

Qualitative Fall- und Prozessanalysen.
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Nicole von Langsdorff

Das Gruppenklima
in der Heimerziehung
Eine empirische Untersuchung
in Nord- und Mittelhessen

Verlag Barbara Budrich



Nicole von Langsdorff
Das Gruppenklima in der Heimerziehung

Qualitative Fall- und Prozessanalysen Biographie – Interaktion – soziale Welten

Band 26

herausgegeben von

Karin Bock
Jörg Dinkelaker
Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Rolf-Torsten Kramer
Heinz-Hermann Krüger
Heike Ohlbrecht
Anna Schnitzer
Fritz Schütze
Sandra Tiefel

Nicole von Langsdorff

Das Gruppenklima in der Heimerziehung

Eine empirische Untersuchung
in Nord- und Mittelhessen

Unter Mitarbeit von Julia Mönch

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Mit Unterstützung des Service Center Forschung der Evangelischen Hochschule
Darmstadt.

Evangelische Hochschule
Darmstadt

University of Applied Sciences
eh-darmstadt.de

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter
der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter
Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für
die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken,
Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei
genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und
die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download
bereit (<https://doi.org/10.3224/84743032>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3032-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1967-9 (PDF)
DOI 10.3224/84743032

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Stand der Forschung.....	11
2.1 Bezugsrahmen Gruppenklima	11
2.2 Bezugsrahmen Heimerziehung	16
2.2.1 Rechtliche Grundlagen.....	16
2.2.2 Forschungsstand Heimerziehung.....	17
3 Theoretische Einbettung.....	23
3.1 Gruppen und Gruppendynamik	23
3.2 Gruppenstrukturen, Machtverhältnisse und Gruppenklimata im Kontext der Heimziehung	26
4 Untersuchungsdesign	31
4.1 Datenerhebung	31
4.2 Konzepte der untersuchten Wohngruppen	33
4.3 Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren	34
5 Gruppenklima in der Heimerziehung	39
5.1 Typus A – Sascha: Wohlfühlen und Freunde finden nach kurzer Eingewöhnungsphase. Die Wohngruppe wird zum Zuhause.....	40
5.2 Typus B – Jana: Solidarität und Zusammenhalt versus Außenorientierung und Konkurrenz	53
5.3 Typus C – Jonas: Funktionalistisches Arbeitsverhältnis.....	73
5.4 Typus D – Katja: Ich traue kaum jemanden über den Weg. Misstrauen als Hindernis der Einlassung auf die Wohngruppe.....	83
6 Theoretisierung	97
6.1 Ebene der individuellen Unterstützung	98
6.2 Weiterentwicklung und Beiträge zur Selbstständigkeit	103

6.3	Regeln, Rituale und Sanktionen	106
6.4	Allgemeines Gruppenklima und Atmosphäre	110
7	Handlungsperspektiven im gruppenpädagogischen Kontext in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe	119
7.1	Regelmäßige Erhebungen zum Gruppenklima.....	119
7.2	Gruppenleitung und Gruppenverständnis.....	120
7.3	Ritualisierte Momente.....	121
7.4	Regeln und Sanktionen	122
7.5	Ressourcenorientierung/Vertrauen/Partizipation/ Beziehungen zu den Fachkräften.....	123
7.6	Kollektive Erfahrungen und Gruppenzugehörigkeiten ermöglichen	125
7.7	Berücksichtigung intersektionaler Genderkonstruktionen	128
7.8	Förderung von Familienbezügen sowie anderen sozialen Beziehungen außerhalb der Wohngruppe	129
7.9	Partizipation.....	130
7.10	Strukturelle Rahmenbedingungen.....	131
7.11	Anforderungen an Arbeitsbedingungen	132
	Literaturverzeichnis	135
	Transkriptionszeichen	143

Vorwort

Das Leben am anderen Ort, wie die Situation für Kinder und Jugendliche, die in Heimen und Wohngruppen leben in der Fachsprache genannt wird, stellt für diese häufig eine besondere Lebenssituation dar. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass der gesellschaftliche Diskurs über die sogenannte Heimerziehung häufig noch immer skandalisierend geführt wird, jedoch auch mit idealkonstruierten Bildern über Kindheiten und Jugend, Familien und deren gesellschaftlicher Bedeutung. Kindern und Jugendlichen, die in Heimen und Wohngruppen leben, wird eine mit positiven Attributen verbundene Biografie häufig abgesprochen. Gesamtgesellschaftlich werden mit dem Komplex Heimerziehung häufig negative Assoziationen und Stereotype verbunden. Kinder würden kriminalisiert in Heimen, die Fachkräfte seien überfordert, Wohngruppen sind die letzte Station, ihre Adressat:innen Außenseiter:innen in der Gesellschaft, die später große Probleme hätten. Weiter sind Auffassungen wie, in Heimen könne keine Geborgenheit entstehen, es herrschen ständige Kämpfe und es gäbe keinen Freiraum für Individualität, noch immer weit verbreitet. Idealkonstrukte von geborgenen Kindheiten, Jugend und Familien sowie die defizitorientierten Betrachtungsweisen von Heimerziehung sorgen häufig dafür, dass Kinder- und Jugendliche, die Adressat:innen der Heimerziehung werden, nicht offen über ihre Lebenszusammenhänge kommunizieren können. Einerseits werden sie als Opfer stilisiert mit schwierigen Biografien und schlimmen Erlebnissen, andererseits wird das Heim als Ort der Kriminalität konstruiert, mit dem zumindest keine schöne Kindheit und Jugend assoziiert wird. Auch wenn die gesellschaftlichen Diskurse teilweise im Kontext der bis heute aufgedeckten Gewalt- und Machtverhältnisse in der Heimerziehung stehen und insofern nachvollziehbar sind, so stellt sich jedoch auch die Frage, welche Auswirkungen sie auf die Wahrnehmung der Betroffenen haben, zumal positive und gelungene Beispiele bisher nur wenig Einfluss auf die öffentlichen Wahrnehmungen haben.

Diese Zusammenhänge lenken den Blick neben dem Interesse an den Biographien von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung und öffentlichen Diskursen auch auf die Gruppenzusammenhänge, in denen die Kinder und Jugendlichen leben. Wie fühlen sich Kinder, die in Heimen oder Wohngruppen phasenweise leben? Wie erleben Sie ihren Alltag und welchen Strukturen und Vorurteilen sind sie ausgeliefert? Ihre subjektive Sichtweise ist hier entscheidend.

Diese Fragen und Stereotypen sind mir bereits im Rahmen meiner eigenen Tätigkeit als Sozialarbeiterin sowie später im Rahmen von Forschung und Praxisreflexionen an der Hochschule begegnet, wobei die Diskrepanz zwischen

sozialpädagogischem Alltag und gesellschaftlichen Diskursen stets eine große Kluft darstellte.

Die erlebte Praxis als professionelle Fachkraft in der Heimerziehung sowie eigene Forschungsergebnisse und Diskussionen mit Studierenden ließen dabei auch immer wieder Fragen entstehen, wie Gruppenprozesse verlaufen und welche Bedeutung die Heimgruppe für Kinder und Jugendliche in diesem Kontext hat. Mit der Gruppe sowie Gruppenprozessen und Gruppendynamiken sind ebenfalls häufig sehr widersprüchliche Empfindungen von Zugehörigkeiten, jedoch auch Überforderung und Stress verbunden. Einerseits habe ich Kinder- und Jugendliche erlebt, die sich sehr wohl fühlten, für die die Wohnguppe zum zweiten Zuhause wurde, die schnell Freundschaften schließen konnten, andererseits war das Heim für einige Kinder- und Jugendliche auch ein großes Problem, ein Schicksal, das sie bewältigen müssten, so die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen. Es drängte sich mir zunehmend der Gedanke auf, dass bei den Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen nicht nur deren Biographie ausschlaggebend ist, sondern der Aspekt der Heimgruppe sowie der Heimstrukturen eine besondere Rolle zu spielen scheint. Aufgrund dieser Erfahrungen sowie durch Gespräche mit Kolleg:innen, die den Gruppenkontext in Jugendhaftanstalten in den Niederlanden erforscht haben, ist die Idee zu diesem vorliegenden Forschungsprojekt entstanden. Die Erkenntnisse dieser empirischen Studie sollen zum einen dabei helfen, das Bild über die Heimerziehung zu differenzieren und zum anderen, die Praxis der Heimerziehung sowohl in professioneller als auch in theoretischer Hinsicht weiter zu entwickeln.

Ein besonderer Dank soll an dieser Stelle den Kindern und Jugendlichen ausgesprochen werden, die sich für diese Studie befragen ließen und Einblick in ihre subjektiven Sichtweisen gewährt haben. Gedankt wird zudem den pädagogischen Mitarbeiter:innen und Leitungen der Einrichtungen, die die Befragungen und einen Zugang zu ihren Einrichtungen ermöglicht haben. Außerdem gilt der Dank verschiedenen Studierenden der Evangelischen Hochschule Darmstadt am Studienstandort Schwalmstadt-Treysa, die teilweise im Rahmen ihrer Forschungsmodule Interviews mit Kindern und Jugendlichen geführt haben. Ihre Reflexionen im Rahmen der Forschungsseminare dienten der Autorin als Rückkopplungs-Reflexionsraum, um mögliche Interpretationen zu hinterfragen bzw. zu bestätigen. Alina Frisse und Timo Malecha wird gedankt für ihre einfühlsame Vorgehensweise bei den Erhebungen als studentische Hilfskräfte. Ich danke Julia Mönch für die Erarbeitung eines Teiles jeweils zum Stand der Forschung, der Theoretischen Einbettung sowie des Kapitels Untersuchungsdesign im Rahmen ihrer Bachelor-Arbeit.

1 Einleitung

In Deutschland leben ca. 165.000 Kinder und Jugendliche im Rahmen der Hilfen zur Erziehung in Heimen und Wohngruppen¹, davon mehr als die Hälfte in sogenannten Gruppensettings, die unterschiedlich konzeptioniert sind. Obwohl Gruppenzusammenhänge die zentrale Lebensrealität bestimmen, in denen diese Kinder- und Jugendlichen leben, werden Gruppenprozesse, Gruppenodynamiken oder auch Gruppenklimata in der Heimerziehung nur wenig in der Fachdiskussion thematisiert. Auch Gruppenpädagogik als Handlungsperspektive findet bisher wenig Beachtung, obwohl aktuelle Studien vor allem aus den Niederlanden nachweisen, dass ein positives Gruppenklima eine Grundlage für die Betreuung innerhalb der Jugendhilfe darstellt und auch noch Auswirkungen auf das Wohlbefinden und Verhalten nach der Heimunterbringung hat (vgl. De Swart et al. 2012; van der Helm et al. 2009; Marshall/Burton 2010). Aber das Thema wird nicht nur in den Fachdiskussionen der Praxis zu wenig beachtet, auch Untersuchungen zum Gruppenklima in der Heimerziehung sowie Kinder- und Jugendwohngruppen in Deutschland liegen kaum vor. Gleichermassen ist die Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Erziehungshilfe von Bedeutung, sind sie doch diejenigen, die die gemachten Erfahrungen in ihre Biographie integrieren müssen und auch später retrospektiv auf ihre Zeit in der Heimerziehung zurückblicken. Im Hinblick auf Qualitätsentwicklungen in der Heimerziehung muss diese sich daran messen lassen, inwiefern es ihr gelingt, die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen objektiv wie subjektiv zu verbessern. Auch vor diesem Hintergrund ist die Perspektive der Kinder- und Jugendlichen bedeutsam.

In der vorliegenden empirischen Untersuchung wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen: Welche Aspekte sind für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf das Gruppenklima in der stationären Unterbringung von Bedeutung und welche Handlungsperspektiven können aus den Erkenntnissen für die Gruppenarbeit in Heimen und Wohngruppen abgeleitet werden? Zunächst wird die Bedeutung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen im bisherigen Stand der Forschung, sowohl aus gruppenklimatischer Sicht als auch im Kontext der Heimerziehung herausgearbeitet. Gefolgt wird dieser von der Darlegung theoretischer Überlegungen bezüglich Gruppen und deren Dynamiken. Anschließend wird die Gruppe im Kontext der Heimerziehung beleuchtet, indem die Einflussfaktoren, die auf Gruppen im stationären Setting wirken, weiter dargelegt werden. Daraufhin folgt die Darstellung des Untersuchungsdesigns, indem das methodologische und methodische Vorgehen definiert wird, welches sich in die Datenerhebung, die konzeptionelle Selbstdarstellung der untersuchten Einrichtungen und das Auswertungsverfahren der

¹ Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen | Kinder und Jugendhilfe Infoportal (kinder-jugendhilfe.info)

Dokumentarischen Methode aufgliedern. In der Datenauswertung werden die vorliegenden Interviews anhand der Auswertungsmethode der *Dokumentarischen Methode* analysiert und bearbeitet. Darauffolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und hinsichtlich theoretischer Grundlagen und der zugrundeliegenden Fragestellung interpretiert. Im letzten Kapitel werden Handlungsperspektiven im gruppenpädagogischen Kontext entfaltet, die zur Weiterentwicklung theoretischer Diskurse sowie der Praxis der Heimerziehung dienen sollen.

2 Stand der Forschung

Zunächst wird auf die aktuellen Entwicklungen innerhalb der beiden Bezugsrahmen eingegangen. Im Kapitel Bezugsrahmen Gruppenklima werden zunächst zwei relevante empirische Studien, die sich explizit mit dem Gruppenklima beschäftigen, dargelegt, die Studie von Sierwald und Strobel-Dümer (2012) sowie die niederländisch/deutsche Studie von Von Heynen et. al. (2014). Auch wenn die letztgenannte Studie im Kontext des Jugendstrafvollzugs entstanden ist und die erstgenannte Studie vorrangig Fachkräfte befragt, erscheinen sie für Stand der Forschung dieser Studie als bedeutsam, zeigen sie doch in ihren Ergebnissen die Bedeutsamkeit des Gruppenklimas in deutlicher Weise auf. Aufgrund der geringen Anzahl vorliegender Studien mit dem Fokus auf Gruppen in der Heimerziehung sowie der größeren Erhebungszahlen, werden diese beiden Studien tiefgreifender betrachtet. Es folgen anschließend Ausführungen und Studienergebnisse zur Heimerziehung, den zugrundeliegenden rechtlichen Rahmenbedingungen, sowie der Skizzierung aktueller Entwicklungen und Forschungen.

2.1 Bezugsrahmen Gruppenklima

Sierwald und Strobel-Dümer führten 2012 eine Studie im SOS-Kinderdorf e.V. durch, in der sie die Wirkungsweise des sozialen Klimas in der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen untersuchten (vgl. Sierwald/Strobel-Dümer 2017: 255). Hierfür wurden pädagogische Fachkräfte zum sozialen Klima in den jeweiligen Einrichtungen befragt, gleichzeitig schätzten sie vor diesem Hintergrund die Entwicklungschancen der Adressat:innen ein.

Die untersuchten Einrichtungen sind Kinderdorffamilien. In einem stationären Setting leben Kinder und Jugendliche von 0-16 Jahren gemeinsam mit Kinderdorfmüttern und -vätern, mit pädagogischer Ausbildung, zusammen (vgl. ebd.: 256). Ergänzt wird das familiäre Setting durch ein Team von pädagogischen Fachkräften. Insgesamt werden bis zu sechs Kinder und Jugendliche durch das Gesamtteam betreut. Es wurden Daten bezüglich des sozialen Klimas im Hinblick auf drei Gruppen erhoben: die Kinder und Jugendlichen (Gruppenklima), die Fachkräfte (Teamklima) und die Gesamtgruppe, bestehend aus den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Familienklima). Dazu wurden alle Fachkräfte in Kinderdorffamilien, die Leitungen und der Fachdienst befragt, insgesamt 84 Kinderdorfmütter und -väter sowie 117 pädagogische Fachkräfte (vgl. ebd.). Das *Gruppenklima* beschreibt das Zusammenleben in der Gruppe, es greift die Dynamiken und Beziehungen untereinander auf (vgl. ebd.: 257). Das Gruppenklima wurde überwiegend positiv durch die

Fachkräfte bewertet. Bei der Erhebung konnten zwei inhaltliche Aspekte herausgearbeitet werden, zum einen die Zusammensetzung der Gruppe (ZUS) und die Qualität der Kommunikation in der Gruppe (KOM). Dies beschrieb strukturelle und prozessuale Faktoren, denen das Gruppenklima unterliegt (vgl. ebd.). Diese beiden Aspekte wurden durch die Fachkräfte in vier Wahrnehmungsmustern bewertet, die aus verschiedenen Kombinationen der Aspekte (ZUS +/-) und (KOM+/-) bestehen. Das *Teamklima* beleuchtete die Zusammenarbeit innerhalb des Teams. Hierbei kristallisierten sich fünf, im Zuge des Teamklimas relevante, Aspekte heraus: Arbeitsbeziehungen, Arbeitsformen, Arbeitsstrukturierungen, Arbeitsbedingungen und Teamleitung (vgl. ebd.).

Es wurden drei Einschätzungs muster, welche sich in eine Rangfolge bringen lassen, identifiziert. Das Muster *kritisch* spiegelt die niedrigsten Zustimmungswerte in allen Aspekten wieder, sodass die Zusammenarbeit im Team als zurückhaltend und eher negativ bewertet wurde (vgl. ebd.). Das Muster *sehr positiv* bewertet die Aspekte des Teamklimas im positiven Bereich. Das Muster *positiv* liegt mit den Zustimmungswerten zwischen die beiden Mustern (vgl. ebd.: 258). Die Unterstützung innerhalb des eigenen Teams lässt sich eng mit der Zufriedenheit des Teamklimas verknüpfen. Das *Familienklima* greift die Bewältigung des Alltags und das Miteinander innerhalb der Gesamtgruppe von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen auf. Im Hinblick auf *Autonomie, Organisation des Zusammenlebens, Offene Kommunikation, Regelhaftigkeit, Aktives Familienleben und Beteiligung* konnten in den Aussagen der Fachkräfte folgende vier Wahrnehmungsmuster identifiziert werden.

Das Muster *beteiligungsorientiert* spiegelt wider, dass es innerhalb der Kinderdorffamilie gelingt, Regeln und Ordnung mit einer hohen Beteiligung und Autonomie zu verbinden. Die Kinderdorffamilien gelten als offen in der Kommunikation und aktiv. Die Mitglieder werden als autonom handlungsfähig und dennoch in die Gruppe eingebunden erlebt. Das Muster *organisiert* beschreibt die starke Orientierung an funktionalen Regeln und Ordnung innerhalb des Zusammenlebens, während die Kommunikation als weniger offen bewertet wurde. Diese Kinderdorffamilien sind organisiert, zeitgleich sind die Aspekte *Autonomie, Familienaktivitäten und Beteiligung* der Mitglieder in geringerer Ausprägung vertreten. Im Muster *situativ* ist das Zusammenleben in der Gruppe durch weniger Regeln und vermehrte Beteiligung geprägt. Die Fachkräfte in diesen Gruppen zeichnen sich durch ihre kommunikative Offenheit aus. Familienaktivitäten und Autonomie haben einen mittleren Stellenwert. In diesen Gruppen wird weniger vorgegeben, sondern vieles situativ verhandelt oder vereinbart. Das Wahrnehmungsmuster *regelorientiert* beschreibt das Zusammenwirken der Gruppe mit starker Ausrichtung an Regeln, wenngleich weniger Ordnung im Zusammenleben herrscht. Auch wurde eine schwache Ausprägung in den Bereichen offene Kommunikation und Beteiligung verzeichnet. Zudem finden Familienaktivitäten nur selten statt und die Mitglieder werden als wenig autonom und in die Gruppe integriert wahrgenommen. Die

Regeln dienen hier der Aufrechterhaltung der Struktur der Kinderdorffamilien. Die Hypothese, dass das Gruppen- und Teamklima einander, aufgrund der unterschiedlichen Entstehungsprozesse, nicht beeinflussen, wurde in den Untersuchungen nicht bestätigt (vgl. ebd., S. 258 f). Die Einschätzung, das Familienklima stehe in engem Zusammenhang mit dem Gruppen- und Teamklima, konnte bestätigt werden (vgl. ebd.: 259 f).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die sozialen Klimata miteinander in Verbindung stehen. Allerdings ließen sich keine Kausalzusammenhänge ableiten, die Aussagen darüber treffen, ob ein schwieriges Gruppenklima unmittelbare Auswirkungen auf das Teamklima hat und sich dieses verschlechtert (vgl. ebd., S. 260). Gleichzeitig ist nicht erwiesen, ob Belastungen im Team sich auf die Gruppe auswirken bzw. sich in der Gruppenkommunikation widerspiegeln. Die Autor:innen sehen einen Zusammenhang zwischen Team- und Gruppenklima und der direkten Kommunikation sowie dem gemeinsamen Familienklima, welche in Wechselwirkung zueinander stehen. Auch wurde in den Erhebungen die Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen durch die pädagogischen Fachkräfte eingeschätzt (vgl. ebd.: 261). Hierbei konnte ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Klima in der Gruppe und den Entwicklungschancen der Adressat:innen gezogen werden. Die Fachkräfte, die das Klima als kritisch bewertet haben, sahen auch die Chancen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eingeschränkt. Die Untersuchungen von Sierwald und Strobel-Dümer rücken die Betrachtung sozialer Klimata als Qualitätsmerkmal in der stationären Betreuung als erster empirischer Zugang in den Fokus. Die Studie entwickelte ein Instrument zur Erhebung, welches soziale Klimata aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften erfassbar macht und gleichzeitig deren Bedeutung bewertet (vgl. ebd.: 262). Dies ermöglichte es, typische Wahrnehmungsmuster der sozialen Klimata zu identifizieren.

Die Perspektive der Betreuten fehlt gänzlich an dieser Stelle (vgl. Sierwald/Strobel-Dümer 2017: 263), obwohl in Anbetracht dessen, dass im Ergebnis der Studie von einer Wechselwirkung der Gruppen- und Teamklimata ausgegangen wird, gerade die Perspektive der Adressat:innen besonders wichtig erscheint. Dies begründet sich in der Gestaltung eines entwicklungsförderlichen Raumes und der Aufgabe, die nötige Unterstützung anbieten zu können, nicht zuletzt, weil Kinder und Jugendliche die Adressat:innen der Maßnahme Heimerziehung sind.

Die nachfolgende niederländische *Prison Group Climate* Forschung von Heynen et al. (2014) beschäftigt sich mit Untersuchungen hinsichtlich Gruppenklimata in niederländischen und deutschen Jugendvollzugsanstalten. Zur Erläuterung soll an dieser Stelle ergänzt werden, dass im Jugendstrafvollzug in den Niederlanden nicht die arbeitsteilige Trennung von Sozialarbeit und Strafvollzug wie in Deutschland existiert, sondern diese beiden Professionen

zusammengeführt sind. In Jugendvollzugsanstalten in den Niederlanden arbeiten grundsätzlich Sozialarbeiter:innen und keine klassischen Vollzugsbeamten im Tagesdienst.

Nachfolgend wird das Prison Group Climate Instrument (PGCI) und die Ergebnisse der aktuellen Studien, welche das Gruppenklima im deutschen Strafvollzug untersuchten, erläutert (vgl. Heynen et al. 2014: 410). Das PGCI Fragebogen wurde im Rahmen einer Studie zum Thema Impulsivität im Jugendstrafvollzug validiert (vgl. ebd.: 412). Die Befragungen der vorliegenden Studie wurden anhand des PGCI, in einer JVA in Nordrhein-Westfalen, in unterschiedlichen Abteilungen durchgeführt. Insgesamt wurden 218 männlichen Teilnehmer, im Durchschnittsalter von 20 Jahren, anonym und freiwillig befragt (vgl. ebd.). Die Lebensumstände, in denen Jugendliche im Jugendstrafvollzug (JVA) zusammenleben, ähneln oft dem Zusammenleben in einer Wohngruppe (WG). Die jungen Menschen haben keinen Einfluss auf die Zusammenstellung der Gruppe und das Zusammenleben basiert nicht auf Freiwilligkeit (vgl. ebd.). Diese Faktoren wirken sich auf das Zusammenleben und die individuelle Entwicklung der Jugendlichen aus. Im Alltag bedeutet dies, dass die Jugendlichen sowohl untereinander, als auch mit den Mitarbeiter:innen in einem Prozess von stetigem aufeinander und miteinander reagieren sind. Inwiefern Jugendliche mit dem oben genannten Prozess und der Inhaftierung selbst umgehen, hängt wiederum von den individuellen Charaktereigenschaften und Erlebnissen ab (vgl. ebd.). Das Reagieren auf Andere kann sich sowohl positiv als auch negativ auf das Gruppenklima auswirken und eine Regression, sprich einen Rückgang oder das Zurückfallen begünstigen (vgl. ebd.: 411).

Laut den Autor:innen ist ein therapeutisches Klima, welches einhergeht mit den Behandlungszielen und Vorstellungen der Anstalt, für die JVAs erstrebenswert. Dieses Klima zeichnet sich durch positiven Kontakt und Aufmerksamkeit (Responsivity) zwischen Mitarbeiter:innen und Jugendlichen aus, außerdem sind die Faktoren Sicherheit, Struktur und ein respektvoller Umgang miteinander sowie die Aussicht auf Wachstum essentiell, damit man von derlei Klima sprechen kann. Aufgrund der durchweg positiven Auswirkungen der Prison Group Climate Untersuchungen auf das Leben in der JVA, wurden in den Jahren 2012/2013 in fast allen forensischen und psychiatrischen Einrichtungen in den Niederlanden ebendiese Untersuchungen durchgeführt (vgl. ebd.). Hierbei ist essentiell, den Studien zur Folge, dass die Ergebnisse der Untersuchungen mit den Mitarbeiter:innen und Jugendlichen rückbesprochen werden, um somit die alltäglichen Probleme miteinander diskutieren zu können (vgl. ebd., S. 412). Dies führt zu einer Optimierung des Kontakts zwischen Jugendlichen und Mitarbeiter:innen, gleichzeitig erleben die Jugendlichen sich als wirksam, indem sie ihre Stimme einsetzen können. Auch das Feedback der Jugendlichen an die Mitarbeiter:innen wird im Sinne der Professionalität als wichtig erachtet (vgl. ebd.). Das Gruppenklima in einer JVA kann von „geschlossen und repressiv bis hin zu offen und therapeutisch variieren“ (ebd.:

415). Das offen, therapeutische Gruppenklima kann die ideale Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Motivation, mehr Empathie, einer erhöhten Kontrollüberzeugung, der Reduzierung von Aggressivität sowie gesteigerter emotionaler Stabilität sein und letztlich zu positiven Entwicklungsergebnissen führen (vgl. ebd.). Ein offenes Gruppenklima ist gekennzeichnet durch eine Umgebung, in der die Jugendlichen Sicherheit und Struktur erfahren können, eine Umgebung die zur positiven Entwicklung beiträgt. Ferner beschreibt es positiv erlebte Unterstützung und Wachstums- sowie Entwicklungschancen, eine gute Balance zwischen Flexibilität und Kontrolle, sowie gering erlebte Repression. Faktoren, die sich positiv auf die Atmosphäre auswirken untersuchten van der Helm et al. (2009) in einer Studie. Diese zeigte, dass ein eigenverantwortliches Handeln innerhalb der *Anstalt* für die Jugendlichen von großer Bedeutung ist. Die Erfahrung, dass Kommunikation zwischen Betreuer:innen und Jugendlichen auf Augenhöhe stattfindet, schafft für beide Seiten den Raum für die Thematisierung von Fehlverhalten und schafft die Möglichkeit, konstruktive Kritik zu äußern (vgl. ebd.). Der gegenseitige Respekt und Raum für persönliche Weiterentwicklung, sowie das Ziel den verschiedenen Individuen die optimalen Wachstumschancen zu bieten, sind weitere Indikatoren eines therapeutischen und offenen Klimas (vgl. Heynen et al. 2014: 415). Geschlossenes Gruppenklima hingegen ist geprägt durch geringe Wachstums- und Entwicklungschancen, wenig Unterstützung seitens der Mitarbeiter:innen gegenüber den Jugendlichen sowie einer trüben und angespannten Stimmung, was die Jugendlichen wiederrum in Unterdrückung (Repression) erfahren. Das Klima beschreibt eine fehlende (Tages-)Struktur und wenig Zeit für den Umgang mit den Inhaftierten. Das Gefühl der mangelnden Sicherheit und Hoffnungslosigkeit, erlebt von Mitarbeiter:innen und Jugendlichen, Langeweile, Misstrauen und eine fehlenden Zukunftsperspektive führen zu einem geschlossenem Gruppenklima (vgl. ebd.). Auch fehlt dem Miteinander ein respektvoller Umgang und auf dem Einhalten der Regeln, sowie den Bestrafungen bei Nichtbeachtung, liegt ein besonderes Augenmerk (vgl. van der Helm et al. 2009/2011 zit. n. Heynen et al. 2014: 416).

Im Vergleich zu einem offenen, therapeutischen Gruppenklima verringert das geschlossene Gruppenklima die Motivation zur Behandlung. Es kann vermehrt aggressives Verhalten und emotionale Instabilität bei den Jugendlichen auslösen und letztlich ein erhöhtes Risiko begünstigen, erneut straffällig zu werden (vgl. van der Helm et al. 2009/2011/2012 zit. n. Heynen et al. 2014: 416). Die Ergebnisse der Studien aus den Niederlanden und aus Deutschland zeigten, dass das Gruppenklima in den Anstalten nicht in prinzipiell positiv oder negativ eingeteilt werden kann (vgl. Heynen et al. 2014: 416 f). Es zeigt sich, dass es immer Unterschiede zwischen den einzelnen Wohngruppen innerhalb einer JVA geben wird und sich diese Unterschiede auf die vier Aspekte (Unterstützung, Wachstum, Repression und Atmosphäre) des PGCI beziehen.

Die Ergebnisse der jeweiligen Erhebungen sind somit in den Kontext der untersuchten Gruppe und der Beschaffenheit der Anstalt zu setzen. Gleichzeitig ist es wesentlich eine Bewertung unter Berücksichtigung der einzelnen Aspekte vorzunehmen (vgl. ebd.). Ziel ist es, Diskussionsrunden zu initiieren, in denen sowohl Mitarbeiter:innen als auch Jugendliche gemeinsam die Ergebnisse des PGCI diskutieren und die positiven sowie negativen Punkte innerhalb ihrer Abteilung oder Wohngruppe erarbeiten können (vgl.ebd.: 418). Dies soll nachhaltig zur Lösung der Problematiken beitragen, da gemeinsam Lösungs- und Verbesserungsvorschläge erarbeitet werden können. Die Stärke des PGCI liegt demnach in der Anregung von Qualitätsdiskussionen und der Ermöglichung von anstaltsinternen Gruppenvergleichen (vgl. ebd.).

2.2 Bezugsrahmen Heimerziehung

Für diese Studie werden zum Stand der Forschung insbesondere Forschungen einbezogen, die Sichtweisen der Adressat:innen, sprich der Kinder und Jugendlichen, die in dem Hilfsangebot der Heimerziehung untergebracht sind. Es wird auf die Wirkungsweise und Partizipation sowie Evaluationsstudien im Kontext der Heimerziehung eingegangen. Dies begründet sich zum einen in der Forschungsfrage der vorliegenden Studie, welches ebenfalls die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in den Fokus rückt. Zum anderen ist es nicht möglich im Rahmen dieser Untersuchung einen umfänglichen Überblick über die vielfältigen Forschungslinien der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu geben, sodass eine Auswahl getroffen wurde.

2.2.1 Rechtliche Grundlagen

Der Begriff Heimerziehung beschreibt ein Leistungsangebot der Hilfen zur Erziehung des Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) aus dem Jahr 1990/1991. Auf Grundlage von §27 *Hilfen zur Erziehung* sowie §34 SGB VIII *Heimerziehung, sonstige Wohnform* haben Leistungsberechtigte die Möglichkeit, Unterstützung in Form von Hilfen zur Erziehung über Tag und Nacht oder in einer sonstigen betreuten Wohnform zu erlangen. Dabei sollen Kinder und Jugendliche, altersgerecht und auf den individuellen Entwicklungsstand angepasst, durch eine Verschränkung des Alltags mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten gefördert werden. Im Hinblick auf eine Rückkehr in die Herkunfts-familie, steht eine Verbesserung der Erziehungsbedingungen in eben dieser im Vordergrund. Die Maßnahmen haben das Ziel, die Rückkehr in die Herkunfts-familie anzubahnen oder die Kinder und Jugendlichen auf die Erziehung in einer anderen Familie bzw. längerfristig angelegten Wohnform vorzubereiten.

Dabei werden die Adressat:innen im Prozess der Verselbstständigung unterstützt. Die Beratung der Jugendlichen hinsichtlich Fragen der Ausbildung, beruflichen Perspektive und allgemeinen Lebensführung sind ebenfalls in §34 SGB VIII² verankert. Die stationäre Unterbringung Kinder und Jugendlicher stellt eine institutionelle Form der Fremdunterbringung dar. Einen Anspruch auf die Hilfen nach §27 SGB VIII haben Kinder und Jugendliche, deren Wohl durch die entsprechende Erziehung nicht gewährleistet werden kann. Im Rahmen der Verhältnismäßigkeit die in §1666a BGB geregelt ist, sind bevor auf die Maßnahmen der stationären Unterbringung in einer Wohnform zurückgegriffen wird, der Einsatz ambulanter und teilstationärer Maßnahmen abzuwegen. Die Maßnahme der Heimerziehung kann auch ohne die Zustimmung der Personensorgeberechtigten erfolgen. Dies kann bei einer Kindeswohlgefährdung geschehen, sodass eine daraus resultierende Inobhutnahme nach §42 SGB VIII i.V. m. §1666 BGB begründet wird. Dabei ist der Verbleib in der Herkunfts-familie infolge von mehrschichtigen Problemlagen nicht mehr möglich (Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012). Im Jahr 2020 wurden insgesamt 126.900 Heimerziehungen durchgeführt (Statistisches Bundesamt 2020).

2.2.2 *Forschungsstand Heimerziehung*

Die Entwicklung der Forschung im Praxisfeld der Heimerziehung verzeichnet in Deutschland seit Mitte der 1980er Jahre eine quantitative Zunahme an Studien (vgl. Gabriel 2001: 117). Einen Überblick über die Publikationen und Forschungsarbeiten im Zuge der Heimerziehung findet sich bei Gabriel (2001). Der Autor unterteilt die Studien vorwiegend in drei Forschungsbereiche. Darunter Studien, die sich mit den Traditionen, Reformen und strukturellen Veränderungen der Heimerziehung befassen. Ein weiterer Bereich sind Evaluationsstudien, die die Wirkungsweise von Heimerziehung im biografischen Kontext der Adressat:innen untersucht. Das dritte Forschungsgebiet liegt auf Funktionsmerkmalen und der Frage nach der Leistungsfähigkeit der Heimerziehung (vgl.ebd.: 119 f). Auch wurden seit den 1990er Jahren vermehrt quantitative Studien durchgeführt, die sich den Wirkungsweisen der Maßnahme Heimerziehung widmen.

Gehres (1997) interviewte in seiner Studie ehemalige Heimkinder und untersuchte die Wirkung der stationären Unterbringung im biografischen Kontext der Adressat:innen (vgl. BMFSFJ 2002b). Dazu rekonstruierte und interpretierte er die Lebensgeschichte von 30 ehemaligen Kindern und Jugendlichen eines Berliner Kinderheimes. Hierbei wurden beispielsweise Aspekte zum Unterbringungsprozess, die Annahme des Erziehungsangebotes im Heim und die

² Vgl. §34 SGB VIII Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG002305140 [abgerufen am 23.11.2022].

Qualität der pädagogischen Beziehungen beleuchtet. Die Untersuchungen zeigten, dass in 86,7 % der Fälle die Heimsozialisation einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen leistete (vgl. Finkel/Hamberger 2002: 62 ff). Die Aspekte, die sich laut der Ergebnisse positiv auf eine Heimsozialisation auswirken, sind die Kooperation mit den Eltern im Hilfeprozess, der Umgang mit der persönlichen Vorgeschichte, der Kontakt zur Herkunfts-familie, die Existenz von sozialen Beziehungen außerhalb des Heimkontextes, der Einsatz von Ressourcen im Herkunfts-milieu, sowie eine belastbare und positive Beziehung zu den Betreuer:innen (vgl. Gehres 1997 nach Gabriel 2001: 119f.).

In der Jugendhilfe-Effekt-Studie (JES), die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert und durch den Caritasverband durchgeführt wurde (vgl. BMFSFJ 2002a), wurden die Effekte von Erziehungsbeistandschaften, Sozialpädagogischen Familienhilfen, Tagesgruppen, Heimerziehung und Erziehungsberatungen in fünf Bundesländern untersucht (vgl. Schmidt et al. 2002: 76). Ferner wurden die Zusammenhänge von Beteiligung, Verlauf und Ergebnis der Hilfeprozesse beleuchtet. Die Stichprobe bestand aus 233 Kindern und Jugendlichen, davon wurden 49 junge Menschen in der Heimerziehung befragt (vgl. Schmidt et al. 2002: 77 f). Bei den Untersuchungen konnten in der Maßnahme Heimerziehung besonders hohe Effekte, bezogen auf die Bewältigungsmuster der Kinder nachgewiesen werden. Zeitgleich zeigten sich geringe Effekte in der Belastung durch das psychosoziale Umfeld der Adressat:innen (vgl. Schmidt et al. 2002: 395).

Die Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) laufen seit dem Jahr 1999 in 13 unterschiedlichen Bundesländern und untersuchen das Klientel, die Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Macsenaere/Herrmann 2004). Die Erhebungen werden mithilfe der entwickelten Aufnahme-, Verlaufs- und Abschlussbögen durchgeführt. Die erste Erhebung wird nach einer Diagnostik direkt zu Beginn der Hilfe durchgeführt und in einem halbjährlichen Rhythmus fortgeführt (vgl. ebd.: 33). Das Ziel von EVAS ist es, ein Instrumentarium für die verschiedenen Arten der erzieherischen Hilfen, in Form einer Selbst- und Fremdevaluation zu schaffen. Diese Ergebnisse sollen zur Qualitätsentwicklung in den jeweiligen Einrichtungen und Diensten genutzt werden. Die Auswertungen der EVAS-Daten aus dem Jahr 2002 beschäftigten sich mit der Frage, ob sich bei längere Hilfen, also jene die über zwei Jahre hinaus gehen, ebenfalls positive Effekte nachweisen lassen (vgl. ebd.: 38). Die Ergebnisse zeigen, dass die Hilfen zur Erziehung im Durchschnitt erst ab dem zweiten Jahr nachweisbare Effekte aufweisen, welche sich im dritten Jahr nochmals erhöhen (vgl. ebd.: 39). Dies spricht deutlich gegen die in Diskussionen geforderte Festsetzung der zeitlichen Dauer zu Beginn der Hilfe, nicht nur aus finanziellen Aspekten, sondern auch aus fachlicher Perspektive (vgl. ebd.).

Gabriel (2001) untersuchte Heimerziehung in Großbritannien und Deutschland. Das Konzept *Looking-after-Children* der gleichnamigen Initiative wurde 1987 bis 1995 von Wissenschaftler:innen in England entwickelt und stellt ein Evaluations- und Planungskonzept für die Jugendhilfe dar (vgl. Gabriel 2003: 139 f.). Das entwickelte Instrument dient der systematischen Erfassung von Daten in Bezug auf Aspekte der Entwicklung der Adressat:innen. Es umfasst ein fall- und maßnahmenausgerichtetes System zur Hilfeplanung, Entscheidungsreflexion und der Selbstreflexion (vgl. ebd.: 139). Angelehnt an den englischen Children Act (1989), wurden zwei grundlegende Elemente in dem Evaluationsinstrument berücksichtigt. Zum einen die Orientierung daran, dass junge Menschen sich nur dann entwickeln können, wenn ihre Bedürfnisse und Wünsche angemessen erreicht werden. Zum anderen werden Eltern und die Fachkräfte der Jugendhilfe in die Verantwortung der Erfüllung der Wünsche der jungen Menschen gezogen (vgl. Gabriel 2003: 141). Gabrieles Überlegungen sind hinsichtlich des Selbstverständnisses des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, welches sich an den Bedürfnissen der Adressat:innen orientiert, besonders interessant. Dies auf einer inhaltlichen Ebene umzusetzen, verdeutlicht die wichtige Perspektive der Betroffenen im Zuge der Qualitätsentwicklung von Hilfsangeboten in der Jugendhilfe (vgl. Gabriel 2003: 139).

Nicht vergessen werden dürfen aktuelle Studien über Gewalt- und Machtverhältnisse in den stationären Erziehungshilfen. Die Jugendhilfe und hier explizit die Heimerziehung hat eine sehr missbrauchsbelastete Geschichte, welche seit dem runden Tisch *Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren* von 2010 bis heute aufgearbeitet wird (vgl. AGJ 2010). Die Zustände in den Kinderheimen in den 1950er und 1960er Jahren glichen der Definition einer *totalen Institution* nach Erving Goffman und die Opfer dieser Zustände leiden bis heute unter den erfahrenen Umständen (vgl. AGJ 2010: 38f.). Die Machtverhältnisse in den stationären Einrichtungen waren hierarchisch, demokratische Strukturen bzw. Partizipation Fremdworte (vgl. ebd.: 19). Die (sexualisierten) Gewaltverhältnisse reichen bis in die Gegenwart und bedürfen deshalb besonderer Aufmerksamkeit (vgl. Bütow 2012: 825), liegen diesen Vorkommnissen häufig besondere strukturelle Bedingungen zugrunde.

Betrachtet man das SGB VIII als letztlich zuständig für die Gesamtsteuerung der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Böllert 2018: 4ff.), so zeigt sich bereits hier eindeutig die staatliche Macht der Legislativen. So dient das Gesetz einerseits als Grundlage und Legitimation sozialarbeiterischen Handelns, jedoch zeigen sich auch Unsicherheiten und Definitionsmängel innerhalb des Gesetzes. So hat bspw. das *Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung* für die Jugendhilfeverantwortlichen eher zur Verunsicherung in der Gewaltdefinition und im Erkennen unzulässiger Gewalt geführt, als zu verbessertem Kinderschutz (vgl. Stoppel 2012: 17f.).

Das Ortsjugendamt ist verantwortlicher Partner des Trägers im Kinderschutz (vgl. ebd.). Allerdings erfolgen die Festschreibungen von Standards im

Kontext Kinderschutz seitens der Landesjugendämter bundesweit betrachtet uneinheitlich, teilweise ohne schlüssige Begründung des *Kindeswohls* und der *Kindeswohlgefährdung* (vgl. Stoppel 2012: 6). Sozialarbeiter:innen in den Einrichtungen führen die Aufträge aus und orientieren sich an diesen widersprüchlichen gesetzlichen Grundlagen. Adressat:innen haben in dieser Machthierarchie oft nur wenig Interventionsmöglichkeiten und *halten die Hilfen aus* (vgl. Staub-Bernasconi 2021: 370ff.). Diese Darstellung und insbesondere die Rolle der Politik, wie die der Fachkräfte, hat Sommerfeld in seinen Untersuchungen herausgearbeitet. Anhand einer Metapher von Antonowsky legt er dar, dass Sozialarbeiter:innen die hilfebenötigten Menschen zwar aus dem *strömenden Fluss* ziehen können, an der *Strömung des Flusses* selbst, können sie jedoch nur wenig ändern im Vergleich zur Politik (vgl. Sommerfeld 2018: 316f.). Durch das Dreiecksverhältnis Leistungsberechtigte, Leistungsgewährende und Leistungserbringer ist die Jugendhilfe in diesem *Fluss gefangen* (vgl. Böllert 2018: 4ff.), was wiederum weitere Machtverhältnisse in den stationären Erziehungshilfen offenlegt.

Nach Böllert hängt das Gelingen bzw. Misserfolg einer erzieherischen Hilfe maßgeblich von der Qualität der Kooperation in diesem Dreieck ab. In ihren Untersuchungen hat sie festgestellt, dass leider sehr häufig ein Macht- und Konkurrenzkampf zwischen Jugendamt und freien Trägern stattfindet, was zu Machtmissbrauch auf struktureller Ebene führen kann (vgl. Böllert 2018: 8). Dahme und Wohlfahrt (2018: 221) verdeutlichen in ihren Beiträgen, dass Soziale Arbeit immer „Eingriff und Einmischen in private Verhältnisse darstellt“, was im Grunde das Dilemma der Sozialen Arbeit generell verdeutlicht. Die ungewollte Erhebung und das subordinierte Handeln des Jugendamtes stellen Machtverhältnisse der Institution selbst, aber auch zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen dar (vgl. ebd.). Urban-Stahl beschreibt in ihrem Beitrag *der Status der Profession als Machtquelle in der Hilfeplanung* vier Machtquellen, welche einen klaren Machtüberhang seitens der Fachkräfte verdeutlichen (vgl. Urban-Stahl 2012: 145ff.). Herausgearbeitet werden das Fachwissen, die Verteilung der Ressourcen, den Vorsprung an Orientierungsmittel, Informationen und Rollensicherheit, sowie die Ungleichheit der Beteiligten in der aktuellen Situation (vgl. ebd.). Aufgrund der interdependenten Beziehungsstrukturen nach Norbert Elias, werden die Machtverhältnisse in der stationären Jugendhilfe mehr als deutlich (vgl. Wolf 1999: 123f.).

Auch Untersuchungen zu Careleaver sollen hier Erwähnung finden, da ihre Situation Ängste und Überforderungen für die jungen Menschen hervorrufen können, die einen bedeutsamen Einfluss auf das Gruppengeschehen haben können.

Mit Erreichen der Volljährigkeit werden die stationären Jugendhilfemaßnahmen von jungen Erwachsenen meistens beendet, so der Forschungsstand (vgl. Ehlke/Schröer/Thomas 2019: 375). Denn Hilfen zur Erziehung sind kein Rechtsanspruch der jungen Menschen selbst, sondern ein Anspruch der Eltern

bzw. der Sorgeberechtigten (vgl. § 27, Abs.1 SGB VIII). Auch, wenn die meisten jungen Volljährigen wissen, dass die damit verbundenen Bezugspersonen nicht mehr für sie zuständig sind, so wissen doch die wenigsten, dass sie diese Möglichkeit der Betreuung rechtlich auch noch nach dem 18. Lebensjahr haben (vgl. Nüsken 2019: 567f). Zudem zeigt sich hier auch eine weitere Benachteiligung für junge Frauen. Für sie setzt sich die Ungleichbehandlung in den Erziehungshilfen weiter fort, da ihre Hilfen bereits später einsetzen (vgl. Hartwig/Kriener 2009: 31). Somit sind hier spezifische Überschneidungen der Kategorien Gender/Alter erkennbar. Der Übergang ins Erwachsenenleben ist für Care Leaver demnach durch das öffentliche Hilfesystem abrupter und institutionell beschleunigt (vgl. Sievers u.a. 2016: 22). Außerdem besitzt dieser zudem eine gewisse Endgültigkeit, da eine Rückkehr i.d.R. ausgeschlossen ist (vgl. Nüsken 2011: 85; Rosenbauer 2011: 73). Care Leaver sind damit wesentlich früher mit den gesellschaftlichen Erwartungen von Selbstständigkeit konfrontiert und das obwohl ihnen weniger Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Macsenaere/Klein 2019: 431). Care Leaver müssen häufig ihren Alltag unter sehr prekären Bedingungen bis hin zur Wohnungslosigkeit gestalten (vgl. Ehlke et. al. 2019: 373). Den räumlichen, emotionalen und finanziellen Rückhalt einer Familie erleben Care Leaver häufig gar nicht oder nur sehr eingeschränkt (vgl. Klug/Sierwald 2019: 489). Die Hilfe durch Freund:innen, Arbeitskolleg:innen ist häufig nicht gegeben (vgl. Nüsken 2019: 568). Auf soziales Kapital können Care Leaver insofern nur eingeschränkt zurückgreifen.

Gruppenpädagogische Studien in den stationären Erziehungshilfen existieren kaum, sie sind jedoch ebenso von Bedeutung für den Stand der Forschung. Hartwig, Kanz und Schone (2015) untersuchten in einer Studie pädagogische Prozesse in Regelgruppen in der stationären Heimerziehung. Von 2008 bis 2010 wurden dazu zehn Regelgruppen in Westfalen, der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. untersucht. Um eine Einschätzung über die pädagogischen Prozesse zu gewinnen, wurde das Leitungspersonal, die Gruppenmitarbeiter:innen, die Jugendlichen in den Gruppen, die Eltern der Jugendlichen und die Jugendamtsmitarbeiter:innen befragt (vgl. Hartwig et. al. 2015: 47). Ein Aspekt, auf den die Studie aufmerksam macht, ist dass der Alltag in Regelgruppen möglichst strukturiert gestaltet wird. Dies soll zur Entlastung der Jugendlichen beitragen, das Ankommen in der Gruppe erleichtern und Sicherheit schaffen (vgl. ebd.: 119). Diese Struktur wird in Form von Regeln durch die Gruppenmitarbeiter:innen implementiert. Dabei ist aus Sicht der Jugendlichen der gerechte Umgang mit jenen Regeln und Regelverstößen innerhalb der Gruppe von Bedeutung (vgl. ebd.: 107 f). Altersheterogene Gruppen können einen familienähnlichen Charakter besitzen, da die Jugendlichen durch verschiedene Altersgruppen mit verschiedenen Themen und Entwicklungsaufgaben beschäftigt sind. Dieser Zustand kann sich im Sinne des Modellernens entwicklungsfördernd auswirken, wenn sich jüngere Kinder Verhaltensweisen der älteren Kinder aneignen. Beispielsweise können jüngere Kinder hinsichtlich

Konfliktlösungsstrategien oder der Gestaltung von Beziehungen von älteren Kindern profitieren, zudem können ältere Kinder und Jugendliche sich als kompetent und wirksam erleben. Wichtig für eine altersheterogene Gruppe sei, so zeigt es die Studie, dass die Betreuer:innen auf die unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnisse eingehen können, um so den sozialen Umgang zwischen den Gruppenmitgliedern fördern zu können. Aus Sicht der Adressat:innen wirkt sich die hohe Altersstreuung aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Bedarfe negativ auf das Finden gemeinsamer Aktivitäten und Unternehmungen in der Gruppe aus (vgl.ebd.: 132 f).

3 Theoretische Einbettung

Im folgenden Kapitel werden die Begrifflichkeit der Gruppe und deren Dynamik erläutert. Anschließend werden die theoretischen Überlegungen auf Gruppen in der Heimerziehung transferiert. Dabei werden auch theoretische Elemente der Strukturationstheorie nach Giddens sowie Norbert Elias in Weiterentwicklung für die Heimerziehung nach Klaus Wolf eingearbeitet.

3.1 Gruppen und Gruppendynamik

Begriffsbestimmung

Eine Gruppe wird als Zusammenschluss zweier oder mehrerer Personen, die miteinander agieren und kommunizieren, definiert (vgl. Tewes/Wildgrube 1999: 160). Um von einer Gruppe sprechen zu können, müssen gemeinsame Normen, Ziele und/oder Motive das Gefühl von Zusammengehörigkeit und die zeitliche Dauer einer Interaktion vorhanden sein. Um beispielweise die Gruppenstruktur erfassen zu können, entwickelte Moreno die Soziometrie. Dies ist ein Instrument, mit dem es möglich ist, Sympathie und Ablehnung zwischen den Gruppenmitgliedern zu erfassen, indem man die Interaktion beobachtet oder befragt. Mithilfe eines Soziogramms kann dies graphisch veranschaulicht werden und der Kohäsionswert kann bestimmt werden – dieser trifft eine Aussage über den Zusammenhalt in dem jeweiligen Gruppengefüge. Oftmals wird ein hoher Gruppenkohäsionswert mit einem guten Gruppenklima in Verbindung gebracht (vgl. ebd.)

Gesellschaftliches Leben in modernen Gesellschaften findet zu großen Teilen in Gruppen statt. Die Phasen der Kindheit und Jugend sind meist geprägt durch das Durchlaufen von institutionalisierten und informellen Gruppen. Aus soziologischer Sicht wird unter formellen, informellen, primären und sekundären Gruppen unterschieden (vgl. Freigang et. al.: 21).

Beginnend bei Gruppen, in denen es um frühkindliche Erziehung geht, über die Schule, in der Individuen in einem Klassenverband organisiert lernen oder Gruppen in Sportvereinen in der Freizeit. Diese Gruppen sind als formelle Gruppen strukturiert und organisiert. Innerhalb solcher Gruppen ist die Zugehörigkeit formal geregelt (vgl. ebd. 2018: 7). Diese Gruppen sind durch Hierarchien und bestimmte Arten der Kommunikation gekennzeichnet (vgl. ebd.: 22). Informelle Gruppen dagegen, beispielsweise Cliques oder Gruppen im Freundeskreis, folgen keinem bestimmten Regelwerk oder Ziel. Die Zugehörigkeit kann nicht durch den Eintritt in die Gruppe erlangt werden. Diese Gruppen zeichnen sich durch eine mittelfristige Dauer aus und basieren vermehrt

auf einer emotionalen Grundlage (vgl. ebd.: 21 f). Gruppen, in denen die Zugehörigkeit geregelt ist, in denen interagiert wird, sich die einzelnen Mitglieder jedoch nicht kennen, beispielsweise WhatsApp-Gruppen, sind eher informelle und Ad-hoc-Gruppen (vgl. ebd.). Cooley (1909) etablierte den Begriff der Primärgruppe. In diesen Gruppen, wie beispielsweise der Familie, einer Kinderspielgruppe oder der Nachbarschaft, können wichtige Erfahrungen im Hinblick auf die Sozialisation erbracht werden (vgl. Tegethoff 1999: 33). Jene Gruppen zeichnen sich durch die persönliche und emotionale Verbindung aus. Primärgruppen ermöglichen es sehr früh, umfängliche Erfahrungen im sozialen Mit einander zu machen (vgl. ebd.), sodass jenen bei der Entwicklung der sozialen Ideale und der Verhaltensweisen eine große Bedeutung beigemessen wird. Auch fungieren diese Gruppen als eine beständige Quelle für Wertvorstellungen der Individuen (vgl. ebd.). Bei sekundären Gruppen steht die gemeinsame Zielsetzung im Vordergrund, dies ist beispielsweise bei Studierenden der Fall, die sich zum Lernen in einer Arbeitsgruppe treffen (vgl. Freigang et. al. 2018: 23).

Die Beziehung zu Gleichaltrigen lassen sich bereits im frühen Kindesalter beobachten. In der mittleren Kindheit stehen die Akzeptanz und Freundschaft im Mittelpunkt der Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. Tegethoff 1999: 104). Auch werden die Beziehungen vermehrt nach den Kriterien der Qualität sondiert, indem Freundschaften von Bekanntschaften unterschieden werden. Die Beziehungen basieren dann meist auf Vertrauen, emotionaler Unterstützung und Sympathie und charakterisieren sich als wechselseitig ausgehandelte Interaktion (vgl. ebd.: 123). Der Fokus liegt auf dem Aspekt, Unterstützung zu bekommen und Vertrauen zu erfahren, gleichermaßen wird das Verständnis im emotionalen Austausch relevanter. Zeitgleich entwickeln sich Beziehungen im Sinne von Cliques, die aufgrund der verschiedenen Entwicklungsstadien, in denen sich die Kinder befinden, meist ausschließlich geschlechtshomogen gestalten (vgl. ebd.). Die Stabilität von Cliques nimmt bis in die frühe Adoleszenz zu (vgl. ebd.: 104). Die Mitgliedschaft in Gruppenzusammenhängen kommt eher selten vor. Gruppenstrukturen im Sinne der Primärgruppen, denen im Hinblick auf sozialisatorische Prozesse eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen wird, sind in der mittleren Kindheit selten vertreten. Diese bilden sich lediglich unter günstigen Bedingungen, beispielsweise in Schulklassen oder Nachbarschaftsgruppen. (vgl. ebd.: 123).

Das Verhalten innerhalb einer Gruppe wird in der Gruppenpsychologie untersucht, diese ist auch in der Sozialpsychologie wiederzufinden. Der Begriff *Gruppe* kann aus sozialpsychologischer Sicht aus unterschiedlichen Forschungstraditionen betrachtet werden. Ein Konsens besteht darüber, dass für die Betrachtung von Gruppenprozessen von Bedeutung ist, inwiefern sich die Individuen als Gruppe definieren (vgl. Stürmer/Siem 2020: 11). Somit ist für den Gruppenbegriff das subjektive Erleben der Gruppenmitglieder ein ent

scheidendes Kriterium. Der Begriff der Gruppendynamik kann im wissenschaftlichen Gebrauch, drei unterschiedliche Gegenstände bezeichnen (vgl. Freigang et. al. 2018: 17). Zum einen wird mit Gruppendynamik das Phänomen beschrieben, welches bei wiederholter sozialer Interaktion von Menschen miteinander auftritt (vgl. ebd.). Zusätzlich kann unter dem Begriff die Methode gemeint sein, mit der jene Prozesse in Gruppen erkennbar und steuerbar gemacht werden. Zum anderen ist die Gruppendynamik eine wissenschaftliche Disziplin, mit der jene Methoden und Techniken, aber auch Prozesse und Muster erforscht werden (vgl. Wellhöfer 2018: 17). Unter anderem Lewin (1963) untersuchte Gruppendynamiken in Kleingruppen und erforschte die Verhaltensweisen und Wahrnehmungen von Individuen in Gruppen.³

Die Soziale Gruppe bezeichnet eine Anzahl von Personen, die sich als Mitglieder einer sozialen Kategorie sehen (vgl. Stürmer/Siem 2020: 11). Die Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, wird als *Eigengruppe* bezeichnet und diese ist durch eine emotionale Bindung hinsichtlich der gemeinsamen Selbstdefinition gekennzeichnet. Der Gruppenbegriff findet sowohl bei Kleingruppen als auch innerhalb sozialer Kategorien Anwendung. Gruppen in denen der Interaktionsanteil recht hoch ist, beispielsweise Familien oder Teams, werden als *entitativ*⁴ angesehen. Die Gruppenkohäsion beschreibt das *Wir-Gefühl* der Gruppe. Gemeint sind die emotionale Qualität und Intensität der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Diese können, je nach Gruppe, sozialem Kontext und unter Berücksichtigung der Zeit, variieren. Die *soziale Identifikation* betrachtet die Beziehung zwischen der Gruppe und einem Individuum der Gruppe. Dies kann am Maß der emotionalen Involviertheit und dem Stellenwert, den die Gruppe für das Individuum hat, reflektiert werden. Die Form und Stärke der Identifikation kann bei den Gruppenmitgliedern unterschiedlich ausgeprägt sein und in verschiedenen sozialen Kontexten verändert sein. Ein Kriterium für die psychologischen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern bildet die Freiwilligkeit der Gruppenzugehörigkeit. So unterscheidet man zwischen einer selbstgewählten Mitgliedschaft im Verein und einer Gruppenzugehörigkeit aufgrund einer sozialen Struktur, beispielsweise durch das

³ Lewins gestalt- und feldtheoretischen Überlegungen, die zur Gruppenpsychologie gehören, werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Für die vorliegende Arbeit wurden im Rahmen der Erhebungen Einzelinterviews geführt, um die Sichtweise der Adressat:innen zu erfassen, es wurden keine Beobachtungen des Gruppenalltags durchgeführt. Um von repräsentativen Aussagen über *Ganzheiten* treffen zu können, müssten auch Interaktionen des Gruppenalltags durchgeführt werden. Lewins Überlegungen sind u.a. zu finden bei Lewin 1963; Metz-Göckel 2016; Lewin 2016a, 2016b; Guss 2016; Walter 1977; Mey 1965; Wellhöfer 2018.

⁴ Entitativität beschreibt, inwiefern aus einer sozialen Beobachter:innenperspektive eine Anzahl von Personen als soziale Einheit wahrgenommen wird, entscheidend ist auch, ob sie dem „prototypischen Bild einer Gruppe“ entsprechen (vgl. Stürmer/Siem 2020: 12).

Geschlecht oder die sexuelle Orientierung. Gleichermaßen relevant für das Erleben ist, ob die Gruppe als eine Minderheit oder Majorität erlebt wird. Denn Minoritäten haben einen geringeren sozialen Status innerhalb der Gesellschaft, was sich wiederum in eingeschränkten gesellschaftlichen Rechten und Ressourcen widerspiegelt. (vgl. ebd.: 12f.).

3.2 Gruppenstrukturen, Machtverhältnisse und Gruppenklimata im Kontext der Heimziehung

In den erzieherischen Hilfen sind die Gruppen an strukturelle Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben geknüpft. In der Heimerziehung hat der Begriff der Gruppe mehrere Bedeutungen. Die Gruppe beschreibt den physikalischen Ort, eine Organisationseinheit sowie eine bestimmte Konstellation von Personen, bei denen die Stabilität der Gruppe variiert (vgl. Freigang et. al. 2018: 129). Besonders an Gruppen im Kontext der stationären Erziehungshilfen ist, dass die Zusammensetzung aus den institutionellen Entscheidungen des Jugendamts vorgegeben werden und maßgeblich an diese geknüpft sind, was die Gruppen an strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen bindet (vgl. ebd.: 130). Diese Form von Künstlichkeit bei der Zusammenstellung der Gruppe knüpft ebenso nicht an die Freiwilligkeit der Kinder und Jugendlichen, Teil dieser Gruppe zu sein an. Die Entscheidung des Jugendamtes, ob diese Hilfeform angemessen und der durch die Antragsstellung entsprechende erzieherische Bedarf durch die Personensorgeberechtigten, ermöglicht es Kindern und Jugendlichen lediglich *teilzunehmen* bzw. verpflichtet sie zur Teilnahme. Allerdings schreibt das SGB VIII auch die Partizipation der Kinder- und Jugendlichen vor. Wenn anfangs die Kritik an stationären Erziehungshilfen lautete, es gäbe keinen grundlegenden Interessenszusammenhang zwischen den Mitglieder der Gruppe, so kann nach den Heimreformen jenes Interesse heute durchaus bejaht werden (vgl. Landenberger/Trost 1988 zit.n. Freigang et. al. 2018: 131). Somit steht für Wohngruppen „die Bewältigung gemeinsamer Aufgaben zur Herstellung eines für alle befriedigend gestalteten Alltags“ Freigang et. al. 2018: 131) als Ziel im Vordergrund. Dabei sind die Überlegungen, wie sich Alltagshandeln begründen lässt und in welcher Form Individuen einander im alltäglichen Handeln verstehen, wichtig. Hierbei sind die Ausgestaltung der gemeinsamen Lebensbedingungen und die Aufgaben, sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für pädagogische Fachkräfte wichtige Aspekte, die das Gruppenleben strukturieren. Ein weiterer Aspekt stellt die Ausrichtung der Erziehungshilfen an den individuellen Bedarf der jungen Menschen, die im SGB VIII verankert sind, dar. Somit verfolgen alle Gruppenmitglieder in der Wohngruppe ganz individuelle und unterschiedliche Ziele. Gleichzeitig bilden

sie jedoch eine Lebensgemeinschaft, in der sie ihre gemeinsame Zeit gestalten können oder müssen (vgl. ebd.: 131 f).

Der Aspekt der Freiwilligkeit kann sich auf die Motivation der jungen Menschen auswirken, sich konstruktiv an Gruppenprozessen und den impliziten Lernprozessen zu beteiligen. Wird die Maßnahme als „struktureller Zwang“ (ebd.: 133) erlebt, so fällt das sich Einlassen schwerer und kann sich in Ablehnung mitzuarbeiten äußern. Der Aspekt der Fluktuation stellt ebenfalls eine besondere Herausforderung an die Gruppe dar. Sowohl im professionellen Bereich, als auch im Bereich der Kinder und Jugendlichen, tritt das Problem auf (vgl. ebd.: 137). Gründe für die Fluktuation auf Seiten der Professionellen, könnten die Arbeitsbedingungen innerhalb der Wohngruppen sein. Diese beinhalten Schicht- und Wochenenddienste, aber auch belastende Gruppenkonstellationen und eine hohe Anforderung an die pädagogische Kompetenz und die Fähigkeit, sich gegenüber der Gruppe durchsetzen zu müssen (vgl. ebd.: 129). Auf Seiten der Adressat:innen stellt die hohe Fluktuation eine Herausforderung an die Beziehungskontinuität dar, die für eine gelingende Sozialisation wichtig ist. Die Bezugsbetreuer:innen tragen Sorge dafür, eine positive, vertrauensvolle und tragfähige Beziehungserfahrung für die Adressat:innen zu gestalten (vgl. Hartwig et. al. 2015: 130 f).

Die Gruppe als Lernfeld ist ein wichtiger Bestandteil in der Sozialisation von jungen Menschen, gleiches gilt auch für Gruppen in den stationären Erziehungshilfen. Gruppen bieten die Möglichkeit soziales Handeln zu erlernen, indem die Jugendlichen mit den Erwartungshaltungen anderer Gruppenmitglieder konfrontiert werden, auf diese reagieren und gleichzeitig mit den eigenen Bedürfnissen umgehen müssen (vgl. Freigang et. al. 2018: 39). Durch die Beobachtung lernen Individuen die Handlungen anderer einzuschätzen und diese in positive bzw. negative Modelle und Vorbilder einzuordnen. Die Orientierung an den Erfolgen und Misserfolgen der anderen, erweitert kognitive Fähigkeiten und fördert das Lernen von Regeln (vgl. Mümken/Rohmann 2015: 31). Die Jugendlichen lernen, in dem sie positive Modelle imitieren und sich von negativen Modellen distanzieren (vgl. Freigang et. al.: 40). Auch bieten Gruppen einen wichtigen Ort, um Rückmeldung über sich und die Wahrnehmung von anderen zu erhalten, dies ist auch in Peergruppen der Fall (vgl. ebd.). Das Modell-Lernen kann ebenso positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit haben, was bedeutet, dass Kinder- und Jugendliche erlernen, in die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und Unsicherheiten bewältigen zu können (vgl. Wellhöfer 2018: 123).

Bedeutsam erscheinen im Kontext der stationären Erziehungshilfen auch organisationale Muster, die sich in Form von Strukturen, Regeln und Sanktionen auf den Alltag und somit sowohl auf Fachkräfte als auch Kinder und Jugendliche auswirken. Versucht man mit Giddens die Intentionalität, über die Menschen laut der Strukturationstheorie verfügen im Kontext der Heimerzie-

hung zu verstehen, so geht es auch in Heimen und Wohngruppen darum, Handlungen im Alltag zu planen und diese zu gestalten (vgl. Giddens 1988: 59 ff). Vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Handlungen nicht immer durchgeplant, sondern ähneln einem Strom an Aktionen. Allerdings sind Akteur:innen in der Lage, in jedem Augenblick innezuhalten und die Handlung erklären und rechtfertigen zu können (vgl. ebd.: 53). Dies geschieht primär, wenn es zu Irritationen kommt. Diese können im Kontext von Wohngruppen als alltäglich angenommen werden. So kann bspw. das Verhalten innerhalb einer gewohnten Handlung irritieren, sodass es einer Erklärung bedarf (vgl. ebd.: 56 ff). Da sich in Heimen und Wohngruppen Akteur:innen finden, deren Merkmale sich zum einen aufgrund ihres Alters (Kinder, Jugendliche und Erwachsene), ihrer Geschlechtszugehörigkeiten, ihrer Machtressourcen, jedoch auch aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft in der Regel differenzieren, sind vermutlich Irritationen und argumentative Rechtfertigungen von Handlungsweisen häufig im Alltag vorzufinden. Die Rechtfertigungen können nach Giddens auf zwei Ebenen stattfinden (vgl. ebd.: 57). Zum einen sind die Handelnden, in diesem Kontext Kinder, Jugendliche oder Betreuer:innen in der Lage zu erklären, warum sie genauso gehandelt haben, z.B. wenn man in einem Gespräch innehält, weil man durch eine assoziierte Erinnerung den zuvor gewählten Gedankengang verlässt. Zum anderen gibt es auch die Möglichkeit der Rechtfertigung im moralischen Sinn, sodass beispielsweise der Gruppendruck in der Wohngruppe möglicherweise einen Diebstahl rechtfertigen soll (vgl. ebd.: 336). Praktiken in Heimen und Wohngruppen erhalten somit mit intentionalen Handlungen Strukturen unter Umständen aufrecht, sie bewirken sie jedoch nicht (vgl. ebd.: 58 f). Die Frage, die dabei im Raum steht, ist, unter welchen Umständen und bis zu welchen Graden auch schädigende Strukturen aufrechterhalten werden und reproduziert werden.

Die strukturellen Bedingungen in Wohngruppen enthalten auch Zwänge und Machtverhältnisse, nach Giddens sind sie eine typische Eigenschaft menschlichen Zusammenlebens (vgl. ebd.: 337). Diese Strukturmomente besitzen einen einschränkenden und ermöglichen Charakter.

Mit Bezug zu Norbert Elias (1986) identifiziert Wolf 7 Machtquellen in der Heimerziehung:

- Materielle Leistungen und Versorgung
- Zuwendung und Zuwendungsentzug
- Sinnkonstruktion und Sinnentzug
- Orientierungsmittel
- Körperliche Stärke
- Gesellschaftliche Deutungsmuster
- Machtquellen, die mit der Funktion der Heimerziehung als Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystem zusammenhängen

(vgl. Wolf 2010, S.547-551).

Auch diesbezüglich wird es interessant sein zu untersuchen, welche Zwänge thematisiert werden und in welchen Momenten diese in Frage gestellt werden. Interessant ist es zu fragen, wie Kinder- und Jugendliche diese Machtverhältnisse interpretieren, welche Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sie konstruieren und wie sich diese Situationen auch im Rahmen der Kommunikation zwischen den Beteiligten niederschlagen.

Neben grundlegenden, gruppendifamischen, strukturationstheoretischen Bedingungen, sowie ermöglicher und einschränkender machtvoller Strukturen der Heimerziehung besitzen und konstruieren Kinder- und Jugendlichen auch eine ganz eigene subjektive und oftmals widersprüchliche Perspektive ihrer Lebenswelt, deren Sinn- und Bedeutungskonstruktionen von den Fachkräften entschlüsselt werden müssen (vgl. Grundwald/Thiersch 2015). Je nach Gelingen dieser Prozesse fühlen sich Kinder und Jugendliche wahr- und ernstgenommen bzw. zugehörig zur Gruppe.

Als Grundlage soll hier der Subjektbegriff nach Albert Scherr (1992) Verwendung finden. Nach diesem sind Individuen in der Lage, sich entsprechend den naturalen und gesellschaftlichen Bedingungen willentlich und bewusst zu verhalten. Sie sind zwar einerseits gesellschaftlichen Zwängen und Bedingungen ausgesetzt, die ihnen und ihrem Verhalten Grenzen setzen, teilweise werden auch schädigende Strukturen reproduziert, sie können sich jedoch auch andererseits Zwängen, Traditionen und Erwartungen entgegensem. Somit ist die individuelle Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung keine „bloße abhängige Variable der gesellschaftlichen Verhältnisse in der sie situiert ist. Individuelle Bildungsprozesse vollziehen sich lebensgeschichtlich primär in Kontexten des Alltagslebens, die durch ihre ökonomischen und sozialen Bedingungen nicht hinreichend bestimmt, vielmehr eigensinnige, Individuierung ermögliche Gestaltungen intersubjektiver Lebenspraxis sind“ (Scherr 1992: 159f.).

Das Zusammenwirken all dieser Prozesse mitsamt den Möglichkeiten und Begrenzungen soll im Folgenden als Gruppenklima verstanden werden.

Neben den hier ausgeführten theoretischen Grundlagen, werden im Rahmen der Theoretisierung im späteren Verlauf weitere Theorieelemente verarbeitet, falls sich im empirischen Material Hinweise auf diese finden lassen.

4 Untersuchungsdesign

Im folgenden Kapitel wird der empirische Teil der Ausarbeitung erörtert. Zunächst wird das methodische Vorgehen der qualitativen Forschung vorgestellt, explizit werden die Erhebungsmethode sowie die Methode der Datenauswertung skizziert. Auch werden die Konzepte der untersuchten Wohngruppen beschrieben.

4.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum 2018 bis 2019 in Wohngruppen in Nord- und Mittelhessen durchgeführt. Insgesamt wurden 34 Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs und 21 Jahren in acht verschiedenen Wohngruppen durchgeführt. Unter den befragten Kindern und Jugendlichen waren sowohl Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, als auch Kinder- und Jugendliche mit Migrationsgeschichte sowie unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeiten. Diese Aspekte stellen allerdings im Rahmen des Gruppenklimas nur dann verwertbare Aspekte dar, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen implizit oder auch explizit thematisiert werden. Die Konzepte der Gruppen reichten von koedukativen bis zu geschlechtsspezifischen Wohngruppen, von Regelgruppen, über Intensivwohngruppen und Tagessgruppen bis zu Inobhutnahmen.

Insgesamt waren 30 Interviews verwertbar. Zwei Interviews wurden in Tagessgruppen geführt, die nach genauerer Betrachtung andere Bedingungen aufweisen, sodass der Gruppenalltag der Kinder und Jugendlichen nicht mit dem Alltag in Wohngruppen und Heimen vergleichbar ist. Zwei Interviews konnten nicht verwertet werden, da sich die Kinder nicht auf die Interviewsituation einlassen konnten, das Material somit nicht verwertbar war. Die in der Studie verwendeten Namen der interviewten Personen wurden anonymisiert.

Interessant wären sicherlich auch Beobachtungen von Interaktionen und Gruppenklimata gewesen, hier erwiesen sich jedoch die strukturellen Bedingungen der Heimerziehung als zu starr, um dieses Vorhaben im zeitlich gesetzten Rahmen umzusetzen. Vor allem professionelle Fachkräfte waren kaum bereit, sich in ausreichender Zahl befragen oder beobachten zu lassen. Außerdem war im Besonderen die individuelle Perspektive der Kinder und Jugendlichen von Interesse. Um möglichst viele Perspektiven zu erhalten und ausreichend empirisches Material zu generieren, fiel die Entscheidung auf Einzelinterviews.

Für die Datenerhebung wurden offene Leitfadeninterviews und ein ergänzender Fragebogen genutzt. Offene Leitfadeninterviews können als Erhebungsmethode in der rekonstruktiven Sozialforschung Anwendung finden, beispielsweise bei Fragestellungen, die auf gewisse berufliche oder alltagspraktische Tätigkeiten abzielen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 126 f.). Hierin liegt auch die Begründung, im Zuge dieser gruppenklimatischen Untersuchung auf diese Erhebungsmethode zurückzugreifen. Die zugrundeliegende zentrale Frage lautet, welche Aspekte sind im Alltag relevant in Bezug auf das Gruppenklima. Die Interviews sind anhand eines Leitfadens organisiert, sodass vorab systematisch Fragen erarbeitet werden, die der Reihenfolge vom Allgemeinen zum Spezifischen folgen sollten. Bei den Darstellungen der Befragten geht es primär um den „Modus der Beschreibung und Argumentation“ (ebd.: 127) jener Praktiken, sodass in den Erzählungen gewisse Bereiche detailliert dargestellt werden und die subjektiven Relevanzstrukturen der Befragten zum Vorschein kommen.

Der Beginn des Interviews wird durch eine möglichst offene und gegebenenfalls narrative Eingangsfrage initiiert, dabei wurde auf die Offenheit der Frage geachtet. Die Befragten sollten durch die Frage in der Lage sein, den Sachverhalt umreißen zu können und die inhaltlichen Relevanzstrukturen und das Ordnungsmuster ihrer Erfahrungen und deren Vorgeschichte darlegen können. Bei der Durchführung des Interviews musste eine gewisse Flexibilität der Interviewer:in gegeben sein, da an die Darstellungen der Befragten, in Form von spezifischeren Nachfragen angeschlossen wurde. Dies sollte sicherstellen, dass innerhalb der Befragung nicht an den Erfahrungen und Relevanzstrukturen der Befragten vorbeigearbeitet wird, indem zu starr an der Abfolge der Fragen des Leitfaden festgehalten wird (vgl. ebd.: 126ff.). Hopf formuliert das starre Festhalten an der Abfolge und Struktur der Fragen des Interviews als Effekt der „Leitfadenbürokratie“ (ebd.: 130). Die Fragen sollten so gestellt werden, dass die Befragten auf den Sachverhalt in der situativen Einbettung eingehen können. Dabei sind die „sozialen, institutionellen und persönlichen Kontext[e] (...) [und die] subjektive (bzw. auch institutionelle) Relevanz“ (ebd.: 129) wichtige Aspekte in der Darstellung. Der/Die Interviewer:in erlangt so Wissen über Bedingungen und Bedeutung eines dargestellten Phänomens, sowie Hinweise über möglich relevante Aspekte des Themas. Wichtig bei der Durchführung der Leitfadeninterviews war, dass die Befragten möglichst zu selbstständigen Schilderungen ihrer Erfahrungen angeregt wurden und die Sachverhalte, die eine hohe Relevanz hatten, von den Interviewer:innen aufgriffen wurden. Dies knüpft an die flexible Behandlung der Fragen an und birgt bei Nichteinhaltung das Risiko, die Gesprächsbereitschaft oder den Informationsfluss einzubüßen. Das Übergehen zu einem neuen Fragenkomplex sollte erst erfolgen, wenn die zu Beginn geschilderten Sachverhalte durch die Befragten umrissen wurden (vgl. ebd.: 129f.). Bei offenen Leitfadeninterviews geht es in erster Linie nicht darum, verschiedene Antworten auf dieselbe Frage

miteinander vergleichbar zu machen, sondern die durch die Befragten angesprochenen „Sachverhalte und Problemsichten in ihrem situativen Kontext und ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen bzw. zu rekonstruieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 131).

Das Dilemma bei Leitfadeninterviews liegt in der Erhebungssituation, in der Interviewer:in und Befragte in einem Spannungsfeld stehen. So soll eine Gesprächssituation anregend und erzählgenerierend gestaltet werden, um einer *natürlichen* Gesprächssituation nahe zu kommen, allerdings ohne, dass Interviewer:innen und die Befragten komplett auf die Regeln der Alltagskommunikation zurückgreifen (vgl. ebd.: 131 f). Die Fragen der offenen Leitfadeninterviews wurden möglichst einfach und erzählstimulierend formuliert. Daher wurden bei allen Interviews unterschiedliche Fragen verwendet. Die Interviewer:innen, Studierende, sollten nach den Prinzipien der offenen Leitfadeninterviews die Kinder und Jugendlichen dazu anregen, ihren eigenen Schwerpunkt im Erzählen über die Wohngruppe und das Gruppenklima zu wählen. Die Interviewer:innen sollten in den angesprochenen Themen vertiefende Nachfragen stellen. Die Transkription wurde in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Kallmeyer und Schütze angefertigt (vgl. Kuckartz 2010: 45). Allerdings wurden die Interviews teilweise durch Studierende erhoben und transkribiert. Aufgrund von Missverständnissen in der Aufgabenstellung, haben sich in den Transkriptionen recht häufig sprachliche Glättungen eingeschlichen, die im nach hinein aus zeitlichen Gründen nicht mehr rekonstruiert werden konnten. Dennoch wurden die Interviews inhaltlich sorgfältig transkribiert, was durch die Autor:innen überprüft wurde. Auch die Interpretationen wurden ordnungsgemäß, zeitaufwendig und sorgfältig gemäß der beschriebenen Auswertungsmethode durchgeführt.

4.2 Konzepte der untersuchten Wohngruppen

Die Wohngruppen, in denen die Interviews geführt wurden, gehören zu unterschiedlichen freien Trägern in Nord- und Mittelhessen. Die Wohngruppen reichen von drei koedukativen Wohngruppen, in welcher ca. neun bis zehn Kinder und Jugendliche stationär untergebracht waren, über zwei Mädchenwohngruppen mit zehn bis zwölf Mädchen, bis zu zwei Intensivwohngruppen mit sechs Kindern und Jugendlichen (davon eine Jungenwohngruppe) und einer Tagesgruppe. Das Alter der interviewten Kinder und Jugendlichen lag zwischen sechs und 21 Jahren. Örtlich liegen die Wohngruppen sowohl im städtischen Bereich als auch im ländlichen Bereich. Alle Interviews wurden in den

Wohngruppen durchgeführt. Die Selbstdarstellungen⁵ der konzeptionellen Schwerpunkte der Heime und Wohngruppen liegen auf dem Beziehungsangebot, der Beteiligung der Adressat:innen und der Bildung jener. Der Aspekt des Beziehungsangebots zielt auf das Zusammenspiel von pädagogischen Fachkräften, die eine Vorbildfunktion für die jungen Menschen haben und einen respektvollen Umgang miteinander ab. Den Adressat:innen soll nach den Konzepten ermöglicht werden, ihre persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln und sie in Empathie, Selbstbewusstsein, Auftreten und Konfliktmanagement zu fördern. Ein weiteres Anliegen ist die konstruktive Zusammenarbeit mit dem Umfeld, in Form der Eltern oder Bezugspersonen und den Institutionen (Schule etc.). Der Aspekt der Beteiligung zielt in allen Konzepten auf die Ermutigung, Motivation und Schulung der Adressat:innen ab, innerhalb ihres Lebens und im gesellschaftlichen Kontext partizipieren zu wollen und zu können. Diese Ziele sollen die Adressat:innen durch die Erfahrung von Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit erlangen. Der Aspekt Bildung fokussiert, durch die Unterstützung der Adressat:innen bei ihrer schulischen Laufbahn, dem Schulabschluss und der Angliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die gesellschaftliche Teilhabe.

Der Wohngruppenalltag ist durch klare Abläufe und Regeln strukturiert, die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Klarheit verschaffen sollen. Des Weiteren werden sie in ihren Fähigkeiten, Stärken und ihrer Kreativität gefördert, sodass die Wohngruppen einen Raum der Erprobung bieten wollen. Die Adressat:innen werden in die Prozesse, die sie betreffen, laut den Konzeptionen mit einbezogen. Die intensivpädagogischen Wohngruppen sind spezifisch für junge Menschen mit Lernbehinderungen sowie geistigen Beeinträchtigten konzipiert. Sie sind deshalb mit einer erhöhten pädagogischen Präsenz ausgestattet. In den Mädchenwohngruppen steht vorrangig das Schutz- und Schonraumkonzept im Fokus.

4.3 Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren

Die Dokumentarische Methode der Interpretation ist auf Karl Mannheim (1964) zurückzuführen und wurde durch Ralf Bohnsack weiterentwickelt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 277). Die dokumentarische Methode ist ein forschungspraktisches und methodologisches Verfahren, das in der qualitativen Sozialforschung angewendet wird. Für die Auswertung der vorliegenden Daten wird die Dokumentarische Methode nach Arndt-Michael Nohl ange-

⁵ Aufgrund der Anonymisierung können an dieser Stelle keine fundierten Belege für das Konzept der befragten Wohngruppe erbracht werden.

wendet. Nohl hat das Verfahren von Bohnsack, der die Dokumentarische Methode im Kontext von Gruppeninterviews und -diskussionen entwickelt hat, für Einzelinterviews entworfen, wie sie in dieser Studie verwendet werden. Die praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen können rekonstruiert werden, indem durch Erzählungen, welche Erfahrungen und Orientierungen der Interviewten beinhalten, Auskünfte über Handlungspraktiken und -orientierungen erlangt werden (vgl. Nohl 2017: 4). Letztere dokumentieren sich in der jeweiligen Praxis.

Man unterscheidet bei der Analyse von Erfahrungen und Orientierungen in zwei Sinnebenen, in den *immanenter Sinngehalt* und den *Dokumentsinn* (ebd.). Bei dem *immanenter Sinngehalt* wird das exakt wörtliche der Erzählung auf den subjektiven und den objektiven Gehalt hin geprüft (vgl. ebd.). Dabei geht es um die Absichten und Motive der erzählenden Personen, sowie um die allgemeine Bedeutung der Schilderungen. Der Dokumentsinn behandelt die Orientierungen. Erfahrungen konstruierten sich aus diesen Orientierungen und bilden den *dokumentarischen Sinngehalt*. Das Dokument der Orientierung strukturiert wiederum die beschriebene Erfahrung. Es wird von dem *modus operandi* (Bohnsack 2014 zit. n. Nohl 2017:4) der Erzählung gesprochen. Hierbei wird untersucht, wie etwas in der Erzählung konstruiert wird und in welchem Rahmen das Thema angesprochen, beispielsweise inwiefern ein Problem bearbeitet wird. Hierbei geht es um den *Orientierungsrahmen* (ebd.), indem ein Problem beleuchtet wird. Die *Dokumentarische Methode* als rekonstruktives Auswertungsverfahren fokussiert in der Analyse den Wechsel vom *Was zum Wie* (ebd.: 5) eines Abschnittes. Um den Gegenstand des *habituellen Handeln[s]* (Bohnsack 1995 zit. n. Nohl 2017:6), was intuitives, routiniertes Handeln beschreibt, zu erläutern, bedarf es nach Mannheim *atheoretische[n] Wissen[s]* (Mannheim 1980 zit. n. Nohl 2017:6). Dieses Wissen ist atheoretisch, da wir es in der alltäglichen Handlungspraxis gebrauchen, es allerdings nicht erläutern oder auslegen müssen (vgl. Nohl 2017: 6). Das bedeutet, wir wissen aus unserer Erfahrung heraus, wie gewisse Handlungen ausgeübt werden, z.B. diskutieren, telefonieren oder Schuhe binden. Dieses Wissen teilen wir beispielsweise mit den Menschen im gleichen Milieu oder innerhalb einer Gruppe (vgl. ebd.). Da wo Handlungspraktiken Außenstehenden erläutert werden, müssen atheoretisches Wissen und habituelles Handeln in allgemeiner und alltagstheoretischer Weise verbalisiert werden – Mannheim nennt dies *kommunikatives Wissen* (Mannheim 1980 zit. n. Nohl 2017: 7). Atheoretisches Wissen, begründet in gleichen Handlungspraktiken und Erfahrungen, dient als Verbindung und stellt eine *konjunktive Erfahrung* (ebd.) zwischen Menschen her. Konjunktives und atheoretisches Wissen zu rekonstruieren, ist für die Forschenden besonders relevant, da jenes Wissen eng mit der biografischen und milieuspezifischen Praxis verbunden ist. Der dokumentarische Sinngehalt wird mithilfe der komparativen Sequenzanalyse rekonstruiert (vgl. Nohl 2017: 7).

Die Rekonstruktion der genannten Sinnebenen teilt sich in der Dokumentarischen Methode in zwei Arbeitsschritte auf: die formulierende und reflektierende Interpretation. Ergänzt wird der Prozess der Auswertung durch die anschließende Typenbildung (vgl. Nohl 2017: 5 u. 29).

Die formulierende Interpretation beginnt bereits vor der Verschriftlichung der Interviews. Mithilfe der Audioaufnahme wird der thematische Verlauf der Interviews mit zeitlicher Abfolge festgehalten (vgl. ebd.: 7). Die thematisch relevanten Abschnitte sollten folgende Kriterien enthalten: 1) Die vorab festgelegten Themen der empirischen Forschung aufgreifen; 2) Themen, die durch die Befragten besonders ausführlich, aktiv und bildlich beschrieben wurden, sind relevant, da es sich hier um *Fokussierungsmethapern* (Bohnsack 2014 zit. n. Nohl 2014: 30) handeln kann, die dazu dienen die Themen der Forschenden auszugleichen; 3) Sollten die Abschnitte aufgegriffen werden, die in verschiedenen Fällen (Interviews) gleichermaßen behandelt werden (vgl. Nohl 2017: 30). Die ausgewählten Abschnitte werden nun transkribiert. Die Feingliederung der Abschnitte entsteht, indem sequentiell nach prägnanten Themenwechseln gesucht wird und diese in Ober- und Unterthemen strukturiert werden (vgl. ebd.: 31). Im Anschluss wird eine formulierende Interpretation der Unterthemen angefertigt, die die Abschnitte zusammenfasst und paraphrasiert. Es geht um den allgemeinen Sinngehalt des Abschnitts, die Frage *Was wird von den Befragten gesagt?* soll beantwortet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 293).

Bei der reflektierenden Interpretation wird die Frage *wie* und auf welche Art ein Thema oder eine Problem behandelt wird, erörtert (vgl. Nohl 2017: 5). Dies verweist auf den formalen und semantischen Aspekt eines Interviews. Die *formale Interpretation* geht mit einer Textsortentrennung einher. Diese folgt der Narrationsstrukturanalyse nach Schütze, die eine Unterscheidung in die Textsorten Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung vornimmt. Bei Erzählungen werden Handlungs- und Geschehensabläufe, unter der Einordnung eines zeitlichen Verlaufs, dargelegt. Erzählungen zeichnen sich durch einen Anfang- und Endpunkt aus. Beschreibungen enthalten vermehrt sich wiederholende Handlungsabläufe und geltende Sachverhalte, beispielsweise ein Bild oder eine Maschine (vgl. ebd.: 31-34). Argumentationen lassen sich als Auslegungen und theoretische Zusammenfassungen von Motiven, Gründen und Bedingungen eigener, oder Handlungen anderer Personen, charakterisieren (vgl. Schütze 1987 zit. n. Nohl 2017: 32). Bei Bewertungen handelt es sich um beurteilende Stellungnahmen zu eigenem oder fremden Handeln, welche eng mit Argumentationen verbunden sind. Die Textsortentrennung ist für die Dokumentarische Methode von Bedeutung, da sich bei Erzählungen und Beschreibungen die unmittelbare Handlungspraxis rekonstruieren lässt (vgl. Nohl 2017: 32f.).

Die Befragten können jenes atheoretische und alltagspraktische Wissen kaum kommunikativ ausführen und erzählen bzw. beschreiben es in Folge dessen (vgl. ebd.). Das atheoretische Wissen kann Aufschluss über den persönlichen Habitus der Befragten geben, entweder im Rahmen der persönlichen Biographie oder in Bezug auf kollektive bzw. konjunktive Erfahrungen (vgl. Mannheim 1980 zit. n. Nohl 2017: 33). Argumentationen und Bewertungen korrespondieren hingegen mit dem kommunikativen bzw. theoretischen Wissen der Befragten, indem Handlungs- und Geschehensabläufe, sowie Stellungnahmen der interviewenden Person gegenüber erklärt und gerechtfertigt werden. Dabei müssen die Befragten auf milieüübergreifendes, sprich gesellschaftlich geteiltes, kommunikatives Wissen zurückgreifen, das dem/der Interviewer:in geläufig ist. In der qualitativen Sozialforschung sind jene Textsorten, die *atheoretisch-konjunktives Wissen* enthalten besonders wichtig. Wohingegen jene die *kommunikativ-theoretisches Wissen* beinhalten, insofern relevant für die Interpretation sind, als dass man diese auf den Herstellungs- und Konstruktionscharakter der jeweiligen Argumentation und Bewertung hin bearbeiten kann. Der nächste Schritt ist die *semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse*. Hierfür wird die semantische Information eines Interviewtextes in *atheoretisch-konjunktives und kommunikativ-theoretisches Wissen* unterschieden, sodass sich von den Sinnzuschreibungen der Akteur:innen gelöst wird (vgl. Nohl 2017: 34f.).

Nun wird die Frage nach der Art und Weise, wie sich eine Handlung gestaltet und anhand welchen (Orientierungs-)Rahmen dies passiert, untersucht. Es wird nicht danach gefragt *was die gesellschaftliche Realität ist, sondern danach wie diese Realität hergestellt wird* (ebd.: 36). Um die inbegriffene Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den zugrundeliegenden Sinngehalt, sprich den Orientierungsrahmen der Erfahrung, erfassen zu können, bedarf es einer Identifikation von Kontinuitäten in den Erzählsequenzen. Die sequenzielle Bearbeitung des Transkripts hat das Ziel, in verschiedenen Textabschnitten die auf den ersten Erzählabschnitt hin folgen, eine homologe Sinnstruktur in der Erzählung herauszuarbeiten (vgl. ebd.: 37 f.). Der im ersten Erzählabschnitt behandelte Orientierungsrahmen, dient als *Orientierungsfigur als Tertium Comparationis* (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 303). Anschließend wird in anderen Fällen nach Gemeinsamkeiten, das bedeutet nach homologen Anschlussäußerungen, im Sinne des minimalen Kontrastes, zum ersten Erzählabschnitt gesucht (vgl. Nohl 2017: 37). Die Bestimmung des Orientierungsrahmens gelingt, indem die implizite Regelhaftigkeit die den ersten und zweiten Abschnitt miteinander verbindet, rekonstruiert wird (vgl. Bohnsack 2001 zit. n. Nohl 2017: 37) und sie einer komparativen Analyse mit anderen Fällen unterzieht (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 304). Die Kontrastierung der Orientierungsrahmen mit Textabschnitten aus anderen Fällen, dient der Erleichterung der Interpretation und stellt gleichzeitig eine Methode der Validierung jener dar (vgl. Nohl 2017: 39).

Der letzte Schritt der Interpretation im Rahmen der Dokumentarischen Methode stellt die Typenbildung dar. Diese dient der Validierung der komparativen Sequenzanalyse, sodass die Einteilung in verschiedene Textabfolgen und die damit verbundene Rekonstruktion der jeweiligen Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Fällen durchgeführt wird. Dabei ist das Ziel, Orientierungsrahmen zu identifizieren und diese in Abgrenzung zu anderen Orientierungsrahmen zu abstrahieren, indem sie zu Typen ausformuliert werden. Hier werden beim Vergleich mit anderen Fällen, die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, mit denen Befragte die Themen und Problemstellungen behandeln, sichtbar – dies stellt die sinngenetische Typenbildung dar. Bei der soziogenetischen Typenbildung, wird zusätzlich der soziale Zusammenhang, in dem Orientierungsrahmen stehen, beleuchtet (vgl. Nohl 2017: 41-44).

Einen Überblick über den Ablauf der Interpretation der Dokumentarischen Methode gibt die folgende Abbildung:

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf und Einteilung in Ober- und Unterthemen
	Formulierende Feininterpretation
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Tabelle1: Stufen der dokumentarischen Interpretation. Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Nohl (2017: 30)

5 Gruppenklima in der Heimerziehung

Während bereits im Verlauf der reflektierenden Interpretation ein Fallvergleich an relevanten Passagen stattfand, erfolgt nun die Auswahl der ausführlich zu beschreibenden Fällen anhand von Kontrastierungen. Die Fälle, die einen möglichst großen Kontrast abbilden, werden als sogenannte Typen dargestellt. Vier Typen werden anschließend ausführlich rekonstruiert. Bezüglich der Fallauswahl wurde folgendes Vorgehen gewählt: Zunächst fiel in den Analysen das Materials auf, dass die meisten Kinder- und Jugendlichen die Anfangsphase als besonderes, oft auch einschneidendes Ereignis schilderten.

Die Anfangsphase wird von den meisten Kindern und Jugendlichen als schwierig benannt. Viele der Kinder- und Jugendlichen sind nicht freiwillig in den Wohngruppen, sondern es handelt sich oftmals um die Entscheidungen von Erwachsenen, der Familie, den Eltern, dem Jugendamt, häufig in Verbindung mit Schulen. Danach allerdings erfolgt die Verarbeitung, die Phase des Einfindens und Ankommens in der Wohngruppe unterschiedlich. In dieser Unterschiedlichkeit konnten unterschiedliche Muster erkannt werden, die jeweils auch in anderen Interviews zu finden waren, sodass diese eine Verallgemeinerung zulassen. Anschließend wurde geprüft, ob die Unterschiedlichkeit der Anfangsphasen sowie den weiteren Verläufen mit anderen Bedingungen in den Wohngruppen in Zusammenhang gebracht werden können.

Die Frage, die dabei im Raum steht ist, wovon hängen diese weiteren Verläufe ab. Welche Konstruktionen ermöglichen den Kindern und Jugendlichen Situationen des Wohlfühlens, der Förderung der eigenen Person und der Akzeptanz in den Wohngruppen. Welche Aspekte liegen außerhalb der Wohngruppe und sind nur marginal von Seiten der Einrichtung und den Fachkräften zu beeinflussen. Und welche Konstellationen des Gruppenklimas spielen eine bedeutende Rolle innerhalb der Einrichtung aus der Perspektive der Befragten. Anschließend wird herausgearbeitet, welche Aspekte und Konstellationen in Bezug auf die Gruppenklimata zentral sind. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen an dieser Stelle sowie bei den Beschreibungen der anderen Rekonstruktionen zentrale subjektive Positionierungen der Befragten. Zunächst werden die verschiedenen Typen vorgestellt. Da es nicht möglich, kausale Typenkonstruktionen vorzunehmen, gibt es in den Interviews immer auch Überlappungen und Überschneidungen. Insofern können keine exakten Zahlen zu den entwickelten Eckfällen benannt werden.

5.1 Typus A – Sascha: Wohlfühlen und Freunde finden nach kurzer Eingewöhnungsphase. Die Wohngruppe wird zum Zuhause

Dieser Typus zeichnet sich durch eine kurze Anfangsphase aus. Alles fühlt sich zwar sehr ungewohnt und neu an. Die Anfangsphase wird von diesem Typus jedoch rückblickend in der Regel nicht besonders dramatisiert, sondern eher als ungewohntes Lebensereignis beschrieben. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit fühlen sich die betroffenen Kinder- und Jugendlichen wohl in der Gruppe. Sie finden schnell neue Freund:innen und entwickeln ein positives Verhältnis zu den Betreuer:innen. Sie differenzieren in der Bewertung wenig zwischen ihrer Herkunfts-familie und der Wohngruppe. Für sie ist die Wohngruppe ebenso das Zuhause wie bspw. der Ort, an dem die Mutter oder die Beziehungsparter:in lebt. Die anderen Bewohner:innen sowie die Betreuer:innen stellen ebenso Familie für die Jugendlichen dar, wie die Herkunfts-familie. Dieser Typus stellt den größten Kontrast zu Typus B dar, der an späterer Stelle gekennzeichnet wird. Im gesamten Sample ist dieser Typus mit etwa einem Drittel vertreten. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass es etlichen Wohngruppen gelingt, die Kinder- und Jugendliche *dort abzuholen, wo sie stehen* und ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln.

Als Eckfall, der diesen Typus symbolisiert, werden im Folgenden die Selbstkonstruktionen von Sascha (18 Jahre) beschrieben. Sascha lebt bereits mehrere Jahre in einer koedukativen Wohngruppe, in der Kinder und Jugendliche der Altersspanne zwischen 6 und 18 Jahren leben. Er macht zum Interviewzeitpunkt eine Ausbildung, die er im Interview als Arbeit bezeichnet. Er hat bereits vorher in mehreren anderen Wohngruppen gelebt und zieht im Interview an mehreren Stellen Vergleiche. Er kennzeichnet die Anfangsphase in der aktuellen Wohngruppe als ungewohnt, auch nicht einfach, jedoch als schnell vorübergehend und nicht als besonders schwerwiegende Lebensphase. Als familiäre Bezugsperson wird von ihm vor allem seine Mutter benannt, zu der er aktuell ein gutes Verhältnis hat. Sascha betont, dass *nach Hause kommen* für ihn keinen Unterschied darstellt zwischen der Wohngruppe oder einer Heimfahrt zu seiner Mutter. Sascha hat sowohl enge Freundschaften in der Wohngruppe gefunden, als auch Freund:innen außerhalb der Wohngruppe. Als wichtige Aspekte des Wohlfühlens in der Wohngruppe stellen für den Jugendlichen die gegenseitige und altersübergreifende Akzeptanz sowohl seitens der anderen Kinder und Jugendlichen als auch der Betreuer:innen dar. Außerdem bedeutsam sind für ihn demokratische Abstimmungsprozesse, altersdifferenzierte Freiheiten, Vertrauen zu den Betreuer:innen, Unterstützung der eigenen Person sowie Gruppenaktivitäten. Regeln sowie die Beachtung der Einhaltung bei einer adäquaten Flexibilität, erachtet der Jugendliche ebenso als hilfreich

für das Zusammenleben jedoch auch, um die Fachkräfte im Alltag zu unterstützen. Insgesamt wird bei diesem Fall deutlich, dass die Fachkräfte aus Sichtweise des Jugendlichen offensichtlich versuchen, die Spannungsverhältnisse der unterschiedlichen Bedürfnisse aufgrund der großen Altersspreizung in der Wohngruppe zu kompensieren, indem sie den älteren Jugendlichen einen größeren Freiraum zur eigenen Freizeitgestaltung einräumen. Interessant ist auch, dass sich implizit hinter der altersdifferenzierenden Gruppenbildung in der Gruppe auch ein *Doing Gender* verbirgt. So scheint es bedeutsam, dass sich vor allem in der Gruppe der Älteren, mehrere Jugendliche im ähnlichen Alter sowie der gleichen Geschlechterkonstruktion befinden. Ein weiterer zentraler Moment sind die von den Fachkräften gewährleisteten Rückzugsorte, auf denen Einhaltung und Akzeptanz seitens der Betreuer:innen geachtet wird. Diese Zusammenhänge kennzeichnet der Jugendliche als zentral, um sich in der Gruppe wohlzufühlen. Im Folgenden erfolgt die ausführliche Beschreibung des Typus A „Wohlfühlen und Freunde finden“ mit Zitaten und Interpretationen.

Schnelle Eingewöhnung trotz großer Herausforderungen in die Wohngruppe (Sascha, 18 Jahre)

I.: Also, wir kennen uns ja wie gesagt mit Wohngruppen und dem Klima hier nicht so aus. Erzähl einfach mal was drüber. Wie ist das Klima so in der Wohngruppe hier?

S: Das ist gut, also natürlich gibt's jeder is seine eigene Person, jeder hat seine eigenen Interessen und Vorlieben. Mal ist es schwierig sich auf alles zu einigen, aber im Allgemeinen, es wird alles berücksichtigt. Jeder wird nach der Meinung gefragt und ja an sich. Was soll man groß dazu sagen? Das gefällt mir hier. Es wird auch in andern Wohngruppen wahrscheinlich genauso laufen. Das Prinzip ist dasselbe, man wohnt mit am Anfang wildfremden Leuten zusammen. Man muss sich dran gewöhnen, weil man ja zusammenwohnt. Das ist dann nun so. Aber in so ner WG gewöhnt man sich schnell aneinander. Da wir ham jetzt nen Neuen dazubekommen. Das hat zwei Wochen gedauert, dann hat er sich pudelwohl gefühlt und wir ham ihn auch akzeptiert. Ja. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 2-3)

Nach der Positionierung des Interviewers als unwissend, einer Erzählaufforderung sowie einer Konkretisierung auf das Klima in der Wohngruppe beginnt der Jugendliche zunächst mit einer unmittelbaren Äußerung *Das ist gut*, die mit viel Überzeugung an den Interviewer vermittelt wird. Anschließend folgt eine sehr allgemeine Beschreibung im Hinblick auf die Individualität von Menschen sowie der Unterschiedlichkeit von Interessen und Vorlieben. Er geht also nach einer spontanen Äußerung zunächst zum erfragten Thema in die Distanz und betrachtet das Thema vermeintlich aus einer neutralen Analyseperspektive. Weiter bleibt der Jugendliche zwar allgemein, er bezieht das Thema nicht auf seine eigene Person, er wird jedoch konkreter, indem er erzählt, dass es manchmal Unstimmigkeiten in den Einigungsprozessen der Gruppe gibt. Er verdeutlicht dabei, dass mit dem Leben in einer Wohngruppe

viel Abstimmungsarbeit einhergeht und diese nicht ohne weiteres mit den Situationen anderer Jugendlichen seines Alters zu vergleichen sind. Danach schildert er jedoch wieder aus der Distanz heraus, dass *Alles* berücksichtigt wird und bleibt dabei zunächst sehr unkonkret. Er hebt dann die Meinungsfreiheit in der Gruppe hervor. Jetzt erfolgt eine weitere persönliche Einlassung, indem er ganz konkret benennt, dass ihm *das hier gefällt*. Anschließend öffnet er das Thema Eingewöhnung dann im Vergleich zu anderen Wohngruppen und setzt seine eigene Wohngruppe in die Reihe mit scheinbar allgemeingültigen Standards. Mit dieser Setzung und Schilderung der allgemeinen Eingewöhnungsstandards, in denen es von Bedeutung sei, neue Jugendliche zu akzeptieren, beschreibt er seine Wohngruppe als der Regel entsprechend, die wichtige Standards einhält. An dieser Stelle positioniert sich Sascha als Experte, der diese Situation einschätzen kann. Die Akzeptanz beim gemeinsamen Zusammenwohnen sorgt dafür, dass sich Jugendliche schnell wohl fühlen. Diese Akzeptanz scheint von Allen in der Wohngruppe gewährleistet zu sein. Mit dem *wir* konstruiert Sascha zudem ein Zusammenghörigkeitsgefühl, das die anderen Bewohner:innen sowie die Betreuer:innen einschließt, das er an dieser Stelle nicht weiter differenziert.

Die Wohngruppe als 2. Zuhause

S: Nicht so dieses Gefühl zu haben, ich bin in der Wohngruppe und kann deshalb nicht das Gefühl aufbauen zu Hause zu sein. Ganz im Gegenteil, ich fühl mich hier total wohl und wenn ich jetzt von der Arbeit nach Hause komme, also hier hin. Das ist genau das gleiche Gefühl, wie wenn ich jetzt irgendwie zu meiner Mutter nach Hause gehen würde. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 6-7)

Im weiteren Verlauf setzt Sascha den Begriff der Wohngruppe mit dem Begriff Zuhause gleich. Dabei greift er den öffentlichen Diskurs auf, der damit einhergeht, dass Wohngruppen keine sogenannten *normalen* Wohnsituationen darstellen und deshalb vermutlich auch kein Gefühl von Zuhause entstehen könne. Damit in Zusammenhang steht der Moment des Wohlfühlens, vor allem in Momenten nach getaner Arbeit, nach anstrengenden Phasen, in denen der Wunsch nach einem Zuhause besonders groß zu sein scheint. Mit der Gleichsetzung des Zuhauses bei der Mutter mit dem Zuhause in der Wohngruppe wird dieser Aspekt noch unterstrichen. Deutlich wird an dieser Stelle auch das gute Verhältnis zur Mutter.

Akzeptanz als bedeutende Kategorie

I: Musst du hier bestimmte Dinge berücksichtigen?

S: Auch ja. Zumal die Meinung der Anderen, nicht nur meine Meinung sagen und die Anderen unterdrücken. Oder gar nicht akzeptieren. Wenn man seine Meinung sagt, muss man auch damit rechnen, dass andere die Meinung sagen und das auch akzeptieren. Man kann

das besprechen oder es auch lassen, aber im Allgemeinen ist wirklich auch Akzeptanz ein großer Punkt.

(Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 8-10)

Auf die Nachfrage des Interviewers, inwiefern Dinge in der Wohngruppe Beachtung im Alltag finden müssen, antwortet Sascha spontan mit *ja*. Er bearbeitet das Thema exemplarisch am Beispiel der Akzeptanz von Meinungsfreiheiten und Möglichkeiten der Gegenpositionierung bei geäußerter Meinung. Dabei thematisiert er auch Freiheiten von Kommunikation und Aushandlung. Akzeptanz scheint insofern eine zentrale Regel in der Wohngruppe darzustellen, die der Befragte stark verinnerlicht zu haben scheint und der zugesagt wird.

Demokratische Abstimmungsprozesse

S: Also, wenn wir jetzt zum Beispiel Samstagmittag, wir sind am Essenstisch und dann wird halt besprochen: Was machen wir denn jetzt mit dem angefangenen Tag? Da werden am Anfang halt nen paar Stichpunkte gesammelt. Der eine sagt dies, der andere sagt das und dann wird halt auch demokratisch entschieden. Wer möchte das machen, wer möchte das machen und die Mehrheit entscheidet dann. Außer es kommt noch ne Person, die sagt: Ja komm, dann halt ich mich raus. Ich würd beides machen und dann ... wird dann halt das genommen. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 12)

Exemplarisch am Beispiel von Tagesaktivitäten legt Sascha dar, wie Abstimmungsprozesse in der Wohngruppe üblicherweise ablaufen. Hierbei dokumentieren sich ritualisierte Ablaufmuster. Den Verweis auf Mehrheitsentscheidungen schränkt der Befragte ein mit der Möglichkeit des Einbringens eines Vetos. Was passieren würde, wenn die Person Bedenken äußert, bleibt in der Beschreibung offen.

Aktivitäten mit der Gruppe – Orientierungen vorwiegend an Bedürfnissen der jüngeren Kinder/Freiheit für die Älteren

I: Nehmt Ihr Alle an diesen Aktivitäten immer teil?

S.: Es kommt halt drauf an, was gemacht wird. Also die Kleinen auf jeden Fall, wir Großen mittlerweile nicht mehr so, da so Gruppenaktivitäten meistens angeschlagen werden, die dann die Kleinen interessieren. Wo wir dann halt auch schon Großteils raus sind. Wo wir sagen, okay Ihr könnt das gerne machen, aber wir sind dann raus. Aber dann gibt's auch mal Aktivitäten, wo wir alle wirklich mal sagen: Komm, wir machen da mal mit, das muss auch mal sein (). Ja.

(Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 13-15)

Auf die Nachfrage des Interviewers, welche Kinder und Jugendlichen an Aktivitäten der Wohngruppe teilnehmen, schränkt Sascha dies ein mit Verweis

auf das Alter der Jugendlichen. In Kontext der Freizeitaktivitäten nimmt der Befragte eine Altersdifferenzierung wahr, die mit Ausnahmen stärker die Interessen der jüngeren Kinder aufgreift. Insofern scheinen sich älteren Jugendlichen zum einen eher aufgefordert zu sein, sich selbst Aktivitäten zu suchen, bzw. sich auf die Interessen der Jüngeren einzulassen. Mit den Worten *das muss auch mal sein* unterstreicht der Befragte diese Haltung. Inwiefern diese Eigeninitiative auch seitens des Betreuer:innenteams akzeptiert, möglicherweise sogar gewünscht wird, bleibt offen, Einschränkungen diesbezüglich werden jedenfalls nicht thematisiert.

Freunde und Zusammengehörigkeitsgefühl von Gleichaltrigen innerhalb der Wohngruppe

I: Wenn du sagst ihr Großen seit dann raus, was macht ihr dann in der Zeit?

S: Es kommt drauf an. Also ich zum Beispiel gehe entweder zu meinen Kumpels in den Nachbarort und wir unternehmen da was oder wir drei Großen unternehmen hier was, laden ein paar Freunde ein oder es kommt immer auf die Situation so ganz spontan an.

I: Das heißt ihr Großen bildet sozusagen eine eigene Gruppe hier nochmal, die auch schon mal was miteinander unternehmen?

S.: Ja, so kann man das auch nennen, also ja. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 15-18)

Der Interviewer fragt, welchen Zeitvertreib die älteren Jugendlichen im Vergleich zu den Jüngeren wählen. Darauf antwortet Sascha zunächst ausweichend mit der Antwort *es kommt drauf an*. Was er damit meint, bleibt zunächst unklar. Exemplarisch benennt er Aktivitäten mit anderen Jugendlichen außerhalb der Wohngruppe oder innerhalb der Wohngruppe. Außerdem demonstriert sich an dem Begriff der *Kumpels* auch eine Dynamik im *Doing Gender*. Selbstbestimmte Zeit mit gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen zu verbringen wird als bedeutsam konstruiert, indem Ideen für Freizeitaktivitäten im Kleingruppenkontext ungeplant und spontan entschieden werden. Als Orte kommen sowohl Treffpunkte außerhalb als auch innerhalb der Wohngruppe in Frage. An dieser sowie der vorhergehenden Passage wird deutlich, dass einerseits die Orientierung der Freizeitaktivitäten mit den Betreuer:innen anhand der Altersstruktur in der Gruppe und hier eher an den Interessen der Jüngeren verläuft, dass diese Situation jedoch kompensiert wird mit Freiheiten, sich innerhalb oder außerhalb der Wohngruppe mit Freunden zu treffen und selbstbestimmt die Freizeit zu gestalten.

I: Das heißt ihr Großen bildet sozusagen eine eigene Gruppe hier nochmal, die auch schon mal was miteinander unternehmen?

S.: Ja, so kann man das auch nennen, also ja.

I: Wie wichtig ist dir das?

S.: Jetzt diese .. diese Möglichkeit zu sagen macht ihr ma und ich mach was anderes, oder?

I: Ja, das und auch das man hier Gleichaltrige noch hat.

S.: Ich find's sehr gut und ich finds auch ehrlich gesagt notwendig, weil ich wüsste nicht wie das wäre, wenn gesagt wird: Wenn das gesagt wird müsst ihr das mitmachen. So diese Freiheit unserer Seite aus find ich persönlich sehr wichtig und auch sehr gut, dass das hier berücksichtigt wird. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 17-23)

Der Interviewer paraphrasiert noch einmal die Situation, dass die älteren (männlichen) Jugendlichen in der Wohngruppe offensichtlich eine eigene Kleingruppe innerhalb der Wohngruppe darstellen. Dies wird von dem Jugendlichen bejaht. In dieser Passage demonstriert sich die Bedeutsamkeit selbstbestimmter Zeit mit Gleichaltrigen. Sascha unterstreicht diese Bedeutsamkeit, indem er an sich selbst gerichtet eine Frage der Kontrastierung formuliert und feststellt, dass genau diese Möglichkeiten der Selbstbestimmung das Wohlfühlen in der Wohngruppe mit beeinflussen.

Altersübergreifende Akzeptanz

S: Im Allgemeinen finde ich es sehr überraschend. Wir kommen alle gut miteinander zurecht. So wie die Kleinen mit uns, als auch wir mit denen. Klar gibt's Tage, an denen man sich net sehen kann. Das ist unter jedem Mal so, wo man sich selber sagt: Komm lasst mich ma alle in Ruhe ...

Dann geht jeder in sein Zimmer. Jeder hat so seinen Rückzugsort, was hier auch großgeschrieben wird. Der Rückzugsort. Sein eigenes Zimmer. .. Kenn ich aus andern WG's anders. Hab ja schon ein paar durch. Ähm. .. Ja. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 27)

Trotz der Altersdifferenzierung in der Gruppe und der Orientierung der Freizeitaktivitäten an den eher jüngeren Bewohner:innen scheint in der Gruppe ein gutes Miteinander zu bestehen, das Sascha selbst überrascht. Er betont das positive Miteinander auch am Beispiel von Ausnahmen.

Das Ruhebedürfnis wird mit den Rückzugsorten in den eigenen Zimmern gewährleistet. Dieses Rückzugsbedürfnis scheint von den Betreuer:innen in der Wohnung eine besondere Bedeutung zu erfahren, was der Befragte mit *was hier auch großgeschrieben wird* kommentiert wird. Das eigene Zimmer als Raum der eigenen Sphäre gehört anscheinend zum pädagogischen Profil der Wohngruppe. Besonderes Gewicht verleiht Sascha diesem Aspekt mit der Kontrastierung mit anderen Wohngruppen, in denen er bereits gelebt hat.

Förderung der eigenen Person

I: Und wenn du sagst, du hast schon ein paar WG's durch, was läuft hier anders, dass es besser funktioniert?

S: Es wird mehr auf die Person eingegangen. In der vorherigen WG, wo ich war, da wurde man eher akzeptiert anstatt weiter gefördert. So wurde gesagt: Okay, du bist jetzt hier. Du machst dies und das. Du hast einen strikten Tagesplan und es wurde ja alles so oberflächlich gehandhabt. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 31-32)

Auf die Aussage von Sascha, dass er bereits in anderen Wohngruppen gelebt hätte, geht der Interviewer explizit ein und fragt hier nach den Unterschieden zur aktuellen Wohngruppe. Im Kontrast zu anderen Wohngruppen hebt der Jugendliche hervor, dass er in der aktuellen Wohngruppe mehr Förderung erfahren würde. Im Gegensatz zum Hervorheben von Anweisungen und Regeln erlebt der Jugendliche in dieser Wohngruppe die besondere Berücksichtigung der Individualität der Jugendlichen.

Einlassen und Nähe der Betreuer:innen

S: Hier geht das auch wirklich in die Tiefe rein. Du kannst egal was für Probleme du hast zu denen kommen. Egal, was is. ... Wenn's auch mal was is, worüber man nicht gerne sprechen will. Die akzeptieren das. Die suchen auch mit dir Lösungswege. Was ich persönlich sehr gut finde. Was man auch brauch, in gewissen Situationen. Auch grade, wenn man als kleines Kind hier frisch in die WG kommt. Da hat man's nicht leicht. Man muss sich einfinden. Man muss gucken wie man klarkommt. Und dann is es gut, eine Stütze zu haben. Die einen auch hilft sich einzuleben. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 34)

Sascha beschreibt die Tiefe der Betreuungssituation in der Wohngruppe. Das Betreuer:innenteam fühlt sich auch bei schwerwiegenderen Themen zuständig und verantwortlich. Auch hier scheint das Thema Akzeptanz wieder besonders bedeutsam, welches besonders für Themenbereiche zu gelten scheint, die nicht einfach anzusprechen sind. Die Lösungsorientierung der Betreuer:innen wird von dem Jugendlichen wert geschätzt, die besonders in der Phase der Eingewöhnung im jüngeren Alter eine bedeutsame Rolle zu spielen scheint. An dieser Stelle kann antizipiert werden, dass er möglicherweise in anderen Wohngruppen gegenteilige Erfahrungen machen musste, worauf er an späterer Stelle im Interview auch eingeht.

I: Und das hast du auch schon anders erlebt?

S: Ja. Sehr anders. Also. Im Vergleich zu der vorherigen, wo ich war. Da wurde gesagt: Ja, ich kann dazu nichts sagen. Du musst dich mit deinen Freunden darüber unterhalten oder mit deiner Mutter. (holt tief Luft) Also da ist nicht spezifisch drauf eingegangen. Da wurde wirklich, da hast du wirklich schon gesehen, das sind die Betreuer, nur Betreuer, die gucken das du hier bist, die gucken was du machst, aber nich tiefgründiger als da, wird einfach nur oberflächlich gehalten. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 40-41)

Auf die Frage des Interviewers, welche Erlebnisse in anderen Wohngruppen in Bezug auf das Thema Akzeptanz und Tiefgründigkeit vorherrschend waren, antwortet Sascha sehr spontan und deutlich *Ja, sehr anders*. Er kontrastiert die

Erfahrungen der früheren Wohngruppe mit der aktuellen Wohngruppe und hebt hervor, dass Betreuungspersonen der früheren Wohngruppe eine *Nicht-Zuständigkeit* symbolisierten. Mit Verweisen an Freunde oder die Mutter wurden scheinbar schwierige Themen weg delegiert. Aufgrund dieser Erfahrungen attestiert der Jugendliche den Betreuer:innen, wobei er auf keine spezifische Person eingeht, Oberflächlichkeit im Vergleich zu den Erfahrungen in der aktuellen Wohngruppe.

I: Und wenn du sagst, es geht hier tiefgründiger. Wie genau meinst du das? Kannst du das beschreiben? (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 43)

S: Es wird mehr auf die Person eingegangen. Also auch, wenn man jetzt zum Beispiel nen schlechten Tag hat oder sowas. Dann wird halt auch direkt von den Betreuern angesprochen, hier du siehst so blass aus, komisch aus, geht's dir nich gut, möchtest du drüber sprechen. Die kommen halt von sich aus auch. Nich das du, wenn du Probleme hast gezielt zu den Betreuern hinmuss oder zu den Betreuer:innen, die kommen auch zu dir hin. Die kommen dir auch entgegen. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 44)

Auf die Nachfrage des Interviewers zum Thema Tiefgründigkeit, beschreibt Sascha im Detail, was er darunter versteht. Vor allem werden dabei schwierige Lebensphasen hervorgehoben. Tiefgründigkeit beschreibt der Befragte vor diesem Hintergrund als ein Einlassen der Betreuungspersonen, ein Ansprechen auf die Befindlichkeit. Besonders betont er, dass Betreuer:innen auch von sich aus auf die Jugendlichen zu- und entgegenkommen und Nachfragen als Tiefgründigkeit. Auch wenn Sascha scheinbar aus der Distanz, als Nicht-Betroffener zu beschreiben scheint, gewinnt man den Eindruck anhand der detaillierten Beschreibung, dass er durchaus konkrete Erlebnisse im Hinterkopf hat, an denen er die Begrifflichkeit der Tiefgründigkeit verdeutlichen kann.

I: Ist dir das wichtig, dass die Betreuer auch so ein Auge haben, wie es gerade so allen geht und das auch ansprechen?

S: Ja, ja. Vor allem auch, was die Kleineren betrifft. Bei uns Großen ist es mittlerweile. Es wird darauf geguckt, Richtung Auszug, wie kommt ihr zurecht, wie ist die Verselbstständigungsphase. Aber auch bei den Kleinen, da ist mir das, mir persönlich auch wichtig, das die ne Stütze haben, das die Betreuer wirklich auch ma nen Schritt zu denen kommen und die auch unterstützen, anstatt die da allein stehen zu lassen.

I: Unterstützen euch die Betreuer auch bei der Zukunftsplanung?

S: Ja. Ja, auf jeden Fall. Ja. Gibt ja auch Hilfeplangespräche mit dem Jugendamt und bevor diese stattfinden, wird halt immer mit den Betreuer ganz spezifisch und ganz in Ruhe gesprochen: welche Punkte könnte man ansprechen? Oder welche Punkte kannst du schon? Worüber müssen wir nochmal nachdenken, was noch gebessert werden muss zum Beispiel? (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 46-49)

Auf die Nachfrage bzw. Paraphrasierung des Interviewers, wie bedeutsam es ist, dass die Betreuer:innen Alle im Blick haben und auf die Kinder und Jugendlichen zugehen, führt Sascha eine Altersdifferenzierung ein. Er betont dabei die besondere Bedeutsamkeit für die Jüngeren. Während für seine Altersgruppe die Verselbstständigung beachtet wird, ginge es bei den Jüngeren stärker um Unterstützung. Hier zeigt sich ein Verantwortungsgefühl für die jüngeren Kinder in der Gruppe. Dabei hebt er die besondere Sensitivität jüngerer Kinder hervor, die mehr Betreuung seitens der Betreuer:innen benötigen. Diese gesteht er den Kindern offensichtlich selbstreflektiert zu. Es scheint, als erinnere er sich an diese Phase als besonders sensible Zeit, in der der Zuspruch und das Zugehen auf die Kinder und Jugendlichen seitens der Betreuer:innen wichtig ist.

Die Frage nach der Bedeutsamkeit der Zukunftsplanung, beantwortet Sascha spontan und prompt mit *ja, ja, auf jeden Fall*. Exemplarisch benennt er die Hilfeplangespräche mit dem Jugendamt und die Vorbereitung auf diese mit dem zuständigen Betreuer. Hierfür wird sich eigens Zeit genommen, was er mit den Worten *ganz in Ruhe* kommentiert. Es wird gemeinsam überlegt, welche Punkte thematisiert werden sollten, welche Fortschritte erzielt wurden und wie die Perspektivplanung aussehen könnte.

Entspannte Atmosphäre in der Wohngruppe

I: Wie würdest du denn die Atmosphäre hier in der Wohngruppe beschreiben?

S.: Entspannt. (lacht)

I: Entspannt?

S: Ja. Alle sehr ruhig und gelassen. Klar gibt's Tage, da sind se, sind alle aufgedreht. Zum Beispiel jetzt kommende Woche wir denk ich ma nochmal ziemlich hart. Da wir da auf Sylt fahren. (hustet) Aber im allgemeinen is es tiefenentspannt, ja. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 56-59)

Die Interviewerin fragt, wie Sascha die Atmosphäre in der Wohngruppe beschreiben würde, antwortet dieser mit einem lachenden *entspannt*. Das Lachen symbolisiert eine gewisse Distanz, womit er aussagt, dass dieser Begriff sehr individuell zu verstehen ist. Auf Nachfrage der Interviewerin erklärt er seine Definition des Begriffes und beschreibt, dass eine gewisse Ruhe und Gelassenheit die Bedeutung des Begriffes beinhalten. Exemplarisch benennt Sascha allerdings auch Ausnahmen und geht er dabei auf die bevorstehende Freizeit nach Sylt ein und die bevorstehenden Turbulenzen, die damit einhergehen werden. Dennoch scheint es ihm doch auch bedeutsam, noch einmal zu wiederholen, dass es im Allgemeinen, also außerhalb besonderer Ereignisse besonders harmonisch in der Gruppe zugeht. Mit dem Begriff *tiefenentspannt* unterstreicht er diese Aussage.

Gruppenfahrten als Methode der Gruppenstärkung

I: Ist das Klima auf solchen Fahrten den anders, als im normalen Gruppenalltag?

S: Ja. Allein aus dem Grund, da man wirklich ne ganze Woche lang nichts macht, zum Beispiel zur Schule, zur Arbeit gehen, sondern man is wirklich die ganze Woche zusammen. Man entdeckt auch immer wieder andere Sachen, die man so im Alltagsleben nicht erleben würde. Es ist einfacher mit denen, zum Beispiel im Urlaub, was zu unternehmen. Und es läuft dann auch wirklich wirklich gut. Zum Beispiel mach ich im Urlaub sehr gerne was mit den Kleinen. Jetzt hier im Alltag kommt's immer so ganz drauf an, wie war der Tag für die oder ... wie sind die drauf. Auf der Freizeit gibt's selten Momente, wo jemand ma schlecht drauf is. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 65-66)

Die Nachfrage ob Unterschiede zwischen dem üblichen Gruppenalltag und Feierlfreizeiten bestehen, bejaht Sascha und argumentiert, dass die wegfallenden Verpflichtungen wie Schule und Arbeit wegfallen und damit der Raum geöffnet ist, sich gegenseitig besser kennenzulernen und einzulassen. Auch Altersgrenzen scheinen dabei besser überwindbar. Dieser Aspekt gelingt offensichtlich im Urlaub besser als im Alltag. Während im Alltag aufgrund der Anstrengung andere Bedingungen herrschen, fällt diese Belastung im Urlaub weg und eröffnet in der Wahrnehmung des Befragten andere Begegnungsmöglichkeiten.

I: Und würdest du denn sagen, dass eine Freizeit euch noch enger zusammenschweißt? Also so, Gruppengefühl mehr macht?

S: Ja. Das hebt das Gruppengefühl, trifft's sogar sehr gut, hebt das wirklich nochmal an. Es gibt viele Momente wo man sich wirklich auseinanderlebt. Wo man sich wirklich aneinander vorbeigeht und es einfach nur noch diese Akzeptanz is: Okay, die sind da. Is mir egal. So nach dieser Freizeit oder während der Freizeit, da sieht man diese Person auch wieder mehr und weiß auch hier mit dem wohn ich zusammen. Ich mach ma was mit denen, damit die auch wissen, dass ich für sie da bin, wenn man was sein sollte.

Auf die Frage nach der Einschätzung des Jugendlichen, inwiefern eine Freizeit Einfluss auf das Gruppengefühl nehmen würde, betont Sascha, dass eine Freizeit das Gruppengefühl verbessern würde. Mit den Worten *hebt das wirklich nochmal an* unterstreicht er seine Aussage. Er kontrastiert die Freizeiterfahrungen anschließend mit dem Alltag in der Gruppe, der vermutlich aufgrund der vielen Verpflichtungen Entfremdungsmomente mit sich bringt. Einerseits bleibt die gegenseitige Akzeptanz auch im Alltag erhalten, dennoch entstünde mit der Zeit ein Desinteresse an den anderen Kindern und Jugendlichen. Er beschreibt die gegenseitige erhöhte Aufmerksamkeit auf und nach den Freizeiten und ein besonderes gegenseitiges Interesse, das einhergeht mit gegenseitiger Unterstützung.

I: Überträgt sich das auch hier auf den Gruppenalltag, wenn ihr von der Freizeit wieder da seid?

S: Auf jeden Fall. Nur es kommt halt drauf an, wie es da weitergeht. Also wird dann nichts gemacht. Wird dann wieder gesagt: Ja, mal machen wir ne Gruppenunternehmung und mal müsst ihr auch mal gucken, ob ihr euch mit Freunden verabredet oder sowas. Dann verblasst sowas auch mal schnell wieder. .. Wichtig wäre es, wenn man dieses Gefühl halten will, wirklich regelmäßig was miteinander zu machen. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 74-77)

Das Thema Freizeiten veranlasst den Interviewer nachzufragen, inwiefern sich das Gefühl auf der Freizeit auf den Gruppenalltag übertragen lässt. Sehr direkt und spontan stimmt Sascha dieser Hypothese zu, um sie jedoch anschließend direkt wieder einzuschränken, dass die Übertragung des gestärkten Gruppengefühls von Bedingungen abhängig ist. Diese Einschätzung scheint der Jugendlichen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu treffen. Wenn Gruppenunternehmungen nach einer Freizeit wieder in den Hintergrund rücken mit der Aufforderung nach selbst gesuchten Freizeitbeschäftigungen mit anderen Freunden, besteht stets das Risiko, dass die Energie aus der Freizeit und das Interesse an den Mitbewohner:innen wieder nachlässt. Insofern betont Sascha die Notwendigkeit regelmäßiger Unternehmungen. Dennoch soll an dieser Stelle auf die Inhalte einer vorherigen Passage verwiesen werden, in der der Jugendliche genau diese selbstbestimmte Freizeit zu schätzen weiß und nicht darauf verzichten möchte. Insofern stellen sich hier Fragen der professionellen Gruppenpädagogik und der Balancefindung zwischen den Interessen der verschiedenen Altersgruppierungen, um den Gruppenzusammenhalt einerseits zu stärken und andererseits nicht überzustrapazieren.

Partizipationsmöglichkeiten im Gruppenalltag

I: Mh. .. Habt ihr den auch Entscheidungsmöglichkeiten nach der Freizeit soweit tatsächlich auch zu initiieren?

S: Ja. Also, man kann natürlich jeden Tag zu den Betreuern gehen und sagen: Hier ich möchte mal mit euch und der WG und den Eltern, sofern es geht, irgendwo mal einen Grilltag machen und einfach Zeit miteinander verbringen. Wird auch berücksichtigt, genau auch solche Sachen, werden hier gerne gesehen. Es wird dann auch im Team besprochen. Dann kommen alle Betreuern einmal in die Woche zusammen und sprechen über die Woche, was passiert ist oder was besprochen werden muss ... und sowas wird gerne gesehen. Wenn man sich für das Allgemeinleben von der Wohngruppe interessiert und zu gucken, wie kann man das noch verbessern. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 82-83)

Ein weiterer Aspekt der vom Interviewer eingebracht wird in Bezug auf Ferienfreizeiten ist die Frage nach Partizipation nach den Ferienfreizeiten. Daraufhin betont Sascha die Flexibilität im Gruppenalltag Vorschläge einzubringen.

Exemplarisch macht er das an einem gemeinsamen Grillfest mit der Wohngruppe und den Eltern fest, um gemeinsame Zeit zu verbringen. Anschließend schildert Sascha den offensichtlich ritualisierten Ablaufprozess solcher Vorschläge im Rahmen der wöchentlichen Teamsitzung. Er greift dabei die besondere Zustimmung der Betreuer:innen heraus für Aktivitäten, die gemeinsame Gruppe und das Gruppengefühl betreffend.

Es gibt allerdings auch Zeiten, in denen die älteren Jugendlichen ihre eigenen Unternehmungen machen und die eigene Entscheidungsfreiheit dabei wird sehr von dem Befragten geschätzt, wie im unteren Zitat deutlich wird.

S.: Ja. Ja. Ich wüsste nich, wie das wäre, wenn gesagt wird: Wenn das gemacht wird, müsst ihr mitziehen. Ich schätzt das sehr, diese Freiheit zu haben. Zu sagen: Okay, ich mach da mit. oder Ne, ich lass es, ich brauch da ein bisschen was anderes. Das wird auch akzeptiert und auch gefördert, muss ich ehrlich sagen. Je älter du wirst, desto mehr bekommst du auch von den Betreuern die Möglichkeit, mal länger weg zu bleiben oder mal auf einem Geburtstag, bei jemand zu übernachten. Oder einfach mal zu sagen: Ich mach die Gruppenunternehmung nich mit nich mit. Ich geh einfach mal alleine in die Stadt, ein Eis essen, Kaffee trinken, was auch immer. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 96)

Sascha imaginiert, wie es sich anfühlen würde, wenn er weniger Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf seine Freizeitaktivitäten hätte. Diese scheint jedoch kaum vorzukommen und er schätzt die Freiheit selbst zu bestimmen, woran er sich beteiligt. Diese Aussage unterstreicht er mit der Aussage, *das wird auch akzeptiert und auch gefördert*. Diese Bedingung der Entscheidungsfreiheit ist allerdings mit dem Alter verknüpft, vermutlich weil mit dem fortschreitenden Alter der Jugendlichen auch die Verantwortlichkeit der Betreuer:innen nachlässt. Exemplarisch zählt er auf, welche Unternehmungen dafür in Frage kommen, wie länger weggehen, übernachten oder auch die Absage von gemeinsamen Gruppenaktivitäten.

Verbindliche Regeln mit Flexibilität

I: Habt ihr denn trotzdem noch Regeln, an die ihr euch halten müsst?

S.: Ja. Die gibt's bei uns Großen auch noch. Zum Beispiel „Allgemeine Ämter“ - Mülldienst oder Spülmaschine ausräumen, Tisch decken und so allgemeine Sachen. Um auch die Betreuer so ein Stück weit zu unterstützen. Die hams auch nicht leicht. Eine Person passt den ganzen Tag auf acht Leute auf und dann müsste noch der Tisch gedeckt werden oder Müll rausgebracht und was auch immer. Da is es halt wirklich gut, das die Betreuer Regeln aufstellen, wo gesagt wird: Das möchten wir, das ihr auch was übernehmt. Auch euren Teil dazu beitragt, dass es hier alles glatt läuft. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 97-98)

Das Thema Regeln ist für alle Kinder und Jugendlichen ein verbindliches. Diese gibt es nicht nur für die jüngeren Kinder, sondern auch noch für die Älteren. Exemplarisch werden verschiedene Ämter wie Mülldienst, Spülma-

schine ausräumen und Tischdecken aufgezählt. Anschließend argumentiert Sascha die Notwendigkeit der Unterstützung der Betreuer:innen. Verwunderlich ist, dass er nicht davon ausgeht, dass damit ein Lernprozess bei den Kindern und Jugendlichen intendiert ist, sondern dass es vorrangig darum geht, die Betreuer:innen zu entlasten. Offensichtlich wird auf die Einhaltung der Regeln seitens der Betreuer:innen geachtet, was vom Befragten als „gut“ bewertet wird.

I: Und wenn jetzt jemand zum Beispiel mal den Dienst nicht gemacht hat, den Mülldienst oder so was. Was passiert dann? Gibt es Konsequenzen?

S.: Es kommt drauf an. Wenn man jetzt zum Beispiel zeitlich nich da ist oder keine Zeit hat, dann wird natürlich von jemand anderem übernommen. Dann wird in die Runde gefragt: Wer kann ma Tisch decken? Und dann macht das halt auch jemand. Muss ja gemacht werden. .. Da wird dann, wenn die Person da ist gesagt: Hier der hat ma für dich Tisch gedeckt, vielleicht wärst du ja ma so net, der hat nächste Woche Mülldienst, das du für ihn dann ma den Müll rausbringst. Wenn er ma nicht da is oder keine Zeit hat. Anders läuft das, wenn man sich weigert. Dann wird dann auch geguckt: Hier, wenn du den Tisch nicht deckst, dann müssen wir gucken, wie machen wir das. Es muss natürlich gemacht werden. Das is ne klare Regel, die eingehalten werden muss. .. Und dann wird halt geguckt. Bei den Kleinen wär es dann zum Beispiel, was weiß ich, zehn Minuten weniger Fernsehen oder so was. (Interview 7 - Wohngruppe A, Pos. 105-106)

Deutlich beim Thema „Regeln“ wird, dass es einen gewissen Verhandlungsspielraum gibt. Wenn jemand nicht da ist oder unterwegs, gibt es Möglichkeiten der Übernahme durch andere Kinder oder Jugendliche. Dies wird offensichtlich spontan im Gruppenkontext geklärt. Eine andere Vorgehensweise wird gewählt, wenn jemand aus der Gruppe nicht bereit ist, den eingeteilten Dienst zu übernehmen, ohne dass eine Begründung abgegeben wird. Sascha betont dabei mehrfach, dass Regeln wichtig sind und auch eingehalten werden müssen. Falls dies nicht gewährleistet ist, plädiert Sascha auch für Konsequenzen, die dann auch vom Betreuer:innenteam umgesetzt werden. Exemplarisch benennt der Jugendliche die Reduktion der Fernsehzeit oder Ähnliches.

I: Und bei euch Großen, wäre da die Konsequenz anders, oder?

S.: Da hier das WLAN ne sehr große Rolle spielt, wo man sich sehr viel eingesetzt hat. Das hat ewig gedauert, bis wir das bekommen haben. Wird natürlich gesagt: Hier, wenn das nich läuft, dann wird's WLAN ausgemacht. Zum Beispiel unser Bad oben, das haben wir neu bekommen. Hat ne Weile gedauert, das sauber zu halten. Sprich: Klamotten liegen auf dem Boden, so diese allgemeinen Sachen. Ist das Bad nich sauber, kommt's WLAN aus. Strikter Punkt. Es ist halt natürlich auch so nen Ansporn. „Hier, damit die uns nich nerven, dann machen wir's einfach.“ Dann wird's gemacht. Dann is es sauber. Alle sind glücklich. (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 108-109)

Auf die Nachfrage des Interviewers nach den Konsequenzen bei Verstößen gegen die Regeln in der Gruppe für die älteren Jugendlichen, antwortet Sascha unmittelbar mit Bezug auf elektronische Medien. Er schildert wie mühsam und langwierig die Arbeit war, WLAN für Alle in der Wohngruppe zu erhalten. Und anscheinend ist auch den Betreuer:innen klar, dass Konsequenzen in diesem Bereich die größte Wirkung auslösen. Exemplarisch beschreibt Sascha die Ordnungssituation im Badezimmer. Gelingt es nicht, dieses sauber zu halten, wird nicht etwa nach der betreffenden Person gesucht, die die Unordnung verursacht hat, sondern eine Gruppenkonsequenz eingesetzt. Die Betreuer:innen schalten das WLAN aus und sind in dieser Hinsicht konsequent. Diese Konsequenz wird von den Jugendlichen nicht sonderlich begrüßt und die Ordnung im Bad wird aufgrund dieser Konsequenz wieder hergestellt, nicht aus Überzeugung, sondern nur, um dem Druck durch die Betreuer:innen zu entgehen. Ob es tatsächlich die wiederhergestellte Sauberkeit im Bad ist, die für das Glücklichsein von Allen sorgt, wie vom Befragten beschrieben, darf allerdings bezweifelt werden.

Solidarität in der Gruppe

S.: Ich denke ma wir ham. Was uns alle so miteinander verbindet is, .. jeder hat zwar seinen Grund, hierherzukommen, aber im Allgemeinen haben wir alle das gleiche gemeinsam. Wir sind nich bei unseren Eltern. Wir wohnen jetzt alle zusammen und deswegen müssen wir zusammenhalten. Egal, wie er aussieht. Egal, wer er is. Egal, was er macht ... (Interview 7 – Wohngruppe A, Pos. 115)

Als Abschlussresümee geht Sascha noch einmal auf ähnliche Erfahrungshintergründe ein, die das Wohnen in der Wohngruppe begründen. Diese Erfahrungen haben alle Bewohner:innen gemeinsam. Das Wissen um diese Zusammenhänge, auch, wenn keine expliziten Gründe benannt werden, stärken in der Wahrnehmung des Jugendlichen das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe. Er benennt zudem die Gemeinsamkeit *des Lebens am anderen Ort ohne Eltern* die Solidarität erzeugt, trotz aller Unterschiedlichkeit und Individualität.

5.2 Typus B – Jana: Solidarität und Zusammenhalt versus Außenorientierung und Konkurrenz

Wir gegen den Rest der Welt. So beschreibt Jana den Einzug in die Wohngruppe und dieser Typus B findet sich in der Minderheit der Fälle, ist dennoch mehrfach in der Untersuchung anzutreffen. Die Anfangsphase ist durch den

schnellen und unkomplizierten Zugang zu den anderen Bewohner:innen gekennzeichnet. Die Jugendlichen fühlen sich mit offenen Armen willkommen geheißen, es entstehen frühzeitig stabile Freundschaften. Der Zusammenhalt entsteht im Kontext von eher alters- und geschlechtshomogenen Gruppierungen. Vor diesem Hintergrund können Betreuer:innen und auch Regeln in der Wohngruppe vordergründig akzeptiert werden. Allerdings, wie das Zitat auch verdeutlicht, verdichten sich die Freundschaften in einer Opposition gegen die Betreuer:innen der Wohngruppe, mit denen es aufgrund vorherrschender Regeln und mangelhafter Kommunikation mit der Zeit zu ernsthaften Konflikten kommt. Die Fronten verhärten sich und die Fachkräfte finden nur noch schwer Zugang zu den einzelnen Jugendlichen, da diese sich verbündet haben. Es kommt immer wieder zu Regelübertreten. Um die Situation für die Betreuer:innen aus der Wahrnehmung der Jugendlichen beherrschbar zu machen, kommt es zu Entlassungen von einzelnen Bewohner:innen, ohne dass der Rest der Gruppe Möglichkeiten erhält zu intervenieren. Sie fühlen sich nicht gehört. Die Gruppe wird *zerschlagen und aufgefüllt* mit jüngeren Jugendlichen. Dieser Prozess wird von der Jugendlichen als Vertrauensbruch erlebt. Das gestörte Vertrauen kann nicht mehr hergestellt werden. Bei positiven Verläufen mündet der Prozess in ein funktionales Arbeitsverhältnis, das jedoch stärker von Misstrauen als von Vertrauen geprägt ist. In vielen Situationen ist dieses funktionale Arbeitsverhältnis allerdings immer wieder von Störungen begleitet. Retrospektiv, aus der aktuellen Situation heraus, zeigen sich aus der Perspektive der Jugendlichen jedoch widersprüchliche Positionen. Einerseits wird das schwierige Vertrauensverhältnis zu den Fachkräften thematisiert, andererseits das Agieren der Fachkräfte jedoch auch als nachvollziehbar bewertet und das eigene Verhalten retrospektiv als unreif kategorisiert.

Als Eckfall für diesen Typus werden die Selbstkonstruktionen von Jana (18 Jahre) vorgestellt. Siewohnt bereits mehrere Jahre in einer Mädchenwohngruppe. Die Wohngruppe hat zehn Plätze für Mädchen ab zwölf Jahren. Die Mehrzahl der Bewohner:innen sind zum beschriebenen Zeitpunkt zwischen 14-16 Jahren alt. Bei ihrem Einzug war Jana etwa 15 Jahre alt. Weiterreichende Informationen zur Biographie der jungen Frau liegen nicht vor, allerdings wird im Interview deutlich, dass die junge Frau auf absehbare Zeit keine Möglichkeiten erhalten kann, außerhalb der Wohngruppe zu leben. Sie ist demnach angewiesen auf die Zugewandtheit von Menschen innerhalb der Wohngruppe. Sie zeigt sich deshalb sehr offen gegenüber den anderen Bewohner:innen. Die junge Frau beschreibt den schnellen und unkomplizierten Zugang zu den Gleichaltrigen zum Zeitpunkt ihrer Anfangsphase. Zu diesem Zeitpunkt wies die Gruppe eine relative Altershomogenität auf, die den Zusammenhalt der jugendlichen Mädchen verstärkte. Die Mädchen und jungen Frauen verbringen viel gemeinsame Zeit und haben ähnliche Interessen. Bestehende Regeln werden zunächst vordergründig akzeptiert, sehr schnell entstehen jedoch Konflikte und Widerstände gegenüber den Betreuer:innen aufgrund der vorherrschenden

Regeln in der Wohngruppe und schwieriger Kommunikationsprozesse. Es entsteht eine Opposition zwischen den Mädchen und den Betreuer:innen, die Jana mit den Worten: *Wir gegen den Rest der Welt* kommentiert. Dieser Kohäsion in der Gruppe, die auf das Team der Betreuer:innen offensichtlich auch aufgrund kollektiver Regelverstöße bedrohlich wirkt, begegnen diese mit Entlassungen von einzelnen Mädchen. Die Mädchen und jungen Frauen erleben hier keine Möglichkeiten der Mitsprache oder Partizipation. An dieser Stelle zeigen sich ungleiche Machtkonstellationen zwischen den Mädchen und jungen Frauen und dem Betreuer:innenteam der Einrichtung. Diese führen zu ersten Verunsicherungen, jedoch auch zu einer gewissen Rebellion. Aufgrund der Machtverhältnisse richtet sich die Rebellion jedoch nicht mehr ausschließlich gegen die Betreuer:innen. Stattdessen wird auch neuen Bewohner:innen aktiv das Leben von Seiten der bereits länger in der Gruppe wohnenden Mädchen und Frauen erschwert. Jana fällt es schwer, die neu eingezogenen Mädchen zu akzeptieren. Sie vermisst ihre Freund:innen. Nachdem es zu weiteren Entlassungen von Mädchen aufgrund ähnlicher Probleme wie ihren eigenen kommt, entsteht bei Jana ein Vertrauensbruch. Sie kann nicht nachvollziehen, warum die anderen Mädchen entlassen werden und sie lebt fortan in der Angst, die Nächste zu sein. Diese Konsequenz wird ihr auch vom Betreuer:innenteam als Ultimatum mitgeteilt, wenn sie es nicht schaffen sollte, sich stärker auf die Regeln in der Gruppe einzulassen. Es folgt eine Phase der Einsamkeit und tiefer Verunsicherung. Nach einer geraumten Zeit der Selbstbezogenheit sucht und findet Jana Freund:innen außerhalb der Wohngruppe. So entsteht eine neue Stabilität. Die Orientierung erfolgt fortan eher nach außen. Die Befragte schildert die Wiederholung dieser erlebten Prozesse mit anderen jüngeren Mädchen und diese Beobachtungen schmerzen die junge Frau so sehr, dass sie auch deshalb keine engere Beziehung zu den neuen Bewohner:innen eingeht. Auch zu den Betreuer:innen bleibt das Verhältnis eher sachlich und unemotional. Jana erlebt fortan keine besondere Partizipation in der Wohngruppe. Eine Mitgestaltung des Zusammenlebens in der Wohngruppe kann sie nur vordergründig, jedoch nicht tiefgründig erkennen. Die Konflikte sowie die immer wiederkehrenden Fluktuationen sorgen außerdem dafür, dass die Außenorientierung erhalten bleibt und auch kein *Gefühl von Zuhause* in der Gruppe entsteht. Auch Gruppenfreizeiten verringern sich, aufgrund sich wiederholender Spannungsprozesse. Als perspektivische Wünsche formuliert Jana eine Unparteilichkeit der Betreuer:innen, die aus ihrer Sicht nicht gegeben sei.

Zum Interviewzeitpunkt steht die Befragte kurz vor dem Auszug aus der Wohngruppe. Im Hinblick auf ihre Perspektiven und auf die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben außerhalb der Wohngruppe betrachtet Jana trotz aller Konflikte die Unterstützung seitens der Wohngruppe als hilfreich. Besonders die Unterstützung ihrer Bezugsbetreuerin hebt die junge Frau hervor. Im Rückblick auf die Konflikte bewertet Jana ihr damaliges Verhalten als unreif

und unangemessen. Dennoch sind auch die strukturellen Bedingungen und Machthierarchien nicht zu vernachlässigen.

Ausprobieren, Zusammenhalt und Regelverstöße

I: Also, ehm, welche Erfahrungen hast Du mit dem Gruppenklima gemacht und ehm welche Auswirkungen hatte die Stimmung in der Gruppe auf Dein Verhalten und Deinen Alltag? Fallen Dir da bestimmte Situationen ein, erzähl mal ...

J: Ja auf jeden Fall, es kommt immer drauf an, in welcher Lebensphase die einzelnen Mitbewohnerinnen grade stecken, als ich am Anfang in die Wohngruppe gezogen bin, waren wir alle zwischen 14 und 16 Jahren alt, wir waren mitten in der Pubertät und haben sehr viel ausprobiert und ehm da hat'n ganz großer Zusammenhalt geherrscht zwischen uns Mädchen, wir haben (räuspert sich) unsere ganze Freizeit zusammen gestaltet, wir haben immer zusammengehalten, wir waren () wie so ne Familie wirklich, also ich habe mich in der Zeit sehr wohl gefühlt, ich konnte mich immer an jemanden wenden und jeder hat sich vom anderen verstanden gefühlt. In der Zeit war's auch so, dass wir sehr viel Mist gemacht haben und auch Probleme dadurch bekommen haben und () wir haben trotzdem versucht zusammenzuhalten und es war so: Wir gegen den Rest der Welt und gegen die Betreuerinnen und keiner kann uns was. Das war so die Anfangssituation ... (Z 4-13).

Die Interviewerin fragt nach den Erfahrungen von Jana und thematisiert gleich das zentrale Thema der Untersuchung, das Gruppenklima. Sie fragt weiter nach der Stimmung in der Gruppe und Auswirkungen aus der Gruppe auf das Verhalten und den Alltag sowie Situationen, die damit in Zusammenhang stehen. Die Interviewerin fragt also sehr konkret und lenkt damit das Thema in eine bestimmte Richtung. Jana lässt sich davon allerdings nicht beirren, sie kommt relativ schnell in einen Erzählfluss, nachdem sie zunächst sehr allgemein bleibt und sehr distanziert auf die Lebensphasen der Bewohnerinnen im Allgemeinen verweist. Anschließend geht sie jedoch sehr konkret auf ihre eigene Situation ein und führt die Anfangsphase ein, obwohl die Interviewerin nicht konkret danach gefragt hatte. Somit kann davon ausgegangen werden, dass diese tatsächlich eine bedeutende Phase in der Wohngruppenzeit von Jana darstellt. Sie geht retrospektiv auf die Altersstruktur in der Gruppe zur damaligen Zeit ein und beschreibt die Mädchen im Alter von 14-16 Jahren als mitten in der Adoleszenz steckende, neugierige junge Menschen, die die Welt neu entdecken wollen. Die Altersstruktur und die Gemeinsamkeit des *Wohnens am anderen Ort* außerhalb der Herkunftsfamilien konstruieren eine starke Solidarität. Angenommen werden kann auch, dass ein Genderaspekt, also die Tatsache, dass es sich um eine Mädchenwohngruppe handelte, diese Solidarität noch verstärkt. Mit der Aussage *da hat'n ganz großer Zusammenhalt geherrscht zwischen uns Mädchen* verdeutlicht dies und symbolisiert eine gewisse Geschlossenheit. Diese Solidarität führt dazu, dass die Mädchen ihre komplette Freizeit miteinander verbringen und sich ihre *eigene Familie* zusammen konstruieren. Diese Geschlossenheit der Gruppe sorgt dafür, dass sich Jana sehr

wohl fühlt und der Einzug in die Wohngruppe nicht wie bspw. bei anderen Typen als Konflikt, als ungewöhnliche unangenehme Lebensphase, möglicherweise sogar als traumatische Erinnerung konstruiert wird. Sie fühlt sich verstanden und akzeptiert von den Gleichaltrigen. Auffällig ist dabei, dass die Betreuer:innen und auch die restliche Lebenswelt, wie bspw. Schule, Freunde außerhalb der Wohngruppe, die Herkunftsfamilie, etc., Aspekte, die üblicherweise im Leben von Mädchen dieser Altersgruppe Bedeutung haben, mit keinem Wort thematisiert werden. Dieser Zustand wird so lange aufrechterhalten, bis es zu Problemen kommt aufgrund von Regelverstößen. Jana bewertet diese rückblickend mit den Worten *in der Zeit war's auch so, dass wir sehr viel Mist gemacht haben*. Was genau damit gemeint ist, lässt sie an dieser Stelle offen. Deutlich wird jedoch, dass es sich anscheinend um ein nicht regelkonformes Verhalten gehandelt hat. Trotz der aufkommenden Konflikte versucht die Gruppe die Solidarität und den Zusammenhalt beizubehalten. Jana konstruiert sich in Solidarität mit den anderen Mädchen und jungen Frauen nun als geschlossene Einheit gegen die Erwachsenenwelt und benennt dies treffend mit den Worten *wir gegen den Rest der Welt*, dieser Rest der Welt ist zunächst die Welt der Betreuerinnen, die als Erwachsenenwelt in Opposition steht gegen die Neugierde und den Tatendrang der Mädchen. Jana fühlt sich stark in der Gruppe und gewinnt den Eindruck der Unbesiegbarkeit.

Unsicherheit durch Wechsel in der Gruppenstruktur

... und irgendwann haben die Mädchen dann gewechselt, dann hatten wir mehrere Mädchen, die sich eher zurückgezogen haben und die ihr eigenes Leben gelebt haben und (...) ja dann hat man eher weniger miteinander zu tun gehabt, hat aneinander vorbeigelebt (Z13-16).

Die Befragte themisiert dann an späterer Stelle im Interview, dass es zu Wechseln in der Wohngruppe kann und damit der Zusammenhalt in der Gruppe verloren ging, weil der Zugang zu den neuen Mädchen nicht gelungen ist. Die Frage, die sich dabei stellt ist, was die Gründe dafür waren, dass kein Interesse an den neuen Mädchen entstanden ist. Die Gründe für diese Entwicklungen werden an späterer Stelle von Jana dargelegt.

Unfreiwillige Auszüge aufgrund von Regelverstößen

I: Und wie war das dann als die Mädchen gegangen sind? Sind die freiwillig gegangen oder war das auch durch eure gemeinsamen Unternehmungen (lacht) (etwas leiser) oder mussten die gehen?

J: Ja es war eher so, dass die Mädchen gehen mussten, (...) wegen Alkoholmissbrauch, wegen Drogenproblemen, wegen Drogenverkauf, wegen (atmet etwas lauter) wegen Selbstverletzung (...) ja da sind eigentlich die meisten deswegen gegangen, in andere Wohngruppen und teilweise zurück in die (stock kurz) Familien oder auch in ne in Entzugsklinik und am

Ende waren dann nur noch eine Mitbewohnerin und ich da aus der Zeit und sie ist auch vor zwei Jahren in ne eigene Wohnung gezogen (Z31-36).

Auf Nachfrage der Interviewerin nach den Gründen für die Weggänge der anderen Mädchen, die diese konkretisiert in die Frage der Freiwilligkeit oder des Zwangs, geht Jana auf die Situationen ein und thematisiert die Unfreiwilligkeit der Auszüge der Mädchen. Anschließend benennt sie exemplarisch verschiedene Gründe von Alkoholmissbrauch über Drogenkonflikte bis hin zur Selbstverletzung. Die Pausen im Erzählfluss symbolisieren die Emotionalität der Befragten. Am Ende wurde die Mehrzahl der Mädchen und jungen Frauen verteilt und Jana bleibt mit einer weiteren Mitbewohnerin zurück in der Wohngruppe. Wie tiefgreifend die in dieser Passage nur angedeuteten Emotionen sind, wird an späterer Stelle deutlich.

Verlusterfahrungen führen zu Vertrauensbruch

J: ... mmh das war erstmal ganz ganz schlimm für mich, weil ich ne sehr enge Bindung zu den anderen Mädchen hatte, das waren (atmet lauter ein) meine Freunde, meine Familie und das war ganz schwer mit anzusehen, dass die gehen mussten, obwohl wir im Endeffekt dieselben Probleme hatten, die andere Kinder in den Familien denke ich auch haben () und es war, hat einen son bisschen () man hat dann gemerkt, dass es doch nicht ne wirkliche Familie ist, weil aus Familien muss man nicht einfach gehen, da wird man nicht rausgeschmissen, wenn man bisschen Scheiße baut () und da musst ich halt überlegen, ob ich da weitermachen möchte, oder ob ich mein Leben in den Griff bekommen will. Damit es eben nicht so ist, wie bei den anderen (). Aber das war schwer, als die anderen Mädchen dann gehn mussten.

I: Und was hat das so () was ist da fürn Gefühl auch so in der Gruppe aufgekommen, wenn man so merkt okay, es müssen jetzt Mädchen gehen, die im Prinzip das gleiche machen wir ich so?

J (Antwort direkt und unmittelbar): Man hat Angst, dass man als nächster dran ist, ich hab da auch ein Ultimatum gestellt bekommen, wenn ich jetzt nicht mit allem aufhöre und versuche mich auf mich selbst zu konzentrieren, dass ich dann auch gehen muss (Z40-53).

Die Auszüge der Freundinnen aus der Wohngruppe belasten Jana sehr. Es vollziehen sich deutliche Verlusterfahrungen. Indem sie ihre Freunde mit Familie assoziiert und eine enge Bindung zu ihnen entwickelt hatte, fällt es ihr schwer, diese Entscheidungen, bei denen sie offensichtlich kein Mitspracherecht hatte, mitzuerleben. Mit dem Teilsatz *das war ganz schwer mit anzusehen*, verdeutlicht sie ihre mangelnden Interventionsmöglichkeiten. Die Einordnung der Konflikte der Mädchen und jungen Frauen als gängige und übliche Schwierigkeiten im Rahmen des Aufwachsens verstärkt das Unverständnis bei Jana. Auf sie wirken diese Maßnahmen wie ein Vertrauensbruch, die sie zutiefst erschüttern. Ihr wird deutlich, dass ihre Wohngruppe nicht mit einer Familie gleichzusetzen ist, dass die Bedingungen nicht gleichwertig sind, dass die Toleranz-

schwelle der Verfehlungen wesentlich niedriger zu sein scheint, als dies in anderen Familien üblich zu sein scheint. Gleichzeitig bezieht Jana die Interventionen der Betreuer:innen und den Weggang der Freundinnen auch auf sich selbst. Mit dem Verweis, ihr Leben *in den Griff kriegen zu müssen*, verdeutlicht sie eine symbolische Distanz zu anderen Mädchen in diesem Alter, denen dies scheinbar gelingt, ebenso wie zu anderen Familien. Die Intervention der Betreuer:innen, das Auseinanderbringen der Gruppenkohäsion sorgt bei Jana zunächst zu einer Entwertung ihres Selbstwertes. Dies bestätigt sich noch eindeutiger, als die Interviewerin noch einmal nachhakt und versucht, die Gefühle in dieser Situation zu ergründen. Unmittelbar und direkt wird das Gefühl der Angst thematisiert. Die vermeintliche Sicherheit, die bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschend war, ging mit dem Auszug der anderen Mädchen verloren. Dieses Angstgefühl ist jedoch kein selbst konstruiertes, sondern wird auch von Äußerungen der Betreuer:innen sowie der Formulierung eines Ultimatums unterstrichen, so die Wahrnehmung der Befragten.

Auszüge und Wechsel als kritische Lebensereignisse

I: Ehm würdest Du sagen, dass es also wie ist das mit den Auszügen und dem Wechsel und was hat das für Auswirkungen auf das Klima und die Stimmung in der Gruppe?

J: Ehm, das hat ne ganz große Auswirkung, es ist immer ganz ganz schlimm, wenn jemand geht, vor allem wenn er nicht freiwillig geht und man sich mit dem sehr gut verstanden hat. Das kann schon viel anrichten in der Gruppe vor allem, wenn die Mädchen das nicht verstehen. Es wird einem ja oft nicht gesagt, warum derjenige gehen muss und derjenige kann da vielleicht selbst nicht darüber reden, weil er es selbst nicht genau versteht und () dann bekommt man ne Wut. Man wird richtig wütend und frustriert, weil man hat ja nen Menschen verloren, den man sehr liebgewonnen hat, mit dem man zusammengelebt hat ... (Z138-144).

Die Interviewerin spürt einem früher eingebrachten Thema nach und erwähnt das Thema Auszüge. Jana schildert, dass Auszüge als etwas stark Beeinflussendes wahrgenommen werden, mit den Worten *ganz schlimm* bewertet sie diese Situationen als einschneidend. Besonders dramatisch wird ein Auszug erlebt, wenn eine Freundschaft bestand. Zwar wählt Jana das neutrale Wörtchen *man* und distanziert sich somit von diesem Thema, allerdings entsteht der Eindruck, als diene diese Distanz eher dem eigenen Schutz, um sich nicht zu sehr an schmerzhafte Verluste erinnern zu müssen. Mit der Beschreibung, dass häufig die Gründe für einen Auszug nicht von den Betreuer:innen dargelegt werden, werden Auszüge von Jana als etwas Beängstigendes erlebt, das kaum selbst beeinflusst werden kann, sodass sich an dieser Stelle auch das Machtgefälle im Kontext von Partizipationsprozessen zwischen den Betreuer:innen und den Bewohner:innen demonstriert. Die Wut, die über diese Ohnmacht entsteht beeinflusst das Gruppenklima in starkem Maße, wie an späterer Stelle deutlich wird.

Konzentration auf sich selbst, erzwungene Selbstständigkeit

J: Und das wars mir dann halt auch nicht wert und dann hab ichs in den Griff bekommen und hab erstmal mit keinem von den Mädchen wirklich was zu tun gehabt, sondern mich wirklich auf mich selbst konzentriert, damit ich hierbleiben kann. Aber es war kein schönes Gefühl

...

Ich dachte am Anfang auch, dass mir die Entscheidung schwerfällt, aber es war dann eigentlich ganz einfach, weil im Grunde wusste ich, warum ich hier bin, damit ich selbstständig werde, damit ich irgendwann alleine wohnen kann, mein Leben im Griff hab und deshalb ist mir die Entscheidung letztendlich nicht schwer gefallen () Und die anderen Mädchen waren dann auch schon vor mir ausgezogen, bzw. die sind rausgeflogen ... dann fiel die Entscheidung nicht mehr ganz so schwer (Z 53-65).

Jana negiert die Bewertung von etwas, was sie nicht näher ausführt. Aus dem Kontext heraus, kann angenommen werden, dass mit *das* die Opposition gegenüber den Anforderungen der Wohngruppe gemeint ist. Im nächsten Teilsatz kennzeichnet sie dieses *das* auch als etwas schwer Kontrollierbares, das zudem auch zügellos und ausufernd gewesen sein könnte. Jana hat ihr schwer kontrollierbares Leben gezügelt und sich angepasst, was sie auch mit *in den Griff bekommen* kennzeichnet. Allerdings geht damit auch eine soziale Abstinenz einher, eine Abkehr von den anderen Mädchen und eine Konzentration auf sich selbst, um ihr Ziel in der Wohngruppe bleiben zu können, zu erreichen. Mit dieser Entscheidung gehen allerdings keine positiven Emotionen einher. Kein Stolz, wie dies bei anderen Dingen, die geschafft werden häufig der Fall ist.

Jana bewertet diese Wandlung als *einfache Entscheidung* und ihr Ziel der Selbstständigkeit, das perspektivische alleine Wohnen können, erleichtert diese Entscheidung. Trotz der Betonung dieser Entscheidung, die wiederholt wird, wirkt diese nicht wie eine selbst intendierte, intrinsische, sondern eine erzwungene Selbstständigkeit. Den Rauswurf der anderen Mädchen im Auge, sowie den Ausblick auf ein Leben in Selbstständigkeit ohne Kontrolle ordnet sie sich den Anforderungen in der Wohngruppe unter. Es scheint eher die drohende Konsequenz des Auszuges zu sein, die Jana dazu bewegt, ihr Verhalten stärker an die Anforderungen anzupassen, als eine wirkliche Überzeugung.

Widerstände gegen neue Mitbewohner:innen

J: ... und es gab Phasen, da wollten wir wirklich keine neuen Mitbewohnerinnen haben. Wir haben Alles getan, um die rasch wieder rauszukriegen, weil wir niemand Neues wollten, wir waren unsre eingeschworende Gemeinschaft, joa und dann gibt's wieder Phasen, wo n Mädchen geht, was eher weniger Anschluss hatte oder mit dem man sich nicht gut verstanden hat, dass man sich dann total aufs neue Mädchen freut. Und das wirklich versucht gut aufzunehmen und davon hängt dann auch stark ab, wies dem neuen Mädchen dann in der Gruppe gefällt. Das ist mir schon oft aufgefallen. Ich wurde herzlich empfangen in der

Gruppe und sofort mitgenommen zu allem und dadurch hats mir dann auch sehr gut gefallen (Z146-153).

Jana geht im weiteren Verlauf auf die Situation ein, die häufiger nach dem Auszug von liebgewonnenen Mitbewohnerinnen herrscht, die unfreiwillig gehen mussten. Sie erzählt, wie sich aus der Wut heraus zunächst ein kollektiver Prozess der Abwehr entwickelt und diese dann in Zurückdrängung der neuen Mädchen mündete. Dabei entsteht ein Muster. Durch die aktive Drangsalierung der neuen Mädchen fühlen diese sich nicht wohl in der Gruppe und wollen wieder ausziehen. Jana erkennt letzte Gestaltungsspielräume und Einflussmöglichkeiten, die sie nutzt, um die Gruppendynamik zu beeinflussen. Jana argumentiert, dass die Gestaltung der Anfangsphase durch die Mitbewohnerinnen sehr stark beeinflusst, ob sich neue Mädchen in der Gruppe wohl fühlen. Diesen Prozess konnte sie auch bei ihrem eigenen Ankommen in der Gruppe beobachten.

Außenorientierung als neue Stabilität

I: Und was hat dazu beigetragen, dass sich das Gefühl wieder verbessert hat?

J: Mmmmh. Irgendwann hab ich gemerkt, dass es nicht schlimm ist, wenn man zu den Mitbewohnerinnen nicht ein ganz enges Verhältnis hat, sondern ... das kam erst ganz spät, dass ich angefangen hab Freunde zu suchen, die nicht hier in der Wohngruppe sind oder auch nicht in anderen Wohngruppen und dann wars in Ordnung () ich hab jetzt zu keinen von den Mitbewohnerinnen ein ganz enges Verhältnis, außer zu einer die auch noch dageblieben ist von damals ... (Z 70-75).

Auf die Nachfrage der Interviewerin, welche Aspekte diese Situation verbesserten, thematisiert Jana einen Erkenntnisprozess. Sie erkennt, dass enge Beziehungen zu den Mitbewohnerinnen nicht nötig sind. Allerdings ist zunächst eine relativ lange Phase der Einsamkeit einhergegangen, welche Jana mit den Worten *das kam erst ganz spät* thematisiert. Die Erkenntnis steht außerdem in Zusammenhang mit der Bildung neuer Freundschaften außerhalb der Wohngruppe. Erst dann erfolgt eine stärkere Orientierung nach außen, außerhalb der Wohngruppe. Damit einher geht die Abkehr von Bindungen in die Wohngruppe hinein, abgesehen von einer Mitbewohnerin. Die Beziehung zu den Betreuer:innen wird an dieser Stelle kaum thematisiert und es bleibt zunächst offen, wie sich dieses Verhältnis entwickelt. Es gibt allerdings Gründe anzunehmen, dass auch hier kein tieferes Vertrauensverhältnis mehr entstehen konnte.

I: Und ehm (lacht) und Du hast gemeint, dass es Dir auch gutgetan hat, als Du dann quasi so außerhalb der Wohngruppe dann Deine Kontakte geknüpft hast und Freunde gefunden hast, kannst Du das irgendwie genauer. Also kannst Du Dir vorstellen, warum Dir das so gut getan hat oder?

J: Hhm, ich weiß nicht, ob ich das so gut erklären kann, aber es ist mir schon oft aufgefallen, dass die Wohngruppen meistens unter sich bleiben und so ne eigene Gemeinschaft bilden, dann auch nicht über den Tellerrand hinausblicken und dass man eher so in seinen Problemen gefallen, gefangen ist und sich selbst bemitleidet und ja, dass eher so ne pessimistische Grundstimmung herrscht, wenn viele junge Menschen mit ner gewissen Problematik auf einem Haufen sind () und es hat mir sehr geholfen, andere Jugendliche in meinem Alter kennenzulernen, die n bisschen optimistischer warn als ich und andere Ziele hatten und einfach mehr Lebensfreude, das hat sich auch auf mich übertragen und dadurch ist es mir auch leichter gefallen, durchs Leben zu gehen und herauszufinden, was ich möchte und () joa (längere Pause). Aber trotzdem finde ich, wars ne sehr sehr wichtige Erfahrung, die ich damals gemacht hab, als ich eingezogen bin, ja also ich würds nicht wieder rückgängig machen, weil man auch wesentlich toleranter wird, find ich. (Z115-128)

Bezugnehmend auf eine frühere Erzählpassage fragt die Interviewerin noch einmal danach, inwiefern Jana die Verlagerung ihre Kontakte nach außen als hilfreich im Prozess ihrer Freundschaften empfunden hätte. Sie fordert Jana auf, diesen Aspekt ihrer Erzählung näher zu erläutern und fragt nach den Gründen. Jana geht zunächst in die Distanz und stellt in Frage, ob sie zu diesem Thema Stellung nehmen kann, sie übernimmt dann jedoch eine deutliche Position, indem sie ihre Beobachtungen schildert. Jana beschreibt Situationen, in denen Wohngruppen eher unter sich bleiben und Kontakte nach außen eher scheuen. Dies führt dazu, dass der Problemblick erhalten bleibe und sich die Perspektiven nicht erweitern würden. Der Blick bleibe negativ auf die Probleme gerichtet. Diese Argumentation hilft Jana vermutlich, die schmerzlichen Verlusterfahrungen besser zu ertragen. Anschließend geht sie in die Ich-Perspektive und erzählt, dass ihr die Orientierung nach außen geholfen habe, da die Jugendlichen außerhalb der Wohngruppe weniger Probleme hatten und einen optimistischeren Blick auf das Leben hatten. Diese Kontakte helfen Jana ihren Lebensweg wieder optimistischer zu gestalten. Wie stabil diese Orientierung ist, bleibt offen und wirkt zumindest widersprüchlich. Denn nach einer längeren Pause in der Erzählung denkt sie wieder zurück an die Anfangsphase der Wohngruppe und bleibt bei ihrer ursprünglichen Einschätzung, dass die Anfangsphase in der Wohngruppe in ihrem Leben eine wichtige Erfahrung darstellt, die sie nicht missen möchte. Dabei verdeutlicht Jana auch die Lernprozesse in dieser Zeit, die sie als Toleranzerweiterung kennzeichnet.

Schmerzhafte Erinnerungen durch Wiederholungsmuster

... ja ... und ich merk auch, dass es mich stört oder belastet, wenn ich sehe wie die jüngeren Mädchen ähnliche Probleme durchmachen, wie wir damals ... Also da möchte ich relativ wenig von mitkriegen und ehm weil man schon beobachtet, dass sich alles wiederholt, natürlich nicht bei jedem gleich aber () alle Mädchen machen so dieselbe Phase in der Pubertät durch, ham ähnliche Probleme und irgendwann möchte man das nicht mehr sehen, weil man das schon abgeschlossen hat (2)(leise) ja (Z 75-80).

Jana thematisiert die Belastung, zu sehen, wie die jüngeren Mädchen in der Wohngruppe ähnliche Prozesse erleben, wie sie und ihre Freundinnen damals. Auch dieser Aspekt scheint ein Grund für ihre Orientierung nach außen zu sein. Beim Blick nach innen erlebt sie eine Art *dejá vus* und dieses ist zu schmerhaft, um es zu nah an sich ranzulassen. Mit dem Begriff *Alles* stellt sie einen allumfassenden Bezugsrahmen her. Deshalb stellt sich hier die Frage nach den professionstheoretischen Handlungsmustern der professionellen Fachkräfte. Auch wenn sie eingrenzend *nicht bei jedem gleich* thematisiert, so weitet sie den Blick dann doch unmittelbar danach wieder auf *alle Mädchen*. Und diese Generalisierung impliziert auch, dass es sich ihrer Auffassung nach nicht um außergewöhnliche, sondern übliche und gewöhnliche Probleme der Adoleszenz handelt. Sie selbst bleibt bei ihrer Orientierung nach außen, denn sie möchte *das nicht mehr sehen*.

J: mmmh, ich muss dazu sagen, dadurch dass ich viel arbeiten bin, krieg ich vom aktuellen Gruppenklima relativ wenig mit. Ich bekomme natürlich erzählt, dass es schon öfters mal Streitereien gibt und dass es sich so in zwei Fronten gespalten hat, aber ich persönlich hab damit nichts zu tun. Ich misch mich da weder in Probleme noch in Streitigkeiten ein und lass die das selbst lösen und hör halt zu, wenn jemand mit mir reden will, aber ich versuch halt () joa mir da keine Meinung drüber zu bilden oder andere zu verurteilen und mich da bisschen rauszuhalten (Z83-88).

Die Befragte thematisiert, dass sie vom aktuellen Geschehen in der Gruppe aufgrund ihrer Arbeit nur noch wenig miterlebt. Die Erzählungen anderer Mädchen hört sie sich an, enthält sich aber einer Meinung und Einmischung. Die Orientierung nach außen und das Nicht-Einlassen haben sich insofern zum stabilen Verhaltensmuster von Jana entwickelt.

Wünsche nach Unparteilichkeit der Betreuer:innen

I: Ja ... ehm, wenn Du jetzt mal drüber nachdenkst, was findest Du, sollte () was findest Du sollte gegeben sein, dass in ner Wohngruppe so ne gute Stimmung entstehen kann, fällt Dir da was ein?

J: Das ist schwierig (kichert) weil es wirklich ganz stark von den Charakteren abhängt, die da wohnen – das ist weniger das ganze Setting oder die Betreuerinnen, das kommt ganz stark auf die einzelnen Mädchen an ... ich finds halt wichtig, dass die Betreuer sich nicht auf die Seite von jemandem schlagen und das wirklich versuchen gut zu lösen, wenns Streitigkeiten gibt. Ohne da jemanden zu bevorzugen. Aber ansonsten, weiß ich da jetzt keine Antwort zu (kichert) (Z 89-95).

Die Interviewerin stellt die Frage nach Bedingungen in einer Wohngruppe, damit das Gruppenklima, dies benennt sie mit dem Begriff ‚Stimmung‘, sich gut entwickeln kann. Jana ist offensichtlich in der Anrede als Expertin zunächst überfordert, sie antwortet nicht unmittelbar, sondern benennt dies als schwierig

und kichert, was auch den Versuch einer Distanzschaffung ausdrückt. Insgesamt scheint sie sich noch nicht konkreter mit dieser Frage befasst zu haben, denn während sie die Stimmung zunächst von den Charakteren der einzelnen Bewohnerinnen in der Gruppe abhängig macht und negiert, dass die Stimmung auch vom Setting einer Wohngruppe sowie den Betreuer:innen abhängen könnte, geht sie dann doch recht konkret auf die Rolle der Betreuer:innen ein und empfiehlt, dass Betreuer:innen eine neutrale Position einnehmen und niemanden bevorzugen sollten. Anschließend übernimmt sie jedoch wieder die Rolle der Unwissenden.

Spannungsverhältnisse beeinflussen Gruppenfreizeiten

J: ... wir machen mindestens einmal im Jahr ne Freizeit gemeinsam () in verschiedene Städte und ehm das schweißt auf jeden Fall sehr zusammen. Früher ham wir auch einmal mal so Ausflüge gemacht, am Wochenende, aber das ist jetzt eher selten geworden, weil wir halt n Mädchen haben, die man nicht so gut mitnehmen kann und dadurch machen wir jetzt weniger Ausflüge. Vielleicht liegt auch daran, dass die Situation im Moment angespannt ist, weil man halt wenig gemeinsam macht. Ist eher ne Zweckgemeinschaft im Moment (Z 100-106).

Auf die ursprüngliche Anfrage der Interviewerin nach Möglichkeiten, das Gruppenklima zu verbessern, geht Jana auf Gruppenfreizeiten ein, die regulär einmal im Jahr stattfinden. Diese Freizeiten stärken den Zusammenhalt sehr und es scheint als rekurriert Jana in diesem Fall eher auf frühere Erlebnisse. Insofern kann eine Reduktion der Freizeitaktivitäten angenommen werden. Jana liefert auch den angenommenen Grund für diese Reduzierung mit. So scheint es schwierig zu sein, die Teilhabe aller Mädchen zu gewährleisten. Als Folge argumentiert Jana die Reduktion der Freizeitaktivitäten für die Gesamtgruppe. Als weiteren Grund führt sie die angespannte Atmosphäre in der Gruppe an, die dazu führe, dass weniger Aktivitäten angeboten werden. Mit dem Begriff der ‚Zweckgemeinschaft‘ umschreibt Jana die aktuelle Situation in der Wohngruppe. Auch diese Passage wirft die Frage nach den Bedingungen des Gruppenklimas in der Wohngruppe auf, zumal sich das Thema ‚Spannungen‘ und ‚Konflikte‘ zu wiederholen scheint.

Schwierigkeiten bei Konfliktlösungsprozessen in der Gruppe

I: Wie ist das bei Euch in der Gruppe, wenns Streit gibt, dann wird da, also wie wird dann damit umgegangen?

J: Es wird erstmal geguckt, ob die Mädchen das unter sich lösen können und genau, wenn Mädels untereinander Streit hatten war das ne Zeit lang so, dass wir gar nicht erst zu den Betreuerinnen gegangen sind, sondern ich war da Gruppensprecherin zu der Zeit und die Mädchen sind dann zu mir gekommen oder ich habt mitgekriegt wenn irgendwelche Streitigkeiten warn und dann ham wir alle zusammengetrommelt, uns irgendwo hingesetzt und

einer hat das dann geleitet, das hab ich oft gemacht, dass man sich einfach so erstmal ausspricht ohne die Betreuerinnen da mit reinzuziehen und dann haben wir dann schon ziemlich viele Konflikte lösen können. Aber manchmal geht das auch nicht oder das Gruppenklima ist generell nicht so gut, dass man sich dass mans schafft, sich an einen Tisch zu setzen und dann greifen die Betreuerinnen dann schon ein, aber ich finde, dann lösen sich die Konflikte nicht so leicht. Es ist am besten, wenn die Mädchen das unter sich machen können (Z 195-206).

Die Interviewerin bringt das Thema Konfliktlösung ein und fragt nach dem Umgang in der Gruppe damit. Jana geht sofort auf das Thema ein und beschreibt die Vorgehensweise aus ihrer Zeit als Gruppensprecherin. Sie verweist darauf, dass eigenständige Konfliktlösungen immer der Intervention der Betreuer:innen vorzuziehen seien. Bedeutsam ist für Jana die gemeinsame Konfliktlösung in der Gruppe mit einer Gesprächsleiterin. Diese Rolle hatte sie selbst häufig inne. An dieser Stelle drückt sich ein gewisser Stolz von Jana aus, denn die Lösung *ziemlich vieler Konflikte* stellt das Ergebnis dar, auf das sie zurückblickt. In Momenten, in denen dieser Weg nicht gelingt, werden die Betreuerinnen zur Hilfe gerufen. Allerdings problematisiert Jana diese Intervention, weil *dann lösen sich die Konflikte nicht so leicht*. Es bleibt offen, was Jana damit ausdrücken möchte, es scheint jedoch, als geraten Konfliktlösungsstrategien der Betreuer:innen regelmäßig an ihre Grenzen. Möglich ist auch, dass aufgrund der vorangegangenen Erfahrungen ein Misstrauen gegenüber den Betreuer:innen herrscht.

... was ich halt schade finde, dass bei Streitsituationen bei uns in der Wohngruppe, dass es immer gleich dazu kommt, dass sich Teams bilden. Die dann halt wirklich über Wochen und Monate (lacht) sich gegenseitig aufhetzen und beleidigen, sich da immer weiter reinsteigern () wo die Betreuer und auch die anderen Mädchen dann nicht wirklich was machen können. Die Situationen lösen sich dann meistens erst, wenn ein Mädchen auszieht, dann wird wieder neu gemischt und es geht (lacht) wieder von vorne los. Das hab ich schon ganz oft beobachtet. Grad in den letzten 2 Jahren. Als ich am Anfang hier war, waren wir so ziemlich ein Team.

I: Ein Team gegen die ...

J: (lacht) Ein Team gegen die Betreuer, ja. (Z235-243).

Die Befragte beschreibt allgemein die Prozesse bei Konflikten in der Wohngruppe, die in der Vergangenheit, die Befragte kennzeichnet diesen Zeitraum mit zwei Jahren vorherrschend ist. Auch hier ist ein Muster der Parteienbildung zu erkennen, die anscheinend nicht selten vorkommt und das auch längerfristig anhält. Konstruktive und für Alle zufriedenstellende Lösungen können offensichtlich kaum entwickelt werden. In der Wahrnehmung von Jana kommt es regelhaft zum Auszug von einzelnen Mädchen und neuer Gruppenbildung.

Diese Situation kontrastiert Jana mit dem Gruppenzusammenhalt zu ihrer eigenen Anfangsphase, in der sie sich als ein Team empfunden hat, allerdings ein Team in Opposition gegen die Betreuer:innen.

Konflikte im Kontext von Partizipation

I: In welcher Weise könnt ihr hier in der Gruppe auch mitbestimmen? Gibt es da irgendwas, Regelfindung, Strukturen oder so?

J: Innerhalb von der Wohngruppe oder was auch, wie heißt das, Heimbeirat, das gibt's ja auch noch.

I: Ja genau.

J: Da kann man auf jeden Fall als Gruppensprecherin hin, aber ich hab das jetzt nicht gemacht, weil ich da, ja es interessiert mich nicht so sehr und ich hab wenig Zeit im Moment, das hab ich nie gemacht. Aber wir haben regelmäßig Gruppensitzung, es hängt immer n Zettel im Gruppenraum, wo jemand aufschreiben kann, wenn er n Thema hat, das dann besprochen wird. Gruppensitzung ist ehm ungefähr einmal im Monat, bei Bedarf auch mehr und da können die Mädchen Konflikte drin schreiben, wenn die mit irgendwelchen Regeln nicht einverstanden sind und auch ganz und auch Kleinigkeiten, wie die Dekoration gefällt mir nicht. Also da kann wirklich Alles besprochen werden

I Und das wird dann auch besprochen, also ihr werdet dann auch ernst genommen?

J: Ja, also ich hab mich nicht immer ernst genommen gefühlt, muss ich ehrlich sagen. Weil wenn die Mädchen eigene Ideen einbringen, was die Regeln angeht, hatte ich nie wirklich das Gefühl, dass es ehm ernst genommen wird und auch versucht wird anders zu machen. Das Gefühl hatte ich nicht.

I: Denkst Du, das hätte auch geholfen, so generell die Stimmung in der Gruppe zu verbessern, wenn man auch merkt, so, ich werde ernst genommen und das wird dann auch überlegt, was ich kritisere?

J: Ja schon. Ja gut, an der Ausdrucksweise und an der konstruktiven Kritik hat es dann auch meistens gescheitert und auch von Seiten der Mädchen. Aber ja, ehm, ich denke schon, dass es was gebracht hätte (Z 274-294).

Die Interviewerin spricht das Thema Mitbestimmung und Partizipation an, sowie das Vorhandensein von Strukturen diesbezüglich. Jana erkundigt sich konkreter und benennt das Thema Heimbeirat, was die Interviewerin bejaht. Jana beschreibt die Möglichkeit einer Beteiligung im Heimbeirat, negiert dies jedoch in Bezug auf sich selbst und verortet sich selbst nicht im Kontext Heimbeirat. Sie geht dann eher auf das Thema Beteiligung im Gruppengeschehen ein und erläutert diesbezügliche Strukturen in der Wohngruppe. Es gibt die Möglichkeit Konflikte bzw. Wünsche auf einer Liste zu vermerken und diese

beim monatlichen Gruppengespräch zu besprechen. Auf die Nachfrage der Interviewerin im Hinblick auf die konkrete Umsetzung der Partizipation in diesem Kontext, antwortet Jana jedoch überraschend direkt und unvermittelt, dass sie nie das Gefühl hatte, dass die auf der Liste geäußerten Wünsche der Mädchen ernst genommen würden. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob Jana glauben würde, dass eine ernstgenommene und umgesetzte Partizipation Einfluss auf das Gruppenklima nehmen würde, relativiert sie ihre Einwände und konstruiert auch eine Mitverantwortung der Mädchen und jungen Frauen und deren Art und Weise der Kommunikation. Dennoch vermutet Jana eine positive Wirkung, falls auch die Betreuer:innen ein Entgegenkommen zeigen würden.

Konflikthafte Regelverhandlungen – mangelhafte Partizipation

I: Also hast Du das Gefühl, dass so was Regeln betrifft oder auch Konsequenzen, könnt ihr darüber reden oder sind die festgeschrieben?

J: Ne, da kann man schon drüber reden. Es ist auch so, dass n Vertrag aufgesetzt wurde, bei den minderjährigen Mädchen, die beim Rauchen erwischt wurden, die müssen die Garage putzen und sauber machen. Da ham alle unterschrieben und warn auch damit einverstanden. Also da kann man schon verhandeln.

I: Okay

J: Aber es gibt auch Regeln, die stehen fest, die die Mädchen nicht ändern können. Z.B. wenn man seinen Küchendienst am Tag nicht macht, dann darf man in dieser Woche keine Wäsche waschen. So Regeln gibt's halt schon, die ich persönlich gar nicht gut finde, weil meiner Meinung nach jeder Mensch das Recht hat, einmal in der Woche ne Maschine Wäsche anstellen zu dürfen, dass man saubere Kleidung hat und da ehm lassen die Betreuer aber meistens nicht mit sich reden. Wenn man dann seinen Küchendienst halt nicht macht, hat man Pech gehabt.

I: Also da gibt's dann auch, also wenn man jetzt aus mit ner sinnvollen Begründung kommen würde und sagen würde: Ja okay mir, ich hatte an dem Tag echt'n Tief und es ging einfach nicht.

I: Eher schwierig. Wenn man natürlich keine Zeit hatte und arbeiten war oder, dann geht das schon. Aber da kommt's schon sehr häufig zu Konflikten mit den Betreuerinnen, wenn man eben nicht Wäsche waschen kann. (Z 295-312)

Auf die Nachfrage nach Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Regeln gibt Jana zunächst an, dass es einen Verhandlungsspielraum gibt. So beschreibt sie exemplarisch die Situation einer Gruppe jüngerer Mädchen, die beim Rauchen erwischt wurden und dann einen Vertrag zur Garagensäuberung unterzeichneten,

mit dem sie auch einverstanden gewesen seien. Dies scheint für Jana bereits ein großes Maß an Zugeständnissen seitens der Betreuer:innen darzustellen, da sie dies nicht in Frage stellt. Und während sie die Regel des Küchendienstes sowie die darauffolgende Konsequenz bei Nichteinhaltung keine Wäsche waschen zu dürfen als problematisch erachtet, wird die Konsequenz der Garagensäuberung von ihr nicht in Frage gestellt. Der Wahrnehmung von Jana nach, scheint es nicht viele Gestaltungsspielräume in der Regelgestaltung zu geben, insofern auch wenig Partizipationsmöglichkeiten, was sie am von der Interviewerin eingebrachten möglichen Entschuldigen und der darauffolgenden Konflikte mit den Betreuer:innen festmacht.

Auswirkungen von Konflikten in der Gruppe

I: Wie hat sich das so auf Deinen Alltag ausgewirkt, wenn so dass wenn die Stimmung und Atmosphäre eher angespannt war, innerhalb der Gruppe?

J: Das hat sich auf jeden Fall ganz stark auf mich ausgewirkt. Ich hatte keine Lust mehr nach Hause zu kommen, ich wollte von den ganzen Streitereien nichts mitkriegen, man hatte immer ein schlechtes Gefühl, wenn man nachhause ist, weil man nicht wusste, was ist heute schon wieder passiert, wer ist jetzt sauer auf mich, also es war kein schönes Gefühl, man ist dann auch eher weggeblieben und hat Abstand gesucht und sich ganz stark zurückgezogen. Also ich konnte mich wesentlich besser entwickeln, wenn's keinen Streit oder keine größeren Konflikte unter den Mädchen gab, sondern wenn man sich halt verstanden hat, sich gefreut hat, einander zu sehen, das ist auf jeden Fall für jeden einzelnen gut, aber das ist halt nichts, was man längerfristig in ner Wohngruppe erreichen kann, denk ich (Z 373-386).

Auf die Nachfrage der Interviewerin nach der Auswirkung von Spannungen in der Gruppe auf die Atmosphäre antwortet Jana unmittelbar und emotional. Sie verspürt großen Druck aufgrund von Spannungen innerhalb der Gruppe. Jana beschreibt dies mit negativen Gefühlen sowie Tendenzen des Fernbleibens aus der Gruppe sowie des Rückzugs. Da sie mitten in der Erzählung die Perspektive von man auf ich wechselt, distanziert sie sich und verallgemeinert die Perspektive und es ist davon auszugehen, dass nicht nur sie diese Bewältigungsform gewählt hat. Retrospektiv erinnert sie sich an konfliktfreie Zeiten und argumentiert mit stark überzeugenden Vokabeln wie ‚wesentlich‘, dass es ihr in konfliktfreien Zeiten besser in der Gruppe ging, dass sie sich wohler gefühlt hat und es entsteht der Eindruck, dass sie wehmütig an diese Zeiten zurückdenkt.

Fluktuationen gefährden die Harmonie in der Gruppe

I: Dass die Stimmung dauerhaft positiv ist meinst Du?

J: Ja, auch wenn man untereinander gut harmoniert, wechselt das ja früher oder später wieder. Dann wird's wieder zu neuen Konflikten kommen, das ist auch der Grund, warum ich ausziehn will, weil man kann sich auch in ner Wohngruppe nur bis zu nem gewissen Grad

entwickeln und irgendwann ist es dann gut. Man hat auch irgendwann keine Lust mehr, immer wieder dieselben Konflikte mitzukriegen, joa.

I: Mmmmh, woran liegt das denkst Du, dass sich im Prinzip diese positive Stimmung so schlecht hält. Aus über ne Dauer also.

J: Ja weils viele Wechsel gibt, weil Mädchen schnell gehen müssen (Z 387-394).

Die Interviewerin greift die Beschreibung von Jana auf und paraphrasiert diese, indem sie wissen möchte, inwiefern die Stimmung positiv bleiben könnte. Jana greift bei ihrer Antwort die häufigen Wechsel in der Wohngruppe auf. Die Veränderung der Gruppensituation führt dann automatisch zu neuen Konflikten. Vor diesem Hintergrund erfolgt auch ihre Orientierung nach außen, die so weit geht, dass sie in naher Zukunft ausziehen möchte, da sie ihre Weiterentwicklung in Gefahr sieht. Auch die Belastung durch die Wiederkehrenden Konflikte führen zu einer Abkehr von der Gruppe.

Wenig Fluktuation unter den Fachkräften

I: Genau und ehm Wechsel bei den Mädchen, wie ist das bei den Betreuerinnen, ist da auch ein hoher Wechsel oder ist das relativ konstant in der Gruppe?

J: Das ist relativ konstant, natürlich wechseln Praktikanten und FSJler häufig, aber die Betreuerinnen bleiben eigentlich meistens gleich. In den vier Jahren haben glaube ich, drei Betreuerinnen gewechselt oder vier. Also das war in Ordnung. Das war auch ganz schön schlimm, wenn ne Betreuerin gegangen ist, das hat nochmal mehr berührt oder belastet, als wenn'n Mädchen gegangen ist. Also das ist nochmal ein ganz anderes Gefühl und trifft einen ganz anders, es kommt natürlich darauf an, wie man sich mit der Betreuerin verstanden hat, aber ich persönlich fands immer schlimm () (Z 425-432)

Auf die Frage der Interviewerin nach den Wechseln in der Gruppe der Betreuerinnen, kommt Jana zum Schluss, dass die Fluktuation unter den Mitarbeiter:innen erträglich ist. Wenn die Betreuer:innen wechseln, bedeutet dies noch mehr Schmerz, als wenn Mädchen wechseln, vor allem vor dem Hintergrund einer positiven Beziehung. Da bisher die Beziehung zu den Betreuer:innen wenig im Fokus der Erzählungen stand, kann davon ausgegangen werden, dass Jana auch diesbezüglich klare und schmerzhafte Erinnerungen vor Augen hat.

Schwierige Akzeptanz neuer Betreuer:innen

... und was ganz oft zu Konflikten führt ist, wenn Betreuerinnen und Praktikanten neu hierherkommen und mit ner Einstellung hier ran gehen: So, ich bin jetzt die Betreuerin, wenn ich was sage, soll das auch gemacht werden. Also da gab's ganz oft Konflikte, weil dann Praktikanten kamen, die teilweise, vielleicht'n Jahr älter waren als ich und dann gesagt haben, hier mach mal das und das, hab ich natürlich nicht gemacht, dann erst recht nicht und das find ich immer ganz schwierig. Mmmh, es war immer besser, wenn die sich erstmal n

bisschen bedeck gehalten haben und jeden kennengelernt haben, sich erstmal Alles angugkt haben. Ja. (Z 433-440).

Neue Betreuer:innen und Praktikant:innen werden mit Argwohn betrachtet. Allerdings bezieht sich dieser nicht generell auf jede neue Mitarbeiter:in. Konflikte entstehen vor allem, wenn die Haltung hierarchisch orientiert ist. Die Befragte führt zudem die Altersstruktur von Praktikant:innen als Argumentation ein, die ein Betreuer:innen/Bewohner:innenverhältnis negativ oder positiv beeinflussen könnte. Hilfreicher für eine Akzeptanz seitens neuer Betreuer:innen sei eine gewisse Zurückhaltung und eine Akzeptanz der Mädchen und jungen Frauen als Expert:innen ihrer Lebenswelt.

Retrospektiv gefühlte Unterstützung der Betreuer:innen

I: Ja, wie würdest Du das Verhältnis von Euch Mädchen zu den Betreuern beschreiben?

J: Komplett unterschiedlich, ich seh die Betreuer mittlerweile als die Personen, die mir geholfen haben, erwachsen zu werden, die mich unterstützt haben, wenn es mir schlecht ging und ehm die ich immer fragen kann, wenn was ist und wo ich mir auch sicher bin, auch wenn ich ausgezogen bin, kann ich immer hierherkommen. Wenn's mal brennt, wenn ich ne Frage hab oder wenn ich mich nicht wohl fühle. Aber es gibt auch Mädchen, die gehen hier raus mit ner Wut auf Alle und ehm kamen mit den Betreuerinnen nicht gut klar und ham nicht wirklich verstanden, warum die Betreuer irgendwie gehandelt haben, wie sies eben gemacht haben. Aber ich denke, das hat auch viel damit zu tun, wie lange man hier ist und ehm mit welchem Alter man auszieht. Jetzt im Nachhinein kann ich gut verstehen, warum die Betreuer so gehandelt haben in der schwierigen Zeit, wo ich am Anfang hier war. Wo ich eigentlich immer ziemlich sauer auf die Betreuerinnen war und keinen so guten Draht hatte (Z 440-452).

Die Interviewerin thematisiert das Verhältnis zu den Betreuer:innen von Seiten der Mädchen. Jana greift das Thema zunächst allgemein auf mit der Aussage, dass sie das Thema in dieser Allgemeinheit nicht beantworten kann. Sie wechselt anschließend die Perspektive auf sich selbst und beschreibt einen Prozess. An dem Punkt, an dem sie sich aktuell befindet, hat sie ein gutes Verhältnis zu den Betreuer:innen. Sie erachtet die Betreuer:innen als Unterstützungspersonen, die für sie da sind, die ihr in schwierigen Zeiten geholfen haben und sie wiegt sich in der Sicherheit, auch später, nach ihrem Auszug noch Unterstützung von diesen zu erhalten, wenn sie benötigt würde. Sie kontrastiert diese Einschätzung mit anderen Mädchen, die wütend die Wohnguppe verlassen und begründet diese Einstellungen jedoch mit dem Alter sowie der Länge der Zeit, die man in der Gruppe verbracht hat. Retrospektiv kann Jana die Betreuer:innen heute verstehen und scheint ihren Schmerz überwunden zu haben. Der Weg dorthin war allerdings scheinbar ein langer, dies wird im letzten Satz deutlich, wenn sie beschreibt, dass sie *eigentlich immer ziemlich sauer auf die Betreuerinnen war und keinen so guten Draht hatte*. Die Tatsache, dass Jana

mit keinem Wort irgendwelche Namen der Betreuer:innen erwähnt und auch ansonsten sehr allgemein in der Beschreibung bleibt, lässt vermuten, dass es sich hierbei um eine sozial erwünschte Antwort handelt bzw. um eine Versöhnung, die auf der Vernunftsebene getroffen wurde. Die emotionalen Einlassungen an früheren Passagen zeigen, dass die Wunden und Schmerzen der Verluste, die sie innerhalb der Gruppe erleben musste, bis heute wirken.

Wunsch nach längerfristigen Verbleiben von Mädchen sowie Geduld seitens der Betreuer:innen

I: Mmmmh, wenn ihr mitbekommen habt, dass jemand gehen muss und wusstet aber der will nicht gehen. Was hättest Du Dir da vorstellen können, was hättest Du Dir gewünscht, so jetzt wenn Du älter bist, hast Du auch ne andere Sicht dadrauf so? Hätte man das irgendwie besser lösen können auch trotzdem Deiner Meinung nach? Vielleicht auch dass das gar nicht zur Beendigung der Maßnahme gekommen wäre oder so?

J: Das ist ne ganz schwere Frage, es kommt ja immer auf den einzelnen Menschen an. Ich denke schon, dass ich mein, ich bin keine Betreuerin, ich weiß es nicht, was bei jedem die genauen Hintergründe sind und wie da auch gehandelt werden muss. Aber ich fänds schöner, wenn wirklich längerfristige Plätze gäbe, wo man nicht Angst haben muss, dass man geht. Also ich finds schön, wenn wirklich versucht wird, Probleme hier zu lösen und die Mädchen nicht gleich abschieben, weil das bei den Mädchen auch ganz viel kaputt macht, wenn die von einer Einrichtung in die andere wechseln über Jahre. Ich fänds schöner, wenns längerfristig wär (Z154-165).

Die Interviewerin greift das von Jana an früherer Stelle eingebrachtes Thema der unerwünschten Auszüge erneut auf und fragt die Jugendliche aus ihrer heutigen Perspektive nach Lösungsmöglichkeiten. Daraufhin zeigt sich Jana erneut zunächst überfordert in der Anrede als Expertin indem sie die Frage als schwer kennzeichnet. Sie relativiert unterschiedliche Situationen mit der Argumentation, dass es sehr abhängig ist von den spezifischen Personen und beteuert erneut, keine Expertin der Jugendhilfe zu sein und auch nicht die spezifischen Bestimmungen zu kennen. Anschließend lässt sie sich jedoch auf das Thema ein und bewertet die Situation mit verschiedenen Vorschlägen. Der erste zentrale Vorschlag bezieht sich auf die Kurzfristigkeit von Maßnahmen, die sie problematisch findet. Längerfristige Plätze sorgen für ein größeres Sicherheitsgefühl bei den Mädchen. Sie benennt die Angst, die in diesen Momenten entsteht. Zudem empfiehlt Jana eine konstruktivere Konfliktlösungsstrategie und mahnt mehr Geduld an, Probleme lösen zu wollen. Mit dem Begriff der Abschiebung bewertet sie die Konfliktlösungsstrategien im Kontext der Delegation an andere Einrichtungen als problematisch. Anschließend geht Jana auf die Perspektive der Mädchen und jungen Frauen ein und die Verletzungen, die mit unfreiwilligen Auszügen einhergehen.

Wunsch nach Eingewöhnungsphasen der Mädchen und jungen Frauen

J: Was ich immer ganz schön finde ist, wenn n neues Mädchen kommt, wenn man sich dann erstmal zusammensetzt und kennenernt. Ich find es war bis jetzt immer so, dass die Mädchen besser aufgenommen wurden, wenn die am Aufnahmetag zum Beispiel wenn da n gemeinsames Kaffee und Kuchen essen war. Dann man sich zusammengesetzt hat und schon mal kennengelernt hat, das macht auf jeden Fall einfacher. Bei mir war das so, dass ich ehm mir das n Tag erstmal angeguckt hab, dass ich fürn paar Stunden hierher gebracht wurde und die Mädchen kennenernt konnte und dann entscheiden konnte, ob ich hierher möchte oder nicht, da kannte ich die Mädchen dann schon und da warn wir schon mal n bisschen, man kannte isch schon. Weil es halt schwierig ist, wenn jemand ganz kurzfristig einzieht und vielleicht n anderen Mädchen kurz vorher erst gegangen ist, dann ist die ganze Gruppe nicht so bereit dann gleich jemand Neues aufzunehmen, den man noch gar nicht kennt, wo man nichts von demjenigen weiß. Also dass man sich erstmal n bisschen kennenernt kann, ist denke ich gut (Z 174-185).

Jana bringt von sich aus die Idee der Eingewöhnungsrituale ein. Sie skizziert den Prozess einer Kennenlernphase und bewertet diese als sinnvoll. Diese Phase erleichtere einerseits das Ankommen des Mädchens jedoch auch der Gruppe die Aufnahme. Sie beschreibt rückblickend ihre eigene Eingewöhnung und auch die Möglichkeit der Entscheidungsmöglichkeit schildert sie als hilfreich. Als problematisch bewertet Jana kurzfristige Einzüge vor allem, wenn kurz zuvor ein Auszug vonstattengegangen ist. Sie konstruiert sich dabei als Teil der Gruppe, der noch nicht bereit ist, jemand Neues aufzunehmen. Vor diesem Hintergrund erachtet Jana ein vorangestelltes gegenseitiges Kennenlernen als sinnvoll.

Kennenlernphase der Wohngruppe

J: Ich konnte mir die Wohngruppe halt aussuchen, ich war damals in der Psychiatrie und mir wurden zwei Kliniken ehm zwei Wohngruppen empfohlen, die ich mir angucken konnte und ich war als erstes hier in der Gruppe und mir hats sofort gut gefallen, ich wurde dann hierher gefahren von ner Betreuerin, die hat mich dann nach drei vier Stunden wieder abgeholt und das war fand ich ist sehr gut gelaufen (etwas lauter) und ich wollte mir die nächste Gruppe dann auch gar nicht mehr angucken. Es hat gepasst von den Mädchen, von den Betreuerinnen ... joa. (Z189-194).

Jana betont in Bezug auf die Eingewöhnungsphase zudem die Bedeutsamkeit der Auswahlmöglichkeit. Sie benennt dieses Thema am Beispiel ihrer eigenen Entscheidungsfreiheit beim Einzug in die Wohngruppe. Auch dass sie zwei Möglichkeiten zur Auswahl hatte benennt Jana als bedeutsamen Aspekt, auch wenn es letztendlich dann nicht mehr nötig war, die zweite Option auszuprobieren.

5.3 Typus C – Jonas: Funktionalistisches Arbeitsverhältnis

Bei diesen Jugendlichen ist auffällig, dass bereits die Interviewführung sehr funktionalistisch gehalten ist. Die Jugendlichen antworten an vielen Stellen eher kurz und knapp. Längere Erzählpassagen erstrecken sich bspw. auf vermeintlich sachliche Themen, wie bspw. die Regelwerke in den Wohngruppen, auf Aktivitäten mit der Wohngruppe, auf Beschreibungen der anderen Mitbewohner:innen, die auch eher sachlich gehalten werden. Auch die Beziehungen zu den Betreuer:innen sowie den anderen Jugendlichen aus der Gruppe werden kaum emotional beschrieben. Bei diesem Typus fällt auf, dass die Hauptbezugspersonen außerhalb der Wohngruppen zu finden sind, entweder innerhalb der Herkunfts familie oder bei Freunden außerhalb der Wohngruppe. Diese Jugendlichen sehen die Notwendigkeit der Unterbringung, sind jedoch emotional nicht besonders involviert. Es scheint sich eher um ein funktionales Arbeitsverhältnis zu handeln.

Als Eckfall für diesen Typus wird das Interview von Jonas (15 Jahre) ausgewählt. Jonas lebt seit etwa ein Jahr in einer koedukativen Wohngruppe. Vorher hatte er verschiedene kurze Aufenthalte in anderen Wohngruppen, vor allem jedoch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Jonas beschreibt große Schwierigkeiten in der Eingewöhnung, die er jedoch nicht besonders detailliert erzählt. Jedoch führen diese Schwierigkeiten seiner Wahrnehmung nach zu einem Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Erst anschließend fällt es ihm leichter, sich an die Regeln der Wohngruppe anzupassen. Jonas beschreibt die Wohngruppe als notwendige Unterstützungsinstanz, jedoch nicht als sein Zuhause. Ein Gefühl von Zuhause entwickelt Jonas bei seiner Freundin, die er regelmäßig besucht. Auch zu seinen Eltern beschreibt Jonas ein gutes Verhältnis. Das Wohlfühlen in der Wohngruppe beschreibt Jonas als sehr situationsabhängig. Es hängt von Einzelpersonen ab. Regeln sowie die Unterstützung seiner Person erlebt der Jugendliche als personenabhängig. Jonas erlebt in der Wohngruppe keine tiefgreifende emotionale Zugehörigkeit. Jonas erlebt in Bezug auf die Regeln in der Wohngruppe eine gewisse Willkür. So scheint es Regeln zu geben, die sehr starr gehandhabt werden und gesetzliche Jugendschutzbedingungen, die nicht altersentsprechend angewendet werden. Perspektivisch sieht Jonas den Auszug in die eigene Wohnung in einigen Jahren.

Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung

II: Ehm, es geht ja so ein bisschen um die Wohngruppe hier, wo ihr ja zusammen wohnt tatsächlich (lachen), ehm wie ist es denn für Dich hier in der Gruppe?

Jonas (15 Jahre): Also am Anfang war es schwierig, jetzt geht's () also die Regeln haben mir halt vorher nicht gefallen (), deshalb war ich in der KJP zweieinhalb Monate () joa, bis ich das halt dann eingesehen hab und dann hab ich mich hier an die Regeln gehalten.

I2: Warum haben Dir die Regeln hier nicht gefallen, also was einfach so oder?

J: Handy abgeben 21 Uhr und (unverständlich) gewohnt 24 Stunden das Handy am Mann zu haben. I2: Ja, also das hat Dich einfach gestört und dann

J: Jap

I2: Du hattest keine Lust, okay.

I1: Das heißt, wenn Du vorher in der KJP warst, ist es jetzt besser hier zu sein?

J: Besser, es ist besser, ja (Z 4-16).

Dieses Interview wurde von zwei Studierenden geführt, die die ersten Interviews zunächst zu zweit geführt haben. Ein Teil des Interviews ist noch sehr stark strukturiert, was auf die anfängliche Unsicherheit der beiden Studierenden zurückzuführen ist. Dennoch gibt es interessante Ergebnisse auch bei diesem Typus.

Interviewerin 1 erkundigt sich nach der Wohngruppe und dem Wohlbefinden. Das Lachen der Interviewerin zeigt die deutliche Unsicherheit auf. Dennoch lässt sich Jonas gleich auf die Frage ein und erzählt von den anfänglichen Schwierigkeiten in der Gruppe, die er auf die ihm missfallenen Regeln in der Gruppe zurückführt. Als Folge der Nicht-Einlassung auf das Regelwerk in der Gruppe thematisiert der Jugendliche einen Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP). Den Zeitraum beziffert er mit 2,5 Monaten. Wie genau die Einmündung in diese erfolgte, erzählt er nicht. Er geht auch nicht tiefer auf die Zeit in der KJP ein, sondern nur, dass der Aufenthalt dort an die Einhaltung der Regeln in der Wohngruppe geknüpft war. Fast erscheint es, als hat Jonas diesen Aufenthalt als Strafe interpretiert, auf die dann in letzter Konsequenz die Einhaltung der Regeln in der Gruppe als kleineres Übel folgte. Auf die Nachfrage, welche Regeln die meisten Probleme verursachten, benennt Jonas unmittelbar die Handyabgabe um 21h, die er nicht gewohnt war. Dies paraphrasieren anschließend beide Interviewer:innen und die kurze Antwort mit *Jap* verdeutlicht die noch immer schwierige Einlassung von Jonas auf das Interview generell. Auf die Nachfrage, inwiefern der Aufenthalt in der Wohngruppe eine Verbesserung im Vergleich zur KJP darstellt, antwortet Jonas wieder recht unmittelbar mit *besser, es ist besser, ja*, die Verstärkung, indem er die Wohngruppe zweimal mit dem Begriff *besser* bewertet und anschließend mit noch einmal mit *ja* bekräftigt erweckt den Anschein, als müsse er sich selbst davon überzeugen.

Zuhause ist bei der Freundin, außerhalb der Wohngruppe

I1: Wenn Du sagen müsstest () wo ist mein Zuhause, würdest Du sagen, dass ist die Wohngruppe oder würdest Du sagen ...

J: Also mein Zuhause ist eher bei meiner Freundin, ich fahr da jeden Monat einmal hin.

I1: Mmh. (Z 21-25).

Die Interviewerin konkretisiert ihre Nachfrage auf die Frage nach dem Zuhause, vermutlich weil sie selbst merkt, dass Jonas sich noch nicht wirklich auf das Interview einlässt. Hierauf antwortet Jonas wieder sehr unvermittelt und sehr konkret mit der Aussage, dass er sein Zuhause bei seiner Freundin verortet. Mit dem Wörtchen *eher* schränkt er diese Aussage zwar ein, weil er vermutlich ahnt, dass die Interviewerin eine andere Antwort erwartet bzw. das Zuhause bei der Freundin für Jugendliche in diesem Alter in Deutschland eher unüblich ist. Dennoch verdeutlicht Jonas damit, dass er sich aktuell weder in der Wohngruppe noch bei seiner Familie Zuhause fühlt.

Vergleiche mit anderen Wohngruppen

I2: Mhm. () Wie lang lebst Du insgesamt schon hier?

J: Äh, seit fast nem Jahr.

I2: Okay () und vorher warst Du nur in der KJP oder hast Du auch schon andere Wohngruppen erfahrungen?

J: Ich war schon in anderen Wohngruppen, also ich war mehr in der KJP als in Wohngruppen.

I2: Okay (). Und wenn Du jetzt so vergleichen müsstest oder Vergleiche ziehen müsstest, wie waren die anderen Wohngruppen im Vergleich zu dieser Wohngruppe (). Also so zu sagen, schlechter, besser?

J: Also an sich () besser, also die ist schon am besten hier.

I1: Okay.

J: Also die ist ein bisschen aufgedreht, aber da oben waren Gestörte ().

I2: Okay () also vom Klima her?

J: Ja. (Z27-40).

Die Interviewerin fragt nach der Aufenthaltsdauer in der Wohngruppe, die Jonas mit etwa ein Jahr beziffert. Anschließend fragt die Interviewerin nach Vergleichen mit anderen Wohngruppen. Darauf geht Jonas jedoch nicht wirklich ein, da er die Zeit in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) als prägnanter erlebt hatte als die Zeit in den früheren Wohngruppen. Er fokussiert sich insofern eher auf den Vergleich der KJP mit der Wohngruppe. Diese Einlassung

greift die Interviewerin jedoch nicht auf und fragt konkret nach den Vergleichen der anderen Wohngruppen mit dieser im Kontext einer Bewertung. Jonas bewertet die aktuelle Wohngruppe als besser im Vergleich zu den Aufenthalten in früheren Wohngruppen, geht dann jedoch wieder über zum Vergleich mit der KJP. Auch diese Zeit bewertet er negativer. Er macht dies fest am Verhalten der anderen Jugendlichen und kategorisiert die Jugendlichen in der KJP als abweichend von der Norm, als *gestört* im Vergleich zu Jugendlichen in der Wohngruppe, die er jedoch auch, wenn auch weniger, als abweichend kategorisiert. Jonas greift hier implizit den öffentlichen Diskurs im Kontext psychischer erkrankter Menschen bzw. auf Unterstützung angewiesene Menschen auf. Damit reproduziert er die gesellschaftliche Abwertung, vermutlich um sich selbst aufzuwerten.

Regeln

I1: Wenn Du jetzt hier so sagst mit den Regeln, die hast Du ja vorhin schon angesprochen. Gibt's hier auch bestimmte Regeln oder Aufgaben, Dienste, die ihr irgendwie wöchentlich machen müsst? Oder monatlich? Oder jeden Tag?

J: Also wir müssen einmal in der Woche Zimmer und Amt machen () Das ist ehm () Ich hab meistens Bad. Flur. Mitte.

I1: Mmh.

J: Weil, ehm der andere grad in der KJP ist () ja.

I2: Und das macht ihr wöchentlich oder?

J: Das machen wir einmal in der Woche, das ist jeden Samstag.

I2: Okay, jeden Samstag, okay.

J: Ja. (Z42-52).

Bezugnehmend auf die Regeln fragt die Interviewerin konkret nach regelmäßigen Aufgaben oder Diensten. Darauf beschreibt Jonas die Aufgaben des Zimmers und des Amtes, die er anschließend konkretisiert in *Bad, Flur, Mitte*. Diese Beschreibung wirkt so routiniert, als müsse jede:r verstehen, was genau damit gemeint sei, sodass sich an dieser Stelle die Regelmäßigkeit dokumentiert, mit der der Jugendliche diese Aufgaben zu übernehmen scheint. Anschließend geht er kurz auf seinen Mitbewohner ein, der zurzeit nicht anwesend ist, sondern in der KJP und dessen Dienste er derzeit mit übernimmt. Auf diese Information geht Jonas nicht tiefer ein, möglicherweise um dem eigenen Gefühl der Abwertung, die sich bereits in der Aussage vorher dokumentiert hat, zu entgehen. Er lenkt stattdessen die Aufmerksamkeit auf die Regelmäßigkeit der Dienste.

Regeln sind personenabhängig

I2: Und so an sich, wie läuft so Dein Tag ab oder ehm der Tag der Gruppe, wie gestaltet ihr den Alltag?

J: () ganz chillig, also wir gucken grad nen Film oben.

I2: Mmh.

I2: Aufm Handy und sonst () hören wir Musik oer sind draußen.

I2: Okay () und vormittags sind arbeiten oder Schule und habt ihr eigentlich relativ oder seid frei in dem was ihr macht in Eurer Freizeit? Oder?

J: Wir können frei wählen, was wir machen und müssen halt nur Bescheid sagen, was wir wollen. I1: ... Mmh, und wie ist das mit den Betreuern?

J: Kommt drauf an, wer arbeitet. (schmunzeln, lachen) ...

I2: Wie ist so das Verhältnis oder würdest Du auch sagen, dass es immer auf die Betreuer drauf ankommt, dass es Betreuer gibt, mit denen Du Dich besser verstehst als mit anderen oder ja.

B. Also am Anfang wars schwierig, jetzt geht's eigentlich (Z54-61).

Die Interviewerin fragt nach der Gestaltung des Alltags. Dieser Frage begegnet Jonas damit, dass er ein möglichst und ungewöhnlich entspanntes Bild vom Alltag entwirft. Er bewertet den Alltag als entspannt und nennt exemplarisch einen Film, der gerade oben geschaut wird. Weiter benennt er das Handy, das anscheinend zumindest tagsüber zur freien Verfügung ist bzw. exemplarisch Musik und Aufenthalte im Freien als Beispiele, mit denen die Jugendlichen den Alltag verbringen. Diese Aussagen scheinen die Interviewerin zu irritieren. Ihr Bild einer Wohngruppe scheint ein anderes zu sein. Sie vermutet zunächst die Beschäftigungen am Vormittag mit Schule und Arbeiten und stellt eine Nachfrage zur Freiheit in der Gestaltung der Freizeit. Jonas geht darauf ein, indem er noch einmal betont, dass die Freiheit tatsächlich gegeben ist. Als würde er Vorurteilen und Bildern der Interviewer:innen begegnen wollen. Auch Interviewer 1 scheint das Bild, das Jonas zeichnet, nicht ganz zu trauen und hakt nach, indem er die Rolle der Betreuer:innen abfragt. Daraufhin relativiert Jonas mit der Bewertung, dass die Freiheit in der Freizeitgestaltung personenabhängig und unter den Betreuer:innen verschieden sei. Mit seinem Schmunzeln und Lachen scheint er andeuten zu wollen, dass er in der Lage ist, einzelne Betreuer:innen auch von seinen Ideen zu überzeugen. An dieser Stelle hakt Interviewerin 2 nochmal nach und fragt nach der Beziehung zu den Betreuer:innen. Daraufhin geht Jonas noch einmal die Anfangsphase ein und die Schwierigkeiten, die er hatte. Aktuell beschreibt er sein Verhältnis als akzeptabel. Mit dem Wörtchen *eigentlich* grenzt er dies jedoch wieder ein, sodass

eher der Anschein eines funktionalen und nicht emotionalen Verhältnisses erweckt wird.

Unterstützung ist personenabhängig

I1: Würdest Du sagen, die (Betreuer:innen, Anm. der Verf.) unterstützen Euch oder?

J: Ja.

I1: Ja () und () weil Du jetzt auch sagtest, kommt drauf an, wer im Dienst ist, wie oft sind den die Betreuer im Schnitt so da, also kann man das irgendwie festmachen?

J: Ich weiß es nicht, auf jeden Fall ehm () kommt drauf an, wer jetzt Dienst hat, weil ehm (unverständlich) und jeder , jeder hat ne Betreuer hier verschiedene Regeln () ja (Z76-83).

Die Interviewerin bezieht sich auf die Betreuer:innen und fragt nach der Unterstützung, die Jonas zunächst bejaht. Daraufhin konkretisiert die Interviewer:in ihre Nachfrage und bezieht eine an anderer Stelle gemachte Äußerung mit ein, nach der die Unterstützung von der Person abhängig ist. Der Jugendliche antwortet zunächst ausweichend mit *Ich weiß es nicht*, um sich dann jedoch wieder festzulegen mit der Aussage, dass „es auf jeden Fall drauf an(kommt, Anm. der Verf.) wer jetzt Dienst hat, weil Jeder hat verschiedene Regeln“. Offensichtlich fühlt sich Jonas nicht von allen Betreuer:innen gleichermaßen unterstützt und auch Regeln scheinen nicht so klar und festgelegt zu sein, wie dies in anderen Gruppen teilweise zu sein scheint.

Partizipation erfolgt situativ

I2: Und ihr dürft mitentscheiden? Also, ehm die Gruppen bekommen ja so Anfragen.

J: Ja.

I2: Und dann kommen ja meistens die Jugendlichen so für ein Tag und gucken dann wies hier so ist oder so und dürft ihr dann am Ende mitentscheiden und sagen, der hat Euch gut gefallen oder nicht oder mmh?

J: Können wir, müssen wir aber nicht.

I2: Okay, aber ihr werdet schon mit einbezogen und es wird nicht ohne Euch entschieden oder schon?

J: Manchmal, manchmal auch nicht.

I2: Okay

B: Kommt drauf an, wer Alles da ist (Z111-119).

Die Interviewerin spricht das Thema Partizipation und Mitbestimmung an in Bezug auf die Belegungs-Anfragen für andere Jugendliche. Sie erklärt ein re-

lativ allgemeingültiges Verfahren des sogenannten Probewohnens für Wohngruppen und möchte wissen, ob der Ablauf in dieser Wohngruppe ähnlich ist. Dies bejaht Jonas sehr kurz und knapp, für die Interviewer:in anscheinend zu knapp und deshalb konkretisiert die Interviewerin noch einmal die Frage in Bezug auf die Mitbestimmung bei der Neuaufnahme anderer Jugendlicher. Der Jugendliche ist und bleibt generell sehr knapp in seinen Antworten, er wirkt eher unsicher in der Frage, inwiefern die Mitbestimmung in diesem Kontext strukturell geregelt ist. Vielmehr erscheint ihm auch diese willkürlich an die Personen gebunden, die gerade im Dienst sind.

Mitbestimmung bei Essen und Unternehmungen erfolgt situativ und mehrheitsorientiert

I1: Und generell so, wenn die ihr irgendwelche Unternehmungen macht oder so?

J: Also wir.

I2: Oder es heißt, was es zu Essen gibt, dürft ihr da mitbestimmen?

J: Also, wenn's was zu Essen gibt, dann wird meistens abgestimmt, wenn nicht dann () werden halt andre gefragt, diejenigen, die da sind.

I1: Und bei Unternehmungen, wie sieht es da aus?

J: Da wird abgesprochen, worauf wir gerade Lust haben. Wir können uns aufteilen in zwei Gruppen, die anderen gehen, keine Ahnung schwimmen und die anderen fahrt Schlittschuh.

I2: Ist ja praktisch, wenn so zwei Sachen, ne?

J: Jo.

I2: Und wie oft macht Ihr so Unternehmungen. Also regelmäßig am Wochenende oder kommt

J: Meistens immer einmal in der Woche, meistens sonntags.

I2: Okay

I1: Joa (), da sind viele am Wochenende bei Euch oder?

J: Ja.

I2: Und müsst ihr an den Unternehmungen teilnehmen, wenn's festgelegt ist, oder kann man sich auch mal ganz ausklinken oder sagt, man bleibt in der Gruppe?

J: Nein, leider nicht. Also wenn wir sagen, wir wollen schwimmen gehen und die anderen wollen nicht und die anderen wollen irgendwo anders hin, ja, dann bestimmt halt die Mehrheit und dann müssen wir mitkommen (Z121-154).

Die Interviewer:innen bleiben beim Thema Partizipation und Mitbestimmung. Dieses erfragen sie exemplarisch an den Themen Unternehmungen und Essen. Zwar bleibt die Interviewführung etwas unklar und diffus, dennoch dokumentiert sich in den Äußerungen von Jonas, dass auch das Thema Partizipation und Mitbestimmung in dieser Wohngruppe scheinbar tendenziell eher situativ und weniger strukturiert abläuft. Jonas beschreibt, dass beim Thema Essen abgestimmt wird, ist sich jedoch anschließend anscheinend nicht mehr ganz sicher und er begrenzt sich dann auf diejenigen, die gerade vor Ort sind. In Bezug auf Unternehmungen werden die Kinder- und Jugendlichen durchaus gefragt und diese finden auch regelmäßig in der Gruppe statt. Allerdings erfolgt die Abstimmung nach dem Mehrheitsprinzip und wenn die Entscheidung getroffen wurde, gilt diese Entscheidung für alle Kinder- und Jugendlichen, es wird demnach nicht mehr innerhalb der Gruppe differenziert, wie bspw. bei Typ A, Saska. Jonas kommentiert diese Praxis mit dem Wörtchen *leider*, was dokumentiert, dass er diese eher als schlechte Lösung empfindet.

Verhältnis zu den Eltern gut, Freundin ist bedeutsam

I1: Und wie ist das mit Deinen Eltern?

J: () Ganz gut, also der Kontakt ist noch gut () ja.

I2: Hat sich was geändert, seit, also im Verhältnis zu Deinen Eltern, seit Du hier lebst oder ist das Verhältnis gleich geblieben zu vorher?

J: Also es hat sich eigentlich nichts verändert, bis auf, dass ich meine Eltern sehr selten sehe.I2: Mmh.

J: Weil die ham gesagt, dass ich auch zu denen soll.

I2: Mmh.

J: Ich hab aber gesagt, dass ich halt zu meiner Freundin will.

I2: Mmh.

J: Ja.

I1: Mmh. () Also trefft ihr Euch nicht so regelmäßig?

J: Nicht so regelmäßig, wir sehen uns ab und zu, wir schreiben auch viel () (Z155-169).

Die Interviewerin thematisiert das Verhältnis zu den Eltern. Nach einer kurzen Pause beschreibt Jonas dieses als gut. In der vermutlichen Annahme, dass Konflikte im Elternhaus möglicherweise zur Heimeinweisung geführt hätten, erfragt die Interviewerin dies. Jonas negiert dieses jedoch und bewertet das Verhältnis als ähnlich wie zuvor, abgesehen davon, dass die Abstände der regelmäßigen Treffens größer geworden seien. Jonas bevorzugt anscheinend die regelmäßigen Besuche der Freundin, was nicht von allen Beteiligten begrüßt

wird. Deutlich wird dies in der Aussage ... *die ham gesagt, dass ich auch zu denen soll*. Ob diese Aussage von den Eltern oder den Betreuer:innen getroffen wurde, lässt Jonas im Unklaren. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob dennoch regelmäßige Treffen mit den Eltern stattfinden, relativiert Jonas dies, indem er gelegentliche Treffen benennt, er lenkt dann jedoch ein, dass die Kommunikation mit den Eltern rege sei, jedoch derzeit überwiegend über soziale Medien schriftlich erfolgt.

Wünsche nach Regeländerungen

I1: Wenn Du jetzt in der Wohngruppe bist und irgendwas verändern könntest, was wär das?

I2: Oder gibt's überhaupt was, was Du verändern würdest zum jetzigen Zeitpunkt?

J: Die Regel, wenn man hier 16 wird, oder 18.

I1: Was ist das für ne Regel?

J: Ehm, wenn ich 16 werde, wollt ich auch 16-jährige Filme in mein Zimmer gucken (tiefer Atmen), darf ich nicht! () Und ehm ich darf auch eigentlich bis 0 Uhr raus gehen und äh die Gruppe sagt: nein, das darf ich eben nicht (). Ja.

I2: Warum? Also ...

J: Weiß ich selber nicht.

I2: Haben die dafür ...

J: Das ist ne Gruppenregel.

I2: Ham die da keine Begründung gesagt oder brauchen die nicht?

J: Nein.

I2: Einfach festgelegt.

J: Die habens einfach gesagt, weils ne Regel ist.

I2: Okay. Und das würdest Du gerne verändern?

J: Ja.

I2: Einfach dass man das ändert. Und wie würdest Du es dann verändern? Kannst Du das? Was wäre Deine Regel?

J: So wie es das Gesetz halt erlaubt.

I2: Okay. (Z171-194).

Die Interviewerin spricht das Thema der Veränderungen in der Wohngruppe an. Sie fragt danach, welche Änderungswünsche Jonas hätte. Daraufhin ant-

wortet Jonas relativ unmittelbar bezogen auf jugendschutzgesetzliche Regelungen, die die Altersgrenzen 16 und 18 betreffen. Anschließend fragt die Interviewerin nach, um welche Regel es sich genau handelt. Und an dieser Stelle ist eine erste längere und emotionale Einlassung seitens Jonas erkennbar. Er geht darauf ein, dass er altersentsprechend behandelt werden möchte, in Bezug auf die Altersbegrenzung bei Filmen. Entrüstet erzählt Jonas, dass in der Wohngruppe andere Regeln herrschen. Anschließend geht er auf die Altersgrenze der Ausgangszeiten (seitens des Gesetzgebers, Anm. d. Verf.) ein und erzählt ebenso emotional, dass auch diesbezüglich in der Wohngruppe andere Regeln durchgesetzt werden. Auf die Nachfrage der Interviewerin nach der Begründung, antwortet Jonas, dass ihm die Gründe dafür nicht bekannt seien, sondern dass es sich um eine Gruppenregel handle, die von anderen festgelegt worden sei. Auf eine weitere Nachfrage der Betreuerin nach der Begründung, verneint Jonas dies und konstruiert in seiner Wahrnehmung eine anscheinend willkürliche Festlegung von Gruppenregeln. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob Jonas diese Regel gerne verändern würde, wird deutlich, dass er nicht versteht, warum die Wohngruppe andere Regelungen festlegen kann als der Gesetzgeber. In diesem Zusammenhang kommuniziert Jonas seine wahrgenommenen Widersprüche bezüglich der Partizipation in der Wohngruppe. So nimmt er einerseits wahr, dass einige Regeln sehr personenabhängig und situativ entschieden werden, andere Regeln wie die Altersgrenzen bei Filmen und den Ausgangszeiten jedoch sehr strikt gehandhabt werden, ohne dass dies ein Diskussionsgegenstand innerhalb der Wohngruppe werden kann.

Perspektiven liegen außerhalb der Wohngruppe

I1: Mmh, wo siehst Du Dich in einem Jahr? Kannst Du das sagen?

I2: Oder was sind Deine Wünsche in einem Jahr? () Oder ja, was kannst Du Dir vorstellen?

J: Also ich werde dann wahrscheinlich immer noch hier sein. () Schon langsam sozusagen häne Wohnung suchen. ()

I2: Möchtest Du das auch, also ist das Dein Ziel?

J: Ja.

I2: Ja. () Auch Dein Wunsch für die Zukunft, also dass Du in ner eigenen Wohnung wohnst oder?

J: Ja (Z194-203).

Die Interviewerin greift das Thema Zukunft auf und fragt Jonas ob er einschätzen könne, wo er sich in einem Jahr sehe, dies konkretisiert die 2. Interviewerin auf seine Wünsche für in einem Jahr. Jonas antwortet scheinbar resigniert, dass er dann wahrscheinlich noch in der Wohngruppe sei und es wirkt, als wolle er

auch damit ausdrücken, dass dies vermutlich ohne größere Änderungen vonstattengehen wird, jedenfalls geht er nicht auf die Fragen tiefer ein und äußert keine konkreten Veränderungen. Seine Perspektiven liegen eher auf der Zeit nach der Wohngruppe und in diesem Zusammenhang thematisiert er die langsam beginnende Wohnungssuche in einem Jahr. Diese Aussage scheint die Interviewerin zu irritieren, denn sie fragt nach, ob es sich dabei um sein Ziel handele. Möglicherweise drängt sich der Eindruck auf, als seien diese Vorgehensweisen übliche Abläufe, die nicht von Jonas selbst intendiert seien. Dieser jedoch antwortet zumindest kurz und knapp mit *ja*. Auch diese Antwort scheint die Interviewerin zu irritieren, sodass sie erneut nachfragt, ob sein Wunsch für die Zukunft sei, in einer eigenen Wohnung zu wohnen, was Jonas erneut bestätigt. Auch an dieser Stelle demonstriert sich das Erleben, wenig Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Wohngruppe zu haben. Ebenso wirkt Jonas insgesamt recht teilnahmslos und es stellt sich die Frage, inwiefern er sich selbst als zugehörig im Sinne der Gruppendynamik in der Wohngruppe fühlt.

5.4 Typus D – Katja: Ich traue kaum jemanden über den Weg. Misstrauen als Hindernis der Einlassung auf die Wohngruppe

Diese Jugendlichen finden von Anfang an keinen oder schlecht Zugang zur Wohngruppe. Sei es, dass sie zu abrupt von der Herkunfts-familie in die Wohngruppe gezogen sind ohne eine Zeit der Eingewöhnung und sich dann nicht auf die Wohngruppe mit ihren Abläufen und Regeln einlassen können. Andere Jugendliche finden keinen Zugang zu den anderen Bewohner:innen sowie den Betreuer:innen. Sie haben große Schwierigkeiten Vertrauen aufzubauen, was teilweise auch in den Biographien der Jugendlichen verortet zu sein scheint. Die Fachkräfte schaffen es bei diesem Typus anscheinend auch nicht, die Zugänge entsprechend herzustellen. Der Alltag sowie die Aufrechterhaltung und Durchsetzung von Regeln erscheint zu zeit- und kapazitätsintensiv, sodass die persönliche Einlassung der Fachkräfte auf der Strecke zu scheinen bleibt. Diese Jugendlichen idealisieren Familienbilder und wünschen sich, nicht in einer Wohngruppe, sondern in einer *heilen* Familie leben zu können. Dabei übernehmen sie teilweise auch von außen an sie herangetragene Stereotype in ihre Selbstkonstruktionen. Dieser Typus stellt eine Minderheit in den Interviews dar, ist jedoch mehrfach im Sample zu finden.

Als Eckfall wird das Interview von Katja (18 Jahre) ausgewählt. Katja lebt seit vier Jahren in der Wohngruppe. Es handelt sich um eine Mädchenwohngruppe mit zehn Plätzen. Katja thematisiert ihr Gefühl zur Wohngruppe von

Beginn an eher negativ. Auch wenn sie anfangs das Gefühl aufbauen kann, dass sie die Wohngruppe als Schutz- und Schonraum wahrnimmt, so wird dieser bereits in der Anfangsphase durch die vielen Wechsel und Fluktuationen aufgelöst. Katja hat generell Schwierigkeiten zu akzeptieren, dass sie in einer Wohngruppe leben muss und nicht im Rahmen einer Familie aufwachsen kann. Sie hat auf absehbare Zeit nicht die Möglichkeit, in ihre Familie zurückzukehren. Die Herkunftsfamilie wird kaum thematisiert, vermutlich aufgrund schwerwiegender Beziehungskonflikte. Sie konstruiert ein Ideal von Familie, von dem sie annimmt, dass dieses den meisten Jugendlichen ihres Alters vorbehalten sei. Katja hat in der Vergangenheit Vertrauensverluste erlebt und aufgrund dieser fällt es ihr schwer, Vertrauen zu anderen Menschen zu fassen. Katja erlebt die Betreuer:innen nicht als Vertrauenspersonen, die sie unterstützen. Sie fühlt sich schnell kritisiert. Ihr fehlt die Rücksichtnahme anderer Mitbewohner:innen. Die Konflikte mit den anderen Mädchen und jungen Frauen werden zum Teil kulturalisiert. Katja erlebt die Wohngruppe als Arena, in der sie für ihre Interessen kämpfen muss. Sie findet vor diesem Hintergrund nur sehr schwer Zugang zu den anderen Mitbewohner:innen. Die Befragte übernimmt entgegengesetzte Stereotype und Vorurteile gegenüber Wohngruppen in ihr eigenes Selbstbild und versucht sich gleichzeitig dagegen abzugrenzen. Freundschaften pflegt die junge Frau eher außerhalb der Wohngruppe. Allerdings belasten sie die Vorurteile und Stereotype, die auch in ihrem Freundeskreis gegenüber Wohngruppen bestehen. Niemand aus ihrem Freundeskreis hat Interesse, sie in der Wohngruppe zu besuchen.

Schwierigkeiten mit Akzeptanz der Wohngruppe

I: Und jetzt kannst Du mir ein bisschen was erzählen zu der Gruppe, bzw. zu der Einrichtung, wo Du jetzt hier bist sozusagen. Wie gefällt es Dir hier? Was gefällt Dir gut, was gefällt Dir nicht so gut? Genau, ähm, damit können wir erstmal anfangen.

K: Ja, also mir gefällt es hier eigentlich, es geht halt so. Es () man wünscht sich halt was Anderes, man wünscht sich halt ne Familie, die einen gut behandelt und sowas () Und es ist nicht wirklich das Wahre, hier zu leben. Also man nimmt es halt einfach an, muss man auch. Ich hab echt lange Zeit gebraucht, um es zu akzeptieren, dass ich hier leben, weil () ja, es ist halt schwer () (Z18-27).

Die Interviewerin geht zunächst auf die Gruppe ein und versucht einen Zugang zu Katja zu finden. Sie bezieht sich auf die aktuelle Wohngruppe und fragt generell danach, ob es ihr hier gefällt. Diese Frage wird dann konkretisiert in positive und negative Aspekte. Katja fängt dann zunächst überzeugt damit an, dass es ihr gefällt, schränkt dies jedoch schon zu Beginn mit dem Wörtchen *eigentlich* wieder ein. Mitten im Satz besinnt sie sich und ändert ihre Aussage. Es scheint, als könne Katja direkt Vertrauen zur Interviewerin aufbauen und entscheidet sich dagegen *sozial erwünscht* zu antworten. In ihrer Konstruktion

geht Katja in Distanz zur Wohngruppe, sie konstruiert ein Bild einer idealtypischen Familie, die *einen gut behandelt und sowas*. Sie kontrastiert das Leben in einer Familie mit dem Leben in einer Wohngruppe. Sie beschreibt die Akzeptanz der Situation, wie sie sich über die Zeit entwickelt hat, benennt jedoch auch, dass es sich um keine freiwillige Entscheidung handelte und mit der Aussage *muss man auch* kennzeichnet sie, dass ihre Einflussmöglichkeiten an dieser Stelle scheinbar eher gering gewesen waren.

Schneller Verlust des Gefühls eines Schutz- und Schonraumes aufgrund hoher Fluktuation

K: Ein normales Leben zu führen. Was mir hier halt nicht so gut gefällt ist halt, dass ... man hat halt immer eigentlich. Also hier war ein geschützter Raum, also als ich hergezogen bin. Also dass halt Mädchen ausziehen und einziehen. Das ist halt immer ein Wechsel. Es ist wie eine ständige Klassenfahrt. Man kommt nie zur Ruhe und man wird auch nie zur Ruhe kommen () ... (Z130-135)

Katja konkretisiert ihre angefangene Erzählung mit einer Normalitätskonstruktion. Sie bewertet ihr aktuelles Leben offensichtlich als unnormal und geht dann weiter ins Detail, indem sie beschreibt, was ihr an der Wohngruppe nicht gefällt. Hierbei kontrastiert Katja die aktuelle Situation mit der Anfangssituation, in der sie die Wohngruppe als *geschützten Raum* erlebt hat, vermutlich im Vergleich zur Situation, aus der sie gekommen ist. Dieses Gefühl des Schutzes geht jedoch anscheinend sehr früh verloren durch die Fluktuation unter den Mädchen in der Wohngruppe. Diese Situation vergleicht Katja mit dem Gefühl auf *ständiger Klassenfahrt* zu sein. Mit diesem Bild konstruiert sie auch ein gewisses Ausgiefertsein, eine Situation mit wenig Einflussmöglichkeiten.

Das Gefühl fehlender Rücksicht der anderen Bewohner:innen – Kulturalisierung der Konfliktlage

I: Ähm. Gibt es hier irgendwie so Werte und Normen, die Dir besonders wichtig sind? Also was ihr sozusagen habt, was Dir wichtig ist?

K: Ja, also wir haben () was mir wichtig ist: Was wir zum Beispiel haben, ist. Ja () wir haben einen Zusammenhalt, wenn es drauf ankommen. Das haben wir. Wir respektieren uns eigentlich. Ähm, ja. Also man wird schon respektiert, aber es gibt halt manchmal solche Aussetzer. Und was mir halt hier fehlt ist () das Rücksichtsvolle fehlt mir hier zum Beispiel. Weil, man kann halt zum Beispiel am Wochenende ist es so. Man kann hier halt nicht aus-schlafen oder so. Vor allen Dingen die Mädchen aus den anderen Ländern, die haben halt ne andere Kultur und ja, da würde ich mir halt wünschen, dass sie sich ein bisschen anpassen. Weil ich meine, wenn ich in denen ihr Land komme, würde ich mich auch anpassen. Und da fehlt mir dieses Rücksichtsvolle. Weil ()

I: Stehen die besonders früh auf oder?

K: Jaa, laute Musik und sowas () und das ist halt immer doof. Das meine ich halt damit, dass man nie zur Ruhe kommt (Z 44-58).

Die Interviewerin bringt thematisch Werte und Normen ein. Einerseits kollektiviert sie diese auf die Wohngruppe, andererseits dann auf die individuelle Sicht von Katja. Katja antwortet dann auch entsprechend, indem sie zunächst auf kollektive Werte und Normen eingeht, die sie für die komplette Gruppe einschätzt. Dies seien der Zusammenhalt und der Respekt. Sie wechselt jedoch dann die Perspektive und geht auf ihre individuelle Sicht ein, die zur anfänglichen Äußerung im Widerspruch steht. Katja kontrastiert den Zusammenhalt und den Respekt mit *Aussetzern*, in denen dieser Zusammenhalt und der Respekt nicht erkennbar seien. Aus ihrer individuellen Perspektive fehle es an Rücksichtnahme, dies grenzt sie vor allem in Bezug auf die Wochenenden zeitlich ein, an denen sie nicht ausschlafen könne. Gründe hierfür seien Mädchen aus anderen Ländern, die namentlich nicht benannt werden, insofern scheint Katja zu ihnen keine besondere Beziehung zu haben. Bestimmte Länder benennt sie nicht, jedoch scheinen es mehrere und vermutlich unterschiedliche Länder zu sein, aus denen diese Mädchen oder ihre Eltern kommen. Es wird nicht klar, ob die benannten Mädchen in Deutschland aufgewachsen sind oder möglicherweise als Geflüchtete in der Wohngruppe untergebracht wurden. Katja unterstellt ihnen jedoch anscheinend eine gemeinsame Kultur. Sie kulturalisiert Verhaltensweisen, die sie stören und fordert eine Anpassung und Rücksichtnahme von den betreffenden Mädchen. Auf die Nachfrage der Interviewerin, was konkret sie denn am Ausschlafen hindere, also ob es das frühere Aufstehen sei, was sie störe, bejaht die Befragte dieses und argumentiert mit der lauten Musik in Richtung der fehlenden Ruhe, die sie benötige, um sich in der Gruppe wohlzufühlen. Insgesamt erscheint es in dieser Passage, als nehme Katja einen Zusammenhalt unter den Mädchen wahr, die als Neue und *Migrant:innen* in die Wohngruppe gekommen sind und dieser Zusammenhalt stört Katja, die sich aufgrund der bereits in einer anderen Passage angesprochenen vielen Wechsel, möglicherweise einsamer und nicht zu dieser Gruppe zugehörig fühlt.

Vertrauensverluste der Vergangenheit wirken sich auf die aktuelle Situation aus

K: Und da werde ich halt auch immer sauer, weil ich hasse, also () es ist halt so von meiner Vergangenheit her, ich wurde halt öfters () belogen () sagen wir mal so. Es wurde sich nie an Versprechen gehalten ()

I: Hhm.

K: () und, ja, es war halt auch sehr schwer ()

I: Ja.

K: () zu den Betreuern halt auch Kontakt zu haben und denen zu vertrauen oder sich auf sie verlassen zu können () Das tue ich bis heute nicht. Haha

I: Hmm (Z60-68).

Im weiteren Verlauf geht Katja auf ihre Emotionen ein, sie beschreibt diese vor allem mit Wut und begründet diese mit ihrer Biographie, in der sie häufig belogen und betrogen worden ist. Vor diesem Hintergrund begründet sie auch, weshalb ihr der Kontakt zu den Betreuer:innen schwer fällt. Vertrauen insgesamt fällt Katja nach ihrer Wahrnehmung schwer. Vor dem Hintergrund, dass sie bereits vier Jahre in der Wohngruppe lebt, dokumentiert sich ein Misstrauen, das von Beginn an nicht bearbeitet werden konnte.

Änderungswünsche in der Wohngruppe anhand der Kategorie Alter

I: Ähm, wenn Du Dir vorstellen würdest, Du wärst hier Chefin, also Dir würde die Wohngruppe gehören sozusagen, was ähm, würdest Du verbessern oder wenn Du hast in der Position der Chefin wärst und Du könntest Sachen bestimmen oder verändern. Gäbe es da was wo Du sagen würdest, das wäre eigentlich eine coole Idee, das würde ich ganz anders machen hier. Weil Du siehst es ja nochmal aus ner ganz anderen Perspektive als Betreuerinnen oder die Leiterin zum Beispiel.

K: Ja, hm. Also: Ich würde es wirklich so machen, dass die Kleineren anders behandelt werden als, also wie die Älteren. Also wie es halt auch Zuhause, also wie es in einer Familie sein wird. Weil hier werden wirklich Alle gleichbehandelt und das ist, das ... kotzt mich wirklich an, weil ich werd immer noch behandelt wie () 14 Jahre oder so. Mir wird was gesagt, mir wird vor den Kopf gestoßen, aber eigentlich ist es meine Sache.

I: Hmm.

K: Und ja, ja, dass es halt auch Unterschiede gibt, ne?

I: Ja.

K: Ne, dass man halt da Kompromisse findet mit den Erwachsenen und so () und dass sich vielleicht, dass man () dass man das irgendwie () (Z84-95).

Die Interviewerin führt das Thema Wünsche und Veränderungen mit einem Gedankenspiel bei Katja ein. Katja solle sich vorstellen, sie sei die Leiterin der Einrichtung und hätte alleine die Möglichkeit, Änderungen einzuführen in die Gruppe, um sie zu motivieren, Aspekte anzusprechen, die ihr nicht gefallen und die sie gerne ändern würde. Nach einer kurzen Überlegungspause geht Katja auf die Frage ein, wird dann konkret und schlägt altersdifferenzierende Regeln vor. Dabei wählt sie den Vergleich mit einer Familie, bei dem zum wiederholten Mal die Normalitätskonstruktion einer *heilen* Familie bei der jungen Frau deutlich wird. Sie beschreibt, dass die Betreuer:innen im Alltag das Ziel der Gleichbehandlung aller Kinder- und Jugendlichen verfolgen. Dies

führt bei Katja zu Unverständnis und emotionalen Wutausbrüchen. Sie fühlt sich bevormundet. Mit der Aussage, dass verschiedene Dinge eigentlich *meine Sache* seien, verdeutlicht Katja die zu starke Einmischung und Bewertung vonseiten der Betreuer:innen. Sie bemängelt das mangelnde Vertrauen der Betreuer:innen in die Selbstständigkeit der Mädchen und jungen Frauen bzw. thematisiert an dieser Stelle auch Kontrollmomente und ein Machtgefälle zwischen den Betreuer:innen sowie den Jugendlichen, das anscheinend auch aktiv ausgeübt wird. Sie vermisst die Wahrnehmungen der Unterschiedlichkeit unter den Jugendlichen und entsprechende individuelle Einlassungen. Katja schränkt ihre zunächst sehr klare und deutliche Perspektive anschließend wieder ein und plädiert für Kompromisse und führt dabei als weiteres Argument ihr Alter als junge Erwachsene ein.

Änderungswünsche in der Wohngruppe anhand der Kategorie Zeit

K: Also wenn ich Chefin wäre, ich würde sagen, dass die Mädchen vorgehen und nicht die Büroarbeit.

I: Mmh.

K: Und, dass der Dich auch mal fragt, wie es Dir geht und solche Sachen. Na klar, kommt dann halt noch dazu, dass wir eigentlich zehn Mädchen sind. Wir waren heute nur so wenig, weil zwei Mädchen fehlen. Und () ja ()

I: Ja () ist viel sozusagen, ne? Und dann ist es umso wichtiger, dass wenn die Betreuer da sind, dass man mit ihnen ins Gespräch kommt. Also ich kenn das aus unserer Wohngruppe auch, dass die Mädchen sich halt viel wünschen, dass man auf sie zugeht und wenn die nen schlechten Tag haben halt mehr, sozusagen, das merken.

K: Ja und auch keinen Abstand nehmen sollen, sondern eher auf sie zugehen und sich halt such Mühe geben.

I: Genau (Z93-118).

Katja bleibt in ihrem Gedankenspiel, was sie ändern würde, wenn sie die Leitungsfunktion innehätte. Sie führt dabei das Thema Kommunikation mit den Mädchen versus Büroarbeit ein. Katja wünscht sich eine direktere Kommunikation und auch ein verstärktes Nachfragen seitens der Betreuer:innen. Einschränkend reflektiert sie dabei die Gruppengröße von zehn Mädchen. Die Interviewerin greift das Thema auf und stimmt der Befragten zu, im Hinblick der Priorität der Kommunikation und der Nähe zu den Jugendlichen. Vor allem in schwierigen Situationen argumentiert Katja, wünschten sich viele Mädchen und junge Frauen in der Wohngruppe diese Nähe. Katja ergänzt das Thema und stellt in den Vordergrund, dass die Betreuer:innen die Distanz verringern sollten, sondern sie wünscht sich eine Erkennbarkeit des Zugehens der Betreuer:innen auf die Mädchen und jungen Frauen.

Änderungswünsche in der Wohngruppe anhand der Kategorie Vertrauen

K: Weil ein Mensch ist ja so wie ein Buch. Man könnte es so vergleichen. Ein Mensch ist wie ein Buch, man sollte sich halt bei manchen Menschen, also wenn ich mich beschreiben würde als Buch. Mich müsste, () also bei mir müsste man sich wirklich anstrengen, um mich lesen zu können, weil sonst () denk ich mir dann halt, wenn der Mensch sich keine Mühe gibt, der kann mich dann halt mal.

I: Ja.

K: So in der Art. Und ich möchte halt einfach nicht mehr enttäuscht werden.

I: Ja klar. Und Offenheit ist halt auch Enttäuschung, ne? Also je mehr man von sich Preis gibt, desto schneller kann man verletzt werden.

K: Ja, aber ich geb nach, also wenn man mich zum Beispiel nicht enttäuscht, also von mir aus. Wenn man mich, also so wochenlang jetzt nicht, so irgendwie enttäuscht, sondern () also es zählen halt große Enttäuschungen, jetzt nicht so kleine Enttäuschungen, oder so ()

I: Hhm.

K: Ähm, dann gebe ich immer was von mir Preis. Ich pass auch wirklich () ich weiß zum Beispiel. Ich kann mir Alles merken. Ich weiß, wem ich was erzählt habe, wem ich was nicht erzählt habe () und generell, wenn die ganzen Betreuer. Die tauschen sich ja aus und dann wissen das ja Alle.

I: Mmh.

K: Und ich merke mir zum Beispiel. Ne, das werden ja dann Alle wissen, aber ich würde schon gerne das ihr erzählen. Aber dann wollen wir () aber dann mache ich das nicht.

I: Hhm.

K: Aber so ist es halt. (bricht ab, Pause) (Z119-142).

Katja vergleicht Menschen im weiteren Verlauf der Erzählung mit einem Buch. Sie wechselt dann die Perspektive auf sich selbst und beschreibt, welches Buch sie selbst darstellen würde. Mit dieser Metapher des Buches möchte Katja den Zugang zu ihren Gefühlen und Gedanken symbolisieren. Katja beschreibt sich als komplexes Buch, das schwierig zu lesen sei und das viel Motivation erfordert, es verstehen zu können. Auf die Gefühlsebene zurückkehrend erklärt sie diesen Zusammenhang mit der Angst vor Enttäuschungen. Die Interviewerin stimmt Katja zu und benennt, dass zu groÙe Offenheit auch zu Verletzungen führen könne. Diese Argumentation greift sie jedoch nicht auf. Katja beschreibt sich selbst nicht als *Buch mit 7 Siegeln*, um in der Metapher zu bleiben. Sie gebe nach, wenn sie spüre, dass sich jemand bemüht. Auf ihre vorhergehenden Äußerungen zurückführend wünscht sie sich Betreuer:innen, die Nähe zulassen können, die dran bleiben und zuverlässig sind. Katja bezifert solche Phasen zeitlich mit mehreren Wochen und grenzt ein, dass kleinere

Enttäuschungen nicht automatisch zum erneuten Vertrauensbruch führen würden. Eine weitere Einschränkung macht Katja im Hinblick auf die Weitergabe von Informationen unter den Betreuer:innen. Diese anscheinend gängige Methode der Informationsweitergabe im Rahmen von Teamsitzungen oder ähnlichem missfällt Katja. Offensichtlich gibt es Betreuer:innen, zu denen sie bisher keine Vertrauensbasis aufbauen konnte bzw. zu denen sogar eher Misstrauen besteht. Und vor diesem Hintergrund hält sich Katja lieber zurück, was jedoch dazu führt, dass keine enge Bindung an die Wohngruppe generell aufgebaut werden kann.

Die Wohngruppe als Kampfesarena

I: Was ist für Dich wichtig, damit Du Dich hier wohl fühlst? ...

K: Nee, man muss wirklich () also für mich () ich musste wirklich für mich selber kämpfen. Es gibt hier keinen, der was für Dich macht oder irgendwie Dir sagt, wie der Weg ist oder so. Man muss ihn selber finden. Und man muss hier richtig kämpfen und () es ist nicht einfach wie Zuhause: „Mama, wie würdest Du das machen?“

Na klar würden () Die Betreuer sind halt so: Also das sind halt Sozialpädagogen, ne? Und ähm, die wollen halt niemanden beeinflussen und so und deswegen sagen sie () geben sie halt keine Tipps, wie sie es gemacht hätten.

I: Hm.

K: Aber ich bin halt immer so eine () ich frage immer durch die Blume: „Wie war denn Deine Kindheit so?“ Oder „Was hast Du denn so damals so angestellt?“ Und sagt halt nicht so direkt, dass ich ein Problem habe, sondern einfach beim normalen Gespräch () und dann wüsste ich zum Beispiel, ja die hat das vielleicht so gemacht und so könnte ich das auch machen.

I: Das ist ja ne gute Idee. (lachen)

K: Ja, also ich bin halt () ich weiß nicht () ich hab () halt nen Kumpel. Wir haben sehr viel über Menschenpsychologie geredet und so was () ja, das macht mir halt Spaß.

I: Mmh.

K: Also mir macht Spaß auch die Betreuer herauszufordern. Ich weiß nicht warum, aber () da lernt man halt auch dazu (Z143-168).

Die Interviewerin stellt erneut die offene Frage, was für Katja wichtig sei, um sich in der Wohngruppe wohl zu fühlen. Katja steigt direkt auf das Thema ein und vergleicht zunächst sehr allgemein, dann auf sich selbst bezogen, das Leben in der Wohngruppe mit einem Kampf. In ihrer Beschreibung fokussiert sie auf das selbstständige Lösen von Problem- und Konfliktlagen und assoziiert diese erneut mit einem täglichen Kampf. Katja geht dann in den Vergleich mit einer Familie, mit der sie eine viel stärkere Unterstützung assoziiert. Vor allem

das gezeichnete Bild der Mutter erscheint hier interessant. Indem die Mutter in engem Kontakt mit der Tochter ähnliche Situationen aus ihrer Jugend sowie deren Lösungsmöglichkeiten erklären würde, stelle diese eine völlig andere Unterstützung da, als Betreuer:innen einer Wohngruppe. Katja bewertet auch an dieser Stelle eine Familie höher und argumentiert dies mit der Ausbildung sowie der beruflichen Profession als Sozialpädagog:innen, die keine Tipps und somit auch keine Unterstützung geben würden. In ihrer Wahrnehmung wendet sie jedoch einen Trick an, um dennoch an die gewünschten Informationen aus der Kindheit und Jugend der Betreuer:innen heran zu kommen. Sie suggeriert ein Gespräch auf Augenhöhe und fragt nach den Erfahrungen der Betreuer:innen aus der Kindheit. Indem diese sich auf das Gespräch einlassen, erhält sie Lösungsmöglichkeiten für ihre Probleme. Die Interviewerin bestärkt die junge Frau in ihrer Vorgehensweise. Katja beschreibt anschließend ihr persönliches Interesse an der Psyche des Menschen sowie ihrem Verhalten, Betreuer:innen zu mehr persönlicher Nähe auf- und herauszufordern. Sie bewertet diese Gespräche mit einem persönlichen Lernerfolg für sich selbst.

Überforderungen und fehlendes Einfühlungsvermögen der Betreuer:innen

K: Ja, hier fühlt sich das manchmal so an, als würden aus () also bei mir zum Beispiel fühlt sich das wirklich so an, wirklich () ich bin in vielen Sachen richtig gut.

L: Mmh.

K: Also Schule läuft und halt viele Sachen. Und dann kommen () es kommt sehr viel Kritik () Ich hab mich SEHR schnell entwickelt. Und, also sagen wir mal so. Ich hab sehr viel geschafft (holt tief Luft ()) und es ist halt () ist wird sehr anstrengend, es ist sehr anstrengend, es wird immer anstrengender () weil es fühlt sich so an, als würden sie, also Betreuer, einen perfekten Menschen aus Dir machen wollen. (lacht)

L: Hhm.

K: (lacht). Es ist wirklich so. Also man denkt eigentlich () ich saß auch schon mal hier im Gespräch und dachte mir so, akzeptiert ihr über () also ich hab mir wirklich so gedacht: Akzeptiert ihr überhaupt meine Persönlichkeit? Jetzt mal ehrlich, das gehört zu mir. Ich meine, ich akzeptiere ja auch von den Betreuern, wenn sie mal () ihre fünf Minuten haben () da ist halt doof ... Aber meistens ist es halt auch so, manche Menschen, also man muss sehr sensibel sein, also richtig sensibel, weil manche Menschen können sich halt nicht in die Situation wirklich richtig hineinsetzen, weil sie es noch nie erlebt haben.

I: Ja.

K: Zum Beispiel manche Sachen, die muss man auch wirklich selber erlebt haben, damit man ganz genau weiß, wie der sich fühlt, weil es gibt ja auch Menschen, die sind sehr behütet aufgewachsen und () das erlebe ich zum Beispiel öfters () und () Die können das Ganze nicht

nachvollziehen. Und das ist hier auch manchmal mit den Betreuern so. Da fehlt mir manchmal das Einfühlungsvermögen (Z157-174).

Katja versucht ihre Gefühle zu ordnen und leitet das Thema Einfühlungsvermögen mit dem Thema Kompetenzen ein. Sie reflektiert, dass ihr etliche Erwartungen gut gelingen. Als exemplarische Beispiele führt Katja die Schule an und *viele Sachen*, die sie nicht näher expliziert. Sie reflektiert verwundert, dass sie trotzdem viel Kritik erntet. Und Katja argumentiert erneut, dass sie sehr viel geschafft hätte und stellt auch ihren eigenen Stolz darüber in den Vordergrund. Dennoch erlebt Katja Überforderungssituationen, die aktuell vorhanden sind und sie antizipiert, dass sich diese in Zukunft noch steigern werden. Katja gewinnt den Eindruck einer scheinbar unrealistischen Steigerung der Leistungserwartung seitens der Betreuer:innen, was sie mit den Worten, *es fühlt sich so an, als würden sie, also Betreuer, einen perfekten Menschen aus Dir machen wollen* kommentiert. Darüber bringt sie ihre Verwunderung zum Ausdruck und sie vermisst die Akzeptanz ihrer Persönlichkeit mit Stärken und Schwächen, sowie den Stolz der Betreuer:innen auf ihre Leistungen. Katja attestiert den Betreuer:innen ebenfalls, diese Ansprüche, die an sie formuliert werden, selbst nicht durchgehend erfüllen zu können. Die Erwartungen der Akzeptanz werden seitens der Betreuer:innen nicht erfüllt im Gegensatz zur umgekehrten Akzeptanz der Betreuer:innen von Seiten der jungen Frau. Katja versucht die Gründe für das Verhalten der Betreuer:innen herauszufinden und kommt letztendlich zum Schluss, dass es mit der mangelhaften Lebenserfahrung zusammenhängen könnte. Weitere Ursachen für die mangelhafte Empathie der Betreuer:innen sucht die junge Frau in den behüteten Biographien der Betreuer:innen, sodass das Einfühlungsvermögen nicht entwickelt werden könnte, so Katjas Deutungen.

Schwierigkeiten der Vertrauensbildung

K: Ich weiß es nicht, ich denke mir manchmal () ich bin ja sehr selbstständig. Ich bin wirklich, seit ich hier wohne sehr selbstständig. Sehr sehr selbstständig. Und ja, es hakt nicht daran. Es hakt einfach nur () an anderen Sachen, also zum Beispiel Beziehung zu anderen Menschen und Vertrauen und so Sachen. Es hakt immer noch daran. Das ist halt sehr schwer, wenn man das Jahre lang () wenn man jetzt zum Beispiel ein Trauma hat, was man jahrelang so erlebt hat. Das ist sehr, sehr schwer, das wieder weg zu bekommen.

I: Ja klar (). Das sind ja auch Sachen, die einen prägen.

K: Genau (3). Aber sonst ist eigentlich Alles gut. Ich bin eigentlich soweit zufrieden mit mir. Also mit mir und meinem Leben und () es geht weiter.

I: Es geht immer weiter.

K: Ich bin halt auch froh, dass es sowas gibt. Wirklich. Weil zum Beispiel, vorhin hat ein Mädchen gesagt, dass es Scheiße ist, dass es solche Heime gibt. Aber ich bin froh, dass es

sowas gibt, weil ich könnte sonst nirgendwo anders hin. Jetzt. Also ich kann echt nicht woanders hin. Und () ich bin eigentlich, ja halt auch froh, weil da macht man halt auch andere Erfahrungen. Man sollte es halt zum Positiven nehmen.

I: Mmh (Z182-199).

Katja bleibt zunächst beim Thema Selbstständigkeit sowie den Erwartungshaltungen seitens der Betreuer:innen, die sie gegenüber der Interviewerin erneut beteuert. Es scheint, als sei Katja bewusst, dass es dennoch Gründe geben muss, weshalb sie in einer Wohngruppe lebt und sie führt deshalb die Gründe für ihre Erziehungshilfemaßnahme an. Sie geht auf das bereits an anderer Stelle im Interview angesprochene mangelhafte Vertrauen ein. Sie argumentiert die Schwierigkeiten der Vertrauensfassung aufgrund erlittener Traumata. Allerdings geht sie dabei in Distanz zu sich selbst und verwendet das neutrale Wörtchen *man* dabei. Die Interviewerin bestätigt Katja in ihrer Wahrnehmung. Weiter bewertet Katja ihre Leistungen, die sie bis heute geschafft hat, als positiv und mit einem optimistischen Blick auf die Zukunft. Abschließend in dieser Passage resümiert Katja Einrichtungen, wie die, in der sie aktuell lebt, als positive Möglichkeit für junge Menschen wie sie, vor dem Hintergrund eines durchaus auch negativen Diskurses, der durch ein anderes Mädchen ihrer Wohngruppe eingebracht wurde. Sie öffnet sich dann dahingehend in Bezug auf ihre Biographie und argumentiert, dass es für sie keine andere Möglichkeit gäbe, irgendwo anders zu wohnen, was sie mit einer Wiederholung noch einmal in der Bedeutung unterstreicht. Vor diesem Hintergrund betrachtet Katja die Wohngruppe als positiv, weil sie der Sammlung weiterer Erfahrungen dient.

Schwierigkeiten Freund:innen in der Wohngruppe zu finden

I: Ja, achso, genau, noch eine Sache. Ähm () hast Du innerhalb der Wohngruppe Freundinnen, beziehungsweise, wie seid ihr hier unter Euch Mädchen sonst so? Also Du hast ja schon ein paar Schwierigkeiten angesprochen, aber hm. Habt ihr wirklich wie Freundschaften hier innerhalb oder ist es wirklich so wie wohnen halt zusammen und wir kommen irgendwie klar, aber () .

K: Es kommt drauf an, welche Mädchen einziehen. Also wenn jetzt zum Beispiel ein Mädchen einzieht, was, ich sag jetzt mal so () also es kommen hier halt viele Mädchen aus vielen verschiedenen Verhältnissen. Und ja () bei manchen Mädchen passt es halt nicht, weil () es gibt halt auch Mädchen, die sind nicht so () mein Ding. Haha ()

I: Hhm.

K: Also es kommt drauf an, wenn sie auf meinem Stand ist, auf meiner Höhe, dann kann ich mich drauf einlassen, dass wir Freunde werden und so () aber, wenn ich jetzt son Mädchen, also wenn sie halt () ich halte mich auch fern von Mädchen, die halt umgangssprachlich reden oder halt nicht so sozial sind in ihrem Umfeld. Oder ich achte halt auf die Kleidung

und wie sie sich anziehen. Und ja, ich achte halt auf so was, achte ich halt. Na klar, versuche ich trotzdem () ich versuche mich dann mit denen anzufreunden, ich versuche den Schritt, aber dann merke ich halt, dass es einfach nicht passt, weil wir unterschiedliche Interessen haben. Es sind richtig unterschiedliche Interessen (Z308-327).

Die Interviewerin bringt das Thema Freundschaften ein, das Katja bereits an anderer Stelle als schwieriges Thema gekennzeichnet hat. Die Interviewerin fragt konkret danach, wie sich das Verhältnis zu den anderen Mädchen und jungen Frauen in der Gruppe gestaltet, ob sich darunter auch Freundschaften oder eher Zweckgemeinschaften finden. Katja bleibt anfangs eher allgemein und beschreibt die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Mädchen und Frauen. Sie geht dann darauf ein, dass es aufgrund der unterschiedlichen Herkunft häufig nicht zusammenpasst. Als Bedingung für Freundschaften thematisiert Katja das Kommunikationsniveau, das dem ihren ähnlich sein müsse. Umgangssprachliche bzw. nicht soziale Ausdrucksweisen sorgen eher für eine Distanzierung. Zudem spricht Katja die Kleidung der anderen Mädchen und Frauen an. Welche Anforderungen sie hier genau meint, lässt sie jedoch offen. Dabei zeigt sich, dass sich Katja normativ im Kommunikationsstil sowie Kleidungsstil eher dem hegemonialen Diskurs zuordnet. Letztendlich beschreibt Katja die Schwierigkeiten und mangelhaften Versuche, Freundschaften innerhalb der Wohngruppe zu generieren. Als weiteres Argument führt sie die unterschiedlichen Interessen von sich und den anderen Mädchen und Frauen an. Implizit verbergen sich hier auch verschiedene im Spannungsverhältnis stehende Genderkonstruktionen in der Intersektionalität mit soziokulturellen Milieus, die anhand des Kleidungs- und Kommunikationsstils thematisiert werden.

Vorurteile und Stereotype gegenüber der Wohngruppe

K: Ja genau, deswegen gibt es ja das Sprichwort: „Zeig mir Deine Freunde und sag Dir, wer Du bist.

I: Hhm, das stimmt.

K: Ja und darauf achte ich halt auch immer, weil ich denk mir so: Ja, wenn ich dann mit der da draußen rum laufe, dann ... Die ist ja schon nett eigentlich, aber was denken dann die anderen halt auch, ne?

I: Hhm.

K: Oder zum Beispiel auch, viele Freunde von mir außerhalb wissen gar nicht mal wirklich, dass ich im Mädchenhaus lebe. Die haben das total () ich habt denen zwar mal erzählt oder so, aber die haben das vergessen nebenbei (). Weil, die reden vor mir übers Mädchenhaus, ich sage einfach gar nichts dazu, oder sag so () mache halt mit. „Ja hast Du mal was von der gehört oder so?! Ja, es ist halt sehr lustig, ne?

I: Mmh (Z333-346).

Katja führt das Thema Freundschaften ein und beginnt mit einem Sprichwort, das auf den Vergleich von Freund:innen und ihr selbst abzielt. Die Interviewerin stimmt der Befragten zu, woraufhin Katja die antizipierten Reaktionen außerhalb der Wohngruppe thematisiert, wenn sie mit bestimmten Mädchen aus dem Mädchenhaus gesehen würde. Die junge Frau distanziert sich von der Wohngruppe als dazugehörig aufgrund der Diskurse, die über das Mädchenhaus im Ort geführt werden. Um als nicht dazugehörig wahrgenommen zu werden, stimmt sie in die Sprüche mit ein.

K: Also das Haus hat echt nen schlechten Ruf, das ist halt auch ein Problem gewesen.

I: Mmh.

K: Hätte ich das vorher gewusst, ich wäre NIE_MALS hier eingezogen, niemals.

I: Ja, das glaube ich.

K: Es war richtig schwer. Es war ein richtig schwieriger Anfang in der Schule. Es war auch ein schwieriger Anfang sich irgendwie Freunde zu suchen. Und ja.

I: Du hast halt dadurch, dass Du hier her kommst, gleich nen Stempel drauf, obwohl das eigentlich gar nichts mit Dir zu tun hat, weil Du ja ...

K: ... ausm Mädchenhaus kommt, so nennen sie das.

I: Ja, so denken die, aber eigentlich bist Du ja trotzdem () ein eigener Mensch: Nur, weil Du hier wohnst, heißt das ja nicht, dass Du irgendwie bist oder nicht bist.

K: Ja, so finde ich das auch. Ja. Die Einsicht, die hatte ich schon mit 15. Ich dachte mir so, joa, jey, Schlampe, ne? Juchuu.

I: Obwohl, Du hast ja wahrscheinlich gar nicht so viel damit zu tun, also ...

K: Ja, aber ich bin sehr humorvoll damit umgegangen. Und vielleicht haben die deswegen es ja total vergessen, ja.

I: Aber sonst, so die Freunde, die Du hast von der Schule, die sind, also die gehen damit schon relativ gut um, oder kriegst Du von denen auch manchmal ...

K: Ja, aber die wollen auch nie hier her. Ich hab halt relativ ältere Freunde, so in Deinem Alter.

I: Mmh.

K: Und ähm, ja die wollen nicht hier her, weil die haben keinen Bock auf die Betreuer.

I: Hmm.

K: Und das ist denen () die stellen sich das total komisch vor. Die stellen sich das so vor, dass wird Alles dokumentiert. Name, Alter, Adresse. Haha. Die stellen sich das total grausam vor und nicht so. Und das ist halt schwer (Z354-379).

Katja problematisiert die Vorurteile im Ort gegenüber des Mädchenhauses und beschreibt die Schwierigkeiten, die diese ihr bereitet haben. Diese Vorurteile hatte Katja nicht erwartet. Sie beschreibt die Schwierigkeiten in der Anfangszeit in der Schule sowie Freunde zu finden. Die Interviewerin stimmt Katja vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Etikettierungen zu in ihrer Wahrnehmung. Gegen diese Etikettierung als Opfer, das die Interviewerin reproduziert, wehrt sich Katja und beschreibt ihren aktiven und humorvollen Umgang mit diesen Vorurteilen, womit sie sich die Anerkennung und Zugehörigkeit ihres Freundeskreises erarbeitet. Anschließend geht die Interviewerin erneut auf die Schule und Freunde aus diesem Kontext ein. Katja beschreibt auch hier Schwierigkeiten und eine Ungleichbehandlung, die sie beispielhaft an den Verweigerungen der Freund:innen, sie in der Wohnguppe zu besuchen, beschreibt. Sie benennt ihre Freund:innen als älter, beschreibt aber dennoch, dass auch diese sie nicht besuchen wollen. Bei diesem Freundeskreis wird die Kontrollfunktion der Betreuer:innen in den Vordergrund gerückt, sowie die Wahrnehmung der Wohnguppe als unangenehmer Ort. Diese Prozesse belasten die Katja.

6 Theoretisierung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie vom Einzelfall gelöst und stärker verallgemeinert, ohne dass die Komplexität der Einzelfälle verloren gehen soll. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass Erziehungshilfen einzelfallorientiert erfolgen und der Blick sehr stark auf die Individuen in ihren Lebenswelten gerichtet wird. Wohngruppen, die in besonderem Maße an rechtliche Rahmungen und strukturelle Bedingungen des Jugendamtes geknüpft sind (vgl. Freigang et. al. 2018: 130), klassifizieren sich allerdings auch im Sinne formeller Gruppen, in denen die Zugehörigkeit formal geregelt ist. Insofern haben Prozesse des Gruppenklimas durchaus Einfluss auf diese Lebenswelten und gruppenzentrierte Interventionen können im Einzelfall große bis dramatische Wirkungen entfalten.

Die Untersuchung legt offen, dass von den meisten Kindern und Jugendlichen sowohl die Anfangsphase als auch die aktuelle Lebenssituation in der Wohngruppe besonders thematisiert werden. Deutlich wird dabei, dass vom Gelingen der Eingewöhnungsphase der weitere Verlauf in der Wahrnehmung des Gruppenklimas abhängig zu sein scheint. Für einige Kinder und Jugendlichen wird diese Phase als derart einschneidend erlebt, dass sie bei ungünstigen Konstellationen auch nach jahrelangem Aufenthalt in der Wohngruppe, zum Interviewzeitpunkt die Maßnahme noch nicht als passend für sich interpretieren können (Typ D - Eckfall Katja). Doch nicht für alle Kinder- und Jugendlichen ist die Anfangsphase problematisch.

Einzelne Jugendliche interpretieren sie als besonderen *Neuanfang* für sich, finden schnell neue Freund:innen, mit denen sie sich nicht nur verstehen, sondern die für sie eine Art *Ersatzfamilie* darstellen (Typ B - Eckfall Jana). Für sie sind dann allerdings weiterführende gruppendiffusische Erlebnisse von besonderer Bedeutung. Werden einschneidende Erlebnisse, wie bspw. die abrupte, unfreiwillige und unvorhersehbare Entlassung von Freund:innen aus der Wohngruppe als Vertrauensverluste interpretiert, können sich hier ebenfalls problematische Verläufe anbahnen. Besonders dramatisch erscheinen Situationen, wenn Entscheidungen nicht nachvollziehbar erscheinen und keinerlei Möglichkeiten der Einflussnahme gegeben sind. Eine Orientierung nach außen erfolgt im günstigsten Fall, sodass sich die Instabilität aufgrund der erlebten Vertrauensverluste wieder stabilisieren kann. Vermutlich sind in diesen Momenten jedoch häufiger Abbrüche von Maßnahmen zu verzeichnen, wie die Verweisungszusammenhänge im Hinblick auf weitere Fallkonstellationen in den Interviews andeuten. Solche Situationen sorgen für Ängste, die der Nächste zu sein.

Kinder- und Jugendliche, die eine sehr kurze unproblematische Eingewöhnungsphase erleben, haben häufig außerhalb der Wohngruppe oder auch in der Herkunfts-familie eine sichere Basis. Sie finden sich schnell in der Wohngruppe

zurecht und definieren die Wohngruppe als Zuhause (Typ A - Eckfall Sascha). Neue Freund:innen und Vertrauen zu den Betreuer:innen ergänzen im Idealfall die Lebenswelt.

Der sogenannte funktionalistische Typus (Typ C - Eckfall Jonas) definiert die Anfangsphase als schwierig, kann sich nur schwer einlassen, kann dann die Wohngruppe jedoch nach einiger Zeit als notwendige Ergänzung in seiner Lebenswelt akzeptieren. Emotional lassen sich diese Kinder und Jugendlichen jedoch eher wenig ein, weder auf die Betreuer:innen, noch auf die anderen Kinder- und Jugendlichen. Die Gruppe hat für sie wenig Bedeutung in ihrer Lebenswelt. Sie haben häufig ihre Bezugspunkte außerhalb der Wohngruppe und betrachten die Wohngruppe als ergänzende, jedoch eher unfreiwillige Unterstützung. Insofern wären diesbezüglich durchaus Verbesserungen im Kontext der Gruppenzugehörigkeit anzustreben.

Bestätigt werden in dieser Studie ähnliche Ergebnisse wie in der Studie von Van der Helm et al. aus den Niederlanden (Van der Helm et. al. 2009). Die angesprochenen Themen in den Interviews ranken sich rund um die Ebenen *individuelle Unterstützung, Beiträge zur Weiterentwicklung und Selbstständigkeit, Regeln und Sanktionen* sowie *allgemeines Klima und Atmosphäre*, sodass die Theoretisierung entlang dieser vier Ebenen ausformuliert wird. Im Rahmen der Theoretisierung werden, sofern sich in den empirischen Ergebnissen Anhaltspunkte zeigen, auch weitere theoretische Grundlagen als im Rahmen der theoretischen Einbettung verwendet.

6.1 Ebene der individuellen Unterstützung

Wertschätzung, Anerkennung und Partizipation

Wertschätzung, Anerkennung und Partizipation werden in unterschiedlichen Theorien als besonders relevant im Hinblick auf die individuelle Lebensgestaltung des Menschen sowie das Wohlbefinden betrachtet. Die dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) zugrunde liegende Lebenswelttheorie betont ebenfalls Anerkennung, Wertschätzung und Partizipation als zentrale Aspekte im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Familien:

„Partizipation als Prinzip der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nimmt vor dem Hintergrund von Inklusion und dem Bezug auf Menschen und Bürgerrechte den Ansatz der alltäglichen Bewältigungsanstrengungen und ihr Ziel, sich in Selbsttätigkeit zu erfahren und anzuerkennen auf und transformiert ihn im Horizont sozialer Gerechtigkeit in Umgangsregeln der Demokratie. Partizipation zielt ebenso auf Beteiligung wie auf die gemeinsame Gestaltung von Hilfen im Zeichen der Verhandlung“ (Grundwald/Thiersch 2015: 46).

Maslow als prominenter Vertreter im psychologischen Kontext verwendet den Begriff der Selbstachtung, die zu Gefühlen des Selbstvertrauens führt, sowie der Stärke, der Fähigkeit und des Gefühls nützlich und notwendig für diese Welt zu sein. Wird dieses Gefühl zu häufig frustriert, entstehen Gefühle der Minderwertigkeit, der Schwäche und Hilfslosigkeit (vgl. Maslow 1987).

Vor diesen knapp angedeuteten theoretischen Hintergründen ist es nicht besonders verwunderlich, dass auch in den Interviews dieser Studie Momente der individuellen Wahrnehmung, Unterstützung und Wertschätzung besonderen Raum einnehmen. Dass dabei jedoch auch die Gruppe bedeutsam ist, wird in den empirischen Ergebnissen dieser Studie deutlich.

Den Einzelnen in der Gruppe wahrnehmen und unterstützen, diese Aspekte werden von den Kindern und Jugendlichen als beachtliche Einflüsse auf das Gruppenklima thematisiert. Unter der Ebene *individuelle Unterstützung* werden Akzeptanz und Wertschätzung als zwei bedeutende Voraussetzungen dargestellt. Auch Unterthemen oder andere Begrifflichkeiten wie die *Unparteilichkeit der Betreuer:innen* oder auch *Berücksichtigung biografischer Erlebnisse* werden in diesem Kontext verhandelt. Sowohl auf individueller Ebene seitens der einzelnen Betreuer:innen oder der Kinder- und Jugendlichen, als auch im Gruppenkontext seien Akzeptanz und Wertschätzung relevant.

Im Eckfall Sascha (Typ A) stehen Akzeptanz und Wertschätzung sowohl seitens der Betreuer:innen als auch seitens der Mitbewohner:innen im Mittelpunkt der Erzählungen. Mit Akzeptanz sind das Verstehen sowie das Annehmen der ganzen Person mit allen Stärken und Schwächen gemeint. Unter Wertschätzung verstehen die meisten Kinder und Jugendlichen die bedingungslose Wahrnehmung und Bejahung der eigenen Person. Auch in den drei anderen Eckfällen werden Akzeptanz und Wertschätzung als bedeutsame Variablen zum Wohlfühlen benannt. Allerdings in zwei der drei anderen Eckfälle eher im Kontext der Negation. Sowohl Jana (Typ B) als auch Katja (Typ D) thematisieren diese Konstellationen eher als fehlend bzw. als verloren gegangen oder als schwierig zu erhalten. Dies spielt sich sowohl im Erleben sich selbst gegenüber, von Seiten der Betreuer:innen oder auch der Kinder- und Jugendlichen in vielen Zusammenhängen ab. Die Prozesse sind aber auch von ihnen ausgehend gegenüber neuen Kindern und Jugendlichen oder neuen Betreuer:innen wahrnehmbar. Im Eckfall Jonas (Typ C) finden die Themen *Akzeptanz und Wertschätzung* als Kategorien kaum Erwähnung. Es scheint so, als erhält er die Akzeptanz sowie die Wertschätzung von anderen Personen außerhalb der Wohnguppe. Auch denkbar wäre an dieser Stelle die Einschätzung, dass Jonas sich (noch) nicht gänzlich zur Gruppe zugehörig empfindet. Ergebnisse von Stürmer und Siem zeigen, dass der Zusammenhang eines geringen Zugehörigkeitsgefühls zur Gruppe mit der Gruppenkohäsion zusammenhängen kann (vgl. Stürmer/Siem 2020: 12).

Infofern können Akzeptanz, Partizipation und Wertschätzung als drei besonders bedeutsame Prozesse benannt werden, die Fachkräfte im gruppendiffamischen Kontext von Wohngruppen berücksichtigen sollten. Welche Handlungsperspektiven diesbezüglich entwickelt werden können, wird an späterer Stelle mehr Raum einnehmen.

Rückzugsorte

Eine weitere Variable auf der Ebene der individuellen Unterstützung stellen Rückzugsorte innerhalb der Wohngruppe dar. Rückzugsorte dienen der Beruhigung, der inneren Einkehr, der Möglichkeit Prozesse und Erlebnisse zu reflektieren. Diese Aspekte werden immer wieder in den Befragungen von den Kindern und Jugendlichen benannt, vor allem in Momenten der eigenen Überforderung oder auch bei Veränderungen im Gruppengeschehen. Werden Rückzugsorte erkannt und können diese wahrgenommen werden, stellen sie sich als hilfreiche Unterstützung im Alltagsgeschehen dar. Besonders im Eckfall Saska (Typ A) wird eine besondere Rücksichtnahme diesbezüglich erlebt. Von Jana (Typ B) werden Rückzugsorte eher implizit und als Möglichkeit des Vermeidens von Eskalationen thematisiert. Da in der Gruppe Spannungen bestehen, werden eher weniger Gruppenaktivitäten unternommen, sondern der Rückzug aus der Gruppe stellt für Jana (Typ B) eine Alternative zur Konfliktlösung dar. In den Eckfällen Jana (Typ B), Katja (Typ D) und Jonas (Typ C) stellen die Orientierungen nach außen also letztendlich auch Rückzüge aus dem Gruppenkontext Bewältigungsmuster dar, um Spannungen und Vertrauensverluste innerhalb der Gruppe besser verarbeiten zu können. Fachkräfte könnten diese Bewältigungsstrategien erkennen und im pädagogischen Prozess nutzen, wie an späterer Stelle weiter ausgearbeitet wird. Dabei ist jedoch besonders erwähnenswert, dass damit keinesfalls sogenannte ‚Time-Out-Räume‘ gemeint sind, wie sie in der Vergangenheit oftmals missbräuchlich und hierarchisch verwendet wurden⁶.

Vertrauen

Als weitere bedeutsame Kategorie im Hinblick auf die wahrgenommene individuelle Unterstützung wird von den Kindern und Jugendlichen das Thema Vertrauen benannt. Das Thema Vertrauen zeigt sich als Unterkategorie der individuellen Unterstützung als zentrales Thema. Vertrauensbildung in Kontexten der Erziehungshilfen kann als ambivalentes und herausforderndes Konstrukt betrachtet werden, an das vielfältige Anforderungen formuliert werden können.

⁶ <https://igfh.de/publikationen/kritisches-glossar/aufarbeitung-heimerziehungsgeschichte>

Das recht weit ausgearbeitete sogenannte „dominante Paradigma“ (McLeod 2015) des interpersonalen Vertrauens sagt aus, dass Vertrauen als die Erwartung positiver Interaktion und Kommunikation eines Gegenübers interpretiert werden kann (vgl. Möllering 2005: 287). Hierbei beinhaltet Vertrauen, dass sich erstens die vertrauende Person verletzlich macht, auch hinsichtlich der Konsequenzen eines Vertrauensbruchs und damit bereit ist, ein gewisses Risiko einzugehen. Zweitens ist die vertrauende Person optimistisch diesbezüglich, dass die Person, in die das Vertrauen gesetzt wird, über die notwendigen Fähigkeiten verfügt, die zur Erfüllung nötig sind und drittens glaubt sie, dass das Gegenüber motiviert ist, die entsprechenden Erwartungen zu erfüllen (vgl. McLeod 2015).

Im alltäglichen, medialen und auch professionsgestützten Diskurs werden Kinder und Jugendliche mit Heim- und Wohngruppenerfahrungen häufig als *bindungs- verhaltens- und vertrauensgestört* kategorisiert, deren große Probleme, Vertrauen aufzubauen, die pädagogische Arbeit erschweren würden. Stigmatisierungsprozesse im Kontext von Vertrauen im Heimkontext sind gesellschaftlich noch immer weit verbreitet⁷. Dabei stellt sich das Bild im Einzelnen und in den empirischen Ergebnissen wesentlich differenzierter dar. Wenngleich diskontinuierliche Beziehungserfahrungen Variablen darstellen, die häufig in Biographien von Kindern und Jugendlichen im stationären Kontext anzutreffen sind, ist zu problematisieren, dass unreflektiert alle Kinder- und Jugendlichen als bindungs- und verhaltensgestört kategorisiert und zugeschrieben werden, mit denen der Umgang im Alltag wesentlich erschwert sei. Im Gegensatz dazu arbeiten Straus, Höfer, Wernberger und Heiland (2012) im Kontext ihrer multiperspektivischen Längsschnittstudie heraus, dass sich auch für die Zielgruppe Kinder und Jugendlicher in den stationären Hilfen die Chance einer Vielfalt an vertrauensvollen Beziehungen ergäbe. Ihre Ergebnisse zeigen die Rekonstruktion eines *Komplementärmusters* bzgl. a) der Lebensbereiche Herkunftsfamilie und Erziehungshilfe sowie b) der Peer- und der Erwachsenenwelt. Erst, wenn eine Verortung ausbliebe, entstünde das Risiko eines *Auf-sich-zurückgeworfen-Seins*. Die Ergebnisse von Straus et. al. bestätigen sich auch in dieser Studie.

Besonders im Eckfall Sascha (Typ A) wird der Jugendliche hier mit folgendem Zitat besonders deutlich:

„Hier geht das auch wirklich in die Tiefe rein. Du kannst egal was für Probleme du hast zu denen kommen. Egal, was is. ... Wenn's auch mal was is, worüber man nicht gerne sprechen will. Die akzeptieren das. Die suchen auch mit dir Lösungswege ...“.

⁷ <https://inklusion.hypotheses.org/710>; <https://www.moses-online.de/fachartikel-pflegekinder-adoptivkinder-heimkinder-kinder-jugendpsychiatrie-falk-burchard>

Nähe und Distanz

Das allzeit offene Ohr der Betreuer:innen wird im Eckfall Sascha (Typ A) besonders eindrucksvoll beschrieben. Besonders hervorgehoben wird dabei die Empathie, die bei den Betreuer:innen wahrgenommen wird. Die Empathie und das Vertrauen entstehen jedoch nicht nur im Zuhören sowie Akzeptieren der thematisierten Bereiche, sondern auch in der Akzeptanz von Nicht-Artikulation. Es geht im pädagogischen Alltag also auch darum, dass Vertrauen dabei entstehen kann, wenn kein Druck im Hinblick auf das Besprechen von Themen ausgeübt wird. Die Empathie der Betreuer:innen kann so weit gehen, dass je nach Situation und individuellem Wunsch ein Aushalten der Situation oder auch Lösungsvorschläge für Konflikte in Erwägung gezogen werden. Während Sascha (Typ A) sehr stark das gewachsene Vertrauen und das Einlassen sowie die Nähe der Betreuer:innen thematisiert, stehen Katja (Typ D) Erfahrungen dazu im stärksten Kontrast. Sie tut sich aufgrund biografischer Erfahrungen schwer zu Vertrauen, wäre jedoch bereit, sich zu öffnen, wenn eine gewisse Offenheit auch auf Seiten der Betreuer:innen wahrgenommen werden könnte. Das Thema der angemessenen Balance von Nähe und Distanz steht insofern hier im Mittelpunkt. Diesen Balanceakt bringt Hans Thiersch in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Nähe aber darf nicht zur Flucht aus schwankenden Verhältnissen in klammernde, sich abschließende Intimität geraten, Distanz darf nicht Ausdruck einer Gleichgültigkeit sein, die sich in gekonnter Freundlichkeit gegen die Zuminutung von Nähe immunisiert oder sich im Hinweis auf die vermeintlich notwendige Distanz zur Entfaltung des Eigensinns des Anderen der offenkundigen Erwartung und Notwendigkeit von Nähe entzieht“ (Thiersch 2007: 42 f.).

Im Eckfall Katja (Typ D) werden zur wahrgenommenen Distanz die Erwartungshaltungen und die Kritik der Betreuer:innen thematisiert, was die Vertrauensbildung zusätzlich erschwert. Im Eckfall Jana (Typ B) steht Vertrauen eher als Vertrauensverlust im Zentrum. Die Orientierung richtet sich von hier an eher nach außen. Dennoch wird im Eckfall Jana (Typ B) retrospektiv die Unterstützung der Betreuer:innen erkannt. Diese nachträgliche Vertrauensbildung von Jana scheint jedoch ambivalent und widersprüchlich in verschiedenen Passagen und wirkt tendenziell von Unsicherheiten durchzogen. Sie ist deshalb weder vergleichbar mit der Atmosphäre, die im Eckfall Sascha (Typ A) thematisiert wird, noch mit der im Eckfall Katja (Typ D), die sich auf frühere negative biografische Ereignisse fokussiert. Insofern können drei unterschiedliche Bewältigungsmuster festgestellt werden. Nur sehr implizit und randständig wird das Thema Vertrauen im Eckfall Jonas (Typ C) thematisiert. Hier werden eher die situative und personenabhängige Unterstützung und Partizipation genannt. Dabei bleibt die Frage offen, wie sich hier Vertrauensbildung gestalten lässt. Personenabhängig und situativ lässt sich Vertrauen für ihn möglicherweise als sogenanntes Arbeitsbündnis herstellen, wenn grundsätzliches Vertrauen außerhalb der Wohnguppe verortet ist. Dennoch muss die

Frage offen bleiben, worin die Nicht-Thematisierung der Themen *Vertrauen, Nähe und Einlassen* der Betreuer:innen begründet ist. An späterer Stelle wird das Thema im handlungsbezogenen Kontext weiter bearbeitet.

Individuelle Gestaltungsfreiheiten im Kontext von Gruppeninteraktionen

Ein weiteres Thema, das auf der Ebene *individuelle Unterstützung* zu fassen ist und das von vielen Kindern und Jugendlichen in den Interviews benannt wird, ist die Kategorie Gestaltungsfreiheit im Kontext von Gruppeninteraktionen. Vor allem im Eckfall Sascha (Typ A) wird dieser Aspekt im Zusammenleben besonders deutlich im Zusammenhang von Gruppenaktivitäten ausgeführt. Vermutlich aus personellen Gründen heraus orientieren sich die Betreuer:innen eher an den Bedürfnissen der Jüngeren, schenken dafür den Älteren mehr Gestaltungsfreiheiten und das Vertrauen, diese Gestaltungsfreiheiten nicht auszunutzen. Diese Kombination sorgt im Eckfall Sascha (Typ A) für ein besonders Wohlbefinden in der Gruppe. Auch individuelle Gestaltungsfreiheiten können in dieser Gruppe besprochen werden und finden Gehör. Diese Art von individueller Freiheit wird in dieser Weise in keinem der anderen Eckfälle thematisiert. Benannt wird eher das Fehlen individueller Gestaltungsfreiheiten und Partizipationsmöglichkeiten. Sowohl bei Jana (Typ B) als auch bei Jonas (Typ C) oder Katja (Typ D) werden stärker die Konflikte und Kämpfe um individuelle Freiheiten und Partizipation hervorgehoben. In diesen Gruppen scheinen die Regelorientierung und Versuche von Mehrheitsentscheidungen im Vordergrund zu stehen.

6.2 Weiterentwicklung und Beiträge zur Selbstständigkeit

Die Themen *Weiterentwicklung und Beiträge zur Selbstständigkeit* enthalten Aspekte, die nicht nur auf den Einzelfall bezogen werden können. Diese spielen außerdem eine bedeutsame Rolle im Gruppenkontext, wie im Folgenden ausführlich dargelegt wird.

Freundschaften

Sowohl Sozialisationstheorien als auch Entwicklungstheorien heben die besondere Bedeutung von Freundschaften in der Adoleszenz, jedoch auch schon in der Kindheit hervor. Fend, Hurrelmann und andere Autor:innen betonen, dass vor allem in der Adoleszenz die Bedeutung von Freundschaften phasenweise über der Bedeutung von Familie steht (vgl. Hurrelmann et al. 2006: 35; Noack 2002; Fend 2005:327; Reinders 2003). „Freundschaften können als biografische Konstante bezeichnet werden, deren Funktion ebenso unersetzlich

ist wie jene der Familie. Beide, Familie und Freunde – geben soziale und emotionale Unterstützung, bieten Hilfe und sind gleichsam Quelle freudvoller Aktivitäten sowie von Konflikten, Ängsten oder Verletzungen“ (Reinders 2003: 1). In der Entwicklungsspanne von der Kindheit zur Jugend verlaufen Freundschaften ganz allgemein betrachtet von stärkerer Instrumentalität (Freundschaft als Befriedigung von Nutzen) in der Kindheit zu stärkerer Intimität (Nähe, Geborgenheit und Verlässlichkeit) in der Jugend (vgl. ebd.: 2f.). Insofern steht außer Frage, dass dieses Thema auch in dieser Studie von zentraler Bedeutung ist. Es ist interessant zu sehen, welche Bedeutung das Thema im Gruppenalltag einnimmt, haben doch Kinder- und Jugendliche in der Heimerziehung häufig bereits auch leidvolle Erfahrungen in ihren Biographien sammeln müssen (vgl. Hartwig/Kriener; Von Langsdorff 2012).

Besonders geglückt verläuft der Prozess *Freunde zu finden* offensichtlich im Eckfall Sascha (Typ A). Er findet schnell neue Freunde in der Gruppe und es entwickelt sich ein gutes Zusammengehörigkeitsgefühl. Er kann jedoch auch auf Freundschaften außerhalb der Wohngruppe zurückgreifen und die Flexibilität der Betreuer:innen im Regelkontext sorgt dafür, dass er Beides pflegen und genießen kann. Auch für Jana (Typ B) ist das Thema *Freundschaften* in der gesamten Erzählung präsent. Allerdings zeigt sich hier eine Verlaufskurve, die mit einem Leidensprozess einhergeht. Für Jana bedeutet die Gruppe zunächst ein *Neuanfang* bzw. ein *Neustart*, Jana hat im familialen Kontext zum Zeitpunkt des Einzugs keine Möglichkeiten der Rückkehr und betrachtet die Freundschaften in der Wohngruppe als *Ersatzfamilie*, die ihr sehr viel bedeuten, was in langen Erzählpassagen auch retrospektiv deutlich wird. Nach der Entlassung und dem Auseinanderfallen der Freundesgruppe aufgrund von Regelverstößen und Konflikten mit den Betreuer:innen beginnt für Jana zunächst ein Leidensprozess. Sie versteht die Welt nicht mehr. Vor allem die abrupten Veränderungen und die Nicht-Nachvollziehbarkeit sorgen zunächst für ein Misstrauen und einen Rückzug aus der Gruppe. Erst nach einiger Zeit schafft Jana es, Freundschaften außerhalb der Wohngruppe zu generieren und sich psychisch wieder zu stabilisieren. Auch im Eckfall Jonas (Typ C) sind Freundschaften von Bedeutung, jedoch scheinen diese von Beginn an eher außerhalb der Wohngruppe zu liegen. Er lässt sich nicht komplett auf die anderen Jugendlichen in der Wohngruppe ein. Ihm scheint jedoch trotzdem nichts im Rahmen der Wohngruppe zu fehlen. Sie stellt für ihn eine Ergänzung zu seiner Lebenswelt dar, die nicht freiwillig gewählt ist, dies zeigt sich im gesamten Interview. Auch für Katja (Typ D) sind Freundschaften wichtig, sie thematisiert jedoch vorrangig die Schwierigkeiten, innerhalb der Wohngruppe Freundschaften zu entwickeln. Grundsätzlich fällt es Katja schwerer aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, Vertrauen zu entwickeln. Sie ist sehr auf ihre Außenwirkung bedacht und grenzt sich tendenziell eher von der Wohngruppe ab. Sie pflegt ihre Freundschaften außerhalb der Wohngruppe. Dabei spielen auch Vorurteile gegenüber Wohnguppen in der Gesellschaft und andere Stereotype

eine bedeutsame Rolle, an denen seitens der professionellen Fachkräfte gearbeitet werden sollte. Dieser Punkt wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen.

Individuelle Förderung

Als bedeutsam für die *Weiterentwicklung sowie die Förderung der Selbstständigkeit* thematisieren die Kinder- und Jugendlichen häufig die individuelle Förderung. Wenngleich die individuelle Förderung als Auftrag der Erziehungshilfen einzelfallorientiert stets im Zentrum steht (siehe SGB VIII, §36), hat dieser Aspekt auch Auswirkungen auf das Gruppenklima. Die Kinder- und Jugendlichen nehmen dabei nicht nur ihre eigene Förderung, sondern auch die ihrer Mitbewohner:innen wahr. Vor allem Sascha (Typ A) thematisiert die Bedeutsamkeit der individuellen Förderung, die ihm auch für die jüngeren Mitbewohner:innen sehr wichtig ist. Das Zugehen der Betreuer:innen und die spezifischen Bereiche für die Hilfeplangespräche, die in großer Sorgfalt und mit Ruhe vorbereitet werden, zeigen für Sascha insbesondere die individuelle Förderung. Im Eckfall Jana (Typ B) wird die individuelle Hilfe ebenfalls thematisiert. Retrospektiv erlebt sie die Unterstützung der Betreuer:innen als Hilfe beim Erwachsenwerden. Janas Aussagen diesbezüglich sind jedoch durchaus ambivalent und uneindeutig. Denn bei Konflikten im Gruppenkontext erlebt sie weniger die Unterstützung, sondern betont ihre Eigenständigkeit. Auch ansonsten wird das Leben in der Wohngruppe nach den erlebten Vertrauensbrüchen eher als problembelastet beschrieben. Dennoch sieht Jana (Typ B) die Betreuer:innen als Stütze bei Fragen und als Möglichkeit, auch später nach ihrem Auszug die Möglichkeit Unterstützung zu erhalten. Jana (Typ B) thematisiert jedoch die gefühlte Unterstützung tendenziell eher als *Hilfe bei individuellen Problemen*, während Sascha (Typ A) die Unterstützung grundsätzlicher als *Unterstützung bei der Selbstständigkeit* benennt. Im Eckfall Jonas (Typ C) wird das Thema der individuellen Unterstützung nur wenig benannt. Sie wird von ihm eher personenabhängig und situativ erlebt. Auch diesbezüglich scheint bei Jonas eher eine Außenorientierung vorherrschend zu sein. Individuelle Unterstützung scheint hier eher von der Familie sowie der Freundin geleistet zu werden und in der Wohngruppe im Alltag erlebt er diese eher punktuell. Im Kontrast zu den Eckfällen Sascha (A) und Jana (B) kann die thematisierte individuelle Unterstützung von Katja (D) betrachtet werden. Da Katja sich nicht wohl fühlt in der Gruppe und auch wenig Vertrauen aufbauen kann, erlebt sie nur wenig Unterstützung seitens der Betreuer:innen. Katja (D) erlebt eher ein mangelndes Einfühlungsvermögen seitens der Betreuer:innen und kann somit nur wenig von der Maßnahme der Erziehungshilfe beim Erwachsenwerden und ihrer Weiterentwicklung profitieren.

6.3 Regeln, Rituale und Sanktionen

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Themen Regeln, Rituale und Sanktionen sowie der professionelle Umgang mit diesen, besonders große Auswirkungen auf das Gruppenklima haben. Doch wie lässt sich das erklären? Da die Untersuchung die Erforschung des Gruppenklimas im Zentrum hat, soll an dieser Stelle noch einmal etwas ausführlicher auf die Zusammenhänge der Strukturationstheorie von Giddens und den Untersuchungsergebnissen eingegangen werden.

Regeln und Routinen als Reproduktion von Strukturen

Betrachtet man die Kinder und Jugendlichen, die in einer Wohngruppe leben, im Sinne Giddens, muss man sie als handelnde Akteur:innen im Alltag verstehen. Akteur:innen sind Individuen, die in ihren alltäglichen Handlungen intentionale, sprich planbar und gestalterisch, vorgehen können, gleichzeitig spricht Giddens ihnen die Fähigkeit der reflexiven Steuerung zu (vgl. Giddens 1988: 57 ff). Dies bedeutet, dass Akteur:innen in der Lage sind ihre Handlungen, beispielsweise bei Irritationen, nachvollziehbar begründen und rechtfertigen zu können. Akteur:innen (re-)produzieren durch ihr Handeln die jeweiligen Strukturen, in denen ihre Handlungen auch erst möglich sind (vgl. ebd.: 52f.). Die Entstehung der Struktur begründet sich durch logisch nachvollziehbares Handeln der Menschen und wird als Eigenschaft von sozialen Systemen verstanden (vgl. ebd.: 223). Versteht man nun eine Wohngruppe als ein, durch gesellschaftliche und institutionelle Rahmung gebildetes soziales System, in welchem jene Strukturmomente inbegriffen sind, lassen sich auch die Überlegungen zu Ressourcen und Regeln, die in der Struktur eingebettet sind, auf diese anwenden. Hier ist die Wohngruppe als Gruppe oder Organisation eine sehr kleine Einheit eines sozialen Systems. Regeln (re-)produzieren demnach die Strukturen und die Reproduktion der Struktur schafft soziale Systeme (vgl. ebd.: 216 ff u. 316 ff). Routinen, unter welche sich die Schilderungen der Dienste in der Wohngruppe verstehen lassen, sind alltägliche, wiederkehrende soziale Handlungen. Routinen bilden insofern ebenfalls Strukturmomente, in dem durch die Wiederholungen der alltäglichen Handlungen die Strukturen immer wieder neu reproduziert werden (vgl. ebd.: 37). Giddens geht davon aus, dass Individuen sich jenem praktischen Strukturwissen bedienen, um ihren Alltag bewältigen zu können. Auch sind Routinen mit Freiwilligkeit verbunden und im Falle einer Nichteinhaltung drohen den Individuen keine Sanktionen (vgl. ebd.: 71). Die in den Interviews benannten Regeln und Dienste und lassen sich somit unter regulative Regeln fassen, die die Beschaffenheit der Abläufe in der Wohngruppe beleuchten. Allerdings verläuft die Nichteinhaltung der alltäglichen Dienste, die die Kinder- und Jugendlichen zu erledigen haben, nicht automatisch mit Sanktionsfreiheit. Insofern zeigen sich hier

Machtverhältnisse und Spannungsmomente, die an späterer Stelle weiter thematisiert werden.

Regeln und Routinen als Orientierungsrahmen des persönlichen Nutzens

Für etliche Kinder und Jugendliche in der Untersuchung dienen Regeln als Orientierungsrahmen, anhand derer sie die Handlungen im Alltag einordnen können, so besonders erkennbar im Eckfall Sascha (Typ A). Er stellt fest, dass durch Routinen sowie ritualisierte und regelhafte Abläufe eine gewisse Zuverlässigkeit und Ruhe gewährleistet ist. Auch beim funktionalistischen Typus Jonas (Typ C) werden Regeln als Zuverlässigkeit und persönlichen Nutzen erwähnt, wenngleich nicht jeder Dienst als angenehm erlebt wird. In den Eckfällen Jana (Typ B) und Katja (Typ D) werden Regeln weniger als Nutzen, sondern stärker als Zumutung thematisiert, was an späterer Stelle beim Unterpunkt Irritationen und Konflikte weiter vertieft wird.

Diejenigen, die Regeln und Ritualen etwas Positives abgewinnen können, konstruieren die Relevanz aus der Orientierung heraus, einen persönlichen Nutzen bei der Einhaltung und Durchführung von Regeln zu erlangen. Dies hat zur Folge, dass sie sich mit den eigenen und fremden Bedürfnissen auseinandersetzen müssen und sie gleichzeitig in der Ausübung von Grenzen geschult werden. Auch können Regeln präventiv nützlich sein, indem durch die Einhaltung persönliche und fremde Bedürfnisse geschützt werden. Auch der Rückgriff auf praktische Alltagsregeln, die sich in konstitutive und freiwillige Regeln aufgliedern, begründet, weshalb Regeln eine Relevanz in Bezug auf das Gruppenklima haben. Können Regeln und Rituale nicht als positiven Gewinn eingeordnet werden bzw. stehen diese in Konflikt mit der biografisch erlebten Familienkultur, ergeben sich Irritationen.

Irritationen und Konflikte bei Nicht-Einhaltungen von Regeln und Ritualen

Bei der Nichteinhaltung von praktischen Alltagsregeln kommt es zur Irritation. So wird auch in der Bearbeitung des Themas Regeln in der Wohngruppe durch die Befragten deutlich, dass es zu Konflikten innerhalb der Wohngruppe kommt, wenn Alltagsregeln nicht eingehalten werden. Die Konflikte verdeutlichen, dass es unterschiedliche Auslegungen oder Bewertungen der Relevanz von Regeln unter den Kindern und Jugendlichen jedoch auch der Betreuer:innen der Wohngruppen gibt. Wenn es im Kontext von Regeln zu Konflikten kommt, kann die Beziehung zu den Betreuer:innen relevant werden, da diese als Instanz der Rückmeldung und zur Klärung der Konflikte beitragen können, indem sie unterstützend eingreifen und die Ordnung im Alltag wiederherstellen. Wird die Sinnhaftigkeit der Regeln in Frage gestellt oder nicht verstanden, so führen auch diese Zusammenhänge häufig zu Unsicherheiten und dem Wunsch feste, verbindliche Regeln zu haben, um die praktische Ordnung im

Alltag wiederherzustellen. Besonders im Hinblick auf Sanktionen entfachen sich nicht selten Konflikte im Wohngruppenalltag, vor allem, wenn diese von den Kindern und Jugendlichen nicht nachvollzogen werden können.

Besonders deutlich wird diese Thematik im Eckfall Jana (Typ B), wo sich bereits sehr früh in der Anfangsphase Irritationen und Konflikte rund um die Regelsysteme in der Wohngruppe entfachen und hierbei auch die Beziehungsebene zu den Betreuer:innen berührt. Auch im Eckfall Katja (Typ D) werden eher Irritationen und Konflikte in diesem Kontext thematisiert, hier spielt jedoch auch noch eine biografische Dimension des Vertrauens eine bedeutsame Rolle. Inwiefern Fachkräfte diese Spannungsverhältnisse bearbeiten können und welche Möglichkeiten der Aushandlung in diesen Kontexten gegeben sein sollten, wird im späteren Kapitel unter Handlungsmöglichkeiten thematisiert.

Erziehungspläne und Tokensysteme als Belohnungs- und Sanktionierungsinstrumente

Viele Einrichtungen, so auch in dieser Studie arbeiten im Alltag mit sogenannten Erziehungsplänen, Token-Systemen, Verstärkerplänen oder Stufenplänen, um das soziale Verhalten der Kinder- und Jugendlichen zu steuern. Diese Methoden sind aus der Verhaltenstherapie übernommene und angepasste Konditionierungssysteme (vgl. Linderkamp 2009: 210 ff. u. 215), mit dem Ziel, anhand von Belohnungen, Bonifikationen, Strafen, Sanktionen und über eine engmaschige Reglementierung den Alltag in der Wohngruppe zu erleichtern (vgl. Engelbracht 2021: 197). Jede Wohngruppe entwickelt in der Praxis ihre eigenen Modelle mit mehr oder weniger *Erfolg*. Während im theoretischen Diskurs die einen die Wirksamkeit und Transparenz der Verfahren loben, werden auch die unzulässige Konditionierung, die dem konsensualen Prinzip der Erziehung zur Mündigkeit widersprechen würde, kritisiert (vgl. Lindenberg/Tilmann 2019: 199). Heute gibt jedoch trotz der Kritiken nur wenig Wohngruppen, die auf diese Methoden verzichten (vgl. Engelbracht 2021: 197). In einer Untersuchung von Gaßmöller gibt es aus der Perspektive der Jugendlichen drei Typen, die diese Art von Systemen entweder *als ungerechtfertigte Zumutung, als ambivalente Herausforderung oder als unbedeutenden Nebenschauplatz* (vgl. Gaßmöller 2019: 294) empfinden. Insgesamt scheinen sich Jugendliche retrospektiv betrachtet, kaum konditionieren zu lassen. Sie stellen die Praktiken eher in Frage. Allerdings können Auswirkungen auf die Kommunikation im Alltag festgestellt werden, ist es doch grundsätzlich einfacher auf Regelkataloge zu verweisen, als Aushandlungsprozesse zu akzeptieren (vgl. Engelbracht 2021: 198).

Die Überthemen *Regeln und Sanktionen* werden mit Abstand am häufigsten von den Kindern und Jugendlichen angesprochen. Auffällig ist, dass es Kinder- und Jugendliche gibt, in denen die Themen Regeln, Regelverstöße so-

wie damit in Zusammenhang stehende Sanktionen sehr viel Raum im Interview einnehmen, während es auch Interviews gibt, in denen diese Themen eher am Rande angesprochen werden. Während im Eckfall Sascha (Typ A) Regeln und Sanktionen eher weniger im Zentrum stehen und von ihm eher positiv bewertet werden, als notwendig erachtet und verbindlich mit einer gewissen Flexibilität erlebt werden, wird das Thema im Eckfall Jana (Typ B) von Beginn an und auch durchgehend eher als problembelastet ins Zentrum gestellt. Im Eckfall Jana (B) gibt es einen geraumen Zeitraum, indem die Themen Regeln und Sanktionen zentral das Leben in der Wohngruppe als auch die Lebenswelt der Befragten bestimmen. Ausgelöst über nicht nachvollziehbare Regeln und Sanktionen und ein gestelltes *Ultimatum* wird über diese Themen ein Vertrauensbruch erlebt und es dauert, bis sich die Situation beruhigt und stabilisiert. Auch werden ähnliche Vorgänge später bei jüngeren Mitbewohner:innen wieder erkannt, sodass es sich um gewisse Muster in dieser und anderen Wohngruppen zu handeln scheint. Regel- und Sanktionsverhandlungen erleben diese Kinder- und Jugendlichen wenig partizipativ und die Konflikte rund um Regeln und Sanktionen wirken sich erheblich auf das Gruppenklima aus. Die Auseinandersetzungen dienen als Begründung, warum sich ein Rückzug aus der Gruppe anbahnt. Bezuglich der Themen Regeln, Regelverstöße und Sanktionen werden im Eckfall Jana (Typ B) mit Abstand die meisten Änderungsvorschläge benannt wie bspw. festgelegte Eingewöhnungsphasen, Kennlernmöglichkeiten, längere Laufzeiten der Maßnahmen sowie mehr Partizipationsmöglichkeiten. Im Eckfall Jonas (Typ C) werden Regeln und Regelverstöße wie etliche andere Themen auch hier wieder eher funktionalistisch thematisiert. Regeln und Sanktionen werden situativ und personenabhängig unterschiedlich erlebt, was jedoch für diesen Typus kein größeres Problem darzustellen scheint. Allerdings nimmt auch in Interviews rund um diesen Typus das Thema *Wünsche nach Regeländerungen* einen verhältnismäßig größeren Raum im Vergleich zu anderen Themen ein. Es werden nicht nachvollziehbare, weil im Gesetz anders festgeschriebene Regeln festgestellt, die sehr unzufrieden machen. Im Eckfall Jonas wird dies an den Altersgrenzen für Filme sowie Ausgangszeiten fest gemacht. Die Regeln erscheinen nicht nachvollziehbar und es wird auch keine Partizipation im Hinblick auf Änderungsmöglichkeiten dieser Regeln erlebt. Auch im Eckfall Katja (Typ D) nehmen die Themen *Regeln, Regeländerungen und Sanktionen* relativ viel Raum ein. Die genannten Themen werden eher in der Negation und im Hinblick auf Änderungsmöglichkeiten thematisiert. Es wird deutlich, dass ein Missemmpfinden in der Wohngruppe vorherrschend ist und dies wirkt sich auf nahezu alle Lebensbereiche aus. Im Eckfall Katja (Typ D) werden insofern Aspekte als Regeländerungswünsche thematisiert, die letztendlich nicht in einen Regelkatalog aufgenommen werden könnten, sondern immer abhängig sind von der individuellen Aushandlung. Änderungswünsche im Eckfall Katja (D) wären bspw. der altersgerechte Umgang der Betreuer:innen vor dem Hintergrund, des sich nicht ernst

genommen Fühlens. Weitere Änderungswünsche sind außerdem auch ein stärkeres Einlassen und Zugehen der Betreuer:innen und mehr Zeit und Vertrauen seitens der Betreuer:innen.

6.4 Allgemeines Gruppenklima und Atmosphäre

Wohngruppen sind als Gruppen zu betrachten, die das Ziel der gelingenden Alltagsbewältigung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben (vgl. Mümken/Rohrmann 2015: 25). Ein allgemeines positives Gruppenklima sowie die alltägliche Atmosphäre sind dabei von entscheidender Bedeutung, auf die professionelle Fachkräfte einen Einfluss haben können. Insofern ist auch in der Heimerziehung soziale Gruppenarbeit nach folgenden Kriterien zu leisten: „Heute versteht sich soziale Gruppenarbeit als bedürfnisorientierte, emanzipatorische, alltags- und lebensweltorientierte Arbeit, welche sich von der Einsicht in die Notwendigkeit der Aktivierung vorhandener Ressourcen leiten lässt, jedoch zugleich nicht leugnet, dass auch weiterhin fachlich ausgewiesene und kompensatorische Hilfen zu leisten sind“ (Schmidt-Grunert 2002: 73).

Aneignung im stationären Gruppenkontext

Die Bedeutung des eigenen (Rückzugs-)Raumes wird vor allem im Eckfall Sasccha (Typ A) als bedeutungsvoll thematisiert. Auffallend ist außerdem, dass Aneignungsprozesse im Sinne eigener Gestaltungsmöglichkeiten wenig Raum einnehmen in den Interviews. Dies lässt den Schluss zu, dass Themen wie Raumgestaltung und Aneignung entweder kaum konfliktbehaftet ist, oder im Gegenteil, diesbezüglich sehr wenig Freiheiten existieren, sodass diesbezügliche Ideen kaum von den Kindern und Jugendlichen entfaltet werden. Raum nimmt das Thema *Aneignung* eher dann ein, wenn es um Verselbstständigungsprozesse und den Auszug in eigene Wohnräume geht. Diese Vorstellungen sind bei den meisten Jugendlichen mit Neugierde und Vorfreude, in seltenen Fällen auch mit Ängsten vor Überforderung verbunden. Aneignung bedeutet jedoch mehr als Raumgestaltung. Auch die symbolische Kultur von Partizipation ist dabei bedeutsam. Dabei kann auch für Wohngruppen das Konzept der sozialräumlichen Aneignung hilfreich sein. Es geht darum zu bestimmen, inwiefern sich in einem ersten Schritt die Entwicklung der Heranwachsenden in der eigentlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ Deinet 2004: 178) vollzieht.

In einem zweiten Schritt kann der Gesellschaftsbezug des Aneignungskonzepts vor dem Hintergrund sozialökologischer Raummodelle auf die konkreten sozialräumlichen Strukturen übertragen werden⁸.

Machtverhältnisse und demokratische Abstimmungsprozesse, Partizipation und Gefühle von Selbstwirksamkeit

Auch wenn Wolf zurecht eine Verschiebung der Machtbalancen zu Gunsten der Kinder mit Veränderungen in den Umgangsformen in Richtung Verhandlungen und Partizipation im historischen Verlauf interpretiert, so beschreibt er auch weiter bestehende und neue Probleme aufgrund der Rahmung der stationären Erziehungshilfen (vgl. Wolf 2010: 555). Kinder- und Jugendliche sind weiterhin aufgrund ihrer mangelhaften Ausstattung an Ressourcen in benachteiligten Situationen gegenüber den Fach- und Leitungskräften in Wohngruppen. Die Fachkräfte müssen diese Aspekte in ihrer Professionalität berücksichtigen und die Kinder- und Jugendlichen als Ko-Produzent:innen betrachten. Umso bedeutsamer wird der Moment des Ausgleichs von Machtunterschieden (vgl. Wolf 2010: 547f.).

Zum allgemeinen Gruppenklima gehören nach Auffassung der Kinder- und Jugendlichen in jedem Fall Partizipation und demokratische Abstimmungsprozesse. Es ist ihnen bedeutsam, Selbstwirksamkeit zu erfahren und die Prozesse und Abläufe mit zu beeinflussen. Besonders deutlich wird dies in drei von vier Eckfällen beschrieben. In einigen Interviews sind jedoch die Möglichkeiten und Abläufe scheinbar wenig bekannt und hängen von Möglichkeiten der individuellen und situativen Aushandlung ab (Eckfall Jonas).

Partizipation zeigt sich in demokratischen Gesellschaften als politisches Grundrecht und Menschenrecht (vgl. Kohout 2002). Auch Kinder und Jugendliche sollen Partizipation genießen, aufgrund der Ansicht, sie als eigenständige Persönlichkeiten zu betrachten, denen mit Respekt und Ernst begegnet werden soll (Schnurr 2001; Unicef 2001). In der deutschen Kinder- und Jugendhilfe sind Beteiligungsrechte festgelegt: Ihrem Entwicklungsstand entsprechend sollen Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Auch die Mitgestaltung der Angebote der Jugendhilfe wird hierbei erwähnt (vgl. Hansbauer/Kriener 2000; Kriener 1999; Blandow u.a. 1999). Münder (2006: 484) stellt fest: „Die Partizipation ist Strukturmerkmal nicht nur bei der Leistungserbringung, sondern auch bei der Entscheidung über die Gewährung von persönlicher Hilfe mit pädagogischen (und therapeutischen) Mitteln“ (Münder 2006: 485).

Sascha (Typ A) hebt die positiven und ritualisierten Momente von Partizipation, sowohl im Hilfeplanverfahren als auch in der Gruppen- und Freizeit-

⁸ <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>

gestaltung hervor. Jana (Typ B) stellt den Kontrast im Sinne verlorengegangenen Vertrauens dazu dar. Jana erlebt Abstimmungsprozesse und Gespräche über Regeln und Sanktionen als wenig demokratisch, sondern eher als starr und festgelegt. Obwohl es anscheinend symbolisierte Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt, werden diese nicht eingehalten bzw. ihre Aushandlung darüber individualisiert. Auch Katja (Typ D) thematisiert Abstimmungsprozesse eher als schwierig und tendenziell Regeln als starr und wenig beeinflussbar. Auch hier gibt es offenbar symbolisierte Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die jedoch im Konfliktfall von den Fachkräften missachtet werden. Die mangelhafte Einflussnahme auf die Geschehnisse in der Gruppe führt dazu, dass sich dies umfassend auf das Wohlfühlen in den Wohngruppen auswirkt. Vor diesen Hintergründen kann davon ausgegangen werden, dass Momente der Mitbestimmung, Partizipation und Mitgestaltung eng mit dem Wohlbefinden in den Wohngruppen zusammenhängen. In allen Interviews, in denen sich die Kinder und Jugendlichen als glücklich und zufrieden äußern, betonen sie auch genau diese Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Geschehnisse der Gruppe. Auch in den Erzählungen von Jana (Typ B) zu Wünschen nach Ein gewöhnungsphasen und Kennenlernphasen neuer Bewohner:innen spiegelt sich der Wunsch nach mehr Mitbestimmung und -gestaltung in der Wohngruppe wieder. Jonas (Typ C) erlebt Partizipation und Mitbestimmung eher situations- und personenabhängig. Andererseits gibt es in dieser Gruppe scheinbar beim Thema Sauberkeit und Ordnung feststehende Regeln, auf deren Einhaltung besonders geachtet wird. Besonders starr scheinen hier die Regeln in Bezug auf *Ausgangs- und Handyzeiten*. Diese Widersprüchlichkeiten führen zu Prozessen, die für die Jugendlichen kaum nachvollziehbar sind und die Gefühle von Ärger und Machtlosigkeit auslösen. Insgesamt scheinen Kinder- und Jugendliche eher verwirrt davon, wenn keine Transparenz im Kontext von Partizipation und Machtkonstellationen gewährleistet ist, bzw. wenn aufgestellte Regeln und Prozesse nicht eingehalten werden. Konflikte scheinen besonders dann zu entstehen, wenn einerseits sehr starre, nicht beeinflussbare und nicht nachvollziehbare Regeln bestehen, während in anderen Situationen Partizipation und Mitbestimmung eher situativ und personenabhängig ausgehandelt wird. Im Eckfall Katja (Typ D) werden Wünsche nach einer altersdifferenzier ten Behandlung sowie mehr Zeit und ein stärkeres Einlassen der Betreuer:innen auf die einzelnen Kinder- und Jugendlichen formuliert und gewünscht. In diesen Punkten sowie in Situationen der Sanktionierungen und der Aufnahme neuer Kinder- und Jugendlicher in die Gruppen demonstriert sich in den Augen der Kinder- und Jugendlichen die Macht der Betreuer:innen. Gefühle von Selbstwirksamkeit können sich nicht angemessen entfalten. Wenn Kinder- und Jugendliche permanent das Gefühl haben, zu wenig Selbstwirksamkeit in der Gruppe zu erleben, scheinen sich Prozesse entfalten zu können, die auch nach Jahren des Aufenthaltes in der Wohngruppe keine Zugehörigkeit zur Gruppe entstehen lassen.

Gruppenaktivitäten und Freizeiten

Aspekt gemeinsame Aktivitäten und Klima in der Gruppe

Im Rahmen der Erlebnispädagogik mit all ihren pädagogischen Vorläufern wurden die Chancen und Möglichkeiten der Gestaltung von Gruppenprozessen hinreichend untersucht und belegt. „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Michl 2015: 11). Der Gruppenzusammenhalt kann mit erlebnispädagogischen Maßnahmen erhöht werden. Gemeinsame Gruppenerlebnisse, wie Freizeiten, Ausflüge oder andere gemeinsame Gruppenaktivitäten können einerseits dabei helfen, ein Wir-Gefühl entstehen zu lassen, andererseits auch individuelle Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglichen. Die Untersuchungsergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Mehrheit der Kinder- und Jugendlichen diese Erlebnisse als positiv erlebt und förderlich für das Gruppenklima. Oftmals können daraus auch Effekte für den Alltag in der Wohngruppe erlangt werden, eine Gruppenkohäsion entstehen sowie soziales Lernen ermöglicht werden. Problematisch werden die Situationen allerdings, wenn zuvor bereits Konflikte im Gruppenkontext bestehen, die nicht angemessen bearbeitet wurden. Dann wird die Enge, die üblicherweise auf Gruppenfreizeiten oder Ausflügen entsteht, als Herausforderung empfunden.

Gemeinsame Aktivitäten werden räumlich von den Kindern und Jugendlichen vor allem außerhalb der Wohngemeinschaft verortet. Dabei wird in der Mehrzahl der Interviews sichtbar, dass Aktivitäten in der gesamten Gruppe sich entweder auf Ferienfreizeiten oder in Urlauben abspielen. Idealerweise gelingt es durch einen gemeinsamen Interessenzusammenhang (bspw. Fußball spielen), die Gruppe in eine gemeinsame Interaktion zu bringen. Diese Handlungspraxis konstruieren mehrere Kinder- und Jugendliche eckfallübergreifend aus der Struktur der Urlaubssituation heraus, die die räumliche Nähe und die Dauer ausmacht, über einen festgelegten Zeitraum miteinander Zeit zu verbringen. Die Situation im Urlaub oder bei Unternehmungen differenziert sich vom gewöhnlichen Wohnguppenalltag. Gruppenaktivitäten und Freizeiten mit der Gruppe können also dafür sorgen, dass der Zusammenhalt gestärkt wird und sich das Verhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen sowie Betreuer:innen stärkt und verbessert. Vor allem Sascha (Typ A) beschreibt diese Prozesse. Auch im Eckfall Jana (Typ B) dokumentiert sich der Einfluss von Aktivitäten und Freizeiten als positiv für die Gruppe.

Die Bearbeitung des Themas Gruppenklima wird ebenfalls im Orientierungsrahmen der Altersstruktur innerhalb der Gruppe vorgenommen. Hierbei konstruieren mehrere Kinder- und Jugendliche (eckfallübergreifend), dass ge-

meinsame Aktivitäten aufgrund der heterogenen Altersstruktur nur selten stattfinden würden. Dies liegt an den verschiedenen Aktivitätsleveln und den Interessengebieten der Gruppenmitglieder. Auch werden Zusammenhänge zwischen der Altersstruktur und den Konflikten in Wohngruppen gesehen. Diese Ergebnisse finden sich auch in den Ergebnissen der Studie von Hartwig et al. (2015) wieder, indem sich eine hohe Altersstreuung aus Sicht der Adressat:innen häufig negativ auf das Finden gemeinsamer Aktivitäten auswirkt. In dieser Untersuchung zeigt sich allerdings auch, dass der Gruppenzusammenhalt gestärkt werden kann, wenn altersdifferenzierte Zugeständnisse der Selbstorganisation an die Jugendlichen formuliert werden. Eine Orientierung an den spezifischen Interessen, vor allem auch der älteren Jugendlichen wird dennoch als notwendig erachtet, vor allem, wenn im Alltag phasenweise stärker der Fokus auf den Bedürfnissen der jüngeren Kindern und Jugendlichen liegt.

Der Aspekt der Freiwilligkeit kann sich ebenfalls auf die Motivation junger Menschen auswirken, sich an Gruppenprozessen oder den impliziten Lernprozessen in der Gruppe zu beteiligen. Kinder- und Jugendliche, die eher dem funktionalen Typus zugeordnet werden (Eckfall C - Jonas), verstehen sich zudem nicht als aktive Akteur:innen, die Einfluss auf das Gruppenklima haben können. Dies kann in Verbindung mit der sozialen Identifikation für eine geringe emotionale Involviertheit und einen geringen Stellenwert hinweisen, den diese der Gruppe beimesse (vgl. Freigang et. al. 2018: 131). Der Aspekt der Freiwilligkeit kann dabei dazu führen, dass aus der Außenperspektive der Beobachtung und immer wieder neu formulierter Angebote mit der Zeit Gefühle der Zugehörigkeit zur Gruppe entstehen können.

Die Anbahnung von Beziehungen zu Gleichaltrigen, scheint in Wohngruppen zumindest formal gegeben zu sein, durch die heterogene Altersstruktur der Gruppenmitglieder. Die fortschreitende Sondierung hinsichtlich der Qualität von Beziehungen, welche in der mittleren Kindheit vollzogen wird (vgl. Tegehoff 1999: 123), scheint diesen Prozessen jedoch tendenziell entgegen zu stehen. Auch werden mit fortschreitendem Alter Beziehungen vermehrt auf Basis von Unterstützung und Vertrauen sowie dem gegenseitigen Verständnis geschlossen (vgl. ebd.). Erkennbar in dieser Studie ist, dass einige Kinder und Jugendliche die Orientierung der Altersstruktur im Kontext des Gruppenklimas aus der Perspektive des Vorbildes (Eckfall Typ A - Sascha) entwickeln. Im Sinne der Vorbildfunktion ist die symbolische Trennung im Rahmen von Freizeitaktivitäten oder auch anderen Aktivitäten der beiden Altersgruppen (ältere und jüngere Kinder und Jugendliche) situativ sinnvoll und notwendig, damit die älteren Kinder den jüngeren ein Vorbild sein können. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie von Hartwig et al. (2015) zeigt sich außerdem, dass altersheterogene Gruppen einen familienähnlichen Charakter besitzen können, da Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Entwicklungsphasen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben beschäftigt sind (vgl. Hartwig et. al. 2015: 132 f). Dieser Zustand kann sich im Sinne des Modell-

Lernens entwicklungsfördernd auswirken. Für die jüngeren Kinder bietet es die Chance, anhand eines Modells oder Vorbildes Verhaltensweisen zu beobachten und sich diese anzueignen (vgl. Bandura 1979 zit. n. Freigang et. al. 2018: 40). Diese Ergebnisse zeigen, dass es eine spannungsvolle Gradwanderung darstellt, die optimale Altersstruktur einer Wohngruppe herzustellen.

Alles in Allem hängt der Erfolg von Gruppenaktivitäten allerdings scheinbar davon ab, inwiefern in der Gesamtgruppe Spannungen existieren, die bearbeitet werden. Geschieht dies nicht, wird auch eine gemeinsame Gruppenaktivität als Anstrengung empfunden. So zeigt sich im Eckfall Jana (Typ B), dass die Wohngemeinschaft nur noch als Zweckgemeinschaft fungiert, in der nur noch wenige Gruppenaktivitäten unternommen werden. Jonas und Katja gehen in ihren Erzählungen kaum auf Gruppenaktivitäten und -freizeiten ein. Für sie hat die Gruppe insgesamt keinen besonders hohen Stellenwert und es ist möglich, dass sie sich wenig oder nur gezwungenermaßen an Aktivitäten ihrer Wohngruppen beteiligen.

Zusammengehörigkeit

Die Bewältigung eines gelingenden Alltags lässt sich als grundlegender Interessenzusammenhang in einer Wohngruppe charakterisieren (vgl. Freigang et. al. 2018: 131).

Die Untersuchung zeigt, dass das allgemeine Gruppenklima doch sehr stark von den Prozessen im Alltag abzuhängen scheint. Fühlen sich Kinder und Jugendliche wohl in der Gruppe, empfinden sie auch Aktivitäten und Freizeiten als Bereicherung. Erleben Kinder und Jugendliche ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe, sorgt dieses für Wohlfühlmomente und Sicherheit. Vor allem Sascha (Typ A) beschreibt diese Momente eindrucksvoll. Jana (Typ B) beschreibt auch Momente der Zusammengehörigkeit, bei ihr scheint sich in der Anfangsphase eine Art Neubeginn, der möglicherweise im Kontrast zu früheren Erfahrungen steht, zusammen mit anderen Jugendlichen ihres Alters und Geschlechts abzuspielen. Diesen Prozess beschreibt sie mehrmals im Interview sehr detailreich. Die Jugendlichen konstruieren sich in Opposition zur Erwachsenenwelt der Betreuer:innen, was zu einem besonderen Zusammenhalt führt. Auch Momente der Solidarität im Sinne der Verfolgung gemeinsamer Ziele und Interessen wird erkennbar.

Sozialisationstheoretisch betrachtet, gewinnen spätestens ab einem Alter von zehn Jahren Gleichaltrige bei der Gestaltung im Alltag mehr Bedeutung und schließlich überlagert die Orientierung an der Peergroup im Jugendalter die Orientierung an den Erwachsenen. Im stationären Gruppenkontext können sich innere Peergruppen (Wohngruppe) und verschiedene äußere Peergroups bilden (Freundeskreis außerhalb der Wohngruppe, Clique) (vgl. Opp/Teichmann 2008: 175ff.). Die Ergebnisse in stationären Wohngruppen deuten allerdings darauf hin, dass häufig auch zumindest vorübergehend die Heimgruppe

der zentrale Ort für die Gestaltung der Gleichaltrigen Beziehungen darstellt, nicht selten vor dem Hintergrund vielfältiger Misserfolge aus anderen Gruppen (vgl. Hartwig et. al. 2015: 20).

Im Eckfall Jana (Typ B) und auch etlichen anderen Fällen der Untersuchung gelingt es den Fachkräften nicht, die produktiven Prozesse der Anfangsphase weiterzuführen, bzw. die regelorientierte Welt der Betreuer:innen lässt sich nicht in Passung zur Aufbruchsstimmung der Jugendlichen mit Regelbrüchen bringen, sodass zum einen die Solidarität unter den Mädchen und jungen Frauen zerbricht als auch der Anschluss an die Welt der Betreuer:innen misslingt. Erst die Orientierung nach außen bringt wieder neue Stabilität, verlangt jedoch den Preis des Verzichtes auf die Solidarität mit der Heimgruppe.

Zusammenhalt und Solidarität in der Gruppe können auch entstehen, wenn ein Klima der Offenheit über die Biographien der Einzelnen geschaffen wird. So beschreibt Sascha (Typ A), dass die Situation des Wohnens am anderen Ort, weg von der Familie auch zu einer Solidarität in der Gruppe führte. Dieser Prozess scheint jedoch kein Selbstläufer zu sein. Es braucht dafür ein besonderes Klima der Akzeptanz. Während dies bei Sascha gelingt, geht dieses bei Jana wieder verloren aufgrund von Auszügen und Vertrauensbrüchen. Jonas (Typ C) und Katja (Typ D) schaffen es zudem nicht, sich derart auf die Gruppe einzulassen, damit sie ein enges Vertrauensverhältnis zu den anderen Kindern und Jugendlichen bzw. den Betreuer:innen entwickeln können. Jonas (Typ C) thematisiert den Gruppenzusammenhalt kaum und Katja (Typ D) schafft es aufgrund von vielen früheren Vertrauensbrüchen in ihrer Biographie nicht, sich entsprechend zu öffnen. Hier gelingt es den Betreuer:innen offensichtlich auch nicht über vertrauensbildende Maßnahmen, das Misstrauen zu minimieren.

Schutz- und Schonräume in der Wohngruppe

Ursachen für das Entstehen eines negativen Klimas in der Gruppe können nach Einschätzungen der Kinder – und Jugendlichen einerseits Situationen von Fluktuation in der Gruppe sein, fehlende Schutz- und Schonräumen sowie Vertrauensbrüche. Weitere bedeutsame Aspekte liegen bspw. in mangelnder Partizipation vor allem auch bei Einzügen von anderen Jugendlichen. Wird keine oder eine zu kurze Eingewöhnungs- bzw. Kennenlernphase durchgeführt sowie der Gruppe keine Möglichkeiten der Einflussnahme in diesen Prozessen gegeben, erleben sie ein Gefühl von Machtlosigkeit, das zur Verfestigung von Misstrauensprozessen führt sowie dem Verlust von Schutz- und Schonräumen.

Auch das Konfliktmanagement seitens der Betreuer:innen kann dazu führen, dass sich Fronten verhärten. So konstruiert bspw. Katja (Typ D) die gegenseitige Nicht-Akzeptanz und Rücksichtnahme im Kontext von Kulturalisierungsprozessen bei anderen Mädchen *aus anderen Ländern* in der Wohn-

gruppe. Möglicherweise erlebt Katja einen eigenen Zusammenhalt dieser Mädchen, sodass sie als Kollektiv auf Katja wirken. Die Betreuer:innen scheinen hier auf die Selbstregulation der Gruppe zu vertrauen, was jedoch eher zu einer Distanz der Jugendlichen untereinander führt.

Reproduktionen abwertender Diskurse im öffentlichen Raum

„Außenstehende verbinden mit der Heimerziehung auffällig häufig negative Assoziationen, Vorurteile und Halbwahrheiten: Heime kriminalisieren Kinder und Jugendliche, · Heime können doch nicht helfen, Heimerziehung ist ein notwendiges Übel, · Heimerziehung als letztes Mittel, · Heimkinder sind Außenseiter der Gesellschaft, · Heimkinder haben später große Probleme, in Heimen geht es aggressiv zu, · Heime strahlen Kälte aus, können keine Geborgenheit vermitteln, · im Heim herrscht Machtkampf, · das Heim bietet keinerlei Freiraum für Individualität“ (Günder 2015: 16).

Diese Diskurse machen auch vor den Kindern und Jugendlichen in den Wohngruppen nicht halt. Insgesamt zeigen sich Situationen von Abwertungsprozessen aufgrund öffentlicher Diskurse in einigen Interviews. Die Jugendlichen berichten von abwertenden Bemerkungen im Freundeskreis sowie in der Schule. Vor allem Katja (Typ D) beschreibt diese Prozesse. Inwiefern die negativen Äußerungen von den Erwachsenen in der Wohngruppe oder im schulischen Kontext aufgegriffen und bearbeitet werden, muss an dieser Stelle offenbleiben. Vor diesem Hintergrund ist Katja allerdings aufgefordert, eigene Bewältigungsmechanismen zu entwickeln. Sie wählt hier tendenziell den Weg der Reproduktion der Stereotype und ihren Humor, um die Zugehörigkeit zu Jugendlichen, die diese Erfahrungen nicht teilen, zu erlangen. Über die humoristische Ebene schafft sie es, in Distanz zur Wohngruppe zu gehen. Dies führt anschließend jedoch dazu, dass eine Solidarität und ein Zusammenhalt mit Kindern und Jugendlichen aus der Wohngruppe erschwert werden. Insofern kann die Frage gestellt werden, inwiefern die professionstheoretische Bearbeitung öffentlicher abwertender Diskurse im Kontext von Heimerziehung ermöglicht werden kann.

Auch andere abwertende Diskurse im Kontext von Intersektionalität aus dem öffentlichen Raum werden von einzelnen Jugendlichen reproduziert. „Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) wirksam werden und (Anm. d.Verf.) analysiert werden müssen.“ (Walgenbach 2012: 81).

In den Interviews zeigen sich vor allem im Eckfall Katja (Typ D) Reproduktionen im Migrationskontext im Sinne von kulturalisierenden Verhaltensweisen ihrer Mitbewohnerinnen, insofern zeigen sich hier intersektionale

Überlappungen der Kategorien Ethnizität/Nationalität und Gender. Katja interpretiert die lautere Musik ihrer Mitbewohnerinnen nicht etwa als jugendliches Kräftemessen im Kontext gruppendifferenzierter Prozesse oder auch adoleszenter Entwicklungen, sondern im Hinblick auf die Herkunft der Mitbewohnerinnen. Sie differenziert dabei nicht explizit nach Herkunftsland, sondern subsumiert alle, die nicht aus Deutschland kommen, unter diese Kategorie. Inwiefern diese Zuschreibungen von Seiten der Fachkräfte aufgegriffen werden, wird nicht thematisiert und muss insofern offenbleiben.

7 Handlungsperspektiven im gruppenpädagogischen Kontext in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe

In diesem Abschlusskapitel sollen nun vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie sowie weiterer Literaturrecherchen Handlungsperspektiven im gruppenpädagogischen Kontext für Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt werden. Mit Behnisch/Lotz/Maierhof sollen vier unterschiedliche Aspekte für die Soziale Gruppenarbeit in erzieherischen Hilfen, die sich auch in dieser Studie nachweisen ließen, Berücksichtigung finden. Hiernach wird soziale Gruppenarbeit wie folgt definiert:

- „(1) Soziale Gruppenarbeit umfasst alle Handlungsformen, in denen die pädagogisch geleitete Gruppe ‚Ort und Medium der Erziehung‘ (Galuske 2007: 93) ist.
- (2) Der normative Bezugspunkt sozialer Gruppenarbeit ist die „Entwicklung der eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 SGB VIII).
- (3) Zur Beschreibung und Reflexion sozialer Gruppenarbeit sind vier Dimensionen (Individuum, Interaktionsbeziehung, Inhalt, Kontext) unverzichtbar.
- (4) In der pädagogischen Gestaltung entwicklungsfördernder Prozesse in Gruppen kommt es auf die balancierte Wechselwirkung individueller, interaktioneller, inhaltlicher und kontextueller Aspekte an.

Die Bedeutung der vier Dimensionen im Gruppengeschehen und die Bedeutsamkeit ihrer ‚dynamischen Balance‘ entnehmen wir einer pädagogischen Handlungskonzeption, der Themenzentrierten Interaktion (TZI)“ (Behnisch et. al. 2013: 21).

Ausformuliert werden dabei unterschiedliche Anforderungen auf den Ebenen der Interaktion, der symbolischen Repräsentation sowie der Strukturebene relevant, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

7.1 Regelmäßige Erhebungen zum Gruppenklima

Aus Perspektive der Veränderungen, die die Heimerziehung im Laufe der Jahre durchlaufen hat und den noch immer hohen Fallzahlen von Hilfen zur Erziehung nach §34 SGB VIII, ist es aus Sicht der Adressat:innen lohnend, die Perspektive jener und die Evaluation von diesen Maßnahmen stärker in den

Blick zu nehmen. Zum einen, da Kinder und Jugendliche unter Umständen einen längeren Zeitraum, der in Bezug auf die Identität und Entwicklungsaufgaben im Heranwachsen bedeutsam ist, in einer Wohnform außerhalb der Primärgruppe der Familie verbringen. Zum anderen ist im Sinne der Qualitätsentwicklung der Hilfen zur Erziehung gleichermaßen die Perspektive der Adressat:innen von Wichtigkeit, neben der Perspektive der professionellen Fachkräfte. Die niederländischen Studien zum Gruppenklima in Jugendvollzugsanstalten zeigten deutlich, dass sich durch die Implementierung von wiederkehrenden Diskussionsrunden, in denen die Ergebnisse der PGCI Befragungen thematisiert wurden, konstruktive Ideen bezüglich der Verbesserung der Gruppenklimata erschließen lassen (vgl. Heynen et al. 2014: 418). Diese Praxis könnte auch für die stationären Erziehungshilfen gewinnbringende Erkenntnisse und eine stärkere Entwicklung der Hilfsangebote an den Bedarfen der Adressat:innen voranbringen. Die Durchführung von Untersuchungen, die sich mit der Soziometrie, mit deren Hilfe Aussagen über den Zusammenhalt des Gruppengefüges getroffen werden können beschäftigen, scheinen ein Lösungsvorschlag zu sein, um den Gruppenkohäsionswert zu bestimmen und in deren Folge Strategien für die Verbesserung des Gruppenzusammenhalts zu entwickelt werden können.

In den Ergebnissen wurde deutlich, dass eine große Mehrheit der Kinder- und Jugendlichen Aspekte benennt und thematisiert, die sich bereits in etlichen anderen Studien im Kontext der Heimerziehung wiederfinden, auch wenn diese nicht spezifisch im Hinblick auf das Gruppenklima erhoben wurden. Zudem werden weitere spezifische Bereiche im Hinblick auf das Gruppenklima thematisiert, die von den Einrichtungen sowie den professionellen Fachkräften berücksichtigt werden sollten.

7.2 Gruppenleitung und Gruppenverständnis

Deutlich wurde in dieser Untersuchung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, dass es scheinbar Fachkräfte und Teams gibt, die es verstehen, Gruppen zu leiten und denen es möglich ist, *ihre Gruppe* mit all ihren Dynamiken und Rollenverteilungen zu verstehen, sowie Teams, die damit Schwierigkeiten zu haben scheinen und die sich schneller in Machtkämpfe mit den Kindern und Jugendlichen zu verstricken scheinen.

Ein Gruppenverständnis beinhaltet einerseits das analytische Erfassen konkreter Gruppenkonstellationen, -dynamiken und Gruppenrollen, geht jedoch noch weiter darüber hinaus. In diesem Kontext werden auch Fragen virulent, die die selbstreflexive Haltung der Fachkräfte betreffen, wie bspw. welche eigenen Erfahrungen mit Gruppen vorliegen, wie ist das Gefühl in Bezug auf

Gruppen und wie die eigene Haltung in Bezug auf die entsprechende Wohngruppe, etc. Diese Aspekte beeinflussen das Gruppenklima, wie Kinder und Jugendliche eindrücklich in den Interviews benennen. So kommt es nicht selten vor, dass sich persönliche Stimmungen von Fachkräften auf die Pädagogik und das Gruppenklima auswirken. Notwendig erscheint es auch, dass Gruppenleitungen in den entsprechenden Situationen in der Lage sind, Leitung zu übernehmen, Strukturen zu schaffen, sich an den Kompetenzen im Team zu orientieren, demokratische Entscheidungselemente einzuführen und umzusetzen, Initiative zu übernehmen, sowie Verantwortung zu tragen. Fachkräfte, die sich von ihrer Gruppenleitung nicht verstanden fühlen, die den Eindruck gewinnen, keine eigenen Entscheidungen treffen zu dürfen bzw. keinen Rückhalt durch die Gruppenleitung zu spüren, fühlen sich nicht zur Gruppe zugehörig und können damit das Gruppenklima negativ beeinflussen (vgl. Mümmken/Rohrmann 2015: 29). Hilfreich für die Analyse der Gruppenprozesse in Wohngruppen können wie bereits erwähnt, soziometrische Übungen bzw. Soziogramme sein. Damit können zwischenmenschliche Präferenzen sowohl im Team als auch unter den Kindern und Jugendlichen erkannt werden, die sich innerhalb der Struktur sozialer Systeme informell ergeben.

Auch Gruppenverträge, die gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen ausgehandelt werden, können helfen, gemeinsame Ziele zu erreichen und ein Wir-Gefühl in der Wohngruppe entstehen zu lassen (vgl. Kanz/Wutzke 2015: 155). Supervision und kollegiale Beratungen können Gruppenleitungen in diesen Prozessen unterstützen.

7.3 Ritualisierte Momente

Zu hohe Fluktuationen von Fachkräften oder auch Unstimmigkeiten im Team in der Heimerziehung sorgen oftmals dafür, dass gut strukturierte Eingewöhnungsphasen nicht wie geplant stattfinden können und Kinder und Jugendliche sich in der sogenannten Anfangsphase verloren und nicht willkommen geheißen fühlen. Da die Anfangsphase in dieser Studie häufig thematisierte Konfliktlinien beinhaltete, soll sie als exemplarisches Beispiel an dieser Stelle benannt werden, um die Bedeutung von ritualisierten Momenten in Wohngruppen und der Heimerziehung zu thematisieren. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie kann die These formuliert werden, dass eine strukturierte Eingewöhnungsphase mit Ritualen und vertrauensbildenden Maßnahmen unabdingbar ist für ein gutes Gruppenklima. Welche weiteren ritualisierten Momente bieten sich für Wohngruppen und Heime an? Sicherlich lässt sich dies nicht für jede Wohngruppe explizit formulieren, es sind vielmehr Situationen und Anforderungen, die im Alltag immer wieder vorkommen und deren Bewältigung die Kultur der Wohngruppe prägt. Es geht also im Sinne von Von

Spiegel und Merchel darum, diese Momente „zu identifizieren und zu beschreiben, ... typische, wiederkehrende Situationen im alltäglichen Ablauf herauszufinden, von deren erfolgreicher Gestaltung es abhängt, wie ‚gut‘ die Arbeit läuft“ (von Spiegel 2000: 55; siehe auch Merchel 2004: 126). Als weitere exemplarische Beispiele können Hilfespräche, gemeinsame Mahlzeiten, das Zu-Bett-Gehen, Elternbesuche, Geburtstagsfeiern, gemeinsame Gruppenaktivitäten oder auch Ferienfreizeiten benannt werden. Bei der Gestaltung all dieser Momente sollten die Bedeutung und ein gewisser Symbolgehalt eine Rolle spielen. Es handelt sich um allgemeine Phänomene der Interaktion und diese sind sowohl auf der individuellen als auch auf der sozialen Ebene relevant. In Bezug zur Gruppenpädagogik erhalten ritualisierte Handlungen einen Symbolcharakter, der etwas über die Gruppe, die Haltung der Gruppe und ihre Werte bzw. ihre Kultur ausdrückt (vgl. Kanz/Wutzke 2015: 156).

Bedeutsam erscheint vor den Ergebnissen dieser Studien jedoch auch, dass ritualisierte Momente in Zwänge ausarten können, weil sie möglicherweise nicht altersgerecht oder auch nicht situationsgerecht durchgeführt werden. Diese Form der Rituale erscheint dann pädagogisch zumindest fragwürdig und insofern sollten bei Unstimmigkeiten Rituale stets mit den Betroffenen erneut diskutiert und ausgehandelt werden.

Die Kinder- und Jugendlichen thematisieren in den Interviews nicht selten, dass das Gefühl des Wohlfühlens auch durch akzeptierte (Rückzugs-)räume sowie Räume zur Aneignung und eigenen freien Gestaltung entstehen. Während (Rückzugs- und Kinder-)räume in der Kleinkinderpädagogik, in der offenen Jugendarbeit sowie in therapeutischen Settings üblich sind, werden diese als strukturell räumliche Möglichkeit in der Heimerziehung wenig thematisiert. Dennoch scheint dieser Aspekt bedeutsam für etliche Kinder- und Jugendliche. Das eigene Zimmer kann bspw. ein solch ritualisierter Raum zum Rückzug und zur Aneignung werden, der jedoch stets frei und selbstbestimmt in Anspruch genommen werden muss. Die eigenen Zimmer als sogenannte *Auszeiträume* oder zur Umsetzung von Sanktionen zu verwenden, wirkt in Konfliktsituationen eher kontraproduktiv.

7.4 Regeln und Sanktionen

Der Alltag in Heimen und Wohngruppen ist Großteils durch geltende Regeln bestimmt. Zu besonderen Konversationsformen, wie bspw. *wir unterbrechen niemanden der redet* oder *wir verwenden keine Schimpfworte*, werden auch Ausgehzeiten, die Erledigung von bestimmten Arbeiten (wie bspw. Küchendienste, Wäschetage, Medienzeiten etc.) geregelt. Die Liste ließe sich noch endlos erweitern und die Ergebnisse dieser Studie, wonach das Thema Regeln und Sanktionen verhältnismäßig viel Raum bei den Kindern und Jugendlichen

einnimmt, zeigt, wie viel Einfluss das Thema auf das Gruppenklima nehmen kann. Eine besondere Problematik zeigt sich in den Interviews. Fast alle Regeln wurden von den Fachkräften festgelegt und in mehreren Gruppen durften diese Regeln von den Kindern und Jugendlichen weder hinterfragt noch diskutiert werden.

So bedeutsam Regeln zur Strukturierung des Alltags in Heimen und Wohngruppen sind, so wichtig ist es jedoch auch, stets die Frage zuzulassen, welchen Beitrag eine Regel zur Autonomie des Kindes bzw. des Jugendlichen leisten kann. Dazu gehört einerseits das Verfahren der Regelentstehung zu hinterfragen und dieses durch partizipativ-dialogische Haltungen und Handlungen einzulösen und andererseits stets den pädagogischen Mehrwert zu überdenken. Auch wenn es gesetzliche Regeln gibt, die den pädagogischen Freiraum begrenzen oder rahmen, so gibt es offensichtlich, so die Ergebnisse dieser Untersuchung, sehr viele Alltagssituationen im Bereich des pädagogischen Beurteilungsspielraumes wie bspw. Ämtererledigungen, Kommunikationsformen, Besuchsregelungen, Medienkonsum etc.. Im Sinne einer gelungenen Gruppenpädagogik stehen Fachkräfte in der Verantwortung, mit der Gruppe in den Austausch zu gehen und Regelwerke auf ihre Sinn- und Zweckhaftigkeit hin zu hinterfragen und Kindern und Jugendlichen auch in diesen Fragen größtmögliche Beteiligung und Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. Kanz/Wutzke 2015: 58). So bieten sich bspw. auch altersgestaffelte Regelungen an, bzw. Regeln, die auch individuelle Bedürfnisse und Besonderheiten in den Blick nehmen. Wenn Regeln individuelle Gestaltungsspielräume zu sehr einengen und nur noch der Arbeitserleichterung und dem Ruhebedürfnis der Fachkräfte dienen, ist es an der Zeit, diese auf ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen.

7.5 Ressourcenorientierung/Vertrauen/Partizipation/ Beziehungen zu den Fachkräften

Die empfundene Unterstützung, d.h. inwiefern Kinder und Jugendliche im Nachhinein die Hilfe als Unterstützungsleistung erlebt haben, hängt elementar von der Beziehungsebene zu den Fachkräften ab, wie diese Untersuchung, jedoch auch zahlreiche andere Untersuchungen belegen (vgl. BMFSFJ 1998, Fröhlich-Gildhoff 2003, Finkel 2004, Rätz-Heinisch 2005). Auf das Gruppenklima wirkt sich nach den Ergebnissen dieser Studie allerdings auch aus, inwiefern die Kinder und Jugendlichen die individuellen Beziehungen ihrer Mitbewohner:innen zu den Fachkräften wahrnehmen.

Geht man Walter Gehres zufolge davon aus, dass Heimerziehung unter anderem in *Beziehungskontexten* zu den Betreuer:innen erfahren wird (vgl. Gehres 1997: 123), dann heißt das konkret, dass Beziehungserfahrungen mit Betreuungspersonen danach bewertet werden, inwieweit in ihnen kontinuierliche

Unterstützungsleistungen erlebt werden bzw. inwieweit eher Unzuverlässigkeit und Unsicherheiten das Verhältnis bestimmen. Die Frage nach den Ressourcen wird dabei in Gestaltungsform innerhalb der Beziehungsebene relevant. Ressourcenorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, den Blick nicht nur auf die noch zu bearbeitenden Defizite zu lenken, sondern auch folgende Fragen zu stellen: Was ist das Ziel der Kinder- und Jugendlichen? Was wollen sie in ihrem Leben erreichen oder verändern? Dieser Blickwinkel setzt eine respektvolle Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen und ihren Lebensentwürfen voraus. Genau genommen bedeutet dies, dass Fachkräfte akzeptieren müssen, wie Kinder- und Jugendliche ihr Leben gestalten wollen und sich fragen sollten, was sie dafür tun können, um dieses Ziel mit ihnen gemeinsam zu erreichen. Insofern sollte dann unter dem Blickwinkel des Erziehungsauftrages viel häufiger die Frage gestellt werden: Wie sollen und wollen die Jugendlichen leben, was brauchen sie dafür, und was kann Jugendhilfe ihnen dabei mitgeben (vgl. Finkel 2004: 319)? Die Tatsache, dass sich innerhalb der Selbstdefinitionen der Jugendlichen immer auch gebrochene Strukturen von Selbstverwirklichung und Autonomiebestrebungen finden und diese dann für augenscheinliche Widersprüche sorgen, muss von den Pädagog:innen dechiffriert und den Jugendlichen widergespiegelt werden. Anschließend sollten sie wieder fragen: „Was willst Du jetzt mit dieser Erkenntnis anfangen“?

In der vorliegenden Untersuchung sowie in weiteren Studien bestätigen sich folgende Wirkungsfaktoren für eine gelingende Jugendhilfe erneut im Detail. Damit Kinder- und Jugendliche die Jugendhilfemaßnahmen in der Heimerziehung als hilfreich empfinden, müssen:

- die Professionellen die Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Äußerungen der Jugendlichen und ihre Interaktionsformen verstanden haben,
- sie den Jugendlichen auch in extremen Situationen das Recht zur Entscheidung über ihr Leben und die Verantwortung für sich selbst zugestehen können,
- Fachkräfte berücksichtigen, dass die Jugendlichen ein anderes Zeitverständnis haben (können) als die institutionellen Vorgaben,
- Phasen zugelassen werden, in denen man fast nichts mit den Jugendlichen macht, bis neue, handlungspraktische Ideen entwickelt sind und die Konzentration auf pädagogische Angebote und nicht die Delegation an spezialisierte, z. B. therapeutische Hilfen gelingt, die Lebensrealitäten mitsamt ihren Widersprüchlichkeiten anerkannt werden,
- die biografischen Lösungswege der jungen Menschen verstanden werden, insbesondere die verborgenen Optionen der von den Kindern und Jugendlichen praktizierten Lösungen, Bewältigungsmuster und Handlungsweisen akzeptiert werden.

Dann kann Beziehungsarbeit gelingen und von Kindern und Jugendlichen als förderlich empfunden werden.
(Vgl. Wolf 2007, S. 14 u. 18).

Wenn Fachkräfte das Erleben von Normalität im Alltag realisieren können, die spannungsreiche Balance zwischen Unterstützung und Forderung aushalten können, die Erfahrung von Vertrauen, Verlässlichkeit und Sicherheit im Alltag bieten, sind bereits viele Aspekte berücksichtigt, die die Kinder- und Jugendlichen in den Befragungen thematisieren. Sie brauchen die Anregung und Begleitung als Person sowie Bestätigungen in der eigenen Suche nach Lösungen. Wohlwollende Kritik und dennoch Konfrontationen mit der eigenen Person und Geschichte stellen in diesem schwierigen Unterfangen Bedingungen dar, die für ein positives Gruppenklima sowie das Wohlfühlen in der Heimerziehung insgesamt bedeutsam sind. Über soziale Beziehungen können diese schwierigen Prozesse erleichtert werden (vgl. auch Wolf 2007: 20). Erfahrungen von Versorgung, Parteilichkeit, Zuverlässigkeit, Sich-Kümmern und positive Bewältigung von Krisen sowie einer Festigung der Beziehung nach Bewältigung einer Krise statt Beziehungsabbruch sind zudem wichtige Elemente, die innerhalb einer sozialen Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen zu finden sein sollten (vgl. auch Wolf 2007: 2).

7.6 Kollektive Erfahrungen und Gruppenzugehörigkeiten ermöglichen

Trotz der Bedeutsamkeit der Berücksichtigung der individuellen Biographien und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, soll aufgrund der Ergebnisse dieser Studie noch einmal eindrücklich auf die Bedeutsamkeit kollektiver Erfahrungen im Rahmen des Gruppenklimas in der Wohngruppe hingewiesen werden. Hilfreich erscheint, im Alltag Gelegenheiten zu schaffen, die das Erleben eines anregungsreichen Umfeldes ermöglichen, Unterstützung in der Alltagsorganisation und alltäglichen Anforderungen bieten, sowie die Kommunikation über das Zusammensein und Zusammenleben mit Gleichaltrigen in ähnlich schwierigen Lagen ermöglichen. So kann das Gefühl entstehen, wie im Eckfall Sascha (Typ A) sowie teilweise auch im Eckfall Jana (Typ B) zu erkennen, unter vielen und doch einzigartig zu sein, was die Jugendlichen auch in anderen Studien als positives Erleben in der Wohngruppe beschreiben (vgl. auch Wolf 2007: 20). Die Wohngruppen, so häufig in den Interviews thematisiert, stellen für die Kinder- und Jugendlichen eine „Lebensgemeinschaft gleichermaßen Betroffener“ (Hartwig et. al. 2015: 19) dar. Die meisten der Kinder und Jugendlichen erlebten negative Erfahrungen von materieller Not Vernachlässigung, Misshandlung kranker bzw. hilfloser Eltern. Auch wenn

diese Erfahrungen von den Fachkräften aufgegriffen und anerkannt werden müssen, ist eine Stigmatisierung der Kinder- und Jugendlichen als Opfer ist in der Regel nicht hilfreich und unterstützend. Stattdessen sollte den Kindern und Jugendlichen Stärke und besondere Bewältigungsstrategien attestiert werden, sodass die Erfahrungen nutzbar gemacht werden können für kollektive Prozesse des Verständnisses und der Zugehörigkeit.

Die Gruppe als Lebensort ermöglicht neue Beziehungsangebote jenseits des familialen Beziehungsgeflechtes. Dabei sind einerseits die sozialen Fachkräfte für neue soziale Beziehungen zu benennen, jedoch auch die Orientierung an den Gleichaltrigen rückt ins Zentrum der Dynamiken. Die Wohngruppe schafft somit Voraussetzungen für ein Leben in der Gemeinschaft im Sinne einer „Positiven Peerkultur“ (Opp/Teichmann 2008: 34). Diese Erfahrungen können dazu beitragen, der Angst vor Beziehungsverlusten, die viele Kinder- und Jugendliche aufgrund biografischer Erlebnisse in sich tragen, konstruktiv zu begegnen. Die Herausforderung für Fachkräfte ist insofern, herauszuarbeiten, wie pädagogisch gestaltete Gruppen in der Heimerziehung (im Unterschied zu frei wählbaren Gruppierungen im Freizeitkontext) Ressourcen entwickeln können, auch möglicherweise sehr negative Lebenserfahrungen von Kindern und Jugendlichen aufzufangen. Dabei werden Aspekte nach Konzepten, pädagogischen Wertvorstellungen, Handlungsstrategien aber auch Rahmenbedingungen relevant. Da Gruppenfähigkeit eine Voraussetzung darstellt für die Sozialintegration junger Menschen in die Gesellschaft, dürfen diese Aspekte nicht als randständig betrachtet werden. Insofern sind Rahmenbedingungen für Gruppen in den Erziehungshilfen zu schaffen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich als Teil einer Gruppe zu begreifen und gleichzeitig als Individuum wirksam werden zu können (vgl. Hartwig et. al. 2015: 16).

Das Gruppenleben und die Gruppenpädagogik stellen das regelhafte systemische Zusammenwirken von Menschen (Fachkräfte und Jugendliche) dar (Kalcher 2002: 82). Professionelle Soziale Arbeit in diesem Kontext thematisiert und reflektiert dieses Zusammenwirken. Anschließend werden beispielhaft Situationen benannt, in denen sich dieses Zusammenwirken ausdrücken kann. Bei Neuaufnahmen befinden sich im Fokus des Jugendamtes jeweils der:die Jugendliche mit den entsprechenden Erfahrungshintergründen. Das Gruppenteam muss nun einerseits die bestehende Dynamik der Gesamtgruppe als wesentliches Moment in die Hilfeplanung mit einbringen, um den Bedürfnissen und Erwartungen der Neuaufnahme einerseits jedoch auch der anderen Kinder- und Jugendlichen der Wohngruppe andererseits gerecht zu werden. Ökonomische Zwänge sollten diese Entscheidungen nicht überlagern.

Das Leben in einer Wohngruppe bewirkt in der Regel eine stärkere Orientierung der Kinder- und Jugendlichen auf Gleichaltrige. Diese wird neben den Fachkräften zum sozialisatorischen Medium. Die Akzeptanz der Bildung von

inneren und äußeren Peergroups (vgl. Opp/Teichmann 2008: 175ff.) kann helfen, den Kindern und Jugendlichen neue soziale Erfahrungsräume zu eröffnen. Hiermit kann der Ausbau von Sozialkompetenzen als zentrale Entwicklungsaufgabe in den Mittelpunkt des pädagogischen Arbeitens gestellt werden. Allerdings muss es den Gruppen gelingen, dass sich ihre Mitglieder zugehörig fühlen können und ein Grundmaß an Zufriedenheit ermöglicht wird. Da Heimgruppen in der Regel zumindest in der Anfangsphase gekennzeichnet sind durch eine Zwangsmitgliedschaft, stellt es eine besondere Herausforderung für Fachkräfte dar, diese in einen freiwilligen Zugehörigkeitswunsch umzuwandeln. Dies kann pädagogisch nur mit Vertrauen, Akzeptanz, Solidarität und Genuss erfolgen, jedoch auch durch die Herausforderung an sich selbst und dem Gelingen der Gemeinschaft zu arbeiten (vgl. Treeß 2002: 69). Eine Mindestdauer der Gruppenzugehörigkeit wäre dahingehend eine pädagogische Notwendigkeit.

Auch die Gruppenbildung und Gruppenzusammensetzungen spielen eine gewichtige Rolle im Hinblick auf die Frage, inwiefern sich die Wohnguppe als lohnender Lebensort herauskristallisieren kann. Dabei stellen sich Fragen danach wie die Rollenverteilungen in der Gruppe sind. Wie sieht die Geschlechterverteilung aus? Gibt es Häufungen bestimmter Konfliktlagen? Inwiefern hat die Gruppe zeitliche Kontinuität. Hierbei steht auch das Wunsch- und Wahlrecht von Eltern und Kindern im Zentrum der Überlegungen (vgl. Hartwig et. al. 2015: 21). Aspekte wie Schichtdienste der Fachkräfte stellen einerseits in diesem Kontext eine besondere Herausforderung im Sinne der Erreichbarkeit bzw. der Verbindlichkeit von Bezugsbetreuenden dar, andererseits bieten diese auch Chancen für Kinder- und Jugendliche, da die Abhängigkeiten von einzelnen Erwachsenen sinken und die Vielfältigkeit der Erziehungsvorstellungen der einzelnen Pädagog:innen breitere Orientierungsmöglichkeiten bieten kann (vgl. ebd.).

Schon Janusz Korczak betonte den besonderen Wert unterschiedlicher (Sozial-)Räume für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen⁹. Insofern sind auch erlebnispädagogische Maßnahmen und Situationen hilfreich für ein positives Gruppenklima. Ziel der Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn ist es, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu sogenannten politisch verantwortlichen Menschen heranzubilden. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik sollten nicht Unterricht und Belehrung, sondern viel stärker Charakterbildung im Sinne einer Erziehung zur Verantwortung stehen, insofern vielmehr ein Lernen und Forschen. Die unmittelbare Erfahrung und das praktische Denken stehen dabei im Zentrum. Auch gestalte ein Lernen in der Gemeinschaft ein Lernen, das durch helfendes Handeln gekennzeichnet ist. Jedes Kind und jede:r Jugendliche sollte die Chance bekommen, sich selbst zu erkennen, um seine

⁹ <https://www.socialnet.de/lexikon/Korczak-Paedagogik>

grande passion entdecken zu können. Und weil sich Einsichten und Einstellungen vorwiegend im sozialen Zusammenhang entwickeln, spielt bei Hahn das Gemeinschaftsleben eine besondere Rolle (vgl. Sommerfeld 2006). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Gruppenfreizeiten und der besondere gemeinschaftliche Zusammenhang mit Chancen und Möglichkeiten des Ausprobierens das Potential haben, immens zu einem positiven Gruppenklima beizutragen. Bedeutsam erscheint dabei jedoch, dass Konflikte und Unstimmigkeiten aus dem Gruppenalltag der Wohngruppe vorher angemessen bearbeitet werden.

7.7 Berücksichtigung intersektionaler Genderkonstruktionen

Die Bedeutung von Genderkonstruktionen ist in der Untersuchung eher implizit als explizit nachzuweisen. Weil die Dimension von Gender in alltäglichen Lebenssituationen permanent präsent ist, werden diese häufig nicht explizit thematisiert. *Doing Gender* stellt ein Konzept aus der interaktionstheoretischen Soziologie dar. Geschlechtszugehörigkeit und -identität wird demnach interaktiv hergestellt und ist ein alltäglicher wie unvermeidbarer Prozess; d. h. sie findet in Alltagssituationen statt und strukturiert diese zugleich (vgl. Holzleithner 2002: 72; Gildemeister 2010: 137). Vor diesen Hintergründen wird auch die Zweiteilung in Frauen und Männer bzw. weiblich und männlich, Butler (1991) nennt dies die *heterosexuelle Matrix*, in der Regel nicht hinterfragt. Dabei wird deutlich, wie wirkmächtig das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit ist (vgl. Gildemeister 2010: 143).

In etlichen Interviews werden der Zusammenhang mit anderen Gleichaltrigen mit Momenten von Neuanfang sowie Zusammengehörigkeit thematisiert. Diese Zusammengehörigkeit wird, wie in den Eckfällen Jonas (Typ C) und Jana (Typ B), in der Regel in Gruppenzusammenhängen der gleichen Geschlechtszugehörigkeit konstruiert. Ein *Doing Gender* kann somit in etlichen Interviews nachgewiesen werden. Hierbei finden sich auch intersektionale Überlappungen zu den Kategorien Alter und teilweise Ethnizität.

Die Sichtweise auf Genderkonstruktionen wird heute vor dem Hintergrund anderer wirkmächtiger gesellschaftlicher Zuschreibungen, Wahrnehmung strukturierender Klassifikationsmerkmale und Herrschaftsverhältnisse wie race, class, body, age, religion etc. (vgl. Winker/Degele 2009) sowie im Rahmen des Ansatzes eines *undoing gender* (Hirschauer 1994) zum Teil erweitert. Die Diskurse sind dabei durchaus divergierend, allerdings können diese Auseinandersetzungen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. In der empirischen Praxis zeigt sich, wie bedeutsam ein Wissensbestand über Gender in

Überlappung mit anderen wirkmächtigen Klassifikationsmerkmalen für Fachkräfte der Heimerziehung ist. Die Arbeit mit diesen Konstruktionen im pädagogischen Alltag stellt demnach eine zentrale Aufgabe dar. Um die Geschlechterkonstruktionen, vor allem auch alternative Konstruktionen der Kinder- und Jugendlichen kennen zu lernen, um Diskriminierungsprozesse und sozialen Ausschlussprozessen entgegenwirken zu können, sowie Zugänge zu eröffnen, ist dieses Wissen unabdingbar. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Geschlechterkonstruktionen ist hierfür eine notwendige Voraussetzung.

7.8 Förderung von Familienbezügen sowie anderen sozialen Beziehungen außerhalb der Wohngruppe

Die Untersuchung hat gezeigt, dass es einerseits Kinder- und Jugendliche gibt, für die die Wohngruppe zum zweiten Zuhause wird, die schnell und unkompliziert Beziehungen innerhalb der Wohngruppe aufbauen können und die aus guten Gründen die Familienbeziehungen ihrer Herkunftsfamilien nicht weiter vertiefen können oder möchten, sondern stärker an der Ablösung von ihrer Familie arbeiten. Bei diesen Kindern und Jugendlichen kann, so zeigen auch andere verschiedene Untersuchungen, die zu intensive Arbeit mit den Familien auch kontraproduktiv und somit in Frage zu stellen sein (vgl. Reinhard/Weiler 2003, S.95; Kirchhardt 2008). Elternarbeit ist jedoch in jedem Falle zu leisten, auch wenn es darum geht, die Ablösung von der Familie zu begleiten.

Andererseits gibt es auch eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen, die teilweise trotz negativer Erfahrungen eine tiefe Beziehung zu ihrer Familie haben, die zu abrupt in die Wohngruppe eingemündet sind, sodass es ihnen schwerer fällt, sich sowohl auf Fachkräfte, als auch auf die anderen Kinder und Jugendlichen der Wohngruppe einzulassen. Diese Kinder- und Jugendlichen haben (noch) keine enge Bindung zur Wohngruppe aufbauen können, sodass die Arbeit mit der Familie sowie anderen Bezugspersonen außerhalb der Wohngruppe besondere Bedeutung erlangen kann. Abgesehen davon, dass der Familienbezug im SGB VIII vorgesehen ist und deshalb auch geleistet werden muss im Rahmen der Möglichkeiten, kann Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen dazu führen, dass sich die Kinder- und Jugendlichen letztlich auch besser auf die (neue) Lebenssituation in der Wohngruppe einlassen können. Etliche Studien zeigen jedoch seit Jahren, dass die Arbeit mit den Herkunftsfamilien eine eher unbeliebte Tätigkeit bei den Fachkräften darstellt (vgl. vgl. BMFSFJ 1998: 219; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Die Frage, die sich dabei stellt ist, warum sollte der Bezug zu Eltern und anderen nahestehenden Personen dennoch eine besondere Priorität darstellen?

Auch wenn bei Kindern und Jugendlichen, deren Familien Erziehungshilfen in Anspruch nehmen, häufig innerfamiliäre Konflikte das Eltern-Kind-Verhältnis zum Teil massiv gestört haben, heißt das nicht automatisch, dass Familie, Eltern, Geschwister oder andere nahe Bezugspersonen keine Bedeutung mehr hätten. Die Empfindungen in Bezug auf diese Personen sind häufig ambivalent. Gerade deshalb sollte im Rahmen des so genannten Netzwerkkonzepts verstärkt ein Familienbezug hergestellt werden. Die engen familiären Bindungen, die sich bspw. bei Mädchen mit Migrationsgeschichten häufig finden lassen, sollten innerhalb der Jugendhilfe nicht als Hemmnis betrachtet werden, auf die Familien oder einzelne Mitglieder integrativ einwirken zu können. Vielmehr sollten die Konzepte diese innerfamiliäre Kohäsion nutzen (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 468). Sind also noch familiäre Beziehungen vorhanden oder reaktivierbar und sind für die Kinder- und Jugendlichen diese Personen wichtig, kann auch eine gute Arbeitsbeziehung zwischen den Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften innerhalb der Wohngruppe passend sein. Eine Akzeptanz bezüglich der besonderen Familienorientierung fördert das Zugehörigkeitsgefühl zur Wohngruppe eher als Widerstände diesbezüglich.

7.9 Partizipation

M. Wolff und S. Hartig (2006) arbeiten zur institutionellen Partizipation heraus, dass Beteiligung in Wohngruppen nicht ausschließlich über institutionalisierte Gremien realisiert werden sollte, sondern sich auch besonders deutlich in einem Beteiligungsklima zeigt, welches alle Lebensbereiche sowie eine positive partizipative Grundhaltung aller Beteiligten in den Wohngruppen umfasst (vgl. auch Stork 2007). Es geht demnach nicht nur um Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die ihre rechtlich abgesicherten Interessen vertreten und sich dabei an politischen oder institutionellen Entscheidungen beteiligen sollen, sondern auch um jedes einzelne Kind und Jugendliche, die individuelle Entscheidungen über ihren weiteren Lebensverlauf treffen wollen (vgl. Pluto 2007; Seckinger 2006), indem sie ihre Wünsche, Befürchtungen, Interessen und Ängste einbringen und deren Berücksichtigung erwarten.

Besonders deutlich kommt vor allem bei befragten Kindern und Jugendlichen, die sich nicht besonders zugehörig zu den Wohngruppen fühlten, zum Ausdruck, dass Partizipationsmöglichkeiten, Regeln und Sanktionen auf der symbolisch repräsentativen Ebene nicht erkennbar zu sein scheinen. Es geht also einerseits darum, dass Partizipation in der Haltung und mündlichen Kommunikation und Interaktionen erkennbar ist und andererseits, dass Partizipation ausreichend symbolisch kommuniziert und sichtbar gemacht wird. So zei-

gen sich in etlichen Interviews einerseits die Unkenntnis von Partizipationsmöglichkeiten sowie situative und nicht nachvollziehbare Vermeidungshaltungen im Kontext von Partizipation durch die Fachkräfte. Zudem erscheint es notwendig, dass sich Fachkräfte mit Fort- und Weiterbildung zunächst darüber vergewissern, was unter Partizipation zu verstehen ist. Zur Verwendung verschiedener Partizipationsgrade eignet sich das achtstufige Modell der Partizipations-Leiter von Arnstein (1969), das in Deutschland von Petersen (1999) für die Jugendhilfe adaptiert wurde. In diesem Modell werden die Grade Nicht-Beteiligung, Quasi-Beteiligung und echte Beteiligung unterschieden. Im Rahmen dieser Grade gibt es dann jeweils weitere Stufenunterschiede, die Berücksichtigung finden müssen, damit sich Kinder und Jugendliche ausreichend beteiligt fühlen können.

7.10 Strukturelle Rahmenbedingungen

Die Studie hat hinreichend gezeigt, wie bedeutsam und einflussreich das Gruppenklima auf die Biographien der einzelnen Kinder- und Jugendlichen wirkt. Die Heimerziehung war ursprünglich gekennzeichnet durch ihr zentrales Merkmal der Gruppenpädagogik. Die Rahmenbedingungen der Heimerziehung sind in den Rahmenvereinbarungen nach § 78a-g SGB VIII festgelegt, werden geprüft und führen dann zu *leistungsgerechten Entgelten*. Die rein individuelle Leistungserbringung in den Jugendhilfemaßnahmen, die sich seit Einführung des SGB VIII etabliert hat, ist deshalb eine kaum zu bewältigende Herausforderung für die Gruppenpädagogik, die auch stets in Wohngruppen geleistet werden muss. Eine Problematik in der Umsetzung dieser rechtlichen Bedingungen sind oftmals fiskalische und politische Vorgaben. Aufgrund der Einzelfallorientierung der Erziehungshilfen reduzieren die Inhalte der Leistungsvereinbarung Leistungen im Rahmen der Gruppenpädagogik auf ein Minimum. Als ergänzende Leistungen werden nur Einzelleistungen gezählt, die jedes Kind bekommen soll. Vor diesem Hintergrund gibt es kaum noch Spielräume für konzeptionelle Erprobungen und Projekte¹⁰ im Gruppenkontext.

Die Qualifizierung der Hilfeplanung bringt zwar einerseits Möglichkeiten mit sich, dass Problemlagen spezifischer und multikomplexer diagnostiziert werden können und ggf. Hilfesettings passgenauer im Einzelfall konstruiert werden können. Für den Heimalltag bedeutet dies jedoch, dass parallel zur gruppenpädagogischen Arbeit individuelle Settings für spezifische Einzelfälle entwickelt, intensiv mit den Elternhäusern gearbeitet und zunehmend auch weitere Aufgaben anderer Fachdisziplinen wie die der Psychotherapie oder

¹⁰ <https://igfh.de/sites/default/files/Positionspapier%20IGFH-RG%20-%20akutalisiert-13.11.12%20%281%29%20Kopie%20.pdf>

Psychiatrie übernommen und bestenfalls in das Arbeitskonzept integriert werden müssen. Sinnvoll wäre vor diesen Herausforderungen, die strukturellen Rahmenbedingungen der Heimerziehung zu hinterfragen, entsprechende personelle Ressourcen bereitzustellen und Modelle der Mischfinanzierung zu integrieren (vgl. ebd.).

Die Studienergebnisse zeigen in etlichen Fällen, wie dramatisch sich für Kinder- und Jugendliche in der Heimerziehung eine zu große Fluktuation der Adressat:innen auswirken kann. Diese Prozesse können dazu führen, dass sie entweder keinen Zugang finden oder sich nicht mehr zugehörig zur Gruppe fühlen und dass bereits erlangte Vertrauensverhältnisse zerstört werden. Diskurse sowie Auffassungen von Fachkräften in den Jugendämtern, nach denen Kinder und Jugendliche nach kurzer Aufenthaltsdauer im Heim wieder *geheilt* nach Hause zurückgehen oder ein selbstständiges Leben ohne weitere Betreuung führen sollen, befördern diese Prozesse. Dabei wird unterschätzt, dass die Beziehungen zu Betreuer:innen sowie anderen Kindern und Jugendlichen, die für eine gelingende und nachhaltige Lebenswelt erforderlich sind, Zeit brauchen. Die Kinder und Jugendlichen müssen vor dem Hintergrund ihrer Biographien oftmals erst erleben, was es heißt, verlässliche Strukturen und Personen zu haben, Vertrauen muss erst aufgebaut werden, um neue dauerhafte positive Beziehungen eingehen zu können und für diese zu kämpfen. Die häufig zugrunde liegenden Multikonfliktlagen der Familien und Kinder müssen außerdem oftmals in einem interdisziplinären Netz zwischen Gesundheitshilfe, Psychiatrie, Justiz und Jugendhilfe gelöst werden. Dabei sind intensive Kooperationen und multidisziplinäre Fachlichkeit notwendig, deren Aufbau ebenfalls Entwicklungszeit benötigt (vgl. ebd.). In diesem Kontext sollte demnach die zeitliche Festlegung von stationären Jugendhilfemaßnahmen überdacht werden. Auch frühzeitige präventive Heimunterbringungen können bei entsprechenden Konfliktlagen mit professioneller Begleitung und begleitendem Familienbezug abrupte Eimmündungen verhindern, sodass ein Einlassen auf die Hilfemaßnahme und die Integration in die eigene Biographie besser gelingen können.

7.11 Anforderungen an Arbeitsbedingungen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass viele Kinder- und Jugendlichen darunter leiden, wenn die Fluktuation unter den Mitarbeiter:innen zu groß ist. Auch in dieser Hinsicht können Vertrauensverhältnisse entweder nicht aufgebaut od-

er wieder verloren gehen. Die hohe Fluktuation in der Heimerziehung ist häufig noch immer das Ergebnis unzureichender und unattraktiver Arbeitsbedingungen¹¹.

Fachkräfte in der stationären Jugendhilfe müssen ein hohes Maß an Fachkompetenz und Flexibilität mitbringen. Sie müssen dem Verhalten der Kinder- und Jugendlichen gewachsen sein und teilweise sehr kritische Konflikte und Krisensituationen begleiten, auffangen, befrieden und nicht selten lösen können. Die geforderte Verantwortung von Fachkräften in den stationären Erziehungshilfen ist groß, oftmals müssen sie unter schwierigen Bedingungen weitreichende Entscheidungen treffen. Die Organisation im Schichtdienst, auch abends und an Wochenenden, ohne attraktive Vergütung befördert die Fluktuation und lässt erfahrene Fachkräfte das Arbeitsfeld wieder verlassen. Viele Konzepte in der Heimerziehung sehen vor, dass die Mitarbeiter:innen über große Zeiträume oftmals alleine mit den von ihnen betreuten Kindern und Jugendlichen arbeiten, auch in so genannten Kernbetreuungszeiten. Diese Situationen können zu Überforderungen bei den Fachkräften führen, was Fluktuationen begünstigen kann (vgl. ebd.). Stabile und verlässliche Schichtmodelle mindestens im Doppeldienst kann für mehr Sicherheitsgefühle bei den Fachkräften sorgen und zudem den Kindern und Jugendlichen stärker das Gefühl vermitteln, ihre Bedürfnisse nicht aufschieben zu müssen. Ein festes Team mit zusätzlichen Unterstützungen durch Studierende und Honorarkräfte kann dafür sorgen, dass Stabilität existiert und dennoch stetig und kontinuierlich Auseinandersetzungen am aktuellen Zeitgeist präsent bleiben.

¹¹ <https://jugendhilfeportal.de/artikel/ohne-fachkraefte-keine-qualifizierte-kinder-und-jugendhilfe>

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010): Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren. Abschlussbericht. Berlin: Eigenverlag.

Arnstein, Sherry R. (1966): A ladder of citizen participation. In: Journal of the American Institute of Planner, Vol. 35, S. 216–224.

Behnisch Michael/Lotz Walter/Maierhof Gudrun (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse. Weinheim: Beltz-Verlag.

Blandow, Jürgen/Gintzel, Ulrike/Hansbauer Peter (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münsster: Votum.

Böllert, Karin (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden. Heidelberg: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (1995): Episodale Schicksalsgemeinschaft und die Genese von Jugendgewalt – Zur Alltagspraxis und Sozialisationsgeschichte von Hooligans. In: Soziale Probleme. Zeitschrift der Sektion Soziale Probleme und Soziale Kontrolle, 6. Jg., Heft 2, 216-231.

Bohnsack, Ralf (2001): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Theo H. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider. S. 326-345.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Stuttgart. UTB.

Boos-Nünning Ursula/Karakasoglu Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Bütow, Birgit (2012): Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen - In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 6, S. 824-836 - URN: urn:nbn:de:0111-pe-docs-104785 - DOI: 10.25656/01:10478

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002a): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin: Kohlhammer.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002b): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. 2. Auflage. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (JuLe-Studie) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluation stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe. In: Baur,

Dieter/Finkel, Margarete/Hamberger, Matthias/Kuhn, Axel D. (Hrsg.). Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 170. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dahme, Hans-Jürgen/Wolfahrt, Norbert (2018): Hilfe und Kontrolle in der Jugendhilfe. In: Böllert, Karin: Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden/Heidelberg: Springer-Verlag. S.219-242.

Deinet, Ulrich (2004): „Spacing“. Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag, S. 175-190

De Swart, J.J.W./Van den Broek H./Stams, G.J.J.M./Asscher, J.J./Van der Laan/P.H., Holsbrink- Engels, G. A./Van der Helm, G.H.P. (2012): The effectiveness of institutional youth care over the past three decades. A meta- analysis. In: Children and Youth Services Review 34. P. 1818– 1824. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.015>

Ehlke, Carolin/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2019): Leaving Care in kommunalen Infrastrukturen - Kinder- und Jugendhilfe kann sich der Verantwortung für junge Volljährige nicht entziehen! In: Jugendhilfe, Heft: 57/4, S. 373-380

Engelbracht, Mischa (2021): Kann mit Erziehungsplänen erzogen werden? Erziehungspläne als Verfahren zur Normalisierung von Kindern und Jugendlichen. In: Sozial Extra 3 2021: 196–200. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00387-7>. S.196-200.

Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Finkel, Margarete/Hamberger, Matthias (2002): Evaluationsforschung im Bereich erzieherischer Hilfen und der Evaluationsansatz der Untersuchung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. 2. Auflage. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 53–76.

Finkel, Margarete (2004): Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biografischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim und München: Juventa.

Freigang, Werner/Bräutigam, Barbara/Müller, Matthias (2018): Gruppenpädagogik. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2003): Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren. Münster: LitVerlag.

Gabriel, Thomas (2001): Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim: Juventa-Verlag.

Gabriel, Thomas (2003): Die Looking-after-Children-Initiative und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der deutschen Jugendhilfe. In: Gabriel, Thomas/Winkler, Michael (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 139–147.

Gehres, Walter (1997): Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von 30 ehemaligen Heimkindern. In: Belardi, Nando: Focus Soziale Arbeit. Materialien. Band 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate: (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3. erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 137-145. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_17

Grundwald, Klaus/Thiersch Hans (2015): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in ausgewählten Arbeitsfeldern. 3. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Günder, Richard (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Günder, Richard (2014): § 34 SGB VIII: Heimerziehung und sonstige betreute Wohn-form. In: Macsenaeere, Michael/Esser Klaus/Knab Eckhard/Hiller Stefan (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 131–135.

Günder, Richard (2007): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 3., völlig neu überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Guss, Kurt (2016): Was ist Gestalttheorie? In: Metz-Göckel, H. (Hrsg.): Gestalttheorie und kognitive Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21–25.

Hansbauer, Peter/Kriener Martina (2000): Partizipation von Mädchen und Jungen als Instrument zur Qualitätsentwicklung in stationären Hilfen (§ 78b SGB VIII). In: Merchel, Joachim: Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven. Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag. S.219-246.

Hartwig, Luise/Kanz, Christine/Schone, Reinhold/Wutzke Stefan (2015): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung – eine vergessene Selbstverständ-

lichkeit? In: Hartwig L./Kanz C./Schone R./Wutzke S. (Hrsg.): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. IGfH. Praxis und Forschung 32. Frankfurt. S. 11-25.

Hartwig, Luise/Kanz, Christine/Schone, Reinhold (2015): Pädagogische Prozesse in Regelgruppen in der stationären Heimerziehung – ein Praxisforschungs- und -entwicklungsprojekt. In: Hartwig Luise/Kanz Christine/Schone Reinhold/Wutzke Stefan (Hrsg.): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen. Frankfurt: IGfH-Eigenverlag, S. 43–134.

Hartwig, Luise/Kriener, Martina (2006). Gender und Erziehungshilfe: Herausforderungen an eine geschlechtergerechte Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In: Zander, Margherita/Hartwig Luise/Jansen, Irma: Geschlecht Nebensache?. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90331-6_5

Heynen, E./Van der Helm G.H.P./Behrens E./Korebrito A.M. (2014): Das Gruppenklima im deutschen Jugendstrafvollzug. Ein Sachstandsbericht zur aktuellen „Prison Group Climate“ Forschung in Nordrhein-Westfalen. In: Be- währungshilfe, 61. Jg. 4. S.410–421.

Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4/46, S. 668–692

Holzleithner, Elisabeth (2002): Doing Gender. In: Von Knoll, Renate: Metzler Lexikon Gender Studies / Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 72f.

Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.) (2006): Die 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. München: Fischer Verlag.

Jordan, Erwin/Maykus, Stephan/Stuckstätte, Eva C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Kalcher, Jürgen (2002): Nutzung der Gruppendimension in Settings der Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen 8. Frankfurt: IGfH. S. 80–85

Kohout, Franz (2002): Vom Wert der Partizipation: Eine Analyse partizipativ angelegter Entscheidungsfindung in der Umweltpolitik. Münster: Lit Verlag.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landenberger, Georg/Trost, Rainer (1988): Lebenserfahrungen im Erziehungsheim. Identität und Kultur im Alltag. Frankfurt a. M.. Brandes und Apfel.

Lewin, Kurt (2016a): Feldtheorie. In: Metz-Göckel, Hellmuth (Hrsg.): Gestalttheorie und kognitive Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 123-126.

Lewin, Kurt (2016b): Lebensraum. In: Metz-Göckel, Hellmuth (Hrsg.): Gestalttheorie und kognitive Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-130.

Lindenberg, Michael/Tilmann, Lutz (2019): Zwang und Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen. 25/4. S.199-203.

Linderkamp, Friedrich (2009): Operante Methoden. In: Schneider, Silvia/Margraf Jürgen: Störungen im Kindes- und Jugendalter. Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Bd. 3. S.209-220. Springer-Verlag. Heidelberg. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_13

Macsenaere, Michael/Herrmann, Timo (2004): Klientel, Ausgangslage und Wirkungen in den Hilfen zur Erziehung. Eine Bestandsaufnahme mit EVAS. In: Unsere Jugend (1), S. 32-42.

Mannheim, Karl (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit. Konjunktives und kommunikatives Denken. In: Kettler, David / Meja, Volker/ Stehr, Nico (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.. Suhrkamp. S. 155-322.

Marshall, William, L./Burton, David, L. (2010). The importance of group processes in offender treatment. Aggression and Violent Behavior. Journal 15: 141- 149. DOI: DOI:10.1016/j.avb.2009.08.008

Maslow, Abraham (1987): Motivation and Personality. 3. Auflage. New York: Harper & Row.

McLeod, Carolyn (2015): Trust. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: Stanford University.

Metz-Göckel, Hellmuth (Hrsg.) (2016): Gestalttheorie und kognitive Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mey, Harald (1965): Studien zur Anwendung des Feldbegriffs in den Sozialwissenschaften. München: R. Pieper & Co. Verlag.

Michl, Werner, 2015. Erlebnispädagogik. 3. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Möllering, Guido (2005): The Trust/Control Duality. An Integrative Perspective on Positive Expectations of Others. In: International Sociology, 20 (3). S. 283-305.

Mümken, Anke/Rohmann, Anette (2015): Die sozialpsychologische Sicht auf die Gruppe. In: Hartwig, Luise/Kugler, Christine/Schone Reinhold/Wutzke Stefan (Hrsg.): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen. IGfH-Eigenverlag, S. 25-41.

Noack, Peter (2002): Familie und Peers. In Hofer, Manfred/Wild Elke/Noack Peter (Hrsg.). Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hofgrefe. S.143-167.

Nohl, Arnd-Micheal (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte u. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Nüsken, Dirk (2019): Übergänge von Care Leavern: Forschungsergebnisse im Überblick. In: Jugendhilfe, 57. Jg. H 6, 566-572.

Opp, Günther/Teichmann, Jana (Hrsg.) (2008): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn.

Petersen, Kerstin (1999): Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungs-handeln als professionelles Konzept sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand.

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Dt. Jugendinstitut (DJI).

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialfor-schung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschafts-verlag.

Rätz-Heinisch, Regina (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg: Ergon-Verlag.

Reinhard, Antje & Weiler, Barbara (2003): Mädchenarbeit in der stationären Jugendhilfe. Weibliche Lebenswelten, Sozialisationsbedingungen und Konzepte der sozialpädagogischen Kompetenzförderung. Aachen: VWB Verlag.

Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.

Scherr, Albert (1992): Überlegungen zu einer subjekttheoretischen Be-gründung der Theorie sozialer Arbeit. In: neue praxis: Subjekt, Subjektivität und Soziale Arbeit. Heft 2/92. S. 158-165.

Schmidt Martin H./Petermann Franz/Mascenaere Michael/Knab Eck-hart/Schneider Karsten/Hölzl Heinrich/Hohm Erika/Pickartz Andrea/Flosdorf Peter (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. In: Bundes-ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Effekte erzie-herischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin: Kohlhammer.

Schmidt-Grunert, Marianne (2002): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Ein-führung. Freiburg im Breisgau.

Schnurr, Stefan (2001) Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2001) Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Auflage. Neuwied, Krittel: Luchterhand, S. 1330-1345.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität Gesamthoch-schule Hagen.

Seckinger, Mike (2006): Partizipation - ein zentrales Paradigma. Analysen und Berichte aus psychosozialen und medizinischen Handlungsfeldern. Tübin-gen: DGVT Deutsche Gesellschaft f. Verhaltenstherapie.

Sierwald, Wolfgang/Strobel-Dümer, Claudia (2017): Soziales Klima als Qualitätsmerkmal in der stationären Jugendhilfe. In: Jugendhilfe, 3. Jg. (55), S. 255–263.

Statistisches Bundesamt (2020): Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige - 2019. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads-Jugendarbeit/erzieherische-hilfe-5225112197004.html> [abgerufen am 28.11.2021, 17.14 Uhr].

Stoppel, Martin (2012): Macht und Machtmissbrauch in der Heimerziehung. <https://www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2013/07/Machtmissbrauch-in-der-Heimerziehung.pdf>. Abruf am 24.07.2023.

Straus, Florian/Höfer, Renate/Wernberger, Angela/Heiland Silke (2012): Vertrauen in sozialen Netzwerken – am Beispiel von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen. In: Tiefel, Sandra/Zeller Maren (Hrsg.) (2012): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneiders Verlag Hohengehren. S.69-93.

Stork, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa-Verlag.

Stürmer, Stefan/Siem, Birte (2020): Sozialpsychologie der Gruppe. 2., aktualisierte u. erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tegethoff, Hans Georg (1999): Soziale Gruppen und Individualisierung. Ansätze und Grundlagen einer revidierten Gruppenforschung. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Tewes, Uwe/Wildgrube, Klaus (Hrsg.) (1999): Psychologie-Lexikon. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Thiersch, Hans (2007): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Dörr, Margarete, Müller, Burkhard: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim & München: Juventa. S. 29-45.

Treeß, Helga (2002): Situationsorientierte Pädagogik in Wohngruppen als Mehrebenenpraxis erzieherischer Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen. Ausgabe 2/2002, S.68-79.

UNICEF (Hrsg.) (2001) Kinder haben Rechte! Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Eine Einführung. UNICEF-Dokumentation Nr. 11. Verfügbar unter: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/projekte/themen/PDF/D0011.pdf

Sommerfeld, Peter (2006). Erlebnisorientierung/Erlebnispädagogik. In: Dollinger, Bernd/ Raithel, Jürgen: Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90353-8_8

Staub-Bernasconi, Silvia, 2021: Macht und (kritische) Soziale Arbeit. In: Kraus Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. 5. Auflage. Detmold: Jacobs Verlag. S. 367–392.

Urban-Stahl, Ulrike (2012): Ombudschaft und Beschwerdeverfahren. In: Düring Diana/Krause Hans-Ulrich/Peters, Friedhelm/Rätz, Regina/Rosenbauer, Nicole/Vollhase, Matthias: Kritisches Glossar – Hilfen zur Erziehung. Frankfurt a.M./Regensburg: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH); Wallhalla Fachverlag. S.253-261.

Van der Helm, G.H.P./Klapwijk, M./Stams, G.J.J.M./Van der Laan, P.H. (2009). »What works« for juvenile prisoners: the role of group climate in a youth prison. In: Journal of Children's Services 4, 36– 48. DOI: doi.org/10.1108/ 17466660200900011.m

Von Langsdorff, Nicole (2012): Mädchen auf ihrem Weg in die Jugendhilfe. Intersektionale Wirkprozesse im Lebensverlauf. Opladen, Berlin, Toronto.

Walgenbach, Peter (2006): Die Strukturationstheorie. In: Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. 6., erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 403–426.

Walter, Hans-Jürgen (1977): Gestalttheorie und Psychotherapie. Ein Beitrag zur theoretischen Begründung der integrativen Anwendung von Gestalt-Therapie, Psychodrama, Gesprächstherapie, Tiefenpsychologie, Verhaltenstherapie und Gruppendynamik. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.

Wellhöfer, Peter Rolf (2018): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. 5. bearbeitete Auflage. München: UVK Verlag.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Springer Verlag.

Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum-Verlag.

Wolf, Klaus (1995): Entwicklungen in der Heimerziehung. 2. Auflage. Münster.

Wolff, Mechthild/Hartig, Sabine (2006): Projekt: Beteiligung - Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung. Ein Entwicklungsprojekt zur Gewährleistung und zum Ausbau der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://people.fh-landshut.de/~hartig/ergebnisse/abschlussbericht_2006.pdf. Abruf 14.03.2023.

Internetquellen

Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen | Kinder und Jugendhilfe Infoportal (kinder-jugendhilfe.info)

Transkriptionszeichen¹²

Transkriptionszeichen	Bedeutung
(,)	Ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	Kurze Pause
...	Mittlere Pause
(Pause)	Lange Pause
Mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal
(.)	Senken der Stimme
(-)	Stimme in der Schweben
(,)	Heben der Stimme
(?)	Fragenintonation
(h)	Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	Markierte Korrektur
sicher	Auffällige Betonung
Sicher	Gedehnt
(Lachen),	Charakterisierung von nicht sprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweisen, Tonfall; (geht raus), die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende
&	Auffällig schneller Anschluss
(..), (...)	Unverständlich
(Kommt es?)	Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: Gaber da kam ich nicht weiter B: Lich möchte doch sagen	Gleichzeitiges Sprechen, mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens

¹² Die Transkriptionszeichen wurde von Kallmeyer und Schütze übernommen (vgl. Kuckartz 2010, S. 45).



2023 • 162 Seiten • kart. • 18,90 € (D) • 19,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2725-4 • eISBN 978-3-8474-1896-2

Der Umgang mit traumatisierten Personen – in vielen psychosozialen Arbeitsfeldern gehört das zum Berufsalltag. Die Notwendigkeit, wichtige Personen, insbesondere Familienangehörige, in die Beratung einzubeziehen, bildet die Grundannahme dieses Buchs. Der Autor stellt typische familiäre Problemmuster vor und erörtert verschiedene Interventionsebenen: die Psychoedukation, die akuten Hilfen, die Krisenintervention, die Stabilisierung und die Emotionsregulierung. Der Band bietet damit eine kompakte Einführung für Studierende und psychosoziale Fachkräfte.

www.shop.budrich.de

Die Bedeutung von Gruppenprozessen- und -klimata in der Heimerziehung nimmt aktuell nur wenig Raum in den Fachdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe ein. Der vorliegende Band nimmt sich diesem Thema an und beleuchtet das soziale Klima in der stationären Unterbringung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Für die Praxis der Heimerziehung werden anschließend Handlungsperspektiven für die Einzel- und Gruppenarbeit in Heimen und Wohngruppen entwickelt.

Die Autorin: Prof. Nicole von Langsdorff, Theorien und Methoden Sozialer Arbeit an der Evangelischen Hochschule Darmstadt

ISBN 978-3-8474-3032-2



www.budrich.de