

Eine Typologie von Bewältigungsmustern in der Transitionsphase der
Heimerziehung

Inaugural – Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch - Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der

Universität Augsburg

vorgelegt von David Schnell

2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Georg Cleppien

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek

Tag der mündlichen Prüfung: 28.02.2023

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | EINFÜHRUNG | 1 |
| 1.1 | WISSENSCHAFTLICHE MOTIVATION | 3 |
| 1.2 | RELEVANZ DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES | 6 |
| 2 | THEORETISCHE PERSPEKTIVEN DER ÜBERGANGSFORSCHUNG | 9 |
| 2.1 | ÜBERGANGSFORSCHUNG IM ALLGEMEINEN | 11 |
| 2.2 | BEWÄLTIGUNGSMUSTER | 15 |
| 2.3 | NORMATIVE ÜBERGÄNGE - ALLGEMEINE FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU DEN ÜBERGÄNGEN IM LEBENS LAUF | 24 |
| 2.4 | NORMATIVE ÜBERGÄNGE - IN PÄDAGOGISCHEN INSTITUTIONEN | 26 |
| 2.4.1 | <i>Allgemeine Forschungsergebnisse zu den Übergängen in eine Kindertageseinrichtung</i> | 27 |
| 2.4.2 | <i>Allgemeine Forschungsergebnisse zu den Übergängen in die Schule</i> | 29 |
| 2.4.3 | <i>Pädagogische Herausforderungen</i> | 33 |
| 2.5 | NICHT NORMATIVE ÜBERGÄNGE - AUßERHALB DER HEIMERZIEHUNG | 37 |
| 2.5.1 | <i>Übergang in das Schulsystem von neu zugewanderten Kindern</i> | 38 |
| 2.5.2 | <i>Übergang aus dem Jugendstrafvollzug</i> | 40 |
| 2.5.3 | <i>Pädagogische Herausforderungen</i> | 42 |
| 2.6 | NICHT NORMATIVE ÜBERGÄNGE - IN DER HEIMERZIEHUNG | 45 |
| 2.6.1 | <i>Übergang aus der Heimerziehung - ins Care – Leaving</i> | 46 |
| 2.6.2 | <i>Übergang in die Heimerziehung</i> | 48 |
| 2.6.3 | <i>Pädagogische Herausforderungen</i> | 50 |
| 2.6.3.1 | Traumatheoretische Aspekte zur Heimerziehung | 52 |
| 2.6.3.2 | Unerfüllte Bedürfnisse – Grundproblematik der Heimerziehung | 54 |
| 2.6.3.3 | Pädagogische Herausforderungen im Care Leaving | 56 |
| 2.6.3.4 | Pädagogische Herausforderungen in der Transitionsphase von Heimerziehung | 57 |
| 2.6.4 | <i>Bewältigungsmuster aus der Perspektive der Heimerziehung</i> | 58 |
| 2.6.4.1 | Bewältigung des Care Leaving | 60 |
| 2.6.4.2 | Bewältigung in der Transitionsphase von Heimerziehung | 62 |
| 3 | FORSCHUNGSDESIGN | 65 |
| 3.1 | ETHISCHE GRUNDSÄTZE ZUR FORSCHUNG MIT KINDERN | 66 |
| 3.2 | KONKRETISIERUNG DER ZIELSTELLUNG | 68 |
| 3.3 | VORGEHEN INSGESAMT | 70 |
| 3.4 | STICHPROBENBESTIMMUNG | 71 |
| 3.5 | ERHEBUNGSMETHODE | 74 |
| 3.5.1 | <i>Teilnehmende Beobachtung</i> | 75 |
| 3.5.2 | <i>Ethnographische Gespräche</i> | 78 |
| 3.5.3 | <i>Offenes Leitfadeninterview</i> | 78 |
| 3.5.4 | <i>Experteninterview</i> | 80 |
| 3.5.5 | <i>Kontextwissen</i> | 81 |
| 3.6 | AUSWERTUNGSMETHODE | 81 |
| 3.6.1 | <i>Grounded Theory</i> | 82 |
| 3.6.1.1 | Offenes Kodieren | 83 |
| 3.6.1.2 | Axiales Kodieren | 83 |
| 3.6.1.3 | Dimensionalisierung – oder selektives Kodieren | 84 |
| 3.6.2 | <i>Typenbildung nach Kelle und Kluge</i> | 85 |
| 3.6.2.1 | Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen | 85 |
| 3.6.2.2 | Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten | 86 |
| 3.6.2.3 | Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge | 86 |
| 3.6.2.4 | Charakterisierung der gebildeten Typen | 87 |
| 4 | DARSTELLUNG UND AUSWERTUNG DER EINZELFÄLLE | 90 |
| 4.1 | OFFENES KODIEREN ANHAND DER DATEN AUS DEN EMPIRISCHEN ERHEBUNGSMETHODEN | 90 |
| 4.2 | AXIALES KODIEREN ZUR GEWINNUNG VON KODIERPARADIGMEN | 91 |
| 4.3 | FALL JULIAN | 94 |
| 4.3.1 | <i>Zusammenfassende Falldarstellung</i> | 94 |
| 4.3.2 | <i>Auswertung</i> | 98 |
| 4.4 | FALL RALF | 111 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.4.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 111 |
| 4.4.2 | Auswertung..... | 115 |
| 4.5 | FALL ACHMED..... | 129 |
| 4.5.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 129 |
| 4.5.2 | Auswertung..... | 131 |
| 4.6 | FALL MILAN | 142 |
| 4.6.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 142 |
| 4.6.2 | Auswertung..... | 145 |
| 4.7 | FALL JOSEPH | 173 |
| 4.7.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 173 |
| 4.7.2 | Auswertung..... | 177 |
| 4.8 | FALL JULIA..... | 203 |
| 4.8.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 203 |
| 4.8.2 | Auswertung..... | 206 |
| 4.9 | FALL LISA | 232 |
| 4.9.1 | Zusammenfassende Falldarstellung | 232 |
| 4.9.2 | Auswertung..... | 233 |
| 5 | TYPENBILDUNG | 262 |
| 5.1 | FALLORIENTIERTE TYPOLOGIE..... | 263 |
| 5.1.1 | <i>Der Herrscher der Welt</i> | 265 |
| 5.1.1.1 | Ausführliche Charakterisierung des Typs..... | 267 |
| 5.1.2 | <i>Ich habe ein Messer</i> | 270 |
| 5.1.2.1 | Ausführliche Charakterisierung des Typs..... | 272 |
| 5.1.3 | <i>Hier ist meine Familie</i> | 280 |
| 5.1.3.1 | Ausführliche Charakterisierung des Typs..... | 281 |
| 5.1.4 | <i>Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht</i> | 284 |
| 5.1.4.1 | Ausführliche Charakterisierung des Typs..... | 285 |
| 5.1.5 | <i>Ich mach als würde es dich nicht geben</i> | 288 |
| 5.1.5.1 | Ausführliche Charakterisierung des Typs..... | 289 |
| 5.1.6 | <i>Darstellung der Gesamttypologie</i> | 294 |
| 5.2 | DER VERSUCH EINER ILLUSTRATIVEN TYPOLOGIE IN ANLEHNUNG AN WEBER'S IDEALTYP..... | 302 |
| 5.2.1 | <i>Die idealtypisch „laute“ Bewältigung</i> | 308 |
| 5.2.2 | <i>Die idealtypisch „leise“ Bewältigung</i> | 320 |
| 6 | DISKUSSION EINER THEORIE DES ÜBERGANGS IN DER TRANSITIONSPHASE DER HEIMERZIEHUNG | 330 |
| 6.1 | BEWÄLTIGUNGSTYPEN IM LICHT BESTEHENDER THEORIEN..... | 331 |
| 6.2 | DER WUNSCH GEHÖRT ZU WERDEN | 344 |
| 7 | REFLEXION UND AUSBLICK | 353 |
| 7.1 | SCHÄRFUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN | 355 |
| 7.2 | REFLEXION DER EIGENEN ROLLE IM FELD HINSICHTLICH DER ERSTELLTEN METHODOLOGIE | 359 |
| 7.3 | AUSBLICK | 363 |
| | TABELLENVERZEICHNIS | 365 |
| | ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 365 |
| | LITERATURVERZEICHNIS..... | 366 |

1 Einführung

Margaret Mead tauchte für ihre Doktorarbeit unter der Leitung von Franz Boas „in die Geisteshaltungen einer Gruppe innerhalb einer [...] Gesellschaft“ ein, um so „den Anfang einer neuen Ära in der methodischen Untersuchung von Ureinwohner-Stämmen markieren“ zu können (King 2020, S. 10). Sie widmete sich dem Forschungsgegenstand des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenalter und durchstreifte dazu monatelang deren Lebenswelten, schrieb die Lebensgeschichten der Kinder und Jugendlichen nieder und befragte die Personen nach ihren intimsten Erfahrungen (ebd., S. 11). Dabei war ein Wirklichkeitsverständnis leitend, welches eben diese als von den Menschen selbst erschaffene betrachtet und somit nur durch die Brille der Empathie zugänglich wurde (ebd., S. 18). „Sie waren Wissenschaftler und Denker; die Herausforderung, andere Menschen zu verstehen, war ihre Leidenschaft“ (ebd., S. 21).

Inspiriert von eben diesem Wissenschaftsverständnis eines Franz Boas, einer Margaret Mead, Ruth Benedict und Zora Neale Hurston, bin auch ich monatelang in die Lebenswelt von Kindern in der Phase des Übergangs eingetaucht, habe eben jene durch die Brille der Empathie betrachtet und eine wahrhaft am Menschen interessierte Wissenschaft betrieben, um schließlich die Kinder mit der vorliegenden Arbeit *sprechen zu lassen*.

Um Verhaltensweisen von Kindern verstehen zu können, muss zunächst ein Bewusstsein darüber entstehen, worin denn deren Bedürfnisse bestehen. So kann ausgehend von einer fundierten Theorie über soziale und emotionale Grundbedürfnisse nachvollzogen werden, weshalb die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Unterbringung von Kindern in einer stationären Heimeinrichtung von solcher Relevanz ist. In ihrer elementarsten Form dienen diese Grundbedürfnisse dazu, den Kindern ein Gefühl ontologischer Sicherheit zu vermitteln. Um ein solches Gefühl erwachsen lassen zu können, formuliert Martin Buber die Weltbeziehung eines jeden Individuums als das Fundament des menschlichen Daseins. Die herausragende Bedeutung sozialer und emotionaler Zuwendung als Grundbedürfnis formuliert er daher kurz und bündig mit: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1994, S. 15) und „Im Anfang ist die Beziehung“ (ebd., S. 22). Ähnliches konstatiert auch George Herbert Mead in seinem intersubjektivitätstheoretischen Ansatz, nachdem Subjektivität in seiner Ursprungsform überhaupt erst durch die Antwort im Blick der Mutter auf die eigenen Reaktionen entsteht (Mead 1968). Die Bedeutung für die Soziale Arbeit in der von Mead aufgezeigten Grundstruktur des Sozialen, in Form der „Spannung von Welt und Ich“, zeigt sich auch in deren

Verwendung für das Konzept der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch, der die „Alltäglichkeit“ durch die Dimensionen von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen bestimmt (Grundwald/ Thiersch 2016, S. 32 f.). Dabei werden, worin die Relevanz dieser Alltäglichkeit für die hiesige Arbeit deutlich hervortritt, Bewältigungsstrukturen als Essenz eben dieser herausgestellt (ebd., S. 35).

In diesem Forschungsvorhaben wurden, anhand der Untersuchung des Bewältigungshandelns, in der Zeit des Übergangs und der Eingewöhnung einer stationären Heimunterbringung nach §34 SGB VIII, Typen rekonstruiert, die während dieser Phase auftreten. Hierbei war es nicht das Ziel biographische oder sonstige pädagogische Risikofaktoren weitergehend zu untersuchen, sondern es ging um eine objektive Betrachtung der individuellen Verläufe und Handlungen in dieser Transitionsphase. Daher verortet sich diese Arbeit in einem ökologischen Ansatz, der nach Bronfenbrenner interaktiv in dieser Welt bleibt und Entwicklung als einen Prozess begreift, „durch den der Mensch sich eben diese Welt zu eigen macht und in dessen Verlauf er zur Person wird“ (Bronfenbrenner 1981, S. 265).

Dementsprechend handelt es sich hier auch nicht um eine normative Untersuchung der angewandten Interventionsmöglichkeiten zur Vorbereitung und Gestaltung dieser Transitionsphasen. Vielmehr wurde hier eine Theorie erarbeitet, die als eine neue Linse zur Betrachtung der Realität verstanden werden kann. Die zu betrachtende Realität bilden dementsprechend kritische Lebenskonstellationen, welche als das Alltagsgeschäft der Sozialen Arbeit aufzufassen sind (Böhnisch 2016a, S. 20).

Typenbildende Verfahren sind in allen Natur- und Geisteswissenschaften unverzichtbar, wenn das Ziel empirischer Forschung nicht in einer Testung von vorab formulierten Aussagen besteht, sondern in der Entdeckung, Beschreibung und Systematisierung von Beobachtungen im Feld. Es sei jedoch zu Beginn gesagt, dass es hier auch nicht um eine gesättigte Typologie im Sinne einer quantitativen Forschung geht, die allumfassend die gesamte Bandbreite an möglicherweise auftretenden Typen aufdeckt, sondern vielmehr sollen einzelne relevante Typen, die in einem großen Kontrast zueinanderstehen, gesättigt dargestellt werden. Durch die Rekonstruktion der Bewältigungsmuster sollen somit die Kerntypen systematisch herausgearbeitet werden. Dabei wird sich in der methodischen Vorgehensweise an der *Grounded Theory* von Strauss und Corbyn, sowie an dem methodischen Vorgehen *vom Einzelfall zum Typus* nach Kelle und Kluge orientiert. Im Rahmen des hiesigen Forschungsinteresses ist zu beachten, dass die Handlungsstrategien und Verhaltensweisen

selbst, in dem konkreten und klar definierten Handlungsfeld, die Grundelemente der Typenbildung bilden - also weder die Interviewpartner im eigentlichen Sinn, noch die soziale Einheit der teilnehmenden Beobachtung. Die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung, trianguliert mit unterschiedlichen Formen an Interviews sowie der Analyse der entsprechenden Fallakten, bildet hierbei zwar nicht den Einzigen, wenngleich jedoch den zentralen Zugang zur Erschließung des Feldes. So beschreibt schon Janusz Korczak das Spannungsverhältnis zwischen Theoretiker und Praktiker mit den Worten: „Und der Erzieher hegt keine guten Gefühle für einen Autor, der da in aller Ruhe an seinem bequemen Schreibtisch sitzt und seine Vorschriften diktiert - ohne es nötig zu haben, mit der lebhaften, lauten, zudringlichen und widerspenstigen kleinen Bande unmittelbar in Berührung zu kommen“ (Korczak 2014 (1967), S. 153). Dieses Spannungsverhältnis versuche ich über den beschriebenen Zugang zu entkräften, um darüber meinem Ziel: *Eine Theorie aus der Praxis, für die Praxis*, gerecht zu werden

1.1 Wissenschaftliche Motivation

Möchte man das Bewältigungsverhalten von Menschen in kritischen Lebenskonstellationen unter dem Konzept der Lebensbewältigung als Theorie-Praxis-Modell (Böhnisch 2016a, S. 11) mit einer spezifischen Betrachtung der Transitionsphase von Heimunterbringungen untersuchen, fällt zuvörderst das Fehlen einer entsprechenden Grundlage auf. Bewältigung wird nach Böhnisch als „das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen“ verstanden (ebd., S. 20). Die unterschiedlichen Typen, welche ich hier anhand der jeweiligen Handlungsstrategien klassifiziert habe, wurden bisher noch in keinem wissenschaftlichen Rahmen systematisch untersucht. Hierbei ist die Rede von der Zeit der Übergangs- und Eingewöhnungsphase nach nicht normativen Übergängen, am Beispiel der vollstationären Heimunterbringung.

Erst durch dieses Fundament sowie das Vorhandensein einer klaren und gemeinsamen Sprache, können die sich daraus ergebenden Anschlussforschungen angegangen werden. So ist alltagsweltliches Verstehen und Kommunikation nach Schütz gar nicht möglich ohne beständige Typisierung. In diesem Forschungsprozess muss es also um eine intellektuelle Aneignung von Wirklichkeit in Begriffen und Theorien gehen (Thomas 2019b).

Das Fehlen dieser begrifflichen Basis fiel auf bei der Suche nach Studien, die das Auftreten sekundärer Enkopresis bei Jungen in der Eingewöhnungsphase der Heimunterbringung, untersuchen. Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt werden konnte, lässt sich diese Symptomatik

als eine spezifische Handlungsstrategie verstehen. Erst durch eine systematische Herleitung des Typus der entsprechenden Bewältigungsmuster können somit die Zusammenhänge, die relevante Informationen für die tatsächliche pädagogische Arbeit bieten, untersucht werden. So gilt es unter dieser Perspektive die „richtigen Fragen“ zu stellen, was bedeutet, dass nicht nach dem „Warum“ der hier herauszuarbeitenden Handlungsstrategien gefragt wird, sondern vielmehr untersucht wurde, wozu eben diese gebraucht werden (Böhnisch 2016a, S. 14). Die hier zu entwickelnde Theorie soll also in der Anwendung auf Einzelfälle zu Ergebnissen führen, die mit den in der pädagogischen Praxis gewonnenen Erfahrungen übereinstimmen und so als eine plausibel annehmbare, pädagogische Theorie beurteilt werden kann (Binneberg 1979, S. 400; Schröer et al. 2013). Demnach genügt es auch nicht bereits bestehende Theorien zum Bewältigungshandeln auf das erlebte Verhalten der Kinder anzuwenden, sondern es bedarf einer phänomenologischen Betrachtung, um somit den in der Praxis tatsächlich auftretenden Phänomenen gerecht zu werden. Die Biografieforschung kann daher als Erkenntnisquelle für genau dieses Desiderat aufgefasst werden, mittels derer individuelle Bedürfnisse in Übergangssituationen zielgenau herausgearbeitet werden können (Köttig 2013, S. 1007). Die wissenschaftliche Grundmotivation folgt dabei dem Prinzip von Erich Fromm, der *Wissen* wie folgt definiert:

„Wissen bedeutet, durch die Oberfläche zu den Wurzeln und damit zu den Ursachen vordringen, die Realität in ihrer Nacktheit „sehen“. Wissen bedeutet nicht, im Besitz von Wahrheit zu sein, sondern durch die Oberfläche zu dringen und kritisch und tätig nach immer größerer Annäherung an die Wahrheit zu streben“ (Fromm 2000, S. 48).

Das Ziel dieser Arbeit ist es also, das bisher unsystematische Alltagswissen über unterschiedliche Bewältigungsmuster in empirisch gehaltvolle Konzepte und Kategorien zu überführen, um somit zu einer Typisierung des Phänomens zu gelangen. Am Ende der Arbeit steht also erstmals eine Typologie, die ganz konkret die Bewältigungsmuster der Transitionsphase von Kindern aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe in der Breite ihrer Facetten abbildet und dabei „nicht nur den sprachlichen Akt, sondern vor allem auch den sozial-interaktiven Vorgang des *Mitteilens*“ (Böhnisch 2016a, S. 22) in das Zentrum der Betrachtung rückt. Ein bis dahin pseudokonkretes Wissen auf der Erscheinungsebene des individuellen Erkenntnissubjektes soll somit in eine wissenschaftlich reflektierte und durchdrungene Praxis überführt werden (Braun/ Wilhelm 1986, S. 116). Auch Köttig stellt hinsichtlich des aufgezeigten wissenschaftlichen Desiderats heraus, dass weiterführend die bisher entwickelten

Überlegungen des Übergangsmagements im Allgemeinen lediglich modellhaft skizziert werden und somit nur selten auf den Einzelfall anwendbar sind (Köttig 2013, S. 1006)

Einordnend in den Gesamtkontext der Übergangsforschung ist dieses Forschungsvorhaben als Anknüpfung an die Frage zu verstehen, wie Übergänge im Zuge individueller Lebensbewältigung gestaltet werden und welche Auswirkungen diese auf die biografischen Entwicklungen nach sich ziehen. Böhnisch (2016a) zeigt diesbezüglich auf, dass unter anderem in Übergängen soziale Orientierung verloren gehen kann und aus einer entsprechenden Hilflosigkeit ein psychosozialer Bewältigungsmechanismus einsetzt (Böhnisch 2016a, S. 18). Das grundlegende wissenschaftliche Interesse beschreibt Schröer somit folgendermaßen, „dass Übergänge auch deshalb von wissenschaftlichem wie auch praktischem Interesse sind, weil sie sowohl gesellschaftlich wie auch subjektiv relevante Ereignisse darstellen und weil sie häufig Wendepunkte markieren, deren Verständnis theoretische wie auch praktische Herausforderungen enthält“ (Schröer et. al 2013b, S. 16). Dabei ist anzufügen, dass es natürlich eine große Care-Leaving Debatte gibt, die sich mit dem Austritt aus der Heimerziehung befasst – gleichzeitig lässt sich jedoch eine Debatte, gewissermaßen als Gegenstück dazu, die sich mit dem Eintritt in diese Hilfsform beschäftigt, bisher vermissen.

Das heißt, die hier zu untersuchende Frage ist weder unter einem professionellen Aspekt noch unter einem wissenschaftlichen Aspekt beantwortet. So kann in der hier offen zu Tage tretenden Dialektik aus pädagogischer Praxis und zugrundeliegender Theorie im Sinne des Lewinschen Denkens von „Handlungsforschung“ gesprochen werden (Lewin 1968). Vom Ausgangspunkt der Handlungsforschung blickend kann die wissenschaftliche Motivation zu dieser Arbeit im Sinne von Leiser, als Verzahnung in die pädagogische Praxis verstanden werden. So formuliert Leiser: „Handlungsforschung ohne gesellschaftliche Bedürfnis- und Zielbestimmung läuft [...] immer Gefahr, ihren Gegenstand zu verlieren“ (Schneider 1980, S. 4). Das Ziel ist demnach die theoretische und begriffliche Fundierung des Erlebens aus der Praxis, also letztlich eine Theorie aus der Praxis - für die Praxis.

1.2 Relevanz des Forschungsgegenstandes

Im Rahmen dieses Forschungsvorhaben bewegen wir uns im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die durch das SGB VIII, welches seit dem Jahr 1990 den gesetzlichen Rahmen unter anderem für die Heimerziehung stellt, geregelt ist. (Janssen 2018, S. 78).

Die Kinder und Jugendlichen des in dieser Arbeit zu untersuchenden Bereiches, sind alle in Einrichtungen untergebracht, deren Betriebserlaubnis und die zugrundeliegende pädagogische Konzeption auf den entsprechenden Hilfsbedarf ausgestellt ist, der durch §34 im SGB VIII seine gesetzliche Verankerung findet und somit zum Katalog der Hilfen zur Erziehung gehört (§27 SGB VIII). Dieser Bereich der Hilfen zur Erziehung stellt dabei „einen Kernbereich Lebensweltorientierter sozialer Arbeit dar“ (Moch 2016, S. 77)

Um das Themenfeld aber zunächst einmal in seiner Größenordnung etwas besser einordnen zu können, sollen hier noch aktuelle Daten zu den Hilfen zur Erziehung aufgeführt werden.

All die hier vorgestellten Zahlen sind aus dem Jahr 2019 und lassen sich im *Monitor Hilfen zur Erziehung 2021* wiederfinden (Fendrich et al. 2021). Insgesamt handelt es sich um 1.016.594 erzieherische Hilfen die in Anspruch genommen wurden - und somit knapp 13.500 mehr als im Vorjahr (+1%), was einem neuen historischen Höchstwert entspricht. Dieser gilt aber nicht nur für die absolute Anzahl an Hilfen, sondern auch für die von diesen Hilfen erreichten jungen Menschen selbst, mit einem Fallvolumen von 1.167.805. Auch 2018 wurden bereits 1.145.991 junge Menschen erreicht, was gegenüber dem Vorjahr 2017 (1.118.347) einem Anstieg von zwei Prozent entspricht und somit im Jahr 2018 erstmalig dazu führte, dass die Millionen-Grenze bei der Anzahl der Hilfen durchbrochen wurde (Fendrich/ Pothman/ Tabel 2018). Dieser Trend wird auch deutlich durch die Betrachtung eines längeren Zeitraums. So kam es zu einem 16-prozentigen Anstieg des Fallzahlenvolumens seit 2010. Besonders deutliche Anstiege gab es in den Jahren 2015 und 2017 im Horizont eines gestiegenen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs von unbegleiteten ausländischen Minderjährigen (UMA). Allerdings lässt dieser Effekt aktuell nach und die jährliche Steigerungsquote knüpft somit wieder an die Entwicklung in der Zeit davor an. Die Ausgaben für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung sind im Jahre 2019 ebenfalls erneut gestiegen. Somit wurden 10,91 Mrd. EUR für Hilfen zur Erziehung und Hilfen für junge Volljährige ausgegeben - im Vergleich zu 2015, als die Ausgaben noch 4,72 Mrd. EUR betragen. Die Zunahme von rund 131% steht dabei in einem Zusammenhang mit der steigenden Nachfrage sowie der höheren Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung.

Der größte Kostenfaktor ist in jedem Betrieb das Personal. Dementsprechend ist bei einem Anstieg der Ausgaben für diesen Bereich auch die Anzahl der Beschäftigten gestiegen. Für den gesamten Bereich der Hilfe zur Erziehung zählte die Personal- und Einrichtungsstatistik für das Jahr 2018 109.207 Beschäftigte. Der höchste Anstieg im Personalvolumen verzeichnet sich jedoch zwischen 2016 (102.537) und 2014, mit damals 86.797 Beschäftigten (+18%). 2018 waren 6.721 Personen in der Beratung tätig (§28 SGB VIII), 23.553 in den Ambulanten Hilfen (§27.2, 29-32) und der absolut größte Anteil der Beschäftigten, nämlich 72.263 Personen waren in der Heimerziehung (§34) beschäftigt. Im Jahr 2019 stieg die Anzahl der Beschäftigten in der Heimerziehung auf 77.118.

Konkret auf die Heimerziehung blickend, gab es ein Gesamtvolumen der Fallzahlen von 136.114 für das Jahr 2019. Dies entspricht einem Verhältnis von 84 pro 10.000 der unter 21-Jährigen, die in diesem Jahr in einer Maßnahme der stationären Jugendhilfe untergebracht waren. Die sich daraus ergebenden Kosten erreichten ein Gesamtvolumen von rund 4,85 Mrd. EUR.

Die starken Zuwächse sowohl bei den Fallzahlen als auch bei den Kosten sind aber auch hier unter der gestiegenen Bedeutung von unbegleiteten ausländischen Minderjährigen zu betrachten. In diesem Zusammenhang lässt sich nun auch feststellen, dass in der Heimerziehung speziell nun ebenfalls erstmals seit 2010 leicht rückläufige Fallzahlen zu beobachten sind. Mit 148.143 Leistungen der Heimerziehung wurde der Höchststand im Jahr 2017 erzielt.

Betrachtet man diese immensen Summen, welche die Unterbringungen in Form der Heimerziehung jährlich verursachen, muss zurecht ein detaillierter Blick auf die Qualitäten solcher stationären Hilfen zur Erziehung gerichtet werden. Dies sollte selbstredend eine pädagogische Selbstverständlichkeit sein, zugleich liegt hierin aber durchaus auch eine volkswirtschaftliche Relevanz.

So befassen sich in einer vom DJI durchgeführten Studie zur Kinder- und Jugendhilfeforschung die Autor:innen mit der Frage, was letztlich die Kennzeichen einer guten Heimerziehung sind. Hierzu befragten sie unterschiedliche Akteure im Feld der stationären Einrichtungen, zu ihren Vorstellungen über die entscheidenden Qualitätsmerkmale (Burschel et al. 2022). Die hierin zutage geförderten Erkenntnisse bereichern eben diesen Diskurs um gute Heimerziehung außerordentlich. Möchte man jedoch nach den Möglichkeitsbedingungen fragen, welche erst die Voraussetzung für die Qualitäten der Heimerziehung darbieten, genügt es nicht in der Rückschau auf die Zeit der Unterbringung zu schauen. Auch der gelungene Ansatz der aufgezeigten Studie, mit gegenwärtig Betroffenen die Innenperspektive zu eröffnen, lässt einen

immanenten Teil der Fremdunterbringung außer Acht: nämlich die Transitionsphase zu Beginn der Maßnahme. Die Notwendigkeit zur Betrachtung der hier von mir aufgeworfenen Fragestellung ergibt sich ebenfalls aus den von Burschel et al. gewonnenen Ergebnissen. So wird hierin anhand des erhobenen Interviewmaterials als ein zentrales Qualitätsmerkmal guter Einrichtungen aufgeführt, dass die jungen Menschen anerkannt und wertgeschätzt werden wollen sowie nach verlässlichen Strukturen und Beziehungen bedürfen. Zur Erlangung eben dieser bedarf es zuvörderst der Hingabe der Erwachsenen, um den Heranwachsenden die benötigte Zeit für das gemeinsame Gespräch einzuräumen (Burschel et al. 2022, S. 290 ff.). Anerkennung und Wertschätzung sind dieser Untersuchung nach zentrale Bestandteile für Betroffene, welche sie sich von einem guten Heim wünschen. Dass diese nicht erst im Laufe der Unterbringung erworben werden, sondern von Beginn an ihnen zu Teil kommen sollte, versteht sich an dieser Stelle von selbst, sodass von diesem Punkt aus nun weiterführend die Beschäftigung mit der Transitionsphase, ab dem ersten Tag des Kennenlernens, durchgeführt wird.

2 Theoretische Perspektiven der Übergangsforschung

Als Transition (lat. *Transitus* = Übergang, Durchgang) werden bedeutende Übergänge im Leben eines Menschen beschrieben, die bewältigt werden müssen. Innerhalb dieser Phasen finden in relativ kurzer Zeit wichtige Veränderungen statt. Die sich in einer Transitionsphase befindenden Kinder sind unterschiedlichen Belastungen unterworfen, da sie sich auf unterschiedlichen Ebenen einer neuen Situation anpassen müssen. Als kritisches Lebensereignis kann sich ein Übergang positiv oder negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirken. Gelingt die Anpassung an die neue Lebenssituation nicht, entsteht Stress. Wie Kinder einen Übergang meistern, hängt u.a. von ihrer psychischen Widerstandsfähigkeit, der Resilienz ab. „Wesentliche Transitionen sind für Kinder der Eintritt in die Kinderkrippe, in den Kindergarten, in die Schule sowie der Wechsel auf eine weiterführende Schule und der Übergang in das Jugendlichenalter. Eine weitere Transition kann für Kinder die Trennung oder Scheidung der Eltern sein.“ (Vollmer 2012, S. 227).

Aus dieser begrifflichen Einordnung heraus lässt sich bereits erkennen, dass Transitionsphasen für Kinder häufig eine angstbelastete Situation darstellen können. Dies gilt umso mehr bei einem Übergang in eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, wie im folgenden Kapitel noch genauer aufgezeigt wird. Angst wird nach dem *Dorsch Lexikon der Psychologie* dabei als emotionale Reaktion charakterisiert, die sich auf den Wunsch der Beendigung und erlebter Verzweiflung bezieht sowie eine Erregung herbeiführt, in der Verhaltensweisen entstehen können, die von dem Gefühl einer ständigen Bedrohung geprägt sind (Wirtz 2013). Gerrig und Zimbardo führen dabei eine weitere Ebene zur Charakterisierung von Angst mit an, indem sie, angelehnt an die Freudsche Theorie, diese durch die vorbewusste Erkenntnis hervorgerufen sehen, sich von einem verdrängten Konflikt bedroht zu fühlen, der nun wieder ins Bewusstsein gerät (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 558; Gerrig/ Zimbardo 2008). Diese Ebene der Angst gilt es insbesondere daher zu berücksichtigen da es sich, wie auch im Kapitel zur Bindungstheorie nochmals detaillierter gezeigt wird, bei den Kindern in stationären Heimeinrichtungen um eine hoch psychopathologisch belastete Gruppe handelt, die mit dem Übergang in die Einrichtung (erneut) einen massiven Bindungsabbruch erfahren. Augenscheinlich kann somit bei angstbehafteten Transitionsphasen von einer seelischen Belastung gesprochen werden, was Stress für den Organismus bedeutet (Selye 1950). Stress lässt sich dabei als ein Reaktionsmuster auf u.a. schädigende psychische Ereignisse auffassen, die die zur Verfügung stehenden Bewältigungsfähigkeiten überschreiten oder zumindest stark

belasten und somit zu einer Anspannung, beziehungsweise einem Bereitschafts- oder Alarmzustand führt (Becker-Carus/ Wendt 2017, 559 ff.). Hinsichtlich des hier zu betrachtenden Forschungsgegenstandes lässt sich bezüglich der Bewertung von Stressreizen eine an der University of Washington in Seattle entwickelte Punkteskala für Stressreize des täglichen Lebens anführen. So wird darin deutlich, dass die größten Stresssituationen eben diese sind, in denen wichtige Bezugspersonen plötzlich nicht mehr zur Verfügung stehen (Holmes/ Rahe 1976). Für die Fragestellung dieser Arbeit, nach den Handlungsstrategien als Art der Stressreaktion, ist überleitend in die folgenden Kapitel noch ein Aspekt aus dem Stressmodell von Lazarus (1966), anknüpfend an die theoretische Einordnung der Transitionsphase als angstauslösende Situation mit der Folge von Stress, aufzuzeigen. So beschreibt Lazarus zwei Bewertungsarten, die für das Auftreten und die Art der Stressreaktion eine zentrale Rolle spielen. In einer primären Bewertung findet eine Einschätzung hinsichtlich der Bewertung des Stressors statt. In der sekundären Bewertung, welche für die hiesige Fragestellung die relevantere ist, werden die persönlichen Ressourcen bewertet, die für die Bewältigung zur Verfügung stehen. In diesen kognitiven Bewertungsstrategien, welche auch während der Strategien zur Bewältigung anhalten, entsteht schließlich der erlebte emotionale Stress, der so lange anhält, bis eine effektive Bewältigungsstrategie gefunden wurde (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 560).

Trotz der hier kurz angerissenen psychologischen Konzepte sind Übergänge auch von großer Bedeutung für die Soziale Arbeit. Diese Positionierung wird durch die ganze Arbeit hindurch immer wieder deutlich gemacht, soll jedoch auch hier einleitend noch aufgezeigt werden. Böhnisch, Schröder und Thiersch bestimmen beispielsweise die Aufgabe der Sozialen Arbeit als Unterstützung bei der Bewältigung des Lebenslaufs, ganz besonders in von Unsicherheit und Ungewissheit geprägten Übergängen (Stauber/ Walter 2016, S. 559). Ähnliches lässt sich auch bei Franz Hamburger (2012) wiederfinden, der die Figur der „biografischen Ordnung der Sozialpädagogik“ einführt und deren Handlungsfelder dort ansetzt, wo die Bedingungen „für die durchschnittliche Bewältigung einer Statuspassage fehlen“ (Hamburger 2012, S. 156 f.). Nimmt man weiterführend eine Systematik von unterschiedlichen Leiterorientierungen zur Theoriebildung der Sozialen Arbeit hinzu, zeigt sich hinsichtlich eines Fokus bezüglich der Problembearbeitung sozialer Tatsachen eine Gruppierung von Theorien, unter der sich auch die vorliegende Arbeit verortet, rund um das Thema der „Bewältigung von Alltag und Lebenslauf“ (Lambers 2018, S. 384 ff.). Als Hauptvertreter:innen eben jener Theorien der Sozialen Arbeit lassen sich dabei herausstellen (ebd., S. 17 f.):

- Louis Lowy: „Soziale Arbeit des Lebenslaufs“,
- Carel B. Germain und Alex Gittermann: „Soziale Arbeit des Lebenslaufs“,
- Wolf Rainer Wendt: „Soziale Arbeit der Lebensgestaltung“,
- Hans Thiersch: „Sozialpädagogik der lebensweltorientierten Alltagsbewältigung“,
- Lothar Böhnisch: „Sozialpädagogik der Lebensalter und Lebensbewältigung“.

Insbesondere auch die immer wieder in dieser Arbeit angeführten Konzepte der Lebensweltorientierung (Hans Thiersch) und Lebensbewältigung (Lothar Böhnisch), zeigen deutlich die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit Übergängen in sozialpädagogischen Theorien auf (Thiersch/ Böhnisch 2014). Mit Blick auf die in diesem zweiten Kapitel angeführten sensibilisierenden Konzepte muss an dieser Stelle weiterführend aber auch die Notwendigkeit zur Hinzunahme von psychodynamischen Erkenntnismodellen dargelegt werden, ohne deren Wissen das Innere der Kinder über ihr äußeres Verhalten nicht ohne weiteres erschließbar wäre (ebd., S. 137). Dies bedeutet auch, dass eben jene psychodynamischen Erkenntnisse nicht als „Spezialkenntnisse“ separiert werden dürfen, sondern in den handlungswissenschaftlichen Fundus der Sozialpädagogik integriert werden müssen (ebd., S. 137 f.).

2.1 Übergangsforschung im Allgemeinen

Die Erforschung von Biografien fand bis in die 1970er Jahre zunächst kaum Beachtung, stieß jedoch anschließend auf ein immer größer werdendes Interesse und setzt heute einen Schwerpunkt unter anderem auf die Erforschung von Wendepunkten und Statusübergängen, anhand derer unterschiedliche Typen und entsprechende Handlungsmuster in Übergängen rekonstruiert werden können (Köttig 2013, S. 993 f.; Schröder et al. 2013, S. 12). Durch die Sichtbarwerdung der Krisen der Arbeitsgesellschaft rückte ab den 1980er Jahren die Auseinandersetzung mit Übergängen immer mehr in den Fokus und mündete schließlich, in den 1990er Jahren, in der ausdifferenzierten Übergangsforschung, welche sich unter anderem mit den Entgrenzungen und Entstandardisierung des Lebenslaufes beschäftigt (Schröder et al. 2013, S. 12f.). In den soziologischen, anthropologischen und ethnologischen Forschungen findet sich immer wieder eine Beschäftigung mit den Konzepten des Übergangs. Daher soll hier nun einleitend dargelegt werden, wie Übergänge unterschiedlich konzeptualisiert wurden.

Um diese Konzeptualisierungen jedoch einordnen zu können, soll zunächst Königter und Schulz angeführt werden, die drei verschiedene Perspektiven der ethnografischen Übergangsforschung eröffnen. In einem ersten Strang verorten sie diejenigen

Forschungsarbeiten, deren Fokus auf den alltäglichen Transitionen liegen (Königter/ Schulz 2013, S. 1020 f.). Dazu zählen beispielsweise Untersuchungen hinsichtlich des Statuswechsels von Kindheit zu Jugend und den damit einhergehenden Geschlechterinszenierungen, unter anderem fokussiert von Helga Kelle (1998), Anja Tervooren (2006) sowie Marc Schulz und Lotte Rose (2007). Bis hin zu Studien bezüglich der Transformation von Gruppen, während der Schulpausen und den anschließenden Unterrichtsgemeinschaften in der Schulstunde, wie sie Michael Göhlisch und Monika Wagner-Willi (2001) untersucht haben. Zu einem zweiten Strang zugehörig sehen sie solche Studien der ethnografischen Übergangsforschung, welche institutionelle Übergänge in verschiedenen Lebensabschnitten untersuchen. Die meist längerfristig angelegten Untersuchungen sehen in diesen institutionellen Übergängen nicht bloß lediglich einen lokalen Wechsel, sondern schreiben den damit verbundenen Anforderungen und Erwartungen einen bedeutsamen Transformationsprozess zu, wie dies exemplarisch am Übergang vom Kindergarten in die Schule exemplifiziert werden kann (Königter/ Schulz 2013, S. 1021). Den dritten Zugang betiteln sie als lebensweltliche Ethnografie, die auf die Lebenslaufforschung zurückgreift, jedoch mit einer Hervorhebung der strukturellen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten der darin agierenden Individuen. Kennzeichnend dabei ist, dass sich diese nicht in eine eindeutig ablaufende Richtung einordnen lassen, mehrere Institutionen beteiligt sein können und zeitlich mehrere Statusübergänge vonstatten gehen können (ebd., S. 1022). Dazu wird exemplarisch die Studie von Barbara Stauber (2004) angeführt, die im Übergang von jungen Frauen und Männern in das Erwachsenenalter subkulturell und geschlechtsspezifisch differierende Bewältigungsmuster identifizieren konnte. Aber auch der später im Kontext der Erziehungshilfeforschung noch detaillierter dargestellte Übergang, aus dem Heim oder der Wohngruppe in die Selbstständigkeit lassen sich hier verorten (Baldwin 1998; Dima/ Skehill 2011; Horrocks 2002).

Im weiteren Blick auf die Konzeptualisierung von Übergängen können mit Van Gennep drei Phasen dargestellt werden, die in einem linear-prozessualen Verlauf aufeinanderfolgen. Die einleitende Phase der Separation wird von der Zwischenphase abgelöst und schließlich mit der Integrationsphase der Übergang als Ganzes abgeschlossen (van Gennep 2005 (1905)). Insbesondere die zweite Phase, nämlich die bei van Gennep formulierte Zwischen- bzw. Schwellenphase findet nun bei Turner mehr Beachtung. So versteht Turner den Übergang als eine Phase, in dem der alte Zustand nicht mehr gilt, gleichzeitig der neue Zustand jedoch auch noch nicht greift (Turner 2014). Auch Glaser und Strauss befassen sich mit dem Konzept des Übergangs. Dabei ergänzen sie die subjektzentrierte Perspektive um den Kontext der

Sozialstrukturen, indem sie davon ausgehen, dass die individuellen Übergangsmuster in einer gegenseitigen Beeinflussung zu den Veränderungen im Sozialgefüge stehen (Glaser/ Strauss 2010 (1971)). Welzer versucht nun das bisherige Verständnis von linearen Übergängen zu überwinden und führt, für sein Verständnis der Übergänge als situativ-dynamischer Prozesse, den Begriff der Transitionen ein. Diese definiert er als: „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, S. 28).

Für die weitere Beschäftigung mit dem Prozess des Übergangs, bzw. dem *Transitionsprozess*, in den Worten von Welzer (1993), gilt es festzuhalten, dass es also um eine massive Umstrukturierung sowohl in Bezug auf die Rahmenbedingungen, aber auch im Hinblick auf die individuellen Faktoren des Betroffenen sowie die sozialen Beziehungen geht.

An dieser Stelle lässt sich zur theoretischen Fundierung der massiven Umstrukturierung auf unterschiedlichen Ebenen, der noch immer aktuelle ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner anführen. So kann dieser als Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster sowie dementsprechend als analytisches Hilfsmittel für die Untersuchung empirischer Phänomene verwendet werden (Epp 2018, S. 1). Bronfenbrenner versteht Entwicklung als ein zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt wechselseitigen interaktionistischen Prozess, der verschiedene Elemente des Systems beeinflussen kann (ebd., S. 4). Eine Veränderung, beziehungsweise ein Übergang kann somit zugleich Folge und auch Anstoß für einen Entwicklungsprozess sein, der sowohl positive als auch negative Auswirkungen nach sich ziehen kann (Besener et al. 2008, S. 104). Bronfenbrenner führt hieran anschließend aus:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37).

Aus diesem heraus wird besonders eindrücklich wie weitreichend die Handlungsstrategien für ein Kind in der Transitionsphase der Heimerziehung, hinsichtlich ihrer zu bewältigenden Krise(n), greifen müssen. So lässt sich ableiten, dass die Veränderungen die mit einem solchen Übergang einhergehen das ökologische System als Ganzes betreffen (Epp 2018, S. 4). Bronfenbrenner spricht darin nicht von Ebenen, wie ich den Begriff immer wieder verwende

und anhand derer ich mich in der Entwicklung der Vergleichsdimensionen entlangarbeite, sondern von Systemen. Dabei zieht er in seiner Theorie auch entfernt scheinende Kontexte mit ein und entwirft diese somit auf die Konstituierung eines Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystems hin (ebd., S. 5). So handelt es sich bei dem Mikrosystem um personale Einflussgrößen, also Fähigkeiten und Merkmale, die im Individuum verortet werden. Die Wechselbeziehungen zu den Lebensbereichen, welche durch aktive Beteiligung des Individuums geprägt sind, werden im Mesosystem zusammengefasst (Bronfenbrenner 1981, S. 41). Ereignisse in einem die Person beeinflussenden Lebensbereich, auf die das Individuum selbst jedoch keinen Einfluss hat, werden im Exosystem verortet (ebd., S. 42). Übergeordnete institutionelle Muster oder Strukturen, die für die jeweilige Kultur oder Subkultur gelten, einschließlich der zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien, werden durch das Makrosystem erschlossen (ebd., S. 42). Durch die Offenlegung aller ein Individuum umgebenden Systeme, kann das Ausmaß der Umstrukturierung, beziehungsweise noch weitergreifender formuliert: des Zusammenbruches dieser Systeme, nachgezeichnet werden. So ist die soziale Realität stets als eine komplexe Struktur der Mehrdimensionalität zu verstehen, innerhalb derer diese Vielschichtigkeit wechselseitig verbunden ist (Epp 2018, S. 7).

Die von Bronfenbrenner aufgestellte Theorie gilt es im Rahmen der Entwicklungsaufgaben mitzudenken, welche die Übergänge mit sich bringen. Insbesondere in der nun weiterführenden Unterscheidung verschiedener Übergänge, die ein Individuum im Laufe seines Lebens zu bewältigen hat, lässt sich immer wieder ein gedanklicher Anschluss an den ökosystemischen Ansatz finden.

Weiterführend wird in der Übergangsforschung allgemein in vertikale und horizontale Übergänge unterschieden. Hierbei sind diejenigen Übergänge, die an das entsprechende Lebensalter geknüpft sind, so wie beispielsweise der Übergang von der Kita in die Grundschule, in die weiterführende Schule und dann ins Berufsleben, als vertikale Übergänge zu verstehen. Bei einem Übergang wie er in dieser Arbeit untersucht wird, nämlich in eine Jugendhilfeeinrichtung, ist von einem horizontalen Übergang die Rede (Hanke 2011, S. 13).

In diesem Sinne kommt es daran anknüpfend auch zur Unterscheidung zwischen normativen und nicht normativen Übergängen. So wird bei Übergängen, die nahezu alle Menschen in ihrem Leben durchlaufen, von normativen Übergängen gesprochen. Somit kann auch ein horizontaler Übergang durchaus ein normativer sein. Hier lässt sich ein Anschluss der Übergänge an gängige Stufen der Entwicklungstheorien finden. Beispielsweise Erik Erikson spricht von Krisen, die,

anknüpfend an die jeweiligen Stufen des Lebensalters, bei allen Menschen auftreten. Erikson zeigt in seinem Werk *Identität und Lebenszyklus* die jeweiligen Krisen und dazugehörigen Entwicklungsschritte auf. Dabei können diese Krisen mehr oder weniger gut gelöst werden. Das Scheitern beeinträchtigt nach Erikson die Persönlichkeitsentwicklung und hinterlässt psychische Defizite. Erikson betrachtet somit Krisen, die in dem Leben eines jeden Menschen vorkommen und denkt diese weiter, unter Hinzuziehung idealtypischer Pole der ‚Bewältigung‘ versus des ‚Scheiterns‘ an diesen Herausforderungen (Erikson 1992).

Davon abgrenzend sind allerdings von einem horizontalen Übergang in eine Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung bei weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen betroffen, weswegen hierbei von einem nicht normativen Übergang die Rede ist (Reimer 2010, S. 14; Liebscher-Schebiella 2018, S. 655). Betrachtet man den Forschungsstand unter einer kontrastierenden Perspektive von normativen und nicht normativen Übergängen, zeigt sich zunächst einmal eine große Anzahl an Untersuchungen zur Transitionsphase im Allgemeinen. Allerdings wird hier in der neueren Forschung zumeist der Blick auf den Übergang von der Kita in die Grundschule gelegt (Hanke 2011). Insbesondere nehmen solche Studien in der Transitionsforschung zu, deren Erkenntnisinteresse dem subjektiven Erleben von Kindern während des Übergangs in die Schule gilt (Huf 2018, S. 5). Darüber hinaus sind die meisten Untersuchungen im Bereich der normativen Übergänge zu finden und nur wenige beziehen sich auf die Phase der nicht normativen Übergänge. Zusätzlich zu der sowieso geringen Anzahl an Untersuchungen im Bereich der nicht normativen Übergänge kommt noch hinzu, dass wiederum das subjektive Erleben in eben diesen Übergängen ebenfalls kaum erforscht wurde (Reimer 2008, S. 71).

2.2 Bewältigungsmuster

Wie bereits in der begrifflichen Einordnung der Transitionsphase angedeutet, können kritische und traumatische Lebensereignisse für die Entwicklung der betroffenen Kinder zahlreiche negative Folgen haben, die jedoch durch unterschiedliche Handlungsstrategien bewältigt werden können. Als Grundannahme gilt es hier voranzustellen, dass Entwicklungsmöglichkeiten durch vielfältige Prozesse behindert werden können. Subjekte verhalten sich unter diesen vorherrschenden Bedingungen recht verschiedenartig, wodurch sich unterschiedliche Handlungsstrategien differenzieren lassen (Braun/ Wilhelm 1986, S. 126). Ein daraus entstehender Bewältigungsdruck kann zu äußeren, inneren oder auch gegenseitigen Abspaltungen führen, wie sich mit Böhnisch klassifizieren lässt, wenngleich die

entsprechenden Handlungsstrategien in dieser Arbeit einer detaillierteren Betrachtung unterzogen wurden (Böhnisch 2016a, S. 21 ff.).

Bewältigung ist dabei als eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den belastenden Situationen zu verstehen, die beinhaltet, dass das Beste aus der entsprechenden Situation gemacht wird (Bremm 1990, S. 17). Dazu findet sich in der Fachliteratur auch häufig der Begriff *Coping*, welcher wie folgt definiert werden kann: „Bewältigungsstrategie zur Überwindung oder Befreiung aus einer Stresssituation. Prozess mit Anforderungen umzugehen, die als bedrohlich oder die eigenen Kräfte übersteigend wahrgenommen werden“ (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Dabei laufen verschiedene Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen statt, die allesamt bei der Stressverarbeitung von Bedeutung sind. Hierin wird unterschieden in die biologisch-physiologische Ebene mit entsprechenden Reaktionen des Körpers, die emotional-erlebnismäßige Ebene, die psychologisch intraindividuelle und kognitive Ebene mit den zugehörigen Verhaltensreaktionsweisen sowie schließlich der soziokulturellen Ebene (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 562; Vester 1976).

Um sich dem Begriff der Bewältigung noch etwas anzunähern, kann auf die Auseinandersetzungen mit Problemsituationen im Sinne von Piaget geschaut werden und dieser somit als Assimilations- und Akkomodationsprozess verstanden werden (Piaget 1981). Assimilationsprozesse liegen dann vor, wenn Informationen aus der Umwelt modifiziert werden, mit dem Ziel diese an bereits vorhandenes Wissen anzupassen. Wohingegen im Sinne der Akkomodation bereits vorhandene Schemata umstrukturiert und angepasst werden, um dadurch eine umfassendere Informationsaufnahme ermöglichen zu können (Zimbardo/ Gerrig 2004, S. 453).

Diese Prozesse sind angewendet auf den hier zu untersuchenden Bereich so zu verstehen, dass entweder die Informationen aus der Umwelt durch entsprechende Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse für die jeweilige Situation passend gemacht werden, oder aber die betroffene Person sich der Umwelt anpasst, indem sie die bisherigen Strategien und Verhaltensweisen ändert. Kommt es also zu einer Situation, in der die Stressoren die persönlichen Ressourcen übersteigen, braucht es eine Bewältigungsform als Anpassungsleistung (Lazarus/ Folkman 1984, S. 141).

Diese Anpassungsleistung ist eine sich ständig wandelnde kognitive und verhaltensbezogene Anstrengung, die dazu dient, die Anforderungen aus dem kritischen Lebensereignis zu meistern, zu tolerieren, oder aber zumindest zu reduzieren (vgl. Krohne 1990). Somit kann

durch diese Anpassungsleistung das Gleichgewicht zwischen der Umwelt und der betroffenen Person wieder hergestellt werden (Huss/ Lehmkuhl 1997, S. 34).

Zusammengefasst handelt es sich bei einer Bewältigung also um einen dynamischen Prozess, der eine Vielzahl an Verhaltens- und Vorgehensweisen inkludiert und immer in Bezug auf den jeweiligen Kontext bzw. die Situation zu verstehen ist (Braukmann/ Filipp 1995; Lazarus 1991, 1995, 1999).

Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen lassen sich in vier Bewältigungsformen aufteilen, die nun genauer dargestellt werden sollen.

Intrapsychische Bewältigungsform

Hierunter fallen all diejenigen Bewältigungsformen, die intern ablaufen und sich somit auf die persönliche Gedankenwelt beziehen. Kognitive Prozesse wie Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster können in defensiven Bewältigungsformen münden, wie der Vermeidung oder wirklichkeitsentfliehenden Fantasien (Bailer 1989, S. 28; Salisch 2000, S. 34; Wendt 1995, S. 17). Auch Umdeutungen durch positives Denken, den belastenden Umständen mit Humor begegnen, oder aber einfache positive Selbstinstruktionen sind hier weitere Strategien (Bailer 1989, S. 28; Kohlmann 1990, S. 21). Intrapsychische Bewältigungsformen können aber auch in Form von Selbstmitleid oder selbstabwertenden Gedanken auftreten und sich somit anhand von negativen Gedanken mit der eigenen Person befassen (Kohlmann 1990, S. 21; Bailer 1989, S. 28).

Interpsychische Bewältigungsformen

Werden dadurch charakterisiert, dass das Individuum zur Bewältigung eine Aktion oder Expression verwendet, zu der auch Dritte durch ihn veranlasst werden können (Bailer 1989, S. 28; Laux/ Weber 1993, S. 17; Weber 1990, S. 282). Aktionale, offene Formen können hierbei aggressive Reaktionen, soziale Zuwendung, Rückzug oder auch Fluchtverhalten sein (Bailer 1989, S. 29). Jeweils dem Ziel dient das Handeln hier, der Situation ihre Bedrohlichkeit zu nehmen (Schlottke/ Wetzels 1980, S. 55). Geht es hingegen eher um die Kontrolle, Unterdrückung oder den Ausdruck von Gefühlen, so sind dies expressive Formen der Interpsychischen Bewältigung (Laux/ Weber 1993, S. 17; Salisch 2000, S. 34).

Problem- und emotionszentrierte Bewältigungsformen

Im Bezug auf die Zielsetzung der jeweiligen Handlung kann weiterführend in Problem- oder Emotionszentrierte Bewältigungsformen unterschieden werden (Kavšek 1992, 11 ff.; Schröder/Schmitt 1988, 158 ff.; Huss/ Lehmkuhl 1997, S. 47; Kohlmann 1990, S. 22). Zwar laufen die Ziele des Bewältigungsverhalten häufig nicht bewusst sondern automatisch ab, jedoch wird durch aktives Handeln versucht, problemzentriert die Belastung aufzulösen und durch passive, emotionszentrierte Formen eher die Befindlichkeit reguliert (Laux/ Weber 1993, S. 30). Durch das aktive Eingreifen der Person soll in den problemfokussierten Strategien die Situation durch Veränderung verbessert werden (Huss / Lehmkuhl 1997, S. 47; Trautmann-Sponsel 1988, S. 107; Lazarus/ Folkman 1984, S. 152). Dazu wird durch direkte Handlungen, wie „(a) Kämpfen (Zerstören, Entfernen) oder Verringern der Bedrohung, (b) Flüchten, Sich-distanzieren, (c) Verhandeln oder Kompromisse schließen, (d) Folgen antizipieren und eigene Resistenz steigern“, versucht den Stressor oder die Beziehung zu ihm zu verändern (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Wohingegen mit den emotionsfokussierten Strategien eher die Emotionen in der belastenden Situation kontrolliert und reguliert werden sollen (Kavšek 1992, S. 40). Das durch den Stressor bewirkte Unbehagen soll durch andere Gedanken oder Gefühle reduziert werden, zu dem „(a) Entspannungstechniken, z. B. Meditation, autogenes Training, (b) Drogeneinnahme, Alkohol, (c) ablenkende Fantasien, Träumereien, (d) unbewusste Abwehrmechanismen, (e) soziale Unterstützung durch Freunde oder Einrichtungen“ genutzt werden können (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Insbesondere die unbewussten Abwehrmechanismen wie Verdrängung oder das Verleugnen der Realität dienen zwar der Regulation von Emotionen, indem sie Situationen als weniger bedrohlich wahrnehmen lassen, jedoch kann es dadurch auch zur einer Realitätsverkennung und somit zu fehlangepassten Versuchen der Bewältigung kommen (ebd., S. 563).

Insgesamt gilt es zu bedenken, dass Folkman und Lazarus in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis gekommen sind, dass die meisten Personen beide Strategien verwenden und je nach Situation einen unterschiedlichen Schwerpunkt setzen (Rüger/ Blomert/ Förster 1990, S. 23). Welche Strategie verwendet wird liegt an der Einschätzung bezüglich des Grades der Veränderungsmöglichkeiten einer Situation. So werden problemzentrierte Bewältigungsformen häufiger in veränderbaren Situationen und emotionszentrierte eher in ausweglosen Situationen angewandt (ebd., S. 24).

Ayers und Sandler haben daraufhin Bewältigungsstrategien in der „Children`s Coping Strategies Checklist“ weiter unterteilt, die sich auch den unterschiedlichen Formen der Bewältigung zuordnen lassen (Ayers et al. 1996).

Sowohl in inter- als auch in intrapsychischen Prozessen, kann es zu einer aktiven Bewältigung kommen, welches entweder kognitiver Art sein kann, wie z.B. die positive Uminterpretation, die Suche nach Ursachen des Problems, oder auch positives Denken und Zureden. Auch Strategien die durch aktive Handlungen versuchen zur Problembewältigung beizutragen, gehören zu diesem Bereich (Borchert et al. 2007; Zabern 2011).

Rein zur interpsychischen Bewältigungsform zählt die Strategie der Suche nach Unterstützung, um das Problem mit Hilfe Dritter zu bewältigen. Dies können entweder Gespräche, gemeinsames Suchen nach einer Lösungsstrategie, oder auch das Mitteilen der eigenen Gefühle sein (ebd.)

Darüber hinaus werden Ablenkungsstrategien klassifiziert, die hauptsächlich dazu dienen, die Emotionen zu kontrollieren und regulieren. Dies kann entweder durch ablenkende Handlungen erfolgen wie Lesen, Fernsehen, etc., aber auch durch das physische Freisetzen von Emotionen wie z.B. bei sportlicher Betätigung (ebd.). Diese Strategien sind somit wieder sowohl der interpsychischen als auch den intrapsychischen Bewältigungsformen zuordbar.

Als letzte Strategie wurden in der *Children`s Coping Strategies Checklist* noch die Vermeidungsstrategien beschrieben, die vorwiegend in intrapsychischen Prozessen stattfindet. Dabei werden Probleme einfach nicht beachtet, sich in Fantasiedenken verloren, oder die Problemsituation von sich ferngehalten in dem man anderen aus dem Weg geht. Diese Strategie ist jedoch die ungünstigste, da sie häufig mit körperlichen Symptomen, Verhaltensproblemen, Depressionen und Ängstlichkeit einhergeht (ebd.).

Das häufig im deutschen Bildungssystem als theoretischer Rahmen für Übergänge herangezogene IFP – Transitionsmodell nach Giebel und Niesel beschreibt Transition und die damit einhergehende Bewältigung vielfältiger Veränderungs- und Anpassungsprozesse auf drei Ebenen (Doblinger 2018, S. 58). Die Intensität der Ausprägung kann entsprechend des zu bewältigenden Überganges stark variieren.

Auf der Ebene des Individuums kommt es zu einer Veränderung der Identität, die einhergeht mit der Bewältigung starker Emotionen. Das Kind setzt sich in diesem Prozess mit Diskontinuität auseinander und erfährt darin, dass die bisherigen Erfahrungen und Muster verändert werden müssen. Es muss sich im Sozialraum neu orientieren und dazu neue

Kompetenzen erwerben sowie eine neue Rolle übernehmen. Wichtig zur Bewältigung des Übergangs auf der individuellen Ebene ist, dass das Kind die Anforderungen zum einen erkennt und sich zum anderen diesen auch gewachsen fühlt.

Auf der Ebene der persönlichen Beziehungen, bzw. der interaktionalen Ebene ist mit der Transition der Verlust bestehender sowie der Aufbau neuer Beziehungen verbunden. Darüber hinaus müssen andere, bestehende Beziehungen funktional umgebaut werden. Die Übernahme einer neuen Rolle durch die Veränderungen auf der individuellen Ebene, bedeuten auch eine Veränderung der bisherigen Rolle im alten Umfeld.

Auf der Ebene der Lebenswelt, bzw. der kontextuellen Ebene gilt es für das Kind zwei Lebenswelten zu integrieren. So müssen Anforderungen und Erwartungen der einen, mit denen der anderen in Einklang gebracht werden (Griebel/ Niesel 2011, 41 ff.).

Relativ selten findet man jedoch Diskussionen in der Forschungsliteratur darüber, wann die entsprechende Form des Bewältigungshandeln als erfolgreich eingeschätzt werden kann (Wildgruber/ Griebel 2016).

Nachdem die Übergangsphase zuvor als spezielle Phase in einer Biografie betrachtet und entsprechend die Frage gestellt wurde, wie die Herausforderungen (siehe IFP-Transitionsmodell) bewältigt werden können, kommen wir zu einem für diese Arbeit herausragenden theoretischen Gerüst, welches bereits in Ansätzen angeklungen ist: Die Theorie der Lebensbewältigung nach Lothar Böhnisch (Böhnisch/ Schröer 2018).

Die Bedeutung der in dieser Theorie verorteten Erkenntnisse unterstreicht er damit, dass immer dort, wo Menschen die soziale Orientierung verloren haben und keine soziale Anerkennung bekommen, wo sie wenig Möglichkeiten haben, etwas zu bewirken, auf sich aufmerksam zu machen und vor allem ihre innere Hilflosigkeit nicht aussprechen können, ein somatisch angetriebener psychosozialer Bewältigungsmechanismus der Abspaltung einsetzt, der antisoziale oder selbstdestruktive Züge annehmen kann und die Betroffenen zur Klientel werden lässt (Böhnisch 2019, S. 18). Zum besseren Verständnis dessen, wie eben solche Herausforderungen bewältigt werden, eröffnet er das Drei-Ebenen-Modell der Lebensbewältigung:

Zone 1 (personales Bewältigungsverhalten): psychodynamische Dimension

Das psychosoziale Streben von Menschen wird nach Böhnisch verstanden, als „[...] das Verlangen nach einem stabilen Selbstwert, entsprechender sozialer Anerkennung und nach Erfahrung von Selbstwirksamkeit (als dem Gefühl, etwas bewirken, seine Handlungen kontrollieren und etwas erreichen zu können).“ (Böhnisch/ Lenz/ Schröer 2009, S. 40). Im Bezug auf diese psychodynamische Dimension des personalen Bewältigungsverhaltens fragt Böhnisch nach dem Dahinter dieses Bewältigungsverhaltens. Hieran anknüpfend erfolgt auch bei mir im weiteren Verlauf dieses zweiten Kapitels eine Ausführung sensibilisierender Konzepte, um die Innenwelt des Kindes besser verstehen zu können. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Bewältigungsverhalten in Bewältigungskulturen eingebettet ist.

Zone 2 (relationale Bewältigungskultur): interaktive Dimension

Die Einbettung des Bewältigungsverhalten erfolgt also anhand von Bewältigungskulturen in sozialen Beziehungen und Räumen, in die die hier untersuchten Kinder eingebunden sind. Hier entscheidet sich mit, ob und wie subjektive Handlungsfähigkeit gesichert und kritische Lebenskonstellationen verarbeitet werden können. (Böhnisch/ Schröer 2018, S. 321). Bewältigungskulturen fördern oder behindern die Bearbeitung von Konflikten. Dieses Wissen zeigt sich in Form gelungener Anwendung bei der institutionsübergreifenden Übergangsgestaltung in dem noch folgenden Kapitel zum Übergang in die Grundschule. Hierzu wird auch ausgeführt: „Erziehungswissenschaftlich ist die kontinuierliche Zusammenarbeit im zwischenmenschlichen Bezug (z.B. Lehrer/Schüler oder Bewährungshelfer/Proband) von enormer Bedeutung. Sie stellt sozusagen die grundlegende Voraussetzung für ein pädagogisches Gelingen dar“ (Rudolph 2013, S. 729).

Wenn Übergangssituationen mit diesen sozialen Beziehungen nicht gelingen, ist dies der methodische und konzeptionelle Ansatzpunkt Sozialer Arbeit, hier also insbesondere der Bewältigungskultur ermöglichenden, aufnehmenden Einrichtung. Eben diese führt letztlich zu einer Bewertung des Bewältigungsverhaltens in affirmative und subversive Handlungsstrukturen, wie noch ausführlich in der Idealtypologie ausgeführt wird.

Zone 3 (sozialstrukturelle Bewältigungslage): gesellschaftliche Dimension

Durch die Thematisierung der gesellschaftlichen Dimension geht Böhnisch hiermit insbesondere über die zuvor gezeigten Coping Konzepte der Psychologie hinaus, welche hauptsächlich auf situativ abgegrenzte kritische Lebensereignisse bezogen sind (Böhnisch/ Schröder 2018, S. 320).

Im Rahmen sozialpädagogischer Unterstützung und Begleitung geht es der Sozialen Arbeit darum, die Lebenschancen einzelner Menschen zu verbessern sowie ihnen eine Entfaltung der erweiterten subjektiven Handlungsfähigkeit zu ermöglichen (Böhnisch/ Schröder 2018, S. 321 f.). Eine Netzwerkarbeit mit mehreren Fachkräften, ist daher zur Sicherstellung eines stabilisierenden, sicheren Milieus in der Wohngruppe unumgänglich (Garbe 2016, 162 ff.).

„Der Begriff der „Lebenslagen“ versteht sich als der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und der jeweiligen Ausformung von sozialen Spielräumen, in denen das persönliche Leben – biografisch unterschiedlich – bewältigt werden kann“ (Böhnisch/ Schröder 2018, S. 322). Es geht hierin also um den Kontext der individuell zur Verfügung stehenden materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen (ebd.) Da diese Lebenslage von der Sozialen Arbeit nur bedingt beeinflusst werden kann, wird der sozialpädagogischen Zugang zur Bewältigungslage über die Dimensionen: soziale Abhängigkeit, soziale Ausdrucksmöglichkeiten, Aneignungsformen und soziale Anerkennung thematisiert (ebd.). Die Dimensionen des Ausdrucks und der Anerkennung werden in der Ausformulierung der Idealtypologie dieser Arbeit wieder eine besondere Rolle spielen, während die Dimension der Abhängigkeit insbesondere von hoher Relevanz hinsichtlich des Spannungsverhältnisses Sozialer Arbeit ist, welches sich unter anderem besonders deutlich im Fall Ahmed zeigt.

Einordnend gilt es noch zu erwähnen, dass diese drei Zonen sich nur analytisch voneinander abgrenzen lassen. In der sozialen Wirklichkeit sind sie ineinander verschränkt (ebd., S. 320). Diesem Umstand trage ich mit dem Design des multiperspektivischen Forschungsdesign Rechnung, um hierüber die Zonen in ihrer gesamten Breite abbilden und schließlich im Bezug aufeinander analysieren zu können.

Nach der erfolgten theoretischen Rahmung, über welche ich meine, hier zu untersuchenden Fragestellung verortet habe, soll im weiteren Verlauf nun eine systematische Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgen. Diese Systematik lässt sich unter dem Leitsatz *Vom*

Allgemeinen zum Speziellen zusammenfassen, wie dies zur plastischen Darstellung auch in den folgenden Abbildungen zu erkennen ist. Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit keine allumfassende Darstellung aller Arbeiten zur Übergangsforschung erfolgen, weswegen hier nun eine abschnittartige Einkreisung dessen erfolgen soll, was schließlich auf den speziellen Bereich des Übergangs in die Heimerziehung abzielt. Die erste Verengung des zu betrachtenden Gegenstandes findet über die Differenzierung von normativen und nicht normativen Übergängen statt. Innerhalb der normativen Übergänge findet eine Zentrierung hin zu Übergängen in pädagogischen Institutionen statt. In der Betrachtung der nicht normativen Übergänge wird sich über unterschiedliche Felder außerhalb der Heimerziehung schließlich den Übergängen aus - und letztlich in die Heimerziehung genähert.

Weiterführend lassen sich aus den jeweiligen Forschungsständen, für die Betrachtung pädagogisch gerahmter Übergänge, dementsprechende Herausforderungen ableiten. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die pädagogischen Herausforderungen mittels sensibilisierender Konzepte jeweils im Anschluss an die Forschungsergebnisse tiefergreifend dargestellt werden. So können die sensibilisierenden Konzepte, auf die auch im weiteren Verlauf der Arbeit an verschiedenen Stellen zurückgegriffen wird, für die hier dargestellten Formen der Bewältigung weiterführende Erklärungsansätze liefern. Darüber hinaus erfolgt durch die Darstellung von wichtigen, den hiesigen Forschungsgegenstand tangierenden Konzepten, eine Explikation des Vorwissens.

2.3 Normative Übergänge - Allgemeine Forschungsergebnisse zu den Übergängen im Lebenslauf

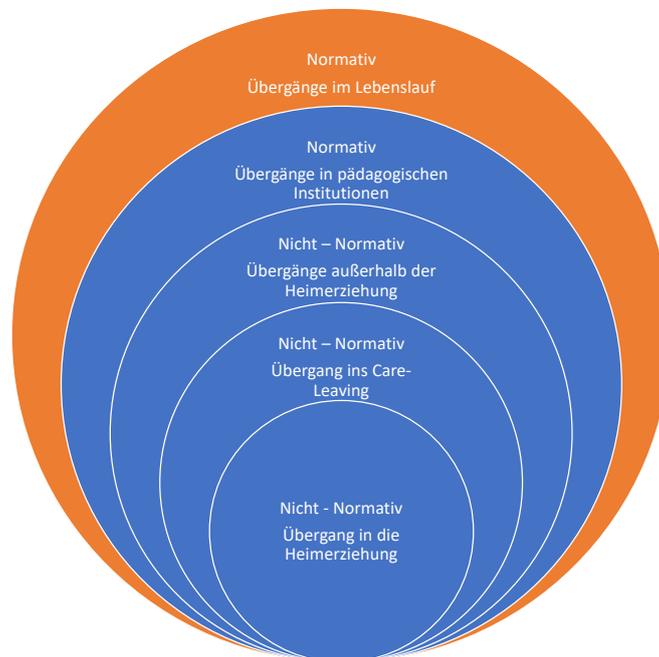


Abbildung 1_Forschungsgegenstand Stufe 1

Der für diese Arbeit relevante Teil der Übergangsforschung beginnt mit der Erweiterung der Forschungsperspektive in Bezug auf die Biografieforschung. In diesem Feld rückt der Blick auf die Bewältigung von Übergängen in den jeweiligen, subjektiven Identitäten und Lebensgeschichten in den Mittelpunkt (Dausien 2013). Durch die Biografieforschung also konnte sich die Übergangsforschung erst zu einer subjektorientierten Übergangsforschung hin entwickeln (Stauber et al. 2007).

Im Wesentlichen wurde sich in der Übergangsforschung zunächst entlang der Lebensaltersphasen sowie den entsprechenden Lebensbereichen und den damit einhergehenden sozialen Konstruktionen orientiert (Allmendinger/ Mayer 2005; Burkart 2008). Im Zuge einer allgemeinen Entstandardisierung von Lebensläufen rücken Übergänge als individuelle Bewältigungs- wie auch Gestaltungsanforderungen zunehmend in Blickfeld, gegenüber eben diesen stabilen Lebensaltersphasen (Walther/ Stauber 2013, S. 23). So scheint es nur folgerichtig, dass die Beschreibung eines Lebenslaufes als Abfolge von Lebensaltersphasen genauso vorgenommen werden kann, als auch in Form der Abfolge von Übergängen, die „soziale Zustands- und Positionswechsel markieren“ (Scherger 2009, S. 532). Ein solcher Übergang im Lebenslauf kann dabei entweder aufgrund formalisierter Altersgrenzen oder Statusmerkmalen institutionell angestoßen werden, gleichermaßen aber auch durch eine

veränderte Orientierung oder Ansprüche des Individuums selbst (Walther/ Stauber 2013, S. 29). Wie auch an anderer Stelle aufgezeigt, kommt den unterschiedlichen Konzepten von Übergängen durch das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner ein entscheidender Punkt hinzu, da dieser Übergänge auch auf den Wechsel zwischen sozialen Räumen bezieht: „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert. Solche ökologischen Übergänge kommen das ganze Leben vor.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43). In jedem Fall aber lässt sich ein Übergang als Interaktion verstehen, die von Ungewissheit und Verwundbarkeit geprägt ist. Dies gilt gleichermaßen für die gesellschaftliche Ordnung hinsichtlich der angestrebten Zielzustände und Normalitätsannahmen der nachfolgenden Generation, als auch für das Individuum, deren Identitätsbalance sich in einem im Übergang befindlichen Lebensentwurf, wie dies beispielsweise durch einen Positionswechsel in der Veränderung des Familienstandes durch die Elternschaft deutlich wird, ins Wanken geraten kann (Walther/ Stauber 2013, S. 30). Um beim Beispiel der Elternschaft zu bleiben, deren Herausforderungen ebenfalls auch auf andere Übergänge im Lebenslauf übertragbar sind, zeigt sich hierin besonders die Notwendigkeit zur Bewältigung und Gestaltung. Ein Übergang im Lebenslauf bedeutet also zunächst einmal die Konfrontation mit der durch die Elternschaft sich ergebenden Anforderung. Eine solche Anforderung bedarf einer aktiv hergestellten Passung, da eine biografische Anschlussfähigkeit nicht von vornherein gegeben ist (ebd., S. 31). Gelingt eben dies nicht, findet sich hierin nun der Bezug zu sozialpädagogischen Praxisfeldern. So schreibt Hamburger in Bezug auf Statuspassagen, wie die Soziologie bis in die 1980er Jahre Übergänge betitelte, die externer Unterstützung zur Bewältigung bedürfen: „Soziale Arbeit setzt in den Situationen ein, wo die Bedingungen für eine altersspezifische Normalität oder für die durchschnittliche Bewältigung von Statuspassagen fehlen“ (Hamburger 2003, S. 157). Hierin offenbart sich bereits einiges, worauf im weiteren Verlauf unter der Betrachtung nicht normativer Lebensläufe noch detailliert eingegangen wird.

Eine Beschäftigung mit dem Themenfeld der Übergänge im Lebenslauf kann allerdings heute nicht ohne die Thematisierung der Entstandardisierung von Lebensläufen erfolgen. So ist seit den 1970er und 1980er Jahren ein Aspekt des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses auch der Verlust der Selbstverständlichkeit des institutionalisierten Lebenslaufs, in dem bis dato unhinterfragte Normalitätsannahmen zunehmend widersprüchlich werden (Walther/ Stauber 2013, S. 33). Die Pluralisierung von Lebensläufen führt dazu, dass klar

institutionalisierte Lebensphasen auf der einen Seite kürzer werden, auf der anderen Seite Übergänge länger werden und/ oder mit offenem Ausgang versehen sind, was folglich zu einer zunehmenden Ungewissheit führt (ebd., S. 33 f.). Von dieser Entstandardisierung des Lebenslaufes wurden inzwischen alle Lebensalter erreicht (ebd., S. 35)

Die Übergänge im Bereich der Kindheit sind hierbei erst seit dem Ausbau der Kindertageseinrichtungen und dem gewachsenen Interesse an frühen Bildungsprozessen als Folge der PISA-Studien in den Fokus gerückt (Griebel/ Niesel 2004; Roßbach 2005; Kamerman 2008; Hasselhorn 2010; Honig 2012). Diesen will ich mich nun im folgenden Kapitel genauer zuwenden.

2.4 Normative Übergänge - In pädagogischen Institutionen

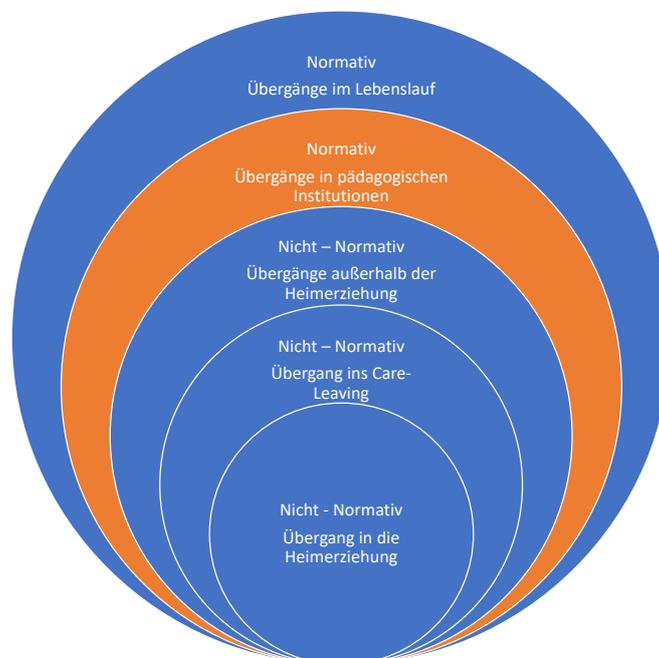


Abbildung 2_Forschungsgegenstand Stufe 2

Der Forschungsgegenstand soll weiterführend auch in diesem Kapitel Schritt für Schritt erarbeitet werden, sodass sich immer näher an die relevanten Erkenntnisse bezüglich des Gegenstands dieser Arbeit herangearbeitet wird. Ausgehend von normativen Übergängen im Lebenslauf soll daher nun der Übergang in pädagogischen Institutionen in den Fokus rücken.

Die jüngere Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung beschäftigt sich zunehmend mit der Pädagogisierung von unsicheren Übergängen. Hierin rückt insbesondere die Zielorientierung und Gestaltung der Übergänge durch die pädagogischen Fachkräfte in den Fokus (Stauber et al. 2007; Felden et al. 2008; Böhnisch 2009; Schildmann

2010; Thielen 2011; Ahmed et al. 2013). Daher wird daran anknüpfend nun eine Betrachtung der Übergänge in pädagogischen Institutionen vorgenommen, wobei ich mich hierbei auf den Übergang in eine Kindertageseinrichtung sowie den Übergang in die Grundschule beschränken möchte. So lassen sich diese Übergänge, wie der Eintritt in die erste institutionelle Betreuung, in Form der Kindertageseinrichtung, sowie der anschließende Wechsel von der Kita in die Grundschule, als klassische Formen eines normativen Übergangs, also eines für eine bestimmte Altersgruppe vorhersehbaren und planbaren Übergangs, ohne kritisches Lebensereignis, betrachten (Kracke et al. 2019, S. 12).

2.4.1 Allgemeine Forschungsergebnisse zu den Übergängen in eine Kindertageseinrichtung

Im Folgenden möchte ich verschiedene Aspekte zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in eine Kindertageseinrichtung beleuchten. Aufgrund der mittlerweile hinfalligen, strikten Einteilung in Krippe und Kindergarten werde ich, anknüpfend an den fachlichen und politischen Diskurs, den Begriff der Kindertageseinrichtung verwenden (vgl. Niesel/ Griebel 2013, S. 215). Diese begriffliche Diskurslinie geht auch mit der für die Übergangsforschung relevanten Einsicht einher, dass Kinder von Geburt an motiviert Lernende sind. Aufgrund dessen wird auch bereits dieser erste Übergang von der Familie, als ein Übergang in eine Bildungseinrichtung betrachtet und konzipiert, dessen pädagogische Gestaltung einen bedeutenden Einfluss auf zukünftige Bildungserfahrungen ausübt und somit seine Bedeutung unterstreicht (ebd., S. 216).

Dennoch lässt sich zur analytischen Betrachtung der Übergangsgestaltung eine Differenzierungslinie hinsichtlich der Eingewöhnungsmodelle für Kinder bis drei Jahre sowie Kinder nach Vollendung des dritten Lebensjahres ziehen. Insbesondere bei der Aufnahme von Kindern vor dem dritten Lebensjahr bilden erprobte Eingewöhnungsmodelle entsprechende Qualitätsstandards. Besonders bekannt sind dabei das „Berliner Modell“ sowie das „Münchener Modell“. Im Berliner Modell dient das Ziel der Eingewöhnung der Konstruktion eines Beziehungsdreiecks aus Kind, Mutter und den Erzieher:innen (Laewen et al. 2000, S. 106). Im Münchener Modell werden Eltern und Erzieher:innen hingegen nicht für die Eingewöhnung instrumentalisiert, sondern gezielt Unterstützungssysteme aktiviert, die die Gruppe der Eltern, das Team der Erzieher:innen oder die anderen Kinder darstellen können (Niesel/ Griebel 2013, S. 216). Dennoch dienen beide Modelle dazu, dem Kind in Begleitung einer Bindungsperson eine vertrauensvolle Beziehung zu den Fachkräften der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen, sodass die Zeitabschnitte, die das Kind ohne Eltern in der Einrichtung verbringt,

allmählich verlängert werden und Trennungsstress gleichzeitig vermieden werden kann, was nachgewiesen zu einer langfristig besser gelingenden Entwicklung führt (ebd., S. 216 f.).

Durch die enorme Vielfalt der Kitalandschaft in Deutschland lässt sich für Kinder über drei Jahre eine eher heterogene Praxis beobachten, gegenüber der Eingewöhnungsmodelle für Kinder unter drei Jahren. In einer Untersuchung von Beelmann (2006) zeigte sich, dass der Übergang für Kinder nach der Vollendung des dritten Lebensjahres nur mit geringfügigen Belastungen verbunden war. Allenfalls in der akuten Eingewöhnungs- und Eingliederungsphase waren kurzfristige Anpassungsprobleme zu beobachten, die aber bei den meisten Kindern nach drei Monaten abgeschlossen waren (Beelmann 2006, 192 ff.).

Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen der Eingewöhnungsmodelle zeigt, dass insbesondere die Bindungstheorie eine maßgebliche Grundlage bildet (Niesel/ Griebel 2013, S. 218). So kommt den sicheren Kind-Erzieher:innen-Beziehungen eine außerordentliche Bedeutung zu, die besonders durch eine Atmosphäre von gruppenbezogenem, einfühlsamen Verhalten der Erzieher:innen bestimmt wird (Ahnert 2010, S. 132). Aus diesem Grund bedarf es einer vertrauten Bindungsperson des Kindes als unterstützende Maßnahme während der Übergangsgestaltung, bis die neue Bezugsperson eine vergleichbare Funktion übernehmen kann, sowie überschaubarer Zeitabschnitte in der zunächst fremden Umgebung und schließlich einer Berücksichtigung der den jeweiligem Entwicklungsalter entsprechenden Bedürfnissen, um während der Übergangsbewältigung einen Beziehungsaufbau zu ermöglichen, der auch langfristig dem Kompetenzerwerb des Kindes dienen kann (Niesel/ Griebel 2013, S. 220 f.).

Fasst man diesen Übergang als Entwicklungsaufgabe auf muss dabei berücksichtigt werden, dass diese Aufgabe zu den sonstigen altersgemäßen Aufgaben hinzukommt und auf einer individuellen Ebene sowie einer Beziehungsebene betrachtet werden kann. Die vielfältigen Interaktionen mit den Bezugspersonen und Spielpartner:innen beeinflusst die Entwicklung der Identität. Hierin wird erkennbar, dass der für die hier stattfindende Transitionsbewältigung typische Identitätswandel vom Familienkind zum Kita-Kind, Zeit und Sicherheit auf der Beziehungsebene braucht, um sich zugehörig zu fühlen und die Einrichtung für die eigene Entwicklung nutzen zu können, umso mehr je jünger das Kind zum Zeitpunkt der Transitionsphase ist (ebd., S. 224). Auf der Beziehungsebene birgt dies insbesondere die Entwicklungsaufgabe der Kinder, ihr Beziehungsnetz zu erweitern und somit die Fürsorge zunächst fremder Personen allmählich zu akzeptieren (Ahnert 2010, S. 194). Um das Kind beim Aufbau der neuen Beziehungen aktiv zu unterstützen, sollten die Eltern eine

Vermittlungsfunktion zwischen dem Kind und den Erzieher:innen einnehmen (Ahnert 2010, S. 201).

Das IFP-Transitionsmodell, als Instrument zur Übergangsgestaltung, sieht darüber hinaus die Bewältigung der Transition als Resultat des sozialen Systems, an dem nicht nur das Kind und die Eltern als „aktive Bewältiger:innen“ allein von Bedeutung sind, sondern auch die moderierenden und begleitenden Fachkräfte sowie die anderen Kinder der aufnehmenden Einrichtung (Niesel/ Griebel 2013, S. 222). Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch die Eltern selbst einen Übergang zu bewältigen haben, weswegen sich die Dauer des Übergangs sowohl nach den Bedürfnissen des Kindes, als auch denen der Eltern richtet und erst bei beiderseitigem Gefühl der Zugehörigkeit als gemeistert betrachtet werden kann (ebd., S. 223 ff.)

2.4.2 Allgemeine Forschungsergebnisse zu den Übergängen in die Schule

Die meisten Studien zur Transitionsforschung fokussieren auf den Übergang in die Schule, lassen sich dennoch aber in deren Ergebnissen auch auf allgemeine Fragestellungen der Transitionsforschung anwenden. Unterschiedliche Studien zeigen in ihren Ergebnissen auf, dass die Bewältigung des Übergangs relevante Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn hat. So können entstandene Schwierigkeiten über Jahre bestehen bleiben, oder aber auch als Möglichkeit zum Wachstum der Kinder dienen (Huf 2018, S. 5). Kracke et al. haben auf diese Herausforderung hin die Methode „Übergangskonferenz“ entwickelt, mit der ein Angebot für die individuelle Förderung an Bildungsübergängen geschaffen wurde (Kracke et al. 2019). Als erster Übergang wird dabei eben der hier zu betrachtende Übergang von der Kita in die Grundschule in den Blick genommen, den alle Kinder und Eltern gleichermaßen zu bewältigen haben. Wie bereits im vorigen Kapitel aufgezeigt, gehen auch bei diesem Übergang Entwicklungsaufgaben mit einher, die sowohl das Kind als auch die Eltern betreffen. Für das Kind bedeutet der Übergang einen Ausbau vorhandener und ein Aufbau neuer Kompetenzen, ein Verlust bestehender Beziehungen und damit die Bewältigung starker Emotionen, um so neue Beziehungen aufnehmen zu können und sich neues Verhalten anzueignen (ebd., S. 15). Die Eltern müssen auch hier wieder ihre eigene Rolle gegenüber dem Kind verändern, neue Beziehungen zu weiteren Fachkräften aufbauen und mit all dem Erkennen und Gestalten neuer Möglichkeiten und Herausforderungen ebenfalls starke Emotionen, in Form von zum Beispiel Unsicherheit und Ängsten, bewältigen (ebd., S. 15). Dabei nehmen die abgebende und die aufnehmende Einrichtung einen erheblichen Einfluss auf den Übergang. Dies äußert sich im

Besonderen durch die gewährte Unterstützung, die Transparenz der Strukturen und Arbeitsweisen, die vorherrschenden Normen und Erwartungen, die Wertschätzung des Kindes und seiner Eltern, die Kommunikation innerhalb dieses gesamten sozialen Systems sowie die Möglichkeiten der Partizipation an der Übergangsgestaltung durch die Eltern (ebd., S. 15). Kracke et al. kommen in der Betrachtung von Bildungsübergängen auf eine Drei-Phasen-Struktur in der die jeweiligen Phasen zeitlich unmittelbar aufeinander folgen. Herauszustellen ist, dass bereits der Zeitpunkt des bloßen Bekanntwerdens der neuen Einrichtung den Start des Übergangsprozesses markiert. Die Orientierungs- und Entscheidungsphase steht somit am Beginn des Prozesses, wird anschließend von der Planungs- und Kontaktphase abgelöst und schließlich von der Ankunfts- und Integrationsphase abgeschlossen (ebd., S. 16). Die den jeweiligen Phasen zuordbaren Ziele und Aufgaben zeigen insbesondere die Verantwortlichkeiten sowohl der abgebenden als auch der aufnehmenden Einrichtung in diesem Prozess. Liegt die erste Phase noch in der Verantwortlichkeit der abgebenden Einrichtung beispielsweise durch die Kooperation der Kita mit der Grundschule, wird die zweite Phase durch eine gemeinsame Verantwortlichkeit geprägt in Form von Schnuppertagen, Elternabenden sowie Hospitationen der Lehrkräfte im Kindergarten und schließlich wiederum in der dritten Phase in alleiniger Verantwortlichkeit der aufnehmenden Einrichtung, zum Beispiel durch die Durchführung einer Einführungswoche (ebd., S. 17 f.).

Unter einer forschungsperspektivischen Betrachtung dieses Übergangs fällt auf, dass insbesondere die anhaltende Debatte in der Nachfolge von PISA, die gemeinsame Verantwortlichkeit zur Übergangsgestaltung in Kitas als auch den Grundschulen ins Zentrum des bildungspolitischen Diskurses gerückt hat (Cloos et al. 2013, S. 547). Dennoch wurde in der Fachwissenschaft bereits ab den 1990er Jahren intensiver die wechselseitige Öffnung von Kindergarten und Schule thematisiert, die eine zuvor strikte Trennung dieser beiden Institutionen in Frage stellte (ebd., S. 550). So verwundert es nicht, dass der prominenteste Forschungsgegenstand im Rahmen dieses Übergangs das Konzept der Schulfähigkeit ist (Seddig 2019, S. 33). Dennoch ergeben sich unterschiedliche Perspektiven im Blick auf den Übergang von der Kita in die Grundschule.

Eine kind- und kindheitsbezogene Perspektive fragt nach dem Kind als einen den Übergang bewältigenden Akteur. Unter dieser Perspektive existieren seltener Forschungen zu dem Einfluss sozio-ökonomischer Faktoren, sondern die Frage wird wieder zumeist nach den schulischen Lernerfolgen gestellt (Cloos et al. 2013, S. 552). Dabei zeigt sich, dass vorschulische Kompetenzen in hohem Maße den späteren Schulerfolg voraussagen können,

was auch die späteren Schulerfolge durch einen längeren Kindergartenbesuch in positiver Weise erklärt (ebd., S. 552). Jedoch profitieren nicht alle Kinder gleichermaßen von einem längeren Kindergartenbesuch wie Betz (2010) zeigt. So kommt sie zu dem Ergebnis, dass Kinder aus unteren Sozialschichten sowie Kinder mit Migrationshintergrund ungünstigere Bildungschancen aufweisen, trotz des Besuchs von Kindertageseinrichtungen (Betz 2010, S. 124). Eine weitere kindbezogene Perspektive, die nicht nach den kognitiven Kompetenzen fragt, fokussiert im Blickwinkel auf die kindliche Bewältigung des Übergangs. Dabei wird zumeist auf die bereits ausgeführten Konzepte der kritischen Lebensereignisse von Filipp (1995) sowie die Stresstheorie von Lazarus (1995) verwiesen (Cloos et al. 2013, S. 553). Jedoch hat sich insgesamt eine kindbezogene Forschungsperspektive, die die Kinder zu Wort kommen lässt, wie diese den Übergang erleben und aktiv mitgestalten, bisher kaum etabliert (Seddig 2019, 8 f.).

Welche Maßnahmen ergriffen werden, anhand derer der Übergang strukturell gestaltet werden kann, ist Gegenstand der bildungspolitischen Perspektive. Hierbei werden Modelle zur gemeinsamen Ausbildung von Elementar- und Primärpädagog:innen diskutiert, wie sie bereits in anderen europäischen Ländern praktiziert werden (Cloos et al. 2013, S. 554). So geht dies eng mit einer organisations- und professionsbezogenen Perspektive einher, die auf die gemeinsame Durchführung von Fortbildungen für Fach- und Lehrkräfte schaut sowie eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern thematisiert. Die Untersuchungen unter dieser Perspektive zeigen allesamt auf, dass Kindergärten und Grundschulen mittlerweile sehr häufig in unterschiedlichsten Varianten kooperieren und dies auch in Kooperationsverträgen festhalten (ebd., S. 555). In der Praxis bedeutet dies insbesondere, dass der Fokus nicht mehr auf die bestmöglich zu gestaltende Schuleingangsphase gerichtet wird, sondern eine „auf den Schulerfolg ausgerichtete Förderung der Kinder vorverlagert und auf Kindertageseinrichtungen übertragen“ wird (ebd., S. 556).

Auch in diesem Übergang eröffnet sich wieder eine ökosystemische und sozialraumorientierte Perspektive, in der, wie bereits im vorigen Kapitel aufgezeigt, Griebel und Niesel betonen, dass alle beteiligten Akteure bei der Gestaltung von Übergangsmaßnahmen zu berücksichtigen sind und der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als gemeinsam zu gestaltende Aufgabe zu verstehen ist (ebd., S. 557). So entstanden in der Vergangenheit immer mehr Projekte, wie z.B. das von der Bund-Länder-Kommission initiierte Verbundprojekt „TransKiGs“, das Gemeinschaftsprojekt des Bayerischen Sozialministeriums „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“, oder des Landes Niedersachsen das Projekt „Das letzte Kindergartenjahr als

Brückenjahr zur Grundschule“, die allesamt zum Ziel hatten, Kooperationsstrukturen und Netzwerke auszubauen sowie anschlussfähige Kooperationsformen zu entwickeln (ebd., S. 558 ff.).

Dem jedoch unter der hiesigen Forschungsfrage relevantesten Forschungsdesiderat, dass es kaum forschungsbezogenes Wissen dazu gibt, wie die betroffenen Kinder den Übergang erleben, widmet sich insbesondere Nadine Seddig (2019) in ihrem Dissertationsprojekt. In dieser Arbeit formuliert sie schließlich Voraussetzungen für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung unter dieser Perspektive (Seddig 2019).

So stellt sie in ihrer Untersuchung zunächst einmal fest, dass aus Kindersicht bei dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auf unterschiedlichen Ebenen Diskontinuitäten stattfinden, die jedoch nur dann ein negatives Übergangserlebnis darstellen, sofern sie den Kindern Sorge bereiten (ebd., S. 238). Als ersten Hauptbefund ihrer Studie stellt Seddig daher die Bedeutung von Freundschaften heraus. Für eine gelingende Übergangsgestaltung in der Praxis, ist die durch Freunde empfundene Sicherheit eine wichtige Unterstützung, weswegen die Schule „Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zur Verfügung stellen, initiieren aber auch begleiten“ sollte (ebd., S. 238 f.).

Für die Übergangsgestaltung aus Kindersicht identifiziert Seddig einen weiteren Hauptbefund: das Strafen. In diesem für die Kinder wichtigen Thema zeigt sich, desto mehr sie im Vorfeld über die Methoden des Strafens durch die Lehrkräfte wissen, umso weniger Angst haben die Kinder. Hieraus folgt gleichermaßen, dass Kinder, deren Erwartungen mit wenig konkretem Wissen gefüllt sind, mit Furcht auf den Übergang blicken (ebd., S. 239 f.).

Als dritten Hauptbefund ihrer Studie kommt Seddig schließlich noch auf das Verhältnis von Spiel und Lernen am Übergang der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu sprechen. So konnte sie herausarbeiten, dass es Lehrkräfte bedarf, „die den Kindern Handlungsspielräume und Mitwirkungen ermöglichen um das kindliche Konzept des freien Spielens mit pädagogischen Anforderungen zu verbinden“ (ebd., S. 240).

Es lässt sich somit insgesamt feststellen, dass die Bedeutung von Beziehungen, sowohl zu anderen Kindern als auch zu erwachsenen Personen, gleichermaßen in der abgebenden wie auch der aufnehmenden Einrichtung, von immenser Bedeutung für ein positives Übergangserlebnis sind. Dies ist besonders dahingehend kritisch herauszustellen, da Freundschaften in den politischen und praxisorientierten Programmen zur Verbesserung des Übergangs in das Schulsystemen kaum von Relevanz sind. Sind Freundschaften aus Kindersicht ein entscheidender Faktor, der den Übergang fundamental prägt, werden diese jedoch kaum als

echte Ressource für die Übergangsgestaltung bewertet und integriert (ebd., S. 243). Es zeigt sich somit in diesem Widerspruch eine deutliche Diskrepanz zwischen der Sichtweise von Kindern gegenüber der Erwachsenenperspektive auf die Gestaltung des Übergangs.

So lässt sich abschließend hieran mit Bronfenbrenner (1981) anknüpfen, der aufzeigt, dass die Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes, bedingt durch den Übergang von einem Lebensbereich in einen anderen, davon abhängt, „wie sich die im alten Lebensbereich zustande gekommene Entwicklungsbahn mit den im neuen Lebensbereich angetroffenen und zum Teil durch dessen Verbindungen zum alten bestimmten Verhältnissen von Herausforderungen und Unterstützung vereinen lässt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 264). Zur genaueren Auseinandersetzung mit den hierin angeschnitten Herausforderungen, möchte ich daher in das folgende Kapitel der pädagogischen Herausforderungen überleiten. So lassen sich in den Übergängen von Kita und Schule eben jene Herausforderungen unter einer bindungstheoretischen Perspektive gut diskutieren - und offenbaren zugleich die darin implizierten Schwierigkeiten im Übergang der Heimerziehung.

2.4.3 Pädagogische Herausforderungen

Die Darstellung der beiden vorigen Formen des Übergangs offenbart daran anknüpfende, pädagogische Herausforderungen, welche ich mittels des sensibilisierenden Konzeptes der Bindungstheorie im Folgenden aufgreifen möchte, um so für die im weiteren Verlauf der Arbeit zu erarbeitenden Bewältigungsformen ein tiefgreifendes Verständnis zu ermöglichen. Dass für eben jenes Verständnis eine Beschäftigung mit der Bindungstheorie im Kontext der Sozialen Arbeiten notwendig ist zeigt Karl Heinz Brisch (2014) auf, der von einem aktivierten Bindungsbedürfnis spricht, mit welchem sich die Kinder an die Pädagog:innen richten, in der Hoffnung, so „für sie vielleicht erstmals im ganzen Leben eine neue Chance zu einer sicheren Bindungserfahrung [zu] eröffnen“ (Brisch 2014, S. 23). Die Bedeutung der Erkenntnisse der Bindungstheorie wird daher im Folgenden genauer ausgeführt und anschließend nochmals in Bezug zum hiesigen Forschungsgegenstand gesetzt.

Die Bindungstheorie befasst sich mit dem Aufbau und der Veränderung enger, von intensiven Gefühlen getragener Beziehungen, insbesondere zwischen Eltern und Kindern“ (Gloger-Tippelt 2003, S. 54). Demnach haben frühe Interaktionen des Kindes einen großen Einfluss auf die sich daraus entwickelnde Persönlichkeit (ebd., S. 55). Ist die Bezugsperson nur wenig zugänglich für das Kleinkind, entwickeln sich, aus der ängstlichen Angewiesenheit auf Zuwendung, Aggressivität, Hilflosigkeit, sozialer Rückzug und insgesamt ein negativeres Selbstkonzept

(ebd., S. 62 f.; Schleiffer 2009, 51 S. ff.). Bowlby prägte diesbezüglich den Begriff der *sicheren Basis*, mit dem er das Gefühl der Sicherheit bezeichnet, welches in dem Säugling oder Kleinkind durch die Anwesenheit einer vertrauten Bindungsperson entsteht und es ihm ermöglicht, die Umwelt zu erforschen sowie exploratives Verhalten zu zeigen (Siegler et al. 2011, S. 418). „Das Verhaltenssystem der Bindung [wird] komplementär zum Verhaltenssystem der Exploration aktiviert [...]. Fühlt sich ein Kind sicher, so überwiegen Neugier, Lernen, Exploration; tritt eine Gefahr auf, überwiegen Verhaltensweisen des Bindungssystems wie Nähe und Kontakt suchen“ (Gloger-Tippelt 2003, S. 55). Diese Auswirkungen zeigen sich in ihrem ganzen Ausmaß jedoch noch nicht im Kleinkindalter, sondern erst in der mittleren Kindheit und im Jugendalter (ebd., S. 63). Das Kleinkind entwickelt im Idealfall eine Bindungsbeziehung zu den Hauptbezugspersonen, was im Normalfall die Eltern sind und welche sich bis zum dritten Lebensjahr festigt (Schleiffer 2009, S. 29).

„Wenn die Sehnsucht nach Liebe und Zuneigung [allerdings] verschlossen ist, bleibt sie unzugänglich. Dann richtet sich Ärger auf die falschen Ziele, Angst tritt in unangemessenen Situationen auf und Feindseligkeit wird von falscher Seite erwartet.“ (Bowlby, zitiert nach Grossmann/ Grossmann 2012, S. 27). Diesem Zitat Bowlbys ist zu entnehmen, wie wichtig Liebe und Zuneigung für die emotionale Entwicklung eines jeden Menschen sind. Ohne Liebe und Zuneigung würde der Mensch eine feindliche Grundeinstellung gegenüber seiner Umwelt aufbauen und eine „seelisch gesunde, psychisch sichere Entwicklung“ wäre unmöglich (Grossmann/ Grossmann 2012, S. 21). Die von Bowlby formulierte Bindungstheorie lehrt uns, dass „die Entwicklung einer sicheren emotionalen Bindungsbeziehung beim Kind sowie im weiteren Verlauf des Lebens für die emotionale Stabilität und die gesunde psychische Entwicklung ein Schutzfaktor ist“ (Brisch / Hellbrügge 2009, S. 7). Laut Heinemann ist die Bindungstheorie daher nicht nur ein wichtiger Bestandteil der Psychoanalyse, da sie einen grundlegenden Aspekt der Entwicklung von Kindern betont. „Sie ist eine Brücke der Psychoanalyse zu psychologisch orientierten Ansätzen“ (Heinemann/ Hopf 2012, S. 7). Aufgrund dessen ist es notwendig, die Bindungstheorie sowohl im therapeutischen als auch im pädagogischen Feld anzuwenden (ebd.). „Man [nimmt] an, dass das innere Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern ihre allgemeine Einstellung, ihr soziales Verhalten, die Wahrnehmung Anderer, sowie die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und ihres Bewusstseins vom Selbst beeinflusst“ (Thompson 2000/ 2006, zitiert nach Siegler et al. 2011, S. 419). Diese Zusammenhänge werden durch neuere Forschungsergebnisse bestätigt. So ergab „eine empirische Sekundäranalyse von 63 Stichproben mit 3500 Kindern bis zum 18. Lebensjahr

[...], dass Kinder mit sicherer Bindung zufriedenstellendere, soziale Beziehungen eingingen. Das heißt sie zeigten weniger sozialen Rückzug, weniger Aggression und dafür engere Freundschaften als Kinder mit unsicherer Bindung“ (Schneider et al., zitiert nach Gloger-Tippelt 2003, S. 63). Bowlby fasste dies schon damals zusammen als er sagte, das Bindungsverhalten sei „für den Menschen von der Wiege bis zum Grab charakteristisch“ (Bowlby 1982, zitiert nach Schleiffer 2009, S. 51). Auch das ICD-10 hat unter dem Punkt F 94.1 und F 94.2 zwei Formen der Bindungsstörung kategorisiert. So kommt es bei der reaktiven Bindungsstörung (F 94.1) zu widersprüchlichem oder ambivalentem Verhalten, und bei einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F 94.2) zu anklammerndem, distanzlosem und wenig emotionalem Verhalten (Streeck Fischer 2014, S. 190). Karl Heinz Brisch hat die unterschiedlichen Typen der Bindungsstörungen noch weiter unterschieden und kommt auf sechs Formen von Bindungsstörungen: *Kein Bindungsverhalten, Undifferenziertes Bindungsverhalten und Unfallrisikoverhalten, Übermäßiges Klammern, Gehemmt, Aggressiv und Rollenkehr* (Weiß 2016, S. 54). Diese Formen können sich allerdings vermischen und variieren. Es muss jedoch in jeden Fall von einer erheblichen Gefährdung des Kindeswohls ausgegangen werden. Besonders problematisch ist die Transformation der frühen Bindungserfahrungen in neue Beziehungen. So ist das Verhalten von bindungsgestörten Kindern häufig weniger sozial und dafür aggressiver im Umgang mit neuen Bezugspersonen. Auch wenn sich dahinter häufig Bindungswünsche verstecken können. Gerade hier ist es wichtig für veränderte Bedingungen und eine Bearbeitung der Bindungsstörungen zu sorgen, da Sicherheit, auch nach misslungenen Bindungsmodellen der Eltern, noch erworben werden kann (Weiß 2016, 57 f.). Diesen Gedanken gilt es insbesondere auch bezüglich der Übergänge zwischen den einzelnen Formen der Erziehungshilfe zu verfolgen. Wie im Forschungsstand zur „Bewältigung in der Transitionsphase von Heimerziehung“ noch aufgezeigt wird, handelt es sich hierbei um ein zu wenig erforschtes Phänomen, gleichwohl lässt sich aber zum Beispiel mittels der Studie von Hamberger (2008) festhalten, dass Hilfeabbrüche ebenfalls mit belastenden Beziehungsabbrüchen einhergehen. Auch die bereits dargelegte *ABiE – Studie* bestätigt dieses Phänomen der „inneren Abbrüche“ (Tornow et al. 2012, S. 16). Hamberger spricht dabei von einer „Hängepartie“, in der Kinder und Jugendliche einer ungewissen und von Unsicherheit geprägten Zukunft entgegenblicken (Hamberger 2008, S. 331 f.). Die Notwendigkeit sich auch und gerade bei bereits vorherrschenden Bindungsstörungen intensiv dieser Thematik zuzuwenden, zeigt sich insbesondere in der Betrachtung der transgenerationalen Vermittlung der Bindungsqualität von Eltern an ihre Kinder. Diese

Weitergabe der Bindung gehört zu den überzeugendsten empirischen Befunden der Bindungsforschung und wird bei den Kindern mit der *Fremden Situation* erschlossen sowie bei den Eltern mit dem *Adult Attachment Interview* (Gloger-Tippelt 2003, S. 65). In einer Heidelberger Längsschnittstudie konnten „sowohl eine Kontinuität von sicheren im Vergleich zu unsicheren Bindungen zwischen der frühen Kindheit und dem Vorschulalter, als auch die Transmission von Müttern an die Kinder [nachgewiesen werden]“ (ebd., S. 67). Es ergab sich eine 85-prozentige Kontinuität bei der Unterscheidung in sicher - unsicher, und ebenfalls eine 85-prozentige Übereinstimmung in der Transmissionshypothese (ebd., S. 65 f.).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Ziel frühkindlicher Interaktion auf die Herstellung eines interpersonellen Zustandes der Intimität, Bezogenheit, Soziabilität, Einssein, Liebe, Bindung und Wechselseitigkeit abzielt (Streeck Fischer 2014, S. 187 ff.). Eine frühe gute Pflege, mit feinfühligem Abstimmung, Affektspiegelung, Kontinuität und Vorhersehbarkeit aufseiten der Pflegeperson führt zu einer Expression von Genabschnitten, die eine erhöhte Stressresilienz und Fähigkeit zur Mentalisierung zur Folge haben und auch mit einer sicheren Bindung einhergehen (ebd., S. 187 ff.). Bei ungünstigen frühen Pflegebedingungen werden demgegenüber Genabschnitte aktiviert, die mit einer mangelnden Fähigkeit im Umgang mit Stress einhergehen, zu Mentalisierungsstörungen und Einschränkungen in der sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklung führen, und die mit frühen primären Antwortmustern wie Kampf, Flucht, Erstarrung, Dissoziation, Verlust von Kohärenz und mangelnder Selbst- und Affektregulation assoziiert sind (ebd.).

Welche Bedeutung die vorhandenen Bindungen zur Gestaltung des Übergangs also mit sich bringen wurde hier ersichtlich. In Bezug auf den hiesigen Forschungsgegenstand der Heimerziehung lässt sich mit Brisch ergänzen, dass bindungsgestörte Kinder, sobald sie sich etwas sicherer fühlen, beginnen „ihre traumatischen Erfahrungen mit ihren Bindungspersonen zu reinszenieren“ (Brisch 2014, S. 24). Dies ist jedoch, wie sich auch später im Fall von Ralf zeigen wird, als eine positive Entwicklung zu deuten, da eine solche Reinszenierung das Verinnerlichen von Vertrauen und Sicherheit des bindungsgestörten Kindes voraussetzt (ebd.). Insbesondere in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es daher notwendig, dass der/die Sozialarbeiter:in eine sichere Bindungsbasis für das Kind herstellen muss (ebd., S. 27). Jene Bedeutung unterstreicht Esser (2014) anhand einer empirischen Untersuchung von 344 ehemaligen Heimkindern aus sechs Einrichtungen, die „als Einflussfaktor mit der stärksten fördernden Wirkung auf die stationäre Jugendhilfe das Vorhandensein einer Bezugs- bzw. Bindungsperson“ anführten (Esser 2014, S. 150). Hinsichtlich der im weiteren Verlauf dieser

Arbeit dargestellten Fälle lässt sich also festhalten, dass eine bindungsorientierte Arbeit die Wirksamkeit der Kinder- und Jugendhilfe erhöht und verstärkt (ebd., S. 153).

Darüber hinaus würde eine Perspektive der bindungsorientierten Sozialen Arbeit aber deutlich zu kurz greifen, sofern hierin nur das Verhältnis der Professionellen zu den Kindern in den Fokus genommen wird. Wie deutlich in den beiden vorigen Kapiteln aufgezeigt werden konnte, handelt es sich hier um Übergänge, welche Kinder und Eltern gleichermaßen zu bewältigen haben. Die zur Gestaltung dieser Übergänge angeführten Konzepte dienen daher eben auch dazu, die Eltern bei dieser Entwicklungsaufgabe zu unterstützen. Nun lässt sich an dieser Stelle für den weiteren Verlauf dieser Arbeit anführen, dass eben jene Herausforderungen, welche auch die Eltern zu durchleben haben, von enormer Bedeutung beim Übergang des Kindes in eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung sind. Wie ein solcher, auch durch die Eltern zu bewältigender Übergang, zu Schwierigkeiten in der Transitionsphase der Heimerziehung führen kann, zeigte sich deutlich in dieser Arbeit zum Fall Achmed. Hier zeigt sich eindeutig, dass das Kind nur dann Fortschritte in der sozialpädagogischen Arbeit realisieren kann, sofern die Eltern eben diese akzeptieren und wohlwollend begleiten (Brisch 2014, S. 27). In dem Zusammenwirken eben dieser Ebenen lässt sich somit auch Anschluss an die bereits aufgezeigten Bewältigungszonen, hierbei insbesondere Zone 1 und Zone 3, finden (Böhnisch 2018). Daher müssen die professionellen Fachkräfte auch für die Bindungsbedürfnisse der Eltern eine emotionale sichere Basis herstellen (ebd.).

2.5 Nicht normative Übergänge - Außerhalb der Heimerziehung

Hinsichtlich des im vorigen Kapitel dargestellten Übergangs in die Schule fällt auf, dass auch hier Übergänge denkbar sind die nicht normativ ablaufen, wie dies beispielsweise für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in das deutsche Bildungssystem gilt. Daran anknüpfend wollen wir uns daher nun genauer mit den *nicht normativen Übergängen* befassen, die sich jedoch noch außerhalb des speziellen Übergangs in der Heimerziehung befinden, zugleich allerdings einiges an bedeutsamen Bezugspunkten aufweisen. Aus diesem Grund soll auch hier eine Fokussierung auf eben jene Bereiche vollzogen werden, die in einem thematischen Zusammenhang zu den nicht normativen Übergängen von Kindern in die Heimerziehung stehen, und sich somit als nutzbar für die weitere Beschäftigung mit eben diesem Forschungsgegenstand erweisen.

So möchte ich aufgrund der Vielzahl an Querbezügen zu unterschiedlichsten und in dieser Arbeit vorgestellten Übergängen, exemplarisch Forschungsergebnisse zu dem Übergang in das Schulsystem von neu zugewanderten Kindern sowie in einem anschließenden Kapitel zu dem Übergang aus dem Jugendstrafvollzug darlegen.

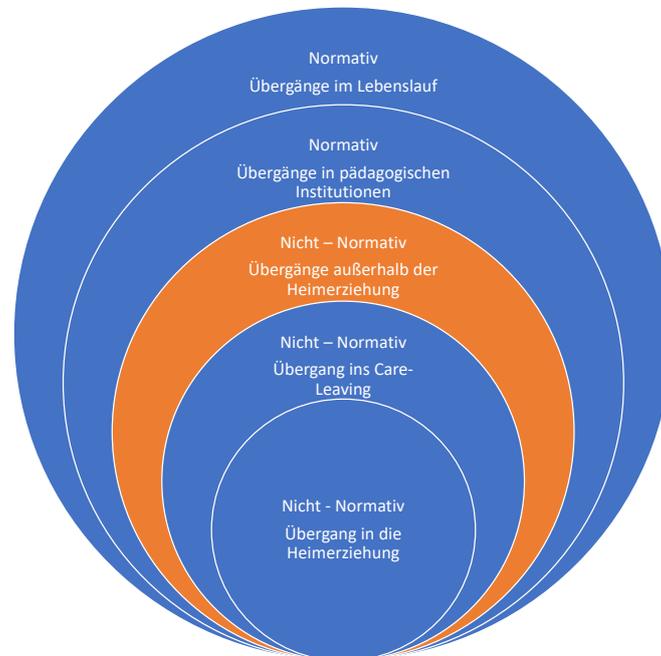


Abbildung 3_Forschungsgegenstand Stufe 3

2.5.1 Übergang in das Schulsystem von neu zugewanderten Kindern

Mit dem normativen Übergang in die Schule habe ich mich im vorigen Kapitel ausführlich beschäftigt. Dies wäre jedoch zu kurz gegriffen, würde der Blick hierin nicht auch auf eben jene Kinder gerichtet werden, die als migrierte Personen mit einer Vielzahl verschiedener, nicht normativer Übergänge konfrontiert sind. Als besonders bedeutsam kann für Kinder im schulpflichtigen Alter, unter all diesen Übergängen, eben jener Übergang in das Bildungssystem herausgestellt werden, da dieser als „Schlüssel für die Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ gilt (Blossfeld et al. 2016, S. 9). Von dieser Annahme ausgehend untersuchten Reinhardt und Becker (2022) anhand von ethnographischen Daten sowie ergänzend zwei quantitativen Datensätzen, wie eben dieser Übergang sowohl von den betroffenen Kindern selbst, als auch von den beteiligten Lehrkräften gestaltet wird (Becker/ Reinhardt 2022, S. 115). Warum und dass überhaupt dieser Übergang als ein nicht normativer Übergang aufzufassen ist scheint evident, wird sich jedoch im Weiteren nochmals deutlich herausstellen.

Insgesamt eröffnen sich nach Massumi et al. (2015) fünf verschiedene schulorganisatorische Modelle, anhand derer der Übergang von sogenannten *Seiteneinsteiger:innen* in das deutsche Bildungssystem vollzogen werden kann (Massumi et al. 2015, S. 44 ff.): In dem „submersiven“ Beschulungstyp besuchen die zugewanderten Kinder die Regelklassen der Schule von Beginn an. Im „integrativen“ Modell findet zwar ebenfalls eine Beschulung in den Regelklassen statt, jedoch wird diese um additiven Sprachunterricht ergänzt. Das „teilintegrierte“ Modell, als dritter Typ zur Gestaltung des Übergangs, öffnet die Regelklassen für die *Seiteneinsteiger:innen* nur in einigen Fächern, ansonsten erfolgt die Beschulung in speziell eingerichteten Vorbereitungsklassen. Im vierten, dem „parallelen“ Modell erfolgt die Beschulung ausschließlich und parallel zum regulären Schulsystem, in eben diesen Vorbereitungsklassen. Das fünfte Modell, das „parallele Modell Schulabschluss“ erfolgt nach dem gleichen System wie das vierte Modell, jedoch mit dem Unterschied, dass hier bis zum Ende der Schullaufbahn kein Übergang in das reguläre System vorgesehen ist. Reinhardt und Becker betrachteten in ihrer Untersuchung insbesondere das teilintegrative Modell, weisen in ihren Ergebnissen jedoch ausdrücklich auf den Befund hin, dass die zugewanderten Kinder ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schule äußern, und zwar unabhängig von dem jeweils besuchten Modell (Becker/ Reinhardt 2022, S. 127). Darüber hinaus kommen sie auf drei zentrale Ergebnisse (ebd., 126 f.):

Erstens konnte bei den Lehrkräften ein Changieren zwischen einer individuellen Selbstorganisation und der fehlenden strukturellen Anbindung sowie der fehlenden institutionellen Anerkennung festgestellt werden, die auf eine ambivalente Partizipation, in Form von formaler Inklusion bei sozialer Exklusion, der *Seiteneinsteiger:innen* trifft. Hierin zeigt sich demnach, dass der Übergang von Unsicherheiten, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen geprägt ist.

Zweitens konnte nachgewiesen werden, dass die aktuellen schulischen Kapazitäten massiven Einfluss darauf nehmen, ob überhaupt und wenn ja wann und wie, ein Übergang in Regelklassen vollzogen werden kann. Dieser Übergang geht schließlich nicht selten mit einem unfreiwilligen Schulwechsel einher, weswegen er als stark kontingent, geprägt vor allem durch Zufälligkeiten, beschrieben wird.

Drittens zeigen die Ergebnisse, dass es keineswegs offensichtlich erscheint, wann der Übergang in das reguläre Bildungssystem denn tatsächlich vollzogen ist. Vielmehr gelten die Neuzugewanderten selbst nach dem Wechsel in die Regelklasse und dem damit formal

abgeschlossenen Übergang, als nicht angekommen und die Teilhabe am schulischen Alltag bleibt deutlich eingeschränkt.

So konnten sie insgesamt zeigen, „dass der Übergang von Neuzugewanderten in das reguläre Bildungssystem keineswegs glatt oder geradlinig verläuft, sondern mit Unsicherheiten und Ambivalenzen behaftet und hochgradig kontingent ist“ (Becker/ Reinhardt 2022, S. 127).

2.5.2 Übergang aus dem Jugendstrafvollzug

Da sich nun im Folgenden, nach einer Betrachtung pädagogischer Herausforderungen der in diesem Kapitel vorgestellten Übergänge, den Übergängen in der Heimerziehung zugewendet wird, soll an dieser Stelle noch eine weitere Betrachtung eines nicht normativen Übergangs vollzogen werden. Die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zu Übergangsproblemen und einer entsprechenden Übergangsbegleitung junger Haftentlassener, bietet so die Möglichkeit sich dem im folgenden Kapitel als ersten zu betrachtenden Gegenstand der Heimerziehung, das Care-Leaving, schrittweise anzunähern. Betrachtet man den Personenkreis junger Haftentlassener genauer, zeigt sich hier bereits ein deutlicher Bezugspunkt zur Heimerziehung. So ist die Jugendhilfe eine häufige Vorerfahrung aufgrund bereits zuvor installierter Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII (Rudolph 2013, S. 723 ff.). Wie im Kapitel zu den Neuzugewanderten im Übergang in das Schulsystem, der von einer deutlich eingeschränkten Teilhabe am schulischen Alltag geprägt ist, spielen auch in diesem Kapitel, zum Übergang aus dem Jugendstrafvollzug, die Möglichkeiten zur Teilhabe eine entscheidende Rolle. So sind die Voraussetzungen zur Teilnahme an der Gesellschaft hier ebenfalls deutlich unterdurchschnittlich, wenngleich dieses Faktum auf einer gänzlich anderen Ebene zu betrachten und gelagert ist (Rudolph 2013, S. 723). Ebenfalls bedarf es, aufgrund der biografischen Verläufe, eines besonderen gesellschaftlichen Rückhaltes, um dieses risikoreiche Leben gesellschaftspolitisch zu flankieren und die Jugendlichen nicht mit ihren Schwierigkeiten alleine zu lassen (ebd., S. 721 ff.). Daher gilt es auch den Vollzug an die allgemeinen Lebensverhältnisse anzugleichen, um so den Gefahren, von Regelmäßigkeit und Gehorsamserzwingung, der totalen Institution entgegenzuwirken. Schließlich berichten beinahe alle jungen Straftentlassenen von erlebten Beziehungsabbrüchen, die einen Reintegrationsprozess bereits erheblich erschweren (ebd., S. 724 f.). Interviews mit den Jugendlichen kurz nach der Haftentlassung untermauern die großen Herausforderungen bei der Bewältigung dieses Übergangs und zeigen gleichermaßen eindrucksvoll, wie die Begleitung

durch Professionelle der Sozialen Arbeit Chancen eröffnen können, wo zuvor lediglich Ablehnung vorherrschte (ebd., S. 727).

Die Bedeutung sozialer Einbindungen ist nun schon in vielfacher Weise sowie an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit angeklungen und wird auch insbesondere, aber nicht nur, im Kapitel zum Care-Leaving wieder aufgegriffen. Mit Bezug auf die Bewältigung des Übergangs junger Haftentlassener in den Alltag zeigt sich auch hierin, dass eben dieser ohne eine enge und direkte soziale Einbindung kaum lösbar scheint (ebd., S. 728). Dies führt dazu, dass es zur Gestaltung dieses Übergangs ebenfalls eines geeigneten Übergangsmangements bedarf. Das Konzept, welches bereits beim Übergang aus der Kindertageseinrichtung in die Grundschule angeführt wurde, nämlich ein Verständnis bezüglich des Beginns des Übergangs zu entwickeln, welcher bereits aktiv in der abgebenden Institution gesteuert und begleitet werden muss, findet auch hier wieder seine Verwendung. So bedarf es Maßnahmen, deren Vorbereitung und Einleitung schon in die Ausgestaltung der Haft verlegt werden. Anhand von qualitativ erhobener Daten Betroffener konnte gezeigt werden, dass ein Konzept der „durchgängigen Betreuung“ bei der Bewältigung dieses riskanten Übergangs unterstützen kann (ebd., S. 721). Als Beispiel kann hierzu das Konzept „Durchgehende Betreuung“ der Jugendgerichtshilfe Dresden angeführt werden. Die Jugendgerichtshilfe führt hierin bereits während der Haftzeit Besuche durch, die über eine Teilnahme an den Sitzungen für den Vollzugsplan der Insassen ergänzt werden. Die durchgängige Betreuung kann somit eine rechtzeitige Entlassungsbegleitung, in das bereits in der Anstalt stattfindende Übergangsmangement, sicherstellen (ebd., S. 729). Auch Uta Wagner konnte in ihrem Dissertationsprojekt zu Übergangserfahrungen junger Menschen aus der Haft in die Freiheit herausarbeiten, dass während des Haftzeitraums kontinuierliche, verlässliche und gleichbleibende Bezugspersonen aus deren subjektiven Perspektive „als Schlüssel zu einer erfolgreichen Übergangsbewältigung“ fungieren (Wagner 2019, S. 159). Rudolph führt die hier aufgezeigten Ergebnisse zusammen unter der Formulierung: „Erziehungswissenschaftlich ist die kontinuierliche Zusammenarbeit im zwischenmenschlichen Bezug (z.B. Lehrer/Schüler oder Bewährungshelfer/Proband) von enormer Bedeutung, Sie stellt sozusagen die grundlegende Voraussetzung für ein pädagogisches Gelingen dar“ (Rudolph 2013, S. 729). Dieses Zitat schlägt somit nicht nur die Brücke zwischen den ausgeführten normativen und nicht normativen Übergängen, sondern schlägt zugleich den Bogen auf das folgende Kapitel, die Übergänge in der Heimerziehung.

2.5.3 Pädagogische Herausforderungen

Die Darstellung der vorigen Formen des Übergangs offenbart auch hier wieder daran anknüpfende, pädagogische Herausforderungen. Diese möchte ich dazu passend mittels des sensibilisierenden Konzeptes der Resilienz im Folgenden aufgreifen, um so wiederum für die im weiteren Verlauf der Arbeit zu erarbeitenden Bewältigungsformen ein tiefergreifendes Verständnis zu ermöglichen.

Auch um das auch in dieser Arbeit zur Transition vorgestellte IFP – Transitionsmodell von Griebel und Niesel besser einordnen zu können, wird im Weiteren das Konzept der Resilienz etwas genauer dargelegt werden. So dient unter anderem dieses Konzept als theoretischer Hintergrund für das IFP – Transitionsmodell.

Mit Bezug auf traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe spricht Wilma Weiß von der Unterstützung der Selbstwirksamkeit als zentralen Bestandteil der Traumaarbeit. Nun ist dies zwar nicht direktes Thema der hier vorliegenden Arbeit, allerdings lässt sich dadurch die allgegenwärtige und enge Verknüpfung von Selbstwirksamkeit und Resilienz aufzeigen. So sieht Weiß in der Selbstwirksamkeit einen Grundpfeiler zur sozialen Teilhabe und spricht gleichzeitig von der Förderung der Resilienz unter dem gleichen Ziel (Weiß 2013, S. 145). Eine weitere Ähnlichkeit findet sich in Theorien über die Entstehung von Resilienz und Selbstwirksamkeit. So spricht Weiß davon, dass „Selbstwirksamkeit entsteht, wenn Kinder das Gefühl haben, für sich selbst zu sorgen, auf ihre Umwelt einwirken und diese gestalten zu können“ (Weiß 2016, S. 132). Resilienz wird demnach als ein dynamischer, transaktionaler Prozess verstanden, innerhalb dessen das Kind sich selbst als selbstwirksam in Bezug auf seine Umwelt erleben kann (Wustmann 2005, S. 193).

Die Resilienzforschung stellte in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts einen Wendepunkt dar. Bis dahin war das Forschungsinteresse zur psychischen Gesundheit auf Risikogruppen beschränkt. Es lässt sich also von einem Paradigmenwechsel sprechen, indem die Perspektive nun auf die Kompetenzen und Ressourcen gelegt wird, anstatt wie bisher auf die Defizite (ebd., S. 192). Auslöser für das neu aufkommende Forschungsinteresse war die Erkenntnis aus Langzeitstudien, dass es einige Kinder gab, die trotz jahrzehntelangen Aufwachsens in widrigen Umständen, zum Teil keinerlei psychische Störungen entwickelten (Fingerle 2010, S. 121). Somit meint Resilienz im Allgemeinen die Fähigkeit, auch mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen, also gewissermaßen eine psychische Widerstandsfähigkeit (Wustmann 2005, S. 192). Als häufig genannte Studie auf diesem Gebiet ist die Kauai Studie von Werner et al. (2001) zu nennen. Hier sowie in weiteren Studien, wie

der Mannheimer Risikostudie von Laucht (2003), der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und seinen Mitarbeiter:innen (1990), aber auch des Rochester Child Resilience Project von Cowen et al. (1997), konnte man personale und sozial protektive Faktoren ausmachen, von denen man annahm, dass diese die Kinder vor den Risikofaktoren schützen (Wustmann 2005, S. 195). Personale Schutzfaktoren sind zum Beispiel Problemlösefähigkeiten, zielgerichtetes Planen und Handeln, Selbstvertrauen und Intelligenz. Zu den sozialen Schutzfaktoren lassen sich eine enge Bindung zu einer stabilen und verlässlichen Bezugsperson zählen, sowie klare Strukturen in der Familie, eine verfügbare emotionale Unterstützung und das Vorhandensein positiver Rollenbilder (Fingerle 2009, S. 205). Jedoch reicht die dichotome Unterscheidung in Risiko- und Schutzfaktoren nicht aus. Es zeigt sich, dass die Funktionsweise dieser Faktoren deutlich komplexer ist. So muss mit Blick auf die verschiedenen Faktoren von Multifinalität gesprochen werden, da ein und derselbe Faktor abhängig von den individuellen Konstellationen mit anderen Bedingungen ist und demnach zu verschiedenen Entwicklungsergebnissen führen kann. Das heißt, die Verfügbarkeit eines Faktors hängt ebenso von der situationsangemessenen Art und Weise der Nutzung ab (ebd., S. 206). Dieses dynamische Verständnis von Resilienz wird nochmals unterstrichen und ergänzt durch ein temporäres Verständnis von Resilienz. Eine psychische Widerstandsfähigkeit ist auf bestimmte Lebensabschnitte beschränkt und kann somit später auch wieder verschwinden (ebd., S. 206). Risiko- und Schutzfaktoren müssen demnach als Wahrscheinlichkeitsfaktoren begriffen werden (ebd., S. 207). Weiterhin ist Resilienz auch nicht einfach übertragbar auf verschiedene Lebensbereiche. Resilienz hinsichtlich schulischer Leistungen bedingt noch lange keine Resilienz bezüglich sozialer Kontakte und Beziehungen. Von einer universellen Resilienz auszugehen wäre somit schlichtweg falsch und es muss vielmehr von einer situations- oder lebensbereichsspezifischen Resilienz gesprochen werden (Wustmann 2005, S. 194). Um diesen Bedingungskonstellationen gerecht zu werden, entwarf Kumpfer ein multikausales Entwicklungsmodell, in dem er sechs Dimensionen aufzeigt, denen für die Entwicklung von Resilienz ein erhöhtes Gewicht beikommt. Der akute Stressor, der den Resilienzprozess ursächlich anstößt, trifft auf die Umweltbedingungen wie zum Beispiel die Familie, die Schule und das soziale Umfeld. Diese können Risiko- und Schutzfaktoren darstellen, in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand, dem Geschlecht und der Kultur der betroffenen Person. In einem Transaktionsprozess kommt es zum Zusammenspiel der Person mit eben dieser Umwelt, in welchem die personalen Ressourcen und Resilienzfaktoren, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation erforderlich sind, einen großen Einfluss haben. Der sich daraus ergebende Resilienzprozess

meint einen Bewältigungsprozess, aus dem sich ein gesteigertes, gleichbleibendes oder maladaptives Kompetenzniveau ergibt, welches als Prädiktor für zukünftige Stresssituationen und deren Bewältigung gilt (ebd., S. 200 f.).

Aus den Ergebnissen der Resilienzforschung lassen sich nun für den Bildungs- und Erziehungskontext präventive Ansätze zum Erwerb förderlicher Basiskompetenzen ableiten. Möchte man auf individueller Ebene ansetzen, sollte der Schwerpunkt auf der Förderung von Problemlösefertigkeiten, persönlicher Verantwortungsübernahme, positiver Selbsteinschätzung, Selbstregulationsfähigkeiten, sozialer Perspektivübernahme, Stressbewältigungskompetenzen, aber eben auch der Förderung von Selbstwirksamkeit liegen (ebd., S. 204). Eine weitere Option zur indirekten Förderung von Resilienz kann über ein Stärken der Erziehungskompetenzen der Eltern, beziehungsweise der Erziehungspersonen, gelingen. Gefördert werden sollte dabei ein autoritativer Erziehungsstil, eine konstruktive Kommunikation, ein positives Modellverhalten, effektive Erziehungstechniken, sowie die Förderung des Kompetenzgefühls und der Konfliktlösestrategien auf Seiten der Erziehungspersonen selbst (ebd., S. 204).

Die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit dem Konzept der Resilienz unter der hier aufgeworfenen Fragestellung tritt deutlich zutage, wenn man weiterführend die Ausführungen von Klaus Fröhlich-Gildhoff hinzuzieht. So zeigt dieser einen diesbezüglich relevanten Zusammenhang auf. Nicht nur bei Entwicklungsaufgaben die sich allen Personen im Leben stellen, sondern insbesondere in Übergangssituationen, welche eine besondere Belastung darstellen können und von Fröhlich-Gildhoff explizit herausgestellt werden, bedarf es der Fähigkeit diese bewältigen zu können (Fröhlich-Gildhoff 2022, S. 37). Weiter führt er an dieser Stelle aus, dass die anzustrebende Bewältigung stets abhängig ist, von einem ausbalancierten Verhältnis aus Risiko- und Schutzfaktoren und „einer dieser Schutzfaktoren ist die Resilienz“ (ebd.). Dass es sich bei den Übergangssituationen in der Heimerziehung um eben einen solche besondere Belastung handelt, wird auch in der bereits erwähnten Studie zur Befragung ehemaliger Heimkinder ersichtlich, in der 38,3% der Befragten eben dies als „ein Ereignis, das ihr ganzes Leben überschattet“ betiteln (Eßer 2014, S. 146).

2.6 Nicht normative Übergänge - In der Heimerziehung

Anknüpfend an die unter der Perspektive der Resilienz dargestellten, besonderen Belastungen in den Übergangssituationen der Heimerziehung, lässt sich hier eingangs nochmal auf die in Kapitel 2.1 dargestellte Unterscheidung von normativen und nicht normativen Übergängen verweisen. So sind von diesem horizontalen Übergang in die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung bei weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen betroffen, weswegen hierbei von einem nicht normativen Übergang die Rede ist (Reimer 2010, S. 14; Liebscher-Schebiella 2018, S. 655).

Strahl und Theile konstatieren zwar in Ihrem Lexikonartikel zur Heimerziehung, dass die Zahl der Forschungen im Feld der Heimerziehung in den letzten Jahren einen beachtlichen Aufschwung erfahren habe, jedoch Systematisierungen, übersichtliche Zusammenstellungen, oder auch Metaanalysen kaum vorhanden sind (Strahl/ Theile 2021). Dazu führen sie weiter aktuelle Themen aus, anhand derer Forschung und Praxis der Heimerziehung derzeit bearbeitet werden. Diese sind

„Alltagsgestaltung, Geschichte der Heimerziehung, Digitalisierung, Fachkräfte(-mangel), Familienarbeit und Elternpartizipation, geschlossene Unterbringung, Geschwisterbeziehungen, Inklusion, Interdisziplinarität, Multiprofessionalität und Schnittstellen zu anderen Hilfesystemen, junge Kinder, Kinderrechte, Leaving Care, Ombudsstellen und Beschwerdemöglichkeiten, Partizipation, Reform der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII Reform) hin zu einem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), Rückkehr, (Schul-)Bildung, Schutzkonzepte, Selbstvertretungen, Sexualität, Soziale Netzwerke und Soziale Teilhabe, sog. „Systemsprenger“ und ungeplante Beendigungen/Abbrüche, unbegleitete minderjährige Geflüchtete“ (Strahl und Theile 2021).

Bezüglich der Liste der aktuell zu bearbeitenden Themen in der Heimerziehung, möchte ich eben diese im Gegenstand der Übergänge erweitern. Zwar findet sich in der Auflistung das Thema des Leaving Care, eine wissenschaftliche Betrachtung der Transitionsphase in die Heimerziehung lässt sich jedoch missen. Wie hieraus schon deutlich wird, lassen sich hinsichtlich des Hauptgegenstandes im hiesigen Forschungsprojekt zwei Formen der Übergänge unterscheiden. Der Übergang zu Beginn der Heimunterbringung, an den die hier weiter zu untersuchende Transitionsphase anknüpft, sowie der Übergang am Ende der Heimerziehung, dem Care Leaving. Wollen wir uns zunächst einmal genauer diesem zweiten Übergang widmen.

2.6.1 Übergang aus der Heimerziehung - ins Care – Leaving

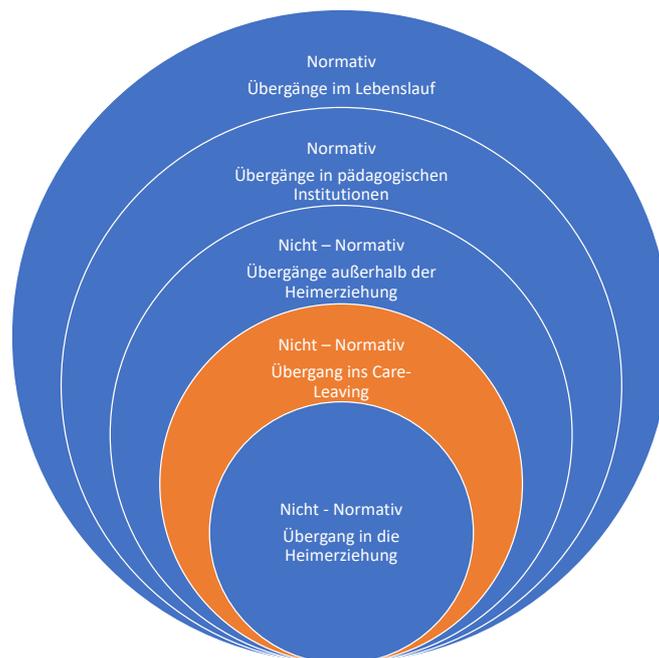


Abbildung 4_Forschungsgenstand Stufe 4.1

Richtet man den Blick auf die Übergangsforschung und deren Erkenntnisse im Zusammenhang der Heimerziehung, zeigt sich unmittelbar eine intensive Beschäftigung mit dem Care- Leaving. Dieser Übergangsprozess erhält in der internationalen sozialpädagogischen Forschung der letzten Jahre vermehrt Aufmerksamkeit (vgl. Stein 2006a; Donkoh et al. 2006; Pinkerton 2011; Köngeter et al. 2012; Coyle/ Pinkerton 2012; Van Breda et al. 2012; Hiles et al. 2013; Höjer/ Sjöblom 2014; Göbel et al. 2020). Hierbei weisen die Ergebnisse der bisherigen Forschung darauf hin, dass der Prozess des Care-Leaving als beschleunigter, aber auch fragmentierter und zugleich kompromittierter Übergang aufzufassen ist (Lunz 2021, S. 21). Das Care-Leaving wird daher als ein „global child welfare issue“ (Pinkerton 2011, S. 2416) betrachtet und die Care-Leaver entsprechend als „high risk group for poor outcomes“ (Mendes/ Snow 2014, S. 115) klassifiziert. Care-Leaving wird dabei als ein Prozess verstanden, welcher sich in drei Phasen: das Verlassen oder Loslösen, der Übergang an sich sowie die Integration in einen neuen sozialen Status, unterteilt (Pinkerton/ Rooney 2014, S. 5; Stein 2006b; Dima/ Skehill 2011). Insbesondere der Konflikt zwischen Phase 1 und Phase 3, der mittels Phase 2 schnellstmöglich überwunden werden soll, wird von Dima und Skehill als problematisch herausgestellt. Weiterführend lassen sich aber auch Erkenntnisse zu den sonstigen Studien des Care-Leaving für den Übergang *in* die Heimerziehung nutzbar machen. So handelt es sich bei beiden Übergangsprozessen um einen unsicheren Kontext, der von einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit des Individuums geprägt ist und aufgrund dieser Situation eine Relevanz

für die Soziale Arbeit aufweist (Stauber/ Walther 2007; Scherr 2013). Diese findet „dann dort Anschluss, wo Interventionen das Ziel haben, Individuen und Gruppen hinsichtlich der (Wieder-) Herstellung der subjektiven Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 2012) im Kontext sozialpolitischer, gesellschaftstheoretischer Perspektiven von Handlungsbefähigung (beziehungsweise Handlungsmächtigkeit) zu unterstützen“ (Lunz 2021, S. 28). Die Konfrontation mit den Herausforderungen im Übergang und deren Möglichkeiten zur Bewältigung werden hier also gleichermaßen in Betracht genommen.

Eine nähere Betrachtung der möglichen Ausgestaltungen des Care-Leaving sowie dem entsprechendem Forschungsstand zeigt jedoch zugleich, dass die Rückkehr aus der Fremdunterbringung zurück in die Herkunftsfamilie, als eine Möglichkeit des Care-Leaving, weder im fachlichen Diskurs noch in der pädagogischen Praxis, den vielen zu berücksichtigenden Facetten gerecht wird (Lienhart et al. 2019, S. 100). Dabei gerät nicht nur die Entwicklung der Herkunftsfamilie, während der Fremdunterbringung des Kindes, aus dem Blick. Ebenso fehlt grundlegendes, wissenschaftliches Wissen über „unterschiedliche Varianten von Rückkehrprozessen, über die organisationalen und sozialen Praktiken des „Rückkehrens“, über Deutungsmuster der Beteiligten in Rückkehrprozessen sowie die Auswirkungen, die die jeweilige „Rückkehr“ für die weiteren Entwicklungen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien hat“ (ebd., S. 105). Hierin offenbart sich also eine spezifische Art des Übergangs im Care-Leaving, der bis heute noch zu wenig Beachtung gefunden hat und somit offene Fragen lässt. Diesen offenen Fragen widmen sich Lienhart, Hofer und Kittl-Satran (2019) in ihrem Forschungsprojekt. Darin konnten sie zeigen, dass auf die Vorbereitungsprozesse, insbesondere in Form einer Zusammenarbeit mit der Familie, zur Gestaltung und Diskussion des Übergangs, ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte (ebd., S. 122). Auch für diesen speziellen Übergang wird als ein Ergebnis der Forschungsarbeit herausgestellt, was auch bereits bei den anderen hier dargestellten Übergängen einen zentralen Aspekt darstellt: dass der Übergang als eine verunsichernde und herausfordernde Phase aller Beteiligten erlebt wird (Lienhart et al. 2019, S. 123).

2.6.2 Übergang in die Heimerziehung

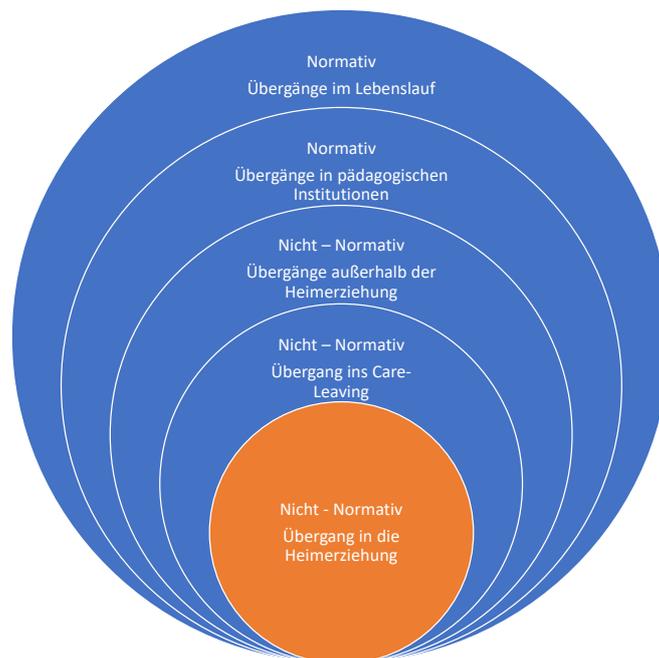


Abbildung 5_Forschungsgenstand Stufe 5.1

Wenn die Transitionsphase im Kontext der Biografie von Kindern in einer Fremdunterbringung betrachtet wird, so findet man hier doch eher Studien zum Pflegekinderwesen, wie von Reimer (2008). Diese Untersuchung stellt das subjektive Erleben der Kinder in den Vordergrund, welches diese bei dem Übergang in die Pflegefamilie erleben (Reimer 2008, 13 f.).

Sucht man jedoch nach konkreten Bewältigungsmustern in der Transitionsphase von Kindern und Jugendlichen in Kinderheimen, so finden sich hier keine ausdifferenzierten Handlungsstrategien. Lediglich von Rückzug, Ängstlichkeit und Traurigkeit ist die Rede (Domann 2015, S. 28).

Die Transitionsphase im Kontext der Biografie von Kindern spielt somit in den Überlegungen zu den wissenschaftlichen Untersuchungen der Heimerziehung keine Rolle. Wirft man dem unterstreichend einen Blick auf die vom *Zukunftsforum Heimerziehung* geforderten Weiterentwicklungsbedarfe, fällt die Notwendigkeit zur Untersuchung der Transitionsphase direkt ins Auge. Das *Zukunftsforum Heimerziehung* war eine Initiative, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Heimerziehung. So wurden in diesem Rahmen die zentralen Entwicklungsbedarfe sowie die Strukturmerkmale herausgearbeitet, von denen ausgehend eine gelingende Heimerziehung erfolgen kann.

So ist hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung von Zukunftsimpulsen in der Heimerziehung unter anderem die Sprache von: „Heimerziehung als Ort der Ermöglichung von

diskriminierungsfreier Teilhabe junger Menschen am sozialen und institutionellen Leben des Aufwachsens gestalten“ und ebenfalls „Heimerziehung als Ort der Ermöglichung von Bildungs- und Erziehungsprozessen konzipieren“ (Zukunftsforum Heimerziehung 2021, S. 16). Warum eine Auseinandersetzung mit den Bewältigungstypen in der Transitionsphase der Heimerziehung für die dort formulierten Ziele eine notwendige Voraussetzung ist, wird im Verlaufe dieser Arbeit deutlich herausgearbeitet.

Aus diesem Hintergrund heraus verwundert es jedoch, dass auch in dem Zusammenhang der vom *Zukunftsforum Heimerziehung* dargestellten zentralen Strukturmerkmale, die Verbalisierung der grundlegenden Basis übergangen wird, ohne die entsprechend den dort gestellten Forderungen im pädagogischen Alltag gar nicht adäquat agiert werden kann. So fehlt bisweilen das Bewusstsein zur Notwendigkeit der intensiven Beschäftigung mit den durch die Aufnahme eines Kindes in die Heimerziehung ausgelösten Prozessen, auf Ebene der damit einhergehenden Handlungsstrategien. Eine weitere Ausformulierung des Forschungsstandes zur Heimerziehung im Allgemeinen ist für die hier zu untersuchende Fragestellung nicht notwendig. Es kann allerdings zusammengefasst werden, dass das Forschungsfeld der Heimerziehung sehr differenziert vorhanden ist sowie über verschiedenste Forschungseinrichtungen hinweg verfolgt wird (Zukunftsforum Heimerziehung 2021; Pluto et al. 2020; Nüsken und Böttcher 2018; Strahl 2020) . Eine detaillierte Darstellung wäre somit nicht nur überflüssig für das Verständnis dieses Projektes, sondern würde darüber hinaus auch deutlich den vertretbaren Rahmen sprengen. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die Hilfen zur Erziehung nach §27 SGB VIII, zu denen auch die Heimerziehung (§34) gehört, bisher kaum in systematischen Zusammenhang mit der Übergangsforschung gestellt wurde (Zeller/ Köngeter 2013, S. 569).

Dies gilt es insbesondere vor dem Hintergrund zu betrachten, dass es sich mit dem Eintritt eines Kindes in die Heimerziehung um ein kritisches Lebensereignis handelt, wie Lambers (1996) in seiner Studie herausarbeitete. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Studie von Freigang, die den Eintritt in die Heimerziehung als nicht vorhersehbaren Übergang im Lebenslauf sieht und dadurch zu tieferehenden Identitätskrisen führen kann (Freigang 1986). Somit kann bei diesem nicht normativen Übergang zu Recht von dem Eintritt in eine Transitionsphase gesprochen werden, wie bereits in der Begriffserklärung dargelegt wurde. Auch Wirth (2021), der einen kritischen Blick auf die Gestaltung des Übergangs in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe wirft, spricht hierbei von einem „sensiblen Moment“ (Wirth 2021, S. 60). Das Sensible dieses Momentum erklärt er mit der Schilderung, dass sich innerhalb

weniger Stunden der Wechsel in eine vollkommen neue Heimat für diese Kinder vollzieht, ohne dabei durch ihre Bindungs- und Beziehungspersonen unterstützt werden zu können. Bezugnehmend auf die hier weiter oben ausgeführten Konzepte zur Gestaltung des Übergangs in Form von unterschiedlichen Eingewöhnungsmodellen vieler Kita-Einrichtungen, kritisiert Wirth das Ausbleiben einer solchen Entwicklung für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Diesbezüglich schlägt er vor, dass die bisher weitgehend vermiedenen Doppelfinanzierungen von Hilfen nach dem KJHG eine feste Verankerung zur Übergangsgestaltung finden sollten. Zumeist finden vor der Unterbringung nach §34 SGB VIII bereits ambulante Hilfen (§§30, 31 SGB VIII) statt, die jedoch zeitgleich mit Beginn der stationären Hilfe beendet werden. Die durch ambulante Hilfen den Kindern bereits vertraute Fachkraft könnte somit, bei bewilligter Doppelfinanzierung durch die Kostenträger, den Kindern in der Zeit des Übergang in die stationäre Einrichtung unterstützend zur Seite stehen (Wirth 2021, S. 61).

Bevor wir uns hinsichtlich der Forschungsfrage nun auch im speziellen Rahmen dieses Kapitels dem Themenfeld der entsprechenden Bewältigungen zuwenden, soll hier vorab, aus den Ergebnissen der allgemeinen Forschungsergebnisse, eine Betrachtung im Sinne der *sensibilisierenden Konzepte* stattfinden

2.6.3 Pädagogische Herausforderungen

Hinsichtlich der *sensibilisierenden Konzepte* möchte ich, ableitend aus den vorigen Darstellungen, auf Aspekte der Traumatheorie sowie der (unerfüllten) Bedürfnisse hinweisen, um schließlich nochmals eine Explikation dieser Inhalte unter einer differenzierenden Betrachtung zwischen Care-Leaving und dem Eintritt in die Heimerziehung vorzunehmen.

Gerade im Bereich der Transitionsphase spielen Erkenntnisse über die Heimerziehung im Allgemeinen, aber vor allem die daran anknüpfenden Theorien im Besonderen eine entscheidende Rolle. Daher soll zunächst, auf die Herausforderungen der Heimerziehung eingegangen werden, um daran anschließend anhand von bindungstheoretischen Aspekten eine Grundlage aufzuarbeiten, aus der heraus nochmals deutlich wird, warum beim Übergang in eine stationäre Wohnform wie der Heimerziehung der Begriff der *Transitionsphase* verwendet werden kann und muss.

Heimerziehung ist die älteste Form der Erziehungshilfe, bei der die Großheime aus den 1960er Jahren heute allerdings durch ein Angebot unterschiedlichster stationärer Angebote ersetzt werden, wie kleine Wohngruppen, Kleinsteinrichtungen mit innewohnender Fachkraft,

Kinderdörfer mit familienähnlicher Betreuung und betreute Wohnformen. Zu dieser Form der stationären Erziehung kommt es dann, wenn die Situation in der Herkunftsfamilie so belastend ist, dass ambulante Erziehungshilfen nicht mehr greifen. Hier ist in Bezug auf die Zielgruppe immer nach den individuellen Bedürfnissen zu entscheiden, ob nicht auch die Vollzeitpflege eine Alternative sein könnte. Da in der Heimerziehung häufig Kinder untergebracht werden, die in anderen Hilfeformen keine geeigneten Entwicklungsmöglichkeiten finden, oder aber auch deutliche Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung und dem Verhalten zeigen, hat die Heimerziehung in einem besonderen Maß Aufgaben der individuellen Förderung, der Entwicklung und Erziehung zu gewährleisten (Janssen 2018, S. 84).

Der Begriff Heimerziehung ist jedoch ein „Sammelbegriff für zahlreiche verschiedene Betreuungsformen [...] deren institutionelle Gestaltung und Angebotsstruktur erheblich differiert, die sich jedoch immer im Spannungsfeld von Kontrolle und Hilfe, totaler Institution und pädagogischem Schonraum sowie Entlastung und Entfremdung vollziehen“ (Wegmann-Schnur 2012, S. 17). Der Unterschied dieser öffentlichen Beziehung im Vergleich zur Familie ist, dass die Sozialbeziehung im Prinzip als kündbares Vertragsverhältnis organisiert ist, und die pädagogische Fachkraft eine Trennung zwischen Berufs- und Privatleben vollzieht (ebd., S. 39). Somit handelt es sich in der stationären Jugendhilfe also um eine „strukturell angelegte mangelnde Verlässlichkeit der Sozialbeziehung zwischen Bezugsperson und Kind“ (ebd., S. 39)

Allerdings hat sich das Prinzip der Heimerziehung im Laufe der vergangenen Jahrzehnte drastisch verändert. 1951 verfasste John Bowlby, im Auftrag der WHO, den Bericht *Maternal Care and Mental Health*. Dieser sorgte für große Kritik an der Praxis der Heimerziehung, welche in der Forderung gipfelte, gänzlich auf Fremderziehung zu verzichten und somit alle Heime zu schließen. Bowlby zeigte in diesem Bericht die schädlichen Folgen von Heimerziehung auf, zu denen es bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen, aufgrund lang andauernder Entbehrung mütterlicher Fürsorge, kommt. Laut Bowlby sind Kinder schließlich in der kritischen Phase der frühen Kindheit darauf angewiesen, eine enge und warmherzige Beziehung zu erfahren. Diese zu geben sei nur die Mutter imstande (Schleiffer 2009, S. 68). In der Nachkriegszeit, bis hin zu den 70er Jahren ging es in der Heimerziehung lediglich darum, für Unterkunft und Verpflegung zu sorgen. Es herrschte eine starke Disziplinierung. Erst die Studentenbewegung *Heimkampagne* in den Jahren 1968/1969 schaffte eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel pädagogisch ausgebildetes Personal, veränderter Betreuungsschlüssel und ein Mitgestaltungsrecht der Heiminsassen (Wegmann-Schnur 2012, S. 17 f.). Diese Verbesserungen hielten an und es kam zu weiteren Veränderungen in der

Heimerziehungspraxis. Als wichtigste Änderungen sind die Dezentralisierung, Entinstitutionalisierung, sowie die Entspezialisierung, Regionalisierung, Professionalisierung und Individualisierung zu benennen (Schleiffer 2009, S. 71 ff.). Durch die 2021 beschlossene SGB-VIII-Reform wurde nun ein entscheidender Schritt hin zur inklusiven Jugendhilfe gelegt, der in drei Stufen bis 2028 vollzogen sein soll, und somit die aktuell bedeutendste Änderung in der Heimerziehungspraxis mit sich bringt.

2.6.3.1 *Traumatheoretische Aspekte zur Heimerziehung*

In der Traumatheorie wird zunächst mehr auf das äußere Geschehen geblickt, sie steht jedoch in engem Kontakt mit der Bindungstheorie. Hat ein Kind traumatische Erfahrungen machen müssen, so kann eine sichere Bindungsentwicklung als ein Schutzfaktor, hinsichtlich der genannten Resilienzfaktoren, für eine gesunde psychische Entwicklung dienen. Erfährt das traumatisierte Kind hingegen einen unsicheren Bindungsstil, so wirkt dies als Risikofaktor auf seine weitere psychische Entwicklung (Brisch/ Hellbrügge 2009, S. 7). Auch Brisch hält in seinem Buch *Bindung und Trauma* fest, dass die Bindungsforschung nachweisen konnte, dass Traumatisierungen „mit Desorganisationen in den Bindungsrepräsentationen von Erwachsenen und mit desorganisiertem Verhalten von Kindern“ in Bezug stehen (ebd., S. 8). Aufgrund der in diesem Forschungsgegenstand hohen Relevanz dessen, möchte ich daran anknüpfend den Begriff des psychischen Traumas etwas näher definieren.

Ein psychisches Trauma sei laut Streeck-Fischer „ein Ereignis, das die Fähigkeit der Person, für ein minimales Gefühl von Sicherheit und integrativer Vollständigkeit zu sorgen, abrupt überwältigt“ (Streeck-Fischer 2006, S. 107). Die unter Traumatisierungen leidenden Kinder werden von Ängsten und Hilflosigkeit überwältigt und die Bindungssicherheit wird somit zerstört (Brisch 2009, S. 114). Ein Trauma ist somit „ein Angriff auf die gesamte biologische, psychische und soziale Existenz“ (Brisch/ Hellbrügge 2009, S. 161). Dies führt beim Kind zu einer *dauerhaften Dysfunktion* und zwar sowohl im intrapsychischen, als auch im interpersonellen Bereich. Aber auch im körperlich-neurobiologischen Bereich können Dysfunktionen entstehen (ebd., S. 161 f.). Nach unverarbeiteten Traumatisierungen können viele psychische Erkrankungen die Folge sein. Dazu zählen u.a. Borderline-Störungen, Angststörungen und Depressionen (ebd., S. 8). Weiterführend wird zwischen einem Schocktrauma (Typ I), bei dem das Kind bereits durch ein einmaliges Erlebnis traumatisiert wird, und dem Typ II, bei dem das Kind durch ein komplexes Geschehen über einen längeren Zeitraum hinweg traumatisiert wird, unterschieden (ebd., S. 162).

Schwerwiegende Traumatisierungen entstehen zum Beispiel durch Formen der schweren emotionalen sowie körperlichen Verwahrlosung und Deprivation. Bei diesen Kindern besteht die Traumatisierung „in einer sequentiellen permanenten Traumatisierung durch die emotionale Isolation und Nicht-Verfügbarkeit einer Bezugsperson“ (Brisch 2009, S. 108). Wiederholte Verluste von Bindungspersonen in den ersten Lebensjahren können eine schwerwiegende Traumatisierung darstellen, die zum Bindungsverlust führt. Einschneidende Trennungserfahrungen, etwa durch natürlichen Tod, Unfälle, Suizid oder Naturkatastrophen, aber auch durch Scheidungen der Eltern, wirken sich schädlich auf die psychische Entwicklung des Kindes aus (ebd., S. 109 f.; Garbe 2016, S. 47). Doch auch kürzere Trennungen können schwerwiegende Folgen für die Entwicklung des Kindes haben. „Somit sind traumatische Erfahrungen die gravierendste Ursache für psychopathologische und psychosomatische Entwicklungen, die in den Symptomen von Bindungsstörungen die schwerwiegendste Form der emotionalen Störung widerspiegeln.“ (Brisch 2009, S. 114). Die Einbeziehung traumpädagogischer Standards in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, sowie eine Netzwerkarbeit mit mehreren Fachkräften, sind zur Sicherstellung eines stabilisierenden, *sicheren Milieus* in der Wohngruppe daher unumgänglich (Garbe 2016, 162 ff.).

Das Ziel der Traumahilfe ist es, innerhalb eines *sicheren Ortes* dem Kind bei seiner weiteren Entwicklung und dem Bemächtigen seiner eigenen Welt, durch das Herstellen von äußerer, wie auch innerer Sicherheit, Traumakonfrontation und -verarbeitung, sowie der Wiederanknüpfung an das Leben, den nötigen Rahmen zu bieten (ebd., S. 169). „Traumpädagogische Ansätze ermöglichen die Erfahrung, dass Bezugspersonen sich einfühlen, unterstützen, verstehen und auch erklären können, woher die Unruhe, die Spannungen und die damit verbundenen affektiven Durchbrüche kommen“ (ebd., S. 170). Durch ein Begleiten und Ermutigen zum Beginn der Überwindungen der Symptome des Kindes, werden erste Ansätze von Vertrauen geschaffen. Über die Wiederholung dessen kann in dem Beziehungserleben wieder eine Bindung aufgenommen werden, was schließlich in einer zunehmend belastbaren Beziehung zu den Bezugserzieher:innen im traumpädagogisch ausgerichteten Gruppenmilieu, also zu einer wesentlichen Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen führt und damit den Weg für weitere Entwicklungsschritte öffnet. Zur Ermöglichung des Aufbaus eines guten Platzes im Leben, gilt es vor allem durch die Förderung der Entwicklung von Ichstärken, die Fähigkeit, die Welt und sich realistisch wahrzunehmen sowie sich dabei regulierend steuern zu können, zu stärken (ebd., S. 170).

Abschließend lässt sich demnach sagen, „traumatische Erfahrungen zerstören die Bindungssicherheit und wirken sich besonders zerstörerisch aus, wenn das Trauma durch Bindungspersonen ausgeübt wird“ (Brisch 2009, zitiert nach Heinemann/ Hopf 2012, S. 90). Zur Bearbeitung solcher Konflikte ist zu beachten, dass die Grenzen zwischen Innen und Außen verschwimmen. Daraus folgt die Berechtigung der verschiedenen Theorien und insbesondere deren Verknüpfung in der pädagogischen Arbeit. So betonen Traumatheoretiker zwar die äußere und die Konflikttheoretiker eher die innere Realität, aber äußere Gewalt wird auch verinnerlicht. Die besondere Herausforderung in der praktischen Arbeit liegt somit an den Erlebnissen die, weil so schrecklich, nicht sprachlich ausgedrückt werden können (Heinemann/ Hopf 2012, S. 91). Hierin begründet sich schließlich die Verzahnung der verschiedenen Theorien. So kann eine erarbeitete Bindungssicherheit ein sprachliches Bearbeiten des Traumas ermöglichen, wozu die Erfahrungen, ausgedrückt in nicht sprachlichen Botschaften der Kinder, verstanden werden müssen. Zuvörderst gilt es allerdings ein äußeren, sicheren Ort zu schaffen, in dem, mittels eines entsprechend konzeptionellem Settings, eine Retraumatisierung verhindert werden kann (ebd., S. 93).

2.6.3.2 Unerfüllte Bedürfnisse – Grundproblematik der Heimerziehung

„Der Weg zur Welt erfolgt für ein Kind immer über die konkrete Beziehung zur engsten Bezugsperson, welche für das Kind einen verlässlichen, von Vertrauen geprägten Sinnzusammenhang schafft. Nur eine solche Erfahrung ermöglicht es dem Kind, sich die Welt allmählich als etwas Vertrautes und Sinnhaftes zu erschließen [...] und zu einem neuen allgemeinen Seins- und Lebensvertrauen zu gelangen, das dem weiteren Leben einen übergreifenden Sinn verleiht“ (Bollnow 2001, zitiert nach Wegmann-Schnur 2012, S. 37).

Diese Aufgabe wird normalerweise von den Eltern erfüllt. Erst wenn diese die Erfüllung nicht leisten können, übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe die Verantwortung dafür, was gesetzlich nach §1 des KJHG geregelt ist; in dem heißt es, wenn die Familie als Ort der Primärsozialisation die Aufgabe nicht erfüllen kann, muss die Jugendhilfe für das Wohl des Kindes sorgen (Wegmann-Schnur 2012, S. 37 f.). Bevor also Kinder und Jugendliche in stationären Formen wie der Heimerziehung untergebracht werden, muss eine Vielzahl an schwerwiegenden Defiziten der elterlichen Erziehungsaufgabe eingetreten sein. Wie auch in einigen der in dieser Arbeit untersuchten Fällen, lassen sich immer wieder Verhaltensauffälligkeiten und daraus resultierend die hier vorgefundenen Handlungsstrategien, aus unerfüllten elementaren Grundbedürfnissen eines jeden Menschen ableiten (Jaszus 2014, S. 234).

Weiner et al. (1988) hat hierzu die Bedürfnishierarchie nach Maslow erweitert, aus der heraus sich Ursachen ableiten lassen, die zur Herausnahme des Kindes aus der Familie führten. Unerfüllte Bedürfnisse müssen verstanden und stets mitgedacht werden, wenn man das Verhalten eines Kindes zur Bewältigung der Transitionsphase systematisch analysieren möchte. Ganz besonders geht es bei den hier untersuchten Kindern zumeist um Defizitzustände in den Bereichen der Sicherheitsbedürfnisse sowie der Liebesbedürfnisse bzw. der sozialen Bedürfnisse. Das Gefühl des Verlorenenseins, indem die Familie keine Sicherheit vermitteln konnte, zeigt sich durch eine innere Unruhe die zu Unsicherheit, Angst, Sehnsucht und bis hin zu Zwangsgedanken und Zwangshandlungen führt (Weiner et al. 1988, S. 324). Das hier erlebte Gefühl der Wertlosigkeit und Einsamkeit kann dazu führen, dass die Kinder eine negative Einstellung zu sich selbst sowie zu der sie umgebenden Umwelt entwickeln (ebd., S. 324; Jaszus 2014, S. 234). Die sich in der Folge entwickelnden Aggressionen sowie Autoaggressionen konnten, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigt, auch in den hier untersuchten Fällen in vielfältiger Weise beobachtet werden.

Auch das Konzept der Grundbedürfnisse des Psychotherapieforschers Klaus Grawe zeigt in unmittelbarer Relevanz die notwendigerweise zu gewinnende Sensibilität dieses Konzeptes zur Beschäftigung mit dem hiesigen Forschungsgegenstand auf. Grawe unterscheidet in vier Grundbedürfnisse, die zum einen zwar bereits so angeklungen sind, zum anderen aber weitere relevante Dimensionen eröffnen. So spricht er von einem Bindungsbedürfnis, was auch die Notwendigkeit der bereits ausgeführten Bindungstheorie als sensibilisierendes Konzept unterstreicht, als zweites führt er das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle an, drittens das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie schließlich das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung (Fröhlich-Gildhoff 2022, S. 41)

Zur in dieser Arbeit angestrebten Untersuchung der Bewältigungsmuster und deren zugrundeliegenden Handlungsstrategien, braucht es aber in jedem Fall, ausgehend von der hier beschriebenen Problematik der unerfüllten Bedürfnisse, ein tiefgreifendes Verständnis dafür, dass durch die herrschenden Verhältnisse, das an sich bestehende Bedürfnis nach Entfaltung der eigenen Subjektivität grundsätzlich eingeschränkt wird und die Betroffenen nicht nur äußerlich, sondern in ihrem ganzen Inneren prägt (Braun/ Wilhelm 1986, S. 129). Jean-Pol Martin leitet daher weiterführend aus eben jenen Grundbedürfnissen in radikaler Weise den Anspruch auf eine Erfüllung eben dieser in Form von einem jedem Individuum zustehenden Rechten ab. Aus dieser Forderung konzipiert und formuliert er seinen Ansatz der „Neuen Menschenrechte“, in denen unter Artikel 5 die hier angesprochene Selbstverwirklichung einen

hohen Stellenwert einnimmt (Martin 2020, S. 15). In diesem Zuge lässt sich nochmals erahnen von welcher Relevanz dementsprechend ein fundiertes Wissen über sich daraus ergebende Bewältigungsmuster wäre, die zur Beschreibung des Verhaltens in der Transitionsphase Verwendung finden können. Diesem Desiderat an pädagogischen Begrifflichkeiten soll mit dem hier vorliegenden Forschungsprojekt Rechnung getragen werden.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle auch nochmal kurz auf die wichtigsten Aspekte der hier dargestellten pädagogischen Herausforderungen zu den Übergängen der Heimerziehung, differenzierend in die zwei rahmenden Bezugspunkte, zusammenfassend hingewiesen sein.

2.6.3.3 Pädagogische Herausforderungen im Care Leaving

Zwar wird von Care Leavern eine zügig eintretende selbstständige Lebensführung erwartet, jedoch zeigt sich, dass diese dafür meist mehrere Jahre brauchen (Dima/ Skehill 2011, S. 2532). Verschärfend zu dieser Problematik kommt hinzu, dass die bereits aufgezeigte Phase 1 von den Betroffenen als abrupt wahrgenommen wird und diese Personen somit von großen Sorgen bezüglich ihrer Zukunftsplanung begleitet werden (Hiles et al. 2014). Die durch das Verlassen der Erziehungshilfeeinrichtung ausgelöste Unsicherheit steigt dabei bei den Betroffenen, in Abhängigkeit zu der dort von ihnen verbrachten Zeit. So konnte festgestellt werden, dass die Unsicherheit umso größer wird, desto länger die Personen in der Einrichtung untergebracht waren (Sulimani-Aidan 2014).

Als positive Faktoren für einen erfolgreichen Übergang konnten in der Forschung verschiedene Aspekte aufgefunden werden. Die Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen (Sievers et al. 2014), aber auch zu Freunden und Professionellen (Singer et al. 2013; Driscoll 2013) haben dabei einen ausschlaggebenden Charakter, genauso wie weiterführende institutionelle Unterstützungsmaßnahmen (Donkoh et al. 2006; Yelick 2017).

Insgesamt zeigt sich somit auch in diesem Übergang die Bedeutung des von Lothar Böhnisch geprägten Begriffes der Lebensbewältigung. Schließlich gilt es für diese jungen Erwachsenen, mit einem bedeutenden Bruch in ihrer Biografie umzugehen, der eine offene und häufig unklare Situation erzeugt. Wie eben bereits angerissen, können verschiedene Ressourcen hier dazu dienen, die Befähigung zur sozialen Handlungsfähigkeit in der jeweiligen Lebenswelt zu ermöglichen (Wendt 2018, S. 135). Notlagen zu bearbeiten, indem Menschen über eigene Ressourcen verfügen mit diesen umzugehen und über dieses Potenzial Lebensereignisse bewältigen, ist dabei eine Grundannahme der Sozialen Arbeit (ebd., S. 136 f.). Die darin innewohnende Ausrichtung deutet somit weg von einem Defizit-Modell (Bronfenbrenner 1981,

S. 266), auf welches ich in Kapitel 6.2 nochmal eingehen werde, und hin zu den bereits gegebenen Ressourcen. Eben diese Grundausrichtung, so zeigen Forschungsbefunde, kann leichter Neues entstehen lassen, indem die jeweiligen Personen die Herausforderungen „mithilfe ihrer personalen und sozialen Ressourcen sich zu bewältigen zutrauen“ (Wendt 2018, S. 138). Hinsichtlich der nun auszuführenden *Herausforderungen in der Transitionsphase von Heimerziehung* lässt sich also festhalten, dass die Suche nach Ressourcen insbesondere mit der Frage einhergeht, wer im Umfeld, vor allem durch familiäre Bindungen (es sei auf das Kapitel zur *Bindungstheorie* verwiesen) Unterstützung geben kann und somit die eintretenden Belastungen vor Stress und Stressfolgen „abpuffern“ kann (ebd., S. 139). Eine solche soziale Unterstützung kann in Form von vermittelter Anerkennung, Orientierungshilfe, dem Ausdruck von Zugehörigkeit, oder auch „einfach da zu sein“ erfolgen (ebd.) – ein Gedanke, welcher in der Theorieentwicklung dieser Arbeit nochmal von mir weiterentwickelt und tiefgründender herausgearbeitet wurde.

2.6.3.4 Pädagogische Herausforderungen in der Transitionsphase von Heimerziehung

In der professionellen Hilfeplanung kommt es meist immer zu folgendem Phasenablauf: Zunächst stellt die Fachkraft des Jugendamtes Kontakt zu den Adressat:innen der Hilfe her, um in einer anschließenden Beratungsphase gemeinsam die Problemlage und mögliche Lösungsstrategien zu diskutieren. Der konkrete erzieherische Bedarf und die damit einhergehende Hilfeart, wird dann im Hilfeplan mit allen Beteiligten und der Einrichtung konkretisiert (Zeller/ Köngeter 2013, S. 578). Eine damit einhergehende Schwierigkeit ist die Anbahnung des Arbeitsbündnisses in diesem Übergangsprozess, zwischen den professionell Tätigen und den Adressat:innen der Hilfe, wie Köngeter in seiner Studie von 2009 aufzeigt, womit schon zu Beginn der Hilfe keine Tabula-Rasa-Situation vorliegt. Die Übergangsgestaltung durch die Einrichtung erfolgt somit nicht in einer hermetischen Abfolge, sondern muss notwendigerweise mit einer Offenheit diesen Vorbedingungen gegenüber in den gesamten Planungsprozess starten, um den fallspezifischen Besonderheiten gerecht zu werden (Zeller/ Köngeter 2013, S. 579). Somit gilt es stets zu berücksichtigen, dass der Eintritt und Übergang in die Erziehungshilfen als ein institutionell stark vorstrukturierter Prozess aufzufassen ist (Zeller/ Köngeter 2013, S. 577). So stellt die Aufnahme in der stationären Jugendhilfe einen Vorgang dar, der für die beteiligten Kinder, aber auch für ihr Herkunftssystem, sowohl hochgradig belastend ist als auch traumatisierende Folgen nach sich ziehen kann (Faltermeier 2000, 269 ff.). Hierzu lassen sich die Ergebnisse der Studie von

Hamberger aufführen, der aufzeigt, dass Hilfeabbrüche häufig auch mit den durch die Aufnahme in die Einrichtung belastenden Beziehungsabbrüchen einhergehen (Hamberger 2008). Insbesondere für die Gestaltung der Transitionsphase ist dies von Relevanz, da es durch die erlebten Beziehungsabbrüche auch zu inneren Abbrüchen kommt. Bei den Betroffenen kann das Gefühl entstehen, dass die Hilfe für sie kein Sinn ergibt, was die Ergebnisse der quantitativen Studie zu Abbrüchen in den stationären Erziehungshilfen (ABiE) aufzeigt (Tornow/ Ziegler/ Sewing 2012).

Abschließend gilt es mit dem aufgeführten ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner festzuhalten, dass der horizontale, nicht normative Übergang in eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung deutlich weitreichendere Auswirkungen auf das das Individuum umgebenden System hat, als dies in jeglichen sonstigen Übergängen vorzufinden ist. So sind geläufige Übergänge häufig lediglich von partiellen Umstrukturierungen im Mikro- oder Mesosystem geprägt, die wie ausgeführt, aber natürlich in Wechselwirkung mit den anderen Systemen stehen. Auch ein möglicher Zusammenbruch eines Systems kann durch die Stabilität der tangierenden Systeme möglichst abgefedert werden. In dem Fall des Übergangs in die Heimerziehung jedoch, kann es je nach individueller Konstellation, zu einem Zusammenbruch aller Systeme kommen. Die Anforderungen an die im nächsten Kapitel auszuführenden Bewältigungsstrategien sind daher nicht hoch genug einschätzbar, vergegenwärtigt man sich insbesondere die zeitliche Dimension des Zusammenbruchs gegebenenfalls aller bisher bekannten und stabilisierenden Systeme, welche schließlich simultan vonstattengehen.

2.6.4 Bewältigungsmuster aus der Perspektive der Heimerziehung

Zunächst möchte ich in Bezug auf den hier zu untersuchenden Gegenstand nochmals auf das sensibilisierende Konzept der Traumatheorie verweisen, um hier in einem ersten Schritt auf die Bewältigungsstrategien als Konsequenz einer Entwicklung unter traumatischen Bedingungen eingehen zu können. So entwickelt ein Kind, welches Misshandlungen immer und immer wieder er- und durchlebt, Strategien, mit denen es die Bedrohungssituationen *besser* überleben kann. Diese sind jedoch abweichend von der plötzlichen Traumatisierung des hiesigen Forschungsgegenstandes aufzufassen. Um die Bewältigungsstrategien voneinander genauer abzugrenzen, möchte ich daher hier zunächst eben jene etwas genauer ausführen, die in Folge von immer wiederkehrenden Traumatisierungen ihre Verwendung finden. So soll hierdurch deutlich werden, dass Strategien die sich über lange Zeit, ähnlich einem Lernprozess, herausgebildet haben und durch schwere, immer wiederkehrende Traumatisierungen

hervorgerufen werden, nicht zur Beschreibung der Reaktionen auf den nicht normativen Übergang in die Heimerziehung dienlich sind.

Bewältigungsstrategien in Folge von wiederkehrenden Misshandlungen, sexuellem Missbrauch oder ähnlichem, sind häufig mit dissoziativen Zuständen verbunden. Kinder können sich so schon im Vorhinein auf die zu erwartende belastende Situation einstellen und zur Bewältigung dessen Teile ihres Selbst deaktivieren (Garbe 2016, S. 107). Durch die ständige Wiederholung der Traumatisierung können als erfolgreich erlebte Strategien, die Reste des Flucht-, Verteidigungs- und Totstellreflex beinhalten, im Traumagedächtnis neuronal gespeichert werden, aus denen heraus jedoch möglicherweise Anpassungsprobleme und Sekundärsymptomatiken folgen (ebd., S. 107). Eine häufig anzutreffende Strategie wird als *defensive Reaktivität* bezeichnet. So wird davon ausgegangen, dass durch die ersten Ankündigungen des erneuten Auftretens eines schon bekannten Traumas sofort in einen *Fright*-Zustand übergegangen wird. Durch eine Art der Dissoziation, bei gleichzeitig intensiver innerer Spannung, wird zur Vermeidung von Schmerz das Verteidigungs- und Fluchtverhalten aufgegeben (ebd., S. 108). Hierdurch gelingt es, über eine Entlastung der Amygdala weniger Reize aufzunehmen und somit verarbeiten zu müssen. Wird jedoch die innere Spannung hierbei zu groß, braucht es ein Ventil, über welches sich aus dem leblosen/ tauben Zustand befreit werden kann. Selbstverletzendes Verhalten beispielsweise kann somit, aufgrund eines starken bzw. schmerzhaften Reizes, der den Dissoziationszustand unterbricht, dazu dienen, sich wieder als lebendig und anwesend im Hier und Jetzt zu erleben (ebd., S. 109).

Zu beachten gilt es in dieser Thematik, dass durch eine sich ständig wiederholende Anwendung solcher Bewältigungsstrategien diese immer stabiler und gleichzeitig leichter zu aktivieren werden. Im Hinblick auf die Beendigung der Traumatisierung kann, durch die Verankerung dieses Verhaltens, eine Entwicklung konstruktiver Bewältigungserfahrungen verhindert und somit eine Bewältigung des Lebens massiv beeinträchtigt werden (ebd., S. 110). Ein sich daraus entwickelnder maladaptiver Kreislauf kann dazu führen, dass durch die Regulierung von außen auf die unangepassten Verhaltensauffälligkeiten, diese Regulierungen selbst als bedrohlicher Reiz wahrgenommen werden und sich somit die bewährten Bewältigungsstrategien verfestigen sowie die innere Belastung zunimmt (ebd., S. 111).

2.6.4.1 Bewältigung des Care Leaving

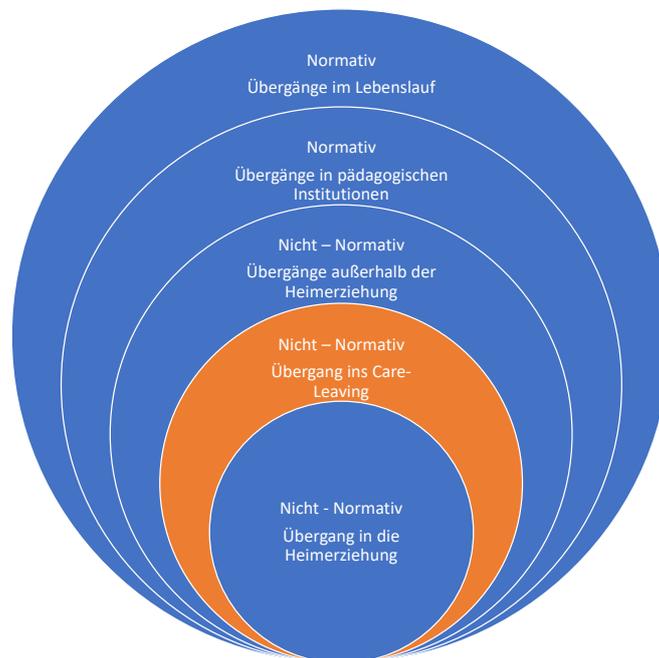


Abbildung 6_Forschungsgegenstand Stufe 4.2

Eine Arbeit von Marei Lunz beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit einer ähnlichen Fragestellung, wie es sie hier zu untersuchen gilt. So untersuchte sie junge Erwachsene hinsichtlich der Fragestellung, „wie diese Übergänge aus den stationären Jugendhilfeeinrichtungen, das sogenannte Leaving Care, und die damit verbundenen komplexen Prozesse von den betroffenen jungen Erwachsenen, den sogenannten Care Leaver_innen, bewältigt werden“ (Lunz 2021, S. 9). Im Zuge des *TransCare* Projektes wurde erstmals systematisch Wissen in Luxemburg generiert, um das Thema Care Leaving in der Breite seiner Facetten abzubilden. Hierbei wurden verschiedene Zugänge zur Erschließung des Themas betrachtet. Marei Lunz erfasste in qualitativen Interviews vor, während und nach dem Auszug aus dem Heim mittels einer qualitativen Längsschnittstudie die Übergangsverläufe der jungen Erwachsenen im Prozess des Care-Leaving (ebd., S. 43). In einem dynamischen Prozess, zielend auf das Erreichen einer theoretischen Sättigung, wertete sie die Daten mittels der Grounded Theory aus, um so durch eine Kodierung die verschiedenen Modi der Herstellung von Handlungsfähigkeit im jeweiligen Zusammenhang der zentralen empirischen Kategorien herausarbeiten zu können (ebd., S. 47). Hinsichtlich der Herstellung von Handlungsfähigkeit konnte sie in ihrer Analyse die Daten auf zwei Kernkategorien verdichten. So arbeitete sie zum einen die Kategorie der *Sicherheit* heraus (ebd., S. 57). Diese hat eine sozioökonomische

Komponente, die sich mit dem Auszug aus dem Heim ändert, aber auch einen zweiten Aspekt, nämlich den der Planungssicherheit beziehungsweise -unsicherheit. Die jungen Erwachsenen befinden sich in einem Zustand der Ungewissheit, was nun auf sie zukommt (ebd., S. 58). Als zweite Kernkategorie emergiert die *Eigenständigkeit* aus dem Material, die den Aspekt der Eigenständigkeit den Alltag zu bewältigen, den Aspekt der Selbstversorgung, als auch den Aspekt der Selbstbestimmung beinhaltet (ebd., S. 59). Anhand dieser zentralen Kategorien strukturiert und analysiert sie die insgesamt acht vorliegenden Fällen zu drei verschiedenen Typen der Care-Leaving Verläufe, die sie auf Seite 146 ihrer Arbeit in einer übersichtlichen Tabelle darstellt. So kommt sie zu den Typen: „Durch den Übergang entstehen neue Chancen“, „Stabile in unsichere Situation“ und „Konstanz“. Diese Typen grenzt sie voneinander ab, indem sie die Vergleichsdimensionen *Handlungsfähigkeit*, *Verhalten*, *Kultur* und *Lage* eröffnet. Ohne weiter in die Tiefe dieser Erkenntnisse einzusteigen, eröffnen sich hieraus, auch wenn zum einen nicht der Beginn, sondern das Ende dieser Form der Erziehungshilfe im Mittelpunkt der Betrachtung steht und sich somit zum anderen auch eine gänzlich andere Altersstruktur ergibt, Aspekte mit hoher Relevanz für die hiesige Fragestellung nach den Übergangstypen beim Eintritt in das Heim. Insgesamt kann schließlich an den Erkenntnissen der Übergangsforschung im Care- Leaving im Allgemeinen, insbesondere aber aus dem *TransCare* entstandenen Buch „Agency in schwierigen Übergängen“ angeschlossen werden.

„So verweisen die Ergebnisse auf unterschiedliche Formen (der Herstellung) von Handlungsfähigkeit wie beispielsweise „in/effektive Agency“ (Hilflosigkeit trotz Rebellion), „ermöglichte Agency“ (durch Auseinandersetzung mit der Jugendhilfeeinrichtung und Beziehungsangebote in der Institution wird eine Anerkennung und Stärkung des Selbstwertgefühls ermöglicht), „verhinderte Agency“ (abrupter Auszug aus der Einrichtung, bei dem die Institution als bestimmend und machtvoll wahrgenommen wird), „verlorene Agency“ (Gefühl des Verlassen-worden-Seins nach Auszug aus der Einrichtung und keine weitere Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche)“ (ebd., S. 23).

2.6.4.2 Bewältigung in der Transitionsphase von Heimerziehung

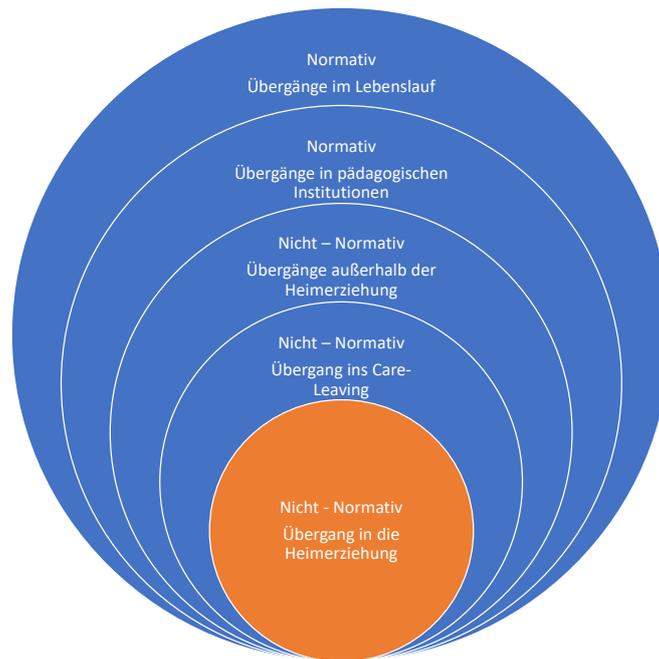


Abbildung 7_Forschungsgegenstand Stufe 5.2

Die bereits angeführte Studie von Sandmeier als auch die von Reimer verweisen darauf, dass Kinder die hier zu betrachtenden Übergänge als sehr schnell und unvorbereitet erleben (Sandmeier 2008; Reimer 2009). Eben aus diesem Grund ist es kritisch zu sehen, dass wie bereits erwähnt, in der Literatur über Hilfeplanprozesse die gesamte Komplexität des Übergangs kaum betrachtet wird. Letztlich wird für das Kind erst durch das Ankommen in der Wohngruppe der Übergang in seiner tatsächlichen Räumlichkeit, Sinnlichkeit und Emotionalität erfahrbar (Zeller/ Köngeter 2013b, S. 580). Reimer stellt in der Teilstudie ebenfalls nochmal heraus, dass dieser Übergang ein mühsamer Kulturwechsel für die Kinder darstellt, der aus deren Perspektive erst mit dem Eintritt in die stationäre Hilfe beginnt – und nicht bereits im Hilfeplanprozess (Reimer 2009).

Eine zusätzliche Schwierigkeit in der Gestaltung der Transitionsphase kann der Übergang aus einer vorherigen Erziehungshilfe darstellen. So erhielten beispielsweise im Jahr 2011 fast 40% der beendeten Maßnahmen nach §34 Heimerziehung, eine unmittelbar nachfolgende Hilfeform, die häufig auch wieder eine stationäre Hilfe zur Erziehung darstellte, wie das Statistische Bundesamt zeigt (Statistisches Bundesamt 2012). Daher sind auch solche Übergänge als alltägliches Phänomen genauso zu betrachten. Die damit einhergehenden Problematiken beschrieb Freigang in seiner Studie, aber auch in der Fachliteratur wurden diese krisenhaften Ereignisse thematisiert (Freigang 1986; Tornow et al. 2012). Darüber hinaus ist der Übergang

zwischen den einzelnen Formen der Erziehungshilfe ansonsten aber ein bislang nur selten erforshtes Phänomen (Zeller/ Köngeter 2013, S. 580).

Was in der Betrachtung bisheriger Forschungsergebnisse jedoch besonders deutlich wird, ist aus Sicht der betroffenen Kinder und Jugendlichen, die Bedeutung der Aufrechterhaltung zu Beziehungen aus dem bisher bekannten sozialen Umfeld (Remiorz/ Nowacki 2014, S. 108 ff.). Zwar widmet sich Nowacki in ihrer Untersuchung ebenfalls dem Aufnahmeprozess in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, jedoch bleibt die Untersuchung bereits am zeitlichen Beginn des Übergangs stehen (Nowacki 2014, S. 8 f.). Im Forschungsgebiet dieses speziellen Übergangs weist Nowacki mit ihrer Untersuchung allerdings noch die größten Parallelen zu der hier vorliegenden Forschungsfrage auf. So liegt in der Untersuchung von Nowacki das Ziel im Herausarbeiten von Handlungsempfehlungen für den Aufnahmeprozess in eine stationäre Einrichtung der Jugendhilfe. Sie wendet ihren Blick auf die Herausforderungen, die es mit der Neuaufnahme in der stationären Erziehungshilfe zu bewältigen gilt und unternimmt eine strukturelle Betrachtung des gesamten Settings sowie den damit einhergehenden Versuch zur Optimierung des Übergangs (ebd., S. 183 ff.). Die Datenerhebung erfolgt dabei mittels Leitfadeninterviews und die Auswahl der Stichprobe zeigt das Alter der Interviewten im Schnitt bei 16 Jahren (Nowacki 2014). Dass Nowacki mit ihrer Untersuchung meiner Forschungsfrage, bei all der offensichtlichen Differenzen, aber noch am nächsten kommt, zeigt somit in aller Deutlichkeit, dass das Aufdecken bewusster und unbewusster Handlungsstrategien von Kindern im Grundschulalter, in der Transitionsphase der Heimerziehung, mit dringender Notwendigkeit angegangen werden muss.

Wie bereits auch Zeller und Köngeter schon aufzeigten, ist also die Frage nach dem Erleben der Transitionsphase, besonders aus Sicht der Kinder und Jugendlichen, bisher zu wenig erforscht (Zeller/ Köngeter 2013). So beziehen sich die bisher wenigen Untersuchungen in diesem Themenfeld größtenteils lediglich auf den ersten Tag des Ankommens (Domann 2015, S. 28). Dies ist besonders aus dem Grund nachbesserungsbedürftig, da die Bewältigung des Übergangs als ein Prozess zu verstehen ist, der über einen längeren Zeitraum verläuft (Griebel/ Niesel 2004; Murray et al. 2008).

Somit sind im gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfeforschung bisher nur wenige systematische Zusammenhänge zur Übergangsforschung hergestellt worden (Zeller/ Köngeter 2013, S. 569). Sucht man nach Studien für die Gestaltung des Übergangs, finden sich hauptsächlich normativ-konzeptionelle Diskussionen über die Qualität des

Hilfeplanverfahrens, welches zu Beginn einer jeden Hilfe steht, oder aber es geht um die Übergangsgestaltung von Care Leavern am Ende einer Erziehungshilfe (ebd., S. 578).

Wie spätestens in diesem Kapitel somit klar ersichtlich wird, fehlt es also bisher noch an Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themengebiet, die nicht nur die Planungsprozesse zu Beginn und das Erleben zum Ende der Hilfeleistung untersuchen, sondern in denen der gesamte Übergang, insbesondere die Eingewöhnungsphase als länger andauernder Prozess untersucht wird und darin zugleich die Perspektiven von professionell Tätigen und Adressat:innen der Hilfe miteinander verschränkt werden (ebd., S. 584).

Insgesamt lässt sich somit aus dem aktuellen Forschungsstand eine deutliche Dringlichkeit zur Untersuchung des hiesigen Forschungsgegenstands ableiten. So konstatiert Huf:

„vor diesem Hintergrund wird offensichtlich, dass Studien, die untersuchen, wie Kinder an institutionellen, sozialen und interaktionalen Orten teilhaben, diese produzieren und reproduzieren, ein Desiderat für die Transitionsforschung sind. Während auf theoretischer Ebene - oftmals mit Bezug auf neuere soziokulturelle Ansätze - Modelle des Übergangs entwickelt werden, bei denen der Übergang als ein komplexes Wechselspiel konzipiert wird zwischen dem einzelnen Kind und den sozialen Kontexten, an denen es teilhat, (vgl. Dunlop 2007; Lam/ Pollard 2006), gibt es bisher wenige Studien, die dieses Wechselspiel empirisch-analytisch untersuchen“ (Huf 2018, S. 7).

Gerade aus dem konkret thematischen Kontext des Aufnahmeprozesses in der stationären Jugendhilfe, stellt Nowacki die Notwendigkeit zur Beschäftigung mit den „Empfindungen und Erlebnissen in der Phase des Übergangs in eine neue Lebenssituation“ heraus (Remiorz/ Nowacki 2014, S. 107). Aufgrund der hohen Komplexität dieser von Nowacki aufgeworfenen Notwendigkeit, empfehlen Zeller und Köngeter in methodologischer Hinsicht sowohl multiperspektivische Forschungsdesigns als auch ethnographische Zugänge (Zeller/ Köngeter 2013, S. 584). Diesen Empfehlungen werde ich, wie im folgenden Kapitel zu sehen ist, entsprechend nachkommen.

3 Forschungsdesign

Ziel dieser Arbeit ist es Bewältigungstypen anhand von Handlungsstrategien zu bilden und diese Fälle in ihrer relevanten Heterogenität abzubilden, nicht aber eine Repräsentativität im statistischen Sinne zu erreichen. Demnach liegt das Ziel nicht in der Summierung einer maximalen Anzahl an Einzelfällen, sondern vielmehr sollen an einer begrenzten Anzahl die übergreifenden Zusammenhänge erarbeitet werden, um über strukturgleiche Einzelphänomene zu dem Typischen zu gelangen (Klafki 1985, S. 7).

„Auch wenn die Entwicklung von Kategorien und Konzepten nicht vor der Datenerhebung erfolgt, sondern auf der Basis des erhobenen Materials, benötigt der Forscher oder die Forscherin Vorwissen. Weder empirische Verallgemeinerungen noch theoretische Aussagen „emergieren“ einfach aus dem Datenmaterial. Forscher*innen sehen die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die „Linsen“ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien, sie benötigen eine bestimmte theoretische Perspektive, um „relevante Daten“ zu „sehen“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 28).

„Die qualitative Feldforscherin verwendet (oft notwendigerweise vage und vieldeutige) theoretische Begriffe aus soziologischen Theorien als sensibilisierende Konzepte, die dann in Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld konkretisiert und damit in definitive Konzepte umgewandelt werden“ (ebd., S. 30).

Diese beiden Zitate führe ich zum Beginn der Erläuterung bezüglich des Forschungsdesign auf, um einleitend darauf hinzuweisen, dass die gebildeten Kategorien nicht von allein entstehen. Vielmehr wird bereits vor Erhebung des Datenmaterials durch das theoretische Vorwissen eine gewisse Abgrenzung von Typen mitgedacht, die jedoch anhand des Datenmaterials erprobt und weiterentwickelt wird. Des Weiteren verweise ich hiermit auf die bereits genutzte Formulierung *der Explikation des Vorwissens*, wie ich diese bereits im Kapitel zu den *theoretischen Perspektiven der Übergangsforschung* verwendet habe, um hierüber unter anderem die Einführung der *sensibilisierenden Konzepte* zu erläutern.

Die leitende Maxime der qualitativen Forschung besteht im Entdecken neuer Sachverhalte. Es geht hierbei also nicht um eine Überprüfung von Hypothesen, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können, sondern um die Generierung neuen Wissens und handelt sich demnach um einen Forschungsprozess mit heuristischem Charakter (ebd., S. 31 f.). Auch Köttig (2013) weist daraufhin, dass in der methodischen Verankerung von Forschungsfragen hinsichtlich der

Übergangsforschung das Ziel in der Entdeckung von Neuem liegt, es sich also um eine Theoriegenerierung und nicht um eine Theorieüberprüfung handelt (Köttig 2013, S. 999)

Wie zuvor im abschließenden Ausblick des zweiten Kapitels erwähnt, empfehlen Zeller und Köngeter, in Bezug auf die Methodologie der Übergangsforschung, multiperspektivische Forschungsdesigns, um somit die unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen Akteure zu berücksichtigen. Ebenso werden ethnographische Zugänge besonders betont, um damit die „Übergänge in ihrer Räumlichkeit und Zeitlichkeit sichtbar werden“ zu lassen (Zeller/ Köngeter 2013, S. 584).

All diesen hier kurz angerissenen Aspekten wurde in der Entwicklung des vorliegenden Forschungsdesigns Rechnung getragen, wie nun im Weiteren detailliert aufgezeigt wird.

3.1 Ethische Grundsätze zur Forschung mit Kindern

Ganz besonders in der Forschung mit Kindern stellen sich ethische Fragen, die sich aus möglichen, intergenerationalen Machtbeziehungen begründen können. Gerade vor dem Hintergrund meiner hiesigen Auffassung, das Kind als „privilegiertes Erkenntnissubjekt“ (Bergold 2013, S. 1) mit einzubeziehen, spielen ethische Grundsatzfragen eine entscheidende Rolle zur partizipativen Forschung mit Kindern (Eßer/ Sitter 2018, S. 1).

Dieses grundlegende Bemühen, Kinder als aktive soziale Akteure in ihren Lebenswelten zu begreifen, findet sich sehr verbreitet in den Arbeiten der Childhood Studies wieder. Insbesondere lässt sich diesem Anspruch gerecht werden innerhalb empirischer Settings, die von großen Gestaltungsspielräumen der Kinder selbst, wie zum Beispiel den Freispielphasen im selbstorganisierten Spiel, geprägt sind (ebd., S. 2). Auf diesem Ansatz fußt dementsprechend auch mein erster Pfeiler des ethischen Gerüsts dieses Forschungsprojektes. So werden die Kinder im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung, insbesondere auch während ihrer Freispielphasen, also den Zeiten ohne stringente Einschränkungen durch Erwachsene, in ihrem freien Agieren untersucht.

Von entscheidender Relevanz ist der zweite ethische und selbstverständliche Pfeiler, auf den sich meine Untersuchung stützt. So frage ich die Kinder von Beginn an nach ihrer Zustimmung zu der Forschung. Dabei erkläre ich ihnen auch das Projekt in einer für sie verständlichen Sprache. Da rechtlich die Personenberechtigten aufgeklärt werden müssen und darüber hinaus ihr schriftliches Einverständnis zu dem Vorhaben abgeben, genauso wie auch die zuständigen Jugendämter einbezogen werden, soll hieraus keine Benachteiligung der Kinder entstehen. So wird auch diesen, im Sinne einer gelebten Partizipation, die Möglichkeit zur schriftlichen

Zustimmung, oder aber auch Ablehnung zu diesem Forschungsprojekt gegeben. Dabei ist das Dokument bewusst kindgerecht gestaltet. Jeder schriftliche Absatz wird durch Bilder visualisiert und erklärt. Das Dokument, besonders mit seinen Ausmalbildern, dient den Kindern dazu, sich spielerisch dem Gegenstand zu nähern.

Als dritten Pfeiler des ethischen Gerüsts orientiere ich mich an der von Christensen und Prout entworfenen Konzeption der ethischen Symmetrie. Der dort entwickelte partizipative Zugang entwirft Kinder als Co-Forschende, die aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden (Christensen/ Prout 2002, S. 484). Somit bleibt die partizipative Kindheitsforschung in meinem Projekt nicht bei der schriftlichen Zustimmung stehen, sondern entwickelt sich hin zu einem dialogischen Prinzip. Die Kinder werden dahingehend in das Forschungsdesign mit einbezogen, als ich sie zur Gestaltung und Durchführung der Erhebungsmethoden aktiv befrage. Es wird ihnen der bisherige Stand durch die teilnehmende Beobachtung dargelegt, damit es nicht zu einer einseitigen Einschätzung bezüglich des Sättigungsgrades durch meine Person kommt, um daran anknüpfend mit den Kindern gemeinsam zu reflektieren, ob diese den Wunsch, oder auch das Bedürfnis verspüren, sich nochmal ausführlicher in Form eines Interviews, zu der von ihnen erlebten Transitionsphase äußern möchten. Im Sinne einer ethischen Symmetrie wird somit versucht, die Kinder dahingehend zu ermächtigen, ihnen einen Einblick in die Welt von mir als Forschendem zu ermöglichen (Eßer/ Sitter 2018, S. 10). Dabei ist selbstverständlich herauszustellen, dass die Expertise von mir als erwachsenem Forschenden eingebracht wird, indem die Angebote zur Erhebungsmethode bereits vorgedacht sind. Dieses Vorgehen ist jedoch nicht nur legitim sondern auch in der Sache nützlich (ebd., S. 13). Von größter Relevanz ist jedoch, dass in diesem Prozedere entlang der UN-Kinderrechtscharta geforscht wird, nach der die Kinder „einen Anspruch darauf haben, in sie betreffende Prozesse involviert zu werden“ (ebd., S. 6). Um daher auch dem eingangs dieser Arbeit formulierten Anspruch: „die Kinder mit der vorliegenden Arbeit *sprechen zu lassen*“ gerecht zu werden, wurden eben diese mit ihren wortgenauen Aussagen zur Erstellung der fallorientierten Typologie, auch für den weiteren Verlauf der Arbeit eine tragende Säule.

Gleichzeitig wird die offensichtlich vorherrschende generationale Differenz nicht negiert. Vielmehr soll diese produktiv für den Forschungsprozess genutzt werden. So wäre zum Einen die Negierung dessen kaum durchführbar, gleichzeitig würde aber auch der Forschungsertrag darunter leiden (ebd., S. 8). Schließlich lässt sich auch durch die Betrachtung einer Altershierarchie, Rückschlüsse auf die zu untersuchende Fragestellung ziehen, sofern die Kinder abweichendes Verhalten im Umgang mit Erwachsenen zeigen, gegenüber den erlebten

Freispielphasen mit Gleichaltrigen. Auch Wyness argumentiert, dass bessere Ergebnisse erzielt werden können, wenn die Beteiligten ihre Unterschiedlichkeit anerkennen (Wyness 2013, S. 440). Abschließend gilt es jedoch herauszustellen, dass es sich hierbei insgesamt lediglich um Elemente der partizipativen Forschung handelt. Eine Durchführung des partizipativen Ansatzes in der Gänze ist nicht nur aufgrund des sensiblen Forschungsbereiches, sondern schon allein durch die vorherrschenden Rahmenbedingungen einer Qualifikationsarbeit, kaum realisierbar. Dennoch soll durch die Verwendung der dargestellten partizipativen Elemente ein Ansatz eröffnet werden, der die Überlegungen einer partizipativen Forschungsmethodologie auch für Qualifikationsarbeiten fruchtbar machen kann.

Das methodologische Vorgehen dieser Arbeit sollte demnach dem hohen ethischen Anspruch an die Forschung mit Kindern gerecht werden.

3.2 Konkretisierung der Zielstellung

Zusammengefasst geht es in dieser Arbeit um das Erarbeiten einer Typologie zur Beschreibung auftretender Formen von Bewältigungsmustern bei Kindern im Grundschulalter in der Transitionsphase der Heimerziehung, anhand derer zugrunde liegenden, relevanten Handlungsstrategien.

Durch den Fokus auf der Transitionsphase der Heimerziehung handelt es sich also im Konkreten um den Bereich der nicht normativen Übergänge. Entscheidend darin ist jedoch die Betrachtung dieser Übergangsphase aus einer mittelfristigen Perspektive heraus. Es dreht sich nicht um die punktuelle Betrachtung des Ankommens oder der Herausnahme aus der Familie, sondern vielmehr wurde die anschließende Phase der Eingewöhnung über mehrere Wochen begleitet, um so einen fundierten Blick auf die Bewältigungsmuster der Betroffenen zu generieren.

Genauer gesagt wurde fokussiert die Zeit vom ersten Vorstellungsgespräch des Kindes, über die Aufnahme bis hin zum ersten Hilfeplangespräch nach vier Wochen beobachtet und ausgewertet. Die Bestimmung dieses Zeitfensters, mit dem vorläufigen Ende der Beobachtung zum ersten Hilfeplangespräch hin, erfolgte aus mehreren Gründen. Zum einen konnte in vielen Reflexionsgesprächen mit den Erzieher:innen und Pädagog:innen festgestellt werden, dass ca. um diese vierte Woche rum eine Änderung in den Verhaltensweisen der Kinder eintritt (vgl. Experteninterview A.P., Z. 307 – 319). So gesteht sich das Kind am Ende dieser Phase ein, dass es nun erst einmal in der Einrichtung bleiben wird. Die Phase des Zurechtkommens findet so langsam ein Ende und das betroffene Kind kann in der Einrichtung richtig ankommen. Eine

Erklärung für die in dem Experteninterview geäußerte Veränderung des Verhaltens findet sich mit einem Blick in die Bindungstheorie. Da die Kinder, die soeben erst einen schweren Bindungsverlust hinnehmen mussten und zumeist bereits mit diagnostizierten Bindungsstörungen in die Hilfe zur Erziehung eintreten, führt Karl Heinz Brisch bezüglich einer bindungsorientierten pädagogischen Arbeit, insbesondere in der Heimerziehung, aus: „Sobald sich die bindungsgestörten Kinder etwas sicherer fühlen – das ist manchmal erst nach mehreren Monaten zu beobachten – beginnen sie, ihre traumatischen Erfahrungen mit ihren Bindungspersonen zu reinszenieren“ (Brisch 2022, S. 17). Die Anpassung des Samplings an diesen Zeitrahmen entwickelte sich darüber hinaus auch nach den ersten Beobachtungen, die eben genau dieses Bild aufzeigten. Weiterhin wird das erste Hilfeplangespräch hierbei häufig als Reflexionsphase genutzt, in der die Zeit des Zurechtfindens bewertet wird. Diese Reflexion findet dabei nicht nur auf professioneller Ebene statt, sondern auch die betroffenen Kinder selbst reflektieren im ersten Hilfeplangespräch die Transitionsphase, um zu einer Bewertung des momentanen Zustands, im Vergleich über den Verlauf der ersten vier Wochen, zu gelangen (vgl. Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 696 – 710).

Herauszustellen ist dabei auch, dass es hier nicht um eine Bewertung der vorzufinden Handlungen geht. Ob eine Strategie im wertenden Verständnis eine Lösung des Problems darstellt, kann und soll in diesem Sinne nicht beantwortet werden. Schließlich geht es in dieser Erhebung um die Betrachtung des Umgangs der Kinder mit dem Übergang in die Heimerziehung. Wie im Theorieteil aufgezeigt, wird ein Kind diese Situation nicht lösen, sondern nur lernen damit umzugehen, weswegen auch keine Bewertung im Sinne von adaptiven und maladaptiven Strategien erfolgen kann. Anknüpfend an den wissenschaftlichen Diskurs wird in dieser Arbeit zwar der Begriff der Bewältigung verwendet, jedoch ist dieser in der vorliegenden Forschungsfrage als „*ein Umgang mit*“ zu verstehen. Es gilt also festzuhalten, dass sich bei der vorliegenden Arbeit kein normativer Charakter wird finden lassen. Die Frage darf, um das Ausgeführte nochmals zu konkretisieren, nicht als solche verstanden werden, anhand derer ich Übergänge als gescheitert oder gelungen bewerte. Genauso wenig werden normative Aussagen über die Bewältigungstypen und deren zugrundeliegenden Handlungsstrategien an sich getroffen. Die Formulierung der Forschungsfrage ist daher auch dem Ideal einer analytischen Studie entsprechend angepasst.

Insgesamt lässt sich die Forschungsfrage also folgendermaßen formulieren: *Mit welchen Handlungsstrategien bewältigen Kinder im Grundschulalter nicht normative Übergänge – am Beispiel der Transitionsphase von Heimerziehung.*

In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, wie sich diese Handlungsstrategien zu einer Typologie ausformulieren lassen.

Bei der Ausformulierung eben dieser konkreten Zielstellung gilt es insbesondere auch einen Blick auf die Verortung in der Jugendhilfeforschung zu werfen und vorzunehmen. So befasst sich unter anderem Gunther Graßhoff intensiv mit dem Prozess der Adressierung von Menschen, die als Adressat:innen Unterstützung und Hilfe in Einrichtungen der Sozialen Arbeit erhalten und somit nur im Kontext der Institution und ihrem sozialpolitischen Kontext verstanden werden können (Graßhoff 2015, S. 7). Graßhoff skizziert die Strukturmerkmale der Sozialen Arbeit als ein Dreiecksverhältnis aus Institution, Profession und Adressat:in. Die Angebote der Sozialen Arbeit bedürfen einer Organisation, die in den entsprechenden Institutionen stattfindet (ebd., S. 7). Die Durchführung dieser Angebote obliegt dann schließlich den professionell ausgebildeten Fachkräften (ebd., S. 8). Die entsprechenden Hilfeempfänger sind in diesem Dreiecksverhältnis diejenigen Menschen, die von den Institutionen der Sozialen Arbeit „adressiert“ werden und daher als Adressat:innen bezeichnet werden (ebd., S. 8). Mit der hier von mir aufgeworfenen Fragestellung wird die Ausrichtung dieser Arbeit demnach zunächst auf die Ebene der Adressat:innen gerichtet. Ob und wenn ja, wie und wo sich auch Bezugspunkte zu den beiden anderen Ebenen (der Organisation sowie der Profession) zeigen, wird nach der Auswertung reflektiert.

3.3 Vorgehen insgesamt

Die Erhebung erfolgte zunächst in Form der teilnehmenden Beobachtung. Im Sinne des partizipativen sowie ethnographischen Forschungsprozesses kam es immer wieder auch zu Interviews, sodass die Kinder auch ausführlich selbst zu Wort kommen. Darüber hinaus wurde Kontextwissen generiert, insbesondere durch die Möglichkeit zur Akteneinsicht in Bezug auf die jeweils relevanten Fälle. Da wo es notwendig wurde, wurden auch noch Leitfadenterviews mit den Eltern und den entsprechenden Fachkräften hinzugezogen. Die genaue Bestimmung einer Notwendigkeit von Interviews hing dabei vom tatsächlichen Fortgang der Forschung ab und entspricht somit dem *theoretical Sampling* der Grounded Theory, wie im Weiteren genauer ausgeführt wird.

3.4 Stichprobenbestimmung

Über das Vorgehen des qualitativen Samplings fand die Auswahl der untersuchten Fälle statt. Hierbei ist das bereits ausgeführte Vorwissen von Bedeutung, um die theoretische Relevanz des individuellen Falls zu bestimmen. Schließlich ist die Repräsentativität dessen kein zentrales Kriterium einer qualitativen Studie. Außerdem ist das theoretische Vorwissen weiterführend von Nutzen zur Konstruktion und Bildung von Kategorien und Typen, da die Analyse der Sinnzusammenhänge schließlich auf der Grundlage von bekannten theoretischen Konzepten basiert (Kelle/ Kluge 2010, S. 40).

Letztlich benötigt es auch theoretisches oder sonstiges Vorwissen, um Anomalien im Datenmaterial überhaupt erst festzustellen und somit aus der Verzahnung von altem Wissen und neuer Erfahrung zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen (ebd., S. 26).

Um auch in der qualitativen Forschung Verzerrungen zu vermeiden und gleichzeitig relevante Fälle einzubeziehen, ist es notwendig ein Verfahren zur bewussten, also nicht zufallsgesteuerten, kriterienbezogenen Fallauswahl und Fallkontrastierung zu verwenden (ebd., S. 42).

Da im Verfahren eines selektiven Sampling schon relevante Merkmale und deren Ausprägung a priori für die Fallauswahl bestimmt werden müssen, hat dieses hier keine Anwendung gefunden. Schließlich ist die Merkmalsbestimmung an sich eine Quintessenz meines Forschungsvorhabens und wurde anhand der empirischen Daten in einem offenen Untersuchungsdesign erst festgelegt. Aus diesem Grund eignet sich das *Theoretical Sampling* am besten für den Rahmen einer solchen explorativen Studie (ebd., S. 50):

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozess der Datensammlung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel sammelt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu suchen sind, um seine Theorie zu entwickeln, während sie emergiert. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene (...) Theorie kontrolliert“ (Glaser/ Strauss 1967, S. 53).

Dieses Verfahren kommt dann zum Einsatz, wenn man auf empirisch nicht gehaltvolle, heuristische Konzepte als theoretisches Vorwissen zurückgreift (Kelle/ Kluge 2010, S. 47).

Diesen Ansatz haben Glaser und Strauss in ihrer Studie zur „Interaktion mit Sterbenden“ ausgearbeitet und u. a. darauf ihre methodologische Arbeit „The Discovery of Grounded Theory“ aufgebaut. Entscheidend für diese Methode ist die gleichzeitige und gegenseitige

Beeinflussung von Fallauswahl und Analyse des Datenmaterials. Um die Untersuchung zu beginnen, werden Fälle aufgrund bestimmter lokaler Konzepte und einer allgemeinen soziologischen Perspektive ausgewählt. Das heißt, Fälle werden in diesem Sinne produziert, da es bis zu einem gewissen Grad von mir als Forschendem abhängt, was zum Fall wird (Günther 1978, S. 167). Aufgrund daraus entwickelten, ersten theoretischen Kategorien wird die Auswahl weiterer Fälle getroffen. Im Verlauf des *theoretical sampling* werden dann die zu untersuchenden Fälle, mit Hilfe der Methoden der Minimierung und Maximierung von Unterschieden, hinsichtlich bedeutsamer Merkmale verglichen, deren Unterschiede entweder sehr relevant oder deren Ähnlichkeiten besonders groß sind. Somit werden bestimmte Eigenschaften konstant gehalten und andere wiederum nach bestimmten Kriterien systematisch variiert. Die Minimierung dient in diesem Prozess der Bestätigung einer theoretischen Relevanz, indem ähnliche Daten zu einer bestimmten Kategorie gefunden werden können. Gleichzeitig dient der Prozess der Maximierung dabei die Heterogenität und Varianz im zu untersuchenden Feld abzubilden. Sowohl die Untersuchungseinheiten als auch die damit einhergehenden Kriterien zur Minimierung und Maximierung bleiben flexible Größen, die vom Forschungsprozess und der entstehenden Theorie entsprechend angeleitet wird. Tauchen im Datenmaterial keine relevanten Unterschiede oder Ähnlichkeiten mehr auf und ist die maximale Variation von Untersuchungsgruppen ausgeschöpft, spricht man von theoretischer Sättigung, die den Prozess des theoretischen Samplings beendet (Kelle/ Kluge 2010, 47 ff.). Das Kriterium der theoretischen Sättigung wurde ebenfalls von Glaser und Strass entwickelt, in Abgrenzung zum statistischen Sampling, welches dann beendet ist, wenn die gesamte Stichprobe untersucht wurde (Glaser/ Strauss 1967, S. 69).

Da sich in dem hiesigen Forschungsdesign erst im Laufe des Forschungsprozesses ergibt, ob und wenn ja welche weiteren Formen der Datenerhebung notwendig sind, eignet sich also besonders die hier vorgestellte Methode des *theoretical sampling*. So wurde anhand des vorliegenden Datenmaterials überlegt, ob weitere Interviews aus anderen Perspektiven (beispielsweise Eltern, Fachkräfte der Einrichtung, oder weiteres) notwendig sind. Auch der Umfang an teilnehmenden Beobachtungen, bezogen auf einzelne Kinder, richtete sich nach dem bereits gewonnenen Datenmaterial. Die entsprechenden Personen werden also „nach ihrem zu erwartenden Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen (Flick 2007, S. 159).

Mit diesem Vorgehen wird ganz im Sinne eines qualitativen Forschungsprozesses gehandelt, dessen Ziel in einer Verbindung von heuristischen Theoriekonzepten, die im Laufe des

Forschungsprozesses entstehen, mit Alltagswissen, auf das die erste Stichprobenbestimmung der teilnehmenden Beobachtung fußt, besteht, um so zu empirisch gehaltvollen Kategorien und Aussagen zu kommen (Kelle/ Kluge 2010, S. 39).

Die Fälle zu Beginn der Untersuchung wurden auf der Grundlage von lokalen Konzepten ausgewählt, die anhand einer soziologischen Perspektive aus dem Alltagswissen heraus entstanden sind. Die hier gewonnen Erkenntnisse ließen nun die Entwicklung theoretischer Kategorien zu und leiteten somit die Auswahl weiterer Fälle im untersuchten Forschungsfeld (ebd., S. 48). Durch den zirkulären Ablauf von Erhebung – Auswertung – Kategorieschema erstellen/ modifizieren – Erhebung..., bleibt die Idee des theoretical Sampling stets erhalten.

Abschließend gilt es noch zu erwähnen, dass das Möglichkeitsspektrum der Stichprobenbestimmung stark durch die geltenden Kontaktbeschränkungen während der Corona-Pandemie limitiert wurde. So galt es, wie auch Lüders (2021) in seiner Arbeit zu den Folgen der Corona-Pandemie auf die sozialwissenschaftliche Forschung herausstellt, den Herausforderungen in entsprechenden methodischen und projektbezogenen Anpassungsleistungen Rechnung zu tragen (Lüders 2021, S. 172 f.).

Um hierbei nicht das beginnende empirische Projekt komplett einstellen zu müssen, wie Lüders in einer Vielzahl an empirischen Arbeiten konstatieren muss, galt es konstruktive Lösungsansätze zu finden (ebd., S. 174 f.). Aus diesem Grund musste ich mich notwendigerweise zur Datenerhebung auf zwei Einrichtungen beschränken. Handlungsleitend war jedoch – und das im allgemeinen Verständnis auf der Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis aber auch besonders im speziellen Bezug auf die Stichprobenbestimmung – der Anspruch auch in solchen Zeiten das Rad der Wissenschaft nicht stillstehen zu lassen, oder wie die Bildungsministerin Anja Karliczek im April 2020 formuliert: „Wir brauchen wissenschaftliche Expertise. Wir benötigen den Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse. Es ist die Stunde der Kommunikation über, aus und mit der Wissenschaft. Wissenschaftliche Erkenntnisse leiten die Politik und leiten uns wie selten zuvor. Die wissenschaftliche Erkenntnis ist das Fundament unseres Handelns in diesen Tagen“ (Karliczek 2020). Gerade unter dem zweiten zentralen Effekt des coronabedingten Forschungstenor war es mir ein Anliegen, auch unter limitierten Möglichkeiten zur Stichprobenbestimmung die Forschungsarbeit fortzuführen und somit wichtige aber zunehmend in den Hintergrund rückende Themenfelder der Kinder- und Jugendhilfe nicht dem gesellschaftlichen Imperativ des *Social Distancings* komplett zum Opfer fallen zu lassen. So zeigt Lüders weiterführend auf,

dass „domänenspezifische Foki einerseits und Ausblendungen andererseits“ unter dem zeitlich forcierten Wettbewerb um Aufmerksamkeit deutlich an Gewicht zunahmen (Lüders 2021, S. 176).

3.5 Erhebungsmethode

In der Erhebung von relevanten Daten wird mit Hilfe von Triangulationsperspektiven gearbeitet, um die Ethnografie durch einen Methodenmix zu erweitern. Für dieses Vorgehen plädieren auch Schröer et al. in ihrem *Handbuch Übergänge*. So kann nach deren Auffassung, welcher ich mich hier anschließen möchte, eine wissenschaftliche Fundierung dieses komplexen Handlungsfeldes nur in einer Mehrebenenperspektive angemessen vollzogen werden (Schröer et al. 2013, S. 18). Dabei wird sich immer an der Fragestellung und den gegenwärtigen Erkenntnissen orientiert, um hieraus eine sinnvolle methodische Erweiterung schließen zu können (Thomas 2019b, S. 92). Somit wird nicht nur auf der Ebene der Fallauswahl, sondern auch auf der Ebene der Erhebungsmethoden, dem Vorgehen des theoretical Sampling entsprochen. Die teilnehmende Beobachtung, als Kernmethode der ethnografischen Forschung, wird durch die Integration weiterer Datenmaterialien ergänzt, um Wesentliches noch deutlicher sichtbar machen zu können (Grunert 2020, S. 11). Offensichtlich ist hierbei die Verortung in der qualitativen Sozialforschung. So wurde zwar durch Lohaus und Eschenbeck et al. der Fragebogen „SSKJ 3-8 R“ entwickelt, der unter anderem Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen erfassen soll, jedoch ist das Ziel dieser Arbeit nur über einen ethnographischen Zugang zu erreichen und lässt sich wie folgt formulieren: „Ziel ist die Erhebung multipler Wirklichkeitsschichten, um die Sozialwelt in epischer Breite zu erfassen, auf die sich eine tiefgehende Interpretation der strukturellen Genese des Feldes stützen kann“ (Thomas 2019b, S. 87).

Anknüpfend an die Forschungsfrage, die einen analytischen und keinen normativen Charakter aufweist, gilt es auch die Erhebungsmethoden daran angepasst zu wählen. So erfolgt der Zugang über ein phänomenologisches Verstehen in seiner Grundannahme, um darüber die Vielgestaltigkeit der Typen zeigen und beschreiben zu können. Ein phänomenologisches Explorieren ist schließlich darauf gerichtet, wie die Dinge im Erkennen, Wahrnehmen, Begreifen und Verstehen dem Bewusstsein schließlich erscheinen (Peterlini 2020, S. 122). Eine phänomenologische Grundannahme im Begegnen der Wirklichkeit zielt demnach auf das Wahrnehmen der vielfältigen Bedeutungen eines Untersuchungsgegenstandes, wie sich dieser zeigt und wozu er dient, zudem mittels eines sinnerzeugenden Reflektierens gelangt werden

kann (ebd., S. 124 f.). Husserl forderte diesbezüglich: „Weg mit den hohen Wortanalysen. Die Sachen selbst müssen wir befragen“ (Husserl 1986 (1911-1921), S. 21). Es sollen in diesem Sinne also die Phänomene selbst betrachtet werden, anstatt bloß von oben her über sie zu reden, um schließlich durch Reflexionsprozesse zur Erkenntnis zu gelangen (Peterlini 2020, S. 127). Daran anknüpfend liest sich auch die Forderung von Köngeter und Schulz, die den längeren Aufenthalt im Feld sowie das Eintauchen in eben dieses als Voraussetzung betrachten, um den zu erforschenden Zusammenhang von innen heraus verstehen zu können (Köngeter/ Schulz 2013, S. 1015). Zusammenfassend geht es mir also bei der Methodenwahl im Sinne der Phänomenologie schlicht darum, zu beschreiben, was sich auf welche Art und Weise in der Befassung mit den Dingen zeigt (Peterlini 2020, S. 129). Diese zugrundeliegende Auffassung im Herantreten an den Forschungsgegenstand fügt sich demnach in die Methodologie der Grounded Theory. So spricht auch Husserl in der phänomenologischen Methode von einem „Explorieren im Zickzack“, welches vor- und zurückgeht und keiner linearen Vorgehensweise entspricht (Husserl 2007 (1928), S. 66).

3.5.1 Teilnehmende Beobachtung

Der Begriff der teilnehmenden Beobachtung geht ursprünglich unter anderem auf Eduard C. Lindemann, einem Soziologen mit Bezug zur *Chicago School* zurück, der von *Participant Observation* sprach (Lindeman/ Croly 1924, S. 183). Die besondere Produktivität der teilnehmenden Beobachtung entsteht durch den Wechsel von *involvement* und *detachment*. Besonders kann diese Methode im Rahmen einer ethnografischen Untersuchung eingesetzt werden, die sich in der Grundlagenforschung der Sozialwissenschaften befindet (Thomas 2019b, S. 70; Lamnek/ Krell 2010, S. 505). Dies liegt insbesondere daran, dass diese Methode in der natürlichen Welt der Beobachteten eingesetzt werden kann (Lamnek/ Krell 2010, S. 502). Weiterhin kann von dieser Erhebungsmethode im besonderen Maße, aufgrund der Fragestellung in Bezug auf jüngere Kinder, profitiert werden. Schließlich kann somit die hohe Bedeutung non-verbaler Ausdrucksformen ebenfalls eingefangen werden (Grunert 2020, S. 12).

Dabei stellt Goffman heraus, dass man bei der teilnehmenden Beobachtung „sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt“ (Goffman 1996, S. 263). Durch diese Interaktion mit dem Forschungsfeld gelingt es, „Sinneseindrücke zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Phänomene zu registrieren“ (Hitzler 2015, S. 10). Die Überlegungen eines technischen

Aufzeichnungsgerätes, um der allgegenwärtigen Selektivität des Forschers in teilnehmenden Beobachtungen entgegenzuwirken, lassen sich aus den von Goffmann angeführten Argumenten entkräften und mit Königeter/ Schulz weiter abschwächen, da keine technischen Geräte die atmosphärischen Aspekte von Situationen aufnehmen können und somit die Explikation der „*schweigenden Dimension des Sozialen*“ unmöglich wird (Königeter/ Schulz 2013, S. 1016). Insgesamt ließ sich bezüglich solcher Beobachtungsverfahren in den letzten Jahren in den Sozialwissenschaften ein stetiger Bedeutungszuwachs registrieren (Grunert 2020, S. 10).

Als Beobachtungsform wird sich hierbei am typischen Verlauf einer Ethnografie orientiert, sodass die anfangs noch eher unsystematischen Beobachtungen mit der Zeit immer mehr Situationen und Ereignisse in den Mittelpunkt stellen. Auch dies geschieht ebenfalls im Sinne des theoretical Sampling. Gleichzeitig sollen die Beobachtungen, wie in den meisten Fällen der Ethnographie, offen durchgeführt werden. Das heißt die Forschungspartner werden hierbei nicht über die Absichten des Feldforschers getäuscht. Während des gesamten Forschungsprozesses bewege ich mich in natürlichen Situationen (Thomas 2019b, S. 79 f.).

Da hierbei der Zugang zum Forschungsgegenstand über einen beruflichen Kontext erfolgt, rät auch Girtler dazu, das Forschungsinteresse offen zu legen. Zum einen wäre es unfair den anderen beteiligten Personen der Einrichtung gegenüber, zum anderen lassen sich durch die transparente Kommunikation möglicherweise sogar Vorteile für den Forschungsverlauf herausziehen (Girtler 2001, S. 98). Auch Lamnek rät in einer Abwägung zwischen offener versus verdeckter Beobachtung dazu, auf der Basis einer qualitativen Methodologie eher offen vorzugehen (Lamnek/ Krell 2010, S. 555 ff.).

Darüber hinaus braucht es schon aufgrund der Beobachtung von Minderjährigen, die Erlaubnis der Erziehungsberechtigten. Spätestens hier müssen also sowieso das Forschungsinteresse und Vorgehen offen, plausibel und transparent dargelegt werden.

Die Daten wurden während dieses Prozesses in Form von Beobachtungsprotokollen bzw. Feldnotizen erhoben, um so Erlebtes und Erfahrenes in Daten zu transformieren (Thomas 2019b, S. 96 f.). Feldnotizen dienen dabei als niedergeschriebene Beobachtung, aber auch als erste Strukturierung und Konzeptionalisierung des Materials (Thomas 2019b, S. 99; Girtler 2001, 141 f.). Thomas spricht bei der anschließenden Erstellung der Feldprotokolle von „reichen Beschreibungen“, die natürlich möglichst objektiv beschreiben, gleichzeitig aber keine reduzierte, holzschnittartige Beschreibung darstellen. Schließlich gilt es auch die soziokulturellen Bedeutungen der Situationen aufzuzeigen (Thomas 2019b, S. 99 f.).

Zur Erstellung der Feldnotizen wird eine Kombination aus schriftlichen Notizen und sprachlichen Aufnahmedateien verwendet. Hierbei nahm ich meine Beobachtungen aus Forscherperspektive selbst auf. Dabei versuchte ich die Abwesenheitszeit zum Anfertigen der schriftlichen Feldnotizen möglichst gering zu halten und somit die Natürlichkeit der beobachteten sozialen Situation so wenig wie möglich zu beeinträchtigen (ebd., S. 106 f.). Diese kurzen Skizzen und flüchtigen Stichworte, während der Beobachtung im Feld, gewinnen ihre endgültige Form dann bei der anschließenden Ausarbeitung zu fertigen Feldprotokollen. Der Weg des Datenmaterials läuft also gewissermaßen von mentalen Notizen, über Feldnotizen hin zu Feldprotokollen, die anschließend im Protokollarchiv systematisch aufbewahrt werden (ebd., S. 109 f.). Neben dem Datenmanagement und der sorgfältigen Archivierung wurde noch ein Feldtagebuch verwendet, welches zur Reflexion der Eindrücke, Gedanken, Zweifeln, usw. dient (ebd., S. 110). Dies kann insbesondere am Ende der Forschung dazu dienen, Zusammenhänge offenzulegen, die bis dahin vielleicht schon wieder in Vergessenheit geraten sind (Girtler 2001, S. 133).

Weiterführend gilt es hier noch herauszustellen, dass die Forschung mit Kindern Einfluss auf die methodologische Gestaltung als Ganzes nimmt, insbesondere aber auch die Erhebungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung im Speziellen beeinflusst. Aufgrund der Dauer meiner Erhebungseinheiten sowie der speziellen Bedingungen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe, haben mich die Kinder schnell in das Setting integriert – und zwar in der Rolle als Pädagoge. Wie im diese Arbeit abschließenden Reflektionskapitel nochmal herausgestellt wird, bietet dies natürlich Vorteile für die Erhebung hinsichtlich des Anspruches im Feld vollumfänglich aufzugehen. Zugleich gilt es aus methodischer Sicht jedoch anzufügen, dass sich zwar mit dem Setting der „Teilnehmenden Beobachtung“ in das Feld begeben wurde, sich jedoch aufgrund der besonderen Situation rückblickend der Bezug zur „Beobachtenden Teilnahme“ nach Ronald Hitzler und Miriam Gothe (2015) deutlich hervortat. So bin ich in den Erhebungseinheiten in erster Linie Teilnehmer gewesen – und habe anschließend eben jene Teilnahme reflektierend beobachtet. Damit ist die hier durchgeführte Methode unter den Ausführungen von Hitzler und Gothe zu verstehen. Diese stellen als Bedingungen zur gelingenden ethnographischen Feldarbeit zunächst einmal heraus, dass die Datenerhebung situationsflexibel stattfindet sowie die forschende Person tatsächlich am Leben in ihrem Feld teilhat (Hitzler/ Gothe 2015, S. 10). Dabei wird das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung nicht ersetzt, sondern um die lebensweltlich reflektierte Form des Mit-Erlebens der

beobachtenden Teilnahme ergänzt (ebd., S. 11). „Beobachtende Teilnahme meint: sich in möglichst Vieles existenziell zu involvieren bzw. involvieren zu lassen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, mit zu tun, was zu tun je ‚üblich‘ ist bzw. was von denen, mit denen man zu tun hat, eben getan wird, und dabei nicht nur andere, sondern auch sich selbst zu beobachten“ (ebd.). In dieser hier durchgeführten, lebensweltanalytischen Ethnographie wurde durch das intensive Hineingehen in das soziale Feld somit eher beobachtend teilgenommen, als teilnehmend beobachtet (ebd.).

3.5.2 Ethnographische Gespräche

Die subjektiven Interpretationen und Sinnwelten erschließen sich erst in ihrer Gänze, durch Alltagsgespräche, Stegreiferzählungen, usw. in denen die ethnografische Befragung direkt am Alltag der erforschenden Sozialwelt anschließt. So ergeben sich hieraus, auch ohne strukturierte Interviewsituation, häufig für die Fragestellung immanente Erkenntnisse (Thomas 2019b, 83 f.). Es kann also besonders ein Vorteil daraus gewonnen werden, nicht auf die dem Interview typische Meinungsfrage zurückgreifen zu müssen, sondern durch eine Triangulation mit der Beobachtung, Faktenfragen stellen zu können (Friedrichs/ Lüdtko 1973, S. 94). Ethnografische Gespräche können darin dann auch theoretische Einfälle des Forschers genauso wie analytische Hypothesen direkt an das Feld zurückgeben, wodurch auch die Überschreitung des Smalltalks hin zum ethnografischen Interview, welches sich durch eine tiefergehende Exploration der für den Forscher relevanten Themenfelde auszeichnet, leicht hergestellt ist (Thomas 2019b, S. 85).

3.5.3 Offenes Leitfadenterview

Neben den aus den jeweiligen Situation der teilnehmenden Beobachtung heraus entstehenden Stegreifgesprächen, haben auch formale Interviewmethoden der Sozialforschung ihre Anwendung gefunden (Thomas 2019b, S. 85). Hierbei spielen die bereits aus den teilnehmenden Beobachtungen gewonnen, vorläufigen Konzepte und Kategorien eine relevante Rolle. Durch die Leitfadenthemen lässt sich ein Kategorienschema konstruieren, anhand dessen das Interviewmaterial kodiert werden kann. Die ursprünglichen Leitfadenthemen werden jedoch im Prozess der Kodierung oft differenziert und ergänzt (Kelle/ Kluge 2010, 67 f.). Anhand dieses Vorgehens können die Interviewleitfäden so konstruiert werden, dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews dahingehend erreicht wird, indem möglichst alle Interviewten auf die entsprechenden untersuchungsrelevanten Themen eingehen. Dabei dienen

die Leitfäden natürlich nur als Orientierungsrahmen und können, über von den Befragten eingebrachte Themen, erweitert und vertieft werden (ebd., S. 66).

Wichtig zu betonen ist hierbei, dass es nicht um ein Nebeneinanderlegen von verschiedenen Antworten auf dieselbe Frage gehen soll. Vielmehr geht es darum, „bestimmte Sachverhalte und Problemsichten in ihrem situativen Kontext und ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen und zu rekonstruieren“ (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 131).

Leitfadeninterviews nehmen hierbei, neben den ethnografischen Interviews, einen hohen Stellenwert ein. Die in dieser Studie untersuchten Probanden, deren Alter meist um das Grundschulalter herum liegt, haben im Rahmen von Interviews die Möglichkeit bekommen, ihr Erleben und die jeweilige subjektive Sichtweise auf die Transitionsphase des nicht normativen Übergangs ausführlich darzulegen. Dem Alter entsprechend hat dies in offenen Leitfadeninterviews stattgefunden. Eine Vielzahl an Studien kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass auch bereits Kinder durchaus über entsprechende Narrationskompetenzen verfügen. Dem Erzählpotenzial sollte allerdings, in Anbetracht des Alters, durch eine stärkere Strukturierung, wie auch einer damit einhergehenden thematischen Fokussierung, entsprochen werden (Grunert 2020, S. 9).

In solchen formalisierten Interviews wird ein ruhiger Ort gewählt und die wissenschaftliche Arbeit wird besonders vorbereitet, um so Raum für eine extensive Exploration der individuellen Selbst- und Weltansicht des Interviewpartners zu schaffen (Thomas 2019b, S. 85).

Das offene Leitfadeninterview wird in solchen Forschungskontexten als angebracht erachtet, in denen eine relativ begrenzte Fragestellung betrachtet wird, innerhalb derer ein beschreibender Darstellungsmodus im Vordergrund steht, die sich beispielsweise auf alltägliche Praktiken beziehen (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 127). Sowohl aus dem Aspekt des Untersuchungsgegenstandes heraus, aber auch aufgrund der Orientierung am *theoretical Sampling* zur Auswahl der Interviewpartner (ebd., S. 127), habe ich mich somit zusammenfassend für diese Form der formalen Interviewmethode entschieden, um die Ethnographie durch einen Methodenmix zu erweitern.

Um dieser Erhebungsmethode gerecht zu werden, wird an den Anfang des Interviews eine möglichst offene, nahezu narrative Eingangsfrage gestellt. Auf die hier angerissenen Erzählungen kann dann im weiteren Verlauf des Interviews spezifischer eingegangen werden, um deren jeweilige Bedeutung genauer auszuleuchten (ebd., S. 128). Erst dann, wenn alle Informationsangebote aus der Eingangsdarstellung ausgeleuchtet wurden, sollte der Übergang zu neuen Fragekomplexen erfolgen, der letztlich mit Fragen zur Gesamteinschätzung und

Bewertung der eigenen Situation abgeschlossen werden kann (ebd., S. 129). Ein Interviewleitfaden wurde von mir vorbereitet, jedoch wird dieser entsprechend des Gesprächsverlaufes flexibel gehandhabt, um eine möglichst offene, gesprächsfördernde Situation ermöglichen zu können (ebd., S. 130).

3.5.4 Experteninterview

Bisher gewonnene Daten zu den herausgearbeiteten Handlungsstrategien sollen nochmal aus einer weiteren Perspektive heraus geprüft und gegebenenfalls ergänzt werden. Dazu bediene ich mich der Befragung von involvierten Fachkräften in Form von Experteninterviews. Ein Experte ist hierbei laut der Methodenliteratur zur qualitativen Forschung jemand, der über ein Sonderwissen auf einem bestimmten Wissensgebiet verfügt (ebd., S. 118). Im Zuge der Fragestellung dieses Forschungsvorhaben lässt sich das methodische Instrumentarium noch schärfen, indem ich die Expert:innen hinsichtlich ihres Kontextwissens im Sinne von Meuser und Nagel befrage (Meuser/ Nagel 2005). Somit kann durch diese Befragung ein Zugang zu Wissen entstehen, welches primär auf andere Personengruppen und Sachverhalte abzielt (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 120). Die Expert:innen stellen in meiner Untersuchung somit nicht die eigentliche Zielgruppe dar, sondern liefern Zusatzinformationen hinsichtlich der primären Erhebung. Dies wird auch von mir in dem entsprechenden Vorgespräch entsprechend erläutert, um mein Forschungsinteresse vorab nochmal darzustellen. Letztlich soll damit dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass die Sicht der Adressat:innen stark mit den Sichtweisen der Fachkräften kontrastieren kann (Zeller/ Köngeter 2013, S. 584)

Das Ablaufschema dieser Interviewform entspricht den Regeln, die bereits im offenen Leitfadeninterview dargestellt wurden (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, 121 f.). Daher werde ich an dieser Stelle nicht nochmals genauer darauf eingehen.

Insgesamt kann somit der dargestellten Komplexität des Forschungsgegenstandes durch das hier vorgestellte Forschungsdesign entsprochen werden, indem die Multiperspektivität sowohl biografische, organisatorische, als auch professionelle Sichtweisen integriert und demnach spezifische Rationalitäten, aber auch die Räumlichkeit und Zeitlichkeit der performativ gestalteten Übergänge aufdeckt (Zeller/ Köngeter 2013, S. 584).

3.5.5 Kontextwissen

Auch das Sammeln von weiterführenden Daten und Akten aus den betroffenen Organisationen heraus, dient dazu die soziale Wirklichkeit zu dokumentieren und das Handeln in Einzelfällen rekonstruieren und verstehen zu können (Thomas 2019b, S. 90). So wurde das generierte Kontextwissen, durch die Ermöglichung der Akteneinsicht, für einen erweiterten Erkenntnisgewinn in die nun zu betrachtende Auswertungsmethode mit integriert.

3.6 Auswertungsmethode

Aufgrund der hohen Bedeutung für diese Arbeit, wie bereits einleitend zu dieser angekündigt und im Forschungsdesign nochmals aufgegriffen, möchte ich den Ausführungen zur Auswertungsmethode nochmals voranstellen, dass ich mit dieser Arbeit die Kinder zu ihren Handlungsstrategien in der Bewältigung des Übergangs in die Heimerziehung *selbst sprechen lasse*.

Mit diesem Vorgehen wird nicht nur sozialpädagogische Kindheitsperspektive verfolgt, sondern lässt sich darüber hinaus auch an die Ausführungen von Lothar Böhnisch (2016b) zum *Verhältnis der Konzepte Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung* anschließen. So kann „mit dem Bewältigungskonzept in die Tiefengeschichten lebensweltlicher Ausdrucksmuster“ (Böhnisch 2016b, S. 533) vorgestoßen werden, was insbesondere dahingehend von Bedeutung ist, dass „die akzeptierende Haltung gegenüber den **Selbstäußerungen** der Klient_innen [...] auch beim Bewältigungsansatz im Mittelpunkt [steht]“ (ebd.; Hervorhebung D.S.). Das Konzept der *Lebensbewältigung* knüpft hierin an das Konzept der *Lebensweltorientierung* an, in welchem die Logik der Alltäglichkeit dahingehend aufgegriffen wird, dass hierin die Menschen ihren eigenen Lebensort, ihre Lebensposition finden: „hier entwickeln sie ihr Selbstbewusstsein und ihr Stolz“ (Grunwald/ Thiersch 2016, S. 34). Die von mir eben hervorgehobene Selbstäußerung findet so auch abschließend bei Böhnisch wieder ihre Bedeutung, in dem dieser die Dimension des *Ausdrucks* als Chance begreift, über die im Bewältigungshandeln die eigene Betroffenheit mitgeteilt werden kann (Böhnisch 2016b, S. 536).

Um diesen eingangs mit der „Schule der Rebellen“ (vgl. King 2020) aufgeführten und hier nun in den Konzepten der *Lebensweltorientierung* und *Lebensbewältigung* verankertem Anspruch gerecht zu werden, wurde die Formulierung der hier vorliegenden Typologie in ihrer Begrifflichkeit aus der „Logik der Alltäglichkeit“ (Grunwald/ Thiersch 2016, S. 34) der untersuchten Kinder entnommen. Indem also die Kinder selbst über sich sprechen und ihrem

Bewältigungshandeln Ausdruck verleihen, stelle ich eindeutig die Kinderperspektive auf die entsprechenden Übergänge heraus, was besonders in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit deutlich wird.

3.6.1 Grounded Theory

Die Grounded Theory bietet sich schon deshalb als ein zu dem Forschungsdesign passender Zugang an, da diese es zum einen erlaubt, unterschiedliche Datenmaterialien zu integrieren und somit den ethnografischen Forschungslogiken entspricht. Zum anderen dient sie als Forschungsstrategie, die in einem zirkulären Prozess aus Datenerhebung und Auswertung nicht bloß theorieprüfend agiert, sondern das Ziel einer neuen Theoriegenerierung verfolgt (Grunert 2020, 18 f.).

Die hier angestrebte Bildung von Typen dient im Besonderen dazu, die Erkenntnisse aus Theorie und Empirie zu verbinden, um somit zu einer empirisch begründeten Theoriebildung zu gelangen (Kelle/ Kluge 2010, S. 40). Die Analyse des Materials ist anhand methodischer Techniken zur Sichtung und systematischen Ordnung der vorliegenden Daten erfolgt. Dazu wurde das durch Glaser und Strauss prominent gewordene Vorgehen der Kodierung verwendet. Hierbei wird durch die Zuordnung von Textsegmenten zu Kategorien jedes in den Daten auftauchende Ereignis so vielen Kodierkategorien wie möglich zugewiesen. Darüber hinaus werden alle Kategorien fortlaufend miteinander verglichen, um letztlich durch eine Synopse von Textstellen Subkategorien zu entwickeln (ebd., S. 57 f). Kategorien sind hierbei als Klassifizierung zu verstehen, um Phänomene zu kennzeichnen und zu unterscheiden (ebd., S. 60). Zusammenfassend lässt sich das Kodieren in der Grounded Theory als zentraler Arbeitsschritt benennen, der die empirischen Daten in Konzepte und Kategorien, was gewissermaßen höherwertige/ abstrakte Konzepte sind, überführt (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 209).

Es gilt zu berücksichtigen, dass die begriffliche Verwendung unterschiedlich gehandhabt wird. So verwenden Kelle und Kluge den Begriff *Kategorie* für alle Klassifizierungen, Erschließungen, Beschreibungen und Erklärungen der Daten (Kelle/ Kluge 2010, S. 60). Im Gegensatz hierzu findet bei Strauss eine weitere Unterscheidung der Begrifflichkeiten in Konzepte und höherwertige Kategorien statt. Ich werde mich für diese Arbeit an die begriffliche Verwendung von Strauss halten, um einer klaren Differenzierung zwischen dem ersten Aufbrechen der Daten in Konzepte und der anschließenden höherwertigen, abstrakteren Gruppierung hin zu Kategorien Rechnung zu tragen. Durch das Ordnen der Konzepte, welche

an anderer Stelle auch häufig als Codes benannt werden, gelingt eine Herausarbeitung der Kategorien als zentrales Trageelement der Theorie (Thomas 2019a, S. 133).

Der Gesamtverlauf der Forschung ist jedoch nicht als chronologischer Ablauf zu verstehen. Vielmehr werden die einzelnen Schritte in der Grounded Theory über den gesamten Forschungsprozess hinweg wiederholt (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 211). Dieser ständig fortlaufende Vergleich in der qualitativen Kodierung ist eine zentrale Bedingung für die Grundlage der Theoriebildung (Kelle/ Kluge 2010, S. 58).

3.6.1.1 *Offenes Kodieren*

In diesem Auswertungsschritt werden anhand des Datenmaterials neue Kategorien, bzw. nach Strauss *Konzepte*, konstruiert, die zur Beschreibung des empirischen Phänomens dienen. Es handelt sich somit um eine abduktive Kodierung (ebd., S. 61). In diesem Prozess wird der Text Zeile für Zeile gelesen und ad hoc codiert. Für dieses Vorgehen plädieren auch Glaser und Strauss, um den Daten keine unpassenden Konzepte aufzuzwingen (ebd., S. 69). Hierin wird das empirische Phänomen, welches sich in der entsprechenden Textstelle befindet, durch die Zuordnung von Begriffen beschrieben, erklärt und somit auf den Punkt gebracht (ebd., S. 61). Das offene Kodieren ist somit der erste Schritt in der Analyse des empirischen Materials. Mit dieser, von Strauss benannten Funktion der Eröffnung der Forschungsarbeit, wird begonnen sich von den Daten zu lösen und in Konzepten zu denken, weswegen Strauss hier auch vom *Aufbrechen* der Daten spricht (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 210). Nachdem der gesamte Text Zeile für Zeile in Konzepte überführt wurde, können aus diesem Grundbestand an Konzepten gegebenenfalls Redundanzen gebildet werden, um somit verdichtende, paraphrasierende Formulierungen zu finden (ebd., S. 213). In einem anschließenden Schritt, lassen sich nun aus den herausgearbeiteten Konzepten des ersten Kodiervorgangs höherwertige, abstraktere Kategorien zusammenführen (ebd., S. 215).

3.6.1.2 *Axiales Kodieren*

Der Grundbestand an Kategorien bzw. Konzepten, wird nun zum Gegenstand des axialen Kodierens (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014, S. 215). In der axialen Kodierung werden die zuvor ad hoc entwickelten Konzepte des Datenmaterials und die daraus gewonnenen Kategorien systematisiert, untersucht und theoretisch geordnet. Die Verbindungsgeflechte und deren zugrundeliegender Zusammenhang der Kategorien wird anhand einer prominenten Heuristik aus der Grounded Theory Methodologie, dem von Strauss und Corbin

vorgeschlagenem Kodierparadigma, untersucht. Im Mittelpunkt dieses Kodierparadigmas steht eine Achse auf der das zentrale Phänomen des untersuchten Transkripts liegt. Diese Achse wird begrenzt von den ursächlichen Bedingungen des Phänomens einerseits und andererseits von den entstehenden Konsequenzen. Zwischen den ursächlichen Bedingungen und den Konsequenzen können dann entsprechende Kategorien, die sich als Handlungsstrategien erweisen, eingeordnet werden. So lässt sich anhand des Kodierparadigmas darstellen, welche Ursachen zugrunde liegen, wie der Akteur handelt und welche Konsequenzen letztlich daraus entstehen. Darüber hinaus wird das zentrale Phänomen noch von relevanten Kontexten und intervenierenden Bedingungen flankiert (Kelle/ Kluge 2010, S. 62). Bei dem Versuch die Kategorien miteinander in Beziehung zu bringen, können durchaus mehrere Kodierparadigmen entstehen, die sich auch im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder an den gegenwärtigen Kenntnisstand anpassen. Zuletzt wird dann von mir jenes Kodierparadigma verwendet, welches die Kategorien in besonders schlüssiger Art und Weise miteinander ins Verhältnis bringt.

3.6.1.3 Dimensionalisierung – oder selektives Kodieren

In diesem Prozess der empirischen Anreicherung von Kategorien, werden für die jeweils betrachtete Kategorie entsprechende theoretische relevante Merkmale sowie die dazugehörigen Dimensionen identifiziert, um somit das gesamte empirische Spektrum zu erschließen. Bei deren Konstruktion ist darauf zu achten, dass durch die Subkategorien und Dimensionen Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial deutlich aufgezeigt werden können, um somit unterschiedliche Fälle auch möglichst deutlich unterscheiden zu können. Nur so kann eine gute Beschreibung der herauszuarbeitenden Heterogenität und Varianz im Datenmaterial gelingen (Kelle/ Kluge 2010, S. 73). Eine synoptische Analyse des qualitativen Datenmaterials stellt hierbei eine gute Möglichkeit da, um Subkategorien bilden zu können. In einem thematisch vergleichenden und fallübergreifenden Prozess kann nach der Kodierung des gesamten Datenmaterials, über alle Fälle hinweg für jede Kategorie das gesamte Textmaterial herausgesucht werden. Zu einer Synopse zusammengestellt, werden diese Textsegmente dann fallübergreifend analysiert (ebd., S. 76). Dabei kann es häufig zu einer großen Anzahl an Subkategorien kommen, welche wieder auf die Theoriebildung relevante Begriffe reduziert werden müssen (ebd., S. 80).

3.6.2 Typenbildung nach Kelle und Kluge

Der hier beschriebene Prozess zur Typenbildung dient nicht nur als Werkzeug sozialwissenschaftlicher Forschung, sondern das Ergebnis der Typenbildung wird als elementarer Grundstein des sozialen Handelns in der Gänze benötigt. So zeigt auch Alfred Schütz auf, dass ohne eine beständige Typisierung alltagsweltliches Verstehen und damit einhergehende Kommunikation gar nicht möglich ist (Kelle/ Kluge 2010, S. 84).

Ausgehend von der zuvor durchgeführten Codierung und der anschließenden Dimensionalisierung beziehungsweise dem selektiven Kodieren, ist es nun möglich, anhand des vorliegenden Datenmaterials eine strukturierte Typologie zu bilden. Diese ist als Ergebnis des Gruppierungsprozesses in interne Homogenität und externe Heterogenität zu verstehen (ebd., S. 85).

Dabei ist es relevant, dass sich von der ursprünglichen Definition des Falles, zu Beginn der Stichprobenbestimmung gelöst werden muss, um Typen von Formen der Bewältigung zu bilden. Somit kann auch derselbe Datenerhebungsfall, beispielsweise die teilnehmende Beobachtung eines einzelnen Kindes, mehreren Formen der Bewältigung zugeordnet werden (ebd., S. 86). Ein Fall muss somit nicht ein Interview mit einer Person sein, sondern kann auch als Handlungsstrategie, als Situation, oder sonstiges verstanden werden.

Der tatsächliche Prozess der Typenbildung ist in ein vierstufiges Modell gefasst, welches jedoch kein starres Auswertungsschema beschreibt, sondern sich vielmehr, trotz logischem aufeinander aufbauen, ständige Rückkopplungen ergeben, wodurch die Stufen mehrfach durchlaufen werden können. Dies tritt besonders dann zutage, wenn auf Stufe 3, durch abduktive Schlussfolgerungen, neue relevante Merkmale identifiziert wurden, die den Prozess der Typenbildung auf eine höhere Ebene der Komplexität heben und somit zusätzliche Dimensionen entwickelt werden können (ebd., S. 91 f.). Die einzelnen Stufen sollen im Folgenden noch etwas genauer vorgestellt werden, um damit das methodologische Vorgehen des Forschungsprozesses so transparent wie möglich zu gestalten.

3.6.2.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Der erste Schritt der Typisierung ist gewissermaßen noch Teil der eigentlichen Kategorienbildung, da die zuvor beschriebene Dimensionalisierung eben elementarer Bestandteil dieses Schrittes ist. So sollen in diesem Schritt diejenigen Kategorien erarbeitet und definiert werden, die durch Ähnlichkeiten und Unterschiede die Typen charakterisieren können

(Kelle/ Kluge 2010, S. 91). Das heißt, hier sollen eben jene Kategorien dimensionalisiert werden, die die Typologie auf Ebene der Typen maximal homogen werden lässt und auf Ebene der Typologie, also extern, maximal heterogen. Diese Vergleichsdimensionen können dem Stichprobenplan, dem Interviewleitfaden, oder der Kodierung des Materials entnommen werden (ebd., S. 93 f.).

3.6.2.2 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Aufbauend auf die erste Stufe der Typenbildung werden nun die Subkategorien und deren Kategorien gruppiert. Diese Gruppen aus Subkategorien und zugehörigen Kategorien werden nun hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Diese Gruppierung von zentralen Kategorien markiert somit nun erst den eigentlichen Übergang zur Typenbildung (ebd., S. 96). Die Kategorien sind hierin als Merkmale eines Falls zu verstehen und die Subkategorien die entsprechenden Merkmalsausprägungen (ebd., S. 96 f.). Hierbei ist anzumerken, dass ich an dieser Stelle nicht einer stringenten Auflistung in empirische Regelmäßigkeiten gefolgt bin. So konnte die Bedeutung einzelner Phänomene für den gesamten Fall nicht anhand von empirischen Regelmäßigkeiten abgebildet werden. Die im nächsten Schritt folgende Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge erscheint mir in diesem Zusammenhang als passender, um das Material entsprechend seiner tatsächlichen Bedeutung für den jeweiligen Typ zu sortieren. In einem nächsten Schritt können über die so gewonnenen Kombinationsmöglichkeiten, Zusammenhänge bzgl. der Verteilung zwischen den Kategorien untersucht werden, um somit einen Überblick über das Fallmaterial zu erhalten (ebd., S. 99). Die Kategoriengruppen, also die Fälle, können somit miteinander verglichen werden, um innerhalb des Typus eine möglichst hohe Homogenität zu gewährleisten. Genauso können die aus den jeweiligen Fällen bestehenden Typen somit miteinander verglichen werden, um die externe Heterogenität auf Ebene der Typologie zu untersuchen (ebd., S. 100 f.).

3.6.2.3 Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge

Anknüpfend an die reine Darstellung des Zusammenhangs der Kategorien, soll nun noch auf die zugrundeliegende soziale Struktur der Merkmalskombinationen eingegangen werden. Das heißt, um eine Sinnadäquanz zu erreichen, muss der Zusammenhang zwischen verschiedenen Merkmalen auch in der Sinnhaftigkeit richtig gedeutet werden. Dabei gilt es zwei Ebenen in den Blick zu nehmen, die schon Max Weber aufzeigte. So muss „der subjektiv gemeinte Sinn des betrachteten sozialen Handelns und andererseits dessen gesellschaftlicher „objektiver“ Sinn

erfasst werden“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 101). Es gilt also inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu erfassen sowie Vorannahmen, wie zum Beispiel in Bezug auf die Zweckrationalität des Handelns der Akteure, zu treffen, um daraus schließend sinnvolle und verständliche soziologische Handlungstypen zu bilden. Für die Erklärung solcher inhaltlichen Zusammenhänge kann in einem qualitativ induktiven Prozess auf Konzepte aus verschiedenen Theorien zurückgegriffen werden müssen. Genauso können aber überraschende empirische Befunde, durch abduktive Schlussfolgerungen, Modifikationen oder Neukombinationen von theoretischen Wissensbeständen bewirken (ebd., S. 102 f.).

3.6.2.4 Charakterisierung der gebildeten Typen

Abschließend muss für die Typenbildung, der gebildete Typ möglichst umfassend und genau charakterisiert werden. Dazu dienen sowohl die erstellten Merkmalskombinationen, also die Kategoriengruppen aus dem zweiten Schritt der Typenbildung, genauso wie die rekonstruierten Sinnzusammenhänge aus dem dritten Schritt (ebd., S. 105). Auch wenn sich die Fälle eines Typus in ihren Merkmalen zwar ähneln, so gleichen sie sich jedoch nicht darin. Trotzdem soll in diesem Arbeitsschritt das Gemeinsame des Typus treffend charakterisiert werden (ebd., S. 105). Nun gibt es verschiedene Auswertungsmethoden zur Erlangung des Teilziels auf dieser Ausbildungsstufe. Um dem verwendeten Verfahren bestmöglich folgen zu können, möchte ich kurz die ausgeführten Teilschritte erläutern.

In einem ersten Schritt werde ich eine fallorientierte Typologie erstellen. Das zentrale Ziel dieses methodischen Teilschrittes ist es, die sich nah am empirischen Fall bewegenden Typen mittels einer Kontrastierung, bestmöglich durch Betrachtung der Einzelfallebene sowie des Gesamten der analysierten Fälle hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede zu überblicken (ebd., S. 84). Anhand spezifischer Konstellationen der vorgefundenen Handlungsstrategien werden die gebildeten Typen charakterisiert. Büschges spricht hierbei von einer „Zusammenfassung jener Objekte zu Typen, die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere“ (Büschges 1989, S. 249). Kelle und Kluge beschreiben den Schritt zur Charakterisierung der gebildeten Typen „anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie anhand der rekonstruierten Sinnzusammenhänge“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 105). Diesbezüglich wird auch von „Prototypen“ gesprochen, die die jeweiligen Charakteristika der entsprechenden Typen am besten „repräsentieren“ (ebd., S. 105)

Aufgrund der Forschungsfrage und des entsprechenden Forschungsdesigns wurde in einem zweiten Schritt zur Charakterisierung der gebildeten Typen, die Methode von Uta Gerhardt verwendet, die sich am Begriff des Idealtypus von Max Weber orientiert. Da sich die Idealtypen anhand der analysierten Handlungsstrategien bilden, gilt es hierbei, mehr noch als in dem ersten Teilschritt, der zur Bildung einer fallorientierten Typologie dient, sich „von der ursprünglichen Definition des „Falles“, wie sie für die Datenerhebung maßgeblich war, [zu] lösen“ (ebd., S. 86). Dabei ist zu bedenken, dass sich nicht alle Merkmale der Fälle eines Typus auch gleichen. Vielmehr gilt es auf dieser letzten Stufe der empirisch begründeten Typenbildung, die Charakteristika des Idealtypus so zuzuspitzen, dass bei diesem „reinen“ Typus von einer „Hypothese des möglichen Geschehens“ gesprochen werden kann (Gerhardt 1991, S. 437). Weber definierte daher Idealtypen auch als „theoretische Konstruktionen unter illustrativer Benutzung des Empirischen“ (Weber 1988, S. 205). Diese Zuspitzung ermöglicht es schließlich die Eigenarten des Einzelfalles mit dem konstruierten Idealtyp zu konfrontieren, somit deren Abweichungen und Gemeinsamkeiten zum gedachten Idealfall zu bestimmen und deren Eigenarten deutlich herausarbeiten zu können (Kelle/ Kluge 2010, S. 106 f.). Im Zuge dieses Vorgehens, der Komposition eines idealtypischen Konstruktes, spricht Kuckartz, in der von ihm erstellten Methodologie zur Konstruktion von Idealtypen, von einer „Konstrukte-bildenden Arbeit des Sozialwissenschaftlers, der durch Pointierung und Weglassen des „Unwesentlichen“ einen analytischen Orientierungsrahmen schafft, in dem die soziale Realität Gestalt annimmt“ (Kuckartz 1988, S. 224).

Der Idealtypus beschreibt somit nicht einfach nur empirisch reale Phänomene, sondern steht gewissermaßen zwischen Theorie und Empirie, um somit ein Modell sozialer Wirklichkeit zu kreieren (Kelle/ Kluge 2010, S. 83).

Abschließend lässt sich hierbei das bereits angeführte analytische Potenzial des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner, hinsichtlich seines Sensibilisierungs- und Betrachtungsraums herausstellen. Dazu führt auch André Epp (2018) in seiner Analyse dieses Ansatzes, zur mehrperspektivischen Betrachtung empirischer Phänomene, dessen Nutzen an. So können die induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Kategorien fortlaufend kontrastiert werden. Insbesondere unter der Zuhilfenahme der, wie er weiter darlegt, komparativen Analyse im Sinne Durkheims können über minimale und maximale Vergleiche, durch die an die Kategorien beziehungsweise an das gesamte Datenmaterial gestellte Fragen, die Unterscheidungen und Nuancierungen verdeutlicht werden (Epp 2018, S. 10). Auch die größtenteils verdeckten Realitätsebenen des betrachteten Individuums können durch

Hinzuziehung des ökosystemischen Ansatzes in der Datenauswertung nach Kelle & Kluge sichtbar gemacht werden.

Diesen hier dargestellten, methodischen Zweischritt möchte ich an dieser Stelle aber nicht einfach so stehen lassen, sondern nochmal in Bezug auf die Herausforderungen in Erlebens- und Deutungsmuster der Betroffenen differenzieren. In meinem methodischen Vorgehen habe ich versucht einen Zugang zu den Handlungsstrategien der Betroffenen zu finden und darin „mit ihnen handelseinig über ihre Situation zu werden“ (Thiersch/ Böhnisch 2014, S. 19). Jedoch bleibt das Problem bestehen, dass auch lebensweltorientierte Zugänge auf Widerstände stoßen können. Daher war es Grundvoraussetzung, dass die Kinder sich mit ihren Lebenserfahrungen und Problemen in ihrem Leben selbst verorten und somit die Auseinandersetzung dieser Kinder mit ihrer je eigenen Lebenswelt sowie mit sich selbst als Ausgangspunkt genommen wird (ebd., S. 21). In der Erstellung der Typologie, insbesondere über diesen methodischen Zweischritt, war es demnach das Ziel, diesem Widerspruch entgegenzuwirken - wie ich insbesondere nochmal in Kapitel 5.2 aufzeige.

4 Darstellung und Auswertung der Einzelfälle

Durch das auf die jeweilige Situation des Forschungsprozess angepasste Auswerten der Daten sowohl zunächst durch ad hoc erstellte Kategorien als auch des darauf aufbauenden ex ante Kategorienschemata, wird nicht nur ein sauberes methodisches Vorgehen gewährt. Sondern darüber hinaus kann, unter Berücksichtigung der richtigen Verwendung dieser Vorgehen, das Dilemma „zwischen dem Ertrinken in den Daten und „dem Aufzwingen von Kategorien“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 68), aufgelöst werden. So wird diesem Prozess folgend, im anschließenden Kapitel die Darstellung und Auswertung der erhobenen Fälle so transparent wie möglich dargelegt werden.

Insgesamt wurden sieben Kinder interviewt und beobachtet, davon waren fünf männlich und zwei weiblich. Einen Migrationshintergrund hatte eins der Kinder. Die Kinder waren im Schnitt 9,14 Jahre alt und deckten eine Altersspanne von sechs bis elf Jahren ab. Es wurden Kinder aus verschiedenen Einrichtungen in zwei Bundesländern hinzugezogen. Zur Vergleichbarkeit wurden jedoch zwei Einrichtungen gewählt, die sich in der konzeptionellen Ausrichtung als heilpädagogische Wohngruppen sehr ähneln.

4.1 Offenes kodieren anhand der Daten aus den empirischen Erhebungsmethoden

In einem ersten Schritt wurden alle vorliegenden Daten jeweils durch Prozesse des offenen Kodierens in Konzepte überführt, die durch das Klassifizieren von Redundanzen auf die inhaltsreichen Passagen reduziert wurden. Das gesamte vorliegende Datenmaterial ist an dieser Stelle nun Zeile für Zeile kodiert. Für den weiteren Auswertungsschritt wurden die vorliegenden Daten mit den jeweiligen Codes nun in Tabellenformate überführt, sodass eine Übersichtlichkeit der Daten aufrechterhalten werden kann. Die Konzepte liegen somit in tabellarischer Form, zusammen mit den Verweisen auf die konkreten Textpassagen, zu jedem einzelnen Fall vor. Die entsprechenden, konkreten Textstellen zu den jeweiligen Konzepten können durch die Archivierung der Tabellen zu jeder Zeit nachgeschlagen werden. Die nun vorliegenden Konzepte wurden, noch immer an dem jeweiligen Datenerhebungsfall, miteinander nach Sinnzusammenhängen sortiert. Durch das Aufbrechen der Inhalte in die jeweiligen Sinnzusammenhänge ließen sich daraus entsprechende Kategorien bilden. Ziel einer jeden Kategorie war es, zu jeder Zeit die entscheidenden Inhalte herauszustellen und somit die zentralen Beobachtungen des jeweiligen Kindes klar definieren zu können. Eine Rückführung der Kategorien zu den Konzepten bis hin zu den jeweiligen Textpassagen ist jederzeit anhand des vorliegenden Datenmaterials transparent, schlüssig und nachvollziehbar durchführbar. Die

so gewonnen Kategorien bedienen sich bis zu diesem Status noch eines heuristischen Rahmens, sodass keine voreiligen Sinnzusammenhänge gezogen werden. Ein für alle Datenfälle identisch ablaufender Prozess führt somit zu einer guten Vergleichbarkeit, anhand derer die Kategorien mit den ausformulierten Konzepten zusammen aufgelistet werden. Nur so kann eine Sicherstellung der vergleichbaren Sinnzusammenhänge gewährt werden

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels möchte ich zur transparenten Gestaltung des Auswertungsprozesses, als elementaren Bestandteil zur Gewinnung der Theorie über die verschiedenen Typen an Bewältigungsmustern, die wichtigsten Schritte hier übersichtlich darstellen. So kann jede:r Leser:in in den Prozess der Auswertung mit einsteigen, um die sich daraus ergebende Theorie auf die ihr zugrundeliegende Logik hin zu überprüfen. Um jedoch durch die Flut an Daten nicht erschlagen zu werden, habe ich mich dazu entschieden, hier lediglich die Ergebnisse des ersten Auswertungsschrittes in einer übersichtlichen Form darzustellen. So lassen sich hier die Kategorien, inklusive deren Zustandekommen über die entsprechenden Konzepte, in einem einzigen Blick erkennen. Wie bereits weiter oben ausgeführt, dienen die nach Strauss höherwertigen Kategorien dazu, die Daten zu klassifizieren und deren zentralen Phänomene zu kennzeichnen. Dementsprechend können die zu den einzelnen Datenerhebungsfällen aufgelisteten Kategorien als Beschreibungen und Erklärungen der Daten verstanden werden (Kelle/ Kluge 2010, S. 60).

Die Darstellung der Kategorien erfolgt dabei nach einem auf den ersten Blick unsystematischen Schema. So sind diese nicht in einer inhaltlich logischen Abfolge niedergeschrieben, sondern so wie sie bei der Beschäftigung mit dem Material aus eben diesem entstanden sind und zur Niederschrift festgehalten wurden. Die inhaltliche Ordnung erfolgte schließlich erst im zweiten Schritt, dem axialen Kodieren. So soll der Auswertungsprozess hier möglichst realitätsgetreu nachgestellt werden.

4.2 Axiales Kodieren zur Gewinnung von Kodierparadigmen

Das axiale Kodieren, mit dem Ziel der Gewinnung von Kodierparadigmen, fungiert hierbei als ideales Instrument zur Offenlegung der Bewältigungsmuster. So reicht es zur subjektwissenschaftlichen Aufschlüsselung der Handlungsstrategien nicht aus, das Verhalten von außen lediglich zu betrachten, sondern es muss der Frage nachgegangen werden, inwieweit eine bestimmte Strategie dem Subjekt zur Bedürfnisbefriedigung als sinnvoll erscheint und somit unter den eingeschränkten Bedingungen zu einem Rest an Handlungsfähigkeit führt (Braun/ Wilhelm 1986, S. 127). Über diesen methodischen Teilschritt kann also Anschluss

gefunden werden, an die von mir in Kapitel 2.6.3.2 aufgezeigten, *unerfüllten Bedürfnisse in der Heimerziehung*, welches grundlegende Einsichten bezüglich der beobachteten Handlungsstrategien aufzeigt.

Wie bereits weiter oben ausgeführt, wurde nun anhand der vorliegenden Kategorien und deren inhaltlichen Ausformulierung durch die jeweiligen Konzepte und deren entsprechenden Textpassagen versucht, diese in ein möglichst schlüssiges Verhältnis zueinander zu setzen. Aufgrund der vielschichtigen Beziehungen der Kategorien zueinander, ergeben sich mehrere mögliche Kodierparadigmen. Insgesamt diente jedoch ein Kodierparadigma, um unter der hier zu untersuchenden Fragestellung, die Kategorien besonders schlüssig in ein Verhältnis setzen zu können. In einem ständig sich wiederholenden Prozess entwickelte sich ein Kodierparadigma, welches in seiner Grundsubstanz auf die gleiche Art und Weise alle einzelnen Datenerhebungsfälle miteinander vergleichbar machte.

Anknüpfend an die Ergebnisdarstellung des offenen Kodierens, soll nun ebenfalls in besonders transparenter Form das für jeden einzelnen Datenerhebungsfall erstellte Kodierparadigma aufgezeigt werden. So können die Leser:innen weiterhin in übersichtlicher Form dem Auswertungsprozess beiwohnen und die Entwicklung hin zur Typologie in den einzelnen Schritten verfolgen. In den Kodierparadigmen lassen sich alle Kategorien, die in der Ergebnisdarstellung zum Prozess des offenen Kodierens dargestellt wurden, wiederfinden. Auch hier entschied ich mich dazu, um den Lesefluss sowie die gedankliche Nachverfolgung des roten Fadens nicht unnötig zu beeinträchtigen, auf die Darstellung möglicher anderer Formen an Kodierparadigmen zu verzichten. Dementsprechend befinden sich hier wieder die zentralen Erkenntnisse dieses Auswertungsschrittes, mit denen im weiteren Verlauf der Arbeit weitergearbeitet wird.

Die Auswertung der einzelnen Fälle, über die Schritte des offenen sowie axialen Kodierens, mündete schließlich in folgendem Kodierparadigma, über welches die Beziehungen der einzelnen Kategorien und somit die jeweiligen Fälle als Gesamtes bestmöglich dargestellt werden konnten.

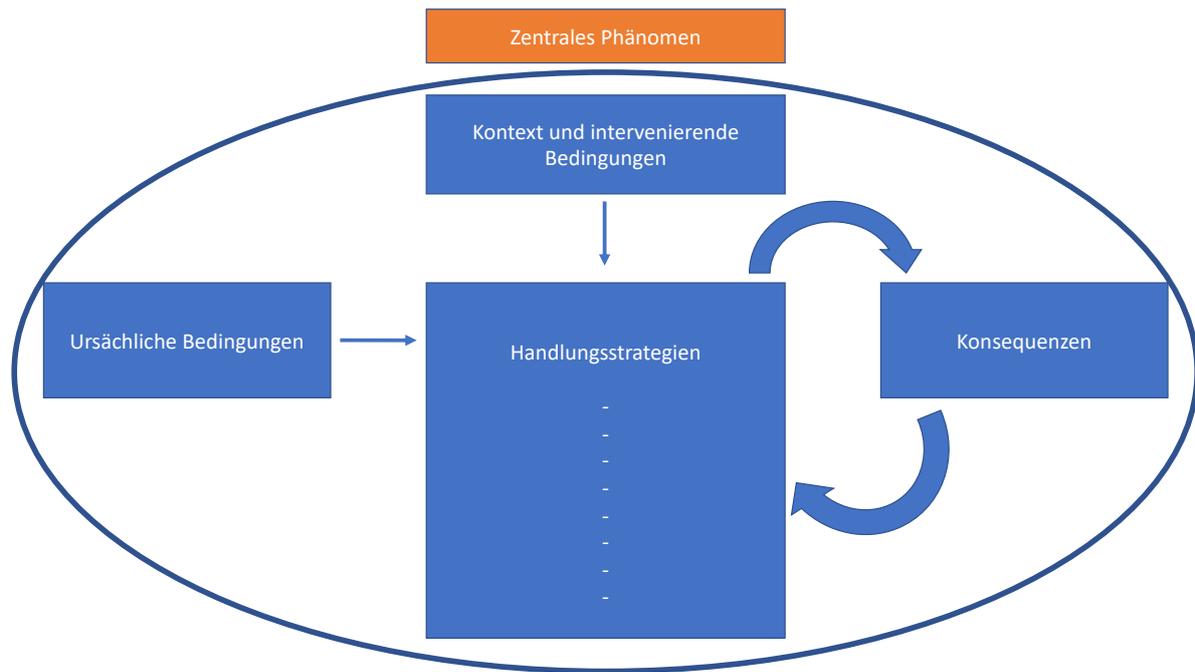


Abbildung 8_Das Kodierparadigma

In der Auswertung der einzelnen Fälle zeigte sich in der Analyse der einzelnen Kategorien ein immer wiederkehrendes System, welches es erlaubte, die einzelnen Fälle hinsichtlich eines gleichen Schemas zu ordnen. So entwickelte sich für jeden Fall ein zentrales Phänomen, welches in dem Kodierparadigma aufgrund seiner herausragenden Bedeutung entsprechend dargestellt wird. Innerhalb des einzelnen Datenerhebungsfalls ließen sich Kategorien hinsichtlich des Kontextes sowie der intervenierenden Bedingungen herausarbeiten. Nicht nur diese, sondern auch die sich insbesondere im Rahmen der Analyse der Fallakten eröffnenden ursächlichen Bedingungen, beeinflussen schließlich die Handlungsstrategien des Falls. So stehen im Zentrum dieses Kodierparadigmas die entwickelten Handlungsstrategien zum Umgang mit dem Übergang des jeweiligen Kindes in die Heimerziehung. Durch diese Ausarbeitung soll explizit die Fragestellung des hiesigen Forschungsprojektes in das Zentrum der Analyse rücken. Letztlich entwickelten sich aus den jeweils verwendeten Handlungsstrategien entsprechende Konsequenzen im und für den Umgang mit der Transitionsphase des jeweiligen Kindes. Die sich durch die Handlungsstrategien entwickelten Konsequenzen stehen jedoch in einer ständigen Wechselwirkung zu eben diesen, sodass hierfür im Kodierparadigma ebenfalls eine entsprechende Visualisierung verwendet wurde.

Wie sich dieses nun tatsächlich darstellt, soll im Folgenden über die Darstellung der einzelnen Erhebungen erfolgen, sodass das strukturelle Kodierparadigma mit den entsprechenden Inhalten gefüllt werden kann.

Zunächst soll jedoch jeder einzelne Datenerhebungsfall dargestellt werden, und zwar in einer kurzen, übersichtlichen Form, die dem Anspruch des größeren Wertes von literarisch ansprechenden Einblicken in das Forschungsfeld in den Publikationen von Ethnografien gerecht wird (Königter/ Schulz 2013, S. 1018). Erst im Anschluss daran schließt jedes Kapitel zu den Fällen mit dem entsprechenden Kodierparadigma ab.

4.3 Fall Julian

Die folgende Darstellung von Julian gründet sich auf die ausführliche Datenerhebung im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung über die gesamte Transitionsphase hinweg. Begleitend hierzu fanden eine Vielzahl an Stegreifgesprächen mit den in diesen Fall involvierten Professionellen statt, welche neben dem Beobachtungsprotokoll auch Eingang in die theoretischen Memos des Forschungstagebuchs fanden.

4.3.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Ich habe Julian in einer Inobhutnahmestelle kennengelernt, von der aus seit mehreren Monaten versucht wird ihn in einer langfristig angelegten, stationären Einrichtung unterzubringen. Dabei zeigte er sich schon von Beginn an zugewandt und freundlich, konnte jedoch dem Gespräch kaum folgen und verbrachte die Zeit hauptsächlich mit dem schnellen Verspeisen von Nahrung. Diese Art der Nahrungsaufnahme zeigte sich auch in den weiteren Wochen immer wieder. So wurde in der jetzigen Einrichtung intensiv mit ihm an seiner Gewichtsregulation sowie der Art und Weise des Essens gearbeitet. Gleichzeitig spielte er mit seinen Karten, wobei sich eine geringe Frustrationstoleranz zeigte, die er jedoch durch schnelles Hilfesuchen der anwesenden Fachkraft versuchte zu überwinden. Wenn die Aufmerksamkeit zu lange nicht auf ihn gerichtet wurde, versuchte er durch wildes Agieren diese wieder auf sich zu lenken, oder aber er suchte aktiv körperliche Nähe zur Fachkraft.

Julian besucht mittlerweile das 3. Schuljahr, hat jedoch einige Lernrückstände aufgrund der langwierigen Suche nach einer passenden Einrichtung. Nach einem mehrmonatigen stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in die er verwiesen wurde, da er sich den Enkelkindern seiner Pflegefamilie gegenüber körperlich aggressiv verhalten hatte, kam es zur erstmaligen Vermittlung über die Zwischenstation in der Inobhutnahme. Er konnte jedoch lediglich für wenige Monate in einer Einrichtung untergebracht werden, ehe diese ihn nicht mehr tragen konnte. Daher kam er zurück in die Inobhutnahme, bis Julian in der jetzigen Einrichtung aufgenommen wurde. In den bisherigen Einrichtungen zeigten sich massive

Verhaltensauffälligkeiten, wie seinen Kot zu verschmieren, den eigenen Urin trinken und aggressives Verhalten gegenüber anderen Kindern. Im Einzelkontakt und durch eine klare Struktur, Halt und Zuneigung fiel er jedoch als besonders zugewandt auf, in dem es zu keinerlei Problemen kommt. Auch für gemeinsame Aktivitäten, insbesondere in der Natur, lässt er sich leicht begeistern.

Als Julian schließlich in die jetzige Einrichtung kam, zeigte er sich ab der Ankunft sehr freudig. Mit großer Begeisterung ließ er sich durchs Haus führen und fühlte sich direkt wohl. Bezüglich der anwesenden Erzieherin war er direkt besonders interessiert, etwas über sie persönlich zu erfahren. Die Verabschiedung von seiner Familie am Tag der Ankunft verlief ohne emotionale Regung und sehr zügig. Mit der Erzieherin richtete er motiviert sein Zimmer ein. Erst in einer ruhigen Situation am Abend fing er leise an zu weinen und sagte, dass er traurig sei. Durch die Zuwendung der Erzieherin wechselte sich seine Stimmung wieder schlagartig und er zeigte ihr begeistert seine Spielkarten. Am ersten Abend zeigte sich dann auch ein Verhalten, welches über die gesamten vier Wochen immer wieder auftrat. So wollte er möglichst nie allein sein, sondern stets von einer Erzieherin begleitet werden. Dabei behauptete er Dinge nicht zu können, um so Unterstützung bei Tätigkeiten zu bekommen, die er grundsätzlich schon allein erledigen könnte. Auf Nachfragen hin gibt er dabei auch kund, dass er nicht allein sein möchte. So zeigte sich ansonsten eine große Selbstständigkeit von ihm, wenn etwas von ihm gefordert wird. Die Bitten der Erzieher:innen kann er dann sofort umsetzen.

Insgesamt war ihm ein naher Bezug zu den Erzieher:innen immer sehr wichtig. Wenn er das Gleiche essen, anziehen, oder erledigen konnte wie die Erwachsenen im Haus, war er immer sehr begeistert bei der Sache. Wenn ihm klar vermittelt wurde, dass die Erzieher:innen mal keine Zeit haben, da Bürotätigkeiten oder ähnliches zu erledigen waren, sind während dieser Zeit keine negativen Verhaltensweisen festzustellen gewesen, sondern er spielte für sich alleine, auch wenn er stets immer wieder nach der Zuwendung fragte. Wenn er diese bekam, konnte er die Aufmerksamkeit deutlich sichtbar genießen. Sein Verhalten ist dann auch stets harmonisch, Widerworte fallen zu der Zeit nicht auf. Sollte doch mal etwas nicht zum Wohlgefallen der Erzieher:innen gelaufen sein, entschuldigte er sich immer vielmals dafür und besserte dies umgehend aus. Er hatte ständig Angst etwas falsch zu machen und versuchte durch sein tadelloses Verhalten besonders zu gefallen. Unter diesen Bedingungen war Julian bei gemeinsamen Ausflügen auch stets mit großer Begeisterung dabei und konnte sogar größte Anstrengungen ohne schlechte Stimmung vollbringen. Ankündigungen und Vorgaben hielt er dabei immer sehr zuverlässig ein. Gleichzeitig versuchte er auch hier immer wieder in großem

Umfang Unterstützung durch die Erzieher:innen zu bekommen, selbst und insbesondere für Dinge die ihn im Grunde vor keine tatsächliche Herausforderung stellten. Die Suche nach Nähe ist dabei ein zentrales Merkmal seines Verhaltens gewesen. Körperliche Nähe konnte ihn besonders befriedigen, sei es in Form von Umarmungen, oder auch dem Zudecken bei Zubettgehen gewesen. Dieser Nähe versuchte er sich auch insbesondere durch intensive und bestmöglich zeitdeckende Kommunikation zu vergewissern.

Ein weiteres über die vier Wochen hinweg stetig aufkommendes Thema war die Suche nach Selbstbestätigung. In allen möglichen Situationen versuchte er durch seine Leistungen besonders zu gefallen und dies auch bestätigt zu bekommen. Dabei scheute er zum Gewinn von Anerkennung auch nicht vor Falschdarstellungen zurück. Jedoch ersuchte er diese Anerkennung und Nähe nicht nur durch Leistungen, sondern auch indem er den neu kennengelernten Personen schnell seine Liebe versicherte und diese mit Komplimenten überschüttete. Dabei bat er im Umkehrschluss auch um eine Spiegelung dessen.

Auch die Verbindung einzelner Gegenstände zu seiner Familie spielten für ihn eine große Rolle. So wurde er immer traurig, sobald ihm etwas in die Hände fiel, was für ihn einen Bezug zu eben dieser herstellte. Das Kuscheltier roch beispielsweise nach seinem Vater, welches er daher gerne bei sich in der Nähe behält. Aber auch banale Haushaltsgegenstände wie ein Gummi lösten bei ihm Trauer aus, da er diesen seiner Großmutter zuordnete. Darüber hinaus hatte er noch einen Glücksbringer, den er immer dann aus der Schublade holte, wenn sein Heimweh zu stark wurde.

Die Bedeutung dieser Gegenstände, als Verbindung zur Familie, zeigt auch die Bedeutung der Familie für ihn insgesamt. So äußerte er die Hoffnung, dass er zu seinem Vater zurückziehen könne, wenn er sich in dieser Einrichtung jetzt gut benehmen würde. In vielen Situationen, die ihn an seine Familie erinnerten, wurde er traurig, konnte jedoch durch Interaktionen schnell wieder abgelenkt werden. So entstanden Trauersituation auch nur dann, wenn er gerade keine direkte Zuwendung bekommen hatte. Dabei stand der Wunsch zur Heimkehr immer im Vordergrund, auch wenn er stets äußerte, sich in der jetzigen Einrichtung bestmöglich verhalten zu möchten. Dem konträr gegenüber stand jedoch, dass Julian auch häufig äußerte, die Einrichtung sei nun sein neues Zuhause und er würde bis zu seinem Erwachsenenalter dort leben bleiben. Eine gleiche Ambivalenz galt für die Treffen mit der Familie. Vor diesen Treffen zeigte er nie größere emotionale Regungen. Im Übergang dieser Kontakte, also der Begrüßung und der Verabschiedung verfiel er dann aber immer in sehr chaotisches Verhalten. Dabei konnte er nicht mehr zielgerichtet agieren und bedurfte der intensiven Rahmensetzung von außen.

Sobald dies ermöglicht wurde und der Kontakt beendet war, konnte er sich dann augenblicklich wieder auf die neue Situation einlassen. Sein insgesamt ruhiges Verhalten wurde im Kontakt zur Familie meist plötzlich sehr unruhig und bedurfte der Regulierung durch die Erzieher:innen. Außerdem fiel auf, dass der Kontaktaufbau zwischen Familie und Julian hauptsächlich von seitens Julian kam. Die gemeinsamen Telefonate wurden meist von ihm aus angestoßen. Auch die Gesprächsinhalte und -führung oblag zu größtem Teil ihm, wovon sich Julian aber nicht beirren ließ. Lediglich zu früh beendete Telefonate von Seiten seiner Familie versuchte er zu verhindern, den Abschied in die Länge zu ziehen und dem Moment des Auflegens selbst zu bestimmen, dabei sagte er ihnen auch immer wieder, dass er sie lieb habe. Ihm schien dabei der tatsächliche Gesprächsinhalt nie so wichtig, wie die Tatsache, dass sich für ihn Zeit genommen wurde.

Seine Mutter ist dabei aber immer ausgeklammert gewesen. Diese erwähnte er nur ein einziges Mal, indem er von den körperlichen Gewalttaten ihrerseits ihm gegenüber berichtete. Diese Szenen konnte er aber sehr detailliert beschreiben. Auch wenn diese mit traumatischen Erfahrungen für ihn einhergingen, konnte er diese Zeit weitestgehend emotional gefasst reflektieren. Seine Mutter wollte er zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht treffen, aber möchte sich die Option für später einmal offenhalten. Sein vordergründiges Ziel ist jedoch die Rückkehr zum Vater, erst dann würde der Kontakt zur Mutter wieder eine zu bedenkende Thematik werden.

Zum Ende der vier Wochen erwähnte er seine Familie immer seltener, erzählte aber, dass er noch immer sehr häufig an sie denke. Hier zeigte sich weiterführend eine Veränderung. So dachte er nun nach eigenen Aussagen, immer dann an seine Familie, wenn es ihm gerade besonders gut gehe, was sich demnach über die vier Wochen hinweg erst entwickelte.

Anderen Kindern gegenüber zeigte er sich immer sehr offen und konnte schnell in einen Kontakt kommen. Spielsituationen verliefen harmonisch, sofern er sich zugleich der unmittelbaren Zuwendung der Erzieher:innen gewiss sein konnte. Dabei ist es ihm ebenfalls immer wichtig gewesen, dass die Spielpartner:innen auch ihn mögen, wofür er viel investierte. Ein häufiges Mittel war es, sich die Zuwendung anderer Kinder durch Geschenke ein Stück weit einzukaufen.

Zuletzt gilt es noch aufzuzeigen, dass die Zeit des Übergangs für Julian als Verlust des Mitbestimmungsrechts wahrgenommen wurde. So äußerte er in einem Gespräch darüber, dass er sich wünschte alle Menschen auf der Welt wären Babys, sodass er über sie bestimmen könnte.

4.3.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Julian, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 182 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 88 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Julian folgen zu können. Insgesamt wurden 10 Kategorien gebildet.

Herausforderndes Verhalten führt zur Unterbringung

Anhand von 8 Konzepten und 14 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Julian befand sich bereits 3 Monate in einer Inobhutnahmestelle (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 2), was ungewöhnlich lange ist.

Darin zeigte sich die Schwierigkeit des Findens einer passenden Einrichtung. Auch der bisherige Hilfsverlauf zeugt von besonders herausfordernden Verhaltensweisen, da hier noch keine längerfristige Maßnahme sich hat etablieren können (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 2-3). Ursprünglich langfristig angedachte Hilfsformen sind aufgrund der nicht tragbaren Verhaltensauffälligkeiten von Julian, wie seinen nach außen getragenen Aggressionen, das Trinken von Urin und Verschmieren von Kot, nach kurzer Zeit gescheitert, was auch durch den stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie bekräftigt wird (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 65-72). Auch sein unkontrolliertes, gieriges Herunterschlingen der Nahrung lässt sich diesen schwierigen Verhaltensweisen zuordnen, die Julian bei der Unterbringung in Einrichtung zeigt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 15-18). Hinzu kommt seine geringe Frustrationstoleranz, die zu plötzlichen Schwankungen seiner emotionalen Verfassung führt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 31-32). Sofern ihm nicht die gewünschte Aufmerksamkeit zuteilwerden konnten, machte er durch störendes Verhalten auf sich aufmerksam, welches sich nur durch eine intensive Hinwendung ihm gegenüber wieder lösen ließ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 37-38, 47).

Wunsch nach Nähe

Anhand von 10 Konzepten und 44 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Als zentrale Kategorie stellt sich der Wunsch nach exklusiver Nähe heraus, der sowohl physisch als auch psychischer Befriedigung bedarf. So kommt es in Einzelbetreuungssituationen zu keinerlei Problemen, sofern er hier Halt und Zuneigung erfährt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 77-83, 86, 237-239).

Ansonsten wendet er sich auch gerne aktiv über körperliche Nähe den Bezugspersonen zu, indem er fragt: „Darf ich mich auf deinen Schoß setzen?“ (Beobachtungsprotokoll Z. 111). Insbesondere beim Zubettgehen fragt er in diesem Zusammenhang auch immer nach einer Umarmung und ob er zugedeckt werden könne. Sobald ihm dies gewährt wird, legt er sich glücklich hin und schließt direkt seine Augen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 408-412, 480-481).

Das Suchen nach Nähe, auch über Anerkennung und deutlicher Anhänglichkeit, indem er den Erzieher:innen auf Schritt und Tritt folgt, lässt sich hierbei immer wieder beobachten (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 359-364). Dies geht so weit, dass er auch eigene Bedürfnisse, wie den Toilettengang, hintenanstellt, nur um in der Nähe eben dieser bleiben zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 364).

Aber auch über seinen stetig aufrechterhaltenden Zugang zur Kommunikation versucht er die Personen an sich zu binden. Gleichzeitig fühlt er sich direkt allein, sollte dieser Draht einmal abreißen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 380-382).

Dabei zeigt sich schon nahezu eine Angst davor allein zu sein, indem er beispielsweise nicht allein in das obere Stockwerk, auf dem sich die Kinderzimmer befinden, gehen möchte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 132-133.) Zwar kann er auch gut für sich allein spielen, aber nur sofern er direkt im Raum neben den Erzieher:innen ist. Befindet er sich weiter entfernt, ist dies für ihn nicht umsetzbar (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 367-368).

Darüber hinaus erbittet er auch ständig die Hilfe bei kleinsten Aufgaben. Diese gut für ihn allein zu bewältigende Dinge, versichern ihm durch die Hilfe der Erzieher:innen jedoch stets das Gefühl von Nähe (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 338-342).

Diese Zuwendung wird indes von ihm versucht in jeglicher Weise abzusichern, insbesondere durch besonders angepasstes und durch die Erzieher:innen als besonders angenehm empfundenen Verhalten seinerseits (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 346-347). So lässt er sich in schwierigen Situationen sehr schnell beruhigen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 32-33). Weiterhin zeigt er sich zu jeder Zeit und das von Beginn, als sehr freundlich (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 50, 165-166, 451-452). Den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, kommt er unverzüglich und sehr sorgfältig nach (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 153, 511). Das heißt in diesem Fall auch, dass von Julian dabei nie Widerworte zu vernehmen waren, oder er in eine Verweigerungshaltung eintritt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 239-240, 343-344). Auch zeigt er sich sehr hilfsbereit im alltäglichen Haushalt und räumt beispielsweise von sich aus den Essenstisch ab, oder hilft bei der Zubereitung des Essens (vgl.

Beobachtungsprotokoll Z. 159, 218-219). Insgesamt lässt sich zusammenfassen, er „beschwert sich nie, erledigt alle ihm übertragenen Aufgaben sofort, mit größter Sorgfalt und vollkommen zuverlässig. Dadurch fällt er nie negativ auf.“ (Beobachtungsprotokoll Z. 376-378).

Darüber hinaus ist er stets darauf aus, seinen wichtigen Bezugspersonen zu schmeicheln, indem er diese mittels Komplimente positiv stimmt und beispielsweise zu mir sagt: „Du bist der netteste Mensch den ich kenne“ (Beobachtungsprotokoll Z. 607). Aber auch sonstige Komplimente, wie „du bist cool“, „du hast schöne Haare“, oder auch „du bist schlank“ verteilt er sehr gerne (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 395-398). Dabei geht diese Nähe teilweise auch in ein emotional distanzloses Verhalten über, indem Julian vielen Personen bereits nach wenigen Kontakten „seine Liebe gesteht“ und sich gleichzeitig über diese ihm gegenüber auch rückversichern möchte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 391-395). Die Rückversicherung ist besonders im Zusammenhang des Komplimentes „du bist schlank“ bemerkenswert, da dies ein von ihm angestrebtes Ideal ist und er genau dieses Kompliment ziemlich häufig gegenüber anderer Person verwendet (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 397-398).

Die erwähnte Nähe wünscht er sich aber nicht nur von den Erzieher:innen der Einrichtung, sondern auch von seinen wichtigen Bezugspersonen der Familie. So empfindet er die räumliche Distanz zu eben dieser als deutlich weiter, als diese tatsächlich ist und sagt „Ich bin ganz weit weg von meinem Papa“, was er auch nicht relativiert als ich ihm die Nähe aufgezeigt habe, sondern hier entgegnet „Das ist für mich ganz weit“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 206-208). Der gleiche Wunsch nach Nähe lässt sich auch in den Telefonaten mit seiner Familie feststellen. So will er hier die Gespräche möglichst lange führen und hält gegen das einleitende Verabschieden der Erwachsenen entgegen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 293-294, 312-313, 438-440).

Viele Belastungen für gelingenden Entwicklungsprozess

Anhand von 7 Konzepten und 16 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Insgesamt lässt sich bei Julian nur ein geringes Selbstwertgefühl feststellen, wie auch bereits die vorherigen Hilfsformen konstatierten (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 87). Auch in seinen vielen Fragen, wie in der abendlichen Reflexion mit den Erzieher:innen, drehen sich seine Anliegen meist um eine Suche nach Selbstbestätigung. Dabei erbittet er ständig die Darbietung von Leistungsparametern, um diese dann umgehend mit seinem eigenen Verhalten zu vergleichen und zu überbieten. Für die Geschichten seines Überbietens erhofft er sich dann Bestätigungen und Anerkennung (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 349-354, 385-386). Um dabei

eine möglichst hohe Anerkennung zu erreichen, überhöht er seinen Leistungsstand, jedoch für den neutralen Beobachter offensichtlich ins Unrealistische hinein (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 354-357). Hierin fällt gleichzeitig auch auf, dass er sich selbst nie genügen kann, sondern stets versucht noch größere Anerkennung zu generieren (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 387-391). Dieser Leistungsgedanke und das damit einhergehende Ziel der Verbesserung seines Selbstwertgefühls ziehen sich dabei auch durch den gesamten Alltag, wo er aus jedem Anlass versucht einen Wettbewerb zu konstruieren, welchen er in seiner Sicht immer als Sieger verlässt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 357-359).

Für eine gelingende Entwicklung zeigt sich auch die häufig kaum gegebene Bindung an seine Familie als problematisch. So wendet er sich schon beim Einzug, noch in Anwesenheit seiner Familie, dieser kaum mehr zu, sondern richtet sein Interesse ganz auf die Einrichtung (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 102-104). Auch die anschließende Verabschiedung von dieser schien ihn nicht sonderlich zu interessieren (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 116-118). Genauso zeigte er unmittelbar nach der Verabschiedung keine emotionale Regung, sondern ging direkt wieder zum Alltag über (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 118-120).

Ganz besonders belastend für seine Entwicklung wirkt sicherlich die Traumatisierung durch seine Mutter. Diese beschreibt er selbst: „Meine Mutter hat mich früher geschlagen. Deswegen musste ich dann auch bei ihr weg.“ und weiter „Da habe ich ganz viele blaue Flecken gehabt. Und dann habe ich das erzählt und sie hat dann gesagt, dass das gelogen ist. Und dann hat sie mir mit dem Zahnstocher in den Fuß gestochen – ich soll nicht so blöd träumen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 253-257). Als ich daraufhin nachfragte, ob seine Mama gesagt habe, dass er nur geträumt hätte sie würde ihn schlagen antwortete er dann weiterführend: „Ja, und mit dem Kochlöffel hat sie mich auch so fest geschlagen, dass es geblutet hat. Und deswegen darf ich jetzt nicht mehr zu meiner Mama“ (Beobachtungsprotokoll Z. 258-260).

Diese Erlebnisse, insbesondere auch in der Konsequenz der Fremdunterbringung, lassen sich als Ursache für sein Wunsch aufgreifen, dass niemand mehr über ihn bestimmen können soll, sondern er im Gegenzug in die mächtige Position versetzt werden möchte. Hierzu äußert er: „Ich wünschte alle Menschen auf der Welt wären Babys. Alle wären zwei Jahre alt. Nur ich nicht – ich bin der Älteste (Beobachtungsprotokoll Z. 566-567).

Um mit den Belastungen umzugehen, braucht es für Julian stets eine klare Struktur, gerade hinsichtlich dessen, dass es ihm besonders schwer fällt während Warte- und Übergangszeiten im Alltag nicht aus seinem ruhigen, angepassten Verhalten herauszufallen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 166-175).

Distanziertes Verhalten zur Familie

Anhand von 14 Konzepten und 18 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Neben den bereits dargestellten Belastungen im Zusammenhang mit der Familie ließ sich während der Transitionsphase insgesamt ein distanziertes Verhalten zu eben dieser beobachten. So erwähnt Julian erst nach mehreren Tagen seine Mutter. Dies geschieht dabei aus dem Zusammenhang heraus, nur sehr kurzweilig und auch ohne Wiederholung (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 251-252). Auch seine Darstellung der traumatischen Erfahrungen sowie dem daraus gewachsenem Verständnis über die Herausnahme aus dem wohnlichen Umfeld seiner Mutter, zeugen von einer Distanz zu eben dieser (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 253-259). Dies lässt sich weiterführend bei der Frage beobachten, ob er denn mal wieder seine Mutter treffen möchte, die er folgendermaßen beantwortet: „Jaa. Einmal vielleicht irgendwann wieder. Aber jetzt nicht“ (Beobachtungsprotokoll Z. 262).

Ebenfalls dauerte es einige Tage, bis Julian das erste Mal den Wunsch äußerte seinen Vater telefonisch zu kontaktieren (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 269).

Genauso zeigte sich aber auch wenig Interesse am Aufbau eines Kontaktes von Seiten seiner Familie. Diese wissen zwar über die Möglichkeit zum jederzeitigen Telefonat Bescheid, haben sich jedoch vor Julians Anruf nicht gemeldet (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 272-274). Während der Telefonate scheint es auch kein großes Interesse der Familie an Julian zu geben, sodass Julian das meiste von sich aus erzählte und auch die gesamte Gesprächsführung innehatte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 279-282). Von diesen knappen Antworten und dem geringen Gesprächsanteil seiner Gegenüber ließ sich Julian jedoch nicht beirren (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 282-284). Auch fiel auf, dass Julian vom ersten Telefonat hinweg unaufgeregter kommunizierte und im Umgang mit dieser Distanz sehr routiniert wirkte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 302-303, 430-431).

Diese gleichen emotionslosen und routinierten Verhaltensweisen ließen sich auch vor den physischen Treffen feststellen, selbst vor dem ersten Wiedersehen nach zwei Wochen, innerhalb derer lediglich einmal miteinander telefoniert wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 447-452). Genau das gleiche Bild zeigte sich im Abschied nach dem Besuchskontakt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 473-474).

Nahezu über die gesamte Transitionsphase hinweg erwähnte Julian seine Familie nur sehr selten. Dies war auch unabhängig von der diensthabenden Person festzustellen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 523-524, 527-528, 530-533).

In diesem Kontext des distanzierten Verhaltens gegenüber seiner Familie ist auch meine Frage an ihn erwähnenswert, wann er denn immer an seine Familie denken würde. Dies beantwortete er mit: „wenn’s mir gut geht. Wenn’s mir schlecht geht, dann niemals“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 595-597).

Hoher Stellenwert von Übergangsobjekten

Anhand von 6 Konzepten und 6 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Über die gesamte Transitionsphase hinweg, ganz besonders aber während der ersten Hälfte, nahmen die Übergangsobjekte bei Julian einen hohen Stellenwert ein.

So hat er ein Kuscheltier, welches er am ersten Tag mit zum Zähneputzen ins Badezimmer nimmt, mit den Worten: „das riecht nach meinem Papa“ (Beobachtungsprotokoll Z. 138). Weiterführend sagt er an einem Abend beim Zubettgehen und das Kuscheltier dort bereits lag: „Das ist mir am aller wichtigsten überhaupt. Genauso wichtig wie Oma und Papa“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 483-484). Auch ein gewöhnlicher Haushaltsgummi bekommt bei ihm eine große Bedeutung, sodass er diesen sorgsam aufbewahrt. Dieser erinnert ihn an seine Oma, was ihn zunächst traurig stimmte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 143-144). Der hohe Stellenwert von Gegenständen in der Funktion von Übergangsobjekten wird besonders deutlich hinsichtlich seines Glücksbringers. Nach einem Telefonat mit seiner Familie konnte er, im Gegensatz zu den Abenden ohne Telefonat, nicht direkt einschlafen. Er fragte dann nach seinem Glücksbringer aus der Schreibtischschublade. Als er ihn in der Hand hielt, sagte er: „Der ist meine ganze Familie. Den brauch ich. Der macht mein Heimweh weg“ (Beobachtungsprotokoll Z. 322-326). Damit er kein Heimweh bekommt, lagerte er schließlich von da an diesen Glücksbringer immer bei sich im Bett (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 485-486).

Sprunghaft ambivalente Emotionen und Äußerungen

Anhand von 9 Konzepten und 31 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Julian zeigt sich zu Beginn in Situationen, in denen nicht die gesamte Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet ist, aber auch immer dann, wenn ihn etwas an seine Familie erinnert, sehr traurig (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 126-127, 138-139, 144). Dabei kündigt sich diese Traurigkeit nicht durch einen latenten Status über den Tag bereits an, sondern tritt ganz plötzlich, auch aus sehr positiv besetzten Situationen heraus (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 179-181, 202-204). Beispielsweise ein Spaziergang am See führt zu einer plötzlichen Stimmungsveränderung:

Zunächst freut er sich noch über die Enten am See, stellt Fragen dazu und antwortet dann wiederum, dass er seinen Vater vermisse (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 193-197).

Bemerkenswert ist jedoch, dass das plötzliche Auftreten der traurigen Momente auch ebenso plötzlich, nach höchstens eins bis zwei Minuten, wieder verschwand und Julian genauso glücklich wie zuvor schien (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 208-210, 213-215). So stimmte ihn zum Beispiel das nach seinen Vater riechende Kuscheltier zunächst traurig. Wenige Augenblicke danach, als er weiter ins Badezimmer ging, um seine Zähne zu putzen, wurde er schlagartig wieder fröhlich (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 138-141). Dieser schlagartige Wechsel von einer fröhlichen Situation hin zur Traurigkeit und wieder zurück ins Positive konnte mehrfach beobachtet werden. So auch am ersten Abend, als Julian zunächst viele Wünsche für das Abendessen äußerte, dann plötzlich im gleichen Satz leise anfang zu weinen und sagte „ich bin traurig“ und schließlich auf die Frage der Erzieherin, ob er ihr seine Spielkarten zeigen möchte, sofort mit großer Begeisterung reagierte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 124-129). Gleiches gilt auch für das bereits angesprochene Beispiel des Spazierganges am See. Auf seinen Ausdruck des Vermissens hin wurde er auf ein nahestehendes Klettergerüst hingewiesen und das Thema bezüglich seines Vaters war für den Moment erledigt und Julian wieder fröhlich (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 197-200). Aufgrund dieser scheinbar unmittelbar eintretenden Stimmungswechsel fragte ich ihn, ob er wisse, wann er an seine Familie denke. Auch hier zeigte sich wieder ein konträres Bild. So antwortete er zunächst: „Ich denke immer an ihn“, führte dann jedoch weiter aus und sagte: „Wenn´s mir gut geht. Wenn´s mir schlecht geht, dann niemals“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 592-597).

Eine ähnliche Ambivalenz lässt sich diesbezüglich feststellen, dass Julian immer mal wieder seine Familie vermisst und in dem Zuge fragt, wann er wieder zu dieser ziehen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 147-148). Dabei betitelt er den Wohnort seiner Familie auch als sein Zuhause (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 563). So fragt er auch beispielsweise in einem Telefonat seinen Vater: „wann kann ich wieder nach Hause kommen?“ (Beobachtungsprotokoll Z. 290-291). Nachdem er das Telefonat beendete, sagte er jedoch direkt zu mir gewandt: „Zum Glück bin ich jetzt Zuhause. Das hier ist jetzt mein neues Zuhause“ (Beobachtungsprotokoll Z. 299-300). Insgesamt scheint er sich auch von Beginn an sehr wohl in seinem neuen Zuhause zu fühlen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 152, 156). Daran anschließend zeigt er auch ab dem ersten Moment des Einzugs ein sehr freudiges Verhalten, erwähnt nur sehr selten seine Familie

und wirkt nur in vereinzelt Fällen traurig (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 240-243, 245, 345-346). Auch hinsichtlich seiner traumatischen Erfahrungen mit seiner Mutter, freut er sich in der Einrichtung zu sein, insbesondere da er sich dort nun sicher fühlt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 260-261).

Positive Gefühle zur Familie

Anhand von 7 Konzepten und 15 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Trotz des schon aufgeführten distanzierten Verhaltens von Julian gegenüber seiner Familie, zeigt er auch häufig grundsätzlich positive Gefühle dieser gegenüber, was die ebenfalls bereits aufgeführte Kategorie der Ambivalenz nochmals bekräftigt.

So ist er hoch erfreut das erste Mal seinen Vater anrufen zu können und möchte ihm unbedingt davon berichten, was er sich von seinem Taschengeld gekauft hat (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 276-278). Diese Freude hält auch bei den weiteren Telefonaten noch an (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 548-552). Auch dass er seinen Vater und seine Oma lieb habe, teilt er diesen in den Telefonaten mit (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 296, 315-316). In diesen Telefonaten ist es ihm auch immer besonders wichtig, dass seine Familie sich Zeit für ihn und das Telefonat nimmt. Hier verhindert er das Beenden der Telefonate von Seiten seiner Familie und zieht diese in die Länge, um noch weiter miteinander in Kontakt zu bleiben (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 293-294, 312-313, 438-439, 444-445). Weiterführend äußert er zu Beginn den Wunsch wieder zu seinem Vater zurückziehen zu können, möglichst schon in einem halben Jahr, sofern dieser ihn wieder nehmen möchte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 147-148, 204-205).

Innere und äußere Unruhe bei persönlichen familiären Kontakten

Anhand von 2 Konzepten und 2 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Auch wenn es sich hierbei nur um sehr wenige Textstellen, dafür aber deutlich längere Passagen, handelt, gilt es die beobachtete innere und äußere Unruhe bei persönlichen familiären Kontakten nochmals als eigene Kategorie herauszustellen. So lässt sich hierin die Konsequenz aus den bereits dargestellten Kategorien ableiten.

Zum einen zeigte sich ein plötzlich eintretendes, chaotisches, überstürztes und zerstreutes Verhalten beim Zusammentreffen mit seiner Familie. So war Julian vor dem anstehenden Besuchskontakt mit seiner Familie ruhig und aufgeräumt wie immer. Als es an der Tür klingelte kam er dann sofort die Treppe heruntergerannt und wusste überhaupt nicht wohin mit sich. Er

verfiel in ein überstürztes und chaotisches Verhalten (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 452-464). So zog er sich zwar seine Schuhe an um rauszugehen, vergaß aber trotz sehr frostiger Temperaturen seine Jacke. Auf den Hinweis der Erzieherin hin, wusste er auch nicht mehr wo er seine Handschuhe und Mütze aufbewahrt, was sonst nie ein Problem war. Außerdem legte er sich in Vorbereitung auf den Besuchskontakt ein gestern erworbenes Spielzeug beiseite, um dieses heute mit seinem Vater im Geschäft umzutauschen. In dem Moment vergaß er dies jedoch zunächst und konnte auch anschließend den bereits beiseite gelegten Kassenzettel nicht mehr finden, beziehungsweise wusste er nicht mal mehr, was ein Kassenzettel ist. Stattdessen ging er nochmal hoch in sein Zimmer, kam zurück und wusste nicht, was er dort gesucht hatte. Diese Zerstretheit war bis zu dem ersten Besuchskontakt noch nicht zu beobachten.

Ein ähnliches Bild zeichnete sich bei der Rückkehr von dem Besuchskontakt. Hier fand er keinerlei Struktur in seinen sonst schon routinierten Abläufen, solange ein Teil der Familie noch mit anwesend war (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 464-473). Noch an der Haustür war er bereits dabei seine Schuhe, Jacke, etc. auszuziehen, obwohl er gleichzeitig noch die Hände mit Mitbringsel vom Besuchskontakt voll hatte. Dementsprechend funktionierte das Ausziehen der Kleidung auch nicht. Nach dem Hinweis der Erzieherin, die Gegenstände doch erstmal beiseitezulegen und dann Schritt für Schritt vorzugehen, verstreute er alles im Flur und in seinem Zimmer, jedoch nicht an den dafür vorgesehenen Plätzen und das, obwohl er ansonsten bisher als sehr ordentlich auffiel. Er bat auch einen Teil der Familie mit hoch zu seinem Zimmer zu kommen, um dort etwas zeigen zu können. Auf dem Weg dorthin hatte er dies aber offensichtlich wieder vergessen, da er sich während des Weges seiner Klamotten entledigte und einfach in das Badezimmer abbog, um dort Duschen zu gehen. Erst nach einem konsequenten Einfordern von Struktur durch die Erzieherin und der damit einhergehenden Aufforderung, sich zunächst zu verabschieden, fand Julian wieder zu sich zurück und konnte direkt im Anschluss wieder ruhig, gelassen und zielorientiert agieren.

Finden individueller Lösungswege durch Kompensation

Anhand von 8 Konzepten und 10 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. In sichtbar unangenehmen Situationen versucht sich Julian abzulenken, wie beispielsweise in dem Aufnahmegespräch zwischen dem Vater und der Einrichtung. Hier saß er regungslos auf dem Stuhl, schien nicht anwesend und spielte wild mit seinen Fingern (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 108-110). Bemerkenswert ist auch seine Haltung gegenüber der Heimunterbringung. So erklärt er sich diese damit, dass „früher ganz viele Leute im Heim

waren. Und wenn man hier lange ist, dann kann man auch später hier arbeiten, oder in einem anderen Heim“ (Beobachtungsprotokoll Z. 184-186). Aufgrund dieser Haltung lässt sich auch ein gewissermaßen routinierter Umgang mit der Fremdunterbringung bei Julian erkennen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 211-212).

Ein weiterer Weg zum Umgang mit der Fremdunterbringung zeigt sich bei Julian auch im kompensatorischen Essverhalten. Dieses schlingt er, ohne nennenswert zu kauen, in sich hinein und kennt dabei kein Sättigungsgefühl. Aufgrund dessen kam es bei ihm über die vorherigen Einrichtungen hinweg zu einer großen Gewichtszunahme und dem heutigen starken Übergewicht (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 287). Dies wurde durch das Team auch in einer Fallsupervision thematisiert, wo man zu der Interpretation gelangte, dass Julian stets sein Verhalten am Wunsch nach Nähe ausrichtet. Da ihm diese jedoch häufig nicht gewährt wurde, kam es zur Frustration, welche er allerdings nicht offen nach außen tragen kann. Durch die Aufgabe seines angepassten Verhaltens, bestand in seiner Sicht die Gefahr, dass er sich damit möglicherweise zukünftig eintretende Zuwendungen verbauen könnte. Daher ist seine Lösungsstrategie in diesem Moment „seinen Frust im wahrsten Sinne des Wortes in sich hineinzufressen“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 401-406).

Genauso lässt sich an der Stelle auch nochmal die bereits dargelegte Kategorie der Übergangsobjekte anführen, die für ihn den Verlust kompensieren und somit helfen die aktuelle Situation zu bewältigen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 321-326).

Wunsch nach gemeinsamen Erlebnissen

Anhand von 5 Konzepten und 7 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Anknüpfend an das zentrale Phänomen von Julian, dem Wunsch nach Nähe, lässt sich noch eine weitere Kategorie herausbilden. So fällt besonders auf, dass er sehr gerne gemeinsame Aktivitäten mit den Erzieher:innen erlebt. Am liebsten führt er diese gemeinsamen Aktivitäten draußen in der Natur aus, wozu er einen großen Drang verspüren lässt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 35-36, 88). Der Kern dieses Wunsches nach gemeinsamen Erlebnissen steht dabei im Zeichen des Wunsches nach Nähe. So ist er immer dann hoch erfreut, wenn er in diesen Situationen das gleiche Erleben kann wie die Bezugsperson – so fühlt er sich dieser besonders nah (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 154-155). Dieser Wunsch nach gemeinsamen Aktivitäten beschränkt sich hierbei jedoch nicht auf die Erzieher:innen der Einrichtung als Bezugsperson, sondern wird auch beispielsweise auf seinen Vater ausgeweitet (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 590-592).

„Will to please“

Anhand von 9 Konzepten und 40 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Einhergehend mit dem zentralen Phänomen des Wunsches nach Nähe, lässt sich eine eben dem angepasste Handlungsstrategie durch nahezu das gesamte Agieren hinweg feststellen. So versucht Julian mit allen Mitteln seinen Gegenübern zu gefallen. Aus diesem „Will to please“ scheint er sich die Erfüllung von Nähe zu versprechen.

Dazu agiert er jederzeit und vom ersten Moment hinweg als besonders kontaktfreudig (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 13-14, 19-21, 41-42). Das schnelle Knüpfen neuer Kontakte zeigt sich hierbei über verschiedenste Personen hinweg. So gilt dies nicht nur den neuen Bezugspersonen, sondern auch den neu kennengelernten Kindern gegenüber (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 504-507, 512-518, 519). Mit dieser Kontaktfreude und der freundlichen Aufgeschlossenheit geht auch sein Verhalten gegenüber der Unterbringung in der jetzigen Einrichtung einher. So zeigt er sich hier beim Betreten des Hauses als offen und neugierig. An einigen Stellen betont er darüber hinaus auch seine Freude über die Unterbringung in der neuen Wohngruppe (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 99-103, 107, 112-115, 120).

Der Versuch möglichst zu Gefallen zeigt sich auch in seinem sehr selbstständigen Agieren. So geht er zum Beispiel schon in den ersten Tagen direkt von sich aus abends Zähne putzen, Duschen und seinen Schlafanzug anziehen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 132, 545-546). Genauso zieht er sich morgens direkt nach dem Aufwachen ordentlich an und kann selbstständig sein Bett machen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 152-153). Wenn die diensthabenden Erzieher:innen aufzeigen, dass sie derzeit keine Zeit haben und sich um Bürotätigkeiten kümmern müssen, fällt Julian nicht negativ auf. Solange er im Nebenzimmer bleiben darf, kann er sich dort allein über einen langen Zeitraum hinweg beschäftigen und kommt erst nach dem zuvor vereinbarten Zeitraum wieder ans Büro (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 163-167, 245-249, 414-418).

Für die Fachkräfte der Einrichtung entsteht durch diese Anpasstheit das Gefühl eines sehr angenehmen Verhaltens. Auch in schwierigen Situationen lässt sich Julian sehr schnell und nahezu mühelos beruhigen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 32-33). Außerdem nimmt er Rücksicht auf die Belange der Erzieher:innen und passt sich diesen an. Das heißt er stellt seine Wünsche stets hinten an, wenn sonstige Aufgaben zu erledigen sind. Dabei begleitet er die Erzieherin beispielsweise gerne zum Einkauf, obwohl ihm eigentlich versprochen wurde auf den Spielplatz zu gehen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 156-159, 165-166, 233-236). Dabei

sind von ihm nie Widerworte zu vernehmen, sondern er zeigt stets ein freudiges Verhalten (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 239-240). Darüber hinaus unterstützt er die Fachkräfte bei ihren Aufgaben im Alltag und leistet hierbei gern angenommene Hilfestellung, wie die Unterstützung beim Kochen oder Tisch decken (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 218-219). Insgesamt berichten mir die Erzieher:innen auf die Nachfrage hin, dass sie sein Verhalten in jeglicher Hinsicht als tadellos empfinden, er sich nie beschwert und seine ihm übertragenen Aufgaben mit größter Sorgfalt und vollkommen zuverlässig erledigt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 374-378, 451-452, 511). Diese Freundlichkeit legte er auch nicht ab, wenn man mal keine Zeit für ihn hatte, sondern konnte hierfür immer Verständnis aufbringen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 422-425).

Hinzu kommt, dass er stets versucht, seinem Gegenüber auch in seinen Einstellungen zu gefallen. So bemerkt er zum Beispiel ein Interesse meinerseits an einer gesunden Lebensweise und nimmt dies somit voll in sein Selbstkonzept auf, wodurch dieses viele Situationen seines Alltags von nun an bestimmte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 287-289, 558-559). Allgemein lässt er sich leicht für die Dinge begeistern, die von den Erzieher:innen mit eigener Begeisterung vorgelebt werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 329-331, 418-422).

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|--|--|
| I | Herausforderndes Verhalten führt zur Unterbringung | 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 |
| II | Wunsch nach Nähe | 12, 21, 26, 33, 52, 60, 61, 62, 65, 66 |
| III | Viele Belastungen für gelingenden Entwicklungsprozess | 13, 15, 27, 28, 38, 46, 82 |
| IV | Distanziertes Verhalten zur Familie | 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 50, 68, 69, 72, 79, 88 |
| V | Hoher Stellenwert von Übergangsobjekten | 22, 23, 54, 55, 74, 75 |
| VI | Sprunghaft ambivalente Emotionen und Äußerungen | 19, 25, 31, 32, 34, 35, 48, 87, 88 |
| VII | Positive Gefühle zur Familie | 44, 49, 43, 51, 52, 80, 87 |
| XI | innere und äußere Unruhe bei persönlichen familiären Kontakten | 70, 71 |
| VIII | Finden individueller Lösungswege durch Kompensationen | 16, 29, 46, 53, 54, 63, 64, 81 |
| IX | Wunsch nach gemeinsamen Erlebnissen | 9, 24, 56, 85, 86 |
| X | "Will to please" | 4, 14, 20, 26, 47, 67, 73, 78, 83 |

Tabelle 1_Auswertung Julian

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Julian in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

So lassen sich das herausfordernde Verhalten von Julian, welches zu der Unterbringung führt, gemeinsam mit den vielen Belastungen für einen gelingenden Entwicklungsprozess den ursächlichen Bedingungen zuschreiben, die nun zu den dargestellten Handlungsstrategien von Julian führen. Bei den Handlungsstrategien, mit welchen er versucht die Transitionsphase der Heimunterbringung zu bewältigen, sind dabei die Kategorien des „Will to please“, der hohe Stellenwert seiner Übergangsobjekte, der Wunsch nach gemeinsamen Erlebnissen und der Umgang mit der Situation über Kompensationsverhalten. Bedingt durch den Kontext und die intervenierenden Bedingungen, nämlich den grundsätzlich positiven Gefühlen zu seiner Familie lassen sich nun bestimmte Kategorien als Konsequenzen aus diesem Zusammenspiel auffassen. So führt eben dieses zu einer inneren und äußeren Unruhe bei Julian in den persönlichen familiären Kontakten. Aber auch, gerade hinsichtlich der ursächlichen Bedingungen zeigt sich ein distanziertes Verhalten zur Familie. Insgesamt lassen sich somit sprunghaft, ambivalente Emotionen und Äußerungen feststellen. Als zentrales Phänomen jedoch, welches im Zentrum des gesamten Falles steht und sich durch alle Kategorien hinweg rausstellt, ist der Wunsch von Julian nach Nähe.

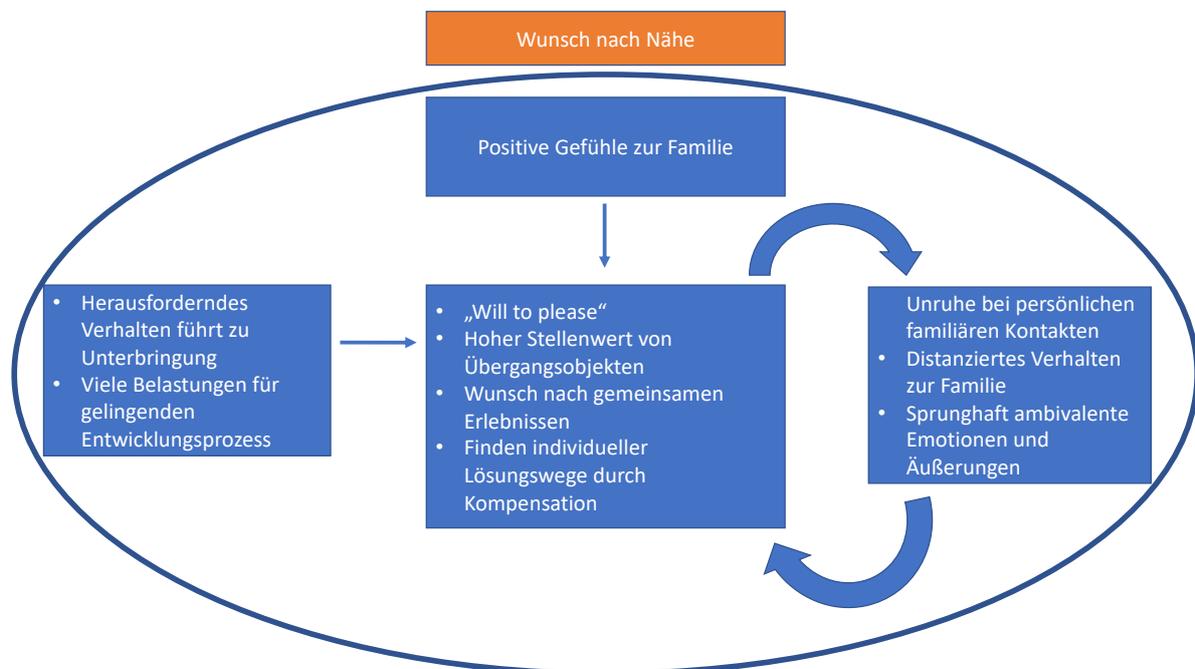


Abbildung 9_Kodierparadigma Julian

4.4 Fall Ralf

Die Falldarstellung bezieht sich im Folgenden nicht nur auf das Datenmaterial aus der teilnehmenden Beobachtung, sondern wird zusätzlich durch ein offenes Leitfadeninterview mit Ralf sowie ein Experteninterview mit dessen Bezugserzieherin ergänzt.

4.4.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Ralf erlebte vermutlich sein Leben lang Vernachlässigung und wurde schließlich aufgrund häuslicher Gewalt durch das Jugendamt Inobhut genommen. Zu diesem Zeitpunkt bestand schon länger kein Kontakt mehr zum Kindesvater und eine Vormüdin wurde eingesetzt. In den bisherigen pädagogischen Kontexten, wie dem Kindergarten, wurde Ralf als aufgeweckter, lebhafter und intelligenter Junge wahrgenommen. Jedoch zeigte er sich häufiger aggressiv, wenn etwas nicht nach seinem Wunsch verlief. Genauso versucht er die Regeln des Miteinanders selbst zu diktieren. Bekommt er darin nicht die gewünschte Aufmerksamkeit, wird diese durch negative Verhaltensweisen ersucht. Sein forderndes, zerstörerisches und aggressives Verhalten wird jedoch immer wieder durch seine selbstständige, hilfsbereite, ordnungsliebende und zugewandte Art durchbrochen. Insgesamt fordert er viel Aufmerksamkeit und betrachtet sich selbst als böse.

Ralf hatte bereits viele Umzüge hinter sich und konnte nie irgendwo richtig ankommen. Zuletzt wurde er in der Schule als nicht tragbar beschrieben, da er alle Grenzen überreize.

Im ersten Kennenlernen von Ralf beim Vorstellungsgespräch, blieb dieser sehr zurückhaltend und suchte den körperlichen Kontakt zu seiner Vormüdin. Sein Desinteresse der Unterbringung gegenüber stellt er im Gespräch deutlich zur Schau. Auch am anschließenden Rundgang durch die Einrichtung zeigt er kein Interesse, stellt keine Fragen und versteckt sich zuweilen hinter der Vormüdin. Dabei fragt er immer wieder, wann er denn endlich wieder gehen könne. Während des weiteren Gesprächsverlaufes spielte er mit einem anderen Kind der Einrichtung in dessen Zimmer, zeigte sich dabei jedoch grenzenlos, sehr wild, laut und zerstörte die Gegenstände des anderen Kindes. Dabei trat er sowohl dem Kind als auch mir gegenüber sehr aggressiv auf. Erst als das Gespräch zu Ende ging und eine Abreise in Sicht war, beruhigte er sich und verließ schließlich stumm und zurückhaltend das Haus, nah an seine Vormüdin gedrückt.

Nach dem Einzug zeigte er dann in den ersten Tagen keine Trauer. Er konnte auch von Beginn an gut schlafen. In der ersten Woche zeigten sich Tendenzen des Somatisierens, indem er häufig über Bauchschmerzen klagte, allgemeines Unwohlsein äußerte und vereinzelt auch einkotete.

Dies erledigte sich nach der ersten Woche und es trat eine deutliche Verhaltensänderung ein. Nun verhielt er sich deutlich unruhiger. Provozierte und verweigerte sich, versuchte mit all seinem herausfordernden Verhalten die Erzieher:innen an ihre Grenzen zu bringen. Das provokante Verhalten war dabei personenunabhängig zu beobachten, jedoch zeigte sich deutlich ein vermehrt aggressives, körperliches Agieren gegenüber den weiblichen Erzieherinnen der Einrichtung. Auch konnte er nun nicht mehr so gut schlafen wie noch zu Beginn. So zeigte sich insbesondere in den Zubettgeh-situationen, sobald er allein im Zimmer war, das extrem laute und provozierende Verhalten, welches sich durch eine Interaktion der diensthabenden Person in Aggression dieser gegenüber umwandelte.

Der Bezug zur Familie ist für ihn durch die Heimunterbringung gänzlich verloren gegangen. Hier besteht kein Kontakt mehr und dieser wurde von Ralf auch nicht eingefordert.

Um Ralf in seinen Handlungsstrategien besser verstehen zu können, entschied ich mich hier zur Erhebung von 2 Interviews. So führte ich ein Interview mit Ralf selber sowie ein weiteres mit seiner Bezugserzieherin. Beide habe ich auf das Ende des beobachteten Zeitraums terminiert. Die zentralen Inhalte dessen möchte ich hier auch noch zusammengefasst darstellen.

Das Interview mit Ralf hatte eine Dauer von 27 Minuten und 22 Sekunden.

Hierin berichtet er direkt zu Beginn, dass er nun nach vier Wochen wieder etwas besser schlafen kann. Abgesehen von der ersten Woche brauchte er sehr lange zum Einschlafen. Hierbei wollte er zwar immer Schlafen, aber es ist ihm einfach nicht gelungen. Er führt dann weiter aus, dass er zwar gerne in der Einrichtung spielt, aber niemals dort untergebracht werden wollte, sondern bei seiner Mutter wohnen möchte. Dies sei auch der Grund, weswegen er sich nicht gut fühle, da er wieder zu ihr möchte. Weiter beschreibt er, dass er oft an seine Mutter denkt. Insbesondere abends denke er viel an sie. Dabei wird er jedoch immer böse und wütend. Er selbst zieht dann eine Ursachen-Wirkungskette, indem er beschreibt, dass er bei den Gedanken an seine Mutter wütend wird und schließlich auf diese Wut hin mit aggressivem Verhalten reagiert. Alle anderen Personen stehen ihm dann im Weg, weswegen er daher mit körperlich aggressiven Ausbrüchen auf diese reagiert. Er projiziert seine Wut dann auf die Erzieher:innen der Einrichtung. Dabei hat er auch keine Lösungsstrategie, wie er aus diesen Gedanken wieder rauskommen kann, sondern muss warten bis sie sich auflösen. Dann erst kann er sich beruhigen und es geht ihm wieder besser. Hinzukommen, so beschreibt er, Schmerzen in seinen Händen und Beinen, wenn er an seine Mutter denkt. Diese Schmerzen führt er dann weiter aus, indem er beschreibt, dass er das Gefühl habe, seine Mutter dränge in seinen Körper ein. Dieses Eindringen in seinen Körper, ausgelöst durch die Gedanken an die Mutter, würden dann die

Schmerzen verursachen. Diesem Eindringen sei er dann auch machtlos ausgeliefert. Dies ist besonders dann der Fall, wenn er einen ruhigen Moment für sich hat, wie dies eben abends beim Zubettgehen der Umstand ist. Er führt auch weiter aus, dass er das Gefühl, dass jemand in seinen Körper eindringt, schon mal hatte. Die Auswirkungen und auch die auslösenden Situationen waren dabei die gleichen wie heute, allerdings durch einen Mann ausgelöst. Um welchen Mann konkret es sich handelte, möchte er allerdings nicht verraten.

Er fügt dann im weiteren Verlauf des Interviews noch mit an, dass er bei den Gedanken an seinen Opa, welcher auch eine wichtige Bezugsperson für ihn ist, nicht wütend wird.

Die große Bedeutung seiner Familie, die sich im Interview zeigt, verwundert hinsichtlich des bis dahin beobachteten Verhaltens, in denen er die Familie nie erwähnte. So berichtet er auch in dem Interview, dass er sich mit den Kindern der Einrichtung häufig streite und lieber seinen Bruder als Spielpartner hätte. Auch an diesen denke er oft.

Auf meine Frage hin, ob sich für ihn etwas im Laufe der ersten vier Wochen geändert habe, erzählt er, dass die Aggressivität weniger geworden sei. Trotzdem ist er nach wie vor von Heimweh geplagt und kann die Einrichtung nicht als sein neues Zuhause akzeptieren. Noch immer möchte er aus der Fremdunterbringung wieder austreten. Hierbei hat er keine räumliche Vorstellung von seinem Zuhause, sondern möchte lediglich bei seiner Familie sein. Zwar gehe es ihm grundsätzlich gut in der Einrichtung, jedoch geht er von aus, dass sich sein Gemütszustand immer weiter verschlechtere mit zunehmender Dauer in der Einrichtung. So empfindet er das Vermissen seiner Mutter auch immer intensiver mit anhaltender Dauer der Fremdunterbringung. Trotzdem kann er reflektieren, dass es ihm zurzeit besser in der Einrichtung geht, als er dies zunächst erwartet hatte.

Das Interview mit der Bezugserzieherin von Ralf hatte eine Dauer von 34 Minuten und 27 Sekunden.

Diese berichtet, dass Ralf sich recht schnell eingelebt hat, offen gegenüber der Erzieher:innen ist, sich schnell zurecht gefunden habe und im Erkunden neuer Umgebungen stets den körperlichen Kontakt zu den Erzieher:innen hält. Insgesamt haben die erwachsenen Bezugspersonen eine große Bedeutung für ihn, er genießt den Kontakt zu ihnen und versucht diesen auch über unterschiedliche Wege und Strategien aufrecht zu halten. Im bekannten Umfeld agiert er sehr selbstständig und zeigt auch eine große Hilfsbereitschaft bei den täglichen Haushaltstätigkeiten.

Diese Hilfsbereitschaft endet jedoch dort, wo er Aufgaben angetragen bekommt, was regelmäßig zu heftigen Konflikten führt. Er versucht stets die Kontrolle zu behalten und möchte auch selbst über die Erzieher:innen bestimmen. Die Rolle des Erwachsenen übernimmt er auch in Spielsituationen, in denen er ebenfalls die Kontrolle behalten möchte. Auch hierin kommt es zu Konfrontationen, wenn die Situationen nicht nach seinem Wunsch verlaufen. Sollte jedoch alles zu seinem Vorteil laufen, zeigt er sich sehr angepasst.

Zwar profitiert er von Ritualen, die ihm die notwendige Stabilität im Alltag geben, jedoch ließ sich noch kein geeignetes Ritual für den Abend finden. Hier kommt es immer zu großen Schwierigkeiten und Wutanfällen beim ins Bett gehen. Über negative Verhaltensweisen versucht er das Alleinsein hinauszuzögern. Die provokanten Strategien werden dabei als ein Mittel verstanden, um die Erzieher:innen noch länger an sich zu binden. Die Wutanfälle können schließlich nur durch körperliche Nähe aufgelöst werden. Im Gegensatz zum sonstigen Tagesverlauf, in dem er eher durch positives Verhalten versucht Nähe zu generieren, geschieht dies am Abend durch extreme Aggressionen, die die Erzieher:innen an ihre Grenzen bringen. Dabei gilt es für die Erzieher:innen stets zu berücksichtigen, dass Ralf selbst Gewalterfahrungen in seiner Herkunftsfamilie durchlebt hat. Dies sei ihm durch den Stiefvater widerfahren, was die Bezugserzieherin mit der von Ralf geäußerten abendlichen Angst vor einem Monster in Zusammenhang bringt. Sie beobachtete dabei in den abendlichen Situationen nicht nur die Angst vor dem Monster und die Wut von Ralf, sondern auch die körperlichen Schmerzen in den Beinen, im Bauch und im Herzen – nach eigener Aussage von ihm. Hierbei äußerte er ihr gegenüber, dass er seine Trauer, entstanden durch das Vermissen seiner Mutter, in Form von Wut rauslassen müsse. Diese Wutausbrüche entstehen immer, wenn er das Gefühl habe, alleingelassen zu sein. Er geht dann von aus, dass niemand an ihn denkt und niemand für ihn da sei. Über die Wut kann er nun dem entgegenwirken, was auch hinsichtlich dessen auffällt, dass er mit zunehmender Bindung an die Erzieher:innen seine Wut nach außen trägt. Außer einer Äußerung von Ralf, dass er denkt seine Mutter nie wieder sehen zu dürfen und einer Geschichte, in der er über das Verhalten seines Opas bestimmen wollte, hat die Bezugserzieherin noch nie mitbekommen, dass seine Herkunftsfamilie ein Thema für ihn darstellte.

In der Einrichtung scheint Ralf aber aus ihrer Perspektive einen sicheren Ort gefunden zu haben, in dem er seine Machtlosigkeit bezüglich der Unterbringung zu akzeptieren gelernt hat.

4.4.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Ralf, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 194 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 154 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Ralf folgen zu können. Insgesamt wurden 10 Kategorien gebildet.

Aggression/ „Ich bin doch böse“

Anhand von 11 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Zentral zeigt sich bei Ralf sein aggressives Agieren. Dieses geht mit seinem Selbstbild einher, indem er über sich selbst formuliert: „Ich bin doch böse“, was er verwundert auf sein grenzmissachtendes Verhalten hin äußerte, wofür er mit einer gewalttätigen Bestrafung rechnete (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 80-81). Das aggressive Verhalten äußert sich dabei durch ansatzlose, massive Wutausbrüche, in denen er wild um sich schlägt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 34-35).

Diese aggressiven Verhaltensweisen können bei Ralf durch kleinste Auslöser verursacht werden (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 76-78). Dies führt dazu, dass Ralf im Gruppengeschehen kaum tragbar ist, da diese aggressiven Ausbrüche sich auch gegen die anderen Kinder richten können (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 101-102). Insbesondere richten sich seine Aggressionen in Form von Treten, Schlagen und Spucken aber gegen die Erzieher:innen der Einrichtung, insbesondere am Abend, nachdem Ralf zunächst allein in seinem Bett lag (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 93-94). So berichtet seine Bezugserzieherin: „aber abends ganz extrem mit Schlagen und Schuhe werfen, nach dem Erzieher hauen, nach mir hauen. Genau, so extrem geworden ist und ich einfach auch teilweise an meine Grenzen gekommen bin“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 198-200). Im Interview kann er diesbezüglich reflektieren, dass er beim abendlichen im Bett liegen an seine Mutter denken muss und er nun aber allein in der Einrichtung ist, was schließlich die Wut in ihm auslöst (vgl. Interview Ralf, Z. 64-66). Es bleibt dabei jedoch nicht nur bei den Gedanken an die Mutter, sondern die Wut wird insbesondere auch dadurch ausgelöst, dass Ralf durch die Gedanken bedingt den Eindruck hat, die Mutter würde in seinen Körper eindringen (vgl. Interview Ralf, Z. 244-247). Er führt dann weiter aus, dass sich seine Wut in Aggression wandelt (vgl. Interview Ralf, Z. 68-69). Durch die Gedanken an die Mutter und die anschließende Wut kommt es dazu, so erzählt er, dass er Gegenstände herumschmeißt und „die ganze Zeit mit dem Besen die anderen

verschlagen will“ (vgl. Interview Ralf, Z. 69-73). Dabei hat er bisher keine Lösungsstrategie entwickeln können, um aus dieser Wut herauszukommen, noch kann ihm durch externe Intervention dabei geholfen werden (vgl. Interview Ralf, Z. 97-102). Über die gesamte Zeit der Transitionsphase hinweg, erkennt er allerdings auch, dass sich seine aggressiven Ausbrüche in der Quantität verringert haben (vgl. Interview Ralf, Z. 118-122).

Somatisieren aufgrund psychischer Belastungen

Anhand von 24 Konzepten und 26 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Die psychischen Belastungen durch die Fremdunterbringung, das dadurch entstandene Gefühl des Alleinseins sowie die Gedanken an seine Mutter lösen dabei nicht nur Wut und Aggression aus die er gegen andere Personen richtet, sondern es kommt auch zu somatisierenden Phänomenen.

Während der ersten Woche, als es noch nicht zu solch heftigen Wutausbrüchen kam, klagte Ralf meist morgens früh über Kopfschmerzen, Bauchweh, oder kotete vereinzelt ein. Diese Beschwerden traten auch gelegentlich am Abend beim Zubettgehen auf (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 71-76). Nach einer Woche endete die Phase der körperlichen Beschwerden und sein Verhalten änderte sich hin zu einer abendlichen Unruhe und schließlich intensiven, aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 77-80). Er konnte nun auch nur noch deutlich schlechter schlafen als zuvor (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 86-87), was sich aber nach ca. vier Wochen wieder anfang zu bessern, wie er im Interview berichtet (vgl. Interview Ralf, Z. 14-17). Er erzählt dort weiterführend, dass es ihn sehr belastet hatte, „dass ich immer so lange gebraucht habe mit dem Einschlafen“ (Interview Ralf, Z. 20) und das, obwohl er ja eigentlich immer schlafen wollte. Er habe es „probiert und das ging aber nicht“ (vgl. Interview Ralf, Z. 23-27).

Die Kopfschmerzen, das Bauchweh und das gelegentliche Einkoten wurden jedoch nicht nur von den aggressiven Verhaltensweisen abgelöst, sondern diese haben auch wiederum ihre Ursache in einer nun anders erlebten Somatisierung. Wie schon beschrieben denkt Ralf nach einer Woche in den Zubettgehensituationen nun jeden Abend an seine Mutter, was bei ihm Schmerzen im Körper auslöst. Er erzählt im Zusammenhang mit diesen Gedanken: „meine Hände und auch meine Beine tun dann weh“ (Interview Ralf, Z. 111-112). Diese körperlichen Schmerzen erklärt er damit, dass seine Mutter, durch das Denken an sie ausgelöst, in seinen Körper eindringt (vgl. Interview Ralf, Z. 217-220). Dabei ist er diesem Gefühl schutzlos ausgeliefert, ohne sich dagegen wehren zu können, wie er im Interview die Frage dahingehend

beantwortet (vgl. Interview Ralf, Z. 275-281). Ihm bleibt nur übrig abzuwarten, bis sie „von allein rausgeht“ (vgl. Interview Ralf, Z. 226-235). Die Mutter dringt dabei immer in ruhigen Momenten in seinen Körper ein: „wenn ich ins Bett geh, oder wenn ich Fernseh schaue“ (Interview Ralf, Z. 240).

Die Bezugserzieherin berichtet im Interview darauf angesprochen: „Ja genau und er hat glaube jetzt auch, er hat auch mal von seinem Herz gesprochen, dass das wehtut, aber ist eigentlich schon Bauch oder Oberschenkel. Hat er auch schon gemeint eben, dass das in seine Beine“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 235-237). Weiter führt sie aus: „und er hat einer Kollegin gegenüber ja mal geäußert, dass er am Abend die Mama einfach am ärgsten vermisst und eben drum einfach traurig ist“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 245-246), „dass er abends deswegen immer so wütend sei, weil er da an die Mama denken muss“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 251).

Projektion der Wut

Anhand von 3 Konzepten und 3 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Dass Ralf diese beschriebene Wut dann auf andere Personen projiziert, kann er im Interview selbst gut darstellen. So antwortet er auf die Frage, warum er denn, durch die Gedanken an die Mutter veranlasst, sich Anderen gegenüber aggressiv verhält: „Dass sie nicht mehr in meinem Weg stehen [...] wenn ich dahin [Anm.: zur Mama] will“ (Interview Ralf, Z. 75-78). Hierbei bezieht sich Ralf auf alle Personen, auch andere Kinder, die ihm währenddessen im Weg stehen könnten. Ich frage diesbezüglich ein wenig später im Interview nochmal genauer nach: (Interview Ralf, Z. 189-199)

D: und warum wirst du auf die wütend (?) oder wann wirst du auf die wütend (?)

R: wenn die immer **da** stehen

D: wenn die da stehen

R: mhm , oder wenn ich/ immer wenn ich die da stehen [bin ich immer] wütend

D: du bist **immer** wütend (?) .

R: **nein** wenn ich/ wenn ich halt ähm wenn ich an meine mama gedenkt/ denke

Später differenziert er nochmal hinsichtlich der erwachsenen Bezugspersonen in der Einrichtung, auf die er seine Wut projiziert. Ich frage ihn, ob er nur dann wütend wird, wenn er nicht bei seiner Mama sein darf, woraufhin er antwortet: „Ja! Weil das Gericht entschieden hat,

ich kann nicht bei meiner Mama“ (Interview Ralf, Z. 153). Ich frage dann weiter, auf wen er denn dann wütend sei, was er mit „zu euch“ beantwortet (Interview Ralf, Z. 154), um dann auszuformulieren, dass er auf die erwachsenen Personen der Einrichtung wütend ist, weil diejenigen dann eben die anwesenden Personen sind (vgl. Interview Ralf, Z. 155-160).

Zwanghafter Wunsch nach Kontrolle

Anhand von 14 Konzepten und 17 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Als weitere Kategorie ließ sich ein zwanghafter Wunsch nach Kontrolle aus dem Material ableiten. Dies zeigt sich zunächst in kleinen, alltäglichen Angelegenheiten, die Ralf nur dann ausübt, wenn sie auch seinem Wunsch entsprechen. Trifft dies zu, geht er den Aufgaben mit großer Ausdauer nach, ansonsten aber ist er nur schwer zu motivieren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 20-24). Dieses Verhalten wird auch von seiner Bezugserzieherin berichtet (Interview Bezugserzieherin, Z. 55-58):

A: wogegen er aufgaben die seine aufgaben gewesen **wären** zum beispiel sein **teller** wegzutragen nach dem essen das hat er nicht übernommen /D: okay (lachend)/ also da musst man ihn drauf hinweisen und da hat er sich aber auch dagegen geweeigert also **da** hat er dann/ das wollt er dann **nicht** machen /D: okay/ und da . gabs auch schon eben die ersten konfliktee

Auf meine Rückfrage hin, wann es sonst noch zu Konflikten gekommen sei, führt die Bezugserzieherin dann eine entscheidende Passage zur Deutung des Wunsches nach Kontrolle an (Interview Bezugserzieherin, Z. 61-67):

A: zu konflikten eben , also ähm den **tag** über wenn eer , zum beispiel eben , wenn er eben/schon mir auch mh/s/sagen w/wollte was ich jetzt sa/machen muss , also das wollt er dann auch fast kontrollieren , d/dass er mir auch sagt also ich muss jetzt das machen oder also so im ganz kleinen , oder eben noch vermehrt dass er eben anderen/ also dem **anderen** jungen /D: ja/ war ja nur ein junge da /D: ja/ dass er dem eben die ganze zeit sagen wollt , was der tun , **soll** oder was er lassen soll was er falsch macht wo ers/ wo er/ wo er die regeln von uns schon gehört hat und wo er den anderen jungen immer kontrolliert hat dass er es richtig macht .

So will Ralf zum einen über die Erzieherin bestimmen, zum anderen die Kontrolle behalten und insbesondere auch die bestimmende Rolle des Erziehers in Bezug auf andere Kinder übernehmen.

Dies zeigt sich insbesondere in Spielsituationen. So kann er hier, bei einem entsprechenden Gefühl der Kontrolle über die Situation, sich gut auf einzelne Personen einlassen. Kommen aber mehrere Kinder zusammen, sodass Ralf die Ordnung verliert, entstehen daraus Konflikte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 32-35).

Um seine Wünsche zu erreichen, schafft es Ralf in vereinzelt Situationen auch seine Wut zu kontrollieren, jedoch stets dem Ziel der eigenen Absichten untergeordnet (Interview Ralf, Z. 205-208):

R: manchmal muss ich ähm auch ähm . muss ich ähm nicht aufdrehen sonst/ sonst ist es/ sonst gibt's was was ich nicht **will**

D: und was gibt's dann (?) wenn du aufdrehst (?) was du /R: dann ka/ nicht willst

R: dann gibt's **strafen** zum beispiel und dann g/ dann ähm also [probieren] ich auch **nicht** aufzudrehen

Ein ähnliches Verhalten lässt sich auch bezüglich der angesprochenen Spielsituationen erkennen, hier kann er sich an den Spielpartner:innen und das Spielgeschehen anpassen, sofern er daraus einen eigenen Vorteil generieren kann (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 88-90).

Weiterführend berichtet seine Bezugserzieherin im Interview, dass Ralf von Beginn an versuchte einen Überblick zu gewinnen, sodass er sich sehr schnell wusste zurechtzufinden (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 11-13). Hierbei zeigte sich, dass immer wiederkehrende Rituale, insbesondere von ihm selbst eingeführt und kontrollierte, ihm dabei helfen Stabilität zu erlangen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 46-50). War dies nicht möglich, versuchte Ralf die Rolle des Erwachsenen zu übernehmen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 71-72).

Trauer über Alleinsein führt zu Wut

Anhand von 24 Konzepten und 27 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie bereits angesprochen, aber hier auch nochmal zu einer eigenständigen Kategorie herausgebildet, liegt der Grund für die von Ralf ausgelebte Wut meist in der Ursache des Alleinseins.

Mit Beginn der Unterbringung bricht der Kontakt zu seinen Geschwistern gänzlich ab (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 32-33). Dies wird im Interview für ihn auch nochmals zum Thema, als ich ihn bezüglich der anderen Kinder aus der Einrichtung befrage. Er würde diese nicht mögen, sondern hätte lieber seinen Bruder als Spielpartner, an welchen er daher auch oft denken müsse (vgl. Interview Ralf, Z. 180-186). Auch zu der Mutter besteht seit der Herausnahme bei ihr, der sie erst nach langer Ablehnung schließlich zustimmte, keinerlei Kontakt mehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 44-45). Verschärfend kommt hierbei hinzu, dass Ralf denkt, er dürfe seine Mutter nie wieder sehen (Interview Bezugserzieherin, Z. 204).

Zum Vater hatte Ralf zu dem Zeitpunkt schon seit vielen Jahren keinen Kontakt mehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 48).

Als im Interview mit ihm das Gespräch auf seine Mutter kommt, erzählt er, dass sich die Herausnahme schlimm angefühlt habe, er sie sehr vermisse, oft an sie denke, noch immer am liebsten wieder zu ihr möchte und von Heimweh geplagt ist (vgl. Interview Ralf, Z. 47-55, 128-129). Er führt dann weiter aus (Interview Ralf, Z. 56-60):

R: deswegen bin ich auch immer am abend dann manchmal bösee

D: dann bist du bööse (?) /R: mhm/ warum bist du böse (?) erklär das mal ..

R: weil es mich wütend macht

D: was macht dich wütend (?)

R: dass ich immer an meine mama [am Abend] denken muss

Hier lässt sich eindeutig erkennen, dass das Gefühl des Alleinseins schließlich zur Wut führt. So führt er auch später im Interview nochmal aus, dass er immer abends im Bett, wenn also Ruhe eingekehrt ist, an seine Mutter denken muss (vgl. Interview Ralf, Z. 200-204) und dadurch die Wut in ihm aufsteigt (vgl. Interview Ralf, Z. 243-245, 289-291). Erst wenn er nicht mehr an seine Mutter denkt, geht es ihm wieder besser (vgl. Interview Ralf, Z. 94-96).

Diesbezüglich lässt sich auch das Interview der Bezugserzieherin anführen, die ebenfalls berichtet, dass die Trauer in ihm aufgrund des Vermissens seiner Mutter entsteht. So hat Ralf ihr gegenüber mal geäußert, „dass er am Abend die Mama einfach am ärgsten vermisst und drum eben einfach traurig ist“ (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 245-247)

Ralf versucht weiterführend über negative Verhaltensweisen das Alleinsein im Bett hinauszuzögern. Nur über einen körperlichen Kontakt konnte Ralf in der durch das Alleinsein ausgelösten Wut noch erreicht werden (Interview Bezugserzieherin, Z. 139-151):

A: das ist ja so das ritual wir bringen das kind ins bett deckens zu und lesen dann die geschichte vor und wenn die fertig waar hat er erst auch versucht durch irgendwelcheee . sachen die er noch suchen musst die **zeit** hinauszuzögern und irgendwann , wars aber dann auch so dass er wenn er wusst **okay** jetzt geht der erzieher und lässt ihn alleine zurück dass er dann bei mir angefangen hat zum beispiel **theater** zu machen er will jetzt nicht **alleine** bleiben dass er auch aufgestanden ist , dass er auch sich ähh ich weiß nicht am anfang hat er dann gesagt er räumt jetzt den kleiderschrank vom anderen jungen aus , uund so weiter /D: mhm/ und hat daa , durch es immer geschafft dass der erwachsene nicht gehen **konnte** und ihn nicht nicht allein lassen **konnt** und ähh . waar ganz/ also war dann bei ihm als wär so ein **schalter** auch **umgelegt** , und man konnt ihn auch , gar nicht mehr erreichen weil er emotional auch auf ner ganzen anderen **ebene** war /D: ja/ also du konntest ihn/ er war soo außer rand und **band** in dem moment dass ich ihn fast nicht mehr erreicht hab und man konnte ihn eigentlich fast nur noch äh durch **festhalten** äh mh . ja **nähe** zu ihm aufbauen und irgendwie an ihn rankommen

Die abendlichen Wutanfälle von Ralf, ausgelöst durch die Trauer über das Alleinsein wie Ralf im Interview erklärt (vgl. Interview Ralf, Z. 56-60), thematisiert sie auch nochmal an anderer Stelle (Interview Bezugserzieherin, Z. 221-222, 225-229):

A: alsoo , **ich** hab ihn ja darauf angesprochen als er so ein wutausbrauch gehabt hat und **da** hat er schon gesagt weil er eben immer so **allein** das macht ihn eben so traurig oder so **wütend**

A: da hab ich mit ihm ja dann mit gefühlskarten , was gemacht , und wo er einfach so mal seinee **gefühle** gelegt hat den tag über /D: mhm/ und **da** hat er am abend eben die karten hingelegt wo eben , wo auf **bildern** eben dargestellt worden ist wo am , b/**bauch** eben die wut sitzt oder da ist eben **ein** bild auch dabei wo im bauch von dem ding wie so ne **schlange** ist und da hat er eben gesagt ähmm , ja das ist eben ähmm , so **geht's** ihm eben dann weil er da so wütend ist

Insgesamt lässt sich das Verhalten von Ralf hier so deuten, dass er über seine Wutanfälle den Kontakt sucht, insbesondere da sie immer dann entstehen, wenn ihn die Traurigkeit hinsichtlich des Alleinseins überkommt. Diese Deutung bestätigt auch seine Bezugserzieherin (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 270-272)

Ambivalente Bindung

Anhand von 40 Konzepten und 50 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Mittels einer Vielzahl von Textstellen lässt sich zusammenführend auf ein ambivalentes Bindungsverhalten von Ralf schließen. Dabei ist diese Begrifflichkeit nicht hinsichtlich der von Ainsworth ausformulierten Bindungstypen zu verstehen, sondern vielmehr aufgrund der beobachteten Ambivalenz in seinem Verhalten und den entsprechenden Äußerungen gewählt. So erlebte Ralf schon vor der Unterbringung und insbesondere durch die Inobhutnahme des Jugendamtes häufige Wechsel der Bezugspersonen und entwickelte das Gefühl immer weitergereicht zu werden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 31-32; Hintergrundinformationen, Z. 55-59). Mit seiner Mutter, welche für ihn nach Auskunft des Jugendamtes nie wirklich greifbar war, ist er in den letzten Jahren viel umgezogen und konnte somit nirgendwo ein echtes Zuhause aufbauen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 28-29). Dementsprechend kann er auch nicht benennen, wo für ihn sein Zuhause wäre (vgl. Interview Ralf, Z. 130-133).

Gleichzeitig suchte er aber stets die intensive Nähe zu Bezugspersonen und forderte dafür viel Aufmerksamkeit ein (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 82-83). Dazu baut Ralf auffallend schnell Kontakt zu fremden Menschen auf (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 83-84). Gleichzeitig zeichnet sich aber zunächst ein dazu ambivalentes Bild ab, in dem sich Ralf im ersten Kennenlernen sehr zurückhaltend verhält (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 3-4). Solange es ihm möglich ist, bindet er sich intensiv an die noch verbleibenden Bezugspersonen, wie sich beispielsweise bei der Besichtigung der Einrichtung beobachten ließ. Dabei agierte er sehr zurückhaltend und hielt stets den körperlichen Kontakt zu seiner Vormündin aufrecht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 4-5, 9, 15). Darüber hinaus stellt er sein Desinteresse an der Unterbringung in der Einrichtung deutlich zur Schau und fragt ständig, ob sie wieder wegfahren könnten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 13-14, 15-19, 60).

Die tatsächliche Aufnahme hingegen erfolgte dann ohne Anzeichen einer emotionalen Berührung auf Seiten Ralfs (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 65-66), obwohl er im Interview äußerte, dass er nicht in die Einrichtung wollte (vgl. Interview Ralf, Z. 44). Er wirkte in der

Beobachtung während der ersten Tage auch nie traurig oder nachdenklich, sondern zeigte sich als würde er schon immer in der Einrichtung wohnen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 69-71). Weiter erzählt er aber, dass er die Einrichtung nicht als sein neues Zuhause betrachtet (vgl. Interview Ralf, Z. 138-140). Trotzdem resultiert er etwas später, dass er bisher eine gute Zeit in der Einrichtung hatte und es ihm daher gut dort gehe (vgl. Interview Ralf, Z. 286-288). Ähnliches stellt auch die Bezugserzieherin fest, die berichtet, dass Ralf sich schnell eingelebt habe (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 9-10).

Trotz dieser ablehnenden Haltung der Unterbringung gegenüber und das Klammern an bis dato bekannte Bezugspersonen, erlebte ihn seine Bezugserzieherin auch vom ersten Moment an als sehr offen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 10). So zeigte er sich nach dem Einzug überhaupt nicht schüchtern ihr gegenüber, sondern nahm sie umgehend als neuen Ort der Sicherheit an (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 19-21). Als sie beispielsweise mit ihm am nächsten Tag zur Schule fuhr, versteckte er sich hinter ihr, um von dort aus vorsichtig alles zu erkunden (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 21-24). So entwickelt nicht nur seine Bezugserzieherin, sondern Erwachsene im Allgemeinen, eine große Bedeutung für ihn - er fixiert sich regelrecht auf sie (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 97-98, 175-179). Er genießt sehr schnell den Kontakt zu Erwachsenen, auch wenn er diesen gegenüber zunächst ablehnend gegenüberstand (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 106-115). Ralf zeigt dabei jedoch sowohl negative als auch positive Verhaltensweisen im direkten Kontakt mit den Bezugspersonen (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 52-54, Interview Bezugserzieherin, Z.107-113, 160-165). So kann er beispielsweise bei Haushaltstätigkeiten unterstützend tätig sein, gleichzeitig aber auch die Früchte der Haushaltstätigkeit zerstören, um darüber wieder in den Kontakt zu kommen (Interview Bezugserzieherin, Z. 124-135, 144-146).

Vollumfänglicher Kontaktabbruch zur Familie

Anhand von 8 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Hinsichtlich der dargestellten Kategorien bezüglich seines ambivalenten Bindungsverhaltens und der Trauer über das Alleinsein die zur Wut führt, gilt es auch nochmal ausführlich und als eigene Kategorie, den vollumfänglichen Kontaktabbruch zur Familie herauszustellen – auch mittels bereits bekannter Konzepte.

In Form der Inobhutnahme als Herausnahme aus der Familie zeigt sich schon von Beginn an, ein harter, plötzlicher und umfänglicher Schnitt im Abschied von der Familie (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 4-5). Zwar wurden auch seine Geschwister Inobhut genommen,

jedoch besteht zu diesen zum Zeitpunkt der Unterbringung in der Einrichtung kein Kontakt mehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 32-33). Zur Mutter fand durch die Herausnahme ebenfalls ein kompletter Kontaktabbruch statt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 44-45) und zum Vater bestand schon zuvor seit vielen Jahren kein Kontakt mehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 48). Zwar zeigt sich in der dargestellten abendlichen Situation die Trauer hinsichtlich des Kontaktabbruchs, aber dennoch hatte Ralf von seinem Zuhause, abgesehen von dem Interview, nicht sehr viel erzählt. Auch wenn man ihn direkt darauf ansprach, schwieg er meist (vgl. Hintergrundinformation, Z. 91-92). Er selbst stellte auch nie Fragen zu seiner Familie (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 67-68, 78; Interview Bezugserzieherin, Z. 196-197). Auch seine Bezugserzieherin habe von ihm nie etwas über seine Mutter oder seine Geschwister gehört (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 207-208).

Hierin zeigt sich also nicht nur der Kontaktabbruch zur Familie durch externe Faktoren, sondern auch von Ralf selbst wurden keine Anzeichen zur Kontaktaufnahme beobachtet.

Traumatisierung (Gewalt) in der Familie

Anhand von 2 Konzepten und 6 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Weiterführend von den Kategorien des vollumfänglichen Kontaktabbruchs zur Familie sowie der ambivalenten Bindung, muss auch die von Ralf erlebte Gewalt und Traumatisierung in der Familie in einer eigenen Kategorie zur gelingenden Fallinterpretation herausgestellt werden.

Die Inobhutnahme durch das Jugendamt erfolgte aufgrund von körperlicher Gewalt gegenüber Ralf vom derzeitigen Lebensgefährten der Kindesmutter sowie häuslicher Gewalt im Beisein der Kinder (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 46-47). Die Kindesmutter konnte ihre Kinder dabei nicht schützen. Weiterhin ist nach Angaben des Jugendamtes davon auszugehen, dass Ralf sein Leben lang Vernachlässigung erfahren habe (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 5-9). Auch Ralf selber berichtete sowohl im Vorhinein als auch während der Transitionsphase, dass es mehrfach zu körperlicher Gewalt gegenüber ihm gekommen sei (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 93-95; Interview Bezugserzieherin, Z. 201-203, 224). Aufgrund dessen wurde der Kindesmutter die elterliche Sorge entzogen sowie die des Vaters als ruhend gelegt (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 11-12). Sollte von Seiten der Mutter ein Kontaktwunsch aufkommen, wäre dieser nur im Rahmen begleiteter Umgänge denkbar (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 46-47).

Ressourcen zur gelingenden Entwicklung

Anhand von 9 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Trotz der schwierigen Ausgangsbedingungen, wie diese in den vorherigen Kategorien dargestellt wurden, zeigten sich bei Ralf immer wieder Ressourcen, die dennoch zu einer gelingenden Entwicklung beitragen können.

So wird er als ein aufgeweckter und lebhafter Junge beschrieben, der ein großes Interesse und dementsprechende Begeisterung für landwirtschaftliche Themen zeigt (vgl. Hintergrundinformation, Z. 14-16). Hierin zeigt er auch in seinem jungen Alter schon ein großes Wissen, welches er auch in ausdauernder und selbstständiger Arbeit zur Anwendung bringen kann (vgl. Hintergrundinformation, Z. 62-65, Beobachtungsprotokoll, Z. 25-26). Außerdem wird er von den bisherigen Sozialisationsinstitutionen sowie dem Jugendamt als sehr intelligent bezeichnet (vgl. Hintergrundinformation, Z. 20). Weiterführend wird er als fröhlicher und fantasievoller Junge beschrieben, der immer wieder auch durch seine liebevolle und hilfsbereite Art auffällt (vgl. Hintergrundinformation, Z. 31-32, 37). Neben der Selbstständigkeit in landwirtschaftlichen Themen, wie dem Anlegen und Pflegen eines Komposthaufens, zeigt er auch schon eine große Selbstständigkeit in der Bewältigung alltäglicher Dinge, wie dem Kleiderschrankeinräumen, sich bettfertig machen, Zähne putzen, dem morgendlichen Aufstehen und fertig machen, usw. (vgl. Hintergrundinformation, Z. 69-71; Interview Bezugserzieherin, Z. 41).

Grenzüberschreitendes Verhalten

Anhand von 27 Konzepten und 32 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie schon in den Kategorien zur Wut mit dargelegt, zeigt sich bei Ralf insgesamt sehr häufig ein massiv grenzüberschreitendes Verhalten. Aufgrund dieser großen Anzahl an beobachteten und berichteten Grenzüberschreitungen, gilt es diese als eine zentrale Handlungsstrategie im Gesamten mit aufzuführen.

Insgesamt zeigt sich, dass Ralf Regeln und Grenzen kaum einhält (vgl. Hintergrundinformation, Z. 79), was auch im Gespräch unter den professionellen Fachkräften in diesem Fall mit der Formulierung zum Ausdruck gebracht wird, dass „er einfach alle Grenzen überreize“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 36). In seinem anfänglichen Spielverhalten mit einem anderen Kind der Einrichtung zeigt er sich wild, aggressiv und von Zerstörungswut, welche nur sehr schwer zu zügeln war (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 39-41, 51-57).

Mittels unterschiedlichster Methoden versuchte er die Erzieher:innen der Einrichtung an ihre Grenzen zu bringen (Interview Bezugserzieherin, Z. 200). So rannte er nachts durchs Haus, schrie dabei lautstark, versteckte sich im gesamten Haus in Schränken, rannte vor den Erzieher:innen weg und lachte diese dabei aus (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 82-85). Dieses Verhalten trat dabei personenunabhängig auf (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 85-86). Die extrem lauten und aggressiven Verweigerungshaltungen traten dabei zumeist bei der abendlichen Zubettgehssituation auf, ohne dass dabei von außen bestimmte Auslöser identifiziert werden konnten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 88-91; Interview Bezugserzieherin, Z. 137-138). Lediglich die Regelmäßigkeit des alleine im Bett Liegens konnte dabei ausgemacht werden, nach der er wutentbrannt den Kontakt zu den Erzieher:innen sucht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 79-82, Z. 91-93; Interview Bezugserzieherin, Z. 135-137). Die Bezugserzieherin berichtet diesbezüglich (Interview Bezugserzieherin, Z. 135-151):

A: und **abends** ist es ja so dass es ja . da haben wir ja im moment diee , wens immer zum abend hingeht die größten **probleme** mit ihm , dass da oft ähmm .. einfach . ganz oft , ähmm . seine wut/ richtige **wutanfälle** ja bekommt und am anfang warens , waren die wutanfälle erst wenn man ihn ins bett gebracht hat , dass er erst sich die geschichte hat vorlesen lassen , da/das ist ja so das ritual wir bringen das kind ins bett deckens zu und lesen dann die geschichte vor und wenn die fertig waar hat er erst auch versucht durch irgendwelcheee . sachen die er noch suchen musst die **zeit** hinauszuzögern und irgendwann , wars aber dann auch so dass er wenn er wusst **okay** jetzt geht der erzieher und lässt ihn alleine zurück dass er dann bei mir angefangen hat zum beispiel **theater** zu machen er will jetzt nicht **alleine** bleiben dass er auch aufgestanden ist , dass er auch sich ähh ich weiß nicht am anfang hat er dann gesagt er räumt jetzt den kleiderschrank vom anderen jungen aus , uund so weiter /D: mhm/ und hat daa , durch es immer geschafft dass der erwachsene nicht gehen **konnte** und ihn nicht nicht allein lassen **konnt** und ähh . waar ganz/ also war dann bei ihm als wär so ein **schalter** auch **umgelegt** , und man konnt ihn auch , gar nicht mehr erreichen weil er emotional auch auf ner ganzen anderen **ebene** war /D: ja/ also du konntest ihn/ er war soo außer rand und **band** in dem moment dass ich ihn fast nicht mehr erreicht hab und man konnte ihn eigentlich fast nur noch äh durch **festhalten** äh mh . a **nähe** zu ihm aufbauen und irgendwie an ihn rankommen

Dabei ging er so weit, dass er diese körperlich aggressiv, mittels anspucken, schlagen und treten, anging (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 93-94).

Interessant ist hierbei die Passage des Interviews mit der Bezugserzieherin, in der sie diese Wut hinsichtlich des Ziels eines Kontaktaufbaus deutet (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 271). Es zeigte sich hierbei auch, desto sicherer er sich des Kontaktes zu einer Person war und desto besser er sich zu dieser gebunden fühlte, umso eher kam es hier zu den Wutanfällen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 276-279).

Die Bezugserzieherin berichtet außerdem noch, dass es immer dann zu Konfrontationen kommt, wenn etwas nicht nach seinem Wunsch verlaufen ist (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 55-58, 75-84).

Er selbst berichtet darüber hinaus auch von vielen Streitigkeiten mit den anderen Kindern der Einrichtung (vgl. Interview Ralf, Z. 174-179).

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|---|---|
| I | Aggression/ "Ich bin doch böse" | 20, 22, 29, 42, 61, 72, 73, 77, 79, 99, 132 |
| II | Somatisieren aufgrund psychischer Belastungen | 9, 52, 53, 58, 62, 63, 64, 65, 78, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146 |
| III | Projektion der Wut | 74, 87, 92 |
| IV | Zwangahfter Wunsch nach Kontrolle | 8, 12, 17, 93, 94, 108, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 136 |
| V | Trauer über Alleinsein führt zu Wut | 40, 41, 44, 45, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 80, 90, 91, 105, 128, 129, 134, 137, 138, 143, 144, 145, 146 |
| VI | Ambivalente Bindung | 16, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 48, 66, 67, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 150, 151, 152, 153, 154 |
| VII | Vollumfänglicher Kontaktabbruch zur Familie | 1, 2, 40, 41, 44, 45, 50, 51 |
| VII I | Traumatisierung (Gewalt) in Familie | 3, 4 |
| IX | Ressourcen zur gelingenden Entwicklung | 5, 6, 7, 11, 13, 18, 88, 113, 135 |
| X | Grenzüberschreitend es Verhalten | 10, 14, 15, 16, 21, 26, 27, 28, 36, 37, 43, 46, 47, 55, 56, 57, 59, 60, 89, 116, 121, 127, 128, 133, 147, 148, 149 |

Tabelle 2_Auswertung Ralf

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Ralf in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Der vollumfängliche Kontaktabbruch von Ralf zu seiner Familie führt zwangsweise zu einem umfangreichen Gefühl des Alleinseins. Wie sich zeigte, löst diese tiefe Trauer des Alleinseins eine große Wut bei ihm aus. Diese Kategorien als ursächliche Bedingungen verstehend führen zu den Handlungsstrategien, mit denen Ralf versucht die Situation zu bewältigen. Dabei projiziert er die Wut auf die Mitarbeitenden der Einrichtung und zeigt darin massiv grenzüberschreitendes Verhalten. Außerdem kommt es aufgrund der ursächlichen psychischen Belastungen, neben dem grenzüberschreitenden Verhalten, auch zum Auftreten des Somatisieren. Seine Handlungsstrategien sind dabei zumeist von dem zwanghaften Wunsch nach Kontrolle geprägt, was auch in dem zentralen Phänomen seinen Ausdruck findet.

So sticht bei Ralf als solches eindeutig die Aggression heraus. Hierbei lässt sich seine Aggression, wie das Datenmaterial zeigt, jedoch als Ausdruck der Hoffnung verstehen, aktiv auf seine Situation einwirken zu können. In der gesamten Betrachtung des Falls lässt sich sein aggressives Verhalten als Versuch aufgreifen, wieder in einen Kontakt mit den ihm wichtigen Bezugspersonen zu kommen.

Bei der gleichzeitigen Berücksichtigung der individuellen Biografie von Ralf, welche von Gewalt und Traumatisierungen im familiären Kontext geprägt ist, er aber gleichzeitig als intervenierende Bedingung durchaus auch Ressourcen für eine gelingende Entwicklung aufweist, kommt es zusammengenommen zur Konsequenz der ambivalenten Bindung.



Abbildung 10_Kodierparadigma Ralf

4.5 Fall Achmed

Auch wenn Achmed nur wenige Tage in der Einrichtung verbrachte und somit nicht über die gesamten vier Wochen hinweg beobachtet werden konnte, waren seine Handlungsstrategien zum Umgang mit der Fremdunderbringung so auffällig, dass ich mich dennoch dazu entschied ihn ebenfalls mit aufzuführen.

4.5.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Achmed wächst in einer Familie mit vielen Konflikten, auch in Form handgreiflicher Auseinandersetzungen, zwischen sich und seinen Eltern auf. Dabei können die Eltern nur wenig Struktur und Grenzen setzen, sodass sie sich keineswegs gegenüber ihren Kindern durchsetzen können. Aus diesem Grund wurde bereits vor mehreren Jahren eine ambulante Erziehungshilfe installiert, die jedoch für die Bedarfe der Familie nicht ausreichend schien. So gelingt es weder Anregungen zu Spiel und Beschäftigung zu geben, noch ein strukturiertes Lernumfeld für die schulischen Anforderungen zu bieten, wodurch auch ein Schulabschluss bei gleichbleibender Situation nicht möglich sein wird. Trotz dessen fällt Achmed in der Schule als lernbereiter und freundlicher Schüler auf. Sein Verhalten wird von den Lehrkräften als unauffällig, ruhig und ausgeglichen beschrieben. In die Klassengemeinschaft sei er gut integriert. Der Vater entzieht sich hierbei gänzlich seiner Verantwortung in der Familie und tritt nur durch gewalttätige Handlungen in Erscheinung. Die Mutter, auf der die gesamte Verantwortung lastet, ist zugleich

psychisch sehr belastet. Aufgrund dessen wird Achmed in seiner Entwicklung als stark gefährdet eingeschätzt und den Eltern die Sorge in Teilbereichen entzogen.

Die Anreise mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zur Einrichtung konnte die Mutter nicht bewältigen, sodass sie zum Vorstellungsgespräch gemeinsam mit Achmed von einer Erzieherin der Einrichtung an einem Umsteigebahnhof auf dem Weg abgeholt wurden. In der Einrichtung angekommen war von Achmed, bis auf sein adipöses Erscheinungsbild, nichts zu erkennen. Er behielt seine winterliche Kleidung an, zog diese bis oben hin zu, legte seinen Mund-Nasen-Schutz nicht ab, zog die Mütze bis auf die Augen herunter und legte darüber noch die Kapuze des Pullis. Die Kleidung behielt er so, trotz mehrfachen Nachfragens der Ergänzungspflegerin, während des gesamten Vorstellungstermins an. Während des Gesprächs blieb Achmed stumm und seine Mutter schimpfte aggressiv gegen die angestrebte Fremdunterbringung ihres Kindes, was sie so nie wollte. Achmed selber zeigt auch kein Interesse daran die Einrichtung kennenzulernen.

Aufgrund der Covid-19 Pandemie konnte Achmed am Tag des Einzugs in die Einrichtung nicht durch die Mitarbeiterin des Jugendamtes zur Einrichtung gebracht werden. Da die Mutter den Weg nicht mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bewältigen konnte, wurde Achmed von der Einrichtung bei sich Zuhause abgeholt. Dort verweigerte sich Achmed jedoch gänzlich in das Auto einzusteigen. Auch mit viel Mühe von allen Beteiligten blieb Achmed bei seiner Verweigerungshaltung, sodass ein Einzug in die Einrichtung an diesem Tag nicht möglich war. Erst als wenige Tage später dann doch die Mitarbeiter:innen des Jugendamtes sich des Umzuges von Achmed persönlich annehmen, kam er in der Einrichtung an.

In der Einrichtung räumte er zunächst mit der Erzieherin sein Zimmer ein und sollte anschließend Duschen gehen. Dem stimmte er zu, nutzte jedoch umgehend die Möglichkeit und flüchtete durch das Fenster des Badezimmers. Nach einer längeren Suche konnte er schließlich gefunden werden, weigerte sich allerdings zurückzukommen und willigte nur nach Androhung des Kontaktierens der Polizei schließlich ein.

Achmed verhielt sich anschließend ruhig und zurückgezogen in der Einrichtung. Am nächsten Tag flüchtete er bereits wieder und konnte nicht gefunden werden, was schließlich einen größeren Polizeieinsatz, mit Bundespolizei und Hundesuchstaffel, auslöste. Schließlich tauchte Achmed einige Stunden später bei seiner Familie auf. Ihm gelang es, trotz seines jungen Alters, der unbekanntem Gegend und der erheblichen Distanz, den Weg von der Einrichtung bis zu seiner Familie eigenständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zurückzulegen.

Als die erneute Unterbringung durch das Jugendamt umgesetzt werden sollte, ist Achmed kurz zuvor von Zuhause geflüchtet. Somit wurde zwei Tage später ein erneuter Versuch unternommen. Dieses Mal war Achmed zwar Zuhause anzutreffen, verweigerte sich aber, trotz der Androhung ansonsten in ein über 500 Kilometer entferntes Heim zu müssen, weiterhin gänzlich.

4.5.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Achmed, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 110 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 87 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Achmed folgen zu können. Insgesamt wurden 11 Kategorien gebildet.

Massive Verweigerung der externen Hilfe

Anhand von 18 Konzepten und 26 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie schon in der zusammenfassenden Falldarstellung offensichtlich wird, handelt es sich bei Achmed um das zentrale Phänomen der massiven Verweigerung der externen Hilfe.

Schon beim Vorstellungsgespräch bringt er seine Verweigerung der Unterbringung gegenüber deutlich zum Ausdruck. Er drückt sich hier hauptsächlich nonverbal aus, versteckt die gesamte Zeit sein Gesicht hinter einer Vielzahl an Kleidungsstücken und kommuniziert in den seltenen Fällen der verbalen Ausdrucksweise nur sehr wortkarg und ablehnend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 15-16, 18-19, 50-51).

Auch seine Mutter bringt ihre Ablehnung gegenüber der Fremdunterbringung deutlich zum Ausdruck. So sagt sie direkt zu Beginn des Vorstellungsgesprächs, in Beisein von Achmed, unter einem sehr aggressiven Tonfall: „Das hier ist der Arsch der Welt. Hier soll mein Kind nicht hin. Ihr macht unsere Familie kaputt“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 22-23). Die Besichtigung des Hauses lehnt die Mutter gänzlich ab. Auf die erneute Betonung hin, dass durch die Herausnahme von Achmed die gesamte Familie zerstört wird, versucht die Sachbearbeiterin des Jugendamtes die Mutter zu einer guten und gelingenden Zusammenarbeit hinzubewegen. Sie beschwert sich aber daraufhin, dass ursprünglich eine ambulante Erziehungshilfe als Unterstützung für das andere Kind vorgesehen war und nun soll ihr auf einmal ihr Sohn weggenommen werden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 31-36).

Im Gegensatz zu seiner Mutter ließ sich Achmed auf eine Hausführung ein, blieb jedoch auch darin stumm, zeigte kein Interesse und schaute sich kaum etwas tatsächlich an (vgl.

Beobachtungsprotokoll, Z. 28-29). Die zuvor dargestellten Worte seiner Mutter nahm er in seiner einzigen Äußerung im ganzen Gespräch mit auf. So wiederholte er von seiner Mutter, dass er „nicht hier in den Wald möchte“ und „ich bin auch ein Stadtkind“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 30-31, 40-41).

Ganz deutlich tritt seine Ablehnung schließlich beim Umzug zutage. Als er hierbei in das Auto der Einrichtung einsteigen sollte, verweigerte er sich gänzlich und sagte mit einem flehenden und zugleich ablehnenden Tonfall: „Nein ich will nicht! Ich fahr da nicht mit“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 78). Eine eindruckliche Szene während dieser Situation ließ sich wie folgt beobachten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 85-101):

Achmed ging dabei aber immer weiter rückwärts vom Auto weg, bis er schließlich in einer Entfernung von 20 Metern stehen blieb. Während des Rückwärtsgangs schüttelte er die ganze Zeit den Kopf. Die Mutter kam zu mir und sagte: „Ich habe es gesagt, er kommt nicht mit. Er will nicht. Was ist das für ein Land, das die Familie kaputt macht?!“. Daraufhin ging der kleine Bruder zu ihm und schrie ihn an: „Steig jetzt ein! Du machst alles nur viel schlimmer, los jetzt. Willst du das die Polizei dich holt? Das hast du dann davon. Los, steig jetzt ein!“ Ich bin daraufhin zu den beiden hin und sagte dem Bruder, dass es Achmed vielleicht leichter fällt, wenn er sich lieb verabschiedet und dann schonmal geht, sodass Achmed sich noch in Ruhe von der Mama verabschieden kann. Dies sah der kleine Bruder auch ein, verabschiedete sich mit einer Umarmung, sagte: „bis bald“ und ging. Achmed blieb jedoch weiter stur. Er guckte sehr traurig, schüttelte nur leicht seinen Kopf und ging keinen Schritt näher zum Auto, als ich fragte, ob er sich dort von seiner Mutter verabschieden will. Also kam die Mutter zu ihm, verabschiedete sich auch und ging zurück zur Wohnung. Die Erzieherin der Einrichtung fragte dann Achmed, ob wir nun gemeinsam losfahren wollen. Er sagte aber: „nein ich will nicht mit. Hier ist meine Familie. Mir wird es da nicht gut gehen, was soll ich da? Mir geht es nur hier gut, das weiß ich. Ich geh hier nicht weg“. Daraufhin entfernte er sich noch weiter vom Auto.

Nachdem Achmed sich in die Wohnung seiner Eltern zurückgezogen hatte und nicht mehr rauskam, stellte sich dann heraus, dass er sich dort jetzt im Badezimmer eingeschlossen hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 136). Auf die unterschiedlichsten Versuche aller Beteiligten

ihn zum Verlassen des Badezimmers zu bewegen, reagierte er nicht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 137-143).

Nachdem die Aufnahme an diesem Tag scheiterte, kam es zunächst nochmal wenige Tage später zu einem Klärungsgespräch auf dem Jugendamt. Achmed verweigerte jedoch die Fahrt dorthin, weswegen seine Mutter allein dort erschien (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 146-149). Schließlich fand die Aufnahme von Achmed in der Einrichtung dann doch noch statt. Kurz nach dem Bezug seines Zimmers ging Achmed bereitwillig in das Badezimmer, um dort zu duschen. Er schloss die Badezimmertür zu und flüchtete kurz darauf von dort aus über das Fenster aus dem Haus (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 160-164). Wenige Zeit später konnte der Fluchtversuch beendet werden, als die Erzieherin der Einrichtung ihn am Ortsrand ausfindig machen konnte. Er kam nur unter Androhung des Anrufs bei der Polizei schließlich mit ihr zurück in die Einrichtung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 165-167). Direkt am nächsten Tag kam es umgehend, nachdem er aufwachte, zur erneuten Flucht aus der Einrichtung. Ihm gelang es eine mehrere Stunden lange Reise mit den öffentlichen Verkehrsmitteln bis zu seiner Familie nach Hause zu bewältigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-179). Von dort aus sollte er mit der vom Jugendamt eingesetzten Vormündin am nächsten Werktag wieder zur Einrichtung gebracht werden. Kurz vor ihrer Ankunft an der Wohnung ist Achmed aber auch von dort wieder weggelaufen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 188-190).

Hoher Hilfebedarf in der gesamten Familie

Anhand von 11 Konzepten und 16 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Die Herausnahme von Achmed aus seiner Familie wurde aufgrund des insgesamt hohen Hilfebedarf innerhalb der Familie beschlossen.

So war schon über eine längere Zeit eine ambulante Familienhilfe installiert, die jedoch den hohen Hilfebedarf nicht ausreichend decken konnte (vgl. Fallakte, S.2 (4), S.11 (4)).

Die Familie lebt in sehr prekären wohnlichen Verhältnissen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 61-62). Sein Bruder bündelt aufgrund seines hohen Bedarfes an Zuwendung schon den Großteil der verfügbaren Ressourcen (vgl. Fallakte, S.3 (1)). Die Kindesmutter leidet unter Depressionen (vgl. Fallakte, S.3 (2), S.7 (6)) und der Kindesvater befindet sich ebenfalls in einem gesundheitlich labilen Zustand (vgl. Fallakte, S.3 (3), S.7 (7)). Die Mutter sieht hierin ihre eigene Überforderung, insbesondere da der Vater die gesamte Erziehungsverantwortung im Aufgabenbereich der Mutter verortet (vgl. Fallakte, S.7 (8,10,12)). Die Überforderung der Mutter zeigt sich auch in alltäglichen Situationen hinsichtlich einer selbstständigen

Lebensbewältigung, wie sie sich zum Beispiel in der gescheiterten Zugfahrt zum Vorstellungsgespräch offenbarte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 3-7). Die Zugfahrt wurde im Vorhinein detailliert mit ihr durchgesprochen. Die Mutter sieht selbst einen erhöhten Hilfebedarf und fordert diesen beim Jugendamt auch ein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 54-56).

Auch unter den schulischen Aspekten spitzte sich die Lage in den vergangenen Monaten zu, da Achmed sich dieser gegenüber verweigerte und nur noch wenige Tage in die Schule ging. Die Eltern konnten ihn auch nicht zu einem Schulbesuch bewegen (vgl. Fallakte, S.4 (7)). Daher wurde von Seiten des Jugendamtes die Prognose gestellt, dass ohne weitere Interventionen der Schulabschluss von Achmed gefährdet sei (vgl. Fallakte, S.7 (11)).

Intensive Bindung an Zuhause

Anhand von 7 Konzepten und 8 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Die anderen zu diesem Fall aufgeführten Kategorien lassen sich zumeist unter der Hinzunahme dieser Kategorie verstehen. So ist es ein bedeutender Kontextfaktor zur Deutung der Handlungsstrategien, dass Achmed von einer intensiven Bindung an sein Zuhause geleitet wird. Bei dem ersten Versuch zur Unterbringung zeigt sich diese intensive Bindung, insbesondere kontrastierend zu den anderen beobachteten Fällen dieser Arbeit, dass die gesamte Familie mit Achmed zur Verabschiedung ans Auto kommt, mit welchem er in die Einrichtung gebracht werden soll (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 63-68). Zwar wollte Achmed schon von Beginn an die Wohnung nicht verlassen, aber auf das gute Zureden seiner Mutter hin, ließ er sich schließlich doch darauf ein, mit der Familie zusammen zum Auto der Einrichtung zu gehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 69-70). Die anschließende Verweigerung der Verabschiedung und Abfahrt in die Einrichtung erklärt Achmed mit den Worten: „Nein ich will nicht mit. Hier ist meine Familie. Mir wird es da nicht gut gehen! Was soll ich da? Mir geht es nur hier gut, das weiß ich. Ich geh hier nicht weg!“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 99-101), in welchen seine intensive Bindung an sein Zuhause ganz deutlich zutage tritt. Schließlich flüchtet er sich in die Wohnung seines Zuhauses und schließt sich dort im Badezimmer ein, sodass er sein Zuhause nicht verlassen konnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 134-143). Die Bedeutung seines Zuhauses für ihn zeigt sich ebenfalls in der Flucht aus der Einrichtung. So gelingt es ihm hier, einen über mehrere Stunden andauernden, ihm gänzlich unbekanntem Weg selbstständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zurückzulegen, getrieben von dem Wunsch wieder nach Hause zu kommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 179-181).

Darüber hinaus zeigt sich seine intensive Bindung an die Mutter auch darin, dass er zur Begründung, warum er nicht in die Einrichtung möchte, sich der Begrifflichkeiten seiner Mutter bedient. So sagt die Mutter von sich, dass sie eben ein Stadtkind sei und daher nur die Stadt, nicht das Land möge (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 29-30). Dem springt Achmed in seiner ersten Äußerung während des Vorstellungsgesprächs bei und sagt: „Ich bin auch ein Stadtkind, wie die Mama“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 30-31).

Öffnet sich schrittweise, wenn die Familie nicht dabei ist

Anhand von 7 Konzepten und 7 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Trotz seiner, in der vorangegangenen Kategorie dargestellten, intensiven Bindung an sein Zuhause, gelingt Achmed eine schrittweise und sehr behutsame Öffnung, allerdings nur, sofern seine Familie nicht mit anwesend ist.

So gelang es Achmed, als die Familie sich am Tag des ersten Abholens von ihm verabschiedet hatte, zögerlich Richtung Auto zu gehen. Achmed ging dabei auf das Gesprächsangebot ein und folgte dazu bis zum Auto (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 110-117). Dort angekommen fragte ich ihn, ob er gerne Musik hören würde und wenn ja, welche genau. Er verstand das Angebot, setzte sich mit ins Auto und hörte gemeinsam seiner Lieblingsmusik zu (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 117-126). Hier gelang demnach eine erste Kommunikation und Öffnung von Seiten Achmeds. Anschließend wollte Achmed nur nochmal kurz etwas seiner Mutter mitteilen, aber versprach direkt danach wieder zum Auto zurückzukehren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 127-133). Als er jedoch schließlich auf seine Familie traf, war ihm dies nicht mehr möglich und er verschloss sich leibhaftig – nicht nur gedanklich, im Badezimmer der Wohnung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 136).

Beim zweiten Versuch Achmed für die Unterbringung in der Einrichtung abzuholen, welcher auch wie geplant lief, konnte er sich auf der Autofahrt nach und nach der Erzieherin aus der Einrichtung gegenüber öffnen und wurde währenddessen immer zutraulicher (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 155-156). In der Einrichtung angekommen, gelang es der Erzieherin auf der schrittweisen Öffnung von Achmed aufzubauen und mit ihm gemeinsam das Zimmer einzuräumen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 158-159).

Gewalt in der Familie

Anhand von 8 Konzepten und 14 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Zwar ist Achmed, wie bereits aufgezeigt, von einer intensiven Bindung an seine Familie geprägt, was jedoch nicht den Schluss auf ein förderliches Umfeld hinsichtlich kindlicher Entwicklungsbedingung zulässt. So war der Familienalltag von intensiver Gewalt geprägt. Zwischen den Eltern und ihren Kindern kam es immer wieder zu vielen Konflikten, die auch in handgreiflichen Auseinandersetzungen mündeten (vgl. Fallakte, S. 2 (1), (2)). Insbesondere der Vater trete dabei sehr gewalttätig auf und schlage die Kinder, nach Aussage der Mutter (vgl. Fallakte, S. 6 (1), 7 (3)). Jedoch nicht nur von Seiten des Vaters kommt es zu Gewalttaten, sondern auch die Kinder untereinander agieren mittels körperlicher Auseinandersetzungen (vgl. Fallakte, S. 7 (2), (13)). Die zahlreichen Konflikte aller Familienmitglieder konnten dabei auch nicht in einem ruhigen Tonfall besprochen werden, sondern zogen ein intensives, lautes Anschreien nach sich (vgl. Fallakte, S. 4 (3), S. 7 (4), 11 (2)). Dies zeigte sich zum Beispiel auch in der Situation des erstmaligen Abholens. Als Achmed sich dessen verweigerte, schrie sein Vater ihn auf offener Straße lauthals an und steigerte sich dabei in eine bedrohliche Aggression hinein, bis er wütend die Situation verließ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 78-83). Auch die Mutter sprach immer wieder sehr abwertend über ihren Sohn (vgl. Fallakte, S. 4 (8)). So kam es aufgrund der hohen, gewalttätigen Intensität innerhalb der Konflikte auch dazu, dass die Nachbarn versuchten, mittels Hinzuziehung polizeilicher Unterstützung, darin einzugreifen (vgl. Fallakte, S. 6 (2)). Das Jugendamt kommt somit zu der fachlichen Bewertung: „Das stark ambivalente Verhalten der Eltern sowie die körperlichen Übergriffe des Vaters in Form von Ohrfeigen aber auch die nonverbale Gewalt und Abwertung der Eltern gegenüber den Kindern gefährdet das Kindeswohl erheblich“ (vgl. Fallakte, S. 8 (3)).

Flucht zurück zur Familie

Anhand von 3 Konzepten und 3 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Gewissermaßen als bestimmendes Verhalten von Achmed lässt sich seine Handlungsstrategie der Flucht zurück zur Familie kategorisieren. Bereits unmittelbar nach dem Einzug in die Einrichtung versucht Achmed dieser wieder zu entfliehen. Dabei gelingt es ihm zunächst nur bis an die Ortsgrenze zu kommen, wo er von der Erzieherin schließlich gefunden wird (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 164-165). Auch nach dem Zusammentreffen der Erzieherin mit Achmed, ist dieser nicht gewillt wieder in die Einrichtung zurückzukehren. Erst unter Androhung des Anrufes bei der Polizei, steigt Achmed

widerwillig in das Fahrzeug der Einrichtung ein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 166-167). Am nächsten Tag nutzt Achmed direkt nach seinem Erwachen die nächste Chance zur Flucht. Diese Flucht bereitete er besser vor, indem er seinen Rucksack für die Reise und die anschließende Heimkehr vorbereitet und mitgenommen hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-173). Trotz Unterstützung der örtlichen Polizei, einer Suchhundestaffel, die aufgrund der nächtlichen Temperaturen bis zu -20 Grad Celsius im Suchverlauf notwendig wurde, wie der Bundespolizei, welche alle umliegenden Bus- und Bahnverbindungen kontrollieren sollte, konnte Achmed nicht gefunden werden. Nach mehreren Stunden meldete sich die bei seiner Familie wartende Polizeieinheit, dass er dort aufgetaucht sei. Achmed gelang es somit, eine Vielzahl öffentlicher Verkehrsmittel über die Strecke von mehreren hundert Kilometern zu nutzen, um schließlich, über eine ihm gänzlich unbekannt Umgebung, ohne dabei von der Polizei ausfindig gemacht zu werden, bis zu seiner Familie nach Hause zu kehren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 173-181).

Insgesamt zeigen sich also in der Flucht idealtypisch die Aspekte aus den tangierenden Kategorien. Sein Verhalten des Rückzugs, die intensive Bindung an seine Familie und schließlich die gescheiterte Aufnahme in die Einrichtung, hängen alle notwendigerweise mit dieser Handlungsstrategie zusammen.

Aufnahme gescheitert

Anhand von 2 Konzepten und 2 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie bereits erwähnt, hängen die Kategorien der Flucht zurück zur Familie und die gescheiterte Aufnahme eng miteinander zusammen. Zwar nicht nur aus dem Fluchtverhalten, aber insbesondere dadurch, wird der Versuch zur Unterbringung von Achmed in dieser Einrichtung schließlich aufgegeben.

Auch unter der Androhung des Jugendamtes, dass Achmed bei weiterer Verweigerung unter Polizeieinsatz in eine Einrichtung kommen würde, von welcher aus er keine Möglichkeit mehr zum Kontakt mit seiner Familie hätte, verweigerte er weitere Unterbringungsversuche, indem er die Wohnung seiner Eltern zu den vereinbarten Terminen nicht verließ, oder aber sich, bei dem Hausbesuch durch das Jugendamt, bereits zuvor von eben dieser entfernte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 192-199). Daher wurde ein richterlicher Beschluss erlassen, laut diesem Achmed in eine weit entfernte Einrichtung, unter Hinzuziehung polizeilichen Beistandes, gebracht werden soll, die zusätzlich noch den Rahmen einer geschlossenen Einrichtung aufweist (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 200-204).

Positives Verhalten in der Schule

Anhand von 10 Konzepten und 10 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Betrachtet man den gesamten Fall, auch unter Berücksichtigung der vorliegenden Fallakte sowie den Gesprächen mit der Schule, fällt auf, dass Achmeds Verhalten in der Schule durchweg positiv beschrieben wird. Dies gilt es insbesondere daher zu erwähnen, da von Seiten des Jugendamtes der Schulabschluss als gefährdet eingeschätzt wird (vgl. Fallakte, S. 7 (11)). Auf Seite 9 der Fallakte wird das schulische Verhalten von Achmed detailliert beschrieben. So zeigt er sich als lernbereiter und freundlicher Schüler, der seine Aufgaben zuverlässig und vollständig erledigt. Er sei in der Klasse gut integriert, wirkt ausgeglichen und ruhig. Weiter wird er als selbstbewusst und zufrieden eingeschätzt. Gerade unter den Vorzeichen der intensiven, häufigen und gewalttätigen Konflikte in der Familie gilt es herauszustellen, dass er in der Schule als unauffällig beschrieben wird und sich gegenüber der Erwachsenen sowie seinen Mitschüler:innen höflich verhält. Daran anknüpfend zeigt er sich in Konfliktsituationen sogar als lösungsorientierter Vermittler, der oft zu einer Einigung beiträgt. Widersprüchlich zu der vom Jugendamt beschriebenen akuten Gefährdung seines Leistungsstandes, sprechen die Lehrkräfte von einer schnellen Auffassungsgabe Achmeds, mittels derer er vor allem in den mündlichen Leistungen glänzt. Insgesamt arbeite er gut mit und konnte trotz des Homeschooling während der Corona Pandemie seinen Leistungsstand halten. Hierfür hatte sich die Familie wohl sogar zusätzlich um Unterstützung diesbezüglich gekümmert.

Mangelnde Erziehungsfähigkeit der Eltern

Anhand von 14 Konzepten und 17 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie bereits in anderen Kategorien durch entsprechende Textstellen angeklungen, lässt sich bei den Eltern eine mangelnde Erziehungsfähigkeit feststellen. Aufgrund der Einordnung zum ursächlichen Grund der Fremdunterbringung von Achmed ist es aber notwendig, diese auch als eigenständige Kategorie in die Fallanalyse mit aufzunehmen.

Den Eltern gelingt es nicht ihren Kindern Struktur zu bieten und Grenzen zu setzen (vgl. Fallakte, S. 2 (3), 7 (1)). So können Vater und Mutter weder Regeln aufstellen noch die Einhaltung üblicher Grenzsetzungen einfordern (vgl. Fallakte, S. 4 (1)). Sie schaffen es nicht, dem Drängen und Lautwerden der Kinder standzuhalten, sondern gehen auf deren Forderungen ein, was sich besonders im übermäßigen Konsum von Chips und Schokolade immer wieder zeigt (vgl. Fallakte, S. 4 (4)). Anregungen zu gemeinsamen Unternehmungen oder kindgerechtem Spiel und Beschäftigung fehlen gänzlich, wodurch die Kinder meist allein im

umliegenden sozialen Brennpunkt unterwegs sind, oder zu Hause auf dem Handy spielen, was bei ihnen häufiger Affektzustände wie Weinen, Wut, etc. auslöst (vgl. Fallakte, S. 4 (4), (5)). Insgesamt zeigt sich im vorliegenden Material, dass sich die Eltern keineswegs gegenüber ihren Kindern durchsetzen können sowie in ihrer Erziehungsfähigkeit stark an ihre Grenzen stoßen und diese bis hin zur Ohnmacht überschreiten (vgl. Fallakte, S. 1 (1), (2)). Durch Hinzunahme der weiteren und schon in anderen Kategorien ausführlich dargestellten familiären Verhältnisse, kommt das Jugendamt im Rahmen einer „fachlichen Bewertung der Probleme und Ressourcen“ zu der Bewertung der mangelnden Erziehungsfähigkeit der Eltern (vgl. Fallakte, S. 7 (9)). Aufgrund der damit einhergehenden starken Gefährdung von Achmed in seiner Entwicklung (vgl. Fallakte, S.11 (1)), kommt es zum Teilentzug der elterlichen Sorge (vgl. Fallakte, S. 12 (1)) und der Veranlassung der Unterbringung nach §34 SGB VIII um Achmed den benötigten, klar strukturierten Rahmen mit eindeutigen Grenzen bieten zu können (vgl. Fallakte, S. 15 (1)).

Traurigkeit und Rückzug

Anhand von 6 Konzepten und 6 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. In allen beobachteten Situationen mit Achmed zeigte dieser sich stets in einer traurigen Verfassung. Sein gesamtes Verhalten, sowohl kommunikativer als auch körperlicher Art waren dabei von einem umfassenden Rückzug geprägt.

Dieser Rückzug zeigte sich nicht nur in der schon ausführlichen dargelegten Situation des Vorstellungsgesprächs, in der Achmed sich weigerte sein Gesicht zu zeigen, sondern ließ sich auch im weiteren Verlauf deutlich erkennen. So redete seine Mutter wütend während des gesamten Gesprächs auf die Einrichtung sowie das Jugendamt ein. „Achmed aber blieb immer stumm. Er saß zusammengekauert in seinen Klamotten auf dem Stuhl und guckte nur selten nach oben“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 24-25). Auch während des einzigen Gesprächs, zu dem er sich öffnete, blieb durchweg eine im Vordergrund stehende Traurigkeit, die ihn auch daran hinderte, sich hierbei tatsächlich auf das Gespräch einzulassen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 156-158). In der Einrichtung selbst verhielt sich Achmed nach seinem Einzug ruhig und zurückhaltend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 167-169). Nach dem Essen verschwand er dort direkt auf sein Zimmer, in welches er sich für die gesamte Dauer seines Aufenthaltes in der Einrichtung zurückzog (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-171).

Lässt niemand an sich heran

Anhand von 4 Konzepten und 5 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Der in der vorigen Kategorie dargestellte Rückzug von Achmed führt in der Konsequenz auch dazu, dass er niemanden an sich heranließ.

Das Verstecken seines Gesichtes hinter einer Vielzahl an Kleidungsstücken, lässt sich auch als eine ihn umgebende Schutzmauer interpretieren, sodass er sich außenstehenden Personen nicht zeigt und diese daher nicht an ihn herantreten können. Dabei wählte er seine Kleidung und das Tragen eben dieser so geschickt, dass er lediglich einen Spalt offenließ, aus diesem heraus er die Umgebung sehen konnte, zugleich es aber für die Umgebung sehr schwierig war ihm in seine Augen schauen zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 16-18). Das gleiche Bild zeigte sich bei dem ersten Versuch des Abholens von Achmed zuhause. Hier blieb dieser stets mit einer abgewandten Körperhaltung, in einem Abstand von einigen Metern Entfernung zu uns stehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 73-74). Ebenfalls hatte er hier wieder seine Mütze so tief ins Gesicht gesetzt und die FFP-2 Maske so hochgezogen, dass nur sehr wenig seines Gesichtes auszumachen war (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 75-76).

Dass er niemanden an sich heranlässt zeigte auch sein Verhalten nach dem ersten Fluchtversuch, indem er hier nur widerwillig ins Auto einstieg und die Flucht, seine Gefühle und Gedanken aber nicht mit der Erzieherin thematisieren wollte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 165-167).

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|--|--|
| I | Massive Verweigerung der externen Hilfe | 22, 23, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 60, 63, 70, 71, 72, 77, 81, 82, 85 |
| II | Hoher Hilfebedarf in der gesamten Familie | 4, 5, 6, 7, 13, 20, 21, 43, 54, 55, 56 |
| III | Intensive Bindung an Zuhause | 53, 57, 58, 64, 69, 83, 84 |
| IV | Öffnet sich schrittweise, wenn Familie nicht dabei ist | 65, 66, 67, 68, 73, 74, 76 |
| V | Gewalt in der Familie | 1, 2, 10, 14, 16, 17, 26, 61 |
| VI | Flucht zurück zur Familie | 81, 82, 83 |
| VII | Aufnahme gescheitert | 86, 87 |
| VIII | Positives Verhalten in der Schule | 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 |
| IX | Mangelnde Erziehungsfähigkeit der Eltern | 3, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 24, 25, 39, 40, 41, 42 |
| X | Traurigkeit + Rückzug | 37, 38, 50, 75, 79, 80 |
| XI | Lässt niemand an sich heran | 15, 44, 59, 78 |

Tabelle 3_Auswertung Achmed

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Achmed in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Achmed zeigt in der Schule ein Verhalten, aufgrund dessen er von seinen Lehrer:innen als Schüler mit positiven Eigenschaften beschrieben wird. Insbesondere hinsichtlich der weiteren Kategorien, lässt sich seine intensive Bindung an zuhause als eine intervenierende Bedingung für die gesamte Falldarstellung begreifen. Gleichzeitig zeigte sich Achmed im Kontext eines hohen Hilfebedarfs in der gesamten Familie.

Eng damit zusammenhängend eröffnet sich somit auch die Ursache der Unterbringung. So sind die Eltern von mangelnder Erziehungsfähigkeit geprägt und es kommt darüber hinaus häufig zu gewaltvollen Konflikten in der Familie.

Insbesondere durch die intervenierende Bedingung, der intensiven Bindung an sein Zuhause, zeigen sich im Material verschiedene Handlungsstrategien mit hoher Relevanz für die gesamte Entwicklung des Falls. Zwar lässt Achmed niemanden näher an sich heran, kann aber dennoch, unter Abwesenheit der Familie, anfangen sich schrittweise den neuen Bezugspersonen in der Einrichtung zu öffnen. Seine Verweigerungshaltung bleibt allerdings stets handlungsleitend, sodass er vielfältige Fluchtversuche unternimmt. Insgesamt zeigt er sich hauptsächlich traurig und zieht sich zurück.

Aus den dargestellten Handlungsstrategien heraus kommt es schließlich in der Konsequenz zu einem Scheitern der Aufnahme. Dieses steht dabei in einem engen Zusammenhang zum schon angesprochenen zentralen Phänomen in diesem Fall. Die massive Verweigerung der externen Hilfe, als eben dieses zentrale Phänomen, prägt den gesamten Fall sowie die von ihm angewendeten Handlungsstrategien.

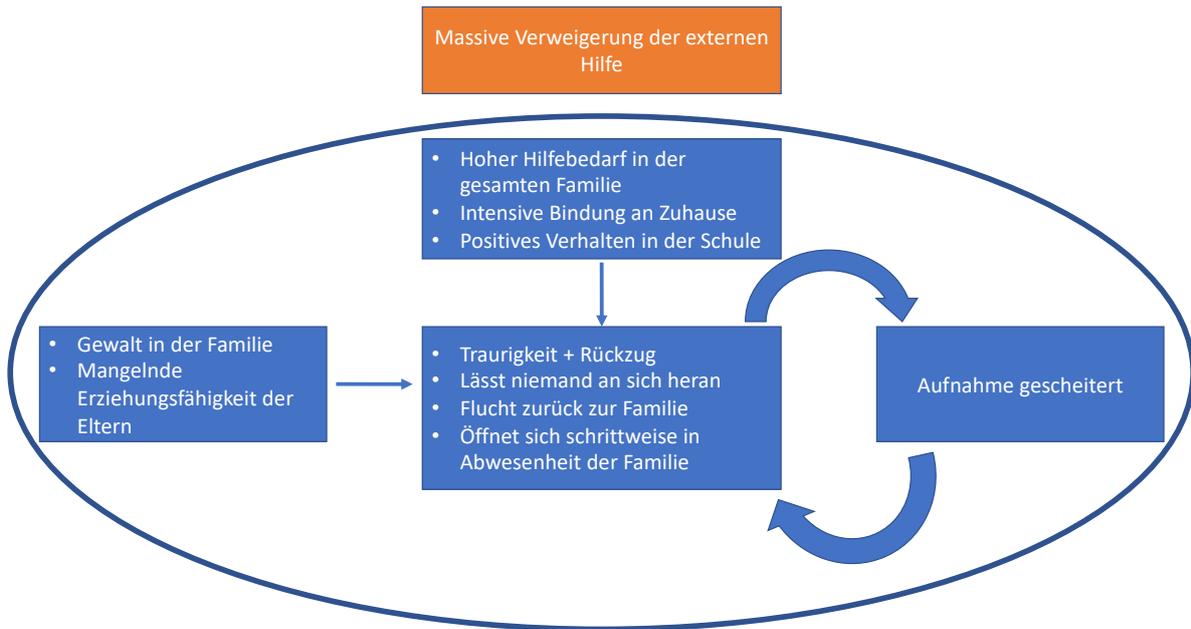


Abbildung 11_Kodierparadigma Achmed

4.6 Fall Milan

Wie im Fall Julian gründet sich die folgende Darstellung von Milan auf die ausführliche Datenerhebung im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung über die gesamte Transitionsphase hinweg. Begleitend dazu fanden auch hier eine Vielzahl an Stegreifgesprächen mit den in diesen Fall involvierten Professionellen statt, welche neben dem Beobachtungsprotokoll auch Eingang in die theoretischen Memos des Forschungstagebuchs fanden.

4.6.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Milan lebte seit der Geburt im Haushalt seiner Mutter, ohne Beisein seines Vaters. In Folge eines familiengerichtlichen Verfahrens zog er jedoch 1,5 Jahre vor der Unterbringung in der Einrichtung zu seinem Vater. Infolge mehrerer aggressiven Ausbrüche wurde er wenige Wochen nach seiner Einschulung vom Schulbesuch ausgeschlossen. Da es zudem zu mehreren Durchbrüchen auch im Haushalt des Vaters kam, wurde Milan zur stationären Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen. Die Kindsmutter wirkte gegenüber dem Stadtjugendamt häufig gesundheitlich sehr instabil und befindet sich, aufgrund von Drogen- und Alkoholkonsums sowie akuter Selbst- und Fremdgefährdung, immer wieder in (freiwilliger) stationärer Behandlung psychiatrischer Kliniken. Die Zuverlässigkeit und Ansprechbarkeit der Kindsmutter scheint von ihrem psychischen Zustand abzuhängen, insgesamt zeigte sich die Kindsmutter jedoch im Verlauf wenig zuverlässig, aber kooperativ.

Vom Kindsvater ist aus der Vergangenheit ebenfalls Drogenmissbrauch bekannt, es liegen jedoch keine Anhaltspunkte vor, dass der Kindsvater, nach einem Entzug und einer Therapie vor mehreren Jahren, zum aktuellen Zeitpunkt Drogen konsumiert. Der Kindsvater zeigte sich gegenüber dem Jugendamt stets kooperativ, bemüht und verlässlich, dies wurde auch von den behandelnden Ärzt:innen rückgemeldet. Er und seine Frau fungieren für den Jungen als wichtige, verlässliche Bezugspersonen, zu denen der Junge regelmäßigen Kontakt beibehalten soll. Nach der Empfehlung der Psychiatrie zur weiteren Betreuung von Milan in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, beantragen beide Kindseltern die stationäre Hilfe zur Erziehung im Jugendamt. Der Junge benötigt ein sicheres, professionelles Umfeld, in dem er notwendige Entwicklungsschritte nachholen und zukünftige bewältigen kann.

Beim Vorstellungsgespräch kam Milan zusammen mit seiner Stiefmutter zur Einrichtung. Beide zeigten sich hierbei sehr interessiert, offen und zustimmend. Milan wollte auch schon sofort in der Einrichtung bleiben. In dem Gespräch wurde auch nochmal deutlich, dass Milan zurzeit, aufgrund einer Inhaftierung des Vaters, nur physischen Kontakt zu seiner Stiefmutter haben kann. Ein Rückzug zur leiblichen Mutter ist ausgeschlossen. Auch beim Einzug kam Milan daher mit seiner Stiefmutter und zeigte sich von Beginn an freudestrahlend. So fing er umgehend mit großem Enthusiasmus an sein Zimmer einzurichten. Von Beginn an waren ihm seine Gegenstände, dabei insbesondere eine Musikbox, enorm bedeutsamen. So zeigte er eben diese immer wieder und besonders neuen Erzieher:innen der Einrichtung von Beginn an. Er eröffnete schon bald, dass die Musikbox diese enorme Bedeutung für ihn habe, da er damit so laut Musik hören könne, dass er das Wohlbefinden der anderen Personen im Haus damit massiv beeinflussen kann.

Sein Spielverhalten mit den anderen Kindern der Einrichtung war zwar offen, jedoch zugleich sehr unruhig und laut.

Schon ab dem zweiten Tag der Unterbringung kam es wegen unterschiedlichster Auslöser zu heftigsten Wutausbrüchen. Bei kleinsten Anforderungen reagierte er beleidigend, steigerte sich enorm in die Wut hinein und agierte aggressiv gegen die Erzieher:innen der Einrichtung. Er schlug immer wieder auf sie ein, kratzte, trat und biss in deren Arme und Hände. Auch Gegenstände nahm er zur Hilfe um auf die Erzieher:innen loszugehen. Darüber hinaus zerstörte er mit größter Wucht das Inventar sowie Türen, Fenster, usw. des Hauses. Die Wutausbrüche dauerten stets zwischen 20-30 Minuten, währenddessen eine Beruhigung seinerseits nicht möglich war. Erst danach konnte er sich wieder auf die Erzieher:innen einlassen. Vor den Wutanfällen fing er gelegentlich an sein Zimmer auszuräumen und alles einzupacken, da er

nicht länger in der Einrichtung bleiben wolle. Es zeigte sich mit der Zeit eine Regelmäßigkeit in den Auslösern seiner Wutanfälle, immer dann, wenn er allein sein sollte oder er Gefahr sah, dass ihm etwas seiner Besitztümer entwendet werden könnte. So äußerte er einmal als ich sein Zimmer betreten wollte: „Ich hab ein Messer. Ich kann dich töten!“ (Beobachtungsprotokoll Z. 126). Damit drohte er, da er fürchtete ich könnte ein Dieb sein. Ein ähnliches Bild zeigte sich auf einer Wanderung, als ein anderes Kind Milans ausgeliehenen Wanderstock verloren hatte. Milan konnte sich im Folgenden nicht mehr kontrollieren und wünschte das andere Kind umzubringen. Der Wunsch nach der Macht, andere Personen, oder auch personifizierte Gegenstände zu töten, zeigte sich immer wieder bei ihm, insbesondere wenn etwas für ihn aus der Kontrolle geriet. So wünscht er sich die Kontrolle und Macht zu erlangen, über das Leben und den Tod entscheiden zu können – sowohl im tatsächlichen Erleben als auch in stellvertretenden Spielsituationen.

Seine Handlungen sind insgesamt wenig strukturiert und zielgerichtet. Bei genaueren Beobachtungen und diesbezüglichen Fragen an ihn zeigt sich, dass auch seine Gedanken während dieser Handlungen enorm sprunghaft kreisen und er somit eben diese nicht zu einem Ende bringen kann.

Neben den massiven und allzeit präsenten Versuchen Kontrolle zu erlangen und zu behalten, insbesondere mittels aggressiver und extrem lauter Verhaltensweisen, führten psychische Belastungen bei Milan zu körperlichen Schmerzen, was er selbst gut beschreiben konnte. Die psychische Belastung findet für ihn die Ursache zumeist im Gefühl des Alleinseins. Aus diesem Grund versucht er sich auch stets in der Nähe der Erzieher:innen aufzuhalten, ohne aber diesen so nahe zu kommen, dass er sich auf eine vertrauensvolle Basis einlassen würde. Milan ist also geprägt von der Spannung, Nähe zu suchen und zugleich einen Sicherheitsabstand einzuhalten. Anstelle dessen wünscht er sich die Nähe seiner Mutter, die er nach eigenen Aussagen sehr vermisst. Gegen Ende der Transitionsphase gelingt es ihm dann zunehmend Vertrauen zu den neuen Bezugspersonen zu fassen, sodass er hier in friedliche Interaktionen treten kann, die in der Konsequenz zu einer Abnahme der massiven Konflikte führen. Im Hilfeplangespräch nach dem Ablauf der Transitionsphase, kann er seine eigene Situation zum einen reflektieren, zum anderen äußert er sich dahingehend, dass er in der Einrichtung nun ein neues Zuhause gefunden habe.

4.6.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Milan, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 211 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 183 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Milan folgen zu können. Insgesamt wurden 12 Kategorien gebildet.

Macht durch Lautstärke

Anhand von 11 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Milan versuchte in vielen Situationen durch das Erzeugen einer extrem belastenden Lautstärke in eine machtvollere Situation zu kommen, indem er durch die von ihm erzeugte Lautstärke zu einem die anderen Personen des Hauses zwingt sich auf ihn zu beziehen und zum anderen weiß, dass dies nur äußerst schwer einzudämmen ist.

Dies verdeutlicht bereits sein Wutausbruch wie er am zweiten Tag zu beobachten war. Zunächst wird er von der Erzieherin gebeten am Abend duschen zu gehen, wodurch er die Macht über die Situation verliert und in der Konsequenz sich in seinen Wutausbruch hineinsteigert. Er verweigerte sich umgehend, beleidigte die Erzieherin, fing an lauthals zu schreien und knallte unaufhörlich mit aller Wucht seine Zimmertür immer wieder ins Schloss (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 79-83). Um den Lärmpegel noch weiter zu steigern, schlug er auch mit seinem Schreibtischstuhl auf die Zimmertür ein (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 84). Das gleiche Szenario spielte sich genauso auch am zweiten Tag wieder ab (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 94-96). Die lautstarken Eskalationen bei den Aufforderungen duschen zu gehen konnte er etwas später verbalisieren und sagte: „Ich raste hier bald komplett aus“, was er auf die Frage, weswegen er denn ausrasten würde, weiter ausführte und damit erklärte, dass er jeden Abend duschen müsse (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 491-494).

Jedoch nicht nur bei seinen Wutanfällen durch Anforderungen ausgelöst, sondern auch im Spiel mit den anderen Kindern der Einrichtung, kommt es bei ihm immer wieder zu lautstarken Auseinandersetzungen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 219-221). Ebenso kommt es in der Situation des Zubettgehens zum Boykott durch den Einsatz massiver Lautstärke. Als er eines Abends mit der Erzieherin in das 1. OG ging, auf dem sich sein Zimmer befand, fing er plötzlich so laut er konnte an zu schreien. „Dieses Schreien hielt die nächste halbe Stunde an und war wahrlich ohrenbetäubend“ (Beobachtungsprotokoll Z. 284-285). Im Zimmer angekommen und

darauf hingewiesen, dass andere Kinder bereits schlafen und er sie mit der Lautstärke wecken würde, nahm er sich wahllos sein Spielzeug und warf dieses im Zimmer herum. Dies wechselte er ab mit dem ständigen Zuknallen seiner Schranktür aus aller Kraft und dem starren Stehen in seiner Zimmermitte, wo er dann so laut wie möglich schrie (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 289-292).

Das Erzeugen der extremen Lautstärke verwendet Milan immer dann, wenn er die Kontrolle über eine Situation verliert. So auch wenn er sich allein gelassen fühlt (Beobachtungsprotokoll Z. 391-401):

Dann ging ich aus seinem Zimmer und schloss die Tür hinter mir, sodass er sich unbeobachtet umziehen kann. Daraufhin fing er wild an zu schreien und schlug völlig ungehemmt und aus aller Kraft auf die Zimmertür ein. Dabei schrie er: „warum wird immer die Tür zugemacht?!“. Ich öffnete von außen wieder die Tür, die nicht verschlossen war und erklärte ihm in einem ganz ruhigen Ton, dass er, wenn er nicht möchte, dass die Tür zugemacht wird, diese ja einfach wieder öffnen kann. Die Tür müsse ja nicht zu sein, ich hätte diese nur geschlossen, damit er sich in Ruhe umziehen kann. Er müsse deswegen ja aber nicht ausrasten. Er schreit jedoch weiter und schlägt nun auf die Tür seines Kleiderschranks ein, welcher sich neben der Zimmertür befindet. Ich bin daraufhin aus dem Zimmer gegangen, hörte jedoch noch bis ich den Flur verlassen hatte, wie er weiter auf den Schrank einschlug und dabei laut schrie.

Auch seine für ihn enorm bedeutsame Musikbox, die in der Kategorie zu den *geliebten Objekten* nochmal ins Zentrum der Betrachtung rücken wird, verwendet er zum Erzeugen von Lärm. Mit diesem Lärm versucht er Macht über die Erzieher:innen auszuüben, was er folgendermaßen beschreibt: Er zeigte mir seine Musikbox und erzählte, dass er noch viele weitere Boxen holen möchte, um diese miteinander verbinden zu können. „Dann kann ich so laut Musik hören, dass das ganze Haus vibriert und ihr könnt dann nichts dagegen machen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 302-303).

Macht durch Gewalt

Anhand von 25 Konzepten und 30 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Milan verwendet dabei aber nicht nur die Handlungsstrategie der Lautstärke, sondern auch handgreifliche Gewalt, um seinen Wunsch zur Machtausübung durchzusetzen. Häufig gehen

Lautstärke und Gewalt dabei miteinander einher und sind in der Beobachtung nicht immer voneinander getrennt aufgetreten. Aus analytischen Gründen macht es jedoch Sinn, dies hier zur Auswertung des Falles als zwei Kategorien zu betrachten.

Eben dieses gilt zum Beispiel für den dargestellten Wutausbruch, als Milan von der Erzieherin zum Duschen aufgefordert wird. Hierbei kommt es sowohl zu extremer Lautstärke als auch gewalttätigem Agieren seinerseits (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 79-82). Die Gewalt zeigt sich hierin insbesondere, als er mit seinem Schreibtischstuhl auf seine Zimmertür einschlug. Weiterführend versuchte er die Erzieherin in den Arm zu beißen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 84-86). Hierbei kann er auch selbst verbalisieren, dass er mittels dieser gewalttätigen Verweigerungshaltungen versucht seinen eigenen Willen durchzusetzen. So sagt er, wenn er etwas nicht machen möchte, dann will er aus der Wohngruppe ausziehen und verfällt dabei in eine große Wut (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 96-100). Dabei zeigen sich im alltäglichen Leben immer wieder Situationen, in denen er die an ihn gestellten Anforderungen nicht umzusetzen bereit ist (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 118-120). Hierin kommt es auch zu aggressiven Verhaltensweisen gegenüber der Erzieher:innen und der gleichzeitigen Bekräftigung, niemals auf diese hören zu werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 292-293).

Besonders auch in Spielsituationen mit anderen Kindern ließ sich beobachten, dass er immer sehr schnell gereizt und schließlich gewalttätig wurde, wenn etwas nicht so lief, wie er sich das vorstellte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 144-149). Als ein anderes Kind beispielsweise auf einer Wanderung einen Stock von Milan verlor, versuchte Milan diesem körperlich zu schaden. Dabei rannte er mit erhobener Hand auf den anderen Jungen zu, beleidigte ihn mehrfach und schrie „Ich schlag dich kaputt“ (Beobachtungsprotokoll Z. 157-158). Er fängt auch hier wieder an wild zu schreien und geht auf den anderen Jungen los, der die Flucht ergreift. Ich sagte dem anderen Jungen er solle zu mir kommen. Milan rannte daraufhin weg (Beobachtungsprotokoll Z. 161-170):

Als ich wieder zu ihm komme, bat ich ihm meinen Wanderstock an, den er jedoch ausschlug, an mir vorbeirannte und wieder auf den anderen Jungen los rennt mit den Worten „Ich bring dich um!“. Ich halte Milan am Arm fest und schicke die anderen Kinder schon mal vor zu unserem Auto. Milan will jedoch auf keinen Fall weitergehen, bis er seinen Stock wieder hat. Dieser sei ganz besonders für ihn. Jedoch gelingt es ihm nicht dies ruhig zu sagen, sondern er schreit und wirft sich auf den Boden. Er verweigert jegliches Gespräch und schreit nur nach seinem verlorengegangenen Stock.

Besonders in solchen Situationen des erlebten oder erinnerten Verlustes, versucht er durch seine Handlungen wieder in eine Position der Macht zu gelangen. Dabei betont er, dass keiner über ihn bestimmen kann, indem er sagt: „Ihr könnt mir eh gar nichts sagen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 172-173).

Weiter fügt Milan den anderen Kindern Schaden zu, wenn er nicht alle Spielgegenstände für sich beanspruchen kann, sodass es zu Handgreiflichkeiten von seiner Seite aus kommt, was folgende Szene eindrücklich darlegt (Beobachtungsprotokoll Z. 230-240):

Anschließend ging die gesamte Gruppe zum nahegelegenen „Schlittenberg“ um dort gemeinsam Schlitten zu fahren. Hierbei kam es jedoch immer wieder zu handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen Milan und allen anderen Kindern. Die anderen Kinder konnten gemeinsam eine Schlittenbahn bauen, die Milan dann jedoch für sich allein beanspruchen wollte. Das Hauptproblem war jedoch das gemeinsame Spiel in allen Facetten. So wechselten die anderen Kinder untereinander ihre Schlitten. Milan jedoch wollte seinen nicht hergeben, gleichzeitig jedoch auch die der anderen für sich beanspruchen. Wenn die anderen Kinder dies verneinten, schrie er laut und ging handgreiflich auf die anderen Kinder los. Auch im weiteren Verlauf, als die Kinder mit Stöcken und Steinen spielten, kam es wieder zu handgreiflichen Auseinandersetzungen, wenn Milan etwas nicht für sich allein beanspruchen konnte.

Dabei reicht es auch aus, wenn andere Kinder beim Spielen, das von Milan für sich beanspruchte Territorium betreten. Es kam immer dann zu Konflikten, wenn er ein bestimmtes Areal des Spielplatzes für sich allein haben wollte und andere Kinder sich aber noch darin aufhielten (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 618-623).

Wie in der Situation des verlorengegangenen Stocks, spielt dabei die Macht zum Auslösen einer Existenz immer wieder eine bedeutsame Rolle in Milans gewalttätigen Handlungen und Fantasien. Dies soll eine beobachtete Szene verdeutlichen (Beobachtungsprotokoll Z. 203-216):

Er hielt sich dieses Stück Draht ständig an den Hals, stach damit leicht in die Haut und sagte dabei mehrmals „Ich kann mich töten“ und gab dabei Laute von sich, die den Prozess des Tötens verdeutlichen sollten. Anschließend rannte er mit dem Draht durch das Haus zu allen Anwesenden, schreit dabei immer wieder: „Ich kann dich töten“ und hält den Draht bedrohlich auf die anwesenden Personen.

Auch zum anschließenden Mittagessen nimmt er das Stück Draht wieder mit. Er sagte direkt zu Beginn, dass er das Essen nicht essen wollen würde und ob er stattdessen einen Apfel haben könne. Dies wurde ihm genehmigt, er nahm sich einen Apfel und biss ein paar kleine Stücke heraus. Dann stach er immer und immer wieder wild, aber gezielt, auf den Apfel ein und sagt dabei „Er ist noch nicht tot, ich muss ihn weiter töten“.

Das Androhen des Umbringens als extreme Form der Gewalt scheint dabei bei Milan das Mittel der Wahl zu sein, um sich und seinen Standpunkt durchzusetzen. So äußerte er mir gegenüber beim Zubettgehen, dass er morgen ausschlafen wolle und ergänzte in einem aggressiven Tonfall: „wenn jemand in mein Zimmer kommt, bring ich den um!“ (Beobachtungsprotokoll Z. 473-475). Die Handlungsstrategie der *Macht durch Gewalt* zeigt sich weiterführend auch, wenn man Milan im Spiel beobachtet. So erfreut er sich besonders an einem Spiel, in dem er über Leben und Sterben von Menschen entscheiden kann (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 579-581).

Verweigert Anforderungen

Anhand von 16 Konzepten und 21 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie schon in der vorigen Kategorie an unterschiedlichen Stellen aufgezeigt, verweigert Milan Anforderungen, die an ihn gestellt werden, gänzlich.

Dabei führen schon minimale Anforderungen zu einer Überforderung und in der Folge zu extrem impulsiven Durchbrüchen. Dies zeigt sich neben den dargestellten Szenen des Duschens beispielsweise auch, als er den Garten nach dem gemeinsamen Spiel mit einem anderen Kind aufräumen sollte. Er nahm jedoch zunächst lediglich die Gegenstände und warf diese noch weiter im Garten herum oder spielte mit diesen zweckentfremdet weiter, wodurch sich das Aufräumen für das andere Kind erschwerte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 319-320). Die mehrfach an ihn gestellte Bitte, gemeinsam mit dem anderen Kind nun aufzuräumen, konnte er nicht strukturiert umsetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 321-323). Schließlich ging er dazu über, herumliegenden Müll im Garten umherzuwerfen und sagte, dass es ihm jetzt reicht, worauf er ins Haus ging (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 365-372). Ein ähnliches Bild zeigte sich, als Milan, so wie alle anderen Kinder, seinem abendlichen Dienst zur Unterstützung im Haushalt nachkommen sollte. Er verfiel umgehend in einen hohen Erregungszustand und rief: „Ich raste aus! Ich habe die Nase voll“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 456-458). Auch die morgendliche Bitte, sich so wie alle anderen Kinder für den Tag entsprechend anzuziehen,

lehnte er mit den Worten ab: „Nein, ich ziehe mich nicht um! Ich kann auch mit dem Schlafanzug runtergehen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 385-386).

In den beobachteten Szenen der Anforderung reagiert er allerdings nicht nur mit wütenden, aggressiven Ausbrüchen, sondern auch mit Fluchtverhalten. So entgegnete er auf eine Anforderung des Duschens zunächst, dass er das nicht mache und daher jetzt auch wieder ausziehen werde (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 96). Er ging dann zu seinem Schrank, packte alle seine Klamotten in seinen Koffer, nahm dann eine große Kiste und warf dort seine ganzen Spielsachen sowie den Inhalt seines Wäschekorbes hinein. Dies machte er mit den Worten: „Ich gehe hier wieder weg. Ich will hier nicht bleiben“ (Beobachtungsprotokoll Z. 100-104).

Auch an ihn gestellte Anforderungen, die unmittelbar im Vorfeld besprochen und von seiner Seite auch zunächst akzeptiert wurden, kann er im tatsächlichen Agieren dann doch nicht umsetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 221-225). Er ist sich anschließend auch keines Fehlverhaltens bewusst und weist jegliche Schuld von sich (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 227).

Auch klaren Regeln und Verhaltensweisen widersetzt sich Milan willentlich. So berichtete ein Kind, dass Milan beim gemeinsamen Spiel in den Garten gepinkelt habe. Darauf angesprochen, warum er das gemacht habe, entgegnete Milan: „Ich hatte keine Lust reinzugehen“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 329-331).

Abrundend gilt es jedoch auch zu erwähnen: sofern seinen Wünschen entsprochen wird und keine Forderungen an ihn gestellt werden, zeigt er sich glücklich und zufrieden (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 303-310).

Große Bedeutung geliebter Objekte

Anhand von 21 Konzepten und 22 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie sich schon in den Szenen zu seiner Musikbox in der Darstellung anderer Kategorien zeigt, haben die von Milan geliebten Objekte eine große Bedeutung für ihn.

So zeigte er mir eben diese voller Begeisterung als aller Erstes unmittelbar nach seinem Einzug (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 58-61). Über die Musikbox gelingt ihm auch der Kontaktaufbau. Wie dies beispielsweise sichtbar wurde, als ich seinem Wunsch nachkam und mein Handy damit verbunden hatte, sodass er Musik beim gemeinsamen Zimmer aufräumen hören konnte, in Folge eines Wutausbruches (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 129-131). Der Kontaktaufbau gelang auch einer anderen Erzieherin in dem gemeinsamen Gespräch mit Milan über dessen Musikbox (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 197-202). Auch im Anschluss zeigt er

sich außergewöhnlich ruhig, solange er die Bluetooth Box zum Musik hören nutzen konnte. Als er diese bei einem Gruppenausflug mitnehmen durfte, war er während der gesamten Zeit ruhig, ausgeglichen und fiel nicht weiter auf (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 131-140). Auch in anderen Szenen, wie dem konflikthaftern Zubettgehen, konnte die Musikbox eine beruhigende Wirkung auf Milan ausüben (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 300-301).

Dabei gewinnen auch andere Gegenstände schnell für ihn an großer Bedeutung. Dies zeigt sich zum Beispiel an der schon beschriebenen Szene mit dem Wanderstock. Mit diesem spielte er recht lange und verfiel in einen heftigen Wutausbruch, als ein anderes Kind eben diesen verloren hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 160-164). Nach dem Verlust des Stockes verhinderte er die gesamte weitere Unternehmung und droht den anderen Kindern diese zu töten, wenn sie Gegenstände von ihm verlieren würden (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 164-168, 182-183).

Auch ein Stück Draht, welches er vermutlich bei seinem Einzug mitgebracht hatte, hat zwischenzeitlich eine große Bedeutung für ihn, indem er dieses den gesamten Tag mit sich herumträgt und alle seine Spiele an dem Tag damit gestaltet. Hierin konnte er sich gut allein beschäftigen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 203-204, 209-211).

Werden ihm jedoch Spielzeuge von den Erzieher:innen abgenommen, weil er sich im Umgang damit nicht an die abgemachten Regeln hält, reagiert er äußerst wütend (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 225-227). So dürfen seine Besitztümer, und seien es auch nur seine vermeintlichen Besitztümer, von niemand anderem berührt werden. Als ein anderer Junge der Einrichtung Milan seine verlorenen Handschuhe wieder brachte, schrie er diesen an, er solle seine Handschuhe in Ruhe lassen. Es wären seine Handschuhe und die dürfe niemand sonst haben (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 240-246).

Als er sich einmal von seinem Taschengeld ein eigenes neues Spielzeug kaufen durfte, war er den gesamten Mittag über sehr aufgeregt und konnte von nichts anderem sprechen (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 412-416). Sein etwas später neu erworbenes Spielzeug erinnerte ihn dann auch umgehend an seine Musikbox, was große Begeisterung in ihm auslöste (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 451-454).

Ähnliches ließ sich auch im Gespräch über den anstehenden, ersten Besuchskontakt mit seiner Mutter beobachten. So sprach er hier hauptsächlich und höchst begeistert davon, dass diese ihm wohl weitere Musikboxen mitbringen würde (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 559-561). Die Musikbox scheint somit aufgrund der Verbindung zur Mutter die hier dargestellte Wirkung auf Milan zu haben. Wenige Tage später hielt Milan dann die neue Musikbox von seiner Mutter in

den Händen und eine Erzieherin der Einrichtung sagte: „Milan gibt man seine Musikbox in die Hand und er kann grinsen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 652-653). Milan selbst stimmt dem zu, indem er sagt: „die Musikbox meiner Mutter ist mir heilig“ (Beobachtungsprotokoll Z. 672-673).

Die große Bedeutung der von ihm geliebten Objekte und die darin zugrundliegende Verbindung zu seinen Eltern lässt sich weiterführend auch in folgender Szene erkennen (Beobachtungsprotokoll Z. 674-679):

Die Bezugserzieherin berichtet vom letzten Arztbesuch: Hier wurde ein EEG durchgeführt und zur Anbringung der Magneten, wurde etwas Gel verwendet. Dabei habe Milan direkt sehr angespannt reagiert und auch von sich aus geäußert, dass er „ausflippen muss, wenn das Gel auf seine Jacke tropft“. Die Bezugserzieherin versuchte ihn zu beruhigen und fragte nach, weswegen er denn deswegen dann ausflippen müsse. Dies erklärte Milan damit, dass er die Jacke von seinem Vater bekommen habe und diese daher nicht dreckig werden dürfe.

Massiver Kampf gegen mögliche Verluste

Anhand von 9 Konzepten und 10 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Die bisher dargestellten Kategorien und die darin aufgezeigten Beobachtungssequenzen lassen sich in einer Vielzahl von Milans Handlungsweisen als ein Kampf gegen mögliche Verluste deuten. So ließ sich in der Analyse erkennen, dass Milan immer dann zu seinen Handlungsstrategien des dagegen Ankämpfens greift, wenn er die Gefahr des Verlustes glaubt zu erkennen. Im Gegenzug wird sein angepasstes Verhalten immer dann deutlich, wenn er die benötigte Sicherheit erleben kann (vgl. Arztbrief, S. 2 (5)).

Dabei scheint der Verlust der Mutter das zugrundeliegende Gefühl für alle weiteren, erlebten Verluste zu sein. So kann Milan selber reflektieren, dass er so wütend sei und gegen die Erzieher:innen ankämpft, da er seine Mutter vermisse und sie nicht sehen dürfe (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 89-90).

Die ständige Bedrohung, dass ihm nun weitere Dinge entwendet werden könnten sowie seine drohende Schutzhaltung dem gegenüber zeigt sich eindrücklich in folgender Szene: (Beobachtungsprotokoll, Z. 121-129)

Nach der erneuten Bitte, mich doch dabei zu unterstützen sein eigenes Zimmer wieder einzuräumen, sagte er „Ich hab ein Messer. Ich kann dich töten!“. Daraufhin fragte ich ihn, warum er mich denn töten wolle, was er damit kurz beantwortete, dass ich ein Dieb sei. Ich fragte dann noch dreimal nach, warum ich denn ein Dieb sei, bzw. was mich zu einem Dieb mache, aber er sagte immer nur, ich sei ein Dieb weil ich einer bin.

Es ist naheliegend anzunehmen, dass Milan in dem Dieb jemanden sieht, der ihm seine Besitztümer aus seinem Zimmer entwenden könnte. Er sieht nun in mir von Grund auf einen Dieb, da er mich aufgrund der Unterbringung in der Einrichtung mit dem Verlust der Mutter in Verbindung setzt. Dadurch bedingt verfällt er in eine drohende Schutzhaltung, die mich dazu bewegen soll, mich von ihm möglichst fernzuhalten.

Was passiert, wenn ihm eines seiner Besitztümer entwendet wird und dieses dann noch auf unwiderrufliche Weise verloren geht, zeigt sich in der schon dargelegten Szene des verlorenen Wanderstocks. Hierbei kommt es zu einem eskalierenden Wutausbruch und Milan tritt augenblicklich in den Kampf mit dem anderen Kind ein, welches seinen Wanderstock verloren hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 160-164). Hierbei droht er damit das andere Kind im Kampf umzubringen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 164-166). Diese Drohung wiederholt er auch etwas später, als sich die Situation wieder beruhigen konnte. Zurück am Auto traf er auf das andere Kind, welches seinen Wanderstock verloren hatte und drohte diesem umgehend damit, dass er es töten würde, wenn so etwas nochmal vorkommt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 182-183).

Das Ankämpfen gegen die Position, in der ihm Verluste widerfahren können, zeigt sich auch hier. So spricht Milan in der Situation des erfahrenen Verlustes seines Gegenstandes davon, dass keiner über ihn bestimmen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 172-173).

Eine ähnliche Szene ließ sich auch beobachten, als Milan seinen Handschuh verloren hatte und ein anderer Junge diesen wiedergefunden hatte. Der andere Junge brachte Milan den Handschuh, jedoch konnte sich dieser nicht dankbar zeigen, sondern schrie ihn an, dass er seinen Handschuh in Ruhe lassen solle. Es wäre sein Handschuh und den dürfe niemand sonst haben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 240-247).

Fühlt sich Verlassen

Anhand von 9 Konzepten und 11 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Die zuvor dargestellte Kategorie des Kampfes gegen Verluste hängt unweigerlich mit dem starken Gefühl des Verlassenseins zusammen. So zeigt sich bei Milan immer wieder, dass er sich, bedingt durch die Herausnahme bei seiner Mutter und der Unterbringung in der Einrichtung, von allen verlassen fühlt.

Teilweise wirkte es sogar so, als habe Milan mittlerweile das Alleinsein akzeptiert und in seinen Aktionen resigniert. Der Abschied von seiner Stiefmutter, am Tag der Aufnahme in der Einrichtung, wirkte nahezu emotionslos. Als diese Milan mitteilte nun fahren zu wollen, antwortete er ganz gelassen und ruhig mit einem einfachen „Tschüss“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 73-78). Der Eindruck, dass Milan sich vollkommen verlassen fühlt, erhärtet sich bei der Beobachtung vor dem ersten Besuchskontakt zwischen ihm und seiner Stiefmutter. In einem Gespräch mit mir sagt er, als ich ihn auf den heutigen Besuchskontakt mit ihr hinwies: „Die kommt eh nicht“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 174-178). Er scheint demnach kein Vertrauen mehr in wichtige Bezugspersonen zu haben, dass diese sich auch nach seiner Unterbringung noch um ihn kümmern. Die Stiefmutter selbst ist jedoch zu jeder Zeit verlässlich gewesen und hat nie einen Besuch mit Milan abgesagt.

Aber auch in alltäglichen Spielsituationen zeigt sich immer wieder das grundlegende Gefühl Milans von allen verlassen zu sein. Dabei äußert er auch das Gefühl eines körperlichen Schmerzes, bedingt dadurch, dass niemand auf ihn warten würde (Beobachtungsprotokoll, Z. 250-256):

Als wir dann vom Spielplatz uns alle gemeinsam langsam wieder auf den Heimweg machen wollten, setzte sich Milan auf den Boden mit einem boykottierenden Blick. Ein anderer sagte daraufhin „tschüss Milan“, weswegen Milan sich dann auf den Boden warf, lauthals schreit und stark weint. Als er sein Schreien „Aaaaahhh“ kurz unterbrach, schrie er dann: „Niemand wartet auf mich“. Die Gruppe stand jedoch nur wenige Meter von ihm entfernt und wartete sehr wohl. Dies wurde ihm auch so mitgeteilt, allerdings schrie er dann: „Ich kann nicht mehr, alles tut mir weh“ und anschließend schreit er wieder, dass niemand auf ihn warten würde.

Milan äußert ansonsten immer wieder Gedanken an seine Mutter, genauso wie er das Vermissen seines Vaters offen mitteilt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 534-544, 576-579, 590).

Gleichzeitig scheint der Wunsch nach dem Zuhause bei seiner Familie allzu bestimmend zu sein, da er bereits gegen Ende der Transitionsphase die Einrichtung als sein neues Zuhause betrachtet, in dem er sich sehr wohl fühle (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 700-704, 706-710).

Kontrolliert die räumliche Distanz, bis Vertrauen gefasst werden kann

Anhand von 22 Konzepten und 27 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie eben genannt, fühlte sich Milan nach ca. vier Wochen wohl in seinem neuen Zuhause. Bis dahin war der Weg allerdings von einer intensiven Kontrolle der räumlichen Distanz zu potenziellen neuen Bezugspersonen geprägt.

Zwar gelingt es ihm schnell Kontakt zu den anderen Kindern der Einrichtung zu schließen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 52-53), genauso wie er die Anwesenheit der Erwachsenen stetig aktiv sucht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 63-66), allerdings vermeidet er hierbei die notwendige räumliche Nähe, aus der ein tatsächlicher Kontakt entstehen könnte. Dies gilt für die Erzieher:innen der Einrichtung, wohingegen er relativ schnell in einen tatsächlichen, spielerischen Kontakt mit den anderen Kindern eintreten kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 114-116). Kam es jedoch zu massiven Wutausbrüchen von Milan, benötigte er letztlich doch einen intensiven körperlichen Kontakt, um aus der Spirale von Wut und dem Gefühl des Verlassenseins wieder herauszukommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 262-263). Sein ansonsten übliches Agieren lässt sich mit folgenden Szenen vor Augen führen (Beobachtungsprotokoll, Z. 358-360):

Als der andere Junge fragt, ob er kurz rein gehen könnte, um aufs Klo zu gehen, bin ich mit ihm zur Haustür gegangen. Milan kam direkt hinterhergerannt, jedoch ohne mir zu nah zu kommen. Er bleibt in etwas Entfernung sitzen, sorgt jedoch dafür, mich ständig im Blick zu haben.

(Beobachtungsprotokoll, Z. 374-379):

Etwas später, beim Abendessen zubereiten, zeigte sich wieder das gleiche Verhalten, wie im Garten als der andere Junge aufs Klo musste. Während ich in der Küche stand, um zu kochen, stand er immer mit dabei. Hier achtete er jedoch darauf, nicht zu nah zu kommen, sodass kein körperlicher Kontakt zustande kommen konnte. Er wahrte immer

einen gewissen Abstand zwischen uns. Sobald ich jedoch aus der Küche herausging, kam er immer sofort nachgelaufen, sodass er mich immer im Blick behalten konnte.

Dies ist nur eine beispielhafte Auswahl an Szenen. Es ließ sich immer wieder beobachten, dass Milan, sofern man auf ihn zuing, augenblicklich zurückwich, um so seine sichere Distanz wahren zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 387-389). So sucht er zwar ständig die Nähe der erwachsenen Personen in der Einrichtung, insbesondere um eben diese stets im Blick behalten zu können, ist aber zu jeder Zeit um die Einhaltung seines Sicherheitsabstandes bedacht.

(vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 563).

Gegen Ende der Transitionsphase lockerte sich Milan zunehmend, hinsichtlich des Kontaktes zu seinen neuen Bezugspersonen. Hier versuchte er nun so lange wie möglich im Kontakt zu diesen zu bleiben und gab sich dazu einem überraschend großen Erzähldrang hin. Er blieb nun, auch auf die Bitte hin sich mal kurz alleine zu beschäftigen, bei den Erzieher:innen stehen und erzählte unaufhörlich weiter (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 506-512). Sobald allerdings unbekannte Personen in die Einrichtung kamen, wie neu eingestellte Erzieher:innen, suchte er aktiv die Nähe zu den bekannten Bezugspersonen. Aus sicherer Entfernung wurden dann die Neuen beobachtet, sodass er auch hier wieder seine wohlfühlende Distanz wahrte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 597-610)

Die Wandlung hinsichtlich der räumlichen Distanz zeigt sich besonders deutlich an den beiden folgenden Szenen gegen Ende der Transitionsphase, als es ihm gelang Vertrauen zu mir zu fassen (Beobachtungsprotokoll, Z. 629-637):

Zwar gelang es Milan mit der Zeit immer mehr Vertrauen zu fassen und mehr in Eins zu Eins Situationen mit mir zu kommunizieren, jedoch erreichten wir heute Abend eine neue Intensität. Nachdem alles erledigt war, durften die Kinder gemeinsam Fernsehen schauen, wie jeden Abend. Milan hingegen kam schon nach wenigen Minuten aus dem Fernsehzimmer hinausgelaufen und gesellte sich zu mir in die Küche, welche ich gerade am Aufräumen war. Hierbei fragte er mich direkt zu Beginn: „Kann ich bei dir sein?“. Anschließend beschäftigte er sich weitestgehend mit sich selbst, indem er mit Papiermüll verschiedene Dinge bastelte, die er mir dann immer zeigte. Dies hielt an, bis ich ihn ins Bett brachte.

(Beobachtungsprotokoll, Z. 655-668):

Da Wochenende war und der Tag gut verlaufen ist, durften die Kinder heute Abend einen Film schauen. Es gab verschieden DVD's zur Auswahl. Gemeinsam einigten sie sich auf einen Film. Nachdem ich den Kindern diesen angemacht hatte und jeder seinen Platz im Fernsehzimmer eingerichtet hatte (Milan nahm dazu sogar seine Decke und Kissen aus seinem Bett mit zum Fernsehen schauen), kam Milan bereits nach kurzer Zeit zu mir ins Büro. Hier lagen noch die anderen DVD's die zur Auswahl standen herum. Milan sagte mir, dass er lieber bei mir im Büro bleiben wolle und dass er die DVD's putzen müsse. Er nahm nun jede DVD einzeln aus der Hülle und reinigte diese mit großer Sorgfalt von ersichtlichen wie auch nicht ersichtlichen Fingerabdrücken. Dabei kommentierte er die gesamte Zeit sein Tun, ohne jedoch eine tatsächliche Interaktion von mir zu erwarten. Eine kurze Reaktion meinerseits auf das von ihm Gesagte reichte dabei aus, dass er kurz freudig nickte und weiter sein Tun kommentierte. Hiermit beschäftigte sich Milan knapp eine Stunde lang. Als er damit fertig war fragte ich ihn, ob ich ihn schonmal ins Bett bringen solle. Dies bejahte er, obwohl die anderen Kinder zu diesem Zeitpunkt noch den Film weiter schauten.

Insbesondere in der zweiten Szene wird ein weiterer Effekt deutlich. Zu Beginn gelang es Milan nicht zu Erwachsenen eine vertrauensvolle Basis aufzubauen, wenngleich dies aber bei den anderen Kindern der Einrichtung kein Problem darstellte. Mit diesen spielte er von Beginn an, auch in körperlich nahen Spielsituationen. Mit zunehmendem Vertrauen den Erwachsenen gegenüber und der damit einhergehenden Aufgabe seines Sicherheitsabstandes, verloren die anderen Kinder der Einrichtung an Bedeutung für ihn.

Psychische Belastung führt zu körperlichem Schmerz

Anhand von 5 Konzepten und 5 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Wie bereits am Ende der Kategorie *des Gefühls Verlassen zu sein* dargestellt, führt die psychische Belastung von Milan zu von ihm empfunden, körperlichen Schmerzen. Da dies zur gesamten Analyse des Falls von großer Bedeutung ist, soll dies nicht damit abgegolten sein, sondern erhält hier nochmal einen Platz zur ausführlicheren Darstellung.

Wichtig ist dabei nochmal das Auffassen des Zusammenhangs. So wurden Milan von der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie bereits im Vorfeld die Diagnosen der „sonstigen

Reaktion auf schwere Belastung (F43.8)“ sowie einer Traumafolgestörung ausgestellt (vgl. Vorabinformationen, Z. 13-16).

Ich möchte an der Stelle die weiter oben genannte Szene nochmals aufgreifen, da diese die Kategorie ersichtlich abbildet:

(Beobachtungsprotokoll, Z. 253-265).

Als er sein Schreien „Aaaaahhh“ kurz unterbrach, schrie er dann: „Niemand wartet auf mich“. Die Gruppe stand jedoch nur wenige Meter von ihm entfernt und wartete sehr wohl. Dies wurde ihm auch so mitgeteilt, allerdings schrie er dann: „Ich kann nicht mehr, alles tut mir weh“ und anschließend schreit er wieder, dass niemand auf ihn warten würde. Er wälzte sich auf dem Boden hin und her und schrie im Wechsel entweder ein lautes „Aaaaahhh“, oder aber die Sätze „Mir tut alles weh“, „Ich kann nicht mehr“ und „Ich bleib hier für immer“. Auch auf gutes Zureden der anderen Kinder hin, schrie er diese nur an „Ich kann nicht mehr“ und bewegte sich nicht vom Fleck. Dies dauerte ca. 10 Minuten. Dann stand er auf, ging zwei Schritte in Richtung des Hauses der Einrichtung und warf sich allerdings direkt wieder auf den Boden, von wo aus er weiter schrie. Daraufhin ging ich zu ihm. Er stand dann auf und konnte, solange ich körperlichen Kontakt zu ihm hielt, mit mir Richtung Zuhause laufen. Währenddessen beklagte er sich über alles, was ihm weh tun würde: die Augen, die Beine, die Arme, die Hände, die Füße ... im Grunde ging er einmal seinen gesamten Körper durch

Hier zeigt sich wie Milan körperliche Schmerzen empfindet, wenn die Gruppe sich von ihm entfernt. Zwar versuchten die Beteiligten ihm gut zuzureden, jedoch war er dafür nicht mehr empfänglich. Die eingangs formulierte Verabschiedung, da er nicht gewillt war den Spielplatz zu verlassen und mit nach Hause zu kommen, hatte bei ihm bereits den Schmerz des Verlassen werden ausgelöst, wie er ihn vermutlich auch hinsichtlich der Trennung von seiner Mutter erlebte und in der entsprechenden Kategorie bereits dargestellt wurde.

Den Zusammenhang des Vermissens seiner Familie zu den empfundenen körperlichen Schmerzen bestätigt Milan etwas später selbst. So berichtete er mir auf die Frage, warum er heute solche Schmerzen empfindet: „Ja, deswegen tut mir alles weh. Weil ich meine Schwester vermisste“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 277-278). Weiterführend erzählt er mir, dass er immer

wieder von starken Kopfschmerzen geplagt wird, allerdings erst seit der Unterbringung in der Einrichtung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 297-300).

Innere Unruhe führt zu unstrukturiertem und wildem Agieren

Anhand von 23 Konzepten und 26 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Eine weitere Kategorie ließ sich bei Milan hinsichtlich seines unstrukturierten und wilden Agierens bilden. Dieses scheint, wie in der Auswertung deutlich wurde, in einem bedeutenden Zusammenhang mit seiner erlebten, inneren Unruhe zu stehen.

Dass Milan von innerer Unruhe geprägt ist, lässt sich anhand der psychiatrischen Diagnosen, nach seinem stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, nicht von der Hand weisen (vgl. Vorabinformationen, Z. 11-13). Insbesondere auch, da für Milan eine professionelle Einrichtung empfohlen wird, in der er Sicherheit und Struktur erfahren kann, um so zur Ruhe kommen zu können (vgl. Vorabinformationen, Z. 51-53). Die Unterbringung selbst versetzt ihn aber nun zunächst in noch größere innere Unruhe, die sich insbesondere in seinen wilden und unkontrollierten Verhaltensweisen nach der Aufnahme äußert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 53-54). Milan benötigt dabei eine sehr enge Betreuung, um sein lautes, wildes und aufgedrehtes Verhalten von Beginn an in geeignete Bahnen lenken zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 69-72). In seinen Wutanfällen gelingt es ihm nicht, diese strukturiert zu verbalisieren. Er kann sich hierbei nur in kurzen, unvollständigen und schwierig nachvollziehbaren Sätzen erklären, ehe er wieder mittels handgreiflicher Aktionen seine Wut herauslässt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 158-160).

Jedoch auch abseits seiner intensiven Wutanfälle, fällt es ihm sichtbar schwer, sich auf eine Sache zu fokussieren. Insbesondere bei an ihn gestellten Anforderungen, verliert er schnell den Fokus und schweift sowohl im Tun als auch gedanklich gänzlich von der eigentlichen Situation ab. Beispielsweise in dem bereits dargelegten Beispiel des Gartenaufräumens wirkt er sehr unruhig und agiert unstrukturiert. Ihm gelingt es immer nur für kurze Augenblicke Aufräumarbeiten zu verrichten, wenngleich auch diese nicht auf das Ziel ausgerichtet waren, sondern er darin lediglich Dinge ziellos von A nach B transportierte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 332-339). Auch klar und einfach formulierte Arbeitsaufträge konnten ihn nicht darin unterstützen, in sein Agieren eine Fokussierung auf das eigentliche Ziel hineinzubringen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 361-369).

Dabei war er nicht nur in seinem Handeln unruhig und sprunghaft, sondern zeigte dies zugleich ebenfalls bezüglich seiner Gedanken, sofern ich ihn darauf ansprach (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 339-347).

Zur Verdeutlichung der Auswirkungen der inneren Unruhe auf das unstrukturierte Agieren, möchte ich hier noch eine weitere Szene mit aufgreifen, auch wenn es dazu eine ausführlichere Darstellung benötigt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 412-449):

Am Morgen des heutigen Tages bekam er 10 Euro von seinem Taschengeld ausbezahlt und ich begann ihn gegen Mittag zu beobachten. Hier lief er immer wieder durch das Haus zu den anderen Kindern, rief „Money Money. Ich hab Money Money“ und wedelte dabei mit seinem 10 Euro Schein vor dem Gesicht der anderen Kinder herum. Da dies das alles bestimmende Thema für ihn war und er nicht zur Ruhe kommen konnte, fuhren wir recht schnell nach Beginn meiner Beobachtung in den nächstgelegenen Großhandel, der auch eine Abteilung für Spielsachen besaß. Während der ca. 7-minütigen Fahrt besprach Milan mit zwei Kindern, die ihn begleiteten, was er sich kaufen möchte. Hierbei sprang er von einer zur nächsten Idee, für die er sich jedes Mal hoch begeisterte, aber dann direkt wieder fallen ließ. Als wir auf dem Parkplatz ankamen, sprang er sofort aus dem Fahrzeug. Dies fand sehr unkontrolliert statt und er drängelte sich beim Aussteigen vor. Anschließend hüpfte er aufgeregt auf der Straße des Parkplatzes umher. Da Autos um ihn herumfuhren, forderte ich ihn auf, sich ruhiger zu verhalten und Vorsicht bezüglich der umherfahrenden Autos walten zu lassen. Die Regulation seines überschwänglichen Verhaltens fiel ihm jedoch sichtlich schwer. Auch zeigte er nach zweimaliger Aufforderung keine Verhaltensänderung und sprang weiterhin wild über die Straße hin und her, bis wir an dem Geschäft ankamen. Im Geschäft selbst wurde er dann ruhiger, lief aber zielstrebig und schnellen Schrittes auf die Spielzeugabteilung zu. Dort angekommen fragte ich ihn nach wenigen Minuten, was er sich denn kaufen wolle. Die Antwort blieb jedoch unverständlich, da er so sehr nuscelte. Er suchte anschließend unstrukturiert und verweilte jeweils nur ganz kurz bei den einzelnen Artikeln. Dabei zeigte er sich immer wieder hoch begeistert und sagte: „Ohaaa! Das will ich haben. Guck maal“ – ging dann aber wieder sofort weiter. Dies spielte sich immer und immer wieder nach eben diesem Schema ab. Daraufhin fragte ich ihn wieder, was er denn suche, oder womit er denn am liebsten spiele. Darauf antwortete er jedoch nicht und lief weiter durch die Gänge auf und ab. Als wir bei dem Kinderwerkzeug ankamen,

also Bohrmaschinen etc., die den tatsächlichen Bohrmaschinen nachgestellt, aber für Kinder geeignet sind, sagte er: „Ja ich will sowas haben. Danach habe ich gesucht“. Er guckt sich noch kurz die Auswahl an Werkzeugen an und geht dann doch wieder weiter. Anschließend kommt er ebenfalls zu einem nachgestellten Nassrasierer, der im Aussehen den tatsächlichen sehr ähnlich ist, jedoch für Kinder als Spielzeug fungiert. Hier ruft er aus: „Wie geeeeeeeil“. Ich frage ihn daraufhin, was daran denn geil sei, was er mit einem Fingerzeig auf die Packung beantwortete und dabei sagte „Guck doch mal“. Er fragte, ob er sich dies kaufen könne, was ich bejahte und legte die Verpackung dann doch wieder zurück ins Regal. Als er nun weiter ging, guckte er alle Produkte schon zum wiederholten Male an. Als wir wieder vor einer Variation an Seifenblasen standen, wollte er ein Seifenblasenautomat in Form einer Pistole haben. Er sagte dazu, er habe so lange danach gesucht, das kaufe er. Wir gingen also gemeinsam zur Kasse. Auf dem Weg dorthin lief er noch an weiteren Produkten des Geschäftes vorbei, die aber schon gar keine Kinderspielsachen mehr waren. Hier sagte er auch immer wieder, dass er dieses oder jenes haben will, wovon er sich aber ohne Gegenwehr jedes Mal direkt von hat abbringen lassen.

In der beobachteten Szene zeigt sich zunächst eine große Aufregung vor seiner anstehenden Einkaufsfahrt. Anschließend ist er bereits im Vorhinein sehr sprunghaft in seinen Spielzeugwünschen. Diese innere Unruhe im Vorhinein setzt sich schließlich in seinen tatsächlichen Bewegungen durch die Spielzeugabteilung fort. Hier führt eben diese zu einem nahezu unkontrollierbaren Agieren von Milan und einem deutlich unstrukturierten Suchen nach Spielzeug. Dabei würde er gerne jedes einzelne Spielzeug besitzen, ohne dabei einen vernunftgeleiteten Gedanken fassen zu können. Dies endet in einem Wunsch wahllos sämtliche Gegenstände kaufen zu wollen.

Die beschriebene, innere Unruhe ließ sich im intensiven Auswertungsprozess auf die erlebte Trennung von seiner Mutter zurückführen und ist somit anders gelagert als der eben dargestellte Fall. Aufgrund der Bedeutung für seine sonstigen Handlungsstrategien in der Transitionsphase, soll an der Stelle dieser Zusammenhang vom Verlust der Familie, der dadurch ausgelösten inneren Unruhe und dem anschließenden Agieren aufgegriffen und dargelegt werden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 713-727):

Milan hat das gesamte Wochenende bei seiner Stiefmutter verbracht. Als er am Sonntagabend wieder hier ankam, konnte er zwar zunächst noch die ersten Anforderungen an ihn umsetzen, die nur das Zähneputzen beinhaltete, wirkte ab dann allerdings äußerst aufgedreht. So wollte er auch diesen Abend kein Fernsehen mit den anderen schauen, blieb aber auch nicht ruhig in meiner Nähe. Er rannte die gesamte Zeit im Haus herum und fing jedes Mal kurz etwas an, ließ dies jedoch schnell wieder liegen. Zwischenzeitlich ist er auch immer mal zur Haustür raus. Häufig hat er auch die anderen Kinder versucht einzubeziehen, die fühlten sich jedoch nur beim Fernsehen schauen gestört. Dieses wilde, destruktive Agieren hielt sich den gesamten Abend, ab seiner Ankunft in der Einrichtung. Eineinhalb Stunden später war es Zeit für ihn ins Bett zu gehen. Dies wollte er zunächst überhaupt nicht akzeptieren, ging dann aber doch mit. Dabei sprang und rann er jedoch immer wieder im Haus herum. Das Zubettgehen selbst, dauerte deutlich länger als gewöhnlich. Auch nachdem er eigentlich ins Bett gebracht wurde, stand er wieder auf und konnte lange nicht einschlafen. Er argumentierte, dass es ihm zu hell sei. Gleichzeitig wollte er aber auch seine Nachttischlampe nicht ausschalten. Er schien von einer großen inneren Unruhe geprägt, die ihn keinen Schlaf finden ließ.

Milan zeigt sich nach dem Ende des Besuchskontaktes und der damit verbundenen Zeit zuhause bei seiner Familie sehr aufgedreht. Es wird deutlich, dass Milan durch die Rückkehr in die Einrichtung von einer großen inneren Unruhe geprägt ist, welche in der Konsequenz zu einem konflikthaften Verhalten führt. Milan gelingt es hierbei nicht, die durch den erneuten Abschied von seiner Familie ausgelöste, innere Unruhe zu bändigen, sondern kann sich nur noch der Handlungsstrategie des destruktiven, unstrukturierten und wilden Agierens bedienen.

Verzweifelte Suche nach Kontrolle

Anhand von 40 Konzepten und 41 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie sich bereits in den anderen Kategorien andeutet, steht bei Milan eine Thematik im Zentrum seines Handelns. So lässt sich durch seine gesamten Handlungsstrategien hinweg stets eine verzweifelte Suche nach Kontrolle erkennen.

Dieses zentrale Phänomen ließ sich bei Milan schon aus der Sichtung der Vorabinformationen ableiten. Es wurde sowohl hier als auch in dem Arztbrief seines stationären Psychiatrieaufenthaltes die Bedeutung der Sicherheit und Struktur als Antwort auf seine

Verhaltensmuster herausgestellt (vgl. Vorabinformationen, Z. 51-53; Arztbrief, S. 2 (7)). Ebenfalls zeigte die Sachbearbeiterin des Jugendamtes bereits in der Fallanfrage den Stellenwert eines Rückzugortes für Milan auf. So sollte dieser, in Form eines eigenen Zimmers, ohne den Einfluss eines Zimmernachbars, über welches er somit die Kontrolle halten kann, vorhanden sein (vgl. Fallanfrage, Z. 39-40).

Das große Interesse im Kennenlernen jedes einzelnen Raumes der Einrichtung, wie es Milan von Beginn an zeigt, lässt sich daher im Zuge der Suche nach Kontrolle deuten. Er zeigte sich im Vorstellungsgespräch sehr aufgeweckt und studierte ausgiebig die gesamte Einrichtung, was schließlich dazu führte, dass Milan den Wunsch äußerte: „Ich will direkt schon hier bleiben“, um somit die Kontrolle über seine Unterbringung zu erlangen und nicht nochmals zurück in die Kinder- und Jugendpsychiatrie ziehen muss (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 9-10, 14-20, 30-31). Aus organisatorischen Gründen war ein direkter Verbleib von Milan in der Einrichtung jedoch nicht möglich, weswegen er erst wenige Tage später aus der Klinik in die Einrichtung ziehen konnte. Dort angekommen, freute er sich schließlich über sein eigenes Zimmer, welches er unmittelbar nach seiner Ankunft einnahm (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 48-49). Es lässt sich annehmen, dass Milan sich deshalb freute in die Einrichtung zu ziehen, da es ihm Gewissheit bringt, nun endlich wieder ein stabiles Zuhause, nach Monaten des Klinikaufenthalts, aufbauen zu können. Es war ihm jeder Zeit bewusst, dass der Aufenthalt in der Klinik keine Verlässlichkeit und Sicherheit bieten konnte, sondern lediglich eine vorübergehende Station darstellte. Auch der Ausschluss der Option, zu seiner Familie zurückkehren zu können, wurde ihm bereits früh von Seiten des Jugendamtes dargelegt.

Wie bereits in der Kategorie zur Kontrolle seines Sicherheitsabstandes, bei gleichzeitig stetig bestehendem Sichtkontakt, zu den Erwachsenen aufgezeigt, versuchte Milan von Beginn an sich zu jeder Zeit über den jeweiligen Aufenthaltsort eben dieser zu vergewissern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 63-66). Jedoch gelingt es ihm nicht, die Hoheit und somit Kontrolle über sein eigenes Tun an die Aufforderungen der Erwachsenen anzupassen und somit ein Stück weit abzugeben. Schließlich kommt es bei Aufforderungen, die nicht seinen Vorstellungen über die jeweils aktuelle Situation entsprechen, umgehend zu massiven Wutausbrüchen, mittels derer er versucht die Hoheit über den Ablauf einer Situation wieder an sich zu reißen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 79-82). Besonders eindringlich zeigt sich sein verzweifelt ersuchen von Kontrolle in der Situation, als ich zu Beginn der Unterbringung in sein Zimmer eintrete. Hier entgegnet er mir umgehend: „Ich hab ein Messer! Ich kann dich töten“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 126). Dieser Versuch der Einschüchterung ist als Selbstschutz

Milans zu werten, indem er versucht seinen unmittelbar privaten Raum vor anderen Personen zu schützen. Dies verleiht ihm das Gefühl der Kontrolle über die Situation, welche er zuvor durch die Herausnahme aus seinem Zuhause gänzlich verloren hatte. Die Bedeutung seines eigenen Zimmers, insbesondere hinsichtlich der alleinigen Kontrolle über dieses, zeigt sich auch deutlich in weiteren beobachteten Szenen. So äußert er sich äußerst wütend darüber, dass andere Personen seine Zimmertür einfach schließen würden, obwohl er über das Öffnen und Schließen dieser bestimmen möchte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 401-403). Des Weiteren lässt sich in diesem Zusammenhang auch seine Äußerung: „Wenn jemand in mein Zimmer kommt, bring ich den um“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 473-474), verstehen.

Ebenfalls ein bereits aufgezeigtes Beispiel, die Reaktion Milans auf seinen verlorenen Wanderstock, lässt sich im Zusammenhang dieser Kategorie einordnen. In dem Moment, als Milan seinen Wanderstock einem anderen Kind verleiht und dieses ihn dann verliert, geht Milan die Kontrolle über sein geliebtes Objekt verloren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 166-168).

Aus der Beobachtung heraus, lässt sich bei ihm eine große Verlustangst erkennen. Sobald ihm etwas aus der Hand gleitet, bzw. er die Kontrolle über Dinge in der Welt abgibt, wie in dem dargestellten Fall über den Wanderstock, versucht er mit allen Mitteln die Kontrolle über die Situation zurückzugewinnen, wenn diese nicht nach seinem Wunsch verläuft. Es lässt sich interpretieren, dass er sein geliebtes Objekt abgegeben hat und dieses dann, außerhalb seiner Kontrolle, verloren gegangen ist. Dieser Verlust löste bei ihm heftige Gefühle aus. Es wirkt, als würde durch den Kontrollverlust über das geliebte Objekt ein Teil von Milan selbst verloren gehen. Durch die Verhinderung der weiteren Unternehmung, mittels seines entsprechenden Verhaltens, erlangt Milan wieder stückweise Kontrolle über die Situation. Dies wird insbesondere durch die Äußerung von Milan unterstrichen, der im Moment des Kontrollverlustes wütend äußert, dass niemand über ihn bestimmen könne (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 172-173).

Auch in den ebenfalls schon aufgezeigten Szenen des Richtens über Leben und Tod, indem Milan sowohl die Macht verspürt sich selbst umzubringen, aber auch anderen Personen das Leben nehmen zu können, lässt sich im Kern als die Suche nach Kontrolle sowohl über die Situation als auch hinsichtlich der Verfügung über einzelne Individuen, bis hin zu leblosen Gegenständen, verstehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 204-216, 579-581).

Nicht ganz so drastisch zeigt sich hingegen sein Wunsch, sowohl das Spielgelände als auch die verwendeten Spielgeräte für sich alleine zu beanspruchen (Beobachtungsprotokoll, Z. 233-247):

Anschließend ging die gesamte Gruppe zum nahegelegenen Schlittenberg, um dort gemeinsam Schlitten zu fahren. Hierbei kam es jedoch immer wieder zu handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen Milan und allen anderen Kindern. Die anderen Kinder konnten gemeinsam eine Schlittenbahn bauen, die Milan dann jedoch für sich beanspruchen wollte. Das Hauptproblem war jedoch das gemeinsame Spiel in allen Facetten. So wechselten die anderen Kinder untereinander ihre Schlitten. Milan jedoch wollte seinen nicht hergeben, gleichzeitig jedoch auch die der anderen für sich beanspruchen. Wenn die anderen Kinder dies verneinten, schrie er laut und ging handgreiflich auf die anderen Kinder los. Auch im weiteren Verlauf, als die Kinder mit Stöcken und Steinen spielten, kam es wieder zu handgreiflichen Auseinandersetzungen, wenn Milan etwas nicht für sich allein beanspruchen konnte. Ähnlich verhielt es sich, als ich ihn darauf ansprach, wo denn seine Handschuhe sein und ein anderer Junge mit den auf dem Schlittenberg gefundenen Handschuhen zurückkam, schrie Milan ihn an, er solle seine Handschuhe in Ruhe lassen. Es wären seine Handschuhe und die dürfe sonst niemand haben.

So versucht er die Kontrolle über die gesamte Spielsituation halten zu können. Sollte er über Gegenstände oder Situationen die Kontrolle verlieren, versucht er als Reaktion darauf den anderen Personen Schaden zuzufügen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 618-623).

Auch das anschließende Beenden des Ausfluges führte bei Milan zu einer massiven Verweigerungshaltung. Er wollte noch länger auf dem Spielplatz verweilen und konnte nicht akzeptieren, dass nun die Zeit für den Heimweg gekommen ist. Er warf sich über eine Dauer von 15 Minuten immer wieder auf den Boden und verhinderte somit das nach Hause gehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 250-260). Er gewann durch diese Handlungen letztlich die Kontrolle über das Bestimmen des Zeitpunktes, wann die Gruppe den Heimweg antreten konnte.

Um die Kontrolle nicht nur über die Situation, sondern auch bezüglich des Möglichkeitsraums an Handlungen seines Gegenübers zu erlangen, verwendet Milan verschiedene Handlungsstrategien. Sowohl sein direkt aggressives Verhalten, aber auch der damit

einhergehende Wille, möglichst belastenden Lärm zu erzeugen, verschaffen ihm die Kontrolle über die Situation. Er kann hierbei durchaus einordnen, dass die dadurch von ihm kontrollierten Personen in ihrer jeweiligen Handlungsmacht massiv eingeschränkt sind. Deutlich wird dies an folgender Szene (Beobachtungsprotokoll, Z. 285-296):

Er verweigerte sich zunächst in sein Zimmer zu gehen und klammerte sich an den Türrahmen seines Zimmereingangs. Dabei schrie er, dass er länger wach bleiben will, er könne jetzt noch nicht schlafen. Auf die Antwort hin, dass die anderen Kinder auch schon zum Teil im Bett sein, er jetzt an der Reihe ist und anschließend die restlichen Kinder ins Bett gehen würden, entgegnete er, dass er jetzt noch nicht schlafen könne. Er lief dann jedoch in sein Zimmer, nahm sich dort wahllos sein Spielzeug und warf es in seinem Zimmer herum. Dies tat er im Wechsel mit dem ständigen Zuknallen seiner Schranktüren aus all seiner Kraft. Dann blieb er wieder in der Raummitte stehen und schrie so laut er konnte. Zwischendrin guckte er höchst aggressiv und schrie, dass er sowieso nie auf uns hören werde. Dies hielt so für ca. 10 Minuten an, in denen es keinerlei Möglichkeit gab auf ihn zuzugehen und beruhigend wirken zu können. Anschließend guckte er aus seinem Zimmerfenster und sagte, er bliebe jetzt hier die ganze Nacht stehen.

Gleichzeitig lernt er im Verlauf der Transitionsphase seine Handlungsstrategien anzupassen. So versuchte er die Kontrolle über die Erzieher:innen und deren Handlungsspielräume später dadurch zu erhalten, indem er diese durch den unablässigen Drang zu Kommunikation an sich bindet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 512-519). Die Suche nach Kontrolle schien nun nicht mehr so verzweifelt wie in den vorangegangenen Wochen. Hierin fand er sozialverträgliche Strategien Kontrolle erleben zu können, wie dies zum Beispiel auch in Bezug auf seine Medikamentengabe beobachtet werden konnte (Beobachtungsprotokoll, Z. 689-694):

Am Abend des nächsten Tages verbrachte Milan wieder die Zeit bei mir im Büro, anstatt mit den anderen Kindern Fernsehen zu schauen. Dabei nahm er es sich als Aufgabe, auf alle seine Medikamente sowie deren Verpackungen seinen Namen zu schreiben. Dies tat er mit dem Kommentar: „Die gehören jetzt mir“. Anschließend fragte er nach einem Blatt Papier, auf welchem er versuchte, sich einen eigenen Plan einzuzeichnen, ähnlich wie wir ihn nutzen, um die Einnahme seiner Medikamente zu dokumentieren.

Verhindert durch aktiv negatives Verhalten das Alleinsein

Anhand von 12 Konzepten und 18 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Eine weitere Handlungsstrategie, wie sie sich anhand vieler beobachteten und ausgewerteten Szenen zu Milan deuten lässt, liegt in der Verhinderung des Alleinseins durch aktives, negatives Verhalten seinerseits.

Schon während seines vorangegangenen Klinikaufenthalts konnten die dort behandelnden Psycholog:innen feststellen, dass Milan die exklusive Betreuung durch einen Erwachsenen und somit das Vermeiden des Alleinseins, gleichermaßen benötigt wie genießt (vgl. Arztbrief, S. 2 (6, 9)). Sollten Situationen auftreten, in denen Milan keine direkte Betreuung erfährt, kam es immer wieder zur Suche nach Aufmerksamkeit durch unterschiedliche Strategien (vgl. Fallanfrage, Z. 10-13). Dies lässt sich unter anderem in der Situation erkennen, als ich für kurze Zeit mit einem anderen Jungen den Garten verließ, um auf Toilette zu gehen, Milan aber nicht allein draußen bleiben konnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 357-358).

Deutlicher zeigt sich die Verwendung des dazu angewendeten Fehlverhaltens in den immer wieder auftretenden, massiven Wutausbrüchen, wenn Milan zum Duschengehen geschickt wird. Zwangsweise befindet sich Milan während des Duschens allein im Raum, was durch ein aktives, negatives Verhalten von ihm versucht wird zu vermeiden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 79-82, 94-96). Der Zusammenhang des Gefühls allein zu sein und dem Wunsch eben dieses zu vermeiden, wird ersichtlich, als Milan nach einem Wutausbruch, in Folge der Aufforderung Duschen zu gehen, äußert, dass der Wutausbruch auf das Vermissen seiner Mutter zurückzuführen sei (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 89-92). Interessanterweise versucht er in dieser Situation auch mit Hilfe seiner Mutter eine Lösung zu finden, um eben solche Situationen in Zukunft vermeiden zu können. So beschreibt er nach einem erneuten Wutanfall, auf die Bitte hin Duschen zu gehen, dass er mit dem Werkzeug seiner Mutter die Dusche und Badewanne abbauen wolle (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 491-495). Etwas später konnte Milan dann noch zusätzlich äußern, dass er Angst habe allein zu sein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 105-106). In der anschließenden Reflexion mit der Erzieherin führt er aus, dass diese Angst zu einer körperlichen Anspannung führe. Diese fasst das Gespräch anschließend zusammen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 109-116):

Dass er immer, egal zu welcher Situation und zu welcher Tageszeit Angst habe, allein zu sein. Auch traue er sich beispielsweise gar nicht allein das Stockwerk nach oben zu gehen, um dort auf die Toilette zu können. Wenn er einer Situation entgegenblickt, in

der er allein sein muss, spannt er seinen gesamten Körper an und will sich nicht dorthin bewegen. Die Situation lässt sich dann nur durch Begleitung auflösen

Gleiches gilt für sein beschriebenes Fehlverhalten, mit dem er auch das Schlafengehen versucht zu verweigern. Auch hierbei kommt es zu heftigen Wutausbrüchen, die die Situation des Alleinseins durch die notwendige Intervention der Erzieher:innen verhindert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 285-292). Die in den vorangegangenen Kategorien beschriebene Situation des Schließens seiner Zimmertür, lässt sich daher ebenso hinsichtlich seiner Angst vor dem Alleinsein einordnen und verstehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 401-403).

Die Themen des erlebten Verlustes und dem gegenwärtigen Gefühl des Alleinseins scheinen demnach für ihn sehr präsent zu sein. Er versucht Situationen, in denen er allein im Raum ist, durch extreme Verweigerungshaltungen und körperlicher Anspannung zu vermeiden, oder löst diese anschließend in heftigsten Wutausbrüchen auf. Hierbei kann er anschließend auch reflektieren, dass der Wutausbruch mit der Angst vor dem Alleinsein und dem Vermissten seiner Mutter in einem Zusammenhang steht. Wie dargestellt, reichen daher minimale Trigger, die ihn bezüglich seines Verlustes der Mutter erinnern und dem daraus entstehenden Gefühl des Alleinseins, in extreme Erregungszustände bringen. Die Wut ist hierbei vor allem ein Ausdruck von Traurigkeit, wie dies auch schon die behandelnde Therapeutin der Kinder- und Jugendpsychiatrie diagnostizierte (vgl. Arztbrief, S. 2).

Eltern vermitteln keine Sicherheit

Anhand von 27 Konzepten und 33 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Um den Fall in seiner gesamten Breite abzubilden und in seinen Zusammenhängen verstehen zu können, ist es bedeutsam an der Stelle noch die Kategorie „Eltern vermitteln keine Sicherheit“ mit aufzuzeigen.

So lebte Milan seit der Geburt bei seiner alleinerziehenden Mutter, wurde immer wieder zur kurzzeitigen Krisenintervention vorübergehend in Pflegefamilien untergebracht und ist schließlich, kurz vor der Fremdunterbringung, zu seinem Vater gezogen (vgl. Vorabinformationen, Z. 1-7). Die Mutter sei zur Versorgung und Betreuung des Kindes nicht in der Lage gewesen, befand sich häufig in einem gesundheitlich instabilen Zustand und begab sich aufgrund akuter Selbst- und Fremdgefährdung immer wieder in freiwillige, stationäre psychiatrische Behandlung (vgl. Vorabinformation, Z. 17-21, 34-37). Sowohl die Mutter als

auch der Vater haben regelmäßig Drogen konsumiert (vgl. Vorabinformation, Z. 33, 41-43). Zugleich ist jedoch ein regelmäßiger Kontakt sowohl zur Kindesmutter als auch zum Kindesvater und dessen Ehefrau für den Jungen von großer Bedeutung. Dieser muss allerdings aufgrund der individuellen Situationen der Eltern professionell begleitet werden (vgl. Vorabinformation, Z. 55-57; Arztbrief, S. 2 (10)). Gleichzeitig ist durch die Inhaftierung des Vaters die Gestaltung eines leiblichen Besuchskontaktes mit diesem nicht möglich (vgl. Fallakte, Z. 17-19). Zwar besteht von Seiten des Kindes als auch bei der Mutter selbst der Wunsch einer Rückführung, diese wird aber vom Jugendamt ausgeschlossen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 40-42).

Die Unmöglichkeit sich Sicherheit durch den Kontakt zu den Eltern zu holen, zeigt sich unter anderem in der Situation des Einzuges in die Einrichtung. So hat Milan hier im kurzen, schnellen Abschied keine Emotionen geäußert und ist direkt im Anschluss wieder zu seiner vorherigen Beschäftigung übergegangen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 73-78). Auch angesichts seines ersten Besuchskontaktes zeigt Milan kein Vertrauen in die Verlässlichkeit seiner Bezugspersonen, sondern äußert wenige Stunden vorher seine Überzeugungen in dem Satz: „Die kommen eh nicht“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 178). Auch im anschließend stattfindenden ersten Wiedersehen zeigt Milan keine Emotion der Freude, sondern verhält sich weitestgehend distanziert (Beobachtungsprotokoll, Z. 185-195):

Zuhause angekommen waren die Stiefmutter und der Opa von Milan schon dort. Wir parkten den Bus der Einrichtung und Milan hielt sich an alle Absprachen. Er stürmte auch nicht aus dem Bus, wie dies von anderen Kindern in einer solchen Situation üblich war, sondern ließ den anderen Kindern den Vortritt, bis er letztlich als letzter den Bus verließ. Er ging dann zum Auto seiner Stiefmutter und des Opas, begrüßte sie und stand dann vor deren Auto. Die beiden verließen währenddessen jedoch nicht das Auto, weswegen die Begrüßung nicht herzlich ausfiel, sondern eher distanziert. Milan sprach auch nicht viel. Ich fragte daraufhin, ob er denn irgendetwas mitnehmen wolle für die Heimfahrt, allerdings verneinte er dies. Die Stiefmutter sagte auch, dass er keine Sachen mitnehmen müsse, denn sie hätten für das Wochenende genug für ihn zuhause. Wir sind dann nochmal zu dritt in das Haus gegangen, um die Medikation für Milan zu holen und anschließend sind die drei dann gefahren. Milan blieb jedoch die ganze Zeit sehr ruhig und zeigte keine Emotionen.

Ein ähnliches Bild ließ sich im ersten telefonischen Kontakt von Milan mit seinem Vater beobachten. Auch hier wirkte er sehr ruhig und offenbarte keine emotionalen Regungen (Beobachtungsprotokoll, Z. 547-554). Der Vater selbst blieb in seinen Äußerungen während des Telefonats auch distanziert (Beobachtungsprotokoll, Z. 554-555).

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|---|---|
| I | Macht durch Lautstärke | 49, 50, 51, 52, 56, 87, 105, 107, 110, 112, 131 |
| II | Macht durch Gewalt | 5, 9, 10, 18, 20, 49, 52, 53, 57, 62, 68, 70, 76, 78, 83, 84, 86, 91, 94, 108, 143, 157, 160, 166, 177 |
| III | Verweigert Anforderungen | 4, 19, 49, 56, 58, 62, 88, 90, 108, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 128 |
| IV | Große Bedeutung geliebter Objekte | 45, 65, 66, 67, 72, 74, 78, 81, 82, 85, 89, 95, 96, 112, 133, 141, 142, 156, 172, 175, 176 |
| V | Massiver Kampf gegen mögliche Verluste | 23, 55, 63, 72, 76, 78, 89, 95, 96 |
| VI | Fühlt sich Verlassen | 2, 48, 77, 98, 99, 100, 153, 159, 180 |
| VII | Kotrolliert die räumliche Distanz bis Vertrauen gefasst werden kann | 23, 24, 33, 43, 46, 61, 77, 101, 125, 127, 129, 149, 150, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 171, 173, 174 |
| VII I | psychische Belastung führt zu körperlichem Schmerz | 7, 100, 102, 104, 111 |
| IX | Innere Unruhe führt zu unstrukturiertem und wildem Agieren | 6, 7, 16, 17, 26, 44, 47, 71, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 165, 181, 183 |
| X | Verzweifelte Suche nach Kontrolle | 17, 22, 23, 30, 32, 34, 35, 36, 41, 42, 46, 49, 54, 64, 73, 74, 75, 76, 83, 84, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 108, 109, 110, 114, 132, 143, 144, 145, 151, 160, 166, 178, 182 |
| XI | Verhindert durch aktives negatives Verhalten das Alleinsein | 21, 24, 27, 49, 55, 56, 59, 60, 106, 107, 130, 146 |
| XII | Eltern vermitteln keine Sicherheit | 1, 2, 3, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 25, 28, 31, 37, 38, 39, 40, 48, 55, 77, 79, 80, 147, 148, 154, 155, 158, 170 |

Tabelle 4_Auswertung Milan

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Milan in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Als zentrales Phänomen stellt sich hier eindeutig ein Bedürfnis heraus, welches im Zentrum des gesamten Agierens steht. So ist der Verlust von Kontrolle das entscheidende Phänomen, welches sich rückblickend durch eben dieses, im bisherigen biografischen Verlauf nicht erfüllte Bedürfnis nach Kontrolle, ableiten lässt. So ist die erlebte Kontrolle ein zutiefst menschliches

und insbesondere kindliches Bedürfnis, welches Milan offensichtlich nie erlangen konnte und ihm durch ständige, kurzfristige Kriseninterventionen, wie den Aufhalten in Pflegefamilien sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie gänzlich abhandengekommen ist. Letztlich gipfelte dieses Gefühl für ihn in der stationären Fremdunterbringung. Er fühlt sich zum einen verlassen und zum anderen können seine Eltern ihm sowohl vor als auch nach dem Einzug in der Einrichtung keine Sicherheit vermitteln. Die *verzweifelte Suche nach Kontrolle* gründet sich also im Erleben der eigenen Ohnmacht durch die Herausnahme aus der Herkunftsfamilie. So spricht Milan in einem Gespräch über seine Unterbringung in der Einrichtung explizit dieses Machtverhältnis an. Er wandte sich an mich mit dem Wunsch, nicht mehr hier, in der Einrichtung, bleiben zu wollen, woraufhin ich ihm antwortete, dass dies nicht wir entscheiden können, sondern in der Verantwortung des Jugendamtes liegt. Milan entgegnete: „Das Jugendamt ist doof. Ich will über die bestimmen. Ich mag nicht mehr, dass die bestimmen“.

Er versucht in seinen Handlungsstrategien immer dann eine machtvoll Position einzunehmen, wenn ihm die Kontrolle über Dinge oder Situationen entgleitet. Sei es das Bestimmen der Spielsituation, der Wanderstock, oder das Alleinsein beim Duschen oder Zubettgehen. Dies gelingt ihm hauptsächlich auf zwei Art und Weisen. So nutzt er sowohl anderen Kindern als auch den Erzieher:innen gegenüber die Strategie der *Macht durch Gewalt*. Außerdem nutzt er ohrenbetäubenden Lärm, dem die Erzieher:innen nichts entgegensetzen zu vermögen. Da er durch die Unterbringung jegliche Kontrolle über die Gestaltung seines eigenen Lebens verloren hatte, versucht er diese nun über entsprechende Handlungsstrategien wieder zu erleben. Er zielt auf das Bedürfnis der Selbstermächtigung, indem er alles für sich beanspruchen möchte, unerwünschte Situationen aktiv verhindert und entsprechend Anforderungen verweigert. Weitere Verluste versucht er dementsprechend ebenfalls durch Handlungen des massiven Ankämpfens zu verhindern. Weiterhin stellt sich heraus, dass es ihm besonders schwer fällt neues Vertrauen zu gewinnen. Der erlebte Verlust scheint in ihm das Gefühl ausgelöst haben, dass sich niemand mehr um ihn kümmert. Er ist daher stets darauf bedacht, sowohl im Dialog als auch in der Leiblichkeit immer eine Distanz gegenüber der Erwachsenen zu bewahren. Er lässt niemanden sich nahekomen und kann sich seiner neuen Welt erst nach einem behutsam aufgebauten Vertrauen öffnen. Gleichzeitig kämpft er aber auch gegen die Angst des Alleinseins an, hauptsächlich mittels negativ erlebter Verhaltensweisen.

In der Konsequenz aus diesen Handlungsstrategien lässt sich daher auch die Bedeutung bestimmter Objekte für ihn erklären, da er sich der Kontrolle über diese gewiss sein kann. Weiter lässt sich sein Handeln und Agieren als ein Unkontrolliertes wahrnehmen. Die Suche nach Kontrolle und der vorhergehende Kontrollverlust haben somit nicht nur Auswirkungen auf den Zweck des Handelns, nämlich das Erlangen von Kontrolle durch Ausübung der genannten Handlungsstrategien, sondern auch auf das Handeln selbst. Die mit dieser Situation des Übergangs einhergehenden psychischen Belastungen, äußern sich bei Milan auch in dem Empfinden von physischem Schmerz.

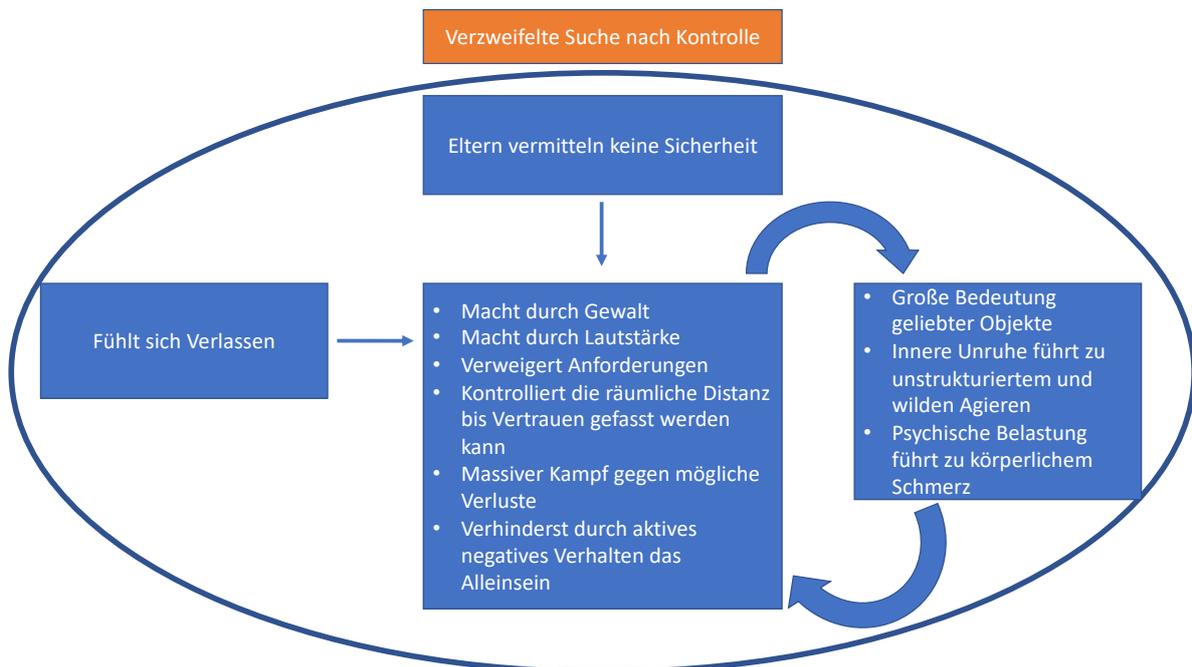


Abbildung 12_Kodierparadigma Milan

4.7 Fall Joseph

Im Folgenden möchte ich die Darstellung von Joseph in der Transitionsphase anhand der Rubriken Schule, Gesundheit und Sozialverhalten darlegen und nicht wie bisher in einer chronologischen Abfolge, da die anschließende Auswertung insbesondere auf dem mit Joseph geführtem Leitfadenterview aufbaut. Dieses Interview führten wir am Ende der Transitionsphase, weswegen vorab eine ausführlichere Darstellung anhand der gewählten Kategorien sinnvoll erscheint, um die später getätigten Aussagen von Joseph im Interview verstehen und einordnen zu können. Aus dem selbigen Grund möchte ich zunächst aber mit der rekonstruierten Vorgeschichte, bevor Joseph in die Einrichtung und somit in dieses Forschungsprojekt eingetreten ist, einleiten.

4.7.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Joseph verbrachte seine ersten beiden Lebensjahre bei seiner Mutter und Schwester. Hier konnte jedoch kein kindgerechter Umgang entwickelt werden, sodass das Jugendamt schon im Alter von zwei Jahren die Herausnahme von Joseph beschlossen hatte. Mit zwei Jahren kam er in eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung. Hier konnte er sich jedoch über die ersten Jahre hinweg so gut stabilisieren und entwickeln, dass Joseph im frühen Kindheitsalter keinerlei Verhaltensauffälligkeiten zeigte. Er besuchte regelmäßig seine Mutter. Zum Vater bestand nie Kontakt. Mit der Schwester wurde er in der Einrichtung groß, die laut eigener Aussage für ihn zu seinem Zuhause wurde. Er erinnere sich gar nicht an die Zeit vor dem Kinderheim und empfand dieses als seine Familie. Im Alter von acht Jahren wurde dann eine Rückführung zur Mutter angedacht. Diese wurde sowohl mit Joseph als auch mit seiner Schwester durchgesprochen. Daraufhin wurde die Rückführung zur Mutter konkret geplant und vorbereitet. Die Kinder brachten auch schon große Teile ihres Besitzes in die Wohnung der Mutter und freuten sich sehr auf den Umzug. Wenige Tage vor dem anstehenden Umzug entwickelte sich bei der Mutter eine schwere psychische Krise, die zu einer stationären Aufnahme der Mutter führte. Somit wurde die Rückführung zunächst gestoppt. Kurz danach eröffnete die Mutter weiterhin, dass sie wieder schwanger sei und sich von ihrem Lebenspartner getrennt habe. Sie zog nun wieder zu ihrer eigenen Mutter in die Wohnung. Die Rückführung wurde somit gänzlich abgebrochen. Da die Mutter in der Folgezeit auch nur schwer zugänglich war, wurde ihr in einem gerichtlichen Verfahren das Sorgerecht für ihre Kinder entzogen und einer Vormündin zugewiesen. Gleichzeitig sollte nun der Kontakt zu dem Vater aufgebaut werden, was auch in den ersten Wochen gelang. Dann jedoch zog sich der Vater wieder so weit

zurück, dass für die Kinder kein Kontakt mehr zu ihm bestand. Joseph entwickelte in der Folge auf diese Zeit massive Verhaltensauffälligkeiten. So wurde er äußerst aggressiv gegenüber den Erzieher:innen. Auch gegenüber den anderen Kindern, hierbei insbesondere bezüglich der unter drei Jährigen der Einrichtung, trat er zunehmend gewalttätig auf. Joseph wurde aufgrund der schwer tragbaren Verhaltensauffälligkeiten nach der gescheiterten Rückführung zur Mutter und dem ebenfalls gescheiterten Versuch des Kontaktaufbaus zum Vater in einer stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Dort fanden eine medikamentöse Einstellung sowie eine intensive therapeutische Behandlung statt. Nach vier Monaten des Klinikaufenthaltes wurde er entlassen und wieder im Kinderheim aufgenommen. Gleichzeitig wurde er sowohl therapeutisch als auch psychiatrisch angebunden. Zurück in der Einrichtung zeigte sich, dass Joseph einen besonders engen Kontakt zu den Pädagog:innen brauchte, welcher dort aufgrund der Gruppengröße jedoch nicht gewährt werden konnte. Sobald er diese nicht mehr nur für sich in Anspruch nehmen konnte, sondern auch andere Kinder hinzukamen, reagierte er so massiv, dass die Einrichtung entschied, Joseph nicht weiter tragen zu können. Somit musste Joseph im Alter von 10 Jahren, nach 8 Jahren in der Einrichtung, in das gegenwärtige Kinderheim umziehen.

Schule

Da sich die gegenwärtige Einrichtung nur ca. 15 Kilometer von der bisher besuchten Schule befindet, konnte ein Schulwechsel vorerst vermieden werden. Joseph besucht die 4. Klasse der Grundschule. Neu für ihn ist der Schulweg. Nach einer gemeinsamen Erprobungs- und Kennenlernphase benutzt er sicher und zuverlässig die öffentliche Buslinie. Aufgrund des eingeschränkten Fahrplans der öffentlichen Verkehrsmittel besucht er die Mittagsbetreuung bis 14.00 Uhr, um mit dem ersten Bus nach Schulschluss wieder selbstständig die Heimfahrt antreten zu können.

Er besucht gerne die Schule, wobei die sozialen Kontakte hierbei im Vordergrund stehen. Joseph unterstützt in seiner Klasse gerne einen gehandicapten Jungen, der im Rollstuhl sitzt. Hier kann er seine Qualitäten entfalten. Er geht gerne in die Mittagsbetreuung.

Seine schulischen Leistungen sind im unterdurchschnittlichen Bereich. Hausaufgaben erledigt er nur mit sehr viel Unterstützung in intensiven 1:1 Settings. Diese Zeit ist jedoch von massiven Widerständen geprägt. Sein Hausaufgabenheft führt er nachlässig.

Der Aufgabenumfang beim Homeschooling war für ihn in keiner Weise erfüllbar. Erst nachdem der Umfang auf ein Minimum reduziert wurde (je eine Aufgabe in Deutsch und in Mathematik), war es möglich ihn zur Mitarbeit zu motivieren.

Joseph hat keinen Überblick über die Hefte und Bücher in seinem Schulranzen. Er benötigt hier eine klare, überschaubare Struktur und kontinuierliche Anleitung. Dabei lässt er gezielt Arbeitsblätter in der Schule liegen und verlegt Elternbriefe. Ihm gelingt es nicht einen Überblick über das aktuelle Lernmaterial zu gewinnen.

Zum September steht der Schulwechsel auf eine weiterführende Schule an. Der behandelnde Kinder- und Jugendlichen Psychotherapeut sowie die Klassenlehrerin würden sich eine Einschulung in die Mittelschule für ihn wünschen, jedoch zeigt er sich sowohl hinsichtlich seiner Leistungen als auch seines Verhaltens grenzwertig.

Gesundheit

Joseph hat in unregelmäßigen Abständen Kopfschmerzen, die ihn jedoch im Alltag nicht weiter belasten. Ansonsten ist er gesundheitlich stabil.

Er ging bisher einmal in der Woche zur psychotherapeutischen Behandlung, diese soll aber aufgrund der enormen Belastung, insbesondere durch den Abbruch bisher bekannter Strukturen durch den vollzogenen Heimwechsel, in der Intensität der therapeutischen Behandlung angepasst und auf zukünftig zweimal wöchentlich ausgebaut werden. Da es vermehrt zu äußerst aggressiven Durchbrüchen kommt, begleitet die zuständige Bezugserzieherin eine Stunde pro Woche die Behandlung, um gemeinsam das Thema der Aggression zu behandeln.

Der behandelnde Therapeut betont, dass bei Joseph massive Probleme in der Regulation seiner Emotionen vorliegen. Joseph hat in der Therapie selbst erwähnt, dass er es gerne schaffen möchte seine umfassenden Wutausbrüche unter Kontrolle zu bekommen.

Darüber hinaus geht er einmal die Woche zur Ergotherapie. Ziel dieser Behandlung ist eine Förderung und Unterstützung des Jungen in seiner Körperwahrnehmung, der Handlungsplanung, der Strukturierung seines Agierens und der allgemeinen Arbeitshaltung.

Bei Joseph trat mit Beginn der Aufnahme in die Einrichtung eine sekundäre Enkopresis mit zusätzlicher Enuresis vor. Eine organische Ursache wurde medizinisch ausgeschlossen. Das Auftreten dieser Symptomatik beschränkt sich nicht auf eine bestimmte Tageszeit. Nächtlich kommt es jedoch ohne Ausnahmen zum Einnässen. Joseph trägt, in Absprache mit dem behandelnden Therapeuten, seit dem Ende der Transitionsphase ganztägig eine Windel. Dies

wurde vom nächtlichen Tragen der Windel ausgehend erweitert, um ihn in seinem Alltag nicht zusätzlich zu belasten. So kam es über die beobachteten letzten Wochen hinweg zu einer signifikanten Steigerung des täglichen Einkotens und Einnässens. Im Austausch mit dem Therapeuten wurde empfohlen, das Einnässen und Einkoten von Joseph nicht in den Vordergrund der Behandlung zu stellen, da dieses aus therapeutischer Sicht im Moment als Ventil seiner Überforderung im Alltag zu sehen ist.

Die Steigerung der extremen emotionalen Ausbrüche ist auch das bestimmende Thema in den Gesprächen mit dem behandelnden Psychiater. Dieser empfiehlt zur gegenwärtigen Situation eine möglichst intensive Betreuung, um zunächst nicht auf eine intensivere psychiatrische Behandlung, in Form eines stationären Klinikaufenthalts, zurückgreifen zu müssen.

Sozialverhalten

Joseph suchte immer wieder die körperliche Nähe zu den Erzieher:innen. Sollten diese jedoch nicht umgehend seinen Wünschen nachkommen, reagierte er umgehend mit heftigen verbalen Ausfällen. Hierbei handelte es sich um kontinuierliche Wunschformulierungen bezüglich einer Sonderbehandlung, im Gegensatz zu den anderen auf der Wohngruppe wohnhaften Kindern. Dabei fanden seine Forderungen kein Ende, welches zur Folge hat, dass es in fast täglichen Wutausbrüchen mit hysterischem Schreien, Türen knallen, Drohungen, Beleidigungen usw. endete. Nur durch eine sehr klare, strukturierte und enge Betreuung durch den gesamten Tagesverlauf hindurch konnten diese Wutausbrüche reduziert werden.

Freiräume nutzte Joseph auch dahingehend aus, dass er sich über einen längeren Zeitraum hinweg, auch gegen klar formulierte Absprachen, vom nahen Umkreis der Einrichtung entfernte. Hierbei machte es Joseph den diensthabenden Erzieher:innen schwer, der ihnen obliegenden Aufsichtspflicht nachzukommen. So musste Joseph unter ständiger Beobachtung stehen, um der Verantwortung ihm gegenüber auch nachkommen zu können.

Joseph hat zu den anderen Kindern der Einrichtung ein sehr schwankendes Freundschaftsverhältnis. Er versucht durch Versprechungen und gleichzeitigen Drohungen die Kinder an sich zu binden und gleichzeitig abzustößen. Darüber hinaus versuchte er sie, zu seinem Nutzen hin, gegenseitig auszuspielen. Mit Hilfe kleiner Geschenke zog er die anderen Kinder immer wieder auf seine Seite und nutzt diese Macht, um sie gegeneinander aufzuhetzen. Dieses Instrument nutzte er insbesondere auch, um einzelne Kinder gegen die Erzieher:innen aufzuhetzen.

Umso kleiner und engbetreuter der Rahmen desto besser gelang es Joseph sich von seiner sozialverträglichen, hilfsbereiten Seite zu zeigen. Jedoch konnten kleinste Veränderungen sofortiges, provokantes und herausforderndes Verhalten auslösen. Dieses Verhalten entzog den Erzieher:innen in kürzester Zeit jeglichen Handlungsspielraum. Die Situationen konnten nur noch über einen 1:1 Kontakt, mit präventiven Maßnahmen gegen die bestehende Eigen- und Fremdgefährdung, ausgehalten und durchlebt werden.

Zu den Kindern in der Nachbarschaft hat Joseph rasch eine freundschaftliche Beziehung aufgebaut. Der Kontakt wird von beiden Seiten eingefordert. In diesen Kontakten legt er großen Wert auf seine Außenwirkung und kann sich diesen Kontakten sehr gut anpassen. Dabei setzte er sich allerdings auch gegen die Regeln der Heimgruppe hinweg.

Joseph trifft sich in regelmäßigen Abständen mit seiner Mutter, Oma und Schwester. Zusätzlich besteht für ihn die Möglichkeit telefonischen Kontakt zu halten.

Der erste Besuchskontakt mit der Mutter verlief bereits am Tag vorher und am Morgen des Besuchstages selbst mit emotionalen Ausbrüchen. Darin widersetzte er sich allen Regeln, schlug Türen so heftig zu, dass er diese zerstörte und warf im Außenbereich des Hauses mit Schaufeln und Schlitten um sich. Um diese Eskalation zu vermeiden, wurde Joseph beim nächsten Besuchskontakt erst kurz vorher vom Zustandekommen dessen unterrichtet. Dies zeigte sich als zielführende Maßnahme.

Wenn Joseph vom Besuchskontakt zurückkommt, zeigt er sich ausgeglichen, ist im weiteren Tagesverlauf sozial verträglich und kann sich gut in den Gruppenalltag einfügen. Auffallend ist, dass die Mutter den Jungen mit Geschenken überschüttet. Darüber hinaus wird intensiver Kontakt mit seiner vorherigen Heimgruppe gehalten. Hier besteht für Joseph die Möglichkeit sich in regelmäßigen Telefonaten und Spaziergängen auszutauschen und weiterhin das Gefühl einer Zugehörigkeit zu erleben.

4.7.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Joseph, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 145 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 121 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Joseph folgen zu können. Insgesamt wurden 14 Kategorien gebildet.

Aggressives Verhalten

Anhand von 9 Konzepten und 10 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Das Verhalten von Joseph war über die gesamte Transitionsphase hinweg von körperlicher Gewalt gegenüber den Erzieher:innen der Einrichtung geprägt, welche sich zuweilen auch massiv an Gegenständen entlud (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 3-4). Aufgrund dieser sich seit Beginn der Unterbringung kontinuierlich steigenden Anzahl an aggressiven Durchbrüchen, wurde dieses Verhalten zu einem Thema der ambulanten Psychotherapie, in welcher eben dies mit dem Therapeuten und der Bezugserzieherin gemeinsam besprochen werden sollte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 64-66). Es kam im Laufe der Wochen zu solch einer Zuspitzung, dass nur noch durch eine enge Einzelbetreuung von Joseph, sowohl er selbst, aber auch die anderen Personen des Hauses vor einer größeren leibhaftigen Gefährdung geschützt konnten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 126-128). Dabei fällt in einem analysierenden Teamgespräch auf, dass Joseph zum ersten Mal diese massiven Verhaltensauffälligkeiten nach der gescheiterten Rückführung zu seiner Mutter und dem ebenfalls gescheiterten Versuch des Kontaktaufbaus zum Vater entwickelte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 179-183).

Nach dem erneuten Verlust seiner für ihn zweiten Familie, der vorherigen Einrichtung, verschärfte sich die Handlungsstrategie des aggressiven Verhaltens als Antwort auf den erlebten Verlust. So kann Joseph im Interview reflektieren, dass aufgrund seines aggressiven Verhaltens nach den gescheiterten Versuchen mit seiner Herkunftsfamilie, die vorherige Einrichtung eine längere Unterbringung bei ihnen ausgeschlossen hatte (vgl. Interview, Z. 144-145). Er führt dann weiter aus, dass der dadurch entstandene Heimwechsel in ihm zu einer noch größeren Wut auf die gesamte ihn umgebende Welt geführt habe (vgl. Interview, Z. 150-155). Auf den konkreten Auslöser im Alltag angesprochen, wodurch seine Wut zutage tritt, beschreibt Joseph das Gefühl der Aggression in Folge von anderen Kindern, die sein Zimmer betreten (vgl. Interview, Z. 353-359). Vor allem aber wird das Gefühl der Aggression ausgelöst, wenn ihm etwas weggenommen wird. So erzählt er mir auf die Frage hin, warum er häufig so aggressiv werde (Interview, Z. 353-359):

J: ja also wenn zum beispiel , anna hat mir ja letztens meine tonibox weggenommen dann bin ich ihr direkt hinterher gerannt und hab gesagt ich will meine tonibox , jaa , weil die ist mir sau wichtig und dann hat sie mir noch ähmm/ äh mein Becher/ mein trinkbecher weggenommen

D: also du wirst immer dann aggressiv wenn dir jemand was wegnimmt (?)

J: jaa /D: ahh okay/ wenn zum beispiel julian in mein zimmer geht oder so ein bahn teil
klaut /D: ahh okay/ oder die murmel die wo er im mund gehabt hat
D: also immer wenn dir jemand was wegnimmt wirst du ganz aggressiv (?)
J: jaa dann sag ich gib her oder du darfst nie wieder in mein zimmer (wütend)

Kurz danach kann er dies noch in einen Zusammenhang bringen, auf den in der weiteren Darstellung der Kategorien noch genauer eingegangen wird. Hier führt er aus, dass der Grund seiner Aggression im Handeln des Jugendamtes liegt, welches ihm damals sein Zuhause weggenommen habe (vgl. Interview, Z. 397-400). Es lässt sich somit deuten, dass der ursprüngliche Verlust in alltäglichen Verlusterlebnissen reinszeniert wird und daher zum Auftreten massiver Aggressionen führt.

Große Bedeutung der Familie

Anhand von 18 Konzepten und 22 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie sich in der zuletzt aufgeführten Textstelle der vorherigen Kategorie bereits erkennen lässt, ist die Familie für Joseph von großer Bedeutung.

Joseph hat regelmäßigen Besuchskontakt mit seiner Familie und durchgehend die Möglichkeit zur telefonischen Kontaktaufnahme (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 138-139, 164). Die Bedeutung dieser Besuchskontakte ließ sich in den Tagen und Stunden unmittelbar vor dem Zusammentreffen deutlich beobachten. Joseph stand regelmäßig unter solcher Anspannung, dass dies zu heftigen emotionalen Ausbrüchen führte. Ihm war eine Regulation seiner Gefühle nicht mehr möglich und diese entluden sich in grenzüberschreitenden Verhaltensweisen (Beobachtungsprotokoll, Z. 140-143):

Der erste Besuchskontakt mit der Mutter startete bereits am Tag vorher und am Morgen des Besuchstages mit emotionalen Ausbrüchen. Darin widersetzte er sich allen Regeln, schlug Türen so heftig zu, dass er diese zerstörte und warf im Außenbereich des Hauses mit Schaufeln und Schlitten um sich.

Sobald Joseph auf seine Mutter trifft, wandelt sich sein Gefühlszustand schlagartig in überschwängliche Freude. Im Anschluss an den Besuchskontakt zeigte er sich stets ausgeglichen und konnte sich mit sehr angepassten Verhaltensweisen in den Gruppenalltag einfügen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 147-148).

Die Bedeutung zeigt sich weiterhin in einzelnen Interviewpassagen (Interview, Z. 18-40):

J: ja geburts t-shirt ist mir **gaanz** wichtig , weil/weil wenn das wegkommt dann muss ich bei der kreisklinik in (Geburtsstadt) ein **neues** machen (luftholend) . und dann wenn´s/ wenn´s nicht verschwinden geht beim nächsten tagesbesuch geb ich es meiner schwester

D: du gibst dein t-shirt deiner schwester (?)

J: ja das sie es anzieht /D: warum (?)/ meiner kleinen /D: ach deiner **kleinen** schwester/ jaa (lachend)

D: wie alt ist die (?)

J: die , äh ist gestern eins geworden

D: okay /J: ja/ und warum willst du ihr das geben (?)

J: erstens dann hat sie ein **andenken** und zweitens , daa , weil äh das **passt** ihr und . dann sieht sie auch , oder wenn sie dann bisschen größer wird ähm passt es ihr immer noch und dann kann sie es lesen was da draufsteht (lachend)

D: okaay /J: ja/ und das ist dir **ganz** wichtig und trotzdem willst du es deiner schwester als andenken geben (?) /J: ja/ ja (?) /J: ja/ und

J: und dann kann sie es vielleicht (nuschelnd) wenn sie groß ist mal wieder an ihr zimmer hängen so wie **ich** jeetzt ja

D: ist das dann **nicht** traurig wenn es nicht mehr in deinem Zimmer hängt (?)

J: Nöö ich hab ja **richtig** viele sachen von meiner mama hab fotos alles

D: ahh du hast ganz **viele** sachen von deiner /J: jaa/ mama (?)

J: und von meiner kleinen schwester und von der ganzen familie halt

D: ok (leise) und das t-shirt erinnert dich auch an deine familie (?) /J: ja/ und das ist dir wichtig dass du erinnerungsstücke von deiner **familie** hast (?) /J: ja/ ja

J: deswegen ist mir auch mein handy wichtig weil das ist/ das hab ich von meinem onkel bekommen und meine süßigkeiten und meine sachen wo in meiner box sind

Es wird offensichtlich, dass Joseph zum einen den Erinnerungsstücken an seine Familie eine große Bedeutung zumisst und gleichzeitig auch einen hohen Wert darauflegt, dass er bei dieser, hier bezogen auf die kleine Schwester, ebenfalls stets in Erinnerung bleibt. Durch die Erinnerungsstücke, die er von seiner Familie hat und wiederum diesen, die er an sie zurückgeben möchte, fühlt er sich trotz der räumlichen Distanz seiner Familie nah. So haben

beide Seiten zu jeder Zeit etwas vom jeweils anderen, was für ihn von großer Bedeutung scheint. Diesen hohen Stellenwert hinsichtlich des Kontaktes zu seiner Familie bestätigt Joseph kurze Zeit später im Interview (vgl. Interview, Z. 83-92). Auf die Frage, wie er denn damit umgehe, wenn er traurig wird, bringt Joseph die emotionale Nähe, die er über seine Erinnerungsstücke zur Familie aufbauen kann, im weiteren Verlauf des Interviews nochmal hervor. So antwortet er: „dann seh ich ja meine **schwester** meine kleine und meine große und meine mama und so /D: auf den bildern meinst du (?)/ ja und dann **erinnert** mich das auch wo ich noch ganz **klein** war . weil da hab ich noch richtig schöne spielsachen von denen/ von meiner **kindheit** , ja“ (Interview, Z. 236-238). Gleichzeitig offenbart sich allerdings die Bedeutung dieser Erinnerungsstücke nicht ausschließlich in einer positiven Konnotation. So können eben diese auch schmerzhaftere Erinnerungen in ihm auslösen, wie er anhand eines Beispiels aus der Schule beschreibt: „**ohh** in meinem kopf wein ich dann halt schon aber halt so **nicht** weil ich dann meinen **schulranzen** anschauen muuss weil den hab ich auch schon seit ich in der schule bin und den **inhalt** den hab ich alles von meiner **mama** und ich finds nicht so schön /D: ja/ wenn ich dann auf meinen schulranzen schauu und ich dann meine mama vermisse“ (Interview, Z. 285-288).

Da Joseph bereits im Alter von zwei Jahren in einer stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung untergebracht wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 160-161), gilt es diese an der Stelle auch noch aufzugreifen. So entwickelte sich das Kinderheim laut eigener Aussage zu seinem neuen Zuhause und gleichzeitig einer zweiten Familie (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 165-167). Im Interview tritt dabei die Verwurzelung von Joseph in seiner neuen Heimat deutlich zutage (Interview, Z. 122-131):

J: jaa und ich hab auch richtig viel **gekannt** in ganz X-Stadt, zum beispiel hat meine mama gesagt . äh halt ich hab zu dem gesagt **hallooo** und dann/ und dann sagt meine mama wo die frau oder der mann weg war jooseph wer war das (?) und ich soo **hää** ich kenn hier alle das weißt du (lachend) und mh und dann , zum beispiel der **matzee** der heißt eigentlich matthias aber den darf ich matze nennen der arbeitet hier beim **fink** /D: mhm/ ja uund vielleicht hab ich mal zeit dann kann ich ihn mal **besuchen** oder meine schwester besuchen ja

D: okaay , und dann hast du ja daa relativ lange gut gelebt /J: ja acht jahre/ und dich richtig wohl da gefühlt /J: ja/ und dann war das da dein zuhause (?)

J: ja und dann bin ich ja **hierher** gezogen und das war dann die **schlechte** nachricht dass ich hierher gezogen bin

Aus diesem Grund führt er noch an, dass es ihm von großer Bedeutung ist, weiterhin den Kontakt zu seinem ehemaligen Kinderheim zu halten (vgl. Interview, Z. 246-249).

Das Interview schließt Joseph schließlich mit der Aussage ab: „mein **größter** wunsch ist wieder *heim zu gehen*“ (Interview, Z. 553).

Somatisieren

Anhand von 17 Konzepten und 21 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Ein besonders auffälliges Phänomen ist bei Joseph das Bearbeiten seiner psychischen Belastungen durch die Reaktion einer Somatisierungsstörung.

Bei Joseph lassen sich verschiedene Formen der Somatisierungsstörung feststellen. Eine nach außen nur kaum bemerkbare Form, insbesondere hinsichtlich anderer auftretenden Formen bei Joseph, sind die in unregelmäßigen Abständen aufkommenden Kopfschmerzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 56-57). Das Prinzip des Somatisieren zeigt sich hier erst im Zusammenhang mit dem Interview. Auf seine Gefühle während der Trauerphasen angesprochen, antwortet er: „meine gefühle gehen dann in meinen **bauch** oder so in meinen kopf bleiben in meinem **kopf**“ (Interview, Z. 296).

Deutlicher für seine Umwelt ersichtlich zeigt sich hierbei das nächtliche Einnässen, was bei Joseph ohne Ausnahmen jede Nacht eintritt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 81). Da sich dies im Laufe der Transitionsphase auch auf den Tag ausweitete, hat man sich im multiprofessionellen Team dazu entschlossen, Joseph nicht nur in der Nacht, sondern auch tagsüber eine Windel tragen zu lassen, um ihn somit im Alltag etwas zu schützen und nicht zusätzlich zu belasten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 82-84). Hinzu kommt ein verstärktes Einkoten. Für das Vorliegen der sekundären Enkopresis mit zusätzlicher Enuresis wurde medizinisch eine organische Ursache ausgeschlossen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 79-80). Der behandelnde Psychotherapeut spricht von einem Symptom für seine Überforderung im Alltag. Die sekundäre Enkopresis mit zusätzlicher Enuresis sei daher als Ventil aufzufassen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 85-88). Unter dieser Betrachtung lässt sich auch die massive Verschärfung der Symptomatik seit dem Heimwechsel verstehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 203). Joseph selber erkennt die Verschärfung der Symptomatik auch, kann sich jedoch die massive Zunahme des Einkotens und Einnässens nicht erklären (vgl. Interview, Z. 457-461). Allerdings berichtet er, dass er sich mit dem Tragen der Windel viel sicherer fühlt und das

Tragen dieser auch am Tage als durchweg positiv erlebt (vgl. Interview, Z. 448-456). Mithilfe der Erzieher:innen der Einrichtung erhofft er sich zukünftig die Symptomatik der sekundären Enkopresis und Enuresis abmildern zu können (vgl. Interview, Z. 536-541).

Die Deutung der Somatisierungsstörungen wird ausdrücklich durch Joseph und seinen Äußerungen während des Interviews gestützt. Zu den bereits genannten Formen kommt nun noch der konkret erlebte, körperliche Schmerz von Joseph hinzu. So berichtet er hier detailliert von dem Tag der Herausnahme aus seiner Familie, den er mit körperlicher Gewalt und erlebtem Schmerz verbindet (vgl. Interview, Z. 74-80). Dass die Heimunterbringung für ihn mit Schmerzen konnotiert ist, zeigt sich auch in seiner Besorgnis, dass seine kleine Schwester ins Kinderheim müsse und ebenfalls diesen Schmerz erfahre (Interview, Z. 263-268):

J: nee weniger , weil meine kleine schwester , weil die mh . daa ähm hab ich schon die **großen** sorgen dass ihr irgendwann mal jemand **weeh** tuut

D: wieso hast du da **sorgen** (?)

J: weil ich **mag** nicht dass jemand meiner kleinen schwester weh tut

D: aber wieso glaubst du dass ihr jemand weh tun könnte (?)

J: ja weil sie **auch** ins kinderheim kommt

Auch an einer weiteren Stelle im Interview zeigt sich die Verbindung des erlebten Schmerzes und der Fremdunterbringung, sowohl hinsichtlich des ersten Kinderheims als auch nun durch den Wechsel in die zweite Einrichtung, sowie der eben schon angesprochenen Sorge um seine kleine Schwester, dass sie den gleichen Schmerz erleben müsse (Interview, Z. 522-525):

J: **jaa** und ich will auch niemand/ dass niemand meiner kleinen **schwester** weh tut

D: ja d/das ist dir ganz wichtig gell /J: ja/ weil **diir** ganz **häufig** weh getan wird (?)

J: **ja** und ich mag nicht soo so wie das jetzt passiert dass sie erst bei meiner mama **weggenommen** wird und dann in **das** kinderheim und dann (klatscht in die hände) ins **andere** kinderheim

Der durch die Fremdunterbringung entstandene Schmerz sowie weitere körperliche Symptome greift Joseph vermehrt während des Interviews auf. So erzählt er, wie er aufgrund der Herausnahme aus seiner Familie durch das Jugendamt, auf seinem Körper, hauptsächlich an den Beinen, einen Ausschlag bekommen habe (vgl. Interview, Z. 471-474). Auch heute noch

würde er die gleichen „Punkte“ an den Beinen bekommen, wenn ihm jemand etwas wegnimmt und zusätzlich verspüre er dann einen Schmerz in seinem Herzen (vgl. Interview, Z. 479-481). Die somatischen Symptome aufgrund von Verlusterfahrungen beschreibt Joseph im Interview eindrücklich (Interview, Z. 425-442):

J: ja also das zuhause weggenommen war nicht so gut /D: das war/ das war noch bisschen schlechter

D: das war noch schlimmer als wenn man dir jetzt was kleines wegnimmt (?) /J: ja/ okay

J: aber Anne (Erzieherin) hat mir ja direkt das alles weggenommen /D: ja/ *auf einmal*

D: und dann fühlt sich das auch ganz schlimm an (?) /J: ja/ tut das auch weh (?)

J: ja **vor allem** d/de/das ist ja neuu

D: wo tut das weh (?)

J: in meinem herzen und in meinem Körper

D: im herz und im körper (?) /J: ja/ erzähl mal von dem schmerz

J: dann tut das halt/ halt **sau** weh , dann *bekomm* ich auch manchmal hier **flecken** , uun/ und ich/ wens weh tuut aber bis jetzt hab ich noch keine **flecken** bekommen

D: wenn dir was weh tut (?)

J: ja **manchmaal** /D: ja/ wenn mir halt so was weggenommen wird dann bekomme ich keine punkte aber wenn mir mein **halbes zimmer** rausgenommen wird dann bekomm ich hier so punkte

D: ah okay okay . ist dir das passiert als dir dein zuhause weggenommen wurde (?)

J: ja das/ da wurde/ kamen **richtig** viele punkte

D: da hast du auch richtig viele punkte gekriegt (?)

J: ja sogar hier im **gesicht** /D: aah/ diese wie äh nennt man diese äh roten punkte (?)

Es lässt sich hier also ein Zusammenhang zwischen den somatischen Symptomen und den erlebten Verlusterfahrungen erkennen. Der ursprüngliche Verlust der Familie führte zu erlebten Schmerzen und einem Ausschlag auf dem Körper. Auch heute noch erlebt er den Schmerz im Herzen und dem Rest des Körpers, wenn ihm jemand etwas wegnimmt, genauso wie noch immer die Punkte/ Flecken auf seinem Körper auftauchen.

Verlust der Selbstbestimmung und Suche nach Kontrolle

Anhand von 4 Konzepten und 4 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Als analytischen Ausgangspunkt lässt sich bei Joseph ein Verlust an Selbstbestimmung und der dadurch einsetzenden Suche nach Kontrolle definieren, von dem aus sich die Intentionen seiner Handlungsstrategien besser verstehen lassen.

Die Deutung stützt sich hierbei auf eine Fallsupervision, in der mit dem gesamten Team und einer Psychotherapeutin als Supervisorin der Fall Joseph ausführlich und detailliert thematisiert wurde. Hierbei kam man zu dem Schluss, dass ihm seine Selbstbestimmung und schließlich auch sein Gefühl an Sicherheit durch die Herausnahme aus seiner Heimat, zusätzlich zur gescheiterten Rückführung zu seiner Herkunftsfamilie, gänzlich genommen wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 222-224). Joseph stützt diese Deutung des Verlustes an Selbstbestimmung durch den Einrichtungswechsel, wodurch ihm nach eigenem Empfinden erneut seine Familie entrissen wurde (vgl. Interview, Z. 163-165). Besonders deutlich aber wird der Verlust an Selbstbestimmung in dem Kommentar von Joseph bezüglich seines Ohnmacht Empfindens im Prozess des Heimwechsels. Hier beschreibt er sein damaliges Erleben mit der für ihn offenen Frage: „wo wollen die mich hinführen?“ (Interview, Z. 211-212).

Der Versuch zur Rückgewinnung von Kontrolle zeigt sich bei Joseph hauptsächlich im Spielverhalten mit anderen Kindern. Hierin ist es ihm offensichtlich von Bedeutung die Kontrolle über diese zu erlangen. So versucht er die anderen Kinder durch eine Kombination aus Versprechungen auf der einen Seite und Gewaltandrohungen auf der anderen Seite an sich zu binden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 117-119). An der Stelle gilt es zu erwähnen, dass Joseph zu dem Zeitpunkt das älteste Kind der Gruppe gewesen ist. Wenn es ihm mittels dieses Agierens gelungen ist die anderen Kinder unter seine Kontrolle zu bringen, versucht er sie zu seinem Nutzen gegenseitig auszuspielen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 119-121). Dieses Vorgehen nutzt er dabei auch insbesondere, um einzelne Kinder gegen die Erzieher:innen der Einrichtung aufzuhetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 121-122).

Zweifacher Verlust der Familie/ Heimat

Anhand von 16 Konzepten und 22 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie in der vorangegangenen Kategorie schon angedeutet, erlebt Joseph einen zweifachen Verlust seiner Familie und somit seiner Heimat. Wie schon gesehen, hängt dieser doppelte Verlust zwangsweise eng mit dem Verlust an Selbstbestimmung zusammen und gilt daher, als

weitere Ursache für das Verhalten und Erleben von Joseph, mittels einer eigenen Kategorie genauer zu beleuchten.

Das vorherige Kinderheim von Joseph wurde ihm über die Dauer von 8 Jahren zu einer neuen Heimat und Familie, derer er sich auch weiterhin zugehörig fühlt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 150-152). Es handelt sich hierbei um seine eigene Aussage, nach der diese Einrichtung, in der er zusammen mit seiner Schwester lebte, zu seinem Zuhause und seiner Familie wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 165-167; Interview, Z. 122-129). In einer weiteren Interviewpassage zeigt sich offensichtlich, dass Joseph durch die Unterbringung in der neuen Einrichtung zum zweiten Mal sein Zuhause verloren habe (Interview, Z. 67-71):

D: und ist **das** dein zuhause oder würdest du sagen das **kinderheim** ist dein zuhause (?)
oder

J: ja am **besten** halt/ am **meisten** ist das zuhause von meiner mama und das zweitmeiste **hier** /D: ok/ nein das zweitmeiste das kinderheim und das **drittmeiste** hier

D: mmit zweitmeiste meinst du das kinderheim wo du vorher warst (?)/J: ja/ das ist das zweitmeiste /J: ja/ und jetzt hier dein drittes /J: ja/

So stellt Joseph hier eine eindeutige Hierarchie auf, nach der sein familiäres Zuhause an erster Stelle steht und seine ehemalige Einrichtung ein zweites Zuhause für ihn bilden konnte.

Er beklagt im Interview weiterführend den Verlust bekannter Strukturen durch die Herausnahme (vgl. Interview, Z. 81-84). Dabei geht es ihm nicht nur um den Ort und die bekannten Strukturen, sondern er kann hierin auch hinsichtlich seiner wichtigen Bezugspersonen differenzieren. Insbesondere trauert er über den Verlust stabiler Beziehungen zu seiner Bezugsperson, die er nun seit vielen Jahren kenne, sowie der Heimleitung, welche ihn als kleines Kind aufgenommen habe (vgl. Interview, Z. 202-209). Weiter führt er aus, dass er sogar heute noch die Gruppenstrukturen der gesamten vorigen Einrichtung bis ins Detail präsent hält und zählt mir schließlich von den insgesamt drei Gruppen und knapp 40 Kindern, jede Gruppengröße auf, welches Kind in welcher Gruppe wohnt und wie alt welches Kind auf der entsprechenden Gruppe ist (vgl. Interview, Z. 113-120). Nach mittlerweile vier Wochen diese gesamten Details noch immer präsent zu haben, zeugt von einer hohen Identifikation und Bindung an eben diese Einrichtung, sein zweites Zuhause. Auch heute noch denkt er häufig an seine vorherige Einrichtung und wird infolgedessen traurig (vgl. Interview, Z. 228-232).

Den Heimwechsel erlebte er schließlich als eine erneute Traumatisierung, auf die er zunächst weinend, alleine in seinem Zimmer reagierte, wie er berichtet (vgl. Interview, Z. 222-224). Er führt diesbezüglich schon vorher im Interview aus (Interview, Z. 146-151):

J: und dann haben sie gedacht **aaah** da stecken wir mal den Joseph hin und schauen mal wie der sich da **woohl** fühlt und dann hab ich halt **richtig** doll geweint weil die letzte nacht bevor ich hierher gefahren bin war richtig **schliimm** durfte ich dann halt bei meiner **schwester** schlafen

D: warum war die so schlimm für dich (?) erzähl mal von der nacht

J: mh , weil erstens ich hatte Alpträume und zweitens äh weil ich **wusste** gar nicht was auf mich zukommt /D: ja/ und jaa und dann konnte halt was blödes , dass ich halt **weg** geh von dem Kinderheim und das ist voll blöd für mich und dann bin ich halt **richtig** wütend geworden und hab zu meiner Schwester gesagt

D: auf wen bist du wütend geworden (?)

J: E/Eigentlich auf **alle**

In diesem Abschnitt wird ein weiterer Zusammenhang in den Handlungsstrategien zum Umgang mit dem Übergang von Joseph deutlich. Den Übergang in die Einrichtung empfindet Joseph nicht nur traumatisierend, da dieser ihm erneut seine Familie zerreißt, wie er weiter ausführt (vgl. Interview, Z. 163-165), sondern er fhrt in der Konsequenz auch zu einer großen Wut auf die gesamte ihn umgebende Welt. Besonders hinsichtlich der Kategorie des aggressiven Verhaltens ist dies einordnend mitzudenken.

Nach dem Einrichtungswechsel kam es bei Joseph aber nicht nur zur Symptomatik des aggressiven Verhaltens, sondern auch zu einer massiven Steigerung seiner emotionalen Ausbrüche sowie der sekundären Enkopresis (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 200-203).

Insgesamt kann also verstanden werden, dass der Heimwechsel und der Abbruch bekannter Strukturen sowie der damit einhergehenden Reinszenierung der frühen Herausnahme aus der Herkunftsfamilie, bei Joseph zu einer enormen psychischen Belastung führt, die in der Konsequenz eine Intensivierung des therapeutischen Bedarfes notwendig macht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 61-64). Er empfindet dies, wie bereits detailliert dargelegt, als doppelten Verlust seiner Heimat und erzählt: „jaa also erstens ich hab ja das zuhause von meiner **mama** verloren wo ich manchmal ja noch da sein darf und aber im anderen Kinderheim da darf ich ja **nie** wieder da sein“ (Interview, Z. 242-243).

Die hier dargelegte Kategorie ist somit ursächlich für das Zustandekommen anderer aufgezeigter Kategorien zu begreifen. Der Verlust führt zur Wut und schließlich einer, wie noch genauer ausgeführt wird, schmerzlichen Angst vor weiteren Verlusten. Er beschreibt hier, wie es ihn heute noch, wenn ihm etwas weggenommen wird, an den Verlust seines Zuhauses erinnert (vgl. Interview, Z. 393-403). Insbesondere auch das Somatisieren lässt sich auf die Ursache des hier beschriebenen, zweifachen Verlustes seines Zuhauses zurückführen. Dies wird u.a. in seiner Beschreibung deutlich, dass das erste Mal die „Punkte“ auf seinem Körper aufgrund der Herausnahme aus der Familie aufgetreten sind (vgl. Interview, Z. 471-474).

Persönlicher Wunsch nach Verhaltensänderung

Anhand von 7 Konzepten und 7 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Insbesondere hinsichtlich der aggressiven Verhaltensweisen sowie der somatischen Symptomatik des Einkotens und Einnässens, gilt es dies in den Kontext des persönlichen Wunsches nach Verhaltensänderung eben dieser Auffälligkeiten zu stellen. So ist sich Joseph dieser Phänomene nicht nur bewusst, sondern darüber hinaus treibt ihn der Wunsch um, diesbezüglich eine Verbesserung erzielen zu können.

Joseph befindet sich in psychotherapeutischer Behandlung, zu der er kontinuierlich und gerne geht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 60). Das gleiche gilt für seine Mitarbeit in den ergotherapeutischen Sitzungen zur Förderung seiner Körperwahrnehmung und der Strukturierung seines Agierens (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 74-76).

Auch in schwierigen Situationen, wie der wöchentlichen Sitzung gemeinsam mit seiner Bezugserzieherin bei seinem Psychotherapeuten, zur Thematisierung seiner aggressiven Verhaltensweisen, arbeitet er stets konstruktiv mit (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 64-66). In diesem Kontext äußerte Joseph auch selbst, dass er es gerne schaffen würde, seine umfassenden Wutausbrüche unter Kontrolle zu bekommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 70-71).

Der Wunsch und die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit sind dabei nicht nur bei der Thematik der aggressiven Durchbrüche zu beobachten. In unserem Interview äußerte er sich auch im Hinblick auf die sekundäre Enkopresis (Beobachtungsprotokoll, Z. 536-451):

D: was glaubst du dann als letzte frage wie es sich in der **zukunft** entwickeln wird (?)
hier mit dir (?)

J: also ich würde **schon** schauuen dass ich halt nicht mehr in die hose mache , ja

D: okay das ist ein ziel von dir (?) /J: ja/ was ja jetzt erstmal mehr geworden ist gell (?)
/J: ja/ mhh was glaubst du wie du das **schaffst** mit der zeit (?) glaubst du das wird **besser**
wenn du länger hier bist (?)
J: mhh ja weil ihr helft mir ja *besser*

Es zeigt sich die große Bedeutung für Joseph, das Einkoten unter Kontrolle zu bekommen. Auf die letzte Frage im Interview, was er glaubt wie sich seine Zukunft entwickeln wird, kommt ihm als erstes diese Thematik in den Kopf, weswegen von einer großen Bereitschaft zur Reduktion eben dieser auszugehen ist.

Unstillbares Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit

Anhand von 12 Konzepten und 14 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie sich in der Auswertung des gesamten Datenmaterials und dem anschließenden axialen Kodieren zeigte, ist eine Kategorie als zentral aufzufassen, um die herum sich alle anderen Kategorien einordnen und verstehen lassen. Im Zentrum des gesamten Agierens von Joseph steht ein unstillbares Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit, wie im Folgenden erläutert werden soll.

Fragt man Joseph nach seinen eigenen Wünschen, äußern sich diese immer hinsichtlich einer exklusiven Beziehungsgestaltung im durchgehenden 1:1 Kontakt. Diesen wünscht er sich, da es ihm nach eigener Aussage deutlich besser gehe, wenn durchgehend eine:r der Erzieher:innen der Einrichtung bei ihm alleine ist (vgl. Interview, Z. 329-334). Gerade aufgrund seiner häufig intensiven Gefühlsempfindungen in Phasen der Trauer, wünscht er den intensiven Kontakt, um somit unmittelbar jemanden zum Sprechen zu haben (vgl. Interview, Z. 350-351). Dabei zeigt er jedoch im späteren Interviewverlauf noch auf, dass es ihm hierbei nicht bloß um eine intensive Betreuung während Krisensituationen geht, sondern es wäre sein Wunsch, dass er durch eine durchgehend exklusive Betreuung nie allein sein müsste (vgl. Interview, Z. 546-551).

Da ihm diese jedoch nicht zugesichert werden kann, versucht er sich durch aggressives Verhalten gegenüber anderen Kindern die verlorengangene Aufmerksamkeit zurückzuholen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 4-6). Sobald er über diese Handlungsstrategie wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken konnte, tritt eine Entspannung der Situation ein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 6-9). Dabei ist das aggressive Verhalten nicht sein erstes Mittel der Wahl. Zunächst versucht er sich über den Wunsch von Sonderbehandlungen und einer

ausgebauten Quantität an körperlicher Nähe, die benötigte Liebe und Aufmerksamkeit durch die Erzieher:innen der Einrichtung zu sichern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 99-102). Jedoch lassen sich seine Forderungen diesbezüglich nie sättigen. Auch noch so viel Zuwendung baut keine Sicherheit auf, von dem im weiteren Tagesverlauf gezehrt werden könnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 103). Sobald hier ein Abbruch dieser exklusiven Zuwendung erfolgt, kommt es in unmittelbarer Folge zu Wutausbrüchen in Form von hysterischen Schreien, Türen knallen, Drohungen, Beleidigungen usw. (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 103-105). Es zeigte sich, dass Joseph das unablässige Gefühl der Geborgenheit, Zuwendung und Liebe durch die Bezugspersonen in der Einrichtung braucht, um im Gruppenalltag tragbar zu bleiben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 184-193). Auch in der beobachteten Fallsupervision zu Joseph zeigte sich eine Übereinkunft aller Beteiligten, dass Joseph mit all seinen Handlungsstrategien, zunächst positiver und bei nicht eintretendem Erfolg auch negativer Art, versucht Aufmerksamkeit zu erlangen, um seinen, in der bisherigen Biografie begründeten Mangel, an Stillung der Grundbedürfnisse nach Liebe und Sicherheit, auszugleichen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 216-230).

Sozialverträgliches Verhalten nur im Einzelkontakt

Anhand von 14 Konzepten und 19 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Um den eben dargestellten Wunsch nach exklusiver Zuwendung und Aufmerksamkeit zu erlangen, zeigt sich Joseph nur im Einzelkontakt sozialverträglich.

Auch mit der Schule braucht es über die Institutionen hinweg eine intensive Zusammenarbeit, um die hohen Bedürfnisse von Joseph auffangen zu können. Sowohl in der Schule als auch bei dem Bearbeiten schulischer Materialien auf der Gruppe, braucht es dazu eine enge Einzelbetreuung, sodass Joseph die an ihn gestellten Anforderungen auch umsetzen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 34-39). Aber auch im sonstigen Gruppenalltag bedarf es einer ständigen Beobachtung von Joseph, sodass über den engen Kontakt die Verantwortung ihm wie auch den anderen Kinder gegenüber nachgekommen werden kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 107-111). Diesbezüglich empfiehlt daher ebenso der behandelnde Psychiater „eine möglichst intensive Betreuung, um zunächst nicht auf eine intensivere psychiatrische Behandlung, in Form eines stationären Klinikaufenthalts zurückgreifen zu müssen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 92-94). Nur über die Gewährleistung der kontinuierlichen, engen Betreuung gelingt es die Wutausbrüche präventiv zu verhindern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 105-106) und somit

sowohl eine Eigen- als auch eine Fremdgefährdung abzuwenden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 126-128).

Jedoch handelt es sich bei der intensiven Einzelbetreuung nicht nur um das Abwenden von Gefahr, sondern auch um eine große Bereicherung für Joseph. Schließlich wünscht er sich eben diese, da er sich in dem engen Kontakt öffnen und seine Gefühle reflektieren kann, wie er im Interview berichtet (vgl. Interview, Z. 254, 329-341). Insbesondere in Phasen der Trauer benötigt er dazu den Kontakt zu einer Bezugsperson, um diese gemeinsam durchleben zu können (vgl. Interview, Z. 350-351). Hinsichtlich des Besprechens seiner Gefühle mit Bezugspersonen erzählt er (Interview, Z. 251-254):

J: ja ich hab mich hier schon gut eingelebt , aber das mit den kindern , also sei/ seit also . erst am Montag bin ich **allein** mit anni gefahren am Dienstag mit juliaan mit anni mit mir , gestern wieder mit anni und mir **alleine** und dann heute wieder mit **juliaan** , und das fand ich voll blöd weil dann konnte ich nicht mit anni **alleine** reden zum beispiel wie ich es hier **find** oder was gerade meine **gefühle** siind

Wie sich in der Sequenz zeigt, geht es in der Gewährleistung des Einzelkontaktes nicht nur um das Abwenden von Krisen, sondern Joseph kann diese Zeiten auch bewusst genießen. Aus diesem Grund wünscht er sich auch für den weiteren Verlauf in der Einrichtung, so erwähnt er am Ende des Interviews, dass immer eine Bezugsperson bei ihm sei, sodass er die Zeit in der Einrichtung auch genießen kann (vgl. Interview, Z. 546-552).

Geschenke/ Gegenstände als Liebesersatz

Anhand von 15 Konzepten und 17 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie bereits in der Kategorie zu seinem unstillbaren Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit dargestellt, konnte Joseph sein Grundbedürfnis nach Liebe und Zuwendung in der bisherigen Biografie nicht erfüllt bekommen. Als Ersatz für den Mangel an diesen Bedürfnissen fungieren heute materielle Geschenke.

Schon direkt zu Beginn des Interviews fügt Joseph in seiner ersten Antwortsequenz, auf die Frage wie er die Zeit des Übergangs empfunden habe, das T-Shirt an, welches er zu seiner Geburt im Krankenhaus bekommen habe (vgl. Interview, Z. 8-9). Er führt weiter aus, welche hohe Bedeutung dieses Erinnerungsstück für ihn habe und dass es aufgrund dessen einen besonderen Platz seines Zimmers einnimmt (vgl. Interview, Z. 10-19). Umso bedeutender ist

seine Geste zu verstehen, dieses als Geschenk für seine kleine Schwester weiterzugeben, um ihr damit ein Andenken an ihn selbst zu überreichen (vgl. Interview, Z. 20-32). Die emotionale Aufladung materieller Dinge scheint bei ihm einen hohen Stellenwert zu haben, da er im Anschluss an die Thematik des T-Shirts erklärt, dass besonders die Erinnerungsstücke seiner Familie sehr wichtig für ihn seien (vgl. Interview, Z. 33-38). Bezüglich dieser emotionalen Bedeutung zeigt sich weiterführend die Zuschreibung an eine Vielzahl von Geschenken, die er von Teilen seiner Familie im Laufe der Zeit bekommen hat (Interview, Z. 39-45):

J: deswegen ist mir auch mein handy wichtig weil das ist/ das hab ich von meinem onkel bekommen und meine süßigkeiten und meine sachen wo in meiner box sind

D: ok /J: ja/ was hast du da so (?) von wem hast du das bekommen (?)

J: das *tablet* /D: ok von wem ist das (?)/ das hab ich von meinem opa bekommen da war er in der schweiz und hats geholt und da hat er halt gearbeitet und hat gesagt kann ich bitte zwei **tablets** haben für meine 2 enkel äh kinder /D: okay/ und das **handy** hab ich von meinem onkel zu meiner kommunion bekommen

Die Bedeutung der Geschenke zur Herstellung emotionaler Nähe wird weiterführend deutlich, wenn er nach der Rückkehr vom Besuchskontakt mit seiner Mutter hauptsächlich von den erhaltenen Geschenken, wie beispielsweise einem Deodorant, einem Duschgel, einer Sonnenbrille und einer Mütze erzählt (vgl. Interview, Z. 53-59). So konnte während der Beobachtung über die Transitionsphase hinweg auch festgestellt werden, dass die Mutter ihren Sohn mit einer immensen Menge an Geschenken förmlich überschüttete (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 149). Joseph nimmt dies gleichzeitig dankbar an und wünscht sich eine unendliche Anzahl an Geschenken von seiner Mutter. So berichtet er im Interview hinsichtlich eines Wunsches an die Mutter: „**schick** mir den playmobil feuerwehr mensch mal /D: ja/ weil der wollte ich **soo** gerne habe aber dann wollte ich dieses big ding daaann diesen geheimstift **alles** /D: mh ja/ eigentlich wollte ich am liebsten den ganzen laden“ (Interview, Z. 303-305).

Die Geschenke sind dabei aber nicht bloß aufgrund des materiellen Wertes für ihn von Bedeutung. Vielmehr nutzt er sie, wie bereits herausgestellt, um hierüber in eine Nähe zu seiner Mutter eintreten zu können, die ihm ansonsten auf emotionaler Ebene verwehrt wurde. Auf die Frage wie er damit umgehe, wenn er traurig ist, führt er die Gegenstände seiner Familie an (Interview, Z. 233-238):

J: ja eigentlich ganz normal dass ich hoch in mein zimmer geh und dann , ähm , mich ausweinen und dann wieder runterkomme . ja

D: dann **weinst** du manchmal oben (?) /J: ja/ okay

J: dann seh ich ja meine **schwester** meine kleine und meine große und meine mama und so /D: auf den bildern meinst du (?)/ ja und dann **erinnert** mich das auch wo ich noch ganz **klein** war . weil da hab ich noch richtig schöne spielsachen von denen/ von meiner **kindheit** , ja

Die Nähe über Bilder und Gegenstände seiner Familie trösten ihn demnach in Phasen der Trauer. Auch an späterer Stelle bestätigt er dies, indem er Bücher anführt, die er von seiner Mutter geschenkt bekommen hat und die er in Phasen der Trauer dann gerne anschaut (vgl. Interview, Z. 324-326). Die Nähe zeigt sich jedoch auch gleichzeitig in negativ auslösenden Emotionen. So können die Geschenke zwar in Phasen der Trauer helfen diese zu überwinden, zugleich aber die Phase der Trauer auch selbst erst herstellen, wie er bezüglich seiner Schulmaterialien darstellt (Interview, Z. 285-288):

J: in meinem kopf wein ich dann halt schon aber halt so **nicht** weil ich dann meinen **schulranzen** anschauen muuss weil den hab ich auch schon seit ich in der schule bin und den **inhalt** den hab ich alles von meiner **mama** und ich finds nicht so schön /D: ja/ wenn ich dann auf meinen schulranzen schauu und ich dann meine mama vermisse

Die große emotionale Bedeutung der Geschenke seiner Mutter zeigt sich auch nochmals in einem anderen Kontext. Als Joseph auf die bereits dargestellte Kategorie des Somatisierens zu sprechen kommt, nehmen auch seine Gegenstände einen bedeutenden Standpunkt hierin ein (Interview, Z. 425-431):

J: ja also das zuhause weggenommen war nicht so gut /D: das war/ das war noch bisschen schlechter

D: das war noch schlimmer als wenn man dir jetzt was kleines wegnimmt (?) /J: ja/ okay

J: aber Anne (Erzieherin) hat mir ja direkt das alles weggenommen /D: ja/ *auf einmal*

D: und dann fühlt sich das auch ganz schlimm an (?) /J: ja/ tut das auch weh (?)

J: ja **vor allem** d/de/das ist ja neuu

D: wo tut das weh (?)

J: in meinem Herzen und in meinem Körper

Hierauf wird in der Kategorie zur schmerzhaften Angst vor Verlusten nochmal eingegangen. Es gilt jedoch schon hier festzuhalten, dass die Wegnahme von Gegenständen ihm im Herzen und Körper wehtut. Dieser Schmerz als Reaktion auf den Verlust von Gegenständen lässt sich, wie er weiter erläutert, auch nicht entgegenwirken. Ausschließlich eine Rückgabe der verlorenen Dinge kann ihm helfen den Schmerz hinter sich zu lassen (vgl. Interview, Z. 479-486). Lediglich das Zuwenden zu anderen Gegenständen, die er von Mitgliedern seiner Familie geschenkt bekommen hatte, können ihm in der Zwischenzeit helfen, den empfundenen Schmerz ein wenig abzumildern (vgl. Interview, Z. 492-501). Dabei ist für Joseph der Gegenstand an sich weitestgehend irrelevant. Ein deutlich größeres Gewicht hat die emotionale Aufladung dessen, nämlich die Verbindung zu einer Person, die für diesen Gegenstand bestimmend ist. Deutlich wird dies an der Aussage über die Wegnahme eines Gegenstandes, den er von seinem Onkel bekommen hat, und nach seiner Aussagen mit großen Schmerzen verbunden war: „ja . weil von dem bekomme ich nicht so viele Sachen /D: ah okay/ von dem hab ich bis jetzt nur das bekommen“ (Interview, Z. 506-507).

Entwicklung unter traumatisierenden Bedingungen

Anhand von 15 Konzepten und 17 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie offensichtlich erkennbar, aber aus analytischen Aspekten zur Ergründung der Ursache von Josephs Handlungsstrategien dennoch bedeutend herauszustellen ist, handelt es sich um eine kindliche Entwicklung unter traumatisierenden Bedingungen.

Bereits im Alter von zwei Jahren wurde Joseph aus seiner Herkunftsfamilie herausgenommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 160-161). Anschließend scheiterte die Rückführung zu seiner Mutter wenige Tage vor dem Umzug, als er sich im Alter von acht Jahren schon sehr bewusst darauf freuen und einstellen konnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 168-177). Begründet wurde die kurzfristige Unterbindung der Rückführung mit der psychischen Erkrankung der Mutter sowie der erneuten Schwangerschaft (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 173-175). Aufgrund der im Anschluss daran nur schweren Zugänglichkeit der Mutter, sowohl für die beiden Kinder in der Einrichtung sowie die Professionellen in dem Hilfesystem, wurde eine Vormündin eingesetzt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 164-165). Auch sollte nun der Kontakt zum Vater versucht werden aufzubauen. Nach anfänglichen positiven Erlebnissen für die

Kinder, scheiterte auch dies schließlich gänzlich (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 181-184). Insgesamt lässt sich demnach, wie dies auch als Ergebnis der beobachteten Fallsupervision festgehalten wurde, auf einen großen Mangel an der Erfüllung psychischer Bedürfnisse schließen, die schließlich in den bereits dargelegten Handlungsstrategien mündeten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 215-216).

Auch im Interview mit Joseph treten die traumatisierenden Bedingungen in seinen Beschreibungen deutlich zutage. Die Szene der Herausnahme aus seiner Familie kann er noch immer sehr detailliert beschreiben (Interview, Z. 74-80):

J: jaa also daa ist (nuschelnd) die frau vom jugendamt gekommen und hat meiner mama gesagt entweder sie geben uns jetzt die **kinder** (agressiv) wir bringen die ins **kinderheim** oder oder wir durchsuchen die ganze wohnung und holen sie /D: okay/ und das fand ich voll **blööd** weil ich war da erst ähm ein jahr (stockend) alt und da hat mich dann diese frau **gepackt** halt richtig viel/ richtig fest hier am arm und meine schwester war drei und ich habe **richtig** geschrien und hab ihr eine reingeboxt und dann hat sie **immer** noch richtig **feste** gezogen und meine schwester hat gar nix gemacht die war einfach gemütlich da

In seiner Erinnerung an die Herausnahme zeigt sich besonders die von ihm erlebte körperliche Gewalt. Auch wenn sich dies womöglich nicht in exakt dieser Weise zugetragen hat, so ist hier das subjektive Erleben und Erinnern dessen relevant für das Verständnis der Herausnahme als ein traumatisierendes Ereignis. Er führt schließlich auch sein Verständnis weiter aus, welches er hinsichtlich der Person vom Jugendamt entwickelte, die ihn aus der Familie geholt hatte: „die macht gar keine arbeit die **packt** nur kinder einfach“ (Interview, Z. 103). Das traumatisierende Erlebnis wird in der weiteren Beschreibung noch deutlicher. So erzählt Joseph weiter (Interview, Z. 103-107):

J: und dann dann bin ich in das **kinderheim** mit meiner schwester direkt in unser **zimmer** und haben in unsere **kissen** geschrien und dann haben wir/ hab ich halt in babysprache also in meiner babysprache gesagt geh **rauuus** halt zu dieser jugendamtin /D: ja/ hab ich gesagt geh raus das ist unser zimmer wir wollen dich nie wieder **sehen**

Diese Form der Unterbringung erlebt Joseph nicht nur traumatisierend, sondern entwirft auch ein Verständnis davon, dass ihm hierin ein Unrecht widerfahren ist. Weiter spricht er davon, dass man diese Person, die ihn im Kinderheim untergebracht hatte, dann auch schließlich „gefeuert“ habe (vgl. Interview, Z. 108).

Ähnliches gilt für den Heimwechsel und somit zweiten Verlust seiner Heimat. Auch diesen empfindet Joseph erneut als traumatisierend (vgl. Interview, Z. 130-135). Den letzten Abend in der vorherigen Einrichtung beschreibt er zusammenfassend: „dann hab ich halt **richtig** doll geweint weil die letzte nacht bevor ich hierher gefahren bin war richtig **schliimm** durfte ich dann halt bei meiner **schwester** schlaafen“ (Interview, Z. 147-148). Auch die anschließende Fahrt in die neue Einrichtung lässt die Deutung zu, hierin einen traumatisierenden Vorgang für das Kind zu sehen, da Joseph sein Erleben mit der für ihn damals bestimmenden Frage rekapituliert: „wo wollen die mich hinführen (?)“ (Interview, Z. 211-212). Die Angst vor solchen Erfahrungen und die durchweg traumatisierende, negative Konnotation mit diesem Vorgang führt Joseph schließlich auch zu der gegenwärtigen Angst, dass seiner kleinen Schwester ebenfalls ein solcher Leidensweg bevorstehen könnte (Interview, Z. 522-525):

J: **jaa** und ich will auch niemand/ dass niemand meiner kleinen **schwester** weh tut

D: ja d/das ist dir ganz wichtig gell /J: ja/ weil **diir** ganz **häufig** weh getan wird (?)

J: **ja** und ich mag nicht soo so wie das jetzt passiert dass sie erst bei meiner mama **wegenommen** wird und dann in **das** kinderheim und dann (klatscht in die hände) ins **andere** kinderheim

Mangelnde Emotionsregulierung

Anhand von 11 Konzepten und 15 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Durch diese erneute Traumatisierung von Joseph im Durchleben des Heimwechsels, kommt es zu einer massiven Verschärfung seiner Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 91-92, 200-203). Besonders deutlich lässt sich diese Verschärfung der Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich der mangelnden Fähigkeit zur Emotionsregulierung beobachten. Durch die gesamte Transitionsphase hindurch konnte ein extremer Widerstand gegen jegliche Anweisungen der Erzieher:innen beobachtet werden. Dieser mündete aufgrund der mangelnden Fähigkeit zur Emotionsregulierung regelmäßig in körperliche Gewalttaten gegen eben diese, wobei auch mehrfach einige Gegenstände zu Bruch gingen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1-4).

Auch im gemeinsamen Gespräch mit dem behandelnden Psychotherapeuten erkennt dieser, der Joseph schon zuvor in Behandlung hatte, „massive Probleme in der Regulation seiner Emotionen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 69-70). Bedingt durch die hohe Belastung stellte auch der Psychiater die entsprechende Medikation um, sodass Joseph darin unterstützt werden kann, am Abend zur Ruhe zu kommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 95-96).

Dabei schien es unerheblich welcher Art diese Anforderungen waren. Auch das Erledigen der Hausaufgaben, oder der schulischen Aufgaben im Allgemeinen während der Zeit des Homeschoolings, führte stets zu massiven Widerständen und einer starren Resignation (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 27-31). Sucht man jedoch intensiver nach dem Auslöser seiner Wutausbrüche, fällt eine Regelmäßigkeit eben dieser auf, sobald seine bereits dargelegten Forderungen nach Sonderbehandlungen nicht erfüllt werden konnten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 99-101). Da Joseph in diesen Forderungen jedoch nie gesättigt werden konnte, kam es täglich zu extrem emotionalen Ausbrüchen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 103-105). Auch kleinste Veränderungen, die sein fragiles und sich neu aufbauendes Gefühl an Sicherheit und Verlässlichkeit bedrohten, führten zu plötzlichen, herausfordernden Stimmungswechseln bei Joseph (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 123-126). Joseph kann dies auch anhand der Darlegung eines Beispiels im Interview selbst anführen und reflektieren (Interview, Z. 368-371):

J: **ja** also ich werd richtig schnell wütend , wenn dann /D: du wirst richtig schnell wütend (?) **ganz plötzlich** (?)/ wenn halt äh **schnell** jemand in mein zimmer kommt und äh joseph darf ich schnell mich bei dir verstecken (?) dann sag ich halt zu den kindern . oder zu den paar kindern wo halt reinrennen und sagen , joseph kann ich mich bei dir verstecken dann sag ich **neein rraus** (wütend)

Neben der Bedrohung in seinem Sicherheitsgefühl sowie der unerfüllten Forderungen nach Sonderbehandlung, zeigt sich auch ein dritter Auslöser, welcher zu unkontrollierbaren Emotionen führt (Beobachtungsprotokoll, Z. 140-143):

Der erste Besuchskontakt mit der Mutter startete bereits am Tag vorher und am Morgen des Besuchstages mit emotionalen Ausbrüchen. Darin widersetzte er sich allen Regeln, schlug Türen so heftig zu, dass er diese zerstörte und warf im Außenbereich des Hauses mit Schaufeln und Schlitten um sich.

Die anstehenden Besuche mit der Mutter führten dabei immer wieder zu solch heftigen, emotionalen Ausbrüchen, dass Joseph im weiteren Verlauf der Transitionsphase erst unmittelbar vor dem Eintreffen der Mutter darüber unterrichtet wurde, was sich als zielführende Intervention bewies (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 144-145).

Schwester gibt Halt

Anhand von 3 Konzepten und 6 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

In der großen Bedeutung seiner Familie sticht die ältere Schwester nochmal besonders heraus. Schließlich ist diese die einzig verbliebene Bezugsperson für Joseph nach der Heimunterbringung gewesen. Mit seiner Schwester ist er in der Einrichtung zusammen groß geworden. Dass diese hierin ein Anker der Stabilität für ihn bildete, bringt er auch selbst zum Ausdruck, indem er beschreibt, wie bei nächtlichen Alpträumen seine Schwester immer für ihn da war (vgl. Interview, Z. 110-111). Auch in der Nacht vor dem Heimwechsel ging er zu seiner Schwester, um in der Phase größter Trauer bei ihr Trost zu finden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 147-148). Auch später im Interview kommt er nochmals darauf zurück und sagt (Interview, Z. 190-194):

J: joa und dann hab ich halt und das war dann, das war dann/ war dann ne **erleichterung** dass ich halt bei meiner schwester schlafen durfte , dann habe ich nämlich das letzte mal bei meiner schwester geschlafen und dann musste wir eigentlich nur noch das **bettzeug** wo ich benutzt habe , ich durfte halt bis zum **nachmittag** daa sein . ich durfte sie zur **schule** begleiten den letzten schultag bevor ich weggeh bei ihr im **klassenzimmer** sein /D: mhm/ halt dabei sein , ich durfte halt neben ihr sein

Es wird in der Anekdote deutlich, welche große Bedeutung seine Schwester für ihn hat und damit einhergehend, welchen Halt sie ihm bietet. Insbesondere hinsichtlich ihrer beruhigenden Wirkung, wie er dies kurz vorher zum Ausdruck bringt (vgl. Interview, Z. 157-161). Aufgrund dessen ist der Verlust der engen Beziehung von Joseph zu seiner Schwester nun eine zusätzliche, große Belastung für ihn (vgl. Interview, Z. 172-181).

Schmerzhafte Angst vor Verlust

Anhand von 9 Konzepten und 10 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Bereits mehrfach angeklungen ist die hier nun detailliert darzustellende Kategorie, der schmerzhaften Angst vor dem Verlust. So lässt sich diese, einordnend in den gesamten Kontext der bisher dargestellten Kategorien, als Konsequenz aus seinem gesamten Agieren ableiten. Zusammenfassend lässt sich der beobachtete Zeitraum der Transitionsphase, auch unter Hinzuziehung der Fallsupervision zur Deutung seines Verhaltens, wie folgt begreifen: Die Angst vor Unzuverlässigkeit und der damit einhergehende Wunsch nach Kontrolle und Aufmerksamkeit, insbesondere hinsichtlich des Testens der Verlässlichkeit der durch den Heimwechsel neu aufzubauenden Beziehungen, ist für Joseph handlungsbestimmend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 205-207).

Wie Joseph im Interview ausführt: „jaa also erstens ich hab ja das zuhause von meiner **mama** verloren wo ich manchmal ja noch da sein darf und aber im anderen kinderheim da darf ich ja **nie** wieder da sein“ (Interview, Z. 242-243), erlebte er durch den Heimwechsel nun schon den zweiten Verlust seiner Heimat. Dabei ist dieser Verlust, wie in der Kategorie schon begrifflich mit aufgegriffen, als schmerzhaft zu verstehen. Wie bereits erwähnt, erinnert er bereits den ersten Verlust seiner Familie als schmerzhaft und klagt über das Entstehen von Punkten auf seinem Körper infolgedessen (vgl. Interview, Z. 439-444).

Hieraus entsteht nun eine zweifache Angst für Joseph. Zum einen befürchtet er die Herausnahme seiner kleinen Schwester aus der Herkunftsfamilie (vgl. Interview, Z. 523-526), zum anderen überträgt er seinen erlebten Verlust und die damit einhergehende Unsicherheit nun im alltäglichen Agieren auf Verlusterfahrungen im Allgemeinen. So berichtet Joseph im Interview davon, dass das eintretende Gefühl, wenn ihm heute etwas weggenommen wird, sehr dem Gefühl ähnelt, welches er durch den Verlust seines Zuhauses erfahren musste (vgl. Interview, Z. 393-403). Außerdem stellt er hier einen weiteren Zusammenhang in den Verlusterfahrungen her. Sowohl auf die Wegnahme seiner Gegenstände durch andere Kinder als auch den Verlust seiner Familie reagiert er mit dem Gefühl großer Aggression. So führt er diesbezüglich aus (Interview, Z. 385-392):

J: ja also wenn zum beispiel , anna hat mir ja letztens meine tonibox weggenommen dann bin ich ihr direkt hinterher gerannt und hab gesagt ich **will** meine tonibox , jaa , weil die ist mir **sau** wichtig und dann hat sie mir noch ähmm/ äh mein Becher/ mein **trinkbecher** weggenommen

D: also du wirst immer **dann** aggressiv wenn dir jemand was wegnimmt (?)

J: **jaa** /D: ah okay/ wenn zum beispiel julian in mein zimmer geht oder so ein **bahn** teil klaut /D: ah okay/ oder die murmel die wo er im mund gehabt hat

D: also immer wenn dir jemand was wegnimmt wirst du ganz aggressiv (?)

J: **jaa** dann sag **ich gib her oder du darfst nie wieder in mein zimmer** (wütend)

Direkt im Anschluss an diese Ausführung schwenkt er auf den Verlust seiner Familie durch das Jugendamt, woraufhin ich ihn frage, ob ihn dies auch aggressiv gemacht hätte. Er antwortet (Interview, Z. 397-400):

ja da würd ich eigentlich **direkt ausrasten** und zum jugendamt gehen oder zu (sachbearbeiterin des Jugendamtes) oder zu (Vormund) wenn sie denn kommt , wenn sie überhaupt kommt/ mich besuchen kommt dann kann ich ihr ja **sagen** dass **niemand** mich bitte **packen** soll und dann erzähl ich ihr auch die ganze geschichte

In der Auswertung fällt allerdings nicht nur der Zusammenhang in Bezug auf das Entstehen der Aggression nach Verlusterfahrungen auf, sondern ebenfalls das somatische Symptom des erlebten Schmerzes. So führt die Wegnahme von Gegenständen genauso zu einem Schmerzempfinden „im Herz und im Körper“, wie dies aufgetreten ist „als das Zuhause weggenommen wurde“ (vgl. Interview, Z. 425-431). Auch die bereits beschriebenen „Punkte am Körper“ treten in den alltäglichen Verlusterfahrungen wieder auf. So sagt Joseph diesbezüglich: „wenn mir mein **halbes zimmer** rausgenommen wird dann bekomme ich hier so punkte“ (Interview, Z. 438).

Positive Ressourcen

Anhand von 8 Konzepten und 8 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Joseph verfügt nicht nur über den schon dargelegten Wunsch zur Verhaltensänderung, sondern wird darin auch durch das Vorhandensein positiver Ressourcen unterstützt.

Von großer Bedeutung für Joseph war der Verbleib an seiner bisherigen Schule, sodass nicht die Gesamtheit seiner bekannten Strukturen verlorengelht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 16-18). Hierin zeigt er, trotz des aufwendigen und komplizierten Schulweges, eine große Selbstständigkeit in der zuverlässigen Bewältigung dessen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 18-22). Joseph besucht nicht nur gerne die Schule, sondern kann darüber hinaus dort auch große

soziale Stärken offenbaren, indem er sich verlässlich der Unterstützung eines Klassenkameraden widmet, welcher im Rollstuhl sitzt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 42-43). Auch im Gruppenalltag kann er immer wieder soziale und hilfsbereite Verhaltensweisen zeigen, sofern er sich währenddessen einer engen Betreuung durch die Erzieher:innen gewiss ist (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 123-124). So gelingt es ihm auch schnell neue Freundschaften zu knüpfen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 132-135).

Abschließend gilt es noch zu erwähnen, dass Joseph, trotz der traumatisierenden Bedingungen des Aufwachsens, in den ersten Jahren der Fremdunterbringung eine altersgerechte Entwicklung vollzog (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 162-164). Erst die nun aufgetretenen Ereignisse, mit dem Höhepunkt im Heimwechsel, gefährden diese nachhaltig.

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|---|--|
| I | Aggressives Verhalten | 2, 3, 19, 37, 51, 76, 78, 103, 105 |
| II | Große Bedeutung der Familie | 39, 40, 41, 42, 45, 62, 63, 69, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 116, 117, 118, 121 |
| III | Somatisieren | 16, 23, 24, 25, 55, 67, 91, 95, 96, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 119 |
| IV | Verlust der Selbstbestimmung und Suche nach Kontrolle | 33, 34, 59, 83 |
| V | Zweifacher Verlust der Familie/ Heimat | 18, 45, 54, 55, 66, 68, 74, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 87, 104, 112 |
| VI | Persönlicher Wunsch nach Verhaltensänderung | 17, 19, 21, 22, 119, 120, 121 |
| VII | Unstillbares Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit | 4, 5, 28, 29, 30, 31, 52, 53, 58, 101, 102, 120 |
| VIII | Sozialverträgliches Verhalten nur im Einzelkontakt | 9, 10, 13, 15, 26, 32, 37, 89, 90, 98, 99, 101, 102, 120 |
| IX | Geschenke/ Gegenstände als Liebesersatz | 61, 62, 63, 64, 65, 86, 93, 94, 97, 100, 106, 107, 113, 114, 115 |
| X | Entwicklung unter traumatisierenden Bedingungen | 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 67, 70, 71, 72, 77, 83, 117 |
| XI | mangelnde Emotionsregulierung | 1, 2, 3, 11, 12, 20, 27, 31, 36, 40, 54 |
| XII | Schwester gibt Halt | 73, 79, 81 |
| XIII | Schmerzhaftige Angst vor Verlust | 56, 87, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 117 |
| XIV | Positive Ressourcen | 6, 7, 8, 14, 35, 38, 44, 60 |

Tabelle 5_Auswertung Joseph

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Julian in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Als zentrales Phänomen ließ sich bei Joseph eine unbändige Suche nach Aufmerksamkeit und Liebe erkennen. Hierbei lässt sich das Zusammenspiel aus Liebe und Aufmerksamkeit wie folgt begreifen: Durch die ihm zuteilwerdende Aufmerksamkeit, sei sie auch lediglich aufgrund negativer Verhaltensweisen entstanden, versucht er seinen Mangel an Liebe auszugleichen. Auch im Interview wurde deutlich, dass das allzeit bestimmende Thema für Joseph die Dämpfung seines innerlichen Schmerzes zu sein scheint, welcher unweigerlich mit dem Mangel an erfahrener Liebe zusammenhängt. Der zweifache Verlust der Familie und seiner Heimat ist dabei nicht als einzige, ursächliche Bedingung für sein Handeln zu verstehen. Auch der damit einhergehende Verlust an Selbstbestimmung und der dem entgegenwirkende Versuch des Erreichens von Kontrolle ist relevant für das Verständnis des gesamten Falls. Im Interview spricht er von dem Erleben: „dann stecken wir mal den Joseph dahin“, als er das Heim wechseln musste. Hier wird deutlich, wie sehr er sich hierbei wieder nur als Beifahrer seines eigenen Wagens erlebte und über ihn hinweg bestimmt wurde. Das ehemalige Kinderheim ist unbestreitbar sein fester Anker und sein Zuhause gewesen. Aber auch die gesamte Herkunftsfamilie, insbesondere der Bezug zur großen Schwester als Halt gebende Stütze, gilt es im Sinne der Kontextualisierung mit aufzugreifen. Die emotional aufgeladenen Gegenstände erreichen daher eine solch große Bedeutung für ihn, da diese für ihn bis zu einem gewissen Grad den Mangel an erlebter Liebe ersetzen. Joseph geht es diesbezüglich in erster Linie darum, dass ihm über diese Dinge eine Zuneigung zuteil kam, die ihm ansonsten fehlt. Die Objekte selbst haben keine Bedeutung, sondern der Akt des Beschenktwerdens ist bei ihm als Ermöglichung der Liebeserfahrung zu verstehen.

Auch wenn bei Joseph positive Ressourcen vorhanden sind, auf die sich eine weitere Entwicklung aufbauen lässt, hat die Entwicklung unter traumatisierenden Bedingungen doch eine erhebliche Wirkung auf seine täglich gezeigten Handlungsstrategien. In direkter Folge auf die Erlebnisse entwickelt sich bei Joseph eine somatische Störung. Zugleich entlädt sich seine Wut in Form von mangelnder Emotionsregulierung und aggressiven Verhaltensweisen auch an außenstehenden Personen. Lediglich im Einzelkontakt lassen sich die kontextuellen, intervenierenden und ursächlichen Bedingungen so abfedern, dass es zu einem sozialverträglichen Verhalten kommt.

In der Konsequenz seines gesamten Erlebens und Agierens, entsteht bei Joseph eine schmerzhafteste Angst vor weiteren Verlusterfahrungen.

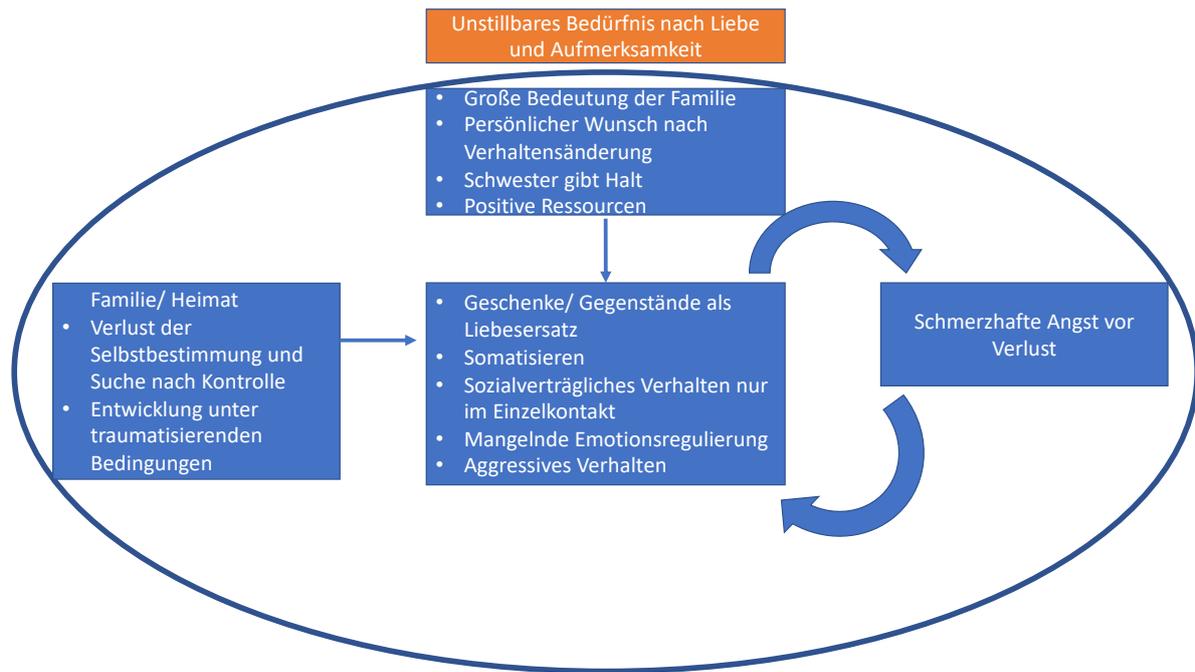


Abbildung 13_Kodierparadigma Joseph

4.8 Fall Julia

Die folgende Darstellung von Julia gründet sich auf die Datenerhebung mittels eines offenen Leitfadenterviews mit Julia selbst, einem Experteninterview mit ihrer Bezugserzieherin, einer zusätzlichen Beobachtungssequenz im Lehrgespräch und schließlich der obligatorischen teilnehmenden Beobachtung über die gesamte Transitionsphase hinweg.

4.8.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Die folgende Darstellung von Julia gründet sich auf die Datenerhebung mittels eines offenen Leitfadenterviews mit Julia selbst, einem Experteninterview mit ihrer Bezugserzieherin, einer zusätzlichen Beobachtungssequenz im Lehrgespräch und schließlich der obligatorischen teilnehmenden Beobachtung über die gesamte Transitionsphase hinweg.

Julia befindet sich zum Zeitpunkt der Anfrage an die Einrichtung in stationärer Behandlung der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Zuvor wohnte sie bei ihrer Mutter, die seit Julias Geburt den Kontakt zum Vater gänzlich abgebrochen hatte. Aufgrund von selbstverletzendem Verhalten, massiver Angstzustände, aggressivem Verhalten gegenüber ihrer Geschwister und der Kindesmutter, Zwängen und schwierigem Essverhalten wurde Julia schließlich, über die Empfehlung des ambulanten Kinderpsychiaters, in die stationäre Behandlung übergeben. Aus den Vorgesprächen mit dem zuständigen Jugendamt konnte festgehalten werden, dass Julia bei zu geringer Aufmerksamkeit ihr gegenüber in diese negativen Verhaltensweisen verfällt.

Ablehnungen im Allgemeinen könne Sie im mütterlichen Haushalt kaum aushalten. Aufgrund ihrer distanzgeminderten Art brauche sie Unterstützung, Anleitung und Reflexion beim Beziehungsaufbau mit anderen Kindern.

Julia zeigte sich von Beginn an mit großer Begeisterung für die Einrichtung. So strahlte sie beim Vorstellungsgespräch als sie sich das Haus anschauen durfte, äußerte direkt den Wunsch dorthin zu ziehen und hatte sich bereits ein Zimmer ausgesucht. Gleichzeitig blieb sie, da wo möglich, immer im körperlichen Kontakt mit ihrer Mutter. Während des Gespräches zeigte sie sich interessiert, stellte viele Fragen und war über die Möglichkeit eines zeitnahen Einzugs sehr begeistert. Lediglich die sehr präsent auftretende Mutter engte Julia während des Gesprächs ein wenig ein, indem diese den Großteil des Gespräches versuchte an sich zu reißen. Ähnlich offen und freudig zeigte sich Julia dann auch unmittelbar nach Beginn der Unterbringung. Der Bezug zur Mutter verlor hier unmittelbar an Bedeutung, sodass sie sich ausschließlich auf die Personen ihres neuen Zuhauses fokussierte. Vom ersten Tag an wandte sie sich dem Therapiehund ihrer Bezugserzieherin mit viel Freude zu, sodass dieser von Beginn an hoher Bedeutung für sie gewann. Der große Wunsch nach schmusendem Kontakt weitete sich sehr schnell, von dem Hund ausgehend, auf alle Personen der Einrichtung aus. Während der gesamten Transitionsphase nutzte sie alle erdenklichen Situationen um körperliche Nähe zu diesen aufbauen, halten und genießen zu können. Die körperliche Nähe zu den anderen, männlichen Kindern der Einrichtung wurde von Seiten der Erzieher:innen schnell unterbunden, was Julia allerdings nicht weiter störte, sondern somit den Wunsch des schmusenden Körperkontaktes gänzlich auf die erwachsenen Personen verlagerte. Daran anknüpfend ließ sich während des gesamten Beobachtungszeitraumes keinerlei oppositionelles Verhalten von Julia feststellen. Sie hielt sich stets aus Konflikten heraus und übernahm hingegen immer mal wieder die Rolle als Vermittlerin. Dabei war es ihr auch wichtig, in genau dieser Rolle, als freundliches und zuvorkommendes Mädchen, wahrgenommen zu werden. Dieses angenehme Verhalten brachte ihr nicht nur großes Entgegenkommen von Seiten der Erzieher:innen ein, sondern half ihr darüber hinaus auch zu den Nachbarskindern schnell eine innige Freundschaft zu knüpfen. In der folgenden Zeit konnte sie einige Tage selbstbestimmt mit diesen gestalten, worüber sie sehr glücklich schien. Insbesondere das selbstbestimmte Agieren insgesamt war für sie stets eine wichtige Komponente in der Gestaltung ihres Tagesablaufes, wie beispielweise die eigens initiierte Mitgliedschaft im örtlichen Segelverein, den sonstigen Freizeitaktivitäten, aber auch dem Bewältigen der alltäglichen Anforderungen. Dies nutzte sie auch, um sich mit

voranschreitender Transitionsphase immer wieder von den anderen Kindern der Einrichtung abzugrenzen und klar ihren privaten Raum zum Rückzug einzufordern.

Ebenfalls rückt nach etwas Zeit in der Einrichtung ihr Stiefvater, von dem die Mutter bereits seit längerer Zeit getrennt lebte, immer weiter in den Mittelpunkt ihres Interesses. So verbringt sie viele Abende im Telefonat mit diesem, bei der gleichzeitigen Bitte an die Erzieher:innen, dies nicht an ihre Mutter weiterzugeben.

Außerdem ließ sich vereinzelt ein Unwohlsein beobachten, welches jedoch auf äußere Stressfaktoren, wie dem Besuch der Schule, zurückzuführen war und zügig wieder beendet werden konnte.

Bis auf die wenigen Situationen, in denen sie ein Unwohlsein äußerte, ließ sie sich während der gesamten Transitionsphase als ein scheinbar glückliches Mädchen beobachten. Umso überraschender sind ihre Äußerungen während des Interviews einzuordnen. Hinsichtlich ihres selbstbestimmten Auftretens und meines partizipativ orientierten Forschungsansatzes lässt sich zu dem Interview vorab noch Folgendes anführen:

Julia selbst lehnte die Aufnahme mit einem Diktiergerät ab. Sie konnte oder wollte nicht genauer auf den Grund dieser Ablehnungshaltung eingehen, lediglich dass sie dies nicht möge. Im weiteren Gesprächsverlauf zeigte sie sich aber sehr offen für die Beantwortung der Fragen im gemeinsamen Dialog. Ich durfte dabei auch ausdrücklich ihr Gesprochenes zeitgleich mitschreiben, sodass ich den Inhalt nun so detailgetreu wie möglich mit aufführen kann.

Julia spricht zu Beginn des Interviews von der Freude einen ihr bereits bekannten Jungen in der Einrichtung wiederzutreffen. Direkt im Anschluss kommt sie jedoch zu der überraschenden Wendung, dass sie oft traurig sei. Sie würde allerdings nur weinen, wenn niemand sie dabei sehen kann. Selbst ihrer Familie gegenüber zeigt sie sich nicht traurig. Das einzige, was ihr wirklich helfen würde, ist die Möglichkeit mit den Bezugspersonen aus der Einrichtung kuscheln zu können. Anschließend berichtet sie von einer inneren Zerrissenheit auf der Suche nach Heimat, zwischen ihrem Stiefvater und ihrer Mutter und erklärt in diesem Zusammenhang auch den Grund des Versteckens ihrer Trauer. So soll jeder von ihr denken, dass sie glücklich sei. Ihre Eltern würden es gar nicht mögen, wenn sie Julia traurig erleben.

Aufgrund der großen Diskrepanz zwischen dem an der Oberfläche beobachtbaren Verhalten und den darunterliegenden Gefühlsregungen, die Julia im Interview offenbaren konnte, führte ich anschließend noch ein Experteninterview mit ihrer Bezugserzieherin. Dadurch gelang es den Fall Julia zu komplementieren und somit für die anschließende Auswertung zu fundieren. So berichtet diese in dem Interview ebenfalls, dass Julia sich sehr schnell eingelebt und von

Beginn an einen außergewöhnlich großen Drang nach körperlicher Nähe gesucht habe. Dabei hat sie Julia oberflächlich als durchweg fröhliches Mädchen wahrgenommen, die über den Körperkontakt versucht in eine Interaktion zu treten, bzw. dieser mit einer Form der Kommunikation gleichzusetzen ist. Zur Familie scheint keine stabile Bindung vorhanden zu sein. Letztlich erlebe sie Julia allerdings wie hinter einer Fassade. Sie will von allen gemocht werden, sucht ständig die Bestätigung im Körperkontakt und versucht negative Verhaltensweisen stets zu vermeiden. Gegen Ende der Transitionsphase scheint diese Fassade nun jedoch zu bröckeln und, wie bereits im Interview mit Julia kurz zuvor schon zum Vorschein kam, zeigen sich schrittweise die Themen, die sie tatsächlich bewegen. Sie will gefallen, sie sucht die körperliche Nähe, aber kann keine tatsächliche Bindung zu jemanden aufbauen. Welche Person ihr gegenübersteht scheint nahezu irrelevant für ihr Verhalten zu sein. Besonders bringt die Bezugserzieherin hierbei das Problem hervor, dass Julia sich bisher nirgendwo zuhause fühlen konnte und dementsprechend nicht weiß, wo sie eigentlich hingehört. Gleichzeitig aber suche sie unbedingt das Gefühl der Geborgenheit.

4.8.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Julia, ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 281 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 171 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Julia folgen zu können. Insgesamt wurden 15 Kategorien gebildet.

Berührung als Instrument der Kommunikation

Anhand von 19 Konzepten und 39 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Direkt zu Beginn soll hier das zentrale Phänomen von Julia dargestellt werden, sodass die anschließenden Kategorien sich hinsichtlich dieses zentralen Phänomens einordnen und ins Verhältnis setzen lassen. Des Weiteren trat dieses Phänomen sowohl in der Beobachtung als auch in der Auswertung, von Beginn an mit höchster Wirkkraft hervor.

Schon in der ersten Begegnung mit Julia zeigte sie eine große körperliche Nähe zur Mutter, als sie während des gesamten Vorstellungsgesprächs, trotz anderer Möglichkeiten, auf ihrem Schoß saß (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 6-8, 12-13). Diese Beobachtung erlangt insbesondere hinsichtlich der noch vorzustellenden Kategorie, des distanzierten Verhältnisses zur Familie und der bereits aufgeführten Bemerkung ihrer Bezugserzieherin, dass es Julia

relativ egal zu sein scheint, wer ihr die gewünschte körperliche Nähe zuteil kommen lässt, an Bedeutung (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 133-134). So kam Julia auch bereits am zweiten Tag ihrer Unterbringung hoch erfreut auf mich zu gerannt, als ich wieder zu der Einrichtung kam und umarmte mich innig zur Begrüßung, so wie später am Abend wiederum zur Verabschiedung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 110-111, 159). Der Wunsch nach Berührung und die damit einhergehende Suche nach körperlichem Kontakt sind bei ihr von Beginn an bestimmend. So suchte sie diesen in allen alltäglichen Situationen, wie zum Beispiel beim Öffnen eines Briefes (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 113-116), dem Umarmen beim abendlichen Tisch abräumen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 143-144), oder auch dem Unterbrechen von Spielsituationen mit den anderen Kindern, um sich immer wieder an die Erzieherinnen zu kuscheln und diesen Kontakt sichtbar zu genießen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 166-168). Dabei beschränkt sich die Suche nach dem körperlichen Kontakt nicht nur auf die erwachsenen Personen der Einrichtung. Auch an die Kinder kuschelte sie sich immer wieder, insbesondere beim gemeinsamen Fernsehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 132-134). Die Form des Körperkontaktes variiert hierin von aneinander kuscheln, den Arm umeinander legen, bis hin zum gegenseitigen Massieren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 137-138, 304-305). Dabei zeigt sich auch in der Beobachtung immer wieder, dass es ihr nicht von Bedeutung ist, mit wem sie dabei kuschelt. Auch in der Unterbindung des nahen Körperkontaktes zu anderen Kindern durch die Erzieher:innen, sieht Julia kein Problem, sondern nimmt immer umgehend und dankbar das Angebot an, anstelle dessen die Erzieherinnen kuscheln zu dürfen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 142-143). Auch Julia selbst bestätigt diese Deutung, indem sie bereits in der ersten Begegnung mit der Werksstudentin der Einrichtung diese fragt: „Darf man dich umarmen?“, was diese bejaht, worauf Julia wiederum entgegnet: „Ich mag Umarmungen“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 82-85). Auf die erste Unterbindung des Ankuschelns von Julia an ein anderes Kind auf der Couch durch die diensthabende Erzieherin entgegnet Julia: „Aber ich kuschel doch so gern“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 139-142). Der Wunsch und das stetige Bedürfnis zu kuscheln zeigt sich auch in der Szene, als Julia über lange Zeit den Therapiehund gestreichelt hatte. Als die Bezugserzieherin sie daraufhin bittet sich mal noch eine andere Beschäftigung zu suchen rief Julia ein freudiges „kuscheeeeeln“ aus (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 358-360). Insgesamt lässt sich eine Vielzahl an Beobachtungen auf den Wunsch nach Berührung, in Form des Schmusens, zurückführen. Dabei zeigt sich bei all ihren körperlichen Kontakten immer eine sehr innige Verbundenheit. Alle Bezugspersonen der Einrichtung begrüßt und verabschiedet

sie nicht lediglich mit einer kurzen Umarmung, sondern zeigt sich dabei freudestrahlend und in innigen, langanhaltenden Umarmungen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 165-166, 375-376). Dies bleibt allerdings nicht auf die Begrüßung und den Abschied begrenzt, sondern in regelmäßigen, kurzen Abständen sucht sie die Berührung mit den Erzieher:innen, um sich so immer wieder der Nähe zu vergewissern. Sollten die Erzieher:innen im Büro etwas zu erledigen haben, kommt Julia in regelmäßigen Abständen herein um sich anzukuscheln. Gleichmaßen folgt sie auch umgehend ins Wohnzimmer, wenn sich die Erzieher:innen hier beim abendlichen Fernsehen dazugesellen. Genauso geht sie jedes Mal vor dem eigene Erledigen einer Aufgabe bei den Erzieher:innen vorbei, um sich nochmal kurz anzukuscheln und dann erst zum Erledigen der Aufgabe voranzuschreiten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 171-172, 196-199, 303-304). Ihre Bezugserzieherin beschreibt dies Folgendermaßen (Interview, Z. 37-39):

M: in den meeeisten fällen tatsächlich eher freude und ich glaub so ihre art auch ein stück kontakt zu knüpfen über das **körperliche** weil sie ja auch zu den anderen kindern dann schnell in körperlichen kontakt gegangen ist und viel **kuscheln** , viel abends rücken graulen , also da **sehr** sehr schnell in die körperliche nähe und sehr viel auch einfach . **viel** körperkontakt immer wieder gesucht

Es zeigt sich deutlich, dass der Wunsch nach Aufmerksamkeit von Julia über ein körperliches Miteinander hergestellt wird. Die Bezugserzieherin führt diesbezüglich auch weiter aus, dass Julia den Weg des körperlichen Kontaktes nutzt, um Kontakt aufzunehmen, beziehungsweise es eben ihre Art sei, auf diese Weise Interaktionen mit den Mitmenschen zu führen (vgl. Interview, Z. 45-47).

Besonders auch in den seltenen Momenten, in denen sie ruhiger und nachdenklicher wirkt, ist es ihr ein bedeutendes Anliegen während dieser Zeit kuscheln zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 246-247). Insgesamt, unabhängig des jeweiligen Kontextes, kreiert sie Situationen, um darin eine Notwendigkeit zum Berührt werden herzustellen. Zum Beispiel holt sie sich gerne Hilfe beim Haare waschen, föhnen und kämmen, wenngleich sie dies auch problemlos selbstständig bewältigen könnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 90-94). Auch darüber hinaus schaffte sie sich im Alltag immer wieder Situationen, in denen eine körperliche Nähe unvermeidbar wurde, ohne dabei aufdringlich zu erscheinen, zumeist über das Anbieten oder Empfangen von Hilfen jeglicher Art (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 116-118, 172-176, 421-422).

Die Deutung dieses Verhaltens zeigt sich besonders in dem mit Julia geführten Interview. So antwortet sie hier auf meine Frage, was ihr gegen das Vermissen der Eltern helfen würde, dass sie es liebt mit den Erzieher:innen zu kuscheln und dies für sie als Ersatz fungiert (vgl. Interview Julia, Z. 59-60). Wie hier zu erkennen ist, weiterführend aber auch von ihrer Bezugserzieherin aufgeführt wird, zeigt Julia über den körperlichen Kontakt ihre emotionale Nähe (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 31-33). So führt sie aus (Interview Bezugserzieherin, Z. 160-162):

M: sie **sucht ganz massiv** den kontakt um sich irgendwo zuhause zu fühlen glaub ich weil sie ja eben diese **nähe** ich vermiss dich und ich hab dich lieb sie **versuchts** , aber sie ist nicht so richtig emotional dann da

Der körperliche Kontakt dient, wie aus dem gesamten vorliegenden Material heraus entnommen werden kann, somit nicht nur lediglich zur Herstellung emotionaler Nähe, welche ihr verbal nicht gelingt zuzulassen. Sondern diese emotionale Nähe ist insbesondere hinsichtlich ihres Wunsches zu verstehen, ein Zuhause zu finden. Hierauf wird in der entsprechenden Kategorie nochmal näher eingegangen. Es lässt sich aber bereits festhalten, dass ihr der Akt des Ankuscheln von Beginn an der Unterbringung besonders wichtig scheint, sodass sie ab dem ersten Tag direkt bei einer Vielzahl an täglichen Situationen in einen körperlichen, umarmenden, schmusenden Kontakt eintritt (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 20-21, 30-31; Beobachtungsprotokoll, Z. 86-87). Während der Transitionsphase konnte die Berührung als zentrales Phänomen ihres Agierens, nämlich als ihre Art der Kommunikation festgestellt werden, die sich erst gegen Ende ein wenig in eine verbalisierende Ausdrucksweise verlagern konnte (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 42-43, 83-84).

Therapiehund als geliebter Schmusepartner

Anhand von 5 Konzepten und 9 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Anknüpfend an die vorherig dargestellte Kategorie, ließ sich durch die entsprechenden Konzepte, der Therapiehund als geliebter Schmusepartner nochmal als gesonderte Kategorie entwickeln.

Insbesondere in der dargestellten Schwierigkeit, über verbale Ausdrucksweisen Gefühle zu zeigen und emotionale Nähe herzustellen sowie der daraus entwickelten Art der Kommunikation in Form von Berührungen, lässt sich die Bedeutung des Therapiehundes erahnen. Zwar gelang es Julia gegen Ende der Transitionsphase sich vorsichtig zu öffnen, aber

der Therapiehund hatte von Beginn an die größte Anziehungskraft auf sie. Dies lässt sich durchaus unter dem Zusammenhang deuten, dass sie in dem Hund eine Verbindung nach Hause sieht, indem sie ihre Freude darüber ausdrückt, zuhause einen Hund zu haben und nun auch hier den Kontakt zu einem Hund haben zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 36-37). Von der ersten Begegnung an wird der Hund ein beliebter Schmusepartner, mit dem sie, wo immer möglich, sehr viel Zeit verbringt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 32-34, 287-289).

So versucht sie auch von Beginn an eine exklusive Beziehung zu diesem aufzubauen und nutzt diese nicht nur um mit ihm zu spielen und zu kuscheln, sondern kümmert sich gleichzeitig auch auf eine sorgsame Weise um ihn (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 38, 172-173).

Lässt niemanden sich emotional nah kommen

Anhand von 15 Konzepten und 17 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Auch wenn dies auf den ersten Blick zunächst paradox erscheint, gelingt es Julia über die Art ihrer Kommunikation, nämlich der körperlichen Berührung, sich vor tiefergehender, emotionaler Nähe mit entsprechenden Bezugspersonen zu schützen. Die Kommunikation mittels Berührung lässt zunächst anderes vermuten, jedoch soll im Folgenden dargelegt werden, dass Julia niemanden sich emotional nah kommen lässt.

Eindrücklich wird dies bereits im Aufnahmegespräch, als Julia den fremden Personen gegenüber sehr zurückhaltend gewirkt hat, was die Kommunikation ihrer tatsächlichen Wünsche und Bedenken angeht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 7-8). Dass sie sich hier nur oberflächlich öffnen kann wird auch deutlich, wenn man die Verwendung ihrer Wortwahl betrachtet. Auch gegen den mehrfachen Hinweis, in der Einrichtung alle Personen duzen zu dürfen, sprach sie sowohl mich, als auch die Erzieher:innen zu Beginn immer mit einem distanzierten „Sie“ an, wenngleich sie sich aber schon innigen Umarmungen mit denselben Personen hingab (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 72-75). Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch hinsichtlich sprachlich geäußelter Zuwendung. Bestätigungen in Form körperlicher Berührung kann sie sehr gut annehmen, gleichzeitig aber kann sie mit sprachlich geäußertem Lob durch die Erzieher:innen nur sehr schwer umgehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 313-314).

Ihre Fassade hinsichtlich emotional bedeutender Situationen, die sie zwanghaft versucht aufrecht zu erhalten, zeigt sich in folgender Szene während der täglichen Kontrolle des Schulranzens (Beobachtungsprotokoll, Z. 214-220):

Da darin einige lose Blätter rumlagen, räumten wir den Ranzen gemeinsam auf. Sie sagt währenddessen, dass sie immer so viel Müll im Ranzen habe. Zu jedem Blatt, welches wir rausziehen, erzählt sie mir den Hintergrund und eine kleine Geschichte. Diese stammen alle noch von ihrer früheren Schule, dennoch wirft sie danach aber dann direkt alle Blätter in den Mülleimer. Dabei tauchen auch kleinere Gegenstände auf, wie z.B. ein rotes Dekoherz aus Glas. Dieses schenkt sie mir, allerdings nur ganz beiläufig und widmet sich dann weiter ihren losen Blättern. Zum Schluss zeigt sie mir ihr altes Hausaufgabenheft und was sie alles darin gemalt und geschrieben hat. Anschließend wirft sie auch dieses weg.

Die Gegenstände schienen allesamt eine Bedeutung für sie zu haben, wie den damit einhergehenden Geschichten entnommen werden konnte. Gleichzeitig konnte sie jedoch diese emotionale Bedeutung nicht offensichtlich zulassen und entfernte all die Geschichten umgehend in den Mülleimer. Auch ein Herz, welches sie selbst geschenkt bekommen hatte, durfte nach außen nicht von Bedeutung wirken, sodass sie dieses beiläufig mir überreichte. Diese Ambivalenz tritt schließlich in dem Interview mit Julia deutlich hervor. So leitet sie auch hier zunächst ein, dass sie nicht oft traurig sei, kann sich dann aber das erste Mal im Verlauf der Transitionsphase zunehmend öffnen und doch ein gewisses Maß an emotionaler Nähe zulassen. Sie erzählt hier in Bezug auf die Erzieher:innen der Einrichtung (Interview Julia, Z. 66-74):

J: Nein das ist mir eigentlich egal was die denken

D: Ist dir ganz egal wie die von dir denken? Also auch wenn du traurig bist, weil du gerne zuhause wärst?

J: Ja also die sollen einfach denken, dass es mir gut geht. Und auch wenn ich traurig bin, sollen die das gar nicht erst merken und dann denken, dass ich nicht glücklich wäre.

D: Da bist du dann schon immer ganz nett und lieb auf der Gruppe

J: Also nett und lieb bin ich immer. Nur glücklich nicht, dass sollen die einfach denken

D: Aber warum willst du denn deine Traurigkeit nicht zeigen?

J: Weiß nicht, aber ich will das niemanden zeigen. Auch nicht meinen Eltern

Offensichtlich kann und will Julia ihre Gefühle niemanden zeigen. Selbst wenn sie von häufiger Traurigkeit geprägt ist, ist es ihr ein Anliegen, dass dies niemand bemerkt. Jeder soll von ihr

denken es gehe ihr gut, sodass auch keine Gefahr besteht, hier in eine emotionale Nähe einzutreten. Wie bereits gezeigt werden konnte, nutzt sie daher lieber die eigens initiierten Berührungen. In der körperlichen Dimension kann sie das Maß an zuzulassender Nähe deutlich besser kontrollieren, als dies bei der Offenlegung ihrer Gefühle und somit eintretender emotionaler Nähe der Fall wäre. Es lässt sich an dieser Stelle auch vermuten, dass die Verweigerung der Aufnahme des Interviews über ein Diktiergerät, mit der Gefahr der darüber entstehenden Nähe zusammenhängt. So könnte darüber die technische Möglichkeit bestehen, das Interview mit ihrer Stimme jemanden vorzuspielen. Dies lässt sich aber noch deutlicher in der nächsten Kategorie, des Versteckens hinter einer Fassade, herausarbeiten.

Zunächst einmal relevant, zur Schärfung der hiesigen Kategorie, ist die damit einhergehende Ablehnung von Unterstützung in Trauerphasen. So sieht sie in den Erzieher:innen der Einrichtung keine Unterstützungsmöglichkeit zur Bewältigung ihrer Trauer (vgl. Interview Julia, Z. 51-56). Zur Entwicklung dieser Kategorie lässt sich an der Stelle auch die Aussage ihrer Bezugserzieherin anfügen, die diesbezüglich von großer Aussagekraft ist (Interview Bezugserzieherin, Z. 128-134):

M: ja das , sie **sucht** körperliche nähe sie **sagt** dann auch wie ich hab die **liebe** oder ich **vermiss** dich was ja theoretisch mit der emotionalen nähe verbunden wäre aber das , es kommt eher das gefühl rüber als wären das mehr floskeln die sie sagt und nicht als wär da , ne´ tatsächliche **bindung** da , es macht eher den eindruck als dass sie/ es ist ihr relativ gleich **wer** da ist hauptsache es ist jemand da

Auch ihre Bezugserzieherin hat bisher nicht den Eindruck gewonnen, eine Bindung zu Julia aufbauen zu können. So berichtet sie anschließend an diese Passage weiter, dass sie zwar häufig bei Julia nachfrage wie es ihr gehe, allerdings immer nur die Antwort „gut“ zu hören bekomme (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 135-141).

Versteckt Emotionen hinter einer Fassade

Anhand von 22 Konzepten und 28 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Notwendigerweise braucht es, damit Julia sich auf emotionaler Distanz halten kann, eine entsprechende Strategie. Wie mit der eng verzahnten Kategorie zuvor bereits aufgegriffen, zeigt sich unter anderem in Bezug auf die Ablehnung der auditiven Aufzeichnung des Interviews, die Anstrengung von Julia ihre Fassade aufrecht zu erhalten. In dem außergewöhnlichen

Moment des Interviews, gelang es ihr zum ersten Mal die versteckten Emotionen zu zeigen. Sie konnte die Fassade jedoch nur fallen lassen aufgrund der Gewissheit, diese im Anschluss wieder aufziehen zu können.

Bereits im ersten Kennenlernen von Julia zeigt diese sich, obwohl sie sich in einer für Außenstehende vermutlich als belastend wahrgenommenen Situation befand, sehr erfreut die Einrichtung zu ihrer Fremdunterbringung anzuschauen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 9-11). Auch mit dem Ankommen in der Einrichtung wirkte sie sehr zufrieden und zeigte ansonsten keine emotionalen Regungen. Weder beim Abschied von ihrer Mutter noch im weiteren Verlauf (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 39-42, 87-90). Fragt man sie selbst wie es ihr nach dem Einzug geht, beantwortet sie dies mit einem strahlenden „gut“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 111-112). Zugleich ist allerdings schon relativ bald zu beobachten, dass Julia ihre Emotionen nie nach außen zeigt und aufgrund des nach außen dargestellten Bildes eines glücklichen Kindes, dies nicht auf den tatsächlichen Gefühlsstand schließen lässt. Dies berichtet auch ihre Bezugserzieherin, die Julia in der gesamten Transitionsphase nicht einmal traurig erlebt habe (Interview Bezugserzieherin, Z. 50-56):

D: das heißt , du hast bei ihr noch **nie** ne´ traurigkeit erlebt (?)

M: das sie **wirklich traurig** ist eigentlich fast gar nicht /D: okay/ mal dass sie **bedrückt** wirkt /D: ja/ aber , ich hab sie , einmal habe ich sie jetzt weinen sehen in der zeit

D: okay kannst du dazu bisschen was erzählen (?)

M: zu dem weinen (?) /D: ja/ also das war das mit der hand als sie sie die hand verstaucht/ umgeknickt

D: okay also hat sie **nur** geweint aufgrund einer **körperlichen** verletzung (?)

M: ja . nicht aufgrund von **trauer** , sie hat auch nie gesagt sie **vermisst** jemanden das war **gar nicht** thema

Die erste Öffnung ihrer Fassade fand schließlich in dem mit mir geführten Interview statt, indem sie auch bestätigte, dass sie niemanden ihre Gefühle zeigen würde (vgl. Interview Julia, Z. 2-4, 22). So wird hier besonders deutlich, dass Julia tatsächlich relativ häufig traurig ist, in ihren Worten sogar „öfters am Tag“ (vgl. Interview Julia, Z. 20, 47-48), gleichzeitig aber bei den Erzieher:innen der Einrichtung gar nicht erst die Idee aufkommen lässt, sie könnte gerade nicht glücklich sein (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 106). Dies beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Erzieher:innen im Speziellen, sondern auf all ihre Bezugspersonen im

Allgemeinen. Auch ihren Eltern gegenüber will sie die Traurigkeit nicht zeigen (vgl. Interview Julia, Z. 24, 74). Das Verstecken ihrer Gefühle gegenüber ihren Eltern begründet sie damit, dass die Eltern es nicht mögen würden, wenn sie traurig sei:

(Interview Julia, Z. 74-77)

J: Ich will das niemanden zeigen. Auch nicht meinen Eltern

D: Und warum willst du deine Traurigkeit auch nicht deinen Eltern zeigen?

J: Naja also ich war früher ganz viel traurig und meine Eltern mögen das gar nicht, wenn ich traurig bin. Und deswegen zeige ich das jetzt einfach gar nicht mehr

Es wird deutlich, dass Julia ihre Gefühle insbesondere aus dem Grund vor ihren Bezugspersonen versteckt, um diesen weiterhin bestmöglich zu gefallen.

Dementsprechend kommt es zu einem Rückzug von ihr insbesondere in Trauerphasen, sodass sie nur weint, wenn sie allein ist und nach außen den Schein des Glücklichseins aufrechterhält (vgl. Interview Julia, Z. 22, 41-42).

Sie versteckt sich zusammenfassend also hinter einer Fassade, die in erster Linie dazu dient, aus ihrer Sicht den Bezugspersonen bestmöglich zu gefallen. Auch ihre Bezugserzieherin sieht in dem Wunsch zu Gefallen den ursächlichen Grund zum Aufbau der Fassade von Julia (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 68-74, 84). Erst gegen Ende der Transitionsphase, als sie wie bereits dargelegt auch die Mittel ihrer Kommunikation, von der Berührung ausgehend, ausweitet, fängt die Fassade an zu bröckeln und es kommt in den Worten der Bezugserzieherin dazu, dass „**meehr** durchkommt was wirklich themen bei ihr sind“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 82).

Distanziertes/ ambivalentes Verhältnis zur Familie

Anhand von 20 Konzepten und 36 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. In den ersten Beobachtungen von Julia fiel schon während des Vorstellungsgesprächs besonders die einschränkende Art ihrer Mutter auf. Auch wenn Fragen explizit an Julia gerichtet wurden, redete die Mutter immer dazwischen und ließ sie nie zu Wort kommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 45-46). Zwar wirkte es so als wollte die Mutter Julia gutmütig in der Beantwortung dieser unterstützen, allerdings hatte dies einen zunehmenden Rückzug und schließlich die gesamte Herausnahme aus dem Gespräch von Julia zur Folge (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 47-49).

Dass dies, wenn auch nicht als einziger Grund ursächlich, aber dennoch mit einer entsprechenden Wirkkraft, eine entsprechende Wirkung bei Julia erzeugte, zeigt sich umgehend in den Reaktionen von Julia während eben dieses Gespräches. So betont sie hier mehrfach und mit großem Nachdruck: „Ich will hier hin“ und befürwortet demnach ihre eigene Fremdunterbringung (Beobachtungsprotokoll, Z. 12, 14). Sie bekräftigt diesen Wunsch zum Ende des Vorstellungsgespräches erneut, als sie auf die Frage, ob sie noch etwas wissen wolle, freudig strahlend antwortet: „Wann darf ich hier hin?“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 23). Auf die dann dargelegte Möglichkeit eines schon baldigen Einzugs, ruft sie ein freudiges „Jaa“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 24).

In der Abschiedsszene von der Mutter am Tag der Aufnahme setzt sich das distanzierte Verhältnis von Julia zu dieser fort, indem der Abschied schnell und emotionslos abläuft. So erklärt sie der Mutter, dass diese gar nicht mehr in ihr Zimmer kommen müsse, da sie es während des Gesprächs zwischen Mutter und der Einrichtung bereits vollständig eingeräumt habe. Sie verabschiedet sich dann auch umgehend von ihr mit den Worten: „Tschüss, ich rufe dich dann an – vielleicht“, lacht und verschwindet im Hausflur (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 54-59). Obwohl sich kurz danach auf dem Spielplatz nochmal die Gelegenheit ergab, bei der Familie vorbeizugehen, da diese sich zufälligerweise auf der gegenüberliegenden Straßenseite aufhielt, zeigt sich Julia unbeeindruckt von der Anwesenheit dieser, ging nicht herüber und hielt sich nicht länger damit auf (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 68-70).

Im weiteren Verlauf der Transitionsphase ließen sich immer wieder weitere mögliche Gründe für dieses nicht nur distanzierte, sondern in vielen Fällen auch ambivalente Verhältnis zur Mutter finden. Julia fühlt sich aufgrund der bestimmenden Art und Weise, wie diese bereits eben aufgeführt wurde, nach eigener Aussage nicht wohl bei der Mutter. Hinzukommend scheint Julia sich ungerecht von ihrer Mutter behandelt zu fühlen, was sie als nicht ihrem Alter entsprechend auffasst. Julia berichtet, dass ihre Mutter ihren Nagellack weggeworfen habe, weil sie dies nicht dürfe, sie sich nun gerne Kinderpuppen kaufen wolle, die ihre Mutter nicht möge, nun endlich länger als 18:00 wachbleiben dürfe und vieles mehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 195-196, 199-201, 343-344). Das Gefühl, bei der Mutter nicht altersentsprechend behandelt worden zu sein, zeigt sich deutlich in der Aussage von Julia: „Ich kann das selbst. Ich bin kein Baby mehr. Die Zeit ist vorbei – zum Glück. Da bin ich froh, dass meine Mama sich nicht mehr benehmen kann, als wäre ich ein Baby. Das geht mir auf den Sack“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 403-404).

Ebenso schwerwiegend für den Wunsch der Fremdunterbringung erscheint jedoch, dass der neue Lebensgefährte der Mutter Julia nicht mögen würde und Julia, seitdem diese zusammenwohnen, nicht mehr zu ihrem Stiefvater dürfe (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 31-32).

So zeigt sich schon von den ersten Tagen an eine große Zuwendung von Julia hin zu ihren neuen Bezugspersonen. Diesen erzählt sie immer wieder, wie lieb sie diese habe, dass sie es schade findet wenn eine Person nicht morgen direkt wieder den nächsten Dienst habe und spricht gleichzeitig während dieser Tage mit keinem Wort von ihrer Familie (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 201-204). Bezeichnend für diese Verlagerung ist auch das erste Telefonat von Julia mit ihrer Mutter. Dieses dauerte lediglich drei Minuten und im Anschluss wirkte Julia nach außen vollkommen unverändert fröhlich, sodass sie sich umgehend wieder in den Alltagsablauf eingliedert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 134-135).

Ein radikales Kontrastprogramm zeichnet sich aber hinsichtlich des nun wieder möglichen Kontaktes zu ihrem Stiefvater. Sie äußerte täglich den Wunsch ihn telefonisch zu kontaktieren. Sollte dies jedoch mal nicht gelingen, verfolgt sie so lange diesen Wunsch, bis es ihr schließlich gelingt den Stiefvater ans Telefon zu bekommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 277-278, 294-296, 325-326). Die Telefonate mit dem Stiefvater dauern dabei täglich über eine halbe Stunde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 340-341, 365-366, 369-371, 413-414). Die Bedeutung des Kontaktes zum Stiefvater und die konträre Einstellung im Kontakt zu diesem, gegenüber des Kontaktes zur Mutter, erwähnt auch die Bezugserzieherin im Interview (Interview Bezugserzieherin, Z. 63-67):

M: also ich glaub zur mutter hat sie *keine richtig* stabile bindung /D: okay/ also ich hab nicht das gefühl dass sie die mutter wirklich **vermisst** . oder irgendwie wenn sie da ist ist okay wenn sie nicht da ist ist auch okay /D: mhm/ also sie sieht sie nicht wirklich als **wichtige** bindungsperson die sie um sich braucht oder die sie vermisst wenn sie nicht da ist . **im moment** ist eher der stiefvater so wichtig für sie , dem sie dann auch mal **sagt** dass sie ihn vermisst und sich auf ihn freut und ja auch ganz viel am anfang telefonischen kontakt ganz **extrem** viel gesucht hat /D: ja/ und sich im moment da eher auf ihn so und weg von der mutter

Die Wahrnehmung ihrer Bezugserzieherin lässt sich auch durch eine intensive Aktensicht bestätigen. Auch im ärztlich-psychologischen Bericht zum Abschluss ihres stationären

Psychiatrieaufenthalts vor der Unterbringung in der Einrichtung, wird ein unsicherer Bindungsstil diagnostiziert (vgl. Arztbrief, S. 3 (1)).

Auch wenn, wie hier angedeutet, die Mutter für Julia keine wichtige Bindungsperson darstellt und sich dies auch in den weiteren dargestellten Szenen bekräftigt, lässt sich im Interview mit Julia eben nicht lediglich eine Distanz zur Mutter erkennen, sondern es scheint sich vielmehr um ein ambivalentes Verhältnis zu handeln. Hier beschreibt Julia, dass ihr die Eltern, auch die Mutter, seit dem Einzug in die Einrichtung viel wichtiger geworden sein (vgl. Interview Julia, Z. 57-58) und doch ist die nach außen wahrnehmbare Kontaktgestaltung von Julia durch eine bestimmende Gleichgültigkeit geprägt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 296-298). Vor allem unter Berücksichtigung ihres sonstigen Handelns, fällt ihr distanzierteres Agieren im Kontakt mit der Familie auf.

Entwicklung stark gefährdet bei Verbleib in der Familie

Anhand von 11 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Der Grund zur Unterbringung von Julia, wie sich auch in der vorigen Kategorie schon ablesen lässt, liegt in dem Risiko einer stark gefährdeten Entwicklung, sollte sie noch länger bei ihrer Familie wohnhaft bleiben.

Das Risiko einer gefährdeten Entwicklung ist schon in der Notwendigkeit eines stationären Psychiatrieaufenthalts zu erkennen (vgl. Vorabinformationen, Z. 4). Besonders mit Blick auf die ursächlichen Gründe für die Einweisung wird dieses Risiko besonders deutlich. Hier wird von der Entwicklung der Symptome gesprochen, welche Julia bei ihrer Familie zuhause zeigte. Diese reichen von aggressivem und selbstverletzendem Verhalten, bis hin zu massiven Angstzuständen, Zwängen und einem schwierigen Essverhalten (vgl. Vorabinformationen, Z. 5-6). So wurde Julia auch mit einer psychiatrischen Medikation entsprechend eingestellt (vgl. Vorabinformationen, Z. 14-15). Diese hat Julia nach der Unterbringung nur noch bei Heimfahrten zu ihrer Familie benötigt und zugleich bestand in der Einrichtung selbst nie ein entsprechender Bedarf. Weiter wird von einer nicht altersentsprechenden Entwicklung berichtet, die hinsichtlich ihres Verhaltens und des äußeren Erscheinungsbildes als zu kindlich erscheint (vgl. Vorabinformationen, Z. 18). Gegenüber anderen Kindern habe Julia eine deutlich distanzgeminderte Art gezeigt (vgl. Vorabinformationen, Z. 23). Insgesamt wurde aufgrund dieser vorliegenden Diagnosen die Hilfe zur Erziehung in Form einer Heimunterbringung beschlossen, in der Julia die benötigten klaren Strukturen und den entsprechenden Rahmen vorfindet (vgl. Vorabinformationen, Z. 15-17). Durch die Kinder- und

Jugendpsychiatrie wurde im Abschlussbericht auf eine bisher nicht ausreichend erlebte emotionale Verfügbarkeit für Julia im häuslichen Kontext geschlossen (vgl. Arztbrief, S. 3 (2)).

Sucht, aber findet keine emotionale Heimat

Anhand von 14 Konzepten und 21 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. In dem eingangs als zentrales Phänomen dargelegten Kategorie, des Wunsches nach Berührung, habe ich bereits gegen Ende den körperlichen Kontakt nicht nur zur Herstellung von emotionaler Nähe zu verstehen dargelegt, welche ausschließlich über das Kommunikationsinstrument der Berührung aufzubauen ist, sondern diesen insbesondere hinsichtlich des Wunsches, sich an einem Ort Zuhause fühlen zu können, eingeordnet. Diese Einordnung soll nun, wie an der dortigen Stelle angekündigt, hier ausführlich dargelegt und begründet werden.

Zwar erzählt die Mutter während des Vorstellungsgesprächs, dass Julia wohl anfänglich der Fremdunterbringung skeptisch gegenübergestanden habe (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 13), was allerdings ab dem Moment der Ankunft in der Einrichtung so nicht zu beobachten war. Bereits nach wenigen Tagen hat Julia im Gespräch mir gegenüber geäußert, ihr gehe es in der Einrichtung sehr gut, insbesondere auch unter der Fragestellung, ob sie sich hier sicher fühle, was sie ebenfalls bejahte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 262-263). Auch im Interview mit mir spricht sie davon, dass sie es in der Einrichtung sehr schön fände (vgl. Interview Julia, Z. 37). Insbesondere ihr eigenes Zimmer zu haben, derzeit sogar die gesamte Etage, erfreut sie sehr, sodass sie dieses direkt als ihr neues Zuhause versuchte anzuerkennen und einzurichten (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 9-14). Trotz der Freude nun ein potenziell sicheres und verlässliches Zuhause zu haben, bleibt eine innere Zerrissenheit bei Julia erkennbar, die sich aus dem Gefühl des Suchens nach ihrem wirklichen Zuhause gründet. Während der Transitionsphase äußert sie zunehmend den Wunsch, ob sie nicht doch aus der Einrichtung wieder ausziehen und nun zu ihrem Stiefvater ziehen könne (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 341). So richtet sie dies auch in Form des konkreten Anfragens an ihren Stiefvater direkt. In einem Telefonat äußert sie ihm gegenüber zum Abschied den Satz: „Papa du weißt ja, dass ich zu dir ziehen will“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 368-369). Auch wenn Julia sich nach eigener Aussage schnell sehr wohl in der Einrichtung gefühlt habe, erwähnt sie immer wieder, dass sie ihren Stiefvater, ihre Freunde und zusammenfassend insgesamt das Gefühl von Heimat vermisse. Dieses Gefühl, nicht Zuhause zu sein, plage sie wohl seit der Trennung ihrer Mutter

und ihres Stiefvaters. So führt sie im Interview auf die Frage aus, ob sie denn Heimweh habe (Interview Julia, Z. 28-31):

J: Ja ich vermisse meine Mama. Also habe dann auch so Heimweh

D: Vermisst du auch deinen Papa, oder nur die Mama?

J: Ne, auch den Papa. Den vermisse ich schon lange. Da sind wir ja weggezogen und da sind alle meine Freunde und so – alles was ich kenne. Deswegen vermisse ich das schon lange, beim Papa zu sein.

Und führt kurz danach weiter aus (Interview Julia, Z. 37-38):

J: Ja schon, vor allem weil es hier so schön ist. Aber am liebsten würde ich zu meinem Papa ziehen wollen. Da wohnen ja meine ganzen Freunde.

Sie schließt dann das Interview mit der Formulierung des größten Wunsches ab, der darin besteht, wieder zu ihrem Vater zu ziehen. Sollte dies jedoch nicht möglich sein, würde sie, hingegen der bereits aufgeführten Äußerungen unbedingt in die Einrichtung ziehen zu wollen, auch lieber zu ihrer Mutter ziehen als in der Einrichtung wohnend zu bleiben (Interview Julia, Z. 78-81). Es lässt sich also die Zerrissenheit erkennen, die sie in ihrer Suche nach Heimat prägt. So versucht Julia stets ihr neues Zuhause zu akzeptieren und sich darauf einzulassen, merkt aber immer sogleich, dass dies keine wahre Befriedigung gewähren kann und sie sich dementsprechend in einem ständigen, inneren Hin und Her befindet.

Auch in den Gesprächen mit ihrer Bezugserzieherin, so berichtet diese im Interview, äußert sich Julia dahingehend, dass sie sich nirgendwo so richtig Zuhause fühle. Weder in der Einrichtung noch bei ihrer Mutter (Interview Bezugserzieherin, Z. 145-147). Dass Julia nicht weiß, wo sie hingehört, wird in der Betrachtung der gesamten Sequenz deutlich (Interview Bezugserzieherin, Z. 145-152):

M: mhh ich glaube so **richtig** zuhause fühlt sie sich fast nirgendwo /D: okay/ also weder bei der mutter noch bei uns , das sind beides so da wohnt sie und sie sagt auch es gefällt ihr bei uns und sie ist **gern** dort , sie hat am anfang auch mal gesagt das wär ihr/ also das wär so **wunderschön** und sie würd sich hier so wohl fühlen wie sonst nirgends . aber ich glaub so **richtig** drauf eingelassen hat sie sich auch nicht weil sie auch noch

nicht weiß wie lange sie bleiben wird /D: okay/ und ist da so bisschen . ja nicht ganz/ also **nicht** voll zuhause bei uns und auch nicht bei der mutter so ganz , sie hat da jetzt auch kein eigenes zimmer **mehr** das ist auch so *bisschen*

Sie führt dann weiter aus, dass Julia „**zwischen** allem hängt , sie hängt zwischen der mama bei **uns** beim stiefvater dann noch die zeit in der klinik auch , sie ist auch irgendwo so bisschen zwischen **allen** /D: mhm/ und hängt da einfach so bisschen in der luft . sie **sucht ganz massiv** den kontakt um sich irgendwo zuhause zu fühlen“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 158-161). Es lässt sich somit auf den eingangs dargelegten Sachverhalt schließen, dass Julia über die körperliche Nähe versucht das Gefühl eines Zuhauses zu erlangen. In diesem Wunsch baut sie ihre Handlungsstrategie noch weiter aus, was in den Kategorien zu „Will allen gefallen“ und „Sehr regelkonformes Verhalten“ noch detaillierter aufgegriffen wird. Es lässt sich an der Stelle jedoch schon anfügen, dass sie über ihre angepasste und freundliche Art versucht, möglichst schnell in einen positiven, wohlgefällenden Kontakt zu neuen Bezugspersonen einzutreten. Auch um über die dadurch für beide Seiten sehr angenehmen Einzelkontakte, das Gefühl des verlorenen gegangenen Zuhauses zu kompensieren (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 171-174). Letztlich gilt es festzuhalten, dass Julia lediglich zwei Wochen im Jahr bei ihrem Stiefvater verbringen darf und zugleich in den Kontakten mit der Mutter eine ständige Ablehnung erfährt. Diese verbringt in den Besuchskontakten wenig Zeit mit Julia und versucht stets sie bei Freundinnen außerhalb des eigenen Zuhauses für die Zeit unterzubringen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 164-166). Wie dargelegt, gelingt es Julia allerdings auch noch nicht das Zuhause in der Einrichtung zu sehen, weswegen die Suche nach einem solchen, bis zum Ende des Beobachtungszeitraums, als noch nicht abgeschlossen angesehen werden muss.

Kann ihre Biografie nicht in Zusammenhang bringen

Anhand von 2 Konzepten und 3 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Verstärkend zu der bis dato ergebnislosen Suche nach einem Zuhause kommt die Problematik von Julia hinzu, ihre Biografie als Gesamtes nicht in einen Zusammenhang bringen zu können. Anknüpfend an die vorherige Kategorie gehen diese beiden Herausforderungen miteinander einher und Julia braucht, um einen räumlichen, verlässlichen Ort des Zuhauses finden zu können, ein Verständnis über ihre eigene, innere Zerrissenheit. So kann Julia sich nicht erklären und bekommt auch keine Erklärung von Seiten ihrer Mutter, warum es ihr verboten wird, ihren Stiefvater zu besuchen (vgl. Interview Julia, Z. 32).

Dementsprechend bleibt auch eine Bewertung ihrerseits, ob sie die Mutter nun als „blöd“ oder „lieb“ einstufen soll, unentschieden (vgl. Interview Julia, Z. 34). Ihren leiblichen Vater konnte Julia nie kennenlernen. Sie äußert mir gegenüber im Gespräch, dieser sei bereit seit ihrer Geburt „tot“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 278). Allerdings bleibt offen, wie sie den Begriff des Todes hier konnotiert. Mir gegenüber entstand der Eindruck des tatsächlichen Todes, wohingegen dies in der Reflexion mit den Erzieher:innen der Einrichtung eine andere Konnotation erlangte. Diesen gegenüber äußerte Julia, ihr leiblicher Vater hätte kein Interesse an ihr und deswegen hätte hier noch nie ein Kontakt bestanden (vgl. theoretische Memos). Auch die Mutter äußerte sich, wie im Abgleich mit der den Erzieher:innen der Einrichtung gegenüber geäußerten Aussagen nachgelesen werden konnte, nicht eindeutig diesbezüglich. So bleibt die Frage nach der Herkunft und dem Sinn der heutigen Verbote, zur Klärung ihrer biographischen Ungewissheiten, für Julia ungeklärt.

Will allen gefallen

Anhand von 13 Konzepten und 26 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie zum Ende der Kategorie „Sucht, aber findet keine emotionale Heimat“ bereits angeführt, erweitert Julia ihre Handlungsstrategien zur Kompensation dieses inneren Konfliktes, um den Wunsch möglichst allen Personen zu gefallen. Zusammenführend lässt sich schließlich deuten, dass der Wunsch nach einem Zuhause für sie leichter zu erfüllen ist, sofern sie von den Bezugspersonen der Einrichtung das Gefühl vermittelt bekommt, gemocht zu werden. Betrachtet man diesbezüglich die Kategorie der gefährdeten Entwicklung bei einem Verbleib im häuslichen Kontext, lässt sich hier nochmal anführen, dass Julia aufgrund ihres bisherigen Werdegangs ein hohes Maß an emotionaler Verfügbarkeit bedarf, um sich gesund entwickeln zu können. Dieses versucht sie nun über wohlgefällendes Verhalten zu erreichen.

Dazu macht Julia den Erzieher:innen der Einrichtung Komplimente, die diese im Vergleich zur Mutter in einem bestärkenden Sinne abgrenzen. So werden beispielsweise die lackierten Fingernägel, oder auch die Kleidung einer Erzieherin durch Julia gelobt und gleichzeitig mit angefügt, dass die Mutter solchen Dingen negativ gegenübersteht. Weiterführend identifiziert sie sich nun mit der Erzieherin und versucht dieser möglichst nachzuahmen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 193-196). Julia nutzt darüber hinaus ihre Freizeit um den Erzieher:innen Bilder zu malen und diese denen zu schenken (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 176-179, 259-260). Dabei ist anzufügen, dass sie sich beim Erstellen dieser Geschenke größte Mühe gibt. Weiter zeigte sich immer wieder die Motivation von Julia, die Erzieher:innen in der

Bewältigung ihrer Haushaltstätigkeiten bestmöglich zu unterstützen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 184-185). Insgesamt lassen sich diese Verhaltensweisen hinsichtlich ihres Wunsches verstehen, stets ein möglichst gutes Verhältnis zu ihren neuen Bezugspersonen aufrecht zu erhalten, wie sich auch deutlich in folgender Szene erkennen lässt:

(Beobachtungsprotokoll, Z. 185-187)

Während des Abendessens haben die Jungs der Gruppe sich untereinander so verhalten, dass sie von der Werksstudentin Ärger bekommen haben. Daraufhin wollte sich Julia direkt vergewissern: „Ich habe hier noch keinen Ärger bekommen, oder?“. Als ihr das bestätigt wurde, konnte sie zufrieden weiteressen.

Das große Harmoniebedürfnis zwischen ihr und den Erzieher:innen bestätigten mir schließlich auch weitere Erzieher:innen in der Reflexion des Verhaltens von Julia. Diese beschreiben Julia, als wolle sie ihre Zeit in der Einrichtung möglichst schön gestalten, weswegen sie in Konfliktsituationen anderer Kinder immer zusammenzuckt und versucht zwischen den Kindern untereinander sowie gegenüber der Erzieher:innen zu vermitteln (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 150-155).

Das Verhalten von Julia ist in der Gesamtheit von einer großen Höflichkeit geprägt, einer angenehmen Ordnungsliebe sowie einer insgesamt sehr aufmerksamen und hilfsbereiten Art (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 95-96, 122-126, 144-145, 155, 256-258, 375-377; Interview Julia 64-65).

Die Bezugserzieherin erlebt Julia jedoch hinsichtlich dieser Verhaltensweisen in Bezug auf die schon dargestellte Fassade. So ordnet sie dieses nicht entsprechend einem Selbstzweck ein, sondern um somit möglichst allen Personen des neuen Zuhauses bestmöglich zu gefallen (Interview Bezugserzieherin, Z. 76-80):

M: ich würde sagen ihre **fassade** ist dass sie versucht alles bei uns **gut** zu machen , sie möchte unbedingt körperkontakt sie will **unbedingt** angenommen werden , sehr **positiv** von den kindern wahrgenommen werden und von uns , sie möchte dass wir sie alle **möögen** /D: mhm/ und ich habs **gefühl** da versteckt sie sich ein bisschen hinter diesem sie macht alles guut sie **bemüht** sich um alles sie **hilft** sie ist **nett** /D: ja/ so hinter dem **versteckt** sie sich so ein bisschen

Die Fassade, hinter der sich Julia während der Transitionsphase versteckt um ihre wahren Empfindungen nicht nach außen zu zeigen, wie dies bereits in der entsprechenden Kategorie weiter oben ausgeführt wurde, dient letztlich dem Zweck angenommen und gemocht zu werden. Ihr ist es dazu besonders wichtig nicht negativ aufzufallen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 103-114). Dieses Wohlgefallen unterstützt Julia somit in der Aufrechterhaltung ihrer Fassade.

Sehr regelkonformes Verhalten

Anhand von 5 Konzepten und 7 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Um ein möglichst umfangreiches Wohlgefallen bei den sie umgebenden Personen erreichen zu können, ist sich Julia der begünstigenden Bedingung des regelkonformen Verhaltens sehr bewusst.

Dementsprechend zeigt sich Julia absolut verlässlich in der Einhaltung abgesprochener Vereinbarungen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 317-319). Auch einrichtungsbezogene Regeln, die sie so zuvor so nicht kannte, bzw. diese bisher anders gelebt hatte, akzeptiert sie umgehend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 179-181). Damit einhergehende Anforderungen an sie führten während des gesamten Beobachtungszeitraums nie zu Diskussionen, sondern wurden stets unmittelbar von ihr umgesetzt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 292-294). Gleiches konnte auch hinsichtlich der schulischen Anforderungen beobachtet werden. Auch dort hält sie sich an die geltenden Schulregeln und erledigt ihre Schulaufgaben zuverlässig (vgl. Lehrergespräch, Z. 10-11).

Genießt Einzelkontakt

Anhand von 6 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

In den ersten beiden Konzepten konnte es an mehreren Stellen schon angedeutet werden, wengleich die dargelegte Fassade auch zunächst auf das Gegenteilige schließen lassen könnte. Im Fall von Julia verhält es sich jedoch so, dass sie, nicht trotz des Rückzugs hinter die Fassade, sondern gerade durch die Aufrechterhaltung eben dieser, versucht in ein möglichst harmonisches Miteinander zu treten. Dementsprechend findet bei ihr kein gänzlicher Rückzug statt, wie dies zum Beispiel im Fall Achmed gezeigt wurde, sondern sie genießt die Möglichkeiten des Einzelkontaktes.

Julia zieht dazu den persönlichen Kontakt mit den Erzieher:innen der Einrichtung gegenüber anderer Angebote stets vor. Während der täglichen Medienzeit dürfen die Kinder an ihren Tablets, Handys und Sonstigem spielen. Julia bekam in einer beobachteten Situation ebenfalls

ihr Handy, zog es dann aber vor die Medienzeit verfallen zu lassen und stattdessen mit der erwachsenen Person im Einzelkontakt ein gemeinsames Brettspiel zu spielen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 241-242). Immer wieder kreiert sie bewusst Situationen, die ihr die Möglichkeit des Einzelkontaktes eröffnen, auf welchen sie dann zugleich mit freudigen Umarmungen reagiert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 392-394). Es entwickelte sich jedoch im Laufe der Transitionsphase der Eindruck, dass Julia zur Herstellung des Einzelkontaktes bewusst Situationen nicht nur kreiert, sondern auch manipuliert, wie in der Erzählung ihrer Bezugserzieherin erkennbar ist (Interview Bezugserzieherin, Z. 87-91):

M: mhh , sie hat anders als die meisten kinder nach aufmerksamkeit gesucht auch im **positiven** und im körperkontakt , aber auch zum beispiel diese brackets bei der zahnsperre die immer wieder raus sind und man sie dann im einzelkontakt von der schule und zum zahnarzt also zum kieferorthopäden und sie einfach diese **einzelzeit** ganz gezielt , wo auch der zahnarzt sagt es ist **nicht** normal das der draht bei der zahnsperre andauernd rausfällt , es ist **nicht** normal dass die brackets jede woche rausfallen /D: mhm/ also sie sich die scheinbar **selbst** irgendwie entfernt **um** halt diesen einzelkontakt /D: okay/ **darüber** nochmal zu forcieren

Neben dieser Manipulation sucht sie ansonsten weitestgehend den Einzelkontakt durch ein aufmerksames Beobachten der Situationen. Immer dann, wenn sich gerade kein anderes Kind bei den Erzieher:innen aufhält, nutzt sie den Moment um augenblicklich den aktuellen Ort der Erzieher:innen aufzusuchen, unabhängig ob dieser momentan das Büro, die Küche oder irgendein anderer Ort ist (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 94-95, 384-387). Über diese Zuwendung, in Form der exklusiven Nähe freut sie sich dann besonders und genießt dies sichtlich (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 84-94; Beobachtungsprotokoll 130-132, 417-420). Von großer Bedeutung ist Julia dabei nicht nur der Einzelkontakt an sich, sondern wie sich in anderen Kategorien zeigte, insbesondere in der Ausführung zu den gefährdenden Entwicklungsbedingungen beim Verbleib im familiären Betreuungsrahmen sowie der Suche nach einem konstanten Zuhause, eine Verlässlichkeit des Beziehungsangebotes. Die Notwendigkeit zur Stabilisierung von Julia, über dieses konstant verlässliche Beziehungsangebot, wird auch im Vorab durch die behandelnden Psychiater der Kinder- und Jugendpsychiatrie herausgestellt (vgl. Arztbrief, S. 2).

Offen für Aufbau neuer Beziehungen

Anhand von 12 Konzepten und 23 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Um sich einer Verlässlichkeit gewiss zu werden sowie die Situation der genießenden Einzelkontakte grundsätzlich erst zu ermöglichen, braucht es von Julia, besonders unter der Berücksichtigung der bisherigen Biografie, die von vielen Beziehungsabbrüchen geprägt war, die Offenheit zum Aufbau neuer Beziehungen.

Dazu zeigt sich Julia schon von Beginn der Unterbringung sehr offen und neugierig, wie die verschiedene Erzieher:innen der Einrichtung im Gespräch mir gegenüber bestätigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 150-155). Zusätzlich ist ihr Verhalten dabei von einer Freundlichkeit und Aufgeschlossenheit geprägt (vgl. Lehrergespräch, Z. 10). Dadurch bedingt sucht sie auch selbstständig den Kontakt zu verschiedenen anwesenden Personen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 147-149). Besonders während der ersten Tage konnte bereits beobachtet werden, dass Julia schnell und offen auf alle Bewohner:innen sowie das Personal der Wohngruppe zugeht. Nach der sehr schnellen Verabschiedung von ihrer Mutter am Tag der Aufnahme, löste sie sich umgehend von ihr, um in das Gruppengeschehen einzugreifen und dort auf die Kinder und Betreuer:innen zuzugehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 17-19). Diese offene Zuwendung sowohl zu den Kindern als auch den diensthabenden Personen beobachtete auch die Bezugserzieherin, wie diese im Interview berichtet (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 22-26).

Sie grenzt in ihrem Spielverhalten auch niemanden aus und kann sich mit allen Kindern der Einrichtung gut und gerne in Einzelsituationen beschäftigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 163-164, 170-171, 363). Unter den Gesichtspunkten des Bedarfes an Verlässlichkeit in Beziehungen fällt auf, dass Julia sich außerordentlich über das Wiedersehen eines Kindes freut, welches sie bereits aus ihrem stationären Klinikaufenthalt zuvor kannte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 181-183; Interview Julia, Z. 11). Sie verharrte allerdings nicht innerhalb der institutionellen Kontaktmöglichkeiten, sondern weitete ihr Agieren sehr schnell auf das nahe soziale Umfeld aus. So gelingt es ihr bereits nach wenigen Tagen mit den Kindern aus der Nachbarschaft in Kontakt zu kommen, sich zu häufigen Spielsituationen zu verabreden und darüber sehr enge Freundschaften zu knüpfen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 213-214, 236-237, 388-392). Julia gelang es sich im Laufe der Transitionsphase so gut in das soziale Nachbarschaftsnetz zu integrieren, dass sie als einziges Kind der Einrichtung über mehrere Stunden den Tag mit den Nachbarskindern verbringen konnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 319-323). Aufgrund ihrer Offenheit konnte sie auch eigenständig den Kontakt zum örtlichen

Segelclub herstellen, in welchem sie die touristischen Ausfahrten, nach Abklärung mit der Einrichtung, dann immer begleiten durfte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 335-338). Nicht nur in der Freizeitgestaltung, sondern auch im schulischen Kontext gelingt es ihr sich schnell auf neue Beziehungsangebote einzulassen. Hier konnte sie durch eine Eigeninitiative sowohl in die Chor AG als auch in die Theater AG aufgenommen werden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 377-381).

Insgesamt sucht sie aber, wie eingangs der Kategorie dargelegt, sehr viel und hauptsächlich Kontakt zu den erwachsenen Bezugspersonen der Einrichtung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 234-236, Interview Bezugserzieherin, Z. 19-20).

Bewusst selbstständig

Anhand von 11 Konzepten und 21 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Als weitere Kategorie ließ sich bei Julia eine bewusste Selbstständigkeit ausarbeiten. Diese ließ sich bereits kurz in dem distanzierten Verhältnis zur Mutter erkennen, in welchem Julia sich zunehmend und erleichtert von dieser, mit Unterstützung der Einrichtung, emanzipiert. Darüber hinaus haben aber auch viele weitere Konzepte zur Bildung dieser Kategorie beigetragen.

Die mit dem Einzug eintretende Selbstständigkeit tritt schon in zwei anfänglichen Szenen hervor. So suchte sich Julia, ohne dazu einen Hinweis bekommen zu haben, eins der drei verfügbaren Zimmer in Eigeninitiative proaktiv aus (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 16). Auch am Tag des Einzuges stand Julia mit ihren Großeltern und ihrer Mutter an der Haustür. Hierbei hielt sie sich nicht hinter diesen versteckt, sondern klingelte selbst und betrat das Haus freudig (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 29). Im weiteren Verlauf des Beobachtungszeitraums agierte sie von Beginn an in der Erledigung ihrer Aufgaben stets selbstständig und ohne Aufforderung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 328), wie sich unter anderem an folgender Szene nachvollziehen lässt (Beobachtungsprotokoll, Z. 405-408):

Nach dem Abendessen hat sie allein und im direkten Anschluss, da die anderen Kinder schon früher fertig waren, ihren Dienst ordentlich erledigt und ist hoch gegangen, um dort ihre Zähne zu putzen. Als ich hochkam, um ihr Zimmer zu kontrollieren, war dieses schon komplett ordentlich, sodass ich nur noch die Checkliste abgehakt habe. Julia war währenddessen noch am Zähne putzen, sodass ich ohne sie wieder runterging.

Ein solches Agieren, zur selbstständigen Erledigung insbesondere der Hygiene- und Haushaltstätigkeiten, lässt sich bei Julia über die gesamte Transitionsphase hinweg beobachten. Aber nicht nur das Erledigen ihrer Aufgaben und Anforderungen verläuft selbstständig. Auch der Erfüllung ihrer Bedürfnisse versucht sie weitestgehend ohne externe Hilfe nachzukommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 100-102). Sie kann ihre Wünsche dazu klar äußern und ihre Interessen gekonnt durchsetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 289-290, 115-118). Dabei gelingt es ihr Zeiten für sich allein an den ihr passenden Stellen zu nehmen, um sich auch bewusst aus dem Gruppengeschehen zurückziehen zu können, wie sich beispielsweise an folgender Szene zeigt (Beobachtungsprotokoll, Z. 307-310):

Julia setzt sich daraufhin normal hin und schaut weiter Fernsehen. Nach ca. 30 Minuten kommt sie ins Büro und fragt nach dem Laptop. Sie würde sich gerne lieber allein in das Esszimmer setzen, um dort Videos auf Youtube zu schauen, bis die kleineren Kinder ins Bett müssten. Dies wurde ihr erlaubt und sie blieb dort sitzen, bis die kleineren ins Bett gebracht wurden. Anschließend schaute sie wieder Fernsehen.

Nicht nur wie sich in dieser Szene zeigt, sondern auch im sonstigen Alltag gelingt es ihr immer wieder sich gut selbst zu beschäftigen. Sie zieht sich dazu in ihr Zimmer zurück und kann gut mit der Zeit allein umgehen (Beobachtungsprotokoll, Z. 95-98).

Die schon dargelegte Aussage: „Ich kann das selbst. Ich bin kein Baby mehr. Die Zeit ist vorbei – zum Glück. Da bin ich froh, dass meine Mama sich nicht mehr benehmen kann als wäre ich ein Baby. Das geht mir auf den Sack“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 401-404), zeigt dabei auch wie viel ihr die Selbstständigkeit bedeutet, insbesondere in Abgrenzung zu der als überfürsorglich empfundenen Bemutterung. Auch in einer weiteren Szene zeigt sich wie stolz sie auf ihre bewusst lebende Selbstständigkeit ist, als ich ihr meine Hilfe anbiete (Beobachtungsprotokoll, Z. 263-267):

Daraufhin zeigt sie mir ein Foto ihrer Familie und Bilder, die sie selbst gemalt hat. Sie sagt: „Ich kann viele Sachen selbst“. Sie zeigt mir daraufhin eine selbst gemachte Nachttischlampe und will daraufhin ihre von uns gekaufte Nachttischlampe abbauen, um diese auf den Schreibtisch zu stellen. Da das Kabel jedoch hinter dem Bett eingeklemmt ist und dieses dafür verschoben werden muss, frage ich sie, ob ich das machen soll. Sie lehnt ab und sagt: „Nein, ich schaff das schon selbst“.

Ihre Selbstständigkeit endet allerdings auch nicht an den Grenzen der Einrichtung, sondern ihr gelingt es sehr schnell sich auch selbstständig durch das soziale Netz zu bewegen. Julia legt unmittelbar ab Beginn der Unterbringung großen Wert darauf, sich die Umgebung selbst erschließen zu können, um sich dann durch die eigenständige Erschließung in dem nahen Umfeld gut und sicher orientieren und bewegen zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 65-67, 333-335). Dadurch entsteht auch ihre selbstständige Organisation der Mitgliedschaft im Segelverein, in dem sie jeden Samstag zu den wöchentlichen Treffen dazukommen darf. Die Termine hat sie sich ohne Hilfe der Erzieher:innen merken können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 429-434).

Reflektiert

Anhand von 11 Konzepten und 15 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. In der Beobachtung ihrer Handlungsstrategien fällt nicht nur ein hohes Maß an Selbstständigkeit auf, sondern auch ein sehr großes Reflexionsvermögen ihres eigenen Agierens. Es gelingt ihr sich selbst zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen. Dies zeigt sich unter anderem in den beiden Szenen, in denen sie über das Scheitern ihres Widerstandes, gegen den Wunsch ein anderes Kind der Einrichtung, unmittelbar im Anschluss nachdenken und schließlich lachen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 231-234, 408-410).

Dadurch gelingt es ihr auch Einschränkungen in der Ausübung ihrer Wünsche zu verstehen und schließlich zu akzeptieren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 387-388; Interview Bezugserzieherin, Z. 43-44). Insbesondere das Verständnis für den dahinterliegenden Sinn der Einschränkungen führt zur Akzeptanz derer. So kann sie, nach der Aufforderung und Erklärung nicht in den nahen körperlichen Kontakt mit den anderen Kindern der Einrichtung zu treten, diese umgehend annehmen und entsprechend in ihr tägliches Verhalten einbauen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 412-413). Diesbezüglich fällt auch auf, dass sie nach diesem Hinweis stets zuvor nach der Erlaubnis zur Ausübung ihrer gewünschten Nähe fragt, sodass sie hier nicht in ein übergriffiges Verhalten rutscht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 134; Interview Bezugserzieherin, Z. 33-34).

In der Ausführung der selbstständigen Lebensbewältigung überlegt sie im Vorhinein, wie und wann sie welche Tätigkeiten am besten aufeinander abstimmen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 239-240). Besonders dann, wenn sie in ihrem Handeln von den

anderen Kindern tangiert wird, kann sie, bei einem entsprechenden Bedarf, sich durch ihr Reflexionsvermögen gut von diesen abgrenzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 226-228, 269-271, 314-315).

Zurückhaltend in Gruppen

Anhand von 5 Konzepten und 8 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden.

Julia zeigt sich jedoch nicht nur reflektiert und selbstständig in den dargelegten Szenen der Abgrenzung von den anderen Kindern der Einrichtung. Insgesamt konnte erkannt werden, dass sie sich in Gruppen im Allgemeinen eher zurückhaltend verhält.

Als sich zu Beginn ihrer Unterbringung einmal mehrere Erzieher:innen in dem Haus befanden und somit kein direkter Einzelkontakt möglich war, zog sie sich aus dem Wirkkreis dieser zurück, obwohl sie ansonsten sehr den Kontakt zu diesen suchte, wie in der entsprechenden Kategorie ausführlich dargestellt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 228-229). Im Anschluss an diese größere Gruppenszene suchte sie zu mir das Gespräch, um die Inhalte des dortigen Gespräches zu erfragen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 244-246). Sie schien durch die Anzahl der Personen leicht überfordert. Auch bei einer erhöhten Geräuschkulisse, durch die gleichzeitige Anwesenheit aller Kinder der Einrichtung, beispielsweise in den Situationen des gemeinsamen Abendessens, zeigte sie sich während dieser Zeit immer sehr zurückhaltend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 299-300). Erst nach einer deutlichen Gruppenreduktion und einem damit einhergehenden Rückgang des Geräuschpegels, beteiligt sie sich wieder an den stattfindenden Gesprächen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 326-328, 362-363). Insgesamt zwingt sie sich in größeren Gruppenkonstellationen niemals auf, beziehungsweise konnte sich gut aus solchen Situationen heraushalten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 155-156). Sie versucht sich somit aus dem Mittelpunkt des Geschehens herauszuhalten und genießt lieber die Möglichkeiten des zuwendungsvollen Einzelkontaktes, wie insgesamt über die Kategorien hinweg dargelegt werden konnte.

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|---|-----------------|
| I | Berührung als Instrument der Kommunikation | 1 - 19 |
| II | Therapiehund als geliebter Schmusepartner | 20 - 24 |
| III | Lässt niemanden sich emotional nah kommen | 25 - 39 |
| IV | Versteckt Emotionen hinter einer Fassade | 40 - 61 |
| V | distanziertes/ambivalentes Verhältnis zur Familie | 62 - 81 |
| VI | Entwicklung stark gefährdet bei Verbleib in der Familie | 82 - 92 |
| VII | Sucht, aber findet keine emotionale Heimat | 93 - 106 |
| VIII | kann ihre Biographie nicht in Zusammenhang bringen | 107 - 108 |
| IX | Will allen gefallen | 109 - 121 |
| X | Sehr regelkonformes Verhalten | 122 - 126 |
| XI | genießt Einzelkontakt | 127 - 132 |
| XII | Offen für Aufbau neuer Beziehungen | 133 - 144 |
| XIII | Bewusst Selbstständig | 145 - 155 |
| XIV | Reflektiert | 156 - 166 |
| XV | Zurückhaltend in Gruppen | 167 - 171 |

Tabelle 6_Auswertung Julia

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Julia in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Ausgehend von den ursächlichen Bedingungen, dass Julia bei einem Verbleib in ihrer Familie als stark entwicklungsgefährdet eingestuft wird sowie ihrer Problematik die eigene Biografie nicht in einen Zusammenhang bringen zu können, lassen sich die entsprechenden Handlungsstrategien gut einordnen und ins Verhältnis setzen. Dabei spielen sowohl ihre zurückhaltende Art in der Zusammenkunft von sozialen Gruppen sowie der Kontextbedingung des distanzierten, beziehungsweise ambivalenten Verhältnisses zu ihrer Familie ebenfalls eine große Rolle. Gleiches gilt für die intervenierende Bedingung des hohen Maßes an Reflexionsvermögen, da auch dieses auf die Ausübung der entsprechenden Handlungsstrategien entsprechend einwirkt.

In der Auswertung des gesamten Datenmaterials, sowie der Interpretation aus vielen unterschiedlichen Perspektiven, zeigte sich als zentrales Phänomen, dass Julia stets dem Wunsch nach Berührung unterliegt. Emotionale Nähe ist Julia nicht fähig zuzulassen, sondern baut im Gegenteil eine Fassade auf. Jedoch versucht sie zugleich auf andere Art und Weise Nähe zu erleben, nämlich durch Berührung. Berührungen helfen ihr in Kontakt mit anderen und somit vermutlich auch zu sich selbst zu kommen. Die Suche nach Nähe wird bei ihr somit über ein basales, nämlich körperliches Agieren erlangt, nicht über emotionale Offenheit.

Sie kommuniziert somit regelrecht durch Berührung. Im körperlichen Berühren und berührt werden gelingt es ihr sich zu öffnen sowie die erwünschte Bestätigung einzuholen und anzunehmen – was ihr beides in einer verbalen Kommunikation (noch) nicht möglich ist. Die Kommunikation durch Berührung findet somit in beide Richtungen statt. Sowohl von innen nach außen als auch von außen nach innen.

Die Fassade die Julia aufgebaut hat dient in primärer Form als Schutz vor Ablehnung. So ist die Angst, aufgrund offen gezeigter Traurigkeit wieder Ablehnung zu erfahren, omnipräsent in ihrem Tun. Gleichzeitig sucht und wünscht sie sich ein Zuhause, indem sie ankommen und sich dessen Gewiss sein kann. Dieses kann sie nach ihrer eigenen Auffassung jedoch nur erreichen, sofern sie den sie umgebenden Personen gefällt. Sie selbst sagt von sich, dass sie eigentlich sehr traurig ist, was sie aber versucht durch entsprechende Verhaltensweisen zu verstecken. Sie will bestmöglich gefallen, um sich der Liebe anderer Menschen zu vergewissern und das Erleben von Nähe genießen zu können. Es handelt sich also um ein bewusstes Vorgehen, sowohl der Eigen- als auch der Fremdmanipulation, ohne aber mit negativen Verhaltensweisen zu reagieren, sollte ihrem Wunsch nicht entsprochen werden.

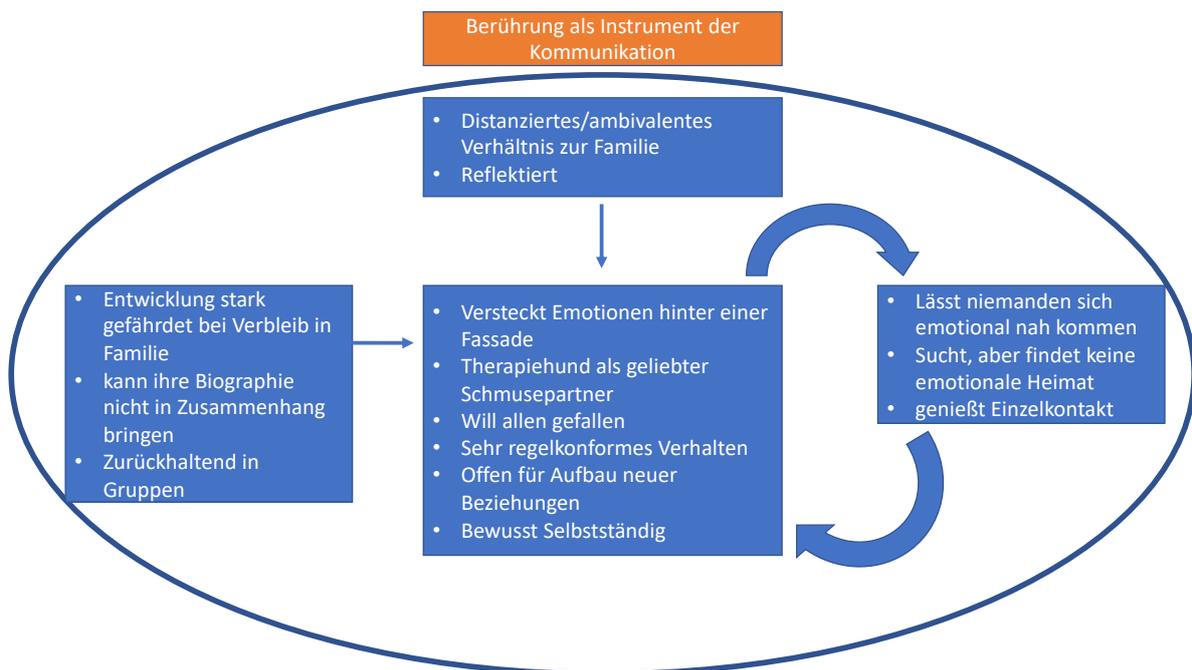


Abbildung 14_Kodierparadigma Julia

4.9 Fall Lisa

Die Daten zum Fall Lisa wurden mittels einer ausführlichen teilnehmenden Beobachtung über die Zeit der Transitionsphase hinweg erhoben sowie entsprechend in einem Beobachtungsprotokoll und den theoretischen Memos festgehalten. Zu der obligatorischen Akteneinsicht kam aufgrund der Notwendigkeit, tieferliegende Strukturen aufzudecken und oberflächliche Beobachtungen in ihrer Wertigkeit verstehen und deuten zu können, die Durchführung mehrerer Interviews. Da die Großmutter eine außerordentliche bedeutsame Rolle für Lisa spielt und als einzige Person die Besuchskontakte während der Transitionsphase organisieren konnte, wurde ein Interview mit ihr durchgeführt. So konnte ein Blick auf zunächst verdeckte Gründe der entsprechenden Handlungsstrategien von Lisa gewonnen werden. Ebenso wurde, zur Gewinnung eines möglichst umfassenden Bildes, mit der Bezugserzieherin ein Interview geführt. Auch Lisa selbst wurde am Ende der Transitionsphase interviewt, um diese aus ihrer Sicht reflektieren zu können.

4.9.1 Zusammenfassende Falldarstellung

Die Unterbringung wurde zwar, wie dies im Rahmen einer Inobhutnahme der Fall ist, sehr zügig durchgeführt, jedoch wurde zugleich von Beginn an eine langfristige Unterbringung angestrebt. Der Auslöser für die Fremdunterbringung war eine erneute psychiatrische Einweisung der Kindesmutter, sodass kurzfristig eine Versorgung von Lisa sichergestellt werden musste. Zugleich sollte diese aber auch langfristig, hinsichtlich eines gesunden, kindgerechten Entwicklungsrahmens, von der Mutter getrennt ein neues Zuhause finden. Zu dem Vater besteht kein Kontakt, allerdings steht die Großmutter als wichtige Bezugsperson noch zur Verfügung, die aufgrund des stationären Psychiatrieaufenthaltes der Mutter auch die Wahrnehmung der Besuchskontakte sicherstellt.

Lisa konnte, trotz der Einweisung der Mutter, noch von dieser, der Oma und ihrer Schwester persönlich zur Einrichtung gebracht werden. Dort löste sie sich recht schnell von der Familie und fing umgehend an ihr Zimmer zu beziehen. Die Verabschiedung verlief zwar herzlich, aber ohne Anzeichen negativer Emotionen. Lisa war von Beginn an sehr zutraulich, freundlich und aufgeschlossen allen Personen der Einrichtung gegenüber. Ein guter Kontakt und ein harmonisches Miteinander war ihr immer von großer Bedeutung. So akzeptierte sie ab dem ersten Tag alle Regeln und setzte die an sie gestellten Anforderungen ohne Aufforderung um. Sie erfreute sich sehr über die ihr zugewiesene Aufmerksamkeit und versuchte diese auch durch unaufhörliches Reden und miteinander spielen wollen durchgehend sicherzustellen. Sollte dies

nicht möglich sein, versuchte sie sich wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu schieben, ohne dabei grenzüberschreitende Verhaltensweisen zu verwenden. Gleichmaßen wie zu den Erwachsenen der Einrichtung, suchte sie auch den Kontakt zu den anderen Kindern. Hier wurde sie jedoch stetig zurückgewiesen, geärgert und ausgegrenzt. Häufig bemerkte Lisa diese Zurückweisungen gar nicht. Insgesamt hat sie von ihrer Stellung in der Gruppe ein gänzlich anderes Bild, als es der gesamte Rest der Gruppe attestiert. So fühlt sie sich wohl, erachtet sich als gut integriert und sieht in den Kindern ihre Freunde sowie eine beste Freundin. Dies kann jedoch keines der Kinder zurückgeben. Lisa scheint hierbei in einer Illusion zu leben, die so auch in vielen anderen Szenen zu beobachten war. Immer dann, wenn etwas für Lisa unangenehmes eintritt, verliert sie gänzlich den Bezug zur Realität. Sie ist dann kaum mehr ansprechbar, verliert ihre sonstige gute Auffassungsgabe und konstruiert sich eine eigene Wirklichkeit, in der sie sich dann bewegt. Dieses Bild zeichnete sich dabei nicht nur in den einzelnen Szenen, sondern ist insgesamt der grundlegende Umgang von Lisa mit der herausfordernden Situation des Übergangs. In Gesprächen mit der Großmutter, den Erzieher:innen der Einrichtung sowie der Heimleitung bestätigte sich über alle Personen hinweg der Eindruck, dass Lisa die Unterbringung in der Einrichtung aus ihrer Realität fernhält. Zu keinem Zeitpunkt lässt sie die tatsächlichen Auswirkungen der Fremdunterbringung an sich heran, sondern betrachtet die Unterbringung wie einen kurzen Ausflug in ein Ferienlager. Erst gegen Ende der Transitionsphase, als Lisa sich über viele positive Erfahrungen zunehmend stabilisieren konnte, gelang es ihr in vereinzelt Szenen den Gedanken zur langfristigen Fremdunterbringung zuzulassen.

4.9.2 Auswertung

Anhand des vorliegenden Datenmaterials zu Lisa ließen sich in einem ersten Arbeitsschritt insgesamt 235 Konzepte bilden. Diese wurden schließlich durch die Bildung von Redundanzen auf 155 Konzepte zusammengeführt. Im Folgenden sollen die Konzepte ausführlich dargestellt und hinsichtlich der Kategorienbildung erläutert werden, umso dem Prozess der Auswertung des Datenmaterials zu Lisa folgen zu können. Insgesamt wurden 9 Kategorien gebildet.

Vielfältige Kindeswohlgefährdung

Anhand von 12 Konzepten und 16 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Um die noch aufzuzeigenden Kategorien von Beginn an entsprechend verstehen und einordnen zu können, soll hier mit der ursächlichen Bedingung, aufgrund derer Lisa nicht nur in der

Einrichtung untergebracht werden musste, sondern die auch ihre Handlungsstrategien in der Entstehung erklären können, begonnen werden.

Aufgrund der Verhältnisse im mütterlichen Haushalt war Lisa in ihrer Entwicklung, durch den Zustand der Verwahrlosung, gefährdet. Die Mutter ist nicht in der Lage ihr eigenes Leben zu strukturieren und zu organisieren. Dementsprechend ist sie mit der Bewältigung des Haushaltes und der Erziehung überfordert (vgl. Interview Großmutter, Z. 388-389).

Hinzukommt das Verhalten der Mutter, die in ihren Handlungen und Einstellungen unberechenbar für die Umwelt und somit insbesondere für Lisa auftritt. In dem zu diesem Zeitpunkt vorliegenden, unberechenbaren Zustand der Mutter, konnte Lisa nicht länger bei ihr bleiben (vgl. Interview Großmutter, Z. 135). Lisa selbst erkennt auch die Gefahr, die von ihrer Mutter ausgeht und wollte daher aus der „Gefahrenzone“ herauskommen (vgl. Interview Großmutter, Z. 130-131). Weiterhin konnte Lisa bereits in ihrem Alter ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass durch ihre Mutter keine kindgerechte Erziehung gewährleistet wird. Sie berichtet unter anderem von nicht altersgerechten, medialen Inhalten, die ihre Mutter ihr vorsetzte, obwohl sie dies selbst nicht mochte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 50-53). Die Kindesmutter musste darüber hinaus aufgrund ihres Verhaltens stationär in einer psychiatrischen Einrichtung untergebracht werden (vgl. Aktennotiz, Z. 34-36).

Weiterführend konnten die kindlichen Bedürfnisse von ihrer Mutter weder erkannt noch befriedigt werden. Nicht nur aufgrund der Akteneinsicht ließ sich dieses Konzept ableiten. Auch in dem Beobachtungszeitraum zeigte sich, dass die Mutter nicht in der Lage ist, sich in die Empfindungen und Bedürfnisse des Kindes hineinzusetzen (vgl. Interview Großmutter, Z. 12-14).

Aufgrund der akuten Einweisung der Mutter in die Klinik, war es nicht möglich Lisa auf die Fremdunterbringung vorzubereiten. Sie wurde somit kurzfristig, von einem auf den nächsten Tag untergebracht (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 10-20). Da Lisa keinen Kontakt zu ihrem Vater hat, bestand auch nicht die Möglichkeit des Umzuges zu ihm (vgl. Aktennotiz, Z. 30-31). Am Tag des Einzuges von Lisa, den die Mutter noch mit begleiten durfte, löste sich Lisa unmittelbar von der Mutter und hat angefangen im Garten bei den anderen Kindern zu spielen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 33-38). Im weiteren Verlauf der ersten Woche bestand nie der Wunsch, zumindest wurde dieser nicht von Lisa geäußert, dass sie gerne ihre Mutter besuchen würde (vgl. Interview Großmutter, Z. 4-6). Beachtet man jedoch die Aussage von Lisa über ihre Mutter: „Weltbeste Lieblings Mama! Weil das ist die für mich“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 776-778), lässt sich ein ambivalentes Verhältnis von ihr zur Mutter

erkennen. So spricht sie einerseits von der „Weltbesten Lieblings Mama“, gleichzeitig erwähnt sie einen späteren Besuch bei ihrer Mutter nach einem Besuchskontakt mit der Großmutter nur kurz und beiläufig, obwohl der Aufenthalt bei der Mutter den Großteil des gesamten Besuchskontaktes eingenommen hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 654-362). Ebenso ließ sich die Distanz in einem beobachteten Telefonat feststellen. Lisa besprach hierin lediglich den Prozess des Handyauf ladens mit der Mutter, ließ sich dabei nicht von der Anwesenheit anderer Personen beirren und legte anschließend direkt wieder auf (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 462-468). Der Kontakt zur Mutter bestand für das Telefonat lediglich auf einer rein funktionalen Ebene.

Auch ihre Oma beschreibt dieses ambivalente Verhältnis, dass Lisa „so eine **angst** vor ihrer **mutter**, dass sie froh ist (!) von ihr **weg** zu sein aber aber äh es ist/ sie- es ist die **mutter** (!) /D:ja ja/ es ist egal was sie was die eltern **anstellen**“ (Interview Großmutter, Z. 168-171).

Intensive und liebevolle Beziehung zur Herkunftsfamilie

Anhand von 9 Konzepten und 18 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Trotz der eben dargestellten, vielfältigen Formen der Kindeswohlgefährdung, zeigt sich bei Lisa immer wieder eine intensive und liebevolle Beziehung zu ihrer Herkunftsfamilie.

Da Lisa keinen Kontakt zu ihrem Vater hat, verbrachte sie ihr bisheriges Leben bei ihrer alleinerziehenden Mutter (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 106). Dabei beschränkt sich jedoch ihr Kontakt nicht nur auf diese, sondern wird durch ihre deutlich ältere Schwester sowie die Großmutter erweitert. Die aufgezählten Bezugspersonen versuchen allesamt Lisa zu unterstützen, zum Beispiel indem sie Lisa zum Einzug in die Einrichtung begleitet haben (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 29-32). Auch in dem anschließenden Aufnahmegespräch wurde die Familienkonstellation berücksichtigt, sodass Lisa sowohl Besuchskontakte mit der Großmutter als auch mit ihrer Schwester verbringen darf. Darüber hinaus darf sie jederzeit mit diesen beiden telefonieren (vgl. Aktennotiz, Z. 37-40). Für Lisa ist die Möglichkeit des Kontakthaltens auch von großer Bedeutung. So formulierte sie einmal, als sie das Datenvolumen ihres Handys aufgebracht hatte: „Das ist jetzt ein echtes Problem. Das Handy ist mein einziger Kontakt zu meiner Tante“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 537-539), mit der sie auch regelmäßig, neben der Schwester und der Oma, über einen Messenger-Dienst kommuniziert. Die Bedeutung dessen zeigte sich nochmal bei einer gemeinsamen Tretbootfahrt, als ein Junge in das Wasser springt und infolgedessen Wasserspritzer auf dem Rucksack von Lisa landeten. Sie schreit daraufhin wütend den Jungen an: „Da ist mein Handy

drin. Das ist mein einziger Kontakt zu meiner Tante!“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 612-613). Es gilt zu erwähnen, dass Lisa nicht nur mit der Tante über ihr Handy kommuniziert, zu dieser aber, im Gegensatz zu den anderen erwähnten Familienmitgliedern, ein Kontakthalten ausschließlich in digitaler Form möglich ist. Das Handy zeigte sich immer wieder im täglichen Umgang von großer Bedeutung für Lisa. Auch das Angebot der Erzieherin, dieses vor einem Ausflug sicher bei sich zu verwahren, lehnt Lisa entschieden ab (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 764-766). Lieber nutzt sie ihr Handy um darüber die Verbundenheit zu ihrer Familie aufrecht zu erhalten, indem sie auf einer Wanderung Unmengen an Fotos und Videos produziert, mit dem Wunsch all diese ihrer Mutter zeigen zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 804-808). Trotz der dortigen Erwähnung ihrer Mutter zeigte sich insgesamt ein eher funktionales Verhältnis zu dieser. Besonders deutlich wird dies an einer Szene im direkten Vergleich zur Kommunikation mit ihrer Großmutter (Beobachtungsprotokoll, Z. 545-560):

Sie versucht daher nun wieder ihre Oma anzurufen – dieses Mal mit Erfolg. Sie erzählt ihr direkt, dass sie ihre Kopfhörer kaputt gemacht hätte. Die Oma beruhigt sie und sagt, dass sie ihr einfach neue kaufe. Lisa fragt nochmal ängstlich nach, ob sie die alten denn nicht fürs Arbeiten brauchen würde, woraufhin die Oma dies verneint und ihr endgültig das schlechte Gewissen nimmt. Lisa antwortet erleichtert: „Puuh, da bin ich ja froh“. Nun will Lisa ihre Mutter anrufen, um bei ihr nachzufragen, wie sie denn das Internet wieder aufladen kann und sagt daher zur Oma: „Okay, das wollte ich dir nur sagen. Tschüss“ und legt auf.

Nun ruft Lisa ihre Mutter an. Währenddessen kommt auch Can zu ihr ins Zimmer. Meine und Can's Anwesenheit während des Gesprächs mit ihrer Mutter stören sie überhaupt nicht. Die Mutter erklärt ihr, dass sie ihr wieder Geld aufs Handy laden werde, wenn sie sich das nächste Mal sehen und beschreibt ihr dann noch den funktionalen Prozess des Geldaufladens auf das Handy. Lisa wirkt während des gesamten Telefonats sehr gelassen, routiniert und sprach meist nur beiläufig in das Telefon. Die Mutter sagt schließlich, dass sie nun auflegen müsse, da sie etwas zu tun hat.

Im Gegensatz zu dem zwar ebenfalls von inhaltlicher Seite funktional geprägtem Telefonat zur Oma, welches von einem sehr herzlichen, hoch fokussierten und gegenseitigen Wohlwollen zueinander geprägt war, verlief das Telefonat mit der Mutter eher gefühllos, starr und beiläufig. Bis auf dieses Telefonat ließ sich während der Beobachtungszeit auch kein weiteres

Gespräch mit der Mutter feststellen, wohingegen Lisa ihre Großmutter immer wieder selbstständig anrief, sobald ihr ein Zeitfenster dazu zur Verfügung stand. Beispielsweise als sie schon im Fahrzeug der Einrichtung saß und auf die anderen Kinder zur Abfahrt wartete (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 515-517). Das dann geführte Telefonat fand ohne funktionalen, äußeren Grund statt, sondern lediglich, weil Lisa in den Kontakt treten wollte. Es zeigt sich darin, wie auch in anderen Szenen, die große Bedeutung der Großmutter für Lisa. Sie erwähnte einmal mir gegenüber: „Ich freue mich immer auf Freitag. Da haben zwei andere Kinder Besuchskontakt und dann weiß ich, dass ich einen Tag später habe“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 71-72). Dieser Kontakt fand immer mit der Großmutter statt. Auch hinsichtlich der noch aufzuzeigenden Thematik des Gefühls der Einsamkeit, spricht Lisa ihrer Oma eine außerordentliche Rolle zu und sagt: „Aber bei meiner Oma fühle ich mich irgendwie nie allein. Wirklich nie! Auch wenn ich eigentlich allein bin – das ist komisch“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 281-283). Die Besuchskontakte mit dieser verliefen auch stets mit großer Freude, sodass Lisa diese im Wiedersehen freudig umarmt und danach berichtet: „Super! War ganz toll bei der Oma“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 301-303, 353).

Womöglich zeigt sich in der Bedeutung insbesondere der anderen Familienmitglieder, wie der Tante, der Schwester, usw. aber auch die Umsetzung der im Folgenden noch aufzuzeigenden Kategorien, wie dem Verhindern des Gefühls von Einsamkeit, dem Wunsch nach Harmonie, der Aufbau einer schützenden Illusion usw., die nun im Übergang als Ganzes ihre Anwendung finden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 563).

Aufmerksame Beobachterin der Umwelt

Anhand von 10 Konzepten und 15 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Im weiteren Verlauf der Kategoriendarstellung mag es auf den ersten Blick verwirrend erscheinen, dass Lisa eine aufmerksame Beobachterin ihrer Umwelt ist. Jedoch zeigte sich diese intervenierende Bedingung in der Fallanalyse immer wieder.

In einer Vielzahl an Situationen überraschte Lisa die Erzieher:innen der Einrichtung sowie mich selbst, was sie alles mitbekommen hatte. So zum Beispiel, wenn sie vertieft in ihr Handyspiel und seit langer Zeit ohne Interaktion auf einmal in konkrete, detaillierte Gesprächsverläufe einsteigt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 525-527, 985-987), die Einhaltung der maximal zulässigen Personenanzahl auf dem Tretboot, die sie zuvor irgendwo gelesen haben muss, überprüft (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 582-584), oder auch detaillierte Beschreibungen

öffentlicher Einrichtungen wahrnimmt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 973-975). Dabei zeigt sie auch ein gutes Auge für kleinste Details, sodass sie nicht nur den Prozess an sich aufmerksam verfolgt, sondern sich gleichzeitig auch sehr aufmerksam in diesen vertiefen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 415-419). Dadurch gelingt es ihr auch Sachverhalte miteinander zu kombinieren und sich so Geschehnisse zu erklären, die sie nicht in direkter Präsenz miterlebt hat (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 25-29). Hierfür hilft es ihr auch, dass sie die gemachten Beobachtungen nicht nur sammelt, sondern schließlich auch reflektiert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 419-429). Aufgrund einer vorangegangenen Auseinandersetzung beim Tretbootfahren schließt sie beispielsweise, als Can in den See springt: „Can ist schon von Board gegangen. Der hat kein Bock mehr hier“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 627-628). Dabei überdenkt sie nicht nur Zusammenhänge die unmittelbar sie selbst betreffen, sondern hat auch stets das Wohl der anderen Kinder im Blick, wie sich zum Beispiel an folgender Szene zeigt (Beobachtungsprotokoll, Z. 703-707):

Kurz darauf erklären die Erzieher:innen, dass sie nach dem Eisessen noch in den nächstgelegenen Supermarkt fahren. Dort würde es alles geben, was sie noch brauchen. Lisa fragt nach, ob sie dort denn auch die Nahrungsergänzungsmittel von zwei Kindern der Gruppe haben, die diese aufgrund einer Stoffwechselkrankheit täglich zu sich nehmen müssen.

Sie wird von Beginn an sehr zutraulich wahrgenommen und offen gegenüber fremden Personen reagiert. Es gelingt ihr somit schon nach wenigen Tagen den detaillierten Tages- und Wochenablauf der Einrichtung zu kennen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 71-72). Auch mir wendet sie sich von Beginn an offen und interessiert zu, sodass sie meinen Bezug zu ihr auch gut versteht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 12-14). Dies bleibt ihr schließlich im Bewusstsein und sie zeigte mir in einer Szene am ersten Tag ein Bild, auf dem wir beide zu sehen sind. Dort ist eine kleine Figur zu erkennen, die unter einer Lupe steht, was sie mit dem Worten kommentiert: „Das bin ich, wie du mich beobachtest“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 118-122).

Adversatives Bild der sozialen Kontakte

Anhand von 14 Konzepten und 23 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie eingangs der vorigen Kategorie schon erwähnt, erscheint es widersprüchlich, dass Lisa ihre Umwelt aufmerksam beobachtet, zugleich aber ein gänzlich adversatives Bild hinsichtlich ihrer sozialen Kontakte hat.

Es lässt sich als eine Handlungsstrategie zum Umgang mit der herausfordernden Situation der Fremdunterbringung von Lisa verstehen, dass sie einen großen Wert auf das soziale Miteinander in der Einrichtung legt. Wo immer es ihr möglich ist, versucht sie in einen positiven Kontakt mit den anderen Kindern zu kommen und diese stets in ihren Interessen wahrzunehmen, einzubinden und dafür selbst hintenanzustehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 153-155). Beispielhaft dafür steht unter anderem folgende Szene: Can sagt zu ihr, als sein Blick auf ihre elektrische Fliegenfalle fällt: „Ich will auch so ein Stechmückenfänger“. Daraufhin steht sie auf und gibt ihm ihren mit den Worten: „Du kannst dir meinen ausleihen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 146-149). Der gleiche Junge, mit dem sie in dieser Szene ein harmonisches Miteinander anstrebt, provoziert sie am nächsten Tag absichtlich so lange, bis sie zu weinen beginnt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 450-451). Diese konflikthaften Situationen lassen sich immer wieder beobachten (Beobachtungsprotokoll, Z. 477-483):

Sie steigt direkt wieder in ein sehr harmonisches Miteinander ein. Kurz darauf hat Can schon keine Lust mehr, zieht den von ihr geliehenen Handschuh für die Seifenblasen aus und wirft ihn einfach hin. Sie bittet ihn den Handschuh zukünftig ordentlich auszuziehen und zeigt ihm dazu, wie genau das geht. Das nutzt Can als Gelegenheit sie wieder zu provozieren und behauptet dabei, dass er den Handschuh hergestellt hätte. Sie wird daraufhin wieder sauer und sagt, dass Can ein Lügner ist.

Dabei versucht Lisa stets ein harmonisches Miteinander zu erzeugen, wird allerdings von vielfachen Provokationen zurückgewiesen (Interview Lisa, Z. 5-19):

L: also mir gehts **guut** . abgesehen davon dass mich die **jungs** zweimal hintereinander total an die grenzen gebracht haben , **gestern** (?) *war das glaub ich* (?) oder vorgestern .. ähh

D: okay (!) was war da (?)

L: (seufzend).. (seufzend) der eine **junge** hat mich lisa rotkohl oder lisa kohl genannt. das mag ich überhaupt **nicht** (!) . dannnn , (luftholend) keine ahnung was die jungs , gemacht haben haben wo wieder ein anderer rumgestöhnt hat das macht er jetzt nicht mehr (Stimme gehoben) .. haben die einfach sowas irrelevantes gemacht nämlich die haben einfach das stöhnen von den abgenommen (Stimme gehoben) habens dann anscheinend auch der junge hat das auch *bei ihnen* gemacht , ähm tja, dann ist der stöhnende junge gekommen mit seinen handy gekommen und hat das direkt über meinem ohr abgespielt und ich **hasse dieses geräusch**

D: mhm (!) das heißt die jungs ärgern dich

L: jaaa die jungs ärgern *mich* (seufzend)

Auch wenn sie in dieser Interviewpassage zwar die Provokationen der beiden Jungs benennen kann, sieht sie sich dennoch als gut in die Gruppe integriert. Die Gruppe hingegen zeigt sich von ihr „genervt“, wie die anderen Kinder im Gespräch mit mir berichten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 20-24). Sie spricht kurz darauf im Interview davon, dass sie sich auf der Gruppe wohl fühle (vgl. Interview Lisa, Z. 24). Stellt man dem jedoch die beobachteten Szenen gegenüber, tritt das adversative Bild der sozialen Kontakte deutlich zutage. Beim gemeinsamen Essen beispielsweise, versucht sie mit großer Ausdauer in das Gespräch der anderen Kinder untereinander einzusteigen, wird aber in ihren Äußerungen gänzlich von diesen ignoriert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 288-290). Auch eine andere beispielhafte Szene, zeigt die Ausgrenzung, die sie von Seiten der Gruppe während einer Wanderung erfährt (Beobachtungsprotokoll, Z. 818-823):

Das andere Mädchen der Gruppe fragt daraufhin, wo Lisa denn sei. Ein Junge der Gruppe antwortet: „Das ist doch egal, wo die ist“. Auf dem weiteren Weg stellt sich ein anderer Junge Lisa in den Weg und versperrt ihr somit den Zugang zu einer Brücke. Sie muss sich nun an ihm vorbeidrücken. Der Junge schubst sie von sich weg und ruft laut: „Ey Mann, Junge!“, was sie mit einem: „Ich habe gar nichts gemacht!“ beantwortet. Dann geht sie unbeeindruckt und filmt weiter.

Auf dem gleichen Spaziergang versucht Lisa kurz zuvor einem Jungen zu helfen, der seine Kamera vergessen hatte. Sie bietet ihm an, dass sie für ihn Fotos machen könne und diese ihm im Anschluss zuschicken. Der Junge guckt sie an, sagt nichts, dreht sich um und geht weg (vgl.

Beobachtungsprotokoll, Z. 810-813). So kommt es immer wieder zu Szenen, in denen sie den Wunsch nach Interaktion zeigt, aber von den anderen Kindern der Einrichtung massiv abgelehnt wird (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 496-501, 698-702, 713-718). Dies nimmt zeitweise verletzende Ausmaße an, als zum Beispiel Can zu ihr bei den Vorbereitungen auf ein gemeinsames Gruppenfoto sagt, sie solle sich dorthin stellen, wo sie niemand sehen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 828-831). Bei ihr widerfahrenden Ungerechtigkeiten durch die anderen Kinder, kann sie sich nicht durchsetzen und bleibt, auch als ihr etwas weggenommen wurde, stets höflich (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 438-446). Die durchgehenden Provokationen lässt sie an sich abprallen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 588-595).

Das adversative Bild wird besonders offensichtlich, wenn Lisa mir schließlich davon erzählt, dass sie und der Junge, der sie zuvor massiv geärgert hatte, eigentlich gute Freunde sind (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 674-675). Dies wird bekräftigt durch das Bild von Lisa bezüglich eines anderen Mädchens der Gruppe, welche Lisa als ihre beste Freundin versteht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 314-315), das andere Mädchen jedoch die Spielangebote von Lisa stets entschieden ablehnt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 30-32, 259-261).

Die Gründe für das Zustandekommen dieses adversativen Bildes lassen sich in den Kategorien ihrer weiteren Handlungsstrategien finden.

Stetiger Wunsch nach Harmonie

Anhand von 18 Konzepten und 26 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Viele Handlungsweisen von Lisa sind stets darauf ausgerichtet, eine möglichst harmonisierende Umwelt zu schaffen. Wie in der vorigen Kategorie schon dargestellt, nutzt sie dafür auch die Kraft der Einbildung, sodass sich das Gruppengefüge für sie als darin agierendes Individuum harmonisch darstellt und nicht durch die Anerkennung der erlebten Disharmonie zu einer real erlebten Belastung wird.

Zu Beginn dieser Kategorie lässt sich die Beschreibung von ihrer Bezugserzieherin anführen, wie sie Lisa bereits nach der ersten Woche wahrgenommen hatte (Interview Bezugserzieherin, Z. 116-118, 147-151):

K: ja (!) also , generell äh was wenn man ihr sagt , könntest du mir vielleicht **da helfen** auch wenns nicht ähm , ich sag mal **ihre aufgabe ist** oder **magst du mir helfen** , dann macht sie das auch immer . also ohne großartig *zu fragen*

K: ähmm also dass sie sichh se- also dass sie sehr **anpassungsfähig** ist dass also ähmm die regeln und die (luftholend) /D:mhm/ weiß sie zwar nicht **immer** aber nimmt sie ja auch **an** man muss ihr auch , **paar mal** sagen aber es ist nicht weil sies **böswillig** vergisst sondern (luftholend) weil sies einfach , /D: mhm/ vergisst /D:mhm/ ähmm auch , wie gesagt sehr **aufgeschlossennn** ähmm sehr **zutraulich** auch zu **fremden gegenüber**

Auch mir gegenüber zeigte sie sich von Beginn an sehr aufgeschlossen, freundlich, kommunikativ und lässt sich von meinem Forschungsvorhaben nicht beirren, sondern beteiligt sich gerne daran (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 6-16, 61-68). Lisa ließ sich, wie von ihrer Bezugserzieherin beschrieben, während der gesamten Transitionsphase als sehr angepasst und regelkonform erleben. Besonders die Einhaltung der Regeln der Einrichtung sind für Lisa fester Bestandteil ihres Verhaltens. Von Beginn an konnte sie diese verinnerlichen und stets umsetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 176-177). Selbst mit mir und einem anderen Kind zusammen, möchte sie daher auch nicht das Gelände verlassen, ohne sich vorher abgemeldet zu haben. Man habe ihr schließlich gesagt, sie „dürfen nicht einfach so rausgehen“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 405-408). Dabei hält sie sich nicht nur an die Anweisungen der Erzieher:innen aus der Einrichtung, sondern achtet in jeder Lebenssituation auf ein regelkonformes Agieren und fordert dieses auch von ihren Mitmenschen ein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 384-388). Weiterhin kommt sie zusätzlichen Aufforderungen umgehend nach (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 10-12). Wie verlässlich sie dabei die Bitten an sie umsetzt, zeigte sich in der Szene, als sie auf eine große Menge an Bargeld aufpassen sollte, während ich mit einem anderen Jungen der Einrichtung einen Behälter dafür holte. Es handelte sich um ein Ersparnis in Form von mehreren hundert Münzen, die zuvor gemeinsam gezählt wurden. Lisa blieb gewissenhaft bei den Münzen sitzen und nahm sich keine einzige, trotz der Möglichkeit und dem Bewusstsein, dass das Fehlen einer oder weniger Münzen nicht so schnell auffallen würde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 462-465). Dementsprechend beschreiben die Erzieher:innen der Einrichtung Lisa auch als ein sehr nettes Kind (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 317-318), was sich in den Beobachtungen bestätigen ließ. Unter Hinzunahme des Verhaltens der anderen Gruppenmitglieder, fällt sie als außergewöhnlich verständnisvoll auf (Beobachtungsprotokoll, Z. 725-729):

Als ein Junge, der auf ihrer Seite der Tische ganz hinten in der Eckbank sitzt, auf Toilette muss, muss die gesamte Reihe aufrücken, sodass er durchkommt. Alle Kinder fangen an zu meckern. Lisa hingegen steht auf, verständnisvoll guckend und ohne einen Ton von sich zu geben, setzt sich danach wieder und rutscht dann bis ganz hinten durch.

Sie setzt hierbei die Überzeugung, die sie von sich selbst hat, in die Tat um. So beschreibt sich Lisa selbst als „nett und gutmütig [...] und noch sehr hilfsbereit“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 83-87). Nicht nur in dieser, sondern auch in vielen weiteren Szenen zeigte sich immer wieder der Versuch Lisas, dass es möglichst allen Personen gut geht. Selbst dem Jungen, der aufgrund seines aggressiven und provokanten Verhaltens Lisa gegenüber beim Eisessen nur eine Kugel bestellen durfte, bot sie dann etwas von ihrem Eisbecher an (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 694-698). Auch im gemeinsamen Spiel wünscht sie sich das Beste für alle Spielpartner:innen und unterstützt diese, auch unter eigenen Einbußen und sagt dazu: „Ich will ja, dass ihr es einfacher habt“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 188-198). Genauso in den Momenten akuter Provokationen, wie diese Alex ihr gegenüber während der Tretbootfahrt über einen langen Zeitraum ausführte, stellt sie sich selbst zum Wohle von Alex noch hinten an (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 641-645):

Alex hüpfte in dem Moment nochmal in das Wasser. Dabei nimmt er sein Handtuch mit, welches dann untergeht. Lisa bekommt das mit und sagt: „Ich kann´s dir holen. Ich habe lange Arme“. Das Handtuch ist allerdings zu dem Zeitpunkt schon tief unter der Wasseroberfläche und Lisa kann nicht schwimmen, weswegen ich den Vorschlag untersage.

Der Wunsch nach einem harmonischen Miteinander gilt jedoch nicht nur für sie in Bezug auf die soziale Gruppe, sondern auch für die übrigen Mitglieder der selbigen, unter denen sie versucht als Vermittlerin im Streitfall aufzutreten. Sollten Spannungen zwischen andere Personen des Gruppengefüges auftreten versucht sie zu intervenieren, sodass diese sich wieder auflösen. Sie nimmt dabei immer die Vermittlerrolle ein, die versucht dem jeweiligen Gegenüber das Verhalten der streitbaren Person zu erklären, um so allen Beteiligten eine verständnisvolle Perspektive zu eröffnen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 155-160, 169-173). Dementsprechend freut sie sich auch besonders über gemeinsame Erlebnisse im gesamten Gruppenverbund (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 584-587) und arbeitet gerne in Teamarbeit

miteinander (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 447-450). Ihr insgesamt großer Wunsch nach Harmonie zeigt sich zusammenfassend in der folgenden Szene besonders prägnant (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 149-153):

Lisa fragt dann: „kann man auch Waffenstillstand machen?“, was Can verneint. Sie fragt weiter: „Kann man dann Verbindungen schließen? Ich finde Krieg nicht so gut. Ich hab am liebsten, wenn man sich verbindet. Weil dann kann man sich gegenseitig helfen. Ich mag immer helfen.“

Es wird klar, dass Lisa nicht nur den Wunsch nach einem harmonischen Miteinander hat, sondern wie hier an vielen Stellen aufgezeigt wurde, auch aus eigener Tatkraft heraus einiges dafür leistet. Schließlich ist ihr bewusst, was sich auch im Verhältnis zu den weiteren Kategorien deuten lässt, dass nicht alle Menschen nur Gutes wollen, indem sie sagt: „Es wäre am besten, wenn alle lieb sind. Aber das ist ja nicht so. Es gibt auch Diebe“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 91-92).

Wie sie selbst mit Verlusten umgeht, also der „Dieb“ nicht nur bei ihr, sondern wie auch schon im Fall von Milan gezeigt, zu verstehen ist, eröffnet sich in der folgenden Kategorie.

Verhindert Gefühl der Einsamkeit

Anhand von 22 Konzepten und 42 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Lisa versucht durch ein aktives Agieren ihrerseits Strategien zu entwickeln, um das Gefühl von Einsamkeit zu verhindern. Wie bereits mehrfach aufgeführt, ist Lisas Verhalten von einer großen Kontaktfreude geprägt. Dabei ist sie nicht nur, wie in der vorigen Kategorie dargestellt, mir im Zuge des Forschungsprojektes sehr offen gegenüber und erfreut daran teilzunehmen, sondern auch den anderen Kindern stets zugewandt. So antwortet ihre Bezugserzieherin auf die Frage, ob Lisa zu Beginn zurückhaltend agiert hätte: „nee (!) absolut nicht also die iss , sehr sehr aufgeschlossen gewesen auch (luftholend) zu **josie am anfang** , ähmm , uund da hat sie auch direkt ihre haare **frisiert** am nachmittag /D:ja/ (luftholend) und hat auch zur oma gesagt dass sie direkt ne beste **freundin gefunden hat** hiier“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 64-67). Sie versucht weiterhin durch Erzählungen von zuhause, die im Bezug zu den Erlebnissen in der Einrichtung stehen, von Beginn an über die Gespräche der anderen Kinder den Kontakt aufzubauen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 99-103). Dabei kommt es auch vor, dass Lisa

sich Dinge dazu erdichtet, solange sie über ihren großen Mitteilungsdrang am Gespräch teilhaben kann (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 121-124). Jedoch nutzt sie nicht nur das Mittel der Kommunikation. Über verschiedene Wege versucht sie stetig im Kontakt zu bleiben. Häufig wird dabei ein Spiel immer wieder von vorne begonnen, oder im direkten Anschluss in ein neues gestartet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 136-138, 165-168). Auch nutzt sie Möglichkeiten, wenn andere Kinder bereits ein Spiel ausüben, sich daran anzuschließen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 212-214). Wenn sie darin deutlich unterlegen ist, oder wie bereits gezeigt im Spiel Zurückweisungen erfährt, hat sie dennoch Spaß am gemeinsamen Spiel und erfreut sich an der Interaktion (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 173-175). Dabei nimmt sie sich selbst nicht so wichtig, sondern motiviert die anderen Kinder voller Begeisterung. Selbst wenn sie in dem Spiel erfolgreicher sein sollte, hebt sie die Leistung der anderen Kinder höher, sodass diese nicht frustriert aufhören mitzuspielen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 392-399).

Da ich mich während der Beobachtungszeit viel in ihrer Nähe aufgehalten habe, gewinne ich zunehmend an Bedeutung, sodass sie auch stets mit mir im Kontakt bleiben will, sollte ich mal nicht unmittelbar in der Szene teilnehmen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 563). So setzt sie sich beispielsweise in dem Hof neben mich, anstatt weiter im Haus zu spielen. Oder sie kommt bei Spaziergängen zurückgelaufen, um auf mich zu warten, wenn ich mich zur Dokumentation habe etwas zurückfallen lassen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 230-234, 666-671). Sie sucht häufig die gemeinsame Interaktion mit mir, in dem sie mir verschiedene Spielangebote macht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 382-383, 389-392). Zu diesen lädt sie zwar auch meist andere Kinder mit ein, dennoch fällt insgesamt auf, dass sie vermehrt den Kontakt zu den Erwachsenen der Einrichtung sucht. In ihren Handlungen versucht sie stets in der Nähe der Erzieher:innen zu bleiben, auch wenn bereits alle anderen Kinder vorgeeilt sind (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 793-795, 843-851). Sollte jedoch der direkte Kontakt nicht möglich sein, versuchte Lisa sich in den Situationen aufzudrängen. Wenn ich mit anderen Kindern am Erzählen war, sprach sie immer mit eigenen Geschichten dazwischen. Es wirkte als habe sie Angst, dass ich sie vergessen könne (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 199-204). Auch die Erzieher:innen berichten, dass Lisa spätestens alle zehn Minuten ins Büro komme und nicht verstehen kann, wenn die diensthabenden Personen keine Zeit für die Interaktion mit ihr haben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 255-258). Gleiches konnte ich in meinem Gespräch mit ihrer Oma beobachten, währenddessen sie immer ungeduldiger wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 307-308). Wenn ihre ständige Suche nach direkter Zuwendung nicht befriedigt wird, steigert sich ihr aufmerksamkeitsuchendes Verhalten wie folgt (Beobachtungsprotokoll, Z. 139-144):

Sie wartet währenddessen zunächst stumm, dann immer hippeliger werdend, dass ich weiter die Farben der Stifte errate. Dabei räuspert sie sich zweimal besonders laut, um meine Aufmerksamkeit wieder auf sie zu lenken. Schließlich klopft sie mit ihrer Faust auf den Tisch und sagt, ich solle weiterraten.

In einer anderen Szene stellt sie sich in die Nähe des Spiels und sagt, „Ich lade nur mein Hemd auf. Ignoriert mich einfach“. Dabei ist ihr bewusst, dass sie durch diese Äußerung und ihr Kleidungsstück mit aufgenähten Leuchtstreifen die entsprechende Aufmerksamkeit auf sich lenkt. So frage ich sie nach der Funktionsweise der Leuchtstreifen und sie berichtet mit freudig davon (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 220-225).

Eine offensichtlich dieser Kategorie weitere zuzuordnende Strategie lässt sich in der Suche nach Aufmerksamkeit und Beachtung sehen. Sie ist sehr motiviert und ausdauernd neue Dinge zu lernen und diese auch in spielerischen Situationen anschließend umsetzen zu können (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 178-181). Ihr ist es dabei auch wichtig anschließend zeigen zu können, was sie zu leisten im Stande ist und sagt: „Ich will euch aber zeigen, dass ich zwei schaffe“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 218-220). Gleichzeitig wünscht sie sich die Beachtung der anderen Personen für ihre Leistungen und erdichtet sich dazu auch Ergebnisse hinzu, sodass ihre vollbrachte Leistung größer wirkt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 43-45). Sollte ihr, über die bloße Beachtung hinausgehender, Wunsch nach Anerkennungen dann auch noch erfüllt werden, freut sie sich sehr darüber (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 29-30).

Kann jedoch keine personale Interaktion zustande kommen, gelingt es ihr über die Nutzung von bestimmten Objekten das Gefühl der Einsamkeit zu verhindern. Sie selbst sagt im Interview auf die Frage, ob sie sich allein fühle (Interview, Z. 119-129):

L: also die äh die **mama** ist wieder zuhause bei meiner schwester /D:mhm/ außerdem
fühl ich mich nicht alleine weil ich hier immernoch meine **fee** und meine **glotzfische**
habe

D: äh , was hast du hier (?)

L: ich hab hier immernoch meine **fee** und meine **glotzfische** (!)

D: deine glotzfische und (?)

L: und halt auch bucks **bunny**

D: dein kuscheltier (?)

L: ne... mein **bär** heißt doch nicht **bucks bunny** (verärgert)

D: ah (!) du hast noch einen kuschelbär (!) das , **helfen dir**

L: ich hab keinen hasen

D: helfen dir deine , spielzeuge und kuscheltiere dass du dich **nicht** alleine fühlst (?)

L: joa vor allem mein **teddybär**

Neben den hier von ihr aufgeführten Objekten, mittels derer sie sich nicht allein fühlt, spielt besonders ihr Musikrekorder eine herausragende Rolle. Dies fällt das erste Mal auf, als ich sie frage, ob sie jemanden zeige, wenn sie traurig sei aufgrund der Fremdunterbringung. Sie antwortet: „Nein, Ich zeige das nie so“ und fängt direkt an sich mit ihrem Musikrekorder zu beschäftigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 127-130). Die große Bedeutung dessen zeigt sich auch darin, dass sie diesen immer wieder erwähnt und mir direkt zu Beginn berichtet: „Ich bin jetzt auch gläubig geworden, wegen Freitag dem 13. Da habe ich nämlich den Musikrekorder verloren“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 55-57). Besonders deutlich wird es allerdings erst unter der Hinzunahme ihrer Äußerungen in folgender Szene (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 272-278):

Vom Fenster aus sehe ich, dass Lisa mittlerweile wieder im Hof ist. Sie steht dort jedoch allein, da alle anderen Kinder schließlich zu mir ins Büro gekommen sind. Auch die Erzieherin ist mit im Büro. Ich verlasse dieses und gehe raus zu Lisa. Ich frage sie, warum sie denn allein im Hof stehen würde. Sie antwortet: „Weil hier der Rekorder steht. Mit dem bin ich nie allein, weil da ja die Leute im Radio sind“. Ich frage sie, ob ihr deswegen der Rekorder so wichtig ist. Sie antwortet: „Ja, weil mit dem fühle ich mich nie allein“.

Der Musikrekorder dient Lisa somit zur Überwindung des Gefühls von Einsamkeit. Auch in anderen Szenen bleibt sie allein in aller Ruhe bei ihrem Musikrekorder sitzen, wenn alle anderen Kinder den Ort gewechselt haben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 248-249). Sie nutzt dabei aber auch gleichzeitig den Musikrekorder in Situationen, in denen sie nur geringe Beachtung erfahren hat, um über das gemeinsame Musikhören wieder in Kontakt zu kommen. Als sie beim Fußballspiel der Jungs und mir nicht mitmachen konnte, ging sie in das Haus,

holte ihren Musikrekorder, platzierte diesen an einem günstigen Ort im Garten und fragte jeden einzelnen, ob er so auch gut ihre Musik hören könne (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 235-244).

Es gilt hier noch die Beobachtung mit anzufügen, dass Lisa ihre eingewässerten Klamotten, nachdem sie darauf hingewiesen wurde und es somit dann erst bemerkt, sofort wechselt und sich sehr gewissenhaft reinigt. Im Gegensatz zu anderen Kindern, die sich weigern nach dem Einnässen oder Einkoten die Klamotten zu wechseln, versucht sie den Kontakt durch den unangenehmen Geruch nicht zu gefährden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 113-117, 325-330).

Zum Abschluss dieser Kategorie lässt sich noch eine Vermutung ihrer Großmutter anführen, die die Verwobenheit dieser Kategorie mit den drei kommenden in aller Deutlichkeit pointiert. So geht diese davon aus, dass Lisa die Einsamkeit verhindert, um die Realität fernzuhalten (vgl. Interview Großmutter, Z. 185-193)

Ausblenden von Emotionen und Gefühlen

Anhand von 19 Konzepten und 30 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Zur Umsetzung der bereits dargestellten Handlungsstrategien von Lisa, bedarf es von ihr einer Ausblendung ihrer Emotionen und Gefühle. So versucht sie zum einen alle negativen Gefühle von sich fernzuhalten und zum anderen zeigt sie im Zusammenspiel damit, zumindest so von außen zu beobachten, niemals negative Emotionen wie z. B. Trauer.

Bedenkt man die Situation in der Lisa sich als junges Kind befindet, erscheint ein von ihr geäußertes Satz äußerst bemerkenswert. So sagt sie: „Das Leben ist ein Spiel – man kann gewinnen und verlieren. Das ist wirklich so.“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 53-55).

In diesem Satz steckt eine Ablehnung der emotionalen Verfügbarkeit, die sich bei Lisa schließlich über den gesamten Zeitraum hinweg beobachten lässt, indem von ihr selbst ihre eigenen Emotionen und Gefühle einfach ausgeblendet werden. So äußert Lisa von Beginn an, dass sie es sehr schön in der Einrichtung finden würde (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 53-55). Ihre tatsächlichen Gefühlsregungen kommen nur selten zum Vorschein, zum Beispiel als sie erwähnt, dass sie lieber zu ihrer Mutter als zu ihrer Oma gehen würde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 125-127). Diese Äußerung bleibt jedoch während der gesamten Transitionsphase einmalig. Seit der Trennung von ihrer Mutter äußerte sie ansonsten niemals das Gefühl des Vermissens (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 107-108). Auch die Großmutter bestätigt, dass Lisa ihr gegenüber seit der Unterbringung nie die Mutter erwähnte und selbst vor

dem anstehenden Besuchskontakt bei der Mutter, habe sie auf die Verkündung des Besuches hin gänzlich unbeirrt reagiert (vgl. Interview Großmutter, Z. 16-26). Im Aufeinandertreffen mit der Mutter aber zeigt sich dann die tatsächliche emotionale Wirkung. Lisa habe nach Auskunft der Großmutter „richtig gestrahlt“, sei ihr schreiend entgegenrannt und habe sie schließlich umarmt (vgl. Interview Großmutter, Z. 29-34). Inwiefern die Gefühle von Lisa auch gegenüber ihrem Vater ausgeblendet werden kann nicht gesagt werden, da dieser nie von Lisa thematisiert wurde und dementsprechend auch kein Zusammentreffen mit ihm beobachtet werden konnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 110-112).

Insgesamt zeigte Lisa während der gesamten Transitionsphase keinerlei Trauer. Auch Lisa bestätigt im Interview, dass sie es von Beginn an „eigentlich ganz gut“ auf der Gruppe fand (vgl. Interview Lisa, Z. 28-40). Die Verabschiedung am Tag des Ankommens ist in keiner Weise von Traurigkeit geprägt gewesen. Lisa hat sich unmittelbar an die neue Situation angepasst und direkt mit dem Einrichten ihres Zimmers begonnen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 55-57, 68-72). Auch in der sonst häufig schwierigen Phase des Zubettgehens zeigte sich bei Lisa nie ein Anzeichen für Trauer. Ihre Bezugserzieherin erzählt: „**ne** (!) absolut **nicht** am ersten tag waars voll in oordnung also da hat sie sich (luftholend) ähm auch ganz in ruhe ins **bett gelegt** und da war auch , übern abend hin nix gewesen“ (Interview Bezugserzieherin, Z. 127-129).

Wie bereits erwähnt, behält Lisa dieses Verhalten bei und nach außen wurden keine Emotionen der Trauer oder das Gefühl des Vermissens ihrer Familie sichtbar. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Lisa durchaus mit entsprechenden Gefühlen auf die Fremdunterbringung reagiert. Das dargelegte Beispiel im Wiedersehen der Mutter offenbart schon, dass Lisa sich nach außen anders zeigt, als ihr tatsächlich zumute ist. In der schon erwähnten, einmaligen Äußerung hinsichtlich ihrer Gefühlsregung frage ich sie anschließend, ob sie denn darüber traurig sei, nicht bei ihrer Mutter sein zu könne. Dies bejaht sie, allerdings mit der Einschränkung: „Ich zeige das nie so“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 127-129). Das Ausblenden ihrer Gefühle lässt sich anschließend immer wieder beobachten. So beispielsweise auch als ihre Bezugserzieherin aus dem Dienst geht und Lisa für wenige Augenblicke nach dem Abschied etwas geknickt wirkt, kurz darauf sich aber wir ausgewechselt, fröhlich präsentiert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 161-165). Genauso verhielt es sich als ihre Oma nach dem Besuchskontakt gegangen war und Lisa sich nicht richtig verabschieden konnte. Sie wirkte auch hier wieder geknickt, versuchte dies aber nach außen mit einem Lächeln zu überspielen und ging in ihr Zimmer, worauf sie sich direkt im Anschluss wieder sehr freudig zeigte (vgl.

Beobachtungsprotokoll, Z. 348-353). Dieses Verhalten fällt dabei nicht nur mir auf. Auch ein anderes Mädchen der Gruppe erkennt, dass Lisa ihren Gefühlen keinen Raum lässt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 682-689):

Diese fragt mich, obwohl sie es mich schonmal vergangene Woche gefragt hatte, was ich denn dokumentiere. Ich erkläre ihr, dass ich mir anschau, wie es Lisa so als neues Kind bei euch in der Einrichtung geht. Sie fragt mich dann: „Und wie?“, woraufhin ich die Frage zurückwerfe, was sie denn sagen würde, wenn ich die Frage an Lisa direkt stellen würde? Das Mädchen sagt mir, dass Lisa sagen würde, es würde ihr sehr gut gehen. Dann frage ich das Mädchen, was sie denn glaube, wie es Lisa geht. Das Mädchen sagt, sie glaube Lisa würde es eigentlich nur „so ganz okay“ gehen. Daraufhin frage ich weiter: „Meinst du etwa sie tut nur so, als fühle sie sich wohl in der Gruppe?“, was das Mädchen mit „Ja, auf jeden Fall!“ beantwortet.

In dem Interview am Ende der Transitionsphase bestätigt Lisa nochmals, dass sie ihre Gefühle, das Vermissen der Mutter und auch die damit einhergehende Trauer versteckt und lenkt umgehend wieder von dem Thema ab, was sich anknüpfend an den obigen Ausschnitt entsprechend deuten lässt (vgl. Interview Lisa, Z. 87-97). Kurz danach sagt sie, dass sie oft an ihre Mutter denke (vgl. Interview Lisa, Z. 105-109).

Das Gespräch mit ihrer Großmutter, als derzeit wichtigste Bezugsperson, konnte zur Auswertung des Datenmaterials nochmal wichtige Hinweise liefern, die einordnend hier ebenfalls aufgezeigt werden sollen. So sagte ihre Oma mir gegenüber: „Sollte Lisa mal wütend werden zeigt sie dies nie nach außen, sondern richtet ihre Wut nach innen, gegen sich selbst“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 315-316). In einem späteren Gespräch befürchtet sie, „dass das Spuren bei Lisa hinterlassen wird. Besonders da sie das alles einfach nur in sich hineinfrisst. Man kann für sie nur hoffen, dass sie es mal rauslässt“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1041-1046).

Es kommt weiterführend hinzu, dass Lisa nicht nur keine emotionalen Regungen nach außen zeigt, sondern es scheinbar erst gar nicht zu einem negativen Gefühlszustand kommen lässt, indem sie negative und belastende Erlebnisse versucht von sich fernzuhalten. So erzählt die Großmutter, dass Lisa die Realität von sich fernhält, um die Trauer nicht zulassen zu müssen. Die Oma formuliert: „sie lässt halt viele sachen gar nicht so wirklich an sich **ran**“, sondern sie schützt sich selbst, indem sie die Gedanken über ihre Mutter von sich fernhält (vgl. Interview

Großmutter, Z. 96, 200-214). Auch ihre Bezugserzieherin sieht den Grund dafür, dass Lisa bisher noch keine Trauer gezeigt hat, indem sie die gesamte Situation noch von sich fernhält (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 227-231). Diese Ansichten decken sich schließlich auch mit meinen Beobachtungen, in denen Lisa bei belastenden Themen das Gespräch sofort umlenkt. Als sie beispielsweise davon erzählt, dass „nicht alle Menschen lieb sind“ und ich sie daraufhin frage, ob sie denn schon mal etwas diesbezüglich erlebt habe, antwortet sie: „Nein. Das ist auch gut so“, wechselt sofort das Thema: „Jetzt sieht der Vogel wieder freundlich aus“ und widmet sich ihren Ausmalbildern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 92-96). Ebenfalls lässt sich das Fernhalten belastender Situationen in ihren Verhaltensweisen, während des Interviews zum Ende der beobachteten Transitionsphase, erkennen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1015-1024):

So verließ sie bei Fragen, die ihr unangenehm zu beantworten waren, ihren Platz und suchte sich etwas in ihrem Zimmer, auf das sie dann das Gesprächsthema lenkte. Auf die Frage, ob sie sich allein ohne ihre Mutter fühle, kommt sie auf ihre Kuscheltiere zu sprechen. Dabei steht sie auf, geht durch das Zimmer und will mir zunächst den Teddybären zeigen. Sie führt dies weiter aus, sodass die Frage nach dem Alleinsein nicht mehr wirklich behandelt werden kann, und holt dem Bären eine Sonnenbrille. Diese setzt sie ihm auf und erzählt dann von der Sonnenbrille. Danach sind die Mutter und das Alleinsein kein Thema mehr, sondern sie berichtet, dass sie sich von Anfang an richtig wohl in der Einrichtung fühlte.

Die Großmutter erklärt dieses Verhalten von Lisa damit, dass sie sich „ein dickes Fell zugelegt“ habe, um ihre Sensibilität nicht zu zeigen (vgl. Interview Großmutter, Z. 66-71).

Das Fernhalten negativer Situationen zeigt sich schließlich bei Lisa auch im Gruppenalltag, in dem sie Streitigkeiten dadurch aus dem Weg geht, dass sie auf die Durchsetzung ihre eigenen Wünsche verzichtet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 645-649).

Aufbau schützender Illusion

Anhand von 41 Konzepten und 50 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Wie sich in den weiteren, schon dargelegten Kategorien zeigt, lassen sich diese allesamt in Bezug auf den Aufbau einer schützenden Illusion deuten. Die ansonsten hohe Aufmerksamkeit, mit der Lisa ihre Umwelt beobachtet und wahrnimmt, endet abrupt, sobald sie sich mit negativen Erlebnissen konfrontiert sieht. So versucht sie mittels unterschiedlicher Strategien die Realität von sich fernzuhalten und in belastenden Situationen in eine von ihr konstruierte Wirklichkeit zu flüchten.

Zu Beginn dieser Kategorie gilt es herauszustellen, dass von Seiten des Jugendamtes eine langfristige Fremdunterbringung die notwendige Form der Hilfe zur Erziehung darstellt (vgl. Aktennotiz, Z. 26-27). Wie bereits in der vorigen Kategorie ausführlich dargelegt, versucht Lisa negative und belastende Situationen von sich fernzuhalten. Dies gilt es auch für die hiesige Kategorie erneut aufzugreifen. So hält Lisa die Realität in unterschiedlichen Situationen von sich fern, insbesondere hinsichtlich des Faktums der längerfristigen Fremdunterbringung. Im Interview am Ende des Beobachtungszeitraums berichtet sie, dass sie während der gesamten Zeit gar nicht darüber nachgedacht habe, für einen längeren Zeitraum in der Einrichtung wohnen zu müssen, sondern habe den Gedanken erst jetzt nach mehreren Wochen zugelassen (vgl. Interview Lisa, Z. 58-64). Dass Lisa den Beschluss des Jugendamtes zur langfristigen Fremdunterbringung aber mitbekommen habe, bestätigt die Bezugserzieherin und ergänzt, dass Lisa dies aber bisher verdrängte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 194-201, 217). Auch die Großmutter berichtet, dass Lisa zu Beginn eher so gewirkt habe, als würde sie für ein bis zwei Wochen nicht zuhause sein und vergleicht dies mit einer Ferienfreizeit (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1038-1039). Im Interview führt sie weiter aus, dass Lisa sich nicht vorstellen kann über einen kurzfristigen Zeitraum hinaus in der Einrichtung wohnhaft zu bleiben, insbesondere um sich durch die Vermeidung dieses Gedankens selbst zu schützen, wie bereits mehrfach aufgezeigt wurde (vgl. Interview Großmutter, Z. 289-292). Sie beschreibt: „bei der **lisa** das gefühl sie sie ist noch nicht **angekommen** hier drinnen“ (Interview Großmutter, Z. 257). Lisa selbst antwortet auch voller Überzeugung auf meine Frage, wie sie sich denn glaubt zu fühlen, wenn sie dann mal länger in der Einrichtung lebt: „Nein, das bleibe ich nicht. Ich will niemals von meiner Familie getrennt sein“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 563). Das sie zu diesem Zeitpunkt bereits seit einer Woche von dieser getrennt lebt, scheint sie in der Antwort nicht zu tangieren. Das Fernhalten der Realität ließ sich immer wieder beobachten. Zum Beispiel als Lisa den Abschied von der Familie am Tag des Ankommens

scheinbar nicht realisierte und erst, als die Oma am Abend nochmal etwas vorbeibrachte, die Einsamkeit bemerkte und sich wünschte, dass die Oma noch länger bei ihr bleiben könnte (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 76-85). Sie zeigte am Abend demnach eine Reaktion, die ein gegensätzliches Verhalten zu der des eigentlichen Abschiedes hervorbrachte. Ebenfalls lässt sich diese Handlungsstrategie bei Gesprächen über ihre Mutter feststellen, von denen sie plötzlich ablenkt, durch Aussagen wie: „Ich könnte mir gut vorstellen, als Spätzlemacherin zu arbeiten“ und sich somit nicht mehr mit der Thematik, der Trennung von ihrer Mutter, auseinandersetzen muss (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 987-990). Gleiches gilt für die bereits angeführte Szene, als sie die Frage, ob sie denn traurig darüber sei, nicht zur Mutter zu können, zwar bejaht aber dann direkt auf ihren Musikrekorder zu sprechen kommt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 129-130). Hier lässt sich wieder ihr Verhalten entsprechend einordnen, dass sie insgesamt den Kontakt zu ihrer Mutter entweder vergisst oder verdrängt. Auf meine Frage, ob sie oft Kontakt zu ihrer Mutter habe, antwortet sie: „Ne nicht so, ich bin nämlich vergesslich und denke nicht immer da dran“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 747-754). Besonders bemerkenswert, hinsichtlich des Fernhaltens der Realität, war ihre Reaktion nach einem großen Konflikt, in dem sie sich vollkommen einer illusionierten Scheinwelt hingebend, durch den Stadtpark rannte, nicht mehr zugänglich war und nicht mit der Gruppe zum Auto zurückkehren wollte. Mit der späteren Ankunft am Auto schien sie plötzlich das gesamte vorige Erleben vergessen zu haben (Beobachtungsprotokoll, Z. 911-916):

Als wir am Auto ankommen, ruft sie bis zuletzt, dass sie dies nicht wolle. Direkt an der Schiebetür des Busses angelangt ist sie jedoch wie ausgewechselt. Ich bitte sie einzusteigen. Dabei halte ich sie auch nicht mehr fest. Sie steigt dann vollkommen problemlos ein und setzt sich direkt auf ihren Platz. Sie setzt sich dort so ruhig hin wie sonst auch immer. Sie geht zum alltäglichen Agieren über und wirkt insgesamt so als wäre nichts gewesen.

Als ich Lisa am nächsten Tag wieder treffe, scheint sie den Konflikt gänzlich verdrängt oder vergessen zu haben. Den Konflikt am Vortag hatte sie zu großen Teilen mit mir und mich schließlich, seit der Ankunft am Fahrzeug der Einrichtung, bis zu dem jetzigen Zeitpunkt nicht mehr gesehen. Nun aber begrüßte sie mich mit einem freudigen „Hi“, bot mir den Platz direkt neben ihr an und wirkte so, als hätte es den Vorfall gestern Nachmittag nie gegeben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 925-928). Diese Handlungsstrategie, das Fernhalten der Realität,

scheint Lisa zeitweise auch bewusst anzuwenden. Sie reagierte beispielsweise bei einem Spaziergang auf die ständigen Provokationen eines anderen Kindes mit den Worten „Ich mach als würde es dich nicht geben. Als wärst du gar nicht da.“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 841-842). Lisa konnte insgesamt immer wieder dabei beobachtet werden, wie sie in ihre eigene Welt versank. In verschiedenen Szenen schien sie von der hiesigen Realität nicht mehr viel mitzubekommen und verlor sich in unterschiedliche Dinge, wie ihrem Handyspiel, oder auch der Karte im Eiscafé (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 518-532, 723-725). Zumeist endete die sonstige, schon dargestellte Aufmerksamkeit von Lisa, insbesondere in der Konfrontation mit negativen Erlebnissen. Beispielsweise das eben angeführte Beispiel im Konflikt mit mir, begann mit dem Abbruch ihres gewünschten Spiels auf dem Spielplatz. Die gesamte Gruppe ging am Ende des Ausflugs zum Auto, was bei Lisa zu einem abrupten Ende ihrer Aufmerksamkeit gegenüber der sie umgebenden Umwelt führte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 857-864). Sie reagierte auf keine der an sie gerichteten Aussagen. Es schien dabei, als würde sie die Nachrichten gar nicht mehr wahrnehmen, nicht als würde sie sich diesen willentlich widersetzen. Aber auch in anderen Situationen, die mit negativen Erlebnissen verbunden sind, verliert Lisa ihre Aufmerksamkeit und kann dem eigentlichen Gesprächsinhalt nicht mehr folgen, wie beispielhaft an den beiden folgenden Szenen zu erkennen ist (Beobachtungsprotokoll, Z. 1024-1031):

Zum Schluss des Interviews frage ich sie nochmal abschließend, wie sie sich gefühlt habe, als sie in der Einrichtung ankam. Dies beantwortet sie zunächst mit „schokoladig“, was so viel bedeutet wie „richtig gemütlich“, wie sie dann weiter ausführte. Als ich diesbezüglich nochmal nachfrage steht sie erneut auf und geht zu einem Poster in ihrem Zimmer. Sie erzählt dann, dass der Tiger auf diesem Poster sich auch von seiner Schokoladenseite zeige. Anschließend beschäftigt sie sich mit dem Poster und geht nicht mehr auf die Frage ein.

(Interview Lisa, Z. 197-205):

D: und was **hilft** dir dann wenn du **heimweh** hast (?) . dein bär oder (?)

L: hmhhh *gar nichts*

D: gar nichts

L: ist ja nur ein bisschen das **fühl** ich gar nicht richtig

D: ach du fühlst/du **fühlst** das gar nicht richtig

L: abgesehen dass ich manchmal **seitenstechen** hab , aber das passiert mir oft

D: wann hast seitenstechen , bauchweh (?)

L: (seufzend) hmm nee seitenstechen hab ich wenn ichhh . zu viel renne weil ich hab ja ein *hohlkreuz*.

Ein ähnliches Bild zeigte sich auch, als die Bezugserzieherin Lisa fragt, ob sie eine Karte für ihre Oma schreiben wolle. Dies wird zwar zunächst von ihr bejaht, anschließend aber schaut sie starr geradeaus. Als ich sie frage, was sie gerade denkt, antwortet sie: „Gar nichts. Nur Eisessen“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 743-736). So wie sie in den hier aufgezeigten Szenen den Bezug zum gegenwärtigen Thema verliert, zeigt sich dies auch in Diskussionen innerhalb der gesamten Gruppe. Sie zieht sich dort ebenfalls zurück und scheint von all dem, was vor sich geht nichts mitzubekommen. Erst wenn sie direkt angesprochen wird, ist sie gedanklich wieder anwesend und ihr muss das Ergebnis der Gruppendiskussion, welches zuvor klar geäußert wurde, nochmal dargelegt werden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 796-801).

Bezüglich der Beendigung ihrer Aufmerksamkeit in dem Erleben negativ besetzter Situationen, lässt sich an der Stelle auch noch ihre Verhaltensweise beim Einnässen anführen. Wird sie darauf angesprochen, geht sie sich umgehend waschen und die Kleidung wechseln, wie bereits in der Kategorie bezüglich des Wunsches nach Kontakt gezeigt wurde. Es fällt aber auf, dass Lisa, die von ihr als negativ erlebten Situationen, nicht selbst bemerkt. Sie musste stets zunächst von den Erzieher:innen der Einrichtung darauf aufmerksam gemacht werden.

Zur vollständigen Darlegung der hiesigen Kategorie, der Aufbau schützender Illusionen, braucht es zum umfänglichen Verständnis, neben der Strategie des *Fernhaltens der Realität* und dem *Ende der Aufmerksamkeit bei negativ konnotierten Situationen*, noch die detaillierte Darstellung der *Flucht in die von ihr konstruierte Wirklichkeit* während belastender Situationen. Bereits im Vorstellungsgespräch wirkt Lisa verträumt (vgl. Aktennotiz, Z. 32). Nach dem Abschied von der Familie zieht sich Lisa in ihr Zimmer zurück und malt dort den Rest des Tages verschiedene Bilder (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 87-93). Im weiteren Verlauf fällt immer wieder auf, dass Lisa in belastenden Situationen den Bezug zum Hier und Jetzt verliert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 539-545). Ihr gelingt es zusätzlich eine eigene Welt zu konstruieren, wie sich zum Beispiel in ihrer Äußerung bezüglich des morgigen Ausfluges zeigt. Lisa sagt diesbezüglich: „Nur wenn es Ziegen gibt. Ich bin nämlich eine offizielle Ziegenhirtin“. Ihr wird geantwortet, dass es nur Kühe dort geben wird, woraufhin sie entgegnet,

dass sie auch eine halbe Kuhhirtin sei (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 709-712). Dabei verliert sie sich auch zuweilen in die von ihr konstruierte Welt. Als sie einmal allein im Hof mit ihren Seifenblasen gespielt hatte, bemerkte sie die Aufforderung des Erziehers nicht und spielte ganz ruhig und unbeirrt weiter. Dieser wiederholte es auch nicht mehr. Lisa sprang schließlich dann urplötzlich, aber vier Minuten später, wild auf und rannte zum Haus, um der Anforderung nachzukommen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 487-493). Besonders eindringlich zeigte sich aber der Verlust des Bezuges zur Realität sowie die damit einhergehende Flucht in eine von ihr konstruierte Wirklichkeit, bei dem oben schon angeführten Spielabbruch, der zu einem größeren Konflikt führte. Diese Situation soll hier abschließend noch ausführlich eingefügt werden, da sich hierin in besonderer Prägnanz die Flucht in eben diese, von ihr konstruierte Wirklichkeit zeigt:

Daraufhin rennt sie weg und geht in eine Tunnelrutsche. Wenig später taucht sie oben am Eingang der Rutsche auf und ist somit wieder auf dem Klettergerüst. Nun schaltet sich auch Can ein und sagt ihr, dass sie allein hierbleiben müsse, wenn sie nicht jetzt mitkommen würde. Das interessiert sie jedoch in keiner Weise. Jetzt kommt ihre Bezugserzieherin und sagt ihr, dass alle anderen Kinder auf sie warten. Außerdem sei es schon spät und sie müssen sich jetzt wirklich beeilen, dass sie noch das Abendessen machen können. Lisa registriert dies zwar, rennt dann aber wieder auf dem Spielplatz herum, als hätte sie jeglichen Bezug zur Welt des Diesseits verloren. Die ganze Gruppe verlässt den Spielplatz und geht zum Auto. Ihre Bezugserzieherin versucht noch Lisa hinterherzukommen, jedoch rennt diese unaufhörlich und scheinbar vollkommen wirr auf dem Platz herum. Also geht auch sie. Ich entscheide mich zu Lisa zurückzugehen. Can begleitet mich. Wir finden Lisa fröhlich im Park herumhüpfend. Gleichzeitig wirkt sie vollkommen abwesend. Sie bemerkt auch gar nicht, dass wir uns ihr stetig nähern. Selbst als wir direkt neben ihr stehen registriert sie uns nicht. Erst als ich sie anspreche rennt sie schreiend davon. Dabei schlägt sie wilde Haken. Wir verfolgen sie nicht, dennoch rennt sie weiter planlos im Park umher. Nun rennt Can auf einmal los und ihr hinterher. Auch dies bemerkt sie erst wieder, als er sie berührt. Dabei ist Can jedoch wenig zimperlich, drückt sie auf den Boden und hält sie fest. Ich komme nun schnell dazu. Lisa schreit unaufhaltsam: „Ich will nicht! Ich will nicht!...“ Ich frage sie ganz ruhig, was sie denn wolle. Sie müsse nur mit mir sprechen, dann finden wir eine Lösung. Aber sie ist nicht erreichbar. Daher muss ich sie festhalten und erkläre ihr, dass wir nun gemeinsam zum Auto gehen werden. Sie schreit nun, ich würde ihr weh tun. Ich halte sie allerdings nur ganz leicht am Arm, sodass sie ohne Probleme einfach davonrennen könnte. Das bemerkt sie jedoch nicht und schreit wieder mehrfach: „Ich will nicht!“ Ich erkläre ihr daraufhin wieder die Situation und dass sie gerne mit uns allein laufen kann, ohne dass ich sie festhalte, sofern sie eben mit uns zum Auto zu den anderen geht. Ich lasse sie also los und sie fängt wieder an fröhlich und zugleich leicht abwesend umherzuhüpfen, rennt jedoch nicht von uns weg. An einer Kreuzung ankommend sage ich ihr, dass wir nach links müssten. Sie antwortet: „Ich gehe nur da lang, wo ich glaube, dass es richtig ist.“ Dann läuft sie weiter geradeaus, verlässt jedoch den Weg und läuft wieder planlos umher. Da sie nicht rennt, nähern wir uns ihr schnell wieder an. Sie bekommt es wieder nicht mit. Erst als ich ihren Arm nehme, scheint sie wieder in das diesseitige Geschehen mit uns einzutauchen. Ich sage ihr, dass ich sie nicht loslassen kann, da das in der aktuellen Situation so nicht verantwortbar für mich ist. Ich gehe dann mir ihr am Arm und von Can begleitet zu dem Bus der Gruppe zurück. Sie schreit auf dem Weg wieder unablässig: „Ich will nicht!“ Einmal ergänzt sie dies auch noch um die Aussage: „Ich bekomme, was ich will.“ Jedoch unternimmt sie keine ernsthaften Versuche von mir wegzukommen, sodass ich sie ohne allzu großen Aufwand Richtung Auto

bewegen kann. Dementsprechend reicht ein zaghaftes Berühren ihres Armes. Während des Weges redet sie von verschiedenen Dingen, die so in dem realen Geschehen gerade nicht feststellbar sind.

Wie hier zu sehen ist, möchte Lisa plötzlich nur noch dort lang gehen, wo es für sie in diesem Moment Sinn ergibt, ohne die konkreten Gefahren erkennen zu können. Das ständige Wiederholen des „Ich will nicht“, geht gleichzeitig mit einem Verlust der Realisation des tatsächlichen Vorgehens einher.

Wie bereits erwähnt wurde, dient der Aufbau der Illusion für Lisa als Schutzstrategie. Bei den Fachkräften, die mit Lisa betraut sind, herrscht Konsens hinsichtlich dessen, dass Lisa ein traurigeres Verhalten zeigen würde, sofern sie sich mit der Tatsache des längeren Verbleibs in der Einrichtung konfrontiert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 318-320). Ihre Großmutter formuliert es folgendermaßen: „sie lässt halt viele sachen gar nicht so wirklich an sich ran /D:okay/ manche kommen /D:sie lässt die sachen nicht an sich ran (!)/ ungebremst dann hat sie keine schutzschicht um sich“ (Interview Großmutter, Z. 96-98). Sie führt etwas später dann weiter aus, dass Lisa aufgrund dessen auch noch nicht in der Einrichtung ankommen konnte (vgl. Interview Großmutter, Z. 96-98). Diesbezüglich zeigt sich jedoch gegen Ende der Transitionsphase eine Wende. So lässt Lisa langsam den Gedanken zu, länger in der Einrichtung zu bleiben. Sie selbst formuliert am Ende der jährlichen, erlebnispädagogischen Projekte der Einrichtung eine mittelfristige Perspektive, indem sie sagt: „Ich freue mich schon auf das dritte und vierte und fünfte Mal Sommerfreizeit“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1004-1006). Die illusionierte Welt scheint sich langsam aufzulösen, wie die Bezugserzieherin berichtet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 995-1004):

„Ich glaube, im Gegensatz zu unserem Gespräch nach der ersten Woche, dass sich Lisa nun mittlerweile einen längeren Aufenthalt vorstellen kann“. Ich frage nach, ob sie eine Art Krise von Lisa erlebt habe, zwischen dem anfänglichen Rückzug in eine Illusion, in der ein längerer Aufenthalt in der Einrichtung für Lisa überhaupt nicht zur Debatte stand und der Entwicklung zu dem heutigen Tag. Die Bezugserzieherin antwortet: „Nee, eher dass sie hier jetzt so viele positive Erlebnisse hatte“. Sie führt dann weiter aus, dass Lisa ihre Schutzwelt, in die sie sich anfangs stark zurückgezogen und somit die Realität ausgeschlossen habe, nun nach und nach abbaut.

Auch die Großmutter äußert in einem abschließenden Gespräch den von ihr registrierten Wandel. Lisa wirke nun so, als würde ihr nach und nach bewusstwerden, nun längere Zeit in der Einrichtung untergebracht zu sein (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1040-1041).

Tritt nicht mit sich selbst in Kontakt

Anhand von 10 Konzepten und 13 dazugehörigen Textstellen ließ sich diese Kategorie bilden. Als Konsequenz der hier aufgezeigten Kategorien und der darin enthaltenen ursächlichen und intervenierenden Bedingungen sowie insbesondere hinsichtlich des zentralen Phänomens und der damit einhergehenden Handlungsstrategien, lässt sich im Fall Lisa die Kategorie formulieren, dass es ihr nicht gelingt mit sich selbst in Kontakt zu treten. Auf meine Frage hin, wie sie sich am Tag des Ankommens in der Einrichtung gefühlt habe, gelingt es ihr nicht einen Zugang zu ihren Gefühlen herzustellen, und antwortet (Interview Lisa, Z. 243-251):

L: ich hab irgendwie/**schokoladig** könnte man sagen

D: **schokoladig** hast du dich gefühlt , *irgendwie*

L: jaaa (!)

D: was heißt das (?)

L: also so **richtig gemütlich** hab ich mich schon gefühlt , das bedeutet für mich also schokoladig

D: okay (!) .. du hast dich **richtig** schokoladig gefühlt von anfang an

L: ja (!) und vor allem das **bild** das ich [da hab] , das **bild** das ist doch mal ein flieger in seiner schokoladenseite , das ist doch ein flieger (!) , das ist ein flieger (!) auf seiner schokoladenseite

Wie in der vorigen Kategorie dargestellt, hatte Lisa sich über die ersten Wochen hinweg nicht auf die Fremdunterbringung einlassen können und doch beschreibt sie sich und das Erleben des Übergangs mit den Worten: „Super! Direkt beim Ankommen, ab der ersten Sekunde, habe ich mich direkt eingelebt, wundersamerweise“ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 991-994). Um nicht mit sich selbst in Kontakt zu kommen, nutzte sie die Handlungsstrategie, sich vom Gefühl des Alleinseins abzulenken. Durch eine dauerhafte Ablenkung entsteht erst gar nicht die Situation, in der sie sich mit sich selbst auseinandersetzen könnte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 279-281). Es lassen sich weitere Beobachtungen hinsichtlich des „nicht mit sich selbst in Kontakt treten“ anführen. Wie in der Kategorie zu den vielfältigen Kindeswohlgefährdungen von Lisa

dargestellt und spätestens durch die plötzliche Herausnahme aus der Familie anzunehmen ist, lässt sich die Kindheit von Lisa nicht als geschützter Rahmen verstehen. Lisa selbst sieht ihre bisherige Biografie allerdings gänzlich anders, sodass sie äußert, ihr sei noch nie im Leben Böses widerfahren (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 95-96).

Der Verlust des Bezuges zum eigenen Körpergefühl, führt die Kategorie schließlich auch auf eine physische Ebene. Weder bemerkt sie ihr eigenes Einnässen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 661-665), noch kann sie ein Bezug zu ihrem Hunger-, beziehungsweise Sättigungsgefühl herstellen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 290-297, 494-496, 981-984).

Auch hier zeigt sich wieder ein behutsamer Wandel zum Ende der Transitionsphase. Mit der Anerkennung eines längeren Verbleibs in der Einrichtung und dem Abbau ihrer illusionierten Welt, kann Lisa zu sich selbst finden und in Kontakt mit ihrem eigenen Körperempfinden treten. Sie äußerte hier das erste Mal selbstständig und rechtzeitig ihr Empfinden, jetzt auf Toilette zu müssen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 968-970)

Das hier angedeutete Zusammenspiel der unterschiedlichen Kategorien soll nun in das Zentrum der Betrachtung rücken.

| Nr. | Kategorie | Konzepte |
|------------|---|-----------------|
| I | Vielfältige Kindeswohlgefährdung | 1 - 12 |
| II | Intensive und liebevolle Beziehung zur Herkunftsfamilie | 13 - 21 |
| III | Aufmerksame Beobachterin der Umwelt | 22 - 31 |
| IV | Adversatives Bild der sozialen Kontakte | 32 - 45 |
| V | Stetiger Wunsch nach Harmonie | 46 - 63 |
| VI | Verhindert Gefühl der Einsamkeit | 64 - 85 |
| VII | Ausblenden von Emotionen und Gefühlen | 86 - 104 |
| VIII | Aufbau schützender Illusion | 105 - 145 |
| IX | Tritt nicht mit sich selbst in Kontakt | 146 - 155 |

Tabelle 7_Auswertung Lisa

Im Rahmen des axialen Kodierens konnten die in der Tabelle dargestellten Kategorien schließlich über folgendes Paradigma in einen Zusammenhang gestellt werden, der den Fall Lisa in einem stimmigen und sinnvollen Verhältnis darstellt.

Bei Lisa fällt nach den Interviews und den ausgiebigen Beobachtungen ein immer gleiches Schema ins Auge. Dieses bestätigte sich im Gespräch mit der Großmutter, mit der Bezugserzieherin und auch mit der Heimleitung.

So versucht Lisa stets Negatives von sich fernzuhalten. Sie zeigt keine Traurigkeit. Sehr wahrscheinlich zeigt sie nicht nur keine Traurigkeit, sondern empfindet auch keine Trauer. Vielmehr lässt sich das Material so deuten, dass sie die Realität von sich fernhält, um sich somit selbst zu schützen.

Gleiches gilt auch für das Erleben in der Gruppe. Lisa selbst empfindet sich als gut integriert und fühlt sich wohl. Sie spricht auch davon, dass ein älteres Mädchen ihre beste Freundin sei. Spricht man jedoch mit den Kindern der Gruppe, ergibt sich ein gänzlich anderes Bild. Diese stimmen allesamt darin ein, dass Lisa nicht zur Gruppe gehöre. Die angeblich beste Freundin will in Wahrheit nichts mit Lisa zu tun haben. Auch hier schützt sich Lisa anscheinend wieder vor der Realität, indem sie sich einer Illusion hingibt, die deutlich leichter auszuhalten ist als die Konfrontation mit der Realität.

Dieses Leben in einer Illusion erkennt auch die Heimleitung und äußert in einem reflektierenden Gespräch nach der ersten Woche, dass Lisa „in einer Illusion lebt, dies aber ihre Strategie sei, um sich zu schützen, um die Ereignisse bewältigen zu können“. Sein therapeutischer Ansatz lässt Lisa allerdings diese Illusion, um „das System drumherum erst so weit zu stabilisieren, dass das Platzen der Illusion nicht mehr alles zum Einsturz bringt“ (vgl. theoretische Memos).

Zu ihrem Leben in der Illusion, mit Hilfe derer sie negative Erlebnisse von sich fernhält, fügt sich auch das Ziel ihrer Handlungsstrategien im Gesamten, den immerwährenden Wunsch nach Harmonie. Sofern sie mit der Realität konfrontiert ist und dort Situationen erlebt, die gegen ein reibungsloses Miteinander laufen, versucht sie unverzüglich zu intervenieren, damit alle Beteiligten wieder harmonisch miteinander leben können.

Hinsichtlich der Frage nach intervenierenden Bedingungen im Kodierparadigma zeigt sich, dass sie im Normalfall sehr aufmerksam durch die Welt geht. Sie erkennt und merkt sich eine Vielzahl an Details, die auch leicht übersehen werden könnten. Auch wenn man glaubt, dass sie gerade gar nicht zuhört, bekommt sie sehr vieles mit. Wenn die negativen Erlebnisse sie übermannen, kommt es jedoch zu einer Abspaltung von dieser, sie real umgebenden Welt. Dann verschließt sie sich in ihrer Aufmerksamkeit gänzlich, sodass nichts mehr an sie durchdringt.

Zwar lebt sie auch insgesamt betrachtet, während der Transitionsphase in einer illusionierten Welt, dennoch bedarf sie der Gewissheit, dass sie gesehen wird. So kann sie sich zwar gut allein beschäftigen, fällt aber immer wieder dadurch auf, dass sie sehr darauf bedacht ist sich nicht allein zu fühlen. Dies gelingt ihr durch die ständige Suche nach Aufmerksamkeit und Beachtung der Erzieher:innen, durch das viele Reden mit den anderen Kindern der Gruppe, auch wenn

diese ihr gar nicht zuhören, was sie aber nicht zu tangieren scheint, oder über ihren Musikrekorder, der ihr immer das Gefühl gibt, nicht alleine zu sein.

Abschließend lässt sich noch hinsichtlich der ursächlichen und intervenierenden Bedingungen anfügen, dass Lisa in ihrer Mama „die weltbeste Lieblingmama“ sieht. Dabei gilt es zu bedenken, dass ihre Großmutter (mütterlicherseits) im Interview berichtet hat, was für schreckliche Dinge Lisa durch ihre Mutter erleben musste. Dies zeigt sich auch immer wieder in der durchgeführten Akteneinsicht.

Letztlich gelingt es Lisa erst zum Ende der Transitionsphase ihre eigenen Gefühle zuzulassen und anzunehmen, sodass sie den Kontakt zu sich selbst, den sie zuvor mittels der dargelegten Schutzmechanismen verweigerte, nun langsam aufbauen kann. Das Aufbrechen der Illusion betrachtet die Einrichtung als ihre behutsam durchzuführende und mittelfristig angelegte Zielformulierung, für deren pädagogische, therapeutische Arbeit mit Lisa.

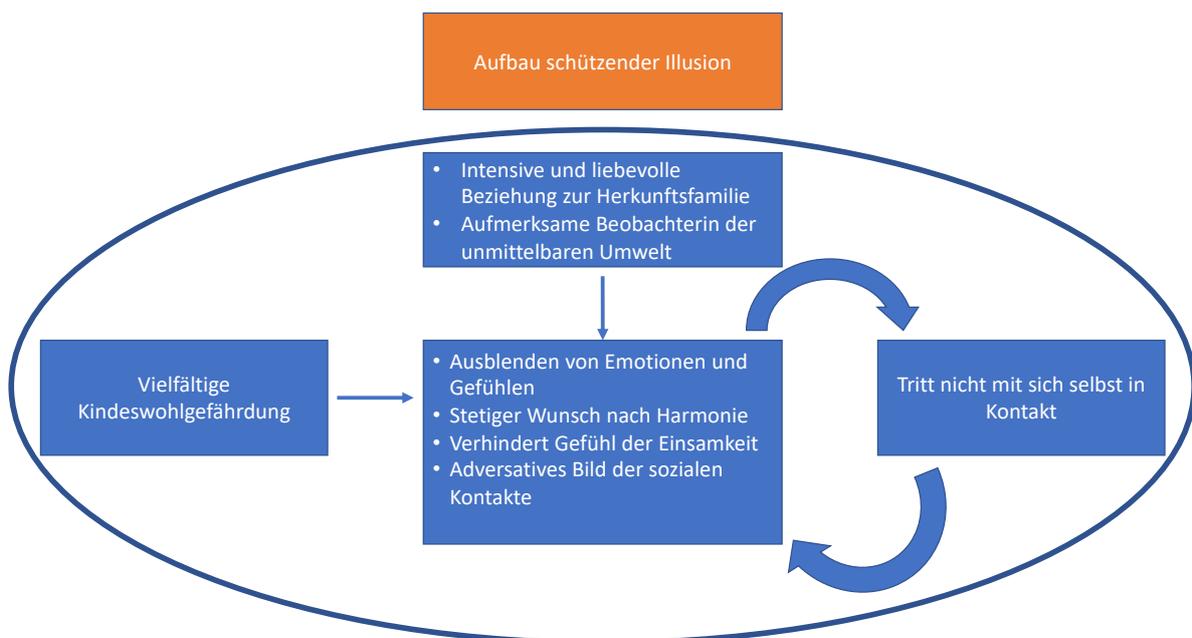


Abbildung 15_Kodierparadigma Lisa

5 Typenbildung

Aufbauend auf dem vorherigen Schritt können nun die Kategorien und deren Kombinationsmöglichkeiten miteinander analysiert werden. Die Kategorien konnten jeweils über ihre Subkategorien, also der inhaltlichen Ausformulierung durch die Konzepte, beziehungsweise den jeweiligen konkreten Merkmalsausprägungen, zu Kategoriengruppen zusammengefügt werden. Mehrere Kategorien, die aufgrund ihrer definierten und nun analysierten Subkategorien zusammengefasst werden konnten, bilden an dieser Stelle schließlich eine ausformulierte Handlungsstrategie des entsprechenden Typs. Die hier ausformulierten und gruppierten Handlungsstrategien können somit letztlich zu einem Typus des Bewältigungshandeln zusammengefasst werden.

Wichtig herauszustellen ist an dieser Stelle noch einmal, dass es in dieser Studie nicht um das Erlangen einer Repräsentativität geht, sondern um eine Sättigung der Einzelfälle, wodurch deren Eigenarten bestmöglich herausgestellt werden können. Daher eignet sich für diesen Zweck, im letzten Schritt der Typenbildung, die Orientierung am Weber'schen Begriff des *Idealtypus* (Kelle/ Kluge 2010, S. 106 f.).

Für die Leser:innen ist somit der gesamte Prozess, von der Erhebung der Daten bis hin zur Theoriegenerierung, in jedem Schritt transparent nachverfolgbar. Sichert wird diese Transparenz durch die Rückverfolgung der jeweiligen Typen, denen die zugrundeliegenden Datenerhebungsfälle jeweils offen zugeordnet werden, über die Kodierparadigmen hin zu den Kategorien und den entsprechenden Konzepten, bis zur Zuordnung der entsprechenden Textpassagen. Um hierbei jedoch als Leser:in nicht im Lesefluss gestört zu werden, habe ich entscheidende Textpassagen, zur inhaltlichen Ausformulierung der Typen, hier direkt mit angefügt. Ein ständiges zurückblättern kann somit vermieden werden.

Um dem Prozess der Typenbildung folgen zu können, werde ich im Folgenden die methodischen Teilschritte, wie ich diese bereits weiter oben im Kapitel zur Auswertungsmethode ausführlich dargelegt habe, hier inhaltlich ausformulieren. Dabei sollen zunächst die fallorientierten Typen ausführlich charakterisiert werden. In diesem übersichtlichen und nachvollziehbaren Prozess sind die Typen zunächst entlang ihrer formalen Betrachtung, als eine Kombination von Merkmalen zu verstehen, um so die Identifikation und den Vergleich der empirisch vorfindbaren Zusammenhängen im Datenmaterial zu ermöglichen (ebd., S. 110). Anschließend soll die Ausformulierung der Idealtypen nach dem Vorgehen von Uta Gerhardt (1991) erfolgen, die sich hierbei an dem Verständnis des Idealtypus von Max Weber orientiert.

Zu der entsprechenden Theoriebildung wird im Anschluss an dieses Kapitel, im Rahmen der *Diskussion im Lichte bestehender Theorien*, auf den sozialwissenschaftlichen Wissensstand Bezug genommen, um somit die Interpretation der Daten, mit Hilfe bereits bestehender theoretischer Konzepte, an den wissenschaftlichen Diskurs anzuschließen (Thomas 2019a, S. 133).

5.1 Fallorientierte Typologie

Der dritte Analyseschritt dient zur Rekonstruktion der jeweiligen Fallgeschichten, die in der Typenbildung am Einzelfall entspringt, wie Köttig in ihren Überlegungen zur biografischen Analyse von Übergängen aufzeigt (Köttig 2013, S. 1033). Somit kann im Anschluss an die Falldarstellung und den daraus resultierenden Kodierparadigmen nun die Bildung der Typen, aus den Einzelfällen heraus, mit dem Ziel der Kontrastierung, angegangen werden. Die so entstehenden Typen stellen individuelle Handlungsstrategien im Hinblick auf das spezifische Phänomen des Übergangs in die Heimerziehung dar, dienen jedoch nicht als Grundlage, von der aus auf alle Fälle geschlossen werden kann. Der Typus, auf Basis des Einzelfalls, dient aber als eine Erscheinungsform, von der aus auf gleichartige Fälle geschlossen werden kann (Köttig 2013, S. 1005).

In der Ausarbeitung der fallorientierten Typologie gelang es nun, durch eine vergleichende Analyse der jeweiligen Typen, das bereits aufgeführte Kodierparadigma durch die Hinzunahme von vergleichenden Dimensionen zu erweitern. Mittels dieser Dimensionen kann somit eine Analyse hinsichtlich innerer Homogenität sowie externer Heterogenität, auf der Ebene der jeweiligen fallorientierten Typen, erfolgen.

Führt man sich hierzu nochmal die Bewältigungszonen nach Böhnisch vor Augen, gilt es einzuordnen, dass Insbesondere in Bezug auf die von mir in dieser Arbeit formulierte Charakterisierung der gebildeten Typen, dieser Ansatz eine besondere Bedeutung darstellt. Die Bildung der Dimensionen wurde von eben jenen Bewältigungszonen ausgehend gedacht, um die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Ebene hierüber thematisieren zu können. So lassen sich die Dimensionen der „psychosomatischen Reaktion“ als auch die „Bedeutung geliebter Objekte“ unter der psychodynamischen Zone verorten, während das „Sozialverhalten in der Gruppe“ und das „Verhalten gegenüber neuen Bezugspersonen“ zur interaktionalen Zone zugehörig sind. Die sozialstrukturelle Zone spielt insbesondere in meiner Ergebnisformulierung eine bedeutende Rolle, zugleich aber auch, je nach den jeweiligen Bedingungen des einzelnen Kindes, hinsichtlich der Dimension des „Bezugs zur Familie“.

Bevor die Typologie nun ausgeführt wird, sei an dieser Stelle nochmal an die Ausführungen in Kapitel 3.6 verwiesen. So habe ich dort sowie im Forschungsdesign ausführlich dargelegt, dass ich mit dieser Arbeit die Kinder zur ihren Handlungsstrategien in der Bewältigung des Übergangs in die Heimerziehung *selbst sprechen lasse*. Daher wurde die Typenbildung in ihrer Begrifflichkeit aus der „Logik der Alltäglichkeit“ (Grunwald/ Thiersch 2016, S. 34) der untersuchten Kinder entnommen. Indem also die Kinder ihrem Bewältigungshandeln Ausdruck verleihen, durch die Möglichkeit *selbst über sich zu sprechen*, stelle ich in diesem Kapitel eindeutig die Kinderperspektive auf die entsprechenden Übergänge heraus.

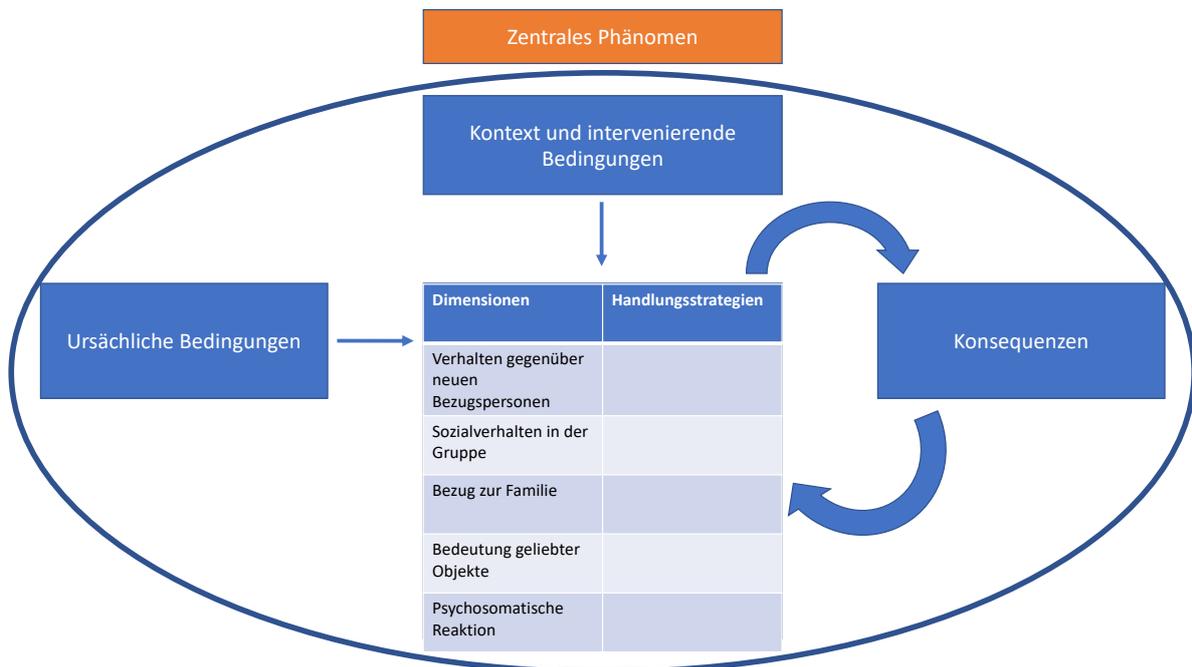


Abbildung 16_Das Kodierparadigma inklusive Dimensionen

Wie bereits ausführlich dargelegt, fokussiert die Fragestellung dieser Arbeit auf die Handlungsstrategien, im Umgang mit dem Übergang in die Heimerziehung sowie den sich daraus ableitenden Bewältigungstypen. Um hinsichtlich dieses Forschungsinteresses kohärent vorzugehen, wird im Folgenden, zum Beginn einer jeden ausführlichen Charakterisierung des Typs, das um die Dimensionen erweiterte Kodierparadigma inhaltlich um eben diese Handlungsstrategien ergänzt. Wie bereits dargelegt, werden außerdem auch die damit in Wechselwirkung stehenden Konsequenzen angeführt.

Da in der Ausarbeitung der Bewältigungstypen im Rahmen dieser Arbeit sowohl die ursächlichen Bedingungen als auch der Kontext und die sich daraus ergebenden intervenierenden Bedingungen außer Acht bleiben, sollen die Kodierparadigmen der jeweiligen Typen im Folgenden auch nicht in Bezug auf diese dargestellt werden.

5.1.1 Der Herrscher der Welt

„Wenn ich der Herrscher der Welt wäre, dann würde ich alle Familien zusammen machen – also alle Kinder wieder zu ihrer Familie tun.“

Die im Folgenden ausgeführten Handlungsstrategien lassen sich, mit ihrer gesamten Vielschichtigkeit in den ausführlich erhobenen Daten, zu den Kindern Julian und Joseph wiederfinden.

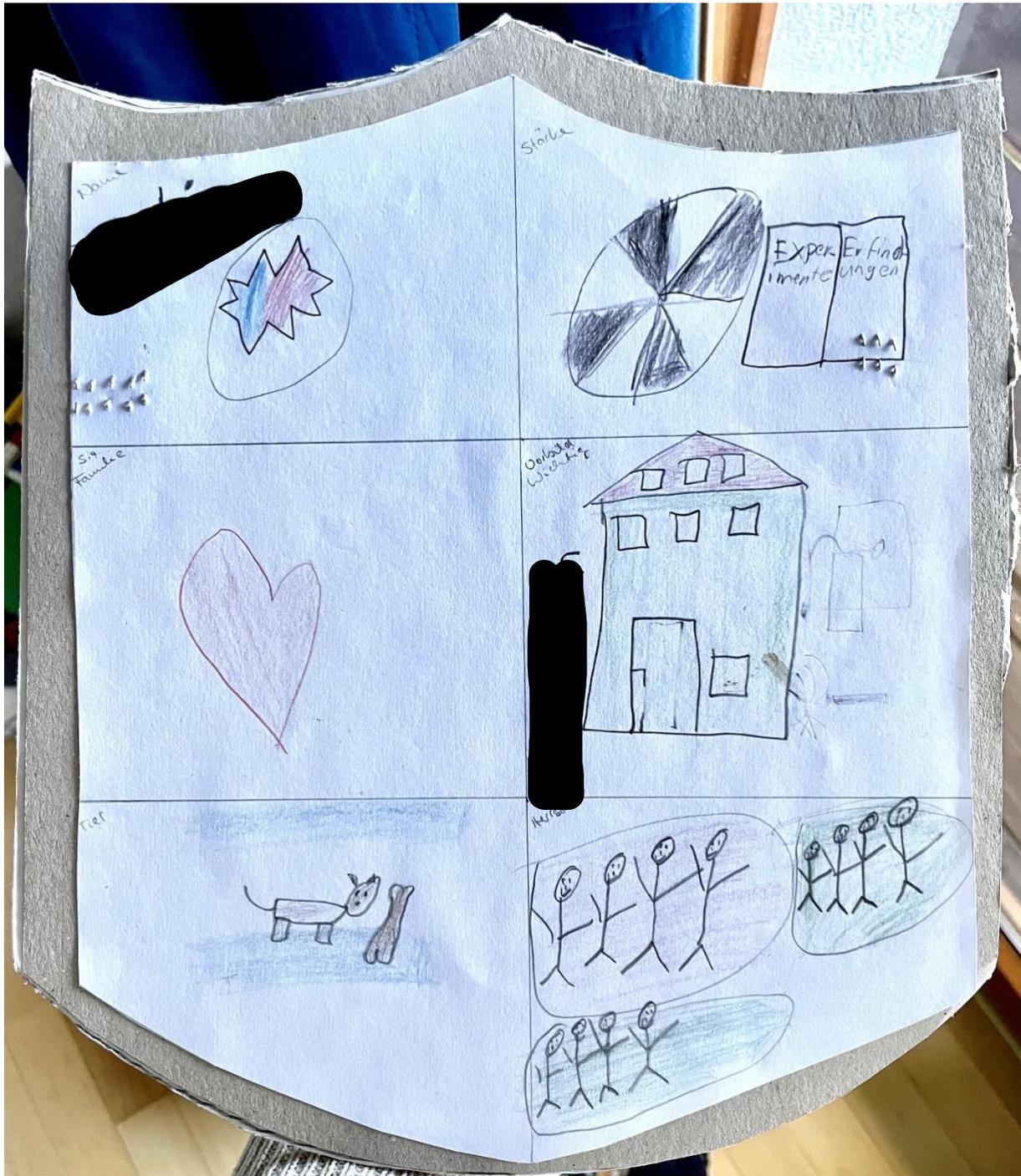


Abbildung 17_Wappen Typ „Herrscher der Welt“

An dieser Stelle wurde zur bildlichen Veranschaulichung ein von Joseph gebasteltes/ gemaltes Wappen eingefügt, welches in den herauszustellenden Inhalten als Idealbild des gesamten Typs verstanden werden kann. Das Wappen wurde von dem Kind als sein persönliches Wappen gestaltet und auf ein Schild gebastelt. In den letzten Jahren fanden in den methodologischen Diskussionen zur Kindheitsforschung ergänzende Materialien immer mehr Beachtung. So können beispielsweise Zeichnungen dazu dienen, Perspektiven und spezifische Ausdrucksweisen von Kindern besser zu verstehen und die Nachteile von sprachbasierten Erhebungsformen auszugleichen (Grunert 2020, S. 13). Hier soll es, aus dem Fokus dieses Forschungsansatzes, anhand des vorliegenden Bildes kurz einläutend um die Grundzüge dieses Typs gehen, die im Folgenden noch ausführlich dargestellt werden. So malte dieses Kind ein Herz als Symbol für seine Familie auf das Wappen. Darüber hinaus malte es auch seine Einrichtung mit auf das Wappen, da diese ihm besonders wichtig ist. Bevor die bildliche Darstellung anhand des vorliegenden Datenmaterials (teilnehmende Beobachtung/ Interviews/ etc.) jedoch weiter ausgeführt wird, soll noch kurz auf das Bild im rechten unteren Eck des Wappens eingegangen werden. Hier malte das Kind sein Vorhaben, wenn es *Herrscher der Welt* wäre. Ich fragte Joseph nach der Bedeutung des Bildes, welche es wie folgt darlegte: „Wenn ich der Herrscher der Welt wäre, dann würde ich alle Familien zusammen machen – also alle Kinder wieder zu ihrer Familie tun“ (Theoretische Memos, Joseph).

5.1.1.1 Ausführliche Charakterisierung des Typs

Der hier ausgearbeitete Typ klassifiziert sich in seinen Handlungsstrategien hauptsächlich dadurch, dass diese dazu dienen seinen Wunsch nach Nähe, Liebe und Aufmerksamkeit zu stillen.

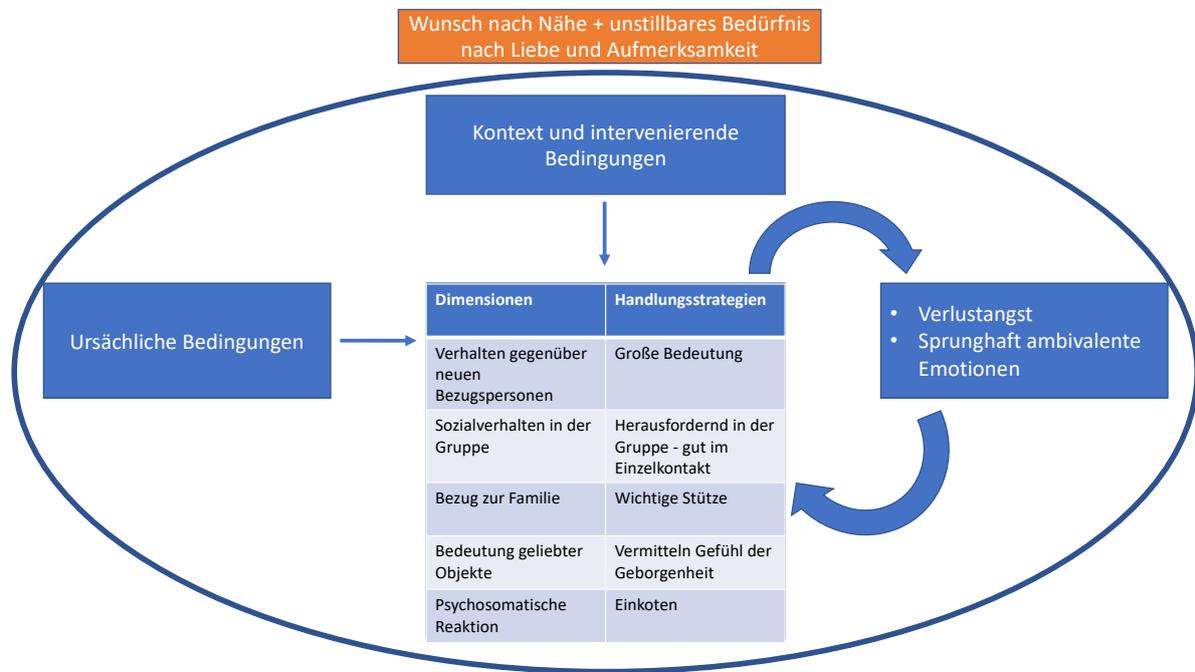


Abbildung 18_Der Herrscher der Welt

Wunsch nach Nähe zur Bedürfnisbefriedigung mithilfe eines „Will to please“

So braucht und sucht dieser Typ ganz aktiv die Nähe, sowohl physischer Art als aber auch durch das Äußern möglichst ähnlicher Gedanken und Wünsche, wie zuvor von der entsprechenden Bezugsperson mitbekommen. Die Situationen der Nähe und Aufmerksamkeit gefährdet er im direkten Kontakt zu den Erzieher:innen der Einrichtung niemals, sondern zeigt hier stets ein sehr angenehmes und angepasstes Verhalten. Das geht so weit, dass er diese auch immer mal wieder mit Komplimenten überschüttet und ein großes Bedürfnis am Erleben von körperlicher Nähe zeigt (vgl. Beobachtungsprotokoll Julian, Z. 391-398). Eine Selbstbeschäftigung ist nur in unmittelbarer Nähe zu den Erzieher:innen möglich. Am liebsten jedoch führt dieser Typ gemeinsame Aktivitäten aus. Hierbei lässt sich immer wieder eine Vorbildrolle der Erzieher:innen erkennen, denen versucht wird möglichst nah zu kommen. Dieser Wunsch nach Nähe steht dabei nicht in Abhängigkeit von individuellen Subjekten. Das Gesamtverhalten ist somit gegenüber aller Erzieher:innen der Einrichtung sehr kontaktfreudig und von einer offenen, erfreuten, neugierigen Art des Kennenlernens geprägt. Hierbei versucht dieser Typ

stets den Gefallen der Erzieher:innen für sich zu gewinnen. Sollte die hier gewünschte Sonderbehandlung gegenüber anderer Kinder, oder aber auch die permanente Inanspruchnahme der Erzieher:innen jedoch nicht eintreten, kann es zu Aggressionen gegenüber anderer Kinder kommen. So kann durch negative Verhaltensweisen wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Joseph, Z. 123-128). Sobald dieser erreicht ist, tritt wieder eine Entspannung ein. Hier fordert er allerdings unablässig die Stillung seiner Bedürfnisse nach Geborgenheit, Zuwendung und Liebe (vgl. ebd., Z. 190-196). Zur Bedürfnisbefriedigung ist ein durchgängiger Einzelkontakt von Nöten. Phasen der Trauer können in diesem gut überwunden werden. Dabei wird dieser auch aktiv eingefordert, da die Unterstützung der neu gewonnenen Bezugspersonen, den Wunsch zur Öffnung und Mitteilung der eigenen Gefühle erfüllen kann.

Große Bedeutung der Familie

Für den hiesigen Typ bleibt die Herkunftsfamilie stets eine wichtige Stütze. Die Kinder sind von großer, ganz besonders freudiger Aufregung geprägt, wenn ein Kontakt zu der Herkunftsfamilie eintritt. Die regelmäßigen Kontakte führen jeweils zu heftigen emotionalen Regungen, die jedoch im Nachhinein in eine große Ausgeglichenheit münden. Dabei wird viel vom Erleben der letzten Tage berichtet. Der Kontakt als Ganzes ist von hohem Stellenwert. Sofern kein Kontakt möglich ist, dienen Erinnerungsstücke und Bilder zur Herstellung einer Nähe in Bezug auf die Familie (vgl. Interview Joseph, Z. 233-238). Auch findet eine emanzipatorische Teilhabe am Leben der restlichen Familienmitglieder statt. Die enge Bindung an die Herkunftsfamilie mündet in dem Wunsch der Rückführung, der auch immer wieder offen angesprochen wird, wie z.B. Julian in einem Telefonat mit seinem Vater die Frage formuliert: „Wann kann ich wieder nach Hause kommen?“ (Beobachtungsprotokoll Julian, Z. 290-291).

Geliebte Objekte als Liebesersatz mit einhergehender Verlustangst

Geliebte Objekte spielen für diesen Typ eine elementare Bedeutung, indem sie das Gefühl von Geborgenheit vermitteln können. So dienen Kuscheltiere hier beispielsweise als Erinnerung an den Vater, oder ein T-Shirt als Verbindung zur Mutter. Aber auch banale Gegenstände, wie ein Haushaltsgummi, können das Gefühl der Geborgenheit vermitteln, indem es freudige Erinnerungen an die Zeit mit der Großmutter auslöst. Diese Objekte bekommen immer dann eine hohe Relevanz, nachdem ein Kontakt zu den erinnernden Personen bestand. So braucht es auch häufig ein solches Objekt, um im Gefühl des Heimwehs trotzdem einschlafen zu können.

Treffend formulierte dies Julian als er in Bezug auf sein Kuscheltier, welches er als Glücksbringer betrachtet, sagte: „Der ist meine ganze Familie. Den brauch ich. Der macht mein Heimweh weg“ (Beobachtungsprotokoll Julian, Z. 324 f.). Die Wirkung ist jedoch nicht nur auf Gegenstände mit postalem Erinnerungsvermögen beschränkt, sondern auch neu hinzugewonnene Gegenstände bekommen eine hohe Bedeutung, sofern sie von wichtigen Bezugspersonen, wie zum Beispiel der Eltern, als Geschenk überreicht werden. Der Gegenstand an sich ist dabei irrelevant. Vielmehr kommt es hierbei auf die Verbindung durch das Objekt zu der schenkenden Person an, die die Bedeutung dessen ausmacht. Das wohlige Gefühl, welches in Gegenwart dieser Objekte eintritt, wendet sich jedoch auch mit sofortiger Wirkung ins Gegenteil, wenn dieser abhandenkommt. So kann das Wegnehmen solcher Gegenstände zu einem Schmerz „im Herzen und Körper“ (Interview Joseph, Z. 432) führen. Nur die Rückgabe der scheinbar verlorenen Gegenstände, können den Schmerz lindern. Der Schmerz, durch den Verlust dieser bedeutungsvoll aufgeladenen Objekte, begründet sich in der dadurch ausgelösten Erinnerung an den ursprünglichen Verlust des familiären Zuhauses. In Teilen wird dieser Verlust reinszeniert.

Sprunghaft ambivalente Emotionen

Bei diesem Typ ist jedoch zu beachten, dass es zu sprunghaft ambivalenten Emotionen und Äußerungen kommen kann. In einem Moment wird noch offen kundgetan, wie wohl man sich in dem neuen Zuhause fühlt, aber bereits im nächsten Moment tritt ein plötzliches Vermissen der Familie auf, was dann auch mit einem „Ich bin traurig“ (Beobachtungsprotokoll Julian, Z. 127-128, 144) geäußert wird. Dieses kann jedoch genauso plötzlich verschwinden, wie es zuvor gekommen ist (vgl. ebd., Z. 138-141). Fragt man in solchen Situationen genauer nach, offenbart sich eine große Ambivalenz im Denken, die das Hin- und Hergerissen sein zwischen zwei Welten aufdeckt. So fragt Julian zum Beispiel am Ende des Telefonats seinen Vater, wann er wieder zu ihm nach Hause kommen könne, legt auf und sagt zu mir gerichtet: „Zum Glück bin ich jetzt Zuhause“ (ebd., Z. 299).

Herausforderndes Verhalten im Gruppensetting

Das alles bestimmende Bedürfnis nach Liebe, Aufmerksamkeit und Nähe zeigt sich auch in daraus entstehenden Schwierigkeiten des sozialen Miteinanders über den Einzelkontakt hinaus. So bedarf es einer möglichst intensiven Betreuung, um Wutausbrüche und sonstige negative Verhaltensweisen zu verhindern. Auch schulische Aufgaben führen zu einer Überforderung,

sofern keine intensive Begleitung sichergestellt ist. Zu anderen Kinder des Gruppensettings besteht ein ambivalentes Freundschaftsverhältnis, welches durch ein an sich binden und gleichzeitiges Abstoßen geprägt ist. Darüber hinaus kann dieser Typ andere Kinder zu seinem Nutzen gegeneinander ausspielen. Spielsituationen mit einzelnen Kindern funktionieren meist problemlos.

Äußerlich sichtbares Somatisieren

Eine sekundäre Enkopresis sowie Enuresis kann als Symptom der Überforderung auftreten (vgl. Beobachtungsprotokoll Joseph, Z. 84-88). Diese tritt erstmals mit der Heimunterbringung auf, oder aber verschärft sich massiv. Das Tragen einer Windel, sowohl am Tag als auch in der Nacht, führt zu einem Gefühl der Sicherheit (vgl. ebd., Z. 448-452). Auch andere, nach außen sichtbare Formen der Stressbewältigung sind erkennbar, wie z.B. das Auftreten von Hautausschlägen in Situationen des Verlustes bei Joseph, oder das starke Übergewicht bei Julian, welches durch unkontrolliertes und massives Verschlingen von Nahrungsmitteln zustande kam.

5.1.2 Ich habe ein Messer

„Ich habe ein Messer. Ich kann dich töten.“

Die im Folgenden ausgeführten Handlungsstrategien lassen sich, mit ihrer gesamten Vielschichtigkeit, in den ausführlich erhobenen Daten zu den Kindern Ralf und Milan wiederfinden.

Dieser Typ wird charakterisiert durch seine verzweifelte Suche nach Kontrolle, insbesondere mithilfe des Machtinstrumentes der Aggression.

Wenn sich gemeinsame Ausflüge dem Ende zuneigen, kann die Situation nicht in eigene Wünsche integriert werden. In der Äußerung: „Niemand wartet auf mich“, scheint sich das Kind wieder verloren und verlassen zu fühlen. Das Gefühl allein und verloren zu sein wird präsent. Daher versucht sich dieser Typ an alles zu klammern was ihm begegnet. Gleichzeitig versucht er wieder in eine Position zu gelangen, in der er Macht über andere ausüben kann, insbesondere in denen er diese gefährden bzw. verletzen kann. Hierin scheint sich seine Verletzung zu zeigen, verlassen und allein zu sein.

Der Tod ist ein für ihn bestimmendes Thema. Dieser Typ hat den Wunsch andere Personen oder Gegenstände zu töten, zumindest sie diesbezüglich zu bedrohen.

Es lässt sich interpretieren, dass er durch die Herausnahme aus seiner Familie alles verloren hat, was ihm lieb war. Dieser Verlust ist für ihn so tiefgreifend, dass er in Situationen des Vermissens mit starken Schmerzen somatisiert. Diesen erlebten Schmerz versucht er anschließend allen hinzuzufügen, die er mit dem Umstand verbindet, dass er nun verlassen ist, den Zugang zu seiner Welt verloren hat. Er will denjenigen hierbei aber nicht nur Schmerzen hinzufügen, wie er sie empfindet, sondern will auch Macht über sie ausüben. Macht, die er verloren hat, indem er Objekt der Entscheidungen anderer wurde. Durch massive Lautstärke und belastende Situationen versucht er dieses Verhältnis umzukehren. Auch das Klammern an jegliche Gegenstände kann als Reaktion des Verlustes betrachtet werden. Er möchte nichts weiteres mehr aus seinem Leben verlieren, bzw. Kontrolle darüber abgeben.

5.1.2.1 Ausführliche Charakterisierung des Typs

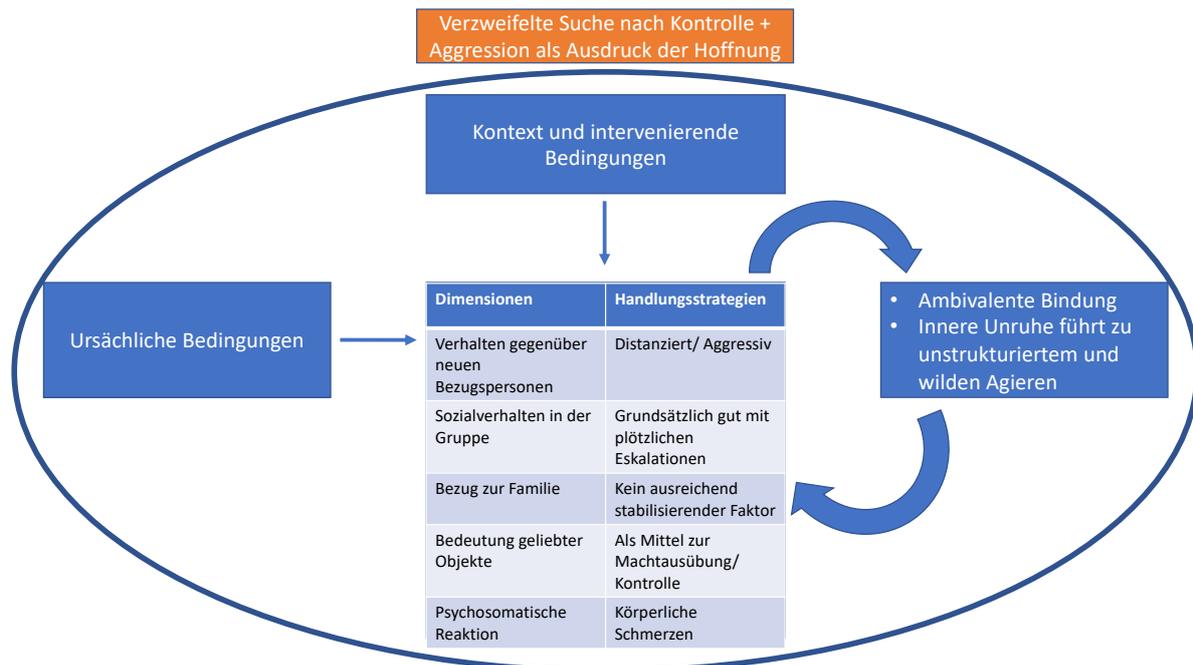


Abbildung 19_Ich habe ein Messer

Aufwühlende Suche nach Heimat und Halt

Aufgrund des schwierigen Verhältnisses zu seiner Familie kann dieser Typ nicht klar benennen, wo sich sein Zuhause befindet. Durch häufige Wechsel der Bezugspersonen und einem Gefühl des *immer weitergereicht werden*, agiert dieser Typ in seinem Bindungsverhalten ausgesprochen ambivalent. Eben geäußerte Verhältnisse zu Bezugspersonen können im nächsten Moment schon wieder gänzlich anders gelagert sein. Er ist immer hin und hergerissen, zwischen einer überschwänglichen Kontaktaufnahme und einer Zurückhaltung mit aggressiven Durchbrüchen. Die Unterbringung in der Einrichtung ist nicht von dauerhafter Zustimmung gekennzeichnet, wird jedoch in einer Art machtloser Resignation anerkannt. Ein schnelles Einleben, mit dem Vorfinden eines sicheren Ortes, wird immer wieder durch impulsive Ausbrüche, in denen die Einrichtung als Zuhause abgelehnt wird, relativiert. Auch der Kontakt zur Herkunftsfamilie kann hierin keine Sicherheit vermitteln, da die Eltern sich nur wenig um das Kind kümmern können oder wollen, was zum Vertrauensverlust in wichtige Bezugspersonen führt. Dementsprechend fragt dieser Typ vergleichsweise wenig nach seiner Familie und lebt in nur spärlichem Kontakt zu dieser. Zwar wird häufig an die Familie gedacht, jedoch bleibt der tatsächliche Kontakt emotionsarm und distanziert. Das Hin- und Hergerissen sein zwischen den Welten führt zu dem Gefühl des Verlassenseins, dass niemand auf ihn wartet und damit einhergehend zu einer tiefen Traurigkeit in der Annahme, niemand sei für ihn da. Es

fällt auf, dass es ihm besonders schwerfällt, nun wieder Vertrauen zu fassen. Der erlebte Verlust eines haltgebenden Rahmens scheint in ihm das Gefühl ausgelöst zu haben, dass sich sowieso niemand mehr um ihn kümmert (vgl. Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 178). Es fällt in besonderer Weise auf, dass das Gefühl des Alleinseins in einer großen Wut mündet. Besonders dann, wenn die nicht ausreichend sorgende Mutter vermisst wird, führt dies zu wütenden Reaktionen, die mit einem innerlich schmerzhaften Erleben einhergehen. Seine Trauer wird zu Wut, die er nicht verbal äußern kann. Ihm liegen hier auch keine sonstigen geeigneten Lösungsstrategien vor, um mit dieser Trauer umzugehen, sodass diese schließlich in Form von Aggressionen zu Tage tritt. Diese Ambivalenz zeigt sich intensiv in der Suche nach neuen haltegebenden Beziehungen. Situationen in denen eine 1:1 Betreuung notwendig ist, werden aktiv kreiert. Zumeist dienen hierzu jedoch negative Verhaltensweisen, oder zumindest bewusst provokantes Verhalten, um Situationen des Verlassenseins auch in alltäglichen Situationen, die allein bewältigt werden, wie zum Beispiel das Duschen oder Zubettgehen, zu vermeiden. Der große Widerstand gegen das Alleinsein, begleitet von extremen Verweigerungshaltungen, heftigen Wutausbrüchen und körperlicher Anspannung, kann rückblickend zumeist recht gut von dem Kind selbst reflektiert und auf das Vermissen der Mutter zurückgeführt werden. Somit kann insgesamt konstatiert werden, dass die Wut als eine Form der Traurigkeit zu verstehen ist. Aggressives Verhalten ermöglicht diesem Typ somit stückweise die Erlangung von Kontrolle über seine wichtigen Beziehungen. Aggressionen treten immer dann auf, wenn dieser Typ allein ist und sich nicht mehr der exklusiven Beachtung sicher sein kann. Über die Aggression wird versucht wieder in Kontakt zu kommen. Die Suche nach einer haltegebenden Heimat begründet somit auch die Verweigerungshaltungen, die insbesondere in den allabendlichen Zubettgehensituationen zutage treten. Zwar braucht er die ständige Rückversicherung, dass jemand in seiner Nähe ist, gleichzeitig wird jedoch eine gewisse physische Distanz stets als Sicherheitsabstand aufrecht gehalten. Körperliche Nähe wird genauso vermieden, wie das Fragen nach Hilfe, in denen die räumliche Distanz nicht mehr gewahrt werden könnte. Gelingt es diesem Typen jedoch, über die Transitionsphase hinweg, stets die benötigte Sicherheit zu erleben, kann er sich zum Ende der Phase auf neue Beziehungen einlassen. So fängt er nun an den Kontakt und die Nähe aktiv zu suchen und in den jetzt durch positive Handlungsstrategien kreierten Einzelsituationen einem enorm großen Erzähldrang nachzukommen. Die aggressiven Ausbrüche im Zurechtfinden zwischen der alten und neuen Welt nehmen nun deutlich ab und entwickeln sich hin zu vertrauensvollen Interaktionen mit der jetzt neu anerkannten Heimat.

Suche nach Macht

Eine zentrale und besonders auffällige Handlungsstrategie dieses Typs zielt im Kern auf das Erlangen von Macht. So geht es ihm in seinem Verhalten darum Macht zu erlangen, was ihm im Wesentlichen auf zwei Art und Weisen gelingt. Gegenüber anderen Kindern übt er Macht mithilfe von Gewalt aus. Gegenüber Erwachsener nutzt er ohrenbetäubenden Lärm, dem die Erzieher:innen nichts widersetzen zu vermögen.

Durch das Erzeugen extremer und höchst provokanter Lautstärke, wird Macht über die Erzieher:innen ausgeübt. Diese werden in solchen Situationen in eine besonders machtlose Position versetzt. Dies lässt sich ganz besonders dann beobachten, wenn dieser Typ sich ausgeschlossen fühlt. Dann kommt es zu Wutausbrüchen, die in erster Linie davon geprägt sind, durch unterschiedlichste Strategien eine belastende Lautstärke zu erzeugen. So spricht zum Beispiel Milan in Bezug auf seine Musikbox (vgl. auch Handlungsstrategie zu geliebten Objekten), dass er damit „so laut Musik höre, dass das ganze Haus vibriert und ihr könnt nichts dagegen machen“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 302 f.). Gleiches gilt für die langanhaltenden, extrem lauten Schreianfälle. Die Situation des gefühlten Ausgeschlossenenseins wird dadurch zwangsläufig beendet und für das Kind unter Kontrolle gebracht.

Darüber hinaus zeigen sich täglich Situationen, in denen das Kind versucht, über das Ausüben von Gewalt in eine machtvolle Position zu gelangen. Diese Gewalt kann sich gegen sich selbst richten, deutlich vermehrt aber gegen Gegenstände und andere Personen. Diese Situationen sind von dem Wunsch geprägt, anderen Kindern durch körperlich, aggressives Auftreten zu schaden. Besonders dann, wenn andere Kinder Besitztümer dieses Typs für sich beanspruchen wollen, kommt es zu handgreiflichen Auseinandersetzungen. Häufig übernimmt das Thema des Tötens dann eine zentrale Rolle. So spricht Milan zum Beispiel „Ich habe ein Messer. Ich kann dich töten“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z.126). Insgesamt fällt auf, dass über das Mittel der Gewalt versucht wird, Macht über Gegenstände und Menschen auszuüben. Dies gipfelt in dem Wunsch des Tötens, der diesem Typ die volle Kontrolle über sein Gegenüber verleiht. So kann es zwar auch bei der bloßen Androhung der Gewalt bleiben, jedoch zeigt sich stets ein Verlangen über andere Menschen entscheiden zu können, auch in Spielsituationen

Dieser Typ versucht immer dann eine machtvolle Position einzunehmen, wenn ihm die Kontrolle über Dinge oder Situationen entgleitet, was sich auch darin zeigt, dass Milan in Bezug auf sein Zimmer sagt: „Wenn jemand in mein Zimmer kommt, bringe ich den um“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 473 f.). Gleiches gilt auch weiterführend für das Bestimmen der Spielsituation, den Wanderstock im Falle Milans oder das Alleinsein beim Duschen oder

Zubettgehen. Der zwanghafte Wunsch zur Schaffung einer machtvollen Position gründet sich im Erleben der eigenen Ohnmacht, bedingt durch die ursprüngliche Erfahrung der Herausnahme aus der Herkunftsfamilie. So spricht Milan in einem Gespräch über seine Unterbringung in der Einrichtung explizit dieses Machtverhältnis an. Er wandte sich an mich mit dem Wunsch, nicht mehr hier (in der Einrichtung) bleiben zu wollen, woraufhin ich ihm antwortete, dass dies nicht wir entscheiden können, sondern in der Verantwortung des Jugendamtes liegt. Milan entgegnete: „Das Jugendamt ist doof. Ich will über die bestimmen. Ich mag nicht mehr, dass die bestimmen“ (theoretische Memos Milan, S. 5).

Verzweifelte Suche nach Kontrolle

Die bei diesem Typ omnipräsente innere Unruhe führt auch zu unstrukturiertem Handeln seinerseits. Er scheint gedanklich häufig noch abwesend und nicht im Hier und Jetzt angelangt, wodurch er sich gerade bei Handlungsaufträgen, die eines gewissen Maßes an Struktur bedürfen, besonders schwertut. Teilweise verliert er sich im direkten Anschluss in wirre Gedanken an seine Herkunftsfamilie.

Bei diesem Typus kommt es somit nicht nur zu einer Suche nach Macht, sondern sein Wunsch zeigt sich dementsprechend auch in einer Suche nach Kontrolle. Der vorhergehende Kontrollverlust hat somit nicht nur Auswirkungen auf den Zweck des Handelns, nämlich das Erlangen von Kontrolle durch Ausübung von Macht, sondern auch auf das Handeln an sich. So stellt sich hier ein Bedürfnis heraus, welches im Zentrum des gesamten Agierens steht: Der Verlust an Kontrolle scheint das zentrale, nicht erfüllte Bedürfnis. Die Suche nach Macht ist in diesem Zusammenhang ein Mittel zum Zweck und kann nicht als Bedürfnis an sich aufgefasst werden. Kontrolle hingegen ist ein zutiefst menschliches und insbesondere kindliches Bedürfnis, welches die Kinder dieses Typs nie erlangen konnten. Dieses ist ihnen durch die ständige Weiterreichung von stationären Psychiatricaufenthalten, zu Tagespflegen und Pflegefamilien, bis hin zur letzten Instanz, der stationären Fremdunterbringung, endgültig abhandengekommen.

Die Suche nach Kontrolle, als zentrales Phänomen, zeigt sich somit auch in den anderen Handlungsstrategien, wie der Lautstärke gegenüber der Erwachsenen und der Gewalt gegenüber anderen Kindern. Da er durch die Unterbringung jegliche Kontrolle über sein Leben verloren hat, versucht er diese nun wieder zu erleben. Er wünscht sich selbstmächtig zu sein, indem er nichts mehr hergeben und alles für sich beanspruchen möchte, unerwünschte Situationen aktiv verhindert und Anforderungen verweigert. Daher erklärt sich auch die noch

zu zeigende Bedeutung von Objekten, über die er die Kontrolle nicht verliert, bzw. einen möglichen Verlust und somit einen erlebten Kontrollverlust mit allen Mitteln versucht zu verhindern.

Antisoziales Verhalten – „Ich bin doch böse“

Konsequenterweise werden die Handlungsstrategien dieses Typus, der insbesondere durch Gewalt und Lautstärke versucht eine machtvolle Position zu erlangen, um somit die Kontrolle über das eigene Leben zurückzugewinnen, von antisozialen Tendenzen geprägt.

Insgesamt kommt es somit zu einem unruhigen und weiterführend für die Erzieher:innen sehr herausfordernden, grenzüberschreitenden Verhalten (vgl. Beobachtungsprotokoll Ralf, Z. 34 ff.). Dieses umschreibt die Bezugserzieherin in Bezug auf Ralf mit den Worten: „ganz extrem mit Schlagen und Schuhe werfen. Nach dem Erzieher hauen, nach mir hauen. Genau so extrem geworden ist und ich einfach auch teilweise an meine Grenzen gekommen bin“ (Experteninterview Ralf, Z. 198 ff.). So kann er ihm auferlegte Regeln und Grenzen kaum einhalten und missachtet diese zum Teil bewusst und willentlich. Hierdurch provoziert er Konfrontationen, aktiv oder durch Verweigerungshaltungen, in den Situationen, in denen er die Kontrolle abgeben muss. Besonders zeigt sich dieses Verhalten beim abendlichen Zubettgehen und dem Duschengehen. Anforderungen an ihn führen zu Wutausbrüchen und aggressivem Verhalten, da er sich diesbezüglich nichts sagen lassen will. Gleichzeitig kann er sich aber auch von einer außerordentlich glücklichen und zufriedenen Seite zeigen, sofern seinen Wünschen entsprochen wird.

Dieses Verhalten hat auch Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Beschulung. So ist hier eine schulische Förderung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung von Nöten. Andernfalls ist dieser Typ nur schwer in der Schulklasse tragbar, da minimale Anforderungen als Überforderung erlebt werden und extrem impulsive Ausbrüche nach sich ziehen können. Der Schulunterricht wird massiv gestört, weswegen dieser Typ nur in besonders kleinen Klassengrößen adäquat gefördert werden kann.

Wie schon mehrfach angeklungen ist dieser Typ von einem aggressiven Verhalten geprägt, welches bereits durch kleinste Auslöser veranlasst werden kann. Die Aggression ist dabei ein bewusst gewähltes Mittel. So spricht Ralf von sich selbst, „Ich bin doch böse“ (Hintergrundinformation Ralf, Z. 86). Bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch kausale Zusammenhänge in den aggressiven Verhaltensweisen. So bahnt sich die Aggression immer

dann ihren Weg, wenn ansonsten keine Lösungsstrategien zur Bearbeitung der Trauer und Wut vorhanden sind. Hier wird die Wut über die unzureichende Mutter auf die Erzieherinnen der Einrichtung übertragen. Desto besser die Bindung des Kindes an die Erzieherinnen der Einrichtung ist, desto deutlicher wird die Wut nach außen getragen. Die Wut kann somit auch als Mittel zum Kontaktaufbau verstanden werden. Zum Ende der Transitionsphase konnte jedoch bereits eine Reduktion der aggressiven Durchbrüche beobachtet werden.

Psychische Belastung führt zu körperlichem Schmerz

Die innere Zerrissenheit im Ausagieren zwischen der neuen und der alten Welt hat nicht nur Auswirkungen auf das äußerlich sichtbare Agieren, welches in den beschriebenen antisozialen Verhaltensweisen zur Erlangung von Macht, Kontrolle und Halt zutage tritt, sondern führt auch zu einem nicht sichtbaren, aber für das Kind schmerzhaften Kampf im Inneren. Seit Beginn der Unterbringung klagen die Kinder dieses Typus immer wieder über Kopfschmerzen, aber auch über eine Vielzahl anderer körperlicher Schmerzempfindungen. Dies führt weiterhin auch zu Schwierigkeiten beim Schlafen an sich und insbesondere, wie schon beschrieben, beim Einschlafen. Besonders hervorzuheben sind an der Stelle aber die erlebten körperlichen Schmerzen, die in den Gliedmaßen, aber auch im Herzen und im Bauch auftreten können. So kommt es immer dann zu dem Auftreten des Schmerzes, wenn er an seine Mutter denkt (vgl. Interview Ralf, Z. 111 ff.). Dieses Phänomen ist jedoch nicht auf die Mutter an sich beschränkt, sondern diese ist hier als stellvertretend für wichtige Bezugspersonen aus der Ursprungsfamilie aufgeführt. So kann ein ähnliches Erleben zum Beispiel auch durch die Schwester ausgelöst werden, wie Milan eindrücklich formuliert auf die Frage hin, ob er seine Schwester vermisse: „Ja, deswegen tut mir alles weh. Weil ich die vermisse“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 278 f.). Die Schmerzen treten darüber hinaus immer dann zutage, wenn Situationen des subjektiv erlebten Verlassenseins durch aktuelle Alltagssituationen reinszeniert werden, wie zum Beispiel als sich die Gruppe auf dem Spielplatz von Milan entfernt und dieser plötzlich heftig weinend schreit: „Niemand wartet auf mich [...] Ich kann nicht mehr, alles tut mir weh“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z. 254 ff.). Gegen den so erlebten Schmerz stehen diesem Typ auch keine Bewältigungsmechanismen zur Verfügung, sodass dieser sich dem Schmerz ausgeliefert sieht und nur über die bereits beschriebenen, externalisierenden Verhaltensweisen lösen kann.

Die Bedeutung geliebter Objekte und deren Verlustangst

Neben der personalen Beziehungsebene findet sich hier auch eine große Bedeutung an dinglichen Objekten. So nutzt Milan in vielen Situationen eine Musikbox, um darüber in Kontakt mit ihm bis dato fremden Personen zu treten. Dieses dingliche Objekt kann, solange er sich seiner Gewiss sein kann, eine beruhigende Wirkung entfalten. Gleichzeitig kann der Verlust der geliebten Objekte zu heftigen Wutausbrüchen führen. Der Verlust wird als so schmerzhaft empfunden, dass anderen Personen, sofern diese für den Verlust verantwortlich gemacht werden können, eben dieser Schmerz hinzugefügt werden muss. Daraus entwickelt sich ein regelrechter Beschützerinstinkt, der immer dann getriggert wird, sobald sich jemand anders den entsprechenden Besitztümern nähert. Einen besonders großen Wert erlangen entsprechende Objekte immer dann, wenn sie als Erinnerung an die physisch nicht mehr präsente Herkunftsfamilie dienen.

Darin begründet liegt auch die Angst vor dem möglichen Verlust der geliebten Objekte. So werden Personen, die den bereits ausgeführten geliebten Objekten nahekommen, sofort als bedrohlich wahrgenommen, insofern dass sie diese Objekte stehlen könnten. So spricht Milan mich beim erstmaligen Betreten seines Zimmers mit der bereits erwähnten Bedrohung an: „Ich habe ein Messer, ich kann dich töten“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z.126). Auf meine Frage hin, warum er mich denn umbringen wolle, entgegnet er „Weil du ein Dieb bist!“ (Beobachtungsprotokoll Milan, Z.128). Er hat dabei offensichtlich solche Angst vor dem Verlust, dass er mir direkt mit Mord als Strafe droht, was als Versuch der Einschüchterung zum Zweck des Selbstschutzes aufzufassen ist. Diese Anspannung zieht sich durch viele Situationen des alltäglichen Lebens, die von möglichen Verlusten geprägt sein könnten. Ganz besonders in solchen Situationen ist es diesem Typus besonders wichtig, dass niemand über ihn bestimmen kann. Andernfalls wird mit heftigen Wutausbrüchen reagiert, um gegen den Verlust von Gegenständen, aber auch der eigenen Autorität anzukämpfen.

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der weiteren Handlungsstrategien dieses Typus, wie der Angst vor dem Alleinsein und dem bewahrenden Sicherheitsabstand zu fremden Personen, lässt sich in den geliebten Objekten eine wichtige Funktion erkennen. So können ihm diese dienen, um Sicherheit zu erlangen und schließlich, von diesem sicheren Standpunkt aus, wieder mit der Welt in Kontakt zu treten. Das anfängliche Misstrauen gegenüber Personen ist noch zu groß, sodass die geliebten Objekte als Hilfsmittel fungieren können, wieder miteinander in Kontakt

zu treten. Andernfalls gelingt das Erzeugen einer Rückmeldung von der ihn umgebenden Welt, wie bereits ausführlich aufgezeigt, bloß über Aktionen des Widerstands.

Ressourcen zur gelingenden Entwicklung

Neben vielen herausfordernden Handlungsstrategien dieses Typs, zeigt er auch immer wieder Ressourcen, an denen auf dem Weg zu einer gelingenden Entwicklung angesetzt werden kann. Gerade die Eigenschaften des liebevollen und hilfsbereiten Kindes, lassen immer mal wieder Möglichkeiten der Interaktion zu. Dieser Typ ist vom Grundsatz her ausgesprochen aufgeweckt und lebhaft. Themen, die ihn interessieren, können mit Begeisterung und großer Fantasie verfolgt werden. Eine selbstständige Bewältigung der alltäglichen Anforderungen des Lebens werden gekonnt angegangen, auch um hier nicht auf die Hilfe anderer Personen angewiesen zu sein.

5.1.3 Hier ist meine Familie

„Nein ich will nicht mit. Hier ist meine Familie. Mir wird es da nicht gut gehen, was soll ich da? Mir geht es nur hier gut, das weiß ich. Ich geh hier nicht weg.“

Zur Ausführung des Typus soll im Folgenden der dargestellte und ausgewertete Fall von Achmed als Prototyp angeführt werden.

Der hier ausgearbeitete Typ klassifiziert sich in seinen Handlungsstrategien hauptsächlich dadurch, den Übergang als solchen von sich abzuweisen. Mit massiven Verweigerungen wird auf die Unterbringung in der externen Hilfsform, und die damit einhergehende Phase des Übergangs, reagiert. Von Beginn an drückt sich die Verweigerung hauptsächlich in nonverbalen Formen aus, wie beispielsweise das Verstecken des Gesichts unter Masken und Klamotten. Gleichzeitig wird die verbale Kommunikation auf ein absolutes Minimum beschränkt (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 15-16, 18-19, 50-51). Interesse wird von Seiten dieses Typus nicht kundgetan, sondern vielmehr wird das gesamte Kennenlernen durch eine Teilnahmslosigkeit boykottiert (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 30-31, 40-41). Die massive Verweigerung drückt sich besonders deutlich in der Aussage bei der versuchten Anreise in die Einrichtung aus. Hier sagt er: „Nein ich will nicht! Ich fahr da nicht mit“ (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 78) und setzt dies durch beständiges Weglaufen und dem anschließenden Einschließen in das Badezimmer der familiären Wohnung auch in die Tat um. Die Begründung für diese massive Verweigerungshaltung soll in der Ausformulierung dieses Typus noch detaillierter angeführt werden, zeigt sich aber zusammenfassend in den Worten von Achmed: „Hier ist meine Familie. Mir wird es da nicht gut gehen, was soll ich da? Mir geht es nur hier gut, das weiß ich. Ich geh hier nicht weg“. Achmed, als Prototyp für diesen Typus, weichte während der kommenden Zeit auch nicht von diesem Standpunkt ab. Es handelt sich hierbei also um eine konsequent durchgehaltene Verweigerung, auch gegen jegliche Umstände hindurch. Diese wird auch in aussichtslos scheinenden Situationen beibehalten. Entweder gelingt es diesem Typus schon im Vorab die Anreise zur Einrichtung durch eine Flucht im heimischen Umfeld zu verhindern, oder die Flucht wird umgehend nach Eintritt in die Einrichtung umgesetzt. Auch große räumliche Distanzen und unbekanntere Örtlichkeiten halten ihn hierbei nicht von der Flucht zurück (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-190). Schließlich wird der Versuch der Unterbringung, durch das ständige Fluchtverhalten dieses Typus, erfolgreich vermieden.

Das Verhalten des Rückzugs, die intensive Bindung an die Familie und schließlich die gescheiterte Aufnahme in die Einrichtung, hängen alle zwangsweise mit dem zentralen Phänomen dieses Typus, dem aktiven Ergreifen der Flucht und der damit einhergehenden massiven Verweigerung der externen Hilfsform, zusammen.

5.1.3.1 Ausführliche Charakterisierung des Typs

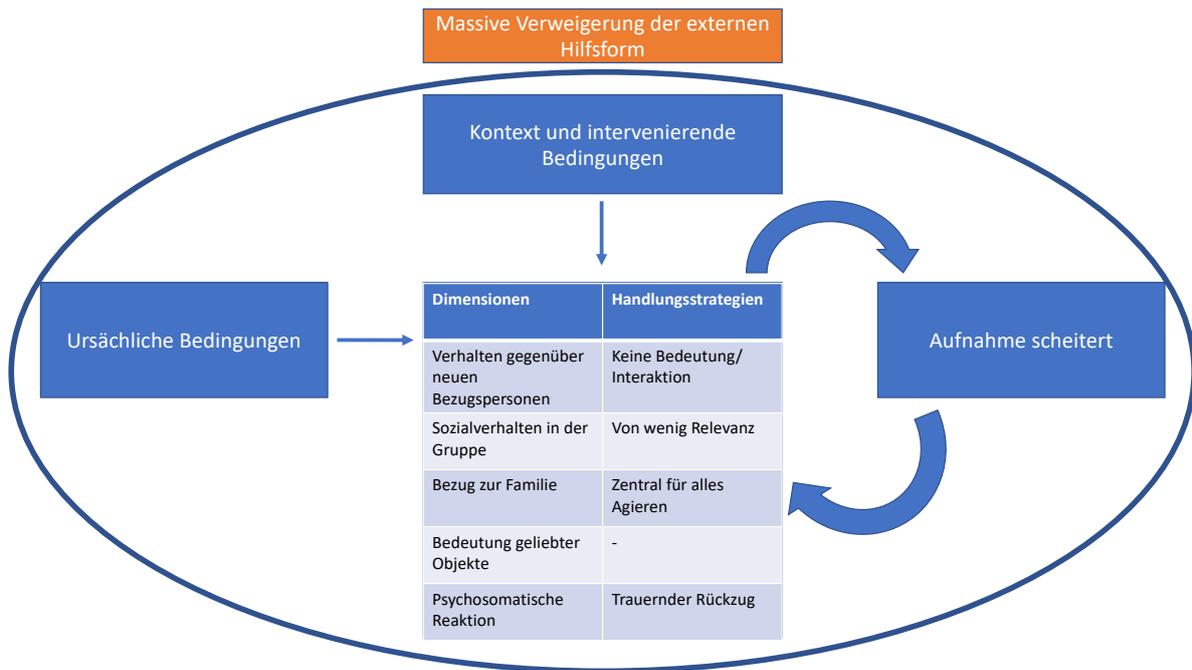


Abbildung 20_Hier ist meine Familie

Verweigerung interaktionellen Handelns

Nicht nur durch die aktive Form des Flüchtens, sondern auch mittels der gesamten Körpersprache, insbesondere in Möglichkeitsräumen der Interaktion mit den Personen auf der Gruppe, bringt dieser Typ seine Verweigerungshaltung zum Ausdruck. Dies gilt gleichermaßen für die Kinder der Einrichtung wie auch für die erwachsenen Personen. In beiden Fällen wird bereits durch die Art und Weise des Tragens der Kleidung eine interpersonale Kommunikation von vornherein verhindert (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 16-18, 75-76). Nicht nur den Erzieher:innen der Einrichtung, sondern auch den anderen dort wohnhaften Kindern wird keine Bedeutung beigemessen. Die Körperhaltung im Gesamten drückt die ablehnende Haltung gegenüber der Einrichtung aus, indem diese stets von einer abgewendeten Haltung gegenüber dem möglichen Interaktionspartners geprägt ist. Auch die Wahrung einer räumlichen Distanz zwischen sich und aller Personen, die mit dem Übergang in die Einrichtung in Verbindung gebracht werden, verhindert das Aufkommen eines interaktionellen Handelns. Durch diese Vorkehrungen wird die Möglichkeit der Interaktion von diesem Typ bereits präventiv eingeschränkt. Sollte es dennoch zur Kontaktaufnahme durch die gegenüberstehenden Personen kommen, wird auf die Angebote zu sich öffnenden Gesprächsinhalten nicht eingegangen (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 165-167) und der Typ lässt neue Bezugspersonen in keiner Situation ihm näherkommen.

Familiäre Bindung als Ursache und Ziel

Auch widrigste Umstände hinsichtlich der familiären Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung, beeinflussen diesen Typ nicht in der Bedeutung, die er seinen familiären Bindungen beimisst. Prekäre Wohnverhältnisse, geringe zeitliche Zuwendung, schwierige Problemlagen seitens der Eltern, die sich insbesondere auf deren Erziehungsfähigkeit auswirken sowie einem von Gewalt geprägten Familienalltag, verhindern nicht die intensive Bindung von Achmed an seine Familie (vgl. Fallakte Achmed). In der Betrachtung des Kindeswohls ist von einer erheblichen Gefährdung bei einem Verbleib im elterlichen Haushalt auszugehen, der schließlich die Maßnahme zur Fremdunterbringung begründet. Die Intensität der Bindung und das Vertrauen in die Auffassungen der eigenen Mutter zeigen sich aber dennoch bereits in der Verwendung der gleichen Argumentation, sogar der gleichen Worte von Achmed, zur Begründung seiner ablehnenden Haltung der Fremdunterbringung gegenüber, wie diese zuvor seine Mutter zur Sprache brachte (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 30-31).

Wie bereits aufgezeigt, gründet die Verweigerungshaltung dieses Typus in seinem Gefühl zur Herkunftsfamilie. Ihm gelingt es nicht, sich eine für ihn förderliche Umwelt außerhalb des familiären Zirkels vorzustellen. Auch die aktiven Handlungsstrategien des Flüchtens und Verweigerns stehen stets im unmittelbaren Zusammenhang mit der Bindung an die Familie. Das Einschließen, zur Verweigerung der Fahrt in die Einrichtung, findet in der eigenen Wohnung statt. Achmed tritt hierbei keine Flucht an, da er seinen sicheren Ort bereits wenige Meter entfernt verortet. Durch das Einschließen verhindert er das Eingreifen externer Personen in diesen Ort (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 134-143). Eine gleiche Motivation lässt sich in seinem Fluchtverhalten aus der Einrichtung feststellen. Der sichere Ort wurde bereits verlassen, jedoch findet auch hier keine Flucht, rein um des Flüchten Willens statt, sondern Achmed tritt die lange Flucht mit dem Ziel zur Rückkehr zu seiner Familie an (vgl. Beobachtungsprotokoll Achmed, Z. 179-181).

Das große Gewicht der familiären Bindung ist somit nicht nur als Ursache, sondern zugleich als Zweck des Agierens zu begreifen. Darüber hinaus zeigen sich die verwendeten Handlungsstrategien stets darauf ausgerichtet, die Bindung zur Familie bestmöglich aufrecht zu erhalten.

Trauernder Rückzug ins Singuläre

Die intensive Bindung an die Familie, die Verweigerung jeglicher Interaktion mit den Personen der Einrichtung sowie die ständigen Versuche und Ausübungen der Flucht, führen schließlich auch zu körperlich sichtbaren Emotionsregungen. Dieser Typ zeigt keine psychosomatischen Erscheinungen, wie sie bei anderen Typen auftreten, sondern lässt seiner leitenden Emotion, der Trauer, freien Lauf. Die Traurigkeit zeigt sich in allen Phasen der (versuchten) Fremdunterbringung. Das Verhalten in der Einrichtung selbst ist zwar ruhig, aber diese Ruhe ist insbesondere dadurch geprägt, dass sich dieser Typus weitestgehend in sein eigenes Zimmer zurückzieht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-171). Insbesondere dort, wo eine Vermeidung des Kontaktes mit anderen Personen sichergestellt werden kann, aber nicht nur ausschließlich, wird die Trauer ausgetragen, indem dieser Typ häufig und langanhaltend weint.

5.1.4 Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht

„Ja also die sollen einfach denken, dass es mir gut geht. Und auch wenn ich traurig bin, sollen die das gar nicht erst merken und dann denken, dass ich nicht glücklich wäre.“

Zur Ausführung des Typus soll im Folgenden der dargestellte und ausgewertete Fall von Julia als Prototyp angeführt werden.

Dieser Typ wird charakterisiert durch das zentrale Phänomen, der Berührungen als Instrument zur Kommunikation. Diese Art der Kommunikation ist in beide Richtungen zu begreifen. Diesem Typus gelingt es sich mittels körperlicher Berührungen zu öffnen, also sich in Form des Berührens den Erzieher:innen der Einrichtung anzuvertrauen und gleichzeitig die Zuwendung derer ihm gegenüber anzunehmen. Das Mittel der Sprache ist während der Transitionsphase noch nicht im Einsatz, sondern bleibt hinter dem Körperlichen verborgen. Weder können Emotionen, Gedanken und Gefühle verbal kundgetan werden, noch Lob und Bestätigung angenommen. Emotionale Nähe ist er nicht fähig zuzulassen, sondern kapselt sich ab und baut eine Fassade auf. Gleichzeitig versucht er auf eine alternative Art und Weise Nähe zu spüren, nämlich durch Berührung. Berührungen helfen in Kontakt mit anderen und somit vermutlich auch zu sich selbst zu kommen. Die Suche nach Nähe wird somit über ein basales, nämlich körperliches Agieren erlangt, nicht über emotionale Offenheit. Berührung dient hier somit als Instrument der interpersonalen Kommunikation. Berühren und sich berühren lassen ist somit mehr als der bloße Ausdruck, oder auch Wunsch, von und nach Liebe, wie dies in der Praxis der Sozialen Arbeit häufig angenommen wird. Die Aktion für sich selbst genommen, ist ein Instrument der Kommunikation, ein Transponder, um inneres Erleben nach außen zugänglich zu machen, wo sprachliche Verbalisierung (noch) nicht möglich ist.

5.1.4.1 Ausführliche Charakterisierung des Typs

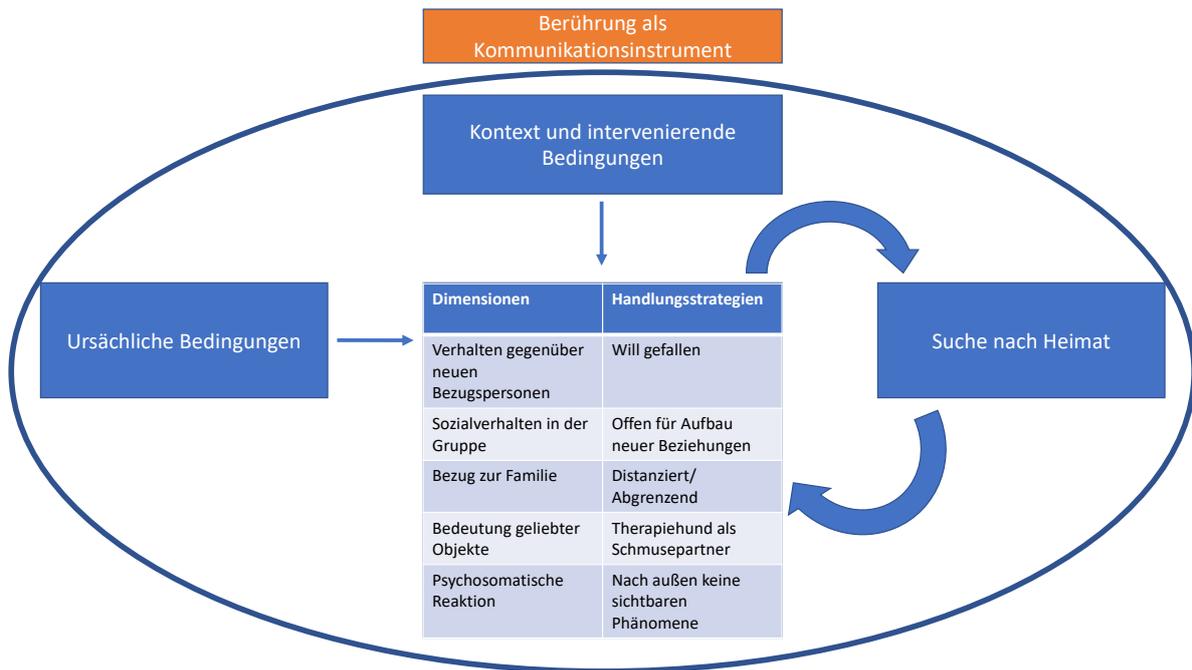


Abbildung 21_Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht

Versteckt sich hinter einer Fassade um bestmöglich zu Gefallen

Von besonderer Bedeutung ist es für diesen Typus, seinen neuen Bezugspersonen bestmöglich zu gefallen. Dazu wird sich unterschiedlichen Strategien bedient. Zum einen wird der exklusive Kontakt in Situationen der Einzelbetreuung und -zuwendung bewusst genossen, zugleich aber nicht mittels aufdringlicher Verhaltensweisen eingefordert. Sofern die derzeitige Situation keinen Einzelkontakt zulässt, wird in allen Belangen eine große Selbstständigkeit an den Tag gelegt. Zum anderen wird der Drang zu gefallen, über das Ausleben der eigenen Emotionen gestellt (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 76-80). Das Verstecken eben dieser hinter einer Fassade als zielgerichtetes Agieren ist für Julia ein Teil ihrer reflexiven Handlungsstrategien. Den Beweggrund des sich Versteckens und Verstellens, begründet sie selbst mit dem Wunsch, sich der Liebe anderer Menschen zu vergewissern (vgl. Interview Julia, Z. 75-77). Es handelt sich also um einen ihr bewussten Akt, sowohl der Eigen- als auch der Fremdmanipulation. Dabei dient die aufgebaute Fassade in primärer Form als Schutz vor Ablehnung. Also eine Fassade, die die in ihr empfundene Ablehnung, aufgrund früherer Erfahrungen im offenen Zulassen von Trauer, versucht zu verhindern und somit endlich ein Zuhause finden zu können.

Sehr regelkonformes Verhalten, um Aufbau neuer Beziehungen nicht zu gefährden

Nicht nur hinsichtlich der neuen Bezugspersonen, sondern für die Heimgruppe als Gesamtes gilt es für diesen Typ, den Aufbau neuer Beziehungen nicht zu gefährden. Bei Julia fällt von Beginn an eine große Zustimmung zu der Unterbringung auf. Sie geht freudig und offen auf alle zu, ohne dabei jedoch viel einzufordern. Zugleich ist sie stets geprägt von ihrem Bedürfnis nach Harmonie (vgl. Beobachtungsprotokoll Julia, Z. 163-171, 363). In den gesamten Verhaltensweisen zeigt sich eine Offenheit für den Aufbau neuer Beziehungen. Dieses wird insbesondere durch ein ausgesprochen regelkonformes Verhalten in allen Lebenssituationen versucht zu bestärken. Grenzüberschreitendes, oder auch nur oppositionelles Verhalten sind diesem Typ gänzlich fremd.

Suche nach Heimat führt zu distanzierterem Familienbezug

Die Suche nach Heimat hängt bei diesem Typus eng mit der zu Beginn erläuterten Fassade zusammen, in deren Ausführung bereits der Nutzen für die Suche eines neuen Zuhauses angerissen wurde. Wie im zentralen Phänomen dieses Typus beschrieben, in welchem sich hier eindeutig von den anderen untersuchten Fällen unterschieden wird, wird aktiv körperliche Nähe gesucht. Setzt man dieses Bestreben mit der vorherigen Biografie in ein Verhältnis, zeigt sich ein von emotionaler Kälte geprägtes, familiäres Miteinander. Unmittelbar nach der Unterbringung und dem Lossagen von der empfundenen Bedrücktheit durch den familiären Kontext, schien Julia wie ausgewechselt, sie blühte förmlich auf (vgl. Beobachtungsprotokoll Julia, Z. 403-404). Ein Verbleib in der Familie würde mit entwicklungsgefährdenden Bedingungen einhergehen. Hinzu kommt die sie stetig umtreibende Suche nach einem Ort, den sie als ihre Heimat, auch und besonders im emotionalen Empfinden, betiteln kann. Durch die bisher gemachten Erfahrungen im familiären Kontext, gelingt es ihr nicht, diesen Heimatort auf verlässliche Weise ihrer Familie zuschreiben zu können, woraus in der Konsequenz ein ambivalentes und teils sich aktiv abgrenzendes Verhalten dieser gegenüber entsteht.

Die Handlungsstrategien dieses Typus sind von dem Wunsch geprägt, ein Zuhause zu finden, dessen man sich gewiss sein kann. Dieses kann, nach Julias eigener Auffassung, jedoch nur erreicht werden, sofern sie den neuen Bezugspersonen gefällt (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 171-174).

Therapiehund als Schmusepartner

Insbesondere unter Berücksichtigung des Wunsches, eine verlässliche emotionale Heimat zu finden, gilt es in der Weiterführung dessen aufzuzeigen, dass damit einhergehend die exklusive Zuwendung von großer Bedeutung ist. Aufgrund der in der stationären Heimerziehung institutionell notwendigen Rahmenbedingungen, kann dem nicht immer entsprochen werden. Während die anderen Typen zur Erfüllung ihrer handlungsleitenden Wünsche verschiedene Objekte hinzuziehen, ist bei diesem Typ ein ähnliches Verhalten zu erkennen, wenngleich die Zuwendung zu dinghaften Objekten hier keine ausreichende Befriedigung verschaffen kann. Aus diesem Grund dienen diesem Typus keine Objekte im eigentlichen Sinne, sondern als geliebtes Objekt fungiert hier der auf der Einrichtung anwesende Therapiehund. Hier konnte sich Julia der exklusiven, liebevollen und auf körperliche Berührung beschränkten Zuwendung stets gewiss sein (vgl. Beobachtungsprotokoll Julia, Z. 288-289).

Nach außen wahrer Schein

Nach außen sind keine sichtbaren Phänomene hinsichtlich einer körperlichen Reaktion auf die belastende Situation des Übergangs festzustellen. Auch hier zeigt sich wieder die bereits dargestellte Fassade, die bei diesem Typ bestimmend für die Ausprägung der einzelnen Handlungsstrategien zu verstehen ist. Durch äußerlich sichtbare Reaktionen würde er die Fassade dahingehend aufbrechen, dass innere Konflikte nach außen treten und somit die ihn umgebenden Personen einen Eindruck von dem inneren Erleben gewinnen könnten. Körperliche Reaktionen, wie sie zum Teil ganz deutlich bei anderen Typen aufzufinden sind, bleiben bei diesem Typus unter Verschluss, um dem Zulassen emotionaler Nähe entgegenzuwirken. So ist auch die Angst, aufgrund offen gezeigter Traurigkeit wieder Ablehnung zu erfahren, omnipräsent in seinem Tun (vgl. Interview Julia, Z. 20-24).

5.1.5 Ich mach als würde es dich nicht geben

„Ich mach als würde es dich nicht geben. Als wärst du gar nicht da.“

Zur Ausführung des Typus soll im Folgenden der dargestellte und ausgewertete Fall von Lisa als Prototyp angeführt werden.

Die zentrale Handlungsstrategie dieses Typs liegt in dem Abwehrmechanismus zur Vermeidung der Wirklichkeit. Durch diese Wahrnehmungsverweigerung wird versucht, das Selbst vor der unerträglichen, oder zumindest unerwünschten Realität zu schützen (Becker-Carus und Wendt 2017, S. 563).

Negative Eindrücke und Erlebnisse, werden durch die Flucht in eine konstruierte Wirklichkeitsdarstellung versucht von sich fernzuhalten (vgl. Interview Lisa, Z. 58-64). Dieses Vorgehen gilt es zunächst als intelligentes und kreatives Erstellen eines sich umgebenden Schutzschildes zu verstehen und kann zur kurzfristigen Bewältigung herausfordernder Erlebnisse daher in der subjektiven Sicht dieses Typen als nützlich betrachtet werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 841-842). Dieser Typ zeichnet sich durch eine aufmerksame Beobachtung der Umwelt aus, die es ihm ermöglicht eine Vielzahl an detaillierten Informationen aufzunehmen. Eine Lossagung von dieser Welt findet immer nur dann statt, wenn die negativen Erlebnisse den Repräsentanten dieses Typus übermannen. Dann verschließt sich die Aufmerksamkeit gänzlich, sodass nichts mehr an die Person durchdringt. So gelingt es diesem Typen, durch den Aufbau einer illusionierten Welt, sich vor den Ereignissen der realen Welt schützen zu können. Die dadurch erzeugte Vermeidung der Wahrnehmung und Konfrontation mit der Wirklichkeit erzeugt letztlich ein Schutzschild, welches gegen die Überflutung mit traumaassoziierten Gedächtnisinhalten schützt und somit eine mögliche Dekompensation verhindert.

5.1.5.1 Ausführliche Charakterisierung des Typs

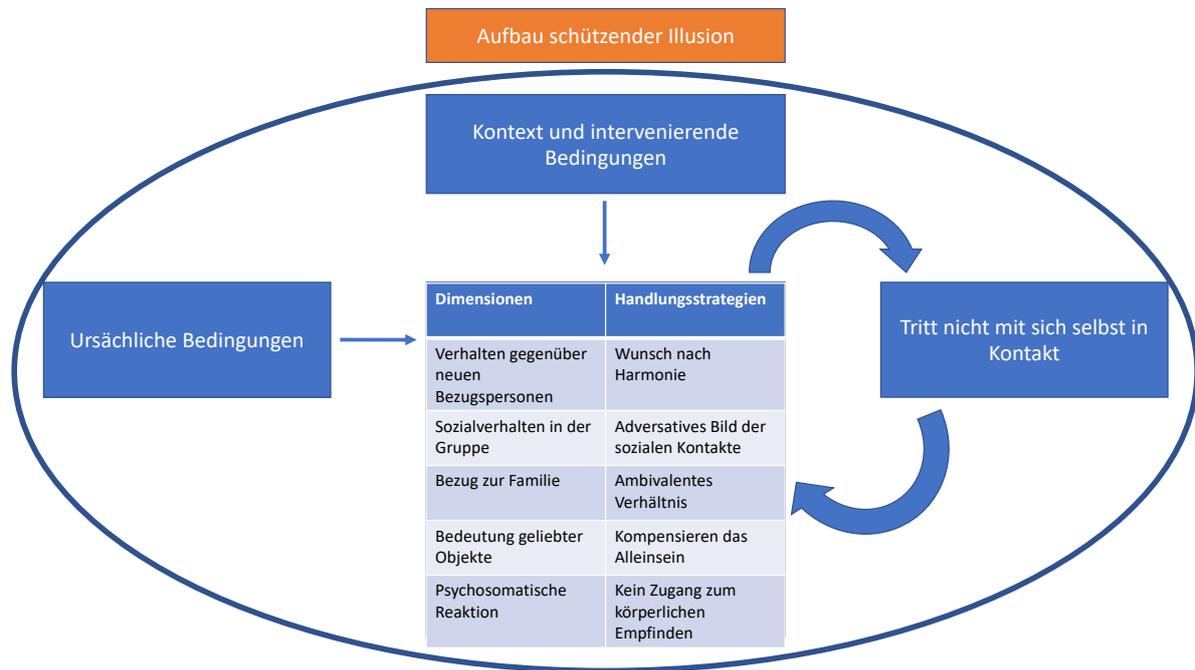


Abbildung 22_Ich mach als würde es dich nicht geben

Ausblenden von Emotionen und Gefühlen

Dieser Typ versucht insbesondere negativ assoziierte Gefühle und Emotionen von sich fernzuhalten, zuvörderst durch die Strategie, der tief liegenden Trauer erst gar keinen Platz einzuräumen, sodass es nicht zum Ausbruch eben dieser kommt (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 127-129). Dabei geht dieser Typ so absolut vor, dass die vorhandene Trauer nur selten von ihm selbst gespürt wird. Wie bereits im zentralen Phänomen dieses Typus angesprochen, wird als Schutzstrategie die Realität, welche von Traurigkeit geprägt ist, von Beginn an der Fremdunterbringung rigoros ferngehalten. Sollten sich einzelne Momente der Trauer ihren Weg an die Oberfläche bahnen, werden diese Gefühlsregungen postwendend heruntergespielt und bagatellisiert (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 53-55). Dennoch ist insbesondere für enge Familienangehörige eine Verhaltensänderung solcher Art festzustellen, dass das nach außen dargestellte Bild von Repräsentanten dieses Typus nicht mit deren inneren Verfassung übereinstimmt. Der schwerwiegende innere Konflikt, zum Kampf gegen das Gefühl der sich ausbreitenden Trauer, lässt sich demnach bei genauer Beobachtung durchaus von außen feststellen. So ist dieser Typ in keinem Fall als gefühllos zu verstehen. Vielmehr handelt es sich aduers um einen hoch sensiblen Typ, der auf seine eigentlich hohe Sensibilität mit einer

Handlungsstrategie reagiert, die es ihm ermöglicht, eben diese zur Bewältigung herausfordernder Ereignisse unter Verschluss zu halten (vgl. Interview Großmutter Lisa).

Wunsch nach Harmonie

Der Umgang dieses Typus mit seinen neuen Bezugspersonen auf der Einrichtung wird von diesen als besonders angenehm empfunden. Negative konnotierte Alltagssituationen versucht dieser Typ zu meiden. Nicht nur in Bezug auf den Übergang werden diese von sich ferngehalten, sondern auch in den konkreten Alltagssituationen ist ein immerwährender Wunsch nach Harmonie prägend. Sofern sich Situationen ergeben, die nicht einem reibungslosen Miteinander entsprechen, wird von Seiten dieses Typus umgehend versucht zu intervenieren, sodass möglichst alle Personen in einem harmonischen Miteinander den Tag gestalten können (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 725-729). Dabei ist nicht nur der harmonische Aspekt von Bedeutung, sondern auch das Miteinander an sich. Dieser Bewältigungstyp sucht stetig nach Aufmerksamkeit und Beachtung, um so das Gefühl von Einsamkeit zu vermeiden. Über ein aktiv offenes und kontaktfreudiges Verhalten, insbesondere auch den erwachsenen Personen gegenüber, wird versucht sich der Nähe eben dieser zu vergewissern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 382-392). Sollte diese jedoch nicht möglich sein, wird sich dem Kontakt zu den anderen Kindern der Einrichtung gewidmet. Sollte der Wunsch nach einem gemeinsamen, harmonischen Miteinander nicht eintreten, dienen auch diesem Typ seine geliebten Objekte zur Herstellung eines wohlgefallenen Rückzugortes. Insgesamt nutzt der Typ jedoch seinen Wunsch nach Harmonie, um hierüber das drohende Gefühl der Einsamkeit zu verhindern und die damit möglicherweise eintretende Konfrontation mit der Realität fernzuhalten.

Adversatives Bild der sozialen Kontakte

Das zentrale Phänomen dieses Typus, nämlich die Erstellung und das Leben in einer illusionierten Welt sowie die eben dargelegte Kategorie, des Wunsches nach Harmonie, münden beiderseits in einer weiteren Kategorie, dem adversativen Bild der sozialen Kontakte. Der stetige Wunsch nach Harmonie richtet sich nicht nur auf das Zusammenleben mit den neuen Bezugspersonen, sondern auf die Heimgruppe als gesamtes soziales Umfeld. Wann immer sich die Möglichkeit dazu ergibt, versucht dieser Typus in einen positiven Kontakt mit den anderen Kindern zu kommen. Für das harmonische Miteinander wird dabei stets versucht, die anderen Kinder in ihren individuellen Interessen wahrzunehmen, diese einzubinden und dafür auch

selbst hintenanzustehen (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 153-155). Das Sozialverhalten dieses Typus auf der Gruppe ist allerdings nicht nur von dem Wunsch nach Harmonie geprägt, sondern eben auch von der illusionierten Welt, die die teils erdrückende und traurige Realität von dem eigenen Erleben fernhält. Hier wird ein Bild konstruiert, nach welchem dieser Typus gut in die soziale Gruppe integriert sei, schnell neue Freunde finde und sich dementsprechend wohl fühle. Die tatsächlich beobachtbare Realität zeichnet jedoch ein gänzlich konträres Bild, nach dem die soziale Gruppe der anderen Heimbewohner dieses Kind aktiv ausschließen und nicht in ihr soziales Gruppengefüge integrieren. Das Suchen und aktive Herstellen eines harmonischen Miteinanders, wird von den anderen Kindern durch vielfache Provokationen entschieden zurückgewiesen (vgl. Interview Lisa, Z. 5-19).

Das adversative Bild der sozialen Kontakte innerhalb der Heimgruppe, schützt diesen Typus demnach wieder vor der Realität, indem sich einer Illusion hingeeben wird, die deutlich aushaltbarer ist als die Konfrontation mit der Realität.

Ambivalentes Verhältnis zur Familie

Dieser Typ profitiert von einer intensiven und liebevollen Beziehung zur Herkunftsfamilie, die auch weiterhin als wichtige Stütze die Entwicklung des Kindes mittragen sollte (vgl. Interview Bezugserzieherin Lisa, Z. 29-32). So kann das zentrale Phänomen, der Aufbau von Illusionen, nur dann beiseitegelegt werden, sofern das gesamte, das Kind umgebende, System bestmöglich stabilisiert werden konnte. Die Familie dient jedoch nicht nur als Ressource, sondern ist auch von vielfältigen Formen des Kindeswohlgefährdung charakterisiert. Aufgrund der Erfahrungen im frühen Kindesalter, bezüglich der wohnlichen Verhältnisse, insbesondere aber auch des eigenen, hohen Hilfebedarfs der elterlichen Bezugspersonen selbst, konnte die intensive und liebevolle Beziehung nicht zu einem stabilen Bindungssystem ausgebaut werden. Somit entsteht heute, in der Transitionsphase der Heimerziehung und der damit einhergehenden Trennung von der Herkunftsfamilie, die Kategorie des ambivalenten Verhältnisses zu eben dieser. Das Kind selbst wünscht sich zeitweise einen Kontakt zur Herkunftsfamilie, kann diesen Wunsch, wohl aufgrund der unerfüllten, kindlichen Bedürfnisse, allerdings nicht konsistent beibehalten (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 71-72; Interview Großmutter Lisa, Z. 168-171).

Geliebte Objekte Kompensieren das Alleinsein

Zwar lebt dieser Typus in einer illusionierten Welt, dennoch brauchen Kinder, die sich diesem Typ zuordnen lassen, die Gewissheit, dass sie gesehen wird. So kann sich der hiesige Prototyp (Lisa) zwar gut allein beschäftigen, jedoch fällt immer wieder auf, dass sie sehr darauf achtet, sich zugleich nicht allein zu fühlen. Dies gelingt ihr durch die ständige Suche nach Aufmerksamkeit und Beachtung der Erzieher:innen und durch das viele Reden mit den anderen Kindern, auch wenn diese, wie in der Kategorie des adversativen Bildes bezüglich der sozialen Kontakte schon dargelegt, ihr gar nicht zuhören. Dieser Typus bedient sich demnach unterschiedlicher Handlungsstrategien, um das Gefühl der Einsamkeit zu verhindern. Dazu soll hier eine weitere Kategorie eröffnet werden, in der die geliebten Objekte in das Zentrum der Betrachtung rücken.

Sollte trotz der entsprechenden Bemühungen keine personale Interaktion zustande kommen, gelingt es über die Nutzung von bestimmten Objekten das Gefühl der Einsamkeit zu verhindern. So listet auch Lisa verschiedene Objekte auf, dank derer sie sich nicht allein fühlt, worin sie insbesondere ihren Teddybären hervorhebt (vgl. Interview Lisa, Z. 119-129). Eine besonders große Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang ihrem Musikrekorder zu. Hierin zeigt sich zunächst das zugrundeliegende Gefühl der Einsamkeit, welches für Lisa durchaus ein bewusstes Thema ist. Diesem versucht sie sich mittels des Musikrekorders zu verschließen, beziehungsweise zu übergehen. So sagt sie: „Weil hier der Rekorder steht. Mit dem bin ich nie allein, weil da ja die Leute im Radio sind“. Ich frage sie, ob ihr deswegen der Rekorder so wichtig ist. Sie antwortet: „Ja, weil mit dem fühle ich mich nie allein“ (Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 272-278). Durch die Anwesenheit ihrer Kuscheltiere, oder aber der Stimmen der fremden Personen aus dem Musikrekorder, gelingt es dem Typ schließlich das Gefühl des Alleinseins zu verhindern und somit, wie bereits in der voranstehenden Charakterisierung des Typus aufgezeigt, in der Konsequenz auch die Konfrontation mit der Realität von sich fernzuhalten.

Zugang zum eigenen Körperempfinden ist verschlossen

Auch bei diesem Typ zeigt sich der Umgang zur Bewältigung des Übergangs in physiologischen Reaktionen. Dem Typus gelingt es nicht mit sich selbst in Kontakt zu treten. Der Verlust des Bezuges zum eigenen Körpergefühl entsteht in massiven Formen mit Beginn der Unterbringung. So kommt es bei diesem Bewältigungstyp nicht nur zu einem Einnässen, sondern dieses kann darüber hinaus auch im Nachhinein nicht durch eine körperliche, taktile

Sensibilität wahrgenommen und in das eigene Ich integriert werden (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 661-665). Gleichmaßen verhält es sich mit den körpereigenen Signalen für ein Hunger- und/ oder Sättigungsgefühl, die nicht entsprechend wahrgenommen und eingeordnet werden können. Insbesondere das Wahrnehmen der spezifisch sensorischen Sättigung, welche üblicherweise während des Nahrungsverzehr eintritt, bleibt hierbei gänzlich aus (vgl. Beobachtungsprotokoll Lisa, Z. 290-297, 494-496).

Jedoch zeigt sich hierbei ein Veränderungspotenzial, mit voranschreitender Dauer der Transitionsphase und einer damit einhergehenden, zunehmenden Akzeptanz der Fremdunterbringung. Mit dem behutsamen Abbau der illusionierten Welt findet Lisa auch wieder zu sich selbst und kann schrittweise in Kontakt mit ihrem eigenen Körperempfinden treten.

5.1.6 Darstellung der Gesamtypologie

Die Gruppierung der Fälle gelang in einem ersten Schritt, wie bereits anhand von Kelle und Kluge beschrieben, durch das Erstellen von Vergleichsdimensionen und wurde weiterführend, wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt, anhand inhaltlicher Zusammenhänge analysiert und somit zu einer Charakterisierung der vorliegenden Typen ausgeführt (Kelle/Kluge 2010, S. 91). Letztlich soll aber der Prozess nicht an dieser Stelle stehen bleiben, sondern abschließend die charakterisierten Typen nochmals miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, um so zur Entwicklung einer übergreifenden Theorie zu gelangen. Um dem Prozess der Typenbildung bestmöglich folgen zu können, aber insbesondere auch zur übersichtlichen Darstellung der nun zu entfaltenden übergreifenden Theorie, habe ich an dieser Stelle die Typen nochmals anhand ihrer zentralen Phänomene sowie den entsprechenden Vergleichsdimensionen aufgeführt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Dimensionen dem ökosystemischen Entwicklungsmodell angelehnt sind, wie dieses bereits im Kapitel zu den Theoretischen Perspektiven der Übergangsforschung ausgeführt wurde. Würden die dort aufgeführten Ebenen nicht hinzugezogen werden, blieben die entwickelten Typen unter einer Kategorie subsumiert und könnten nicht entsprechend ihrer Dimensionierung erfasst werden (Epp 2018, S. 8)

Dazu lässt sich ergänzen, dass eine Einordnung in bereits bestehende Konzepte dem Datenmaterial Kategorien aufgezwungen hätte, die sich so nicht in einen plausiblen Zusammenhang hätten bringen lassen. Eine Analyse der Daten anhand von problem- oder emotionszentrierten Handlungsstrategien, wie diese ebenfalls im Theoriekapitel aufgezeigt wurden, oder aber eine ebenfalls dort erläuterte Einteilung nach den unterschiedlichen Ebenen auf denen Stressverarbeitung abläuft, hätte keine für die Praxis der Heimarbeit sinnvolle Typologie ergeben. So finden bei allen beobachteten Kindern sowohl emotions- als auch problemzentrierte Handlungsstrategien statt. Die Bearbeitung auf unterschiedlichen Ebenen zeigte sich ebenfalls als nicht abhängig vom jeweiligen Typ. Deutlich interessanter schien mir daher eine Einteilung entlang der zentralen Phänomene. So konnte über eine Typenbildung entlang der zentralen Phänomene eine deutliche Abgrenzung hinsichtlich relevanter Vergleichsdimensionen stattfinden. Die aufgezeigten Kodierparadigmen führten somit zu einer möglichst homogenen internen Darstellung der Typen sowie einer scharfen Abgrenzung zu den anderen ausgearbeiteten Bewältigungstypen. Die Entwicklung dieser Darstellung kann somit als das Ergebnis verstanden werden, eine Theorie aus der Praxis – für die Praxis entwickeln zu wollen. Durch eine phänomenologische Betrachtung, die keine bereits vorliegenden Theorien

als Schablonen anlegt, konnte hierdurch die Lebenswelt der in der Heimarbeit tätigen Fachkräfte abgebildet und geordnet werden. Durch die Bildung einer Typologie anhand der zentralen Phänomene und den Handlungsstrategien der jeweiligen Vergleichsdimensionen, lassen sich durch die hier aufgestellte Theorie Typen abbilden, die die verwendeten Begrifflichkeiten von Fachkräften in Kinderheimen theoretisch fundieren.

| | Der Herrscher der Welt | | Ich hab ein Messer | | Hier ist meine Familie | Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht | Ich mach als würde es dich nicht geben |
|---|---|--|--|--------------------------------------|---|---|--|
| Zentrales Phänomen | Wunsch nach Nähe | Unstillbares Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit | Verzweifelte Suche nach Kontrolle | Aggression als Ausdruck der Hoffnung | Massive Verweigerung der externen Hilfsform | Berührung als Kommunikationsinstrument | Aufbau schützender Illusion |
| Verhalten gegenüber neuen Bezugspersonen | Große Bedeutung | | Distanziert/ Aggressiv | | Keine Bedeutung/ Interaktion | Will gefallen | Wunsch nach Harmonie |
| Sozialverhalten in der Gruppe | Herausfordernd in der Gruppe - gut im Einzelkontakt | | Grundsätzlich gut mit plötzlichen Eskalationen | | Von wenig Relevanz | Offen für Aufbau neuer Beziehungen | Adversatives Bild der soz. Kontakte |
| Bezug zur Familie | Wichtige Stütze | | Kein ausreichend stabilisierender Faktor | | Zentral für alles Agieren | Distanziert/ Abgrenzend | Ambivalentes Verhältnis |
| Bedeutung geliebter Objekte | Vermitteln Gefühl der Geborgenheit | | Als Mittel zur Machtausübung/ Kontrolle | | | Therapiehund als Schmusepartner | Kompensieren das Alleinsein |
| Psychosomatische Reaktion | Einkoten | | Körperliche Schmerzen | | Trauernder Rückzug | Nach außen keine sichtbaren Phänomene | Kein Zugang zum körperlichen Empfinden |

Tabelle 8_Gesamtypologie

Der übersichtshalber habe ich die Gesamttypologie hier kontrastierend zueinander mittels der Tabelle ins Verhältnis gesetzt und somit anschaulich dargestellt. Im Folgenden möchte ich das in der Tabelle zusammengefasste Ergebnis nochmals in Schriftform ausführen, sodass der zu transportierende Inhalt auch deutlich ersichtlich wird. Wie bereits ausgeführt, erfolgte die Bildung der Typologie auf dieser Ebene entlang der zentralen Phänomene, von denen ausgehend, mittels Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge, die Typen hinsichtlich innerer Homogenität sowie externer Heterogenität gebildet wurden. In eben dieser Analyse ergab sich die Entwicklung von fünf Vergleichsdimensionen, die die Typen zum einen bestmöglich abbilden, zum anderen aber auch dazu fähig sind, die jeweiligen Unterschiede besonders pointiert aufzubereiten. Die fünf Vergleichsdimensionen, nach denen die Typen inhaltlich charakterisiert werden konnten, sind in der linken Spalte der Tabelle abzulesen. Somit fand die Charakterisierung entlang folgender Vergleichsdimensionen für jeden Typen statt:

Verhalten gegenüber neuen Bezugspersonen,
Sozialverhalten in der Gruppe,
Bezug zur Familie,
Bedeutung geliebter Objekte und
Psychosomatische Reaktion

Insgesamt konnten durch dieses Verfahren fünf Typen gebildet werden, die sich wie folgt unterteilen lassen. Diese sollen hier jedoch lediglich in einem kurzen Abriss entlang der Vergleichsdimensionen kontrastierend dargestellt werden. Eine ausführliche Charakterisierung ist schließlich auf den vorigen Seiten bereits erfolgt.

Aus den Fällen, deren zentrale Phänomene von einem „Wunsch nach Nähe“ und dem „unstillbaren Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit“ geprägt waren, entwickelte sich in der Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge der *Herrscher der Welt*. Schon unter Betrachtung der zentralen Phänomene wurde deutlich, dass dieser Typ die ihm gemachten Angeboten der Hilfe zur Erziehung förmlich in sich aufsaugt. Seinerseits ist eine große Nachfrage nach den Angeboten der Heimerziehung vorhanden, nach denen er verlangt, gleichzeitig aber nie eine Sättigung derer erreichen kann. Betrachtet man nun die kontrastierenden Vergleichsdimensionen dieses Typus, misst er in seinen Handlungsstrategien seinen neuen Bezugspersonen, im Konkreten den Erzieher:innen der Einrichtung, stets eine

große Bedeutung zu. Dabei zeigt sich eine Ausrichtung des Verhaltens auf eben diese, während das Sozialverhalten als Gesamtes in der Heimgruppe davon abzugrenzen ist. Dieses nämlich ist durch besonders herausfordernde Verhaltensweisen geprägt, die sich zumeist nur dann unter Kontrolle halten lassen, sofern der Einzelkontakt zu den bedeutsamen Erzieher:innen sichergestellt werden kann. Auch wenn dem Kontakt, möglichst in Form eines Einzelkontakts, zu den neuen Bezugspersonen eine große Bedeutung beigemessen wird, heißt dies jedoch nicht in der Umkehr, dass der Kontakt zur Herkunftsfamilie darunter leiden würde. Diese bildet für diesen Typus eine wichtige Stütze, die während der Transitionsphase gerne und aktiv ersucht wird. Aufgrund des häufig aufsuchenden Kontaktes dieses Typus zu seiner Herkunftsfamilie, wird ihm hierin auch sein Verlust eben dieser immer wieder vor Augen geführt. Dieser Verlust wird über die Nutzung geliebter Objekte versucht aufzufangen, indem diese, zumindest in einem begrenzten Umfang, das Gefühl der Geborgenheit vermitteln können und sollen. Im Umgang mit diesem erlebten Verlust der Heimat, der Familie und somit der Geborgenheit, durch den Eintritt in die stationäre Wohngruppe, zeigt sich bei dem *Herrscher der Welt* eine psychosomatische Reaktion auf die im weiteren Verlauf der Arbeit, in der Betrachtung und Einordnung der erstellten Typen unter der Perspektive bestehender Theorien, noch eingegangen wird. So tritt bei diesem Typus als körperliche Reaktion eine sekundäre Enkopresis auf.

Die den zentralen Phänomenen der verzweifelten „Suche nach Kontrolle“ sowie der „Aggression als Ausdruck der Hoffnung“ zuzuordnenden Fälle, bildeten schließlich den Typ *Ich hab ein Messer*. Im Gegensatz zu dem eben dargelegten Typ finden hier gegenteilige Handlungsstrategien ihren Platz. Mit dem Eintritt in die Heimerziehung tritt dieser Typ in einen Zustand, der von Konfrontation geprägt ist. So wird versucht den erlebten Kontrollverlust mittels aggressiver Verhaltensweisen abzufedern, um so dem hoffnungsvollen Wunsch nach eigener Wirkmächtigkeit nachzukommen. Das Verhalten gegenüber den neuen Bezugspersonen ist dementsprechend von einer Distanz geprägt, die lediglich zur Ausübung der aggressiven Verhaltensstrategien diesen gegenüber unterschritten wird. Die distanzierte und aggressive Grundhaltung manifestiert sich dabei hauptsächlich in Bezug auf die erwachsenen Personen, weniger auf die anderen Kinder der Heimgruppe. So kann es diesem Typ durchaus gelingen in einzelne Spielsituationen einzutreten und sich in die soziale Gruppe zu integrieren. Dabei ist jedoch zu jeder Zeit die Gefahr plötzlicher Eskalationen allgegenwärtig. Der erlebte Kontrollverlust ist hierbei in einem solch weitgreifenden Ausmaß zu begreifen, dass auch die Herkunftsfamilie keinen stabilisierenden Faktor mehr darstellen kann. Da sich dieser Typ,

aufgrund der mangelnden Verfügbarkeit der Herkunftsfamilie, auch hier keiner Stabilität vergewissern kann, braucht es andere Mittel zur Erlangung von Kontrolle. Hierin spielen nun auch bei diesem Typus seine geliebten Objekte eine große Rolle, jedoch in einer konträren Ausformung, als beim vorigen Typ gezeigt wurde. Diese dienen hier nun vielmehr dazu, um durch eine entsprechende Verwendung eben dieser, zu einer machtvollen Position befähigt zu werden, die schließlich den Wunsch nach Kontrolle scheinbar erreichen lässt. Bei den Fällen dieses Typus zeigten sich in der Verarbeitung und dem entsprechend Kampf gegen den erlebten Kontrollverlust psychosomatische Reaktionen, die mit körperlichen Schmerzen in Situationen der Trauer beschrieben werden.

Der Typ *Hier ist meine Familie* ließ sich in besonders geeigneter Weise durch den verwendeten Prototyp mit dem zentralen Phänomen der „massiven Verweigerung der externen Hilfsform“ abbilden. Auch wenn der vorige Typ die Hilfsform der Heimerziehung nicht als eine tatsächliche Hilfe zur Erziehung erkennen und akzeptieren konnte, kam es bei diesem jedoch zu einer Reaktion des dagegen Ankämpfens. Dieser Typ kann ebenfalls keine Hilfe im eigentlichen Sinne, durch diese Form der Unterbringung erkennen, unterscheidet sich aber in seinem zentralen Phänomen und den entsprechend ableitbaren Handlungsstrategien fundamental vom Typ „*Ich hab ein Messer*“. So kommt es hier zu einer massiven Verweigerung der externen, im Sinne einer außerhalb der Herkunftsfamilie stattfindenden, Hilfsform. Da für diesen Typus der Bezug zu seiner Herkunftsfamilie zentral für all sein Agieren ist, entwickeln die potenziellen Bezugspersonen der Einrichtung keine Bedeutung für ihn. So tritt dieser Typ weder in eine Interaktion mit den erwachsenen Personen, noch misst er den anderen Kindern der Einrichtung eine Relevanz zu. Vielmehr entflieht er der Einrichtung als Ganzes und richtet seine Fluchtreaktion auf die Wiedervereinigung mit der Herkunftsfamilie aus. Sollte es ihm nicht möglich sein dieser Fluchtreaktion nachzukommen, zieht er sich zurück und gibt sich weinend seiner Trauer hin.

Ebenso wurde mit dem Fall des zentralen Phänomens, der „Berührung als Kommunikationsinstrument“ ein klassischer Vertreter des Typs *Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht* ausgewählt. Dieser zeichnet sich auf besonders kontrastierende Weise dadurch aus, dass dieser den Übergang in die Heimerziehung als eine Chance begreift. Die offene Zuwendung insbesondere den neuen Bezugspersonen gegenüber, zeigt sich bei diesem Typus allerdings nicht über verbale Äußerungen. Vielmehr lässt sich die Dankbarkeit für die

Möglichkeit des Neuanfangs in der nonverbalen Kommunikation erkennen. Mittels eines basalen Kommunikationsweges, dem haptischen Berühren und berührt werden, wird von diesem Typus viel Zuwendung durch die neuen Bezugspersonen eingefordert. Das zentrale Phänomen, der mittels Berührung erfahrenden Zu- und Hinwendung, kann dieser Typ weiterführend über unterschiedliche Wege erreichen. Rein dinghafte Objekte spielen hierin keine besondere Rolle, da diese zur Kommunikation mittels Berührung und der darin entstehenden Zuwendung naturgemäß nicht verwendet werden können. Gleichzeitig kann die tiergestützte, pädagogische Arbeit jedoch eine große Anwendung finden, die von diesem Typ daher auch in bedeutendem Ausmaß genutzt wird. Diesem Streben nach Zuwendung wird das gesamte Verhalten untergeordnet, sodass alle Handlungsstrategien möglichst ein Wohlgefallen der erwachsenen Personen gegenüber bewirken. Auch das Sozialverhalten den anderen Kindern gegenüber, welches von einer Offenheit zum Aufbau neuer Beziehungen geprägt ist, sowie die Handlungsstrategien insgesamt in allen Situationen der Wohngruppe, dienen einem möglichst schnellen und guten Ankommen in der Einrichtung. Aufgrund dieser intensiven Ausrichtung auf die Einrichtung bezogen, verhält sich der Typ schließlich distanziert und abgrenzend zu seiner Herkunftsfamilie, die demnach im Übergang an Bedeutung verliert. Nach außen zeigen sich bei diesem Typus keine sichtbaren körperlichen Reaktionen, die einer psychosomatischen Verarbeitung zuzuordnen wären.

Der letzte entwickelte Typ entstand aus dem zentralen Phänomen des „Aufbaus einer schützenden Illusion“ und wurde zu dem Typ *Ich mach als würde es dich nicht geben* ausgearbeitet. Auch hierin zeigt sich in gewisser Hinsicht eine Fluchtreaktion, die jedoch gänzlich von dem tatsächlichen Fluchtverhalten des Typs *„Hier ist meine Familie“* zu unterscheiden ist. So handelt es sich hierbei nicht um ein aktiv, körperliches Fluchtverhalten, sondern die Wahrnehmung der Realität wird durch den Aufbau einer schützenden Illusion verweigert. Dieses Fluchtverhalten kann demnach als eine intrapsychische Form beschrieben werden, die schließlich auch in der Charakterisierung des Typus zu einer grundlegenden Abgrenzung gegenüber dem Typ *„Hier ist meine Familie“* führt. So lässt sich, wahrscheinlich bedingt durch die Verweigerung der Realitätswahrnehmung, auch eine entsprechende psychosomatische Reaktion diesem Typ zuordnen. Ihm gelingt es nicht mehr einen Zugang zu seinem eigenen körperlichen Empfinden herzustellen. Ähnlich zu dem eben aufgezeigten Typ *„Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht“*, wünscht sich dieser Typ ein harmonisches Miteinander auf der Gruppe. Die Erreichung dessen bleibt diesem Typus jedoch, zumindest

hinsichtlich der anderen Kinder der Einrichtung, verwehrt. Der Wunsch nach Harmonie wird zwar häufig ausgesprochen und erstrebt, jedoch ordnet sich bei diesem Typ nicht sein gesamtes Verhalten diesem Wunsch unter, wie dies kontrastierend bei dem Typ „*Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht*“ deutlich heraussticht. Weiterführend entwickelt sich, unter Berücksichtigung des zentralen Phänomens der schützenden Illusion sowie des Wunsches nach Harmonie, ein adversatives Bild der sozialen Kontakte. Auch hinsichtlich des Bezuges zur Herkunftsfamilie zeichnet sich dieser Typ durch ein ambivalentes Verhältnis zu eben dieser aus. Da sowohl die Kinder der Einrichtung kein Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln, als auch das Verhältnis zur Herkunftsfamilie, durch das ambivalente Verhältnis, keine belastbare Stütze darstellt und schließlich die Erzieher:innen der Einrichtung, aufgrund der strukturellen Gegebenheiten einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, nicht durchgängig die volle Erreichbarkeit für die Bedürfnisse des Kindes bieten können, entwickeln sich hier geliebte Objekte, die das Gefühl des Alleinseins kompensieren.

5.2 Der Versuch einer illustrativen Typologie in Anlehnung an Weber's Idealtyp

Wie im vorangegangenen Kapitel schon aufgezeigt wurde, könnte trotz und gerade aufgrund der theoretischen Sensibilität eine Anpassung der vorgefundenen Typen nicht ohne den Verlust wesentlicher Merkmale, an die bereits in der Übergangs- und Bewältigungsforschung vorherrschenden Konzepte, durchgeführt werden. Um hieran dennoch Anschluss zu finden, möchte ich den Versuch unternehmen, im Sinne von Max Weber's Idealtypen, meine gefundenen Typen so auszuformulieren, dass diese anschlussfähig an bereits bestehendes Vokabular diskutiert werden können.

In meiner zuvor dargestellten *fallorientierten Typologie* habe ich bewusst *die Kinder sprechen lassen*, um hierin die Kinderperspektive auch mit Kinderstimmen darzustellen, wie bereits an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit zuvor begründet. In dem folgenden Schritt habe ich nun zur Idealtypisierung auf die professionelle Wahrnehmung umgesteuert, um eben jene Deutungsmuster aus dem professionellen Blick heraus mit aufzunehmen. In der Darlegung des professionellen Blicks auf die Bewältigungstypen werden jedoch zugleich eben jene durch die konkreten Fälle der untersuchten Kinder ausführlich unterfüttert. Diese Unterscheidung wird auch im 6. Kapitel zur *Diskussion einer Theorie des Übergangs in der Transitionsphase der Heimerziehung* durch die *Abbildung 23* nochmals dargestellt, in der die differenzierenden Fragen hinsichtlich dieses Schrittes veranschaulicht werden. Wie untenstehend ausgeführt handelt es sich hierbei um die Wendung der Perspektive von der Frage: „Wie ist die Antwort des Kindes auf den Übergang?“ hin zu der Perspektive der Professionellen: „Was ist das Antwortverhalten des Kindes im Übergang?“.

Inwiefern sich mit diesem Vorgehen ein Anschluss an Diskurse der Sozialpädagogik finden lässt, möchte ich an dieser Stelle noch anhand von *Gesprächen zur Sozialpädagogik* zwischen Hans Thiersch und Lothar Böhnisch darlegen, sodass hierin die Notwendigkeit dieses Vorgehens, in Abgrenzung zu einer Darstellung rein um seiner selbst willen, deutlich wird: Davon ausgehend, dass es sich bei der Sprache um das wichtigste Mittel der Sozialpädagogik handelt, bedarf es eben dieser um dem Spannungsverhältnis von Klient:in und professionell Tätigen zu begegnen (Thiersch/ Böhnisch 2014, S. 12 f.). Eine biografisch orientierte Methodik lässt daher das „Sich-Einlassen auf das Eigene zu [...]“ und zugleich „den anderen als anderen stehen“ (ebd., S. 14). Um also an dieser Spannung anzusetzen, benötigt es des Spagats beide Sprachformen zuzulassen und somit aufzuzeigen: wie sehen sich die Kinder – und wie verhandeln dies die professionell Tätigen.

Bezüglich dieses sozialpädagogischen Spannungsverhältnisses lassen sich nochmals die Bewältigungszonen nach Böhnisch anführen, unter deren Betrachtung die unterschiedlichen Perspektiven einfacher zu greifen werden. Das Bewältigungsverhalten des Kindes kann hier unter Umständen, wie in dieser Arbeit ausführlich gezeigt wurde, konträr zu der durch die professionell Tätigen geschaffenen Bewältigungskultur stehen, während die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen der Bewältigungslage häufig nur wenig Spielraum für die jeweiligen Akteure zulassen.

Betrachtet man demnach die Handlungsstrategien der jeweiligen Kinder an für sich genommen, ohne diese durch professionelle Deutungen zu Clustern, kann von einem Bewältigungsverhalten nach Böhnisch auf der Ebene von Zone 1 gesprochen werden. Erst die Clusterung eben jener Strategien führt zu einer Darstellung der beiden anderen Zonen. Diese Clusterung wird von mir nun anschließend ausführlich zur Charakterisierung der Idealtypologie ausgeführt. Dabei gilt es nochmal darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Trennung dieser unterschiedlichen Zonen nach Böhnisch um ein analytisches Instrument handelt (Böhnisch/Schröder 2018, S. 320). Gleichzeitig finden die Zonen in der sozialpädagogischen Praxis auf verschränkte Weise ihren Ort. Als Forscher gilt es sich dieser analytischen Trennung bewusst zu sein, um jene gezielt einsetzen zu können. Erst die multiperspektivische Methodologie konnte hierfür den Rahmen bilden, um eine solche analytische Trennung zu ermöglichen.

Zur Entwicklung der Idealtypen konnte ich über die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Theorien ein Muster entwickeln, welches zunächst einmal in problemzentrierte Bewältigungstypen gegenüber der emotionszentrierten Bewältigungstypen unterscheidet.

Durch aktives Eingreifen, soll in den problemfokussierten Strategien die Situation verbessert werden (Huss/ Lehmkuhl 1997, S. 47; Trautmann 1988, S. 107; Lazarus/ Folkman 1984, S. 152). Dazu wird durch direkte Handlungen versucht, den Stressor oder die Beziehung zu ihm zu verändern (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Die emotionsfokussierten Strategien hingegen zielen eher darauf ab, die Emotionen in der belastenden Situation zu kontrollieren und regulieren (Kavšek 1992, S. 40) und somit das durch den Stressor bewirkte Unbehagen durch andere Gedanken oder Gefühle zu reduzieren (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Jedoch zeigte sich bei einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, dass auch zur Entwicklung von Idealtypen, entlang der Unterscheidung von problem- und emotionszentrierten Strategien, das Ziel interner Homogenität auf Ebene des Typus sowie externer Heterogenität auf Ebene der Typologie (Kelle/ Kluge 2010, S. 85) nicht erreicht

werden kann. Durch die mehrfache und intensive Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge konnte die Typenbildung „auf einer Ebene höherer Komplexität“ fortgeführt werden und somit zu dem Ergebnis zweier Idealtypen gelangen (ebd., S. 93). Gelöst von der Ebene der Personen, hin zur Ebene der Handlungsstrategien, lief die systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien, über einen Zwischenschritt an Idealtypen von internalisierenden versus externalisierende Verhaltensweisen. Büschi und Calabrese (2021) definieren diesbezüglich in ihrem Lexikonartikel zu herausforderndem Verhalten externalisierende Verhaltensweisen als nach außen gerichtet. Diese sind dementsprechend „für die soziale Umwelt erkennbar, teilweise gezielt gegen sie gerichtet und setzen sie unter Handlungsdruck“, wohingegen internalisierende, also nach innen gerichtete Verhaltensweisen, nicht auf die Umwelt sondern auf die eigene Person gerichtet sind und somit nicht immer offensichtlich erkennbar (Bütschi/ Calabrese 2021). Da externalisierende, also nach außen gerichtete Störungen, häufig mit einer Verletzung sozialer Normen einhergehen, habe ich von diesem Punkt aus denkend die Entwicklung der Idealtypen fortgeführt. Unter meinem schon ausgeführten Anspruch, eine Theorie aus der Praxis für die Praxis zu entwickeln, entschloss ich mich von diesem Standpunkt aus, über die, durch die Wortwahl zur Beschreibung der Idealtypen, aufgeworfene Perspektive nachzudenken. Schließlich kam ich zu dem Ergebnis hierin möglichst einfache, einleuchtende und verwendbare Begrifflichkeiten vorzuschlagen, die zum einen meiner Perspektive als teilnehmenden Beobachter in dem Forschungsfeld Rechnung tragen, zum anderen aber insbesondere die in der praktischen Arbeit tätigen Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe mitdenken. Die Wortwahl zur Klassifizierung der konstruierten Idealtypen eröffnet somit die Perspektive des außenstehenden Beobachters, beziehungsweise die des zur Antwort gezwungenen Akteurs. Schon in der hiesigen Verwendung des Begriffes „Antwort“, zeichnet sich die anzustrebende innere Konsistenz der im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufzuwerfenden *Theorie der Übergänge* ab. So möchte ich nun die Begrifflichkeiten **Laut** und **Leise** vorschlagen, um die entwickelten Idealtypen zu betiteln. Der Entwurf der Idealtypen, unter der begrifflichen Differenzierung in **Laut** und **Leise** aus der Perspektive der zur Antwort gezwungenen Fachkraft im direkten Beziehungsgeschehen, eröffnet somit schon in konsistenter Weise den Entwurf meiner im Folgenden auszuführenden *Theorie der Übergänge*. Im Rahmen der Charakterisierung dieser Idealtypen und der damit einhergehenden inhaltlichen Anreicherung durch die Darlegung der verwendeten Handlungsstrategien, rückt die Person des direkt betroffenen Kindes wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es lässt sich hier zusammenfassen, dass ich auf der Ebene des

Bewältigungstypus die Frage formuliere: „Wie ist das Antwortverhalten des Kindes im Übergang?“, wohingegen ich nun im zweiten Schritt, mit Wendung der Perspektive auf die Handlungsstrategien an sich, auf der Ebene eben dieser nun die Frage stelle: „Was ist die Antwort des Kindes auf den Übergang?“. Zur Veranschaulichung dieses Gedankenganges verweise ich auf das „*Schaubild zur methodischen Theorieentwicklung*“ im anschließenden Kapitel: „*Diskussion einer Theorie der Übergänge in der Transitionsphase der Heimerziehung*“.

Lässt sich nun auf der Ebene der Bewältigungstypen die Frage nach dem „Wie“ des Antwortverhaltens mit „Laut“ und „Leise“ beantworten, dient die Beantwortung der zweiten Frage nach dem „Was“ nun zur Charakterisierung dieser Typen. Aus dem vorangegangenen Kapitel zur fallorientierten Typologie, finden nun die dort ausgeführten Handlungsstrategien an dieser Stelle wieder ihre entsprechende Verwendung. So konnte eine primäre und grundlegende Unterscheidung gefunden werden, die zur Beantwortung der Leitfrage auf dieser Ebene dient: „Was ist die Antwort des Kindes auf den Übergang?“. Diese primäre, grundlegende Unterscheidung in den Handlungsstrategien der untersuchten Kinder, lässt sich in einer kontrastierenden Systematik aus **Affirmativ** und **Subversiv** abbilden.

Ausgehend von dieser grundlegenden Unterscheidung findet nun eine weitere Ausdifferenzierung der Typen anhand von Vergleichsdimensionen statt, die sich in zwei Hauptebenen sowie jeweils zwei darunter liegenden Ebenen aufteilen. Das ebenfalls im Kapitel zum Forschungsstand aufgezeigte IFP – Transitionsmodell nach Giebel und Niesel, beschreibt Transition und die damit einhergehende Bewältigung vielfältiger Veränderungs- und Anpassungsprozesse auf drei Ebenen (Doblinger 2018, S. 58), wovon ich mich an dieser Stelle demnach etwas löse, um keiner, den Forschungsdaten unangebrachten, Komplexitätsreduktion zu verfallen.

Zunächst lassen sich die beiden Ebenen der intrapsychischen sowie der interpsychischen Handlungsstrategien aufdecken. Unter die intrapsychische Ebene fällt all dasjenige, was intern abläuft und sich somit auf die persönliche Gedankenwelt bezieht. Die interpsychische Ebene umfasst Aktionen die unmittelbar auch Dritte beeinflussen. Greift man im Zuge dieser Unterscheidung nun die ebenfalls im Kapitel zur Übergangsforschung aufgeführte ökologische Theorie von Bronfenbrenner erneut auf, ergibt sich eine Unterscheidung der Vergleichsdimensionen zum einen in die Ebene, der auf das einzelne Individuum wirkenden

Handlungsstrategien. Zum anderen eröffnet sich demgegenüber die Ebene deren Handlungsstrategien, die auf die umgebende Umwelt des Individuums einwirken.

Wie sich in der Auswertung und Analyse des Datenmaterials zeigt, lassen sich die beiden übergeordneten Ebenen aufgrund der entsprechenden Handlungsstrategien in weitere Vergleichsdimensionen aufschlüsseln, wie dies im methodischen Vorgehen bei Kelle und Kluge (2010) empfohlen wird. Auch diese Vergleichsdimensionen sollen Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs finden und dazu insbesondere die bereits erläuterten und von Vester aufgezeigten Ebenen zur Stressverarbeitung berücksichtigen. Vester (1976) kommt dabei in seinem Stressprojekt zu vier Ebenen, auf denen Prozesse der Stressverarbeitung ablaufen, die zur Konstruktion der Vergleichsdimensionen jedoch hinsichtlich ihres Zusammenwirkens von mir modifiziert wurden. So können die Ebenen sich gegenseitig beeinflussen, müssen dies jedoch nicht notwendigerweise. Eine Bearbeitung des Stressors ist demnach nicht zwangsläufig über alle vier Ebenen hinweg zu verstehen, sondern kann auch partiell auftreten. Außerdem geht es in dieser Darstellung nicht um die intern liegende Bearbeitungsebene, sondern die Betrachtung zielt im phänomenologischen Sinne auf den Output, also die beschreibbare Reaktion. Die in der Gesamttypologie eröffneten Vergleichsdimensionen erfahren nun lediglich minimale Anpassungen, sodass der inhaltliche Zusammenhang kohärent bleibt, gleichzeitig jedoch eine Annäherung an die Begrifflichkeiten zur Stressverarbeitung vollzogen wird.

Die Entwicklung der Idealtypen entlang dieser Schemata erfolgt nun am Begriff von Max Weber, der eben diese als gedankliche Konstruktionen begreift, welche somit nicht den Anspruch auf Abbildung der Wirklichkeit erheben (Müller/ Sigmund 2014, S. 63 f.). Vielmehr handelt es sich um eine Utopie, die unter der Annahme völliger Störungsfreiheit skizziert und gedanklich isoliert wird, wodurch die Möglichkeit zur Abgleichung von Wirklichkeit und Ideal entsteht (ebd., S. 64). Idealtypen, aufbauend auf empirisch beobachtbaren Regelmäßigkeiten, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, bezeichnet Weber weiterführend als Handlungstypen mit „mikrosoziologischem Charakter“, in Abgrenzung zu „makrosoziologischen Herrschaftstypen“ (ebd., S. 65).

Das Ergebnis dieser idealtypischen Konstruktion, aufbauend auf den Auswertungen und bereits ausführlichen Darlegungen des empirischen Materials, lässt sich zusammenfassend aus den beiden folgenden Tabellen ablesen:

| Laut | | Affirmativ | Subversiv |
|-----------------------|--|---|--|
| <u>Intrapsychisch</u> | <i>Physiologische Reaktionen</i> | Offener, körperbasierter Ausdruck von Emotionen | Psychosomatische Störungen der Ausscheidungsfunktionen |
| | <i>Emotionales Erleben</i> | Freudige Akzeptanz | Verzweiflung am Verlust |
| <u>Interpsychisch</u> | <i>Soziokulturelle Auswirkungen</i> | Fordert soziale Unterstützung durch Einrichtung | Aktive Verweigerung des sozialen Miteinanders |
| | <i>Verhalten zu neuen Bezugspersonen</i> | Aktiv Nähe vereinnahmend | Herausfordernd/ Konfrontativ/ Provokativ/ Ankämpfend |

Tabella 9_Idealtypus Laut

| Leise | | Affirmativ | Subversiv |
|-----------------------|--|--|---|
| <u>Intrapsychisch</u> | <i>Physiologische Reaktionen</i> | Körperliche Entspannung | Schmerzen |
| | <i>Emotionales Erleben</i> | Optimistische Akzeptanz | Verringern der Bedrohung durch Wahrnehmungsverweigerung |
| <u>Interpsychisch</u> | <i>Soziokulturelle Auswirkungen</i> | Wunsch nach Akzeptanz bei eigenem Zurücktreten | Isolation von der sozialen Gruppe |
| | <i>Verhalten zu neuen Bezugspersonen</i> | Harmonisches Miteinander | Ablehnende Distanz |

Tabella 10_Idealtypus Leise

Im Folgenden soll nun, wie bereits an der nah am Datenmaterial bleibenden Gesamttypologie und den somit konkreten Fällen des realen pädagogischen Alltags schon erfolgt, auch eine ausführliche Charakterisierung der beiden Idealtypen folgen. Zur Herausstellung der wesentlichen Merkmale dieser Idealtypen, möchte ich mich wieder dem vorliegenden Datenmaterial bedienen. Zum einen um aufzuzeigen, dass die Entwicklung dieser Typen nicht

eine rein theoretische Überlegung ist, sondern diese sich gleichermaßen aus der Datenerhebung entwickelte und zum anderen, um den hier gewählten Begrifflichkeiten *Leben einzuhauchen* und somit auch wieder die Anknüpfung der hier erarbeiteten Theorie an die Praxis zu gewähren.

5.2.1 Die idealtypisch „laute“ Bewältigung

Das idealtypisch „laute“ Bewältigungsverhalten, als Antwort des Kindes auf die Transitionsphase der Fremdunterbringung in Form der Heimerziehung, lässt sich als eben dieses, nämlich laut, aus Sicht der beobachtenden sowie interagierenden Fachkraft im Beziehungsgeschehen aufgreifen. Dieses muss, wie gleich zu sehen ist, nicht zwangsweise und ausschließlich unmittelbar für die soziale Umwelt erkennbar sein, wie dies bei dem bereits erläuterten, externalisierenden Verhalten der Fall ist. Vielmehr zeigen sie sowohl externalisierendes als aber auch internalisierendes Verhalten, was wiederum die Verwendung von emotions- als auch problemfokussierten Strategien beidermaßen integriert. Wie sich also der hier neu gefundene Bewältigungstyp, nämlich der „laute Bewältigungstyp“ nun im Konkreten verstehen lässt, soll durch die Charakterisierung, anhand von affirmativen als auch subversiven Handlungsstrategien, ausführlich durch die Hinzunahme des erhobenen Datenmaterials aufgezeigt werden.

Affirmativ

Widmen wir uns also nun in einem ersten Schritt dem lauten Bewältigungstyp, dessen Antwortverhalten sich durch affirmative Handlungsstrategien klassifiziert.

Intrapsychisch

Unter diesem lauten Bewältigungstyp lassen sich nun, wenngleich dies auch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material verlangt, auch Reaktionen erkennen, die sich primär auf die eigene, intrapsychische Welt beziehen.

Physiologische Reaktionen:

Bei Vertreter:innen diesen Typus lässt sich von außen recht schnell und gut ersichtlich eine Veränderung im gesamten Auftreten feststellen. Kommen diese Kinder häufig in einer gebückten und angespannten Körperhaltung in die Einrichtung, gelingt es ihnen oft bereits nach wenigen Wochen zu entspannen und sich aufzurichten. Damit einhergehend *kehrt das Lächeln in deren Leben zurück*. Gestik und Mimik sind hier bei Beginn der Fremdunterbringung noch

starr und zeigen keine positive Ausstrahlung. Dies kann jedoch zunehmend aufgebrochen werden und die Erzieher:innen der Einrichtung berichten von den beglückenden Momenten ihrer Arbeit, wenn das Kind das erste Mal wieder anfangen kann zu lächeln sowie schließlich auch laut zu lachen (vgl. Forschungstagebuch).

Dazu lassen sich im Datenmaterial ausführliche Beschreibungen im Fall von Julian finden, wie dies z.B. in folgenden Darstellungen lebhaft wird (Beobachtungsprotokoll 152-159):

Julian hat die gesamte Nacht durchgeschlafen und ist erst um 9:00 aufgewacht. Er hat sich dann selbstständig angezogen und auf Nachfragen hin auch sein Bett ordentlich gemacht. Anschließend freute er sich auf das Frühstück und war begeistert auf den Vorschlag hin, das gleiche zu essen wie ich. Während dem Frühstück hörten wir Musik und unterhielten uns über Dinosaurier. Julian wirkte dabei, als fühle er sich sehr wohl. Nachdem er aufgegessen hatte, setzte er sich mit seinen Spielzeugdinosauriern, die er direkt im Anschluss an das Frühstück aus seinem Zimmer holte, auf den Teppich im Esszimmer und spielte mit diesen, bis auch ich fertig gegessen hatte.

Ein ähnliches Bild zeigte sich dann auch beim Abendessen. Das haben wir noch zusammen zubereitet und es dann an den Tisch gebracht. Hierbei wollte er mit viel Begeisterung helfend tätig werden (Beobachtungsprotokoll, Z. 217-219).

Dieses physiologische Reaktionsmuster zeigte sich auch bereits beim Einzug in die Einrichtung: Julian ist sofort sehr freudig ins Haus eingetreten und die Erzieherin fing direkt mit einer Hausführung für die Familie an. Hierbei sprach Julian für alles Begeisterung aus, indem er in jedem Zimmer sagte: „Das ist schön“. Seine Mimik war sehr freudig, er hat richtig gestrahlt und zu jedem Zimmer Fragen gehabt vgl. (Beobachtungsprotokoll, Z. 99-102).

Emotionales Erleben:

Ebenfalls auf der intrapsychischen Ebene des lauten Bewältigungstypen zeigen sich affirmative Handlungsweisen, die sich besonders durch eine freudige Akzeptanz hinsichtlich der Fremdunterbringung ausdrücken, aber auch in Form von Dankbarkeit, Erleichterung und Hoffnung zutage treten.

So äußerte Julian nach dem Einzug in die Einrichtung: „Zum Glück bin ich jetzt Zuhause. Das hier ist jetzt mein neues Zuhause“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 299-300). Weiter lässt sich

insgesamt beobachten, wie er die Aufmerksamkeit genießt, die ihm zuteilwird. So ist er immer sehr erfreut ist, wenn sein Ersuchen auf Gehör trifft (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 238-239). Daher lässt sich in diesem Zusammenhang auch sein Verhalten verstehen, die an ihn gestellten Anforderungen vollkommen zuverlässig, ohne Gegenworte und umgehend umzusetzen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 343-345). Sein Verhalten ist in jeglicher Hinsicht tadellos. Er beschwert sich nie, erledigt alle ihm übertragenen Aufgaben sofort, mit größter Sorgfalt und vollkommen zuverlässig. Dadurch fällt er nie negativ auf. Sollte einmal doch etwas zu beanstanden sein, z.B. dass er seine Schuhe ins Schuhregal stellen soll, entschuldigt er sich sofort vielmals dafür (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 376-379). Lediglich in den Kontakten mit der Herkunftsfamilie zeigt sich ein anderes Verhalten, welches jedoch unmittelbar nach dem Ende des Besuchskontaktes wieder wie ausgewechselt erscheint. Mit Betreten der Einrichtung zeigt er sich wieder ordentlich, zuverlässig, ruhig und ausgeglichen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 476-478).

Auch die von Joseph getätigte Aussage, auf die Frage hin, wie er reflektierend die Fremdunterbringung erlebt hat, lässt sich in diesem Kontext einordnen: „ich fand sie guuuut , uuund ich fühl mich hier schon wohl uuund vorallem mein zimmeer ähh , weil da hab ich ein guten ausblick auf den bergsee wenn man da aufem balkon ist“ (Interview, Z. 7-8).

Interpsychisch

Im Gegensatz zu den intrapsychischen Charakterisierungen, fallen bei dem lauten Bewältigungstypen die unmittelbar Dritte beeinflussenden Handlungsstrategien, nun deutlich schneller ins Auge des Beobachters.

Soziokulturelle Auswirkungen:

So fordert dieser Typ soziale Unterstützung durch die Einrichtung ein, genauso wie er insgesamt durch ein proaktives Handeln auffällt, indem er aktiv für seine eigenen Interessen und Wünsche auf sein soziales Umfeld zugeht.

Julian erzählte diesbezüglich in einer Situation, dass die anderen Kinder seiner Klasse immer mal was von zuhause zum Essen mitbringen und das dann mit allen Schulkindern teilen könnten. Er würde sich wünschen daher auch mal was mitbringen zu dürfen. Ich sagte ihm, dass er an seinem Geburtstag sicherlich einen Kuchen mit in seine Klasse bringen darf. Darüber freute er sich sehr (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 586-590).

Im Gegensatz zur noch auszuführenden subversiven Variante des Lauten Typus, der hinsichtlich der soziokulturellen Auswirkungen unter anderem auch Todesdrohungen ausspricht, wenn jemand sein Zimmer betritt, kann Joseph von sich aus, in Phasen der Trauer, die anderen Kinder um deren Verständnis bitten, sodass diese ihm eine Pause in seinem Zimmer gewähren. Gleichzeitig aber grenzt er sich damit nicht von der Gruppe ab, sondern bittet im Gegenteil dazu sogar um Unterstützung von einer Person aus der Einrichtung, damit er mit dieser über seinen, ihn aktuell beschäftigenden, Gefühlszustand offen kommunizieren kann. Nach der Unterstützung, die er sich häufig von Seiten der Erzieher:innen holt, kann er schließlich wieder in die Interaktion mit den anderen Kindern der Gruppe eintreten (vgl. Interview, Z. 347-365).

Verhalten zu neuen Bezugspersonen:

Hinsichtlich der neuen Bezugspersonen zeigt sich dieser Typ in seinen affirmativen Handlungsstrategien, durch ein aktives Handeln, zur Vereinnahmung der genießenden Nähe zu eben diesen.

So drückt Julian die Bedeutung der Nähe mir gegenüber nach vier Wochen folgendermaßen aus: „Du bist der netteste Mensch den ich kenne“. Ich antwortete: „Ouh, das ist ja nett! Vielen Dank“, woraufhin Julian entgegnete: „Das wollte ich dir nur mal noch sagen“ (Beobachtungsprotokoll Z. 607-609). Auch beim Zubettgehen zeigt sich gleiches, wenn er fragt, ob er die Erzieher:innen umarmen dürfe, das fände er ganz schön. Besonders glücklich und erfreut ist er immer dann, wenn er sich ins Bett legt und fragt, ob man ihn zudecken kann (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 408-410). Auch sonst sucht er die ganze Zeit die Nähe zu den Erzieher:innen. Sein pausenloser Drang nach Kommunikation bindet diese dabei an ihn. Sollte die Kommunikation einmal abfallen, fühlt er sich direkt allein. In Situationen, die er problemlos bewältigen kann und auch häufig schon allein durchgeführt hat, sucht er dennoch immer Hilfe. Nicht um tatsächlich Hilfe zu erlangen da er diese benötige, sondern um Nähe zu spüren und in der Situation nicht allein zu sein (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 380-384). Dies zeigt sich auch an folgendem Beispiel (Beobachtungsprotokoll, Z. 132-135):

Nach dem Abendessen wollte Julian von sich auch Zähne putzen gehen, fragte jedoch „kann jemand mit mir mitkommen?“. Auf die Nachfrage hin, warum er denn nicht allein gehen könne, sagte er: „Ich brauche Hilfe mit der Zahnpasta“. Nach nochmaligem

Nachfragen, ob er denn wirklich Hilfe mit der Zahnpaste braucht, sagte er schließlich:
„Ich will nicht allein sein“.

Der besondere Wunsch nach Nähe zeigt sich auch dadurch, dass er nach eigener Aussage, sich immer sofort in alle Personen verliebe. In der Analyse des Datenmaterials fällt ebenfalls auf, wie häufig er sagt, dass er in jemanden verliebt sei, auch wenn er diese Person erst seit wenigen Augenblicken kennt (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 391-395).

Auch die Handlungsstrategien von Joseph lassen sich zur Beschreibung dieses Typus hinzuziehen. So ist er in seinem Verhalten gegenüber den neuen Bezugspersonen sehr fordernd und vereinnahmend. Er bedarf der direkten Zuwendung durch diese, um aus Konfliktsituationen mit anderen Kindern wieder herauszukommen. Erst wenn er wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung durch die Erzieher:innen kommt, tritt bei ihm eine Entspannung ein (Beobachtungsprotokoll, Z. 6-9). So fordert er auch stets Sonderbehandlungen in Form exklusiver Zuwendungen, insbesondere auch im Ersuchen körperlicher Nähe durch die Bezugspersonen, die deutlich über das entsprechende Ausmaß der anderen Kinder hinausgeht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 99-105). Joseph sucht stets nach ihm zugeteilter Liebe über die Erzieher:innen der Einrichtung, um in seinem Dürsten nach Geborgenheit und Zuwendung gestillt zu werden vgl. (Beobachtungsprotokoll, Z. 191-194). Letztlich versucht sich Joseph in all seinen Handlungsstrategien die Nähe der Bezugspersonen zu sichern und diese somit für sich zu vereinnahmen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 215-220). So sagt er selbst im Interview auf die Frage hin, was er sich wünschen würde (Z. 546-549):

J: mhhh joaa des halt/ das ich hier noch **mehr** leben kann und ich finde schon schön wenn irgendjemand bei mir ist

D: was heißt dass irgendjemand bei dir ist (?)

J: weenn länger jemand bei mir issst

Auch Julia zeigt Handlungsstrategien, die sich zur Charakterisierung des lauten Idealtypus in dieser Kategorie anführen lassen. So lässt sich ihr Wunsch nach Berührung als aktiv Nähe vereinnahmendes Phänomen betiteln. Sie beginnt bereits ab dem ersten Tag in der Einrichtung, aktiv die körperliche Nähe der neuen Bezugspersonen für sich zu beanspruchen. In jeder ihr möglichen Situation geht sie offen auf diese Personen zu und umarmt sie innig (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 113-116, 143-144, 166,168). Dabei ist diese Form des Berührens

bei Julia nicht auf einzelne Personen beschränkt, sondern trifft auf alle neuen Bezugspersonen zu. Das „Kuscheln“ mit eben diesen, ist dabei ihre Art, sich durch aktives Handeln die Nähe der Bezugspersonen zu sichern, wie ihre Bezugserzieherin im Interview beschreibt (Z. 45-60):

M: in den meeeisten fällen tatsächlich eher freude und ich glaub so ihre art auch ein stück kontakt zu knüpfen über das **körperliche** weil sie ja auch zu den anderen kindern dann schnell in körperlichen kontakt gegangen ist und viel **kuscheln** , viel abends rücken graulen , also da **sehr** sehr schnell in die körperliche nähe und sehr viel auch einfach . **viel** körperkontakt immer wieder gesucht

[...]

M: ich glaube es ist einfach wirklich ihre art kontakt aufzunehmen , wenn sie sich ein gespräch wünscht oder eine interaktion dann kommt sie um will umaarmt , also ich glaub das ist **ihre** art nach aufmerksamkeit zu suchen im endeffekt /D: okay/ .. u/uund ich glaube mit trost hat es glaube ihr gar nicht soo viel zu tun weil sie nicht , nicht soo traurig wirklich **wirkt** /D: okay/ also eher das gefühl bei ihr ist wirklich **nääh** , sie **genießt** es unheimlich nähe zu kriegen

Subversiv

Nun zeigt sich der laute Bewältigungstyp nicht nur mittels affirmativer Handlungsstrategien. Dieser kann ebenso in der Form von subversiven Handlungsstrategien zutage treten, wie dies im Folgenden dargelegt werden soll.

Intrapsychisch

Auch hier sollen nun zunächst die subversiven Handlungsstrategien des lauten Bewältigungstypen aufgezeigt werden, die zuvörderst auf das Individuum selbst wirken.

Physiologische Reaktionen:

Insbesondere soll hier die Thematik aufgegriffen und eingeordnet werden, die zu Beginn dieser Arbeit aufgeführt und schließlich den ursprünglich ausschlaggebenden Anstoß zur weiterführenden Beschäftigung mit der Transitionsphase der Heimerziehung gab, die psychosomatische Störung der Ausscheidungsfunktion.

Diese lässt sich mit einer Handlungsweise von Julian zusammenfassen, wie im Beobachtungsprotokoll (Z. 75-76) beschrieben wurde: „Nach der Fremdunterbringung hat er dort seinen Kot verschmiert und seinen Urin getrunken.“

Aber auch bei Ralf fiel auf, dass er immer wieder anfang zu Somatisieren. Im Konkreten äußerte sich dies bei ihm, meist morgens, entweder durch Kopfschmerzen oder Bauchweh, aber auch er kotete ein. Manchmal traten seine Beschwerden auch abends auf (vgl. Beobachtungsprotokoll 71 – 76).

Mit der Aufnahme in die Einrichtung entwickelt sich auch bei Joseph eine massive Symptomatik der Enkopresis (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 203). Nächtlich kommt es ohne Ausnahmen zum Einnässen. Vom zunächst nächtlichen Tragen einer Windel, wurde dies schließlich im Verlauf der Transitionsphase auf das ganztägige Tragen der Windel ausgeweitet. So kam es über die Wochen hinweg zu einer signifikanten Steigerung des täglichen Einkotens und Einnässens. Der behandelnde Therapeut stufte dies als Ventil seiner Überforderung ein, aufgrund der Belastungen durch die Aufnahme in der Einrichtung (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 81-88). Joseph selbst kann keine Erklärung finden, für die massive Verschärfung der sekundären Enkopresis über den Verlauf der Transitionsphase hinweg (vgl. Interview, Z. 457-461). In jedem Fall aber formuliert er, als ein persönliches Ziel am Ende der Transitionsphase, den Wunsch zur Milderung dieser Symptomatik (vgl. Interview, Z. 536-541).

Emotionales Erleben:

Im emotionalen Erleben zeigt sich dieser Typus besonders durch eine Verzweiflung am erlebten Verlust und damit einhergehendem, heftigen Weinen.

Ralf beschreibt seinen Gefühlszustand im Interview (Z. 47-58) als „schlimm“, da er so sehr seine Mutter vermisst und sehr oft an diese denken müsse. Er führt weiter aus:

„R: deswegen bin ich auch immer am abend dann manchmal bösee

D: dann bist du bööse (?) /R: mhm/ warum bist du böse (?) erklär das mal ..

R: weil es mich wütend macht

Anschließend stehen Ralf keine Lösungsstrategien zur Verfügung, um aus dem Kreislauf von Trauer und Wut herauszukommen, sondern bleibt diesem machtlos ausgesetzt (vgl. Interview Z. 97-102). Die Verzweiflung über diesen Verlust führt schließlich, aufgrund der fehlenden

Lösungsstrategie, zu von ihm erlebten Schmerzen an seinem Körper (vgl. Interview, Z. 103-114).

Milan überträgt die schmerzhaften Erfahrungen seiner erlebten Verluste auf Gegenstände, wodurch diese eine enorm hohe, emotionale Bedeutung für ihn erlangen. Sofern nun einer dieser Gegenstände, sei er auch noch so kurz erst in seinem Besitz oder leicht ersetzbar, wiederum verloren geht, reinszeniert Milan den Verlust insbesondere seiner Mutter und verfällt unkontrollierbaren Trauer- und Wutausbrüchen. In diesen Momenten der Konfrontation mit seinen Verlusten verliert er den Bezug zum Hier und Jetzt, schreit hysterisch, weint dabei heftig und versucht seine Verzweiflung an der Außenwelt durch Aggressionen abzutragen (Beobachtungsprotokoll, Z. 154-170). Diese Verzweiflung in der Auseinandersetzung mit seinen Verlusten lassen sich von außen nicht besänftigen, sondern dauern bis zu seiner vollständigen Erschöpfung an. Insbesondere nach Eintritt dieser Erschöpfung, aber auch schon während der Ausbrüche, äußert er immer wieder, dass sich die geliebten Bezugspersonen seiner Herkunftsfamilie nicht mehr um ihn kümmern und dementsprechend nicht mehr zu ihm kommen, er sie aber sehr vermisse (Beobachtungsprotokoll, Z. 89-92, 174-178). So kommt es immer wieder zu Szenen, in denen sich Milan aus seiner Sicht heraus zurückgelassen fühlt und mit heftigen Weinkrämpfen reagiert. Dabei schreit er aus Leibeskräften und äußert immer wieder: „Niemand wartet auf mich“, „Alles tut mir weh“ und mehrfach insbesondere die Aussage „Ich kann nicht mehr“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 253-259). Milan kann diesbezüglich auch selbst äußern, dass er große Angst davor habe allein sein zu müssen, weswegen er dann immer anfangs, stark zu weinen, sein ganzer Körper sich anspanne und er schließlich in eine Starre verfalle, aus der er sich nicht mehr herausbewegen könne (Beobachtungsprotokoll, Z. 105-114).

Interpsychisch

Zuletzt sollen hier nun die Charakterisierungselemente des lauten Bewältigungstypen aufgegriffen werden, die sich auf die subversiven Handlungsstrategien beziehen und zugleich in ihrer Wirkung das direkte Umfeld des Individuums stark beeinflussen.

Soziokulturelle Auswirkungen:

Die soziokulturellen Auswirkungen sind vor allem durch eine aktive Verweigerung des sozialen Miteinanders geprägt, indem soziale Normen regelmäßig verletzt und missachtet werden, oder aber auch vor dem sozialen Miteinander geflüchtet wird.

In den Hintergrundinformationen zu Ralf (Z. 80-81) findet sich die Beschreibung: Missachtet Regeln und Grenzen willentlich mit der Begründung „Ich bin doch böse“. Außerdem wird dort beschrieben, dass er gewalttätig gegenüber anderen Kindern auftritt (vgl. Z. 101-102). Im Interview (vgl. Z. 73-78, 189-199) äußert er sich selbst diesbezüglich folgendermaßen: Die anderen Kinder der Einrichtung stehen ihm im Weg, in den Momenten, in denen er an seine Mutter denkt, weswegen er sie dann schlagen möchte. Seine Bezugspersonen beschreiben ihn mit den Worten: „flippt ansatzlos aus, tobt, schlägt um sich“, „überreizt einfach alle Grenzen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 34-36). Auch Spielsituationen funktionieren nur so lange, wie er die alleinige Kontrolle über das Spiel behält (vgl. Hintergrundinformationen, Z. 32-35). Die Bezugserzieherin führt hierzu im Interview (vgl. Z. 64-67, 89-90) weiter aus: Die Interaktion mit anderen Kindern müsse zu seinem Vorteil ausfallen, wozu er diese auch stetig „rumkommandiert“. Insgesamt zeigt er ein nur schwer zu zügelndes Spielverhalten, welches seinerseits hauptsächlich von wildem, aggressivem Verhalten geprägt wird (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 39-41, 51-57). Ein äquivalentes Bild wird auch von Seiten der Schule gezeichnet, welche berichtet, er sei schwierig in der Schulklasse zu halten, da er den Schulunterricht massiv stört und somit als „in der Gruppe nicht führbar“ betitelt wird (Hintergrundinformation, Z. 96-101).

Auch Milan gelingt es in Spielsituationen mit anderen Gruppenmitgliedern nicht, sich an die vereinbarten Regeln und Grenzen zu halten. Diese überschreitet er regelmäßig. Auf dieses Fehlverhalten angesprochen reagiert er mit einer extremen Lautstärke, die auch häufig in Wutausbrüchen mündet, worin er entweder die Gegenstände in der direkten Umgebung zerstört oder direkt die konfrontative Auseinandersetzung mit seinem Gegenüber sucht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 82-85, 219-221). Ihm gelingt es nicht sich in das Spielgeschehen der anderen Kinder zu integrieren, sondern gerät vielmehr in handgreifliche Auseinandersetzungen mit diesen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 230-235). Er grenzt daher sein Spielterritorium von den anderen Kindern ab und reagiert mit konflikthafter Szenen, wenn ihn jemand in seinem Spiel stört (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 618-623). Sobald ein Spiel nicht nach seinen Wünschen verläuft, kommt es zu plötzlichen und heftigen Wutausbrüchen, in denen er auch mit großem Nachdruck seinen Antriebe verfolgt, nun durch körperlich aggressive Verhaltensweisen dem anderen Kind ernsthaft zu schaden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 147-158). Dabei schreit er: „Ich schlag dich kaputt“ und „Ich bring dich um“, was nur unter großer Mühe und durch ein körperliches Eingreifen der anwesenden Erzieher:innen abgewendet werden kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 158-166). Insgesamt kommt es über die gesamte

Transitionsphase hinweg zu Androhungen des Tötens, wenn sich Milan in der Situation der sozialen Interaktion nicht sicher fühlt. So entgegnet er mir, als ich sein Zimmer betrete: „Ich habe ein Messer. Ich kann dich töten“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 126). Die Abwehr des sozialen Miteinanders, durch den gemeinsamen Aufenthalt in seinem Zimmer, formuliert er dabei nicht nur gegen konkrete Personen, sondern richtet seine Drohungen an die Allgemeinheit: „Wenn jemand in mein Zimmer kommt, bring ich den um“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 473-474). Auch droht er bereits vorab den anderen Kindern sie zu töten, wenn sie Gegenstände von ihm entwenden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 182-183). Dabei ist die Abgrenzung vom sozialen Miteinander nicht auf einzelne Personen gerichtet, sondern wird von ihm über alle anwesenden Personen gestreut. So rannte er beispielsweise in der Anwesenheit aller Kinder sowie einiger Erzieher:innen der Einrichtung durch das gesamte Haus, schrie immer wieder „Ich kann dich töten“ und bedrohte alle Personen mit einem Stück Draht (Beobachtungsprotokoll, Z. 207-209).

Bei Achmed lässt sich sein Fluchtverhalten zur aktiven Verweigerung des sozialen Miteinanders deuten, weswegen sich die Fluchtversuche von Achmed ebenfalls unter den soziokulturellen Auswirkungen einordnen lassen. Es handelt sich hierbei nicht nur um ein Verhalten seinerseits gegenüber den neuen Bezugspersonen, vielmehr lässt sich seine Flucht als eine Verweigerung gegen das gesamte System verstehen. Nicht nur die Interaktion mit den Kindern und Erzieher:innen der Einrichtung wurde von Achmed in einem absoluten Verständnis abgelehnt, sondern auch alle sonstigen beteiligten Institutionen, bis hin zur örtlichen sowie der Bundespolizei, bekamen seine Ablehnung gegenüber des Systems der Jugendhilfe hierin zu spüren. So unternahm Achmed am zweiten Tag bereits seinen zweiten Fluchtversuch, der ihn trotz eines Suchaufgebotes der Einrichtung, der örtlichen Polizei sowie der Bundespolizei inklusive Hundestaffel bis nach Hause führte. Achmed war dafür den gesamten Tag unterwegs und bewältigte schließlich eigenständig die Flucht bis hin zu seiner Familie (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 170-181). Bei den anschließenden Versuchen, durch die Mitarbeiter:innen des Jugendamtes, Achmed zur Einrichtung zurückzuführen, flüchtete dieser stets aufs Neue oder schloss sich in einem Zimmer der heimischen Wohnung ein. Auch unter der Androhung drastischerer Maßnahmen, in Form einer Unterbringung in einer geschlossenen Einrichtung mehrere hundert Kilometer entfernt, ließ er sich nicht zu einer Mitarbeit bewegen, sodass die Aufnahme schließlich endgültig scheiterte (Beobachtungsprotokoll, Z. 188-205). Achmed setzte somit seine massive Verweigerung des

Miteinanders konsequent von Beginn an durch. Bereits die ersten Aufnahmeversuche scheiterten noch am Wohnort seiner Familie. Hierin beteuerte er: „Nein ich will nicht, ich fahr da nicht mit“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 99), um sich schließlich im Badezimmer einzuschließen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 135-143).

Verhalten zu neuen Bezugspersonen:

Wie sich auch schon in den soziokulturellen Auswirkungen im Allgemeinen abzeichnet, zeigt sich nun auch im fokussierten Blick auf das Verhalten zu den neuen Bezugspersonen ein herausforderndes, konfrontatives, provokatives und schließlich ankämpfendes Agieren.

Wie sich im Interview mit Ralf zeigt, projiziert dieser seine Wut, über den Verlust der Mutter, auf die Erzieher:innen der Einrichtung (vgl. Z. 73-78). Im Beobachtungsprotokoll (vgl. Z. 93-94) sucht Ralf nach dem Zubettgehen aktiv die Konfrontation mit den Erzieher:innen indem er nach diesen tritt und sie anspuckt, was auch die Bezugserzieherin im Interview (Z. 198-200) beschreibt: „abends **ganz** extrem mit schlagen und schuhe weerfen . naach dem erzieher hauen/ nach mir hauen genau so **extrem** worden ist und ich einfach auch teilweise an meine grenzen gekommen bin“.

Das herausfordernde, provozierende Verhalten zeigt sich dabei personenunabhängig gegenüber der Erzieher:innen. Ohne sichtbare Auslöser kommt es regelmäßig zu extrem lauten Regelmissachtungen. So schrie er beispielsweise lauthals durch die Hausflure, als die anderen Kinder von den Erzieher:innen zu Bett gebracht wurden, versteckte sich im ganzen Haus in Schränken, rannte weg und lachte dabei die ganze Zeit (vgl. Beobachtungsprotokoll Z. 84-91). Insgesamt zeigt sich jedoch auch, dass er über die Wutanfälle den Kontakt zu den neuen Bezugspersonen sucht (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 271). Dabei wird umso mehr seiner Wut nach außen getragen, desto weiter die Transitionsphase voranschreitet und die Bindung zu den neuen Bezugspersonen entsprechend intensiver wird (Interview Bezugserzieherin, Z. 277-279).

Auch Milan zeigt ein sich diesem Typ zuzuordnendes Verhalten, indem er die Erzieher:innen der Einrichtung bereits am ersten Tag nach seinem Einzug beleidigt, als diese ihn bitten Duschen zu gehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 82-83). Dieses Verhalten verschärft sich mit zunehmender Zeit der Transitionsphase. So versucht Milan anfangs noch vor Anforderungen an ihn zu fliehen, indem er die Einrichtung verlassen möchte und somit dessen Umsetzung verweigert (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 100-104). Im weiteren Verlauf widersetzt er sich dann auch aktiv den zuvor getroffenen Abmachungen, ohne sich danach bezüglich seines

Fehlverhaltens einsichtig zu zeigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 221-227). Schließlich kommt es auch zu massiven Aggressionen gegenüber der Erzieher:innen, wie beispielsweise diese zu beißen, wenn sie versuchen die Tagesstruktur bei ihm einzufordern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 292-293). Soll er seine zuvor genutzten Spielsachen aufräumen, reagiert er destruktiv auf diese Anforderung und schmeißt die Gegenstände wütend umher (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 319-320). Auch ihm bekannte und für ein gemeinsames Miteinander notwendige Regeln missachtet er bewusst provokativ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 329-331). Dass es sich hierbei um eine bewusste, provokative Missachtung der Regeln handelt, wird unter anderem in der Aussage von Milan deutlich, dass er sich eine Vielzahl an Musikboxen kaufen werde, um damit „so laut Musik zu hören, dass das ganze Haus vibriert und ihr könnt dann nichts machen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 302-303).

Achmed zeigte in seiner gesamten Art und Weise der Kommunikation seine Ablehnung gegenüber den potenziellen neuen Bezugspersonen. So blieb er stets äußerst wortkarg und versteckte sein Gesicht während der gesamten Zeit, soweit es ihm möglich war, hinter einer Vielzahl an Kleidungsstücken und baute sich hiermit eine Barriere auf, an der er die Annäherungsversuche der Erzieher:innen der Einrichtung abblocken ließ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 15-19, 50-51). Auch die Versuche der Mitarbeiter:innen der Einrichtung, ihn für die gemeinsamen Unternehmungen in der umliegenden Natur zu begeistern blockte er umgehend ab, indem er anfügte, dass er ein Stadtkind sei und nicht „hierher in den Wald“ gehöre (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 29-31, 40-41).

5.2.2 Die idealtypisch „leise“ Bewältigung

Gewissermaßen als idealtypischer Gegenspieler zum lauten Bewältigungstyp, soll nun entsprechend das idealtypisch „leise“ Bewältigungsverhalten, als Antwort des Kindes auf die Transitionsphase der Fremdunterbringung in Form der Heimerziehung, charakterisiert werden. Dieses lässt sich insgesamt, wie auch bei dem lauten Bewältigungstyp, insbesondere aus der Perspektive der beobachtenden sowie interagierenden Fachkraft in dem jeweils konkreten Beziehungsgeschehen auffassen, die eben diese Verhaltensmuster als „leise“ aufgreifen. Hier gilt es sich, wie bereits zuvor dargelegt, von dem Begriff des rein internalisierenden Verhaltens zu lösen und aufzuzeigen, dass auch der hier neu gefundene Bewältigungstyp sowohl externalisierendes als auch internalisierendes Verhalten, unter der kooperierenden Verwendung von emotions- und gleichermaßen problemfokussierten Strategien, erkennen lässt. Wie sich also der hier neu gefundene Bewältigungstypus, nämlich der „leise Bewältigungstyp“ nun auffassen lässt, soll im Weiteren durch die Charakterisierung anhand von affirmativen als auch subversiven Handlungsstrategien ausführlich, mittels der Hinzunahme des erhobenen Datenmaterials, aufgezeigt werden.

Affirmativ

Zur Charakterisierung dieses idealtypischen Gegenspielers zum lauten Bewältigungstyp, nämlich des leisen Bewältigungstyps, soll dieser nun in einem ersten Schritt anhand seiner affirmativen Handlungsstrategien klassifiziert werden.

Intrapsychisch

Unter diesem leisen Bewältigungstyp lassen sich nun Handlungen aufzeigen, die sich primär auf die Vertreter dieses Typus selbst beziehen, ohne in ihrer direkten Absicht die sie umgebende Umwelt zu beeinflussen.

Physiologische Reaktionen:

In der affirmativen, physiologischen Reaktion sind sich der laute und der leise Typ durchaus ähnlich. Lediglich in feinen Nuancen lassen sich hierin die Unterschiede ausmachen. Wo der laute Typ seine Emotionen offen kundtut, fällt die körperliche Entspannung des leisen Typus nicht direkt ins Auge, sondern wird nur unter Betrachtung von kontrastierenden Situationen deutlich.

Am deutlichsten lässt sich dies anhand der Beobachtungen im Fall Julia ausdrücken. So fällt bei Julia bereits im Vorstellungsgespräch eine zunehmende Zurücknahme in der Anwesenheit ihrer Mutter auf. Diese wirkt in ihren Äußerungen einschränkend auf Julia, was schließlich zur Folge hat, dass sich Julia immer weiter in sich selbst zurückzieht und sich schließlich still aus der gesamten Interaktion herausnimmt, also in eine starre Passivität verfällt (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 45-49). Erst nachdem die Erzieherin mit Julia ohne die Anwesenheit der Mutter die Einrichtung besichtigt, verändert sich das gesamte Auftreten von Julia. Sie fängt an freudig zu strahlen und äußert umgehend, dass sie in die Einrichtung ziehen wolle (vgl. Beobachtungsprotokoll, 12-13, 23-24). Auch am Tag des Einzugs zeigte sich Julia während der Anwesenheit ihrer Familie noch sehr zurückgenommen, wohingegen sie nach der recht emotionslosen Verabschiedung sofort in einen Aktivitätsdrang verfiel und unter großer Freude und mit vollem Tatendrang ihre Sachen einräumte (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 8-11). Der Abschied selbst von der Mutter verlief sehr ruhig, wohingegen sie schließlich unmittelbar nach der Verabschiedung lächelnd durch das Haus ging, um das Spiel mit den anderen Kindern der Einrichtung aufzunehmen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 55-59).

Emotionales Erleben:

Wie in der physiologischen Reaktion sind sich der affirmativ laute und der affirmativ leise Typ auch im zweiten intrapsychischen Aspekt sehr ähnlich. In beiden Fällen ist eine positiv konnotierte Akzeptanz der Fremdunterbringung bestimmend. Wohingegen dies bei dem lauten Typ durch freudige Aussagen direkt zum Ausdruck gebracht wird, tut dies der leise Typ nicht ganz so offen kund. Hierbei lässt sich bloß eine optimistische, nicht aber so offen/ freudige Akzeptanz erkennen.

So sieht beispielsweise Julian das Kinderheim als wertvolle Sozialisationsinstitution: „Ja, aber früher (er meinte damit vor vielen Jahrzehnten) waren ganz viele Leute im Heim und wenn man hier lange ist, dann kann man auch später hier arbeiten, oder in einem anderen Heim“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 184-186). Insgesamt zeigt sich bei ihm von Beginn ein routinierter Umgang mit der Fremdunterbringung: Er war den gesamten Tag über sehr fröhlich und fand immer eine Beschäftigung. Dabei wirkte er, als sei die Situation für ihn hier ganz normal, als würde er schon immer in der Einrichtung wohnen und gar nichts anderes kennen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 211-212).

Auch bei Julia lässt sich eine optimistische Akzeptanz erkennen, die diese nicht unmittelbar durch entsprechende Aussagen offen kundtut, aber dennoch deutlich zu beobachten ist. Bereits

am ersten Tag scheint sie sich in der Einrichtung wohlfühlen, wie sich unter anderem in einer Szene zeigte, als sie beim gemeinsamen Gespräch am Tisch zufrieden ihren Kopf auf die Hände stützte und lächelnd aus dem Fenster schaute (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 39-42). Auch als ich sie am Abend des zweiten Tages fragte, wie es ihr mit dem Einzug in die Einrichtung denn gehe, beantwortet sie dies mit einem strahlenden „gut“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 111-112). Ebenfalls in einem späteren Gespräch mit mir bekräftigt sie ihr positives Gefühl gegenüber der Fremdunterbringung insbesondere dahingehend, dass sie sich in der Einrichtung sicher fühle (Beobachtungsprotokoll, Z. 262-263). So gelingt ihr der Übergang in die neue Einrichtung insbesondere durch Parallelen zu ihrem Zuhause. Dabei äußert sie unter anderem, dass sie sich sehr darüber freue, auch hier einen Hund auf der Einrichtung zu haben, da sie auch zuhause einen Hund habe - und ob sie sich denn von Beginn an in einer eigenständigen Verantwortung um den Hund auf der Einrichtung kümmern dürfe (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 36-37). Schließlich durfte sich Julia auch in einem größeren Umfang um den Therapiehund der Einrichtung kümmern, worin sie sehr zufrieden mit der Situation wirkte (Beobachtungsprotokoll, Z. 172-173). Insgesamt gibt sie sich sehr offen für den Aufbau neuer Beziehungen, indem sie sich freundlich und aufgeschlossen zeigt (vgl. Gesprächsnotiz, Z. 10), wengleich sie sich aber dennoch dem leisen Idealtypus zuordnen lässt. So fällt sie schließlich in der optimistischen Offenheit gleichzeitig auch durch eine bestimmte Zurückhaltung auf. Zwar wirkt sie stets optimistisch gegenüber der neuen Situation, zugleich aber niemals aufdringlich, laut, oder vereinnahmend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 228-229, 326-328; Gesprächsnotiz, Z. 8).

Interpsychisch

Die, im Gegensatz zu den intrapsychischen Charakterisierungen, unmittelbar Dritte beeinflussenden Handlungsstrategien, lassen sich anhand der folgenden Darstellungen auch beim leisen Bewältigungstypen finden und zugleich dennoch gegenüber den interpsychischen Ausformulierungen des lauten Bewältigungstypen klar abgrenzen.

Soziokulturelle Auswirkungen:

Hinsichtlich der soziokulturellen Auswirkungen tut sich hier vor allem der Wunsch nach Akzeptanz hervor, welcher, als besonderes Charakteristikum, durch das eigene Zurücktreten im sozialen Miteinander verfolgt wird.

Dies wird besonders durch das Verhalten bei Julian verdeutlicht, der seine Nähe zu den Bezugspersonen nicht gefährden will. Es zeigt sich, dass er womöglich seinen Frust im wahrsten Sinne des Wortes in sich „hineinfressen“ musste, um so sein angepasstes Verhalten nicht durch offen ausgelebten Frust zu gefährden. Ansonsten würde er, nach seiner eigenen Auffassung, ein Bild von sich nach außen tragen, welches negativ auffallen könnte und somit die Nähe zusätzlich gefährden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 403-406). Auch an anderer Stelle zeigt sich, dass Julian bereit ist größte Anstrengungen auf sich zu nehmen, um von den Personen um ihn herum das Gefühl der Anerkennung zu bekommen. So bewältigte er auch anspruchsvolle Wanderungen, in denen man ihm gleichzeitig, aufgrund seines starken Übergewichts, die enorme Anstrengung ansah. Während der beiden beobachteten Wanderungen gab es kein einziges Wehklagen von ihm (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 334-337). Bei gemeinsamen Schlittenfahrten, während derer Abfahrten er immer größten Spaß hatte, setzte er, im Gegensatz zu anderen Kindern, immer zugleich alle Anforderungen an ihn, insbesondere an seinen Fahrstil in Bezug auf sicherheitstechnische Gesichtspunkte, ohne Gegenworte und vollkommen zuverlässig um (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 342-345). Das verlässliche Einhalten von Absprachen ist bei Julian regelrecht eine Grundeinstellung, wie sich ebenfalls bei einem weiteren Beispiel zeigt: Er fragt, ob er noch weiter mit dem Nachbarsmädchen spielen darf. Das wird aus seiner Sicht überraschenderweise verneint. Dennoch akzeptiert er das sofort, obwohl sein Wunsch ein anderer gewesen wäre (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 511-518).

Auch Julia wünscht sich, hinsichtlich ihrer Handlungsstrategien im soziokulturellen Agieren, insbesondere eine Akzeptanz durch die Personen der Einrichtung. Dabei fordert sie diese nicht mit Nachdruck ein, sondern versucht eine solche vielmehr durch ein zaghafte Auftreten, bis hin zur Zurücknahme eigener Befindlichkeiten zu erreichen. Julia versucht so stets zu einem gelingenden Miteinander in der Gruppe beizutragen, indem sie beispielsweise bei Streitigkeiten den beteiligten Kindern gleichermaßen hilft sowie durch die Übernahme einer Vermittlerrolle versucht diese aufzulösen. Sollte es darin jedoch mal lauter werden, zuckt Julia zusammen und zieht sich so lange zurück, bis wieder eine beruhigte Kommunikation möglich ist (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 150-155). Die Bezugserzieherin beschreibt sie schließlich in dem Interview (Z. 76-80) folgendermaßen:

M: ich würde sagen ihre **fassade** ist dass sie versucht alles bei uns **gut** zu machen , sie möchte unbedingt körperkontakt sie will **unbedingt** angenommen werden , sehr **positiv** von den kindern wahrgenommen werden und von uns , sie möchte dass wir sie alle **möögen** /D: mhm/ und ich hab's **gefühl** da versteckt sie sich ein bisschen hinter diesem sie macht alles gut sie **bemüht** sich um alles sie **hilft** sie ist **nett** /D: ja/ so hinter dem **versteckt** sie sich so ein bisschen /D: okay/ und mit der zeeit wenn sie **länger** da ist bricht sie/ so **kleinigkeiten** tauchen langsam auf , jetzt wird sie so bisschen , sie kann nicht mehr **nuur** perfekt sein

Die Ausformulierung des leisen Idealtypus, in seinen affirmativen Handlungsstrategien hinsichtlich der soziokulturellen Auswirkungen, lässt sich mit diesem Beispiel sehr gut zusammenfassen.

Verhalten zu neuen Bezugspersonen:

Das Verhalten dieses Typus zu seinen neuen Bezugspersonen ist in erster Linie auf ein harmonisches Miteinander ausgerichtet.

Wie sich auch schon mit Blick auf die soziokulturellen Auswirkungen andeutete, ist es diesem Typ, in Bezug auf sein Verhalten gegenüber den neuen Bezugspersonen, ein handlungsleitendes Anliegen, zu einem harmonischen Miteinander beizutragen. So beschreiben diese, dass Julia so wirke, als wolle sie eine möglichst schöne Zeit in der Einrichtung haben (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 150-151). Dies zeigt sich auch in einer sich vergewissernden Nachfrage von Julia, als Reaktion auf einen Konflikt der Erzieherin mit einem anderen Kind beim gemeinsamen Essen. So fragt sie hier unmittelbar im Anschluss: „Ich habe hier noch keinen Ärger bekommen, oder?“ und isst schließlich beruhigt und zufrieden weiter, als ihr dies bestätigt wurde (Beobachtungsprotokoll, Z. 185-187). Insgesamt agiert sie stets sehr höflich, ordentlich und unterstützend (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 95-96, 122-126, 184-185). Auch ihre Bezugserzieherin hat während der gesamten Transitionsphase keine negativen Verhaltensweisen von Julia, im Sinne von aggressiven, provokanten oder herausfordernden Handlungen, feststellen können (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 119-127). Im Gegenteil dazu, erstellt sie sogar Geschenke für ihre neuen Bezugspersonen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 176-179, 259-260) und freut sich schließlich über die ihr zugeteilte Anerkennung der Erzieher:innen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 98, 312-313). Dabei genießt sie es besonders durch ihr Verhalten schließlich eine harmonische Zuwendung von diesen zu erlangen, welche

sie sich über die gesamte Transitionsphase erwünscht, insbesondere durch eine körperliche Nähe der Erzieherinnen (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 48-49, 83-84).

Ebenso lässt sich zur Charakterisierung des leisen Idealtypus in dieser Kategorie das Agieren von Lisa anführen. Der Wunsch nach einem harmonischen Miteinander bestimmt nahezu das gesamte Kommunikationssystem bei Lisa. Sie selbst formuliert diesbezüglich: „Ich habe am liebsten, wenn man sich verbindet. Weil dann kann man sich gegenseitig helfen. Ich mag immer helfen“ (Beobachtungsprotokoll, Z. 149-153). So zeigt sich Lisa im Agieren mit ihren Bezugspersonen immer ruhig und besonnen, sodass sie sich nie aktiv in den Vordergrund drängt. Vielmehr versucht sie, über ein zugewandtes und zuvorkommendes Verhalten, ein Wohlwollen bei ihrem Gegenüber auszulösen (Beobachtungsprotokoll, Z. 694-698). Ihr Verhalten wird daher als sehr angepasst, hilfsbereit und stets regelkonform beschrieben (Interview Bezugserzieherin, Z. 116-118, 147-151). So kommt sie auch den an sie gestellten Aufforderungen immer verlässlich und umgehend nach (Beobachtungsprotokoll, Z.10-12, 462-465).

Zur Charakterisierung dieses Typus eignet sich auch das, durch die Erzieherin als bemerkenswert empfundene, Verhalten von Julian, wenn man keine Zeit für ihn hat (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 422-427): Er fragt zwar dann immer mal wieder nach, wann man denn Zeit für ihn hätte, aber auch dann, wenn man ihn ständig wieder trösten muss, bleibt er vor allem eins, freundlich. Er zeigt immer ein großes Verständnis für die Situation. Bei den nächsten Malen, die er dann ans Büro kam und nachzufragen, ob sie jetzt Zeit habe, entschuldigte er sich schon vorab direkt für seine Störung. So zeigt er sich sehr angepasst, gibt keine Widerworte und freut sich über die sich eröffnenden Möglichkeiten des Miteinanders (vgl. Beobachtungsprotokoll, 233-240).

Subversiv

Nun zeigt sich auch der leise Bewältigungstyp nicht nun mittels affirmativer Handlungsstrategien, sondern dieser kann ebenso in der Form von subversiven Handlungsstrategien zutage treten, wie dies im Folgenden dargelegt werden soll.

Intrapsychisch

Auch hier sollen nun zunächst die subversiven Handlungsstrategien des leisen Bewältigungstypen aufgezeigt werden, die zuvörderst auf das Individuum selbst wirken.

Physiologische Reaktionen:

Richtet man hierin nun den Blick auf die physiologischen Reaktionen, zeigen sich vor allem unterschiedliche Formen von erlebtem Schmerz.

Ralf berichtet zum Beispiel, dass er zu Beginn des Tages meist Kopfschmerzen oder Bauchweh seit der erfolgten Fremdunterbringung hatte (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 71-72). Weiter berichtet er von Schmerzen in seinen Beinen und Händen, die immer dann auftreten, wenn er an seine Mutter denkt (vgl. Interview, Z. 103-114). In solchen Momenten habe er auch das Gefühl, die Mutter würde in seinen Körper eindringen, was ihm große physische Schmerzen bereite (vgl. Interview, Z. 217-220), sodass er schließlich auch von Schmerzen in seinem Herzen berichtet (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 235-237).

Auch Joseph hatte während der Zeit der Transitionsphase in unregelmäßigen Abständen von Kopfschmerzen berichtet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 56-57). Eine Zuordnung dieser Kopfschmerzen in den leisen Idealtyp verdeutlicht sich insbesondere durch die Hinzunahme der Aussage von Joseph, dass er seine Gefühle im Bauch oder im Kopf verstecke (Interview, Z. 293-296). Hinsichtlich der von Joseph, während der Transitionsphase, erlebten Schmerzen gilt es auch anzufügen, dass er die Herausnahme aus der Familie als einen gewalttätigen Akt von Seiten des Jugendamtes erlebte und diesen noch heute detailliert beschreiben kann (Interview, Z. 74-80). Dass Joseph daher die Fremdunterbringung sowie die vorangehende Herausnahme aus seiner Familie als einen schmerzhaften Prozess bezeichnet, zeigt sich auch in seiner Sorge über seine kleine Schwester (Interview, Z. 266-273):

J: weil ich mag nicht dass jemand meiner kleinen schwester weh tut

D: aber wieso glaubst du dass ihr jemand weh tun könnte (?)

J: ja weil sie auch ins kinderheim kommt

D: achso du meinst wie dir jemand weh getan hat (?) /J: ja/ und da hast du angst vor (?)

J: ja weil wenn sie dann ins kinderheim zieht dann geh ich zu meiner mama und nehm/ nehm sie an der hand und wenn da wieder eine kommt und sie packt am arm dann rei ich ihr den arm weg (aufbrausend) und sag neein finger weg von meiner kleinen schwester /D: mhm/ niemand fasst meine kleine schwester an (wütend)

Weiterführend gilt es herauszustellen, zur Ausformulierung des hier zu definierenden Idealtypus, dass es sich in der Beschreibung des „weh tut“ tatsächlich um einen erlebten Schmerz im physischen Sinne handelt. So beschreibt Joseph im Interview (vgl. Z. 425-444,

471-474) die gleichen schmerzhaften Symptome, die in der Herausnahme aus der Familie aufgetreten sind, wie sie auch heute noch immer dann von ihm erlebt werden, wenn er einen Verlust jeglicher Art erleidet, was ihm schließlich Schmerzen „in [s]einem Herzen und in [s]einem Körper“ bereitet (Interview, Z. 423).

Ebenso beschreibt Milan das Erleben schmerzhafter Reaktionen auf die psychischen Belastungen durch die Fremdunterbringung. So berichtet Milan ebenfalls, dass er seit der Unterbringung immer wieder Kopfschmerzen habe, ohne zu wissen, was deren Auftreten bedingen würde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 297-300). In der Betrachtung weiterer Aussagen seinerseits zeigt sich eine ebenfalls bestehende Korrelation zwischen dem heute erlebten Schmerz sowie der vorausgegangenen Verlusterfahrung. Sofern er heute durch bestimmte Szenen diese Verlusterfahrung reinszeniert, berichtet er vom Auftreten schmerzhafter Symptomatiken am gesamten Körper. Diese treten insbesondere dann auf, wenn in dieser reinszenierten Verlusterfahrung nicht seinem Wunsch entsprochen wird (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 255-265). Er selbst kann hierin auch selbst den Zusammenhang herstellen, indem er bemerkt, das Vermissen seiner Schwester sei wohl die Ursache dafür, dass ihm alles weh tue (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 277-278).

Emotionales Erleben:

Um das subversive Verhalten des leisen Idealtypus hinsichtlich seines emotionalen Erlebens möglichst trennscharf zum lauten Idealtyp abbilden zu können, eignet sich in besonderer Weise die Darstellung von Lisas Aufbau ihrer schützenden Illusion. So ist von Beginn an klar, dass Lisa längerfristig in der Einrichtung untergebracht werden soll. Ihre subversive Einstellung dem gegenüber findet jedoch in keinen lauten, nach außen unmittelbar und deutlich wahrnehmbaren Handlungen Ausdruck, sondern wirkt sich auf das emotionale Erleben Lisas dahingehend aus, dass sie die bedrohliche Realität von sich fernhält und in eine von ihr konstruierte Wirklichkeit flüchtet. So kann sie auch selbst im reflektierenden Gespräch am Ende der Transitionsphase beschreiben, dass sie sie die Gedanken über die Faktizität des längerfristigen Aufenthaltes in der Einrichtung einfach gänzlich von sich ferngehalten habe (vgl. Interview Lisa, Z. 58-64). Auch die Bezugserzieherin berichtet im Interview davon, dass Lisa diesen Umstand nicht wahrhaben möchte und daher verdrängt (vgl. Interview Bezugserzieherin, Z. 200, 217), was schließlich auch von ihrer Großmutter bestätigt wurde (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 1038-1039). Sollte dennoch in gemeinsamen Gesprächen dieses Thema ihr zu präsent werden, beginnt Lisa sofort auf ein gänzlich anderes Thema hin abzulenken (vgl.

Beobachtungsprotokoll, Z. 129-130). So lässt sich insgesamt festhalten, dass die Handlungsstrategie von Lisa, zur Charakterisierung dieses Typus, stets auf eine Flucht aus belastenden Situationen hin ausgerichtet ist. Sofern es ihr möglich ist, zieht sie sich aus belastenden Situationen einfach raus (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 607-610, 676-678). Dort wo dies allerdings nicht mehr möglich ist, scheint sie den Bezug zum Hier und Jetzt zu verlieren und konstruiert in der Folge ihre eigene Realität, in die sie sich schließlich flüchtet (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 872-881). Lisa nutzt also die Strategie der Wahrnehmungsverweigerung, um sich vor der für sie bedrohlichen Realität zu schützen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 318-320). Ihre Großmutter betitelt diese Strategie mit dem Begriff der „Schutzschicht“, die Lisa somit um sich herum aufbaut (Interview Großmutter, Z. 98).

Interpsychisch

Um die Charakterisierung der Idealtypen abzuschließen, sollen hier nun die entsprechenden Elemente des leisen Bewältigungstypen aufgegriffen werden, die sich mittels subversiver Handlungsstrategien auf die Umwelt des jeweiligen Individuums beziehen.

Soziokulturelle Auswirkungen:

In den soziokulturellen Auswirkungen ist eine Isolation von der sozialen Gruppe für diesen Typ bestimmend.

Dazu lässt sich das Verhalten von Achmed aufgreifen, der sich häufig nachdenklich und traurig zeigt. Darin wirkt er von der Gesamtsituation sehr belastet, wiegelt jedoch Gesprächsangebote ab und öffnet sich nicht (vgl. Fallakte, S. 10). Achmed blieb in der Einrichtung insgesamt betrachtet meist stumm und saß isoliert, ohne an der sozialen Interaktion teilzunehmen, bei den gemeinsamen Essen auf seinem Stuhl, wobei er seinen Blick stets gesenkt auf den Boden ließ (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 24-25). Die ihn umgebende Trauer versagte ihm die Möglichkeit, auf entsprechende Gespräche einzugehen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 156-158). Nach den gemeinsamen Essen, während Achmed sich stets zurückhaltend verhielt, zog er sich unmittelbar danach wieder auf sein Zimmer zurück (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 167-171).

Verhalten zu neuen Bezugspersonen:

Das Verhalten zu den neuen Bezugspersonen ist dabei von einer ablehnenden Distanz geprägt. Auch hier lässt sich wieder das Verhalten von Achmed aufgreifen, der sich nicht nur aus den Situationen der sozialen Interaktion innerhalb der Gruppe zurückzieht, sondern auch gegenüber den neuen Bezugspersonen in einer ablehnenden, zugleich aber dem leisen Idealtyp zuordbaren, Distanz bleibt. So war er zu jeder Zeit auf die Wahrung einer räumlichen Distanz zwischen sich und den Personen der Einrichtung bedacht (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 73-74).

Gleichermaßen bleibt auch Milan gegenüber den neuen Bezugspersonen distanziert. Hierbei ist nicht wie bei dem lauten Idealtyp von einer konfrontativen bis hin zur ankämpfenden Distanz die Rede, vielmehr geht es um eine Ablehnung des Zulassens von Nähe. So sucht Milan in dieser Handlungsstrategie keinen aktiven Kontakt zu den Erwachsenen, sondern beschäftigt sich lieber mit den anderen Kindern (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 114-115). Er ist dabei stets darauf bedacht, die Erwachsenen der Einrichtung in seinem Blickfeld zu haben, so dass er seinen benötigten Sicherheitsabstand durchgehend bewahrt weiß und diesen gegebenenfalls umgehend anpassen kann (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 357-360, 374-379, 597-600). Dort wo es ihm möglich ist hält er sich aus all jenen Situationen zurück, die eine körperliche Nähe zu den Erzieher:innen bedingen würden (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 602-610). Dies führt schließlich auch dazu, dass er sich selbst dort, wo alle anderen Kinder nach Unterstützung fragen, keine Hilfe erlaubt zu holen und die Herausforderungen anstelle dessen versucht eigenständig zu bewältigen (vgl. Beobachtungsprotokoll, Z. 614-616).

6 Diskussion einer Theorie des Übergangs in der Transitionsphase der Heimerziehung

Insbesondere unter Berücksichtigung des vorangegangenen Kapitels, welches das vorliegende Datenmaterial schließlich in zwei sich voneinander abgrenzende Idealtypen überführte, lässt sich zurecht die Frage nach der Notwendigkeit der Nicht-Darstellung von Wirklichkeit stellen. Zur Beantwortung dieser Frage soll das hiesige Diskussionskapitel seinen entscheidenden Teil beitragen. Um jedoch die Erläuterung zusammenfassend vorweg zu nehmen, lässt sich die Bemerkung von Weber anführen, demnach die Bildung von Idealtypen als richtungsweisend für die Hypothesenbildung verstanden werden kann, beziehungsweise für die weitere Verwendung dessen im nächsten Kapitel passender formuliert als: „Deutungs-Hypothese für konkrete Einzelzusammenhänge“ (Müller/ Sigmund 2014, S. 64). Bei genauer Betrachtung sowohl zunächst der Gesamttypologie, insbesondere aber auch in der konstruierten Zuspitzung der Idealtypen, lässt sich über die gesamte Ergebnisdarstellung eine Hypothese herausbilden. Zur theoretischen Fundierung eben dieser, sollen in einem vorgeschalteten Schritt die Bewältigungstypen im Lichte bestehender Theorien erläutert, diskutiert und eingeordnet werden. Dabei begreife ich die Wissenschaft der Sozialen Arbeit mit Lambers als eine Handlungswissenschaft, welche allgemeiner und spezieller Handlungstheorien bedarf und zu dieser Theoriebildung unterschiedliche Wissensformen und Wissensebenen integriert, also einem transdisziplinären Arbeiten eine zentrale Bedeutung zukommen lässt (Lambers 2018). In einem „Funktionsverständnis von Theorie als dialektischem Verhältnis von Theoriebildung und Praxis“ werden, nicht nur von mir, sondern in der Sozialen Arbeit insgesamt, Bezugstheorien aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen zur Klärung von Einzelaspekten mit aufgenommen (ebd.). Der für die Soziale Arbeit relevante Wirklichkeitsausschnitt, in diesem Fall die Bewältigungstypen, steht dabei im Vordergrund, um unter einem anwendungstheoretischen Anspruch das für die Berufspraxis relevante Wissen weiterzuentwickeln (ebd.).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass durch eben diese Betrachtung der Bewältigungstypen im Lichte bestehender Theorien noch klarer zutage treten soll, inwiefern durch die hier vorliegende, phänomenologisch analytische Arbeit auf die Hypothese geschlossen werden kann:

Durch alle Bewältigungstypen der Kinder in der Transitionsphase von Heimerziehung hindurch, zeigen sich die Handlungsstrategien letztlich, jede auf seine Weise, aber in dem allen zugrunde liegendem Beweggrund zu ein und demselben Ziel hinstrebend: dem Wunsch gehört zu werden.

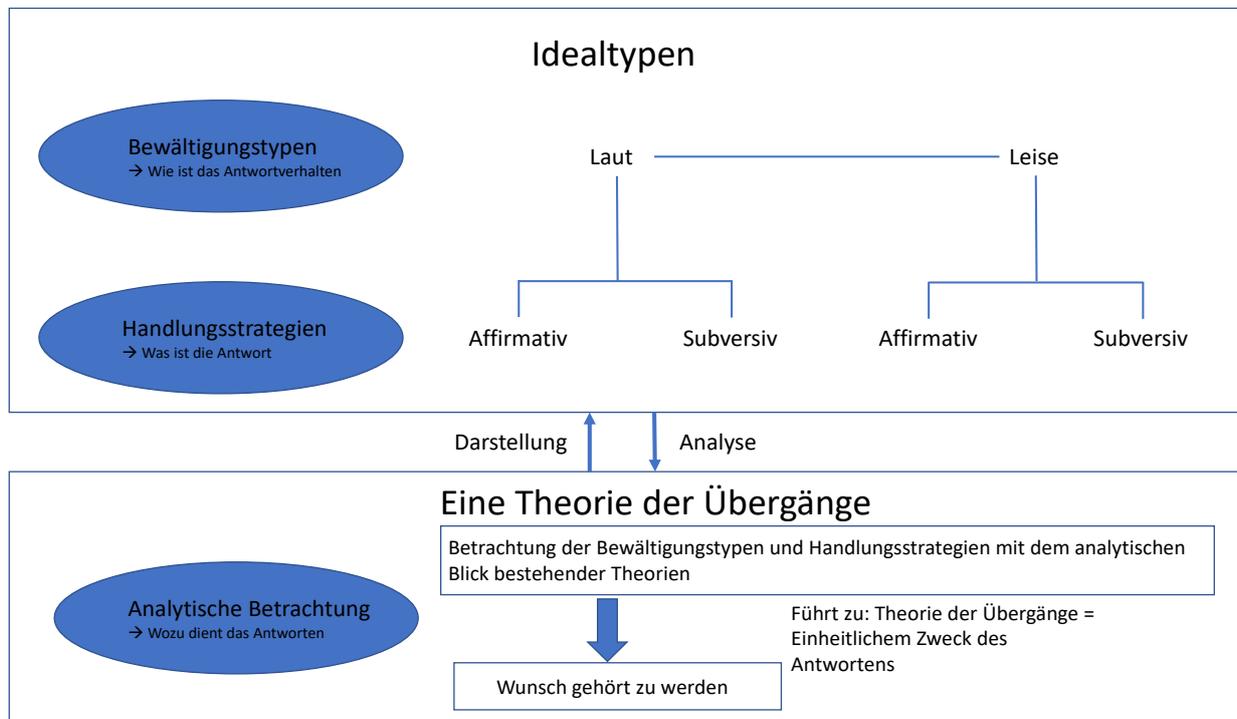


Abbildung 23_Schaubild zur methodischen Theorieentwicklung

6.1 Bewältigungstypen im Lichte bestehender Theorien

Zunächst soll im Folgenden eine Einordnung der beschriebenen Typen und deren zugrundeliegenden Handlungsstrategien in bestehende Theorien erfolgen. Dazu werde ich hier erneut das Agieren der einzelnen Fälle, unter einer Perspektive in deren Fokus die jeweiligen zentralen Phänomene stehen, durchleuchten, um schließlich die Bewältigungstypen im Lichte bestehender Theorien einordnen zu können.

Kelle und Kluge schließen ihre Darstellung der Methodologie zur Generierung von Typen mit folgendem Hinweis ab: „Die Grenze von einer nur deskriptiven hin zu einer „verstehenden“ und „erklärenden“ soziologischen Analyse ist aber erst dann überschritten, wenn auch die theoretische Bedeutung der so beschriebenen Strukturen und Muster aufgezeigt werden kann“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 112). Diesem Vorgehen möchte ich mich im Folgenden anschließen, in dem die herausgearbeiteten Handlungsstrategien unter der Perspektive erklärender Theorien analysiert werden sollen. Nur so kann im finalen Schritt die Entwicklung meiner Theorie und

der dort herauszustellende *Wunsch gehört zu werden* analytisch begründet und nachvollzogen werden.

Auch für das bereits angeführte Bewältigungsmodell von Lothar Böhnisch, ließ dieser sich von verschiedenen Seiten inspirieren und nutzte dazu u.a. den auch hier von mir verwendeten Donald W. Winnicott (Böhnisch 2016a. S. 48). So kann bei einer Beschäftigung mit Diskursen in der Geschichte der Sozialen Arbeit insbesondere die Individualpsychologie, aufgrund ihres Verständnisses als „interdisziplinär und empirisch ausgerichtete Sozialpädagogik“ (ebd., S. 51), einen Beitrag zur Diskussion des Bewältigungshandelns liefern. Daher bezieht sich auch Böhnisch in seinem mit Wolfgang Schröder weiterentwickelten Bewältigungsansatz auf die heute noch geltende Aktualität des Konzeptes der individualpsychologisch begründeten Sozialarbeit (ebd., S. 54).

Um hierin auch wieder dem Kredo zu folgen, die Theorie aus dem Datenmaterial heraus zu entwickeln, soll das folgende Kapitel mittels der bereits dargestellten Gesamttypologie, unter einer fokussierten Betrachtung der zentralen Phänomene und den sich daran anschließenden Handlungsstrategien, gegliedert werden. So kann zum einen die Orientierung am konkreten Fall gewährleistet und zum anderen aber zugleich eine Fokussierung auf die wesentlichen Merkmale, die untersuchten Handlungsstrategien der einzelnen Fälle, umgesetzt werden.

Möchte ich also die Grenze von einer deskriptiven hin zu einer verstehenden Analyse überschreiten, muss nun die Perspektive wieder gewandelt werden. Die Bildung der Idealtypen konnte, wie bereits gezeigt, den Prozess hin zur Theorieentwicklung durch die gewonnenen Abstraktionen in jedem Fall bereichern. Für den analytischen Blick, den die verstehende Grundlage der zu entwerfenden Theorie benötigt, bedarf es an diesem Punkt jedoch wieder die Wendung, hin zu den konkreten Fällen der Gesamttypologie. Schließlich kann unter dem Gesichtspunkt der verstehenden Analyse nicht auf dem abstrakten Niveau verweilt werden, sondern ausschließlich der tatsächlich konkrete Fall selbst, kann sinnvoller Weise das Zentrum der Analyse darstellen.

Erst daran anschließend bedarf es dann wieder die richtungsweisenden Inhalte aus der Bildung der Idealtypen, um somit zu einer Generierung der Hypothesenbildung beizutragen. Nur so also kann ein Fundament geschaffen werden, welches zunächst die untersuchten Fälle versucht verstehend einzuordnen und mittels Hinzunahme der gewonnenen Erkenntnisse aus den abstrakten Idealtypen, erst in der Gesamtkomposition das Aufwerfen der *Theorie der Übergänge* ermöglicht.

Herrscher der Welt

Die zentralen Phänomene des *Herrschers der Welt* stellen der Wunsch nach Nähe sowie das unstillbare Bedürfnis nach Liebe und Aufmerksamkeit dar. Um diese zentralen Phänomene im Sinne von Kelle & Kluge hinsichtlich einer verstehenden und erklärenden Analyse einzuordnen, lohnt dabei der detailliertere Blick auf zwei zentrale Handlungsstrategien dieses Typus.

Zur Einordnung der Sekundären Enkopresis (als Beispiel des psychosomatischen Reaktionsmusters)

Psychosomatische Symptome treten bei Kindern und Jugendlichen häufig aufgrund innerer Konflikte auf. So wird versucht, über die psychosomatische Symptomatik zu einer Spannungsabfuhr innerhalb des Körpers zu gelangen (Bürgin/ Rost 2004, S. 247 ff.).

Mentzos versteht daher psychosomatische Störungen als Körpersprache. Er betrachtet die Psychosomatik ebenbürtig zu einer verbalen Konversion (Mentzos 1997, S. 243).

Im Bezug zur Handlungsstrategie des hier herausgearbeiteten Typus gilt es vorab zu sagen, dass Einkoten in ein primäres und sekundäres (nach zuvor erfolgtem Abschluss der Sauberkeitserziehung) Einkoten unterschieden wird. Jungen koten dabei deutlich häufiger ein als Mädchen. So koten in der Altersklasse der 10-12 Jährigen etwa 0,3 % der Mädchen ein, dahingegen aber 1,3 % der Jungs. Heinemann beruft sich in ihren Ausführungen dazu auf Zahlen von Schmid-Boss (2005). Diese besagen, dass Einkoten häufig in Verbindung mit Einnässen/ Enuresis auftritt. So nässen 47 % der Personen mit primärer Enkopresis und 14 % derer mit sekundärer Enkopresis auch ein (Heinemann/ Hopf 2012, S. 255).

Das Symptom entsteht häufig, nachdem das Kind den Kot so lange zurückhält, bis es ihn nicht mehr einhalten kann. In der Psychoanalyse wird diese Symptomatik dahingehend verstanden, dass das Kind befürchtet, durch die „Defäkation Teile des Körpers bzw. die Mutter selbst zu verlieren“ (ebd., S. 256). Die Erfahrung des Mutterverlustes wird reaktiviert und das einkotende Kind hat im Prozess des Einkotens den Kampf gegen die Verlustängste verloren (ebd.). Ähnlich beschreibt dies Binét (1979) in der Deutung der sekundären Enkopresis als ein sich selbst aufgeben, nach dem schmerzhaften Verlust der Mutter. Das Kind, welches den Kot einhält, kämpft noch gegen einen äußeren Zwang an. Es gilt also zu sagen, „die Enkopresis ist das hilflose Loslassen des verlorenen Objekts, die Obstipation, das krampfhaftes Sich- anklammern, das Zurückhalten des Objekts“ (Heinemann/ Hopf 2012, S. 256).

Die Symptomatik des Einkotens kann somit als Strategie verstanden werden, „um durch das Einhalten und unkontrollierte Loslassen Trennung zu verleugnen“ (ebd., S. 257). Die Ursache dieser Symptomatik kann durch Trennungs- und Verlustängste ausgelöst werden, was ein Scheitern der Autonomieentwicklung zur Folge hat.

Solche körperlichen Symptome lassen sich demnach als eine Möglichkeit des Kindes auffassen, sich bemerkbar zu machen, seinen Bedürfnissen und Gefühlen Ausdruck zu verschaffen, wo dies in verbalen Äußerungen nicht möglich ist (Oaklander 2019, S. 214 ff.).

Zur Einordnung der geliebten Objekte

Habermas führt in seiner Darstellung der persönlichen Objekte auf, dass die Übergangobjekte, wie Winnicott z.B. ein wichtiges Schmusetuch aus der Kindheit betitelt, als elementarer Bestandteil der geliebten Objekte gesehen werden können (Habermas 2012, S. 10). Winnicott entwickelte den Begriff des Übergangsobjekts, um hierdurch den ersten persönlichen Objekten die entsprechende Bedeutung, im Prozess der Individuation während der kindlichen Entwicklung, beizumessen (ebd., S. 19). In eben dieser Übergangssituation des sich Loslösen, vermögen solche Objekte die Kontinuität und Verbindung zu dem herzustellen, was die Person verlassen hat (ebd., S. 20). Letztlich lohnt hierbei ein Blick auf das sensibilisierende Konzept der Bindungstheorie. So weisen die geliebten Objekte eine Analogie zu den Bindungen des Kleinkindes an seine primären Bezugspersonen auf, weswegen Habermas diese Objekte dahingehend versteht, dass sie als persönliche Umwelt Sicherheit bieten (ebd., S. 111). Auch die bereits aufgezeigte Theorie von Bronfenbrenner bietet hierbei einen weiteren verstehenden Ansatz, indem er darin aufzeigt, dass Übergänge von einer Umwelt zu einer anderen umso leichter bewältigt werden, desto mehr Verbindungen zwischen alter und neuer Umwelt bestehen (Bronfenbrenner 1979, S. 211). Mit Blick auf den hier zu analysierenden Typ gilt es nun, zur weiterführenden Erläuterung des schmerzhaften Verlustes, William James, den Begründer der amerikanischen Psychologie, anzuführen. So schreibt der „*Herrscher der Welt*“ nicht nur den geliebten Objekten eine hohe Bedeutung zu, sondern kämpft darüber hinaus auch gegen den möglichen Verlust eben dieser entschieden an. William James definiert hierzu einordnend das Selbst folgendermaßen: „In dem weitestmöglichen Sinn ist das Selbst einer Person die Gesamtsumme all dessen, das die Person ihr eigen nennen kann“ (James 1890 (1950), S. 291). Somit zählt James auch all die Besitztümer einer Person zum Selbst hinzu (Habermas 2012, S. 35). Habermas führt diesbezüglich mit den Worten von James weiter aus, dass der Verlust von

einem dem Individuum wichtigen Gegenständen, zu dem Gefühl des „Schrumpfen seiner Person“ führt (James 1890 (1950), S. 291).

Ich hab ein Messer

Der Typ „*Ich hab ein Messer*“ zeigt sich in seinen zentralen Phänomenen durch eine verzweifelte Suche nach Kontrolle sowie dem Mittel der Aggression, welches als Ausdruck der Hoffnung aufzufassen ist. Inwiefern sich die Aggression als Ausdruck der Hoffnung verstehen lässt, soll nun durch die Einordnung mittels bestehender Theorien zu diesem Phänomen erfolgen, worin notwendigerweise auch der Suche nach Kontrolle eine bedeutende Rolle zukommt. Weiterhin lohnt sich, zur Erlangung des verstehenden Charakters, hierin ebenfalls ein weiterführender Blick auf die Bedeutung der geliebten Objekte.

Zur Einordnung der Antisozialen Tendenz

Winnicott stellt den Zusammenhang zwischen einem emotionalen Verlust und der antisozialen Tendenz heraus (Winnicott 2019, S. 162). Die antisoziale Tendenz selbst sieht er dabei jedoch als Ausdruck der Hoffnung, die sich dadurch auszeichnet, dass sie „die Umwelt zwingt, Stellung zu beziehen“ (ebd., S. 161). Dies wird besonders darin deutlich, dass das Kind durch sein impulsives Verhalten und den dadurch provozierten Reaktionen versucht eine Umwelt zu finden, die das Verlorengegangene wieder zurückbringt. Eine Umwelt also, die stark genug ist ihm standzuhalten und somit als zuverlässig angenommen werden kann (ebd., S. 163). Zeigt sich, dass die neue Umwelt stabil genug ist immer und immer wieder den Aggressionen und Zerstörungen standzuhalten, entwickelt sich eine therapeutische Wirkung (ebd., 169 f.). So lassen sich die hier vorgefunden Aggressionen in ihrem ursprünglichen Wortsinn aus dem Lateinischen (=aggređi) her deuten, was so viel bedeutet wie *sich nähern*, oder *an jemanden herantreten*. Hierin zeigt sich daher insbesondere die von Thiersch und Böhnisch herausgestellte Anschlussmöglichkeit eines psychodynamischen Unterbaus für die sozialpädagogische Theorie (Thiersch/ Böhnisch 2014, S. 138). Dieser Typ wünscht sich die Anteilnahme anderer, will auf sich aufmerksam machen, hat aber gelernt sich nur durch antisoziales Verhalten in seiner Umwelt zu behaupten. Ein solches Verhalten findet sich verbreitet bei Kindern aus Alkoholikerfamilien in denen sie mit ihren Wünschen und Bedürfnissen untergingen (ebd., S. 139). Auch die untersuchten Kinder in dieser Studie, Ralf und Milan, stammen aus solchen Familienverhältnissen.

Oaklander begreift eine aggressive Handlung in ähnlicher Weise. So sind diese nach ihr nicht der Ausdruck von Ärger, sondern eine Ablenkung von den eigentlichen Gefühlen. Zwar werden zunächst Ärger und Wut sichtbar, dennoch verbirgt sich darunter ein Schmerz, der keine andere Ausdrucksform erreichen konnte (Oaklander 2019, S. 258) Hierzu verweist sie unter anderem auf mehrere Fallstudien, in denen die Wut des Kindes als Reaktion darauf eintritt, dass es zuvor von seinen Eltern im *Hilferuf* nicht gehört wurde (ebd., S. 276).

Zur Einordnung der Suche nach Kontrolle

Die Stimme ist im Grunde das erste und grundlegende Instrumentarium, über welches es den Kleinkindern schon in einem sehr frühen Entwicklungsstadium gelingt, die Welt zum Antworten zu bringen, bzw. über dessen Einsatz zumindest eine Wirkung in der Welt hervorgerufen werden kann (Rosa 2020, S. 109). Für Neugeborene kann die Stimme als elementare Entdeckung verstanden werden, die dazu dient, die Mutter herbeizulocken und liebevoll berührt zu werden. Daher formuliert Rosa in seinen Ausführungen zu den körperlichen Qualitäten der Weltbeziehung eines Subjektes: „Ich rufe, also bin ich“ (ebd., S. 110). Einer solch gelagerten Bedeutung der Stimme zur Weltaneignung, im Prozess der Ichbildung, stimmen auch andere Autoren ein, wie zum Beispiel Thomas Macho, der der Stimme die Eigenschaften einer vokalen Nabelschnur zum Ohr der Mutter zuschreibt (Sloterdijk 1998, S. 399). Jedoch ist anzufügen, dass sowohl Sloterdijk als auch Rosa und Macho von einer positiven Erfahrung des Gehörtwerdens sprechen. Dahingehend handelt es sich bei den hier aufgezeigten Handlungsstrategien, der Kinder aus den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, vielmehr um ein zwanghaftes Verlangen des Gehörtwerdens. Ein unerfüllter Wunsch, der nun in unterschiedlicher Art und Weise versucht wird erfüllt zu werden. Dazu lässt sich der verzweifelte Ruf eines 6-jährigen Mädchens anführen, die in den ersten Tagen ihrer Unterbringung immer und immer wieder unter Tränen lauthals schrie: „Warum hört mich denn keiner?“. Auch wenn es sich hier also um eine negativ konnotierte Form handelt, die Welt zur Reaktion zu zwingen, so bleibt jedoch der von Rosa aufgeführte Gedanke vorhanden, indem sich durch diese Handlungsstrategie trotzdem und zwangsläufig eine Form resonanter Weltbeziehung einstellt. So führt Rosa aus, dass Menschen die Stimme dazu nutzen, um sowohl nach innen, als auch nach außen Resonanz herzustellen und dieses somit als zentrales Resonanzorgan betrachtet werden kann, in dem Wunsch der intentional herstellbaren Weltbeziehung (Rosa 2020, 112 ff.).

Allerdings nicht nur unter Betrachtung des Einsatzes der Stimme lässt sich die Suche nach Kontrolle bei diesem Typus analysieren, auch bei einer Einordnung der beobachteten Zubettgehssituationen, zeigt sich die aufwühlende Suche nach Heimat und Halt dieses Typus.

Die Suche nach einer haltegebenden Heimat begründet somit auch die Verweigerungshaltungen, die insbesondere in den allabendlichen Zubettgehssituationen zutage treten, wie Rosa in seinen Überlegungen zu den körperlichen Weltbeziehungen aufgreift: „Einschlafen setzt daher die Bereitschaft, sich fallenzulassen und zugleich die Welt loszulassen, voraus. Diese Bereitschaft vermag nur aufzubringen, wer der Welt einen minimal tragenden oder bergenden Charakter zuschreiben kann“ (Rosa 2020, S. 130). Wie in der ausführlichen Charakterisierung dieses Typen zu sehen war, gelingt es ihm während der Transitionsphase aber noch nicht, sich für seine neue Welt zu öffnen.

Zur Einordnung der geliebten Objekte

Dieser Typ hat solche Angst vor dem Verlust seiner geliebten Objekte, dass er mir in einer aufgezeigten Szene direkt mit Mord als Strafe für mögliche Entwendungsversuche droht. Diese Einschüchterung dient ihm zum Selbstschutz, wenn das Selbst im Sinne von William James zu verstehen ist. Wie bereits beim zuvor dargestellten Typ erwähnt, definiert James das Selbst folgendermaßen: „In dem weitestmöglichen Sinn ist das Selbst einer Person die Gesamtsumme all dessen, das die Person ihr eigen nennen kann“ (James 1890 (1950), S. 291).

Verluste können also heftige Gefühle auslösen, weswegen Habermas in seiner Theorie der Geliebten Objekte davon spricht, dass wir dem uns Gehörenden ähnliche Gefühle gegenüber hegen, wie uns selbst gegenüber (Habermas 2012, S. 31). Dazu führt er weiter mit William James aus, sollte das zu uns Gehörende angegriffen werden, ruft dies dieselben Gefühle und Racheakte hervor, als gälte der Angriff uns Selbst (James 1890 (1950), S. 291). Im Kontext des hier untersuchten Forschungsbereiches ist es besonders herauszustellen, dass Habermas die Zeiten des Übergangs als wichtigen Bereich in der Verwendung und Entstehung von geliebten Objekten bezeichnet (ebd., S. 16). Dies führt er aus, indem er von einer starken emotionalen Bindung an diese Objekte spricht, die „gerade in Verlust- oder Angriffssituationen doch als Teil der eigenen Person erlebt [werden]“ (ebd., S. 18). Das äußere Erleben überträgt sich somit auf das innere Empfinden und der äußere Kontrollverlust löst demnach ein unkontrollierbares Verhalten als Gegenreaktion aus.

So sieht Habermas in den persönlichen Objekten, gerade in Situationen des Übergangs, eine Funktion zur Loslösung und Individuation, indem diese eine Verbindung und Kontinuität herzustellen vermögen, mit dem was die Person in dieser Phase verlassen hat (ebd., S. 20).

Hier ist meine Familie

Für diesen Typen ist der Bezug zu seiner Herkunftsfamilie in all seinen Handlungen leitend. So sieht er seine Bedürfnisse in der Hilfe zur Erziehung nicht berücksichtigt und verweigert diese daher gänzlich.

Zur Einordnung des Fluchtverhaltens

Witte (2010) beschreibt den schwierigen Umgang pädagogischer Maßnahmen hinsichtlich des Spannungsfeldes von Freiheit und Zwang, wie sie auch hier vorzufinden sind, insbesondere unter dem Aspekt des vermeintlichen Widerspruches aus Partizipation und Bevormundung. So betont die Subjektstellung der Adressaten im Kinder- und Jugendhilfegesetz die Partizipation und Beteiligung als Maxime im Hilfeprozess, gleichzeitig aber verweist Witte auf empirische Untersuchungen, die „eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch einer Klientenbeteiligung auf der einen und der Realität der alltäglichen Praxis auf der anderen Seite [offenbaren]. [...] Die Adressaten selbst sind zwar beim Hilfeplangespräch anwesend, haben jedoch im Ergebnis stark eingeschränkte Partizipations- und Interventionsmöglichkeiten“ (Witte 2010, S. 378f.). Aufgrund dieses Vorgehens kommt es nicht selten zu dem Gefühl des Adressaten, der Wirkungsmacht des Jugendamtes ohnmächtig gegenüber zu stehen, was schließlich zu der Reaktion von Ablehnung und Verweigerung führen kann (ebd., S. 379). Fügt man dem das Konzept der Statuspassagen von Glaser und Strauss hinzu, in dem diese aufzeigen, dass der Eintritt in die Heimerziehung als ein nicht vorhersehbarer Statusübergang im Lebenslauf angesehen werden muss, der zu einer „tiefgehenden Identitätskrise des Individuums“ (Glaser/ Strauss 2010 (1971), S. 26) führen kann, lässt sich das Fluchtverhalten als möglicher Ausweg aus dem Gefühl der Ohnmacht begreifen. Insbesondere tritt dies dann zutage, wenn man hierzu bedenkt, dass für die Kinder erst mit dem tatsächlichen Ankommen in einer Wohngruppe räumlich, sinnlich und emotional erfahrbar wird, worüber bisher nur abstrakt gesprochen wurde (Zeller/ Köngeter 2013, S. 580). An dieser Stelle lohnt es sich das Fluchtverhalten dieses Typus als Ganzes zu betrachten. So waren die Fluchtversuche stets zuvor von einem Rückzug aus der sozialen Gruppe begleitet. Dies gilt es in diesem Zusammenhang daher zu betrachten, da ein

solcher Wunsch nach dem allein sein, wie er hier im Gruppenalltag vorzufinden ist, insbesondere aus der Angst vor Zurückweisung resultieren kann (Oaklander 2019, S. 329)

Zusammenfassend lässt sich nochmals auf das Kapitel der sensibilisierenden Konzepte verweisen, in dem dargestellt wurde, dass es sich bei dem Bewältigungsmuster des Rückzuges und/ oder der Flucht, im Allgemeinen um eine interpsychische Form der Bewältigung sowie im Speziellen um eine aktionale, offene Form (Bailer 1989, S. 29) handelt. Das Handeln dient hierbei dem Ziel, die Bedrohlichkeit der Situation abzuwenden (Schlottke/ Wetzel 1980, S. 55). Diese Form des Widerstandes, zum Zwecke des Selbstschutzes, lässt sich darüber hinaus mit den analytischen Überlegungen von Violet Oaklander verstehend einordnen. So wird hier der Widerstand als Schutz vor, aus Sicht des Kindes, ungerechtfertigten Eingriffen verstanden, mit dem sie versuchen in einer aus ihrer Sicht chaotischen, verständnislosen und für ihre Nöten blinden Welt zu überleben (Oaklander 2019, S. 248). Der Widerstand wird von Oaklander letztlich allerdings nicht als eine starre Grenze begriffen, sondern als ein Punkt, „hinter dem sich ein Bereich befindet, der sich ausdehnen und entwickeln will“ (ebd., S. 249).

Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht

Wie bereits ausführlich in der Charakterisierung des Typs „Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht“ dargelegt, spielt hier das zentrale Phänomen, der Berührung als Kommunikationsinstrument eine herausragende Rolle, die allem Agieren elementar zugrunde liegt. Daher soll diese elementare Bedingung der Handlungsstrategien nun detaillierter beleuchtet werden.

Zur Einordnung der Berührung als Kommunikationsinstrument

Der englische Anthropologe Ashley Montagu beschäftigte sich mit den Einflüssen des taktilen Erlebens auf das Verhalten sowie die gesamte Entwicklung und kann als einer der Pioniere auf diesem Gebiet betrachtet werden. Montagu kommt in seinen Untersuchungen über den Körperkontakt zu dem Schluss, dass die Berührung als die wesentlichste Sinnesempfindung des menschlichen Körpers aufzugreifen ist (Montagu 2019, S. 7). Auch hinsichtlich der Entwicklung von Liebesfähigkeit stellt er zärtliche, taktile Anregungen als das wesentliche Element dazu heraus (ebd., S. 34). Wenn Montagu weiter ausführt, wie essenziell der physische Kontakt für ein Kind ist, wie unmittelbar es auf ein Mangel dessen reagiert und dass ein Kind das Empfinden seiner Mutter ihm gegenüber *fühlen* kann, lassen sich auch schon bei ihm erste Anzeichen der Verständnisses von Berührung als Kommunikation erkennen (ebd., S. 64).

Hinsichtlich des zentralen Phänomens von Julia lässt sich daran anknüpfend auch noch die Erkenntnis von Montagu aus einer Vielzahl an medizinischen Berichten anführen, dass der liebevolle Körperkontakt eine beruhigende Grunderfahrung für das Kind konstituiert, welches den Mangel anderer Bedürfnisse einigermaßen abfedern kann (ebd., S. 67). Gewissermaßen als Kehrseite der Medaille sieht Montagu, unter anderem mittels Berufung auf die Erkenntnisse der Bindungstheorie, die häufig in „Waisenhäusern oder ähnlichen Institutionen“ vorzufindende Entwicklungsverzögerung der Kinder als direkte Folge des Mangels an stimulierendem Körperkontakt (ebd., S. 146). Ähnliche Erkenntnisse finden sich auch heute bei Tiffany Field, die als führende Forscherin in der Berührungstheorie gilt. Sie leitet zu ihrem Artikel *Infants Need for Touch* mit dem Postulat von Hertenstein ein, demnach die kommunikative Funktion von Berührung im Säuglingsalter gegenüber anderer Sinne zu sehr vernachlässigt wurde. Field führt daraufhin Ihre Untersuchungen an, die zu dem Ergebnis kommen, dass Kinder mit häufiger Berührung mehr lachen und sprechen und weniger weinen als Kinder, die seltener berührt werden (Field 2002, S. 100). Sie führt weiter aus, dass Vergleiche zwischen Vorschulkindern zeigen: mehr Berührung von Eltern, Lehrer:innen und Freund:innen geht mit weniger Aggression einher (Field 2002, S. 101; Field 2010, S. 370). Begrenzte Berührung in extremen Ausmaß, so legt sie weiter dar, haben einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung und das emotionale Wohlbefinden: „Attention to the role of touch is essential for understanding and improving the well-being of infants and children“ (Field 2002, S. 102). Dabei gelten die Erkenntnisse der Berührungsforschung nicht nur der Steigerung des kindlichen Wohlbefindens. Auch sozio-emotionale und physische Entwicklungen bedürfen des Körperkontakts durch Berührung (Field 2010, S. 380). So zeigen weiterführend auch Croy et al. in ihren Studien auf, dass affektive Berührungen eine wichtige Rolle in der sozialen Interaktion von Kindern spielen und darüber hinaus auch an der Entwicklung des sozialen Gehirns beteiligt sind (Croy et al. 2019, S. 81). In einer tiefergehenden Untersuchung des Einflusses von Berührung auf das sozial-emotionale Wohlbefinden führt Field zu Beginn auf, dass Berührungen die ursprünglichste Form des Entdeckens der Welt eines jeden Menschen sind (Field 2010, S. 368). Darin geht sie nochmals auf die Auswirkungen mangelnder Berührung ein, von der insbesondere Kinder aus institutionellen Pflegeeinrichtungen deutlich stärker betroffen sind, verglichen zu denen, die ihre Kindheit innerhalb der Familie verbringen können. In einer Untersuchung dieser beiden Gruppen zeigt sich weiterführend ein unterdurchschnittliches kognitives Leistungsvermögen, der unter mangelnder Berührung leidender Kinder (ebd., S. 368). Eine zur Beschreibung dieses Typen entscheidende Erkenntnis

aus dem Bereich der Berührungsforschung, liefern schließlich jüngere Studien. Diese konnten zeigen, dass durch bloße Berührungen, auch ohne weitere Kenntnisse über die jeweilige Person, entsprechende Emotionen der berührenden Person erkannt werden können. Dabei zeigte sich auch, dass die Genauigkeit der durch Berührung erkannten Emotionen vergleichbar ist „to the accuracy of decoding facially and vocally transmitted emotions“ (ebd. S. 370). Diese Ergebnisse lieferten Studien, in denen lediglich eine Berührung am Arm stattgefunden hatte. Hertenstein et al. zeigten darüber hinaus in einer Studie aus dem Jahre 2009: „Even more emotions could be conveyed when the senders were allowed to touch any appropriate part of the human body to convey the emotion“ (ebd., S. 370). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen decken sich mit dem Postulat von dem bereits ausgeführten Ashley Montagu, der bereits 1971 in seinem Buch *Touching* herausstellt: „touch is ten times stronger than verbal or emotional contact, and it affects damn near everything we do. No other sense can arouse you like touch. We forget that touch is not only basic to our species, but the key to it“ (Montagu 1971, zitiert nach Field 2010, S. 370).

Um nun den Typ mit seiner *Berührung als Instrument der Kommunikation* vollends abzubilden und zu begreifen, möchte ich abschließend noch Bruno Müller-Oerlinghausen anführen, der aus einer medizinischen Sicht ebenfalls das Phänomen der Berührung untersucht und dieses als Grundbedürfnis des Menschen versteht (Müller-Oerlinghausen/ Kiebgis 2018, S. 23). So führt Müller-Oerlinghausen aus, anknüpfend an Charles Darwin, der gesagt haben soll, dass auch Pflanzen sich mittels Berührung unterhalten, Berührung „ist eine Grundlage, um mit anderen Menschen auf natürliche Weise zu kommunizieren“ (ebd., S. 10). Er sieht die körperliche Berührung nicht nur beim Tier, sondern auch beim Menschen, der in unserer Kultur jedoch zumeist über das gesprochene Wort kommuniziert, als die elementare Kommunikationsform (ebd., S. 13). In dieser berührenden Kommunikation kann der Mensch zugleich unterschiedliche Bedeutungen wahrnehmen, wie auch versenden und im Laufe seines Lebens eine ganze Berührungsbibliothek, im Sinne einer Sprachbibliothek des Körpers, erstellen (ebd., S. 24 ff.). Somit lässt sich über die Forschungsergebnisse von Müller-Oerlinghausen der Sinn des zentralen Phänomens von Julia abschließend bestätigen, indem er ausführt: „Kuscheln repariert tatsächlich und fördert unser natürliches Verhalten, Berührungen zu empfangen und zu geben“ (ebd., S. 35).

Es ist also davon auszugehen, dass Berührung als dualistisches Prinzip der Kommunikation, sowohl intrapersonal, wie in den Studien zur Interozeption, als auch interpersonal, wie in dem hiesigen Typus dargestellt, in der Sozialen Arbeit aufzufassen ist.

So zeigt abschließend wiederum Field in ihren Untersuchungen, dass mittels Berührungen die Emotionen des gegenüber gelesen werden können (Field 2014, S. 11), weswegen Berührung als ungemein bedeutend für soziale Interaktionen angenommen werden kann (ebd., S. 19)

Ich mach als würde es dich nicht geben

Der Aufbau einer schützenden Illusion, als zentrales Phänomen dieses Typus, gelingt hierbei hauptsächlich durch eine Wahrnehmungsverweigerung, die somit als zentraler Ausgangspunkt aller weiteren Handlungsstrategien fungiert. Aus diesem Grund gilt es an dieser Stelle die Wahrnehmungsverweigerung, aufgrund deren umfänglichen Wirkkraft bei diesem Typus, mittels bestehender Theorien verstehend und erklärend einzuordnen.

Zur Einordnung der Wahrnehmungsverweigerung

Die zentrale Handlungsstrategie dieses Typs lässt sich bis auf Sigmund Freud und dessen Abwehrmechanismen des Ichs zurückzuführen. So kommt es hierbei zu einer Vermeidung der Wirklichkeit. Es wird versucht das Selbst vor der unerträglichen, oder zumindest unerwünschten, Realität zu schützen, und zwar mittels des Abwehrmechanismus der Wahrnehmungsverweigerung (Becker-Carus/ Wendt 2017, S. 563). Auch Heinemann und Hopf führen hinsichtlich ihrer psychoanalytischen Betrachtung von Abwehrmechanismen aus, dass der Konflikt bei einem solchen Verhalten auf Kosten einer angemessenen Realitätswahrnehmung abgewehrt wird und in Form von Verdrängung der „Unbewusstmachung“ dient (Heinemann/ Hopf 2012, 23 ff.) Dieser Abwehrmechanismus lässt sich zuvörderst einem Gefühl der Angst zuschreiben. Eine Angst vor der wirklichen Welt. Um sich sicher fühlen zu können, muss die angstausslösende, wirkliche Welt verlassen werden, bis genügend Vertrauen in neue Bezugspersonen gefasst werden konnte, um so in der „irdischen“ Sphäre bleiben zu können (Oaklander 2019, S. 337). Ein solches Beziehungserleben muss in jedem Fall als verinnerlichte Lebenserfahrung gesehen werden, in der das Kind massive Erfahrungen von Hilflosigkeit und Ohnmacht erlebt hat und diese auf der Verhaltensebene in Form von Angst, Unsicherheit, Lähmungsgefühl und Apathie widerspiegelt (Ahrbeck/ Willmann 2010, S. 144).

So lässt sich also, begreift man wie eben dargelegt die Herausnahme aus der Familie für diesen Typus als eine Konfrontation mit traumatischem Stress, ein weiterer Ansatz mit anführen, der der hiesigen Auseinandersetzung mit diesem Agieren ein zusätzliches, verstehendes Momentum verleiht. Van der Hart et al. (2008) haben diesbezüglich ein strukturelles Modell

entwickelt, in dem sie die Persönlichkeit als eine Organisation eines Handlungssystems begreifen. In Folge von traumatischen Erfahrungen spaltet sich dieses Handlungssystem in eine Unterart, welche für die Alltagsbewältigung zuständig ist, der „anscheinend normale Persönlichkeitsanteil“ und eine weitere, welche dazu dient Gefahren abzuwehren, der „emotionale Persönlichkeitsanteil“. In dem hier zu betrachtenden Fall sind nun beide Handlungssysteme von Relevanz. So vermittelt der „emotionale Persönlichkeitsanteil“ defensive Handlungssysteme, die der Gefahrenabwehr sowie dem sozialen und interozeptiven Selbstschutz dienen, während der „anscheinend normale Persönlichkeitsanteil“ Alltagssysteme vermittelt, die intrusive, traumatische Erinnerungen, Gefühle, Gedanken und Empfindungen vermeiden, mit dem Ziel der intrapsychischen Gefahrenabwehr (Garbe 2016, S. 123).

Dadurch kann letztlich die Gefahr einer Dekompensation, also die Überflutung mit traumaassoziierten Gedächtnisinhalten, und somit der Zusammenbruch des Alltagsmanagements vermieden werden (ebd, S. 122).

Da sich nun ausgiebig der Einordnung der zentralen Phänomene in den Horizont der bestehenden Theorien gewidmet wurde, soll davon ausgehend im Folgenden die sich aus diesem, aber auch der gesamten vorigen Arbeit, ergebende Theorie ausgebreitet werden: Jeder Bewältigungstyp zielt letztlich auf das gleiche Ergebnis.

6.2 Der Wunsch gehört zu werden

Im Sinne der von Kelle und Kluge entwickelten Methodologie, habe ich insbesondere im vorigen Kapitel versucht die Grenze hin zu einer verstehenden und erklärenden Analyse in dieser Arbeit zu überschreiten (Kelle/ Kluge 2010, S. 112).

Ich habe mich also der Frage gestellt, was hinter den beobachtbaren Verhaltensweisen zu stehen vermag und dafür eben diese unter der Perspektive bestehender Theorien durchleuchtet. Nicht zuletzt zeigt sich darin auch hier wieder meine Leitlinie: eine Theorie nicht nur aus sondern auch für die Praxis zu entwickeln. Richtet man also den Blick auf die Nutzbarkeit der hier zu entwerfenden Theorie für die praktische Arbeit, könnte dies nicht konsistent erfolgen, wenn ich an dieser Stelle keinen Blick auf die Innenwelt des Kindes vollzogen hätte. Dieser Gedanke erfolgt in Anlehnung an Bernd Ahrbeck der konstatiert, dass der Blick auf eben diese Innenwelt, also auf die Sehnsüchte, Wünsche, Ängste und Konflikte vergleichsweise selten erfolgt. Es scheint seiner Ansicht nach der Eindruck zu herrschen, als würde es sich nicht lohnen den inneren Bewegungen der Kinder über die hochgesteckten Funktionserwartungen nachzugehen. Dabei, so führt er weiter aus, eröffnet gerade die Betrachtung der Innenwelt weitreichende Perspektiven sowohl für die Theorie, als auch für die praktische Arbeit, ganz besonders in einem solch vulnerablen Tätigkeitsfeld (Ahrbeck 2010, S. 138 f.)

Im hier vorliegenden Kapitel soll darauf aufbauend der Versuch unternommen werden, den Horizont der jeweiligen Typenbeschreibung zu verlassen, um anhand der im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse Anschluss an einen Diskurs zu finden, dessen Aufgabe es ist, alternative Erziehungs- und Bildungsprozesse, zumindest in einer theoretischen Vorarbeit, konstruieren zu können. So dient die erforschte Datengrundlage und deren Auswertung, bis hin zur Entwicklung einer Typologie von Bewältigungsmustern in der Transitionsphase der Heimerziehung letztlich zur Generierung einer neuen Theorie, die den wissenschaftlichen Diskurs weiterbringen soll. Aus der dargestellten Gesamttypologie ist, aus der Praxis heraus bis zur hier auszuführenden Theorie der Übergänge, ein Ergebnis entstanden, welches sich über die Auswertungskette bis hin zu den Einzelfällen der teilnehmenden Beobachtungen transparent rückverfolgbar zeigt. Dieses Vorgehen beschreiben auch Kelle und Kluge, indem sie die „Typologie als Zwischenschritt der Theoriebildung“ benennen und somit zur Hypothesenbildung anregen können (Kelle/ Kluge 2010, S. 91). Zunächst einmal gilt es aber an dieser Stelle einen bedeutenden Aspekt des sozialpädagogischen Erkenntnisgewinns, welchen dieser Arbeit liefert, konkret festzuhalten: Das Ziel dieser Arbeit, das bisher unsystematische Alltagswissen über unterschiedliche Bewältigungsmuster in empirisch

gehaltvolle Konzepte und Kategorien zu überführen, um somit zu einer Typisierung des Phänomens zu gelangen, wurde somit erreicht - und das erstmalig für die Transitionsphase der Heimerziehung. Hiermit lässt sich also an Köttig anschließen, die herausstellt, dass hinsichtlich des aufgezeigten wissenschaftlichen Desiderats die bisher entwickelten Überlegungen im Allgemeinen lediglich modellhaft skizziert wurden und somit nur selten auf den Einzelfall anwendbar sind (Köttig 2013, S. 1006)

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Forschungsfrage: Mit welchen Handlungsstrategien bewältigen Kinder nicht-normative Übergänge? Dieser Frage wurde am Beispiel der Transitionsphase von Heimerziehung nachgegangen. Wie ausführlich aufgezeigt, konnten aus den gewonnenen Daten zu dieser Forschungsfrage verschiedene Typen entwickelt werden, die unterschiedliche Art und Weisen an Bewältigungsmustern klassifizieren.

Um das Ergebnis der nun folgenden Theoriebegründung vorwegzugreifen, lässt sich erkennen, dass sämtliche Bewältigungsmuster zur Konstruktion von Resonanzräumen dienen. Dies möchte ich im Folgenden genauer ausführen. Die entwickelte Theorie dient demnach auch dem Anknüpfen der Ergebnisse dieser Arbeit an aktuelle Gesellschaftsdiskurse. Zwar gibt es bereits Anwendungen, beispielsweise der Resonanztheorie von Rosa auch im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kindern, jedoch zielt diese *Resonanzpädagogik* lediglich auf das Gebiet der Bildungspädagogik. Rosa selbst betrachtet hierin die Grundzüge des Lernens, ausgehend von seiner Resonanztheorie, hinsichtlich dem Bildungsort Schule (Rosa/ Endres 2016). Somit lässt sich, ähnlich dem in der wissenschaftlichen Motivation dieser Arbeit dargestellten Sachverhalt, wieder ein Fokus des bisherigen Diskurses auf der Institution Schule feststellen. Anknüpfend an dieses Desiderat der sozialpädagogischen Forschungslandschaft, konnten mit dieser Arbeit wesentliche Aspekte der Resonanztheorie auch für das hiesige Spannungsfeld der Sozialen Arbeit fruchtbar gemacht werden. Im Folgenden soll es jedoch nicht darum gehen, die Möglichkeiten einer Berücksichtigung der Resonanztheorie in eben diesem Bereich aufzeigen, sondern vielmehr die Notwendigkeit dessen, ableitend aus der entwickelten Theorie der Übergänge, zu unterstreichen. Also den *Wunsch gehört zu werden* von Kindern in der Transitionsphase der Heimerziehung klar herauszustellen.

Rosa zeigt auf, dass der Verlust an Beständigkeit zu Entfremdung führt (Rosa 2019, 124 ff.). Übersetzt auf das hiesige Forschungsprojekt, lässt sich demnach festhalten, dass die

Heimunterbringung ebenfalls zu einer Entfremdung führt. Schließlich beschreibt Rosa das Gegenteil von Entfremdung als ein *sich zuhause fühlen* (ebd., S. 129). Dieses Gefühl wurde den Kindern durch den nicht normativen Übergang zunächst genommen. Auch ein Entfremdungserleben im Sinne von Meyer, als Störung des erlebten Weltbezugs, legt ein Auftreten dessen, in Situationen wie dem plötzlichen Verlust der vertrauten Umwelt, nahe (Habermas 2012, S. 47; Meyer 1959). Beispielhaft kann diesbezüglich die im Interview von Joseph getätigte Aussage angeführt werden, als er über sein Erleben während der Entscheidung über die bevorstehende Fremdunterbringung spricht: „Dann stecken wir halt mal den Joseph dahin“. Durch den Verlust des Gefühls sich zuhause zu fühlen, der sich plötzlich und in voller Härte vollzog, verlieren die Kinder, wie schon beschrieben, auch die Beziehung zwischen sich selbst und der sie umgebenden Welt. Dieses *in Beziehung mit der Welt zu treten*, wird nun von den Kindern versucht, durch die hier herausgearbeiteten Handlungsstrategien, wieder herzustellen. Rosa spricht dabei von einem „*vibrierenden Draht*“, der durch das Gefühl entsteht, etwas erreichen bzw. bewegen zu können (Rosa 2020, S. 24 f.).

An dieser Stelle sei unter anderem nochmal auf die zu Beginn dieser Arbeit angeführten sensibilisierenden Konzepte verwiesen. Insbesondere unter Betrachtung der unerfüllten Bedürfnisse, lässt sich sicherlich ein jedes dieser hier zurecht anführen. Von besonderer Bedeutung scheint mir in diesem Zusammenhang allerdings das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, welches die Notwendigkeit zum Erleben von Kontrolle über Situationen unterstreicht (Fröhlich-Gildhoff 2022, S. 41). Dieser Wunsch, die Kontrolle zu behalten, zeigt sich deutlich in einer Aussage von Julian in den ersten Tagen der Fremdunterbringung: „Ich wünschte alle Menschen auf der Welt wären Babys, sodass ich über sie bestimmen könnte“. Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit die Ursache des Bewältigungsverhalten, nämlich der Verlust zur Welt, bzw. den Verlust der Befähigung in der Welt mitbestimmen zu dürfen. Dieser Wunsch, wieder gehört zu werden, wird hier in pointierter Form zum Ausdruck gebracht.

Jedes Bewältigungsmuster, ob laut oder leise, sucht nach einer Antwort, einem Widerhall, durch dem es den Kindern gelingt, den Draht zwischen sich und der Welt wieder vibrieren zu lassen. Zum besseren Verständnis dessen, möchte ich hier nochmal auf die wesentlichen Erkenntnisse des vorigen Kapitels zu sprechen kommen:

Blicken wir auf die zentralen Phänomene, lässt sich der Wunsch gehört zu werden, quer durch alle Bewältigungstypen hinweg wiederfinden. Zwar wurde dies bereits von mir ausführlich dargelegt, dennoch möchte ich hier pointierte Aspekte aus den vorigen Kapiteln herausgreifen, auch um nochmals die Theoriegenerierung entlang der Idealtypen zu verdeutlichen. Dazu werde

ich die zentralen Phänomene in aller Kürze unter deren *verstehendem* Charakter in einem ordnenden Bezug entlang der Idealtypen darstellen.

Mit Blick auf den lauten Idealtyp zeigt sich:

- Insbesondere hinsichtlich der antisozialen Tendenz konnte mit Winnicott gezeigt werden, dass die darin auftretenden Verhaltensweisen als Ausdruck der Hoffnung zu verstehen sind. So zeichnen sich diese dadurch aus, die Umwelt dazu zu zwingen, zu dem Kind Stellung zu beziehen (Winnicott 2019, S. 161).

→ *Das Kind also hierdurch gehört wird*

- Auch das Nutzen der Stimme wird vom Kind dazu eingesetzt, intentional eine Weltbeziehung und somit Resonanz herzustellen (Rosa 2020, 112 ff.).

→ *Das Kind also hierdurch gehört wird.*

- Die Ausführungen zu dem Fluchtverhalten konnten zeigen, dass dieses als Reaktion auf das Gefühl der Ohnmächtigkeit in der einsetzenden Fremdunterbringung entsteht (Witte 2010, S. 379).

→ *Das Kind also hierdurch gehört wird.*

- Als letztes möchte ich bezüglich des lauten Idealtypen noch die psychosomatische Reaktion der sekundären Enkopresis anführen, die sich als eine Möglichkeit des Kindes auffassen lässt, sich bemerkbar zu machen und somit seinen Bedürfnissen und Gefühlen Ausdruck verschafft, wo ihm dies in verbalen Äußerungen nicht möglich ist (Oaklander 2019, 214 ff.).

→ *Das Kind also hierdurch gehört wird.*

Ein gleiches Bild zeichnet sich unter der Hinwendung zum leisen Idealtypen:

- Betrachtet man unter einer verstehenden Analyse die körpernahe Zuwendung des Kindes zu den Mitarbeiter:innen der Einrichtung zeigt sich zunächst einmal, dass Berührungen als ungemein bedeutend für soziale Interaktionen angenommen werden können (Field 2014, S. 19). Schließlich gilt es die Berührungen als Form des Entdeckens der neuen Welt zu deuten und insofern als Möglichkeit die Emotionen des Gegenübers lesen zu können (Field 2010, S. 368; Field 2014, S. 11).

→ *Das Kind also hierdurch gehört wird.*

- Die Verwendung der geliebten Objekte lassen sich in ähnlicher Weise verstehen, nämlich dass sie als persönliche Umwelt Sicherheit bieten (Habermas 2012, S. 111). Dies gilt insbesondere in Situationen des Übergangs, indem diese eine Verbindung und Kontinuität herzustellen vermögen, mit dem was die Person in dieser Phase verlassen hat (ebd., S. 20).

→ *Das Kind also in diesen Gehör findet.*

- Auch beim leisen Idealtypen zeigt sich eine Form des Flüchtens. Diese tritt zwar hier nicht im physischen Sinne auf, sondern zeigt sich in der intrapersonalen Flucht vor der als real anzunehmenden Umgebung. Die angstausslösende, wirkliche Welt kann darin verlassen werden, bis genügend Vertrauen in neue Bezugspersonen gefasst werden konnte (Oaklander 2019, S. 337).

→ *Das Kind also wieder gehört wird.*

Diese Einsichten finden wir in ähnlicher Form auch in der kritischen Psychologie, die darauf abzielt aufzuzeigen, dass ein einzelnes Individuum nicht in einem gradlinig determinierten Verhältnis zu den objektiven Lebensbedingungen und Anforderungen steht, sondern, anstatt sich diesen zu unterwerfen, sich vielmehr in einer Möglichkeitsbeziehung befindet, innerhalb derer es sich alternativ verhalten kann (Holzkamp 1983). Ein solches Beziehungsverhalten muss als Versuch zur Wiederbelebung der Resonanzachse zwischen sich selbst und der Welt verstanden werden. Eine Resonanzachse zur Welt, die durch die Herausnahme aus den bekannten und vertrauten Strukturen verstummt ist. So spricht Rosa diesbezüglich, im Gegensatz zum vibrierenden Draht, von stummen, starren oder kalten Weltbeziehungen, die durch das Gefühl entstehen, in die Welt geworfen bzw. ihr ausgesetzt zu sein (Rosa 2020, S.

25). Eine ähnliche Grundform der Weltbeziehung beschreibt auch Axel Honneth, wenn er kontrastiert zwischen einer entgegenkommenden/ anerkennenden Welterfahrung gegenüber der zurückweisenden/ missachtenden, wie sie die hier vorgestellten Kinder durch die Unterbringung in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung im Kern erfahren haben (ebd., S. 53 f.). Ein gleiches Phänomen beschreibt auch Rahel Jaeggi, wenn sie davon spricht, dass es als Folge der misslingenden Aneignung von Weltausschnitten, zu einem Gefangensein in *beziehungslosen Beziehungen* kommt, die Welt sich also dem Individuum als eine Entfremdete darbietet, in der es kein Gefühl des Zuhause – Sein entwickeln kann (Jaeggi 2016). Der nicht-normative Übergang führt also zu dem Empfinden, dass die Welt „kalt, gleichgültig, und sogar abstoßend geworden“ ist (Rosa 2019, S. 146). Die Transitionsphase ist somit zusammenfassend als entsprechender Gegenentwurf durch den Versuch geprägt, die Resonanzachse wieder zum Klingen zu bringen.

Betrachtet man dieses Ergebnis unter dem dargelegten *sensibilisierenden Konzept* der Bindungstheorie, lässt sich auch mit den Worten von Karl Heinz Brisch ausführen:

„Sind diese neuen Erfahrungen kontinuierlich und wiederholbar, gekennzeichnet von Feinfühligkeit, dialogischer Sprache, prompter Wahrnehmung und korrekter Interpretation der Beziehungssignale, werden Affekte vom Betreuer in Worte gefasst, geben feinfühlig, respektvolle Berührungen sowie Körperkontakt den gesuchten Schutz und Halt, ändert sich langsam das bindungsgestörte Verhalten“ (Brisch 2022, S. 17).

Besonders herauszustellen gilt es hierbei auch in Bezug auf die Theorie der geliebten Objekte, dass Verbundenheit nicht nur gegenüber anderer Menschen, sondern auch gegenüber objektiver Dinge von Relevanz ist (Rosa 2020, S. 53).

Stabile Resonanzachsen ermöglichen so den Subjekten, „sich in einer antwortenden, entgegenkommenden Welt getragen oder sogar geborgen zu fühlen“ (ebd., S. 59).

So geht die erlebte Fremdunterbringung bei den hier untersuchten Kindern ebenfalls stets mit dem Verlust an sozialer Beständigkeit einher. Auch hier lässt sich weiterführend mit den Erkenntnissen der kritischen Psychologie argumentieren, dass menschliche Bedürfnisse im Allgemeinen, nur im gesellschaftlichen Kontext befriedigt werden können. Dies gilt im Besonderen auch für die in dieser Arbeit untersuchten Kinder, deren Bedürfnisse nur mangelhaft gestillt wurden. Die Subjektentfaltung ist weiterführend keineswegs privatistisch und isolationistisch zu betrachten, sondern stets auf die Gesellschaft als Ganzes bezogen (Braun/ Wilhelm 1986, S. 125), bzw. in dem hiesigen Kontext Aufgabe des gesamten, an der

Hilfe beteiligten, sozialen Netzwerkes. So lässt sich an dieser Stelle nochmals Bronfenbrenner anführen, mit dem ich bereits in der Einführung den Ansatz dieser Arbeit verortet habe, der sich gegen die Ideologie eines „Defizit-Modells“ ausspricht, welches auf der Annahme beruht, „daß alles, was wir als Störungen im menschlichen Verhalten und in der menschlichen Entwicklung ansehen [...] auf Unzulänglichkeiten der Person selbst schließen lässt“ (Bronfenbrenner 1981, S. 266). Dieses Modell gilt es zu verwerfen und anstelle dessen die bestehende soziale Ordnung in Frage zu stellen, um somit „menschlichen Lebensraum menschlicher zu machen“ (ebd., S. 268).

Neben dem eingangs dieser Arbeit dargelegten theoretischen Bezugsrahmen des ökosystemischen Entwicklungsmodells, lässt sich hier auch nochmals auf die Theorie der Lebensbewältigung zurückgreifen. Unter dem zuvor dargelegten, *verstehenden Charakter* der Handlungsstrategien, zeigt sich unter anderem ein Bedürfnis nach Kontrolle. Zusammengenommen mit dem Bewältigungsverhalten nach Böhnisch, also der psychodynamischen Dimension, gilt es schließlich nach dem *Dahinter* des Bewältigungsverhaltens zu fragen (Böhnisch/ Schröder 2018, S. 320). Der in dem Kapitel 4 zur *Darstellung und Auswertung der Einzelfälle* aufgezeigte und häufig von den Kindern erlebte Kontrollverlust, im Rahmen der durch gesetzliche Bestimmungen vollzogenen Fremdunterbringung, ist zwar als ursächlich aufzufassen. Zugleich aber zeigt die Hinzunahme bestehender Theorien, unter dem Anspruch des verstehenden Charakters auf dieser psychodynamischen Dimension, dass die Handlungsstrategien insgesamt dazu dienen, überhaupt erstmal wieder Gehör zu bekommen - um dann gegebenenfalls das Bedürfnis nach Kontrolle platzieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich also mit Rosa sagen, dass die „Unsicherheit über das was uns wichtig ist“ zu einer Störung des Selbstverhältnisses führt, was durch den Verlust an Resonanz bedingt wurde und schließlich auf den Verlust an Stabilität zurückführbar ist (Rosa 2019, S. 143). Eben jenes System gilt auch für die hier untersuchten Kinder, die ihre Stabilität durch die Herausnahme aus der Familie verlieren und somit deren Resonanzachse zwischen sich Selbst und der Welt verstummt. Dieses Verstummen kommt zustande, in dem die Kinder sich nicht mehr gehört fühlen. Was sich am oben aufgezeigten Beispiel des 6-jährigen Mädchens in aller Deutlichkeit zeigt: Diese hat in den ersten Tagen nach ihrer Unterbringung in der Einrichtung nahezu den gesamten Tag aus aller Kraft geschrien und geweint. Dabei hat sie immer wieder gefragt, „warum hört mich denn keiner?“ und daran angefügt: „Das Jugendamt hat kein Herz“.

Ein Gefühl, welches sich in literarischer Form aufgearbeitet, auch in Rainer Maria Rilkes Stundenbuch poetisch durch die Worte, des sich selbst erfahren als ein „blasser Allem Abgelöster/ und ein Verschmähter jeder Schar“ (Rilke 1955, S. 307 f.) wiederfindet.

Durch die Erfahrung, nicht mehr über sich selbst bestimmen zu können, entsteht das Gefühl, keinen Einfluss mehr auf die sie umgebende Welt ausüben zu können. In meiner hier entwickelten Theorie verstehe ich somit das zueinander in Beziehung treten, in Form der unterschiedlichsten Handlungsstrategien der Kinder, als den Versuch, eben dieses Gefühl wieder zu erlangen und nicht bloß ein machtloses Fähnchen im Sturm der sozialpädagogischen Hilfe zu sein.

Darum möchte ich die Ausführung dieser Theorieentwicklung mit Albert Camus abschließen, der in seiner Abhandlung über das Absurde zu der Formulierung kommt: „Das Absurde entsteht aus diesem Zusammenstoß zwischen dem Ruf des Menschen und dem vernunftlosen Schweigen der Welt“ (Camus 2021, S. 40). Übertragen auf die hier entwickelte Theorie, dem Wunsch gehört zu werden, lässt sich die Aufforderung an die professionellen Akteur:innen in der Arbeit mit Kindern in der Transitionsphase der Heimerziehung ableiten, dass diese dem ausführlich dargestellten Ruf des Kindes eben nicht mit einem nach Camus „vernunftlosen“, also für das Kind nicht begreifbaren, Schweigen entgegenreten, sondern in der pädagogischen Arbeit das Absurde aufzulösen vermögen. Eben jene Aufforderung entspricht somit dem Charakter der handlungswissenschaftlichen Komponente, welche über das Erklären von Zusammenhängen einer sozialpädagogischen Theorie hinausgeht und der Aufforderung von Böhnisch entspricht der fordert: „Eine Theorie der Sozialarbeit muss Handlungsaufforderungen enthalten“ (Böhnisch 2016a, S. 105). Das einfürend zu dieser Arbeit von mir in Anlehnung an Franz Boas, Margaret Mead, usw. angeführte Postulat, die hier untersuchten Kinder mit dieser Arbeit *sprechen zu lassen*, wird daher nun abschließend mit der Handlungsaufforderung versehen, diesen auch *zuzuhören*.

Der Wunsch gehört zu werden ist also der Versuch eines Kindes, anhand unterschiedlicher Handlungsstrategien, mit dem Übergang in die Heimerziehung umzugehen.

Die Bewusstmachung des Wunsches gehört zu werden sowohl auf Ebene der öffentlichen als auch der freien Kinder- und Jugendhilfe führt somit abschließend zum zweiten sozialpädagogischen Erkenntnisgewinn. Ein unter dieser Perspektive eröffneter Blick und den

damit einhergehenden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen aus der Heimerziehung zeigt zwar zum einen die strukturellen Notwendigkeiten auf Seiten des Jugendamtes. Zugleich leiten sich hieraus aber auch die sich ergebenden Handlungsaufforderungen, der Bewältigungskultur eröffnenden Fachkräfte in den Einrichtungen, deutlich ab. So ist es der öffentlichen Jugendhilfe, aufgrund ihrer gesetzlich verbrieften Funktion als Wächteramt, beispielsweise in Fällen der Kindeswohlgefährdung nicht möglich, den „Wunsch gehört zu werden“ des Kindes auch entsprechend umzusetzen. Die Gefährdungssituation muss in einem solchen Fall durch ein Eingreifen der öffentlichen Jugendhilfe gestoppt werden. An dieser Stelle lässt sich somit auch eine Bekräftigung der im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Forderung von Wirth (2021) darlegen. Hier wird gefordert, dass Doppelfinanzierungen zur gelingenden Gestaltung dieser Transitionsphase eine feste Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe finden sollten, sodass den Betroffenen über diese Phase hinweg eine feste Bezugsperson zur Seite steht. Nun liegt gegenwärtig jedoch die Verantwortung spätestens aber bei den Trägern der freien Jugendhilfe, diesen Wunsch wieder aufzugreifen. Eine über das hiesige Konzept dargelegte Sensibilisierung der professionell Tätigen kann so einen echten Mehrwert zur Qualitätssteigerung stationärer Heimerziehung beitragen.

7 Reflexion und Ausblick

In der hier vorliegenden Arbeit konnte lediglich ein kleiner Ausschnitt der täglich neu entstehenden Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen, welche in einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung untergebracht werden, in den Blick genommen werden. Die Fokussierung lag auf der Betrachtung von aufkommenden Krisen und den Handlungen zur Bewältigung dieser im Zeitraum der Transitionsphase. Selbstverständlich muss hierbei einschränkend konstatiert werden, dass es sich nicht um eine Beurteilung eben dieser, hinsichtlich mittelfristiger Erfolgschancen, gehandelt hat. Die hier vorliegende Arbeit, über die Herausforderungen und die daraus entstehenden Umgänge mit dem Übergang in die Heimerziehung, kann daher nur als Grundlage für weitere Arbeiten verstanden werden, indem von den hier herausgearbeiteten akut auftretenden Bewältigungsstrategien, auch weiterführend längerfristige Lösungsstrategien betrachtet werden.

Aber auch die angelegte Perspektive zur Betrachtung des Forschungsfeldes eröffnet weitere Bereiche, die sich zur Erforschung des Übergangs in die Kinder- und Jugendhilfe notwendigerweise anschließen. Wie im Kapitel zur Methodik bereits angerissen, zeigten sich in der Auswertung des Materials deutliche Bezugspunkte zu den anderen Ebenen der Jugendhilfeforschung. Zwar fokussierte die Fragestellung zunächst auf die Ebene der Adressaten, allerdings entstehen zwangsweise auch Bezüge zu der Ebene der Profession sowie der Organisation (Graßhoff 2015, S. 7ff.). Möchte man nun die Ergebnisse der Datenauswertung hinsichtlich des Dreiecksverhältnisses von Jugendhilfeforschung reflektieren, zeigt sich mittels dieses Verständnisses ein Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen, was somit zu dem Verständnis des *Doing Transition* beiträgt. Greift man diesbezüglich nochmal die von mir erstellte „Abbildung 23_Schaubild zur methodischen Theorieentwicklung“ aus dem Kapitel „Diskussion einer Theorie der Übergänge in der Transitionsphase der Heimerziehung“ heraus, offenbart sich hierin ebenfalls das Verständnis des *Doing Transition* im Sinne der Dreiecksbeziehung von Jugendhilfeforschung. Ohne nochmals in die inhaltliche Aufbereitung und Erklärung dessen einzusteigen, lässt sich schließlich die Ebene der Profession hinsichtlich der Frage „Wie ist das Antwortverhalten“ einordnen. So handelt es sich, wie bereits erläutert, bei der Wahrnehmung von lautem und leisem Antwortverhalten, um die Wahrnehmung der professionell Tätigen. Die sich daraus ableitenden Handlungsstrategien, subsumiert unter der Frage „Was ist die Antwort“, untergliedern sich in affirmative sowie subversive Handlungsstrategien. Die Zuschreibung der Handlungsstrategien von „affirmativ“ und „subversiv“ ist letztlich wiederum nur im Kontext

der Organisationsebene zu verstehen. Ohne eben diese Ebene der Organisation, ist eine Handlungsstrategie zunächst einmal einfach eine Handlungsstrategie. Erst die vorherrschenden Rahmenbedingungen der Organisation selbst eröffnen die Untergliederung der Handlungsstrategien in affirmativ und subversiv. Die Handlungsstrategien an für sich genommen, ohne Clusterung der Organisationsebene, befinden sich schließlich auf der Ebene des Adressaten. Somit zeigt sich hierin auch die im Kapitel zur Methodik vorgenommene, passende Zuordnung der Forschungsfrage, hin zu der Adressatenebene von Jugendhilfeforschung. Eine entsprechende Modifikation des Forschungsdesign würde schließlich die notwendigerweise noch umfassendere Erschließung der anderen angeschnitten Ebenen von Jugendhilfeforschung eröffnen.

Weiter gilt es auch herauszustellen, dass ich keinen absoluten Anspruch an diese (oder irgendeine andere) Arbeit anlegen möchte. Das Ziel war es, in einem empirisch fundierten Prozess die Wirklichkeit bestmöglich abzubilden. Aus einer Unzufriedenheit mit dem aktuellen Status Quo heraus, machte ich es mir zur Aufgabe der vorliegenden Arbeit, Bewältigungstypen in der Transitionsphase der Heimerziehung herauszuarbeiten. Mit den von mir erhobenen Daten, die als Grundlage meiner Theorie der Übergänge gelten, gehe ich davon aus, den Raum der Typologie gut abgebildet zu haben. Dabei ist das forschungsmethodische Setting zu bedenken, nachdem es sich hierbei, trotz des breiten Forschungsstandes von Übergängen im Allgemeinen, bei der hiesigen Betrachtung des Übergangs im Speziellen, dennoch um ein exploratives Vorgehen handelt. Daher muss die vorliegende Theorie im Weiteren nun stetig überprüft werden, um eine Bewährung oder Weiterentwicklung erreichen zu können. Sie soll also gewissermaßen als Anregung dienen, um in einem Wissenschaftsverständnis nach Karl Popper, innerhalb der „deduktiven Methodik der Nachprüfung“, zu einer weiteren Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand zu führen (Popper 2005, S. 6). Aus diesem Grund möchte ich meine Arbeit als These im dialektischen Sinne verstanden wissen. Denn nur in einem solchen Verständnis aus der hier vorliegenden These, der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit einer Antithese und schließlich der Synthese, als Ausgangspunkt eines zirkulären Prozesses zwischen der nächsten Auseinandersetzung von These und Antithese, kann die wissenschaftliche Erkenntnis auch tatsächlich fruchtbar für das pädagogische Handeln werden.

7.1 Schärfung der Begrifflichkeiten

Rückblickend eröffnet sich in aller Deutlichkeit eine Annahme, die ich allein durch die Wahl der verwendeten Begrifflichkeiten in dem Forschungsdesign zugrunde gelegt habe. So verstehe ich, in der von mir gewählten Verwendung der Sprache, das Kind als aktiven Akteur mit einer sein eigenes Individuum betreffenden Handlungsmacht. Allein im Wort Handlungsstrategie, spreche ich ihm somit schon die Fähigkeit zur Handlung zu. Unter Bewusstmachung dieser Vorannahme, gilt es mittels einer Perspektive aus der Praxeologie heraus zu berücksichtigen, dass alle Menschen in entsprechenden Handlungspraktiken determiniert sind. Reckwitz prägte dazu den Begriff der sozialen Praktiken. So führt er den Begriff einer Praktik als die kleinste Einheit des Sozialen an, worunter er die Praktik der Verhandlung, die Praktik des Umgangs mit einem Werkzeug, oder auch die Praktik des Umgangs mit dem eigenen Körper, etc. versteht (Reckwitz 2003, S. 290). In diesem praxeologischen Verständnis wird eine grundsätzliche Modifizierbarkeit der Elemente des Handelns angenommen, was demnach auch dazu führt, dass die Formen eben dessen „immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren sind“ (ebd., S. 292). Dabei führt er weiter aus, dass eine soziale Praktik auch die Form der Technologien des Selbst, im Sinne Foucaults, annehmen können und sich somit auf sich selbst beziehen, ohne die Form der sozialen Interaktion zu benötigen (ebd., S. 292). Dabei muss eine soziale Praktik in jedem Moment neu hervorgebracht werden, was zu einer „Zukunftsungewissheit“ führt, die Handeln im Rahmen der Praktik hinsichtlich eines Gelingens flexibel gestaltbar lässt (ebd., S. 295)

Reflektierend über die vorliegenden Daten und deren Auswertungsergebnisse, lässt sich somit berechtigterweise die treffendere Verwendung der „sozialen Praktik“ konstatieren.

Ergänzt und gestützt werden kann diese reflektierende Einsicht durch Michel Foucault. So führt auch er aus, dass sich schon die Architektur und Raumgestaltung auf die sozialen Praktiken auswirken. Durch den Raum der Einrichtung, den das Kind mit der Aufnahme betritt, werden die anschließenden sozialen Praktiken bereits beeinflusst. Foucault führt dazu ein Raumverständnis ein, welches sich von dem Raum als leeren Behälter entfernt und als ein relationales Raumverständnis aufzufassen ist: „wir leben nicht in einer Leere, die wir mit Menschen und Dingen füllen könnten [...] Wir leben vielmehr innerhalb einer Menge von Relationen, die Orte definieren, welche sich nicht aufeinander reduzieren und einander absolut nicht überlagern lassen“ (Foucault 2006, S. 319 f.). Der Raum bringt weiterführend Menschen und Dinge in eine kontingente Ordnung, die sich jedoch jederzeit ändern kann (Schroer 2019, S. 33). Auch Reckwitz (2003) beschreibt diesbezüglich das Gebäude als spezifisches Artefakt,

welches als Teilelement einer sozialen Praktik zu begreifen ist. Er sieht somit nicht nur den menschlichen Akteur als bestimmend für eine soziale Praktik, sondern darüber hinaus müssen auch Artefakte zur Entstehung, dem Vollzug und der Reproduktion einer Praktik vorhanden sein (Reckwitz 2003, S. 291).

Auch hier zeigt sich wieder eine Wechselwirkung aus Praktik und Struktur, die es daher in der Reflexion der hier erarbeiteten Typologie stets mit zu bedenken gilt. Schließlich wirkt die Struktur des Raums, oder anwendungsbezogen formuliert *die Institution Jugendhilfe*, bereits auf die beobachtbaren Praktiken. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass alle zu dem Übergang im Verhältnis stehenden Personen wiederum durch ihre jeweiligen Praktiken die Strukturen selbst neu schaffen. Reckwitz beschreibt diesbezüglich die Grundannahme der Praxistheorie im Sinne eines Verständnisses vom einzelnen Subjekt, welches in all seinen Merkmalen nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken existiert und somit im Wesentlichen als „die Sequenz von Akten, in denen es in seiner Alltags- und Lebenszeit an sozialen Praktiken partizipiert“ aufzufassen ist (ebd., S. 296).

In der Bewertung der hier herausgearbeiteten Erkenntnisse, gilt es also stets auch zu hinterfragen, welche Handlungsstrategien/ soziale Praktiken den vorherrschenden Strukturen geschuldet sind. Denn gerade das Aufkommen neuer Artefakte in bis dato unbekanntem Kontexten, zu denen noch keine Praktik entstehen konnte, kann zu misslingenden Praktiken führen, die dementsprechend modifiziert werden müssen (ebd., S. 294 f.). Für die hier zu reflektierende, von mir zugeschriebene aktive Gestaltungsmacht der Kinder, gilt es nach Judith Butler zu berücksichtigen, dass diese Praktiken erst im Nachhinein rationalisiert werden (Westermeyer 2006, S. 6). Die Verwendung dieser Begrifflichkeiten ernst genommen, kann und muss weiterführend, in Anlehnung an das Konzept der *Doing-Culture*, von einem *Doing-Heimerziehung* gesprochen werden, in dem die dort auffindbaren Rahmenbedingungen den Rahmen des Möglichkeitsspektrums entsprechender Handlungsstrategien/ sozialer Praktiken in entscheidender Weise beeinflussen. So wird Kultur in dieser Auffassung als die praktisch hergestellte Materialität verstanden, die wiederum mit den anderen Materialitäten und Praktiken in dem sie umgebenden Netzwerk verknüpft ist (Hörning/ Reuter 2004, S. 12). Wie bereits intensiv in der Reflexion zur vorliegenden Arbeit betont, sind Handlungen also immer als solche zu verstehen, die in die jeweiligen Kontexte und Situationen eingebettet stattfinden (Westermeyer 2006, S. 4). Handlungen, eingebettet in ein Netzwerk der sie umgebenden Dinge, können somit nur mittels der Vermittlung durch eben diese aufgegriffen werden und lassen sich demnach nicht auf eine Entität reduzieren (Hörning/ Reuter 2004, S. 96).

Demnach zeigt sich in der Reflexion über die vorliegende Arbeit, insbesondere deren verwendeten Begrifflichkeiten, eine treffendere Konnotation in den Worten: „Eine Untersuchung hinlänglich der sozialen Praktiken im Umgang mit den Herausforderungen der Transitionsphase“ – anstatt von „Handlungsstrategien zur Bewältigung“ zu sprechen. Dass es sich bei den vorliegenden Handlungsstrategien, bzw. den sozialen Praktiken um einen Umgang mit den Herausforderungen handelt und ich den Begriff der Bewältigung als weniger gelungen erachte, habe ich bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit aufgezeigt. Insbesondere unter Berücksichtigung des phänomenologischen Zugangs, ohne die Bewältigung normativ zu klassifizieren, zeigt sich die Empfehlung zur Verwendung der Begrifflichkeit „Umgang mit“ bezüglich des vorliegenden Forschungsinteresses. So liegt in der Begrifflichkeit der „Bewältigung“ eine mitschwingende Konnotation, von der konsequenterweise ein normativer Charakter suggeriert wird.

Weiterführend sei bezüglich der gewählten Begrifflichkeiten auch noch die Notwendigkeit zur Reflexion der Begriffe in der Charakterisierung der Idealtypen angeführt. So kann bei einer selektiven Betrachtung eben dieser unter Umständen die Kritik einer Psychologisierung des Sachverhaltes angeführt werden. Dem lässt sich jedoch entgegenhalten, dass es hierbei eine Hinzunahme der gesamten vorliegenden Arbeit braucht, insbesondere unter der aufgeworfenen Forschungsfrage. So lässt sich dann insgesamt schnell erkennen, dass es sich dennoch um eine ordinär sozialpädagogische Arbeit handelt. Hierin lässt sich an Wolf (2020) anschließen, der in seinem Artikel unter der Überschrift „Wer Sozialpädagogik nicht kennt, muss ständig von Therapie reden“ herausarbeitet, dass Heimerziehungsforschung einer Etablierung qualitativ orientierter, rekonstruktiver sozialpädagogischen Betrachtung bedarf, um somit ein Gegenmodell zu der Hegemonie klinisch-medizinischer Wirkungsmodelle darzustellen (Wolf 2020, S. 243). Dabei kommt er auch explizit auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse zu sprechen, deren Thematisierung er von Seiten der Sozialpädagogik wie folgt einschätzt: „Sie ist gerade auch dafür zuständig“ (ebd., S. 248). Der Vorwurf der Psychologisierung ist also unter dieser Perspektive nicht haltbar, wenngleich sich allerdings aufgrund des gewählten Forschungsfeldes die vorliegende Arbeit zumindest auch im Grenzbereich zur klinischen Sozialarbeit verorten lassen kann. Auch diese setzt sich schließlich intensiv mit der Erarbeitung von Strategien zur Bewältigung von Krisensituationen auseinander.

Abschließend möchte ich bezüglich der Begrifflichkeiten, wie diese zur Benennung der Idealtypen gewählt wurden, an dieser Stelle nochmals die Verwendung der klaren und einfach

zugänglichen Sprache in ihrer Bedeutung unterstreichen. So habe ich bewusst auf die Verwendung von sich nicht unmittelbar erschließbaren Begrifflichkeiten verzichtet, wie diese, in einer Form der Selbstdarstellung, häufig als Zweck an sich verwendet werden. Nämlich solcher Art, dem Leser das Gefühl der eigenen Kompetenz zu vermitteln, indem diesem das eigene Intellekt durch die Verwendung entsprechender Begrifflichkeiten dargeboten wird. Das häufig anzutreffende, ebenso beschriebene Zuschaustellen, prangert auch der britische Sozialwissenschaftler Michael Billig an, der Kritik an dem Verschwenden komplizierter Begriffe für Sachverhalte äußert, die sich auch deutlich einfacher ausdrücken ließen. So knüpft er dies an seine These, dass es sich bei solchen Werken um Überkompensationen handelt, die durch die Verwendung vieler Fremdwörter und theoretischer Konzepte versuchen zu kaschieren, dass sie eigentlich gar nichts herausgefunden haben (Billig 2013, S. 51). Dahingehend bleibe ich lieber bei „Laut“ und „Leise“, worin sich sofort und unweigerlich bereits durch den Begriff die Erläuterung für die Leser:innen nahezu erübrigt. Der Gedanke zur einfach und klaren Begriffsverwendung kam mir durch eine Beobachtungssequenz mit Milan. Hier sagte er zu mir: „Mein Fuß ist eingeschlafen“ ich fragte ihn „Warum?“, woraufhin er, ohne Ironie und mit absoluter Selbstverständlichkeit antwortete: „Weil er müde ist“...

Der Kern dieses Gedanken findet sich auch bei Valentin Groebner (2012), der in seinem Essay über die Wissenschaftssprache ebenfalls dafür plädiert, dass diese nicht kompliziert sein muss. Somit möchte ich die Reflexion der gewählten Begrifflichkeiten mit einem diesbezüglich unterstützenden, bekannten Zitat von Albert Einstein abschließen, der sagte: „Klug ist jener, der Schweres einfach sagt“.

7.2 Reflexion der eigenen Rolle im Feld hinsichtlich der erstellten Methodologie

Auf meine Rolle als Feldforscher zur Datenerhebung bin ich schon eingegangen, möchte jedoch aufgrund der damit einhergehenden Fragestellungen hier nochmal einige Dinge diesbezüglich mit anführen.

So habe ich bei der Erhebung von Daten stets einen sehr hohen Anspruch an mich selbst gehabt, nur dann zu beobachten, wenn ich mich auch gänzlich und ohne äußere Zwänge in eben diese Rolle des forschenden Beobachters begeben konnte. Die Ausübung dieser Rolle wurde dabei von einer ständigen Selbstreflexion begleitet.

Weiterhin habe ich es als Bereicherung erfunden in die Rolle des Feldforschers zu schlüpfen, zugleich aber auch über den Beobachtungszeitraum hinweg eine Nähe zu der Einrichtung und den dort wohnhaften Kindern aufzubauen. Die anspruchsvolle und gruppenspezifisch nur schwer zu lösende Herausforderung, als Feldforscher gänzlich im Feld aufzugehen, sodass die Anwesenheit als dieser nicht mehr befremdlich erscheint, wurde mir aufgrund der besonderen Gegebenheiten in der Heimerziehung dankenswerterweise genommen.

Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass die Stichprobenbestimmung unter erschwerten Bedingungen durch die Kontaktbeschränkungen in Folge der Covid-19 Pandemie stattfand. Die dadurch entstandenen Herausforderungen hatten einen erheblichen Einfluss auf die Wahl an Zugangsmöglichkeiten zur Feldforschung. Erst aus dieser Notwendigkeit heraus musste das Forschungsvorhaben auf eine schwerpunktmäßige Betrachtung von nur zwei Einrichtungen angepasst werden. Nichtsdestotrotz galten meine Bemühungen auch stets der Eröffnung weiterer Feldzugänge, um hierdurch auch die Beobachtungen in unterschiedlichen Einrichtungen miteinander ins Verhältnis setzen zu können.

Anknüpfend an das „Doing“ Verständnis von Hörning, lässt sich auch die getroffene Wahl der Erhebungsmethode reflektierend als ein geeignetes Instrumentarium für das hiesige Verständnis von Forschung festhalten. So betont er, „dass eine Annäherung an praktisches Wissen letztlich nur aus der Praxis selbst heraus möglich ist: Das Erkennen hat seinen Ort innerhalb des In-der-Welt-Seins-und-Handelns“ (Westermeyer 2006, S. 4).

Hieran anknüpfend möchte ich nun nochmals kurz auf das meinige Verständnis von guter, wissenschaftlicher Forschungsarbeit zu sprechen kommen und somit zugleich in das Kapitel des Ausblicks einleiten, in dem ich auch hinsichtlich zukünftiger Arbeiten für ein entsprechendes Vorgehen plädiere: Als überaus inspirierend dient in dieser methodologischen Diskussion das Werk von Charles King (2020) „Schule der Rebellen“, in dem er den Beginn der modernen Anthropologie um Franz Boas, Margaret Mead und Claude Lévi-Strauss und

deren Verständnis von Feldforschung darstellt. Als Wissenschaftler und Denker die Herausforderung annehmend, andere Menschen zu verstehen, ging es Ihnen um „eine wahrhaft am Menschen interessierte Wissenschaft“ (King 2020, S. 21). Betrachtet man demgegenüber jedoch aktuelle ethnographische Studie zur Kinder- und Jugendhilfeforschung findet sich aus meiner Sicht in diesen häufig kein wahrhaftiger Erkenntnisgewinn. Bedenkt man das Ziel von Ethnographie, nämlich das Aufgehen des Forschenden im Feld, so steckt meines Erachtens der Erkenntnisgewinn eben solcher Arbeiten insbesondere im Subjektiven. Durch die häufig aufzufindende, vollumfängliche Selbstbegrenzung in ethnographischen Arbeiten verkümmern diese zu rein darstellenden Schriften und missachten das ihnen innewohnende Potenzial des Erlebens des Forschenden selbst. Die hier von mir gewählte Methode grenzt sich diesbezüglich nicht gänzlich ab, aber dennoch begreife ich mein methodologisches Verständnis als ein Vorgehen, indem ich mich auch als Forschender, als Subjekt des Feldes begreife und mich hierin stetig frage, was das Erlebte mit mir als Person macht. Insbesondere hierin erkenne ich den tatsächlichen Mehrwert ethnographischer Biographieforschung, wie von mir in dieser Arbeit betrieben. Mit dem Ziel der Theorieentwicklung bedarf es daher der Sichtbarmachung des Subjektiven, womit ich mich gegen ein Wegrationalisieren der forschenden Person wende. Insbesondere in dem hier untersuchten Forschungsfeld bedarf es die Untersuchung des personalen Erlebens, zur Entwicklung einer letztlich auch nützlichen Theorie für die Praxis. Mit dieser Reflexion hinsichtlich des methodischen Forschungsdesign möchte ich somit Anknüpfungspunkte an das etablierte, analytische Fallverstehen, das *Szenische Verstehen*, formulieren. So beschreibt Bernd Ahrbeck, dass das bewusste Wahrnehmen, Reflektieren und Verstehen der eigenen Gefühle im Beziehungsgeschehen einen Zugang eröffnet, auch die unbewussten Dimensionen eben dessen, bzw. die „innere Welt“ des Gegenübers zu verstehen (Ahrbeck/ Willmann 2010, S. 233 f.). Um somit also schließlich zum Ausblick überzuleiten, möchte ich hiermit mein methodisches Bestreben verdeutlichen. Ich versuche mit dieser Arbeit den Weg auszubauen, nicht nur rein deskriptive Forschung zu betreiben, sondern auch den Mut zu haben, eine Betrachtung des subjektiven Erlebens durchzuführen – also den Forschenden als Person mit in die Suche nach Erkenntnis aufzunehmen. Ein solches Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens sollte nicht degradiert werden, da nur durch ein Ernstnehmen dieser Forschungen auch Erkenntnisse generiert werden können, die in deren praktischen Anwendung von Nutzen sind. Schließlich ist es kaum von der Hand zu weisen, dass in dem hier untersuchten Forschungsfeld letztlich die Person an sich, für das interpersonale Miteinander von herausragender Bedeutung ist. Hiermit komme ich also ganz dem Anspruch der

beobachtenden Teilnahme nach Hitzler und Gothe nach, die formulieren, dass lebensweltliche Ethnographie von einer reflektierten Form des Mit-Erlebens bestimmt ist und somit zur Voraussetzung hat, auch sich selbst zu beobachten (Hitzler/ Gothe 2015, S. 11)

Reflektiert man in dieser Form also die Rolle von mir selbst in diesem Forschungsprozess, so geht dies nicht umher, das Verständnis der entsprechenden Lebenswelten ebenfalls zu thematisieren. Hierzu sei an mein, bereits auf der ersten Seite dieser Arbeit herausgestellten, Feldzugang erinnert. Dort beschreibe ich diesen mit dem Satz: *Ich bin monatelang in die Lebenswelt von Kindern in der Phase des Übergangs eingetaucht* (S. 1). Wie jedoch bereits hier angeklungen ist, handelt es sich dennoch letztlich um meine Perspektive, also die Lebenswelt eines professionell Tätigen. Diese Perspektive der professionell Tätigen wird insbesondere auch durch das multiperspektivische Forschungsdesign bestimmt, indem hier Daten über Akteneinsichten und Experteninterviews gewonnen wurden. Daher lässt sich hier an die im Methodenteil bereits ausgeführten Aspekte anschließen, die bezüglich der *Reflexion der eigenen Rolle im Feld hinsichtlich der erstellten Methodologie* aufzeigen: Ich bin während der Erhebungseinheiten (primär) Pädagoge, der beobachtet, was von mir im Methodenteil als „Beobachtenden Teilnahme“ bereits dargelegt wurde. Durch das intensive Hineingehen in das soziale Feld wurde somit eher beobachtend teilgenommen, als teilnehmend beobachtet (Hitzler/ Gothe 2015, S. 11). Die sich hieran anschließende Reflektion der „Lebenswelt Heimerziehung“ habe ich bereits im vorigen Kapitel in die Begrifflichkeit der Sozialen Praktik, bzw. des Doing-Heimerziehung eingeordnet. Hieran lässt sich nun anfügen, dass sich in einem institutionell eingebetteten Beziehungsverhältnis auch die Bewältigungszonen nach Böhnisch wiederfinden lassen. Die von mir erforschte und mit konstruierte Lebenswelt ist somit letztlich ein Zusammenspiel aus Bewältigungsverhalten, Bewältigungskultur und Bewältigungslage (Böhnisch/ Schröer 2018, S. 320). Da sich mir in beiden untersuchten Einrichtungen hinsichtlich dieser Thematik das gleiche Bild zeigte, nämlich die recht zügige Annahme der Rolle des Pädagogen, also des Teilnehmers, indem die Kinder sowie die sich mir dort auftuenden Situation mich hierzu auf natürliche Weise drängten, muss reflektierend auch der darin enthaltene Nutzen nochmals mit einer entsprechend sozialpädagogischen Einordnung dargelegt werden.

Hans Thiersch prägte diesbezüglich den Begriff der Phänomenologie des Alltags, womit er meint, dass Alltag als die Bühne aufzufassen ist, auf der das Leben stattfindet (Grundwald/ Thiersch 2016, S. 32 f.). Diese Bühne gilt es kritisch zu betrachten, wie zuvor im Bezug auf die

Reflexion der Rolle des Forschers im methodologischen Setting bereits erfolgte. Die Lebensweltorientierung, als Professionalisierung im Sinne eines Handlungskonzeptes, bietet hierbei aber auch zugleich die Aufforderung, dass der Sozialpädagoge im Alltag verstehen muss was Sache ist. Dieser Aufforderung kann ich durch die bereits reflektierte Rolle des Teilnehmers entsprechend nachkommen. Dabei gilt es jedoch insbesondere entsprechend des wissenschaftlichen Arbeitens stets das eigene Handeln im Feld zu reflektieren. Wie bereits von mir aufgezeigt, wurde ich als Pädagoge von den Kindern attribuiert, wodurch das Verständnis der *beobachtenden Teilnahme* an Relevanz gewann. Diesen Umstand reflektierend zeigt erneut die Bedeutung der Forschers an sich in dieser Form der Feldforschung. So wird der Umstand meiner beruflichen Qualifikation und Tätigkeit als Pädagoge sicherlich mit dazu beigetragen haben, dass ich mich so habe attribuieren lassen.

Abschließen lässt sich daher mit einem Verweis auf die Formulierung der Idealtypologie und der damit einhergehenden Frage „Wie ist das Antwortverhalten“. So stelle ich hierin die Perspektive der Professionsebene heraus. Dies erfolgt dabei insbesondere über das von mir im direkten Beziehungsgeschehen erlebte und schließlich hinsichtlich der Fragestellung reflektierte Miteinander. Das Erleben in diesem Miteinander ist dabei zuvörderst auf meine Rolle als Teilnehmer in diesem methodologischen Setting zurückzuführen.

7.3 Ausblick

Aus der hier vorgenommenen Untersuchung der Handlungsstrategien zum Umgang mit solch schwerwiegenden Übergängen, kann nun weiterführend eine längerfristige Studie angeschlossen werden. So kann nur unter der Berücksichtigung einer langfristigen Perspektive auch eine Einschätzung hinsichtlich gelingender und scheiternder Lösungsstrategien vollzogen werden, oder um im Sinne Eriksons zu sprechen von *Bewältigung versus Scheitern* (Erikson 1992). Ähnliches gilt, unter der Bewertung der lebenszeitlichen Komponente, auch für die Zeit vor der Heimunterbringung. So fand in dieser Untersuchung ein Blick unter dem Mikroskop seine Anwendung. Die Lebensgeschichte der untersuchten Kinder wurde zwar ebenfalls erhoben und mitbedacht, jedoch konnte im Rahmen dieser Arbeit keine systematische Untersuchung der beispielsweise frühkindlichen Traumatisierungen erfolgen. Auch dies gilt es, ebenso wie die auf dem Zeitstrahl des Lebens vorwärtsgewandte Untersuchung langfristiger Lösungsstrategien, in weiteren Erhebungen mit einzubeziehen. In einer retrospektiven Betrachtung kann, von den Ergebnissen dieser Arbeit ausgehend, der Versuch unternommen werden, die jeweiligen Bewältigungstypen hinsichtlich ihrer frühkindlichen Erlebnisse kontrastierend zu vergleichen. Möglicherweise lassen sich dabei Kontinuitäten zwischen zurückliegenden Ereignissen und den heute angewandten Handlungsstrategien zur Bewältigung des Übergangs feststellen. Gleiches gilt für die Frage, ob sich Regelmäßigkeiten im Übergang zwischen den einzelnen Formen der Erziehungshilfe finden lassen, was es ebenfalls systematisch zu untersuchen gilt. So eröffnet der Blick auf die biografischen Verläufe von Julian und Joseph Anlass dazu, weiterführend einen detaillierten Blick auf den Übergang von Kindern zu richten, deren Aufnahme durch den Abbruch der Hilfe in einer vorigen Einrichtung begründet liegt. Hier ließe sich somit auch Anschluss an die von Böhnisch konstatierte, durch die Jugendhilfe selbst erzeugte, Hilflosigkeit finden (Böhnisch 2016a, S. 83 ff.), indem durch *Heimkarrieren* erst entsprechende Übergänge erzeugt werden und somit ein entsprechendes Bewältigungshandeln notwendig.

Weitere Arbeiten können insbesondere an die entwickelte Theorie der Übergänge angeknüpft werden. Eine Beschäftigung mit der These „Der Wunsch gehört zu werden“ als zentrales Element der Handlungsstrategien in der Transitionsphase von Heimerziehung, kann unter dem Fokus der Einordnung in bestehende Theorien erfolgen. Dabei ist an die Resonanztheorie von Hartmut Rosa zu denken, um sich aus einer soziologischen Perspektive der hier erarbeiteten These zu nähern. Genauso kann aber auch an den von Michael Winkler aufgeworfenen Diskurs zur Theorie der Sozialpädagogik (2021) angeknüpft werden, um im Kontext der

sozialpädagogischen Perspektive zu bleiben. Dass sich aber mit der hier vorliegenden Arbeit weiterführend zum Thema der Resonanz ebenfalls unter einer sozialpädagogischen Perspektive auseinandergesetzt werden kann, zeigt ein Blick auf das schon an einigen Stellen dieser Arbeit aufgeführte Konzept der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch. Dieser spricht hierin von einem Spannungsverhältnis der „Alltäglichkeit“ der Adressat:innen und der professionell/institutionell geprägten Sozialen Arbeit und verweist auf Maren Zeller (2012), die eben jenes Verhältnis des „nicht einfach kausalen, aber intensiven Bezug des gegenseitigen Ineinander- und Wiederklings“ ebenfalls mit dem Begriff der Resonanz charakterisiert (Grunwald/Thiersch 2016, S. 39). Somit eröffnet sich hierin für die vorliegende Arbeit auch ein Zugang zur aktuellen sozialpädagogischen Adressatenforschung.

Insgesamt lässt sich mit diesem auf die Transitionsphase fokussierten Ergebnis der hier vorliegenden Arbeit, der Wunsch gehört zu werden, eine nahtlose Anknüpfung an den zur Einleitung dieser Arbeit vorgestellten Diskurs um die Qualitätsbeschreibung von Heimerziehung finden. Befragt man gegenwärtig betroffene junge Menschen danach, was ein gutes Heim für sie ausmacht, erhält man als Antwort unter anderem den Wunsch, dass die Fachkräfte genügend Zeit für das gemeinsame Gespräch mit den Heranwachsenden einräumen können (Burschel et al. 2022, S. 291). Wie mit der hier vorliegenden Arbeit nun weiterführend gezeigt werden konnte, gilt es eben diesen Wunsch nicht nur als Qualitätsmerkmal zur Heimerziehung aufzufassen, sondern in der Zeit der Transitionsphase als besonders herausragend zu begreifen. Wenngleich und schließlich auch gerade deswegen, zu dieser Phase häufig noch keine sichere Basis für das gemeinsame Gespräch geschaffen werden konnte.

Es gilt demnach diese Erkenntnisse zusammenzuführen und über die hier aufgeworfenen Fragestellungen die Qualität der gelebten Heimerziehung weiterzuentwickeln.

Tabellenverzeichnis

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Tabelle 1_Auswertung Julian | 109 |
| Tabelle 2_Auswertung Ralf..... | 127 |
| Tabelle 3_Auswertung Achmed | 140 |
| Tabelle 4_Auswertung Milan | 170 |
| Tabelle 5_Auswertung Joseph..... | 201 |
| Tabelle 6_Auswertung Julia | 230 |
| Tabelle 7_Auswertung Lisa..... | 259 |
| Tabelle 8_Gesamtypologie..... | 296 |
| Tabelle 9_Idealtypus Laut | 307 |
| Tabelle 10_Idealtypus Leise..... | 307 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1_Forschungsgegenstand Stufe 1 | 24 |
| Abbildung 2_Forschungsgegenstand Stufe 2 | 26 |
| Abbildung 3_Forschungsgegenstand Stufe 3 | 38 |
| Abbildung 4_Forschungsgegenstand Stufe 4.1 | 46 |
| Abbildung 5_Forschungsgegenstand Stufe 5.1 | 48 |
| Abbildung 6_Forschungsgegenstand Stufe 4.2..... | 60 |
| Abbildung 7_Forschungsgegenstand Stufe 5.2 | 62 |
| Abbildung 8_Das Kodierparadigma..... | 93 |
| Abbildung 9_Kodierparadigma Julian | 110 |
| Abbildung 10_Kodierparadigma Ralf | 129 |
| Abbildung 11_Kodierparadigma Achmed | 142 |
| Abbildung 12_Kodierparadigma Milan | 172 |
| Abbildung 13_Kodierparadigma Joseph | 203 |
| Abbildung 14_Kodierparadigma Julia | 231 |
| Abbildung 15_Kodierparadigma Lisa | 261 |
| Abbildung 16_Das Kodierparadigma inklusive Dimensionen..... | 264 |
| Abbildung 17_Wappen Typ „Herrscher der Welt“ | 265 |
| Abbildung 18_Der Herrscher der Welt | 267 |
| Abbildung 19_Ich habe ein Messer..... | 272 |
| Abbildung 20_Hier ist meine Familie | 281 |
| Abbildung 21_Die sollen einfach denken, dass es mir gut geht | 285 |
| Abbildung 22_Ich mach als würde es dich nicht geben..... | 289 |
| Abbildung 23_Schaubild zur methodischen Theorieentwicklung | 331 |

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S./ Pohl, A./ von Schwanenflügel, L./ Stauber, B. (2013): Bildung und Bewältigung im Übergang im Zeichen sozialer Ungleichheit. Weinheim und Basel: Juventa.
- Ahnert, L. (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum.
- Ahrbeck, B. (2010): Innenwelt: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In: Ahrbeck, B./ Willmann, M. (Hg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 138–147.
- Ahrbeck, B./ Willmann, M. (Hg.) (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Allmendinger, J./ Mayer, M. (Hg.) (2005): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Studium und Beruf. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Ayers, T. S./ Sandler, N./ West, S.G./ Roosa, M. W. (1996): A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping. Test Alternativ Models of Coping. In: *Journal of Personality* 64 (4), S. 923–958.
- Bailer, J.H. (1989): Bewältigung familiärer und beruflicher Belastungen. Zugl.: Konstanz, Univ., Diss., 1989. 1. Aufl. Konstanz: Hartung-Gorre (Konstanzer Dissertationen, 241).
- Baldwin, D.A. (1998): Growing Up In and Out of Care. An ethnographic approach to young people's transitions to adulthood Department of Social Policy and Social Work. York: University of York.
- Becker, B./ Reinhardt, A.C. (2022): Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (68. Beiheft), S. 115–129.
- Becker-Carus, C./ Wendt, M. (2017): Allgemeine Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, zuletzt geprüft am 06.10.2021.
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Wissenschaftlicher Verlag Dr. Kovac.
- Bergold, J. (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. eNewsletter. In: *Wegweiser Bürgergesellschaft* (08). Online verfügbar unter http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf.
- Bernhard, A. (2012): Der geschichtsmaterialistische Ansatz in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, A./ Borst, E./ Rießland, M. (Hg.): Pädagogik und Politik. Band 5. Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 11–32.
- Besener, A./ Debie, S.V./ Kutscha, G. (2008): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: Dieter M./ Josef R./ Schmidt C. (Hg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 104–119.

- Betz, T. (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, P. (Hg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familiärer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113–134.
- Billig, M. (2013): Learn to Write Badly. How to Succeed in the Social Sciences. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (3), S. 397–402.
- Blossfeld, H.P./ Bos, W./ Daniel, H.D./ Hannover, B./ Köller, O./ Lenzen, D./ Wößmann, L. (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland: Waxmann.
- Böhnisch, L. (2009): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2012): Lebensbewältigung. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. (2016a): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Böhnisch, L. (2016b): Zum Verhältnis der Konzepte Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. In: Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 531-536
- Böhnisch, L. (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Böhnisch, L./ Lenz, K./ Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim: Beltz.
- Böhnisch, L./ Schröer, W. (2018): Lebensbewältigung. In: Grasshoff, G./ Renker, A./ Schröer W. (Hg.): Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 317-326
- Borchert, Y./ Menzel, D./ Stein, I./ von Zabern, J. (2007): Scheidungsfolgen bei 6 bis 8-jährigen Kindern. Vorgehen und Ergebnisse der 1., 2. und 3. Erhebung. (Zwischenbericht 2007). Unveröffentlichter Projektbericht. Universität Koblenz-Landau: Abtl. Koblenz.
- Braukmann, W./ Philipp, S.H. (1995): Personale Kontrolle und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Braun, K.H./ Wilhelm, J. (1986): Repressive Sozialpädagogik und Selbstfeindschaft der Subjekte. In: Müller, B./ Niemeyer, C./ Peter, H. (Hg.): Sozialpädagogische Kasuistik. Kritische Texte. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.
- Bremm, M. H. (1990): Coping von Alltagsproblemen. Eine Pilotstudie über den Zusammenhang zwischen Bewältigungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften. Koblenz: Edorgen-Verl.
- Brisch, K.H. (2009): Bindungsstörungen und Trauma - Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In: Brisch K.H. / Hellbrügge T. (Hg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl. Stuttgart, S. 105–135.

- Brisch, K.H. (2014): Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In: Trost, Alexander (Hg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Dortmund: Borgmann, S. 15-42
- Brisch, K.H. (2022): Bindungsstörungen - Grundlagen, Diagnostik und Konsequenzen für sozialpädagogisches Handeln 27 (2), S. 11–19.
- Brisch K.H. / Hellbrügge T. (Hg.) (2009): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=282631>.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Buber, M. (1994): Das dialogische Prinzip. Orig.-Ausg., 7. Aufl. Gerlingen: Schneider (Serie S).
- Bürgin, D./ Rost, B. (2004): Psychische und Psychosomatische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Egle, U.T./ Hoffmann, S.O./ Joraschky, P. (Hg.): Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung, Therapie und Prävention der Folgen früher Stresserfahrungen. 3. erw. und aktual. Stuttgart: Schattauer, S. 247–266.
- Burkart, G. (2008): Familiensoziologie. Konstanz: UVK.
- Burschel, M./ Klein-Zimmer, K./ Seckinger, M. (2022): Gute Heime - Möglichkeiten der Sichtbarmachung der Qualitäten stationärer Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Büschges, G. (1989): Gesellschaft. In: Endruweit, G./ Trommsdorff, G. (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Enke (Abhängigkeit-Hypothese, 1).
- Büschi, E./Calabrese, S. (2021): Herausforderndes Verhalten [online]. socialnet Lexikon. socialnet. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Herausforderndes-Verhalten>, zuletzt geprüft am 13.10.2021.
- Camus, A. (2021): Der Mythos des Sisyphos. 27. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Christensen, P./ Prout, A. (2002): Working with ethical symmetry in social research with children. In: *Childhood* 9 (4), S. 477–497.
- Cloos, P./ Oehlmann, S./ Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 547–567.
- Coyle, D./ Pinkerton, J. (2012): Leaving Care. The Need to Make Connection. In: *Child Care in Practice* 18 (4), S. 297–308.
- Croy, I./ Sehlstedt, I./ Wasling, H. B./ Ackerley, R./ Olausson, H. (2019): Gentle touch perception: From early childhood to adolescence. In: *Developmental Cognitive Neuroscience* 35, S. 81–86. DOI: 10.1016/j.dcn.2017.07.009.

- Dausien, B. (2013): „Biographieforschung“ – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. Oral History und Lebensverlaufsanalysen. In: *Zeitschrift für Biographieforschung* 26 (2), S. 163–176.
- Dima, G./ Skehill, C. (2011): Making Sense of leaving care. The contribution of Bridges model of transition to understanding the psycho-social process. In: *Children and Youth Services Review* 33, S. 2532–2539.
- Doblinger, S. (2018): Kinder aus psychosozial belasteten Familien beim Übergang von Kindergarten in die Schule. Gesundheit, physiologische Stressbelastung und Übergangsbewältigung. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Domann, S. (2015): Die Zeit des Ankommens in der Wohngruppe. In: *Sozial Extra* (05), S. 28–30.
- Donkoh, C./ Underhill, K./ Montgomery, P. (2006): Independent living programmes for improving outcomes for young people leaving the care system. In: *Children and Youth Services Review* 28 (12), S. 1435–1448.
- Driscoll, J. (2013): Supporting Care Leavers to Fulfil Their Educational Aspirations. Resilience, Relationships and Resistance to Help. In: *Children and Society* 27 (2), S. 139–149.
- Epp, A. (2018): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 19 (1). DOI: 10.17169/fqs-19.1.2725.
- Erich, F. (2000): Haben oder Sein. 28. Aufl. München: dtv.
- Erikson, E. H. (1992): Der vollständige Lebenszyklus. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 737).
- Esser, K. (2014): Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe – Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In: Trost, A. (Hg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Dortmund: Borgmann, S. 145–156
- Eßer, F./ Sitter, M. (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 19, No 3 (2018): Research Ethics in Qualitative Research. DOI: 10.17169/fqs-19.3.312.
- Faltermeier, J. (2000): Herkunftseltern und Fremdunterbringung - Wahrnehmungen, Deutungen, Verhaltensstrategien. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* (09).
- Felden von, H./ Schiener, J. (2010): Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf: Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fendrich, S./ Pothmann, J./ Tabel, A. (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung 2021. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Fendrich, S./ Pothman, J./ Tabel, A. (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund.
- Field, T. (2002): Infants' Need for Touch. In: *Human Development* 45 (2), S. 100–103. DOI: 10.1159/000048156.

- Field, T. (2010): Touch for socioemotional and physical well-being: A review. In: *Developmental Review* 30 (4), S. 367–383. DOI: 10.1016/j.dr.2011.01.001.
- Field, T. (2014): touch. second edition. Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology.
- Fingerle, M. (2009): Aktueller Forschungsstand zum Resilienzkonzept. In: *Jugendhilfe Jahresverzeichnis* 47 (3), S. 204–208.
- Fingerle, M. (2010): Risiko- und Resilienzfaktoren der kindlichen Entwicklung. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen : ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 121–128.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg.
- Foucault, M. (2006): Von anderen Räumen. In: Dünne, J./ Günzel, S. (Hg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 317–329.
- Freigang, W. (1986): *Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim*. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 1986. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition soziale Arbeit).
- Friedrichs, J./ Lüdtke, H. (1973): *Teilnehmende Beobachtung*. Friedrichs, J./ Lüdtke, H. (Hg.): *Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022): Resilienz fördern - Herausforderungen bewältigen. In: *Blickpunkt Jugendhilfe* 27 (2), S. 35–46.
- Gamm, H.J.(2012): *Pädagogisches Denken*. In: Bernhard, A./ Borst, E./ Rießland, M. (Hg.): *Pädagogik und Politik. Band 5. Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 117–144.
- Garbe, E. (2016): *Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen*. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Fachbuch Klett-Cotta).
- Gassner, B. (2007): *Empathie in der Pädagogik : Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung*. Heidelberg University Library. Online verfügbar unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7224/1/ko_Mar02_085206.pdf, zuletzt geprüft am 27.10.2021.
- Gerhardt, U. (1991): *Typenbildung*. In: Flick, U. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 435–439.
- Gerrig, R./ Zimbardo, P. (2008): *Psychologie*. München: Pearson.
- Girtler, R. (2001): *Methoden der Feldforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (UTB für Wissenschaft Soziologie, 2257).
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. (dt. 1998: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern. Huber). 1st pbk. ed. New York: Aldine Pub (Observations). Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=580315>.
- Glaser, B.G./ Strauss, A.L. (2010 (1971)): *Status Passage*. New Brunswick: Aldine Transaction.

- Gloger-Tippelt, G. (2003): Die Bedeutung der Bindung für die Persönlichkeitsentwicklung. In: Schneider, W./ Knopf, M. (Hg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen, S. 53–74.
- Göbel, S./ Karl, U./ Lunz, M./ Peters, U./ Zeller, M. (2020): Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Goffman, E. (1996): Über Feldforschung. In: Kommunikative Lebenswelten : zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz, S. 261–269.
- Göhlisch, M./ Wagner-Willi, M. (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag. Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf, C. (Hg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske+Budrich.
- Graßhoff, G. (2015): Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS (Basiswissen Basiswissen Soziale Arbeit, 3).
- Griebel, W./ Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Beiträge zur Bildungsqualität).
- Griebel, W./ Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und gestalten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Groebner, V. (2012): Wissenschaftssprache. Eine Gebrauchsanweisung. Konstanz: Konstanz Univ. Press.
- Grossmann, K./ Grossmann, K. E. (2012): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. [5., vollständig überarbeitete Auflage]. Stuttgart: Klett-Cotta (Fachbuch Klett-Cotta). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783608201529.
- Grunert, C. (2020): Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.H./ Grunert, C./ Ludwig, K. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–41.
- Grunwald, K./ Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung. In: Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 24–64.
- Günther, K.H. (1978): Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Herwig, B. (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.3. 1978 in der Universität Tübingen. Weinheim: Beltz (Beiträge zum Kongreß für Erziehungswissenschaft, 6), S. 79–85.
- Habermas, T. (2012): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Zugl.: Heidelberg, Univ., Habil.-Schr., 1995. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamberger, M. (2008): Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellung. Frankfurt a.M: IGFH Eigenverlag.
- Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamburger, F. (2012): Einführung in die Sozialpädagogik. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen. Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C./ Olaf S. (Hg.): Herausforderung Übergänge. Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. 1. Auflage. Frankfurt: Karg-Stiftung (Karg-Hefte, 1), S. 12–22.
- Hanses, A./ Homfeld, H. G. (Hg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (1).
- Hasselhorn, M. (2010): Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, S. 168–177.
- Heinemann, E./ Hopf, H. (2012): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome, Psychodynamik, Fallbeispiele, psychoanalytische Therapie. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170235557.
- Hiles, D./ Moss, D./ Thorne, Li./ Wright, J./ Dallos, R.(2014): „So what am I?“ –Multiple perspectives on young people’s experience of leaving care. In: *Children and Youth Services Review* 41, 1-15.
- Hiles, D./ Moss, D./ Wright, J./ Dallos, R. (2013): Young people’s experience of social support during the process of leaving care. A review of the literature. In: *Children and Youth Services Review* 35 (12), S. 2059–2071.
- Hitzler, R./ Gothe, M. (2015): Zur Einleitung: Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte. In: Hitzler, R./ Gothe, M. (Hg.): Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte. Wiesbaden: Springer, S. 9-18
- Höjer, I./ Sjöblom, Y. (2014): Voices of 65 Young People Leaving Care in Sweden. „There Is So Much I Need to Know!“. In: *Australian Social Work* 67 (1), S. 71–87.
- Holmes, T./ Rahe, R. (1976): The social readjustment rating scale. In: *Journal of Psychosomatic Research* (11), S. 213–218.
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/ M.: Campus Verlag.
- Honig, M.S. (2012): Die frühe Kindheit als Herausforderung der Kindheitsforschung. In: Braches-Chyrek, R./ Röhner, C./ Sünder, H. (Hg.): Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–95.
- Hörning, K.H./ Reuter, J. (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis.: Transcript.
- Horrocks, C. (2002): Using Life Course Theory to Explore the Social and Development Pathways of Young People Leaving Care. In: *Journal of Youth Studies* 5 (3), S. 325–336.
- Huf, C. (2018): Kinder als Akteure in Kindheitsinstitutionen – Forschungsperspektiven am Beispiel des Übergangs in die Schule. In: Lange, A./ Steiner, C./ Schutter, S./ Reiter, H. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–14.
- Huss, M./ Lehmkuhl, U. (1997): Folgen von Trennung und Scheidung - eine Literaturübersicht. In: Lehmkuhl, G./ Renate B. (Hg.): Scheidung - Trennung - Kindeswohl.

Diagnostische, therapeutische und juristische Aspekte. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 13–25.

Husserl, E. (1986 (1911-1921)): Aufsätze und Vorträge 1911-1921. Mit ergänzenden Texten. Husserliana XXV. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (2007 (1928)): Analyse der Wahrnehmung. In: Held, K. (Hg.): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. 3. Aufl. Stuttgart: Philip Reclam jun.

Jaeggi, R. (2016): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems : mit einem neuen Nachwort. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2185). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518750490.

James, W. (1890; reprint 1950): The principles of psychology. New York: Dover.

Janssen, R. (2018): Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln. Sozialpädagogische Arbeitsfelder. In: Gartinger, S./ Janssen, R. (Hg.): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Berlin: Cornelsen (1).

Jaszus, R. (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans (HT Sozialpädagogik, 5846). Online verfügbar unter <http://www.vlb.de/GetBlob.aspx?strDisposition=a&strIsbn=9783778258460>.

Kamerman, S. B. (2008): School readiness and international developments in early childhood education and care. In: Tremblay, R.E./ Barr, R.G./ Peters, R./ Boivin, M. (Hg.): Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal und Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Karliczek, A, (2020): Die Stunde der Erklärer. In: FAZ (1. April 2020). Online verfügbar unter <https://zeitung.faz.net/faz/natur-und-wissenschaft/2020-04-01/die-stunde-der-erklaerer/443523.html>.

Kavšek, M. (1992): Alltagsbewältigung im Jugendalter. Klassifikation und Analyse. Zugl.: Bonn, Univ., Diss., 1991. Hamburg: Kovač.

Kelle, U./ Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-14704-8>.

King, C. (2020): Schule der Rebellen. Wie ein Kreis verwegener Anthropologen Race, Sex und Gender erfand. München: Carl Hanser Verlag.

Klafki, W. (1985): Exemplarisches Lehren und Lernen. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim & Basel.

Kohlmann, C.W. (1990): Stressbewältigung und Persönlichkeit. Flexibles versus rigides Copingverhalten und seine Auswirkungen auf Angsterleben und physiologische Belastungsreaktionen. 1. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: H. Huber (Aus dem Programm Huber. Psychologie-Forschung).

Königter, S./ Schröer, W./ Zeller, M. (2012): Statuspassage „Leaving Care“. Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 261–276.

- Köngeter, S./ Schulz, M. (2013): Ethnografische Übergangsforschung. In: S Schröder, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1011–1031.
- Korzczak, J. (2014, 1967): Wie man ein Kind lieben soll. 16., unveränderte: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köttig, M. (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: S Schröder, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 991–1010.
- Kracke, B./ Mayhack, K./ Noack, P./ Weber-Liel, D. (2019): Übergangskonferenzen. Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule. Weinheim Basel: Belts Juventa.
- Kuckartz, U. (1988): Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1988. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 22, Soziologie, 173).
- Laewen, H.J./ Andres, B./ Hédervári, E. (2000): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Eltern Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 3. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Lambers, H. (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1995 u.d.T.: Lambers, H.: Heimerziehung als kritisches Lebensereignis: eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe in der Kinder- und Jugendhilfe am Beispiel eines systemischen Rekonstruktion der Sichtweisen von Kindern, Jugendlichen, Eltern und professionellen Akteuren. Münster: Votum-Verl.
- Lambers, H. (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4. Aufl. Opladen: Barbara Budrich
- Lamnek, S./ Krell, C. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-621-27770-9>.
- Laux, L./ Weber, J.E. (1993): Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lazarus, R. S. (1966): Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991): Emotion and adaption. New York, Oxford: University Press.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Sigrun-Heide Filipp (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion, S. 198–232.
- Lazarus, R. S. (1999): Stress and emotion. A new synthesis. New York: Springer Publishing Company. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=273687>.
- Lazarus, R. S./ Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10265641>.

- Lewin, K. (1968): Tatforschung und Minoritätenproblem. In: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Liebscher-Schebiella, P. (2018): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zur Unterstützung von Übergängen. In: Gartinger, S./ Janssen, R. (Hg.): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen + Erzieher. Berlin: Cornelsen (1), S. 654–671.
- Lienhart, C./ Hofer, B./ Kittl-Satran, H. (2019): Leaving care and going home? Rückkehr von Kindern und Jugendlichen aus der Fremdunterbringung in ihre Familien. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit* (1), S. 100–126.
- Lindeman, E.C./ Croly, H. (1924): Social discovery. New York: Republ. Publ. Comp.
- Lüders, C. (2021): Corona und die Forschung. In: Gaupp, N./ Holthusen, B./ Milbradt, B./ Lüders, C./ Seckinger, M. (Hg.): Jugend ermöglichen – auch unter den Bedingungen des Pandemieschutzes. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 171–179.
- Lunz, M. (2021): Übergänge bewältigen. Handlungsfähigkeit junger Erwachsener im Leaving Care aus der Heimerziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martin, J.P. (2020): Neubegründung und Reformulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte? In: Kolbe, S./ Martin, J.P./ Rüp, M. (Hrsg): Neue Menschenrechte? Bestandsaufnahme eines bedürfnisorientierten Handlungsansatzes. Herne: Gabriele Schäfer Verlag, S. (109-147)
- Massumi, M./ Dewitz, N. von/ Grießbach, J./ Terhart, H./ Wagner, K./ Hippmann, K./ Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.
- Mead, G.H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Mendes, P./ Snow, P. (2014): The needs and experiences of young people with a disability transitioning from out-of-home care. The views of practitioners in Victoria, Australia. In: *Children and Youth Services Review* 36, S. 115–123.
- Mentzos, S. (1997): Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven. Ungekürzte Ausg., 56. - 60. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer Geist und Psyche, 42239).
- Meuser, M./ Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske+Budrich.
- Meyer, J.E. (1959): Die Entfremdungserlebnisse. Über Herkunft und Entstehungsweisen der Depersonalisation. Stuttgart: Thieme (Sammlung psychiatrischer und neurologischer Einzeldarstellungen).
- Moch, M. (2016): Lebensweltorientierung in den Erziehungshilfen. In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 77-86

- Montagu, A. (2019): Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen. 14. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, H.P./ Sigmund, S. (2014): Max Weber-Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, zuletzt geprüft am 13.10.2021.
- Murray, C./ Waas, G. A./ Murray, K. M. (2008): Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. In: *Psychology in the Schools* 45 (6), S. 562–578.
- Niesel, R./ Griebel, W. (2013): Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 215–231.
- Nowacki, K. (2014): Handlungsempfehlungen für den Aufnahmeprozess in eine stationäre Einrichtung der Jugendhilfe. In: Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 183–204.
- Nüsken, D./ Böttcher, W. (2018): Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Oaklander, V. (2019): Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peterlini, H.K. (2020): Phänomenologie als Forschungshaltung. In: Donlic, J./ Strasser, I. (Hg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung: Verlag Barbara Budrich, S. 121–138. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Hans-Karl-Peterlini-2/publication/342155475_Phänomenologie_als_Forschungshaltung_Einfuehrung_in_Theorie_und_Methodik_fur_das_Arbeiten_mit_Vignetten_und_Lektueren/links/5ef0dacd92851ce9e7fb162a/Phaenomenologie-als-Forschungshaltung-Einfuehrung-in-Theorie-und-Methodik-fuer-das-Arbeiten-mit-Vignetten-und-Lektueren.pdf, zuletzt geprüft am 14.10.2021.
- Piaget, J. (1981): Urteil und Denkprozess des Kindes. Ungekürzte Ausg. Frankfurt/M: Ullstein (Ullstein-Bücher Ullstein-Materialien, 35079).
- Pinkerton, J. (2011): Constructing a global understanding of the social ecology of leaving out of home care. In: *Children and Youth Services Review* 33 (12), S. 2412–2416.
- Pinkerton, J./ Rooney, C. (2014): Care leavers' experiences of transition and turning points. Findings from a biographical narrative study. In: *Social Work and Society* 12 (1), S. 1–12.
- Pluto, L./ Schrapper, C./ Schröer, W. (2020): Was bewegt die Forschung zur Heimerziehung? Stand und Perspektiven. Ein Positionspapier erstellt im Rahmen der Initiative »Zukunftsforum Heimerziehung«. Wissenschaftliche Dokumentation. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Popper, K. R. (2005): Logik der Forschung. 11. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck (Gesammelte Werke, in deutscher Sprache ; 3).
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783486719550&searchTitles=true.
- Rilke, R.M. (1955): Ich bin derselbe noch. In: Sämtliche Werke. Gedichte. Frankfurt/M (1).

- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist:: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301. DOI: 10.14361/9783839409176-004.
- Reimer, D. (2008): Pflegekinder in verschiedenen Familienkulturen. Belastungen und Entwicklungschancen im Übergang. 1. Aufl. Siegen: ZPE (ZPE-Schriftenreihe / Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen, 19).
- Reimer, D. (2009): „Das war alles so fremd und anders.“. Wie Pflegekinder den Übergang in eine neue Familie erleben. In: *Unsere Jugend* 6 (61), S. 242–253.
- Reimer, D. (2010): „Everything was strange and different“. Young adults' recollections of the transition into foster care. In: *Adoption & Fostering* 34 (2), S. 14–22.
- Remiorz, S./ Nowacki, K. (2014): Evaluationsstudie. Ergebnisse zum Aufnahmeprozess aus Sicht von Mitarbeiter_innen der stationären Jugendhilfe. In: Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 133–158.
- Richter, M. (2013): Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, H. (2019): Beschleunigung und Entfremdung. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2020): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H./ Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Unter Mitarbeit von Reinhard Kahl. 2., erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1121339>.
- Rose, L./ Schulz, M. (2007): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein/ Taunus: Helmer.
- Roßbach, H.G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut (1), S. 55–174.
- Rudolph, M. (2013): Übergangsprobleme und Übergangsbegleitung junger Haftentlassener. In: Schröder, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 721–735.
- Rüger, U./ Blomert, A. F./ Förster, W. (1990): Coping. Theoretische Konzepte. Forschungsansätze, Messinstrumente zur Krankheitsbewältigung. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Salisch, M. von (2000): Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie. Online verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/wenn-kinder-sich-argern\(59d4ee18-6ad0-4578-a467-b36141b1eb0b\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/wenn-kinder-sich-argern(59d4ee18-6ad0-4578-a467-b36141b1eb0b).html).

- Sandmeier, G. (2008): Der Übergang von der Herkunftsfamilie in die Pflegefamilie. Pflegekinder kommen zu Wort. In: *DJI Bulletin* 82 (2), S. 15–18.
- Scherger, S. (2009): Lebensalter und Lebenslauf. In: Sabine A./ Rita C./ Thomas G./ Rebekka H./ Sabine L.K./ Oelkers, J. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, S. 532–546.
- Scherr, A. (2013): Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In: Gunther Graßhoff (Hg.): *Adressaten, Nutzer, Agen.* Wiesbaden: Springer, S. 229–242.
- Schildmann, U. (2010): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Alter, Lebensphasen.* 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781550407.
- Schleiffer, R. (2009): *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung.* 4. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Reihe Votum).
- Schlottke, P./ Wetzell, H. (1980): *Psychologische Behandlung von Kindern und Jugendlichen.* München: Urban und Schwarzenberger.
- Schneider, U. (1980): *Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung.* Zugl.: Berlin, Freie Univ., Fachbereich 11 - Philosophie u. Sozialwiss., Diss., 1979 u.d.T.: Schneider, Ulrike: *Handlungsforschung, eine Alternative?* Frankfurt/Main: Campus-Verlag (Campus Paperbacks Krit. Sozialwiss, Bd. 10).
- Schröder, A./ Schmitt, B. (1988): Soziale Unterstützung. In: *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung.* Weinheim, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.; Juventa-Verl., S. 149–159.
- Schroer, M. (2019): *Räume der Gesellschaft.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-21964-2.pdf>, zuletzt geprüft am 20.10.2021.
- Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (2013): *Übergänge - Eine Einführung.* In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): *Handbuch Übergänge.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seddig, N. (2019): *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine qualitative Studie über das subjektive Erleben, die Vorstellungen und die Einschätzungen von Kindern in institutionellen Bildungssettings.* Dissertation. Johann-Wolfgang Goethe Universität, Frankfu.
- Selye, H. (1950): *The physiology and pathology of exposure to stress.* Montreal: Acta.
- Siegler, R. S./ DeLoache, J. S./ Eisenberg, N./ Pauen, S. (Hg.) (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter.* 3. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Sievers, B./ Thomas, S./ Zeller, M. (2014): *Nach der stationären Erziehungshilfe – Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter.* Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke. Hg. v. Universität Hildesheim. Online verfügbar unter http://forschungsnetzwerk-erziehungshilfen.de/wp-content/uploads/2016/04/Abschlussbericht_final_03-2014.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2021.

- Singer, E.R./ Berzin, S.C./ Hokanson, K. (2013): Voices of former foster youth. Supportive relationships in the transition to adulthood. In: *Children and Youth Services Review* 35 (12), S. 2110–2117.
- Sloterdijk, P. (1998): Sphären I: Blasen. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Stahl-von Zabern, J. (2011): Scheidungsbewältigung bei fünf- bis neunjährigen Kindern unter Berücksichtigung der Belastungssituation und der vorhandenen Bewältigungsressourcen. @Koblenz, Univ. Koblenz-Landau, Diss., 2011. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hbz:kob7-6765>.
- Statistisches Bundesamt (2012): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfen für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige – Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform: Wiesbaden.
- Stauber, B. (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen: Leske+Budrich.
- Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A., (Hg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim: Juventa-Verl. (Übergangs- und Bewältigungsforschung). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2885208&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Stauber, B./ Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 41–63.
- Stauber, B./ Walther, A. (2016): Lebensweltorientierung in der Gestaltung biografischer Übergänge. In: Grunwald, K./ Thiersch, H. (Hg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 559-570
- Stein, M. (2006a): Research Review. Young people leaving care. In: *Child and Family Social Work* 11 (3), S. 273–279.
- Stein, M. (2006b): Young people aging out of care. The poverty of theory. In: *Children and Youth Services Review* 28 (4), S. 422–434.
- Strahl, B. (2020): Heimerziehungsforschung in Deutschland. Eine Expertise für das Zukunftsforum Heimerziehung. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Strahl, B./ Theile, M. (2021): Heimerziehung [online]. socialnet Lexikon. socialnet. Bonn, zuletzt aktualisiert am 14.10.2021, zuletzt geprüft am 14.10.2021.
- Streeck Fischer, A. (2014): Trauma und Entwicklung. Adoleszenz - frühe Traumatisierungen und ihre Folgen. 2. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- Streeck-Fischer, A. (2006): Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen in der Adoleszenz ; mit 43 Tabellen. Stuttgart: Schattauer. Online verfügbar unter http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2696350&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Sulimani-Aidan, Y. (2014): Care leavers' challenges in transition to independent living. In: *Children and Youth Services Review* 46, S. 38–46.

- Tervooren, A. (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781550834.
- Thiersch, H./ Böhnisch, L. (2014): Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Thomas, S. (2019a): Ethnografie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, zuletzt geprüft am 03.10.2021.
- Thomas, S. (2019b): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Tornow, H./ Ziegler, H./ Sewing, H. (Hg.) (2012): Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt ; Analysen und Empfehlungen. Hannover: Schöneworth (Schriftenreihe / EREV, 3/2012).
- Trautmann-Sponsel, R.D. (1988): Definition und Abgrenzung des Begriffs Bewältigung. In: Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.; Juventa-Verl., S. 14–24.
- Turner, V. W. (2014): Chapter IV. Betwixt an between: The liminal period in Rites de passage. In: Turner, V. W. (Hg.): The forest of symbols: aspects of Ndembu ritual. Ithake, New York: Cornell University Press, S. 93–111.
- Van Breda, A./ Marx, P./ Kader, K. (2012): Journey towards Independent Living. A Grounded Theory. Online verfügbar unter www.girlsandboystown.org.za/wp-content/uploads/2017/08/GBT-UJ-2012-Journey-Towards-Independent-Living.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2021.
- Van der Hart, O./ Niejenhuis, E./ Steele, K. (2008): Das verfolgte Selbst. Paderborn: Junfermann.
- van Gennep, A. (2005 (1905)): Übergangsriten. (Les rites de passage). Célébrer les temps forts de la vie. Frankfurt/ New York: Campus Verlag (Collection Cercle de vie).
- Vester, F. (1976): Phänomen Stress. Wo liegt sein Ursprung, warum ist er lebenswichtig, wodurch ist er entartet?: DVA.
- Vollmer, K. (2012): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. 1. Aufl. s.l.: Verlag Herder GmbH. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=2050015>.
- Wagner, U. (2019): Übergänge hinter Gittern. Übergangserfahrungen junger Menschen von Haft in Freiheit im Spiegel institutioneller Bedingungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Walther, A./ Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Weber, H. (1990): Emotionsbewältigung. In: Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Goettingen: Verl. fuer Psychologie Hogrefe, S. 279–294.

- Weber, M. (1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Johannes Winkelmann (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 7. Aufl. Tübingen: Mohr, S. 146–214.
- Wegmann-Schnur, P. (2012): *Beziehungsmodelle in der Heimerziehung*. Dissertation.
- Weiner, B./ Reizenzeil, R./ Pranter, W. (1988): *Motivationspsychologie*. 2., neu ausgestattete Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Weiß, W. (2013): Selbstbemächtigung/ Selbstwirksamkeit - ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In: Lang, B./ Schirmer, C./ Lang, T./ Andrea de Hair, I./ Wahle, T./ Bausum, J./ Weiß, W./ Schmid, M. (Hg.): *Traumapädagogische Standards der Kinder- und Jugendhilfe. Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Weinheim u.a.
- Weiß, W. (2016): *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Basistexte Erziehungshilfen).
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 1993. Tübingen: Ed. diskord.
- Wendt, A. (1995): *Diagnostik von Bewältigungsverhalten*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1995. Landau: Empirische Pädagogik (Psychologie Gesundheitspsychologie, 5).
- Wendt, P.U. (2018): *Lehrbuch Soziale Arbeit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Westermeyer, T. (2006): Rezension: *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (Hörning & Reuter 2004). In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 7 (2), zuletzt geprüft am 12.10.2021.
- Wildgruber, A./ Griebel, W. (2016): *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen*. München: Deutsches Jugendinstitut (WiFF-Expertisen, 44). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Wildgruber_Griebel_web.pdf.
- Winkler, M. (2021): *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort*. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Winnicott, D.W. (2019): *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Wirth, R. (2021): Vorbild KITA. Begleiteter Übergang in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. In: *Sozial Extra Einblick* (1), S. 60–64.
- Wirtz, M. A. (Hg.) (2013): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber.
- Witte, M. D. (2010): Freiheit, Zwang und Kindeswohl. Zur immanenten Widersprüchlichkeit der Erziehungshilfe im Ausland. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens – RdJB* 58, 372-388.
- Wolf, K. (2020): Wer Sozialpädagogik nicht kennt, muss ständig von Therapie reden. In: Bernd Birgmeier, Eric Mührel und Michael Winkler (Hg.): *Sozialpädagogische Seitensprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen: Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 243–249.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 192–206.

- Wyness, M. G. (2013): Children's participation and intergenerational dialogue. Bringing adults back into the analysis. In: *Childhood* 20 (4), S. 429–442.
- Yelick, A. (2017): Research Review. Independent living programmes: the influence on youth ageing out of care (YAO). In: *Child & Family Social Work* 22 (1), S. 515–526.
- Zeller, M. (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Zeller, M./ Köngeter, S. (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 568-588
- Zimbardo, P. G./ Gerrig, R. J. (2004): Psychologie. 16. Aufl. Altusried, Krugzell: Kösel Druck.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): Zukunftsimpulse für die »Heimerziehung«. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten! Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag. Online verfügbar unter https://igfh.de/sites/default/files/2021-03/Zukunftsimpulse-Heimerziehung_Zukunftsforum-Heimerziehung_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 14.10.2021.

Transkriptionsregeln

1. Alle Personennamen und Ortsnamen werden anonymisiert, dabei werden Städte als X-Stadt bezeichnet
2. Das Gesprochene wird authentisch wiedergegeben ohne grammatikalische oder wörtliche Veränderungen
3. Der ganze Text wird klein geschrieben
4. Betonte Worte werden **fett** markiert
5. *Leises und langsames Sprechen* wird kursiv markiert
6. [undeutliche, aber vermutete Worte] stehen in eckiger Klammer
7. besondere Sprechweise wie fragender Tonfall(?), (luftholend), (lächelnd), (flüsternd) werden in Klammern hinter die jeweiligen Aussagen geschrieben
8. Es gibt keine Interpunktion
9. mhm wird bei Zustimmung verwendet
10. hmhm bei Verneinung
11. Parallele Einwürfe werden mit /P:okay/ gekennzeichnet
12. mit äh, ähm, öh, ah werden Verzögerungssignale markiert
13. Wor/Wortverbesserungen werden mit einem / gekennzeichnet
14. Gedeeehnte Worte oder Sttttoottern werden mit dem Wiederholen der Buchstaben kenntlich gemacht
15. Unterbrechungen werden mit einem – Bindestrich kenntlich gemacht
16. Pausen werden wie folgt vermerkt :
 - , kurze Pause
 - . eine Sekunde Pause
 - .. zwei Sekunden Pause
 - ...drei Sekunden Pause
 - (4) oder mehr Sekunden Pause