neigen, andere nachzuahmen. Dies sei jedoch durchaus ein Verhalten, welches insbesondere häufig bei jüngeren Kindern zu beobachten ist, da sie ein starkes Zugehörigkeitsbedürfnis haben. Die Gruppenzugehörigkeit bietet ihnen Sicherheit.

“Ja, also das ist unterschiedlich. Bei dem jüngsten ist es so, dass er ohnehin alles nachmacht. Er ist generell schon auch unsicher und will aber auch dazugehören zu den Großen.”

Es wird auch davon berichtet, dass die Vielfalt an Vorschlägen gering sei, sodass Aktivitäten vorgeschlagen werden, die den Kindern bekannt sind und bei denen sie sich sicher fühlen:

“Ja, also einerseits kommen sie wenig aus sich heraus und bringen halt ständig die gleichen Vorschläge, wenn sie dann Vorschläge bringen. Also als Beispiel ist es bei uns bei einem Kind permanent momentan der Vorschlag „Trampolinhalle“ und es ist ganz selten mal, dass mal neue Vorschläge kommen oder Dinge, die wir nicht schon ganz oft gemacht haben. Und dann wird es immer wieder neu vorgeschlagen.”

Teilweise spüren Betreuer:innen auch, dass Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche entweder noch nicht erkennen, oder als nicht wichtig wahrnehmen und sich dann lieber zurücknehmen:

“Und bei einer anderen ist es so, dass ich eher das Gefühl habe, dass sie uns [den Betreuerinnen] keine Probleme machen möchte, indem sie eigene Wünsche äußert. Also die nimmt sich dann viel zurück. Und bei ihr habe ich auch das Gefühl, dass sie ohnehin nicht so starke Ideen hat und sich dann lieber anpasst.”

Schließlich zeige sich das geringe Explorationsverhalten den Erfahrungen nach im geringen Selbstvertrauen und in weiterer Folge in wenig Eigeninitiativen und der Notwendigkeit an Angeboten.

“Das äußert sich meiner Meinung nach vorrangig durch einen geringen Selbstwert und Selbstvertrauen in das eigene Tun, einfach so eine Ängstlichkeit gegenüber dem Neuen, und das sieht man halt im Alltag vor allem dann durch, also in Extremfällen durch einfach Teilnahmslosigkeit und sich zurückziehen und durch eine geringe Frustrationstoleranz und damit man sich etwas Neues traut, da muss man ein bisschen damit vertraut sein, dass man scheitert, und das kann zu Frust führen und mit dem umgehen, das können Kinder schon mal schwer, Erwachsene auch. Also, das ist auch nicht so einfach.”

“Ich finde, das geringe Explorationsverhalten zeigt sich eben in dem ganz geringen Ausmaß an Eigeninitiativen, das von den fremduntergebrachten Kindern ausgeht. Ich würde es so beschreiben, dass eigentlich ohne Angebote setzen gar nichts geht, und auch wenn man Angebote setzt, ist es oft schwierig für sie, dass sie das einordnen können, oder wirken oft überfordert, einfach Entscheidungen zu treffen. Aber prinzipiell, finde ich, ist das klassische Zeichen, das ohne fremden Input eigentlich ganz wenig passiert in deren Leben, in deren Freizeiten oft ja. [...] Das wirkt sich dann natürlich auch, glaub ich, auf die Sozialkontakte aus, die sehr oft, nicht immer, aber sehr oft auch ziemlich gering sind außerhalb der WG. Ja und ich finde, da merkt man einfach, dass da früh die Förderung abhanden gekommen ist, in welcher Form auch immer. Ob niemand da war, der es irgendwie gepusht hat oder ob ihnen alles abgenommen wurde, passiert ja auch.”

9.3 Erfahrungen der Betreuer:innen hinsichtlich der Kategorien

9.3.1 Sicherheit

Allen fünf Interviews war gemein, dass deutlich und wiederholt der Aspekt der Sicherheit hervorgehoben wurde. Sie stelle das Fundament dar, wie folgende Auszüge zeigen:

“Also ich würde sagen, es ist immer die Basis Sicherheit. [...] Grundsätzlich würde ich aber bei jeder Altersgruppe auf die Bindung setzen und auf das Sicherheitsgefühl. Natürlich sind mit Teenagern andere Sachen möglich als mit kleineren Kindern.”

“Bei den Kindern, die ich jetzt kennengelernt habe, war eigentlich viel Sicherheit aufbauen, viel an Struktur gewöhnen, lernen Abmachungen einzuhalten, sich auch darauf verlassen zu können, dass Abmachungen auch von mir eingehalten werden. Da ist gar nicht so diese Selbstentfaltung Thema. Da ist dieses Grundbedürfnis nach Sicherheit Thema. Und wenn das erfüllt ist, dann werden andere Dinge wichtig.”

Bindung und Beziehung

Im Rahmen der Sicherheit wurden mehrere Schlagwörter wiederholt betont, welche elementar für die Vermittlung von Sicherheit seien. Am häufigsten wurden folgende genannt: *Bindung, Beziehungsaufbau, Vertrauen und Selbstwert*. Es wurde darauf hingewiesen dass dies auf beiden Seiten, also auf Bewohner:innenseite, als auch auf Betreuer:innenseite wichtig sei, da Vertrauen, Bindung und Beziehung auf Gegenseitigkeit beruhen. Den Interviewpartner:innen war allen wichtig, die Gegenseitigkeit und die Augenhöhe der Begegnung hervorzuheben.

“Also mein erster Gedanke war auch, dass es natürlich mit den Bindungsmustern zusammenhängt. Wenn ich unsicher gebunden bin, bin ich nicht die Person, die rausgeht und die Welt erkundet.”

“Wenn ich an unsere Kinder denke, da gibt es keins, was sicher gebunden ist.”

“Generell, wenn ein neues Kind kommt, dann ist es so, dass wir erst einmal Beziehung aufbauen, Vertrauen fassen. Das ist ein ganz großes Thema, da sind so Ausflüge noch gar nicht so im Vordergrund. Das kommt dann, wenn das Kind sich sicher fühlt und auch wenn wir uns auch mit dem Kind sicher fühlen, weil ich das Kind auch irgendwie einschätzen können muss.“

“Die Beziehung ist wahrscheinlich einer der entscheidendsten Faktoren, also gerade in der Fremdunterbringung. Ich meine die Eltern. Zu denen haben sie notgedrungenermaßen eine Beziehung. In welcher Form auch immer und von Betreuerinnenseite ist natürlich der Aufbau von einer Vertrauensbeziehung und einer tragfähigen Vertrauensbeziehung natürlich extrem wichtig. Damit man sich überhaupt zutraut, glaube ich, in sich reinzuspüren. Ich meine, da ist ja ganz viel

auch nicht nur nicht gefördert, sondern ganz viel ist auch runtergedrückt und blockiert. Also, ich meine, viele Bedürfnisse mussten runtergedrückt werden, damit man quasi überlebt hat, aus welchem Grund auch immer. Und dann ist es natürlich, da kann man das, so schätze ich, in irgendeiner Beziehung nicht ausleben oder hochkommen lassen. Da muss man schon Vertrauen haben, da muss man sich sicher fühlen, auf jeden Fall Sicherheit und eine stabile Beziehung, wo die Kinder auch das Gefühl haben, dass die auch was aushält. Weil oft sind es natürlich auch sehr negative Emotionen, die bei dem Erspüren hochkommen werden und das muss die Beziehung aushalten.”

An dieser Stelle wird deutlich gemacht, inwiefern der Beziehungsaufbau in der Fremdunterbringung eine gesonderte Stellung einnimmt. Es ist davon auszugehen, dass in den meisten Fällen zum Herkunftssystem eine Beziehung vorhanden ist, die über Jahre aufgebaut wurde. Nachdem die Kinder nun einen Abbruch erleiden mussten, ist es für sie teilweise schwer, sich wieder auf eine neue Beziehung einzulassen. Die Betreuer:innen sind zunächst fremde Menschen. Da ist im Rahmen des Beziehungsaufbaus erst ein Vertrauen aufzubauen, sodass sich Kinder anvertrauen können und sicher fühlen.

Bedürfnisse erkennen

Wie im letzten Ausschnitt bereits angedeutet wird, wurde mehrfach der Aspekt *Emotionen und Bedürfnisse erkennen und benennen zu lernen* genannt, was mit dem *Selbstwert* verknüpft sei. Diese Fähigkeit schaffe Sicherheit, stütze die Bindung, sichere den Selbstwert und ermögliche außerdem ein *Sprechen auf Augenhöhe*. Da viele Bewohner:innen jedoch Schwierigkeiten mit dem Erkennen und Benennen von Bedürfnissen und Emotionen haben, besteht ein Großteil des Umgangs zunächst im Vormachen und Unterstützen beim Erlernen dieser Kompetenz. Dass einige Kinder Schwierigkeiten im Erkennen eigener Bedürfnisse oder Interessen spüren, zeige sich unter Anderem auch darin, dass wiederum immer wieder Aktivitäten in Form von

Vereinen, Hobbies, Interessen abbrechen. Diese Abbrüche können dann ihrerseits wieder zu Unsicherheiten oder einem Gefühl des Scheiterns führen. Kinder sollten dann gut aufgefangen werden, um gemeinsam zu eruieren, was möglicherweise daran gelegen hat und was sie sich eigentlich wünschen.

“Ich glaube, eigene Bedürfnisse wirklich zu spüren und zu erkennen, das ist grundsätzlich ziemlich schwach ausgeprägt. Das ist ja auch eine Sache, die man relativ früh eigentlich lernt, weil, indem man auch gespiegelt bekommt und vorgelebt bekommt, auch vielleicht von den Eltern, die ihre Bedürfnisse spüren. Und ich glaube, das ist ein Riesenproblem, dass sie oft gar nicht wissen, was sie eigentlich wollen oder wonach ihnen eigentlich ist. Oft zeichnet sich das daran ab, dass sie ganz viele Sachen beginnen und dann wieder abbrechen, weil das gar nicht eigentlich das ist, was ihrem Bedürfnis entspricht. Die laufen oft mit in den Phantasien von anderen Kindern oder wo sie gerne hinwollen würden. Aber das entspricht dann oft eigentlich gar nicht dem, was sie eigentlich wirklich sind oder wollen.”

„Also die müssen, ich glaube auch so anhand dieses, „ich probiere was aus und das ist es nicht“, lernen die dann auch langsam irgendwie, was könnte denn überhaupt was für sie sein oder sie lernen: „Das ist nichts für mich“, was ja auch schon mal ein Anfang wäre. Das heißt unterstützen eigentlich insofern, dass man die Angebote setzt und das halt aber dann nicht unkommentiert lässt, sondern auch mit ihnen bespricht, warum ist vielleicht das eine oder andere nichts oder was sie sich vom Nächsten vielleicht erhoffen, was dort anders ist. Ich glaube, die beste Unterstützung kann man ihnen eigentlich nur geben, indem man ihnen versucht mitzugeben, ein bisschen sich zu spüren halt und zu spüren, was kann ich eigentlich und wer bin ich eigentlich? Ich glaube, das ist eigentlich das, worum es im Endeffekt geht, und da baut sich dann doch der Rest eigentlich darauf auf. Also, ich sehe die beste Unterstützung eigentlich dabei, den Prozess quasi, wo sie versuchen, sich selber zu finden oder herauszufinden, was passt für mich und was passt für mich nicht, gut zu begleiten.“

“Also es hängt ja mit dem Selbstwertgefühl zusammen, dass man die eigenen Bedürfnisse überhaupt als wichtig betrachtet. Und auch überhaupt die Bedürfnisse erkennen können.”

Rahmen

Zwei Interviewte führen die Aspekte *Rahmen* und *Grenzen* an. In weiterer Erläuterung dienen diese erfahrungsgemäß zur Vermeidung von Überforderung und in einem engeren Rahmen sei das Kennenlernen und der Beziehungsaufbau intensiver und leichter:

“So grundsätzlich würde ich den Rahmen am Anfang schon tendenziell enger stecken, einfach um nicht in die Überforderung für das Kind zu gehen. Und wenn man dann merkt, wie ,das funktioniert gut, das Kind fühlt sich sicher, ichühl mich sicher, dass man dann den Rahmen etwas weiter steckt.”

Umgang mit Scheitern

Außerdem wurde mehrfach das Problem der Angst vor dem Scheitern beschrieben. Diese führe dazu, dass bestimmte Handlungen, bei denen ein grundlegendes Interesse bestehen würde, im Vornherein unterlassen werden, um ein Scheitern zu vermeiden. Infolgedessen wurde geäußert, Scheitern selbst ebenso als produktive Erfahrung zu ermöglichen wie Erfolgserlebnisse. Dies benötige laut einstimmiger Meinung der Interviewpartner:innen jedoch als Grundlage zumindest Vertrauen und einen sicheren Rahmen.

“Damit man sich etwas Neues traut, da muss man ein bisschen damit vertraut sein, dass man scheitert, und das kann zu Frust führen und mit dem umgehen, das können Kinder schon mal schwer, Erwachsene auch. Also, das ist auch nicht so einfach.”

“Da ich das Gefühl habe, dass der Fokus häufig auf dem Scheitern liegt.”

“Also beispielsweise bei dem Kleinen sieht man auch viel Fremdaggression beim Scheitern. Und das ist für ihn auch immer eine sehr negative Situation. Und solche Dinge aufzuarbeiten ist auch wichtig. Und als Betreuerin auch trotzdem immer dran zu bleiben und neue Dinge mit ihm auszuprobieren und dann solche Emotionen auch auszuhalten.”

Herkunftssystem

Das Herkunftssystem habe häufig einen großen Einfluss auf die Kinder, weshalb auf die Zusammenarbeit zwischen Wohngruppe und Herkunftssystem hingewiesen wurde.

“Eltern und Betreuer, es muss immer ein gutes Zusammenspiel sein, damit dieser Loyalitätskonflikt so gering wie möglich ist. Das ist, glaube ich, das produktivste, was dem Kind passieren kann, wenn es die Sicherheit hat, es darf in der WG oder beim Unternehmen mit einem Betreuer bestimmte Dinge spüren, sich spüren, vielleicht glücklich sein, wenn es irgendwas macht, was die Eltern nicht schaffen würden. Das ist wahrscheinlich der wichtigste oder der springendste Punkt, glaube ich, und da sind wir eben wieder bei diesem Loyalitätsgefühl. Das, glaube ich, kann ganz viel blockieren in der Arbeit, das kann ganz viel blockieren im Kind, wenn es das Gefühl hat, es darf gar nicht aufmachen und sich spüren, weil es dann irgendwie die Eltern verrät. Also, das ist, glaube ich, auch ein sehr wichtiger Punkt, dass man daran noch arbeitet, und da ist halt eben die Elternarbeit. Deswegen wird die Elternarbeit wichtig sein, weil sind ja nicht nur die Vorurteile der Kinder, sind ja auf die Vorurteile eigentlich der Eltern oder Vorurteile, schlechte Erfahrungen, was auch immer, der Eltern, die da dieses Misstrauen und diese Blockaden eigentlich begünstigen, würde ich sagen.”

“...mit einer guten Arbeit mit den Eltern, die das auch nachholen, weil das ja auch oft Eltern sind, die das selber nicht gelernt haben. Das darf man auch nicht vergessen. [...] das ist ja eine ziemlich komplexe Geschichte, wie es dazu kommt, dass diese Kinder sich nicht spüren, das hat ja oft schon Geschichte, auch bei den

Eltern, die auch, um zu überleben, sich selber rausnehmen mussten. Das heißt eigentlich, glaube ich, wenn es möglich ist, es gibt natürlich auch Geschichten, wo es nicht möglich ist, auch wenn man mit den Tätern oder den Täterinnen nicht zusammenarbeiten kann. Aber da, wo es möglich ist, glaube ich, ist eine Grundvoraussetzung auch, dass die Kinder sich spüren, ist, dass die Eltern sich spüren und dass die Eltern irgendwann lernen, den Kindern vorzuleben, wie es sein kann, und wenn es die Eltern nicht können, dann müssen wir es tun; wir machen es eh, aber wir werden nie als Betreuerinnen in diesem Ausmaß wichtig sein können wie die Eltern. Das ist ganz ganz natürlich, glaube ich, also für manche Kinder schon. Man darf jetzt nicht, ich will jetzt nicht immer pauschalisieren, es gibt schon Kinder, die sich wirklich, weil es zu Hause gar nicht klappt, dann voll an den Betreuerinnensystemen orientieren können und sich da die guten Sachen rausnehmen. Aber prinzipiell hat man schon die Erfahrung, dass es die Eltern am Ende sind. Und deswegen ist es ganz wichtig, und da finde ich eben, ist, das ist ein gutes Beispiel aus der WG die Familie X. Weil da, je mehr da die Mutter lernt, auf sich zu schauen, stabil ist und den Kindern vorzuleben, wie es geht, desto mehr spüren die sich, sind selbst stabil und desto entspannter sind die einfach. [...] Die wären ohne Eltern nie so weit gekommen. Und wo sind jetzt diese maßlosen "Bedürfnisse" von ihnen über NIKE-Hosen, tolle Vereine, wo sie überall sein müssen? Das ist gar nicht mehr da, weil das gar nicht ihr Bedürfnis war, sondern das nur die Leere kompensieren sollte, eigentlich in ihnen. Und jetzt scheint es so, als wäre das nicht mehr so notwendig, weil sie was anderes bekommen haben."

In der Fremdunterbringung stellt die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem dieser Ausführung zufolge einen besonders wichtigen Aspekt dar. Nur so können Loyalitätskonflikte aufgelöst oder verhindert werden. Diese können Kinder in ihrer Entfaltung insofern hemmen, da sie sich nicht trauen, sich den Betreuer:innen gegenüber zu öffnen oder sich auf Angebote von der Fremdunterbringung einzulassen. Insofern sollte das Ziel das Miteinander mit dem Herkunftssystem sein, sofern dies möglich ist. Nicht selten ist das Herkunftssystem selbst Opfer seiner Umstände und sollte dementsprechend im Sinne der Kinder auch Unterstützung erfahren.

Wie genau diese genannten Rahmenbedingungen ermöglicht werden, wurde anhand konkreter Erfahrungen sowie Grundhaltungen, Methoden und Handlungen geschildert.

Spielerische Reflexion

Ein:e Interviewpartner:in beschrieb diverse Methoden aus verhaltenstherapeutischen Kontexten, die die Betreuer:innen ihrer Wohngruppe einsetzen. So erzielten sie hinsichtlich der Kompetenz, eigene Emotionen zu erkennen, einzuordnen, zu benennen und im weiteren Schritt zu regulieren große Fortschritte anhand eines *Emotionsbogens*. Dieser werde jeden Abend als Ritual zur Hilfe genommen, um über den Tag zu reflektieren, Emotionen Begriffe zu geben und sich über diese auszutauschen:

“Wir bearbeiten da speziell mit einem Emotionsbogen, wo es speziell um Wut geht und ich habe schon das Gefühl, dass dem Kind das gut hilft. Sich nochmal vor Augen zu halten, was ist Wut, was ist Trauer, wie unterscheidet sich das? In welchen Situationen fühle ich das? Wie äußert sich das? Ja, doch. Ich glaube schon, dass das Sicherheit schafft, sich selbst überhaupt zu verstehen. Und auch irgendwie vielleicht mal zu hören, ‚das ist total normal, dass du dich in so einer Situation so fühlst, Das ist echt doof, dass es heute nicht geklappt hat, würde mir genauso gehen‘, also auch dieses ‚sharing‘.”

Eine weitere Methode, die an die verhaltenstherapeutische Schule erinnert, ist ein Token-System, bei dem sich die Bewohner:innen Tokens verdienen können, mit denen sie sich wiederum je nach Alter und Interessen Belohnungen kaufen können. Diese Tokens werden im Rahmen einer Reflektion am Abend verteilt und werden transparent mit den Kindern besprochen. Außerdem wird in Form eines sogenannten “Ich-Buchs” der Selbstwert gestärkt, indem gemeinsam in Gesprächen und im gemeinsamen Gestalten des Ich-Buchs die Stärken, Schwächen, Interessen sowie Herkunft des Kindes im Mittelpunkt stehen. Dies finde besonders bei jüngeren Kindern Anklang, sei je nach Gestaltung und Entwicklungsstand jedoch auch für Jugendliche interessant.

“Wir haben so ein Token System in der WG. Das ist individuell angepasst auf die Kinder. Und am Abend wird der Tag nachbesprochen. Da können sie dann so Pompoms bekommen, von denen sie sich etwas „kaufen“ können. Und da ist es so, dass es bei den Kindern mit eher „größerer“ Selbstbeschäftigung, dass sie da auch Pompoms für bekommen. Das ist sehr verhaltenstherapeutisch. Und gerade bei dem Kleinen, da ist das Problem überhaupt die „eigene Persönlichkeit“, also bei ihm ist schon das Problem, dass er selbst gar nicht weiß, was er will, was er ist, was er gerne macht, was er mag, und da versuchen wir ihn immer wieder auch in seiner Persönlichkeitsfindung zu unterstützen. Jetzt sind wir gerade dabei, ein Ich-Buch für ihn zu machen, wo man einfach mit ihm verschiedene Bereiche durchgeht, auch mit Fotos und dieses Buch mit ihm gestaltet über sich.”

Der Umgang mit Belohnungen wird an einer anderen Stelle ebenfalls aufgegriffen und hinsichtlich der Motivation kritisiert:

“worüber ich sehr viel nachgedacht habe in den letzten Jahren, ist ein verkehrtes, übertriebenes Belohnungssystem, das in der Fremdunterbringung einfach Gang und Gäbe ist, das muss man einfach sagen, das so vermeintlich dazu benutzt wird, um Motivation zu fördern, aber im Endeffekt [...]eigentlich ein komplettes Versagen des Motivationssystem begünstigt. Also da wäre ich, weil ich jetzt auch nie der Fan davon großartig bin, aber man merkt das schon, und ich glaube, da ist unsere WG wirklich nicht die Einzige. Man merkt, da ist einfach die Tendenz dazu, die Kinder mit materialistischen Goodies irgendwie, wie soll ich sagen, bei Laune zu halten. Und ich glaube, das und auch zum Beispiel Konflikten aus dem Weg zu gehen, das ist dann ein kompletter Schuss nach hinten, auch für die Kinder im Endeffekt, weil die dann auch nur draus lernen: „Für alles, was ich irgendwie neu versuche, kriege ich ein Geschenk.“ Das ist irgendwie nicht die Realität, und schon gar nicht von fremduntergebrachten Kindern, die auch oft aus ganz prekären Verhältnissen kommen, wo jetzt nicht davon auszugehen ist, dass sie dann in ein Schloss zurückgeführt werden.”

Gespräche

Alle Interviewpartner:innen wiesen auf die große Bedeutung von einem Austausch in Form von *Gesprächen* hin. Über Gespräche haben Betreuer:innen die Möglichkeit, als Vorbild eigene Emotionen und Bedürfnisse zu benennen. Außerdem bieten sie die Chance, im sicheren, gewohnten Raum über Interessen zu sinnieren/explorieren. Situationen, die potentiell verunsichern, können vorab durchgesprochen werden und es können anhand von Rollenspielen Umgangsformen trainiert werden.

“Ein Kind, das erst in diesem Jahr eingezogen ist und da hat wirklich ein guter Beziehungsaufbau stattgefunden und das war am Anfang so, dass es sich gar nicht zugetraut hat, die Familie zu besuchen. Und sie hat dann schnell gewusst, die Betreuer sind da, wenn es schwierig wird. Und das war dem Kind ganz wichtig, dass jemand aus der WG dabei ist. Und mittlerweile haben wir das so oft mit dem Kind durchgespielt, die Situation Familienbesuch und die WG ist da, wenn was ist, jederzeit, dass sie sich das zutraut und mittlerweile nur ein Handy dabei hat und telefonisch mit der WG in Verbindung steht, wenn was wäre, was gar nicht immer der Fall ist. Und das Kind macht das so gut und ich glaube, dass das durch die Beziehung möglich war, dass es sich das jetzt auch alleine traut. Weiß auch, wenn etwas wäre, dann ruft es an und dann kommt jemand.”

“...und dass man halt beständig immer im Gespräch und im Austausch ist und schaut, wo sind die Interessen?”

Gespräche bieten die Möglichkeit, in Ruhe und im gewohnten Raum zu kommunizieren und sich auf Augenhöhe zu begegnen. In diesen Situationen können die Bewohner:innen ebenso zum Handeln ermutigt werden und es kann ihnen Glauben an sich selbst geschenkt werden. Affirmationen dienen nicht nur dem Ermutigen zu Handlungen, sondern auch dem Glauben an sich selbst und damit dem Selbstvertrauen.

“Bei ihm ist es ganz viel auch einfach ein Ermutigen, weil er sich selbst Dinge nicht zutraut. Und da geht es viel um Sicherheit, die man vermittelt. Einerseits zeigen, dass

man an ihn glaubt und auch, dass es in Ordnung ist, wenn es nicht funktioniert und man einfach da ist. Und seine Frustrationstoleranz ist zum Beispiel auch sehr gering. Da arbeiten wir auch daran, dass er einen Umgang damit lernt, dass wenn etwas mal nicht klappt, dass es nicht heißt, dass er deshalb nicht nichts kann. Das sind auch immer sehr schöne Momente, wenn er dann stolz ist, wenn er etwas schafft. [...] Aktuell ist das Thema Fahrradfahren. Also zunächst einmal, dass er es lernt. Und anfangs war das Fahrrad, welches er von den Eltern bekam, viel zu groß und der Frust war sehr groß und er wollte es dann nicht nutzen. Und jetzt hat er es doch gelernt, damit zu fahren. Und seither will er ganz wild durch den Wald fahren, sogar Motocross Strecken. Und er möchte das Fahrrad nun auch gestalten und hat einen kreativen Umgang mit dem Fahrrad gefunden.”

Alle Interviewpartner:innen betonten die Kommunikation in Form von Gesprächen als die gängigste und niederschwellige Möglichkeit der Verbindung zu den Bewohner:innen, um diesen auch eine Verbindung zu sich selbst zu eröffnen.

Begleitung

Außerdem wurde die Bedeutung der Begleitung hervorgehoben. Die Begleitung umfasst sowohl positiv besetzte gemeinsame Erlebnisse, aber vor allem auch die Begleitung in schwierigen Situationen, die Begleitung im Scheitern und das Aushalten auch unangenehmer Umstände. Die Kinder und Jugendlichen sollten sich nicht allein gelassen fühlen und für den Ausbau einer sicheren Bindung sollte ihnen stets vermittelt und auch im Handeln gezeigt werden, dass sie nicht alleine sind. So kann gemeinsam Neues ausprobiert werden. In diesem Rahmen kann die betreuende Person vorbildhaft gemeinsam mit dem Kind explorieren. So kann eine Situation geschaffen werden, in der das Kind angstfrei mit dem Rückhalt der:des Betreuer:in:s entdecken kann.

“...also, dass man es einfach begleitet bei neuen Sachen und dann auch vielleicht sagt: ‚Okay, ich kann das auch nicht so gut, ich probiere es einfach‘, und wenn ich scheitere, lache vielleicht drüber oder probiere es noch einmal, aber dass ich dem Kind oder dem Jugendlichen vielleicht einfach spiegel, ‚schau, es kann nicht recht viel passieren. Du brauchst keine Angst haben vor dem Scheitern‘, aber das

funktioniert mal besser und mal schlechter. Ich glaube, da geht es einfach immer um einen großen Zeitraum, wo man das Kind begleitet und hat auch was mit den Bindung zu tun, dass der Betreuer zu dem Kind hat, dass das Kind einem vertraut, dass es sich dann bei der andere Hand nehmen lässt und dann in eine neue Situation gemeinsam reingehen.”

“wenn man sie dann auch anspricht wie ‚du bist gerade urwütend, oder?‘ und das Kind dann sagen kann ‚ja, voll, es ist so doof gerade‘ und dann das Gefühl haben, dass sie gehört und verstanden werden. Und das Kind muss es dann nicht mit sich selbst ausmachen und das Zimmer zerlegen.”

Vorbildwirkung

Die Vorbildfunktion ist auch in negativ besetzten Situationen wichtig, weil so ein gesunder Umgang beispielsweise mit Frust gezeigt werden kann. Oder ein Scheitern kann produktiv genutzt werden, indem beispielsweise in Gesprächen genauer hingeschaut wird, worin genau das Scheitern lag, sodass im besten Fall daraus gelernt werden kann. Gleichmaßen kann es auch reizvoll für Kinder sein, wenn bestimmte Rollen getauscht werden. So können die Kinder den Erwachsenen etwas zeigen und beibringen. Dies ermöglicht im spielerischen Charakter eine Begegnung auf Augenhöhe und ermöglicht so für beide Seiten ein Hineinversetzen in eine andere Perspektive. Hier sollte die Aktivität entsprechend gewählt sein, damit dieses Unterfangen im sicheren Rahmen stattfindet.

"Meistens begleite ich es schon in Sachen, die also, wenn es jetzt um Sport geht oder so Outdoor Geschichten, wo auch ein Verletzungsrisiko dazukommt, da gehe ich auch noch mal sicher, eigentlich eher mal beim Fußball. Ja, aber eigentlich bin ich da ganz gut, aber weiß ich nicht.. Eislaufen zum Beispiel, ja, das bin ich volle Niete. Und da können die Kinder alle besser Eislaufen, da lachen sie mich dann alle aus. Aber da muss ich natürlich schon auch auf das Eis gehen. Das ist schon so."

Diese Umgangsformen können am Vorbild der Betreuer:innen gelernt werden, was den Aspekt der Vorbildwirkung auch im Bereich der Sicherheit zuordnen lässt. Denn Kinder und Jugendliche können so auf am Vorbild erlebte Umgangsmöglichkeiten zurückgreifen, wenn sie sich selbst in einer vergleichbaren Situation wiederfinden. So haben sie ein Repertoire, auf das sie zurückgreifen können und fühlen sich allenfalls vergleichsweise weniger hilflos.

“Kinder lernen natürlich auch am Vorbild, das heißt, je authentischer man selber vielleicht ist und denen auch ein Stück vom eigenen Leben mitgibt, das muss jetzt nicht ins Persönliche gehen, aber ich glaube schon, dass die auch daher sehr viel lernen können. Wir sind ja auch alle in unserer Arbeit völlig unterschiedliche Charaktere, und ich glaube, dass es ganz wichtig ist, so ein Stück von der eigenen Persönlichkeit reinzubringen. Und die Kinder, die suchen sich dann schon irgendwie aus, was für sie passt und was nicht, und ich glaube, dass das auch eine Sache ist. Wenn man jetzt zum Beispiel jemanden hat, der sehr sportlich ist, dann glaube ich schon, dass die Kinder für die Sport auch ein Thema ist, dass sie sich auch an dem ein bisschen orientieren können, zum Beispiel, und dann, dass es da dann vielleicht auch so zu einem guten Austausch und zu einer guten Beziehung kommen kann, wo sie sich dann vielleicht leichter tun mit dem, sich zu erspüren, weil das vielleicht was ist, was sie auch in sich irgendwo vermuten.”

Die Vorbildfunktion setzt auf Seiten der Betreuer:innen ein zum Einen ein hohes Maß an Selbstreflexion voraus, um sich selbst in seinem Handeln stets bewusst zu sein und zum Anderen die Authentizität der Betreuer:innen, um Kindern nicht zu vermitteln, sich selbst verstellen zu müssen. Teil dieser Vorbildfunktion ist auch das Aushalten von unangenehmen Situationen, sowie der Umgang mit Konflikten:

“Ich glaube, Authentizität, aushalten und auch den Mut haben, in den Konflikt zu gehen, was jetzt nicht heißt, den Konflikt zu suchen. Aber wenn der Konflikt da ist, sich dem auch stellen mit dem Kind gemeinsam, weil ich glaube, sonst ist über kurz oder lang Beziehung nicht möglich. Das verschiebt sich dann in einer Beziehung. Die Kinder also, ich glaube, wenn die Konflikte vermieden werden, dann lernen die Kinder einfach ihre Strategien, wie sie dann mit derjenigen Person am besten

umgehen, um quasi das zu erreichen, ohne in den Konflikt zu gehen. Aber da bleibt halt dann auf der Strecke wieder das Gespür für sich selber, weil das artet dann eigentlich in so ein Manipulationsverhalten eigentlich aus, dass sie vielleicht schon kennen. Aber das also, ich glaube, Authentizität ist ganz, ganz wichtig, und eben die Konfliktscheue bringt nicht viel.”

Gruppenzugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe stellt zum Einen einen Motivator dar und bietet zum Anderen Sicherheit. Dies ist besonders bei jüngeren Kindern oder bei Heranwachsenden, welche noch unsicher in ihrem Selbst sind, beobachtbar. Dies kann sich auch in Gruppenzwängen äußern.

“So man schaut, was cool ist oder so, was die anderen cool finden, man möchte dann irgendwie dazugehören, zusammengehören und so. Sie haben sich irgendwie so voll zusammengeschweißt, auch so, ich weiß, das gibt vielleicht Sicherheit oder so, dass sie so halt als Team durch die Welt gehen oder so.”

8.3.2 Mannigfaltigkeit an Situationen/Angebote

Aufbauend auf das von allen Interviewpartner:innen hervorgehobenen Fundament der Sicherheit können als weitere Kategorie Angebote gesetzt werden in Form von verschiedenartigen Situationen.

Ausflüge

Am häufigsten wurden hierbei die naheliegenden Ausflüge genannt. Dabei muss den Betreuer:innen zufolge ein Ausflug immer an die aktuellen Möglichkeiten und Bedingungen sowie den eigentlichen Bedürfnissen der Kinder angepasst werden.

“Das sieht ganz prinzipiell, finde ich, auch komisch aus, wenn man halt so irgendwie das Haus hütet und irgendwie, dass Betreuer so wenig selbst tun und wenig motivieren, wenig bewegen und vielleicht mehr in der WG sind und weniger Ausflüge machen oder so. Nie irgendwie neue Sachen mit den Kindern machen, sondern irgendwie das Haus hüten, so wie so ein Kloster, dann gibt man halt wenig Chancen,

dass man gemeinsam was Neues macht oder irgendein Rahmen schafft, wo das Kind oder der Jugendliche halt was man probieren kann und versuchen kann. Beim Geschirrspüler ausräumen, ja super, wenn sie das machen, aber das ist es nicht die Erfahrung, wo man was Neues probiert.“

“Bei manchen Kindern bei unserer WG weiß ich einfach, da brauch ich keinen Samstagsausflug planen, weil das zu viel für sie ist. Das ist zu viel Reiz, zu viel Stress, zu viel Aufregung und dann startet man vielleicht eben mal mit zwei Stunden ins Hallenbad gehen, wenn es vielleicht nicht sehr überlaufen ist und da kann es sich dann herantasten. Und wenn es über eine Zeit auch nur kürzere Halbtagsausflüge sind, ist es ja auch in Ordnung.“

Bedürfnisorientierte Situationen schaffen

In einem Interview wurde auf die Wichtigkeit der Auswahl der Reize hingewiesen. So sollen Reize nicht willkürlich und frei gewählt werden, sondern den eigentlichen Bedürfnissen des Kindes entsprechen. Diese sollten von aufmerksamen Betreuer:innen erkannt respektive gemeinsam mit Kindern herausgefunden werden.

“Was tut ihm oder ihr in der Entwicklung gut. Geht der zum Beispiel mal nach draußen, allein, wie schaut es aus mit einem Freundeskreis? Da muss man manchmal nicht einmal groß Sachen unternehmen, sondern oft in Gesprächen einfach schauen, kriegt man den vielleicht echt mal in ein Jugendzentrum, wenn der nur einmal geht und der erfährt dann, es ist ja gar nicht so schlimm, die lachen mich dort gar nicht aus, oder die ganzen Ängste der letzten fünf Jahre, wenn er sich selber überlegt hat, was sein könnte, die stimmen ja gar nicht.“

“Also, ich sehe die beste Unterstützung eigentlich dabei, den Prozess quasi, wo sie versuchen, sich selber zu finden oder herauszufinden, was passt für mich und was passt für mich nicht, gut zu begleiten.“

Andererseits sollten Ausflüge so gewählt werden, dass sich Betreuer:innen imstande

sehen, diese bestmöglich zu begleiten, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und ggf. Frust so aufzufangen, dass das Kind zukünftig nicht demotiviert wird.

“meistens begleite ich es schon in Sachen, die also, wenn es jetzt um Sport geht oder so Outdoor Geschichten, wo auch ein Verletzungsrisiko dazukommt, da gehe ich auch noch mal sicher”

Ruhe

Scheinbar den Ausflügen entgegengesetzt, wurde jedoch auch auf den Umgang mit Ruhe hingewiesen, da diese auch als Anreiz für Kreativität fungieren kann. So ist in einigen Wohngruppen in der Alltagsstruktur eine Mittagsstunde integriert. Sie findet immer zur gleichen Zeit statt und in dieser Zeit beschäftigen sich alle in der Wohngruppe selbst in den eigenen Zimmern. Die Betreuer:innen sind zu dieser Zeit im Büro. Dieses Konzept funktioniert den Betreuer:innen zufolge besonders gut bei jüngeren Kindern und benötigt Zeit, damit sich alle daran gewöhnen. Die Etablierung braucht also eine Kontinuität, welche wiederum einen sicheren Rahmen schafft. Einige Kinder bedürfen einer Starthilfe, andere Kinder, die beispielsweise diese freie Stunde schon kennen, genießen die Ruhe und die Möglichkeit, sich in ihren eigenen Wänden ungestört bewegen zu können. Denn zu dieser Zeit kommt niemand ins Zimmer, diese Regeln sind klar formuliert.

“Zum Beispiel bei der WG ist es so, dass wir halt auch eine Mittagspause haben, wo sie sich halt auch einfach mal eine Stunde alleine beschäftigen sollen. Und ich finde, es hilft auch. Zum Beispiel, weil man einfach sagt, ich bin da nicht da, ich bin jetzt halt im Büro, arbeite jetzt, und es ist jetzt eine Stunde, wo ihr euch alleine beschäftigen sollt, und das funktioniert dann manchmal ganz gut. Also oft brauchen sie ein bisschen die Zeit, dass man vielleicht ein bisschen reinbegleitet oder so, je nachdem, wie die Schule war. Wir haben das Gefühl, das dauert so ein bisschen, bis sie reinkommen. Aber dann geht es oft. Die eine, die schläft in der Zeit und bei den anderen ist es dann echt öfter mal so, dass sie dann halt schaffen zu spielen, was sie von den Eltern gekriegt haben, so genau, aber sonst ja, der eine liest auch immer viel.”

Auch im Rahmen der Angebote wurden verschiedene konkrete Umgangsformen formuliert.

Gespräche

Die Methode des Gesprächs wurde bereits im Rahmen der Kategorie Sicherheit ausformuliert. Das Gespräch bietet jedoch auch die Möglichkeit, Interessen und Neugier zu entfachen. So nannten einige Betreuer:innen im Gespräch, dass durch *Teilen eigener Erfahrungen*, Erlebnisse und Hobbies bestimmte Ideen evoziert werden können. Idealerweise ist die Bindung zwischen Betreuer:in und Kind bereits an einem Punkt, an dem die zuvor genannte Vorbildwirkung ihr Übriges tut. Wichtig hierbei ist, dass die Betreuer:innen authentisch sind. Denn selbst bei möglichen Frustsituationen kann ein beispielhafter Umgang mit diesen vorgelebt werden. Das Teilen eigener Erfahrungen ist den Interviewpartner:innen zufolge ein wichtiger Bestandteil, sowohl für die Beziehungsarbeit, als auch für das Erforschen des Selbst mit all seinen Interessen und Kompetenzen auf Seiten des Kindes im Kontext der Mannigfaltigkeit an Situationen.

“Was finde ich manchmal ganz gut hilft, ist, wenn man von sich selber erzählt, was hat man selbst so gemacht in der Freizeit oder was hat man als Kind ganz gern gemacht in dem Alter. Und im Gespräch dann so Ideen säht und dann irgendwie herausfiltert, wo die Interessen vom Kind liegen und wo sich etwas überschneiden könnte. Also ich finde, das hat eigentlich ganz gute Wirkung. Einfach viel im Gespräch bleiben, viel Erzählen, was man so machen könnte, was in der Umgebung wär, auch gemeinsam mit dem Kind.”

Medien

Zuletzt wurden Medien benannt, die differenziert betrachtet wurden. Denn so vielseitig sie genutzt werden können, so verschieden wurden sie auch in den geführten Interviews hinsichtlich ihrer Qualität benannt. So wurde einerseits positiv hervorgehoben, dass die Kinder sehr mit digitalen Medien resonieren und sie so angeregt werden zu Freizeitaktivitäten, die jenseits der Mediennutzung stattfinden.

“Und ich glaube schon, dass zum Beispiel eben über Surfen im Internet Ideen

kommen könnten oder wenn man mit der Peergroup abhängen würde. [...]ich glaube auch allein durch das Scrollen von TikTok, Instagram, und sonst was. Dass man da auf Profile oder Fotos stößt, wo in Wien vielleicht ein Flohmarkt stattfindet oder sonst eine Veranstaltung, sodass man dann erst auf die Idee kommt. „Okej, das Wochenende bin ich in der WG, ich habe jetzt keinen Elternbesuch, ich sehe, da findet der Flohmarkt oder was auch immer statt, da könnte man ja mal hingehen“

Die Auseinandersetzung findet im sicheren Rahmen der Wohngemeinschaft statt und so können sich die Kinder und Jugendlichen ein Bild von beispielsweise einer Aktivität machen, ohne sich unvorbereitet auf etwas einzulassen, was in den meisten Fällen der Grund wäre, etwas gar nicht auszuprobieren. Andererseits wurden andernorts diametrale Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht. Demnach lähme die Nutzung digitale Medien eher den Umgang mit anderen Beschäftigungen:

“Andere entdecken dort Hobbys, wie beispielsweise eine Bewohnerin, die über „Luna“ auf Rollschuhfahren gestoßen ist. Oft ist es aber auch so, dass sobald Medien verfügbar sind, das Interesse an anderen Beschäftigungen schwindet.”

Hier sei es besonders fordernd, Kinder und Jugendliche zu Aktivitäten zu motivieren, die jenseits der digitalen Medien stattfinden, respektive zu schauen, wofür die Medien gerade genutzt werden und was das eigentliche Bedürfnis des Kindes ist. Je nach Alter wird in verschiedenen Wohngruppen mit reglementierenden Apps oder Medienzeiten gearbeitet. Zudem würden digitale Medien über analoge Medien wie beispielsweise Bücher dominieren. So sollte darauf geachtet werden, dass das analoge Medienangebot attraktiv gestaltet wird. Ein Bücherregal sollte auf die Bewohner:innen nicht überfordernd wirken. Außerdem sollte es auch ruhige Orte zum Lesen geben, andernfalls sei zwar das Angebot an Büchern da, jedoch nicht die Situation zum Umgang mit dem Angebot.

Eine Grundhaltung hinsichtlich der Angebote war einer Betreuerin wichtig, welche umfassend für alle Subkategorien und deren Methoden gelte. So habe es sich als besonders stimulierend erwiesen, wenn gesellschaftliche Konventionen gebrochen werden und insbesondere hinsichtlich der Geschlechtsidentität geschlechtsunabhängig Reize gesetzt werden. Besonders sich als weiblich

identifizierende Bewohnerinnen fühlen sich dadurch bestärkt und motiviert.

“Also ich glaube auch schon, dass es wichtig ist, dass sie auch immer wieder neuen Input in irgendeiner Form kriegen. Also dass auch unterschiedliche Interessensmöglichkeiten gezeigt werden. Was ich auch sehe ist, dass man ein bisschen an den Geschlechterrollen arbeitet und da auch aufzeigt, dass sie Dinge mögen dürfen, die möglicherweise nicht dem Geschlecht „entsprechen“. Weil ich glaube, dass das auch etwas sein kann, was möglicherweise blockiert. Also die Neue bei uns interessiert sich auch für Computer und da ist sie selbst dann auch ein guter Input, da sie eben ein eher „männlich konnotiertes“ Hobby hat und etwas anderes vorlebt.”

9.3.3 Freiheit

In den geführten Interviews selbst wurde *Freiheit* selten bis gar nicht thematisiert. Lediglich eine Betreuerin erwähnte die Freiheit dahingehend, dass sich Kinder in einem bekannten und sicheren Raum frei bewegen würden und dort die Freiheit hätten, sich selbst und ihre Umwelt zu erforschen.

“Also zum Beispiel, wir waren im Sommer im Urlaub mit den Kindern, und da sind wir jetzt in so ein großes Haus gekommen, halt auch so mit Wald und Fußballhalle und so, und dann sind sie da halt wirklich direkt abgehaut und in diese Turnhalle rein und auch außen herum. Aber es war schon, also ich meine, das ist die Frage, wie sie es halt von den Regeln wissen. Sie haben das Gelände zum Beispiel nicht verlassen, aber es war auch klar besprochen. [...] ich finde, wenn sie halt wissen, also oft hilft, wenn sie Abläufe kennen, wenn sie wissen: Okay, aber so lang und solange kann ich jetzt noch was machen oder nicht, oder es ist okay, was ich zum Beispiel das mache, weil oft ist so, dass sie auch ein bisschen schauen, so was wird geduldet von den Betreuerinnen, und das sind Sachen, die sind okay und was darf ich zum Beispiel nicht machen oder so was.”

Zeit

Zudem wurde auf die Zeit an sich hingewiesen. So seien einige Kinder durch Termine und Schulpflichten so weit eingespannt, dass teilweise kaum Zeit bliebe,

sich auf sich und eigene Interessen oder Bedürfnisse einzulassen. Demnach brauche es auch genug Zeit für eine Entfaltung der Kinder.

“Es ist schon, finde ich, dass die Kinder mehr Bock auf Exploration, Raum auch und so in den Ferien haben, weil so im strukturierten Schulalltag funktioniert es oft nicht so, weil dann ist es schon so, man kommt von der Schule, dann gibt's Mittagessen, dann ist kurz Pause, dann werden Hausaufgaben gemacht, dann keine Ahnung, gibt auch irgendwelche Termine, und dann gibt es eigentlich schon wieder Abendessen, und man geht schlafen. [...]Also, ich glaube, das braucht es eben auch so, dass man wirklich diese Zeit hat als Kind, so dass du wirklich weiter kannst, jetzt auch mal rausgehen oder so, ich kann mich jetzt mal eine Stunde im Zimmer verkriechen.

[...]weil ich finde, in den Ferien, und das merkt man dann auch, sie sind viel ausgelassener und da probieren sie noch viel mehr Sachen aus. Und es funktioniert untereinander auch viel besser, also, dann spielen wirklich mal Jungs und Mädels gemischt. Das machen sie sonst nämlich tatsächlich eher bisschen weniger. Aber halt, da machen sie dann öfter mal was zusammen draußen, Fahrrad fahren oder so oder draußen gemeinsam irgendwie schaukeln auf den Spielplatz oder irgendwie gemeinsam mal gemeinsam zum Pool hoch oder so.”

Bedingungen zur Freiheit

Beziehend auf die Freiheit im pädagogischen Kontext selbst, wie es beispielsweise Henning Schluß (2007) formuliert, ist jedoch anzumerken, dass Freiheit selbst Ziel der Pädagogik sei. Und Freiheit sei immer an Bedingungen geknüpft. So ist es auch Aufgabe der Pädagogik für die Verbesserung dieser Bedingungen einzustehen (Schluß, 2007, S. 47). So gilt es stets zu überprüfen, ob es Personengruppen gibt, welche systematisch schlechteren Bedingungen für die Freiheit, ein mündiges und selbstbestimmtes Leben zu führen, ausgesetzt sind als andere Personengruppen.

Das Kinderschutzkonzept der Kinderrechtskonventionen gilt für alle Organisationen in Österreich, die Umgang mit Kindern und Jugendlichen haben. Es formuliert in mehreren Schritten präventive Maßnahmen wie die Risikoanalyse, benennt Standards, die für alle Mitarbeiter:innen gelten, gestaltet Beschwerdeverfahren,

Richtlinien und Maßnahmen, die stets durch qualitätssichernde Mittel kontrolliert werden (Kinderschutzkonzept 2023). Da das Kinderschutzkonzept stets kontrolliert und an die Anbindung an aktuelle Forschung an geänderte Bedingungen angepasst wird und diese wiederum kontrolliert werden, kann davon ausgegangen werden, dass fremdunterbringende Organisationen die bestmöglichen Bedingungen für die Ausbildung von Freiheit anstreben.

Das SOS-Kinderdorf hat beispielsweise eine eigene Abteilung für Forschung und Entwicklung. Diese sei im Sinne der Weiterentwicklung und Angebote entsprechend der Kinderrechtskonvention tätig. Ziel ist eine kritische Reflexion der Sozialen Arbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Im Konzept "Forschung und Entwicklung" des SOS-Kinderdorf wird beschrieben, dass Forschung selbst Teil der Qualitätssicherung von SOS-Kinderdorf ist, da sie professionelles Handeln reflektiert und erforderliche Veränderungen ermöglicht. Die von SOS-Kinderdorf durchgeführte Forschung geht von Fragen aus der Praxis aus, entwickelt gemeinsam mit der Praxis neue Fragestellungen und gibt gewonnene Erkenntnisse länderübergreifend an die Praxis zurück. Im Sinne der Praxisforschung ist jeder Forschungsprozess eng an die Praxis geknüpft und gestaltet diese dementsprechend mit. Außerdem geht sie interdisziplinär vor und verbindet vorrangig Gegenstände der Sozialpsychologie, der Pädagogik und der Soziologie. Nutzen dieser Forschungsarbeit ist nicht zuletzt ein möglichst effizienter und wirksamer Einsatz von Ressourcen, um möglichst aus Erfolgen und Misserfolgen zu lernen (Zoller-Mathies, 2014).

8.4 Kategorienübergreifende Haltungen

In der Auswertung der Interviews haben sich kategorienübergreifende Aspekte herausgestellt, die im Folgenden als Haltungen bezeichnet werden. Diese lassen sich nicht in einer Kategorie isoliert wiederfinden, sondern sind vielmehr durch ein Grundverständnis und durch eine Einstellung zu den Bewohner:innen in allen Kategorien gleichermaßen charakterisiert.

9.4.1 Bildsamkeit

Bildsamkeit ist nach Benner ein Prinzip, mit dem professionelle Pädagog:innen ihren Klient:innen begegnen sollen. Sie sollen ihnen die Möglichkeit geben, sich selbst zu entfalten und dabei zunächst davon ausgehen, dass sie grundsätzlich bildsam sind, also die Möglichkeit dazu haben. Diese Grundhaltung war bei allen Interviewpartner:innen spürbar, da alle grundlegend von einem Potential der Bewohner:innen ausgingen, welches mit entsprechender und individuell angepasster Begegnung entfaltet werden kann. Bildsamkeit lässt sich insofern in allen gefundenen Grundpfeilern wiederfinden, als dass mit dem Ausgehen von einer grundsätzlichen Bildsamkeit der Bewohner:innen alles Notwendige getan wird, um dieser bestmöglich zu begegnen. Anhand bedürfnisorientierter Angebote wird entsprechend der Bildsamkeit insbesondere die Geschichtlichkeit, Sprachlichkeit und Leiblichkeit angesprochen. Denn infolge der Angebote können die Heranwachsenden die Wechselwirkung zwischen sich selbst und der Welt erfahren. Es werden Situationen geschaffen, in denen Heranwachsende die Möglichkeit haben sich im Sinne Benners im „Takt von Rezeptivität und Spontanität, Leiden und Tun, Passivität und Aktivität“ zu entfalten. Dazu gehören sowohl Situationen, die das Handeln des Kindes ansprechen, als auch solche, in denen es beispielsweise am Vorbild lernt, also Handlungsmuster *empfängt*. Ebenso werden leidvolle Situationen als Herausforderung bewältigt und nicht vermieden.

9.4.2 Stabilität

Der Aspekt der Stabilität ist ebenfalls kategorieübergreifend stets hervorgehoben worden und umfasst häufig genannte Begriffe wie Verlässlichkeit, Kontinuität oder Beständigkeit. So gilt es, stets um die Sicherheit und das Sicherheitsgefühl der Bewohner:innen bemüht zu sein. Es ist eine andauernde und auf Verlässlichkeit und Kontinuität aufbauende Beziehungsarbeit notwendig, um eine das Kind stärkende Bindung aufzubauen. Hinsichtlich der Reize genügt es entsprechend nicht, einen einzigen Ausflug zu machen oder an einem Tag eine Mittagsstunde einzuführen. Die Betreuer:innen sollten außerdem bestenfalls stets wachsam und bereit sein, um einen geeigneten Augenblick abpassen zu können.

“...dann halt dran bleiben und das rausfinden. Entweder das ist richtig so schwerwiegend Angst, aber es ist in der Regel nicht, sonst hätte er das ja vorher nicht gesagt und dann halt versuchen, den Moment zu finden, und dann, wenn die Kinder bereit ist, da zu sein und das dann durchzuziehen, und nicht sagen, jetzt geht es halt nicht, dass man sie dann echt mal abholt, weil oft ist das Zeitfenster, wo sie dann offen sind, wo sie sich trauen, wo sie sagen: „Okay, jetzt tun wir es!“ das schließt sich dann oft wieder. Dass man es dann wirklich nutzt. So gut es geht. Geht ja nicht immer, man ist ja nicht immer im Dienst. Aber wenn man mit denen redet und herausfindet, worum es geht, und die Angebote setzt und dran bleiben. Das Kind sagt vielleicht hundert Mal nein und dann vielleicht beim hunderteinsten Mal ja. Und dann, im Idealfall, macht man es dann. [...]Also Beständigkeit, glaube ich, dran bleiben. Und ja, Verlässlichkeit, wenn man dann was sagt, also wenn, dann muss man es auch machen, deswegen nie zu viel versprechen (lacht). Ne, da muss man schon dran bleiben.”

Schließlich sollte ständig überprüft werden, ob die Bedingungen für eine Entwicklung hin zur Freiheit verbessert werden. Im Leitfaden des Kinderschutzkonzeptes Österreichs steht: “Ein Kinderschutzkonzept muss lebendig bleiben und immer wieder neu angeschaut und ergänzt werden. Dazu braucht es eine regelmäßige Überprüfung der gesetzten Maßnahmen.” (Kinderschutzkonzept 2023). Weiter wird dort vermerkt, dass die kinderschutzbeauftragte Person jährlich Rücksprache mit Leitungen und Mitarbeiter:innen über Umsetzungen von Maßnahmen und Verbesserungsvorschlägen hält (Kinderschutzkonzept 2023). Alle drei Jahre wird das Kinderschutzkonzept selbst begutachtet und gegebenenfalls verbessert (Kinderschutzkonzept 2023).

9.4.3 Authentizität

Eine weitere Grundhaltung ist die Authentizität. Sie wurde im Kontext der Vorbildwirkung (S. 46f.) bereits angedeutet. Auch sie lässt sich nicht nur einer Kategorie zuordnen und wurde wiederholt in ihrer Wichtigkeit betont. Denn nur, wer authentisch auftritt, kann als Vorbild fungieren und Kinder so in ihrer Wahrnehmung stärken.

“das heißt, je authentischer man selber vielleicht ist und denen auch ein Stück vom eigenen Leben mitgibt, das muss jetzt nicht ins Persönliche gehen, aber ich glaube schon, dass die auch daher sehr viel lernen können.”

In einem echten Auftreten kann vermittelt werden, dass jede Person wertzuschätzen ist und es nicht notwendig ist, sich zu verstellen. Dies ist besonders in Fällen wichtig, bei denen der Selbstwert geschwächt ist und eigene Bedürfnisse noch nicht sicher erkannt werden können oder diese als nicht wichtig erachtet werden.

9.4.4 Gemeinsamkeit

Die Rolle der Gemeinsamkeit wurde bereits im Rahmen der Sicherheit und der Mannigfaltigkeit an Situationen erläutert. Für die Herstellung von Sicherheit und einer möglichst sicheren Bindung braucht es ebenso Gemeinsamkeit wie im produktiven Umgang mit neuen Situationen. Dennoch wird sie hier als Grundhaltung nochmals aufgeführt, da sie auch im Sinne der Freiheit generierenden Bedingungen in der Weise eine Rolle spielt, da auch Benner zufolge gemäß seiner regulativen Prinzipien der menschlichen Gesamtpraxis getreu alle Praxen gemeinsam die Stellschrauben für die Bildung aller herstellen sollen.

9.5 Auswertung Kinderdiskussion

Im Rahmen der Gruppendiskussion mit zwei teilnehmenden Kindern nannten beide mehrfach die Stichworte Motivation durch die Mutter, Unterstützung und ermutigende Worte:

Kind1: “Ja, auf jeden Fall mal Punkt eins: Unterstützung, wie schon gesagt.”

“Eigentlich nur so Unterstützung halt von den Eltern. Und nicht sagen, du wirst es nicht schaffen”

Außerdem stellten sie deutlich heraus, dass ihnen am wichtigsten die Unterstützung durch die Mutter sei und stellten eine Rangordnung von Personen in ihrem engeren Umfeld an:

“Kind1: Eltern.

Kind2: Von den Eltern

Kind1: Dann Geschwister und dann WG.

I: Was ist es, dass es bei der Familie so wichtig ist?

Kind1: Es ist einfach Familie, Familie ist Nummer eins, aber am wichtigsten von der Mutter.”

Aufbauende und motivierende Worte waren für beide Kinder wichtig, da sie diese Komponente stetig wiederholten. Dies würde sie auch in ihrem Selbstvertrauen stärken. Als Beispiel wurde genannt:

“Du bist gut, du kannst das, glaub an dich und so sowas in die Richtung.”

Sie wünschen sich außerdem, in ihrem Tun begleitet zu werden. Sei es die Begleitung bei einem längeren Prozess des Lernens oder die Begleitung zu Terminen oder Trainings.

“Dass ich nicht zum Beispiel, dass meine Eltern mich zum Training begleiten, dass ich nicht so alleine bin und dass, wenn ich zum Beispiel jetzt eine gute Fußballaktion hatte, dass sie sagt ‚ja gut‘ oder so.”

—

“Ich habe immer mit einem Betreuer aus der WG gelernt. Weil der ist gut und hat mir immer Tricks beigebracht, ich habe immer gegen ihn gespielt, um besser zu werden.”

Diese Begleitung, Affirmationen und Unterstützung sei den Kindern zufolge insbesondere in schwierigen Situationen wichtig:

“Zum Beispiel, auch wenn es mal nicht so gut läuft, das sie trotzdem immer unterstützt, das brauche ich, ich brauche meine Mutter, sie ist das Wichtigste im Leben für mich. Wenn da keine Unterstützung kommt, dann würde ich auch nicht weitermachen.”

Nach der Aufnahme nannte ein Kind noch das Beispiel, dass es ihm hilft, wenn die Mutter oder die Betreuer:innen, wenn es in der Schule nicht gut läuft, nicht enttäuscht sind, sondern dem Kind gut zureden und ihre Hilfe beim Lernen anbieten.

“und wenn es jetzt nicht so gut war, wir wollten auch mal nicht mehr zum Training kommen, wenn es nicht mehr so gut gelaufen hat, aber dann, im Endeffekt sind wir dann doch gegangen, und ja! [...]das letzte Mal, wo ich Fußball spielen war, war mein großer Bruder der Trainer. [...] Und das war eigentlich gut, weil er mich eigentlich nur so unterstützt. Also er war am strengsten zu mir, dass ich am besten werde.”

Auf die Frage, was sie glauben, was Kinder und Jugendliche brauchen, um etwas Neues auszuprobieren, wiederholten sie zunächst die Bedeutung der Unterstützung und nannten dann noch das Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Neugier. Selbstvertrauen und -bewusstsein werde durch die bereits genannten Affirmationen sowie Unterstützung gestärkt. Neugier werde zum Beispiel dadurch geweckt, dass man nach draußen geht und sich inspirieren lässt, entsprechend der *Mannigfaltigkeit an Situationen*:

“Ja, wenn man sich zum Beispiel sich inspirieren lassen, wenn man so zum Beispiel auf der Straße irgendwelche Leute sieht, die zum Beispiel gut ein Instrument spielen können, und dass ich mir so denke, das klingt gut, das will ich auch einmal ausprobieren und so, und dann recherchiere ich so über Sachen, so, wie ich anfangen sollte und so.”

Diese Inspiration gebe es auch in der Schule, wenn beispielsweise neue Sportarten im Rahmen des Unterrichts ausprobiert werden. Wichtiger Faktor dabei sei der Spaß, um etwas weiter zu verfolgen.

“I: Was hat euch dann dabei geholfen, das weiter zu machen?”

Kind1: Eigentlich einfach so von selber, weil es Spaß gemacht hat!”

Neben der alltäglichen Inspiration wurden auch Idole genannt, die einen Einfluss auf Hobby und Alltagsgestaltung haben. Diese Vorbilder können Personen des öffentlichen Lebens sein oder auch im nahen Umfeld zu finden sein. An dieser Stelle wird ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit deutlich.

“Erstens mal Idole und manche Sachen inspirieren mich, dass ich das auch machen will. Also von Inspirationen von großen Spielern, zum Beispiel beim Fußball.”

“Ja, Geschwister, weil meine Brüder das auch machen, mache ich es meistens zum Beispiel. Wo mein großer Bruder Fußball gespielt hat, habe ich dann auch Fußball gespielt und deswegen eigentlich.”

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit wird auch im folgenden Abschnitt sichtbar, in dem ein Jugendlicher auf die Bedeutung der Gruppe hinweist:

“Kind1: Oder Gruppenzwang!

I: Okay, also wie meinst du das? Dass eine Gruppe sagt, das ist jetzt..

K1: Ja, cool oder in. Und dass man das dann auch probiert.”

Medien spielen in diesem Gespräch keine große Rolle in der Stiftung von Inspiration und Neugier. Sie werden durchaus genutzt, jedoch sei sie den Ausflügen und der sozialen und emotionalen Unterstützung untergestellt.

“Also, soziale Medien, nur so Lifehacks auf TikTok. Wenn das so geht, wenn ich das mache, und das funktioniert das und so, und sowas ja! Sonst eigentlich nicht.”

Medien spielen dann eine größere Rolle, wenn bereits Interesse geweckt wurde oder der genannte Einfluss durch Idole die Medien verstärkt.

“Kind1: Oder Warte. Tischtennis hat immer für mich cool ausgeschaut. Ich wollte es mal ausprobieren. Damals und jetzt kann ich gut Tischtennis spielen.

I: Wo hast du das gesehen?

Kind1: Im Fernseher. Da habe ich mir Youtuber angeschaut, die gut Tischtennis spielen, mir Tipps und Tricks angeschaut, und da wurde ich immer besser.”

10. Diskussion

Auf den ersten Blick lassen sich viele Parallelen zwischen Theorie und den durch die geführten Interviews und durch die Gruppendiskussion erworbenen Einsichten erkennen. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Stichprobe der Gruppendiskussion mit den Kindern und Jugendlichen für wirklich repräsentative Erkenntnisse zu klein ist, wenngleich sie durchaus Einblicke bietet. Obgleich Kontakt für die Einbeziehung einer größeren Stichprobe aufgenommen wurde, gab es nur die Möglichkeit für eine Diskussion. Zu dieser waren zum Zeitpunkt lediglich zwei Bewohner:innen der Gruppe bereit. Dieser Umstand ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Zum einen gibt es in Gruppen stets Dynamiken, die mehr oder weniger motivieren. Möglicherweise fühlen sich einige Kinder unter anderen Kindern weniger wohl, um Auskünfte über sich zu geben. Zum Anderen setzt eine Diskussion gewissermaßen voraus, dass sich Personen über ihre eigenen Ansichten gewahr sind, jedoch mangelt es einigen Beobachtungen zufolge an dieser Sicherheit über sich selbst. Dies ist Teil der vorliegenden Arbeit selbst. Möglicherweise ist die Unterpräsenz der Kinder in den Gruppendiskussionen selbst eine Beobachtung der Schüchternheit und stellt einen gedanklichen Zirkel dar. Zusätzlich soll angemerkt werden, dass durch den Umstand, dass die Kinder in der Diskussion über sich selbst sprechen, die soziale Erwünschtheit durchaus nicht ausgeblendet werden soll. Vor allem der beschriebene Umgang mit Medien oder das Heraushalten aus Gruppenzwängen ist möglicherweise zumindest in Teilen auch beschönigend dargestellt. Da das Augenmerk der Arbeit jedoch nicht auf dem Umgang mit Medien oder Gruppendynamiken liegt, soll es an dieser Stelle bei dem bloßen Hinweis verbleiben.

In der Auswertung der Interviews und dem damit einhergehenden Kategorisierungen wurde deutlich, dass die einzelnen Aspekte und Rahmenbedingungen sowie

Haltungen und Praktiken stark ineinander greifen, sodass eine klare Isolierung zwischen ihnen nicht möglich ist. Vielmehr ist es eine enge Verzahnung mit vielen Einzelaspekten, welche individuell verschieden gewichtet werden. Dementsprechend ist allen Interviews mit Betreuer:innen gemeinsam, dass ein hohes Maß an Sensibilität vorausgesetzt werden muss, um diese individuell verschiedenen Prioritäten an Bedürfnissen zu bedienen. Trotz dieser Verzahnung waren jedoch durchaus einige Rahmenbedingungen klar benannt, sodass eine Kategorisierung stattfinden konnte mit dem Hinweis auf etwaige Wiederholungen und Querverbindungen.

Im Vergleich der Interviews mit Betreuer:innen mit dem Gespräch mit den Kindern sind einige Parallelen festzustellen. Die Kinder betonten mehrfach ihr Bedürfnis nach Unterstützung und Begleitung, was den Aussagen der Betreuer:innen entspricht. Auch diese hoben stets die Rolle der Sicherheit und Begleitung hervor.

Zudem ist eine Übereinstimmung zu der in den Interviews genannten Wichtigkeit der Elternarbeit und der Kooperation mit dem Herkunftssystem erkennen, da die Kinder stets betonten, dass die Mutter den höchsten Stellenwert hat. So ist davon auszugehen, dass nur im Sinne des Kindes gehandelt werden kann, wenn auch die Herkunftssysteme, soweit dies individuell im Sinne des Kindes möglich ist, zusätzlich unterstützt werden und gemeinsam agieren, sodass im besten Fall keine Loyalitätskonflikte entstehen.

Die nach Wilhelm von Humboldt definierten Voraussetzungen für die Bildung sind einerseits die Mannigfaltigkeit an Situationen sowie die Freiheit. Beide Voraussetzungen lassen sich in den beschriebenen Erfahrungen wiederfinden.

Die Freiheit kann in den Konstitutionen der Fremdunterbringung durch die Kinderschutzkonzepte sowie beispielsweise im Konzept der Fremdunterbringung im SOS Kinderdorf herausgelesen werden. Betrachtet man die Freiheit mit den Gedanken von Schluß (2007), so sind in den Konzepten selbst die Bedingungen für die bestmögliche Entfaltung zur Freiheit respektive Mündigkeit gegeben. Das

Kinderschutzkonzept unterliegt einer ständigen Überprüfung und Überarbeitung.

Die Mannigfaltigkeit an Situationen beschreibt nicht nur das Anbieten einzelner Ausflüge, sondern auch die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit sich selbst, beispielsweise in Ruhezeiten. Der Umgang mit Langeweile, die Schaffung von bedürfnisorientierten Situationen stellen einen ebenso großen Mehrwert dar wie die altersadäquate Konfrontation mit Alltagsherausforderungen.

Benners Begriff der Bildsamkeit ist als Grundhaltung der Betreuer:innen gegenüber den Bewohner:innen stets erkennbar gewesen, indem ihnen stets die Möglichkeit zum Mitwirken an der eigenen Bildung gegeben werden wollte. Dabei wurden sie entsprechend des Prinzips der Aufforderung zur Selbsttätigkeit immer wieder durch verschiedene Stimulationen zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Dies war eng verknüpft mit dem Erkennen der individuellen Bedürfnisse, weshalb kein allgemeines Schema ermittelt werden konnte, als im stetigen Austausch zu bleiben, um die Bewohner:innen bestmöglich hin zur Selbsttätigkeit zu begleiten. Dies bedarf nach Benner auch dem richtigen Zeitpunkt, an dem das Kind das Bedürfnis nach Aufforderung zur Selbsttätigkeit hat. Diese Überlegung war auch in den Interviews deutlich, da mehrfach davon gesprochen wurde, die Bedürfnisse zu erkennen, um im rechten Augenblick tätig zu werden. Das Prinzip der Bildsamkeit ist auch in den Beschreibungen der Kinder bemerkbar. Die Unterstützung sowie die verbalen Affirmationen setzen eine Grundannahme voraus, dass sie in ihrer Entfaltung mitwirken können und sie dabei die nötige Anleitung und Begleitung erhalten. Der Glaube an das Kind löst im Kind selbst den Glauben an sich aus. So spricht ein Kind auch davon, dass ihm die besondere Strenge seines Bruders beim Fußballtraining gefallen hat, da er so sein eigenes Potential besonders ausreizen konnte, da der Bruder ihm dadurch seinen Glauben in seine Ressourcen verdeutlicht hat. Affirmationen stärken auch den Erfahrungen der Betreuer:innen nach, die Kinder in ihrer Mitwirkung ihrer eigenen Entfaltung, was dem Prinzip der Bildsamkeit entspricht. Das Ausmaß ist individuell und aufgrund diversen Erfahrungen verschieden und so gilt es auch hier, sensibel und im Austausch mit Kindern auf

deren Bedürfnisse zu achten.

Die regulativen Prinzipien lassen sich insofern wiedererkennen, dass in den beschriebenen Konzepten, die der Fremdunterbringung zugrunde liegen, die Bedingungen für die individuelle Entwicklung und die gesellschaftliche Einbindung stets überprüft und angepasst werden. Kinder sollen Benners dritter Dimension zufolge in ihrer Mitwirkung in der Gesellschaft im Rahmen der Erziehung vorbereitet werden, was nur glücken kann, wenn ihnen schon früh mit gesellschaftlichen Umgangsformen und anerkennender Kommunikation begegnet wird. Dieser Aspekt wird ebenfalls mehrfach in den Erfahrungen der Betreuer:innen deutlich. Gleichzeitig spiegelt er die Gedanken Watzlawicks zu symmetrischer Kommunikation auf Beziehungsebene wider. Auch wenn den Kindern in ihrer Vergangenheit möglicherweise nicht im Sinne der Bildsamkeit oder der Aufforderung zur Selbsttätigkeit begegnet wurde, so kann nach Benner nur durch die in der Gegenwart einsetzende Begegnung entsprechend dieser Prinzipien die bestmögliche Entfaltung erreicht werden.

Die Rolle der Sicherheit und der Beziehung respektive Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen wurde in allen Interviews besonders hervorgehoben. Übereinstimmend mit den Erkenntnissen der Bindungstheorie können Kinder ihrem Bedürfnis nach Exploration dann nachgehen, wenn sie eine sichere Bindung als Fundament besitzen. Gleichzeitig wurde auch deutlich, dass sich das Explorationsverhalten und die Bindung gegenseitig beeinflussen, so stärkt die Exploration die Bindung zu den Bezugspersonen, fördert Kompetenzen und gleichzeitig kann diese Exploration nur aus der Situation der Sicherheit geschehen. Dementsprechend suchen die Betreuer:innen im stetigen Austausch nach Bedürfnissen des Kindes, begleiten sie in der Erkundung, die sie den Bedürfnissen entsprechend benötigen, sodass das Kind schließlich Selbstvertrauen fasst und sich entsprechende Kompetenzen aneignet. Dieser Prozess ist äußerst individuell und zeugt von viel Feingefühl, Austausch und Kontakt zum Kind. Das Bindungsverhalten äußert sich entsprechend Zimmermann und Pinquart (2011) primär durch psychische

Nähe und durch Kommunikation. Das Gespräch als Möglichkeit zur Verbindung zum Kind war die gängigste genannte Praktik der Betreuer:innen. Aber auch das durch Loch (2014) beschriebene teilweise unkonventionell geäußerte Bedürfnis nach Bindung bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen wurde in den Interviews deutlich, indem auch Wut oder Vermeidung gezeigt werden. Baierl (2016) weist entsprechend auf diverse Kriterien für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Bindungsproblemen hin. Die Erfahrungen der Betreuer:innen decken sich auch hier mit den Kriterien nach Baierl, so sollte die Beziehung von Wertschätzung, Sicherheit, Verlässlichkeit, Unterstützung und Struktur gekennzeichnet sein und diese Werte sollten auch anhaltend gelten. Zudem sollten Betreuer:innen Präsenz zeigen, was sich im oft wiederholten “da sein” äußert. Die Orientierung an die Bedürfnisse der Kinder ist ebenso ein häufig genanntes Merkmal des Umgangs. Die Machtverhältnisse, welche transparent gemacht werden und gemeinsam reflektiert werden, werden in den Interviews in Form von den gemeinsam besprochenen Rahmen und Grenzen deutlich. Gleichzeitig erinnert dieses Kriterium an die erste Dimension Benners, in der Macht nur zum Wohlergehen des Kindes ausgeübt werden darf, sofern Schlimmeres dadurch verhindert wird.

Die von den Betreuer:innen beschriebene wertschätzende Begegnung, die von Empathie und Anerkennung geprägt ist, erinnert stark an die Forderung Baierls, als auch an die Forderung Watzlawicks im Sinne einer symmetrischen Kommunikation auf Beziehungsebene. Auch bei Benner spielt diese wertschätzende Grundhaltung gegenüber Kindern und Jugendlichen eine große Rolle, da sie nur so in die gesellschaftliche Gesamtpraxis eingebunden werden können.

Auch die Erkenntnisse der Motivationsforschung konnten in den Erfahrungen der Betreuer:innen wiedergefunden werden. So wird das Neugierverhalten durch die Darbietung von vielfältigen Reizen geweckt. Besonders deutlich wurde auch die Rolle der Anschlussmotivation in der Betonung des Dranges nach Gruppenzugehörigkeit, in dem Nachahmen anderer, häufig älterer Kinder oder dem durch ein Kind genannten Gruppenzwang.

Hinsichtlich dem schon durch Sprenger (2002) kontrovers diskutierten Belohnungssystem, welches ihm zufolge die intrinsische Motivation und damit die Kreativität und eigene Antriebsenergie stark mildern würde, wurden in den Interviews entgegengesetzte Erfahrungen geäußert. So wurde einerseits die Verwendung eines Token-Systems in einer Wohngruppe als positives und unterstützendes Medium beschrieben. Andererseits kritisiert ein:e Interviewpartner:in ein übersteigertes Belohnungssystem in Wohngruppen, da es entsprechend Sprengers Beobachtungen zu Antriebslosigkeit führte. Jedoch wird nicht jede Belohnung kritisiert, sondern ein wahlloser und unverhältnismäßiger Umgang mit Belohnungen. So sind Belohnungen möglicherweise durchaus hilfreich, sofern sie angemessen und gezielt eingesetzt werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Einsatz von Ausflügen und den Stimulationen an sich, welche angemessen und am Bedürfnis des Kindes orientiert eingesetzt werden sollen.

Insgesamt lassen sich die herangezogenen Theorien in den Interviews und der Gruppendiskussion bestätigen. Für die Fremdunterbringung kommen jedoch zwei im Rahmen der Sicherheit generierenden Faktoren hinzu. Zum Einen gehört die Einbeziehung der Eltern im Rahmen einer umfassenden Elternarbeit dazu. Dieser Aspekt stellt insofern eine Ergänzung dar, da das Helfersystem zum Wohle der Kinder nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf das Herkunftssystem ausgerichtet sein sollte. Zum Anderen stellt der Beziehungsaufbau im Rahmen der Fremdunterbringung eine Besonderheit dar, da das Bindungsverhalten durch die Vergangenheit teilweise Einbußen erleiden musste. Hier muss zunächst das Vertrauen gewonnen werden. Zudem sind es in der Fremdunterbringung, wie es der Begriff verrät, zunächst fremde Menschen, die den Alltag mit den Kindern bewältigen. Da ist es für viele Kinder und Jugendliche schwer, eine Bindung mit diesen zunächst fremden Menschen einzugehen. Wenn das Herkunftssystem nicht angemessen einbezogen wird, entstehen nicht selten Loyalitätskonflikte, sodass sich Kinder trotz negativer Erfahrungen solidarisch mit dem Herkunftssystem zeigen und Hilfen ablehnen. Da nun auf natürliche Weise bei den meisten Kindern eine

grundlegende Bindung zum Herkunftssystem vorliegt und nicht zu den Betreuer:innen der Wohngemeinschaften, ist zweitens in der Fremdunterbringung der Aspekt der Sicherheit, des Beziehungsaufbaus und der sicheren Bindung besonders wichtig und bedarf Zeit. Dieses Fundament der Sicherheit muss in der Fremdunterbringung erst aufgebaut werden. Es muss hier also zunächst eine Basis geschaffen werden, die ansonsten überwiegend durch das Herkunftssystem naturgemäß gegeben ist. Zu dem Umstand, dass die Betreuer:innen zunächst fremde Menschen sind, kommt hinzu, dass die Abnahme selbst in den meisten Fällen nicht leicht ist und es so einigen Kindern schwer fällt, sich auf eine neue Beziehung einzulassen, insbesondere mit jemandem, der vermeintlich Teil des Systems der Abnahme ist.

11. Fazit

Zusammenfassend lassen sich die untersuchten theoretischen Grundlagen in dem vorliegenden Einblick in die Praxis wiederfinden. Sowohl Benners Überlegungen zu den Bedingungen für Bildung sowie Humboldts Voraussetzungen ließen sich anhand der Erfahrungen der Betreuer:innen bestätigen. Auch die Erkenntnisse der Bindungs- und Motivationsforschung stimmten mit den Erfahrungen überein. Die Forschungsfrage zielte jedoch nicht nur auf die bloße Überprüfung der Theorie ab, sondern fragte auch nach sich als erfolgreich erwiesene Strategien im Umgang mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen. Eine konkrete Antwort im Sinne eines programmatischen Drehbuchs ist aufgrund der individuellen Unterschiede nicht möglich. Jedoch lassen sich durchaus anhand der Theorien und der Erfahrungen Bedingungen abstrahieren, welche gegeben sein sollten, damit das Explorationsverhalten von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann.

Wenngleich die vielfältigen Aspekte alle miteinander verwoben sind und sich gegenseitig voraussetzen scheinen, so ist der große gemeinsame genannte Nenner die Sicherheit. Die Bedingungen dafür sehen verschieden aus und zeichnen sich am

häufigsten durch Unterstützung, Begleitung oder auch durch Mut machende Worte aus. Der Beziehungsaufbau, der durch Verlässlichkeit und eine wertschätzende und anerkennende Grundhaltung geprägt ist, ist ein kontinuierlicher Prozess in der Begleitung der Kinder und Jugendlichen und Fundament für die Sicherheit. Es geht häufig auch darum, mit den Kindern gemeinsam ihre Bedürfnisse zu erspüren, zu benennen und auch als wichtig zu erachten. Das setzt ein Feingefühl auf Seiten der Betreuer:innen voraus und sieht individuell verschieden aus. Gleichzeitig muss dafür das Selbstbewusstsein gestärkt werden, um für diese Bedürfnisse auch einzustehen. Häufiges Thema sei auch das Scheitern und der damit einhergehende Frust, welcher sich nicht selten durch Aggressionen und Wut äußert. Dem Umgang mit Frust und der Angst vor dem Scheitern wird unterschiedlich begegnet. So fungieren Betreuer:innen als Vorbilder und sollten sich dieser Funktion in ihrem Handeln bewusst sein. Vorbilder liefern alternative Handlungsstrategien, eröffnen ein Repertoire an Erfahrungen und Umgangsformen, auf das zurückgegriffen werden kann und wiederum Sicherheit bedeutet. So können Betreuer:innen im gemeinsamen Scheitern auch einen Umgang mit Frust vorleben, der weniger destruktiv ist und möglicherweise sogar produktiv, sodass aus Fehlern gelernt werden kann. An dieser Stelle wurde stets auf die Authentizität der Betreuer:innen hingewiesen. Diese sei für einen gleichberechtigten Umgang und im Vorleben der Selbstakzeptanz enorm wichtig. Generell findet die Begegnung und Kommunikation auf Augenhöhe Anklang. Dabei können, sofern keine Sicherheitsrisiken vorliegen, auch Rollen getauscht werden, sodass Kinder auch Betreuern etwas zeigen können. Dies stärkt Kinder in ihrem Kompetenzgefühl und fördert die Fähigkeit, sich auch in andere Perspektiven einzufühlen. Generell ein Umgang, der durch Gemeinsamkeit und Rückhalt geprägt ist, sehr förderlich. So wird Kindern und Jugendlichen ein integratives Gefühl in der Gemeinschaft vermittelt, was wiederum zum Handeln in dieser einlädt. Neben der grundlegenden Sicherheit wurde auch die Rolle der Angebote, die gesetzt werden, differenziert beschrieben. So sind es nicht nur die Ausflüge, sondern auch Situationen, die den individuellen Bedürfnissen und altersadäquaten Herausforderungen entsprechen. Dies können auch Ruhezeiten sein,

welche zur Auseinandersetzung mit dem Selbst dienen oder die Begleitung zu alltäglichen Terminen.

Das gängigste Mittel für einen niederschweligen Zugang und Beziehungsaufbau sei das Gespräch. Dabei kann wertschätzend im sicheren Rahmen kommuniziert werden, neue Situationen können im Gespräch geübt werden, es kann im Gespräch nach Interessen und Bedürfnissen gesucht werden und das Gespräch bietet die Möglichkeit eines stetigen Austauschs.

Zwei Aspekte aus den Erfahrungen der Betreuer:innen haben hinsichtlich der Fremdunterbringung einen gesonderten Stellenwert.

So ist der Beziehungsaufbau für das Bindungsverhalten besonders wichtig, da er nicht naturgemäß zu den Betreuer:innen gegeben ist, wie in den meisten Fällen zum Herkunftssystem.

Schließlich stellt der Aspekt der Einbeziehung des Herkunftssystems in die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen eine Ergänzung dar. Es wurde deutlich gemacht, dass das Herkunftssystem, soweit dies möglich ist, im Sinne der Kinder unterstützt werden sollte. Dies hat mehrere Gründe. Zum Einen sollen Loyalitätskonflikte zum Wohle der Kinder vermieden werden, sodass sie sich ihrer Entfaltung hingeben können und nicht in ihrer Bildung gehemmt werden. Das komme nicht selten vor und ist nur durch eine Kooperation mit dem Herkunftssystem, soweit dies möglich ist, aufzulösen. Denn die Kinder können sich dort sicher fühlen, wo sich auch die Eltern wertgeschätzt und sicher fühlen. Zum Anderen hat auch das Herkunftssystem in den meisten Fällen eine Vorbildfunktion, so ist es wichtig, jenes in seinen Kompetenzen so zu stärken, dass es schließlich auch den Kindern zugute kommen kann. Denn häufig liegen die Probleme weiter zurück, sodass sich beispielsweise Eltern selbst nicht aus Mustern oder Schicksalsschlägen lösen konnten.

Die besondere Rolle des Herkunftssystems führt zu dem Schluss, dass alle Angebote

der Fremdunterbringung auch eine Funktion als Elternarbeit installiert haben sollten, um diesen offenbar elementare Aufgabe zu bedienen. Da Betreuer:innen selbst diesen Mehraufwand der Elternarbeit selten bedienen können, stellt sich die Frage nach einer gesondert installierten Elternarbeit, welche mit dem Helfersystem gemeinsam arbeitet. So wird es unlängst in verschiedenen Organisationen gelöst. Es tut sich weiterhin die Frage auf, welche Bedingungen die Kooperation fördern und welche Merkmale sie möglicherweise hemmen. So kann weiter an Bedingungen gearbeitet werden, welche Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen.

12. Literaturverzeichnis

Baierl, Martin. (2016). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In Gahleitner, S. B. et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 72-87). Vandenhoeck&Ruprecht.

Baierl, Martin. (2017). *Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen* (5. Aufl.). Vandenhoeck&Ruprecht.

Benner, Dietrich. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4.Aufl.). Juventa.

Bernfeld, Siegfried (1928). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (2. Aufl.). Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Bowlby, John. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (5. Aufl.). Reinhardt Verlag.

Brandstätter et al. (2018). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor* (2. Aufl.). Springer Lehrbuch.

Brisch, Karl-Heinz. (2011). *SAFE. Sichere Ausbildung für Eltern. Für Schwangerschaft und erste Lebensjahre* (3. Aufl.). Klett-Cotta.

Bundeskanzleramt. (2023). Kinderschutzkonzept. Leitfaden zur Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten für Organisationen der Außerschulischen Jugendarbeit in Österreich.

Ehmke, Jenny. (2013). *Das Konzept der Bindungstheorie und seine Bedeutung für die Soziale Arbeit*. Diplomica Verlag.

Gerstenberg, Frauke. (2023). Zwischen Erzählen, Wissen und Erleben -

Gruppendiskussionen mit Kindern. In Donlic, J. (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Forschungspraxis. Perspektiven, Erfahrungen und Anwendungsfelder* (S. 163-182). Verlag Barbara Budrich.

Holstein, Hermann (1984). *Kamps pädagogische Taschenbücher*. Ferdinand Kamp.

Hopf, Christel. (1995). Methoden. In Flick, U. et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 175-282). Beltz.

Hopf, Christel (2010). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.349-360). Rowohlt.

von Humboldt, Wilhelm. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt.

Kant, Immanuel. Über Pädagogik. In Holstein, H. (Hrsg.), *Kamps pädagogische Taschenbücher* (S. 27-86). Ferdinand Kamp.

Klein, Margarita. (2010). Bindung. Gut verbunden. In *Hebammenforum. Das Magazin des deutschen Hebammenverbandes*, 13(9), 754-761.

Kühn, Martin. (2016). Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin. In Gahleitner, S. B. et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 19-26). Vandenhoeck&Ruprecht.

Kuckartz, Udo. (2010). *Einführung in die computergestützte Auswertung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Lang, Birgit. (2009). Stabilisierung der (Selbst-)Fürsorge für pädagogische

Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In Bausum, J. et al. (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 211-218). Juventa.

Lang, Thomas (2013): Bindungspädagogik – haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In Lang, B. et. al. (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. S. 187-217. Beltz Juventa.

Loch, Ulrike. (2014). Professionelle Beziehungen gestalten mit AdressatInnen nach traumatischen Erfahrungen. In Schulze, H., Loch, U., Gahleitner, S. B. (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine psychosoziale Traumatologie*. Band 28 (S. 151-165). Schneider Verlag.

Reichertz, Jo. (2010). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276- 285). Rowohlt.

Schluß, Henning. (2007). Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungsstilen und Erziehungsverhältnissen.

Schmid Marc/Fegert, Jörg. (2015). Traumasensibilität und traumapädagogische Konzepte in der Jugendhilfe. In Seidler, G., Freyberger, H., Maercker, A. (Hrsg.), *Handbuch der Psychotraumatologie* (2. Aufl., S. 489-515). Klett- Cotta.

Schneider, Klaus/Schmalt, Heinz-Dieter (1981). *Motivation*. Kohlhammer.

Sprenger, Reinhard K. (2002). *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse* (17. Aufl.). Campus Verlag.

Vogl, Susanne. (2005). *Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten*. In Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 57, S. 28-60.

Zimmermann, P., Piquart, M. (2011). Soziale Entwicklung. In Piquart, M., Schwarzer, G., Zimmermann, P. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (S. 197- 220). Hogrefe.

Zoller-Mathies, S. (2014). Konzept. Forschung & Entwicklung. SOS-Kinderdorf.

13. Anhang

Leitfragen Teilstandardisiertes Interview Betreuer:innen

1. Wie zeigte sich das – aus deinen Augen – „geringe“ Explorationsverhalten?
2. Welche Erfahrungen hast du bei der Unterstützung des Explorationsverhaltens der Kinder gemacht?
3. Haben sich bestimmte Strategien als erfolgreich erwiesen?
4. Was hat deiner Erfahrung nach geholfen, Kinder in ihrem Explorationsverhalten zu unterstützen?
5. Lässt sich deiner Erfahrung nach ein Schema ermitteln?
6. Möchtest du noch etwas dazu sagen? Anregungen? Gedanken?

Leitfragen Gruppendiskussion Kinder

1. Was habt ihr gebraucht, oder was braucht ihr, wenn ihr ein neues Hobby anfangen wollt? Was braucht ihr von euren Eltern, der WG, ..
2. Habt ihr einmal etwas Neues ausprobiert? Wie hat sich das angefühlt? Was hat euch dabei geholfen? Woher kam die Idee?
3. Gibt es Dinge, die es euch leichter machen würden, Neues auszuprobieren?
4. Was braucht ihr, um euch sicher zu fühlen?
5. Wurde einmal eure Neugier geweckt? Dass ihr etwas spannend fandet? Wie kam das?